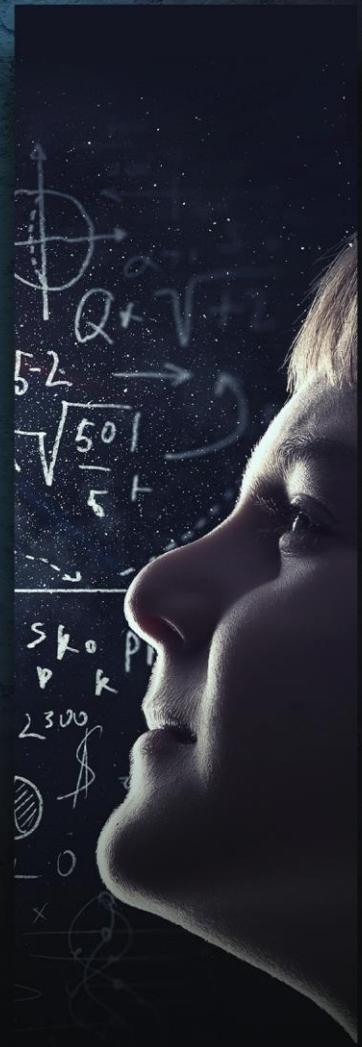
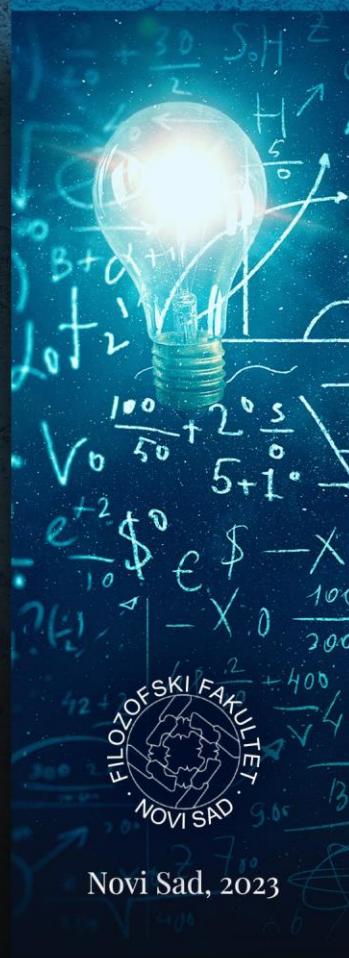


MILENA LETIĆ LUNGULOV

Darovitost u školskom kontekstu



Milena Letić Lungulov

Darovitost u školskom kontekstu



Novi Sad, 2023

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD
21000 Novi Sad
Dr Zorana Đindića 2
www.ff.uns.ac.rs

Za izdavača
Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš

Milena Letić Lungulov
Darovitost u školskom kontekstu

Recenzenti
Prof. dr Ljupčo Kevereski, Pedagoški fakultet – Bitola,
Univerzitet „Sv. Kliment Ohridski” – Bitola
Prof. dr Aleksandar Stojanović, Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Prof. dr Jovana Milutinović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Lektura
Prof. dr Marina Kurešević

Dizajn korica
PopArt Studio

Tehnička priprema
Igor Lekić

ISBN
978-86-6065-751-2

URL
<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2023/978-86-6065-751-2>

Zabranjeno preštampavanje i fotokopiranje. Sva prava zadržavaju izdavač i autor.
Sadržaj i stavovi izneti u ovom delu jesu stavovi autora i ne odražavaju nužno stavove
izdavača, stoga izdavač ne može snositi nikakvu odgovornost prema njima.

SADRŽAJ

UVODNE NAPOMENE	7
PRIRODA I SUŠTINA DAROVITOSTI	9
Teorijske koncepcije darovitosti	10
<i>Darovitost kao visoka opšta intelektualna sposobnost</i>	12
Frensis Golton: nasledna genijalnost.....	12
Alfred Bine: koncipiranje metodologije merenja darovitosti	14
Luis Terman: kvantitativni pristup genijanosti	16
<i>Darovitost kao konstrukt višestrukih sposobnosti</i>	20
Gardnerova teorija višestrukih inteligencija.....	21
Sternbergova trojna teorija inteligencije.....	24
<i>Darovitost kao skup psiholoških predispozicija za visoko postignuće</i>	27
Renzulijeva koncepcija tri prstena.....	28
Feldhuzenova kompozitna koncepcija darovitosti	31
Sternbergov model sinteze mudrosti, inteligencije i kreativnosti	32
<i>Darovitost kao proizvod interakcije individue i sredine</i>	35
Tanenbaumova psihosocijalna koncepcija darovitosti	35
Ganjeov diferencirani model darovitosti i talenta.....	37
Minhenski model darovitosti	42
Pokušaj redukovanja postojećih teorijskih dilema	45
DAROVITI UČENICI I NJIHOVE VASPITNO-OBRAZOVNE POTREBE.....	52
Specifičnosti darovitih učenika	53
<i>Specificnosti učenika darovitih u različitim domenima</i>	57
Vaspitno-obrazovne potrebe darovitih učenika	64
<i>Potrebe različitih vrsta i tipova darovitih učenika</i>	68
(Ne)kompatibilnost škole i potreba darovitih učenika	73
<i>Akademsko podbacivanje u populaciji darovitih</i>	75

