
Dajana Osmani

Efekat homogenog grupisanja i lingvističke darovitosti na lingvistički self-koncept i jezičku anksioznost srednjoškolaca

Cilj ovog rada je da utvrditi kakva je povezanost između homogenog grupisanja (grupisanja učenika u specijalizovana odeljenja), jezičkog self-koncepta i jezičke anksioznosti. U istraživanju je učestvovalo 184 ispitanika (43% su činili gimnazijalci iz homogeno grupisanih odeljenja). Pri poređenju homogenih i standardnih odeljenja pokazana je značajna razlika u lingvističkom self-konceptu u korist homogenih odeljenja ($F(1, 182) = 10.4$, $p < 0.05$; $\eta^2 = 0.05$), dok su kod anksioznosti zabeležene samo marginalno značajne razlike na nivou anksioznosti pri pisanju, koja je bila viša u standardnim odeljenjima ($F(1, 182) = 3.62$, $p = 0.06$; $\eta^2 = 0.02$). Dobijeni rezultati govore u prilog hipotezi da homogeno grupisanje ima pozitivne opšte efekte po učenike (Altaras 2006). Kako bismo utvrdili postojanje tzv. efekta velike ribe u malom ribnjaku, koji se odnosi na darovite učenike i kojim se pretpostavlja postojanje negativnog efekta homogenog grupisanja na akademski self-koncepta kod darovitih (Marsh i Hau 2003), osmišljena je metoda i konstruisan instrument (IDEJa) za njihovu pouzdaniju identifikaciju. Oslanjajući se na kriterijume izrazitog akademskog postignuća i na prisustvo emocionalno-motivacionih karakteristika vezanih za predmet dara (u ovom slučaju engleski jezik), sačinjen je poduzorak od po 49 lingvistički darovitih učenika iz homogenih i iz standardnih odeljenja. Njihovim poređenjem nisu dobijene značajne razlike, što upućuje na zaključak da su osobine lingvistički darovitih učenika relativno stabilne i nezavisne od obrazovnog konteksta.

Uvod

Način na koji se darovitost posmatra i definiše zavisi od polaznog teorijskog stanovišta. Brojne koncepcije prvenstveno se razlikuju po tome da li kao osnovni element darovitosti uzimaju izuzetnu sposobnost ili izuzetno postignuće. Ukoliko je darovitost shvaćena kao izuzetna sposobnost, tada se njenom osnovom smatraju neke urođene, inherentne

*Dajana Osmani (2000),
Sakule, učenica 4.
razreda Filološke
gimnazije u Beogradu*

*MENTORKA: Kristina
Mojović, MA, Institut za
psihologiju, Filozofski
fakultet Univerziteta u
Beogradu*

karakteristike, i u tom slučaju se postignuće posmatra samo kao manifestacija te unutrašnje sposobnosti. Takvo stanovište prisutno je kod većeg broja autora, kao što su Ganje (Robert Gagné), Terman (Lewis Terman), Renzuli (Joseph Renzulli) i drugi (Altaras 2006).

Nasuprot koncepcijama koje se oslanjaju na urođene sposobnosti, koncepcije koje darovitost definišu kao izuzetno postignuće podrazumevaju da je kod učenika sa visokim postignućem prisutna i sposobnost, ali sama sposobnost ne može se smatrati darovitošću ako nije ostvarena i ne dovodi do izrazitog postignuća (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski 2016). Jedan od pristalica shvatanja darovitosti kao izrazitog postignuća je Majer (Richard Mayer). On ističe da je operacionalizacija darovitosti preko postignuća u skladu sa idejom da je darovitost specifična pre nego generalna, postignuta pre nego potencijalna, istovremeno naučena i intrinzična i povezana sa nekognitivnim (ili vanintelektualnim) faktorima (Mayer 2005). Drugim rečima, Majer tvrdi da se operacionalizacija korišćenjem postignuća (pre nego urođenih sposobnosti) uklapa u sve važne aspekte savremenog shvatanja darovitosti, i u našoj studiji odabrano je ovakvo stanovište.

Bez obzira na razlike između ova dva stanovišta, može se zaključiti da je postignuće svakako indikator darovitosti, bilo kao njena posledica, ili kao njena osnovna komponenta. Neki autori smatraju da u savremenoj psihologiji nije više potrebno niti korektno insistirati na razlici između darovitih i nedarovitih koja potiče od urođenih sposobnosti, jer takvo stanovište umanjuje vrednost i značaj individualnog napora (Biedron i Pawlak 2016). Sve više se pridaje značaj posebnim oblicima obrazovanja u cilju stimulisanja i što većeg ostvarivanja potencijala darovite dece. Smatra se da darovita deca imaju posebne obrazovne potrebe, zato što značajno odstupaju od norme prema kojoj se tradicionalno ravna obrazovni program. Iz tog razloga postoji potreba da škola preduzme izvesne mere prilagođavanja svojih metoda i/ili sadržaja u onoj oblasti u kojoj dete ispoljava darovitost (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski 2016).

Međutim, kada govorimo o darovitima, nije dovoljno samo praviti distinkciju između sposobnosti i postignuća. Prethodna istraživanja i teorijske koncepcije različitih autora ukazuju na to da darovite odlikuju i druge, podjednako važne karakteristike. Darovitost je praćena i specifičnim odnosom prema predmetu dara. Naime, osnovna karakteristika darovitih jeste izrazita *žudnja za ovladavanjem*. Ona podrazumeva motivisanost učenika da uveća svoje znanje i veštine u okviru date oblasti, usmerenost ka tom cilju, kao i izrazitu zainteresovanost za oblast (Winner 1996, prema Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski 2016). Neki smatraju da je takozvani *growth mindset* osnovna komponenta darovitosti, baš kao i izrazito postignuće (Dweck 2006, prema Biedron i Pawlak 2016). Ovakav mindset, odnosno specifičan skup stavova prema sebi i prema predmetu dara, Dwekova definiše kao verovanje da se naši potencijali mogu izmeniti i razvijati kroz trud, ulaganja i korišćenje dobrih strategija (Dweck 2016)

Pored žudnje za ovladavanjem, kod darovitih su zastupljene i druge osobine vezane za njihov odnos prema predmetu dara. Te osobine mogu biti

indikatori darovitosti, i pomoći u identifikaciji darovitih učenika. One dobro ilustruju zbog čega daroviti imaju posebne obrazovne potrebe. Neke od njih su spremnost za ulaganje napora zarad dostizanja cilja, prevazilaženje aktuelnih granica, posvećenost zadatku, motivacija da nam materija bude što jasnija i težnja ka usložnjavanju datog zadatka i postavljanju izazova. Daroviti učenici takođe češće ispoljavaju težnju ka autonomiji i nastoje da sami određuju tempo i način učenja. Takođe, kod darovitih je pristuna i želja da odmere sopstvena znanja sa sebi sličnima, pri čemu se učešće na takmičenjima može shvatiti kao ispoljavanje ove osobine. Ponekad se javlja i nezadovoljstvo školom, kao posledica pojave da škola ne izlazi u susret visokim aspiracijama učenika za ovladavanjem materijom (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski 2016).

Lingvistička darovitost. Po Ganjeovom *Diferenciranom modelu darovitosti i talenta* (Gagné 1995), darovitost možemo posmatrati kao domenospecifičan fenomen, pri čemu to podrazumeva da se prirodan, urođeni potencijal razvija u specifične veštine. Uz to, Ganje razlikuje intelektualnu, kreativnu, socio-afektivnu i senzomotornu darovitost, i ostavlja mogućnost postojanja drugih vrsta darovitosti, koje naziva *ostale vrste*. Ganje je darovitost definisao kao urođenu sposobnost, ali se u njegovoj koncepciji obrazovanje shvata kao aktualizacija darovitosti. Bez obzira na to da li za osnovu darovitosti uzimamo izuzetne sposobnosti, kao što je slučaj sa Ganjeom, ili izuzetno postignuće, među naučnicima generalno postoji konsenzus da je darovitost domenospecifičan fenomen, i da biti darovit znači biti darovit u nečemu (Mayer 2005). Shodno tome, intelektualna darovitost se može ispoljiti i u domenu usvajanja drugog jezika (Biedron i Pawlak 2016). U pomenutoj studiji, čiji je cilj bio da sumira dosadašnje rezultate u istraživanju lingvističke darovitosti, Biedronova i Pawlak ističu problem *nepostojanja tačne definicije lingvistički darovite osobe (ibid.)*. Ustanovili su da je u većini prethodnih istraživanja, bez obzira na različite interpretacije darovitosti, zajedničko to što je izuzetno postignuće tretirano kao jedna od osnovnih komponenata darovitosti. Biedronova i Pawlak predlažu sledeću definiciju lingvistički darovite osobe: to je ona osoba koja zahvaljujući svojim izvanrednim i urođenim sposobnostima učenja jezika, posebno dobroj verbalnoj radnoj memoriji, kao i ekspertizi u učenju drugog jezika, može naučiti bilo koji strani jezik do nivoa bliskog maternjem jeziku, pod uslovom da je prisutna odgovarajuća motivacija, vreme i stimulišuće okolnosti (Biedron i Pawlak 2016). Sami autori su ukazali na to da ovakvo shvatanje lingvističke darovitosti zahteva dodatnu empirijsku proveru, a da za sada služi samo kao sveobuhvatno objašnjenje prethodno neprecizno definisanog fenomena. S obzirom na to da se i sama darovitost u širem smislu ne shvata jednoznačno, tako i lingvističkoj darovitosti istraživači prilaze na različite načine. Biedron i Pawlak (2016), na osnovu sveobuhvatnog pregleda empirijskih nalaza u kontekstu darovitosti kod usvajanja drugog jezika, insistiraju na korišćenju mera postignuća za identifikaciju. Ovakvo shvatanje lingvističke darovitosti biće primenjeno i u našem istraživanju, pri čemu će biti uzete u obzir i specifične motivacione osobine darovitih, to jest izrazita žudnja za ovladavanjem predmetom dara.