IDENTIFIKACIJA I ŠKOLOVANJE DAROVITIH UČENIKA.....	81
Identifikacija darovitih učenika	82
Mere vaspitno-obrazovne podrške za darovite učenike.....	90
<i>Grupisanje po sposobnostima</i>	91
<i>Akademsko ubrzavanje (akceleracija)</i>	96
<i>Obogaćivanje nastave.....</i>	101
Inkluzivni pristup školovanju darovitih učenika	104
<i>Diferencijacija i individualizacija u kontekstu inkluzivnog školovanja darovitih.....</i>	108
Nastavnik kao neposredna podrška školovanju darovitih učenika.....	112
ZAVRŠNA RAZMATRANJA.....	118
LITERATURA.....	120

Sofiji i Filipu

UVODNE NAPOMENE

Monografija *Darovitost u školskom kontekstu* bavi se prezentovanjem savremenih teorija i nalaza koji ukazuju na značaj posebne vaspitno-obrazovne podrške darovitim učenicima, kao i na to što ta podrška može i treba da podrazumeva. Čitaoci zainteresovani za pitanje aktualizacije darovitosti u školskim okvirima mogu da se upoznaju sa vodećim gledištima o prirodi i suštini darovitosti, sa specifičnostima darovitih učenika, njihovim vaspitno-obrazovnim potrebama, te sa problemima koji iskrasavaju kada im je u školi uskraćena odgovarajuća podrška. U nastavku se mogu informisati o načinima prepoznavanja darovitih učenika, kao i sa osnovnim vidovima podrške koju vaspitno-obrazovni sistem može da im pruži, naročito u inkluzivnom okviru. Na kraju čitaoci će saznati nešto i o karakteristikama i kompetencijama nastavnika koji svojim zalaganjem neposredno doprinose realizaciji izuzetnih sposobnosti. Osnovna namera upućivanja u pomenute teme jeste da se, upoznavanjem čitalaca sa bazičnim saznanjima iz oblasti darovitosti, ukaže na to da daroviti učenici imaju određene specifičnosti iz kojih proističu potrebe za posebnom vaspitno-obrazovnom podrškom. Te potrebe po pravilu ostaju nezadovoljene kada škola ne preduzima naročite mere za podsticanje darovitih učenika, što neretko rezultira njihovim akademskim podbacivanjem i drugim problemima.

Polazeći od teze da su školsko učenje i obrazovanje bitni faktori aktualizacije darovitosti, ali da mogu pospešiti taj proces samo ako izadu u susret posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama darovitih učenika, fokus ove monografije usmeren je na pitanje kako škola može da pristupi obrazovanju darovitih učenika sa boljim izgledima za njihov uspeh? Konkretnije, kako u vaspitno-obrazovnom kontekstu prepoznajemo učenike kojima je potrebno više izazova, izbora i samostalnosti u sazajnjim aktivnostima? Koji nam oblici posebne podrške ili prilagođavanja zapravo stoje na raspolaganju u radu sa darovitim učenicima? Kako možemo podsticati darovite učenike u inkluzivnom

okviru, koji predstavlja bazično opredeljenje našeg obrazovnog sistema? I najzad, kako nastavnik, kao neposredni realizator većine mera dodatne vaspitno-obrazovne podrške, svojom ličnošću i kompetencijama doprinosi podsticanju darovitih učenika? Tri poglavlja monografije – *Priroda i suština darovitosti*, *Daroviti učenici i njihove vaspitno-obrazovne potrebe* i *Identifikacija i školovanje darovitih učenika* trebalo bi da pruže odgovore na postavljena pitanja.

Monografija predstavlja pokušaj da se dopuni ponuda literature na srpskom jeziku koja bi mogla biti oslonac u prepoznavanju darovitih učenika i podsticanju njihovih talenata. Namenjena je pre svega studentima, ali i svima onima koji su na posredan ili neposredan način uključeni u proces koji se često naziva „otkrivanje, negovanje i razvoj” darovitih ili se bave uslovima i ishodima ovog procesa, a to su: pedagozi, psiholozi, nastavnici, roditelji, referentne institucije. Namenjena je, naravno, i svim drugim čitaocima zainteresovanim za temu. Nadam se da će ova monografija doprineti boljem razumevanju darovitih učenika i unapređenju njihovog školovanja.

U Novom Sadu, januara 2023.

Autorka

PRIRODA I SUŠTINA DAROVITOSTI

Teorijske koncepcije darovitosti¹

U javnosti, a neretko i među stručnjacima, prisutno je uverenje da je prilično jasno i razumljivo šta je to „darovitost” i ko je „darovit”, te da se brzo i lako može utvrditi da li neko poseduje „talenat” i za šta je tačno darovit ili talentovan. Uprkos svojoj prisutnosti, takvo uverenje je neosnovano, pa samim tim i neprihvatljivo. Naime, brojne analize, istraživanja i objašnjenja zasnovana na činjenicama (Shavinina, 2009; Sternberg & Ambrose, 2021a; Sternberg & Kaufman, 2018a; Pfeiffer, 2008), ukazuju na to da određenje darovitosti i prepoznavanje darovitih pojedinaca nije nimalo lak zadatak.

U objašnjenju darovitosti teškoće se javljaju već na prvom koraku pri pokušaju davanja odgovora na pitanje: kako najadekvatnije definisati „darovitost” ili „talenat”. Ovaj izazov prisutan je među istraživačima, ali i među praktičarima koji se bave darovitim pojedincima. Problem pronalaska prikladne i opšteprihvaćene definicije često se rešava jednostavnim zaobilaženjem definisanja ovog fenomena. Naime, i u nauci se ponekad događa da se, usled nemogućnosti adekvatnog definisanja ili operacionalizovanja određenog fenomena ili, pak, nepostojanja konsenzusa u pogledu konceptualizacije, takav izazov pokušava rešiti jednostavnim izbegavanjem direktnog spominjanja ili stvaranjem određenog prostora „prečutnog razumevanja” (Burušić & Šerepac, 2019). S druge strane, stručnjaci iz vaspitno-obrazovne prakse često u svom neposrednom radu mogu primetiti da neko dete pokazuje drugačije obrasce u ponašanju, pristupu i učinku u određenom domenu u odnosu na većinu druge dece s kojom su se tokom svog rada susretali. Uprkos tome što im je jasno šta je darovitost ili kako se ponaša učenik koji je darovit u određenom domenu, praktičarima je teško da opišu u čemu se sve i u kojoj meri takva deca razlikuju od ostale dece, te je pojedinačno zaključivanje svakog od njih često zasnovano na subjektivnom utisku i

¹ Poglavlje „Priroda i suština darovitosti” predstavlja dopunjenu i izmenjenu verziju teksta koji je nastao u okviru doktorske disertacije pod naslovom „Značaj moralnih i liderских svojstava za ostvarenje darovitosti” (Letić, 2015), odbranjene na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.

ličnim mogućnostima. Stoga se među stručnjacima, a još češće među laicima, može se čuti da je reč o pojedincima koji imaju „ono nešto”. Ukoliko to prevedemo na jezik naučnih pojmoveva i istraživanja, onda se to „nešto” po pravilu svodi na konstrukt opšte sposobnosti ili inteligencije, ili pak na pojedine specifične sposobnosti. Neretka su i nastojanja da se kod darovitih pojedinaca izdvoje određena obeležja ličnosti. Ovome je svakako moguće dodati i „posebnost”, odnosno specifičan i neuobičajen način ponašanja, obavljanja aktivnosti i pristupa zadacima, te izuzetan učinak u poređenju sa drugim pojedincima (Burušić & Šerepac, 2019).

Za razumevanje fenomena darovitosti, a posledično i za prepoznavanje darovitih pojedinaca i unapređivanje rada sa njima, sagledavanje različitih određenja darovitosti sigurno je jedan od najvažnijih zadataka. U naučnim istraživanjima i objašnjenjima darovitosti oblikovane su brojne definicije koje se međusobno razlikuju po načinu opisivanja prirode, strukture i razvoja darovitosti, kao i po tome pod kojim uslovima i kojim metodama se utvrđuje da li je neko darovit ili ne. Uprkos primetnim razlikama među definicijama i koncepcijama darovitosti, postoje i određena obeležja oko kojih postoji konsenzus, a to su da darovitost podrazumeva više od visokog kvocijenta inteligencije (IQ), da postoje različiti oblici darovitosti, te da darovitost obuhvata i kognitivne i nekognitivne elemente (Sternberg, 2004). Definicije uglavnom proizlaze iz određenih teorijskih koncepcija i povezane su sa načinom na koji je darovitost u njima objašnjena. Stoga je za potpunije razumevanje fenomena darovitosti potrebno razmotriti njegova različita objašnjenja.

Od prvih pokušaja opisa izuzetnih pojedinaca i definisanja njihovih zajedničkih obeležja do savremenih istraživanja u kojima se pokušava utvrditi priroda darovitosti, opisati njen razvoj i faktori koji na taj razvoj deluju, oblikovan je čitav niz različitih teorijskih koncepcija darovitosti. Na ovom mestu osvrnućemo se na one koje su uvođenjem novih elemenata u objašnjenje darovitosti predstavljale svojevrsnu prekretnicu u shvatanju i razumevanju ovog fenomena, te su imale i značajan uticaj na identifikaciju darovitih pojedinaca, kao i na vaspitno-obrazovni rad sa njima.

U razvoju objašnjenja i teorijskih koncepcija darovitosti moguće je izdvojiti četiri razdoblja ili usmerenja (Kaufman & Sternberg, 2008;

Sternberg & Kaufman, 2018b). Prvu grupu čine objašnjenja u kojima se darovitost uglavnom poistovećivala sa izuzetno visokim opštim sposobnostima, odnosno izuzetno visokom opštom inteligencijom. Prema ovom shvatanju, daroviti su oni pojedinci koji poseduju izuzetno visoke opšte intelektualne sposobnosti, koje im, pak, omogućavaju da budu uspešni u nizu različitim područja. Drugu grupu čine objašnjenja u kojima se prepoznaće i uvažava da pojedinac može biti darovit na različite načine i u različitim domenima. Trećoj grupi pripadaju objašnjenja koja darovitost opisuju kao sistem međusobno povezanih psihičkih procesa i svojstava pojedinca koji deluju na njegovu izvedbu u nizu različitim područja. I poslednju grupu čine objašnjenja koja naglašavaju razvojnu dimenziju darovitosti, a pored toga prepoznaju značaj i objašnjavaju delovanje različitih sredinskih faktora koji u interakciji sa individualnim faktorima dovode do darovitog ponašanja.