Homogeno grupisanje. Jedan od načina prilagođavanja nastave potrebama darovitih učenika je homogeno grupisanje, to jest grupisanje na osnovu sposobnosti. Homogeno grupisana odeljenja čine učenici ujednačeni prema sposobnostima, pri čemu je najčešće reč o grupisanju učenika višeg nivoa sposobnosti (Adams-Byers *et al.* 2004). Ovakav vid podrške učenicima izuzetnih sposobnosti u Srbiji postoji u okviru škola i izdvojenih odeljenja, gde se učenici izrazitijih sposobnosti selekcionišu polaganjem posebnog prijemnog ispita. Kada je u pitanju domen usvajanja stranog jezika, homogeno grupisanje je prisutno u okviru filoloških gimnazija u Beogradu i Sremskim Karlovcima, kao i u okviru filoloških i bilingvalnih odeljenja u okviru drugih gimnazija. Školski program filoloških gimnazija i filoloških odeljenja razlikuje se po tome što podrazumeva nastavu prvog stranog jezika 5 puta nedeljno u svim razredima. Kod standardnih društveno-jezičkih odeljenja ovaj broj varira i uglavnom iznosi manje od 5. Pored toga, u filološkim gimnazijama i odeljenjima postoje i stručni predmeti vezani za jezike uopšte, pri čemu se prvi strani jezik najviše usavršava u okviru predmeta Osnovi prevođenja. Pod prvim stranim jezikom ovde se podrazumeva jezik za koji se učenik primarno školuje, od čega zavisi i odeljenje kojem pripada. U našem istraživanju glavni predmet interesovanja su odeljenja engleskog jezika. Upis u filološke gimnazije i odeljenja se postiže polaganjem posebnog prijemnog ispita koji podrazumeva test iz gramatike engleskog jezika, kao i test iz srpskog jezika i književnosti. Iako su pripadnici bilingvalnih odeljenja takođe homogeno grupisani polaganjem posebnog prijemnog ispita, ova odeljenja nisu predmet našeg istraživanja, jer u slučaju bilingvalnih odeljenja nastavni program ne predviđa obogaćivanje gradiva ili uvođenje dodatnih predmeta, a ni broj časova stranog jezika nije usklađen sa brojem časova u filološkim odeljenjima

Lingvistički self-koncept. Akademski self-koncept predstavlja percepciju učenika o sopstvenim akademskim sposobnostima, a zbog svoje povezanosti sa učenjem i kognitivnim funkcionisanjem, jedan je od važnijih faktora u akademskog svetu. Akademski self-koncept se odnosi na to kako učenici posmatraju svoje akademske sposobnosti uopšteno, međutim, mogu se posmatrati i njegovi specifični domeni. Tako možemo govoriti o matematičkom self-konceptu ili o jezičkom self-konceptu za pojedine jezike. Jezička komponenta akademskog self-koncepta se u literaturi javlja pod nazivom *lingvistički* ili *jezički self-koncept*, a ponekad se naziva i jezičkim samopouzdanjem (Ordaz-Villegas *et al.* 2014). Smatra se da pozitivan lingvistički self-koncept, kao i druga pozitivna uverenja o samom sebi, doprinose motivisanosti učenika za usvajanjem jezika (Mercer 2012). Ipak, broj kvantitativnih istraživanja koji se bave jezičkim self-konceptom veoma je mali, i detaljniji pristup ovom konceptu do sada je bio pretežno kvalitativan (Mercer 2011).

Postoje razlozi da se zapitamo da li homogeno grupisanje može imati efekta na jezički-self koncept učenika. Pre svega, na ovo pitanje su u prethodnim istraživanjima dati suprotstavljeni odgovori. Zagovornici efekta *velike ribe u malom ribnjaku* (eng. big-fish-little-pond effect, u daljem

tekstu: efekat VRMR) tvrde da je efekat homogenog grupisanja na akademski self-koncept učenika negativan. Negativan efekat homogenog grupisanja na akademski self-koncept se objašnjava time što u homogenim odeljenjima dolazi do međusobnog poređenja učenika visokih sposobnosti, usled čega se učenici prema sopstvenim akademskim postignućima u većoj meri odnose samokritično. Kao posledica poređenja sa drugima, kod ovih učenika se javlja niži akademski self-koncept od učenika u neselekcionisanim odeljenjima. Postojanje efekta VRMR potvrđeno je u kros-kulturalnom istraživanju koje je obuhvatalo 26 zemalja (Marsh i Hau 2003). Ovi autori izvode zaključak da su procesi koji stoje iza socijalnog poređenja koje dovodi do smanjenja akademskog self-koncepta univerzalni među kulturama. Međutim, u istraživanju koje se upravo na uzorku iz Srbije bavilo poređenjem matematičkog self-koncepta u selekcionisanim i neselekcionisanim odeljenjima, postojanje efekta VRMR nije konstatovano. Naime, razlike između učenika homogeno grupisanih i standardnih odeljenja na nivou matematičkog self-koncepta nisu pronađene, ili su išle u korist selekcionisanih odeljenja (Mojović 2017). Mogući razlog zbog kojeg efekat VRMR nije zabeležen možda leži u činjenici da se u pometnuju kros-kulturalnoj studiji (Marsh i Hau 2003) govorilo o opštim merama akademskog self-koncepta, dok matematički self-koncept predstavlja domenospecifičnu meru. Stoga možemo pretpostaviti da ne važe nužno iste pravilnosti kada se posmatra opšta mera akademskog self-koncepta i njegovi posebni domen. Iz tog razloga ne treba odbaciti ni pretpostavku druge grupe istraživača, koji smatraju da je moguće da self-koncept učenika u homogeno grupisanim odeljenjima bude viši (Altaras 2006).

Jezička anksioznost. Anksioznost je jedna od ključnih emocija koje se dovode u vezu sa postignućem (Radišić i Videnović 2015). Kada je u pitanju jezik, ona se može manifestovati na različite načine i u različitim aspektima jezičkog delovanja. Dugo je u empirijskom istraživanju ovog fenomena postajala tendencija da se jezička anksioznost poistovećuje sa govornom anksioznošću (eng. speaking anxiety), koja se često naziva i anksioznošću u učionici (classroom anxiety), s obzirom na to da se najveći deo stavki u instrumentu koji je najčešće korišćen za merenje anksioznosti tokom nastave jezika u školi odnosio upravo na govor i komunikaciju (Cheng *et al.* 1999). Ova vrsta anksioznosti definiše se kao specifičan kompleks samoopažanja, uverenja, osećanja i ponašanja u vezi sa usvajanjem jezika koji je posledica specifičnosti procesa učenja jezika (Horwitz *et al.* 1986). Međutim, istraživači su ubrzo uvideli da ovakvo shvatanje jezičke anksioznosti nije adekvatno, jer, na primer, ne može da ukaže na ispitanike kojima su posebno stresne situacije u kojima se zahteva korišćenje neke specifične jezičke veštine. Tako su formirane i mere anksioznosti vezane za pisanje (Cheng *et al.* 1999; Cheng 2004) i čitanje na stranom jeziku (Saito *et al.* 1999).

Prisustvo visoke jezičke anksioznosti može remetiti učenike u procesu usvajanja stranog jezika. Na primer, kada je u pitanju anksioznost vezana za pisanje na stranom jeziku, ona često negativno utiče na kvalitet prenesene poruke. Ukoliko je kod nekog učenika prisutna jaka anksioznost pri pisanju,

ona umanjuje njegovo postignuće u pisanju i motivaciju da učestvuje u vežbama koje podrazumevaju korišćenje te veštine (Cheng *et al.* 1999). Samim tim vidimo da je jezička anksioznost u negativnoj vezi sa postignućem u određenoj jezičkoj veštini. Ovo nije iznenađujuće, pošto su i u drugim akademskim domenima dobijeni slični nalazi: na primer, kada je reč o matematici, meta-analiza 26 studija pokazala je da je prisutan negativan odnos niskog do umerenog intenziteta između matematičke anksioznosti i matematičkog postignuća (Ma 1999). Kada je jezička anksioznost u pitanju, zapaženo je da ovakve manifestacije anksioznosti ne zavise od jezika (Saito *et al.* 1999).

U kontekstu darovitih učenika, većina istraživanja ukazuje na nizak nivo negativnih emocija koje su u vezi sa postignućem u predmetu dara (Altaras 2006). Manje prisustvo negativnih emocija u saglasnosti je sa činjenicom da su kod darovitih prisutne pozitivne emocionalno-motivacione karakteristike, kao što su veća žudnja za ovladavanjem i intrinzička akademska motivacija (Altaras 2006; Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski 2016). Na osnovu toga, može se pretpostaviti da je kod darovitih učenika i nivo jezičke anksioznosti niži nego kod ostalih učenika. S obzirom na različito manifestovanje jezičke anksioznosti u domenima različitih jezičkih veština, kao i usled nedostatka empirijskih istraživanja jezičke anksioznosti kod darovitih, ispitivanje jezičke anksioznosti je jedan od ciljeva našeg istraživanja.