Darovitost kao visoka opšta intelektualna sposobnost

Svojevrsna polazna osnova naučnih saznanja o prirodi darovitosti prepoznaće se još u pionirskim tradicijama izučavanja inteligencije koje se vezuju za imena Frencisa Goltona, Alfreda Binea i Luisa Termana. Iako značajno međusobno različite u svojim određenjima, ove tradicije dele shvatanje o inteligenciji kao merljivom kvalitetu (Pekić, 2011). Upravo ovo mesto susretanja Goltonove, Bineove i Termanove pozicije predstavlja koren naučnog proučavanja individualnih razlika u pogledu inteligencije, čime otpočinje i konstituisanje prvih naučnih koncepcija darovitosti.

Frencis Golton: nasledna genijalnost

Početak sistematskih proučavanja izuzetnih sposobnosti i postignuća vezuje se za pojavljivanje knjige *Nasledna genijalnost: uvod u zakone i posledice (Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences)* Frencisa Goltona, koja je prvi put objavljena 1869. godine (Gallagher & Courtright, 1986; Morelock, 1996). U toj knjizi Golton upoznaje naučnu javnost sa svojom tzv. genealoškom ili pedigree

metodom, koju je koncipirao u nastojanju da pribavi argumente za postavku da se „prirodne sposobnosti čoveka nasleđuju po istim zakonitostima kao i fizičke karakteristike živog sveta” (Galton, 1869, 1). Ova metoda je podrazumevala analizu porodičnih stabala „eminencnih” i „slavnih” pojedinaca iz različitih domena, čija je uglednost smatrana valjanom merom njihovih sposobnosti. Tako su najeminentniji ljudi tadašnje Engleske (među njima državnici, vojni zapovednici, verske starešine, sudije, naučnici, umetnici i pisci), takozvani „umovi najvišeg reda”, za koje je na osnovu biografskih podataka, te suda savremenika i potomstva procenjeno da spadaju među najboljih 250 u milion ljudi (Freehill & McDonald, 1981, prema: Altaras, 2006, 11), izabrani za prvi uzorak u istraživanju genijalnosti.

Proučavajući njihove biografije i porodična stabla, Golton (Galton, 1869) je dokazivao da su rođaci eminentnih i slavnih ljudi i sami uživali značajan ugled u društvu, odnosno da su „talentovane porodice mnogo češći slučaj nego talentovani pojedinci” (Galton, 1865, 157). Na osnovu ovih podataka, bez razmatranja drugih mogućih objašnjenja, zaključio je da je genijalnost prevashodno produkt naslednih činilaca. Štaviše, Golton izražava uverenje da „čak i kad bi se iz društva uklonile sve prepreke pojavi genijalnosti, ne bismo postali značajno bogatiji visoko eminentnim ljudima, jer se istinska genijalnost brusi na oštroti nedaća i takve je prirode da se pojavljuje pod ma kakvim uslovima, povoljnim ili nepovoljnim” (Freehill & McDonald, 1981, prema: Altaras, 2006, 11).

Razrađujući dalje svoja nativistička shvatanja, uz oslanjanje na statistiku kao disciplinu u nastajanju, Golton je genijalnost posmatrao kao „nepoznate visine prirodne sposobnosti koja ima svoj kontinuitet” (Galton, 1869, prema: Simonton, 2003, 7) dozvoljavajući pritom mogućnost raspodele ljudi u razrede međusobno udaljene za isti stepen sposobnosti. Prevodeći „nepoznate visine prirodne sposobnosti” na jezik statistike, Golton genijalnost locira u tzv. razred G, koji je značio – ekstremno pozitivno odstupanje od proseka u pogledu razvijenosti inteligencije, što bi se moglo proglašiti prvom operacionalizacijom konstrukta darovitosti. Istovremeno bi negiranjem značaja sredinskih faktora inteligencija bila izjednačena sa nasleđenom „prirodnom sposobnošću” (Gallagher & Courtright, 1986). Tu prirodnu i prirodenu sposobnost Golton (Galton, 1869, 33) definiše kao „one kvalitete

intelekta i ličnosti koji čoveka nagone i omogućavaju mu da čini dela koja će mu pribaviti reputaciju". Pritom, Golton (Galton, 1869, 33) ovde ne misli na „kapacitet bez žara, niti na žar bez kapaciteta, pa čak ni na njihovu kombinaciju bez odgovarajuće sposobnosti da se veoma dugo izrazito naporno radi”. On, naime, misli na „prirodu, koja će se, ostavljena samoj sebi, nagnana urođenim podsticajem, popeti na stazu koja vodi do eminentnosti i imati snage da dostigne sam vrh – a na tom putu će, ukoliko bude ometana i osujećivana, postati uzrujana i naporno će raditi sve dok ne prevaziđe prepreku i ne postane ponovo slobodna da prati svoj pregalački instinkt” (Galton, 1869, 33).