Ciljevi istraživanja. U nameri da se stekne bolji uvid u efekte koje različite obrazovne sredine imaju u kontekstu usvajanja jezika, cilj glavne studije ovog istraživanja je ispitivanje razlika u homogenim i standardnim odeljenjima na nivou lingvističkog self-koncepta i jezičke anksioznosti.

Drugi cilj istraživanja je usmeren na ispitivanje razlika na nivou lingvističkog self-koncepta i jezičke anksioznosti samo kod darovitih učenika. Stoga je bilo neophodno identifikovati darovite u oba tipa odeljenja i ustanoviti kako se razlikuju jezički daroviti učenici koji su smešteni u različitim obrazovnim kontekstima. Ovo je važno zbog toga što školovanje u homogeno grupisanom odeljenju nije pouzdana garancija darovitosti, niti školovanje u standardnom odeljenju znači da učenik nije darovit (Mojović 2017). Postavlja se pitanje da li bismo mogli sa sigurnošću govoriti o darovitosti učenika samo na osnovu postignuća na prijemnom ispitu, naročito s obzirom na to da je moguće da se broj učenika koji je potreban za formiranje filoloških odeljenja ne popuni, te i učenici prosečnog postignuća na prijemnom ispitu ponekad postaju učenici homogeno grupisanih odeljenja. Daroviti, isto kao i drugi učenici, mogu biti zastupljeni u oba tipa odeljenja. Iz tog razloga, jedan od glavnih zadataka ovog istraživanja bio je osmišljanje načina za pouzdaniju *identifikaciju* jezički darovitih učenika, nezavisno od odeljenja u kom se školuju. Prilikom poređenja darovitih učenika iz različitih tipova odeljenja, posebno interesovanje predstavlja provera postojanja efekta VRMR. Na kraju, učenike koji su identifikovani kao daroviti trebalo je uporediti sa ostalim učenicima.

U cilju osmišljavanja načina za identifikaciju darovitih obavljeno je i pilot-istraživanje kojim je formiran instrument pod nazivom IDEJa (identifikacija darovitih u engleskom jeziku). Instrument IDEJa je usmeren na ispitivanje emocionalno-motivacionih karakteriska, i korišćen je za identifikaciju jezički darovitih učenika u glavnoj studiji.

Hipoteze. Kada je reč o lingvističkom self-konceptu, možemo pretpostaviti da će on biti viši u homogeno grupisanim odeljenjima, a oslanjajući se na literaturu koja ukazuje na to da su u njima prisutni pozitivni socijalni efekti vršnjačkih interakcija (Altaras 2006). Iz istih razloga možemo pretpostaviti i niže nivoe jezičke anksioznosti u homogeno grupisanim odeljenjima.

S druge strane, pri poređenju **darovitih učenika** smeštenih u različitim socijalno-obrazovnim sredinama, važan fokus istraživanja je proveriti da li je prisutan efekat VRMR. U tom slučaju, postojeći nalazi nisu jednoznačni. S jedne strane, postoji kros-kulturalna studija koja pokazuje da postoji efekat VRMR (Marsh i Hau 2003) i na osnovu nje bi bilo očekivano da će daroviti učenici u homogenim odeljenjima imati niži lingvistički self-koncept od učenika u odeljenjima standardnog društveno-jezičkog tipa. Međutim, ne možemo zanemariti nalaze koji se odnose na kontekst kom pripada ciljna grupa ovog istraživanja, a to su nalazi koji su dobijeni kod učenika škola u Srbiji, i koji su se bavili specifičnim domenom akademskog-self koncepta. Ti podaci ukazuju da efekat VRMR nije prisutan u slučaju ispitanika homogeno grupisanih matematičkih odeljenja Srbije (Mojović 2017). Na osnovu iznetih nalaza vidimo da ne možemo izneti jednosmernu hipotezu o lingvističkom self-konceptu darovitih u različitim tipovima odeljenja.

Pilot-istraživanje i konstrukcija instrumenta IDEJa

S obzirom na to da je za našu glavnu studiju bilo potrebno da se identifikuju daroviti na osnovu prisustva različitih osobina, kao jedan od kriterijuma za identifikaciju uzete su u obzir i njihove emocionalno-motivacione karakteristike. Cilj našeg pilot-istraživanja bio je usmeren na konstrukciju instrumenta koji bi omogućavao prepoznavanje prisustva specifičnih emocionalno-motivacionih karakteristika koje se vezuju za odnos darovitih učenika prema njihovom predmetu dara. U ovom slučaju, predmet dara na koji se instrument odnosio bio je engleski jezik, ali se instrument može prilagoditi tako da se odnosi i na druge oblasti akademske darovitosti. Dobijeni instrument nazvan je IDEJa (Identifikacija Darovitih u Engleskom Jeziku).

Uzorak. U studiji je učestvovalo 157 ispitanika, uzrasta 15-40 godina ($M = 19.4$, $SD = 3.5$, 77% ženskog pola). Pošto je bilo potrebno da se ciljna grupa pilot-istraživanja razlikuje od grupe za glavnu studiju, ispitanici pilot-istraživanja su bili iz različitih obrazovnih sredina i šireg uzrasnog opsega. Navodili su školu ili fakultet koji trenutno pohađaju, ili su pohađali,

u slučaju starijih ispitanika. Uzorak je bio prigodan, a ispitanici su upitnik popunjavali u elektronskoj formi, u obliku Google Forms upitnika.

Metoda. Na osnovu literature koja se odnosi na emocionalne i motivacione karakteristike darovitih (Altaras 2006), formirano je 38 stavki koje su se odnosile na sledeće osobine: lakoća – prijatan napor u ovladavanju (7 stavki), žudnja za ovladavanjem (9), ljubav prema engleskom jeziku (7), interesovanje i radoznalost (4), nezadovoljstvo školom (7), samostalnost u ovladavanju (4). Ispitanici su na ovom instrumentu davali odgovore na šestostepenoj skali Likertovog tipa u zavisnosti od toga koliko su saglasni sa datom tvrdnjom (1 – nimalo, 6 – u potpunosti). Korišćenjem RTT10G programa (Knežević i Momirović 1996), identifikovano je 7 stavki koje su smanjivale internu konzistentnost celokupnog upitnika, pa su izostavljene iz finalne verzije instrumenta. Na taj način konstruisan je Upitnik za identifikaciju darovitih u engleskom jeziku (IDEJa) koji sadrži 31 stavku. Njegova interna konzistentnost u pilot istraživanju iznosila je $\alpha = 0.90$. Upitnik je naveden u prilogu 1.

Tabela 1. Deskriptivna statistika rezultata ispitanika na upitniku IDEJa u pilot-istraživanju

Teorijski opseg	Empirijski opseg	M	SD	Std. skjunis	Std. kurtozis
1-6	2.42-5.16	4.17	0.60	4.12	1.05

Faktorska analiza instrumenta IDEJa. Konstruisani upitnik upotrebljen je u glavnoj studiji. Prikaz faktorske analize u nastavku odnosi se upravo na odgovore ispitanika iz glavne studije. Podaci o tom uzorku nalaze se u narednom odeljku.

Instrument IDEJa se pokazao kao višedimenzionalan. Bartletov test sferičnosti je značajan na nivou $p < 0.001$, dok KMO statistik iznosi 0.887, te je zaključeno da je ispunjen uslov za faktorizaciju. Korišćeni metod ekstrakcije faktora bio je metod maksimalne verodostojnosti, a izabrana je kosa rotacija (Promax), jer je pretpostavljena korelacija između latentnih dimenzija upitnika, s obzirom na to da su stavke konstruisane tako da se odnose na nekoliko srodnih osobina vezanih za darovite. Izdvojilo se šest različitih dimenzija ovog upitnika prema kriterijumu maksimalne verodostojnosti, a interpretabilno rešenje je bilo četvorofaktorsko. Na taj način dobijena je faktorska struktura sa četiri faktora. Prvi faktor odnosi se na **ljubav i interesovanje prema engleskom jeziku** i sadrži 12 stavki (primer: uživam dok učim nešto novo iz engleskog jezika). Faktor **nezavisnost i lakoća u ovladavanju** sastoji se od 11 stavki (*Najčešće samostalno usvajam nova znanja iz engleskog jezika*). Treći faktor sa 4 stavke odnosi se na **želju za napredovanjem** (*Stalo mi je da naučim engleski jezik do savršenstva*), dok se poslednji faktor, takođe sa četiri stavke, odnosi na učeničko **nezadovoljstvo školom** (*U školi ne mogu da naučim ni približno onoliko koliko bih želeo/la*).

Prva tri faktora upitnika IDEJa korišćena su kao kriterijum za identifikaciju darovitih u glavnoj studiji, prema postupku opisanom u narednom odeljku. Četvrti faktor, nezadovoljstvo školom, nije uzet u obzir pri identifikaciji. Nezadovoljstvo školom se čini nepouzdanim pokazateljem darovitosti, usled toga što zavisi od velikog broja eksternih faktora. Ne možemo da pretpostavimo da veće nezadovoljstvo školom znači i veću verovatnoću darovitosti, jer izrazito nezadovoljstvo može biti prisutno i kod drugih učenika.

Materijal i metode

Varijable i instrumenti

Školski program je dihotomna varijabla koja se odnosi na to da li je učenik pripadnik homogeno grupisanog odeljenja ili standardnog odeljenja društveno-jezičkog smera gimnazije.

Darovitost. Kako bi bilo omogućeno poređenje između darovitih iz homogenih i standardnih odeljenja, bilo je potrebno osmisliti kriterijume na osnovu kojih bi se učenici svrstali u jednu od dve grupe prema darovitosti. Ti kriterijumi se odnose na postignuće i emocionalno-motivacione karakteristike. Za svaki od kriterijuma učenik bi dobijao određeni skor, a ukoliko bi njegov ukupan skor na svim kriterijumima bio 21 poen (50. percentil) ili više, učenik je kategorisan kao darovit.

Kriterijumi darovitosti za koje su se istraživači u ovoj studiji odlučili su sledeći:

1. Ocena ispitnika sa polugodišta (1-5). Ova varijabla uzeta je kao mera akademskog postignuća. Odabrana je ocena na polugodištu umesto ocene na kraju prethodne školske godine jer predstavlja noviju, ali i objektivniju meru, jer se time izbegava efekat dodatnog korigovanja ocena na kraju godine koje ne proističe nužno iz postignuća (tzv. „poklanjanje” ocena). Učenicima sa ocenom manjom od pet dodavan je poen ukoliko su prijavljivali uspehe na takmičenjima ili standardnim ispitima iz engleskog jezika (kao što su Cambridge ispiti).

2. Tri skora koji se odnose na profesorske procene postignuća, motivacije i darovitosti (1-6). Radi kombinovanja različitih izvora procene darovitosti, uključen je i sud profesora kao edukatora koji u akademskom kontekstu imaju uvid u različita učenička ostvarenja u domenu engleskog jezika. Ovakav oblik profesorske procene, to jest kvantitativna ocena za tri osobine učenika, odabran je iz više razloga: pre svega, sa praktične strane gledano, kratkoća upitnika omogućava da se procena koju jedan profesor daje za veći broj učenika odvija jednostavno. Zatim, odlučeno je da se koristi numerička procena, a ne kvalitativna, zbog lakše kategorizacije učenika prema darovitosti. Sadržaj samog instrumenta prikazan je u prilogu 2.

3. Tri skora u vrednosti 1 ili 0 koji se odnose na to da li je ispitnik na tri faktora IDEJa upitnika bio u gornjih 25% (videti odeljak Pilot istraživanje i konstrukcija instrumenta IDEJa). Za svaki faktor na kom bi ispitanik imao

skor jednak 75. percentilu ili veći, dobijao bi 1 poen. Ukoliko je skor ispitanika za sva tri faktora bio na 75. percentilu ili iznad njega, bilo bi mu dodeljeno ukupno 3 poena – po jedan za svaki faktor.

Imajući u vidu da pri identifikaciji darovitih mnogi istraživači prednost daju sposobnostima u odnosu na postignuće, važno je istaći da je u našem istraživanju izdvajanje darovitih i ostalih učenika urađeno isključivo prema merama akademskog postignuća i motivationo-emocionalnih karakteristika vezanih za predmet dara.

Jezički-self koncept. Za procenu jezičkog self-koncepta postoji mali broj instrumenata, s obzirom na to da je ovaj fenomen istraživan u nevelikom broju studija. Odabran je instrument koji predstavlja deo jednog obimnijeg upitnika (Marsh i O'Neill 1984) koji nastoji da opiše 13 različitih vrsta self-koncepta, pod nazivom SDQ-III (Self-Description Questionnaire). Iz instrumenta SDQ-III preuzeto je 9 stavki koje se odnose na jezički self-koncept. Ove stavke prilagođene su tako da se, gde je to moguće, odnose na uži domen engleskog jezika, a ne na jezike uopšte. Njihov prilagođen oblik nalazi se u prilogu 3. Ispitanici su odgovore davali ocenjujući koliko su saglasni s tvrdnjama na šestostepenoj Likertovoj skali.

Jezička anksioznost podrazumeva tri mere: anksioznost vezanu za govor, pisanje i čitanje. Govorna anksioznost izmerena je koristeći Skalu anksioznosti na časovima stranog jezika (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) (Horwitz *et al.* 1986), u onom obliku u kom je korišćena u okviru jednog kasnijeg istraživanja (Cheng *et al.* 1999), s obzirom na to da je u njemu instrument skraćen u odnosu na originalnu verziju i prilagođen za upotrebu u kontekstu engleskog jezika, a ne bilo kog stranog jezika. Ovaj prilagođen oblik skale sadrži 16 stavki, a njena pouzdanost iznosi $\alpha = 0.95$ (Cheng *et al.* 1999).

Mere jezičke anksioznost pri pisanju dobijene su koristeći Upitnik o anksioznosti pri pisanju na drugom jeziku (Second Language Writing Anxiety Inventory) (Cheng 2004). Ovaj upitnik sadrži 22 stavke. Njegova prednost u odnosu na ranije korišćene mere jezičke anksioznosti jeste nastojanje da se obuhvate sve tri glavne manifestacije anksioznosti, te tako ovaj upitnik sadrži sledeće dimenzije: somatsku anksioznost (7 stavki), kognitivnu anksioznost (8 stavki) i izbegavanje (7 stavki). Pouzdanost upitnika iznosi $\alpha = 0.91$ (Cheng 2004). Stavke upitnika za anksioznost pri pisanju prilagođene su za potrebe ovog istraživanja, s obzirom na to da su se u originalnoj verziji odnosile uglavnom na pisanje školskih sastava, dok je naš domen interesovanja vezan za anksioznost pri pisanju na engleskom jeziku uopšte, a ne samo u školskom kontekstu. Prilagođeni oblik ovog instrumenta nalazi se u prilogu 4.

Čitalačka jezička anksioznost merena je koristeći Skalu anksioznosti pri čitanju na stranom jeziku (Foreign Language Reading Anxiety Scale). Ona sadrži 20 stavki koje su organizovane tako da jedan njihov deo pokriva različite aspekte čitanja, zatim procenu ispitanika o tome sa koliko se teškoća suočavaju pri čitanju stranog jezika i koliko misle da je čitanje na tom jeziku teže/lakše u odnosu na druge jezike. Pouzdanost skale iznosi $\alpha = 0.86$ (Saito *et al.* 1999). Upitnik je prilagođen tako što su iz njega iz-

bačene stavke vezane za anksioznost koja je uzrokovana razlikama u simbolima između maternjeg i stranog jezika. Naime, ove stavke su bile važne kada je dati instrument korišćen kod maternjih govornika engleskog koji uče japanski ili ruski jezik (*ibid.*), međutim, evidentno je da učenje engleskog jezika za maternje govornike srpskog jezika ne podrazumeva usvajanje novog pisma.

Za sve tri navedene skale jezičke anksioznosti ispitanici su navodili odgovore na petostepenoj skali Likertovog tipa u zavisnosti od toga koliko su saglasni sa navedenom stavkom (1 – nimalo; 5 – u potpunosti).

Kontrolne i demografske varijable. S obzirom na to da je ovo istraživanje usmereno na savladavanje stranog jezika, jedan od podataka koji je prikupljen u cilju kontrole vezan je za to da li su ispitanici ranije imali prilike da žive u inostranstvu gde je glavno sredstvo komunikacije bio engleski jezik, i to sa maternjim govornicima engleskog. Za takve ispitanike možemo da tvrdimo da je njihovo iskustvo sa engleskim jezikom drugačije od ciljne grupe ovog istraživanja, i da za njih mogu važiti drugačije pravilnosti na dimenzijama lingvističkog self-koncepta i jezičke anksioznosti u odnosu na ciljnu populaciju. Pored toga, ispitanici su navodili svoj pol i razred, kao i maternji jezik, pri čemu nisu isključivani ispitanici čiji maternji jezik nije srpski, osim ukoliko taj jezik nije srodan engleskom. U glavnoj studiji su svi ispitanici bili maternji govornici srpskog jezika, dok je u pilot-studiji nekoliko ispitanika navelo slovački kao svoj maternji jezik.

Uzorak

Polne struktura uzorka i struktura uzorka prema pripadnosti odeljenju prikazane su objedinjeno u tabeli 2.

Tabela 2. Struktura uzorka prema polu i tipu odeljenja

Tip odeljenja	Pol ispitanika		Ukupno
	M	Ž	
Homogeno grupisani	7	73	80 (43%)
Standardni	33	71	104 (57%)
Ukupno	40 (22%)	144 (78%)	184

Homogeno grupisana odeljenja bila su sva četiri odeljenja engleskog jezika Filološke gimnazije u Beogradu. Iako u filološkim gimnazijama postoje odeljenja koja su posvećena različitim stranim jezicima, odabrana su odeljenja engleskog jezika, prvenstveno zbog toga što je engleski jezik u većini škola prvi strani jezik koji se najduže uči, kao i zbog toga što je engleski jezik zastupljen u svim gimnazijama društveno-jezičkog smera i svim učenicima predstavlja obavezan predmet. Učenici iz standardnih odeljenja su iz Trinaeste beogradske gimnazije (prvi, drugi i dva odeljenja trećeg razreda, s obzirom na to da učenici četvrtog razreda u trenutku

prikupljanja podataka više nisu imali nastavu). Od ukupnog broja učenika je, na osnovu kriterijuma za identifikaciju darovitih koji su opisani na početku ovog odeljka, formiran poduzorak od 98 darovitih učenika. Ispostavilo se da je tako formiran uzorak bio sasvim ujednačen po veličini: obuhvatao je po 49 učenika iz svake škole.