Dakle, elaboracijom koncepta nasledne genijalnosti darovitost u kontekstu Goltonove tradicije dobija značenje neobično visoke inteligencije koja pojedincu garantuje visok društveni ugled (Pekić, 2011). Premda je Golton etiketiran kao prototip naučnika romantičara koji voden intuicijom buja od ideja, ali ne mari mnogo za njihovu logičku osnovanost (Bulmer, 2003), ovom autoru, nesumnjivo, pripada zasluga za prevodenje problematike darovitosti sa terena spekulacije na teren empirije.

Alfred Bine: koncipiranje metodologije merenja darovitosti

Bineova tradicija bavljenja inteligencijom odvijala se na terenu prosuđivanja, konkretnije opisanog kao zdrav razum, praktičan razum, preduzimljivost, sposobnost adaptiranja na životne okolnosti (Pekić, 2011). Osporavajući Goltonovo uplitanje senzornih sposobnosti u oblast inteligencije, Bine uspostavlja shvatanje intelligentnog ponašanja kao manifestacije razumevanja, prosuđivanja, zaključivanja i domišljatosti (Sternberg, 1999). Proučavanje sposobnosti višeg reda ovog autora inicirano je praktičnim razlozima koji su ishodili iz trenda masovnog obrazovanja u Francuskoj. Naime, nakon što je početkom prošlog veka osnovno obrazovanje prestalo da bude privilegija dece iz viših socioekonomskih slojeva, francuske škole su se suočile sa problemom podučavanja grupe učenika koja je heterogena ne samo u pogledu porekla dece, već i u pogledu njihovih dispozicija za učenje (Gardner, Kornhaber & Wake, 1999). U kontekstu takvih prilika delatnici u domenu obrazovne prakse bili su nemoćni pred imperativom razlikovanja dece

koja se teže podučavaju, ali su sposobna za učenje od dece koja su „intelektualno inferiorna” (Binet & Simon, 1916, 39). Kao odgovor na pomenute poteškoće francusko Ministarstvo javnog obrazovanja imenovalo je komisiju sa zadatkom osmišljavanja metoda razlikovanja dveju spornih skupina učenika. Rezultat rada komisije sastojao se u propisivanju obaveze podvrgavanja dece kod koje postoji sumnja na mentalnu retardaciju različitim medicinskim i pedagoškim procenama, te njihovo smeštanje u specijalne škole koje nastavne zahteve prilagođavaju njihovom nivou sposobnosti (Pekić, 2011). Međutim, kako su pritom izostala konkretna uputstva o načinu sprovođenja ovakvih ispitivanja, Alfred Bine, kao jedan od članova te komisije i renomirani izučavalac karakteristika dečijeg mišljenja, pristupio je poduhvatu konstrukcije mernog instrumenta koji bi pružio precizne kriterijume za razlikovanje dece sa deficitom u sferi inteligencije od dece čije su poteškoće u učenju poticale od nekih drugih okolnosti (Binet & Simon, 1916). Razrađujući dalje svoja stanovišta u kontekstu premošćavanja pomenutih problema školske prakse, Bine u saradnji sa Simonom konstruiše test inteligencije sa zadacima praktičnog i svakodnevnog znanja, koji je sa priličnom sigurnošću otkrivaо decu kojima zbog intelektualnog deficita nije pogodovala nastava u redovnim školama (Binet & Simon, 1916).

Bineov prodor u oblasti testiranja inteligencije sastojao se u organizovanju testovnih zadataka u nivoj različite težine vodeći računa o starosnoj dobi dece. Ovo je rezultiralo uvođenjem koncepta *mentalnog uzrasta* kojim se stiče mogućnost utvrđivanja nivoa intelektualnog funkcionalisanja deteta s obzirom na njegovu starosnu dob (Pekić, 2011). Shodno tome, razlika između očekivanih vrednosti i stvarnih rezultata na testu inteligencije u određenim slučajevima dobija status indikatora intelektualnog deficita, čime je uspešno realizovana početna intencija autora testa. Međutim, ovakva zamisao merenja konstrukta inteligencije istovremeno je ponudila i mogućnost materijalizovanja intelektualne darovitosti. Naime, kvocijent inteligencije, koji zapravo predstavlja unapređeni koncept mentalnog uzrasta, izvesno vreme zauzimao je centralnu poziciju u operacionalizaciji darovitosti, čime Bineovi napor na području mentalnog testiranja nude polaznu osnovu za ispitivanje konstrukta darovitosti (Pekić, 2011).