Procedura

Prikupljanje podataka za glavnu studiju obavljeno je u školama, na časovima engleskog jezika, u 8 odeljenja i u saradnji sa sedam profesorki engleskog jezika koje u njima predaju. Prikupljanje podataka izvršeno je krajem školske 2018/2019. godine. Pre popunjavanja, učenici su upoznati sa tim da je učešće u istraživanju dobrovoljno i anonimno. Obavešteni su o tome da će uslediti procene profesora koje će se ticati njihovih veština u engleskom jeziku, a nakon završetka procedure su opširnije upoznati sa svrhom istraživanja. Profesori su svoje procene davali naknadno, u pisanoj formi. Instrukcije su date i usmeno i pismeno. Pisane instrukcije date profesorima sadržale su napomenu o tome koja se koncepcija darovitosti koristi u istraživanju, kako bismo osigurali da se procene darovitosti koje profesori daju odnose na postignuće i na motivaciono-emocionalne karakteristike učenika. Da bi se osigurala anonimnost svih učesnika u istraživanju, učenici su svoje upitnike potpisivali jedinstvenom šifrom. Profesori su bili upoznati sa tim šiframa i svoje procene svakog učenika su označavali odgovarajućom šifrom. Time je omogućeno sparivanje odgovora ispitanika sa profesorskim procenama, tako da se očuva anonimnost ispitanika.

Rezultati

Poređenje homogeno grupisanih i standardnih odeljenja

Interna konzistentnost svih korišćenih instrumenata pokazala se kao zadovoljavajuća, na šta ukazuju relativno visoke vrednosti Kronbahove alfe (tabela 3). S druge strane, na svakoj od ispitivanih varijabli dobijena je izrazito asimetrična raspodela: kada je reč o merama anksioznosti, ispitanici se grupišu oko niskih skorova, dok mere lingvističkog self-koncepta i samoprocena motivacionih i emocionalnih karakteristika lingvistički darovitih (IDEJa) pokazuju grupisanje ispitanika oko visokih skorova, što pokazuju visoke vrednosti skjunisa u tabeli 3. Asimetričnost raspodela nije neočekivana s obzirom na to da je uzorak ciljano bio selekcionisan. Takođe, od značaja može biti i činjenica da je engleski jezik danas veoma široko rasprostranjen, pa je moguće da učenici imaju drugačiji doživljaj engleskog jezika u odnosu na druge strane jezike, jer im je engleski jezik blizak pošto je u čestoj upotrebi.

Kao što pokazuje tabela 4, statistički značajna razlika između homogeno grupisanih i standardnih odeljenja dobijena je na nivou lingvističkog self-koncepta, koji je viši kod učenika iz homogeno grupisanih odeljenja.

Tabela 3. Osnovna deskriptivna statistika i pouzdanost za glavne mere pri poređenju homogeno grupisanih i standardnih odeljenja

Mera	Ukupno				Homogena odeljenja				Standardna odeljenja				α
	M	SD	StSk	StK	M	SD	StSk	StK	M	SD	StSk	StK	
IDEJa	4.44	0.66	-4.79	0.56	4.57	0.57	-4.10	0.04	4.36	0.75	-2.92	0.63	0.91
Lingv. self-koncept	4.60	0.87	-4.49	0.84	4.87	0.77	-4.39	4.84	4.47	0.88	-2.78	-0.34	0.82
Anksioznost: čitanje	1.82	0.58	8.04	5.73	1.74	0.46	4.92	3.13	1.85	0.61	5.11	3.13	0.87
Anksioznost: govor	2.02	0.79	5.62	1.89	1.95	0.74	3.29	0.97	2.04	0.82	4.68	2.32	0.91
Anksioznost: pisanje	2.34	0.90	3.44	-1.24	2.19	0.79	2.66	-0.88	2.41	0.79	2.60	-0.35	0.94

Oznake: M – srednja vrednost, SD – standardna devijacija, StSk – standardizovani skjunis, StK – standardizovani kurtosis, α – Kronbahova alfa

Tabela 4. Razlike između učenika iz homogeno grupisanih i standardnih odeljenja u lingvističkom self-konceptu i različitim oblicima jezičke anksioznosti

	F (v_1, v_2)	p	Homogena odeljenja		Standardna odeljenja		MD	η^2
			M	SD	M	SD		
Lingvistički self-koncept	10.4 (1, 182)	0.001	4.87	0.77	4.47	0.88	0.40	0.54
Anksioznost: čitanje	1.85 (1, 182)		1.74	0.46	1.85	0.61		
Anksioznost: govor	0.53 (1, 182)		1.95	0.74	2.04	0.82		
Anksioznost: pisanje	3.62 (1, 182)	0.059	2.19	0.79	2.41	0.79	0.22	0.020
Ukupna anksioznost	2.10 (1, 182)		1.96	0.60	2.10	0.68		

Oznake: F (v_1, v_2) – F-količnik, p – nivo značajnosti, M – srednja vrednost, SD – standardna devijacija, MD – razlika između srednjih vrednosti, η^2 – procena veličine efekta

Ovaj nalaz ide u prilog teorijama koje pretpostavljaju da pozitivne vršnjačke interakcije koje se dešavaju u sklopu homogeno grupisanih odeljenja imaju opšti pozitivan efekat na učenički doživljaj sopstvenih akademskih sposobnosti, to jest na akademski self-koncept (Altaras 2006). Ovi nalazi su u skladu sa našim pretpostavkama.

Kada je reč o jezičkoj anksioznosti, razlike između odeljenja nisu dobijene na nivou govorne anksioznosti i anksioznosti pri čitanju. Međutim, na nivou anksioznosti pri pisanju pokazuje se marginalno značajna razlika, koja ukazuje na veći nivo ove vrste anksioznosti kod učenika iz standardnih odeljenja (tabela 4). Ovaj nalaz je saglasan sa nalazima dobijenim u prethodnoj studiji domenospecifične darovitosti u Srbiji (Mo-

jović 2017), koja je posmatrala matematičku anksioznost, i pokazala da generalno nisu bile prisutne značajne razlike u nivou matematičke anksioznosti između standardnih i homogenih odeljenja.

Poređenje darovitih učenika prema tipu odeljenja

S obzirom na to da smo nastojali da uvidimo postoje li razlike između darovitih koji se školuju u različitim tipovima odeljenja, nakon što je identifikovano po 49 darovitih iz homogenih i iz standardnih odeljenja, uporedili smo ove dve grupe prema glavnim merama. Već je i pregled deskriptivne statistike ukazivao na to da su obe ove grupe darovitih imaju sličan profil osobina koje smo ispitivali, što se vidi na osnovu vrlo bliskih prosečnih vrednosti na merama lingvističkog self-koncepta i jezičke anksioznosti, kao i rezultata na našem upitniku IDEJa (tabela 5).

Ono što se moglo naslutiti na osnovu deskriptivne statistike (tabela 5) potvrdila je analiza varijanse (tabela 6), koja u slučaju darovitih učenika u dva tipa odeljenja nije pokazala statistički značajne razlike, kako u domenu lingvističkog self-koncepta, tako i na svim dimenzijama jezičke anksioznosti.

Rezultati dobijeni na našem uzorku navode na zaključak da daroviti učenici pokazuju neke stabilne zajedničke karakteristike koje se ispoljavaju bez obzira na vrstu odeljenja u kojima se oni školuju. Pod tim se podrazumeva visok jezički self-koncept, a sa njim i niske nivoe anksioznosti pri upotrebi jezika. Stoga možemo zaključiti da naši rezultati nisu saglasni sa pretpostavkom o postojanju efekta VRMR, jer na dimenziji lingvističkog self-koncepta između darovitih učenika u homogenim i standardnim odeljenjima nema razlika.

Na kraju, naši rezultati nisu saglasni sa nalazima prethodnih studija, s obzirom na to da razlike između darovitih iz homogeno grupisanih i standardnih odeljenja nisu dobijene i da su im nivoi self-koncepta prilično ujednačeni. Isti nalazi dobijeni su i na nivou jezičke anksioznosti. Dakle,

Tabela 5. Uporedna deskriptivna statistika darovitih u zavisnosti od tipa odeljenja

Mera	Ukupno				Homogena odeljenja				Standardna odeljenja			
	M	SD	StSk	StK	M	SD	StSk	StK	M	SD	StSk	StK
IDEJa	4.44	0.66	-4.79	0.57	4.81	0.35	-2.04	0.34	4.75	0.53	-4.16	4.08
Lingv. self-koncept	4.60	0.87	-4.49	0.84	5.16	0.57	-2.11	0.03	4.94	0.58	-2.04	0.09
Anksioznost: čitanje	1.82	0.58	8.04	5.73	1.65	0.38	4.73	5.74	1.56	0.40	3.13	3.32
Anksioznost: govor	2.02	0.79	5.62	1.89	1.72	0.62	2.48	0.76	1.65	0.56	3.31	1.04
Anksioznost: pisanje	2.34	0.90	3.44	-1.24	1.93	0.68	3.35	0.94	2.04	0.65	3.02	0.90

Oznake: M – srednja vrednost, SD – standardna devijacija, StSk – standardizovani skjunis, StK – standardizovani kurtosis

Tabela 6. Razlike između darovitih iz homogeno grupisanih i darovitih iz standardnih odeljenja u lingvističkom self-konceptu i različitim oblicima jezičke anksioznosti

	F (v_1, v_2)	p	Homogena odeljenja		Standardna odeljenja	
			M	SD	M	SD
Lingvistički self-koncept	3.58 (1, 96)	0.061	5.16	0.57	4.94	0.58
Anksioznost: čitanje	1.23 (1, 96)	0.271	1.65	0.38	1.56	0.40
Anksioznost: govor	0.36 (1, 96)	0.548	1.72	0.62	1.65	0.56
Anksioznost: pisanje	0.61 (1, 96)	0.438	1.93	0.68	2.04	0.65
Ukupna anksioznost	0.04 (1, 96)	0.852	1.77	0.50	1.75	0.47

Oznake: F (v_1, v_2) – F-količnik, p – nivo značajnosti, M – srednja vrednost, SD – standardna devijacija

možemo zaključiti da su na našem uzorku učenici koji su identifikovani kao daroviti ispoljavali slične osobine bez obzira na tip odeljenja u kom se školuju.

Poređenje darovitih sa ostalim učenicima

Kao dodatna provera osobina učenika koji su na našem uzorku identifikovani kao daroviti, prikazana je deskriptivna statistička analiza (tabela 7) i rezultati analize varijanse pri njihovom poređenju sa ostalim učenicima (tabela 8). Vidimo da prosečne mere pokazuju da daroviti učenici imaju viši lingvistički self-koncept i manje su anksiozni u svim oblicima jezičke anksioznosti od učenika koji nisu kategorisani kao daroviti. Međutim, vidimo da je varijabilnost rezultata u grupi učenika koji nisu kategorisani kao daroviti često veća nego kod grupe darovitih učenika. Usled toga, Leveneov test homogenosti varijanse je značajan pri poređenju darovitih i nedarovitih na nivou lingvističkog self-koncepta ($F(1, 182) = 13.2, p < 0.001$) i anksioznosti pri čitanju ($F(1, 182) = 16.5, p < 0.001$). S obzirom na to da

Tabela 7. Uporedna deskriptivna statistika darovitih i ostalih učenika bez obzira na tip odeljenja

Mera	Daroviti				Ostali			
	M	SD	StSk	StK	M	SD	StSk	StK
Lingvistički self-koncept	5.05	0.58	-2.73	-0.02	4.19	0.88	-1.99	-0.05
Anksioznost: čitanje	1.60	0.39	5.16	5.74	2.03	0.62	3.89	1.18
Anksioznost: govor	1.68	0.59	3.95	1.07	2.36	0.83	3.26	0.57
Anksioznost: pisanje	1.99	0.66	4.30	0.99	2.68	0.78	1.21	-0.81

Oznake: M – srednja vrednost, SD – standardna devijacija, StSk – standardizovani skjunis, StK – standardizovani kurtozis

Tabela 8. Razlike između darovitih i ostalih učenika bez obzira na tip odeljenja u lingvističkom self-konceptu i različitim oblicima jezičke anksioznosti

	F (v_1, v_2)	p	Daroviti		Ostali		MD	η^2
			M	SD	M	SD		
Anksioznost: govor	47.1 (1, 182)	0.001	1.68	0.59	2.36	0.83	0.68	0.25
Anksioznost: pisanje	43.2 (1, 182)	0.001	1.99	0.66	2.68	0.78	0.70	0.19
Ukupna anksioznost	49.4 (1, 182)	0.001	1.76	0.48	2.36	0.67	0.60	0.21

Oznake: F (v_1, v_2) – F-količnik, p – nivo značajnosti, M – srednja vrednost, SD – standardna devijacija, MD – razlika između srednjih vrednosti, η^2 – procena veličine efekta

uslov homogenosti varijanse nije ispunjen, rezultati analize varijanse kod ovih varijabli nisu uzeti u obzir. Ipak, zabeležene su statistički značajne razlike na nivou anksioznosti pri pisanju i govornoj anksioznosti, pri čemu su učenici koji nisu kategorizovani kao daroviti u proseku bili anksiozniji. Ovo je u skladu sa pretpostavljenim odnosom darovith učenika prema predmetu dara, koji su suprotni od negativnih doživljaja koji se vezuju za anksiozan odnos, a podrazumevaju ljubav, interesovanje i uživanje u bavljenju predmetom dara (Altaras 2006).

Diskusija

Pre upuštanja u detaljnije razmatranje dobijenih rezultata, treba navesti jedno opšte zapažanje. Naime, kod učenika u homogenim i standardnim odeljenjima generalno su zabeležene slične tendencije i osobine. Opseg variranja na svim varijablama veoma je sužen, i na uzorku svih učenika jasno se ispoljava grupisanje oko visokih vrednosti na nivou instrumenta za identifikaciju darovitih (koji se odnosi na pozitivan odnos prema predmetu dara) i lingvističkog self koncepta, dok su nivoi anksioznosti izrazito niski. Ovakva sličnost između učenika različitih tipova odeljenja ukazuje da nije smisleno pretpostavljati postojanje velikih razlika između njih. Sama činjenica da učenici pohađaju homogeno grupisana odeljenja Filološke gimnazije ili gimnazijska odeljenja društveno-jezičkog smera već ukazuje na određeni nivo afiniteta i pozitivan odnos prema bavljenju jezikom, koji verovatno rezultuje time da razlike između njih nisu velike. Da je ovakav odnos prema učenju engleskog jezika prisutan na našem uzorku može potvrditi i činjenica da ne postoji statistički značajna razlika u nezadovoljstvu školom između učenika Filološke i XIII beogradske gimnazije, ni na čitavom uzorku niti na poduzorku darovitih.

Činjenica da nisu dobijene razlike na nivou jezičkog self-koncepta i jezičke anksioznosti između dve grupe darovitih može upravo ukazivati na relativnu nezavisnost darovitosti kao fenomena, to jest na stabilnost njenih osobina bez obzira na socijalno-obrazovni kontekst. Dakle, može se reći da efekat VRMR nije zabeležen usled relativne nezavisnosti osobina darovith

od obrazovnog okruženja. Sama koncepcija efekta VRMR (Marsh i Hau 2003) implicitno podrazumeva da obrazovni kontekst značajno učestvuje u oblikovanju toga kakvo je poimanje darovitih učenika o sopstvenim akademskim sposobnostima. Naša studija, ipak, ukazuje da značajan efekat obrazovnog konteksta nije pristuan. Važno je naglasiti da se ovaj zaključak odnosi na fenomen darovitosti koji je posmatran kao prisustvo izrazitog postignuća i pozitivnih emocionalno-motivacionih karakteristika u odnosu učenika prema predmetu dara.

Naši nalazi vezani za poređenje dva tipa odeljenja slažu se sa nalazima sličnog istraživanja na temu matematičke darovitosti i homogenog grupisanja u školama u Srbiji (Mojović 2017). Tačnije, i u slučaju matematičkog i lingvističkog self-koncepta zabeleženo je da su homogena odeljenja u prednosti; uz to, ova odeljenja uglavnom karakteriše i niži nivo anksioznosti. Ovakva saglasnost između nalaza koji se odnose na različite domene darovitosti mogla bi da sugeriše da su slične pravilnosti u odnosu homogeno grupisanih i standardnih odeljenja prisutne nezavisno od toga koji domen darovitosti se posmatra. Domenospecifičnost, pretpostavljena osobina darovitosti kao fenomena (Gagné 1995), ne mora podrazumevati i specifičnost u posledicama koje obrazovni kontekst ima na osobine učenika.

S druge strane, izvor određenih razlika i neslaganja u slučaju self-koncepta može biti domenospecifičnost. Naime, efekat VRMR je zabeležen u kros-kulturalnoj studiji (Marsh i Hau 2003), ali se u njenom slučaju taj efekat odnosio na opšti akademski self-koncept. Kao što smo videli, taj efekat u istraživanjima izvedenim u Srbiji nije zabeležen kada je reč o dvama specifičnim domenima akademskog self-koncepta, matematičkom i lingvističkom. Dakle, pravilnosti koje važe za mere opšteg akademskog self-koncepta ne moraju se ispoljavati i na specifičnim domenima. Posmatrano skupa, ovakvi nalazi navode na pretpostavku da obrazovanje u homogenim sredinama možda razvija neku vrstu opšte akademske „skromnosti” koja se može zabeležiti kao niži nivo akademskog self-koncepta, ali da ona ne dovodi do nepovoljnijeg subjektivnog poimanja sopstvenih specifičnih veština u okviru pojedinačnih oblasti (kao što su matematička i jezička). Međutim, pre iznošenja ovakvih zaključaka nepohodna je njihova dodatna empirijska provera.