Pionirskim istraživanjima inteligencije naučnoj javnosti ponuđen je obiman korpus saznanja koja su stavljeni u funkciju tumačenja fenomena darovitosti. Zahvaljujući doprinosima Goltona i Binea darovitost prve naučne odrednice dobija na području inteligencije, pri čemu bi se moglo reći da se prvi autor više zauzeo u aspektu teorijske konceptualizacije darovitosti uspostavljajući paradigmu o naslednoj genijalnosti, a drugi u aspektu koncipiranja metodologije njenog merenja. Ovim je nagovešten dug pravac razmatranja darovitosti koji predočava visoka postignuća na testovima inteligencije kao preovlađujući referentni okvir za istraživanje ovog fenomena (Pekić, 2011).

Luis Terman: kvantitativni pristup genijalnosti

Kombinacija Goltonovih ciljeva sa Bineovim metodama, koja se pripisuje Luisu Termanu (Gardner et al., 1999), rezultirala je uspostavljanjem psihometrijskog trenda u proučavanju darovitosti. Zastupajući stanovište po kome se učinak na testu inteligencije smatra najvažnijim podatkom o pojedincu (Terman, 1922), Terman se promovisao u pobornika svojevremeno najuticajnije konceptualizacije darovitosti koja je ovaj pojam izjednačavala sa visokim vrednostima kvocijenta inteligencije, čime „nepoznate visine prirodne sposobnosti” dobijaju opštepoznat izraz. Ovakva shvatanja poznata su i kao „kvantitativni pristup genijalnosti” (Kreuter, 1962, 6) budući da polaze od uverenja da je suštinska razlika između genija i prosečne osobe kvantitativne prirode, te da se najbolje može sagledati posredstvom učinka na testu inteligencije (Pekić, 2011).

Termanov glavni doprinos na području darovitosti artikulisan je kroz čuvenu longitudinalnu studiju natprosečno intelligentne dece (tzv. „Termita”), čiji se dizajn grubo može razložiti na dva aspekta: pribavljanje saznanja o mentalnim, fizičkim i karakternim svojstvima darovite dece, te validacija njihovog statusa u odrasloj dobi (Passow, 2004; Winner, 1996). Važnost cilja spoznaje distinkтивnih odlika darovite populacije nije sagledavana samo u terminima teorijske dobiti, već je obrazložena i mogućnošću praktične primene dodatnih saznanja o ovoj kategoriji učenika u svrhu koncipiranja primerenijih obrazovnih

programa koji bi uveliko nadmašivali nivo standardne formalne obuke (Passow, 2004), dok je cilj sistematskog praćenja darovite dece do njihove zrele životne dobi argumentovan potrebom provere autorove implicitne teze o kvocijentu inteligencije kao moćnom prediktoru kasnijih životnih postignuća.

Tragajući za ispitanicima „sa stepenom bistrine koja ih svrstava u 1% najboljih u školskoj populaciji” (Terman, 1925, prema: Passow, 2004, 3), Terman se u prvom krugu selekcije oslanjao na nastavničke nominacije najuspešnijih, kao i najmlađih učenika u odeljenju, da bi potom na preliminarno seleкционisanoj skupini subjekata primenio dva testa inteligencije. Za ispitivanje inteligencije potencijalno darovitih učenika osnovnoškolskog uzrasta Terman je upotrebio lično revidiranu i standardizovanu verziju Bine-Simonove skale naznačavajući kao granični skor vrednost kvocijenta inteligencije od 140, dok je inteligenciju nominovanih srednjoškolaca procenjivao tzv. Termanovim grupnim testom inteligencije kojim je izdvajao učenike sa kvocijentom inteligencije iznad 135 (Passow, 2004; Winner, 1996). Ovakvim planom selekcije u konačan uzorak uključeno je 1528 kalifornijske dece koja su predstavljala doživotne članove eksperimentalne grupe.

Distinkтивna obeležja darovite skupine utvrđivana su poređenjem sa ispitanicima prosečne inteligencije koji su sačinjavali kontrolnu grupu, pri čemu je ustanovljeno da su „Termiti” kroz sve faze praćenja ispoljavali superiornost ne samo u pogledu mentalnih sposobnosti, odnosno aspekata koji se direktno oslanjaju na inteligenciju (školsko postignuće, interesovanja, profesionalna uspešnost), već i u pogledu mnogih karakteristika koje nisu u neposrednoj vezi sa inteligencijom (Terman & Oden, 1959, prema: Powell & Haden, 1984). Terman je, naime, došao do iznenađujućih nalaza o tome da su intelektualno daroviti ispitanici bili boljeg fizičkog zdravlja, napredniji u domenu fizičkog i motornog razvoja, emocionalno stabilniji, socijalno adaptabilniji, manje skloni antisocijalnom ponašanju, napredniji u pogledu moralnog rezonovanja, u nižem stepenu predisponirani za mentalne poremećaje i sl. (Terman & Oden, 1951, prema: Passow, 2004; Terman, 1922, prema: Winner, 1996; Terman, Baldwin & Bronson, 1959, prema: Woolfolk, 1999). Zbog uverenja da su ovakvi nalazi raspršili zablude o darovitim pojedincima kao emocionalno labilnim usamljenicima koji gravitiraju ka

patološkom, Termanu se pripisuje zasluga za opovrgavanje „načela kompenzacije” i uspostavljanje „načela korelacije” u tumačenju odnosa visokih sposobnosti i nekognitivnih aspekata razvoja darovitih (Stojaković, 2001). Neka kasnija istraživanja će pokušati da daju konačan sud o tome da li je odnos inteligencije i ličnosti darovitih primerenije opisati u terminima kompenzacije ili korelacije.