Zanimljivo je to da je jedino zabeležena marginalno značajna razlika na nivou anksioznosti pri pisanju, koja je bila viša kod učenika standardnih odeljenja. Teško je dati objašnjenje zašto su razlike zabeležene baš na nivou anksioznosti pri pisanju, a ne na drugim nivoima anksioznosti, niti na prosečnoj meri jezičke anksioznosti. Možda bismo ove razlike mogli povezati sa karakteristikama instrumenta korišćenog za merenje ovog tipa anksioznosti. Naime, instrument koji meri anksioznost pri pisanju (Cheng 2004) je jedini koji svojim stavkama obuhvata somatsku i kognitivnu anksioznost i izbegavanje, dok kod ostala dva instrumenta nisu prisutne posebne mere nalik ovim. Na primer, kada je u pitanju instrument koji meri anksioznost pri čitanju (Saito *et al.* 1999), neke stavke se odnose više na stavove prema engleskom jeziku, nego na različite vrste uznemirenosti i straha (npr.

Uživam da čitam na engleskom; Kad se navikneš, čitanje engleskog nije toliko teško), dok instrument za procenu govorne anksioznosti (Horwitz *et al.* 1986) sadrži skoro isključivo stavke koje se odnose na kognitivne manifestacije jezičke anksioznosti. Takođe, dobijene razlike mogu ukazivati na potrebu da se (jezička) anksioznost pri procenjivanju posmatra kao složen i višedimenzionalan fenomen radi pouzdanije diskriminacije anksioznih od neanksioznih ljudi.

Doprinos ovog istraživanja je u formiranju instrumenta IDEJa, koji obuhvata karakteristike darovitih i van njihovih sposobnosti ili postignuća. Ovaj instrument može biti prilagođen tako da se koristi za identifikaciju darovitih i u drugim oblastima, ali u kontekstu ove studije, instrument se odnosi na osobine darovitih u engleskom jeziku. Na uzorku u glavnoj studiji varijabilnost odgovora je bila smanjena, ali to se ne može smatrati problemom instrumenta, uzimajući u obzir generalnu sličnost odgovora ispitanika koja se pokazivala i na svim ostalim merama. U pilot istraživanju, u kom nisu učestvovali samo učenici društveno-jezičkog smera XIII beogradske gimnazije i Filološke gimnazije u Beogradu, opseg variranja, pa samim tim i diskriminativnost instrumenta, bili su znatno veći, a raspodela odgovora bliža normalnoj (iako je i u pilot studiji bila prisutna tendencija zakrivljenosti prema višim vrednostima). Međutim, ovde treba skrenuti pažnju na još jedan uzrok težine zadatka koji se nalazi pred onim kome je cilj da identifikuje darovite u engleskom jeziku na osnovu njihovih emocionalnih i motivacionih karakteristika, kao i da proučava jezičku anksioznost u domenu engleskog jezika: usled ekspanzije upotrebe društvenih mreža, globalizacije i drugih razloga, engleski jezik je sve prisutniji i sve je lakše steći veštine u tom domenu. Zbog toga nije čudno što je veliki broj ispitanika prijavljivao visok self-koncept, visoke rezultate na našem IDEJa upitniku i niske skorove anksioznosti. Stoga bi bilo zanimljivo uporediti rezultate ispitanika na upitniku IDEJa sa rezultatima istraživanja koji bi se odnosilo na upotrebu nekog drugog jezika, za koji se ne može reći da je sveprisutan kao engleski.

Identifikacija darovitih u našoj studiji bazirala se na većem broju kriterijuma. Smatramo da je ovakvo kombinovanje različitih kriterijuma, koji dolaze od različitih izvora (samoprocene i procene profesora) poželjno radi sveobuhatnosti. Međutim, ne postoji mnogo primera prethodnih studija koje pružaju uvid u načine identifikacije darovitih na osnovu postignuća (a ne sposobnosti), niti kombinovanih karakteristika. Zbog toga su neke istraživačke odluke, kao što je odluka da se za faktore na IDEJa upitniku koristi 75. percentil, a na ukupnom skoru 50. bile izbor istraživača bez osnove u literaturi. Naše istraživanje stoga predlaže nov metod identifikacije darovitih u akademskog kontekstu, i uz to nudi nov instrument za prepoznavanje nekih njihovih važnih odlika. Bilo bi poželjno da se u narednim istraživanjima ovi selekcion kriterijumi dodatno evaluiraju.

Zaključak

Sprovedeno istraživanje predstavlja prvi pokušaj na području Srbije da se pruži uvid u efekte jednog oblika obrazovne podrške darovitim učenicima – homogenog grupisanja – u domenu engleskog jezika. U tom cilju upoređena su homogeno grupisana i standardna odeljenja engleskog jezika prema lingvističkom self-konceptu i jezičkoj anksioznosti. Analiza je izvršena na dva nivoa – na nivou celih odeljenja i na poduzorku darovitih učenika u njima.

Kada je u pitanju analiza na nivou odeljenja, u slučaju jezičkog self-koncepta i anksioznosti pri pisanju dobijeni su rezultati koji ukazuju na pozitivniju sliku o sebi kod učenika u homogeno grupisanim odeljenjima u odnosu na učenike standardnog društveno-jezičkog smera. Naime, u homogenim odeljenjima prisutan je viši jezički self-koncept, kao i niža anksioznost pri pisanju. Razlike na nivou govorne anksioznosti i anksioznosti pri čitanju nisu se pokazale značajnim. To znači da homogena odeljenja na izvestan način podržavaju razvoj pozitivne slike o sopstvenim akademskim sposobnostima, i odnos prema engleskom jeziku koji je u manjoj meri opterećen anksioznošću. Naši nalazi ne potvrđuju pretpostavku o postojanju tzv. efekta velike ribe u malom ribnjaku (Marsh i Hau 2003), koji podrazumeva da jaka konkurencija u homogeno grupisanim odeljenjima i izraženo socijalno poređenje dovode do negativnih posledica po akademski self-koncept.

Međutim, na poduzorku darovitih učenika, razlike nisu zabeležene ni na jednoj od glavnih mera. Iako može biti posledica nedovoljno adekvatnog uzorka, ovakav nalaz može ukazivati i na relativnu stabilnost osobina darovitih, to jest na sličnost među njima, bez obzira na obrazovni kontekst u kom se školuju.

U istraživanju je predložen način za identifikaciju darovitih na osnovu većeg broja kriterijuma, od kojih se jedan deo odnosi na akademsko postignuće, a takođe su uzete u obzir i karakteristike koje su vezane za odnos učenika prema predmetu dara. Stoga je korišćen i novoformirani instrument za identifikaciju darovitih na osnovu emocionalno-motivacionih karakteristika (IDEJa). U daljim istraživanjima preporučuje se korišćenje obuhvatnijih mera anksioznosti, provera validnosti metode identifikacije darovitih, kao i nastojanje da se poveća varijabilnost uzorka na svim nivoima.

Literatura

Adams-Byers J., Whitsell S. S., Moon S. M. 2004. Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48 (1): 7.

Altaras A. 2006. *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo

- Altaras Dimitrijević A., Tatić Janevski S. 2016. *Obrazovanje učenika izuzetnih sposobnosti: Naučne osnove i smernice za školsku praksu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja
- Biedron A., Pawlak M. 2016. New conceptualizations of linguistic giftedness. *Language Teaching*, **49** (2): 151.
- Cheng Y. S. 2004. A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, **13** (4): 313.
- Cheng Y., Horwitz E. K., Schallert D. L. 1999. Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, **49** (3): 417.
- Dweck C. S. 2006. *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House
- Dweck C. S. 2016. What having a “Growth mindset” actually means. <https://hbr.org/2016/01/what-having-a-growth-mindset-actually-means>
- Gagné F. 1995. From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, **18** (2): 103.
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, **70** (2): 125.
- Knežević G. D., Momirović K. 1996. RTT9G i RTT10G – dva programa za analizu metrijskih karakteristika kompozitnih mernih instrumenata. U *Merenje u psihologiji* (ur. P. Kostić), Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, str. 37-56.
- Ma X. 1999. A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, **30**: 502.
- Marsh H. W., Hau K. T. 2003. Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, **58** (5): 364.
- Marsh H. W., O’Neill R. 1984. Self description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, **21** (2): 153.
- Mayer R. E. 2005. The scientific study of giftedness. U *Conceptions of giftedness* (ur. R. Sternberg i J. Davidson). Cambridge University Press, str. 437-447.
- Mercer S. 2011. Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, **39** (3): 335.
- Mercer S. 2012. Dispelling the myth of the natural-born linguist. *ELT Journal*, **66** (1): 22.
- Mojović K. 2017. Kako rastu velike ribe i sa kim se takmiče? Istraživanje efekata homogenog grupisanja matematički darovitih učenika (rezime). *Knjiga rezimea: Empirijska istraživanja u psihologiji*, **24**: 111.
- Ordaz-Villegas G., Acle-Tomasini G., Reyes-Lagunes L. I. 2014. Development of an Academic Self Concept for Adolescents (ASCA) Scale. *Journal of Behaviour, Health and Social Issues*, **5** (2): 117.
- Radišić J., Videnović M. 2015. Matematička anksioznost učenika u Srbiji u svetlu rezultata PISA 2003 i 2012. U *Sekundarne analize istraživačkih*

nalaza u svetlu novih politika u obrazovanju (ur. J. Radišić i N. Buđevac). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, str. 159-172.