Jedno takvo istraživanje (Hollingworth, 1942, prema: Winner, 1996) sugerije svojevrsno srednje rešenje: da li će darovitost podrazumevati smetnje u emocionalnom i socijalnom funkcionisanju ili pak nositi oznaku superiornosti u naznačenim aspektima, prevashodno zavisi od intelektualnog nivoa darovitog pojedinca. Tako je slučaju „umerene” intelektualne darovitosti, koja se vezuje za vrednosti kvocijenta inteligencije u rasponu od 125 do 155, ustanovljen „socijalno optimalan“ nivo inteligencije, da bi slučajevi „izrazite” intelektualne darovitosti, čijim indikatorom se smatraju vrednosti kvocijenta inteligencije iznad 160, bili prepoznati kao korelati socijalne izolacije (Hollingworth, 1942, prema: Winner, 1996). Mnoga kasnija istraživanja relacije između visokog nivoa inteligencije i socijalne prilagođenosti, potvrdila su ove nalaze (Gross, 1993, Maas, 1992, Montour, 1976, Tannenbaum, 1983, svi prema: Norman, Ramsay, Martray & Roberts, 1999). Dakle, relacija između intelektualne darovitosti i statusa u nekognitivnim aspektima nije jednoznačna kao što je to Terman sugerisao, što je ukazivalo na izvesnu nepouzdanost nalaza koji u distinkтивnim personalnim obeležjima darovitih prepoznaju naznake njihove apsolutne superiornosti u odnosu na prosečnu populaciju (Pekić, 2011).

Osnovanost nalaza stenfordske studije preispitivana je i u pogledu procene valjanosti kvocijenta inteligencije u svrhu predikcije kasnijeg intelektualnog statusa (Pekić, 2011). Procenjujući profesionalnu uspešnost učesnika pomenute studije u njihovoj odrasloj dobi, Terman pribavlja nalaze koji sugerisu značajno veći procenat respektabilnih stručnjaka različitih profila u grupi intelektualno darovitih (većina „Termita” se bavila društveno visoko cenjenim profesijama, kao što su profesorski poziv, advokatura, lekarska zvanja, inženjerstvo i sl.). I pored zapaženih profesionalnih dometa darovitih ispitanika, nijedan pripadnik ove skupine nije se uzdigao do nivoa eminentnog stvaraoca. Ako se

ovome pridoda podatak da su, sa druge strane, dvojica nesuđenih „Termita” izrasla u dobitnike Nobelove nagrade za fiziku, postaje prilično jasno šta se o prediktivnoj moći kvocijenta inteligencije može zaključiti na osnovu Termanove studije (Winner, 1996).

Iako je Terman očekivao potvrdu pretpostavke o mogućnosti predikcije eminentnosti u odrasлом добу, ispostavilo se da rana intelektualna darovitost, ма kolико prominentna, ne garantuje visoke stvaralačke domete u kasnjem животном периоду. Drugим речима, ако eminentnost shvatimo као preoblikovanje određenog područja znanja, а не само као visok nivo ekspertize, jasno uočavamo nemogućnost njenog otkrivanja testovima inteligencije primenjenim na ranom uzrastu (Feldman & Goldsmith, 1991). Došavši do spoznaje da je povezanost inteligencije sa izvanrednim postignućima daleko od savršene (Renzulli, 2005), Terman dozvoljava mogućnost tumačenja darovitosti posredstvom još nekih faktora: „psihologija će vremenom raspolagati novim tipom biografske literature u kojoj će se interpretacija nečijeg života većinom bazirati na kvantitativnim procenama sposobnosti, osobinama ličnosti i interesovanjima“ (Terman, 1946, prema: Pekić, 2011, 18).

Premda izrazito restriktivna u načinu operacionalizacije darovitosti, Termanova psihometrijska linija izučavanja ove problematike preduzela je prvi korak u empirijski podržanom rasvetljavanju kompleksне prirode darovitosti naznačavajući jedan od neospornih konstituenata ovog konstrukt-a. S obzirom da je monumentalna *Genetička studija genijalnosti* vrlo opsežno elaborirala problematiku superiornosti darovitih pojedinaca u nekognitivnim aspektima, te priznala nejednakost između testovne (potencijalne) i stvarne (aktualizovane) genijalnosti, moglo bi se pretpostaviti da je „najkonzervativniji“ pristup darovitosti nemerno anticipirao njenu kasnije ustanovljenu multidimenzionalnost. Kritički osvrти на Termanov rad mogli bi se, stoga, sažeti u zapažanje да је „visok IQ dobar početak, али [да] представља тек врх ledenog brega“ (Subotnik, 2000, prema: Pekić, 2011, 18).