Saito Y., Garza T.J., Horwitz, E.K. 1999. Foreign language reading anxiety. *The modern language journal*, **83** (2):.202-2018.

Dajana Osmani

Effects of Homogenous Grouping and Linguistic Giftedness on Linguistic Self-Concept and Language Anxiety Among High School Students

One of the basic measures of educational support for gifted students is grouping by abilities (homogenous grouping). The aim of this study was to examine the link between homogenous grouping, linguistic self-concept and language anxiety. There were 184 participants in the study (43% of which came from homogenous classes). When it comes to linguistic self-concept, the comparison of the two types of classes showed that it was significantly higher in the homogenous than in the standard type ($F(1, 182) = 10.4, p < 0.05; \eta^2 = 0.05$), while a marginally significant difference in levels of language anxiety was established only with writing anxiety, which was higher in standard classes ($F(1, 182) = 3.6, p = 0.059; \eta^2 = 0.02$). These results confirm such theories which assume positive general effects of homogenous grouping (Altaras 2006). Another aim was to examine whether the Big-Fish-Little-Pond Effect, which is related to gifted students and assumes that the effect of homogenous grouping on their academic self-concept is negative (Marsh and Hau 2003), was present in the case of these classes. To make this possible, we established a method of identification of the linguistically gifted students, and an instrument (IDEJa) was constructed for the purpose. This was necessary because studying in a homogenous class could not be regarded as a guarantee of linguistic giftedness, and because the gifted in the standard classes also had to be identified. Using the criteria of high academic performance and the presence of positive motivational and emotional characteristics in relation to the area of giftedness (in this case – English), we identified 49 linguistically gifted students in both the homogenous and standard type of classes. However, no significant difference was found on either levels of language anxiety or linguistic self-concept. This leads us to the conclusion that the characteristics of the linguistically gifted students may be relatively stable and independent from the educational context.

Prilozi

Prilog 1. Instrument samoprocene za identifikaciju darovitih u engleskom jeziku (IDEJa)

Proceni u kojoj meri se slažeš sa tvrdnjom, tj. u kojoj meri se tvrdnja odnosi na tebe (1 – nimalo ... 6 – veoma):

1. Čak i kada mi je bilo teško da to uradim, prija mi kada uspešno savladam nešto novo iz engleskog jezika.
2. Brzo usvajam znanja iz engleskog jezika.
3. Stalo mi je da naučim engleski jezik do savršenstva.
4. Kada čujem neku novu reč ili pravilo iz engleskog jezika, imam želju da to i sam(a) počnem da koristim.
5. Učenje engleskog jezika me ispunjava.
6. Uživam dok učim nešto novo iz engleskog jezika.
7. Engleski jezik mi je dosadan.
8. Nisam zadovoljan/zadovoljna nastavom engleskog jezika u školi, jer mi je već poznata većina toga što se radi.
9. Ne mogu da učim engleski jezik bez pomoći profesora.
10. Engleski jezik mi ne budi interesovanje.
11. Voleo/la bih da u školi mogu da naučim nešto više iz engleskog jezika.
12. Prijatno mi je kada imam priliku da koristim engleski jezik.
13. Trudim se da u oblasti engleskog jezika postignem svoj maksimum.
14. Ljut(a) sam na sebe kada nešto ne uradim dobro iz engleskog jezika.
15. Engleski jezik mi je vrlo težak za učenje.
16. Imam osećaj da jednostavno upijam engleski jezik.
17. Engleski jezik mi je jedno od glavnih interesovanja.
18. Nekad se osećam da mi je lepše ili lakše da kažem nešto na engleskom nego na svom maternjem jeziku.
19. U školi ne mogu da naučim ni približno onoliko koliko bih želeo/la.
20. Najčešće samostalno usvajam nova znanja iz engleskog jezika.
21. Škola ne zadovoljava moje potrebe za učenjem engleskog jezika.
22. Zanimljivo mi je da čujem nove stvari vezane za engleski jezik.
23. Engleski jezik mi je među omiljenim predmetima u školi.
24. Imam želju da tokom celog života usavršavam svoje znanje iz engleskog jezika.
25. Dešavalo mi se da se potpuno zanesem koristeći engleski.
26. Najlakše mi je kada sam(a) mogu da organizujem kako ću i šta da učim iz engleskog jezika.
27. Trudim se da jednog dana svoje znanje engleskog dovedem do nivoa maternjeg govornika.

28. Dobijam petice iz engleskog u školi bez ulaganja većeg napora.
29. Jako mi je teško da napredujem u engleskom jeziku bez znatne pomoći profesora.
30. Lako mi je da razumem kako engleski jezik funkcioniše.
31. Važno mi je da znam da napredujem u engleskom jeziku.

Prilog 2. Upitnik za profesore

ŠIFRA UČENIKA: _____

1. Kako biste ocenili dosadašnje opšte postignuće ovog učenika na nivou svih oblika jezičkog ostvarenja u engleskom jeziku?
(1 – veoma loše ... 6 – izuzetno)
2. U kojoj meri smatrate da je učenik motivisan da usavršava svoje znanje i ovlada engleskim jezikom?
(1 – nimalo ... 6 – izuzetno)
3. U kojoj meri smatrate da je učenik darovit za engleski jezik?
(1 – nimalo ... 6 – izuzetno)

Prilog 3. Prilagođena verzija instrumenta za jezički self-koncept

Adaptirano prema Marsh i O'Neill 1984

Proceni u kojoj meri se slažeš sa tvrdnjom, tj. u kojoj meri se tvrdnja odnosi na tebe (1 – nimalo ... 6 – izuzetno):

1. Moj fond reči engleskog jezika je siromašan.
2. Imam odlično razumevanje pročitano na engleskom jeziku.
3. Teško mi je da se izrazim kada pokušavam nešto da pišem na engleskom jeziku.
4. Kad smo u školi učili da čitamo na engleskom jeziku, meni je to bilo teže nego drugim učenicima.
5. Ja sam knjiški moljac.
6. U poređenju sa većinom drugih ljudi, moje verbalne veštine u engleskom jeziku su veoma dobre.
7. Imam dobru sposobnost pisanja na engleskom jeziku.
8. Često moram da pročitam tekst na engleskom nekoliko puta da bih ga razumeo.
9. Ne postizem dobre rezultate na testovima koji zahtevaju veoma visoke verbalne sposobnosti u engleskom jeziku.

Prilog 4. Prilagođena verzija Upitnika o anksioznosti pri pisanju (Cheng 2004)

Proceni u kojoj meri se slažeš sa tvrdnjom, tj. u kojoj meri se tvrdnja odnosi na tebe (1 – nimalo ... 5 – veoma):

1. Moje misli postanu zbrkane kada pišem nešto na engleskom sa vremenskim ograničenjem.
2. Često osećam paniku kada pišem sastave iz engleskog sa vremenskim ograničenjem.
3. Drhtim ili se znojim kada pišem nešto iz engleskog pod vremenskim pritiskom.
4. Osećam kako mi srce udara kada pišem nešto na engleskom sa vremenskim ograničenjem.
5. Obično osećam da mi je celo telo postalo kruto i napeto kada pišem sastave na engleskom.
6. Zaledim se kad neočekivano dobijem zadatak da napišem nešto na engleskom.
7. Često mi mozak stane kada treba da radim na pisanju nečeg na engleskom.
8. Maksimalno bih se potrudio/la da se izgovorim kada bi mi tražili da napišem nešto na engleskom.
9. Kad god je to moguće, koristio/la bih engleski pri pisanju.
10. Tražim svaku moguću šansu da pišem sastave na engleskom van nastave.
11. Često biram da svoje misli zapišem na engleskom.
12. Obično dajem sve od sebe da izbegnem pisanje na engleskom.
13. Osim ako nemam izbora, ne bih koristio/la engleski pri pisanju.
14. Dajem sve od sebe da izbegnem situacije u kojima moram da pišem na engleskom.
15. Uopšte me ne brine to što će drugi ljudi misliti o mom pisanju na engleskom.
16. Ne brinem se da je moje pisanje na engleskom mnogo gore od pisanja drugih ljudi.
17. Uopšte me ne plaši to da li će moji sastavi na engleskom biti ocenjeni kao veoma loši.
18. Bojim se da bi drugi učenici ismevali ono što bih ja napisao/la na engleskom jeziku kad bi ga pročitali.
19. Plaši me ideja da moj sastav iz engleskog bude odabran kao tema za diskusiju na času.
20. Kad pišem na engleskom, uopšte nisam nervozan/nervozna.
21. Kad bi moj sastav iz engleskog bio procenjivan, brinuo/la bih da ću dobiti lošu ocenu.
22. Kad pišem nešto na engleskom jeziku, osećam se zabrinuto i nelagodno ako znam da će to biti ocenjivano.

23. Kad pišem na engleskom, često se brinem da način na koji se izražavam i organizujem ideje nije u skladu sa normom pisanja na engleskom jeziku.
24. Kad pišem na engleskom, često se brinem da ću iskoristiti izraze i rečenične šablone nepravilno.
25. Kada pišem na engleskom, osećam se fino i opušteno.
26. Kad pišem na engleskom, moje ideje i reči uglavnom prosto teku.
27. Kad pišem na engleskom, moje misli su uglavnom jasne.