Darovitost kao konstrukt višestrukih sposobnosti

Kako je i sam Terman bio svestan ograničenja vlastitog poimanja darovitosti, dalja konceptualna razmatranja ove problematike išla su u pravcu njenog širenja na vanintelektualne domene. Jedna od prvih autorki koja je pokušala da ponudi širu perspektivu razmatranja darovitosti jeste Holingvortova koja, iako opredeljena za proučavanje najviših dometa u inteligenciji, dozvoljava mogućnost manifestovanja darovitosti i na području mehaničkih i umetničkih sposobnosti (Hollingwort, 1937, prema: Pekić, 2011). Značajnim iskorakom u odnosu na početnu šturu operacionalizaciju smatra se i Vitijevo shvatanje da epitet „daroviti” može poneti osoba koja „dosledno pokazuje izuzetna postignuća u bilo kojoj potencijalno vrednoj oblasti ljudskih aktivnosti” (Witty, 1940, prema: Đorđević, 1979, 34). Na tok uobičavanja određenja darovitosti uticala je i Gilfordova inicijativa za promenu statusa problematike kreativnosti u smislu temeljnije eksploracije ovog područja, što je za ishod imalo uključivanje kreativnosti u mnoge koncepcije darovitosti (Mackenzie, 2001, prema: Pekić, 2011). Jedna od prvih koncepcija te vrste domen kreativnog mišljenja naznačava zajedno sa sledećim domenima sposobnosti: intelektualne sposobnosti, akademske sposobnosti, socijalno vođstvo, mehaničke sposobnosti i umetničke sposobnosti (Ziegler & Heller, 2000).

Ono što je pored zalaganja pojedinih autora nesumnjivo doprinelo smanjenju restriktivnosti u shvatanju darovitosti jeste širi društveni kontekst. U cilju ostvarivanja prosperiteta u oblastima nauke i tehnologije, američko društvo je u periodu posle drugog svetskog rata ispoljilo interes za pojedince sa visoko razvijenim specifičnim sposobnostima koji su prepoznati kao ključni faktor društvenog razvoja. Shodno tome, američka vlada osniva specijalni fond za finansiranje učenika darovitih u domenu prirodnih nauka, čime se izuzetan učinak u oblasti specifičnih akademskih sposobnosti priznaje kao pojavnna forma darovitosti (McClellan, 1985, prema: Pekić, 2011). U nastavku brige o najperspektivnijim članovima društva Kongres je angažovao Sidnija Marlenda, američkog komesara za obrazovanje, sa zadatkom procene adekvatnosti tretmana darovitih učenika u američkom obrazovnom

sistemu, iz čega je proizašao važan dokument poznat pod nazivom *Marlendov izveštaj*. U ovom dokumentu darovitost se određuje kao visok učinak i/ili potencijal u jednoj ili više sledećih oblasti: 1) opšta intelektualna sposobnost, 2) specifične akademske sposobnosti, 3) kreativno ili produktivno mišljenje, 4) vođstvo, 5) likovne i scenske umetnosti, 6) psihomotorna sposobnost (Marland, 1972). Većina savremenih autora ne propušta priliku da skrene pažnju na greške sadržane u ovoj definiciji (preklapanje kategorija, mešanje procesa i produkata), ali ni na značajnu ulogu koju je ona odigrala u širenju pojma darovitosti na čitav spektar ljudskih sposobnosti i na raznovrsne domene ljudske aktivnosti (Renzulli, 2005).

Čak i da pojam darovitosti nikad nije proširen van granica intelektualne sposobnosti, to ne bi značilo da će on zauvek ostati uzak i jednodimenzionalan. Granao se i rastao i sam pojam inteligencije. Među onima koji su u poslednjim decenijama 20. veka dali svoj doprinos širenju pojma inteligencije bez sumnje najvažniji su Hauard Gardner i Robert Sternberg.

Gardnerova teorija višestrukih inteligencija

Polazeći od stanovišta da se inteligencija ne nalazi samo „u glavi pojedinca”, Gardner je napravio krupan iskorak u odnosu na klasične teorije, te uspostavio shvatanje inteligencije kao „sposobnosti rešavanja problema ili oblikovanja produkata koji su značajni u određenom kulturnom okruženju ili zajednici” (Gardner et al., 1999, 220). U prvoj verziji svoje teorije predstavljenoj u knjizi *Okviri uma: teorija višestrukih inteligencija* (*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*) 1983. godine Gardner je naznačio sedam različitih inteligencija dozvolivši mogućnost menjanja njihovog broja. Reč je o sledećim vrstama inteligencije:

Lingvistička inteligencija, koja bi se mogla odrediti kao sposobnost jezičkog izražavanja i razumevanja jezika, ili prosto kao sposobnost korišćenja jezika. Ova sposobnost „pokriva” nekoliko važnih aspekata: fonologiju (govorni glasovi), sintaksu (gramatiku), semantiku (značenje) i pragmatiku (upotreba jezika u različitim okruženjima).

Zastupljena je u vrhunskom obliku prvenstveno kod pesnika, ali i u populacijama novinara, advokata i pisaca reklama.

Muzička inteligencija predstavlja sposobnost stvaranja, prenošenja i razumevanja zvukova. Njena visoka razvijenost nužno zahteva dugogodišnji period intenzivnog vežbanja. Izuzetne primere ove vrste inteligencije nalazimo kod istaknutih kompozitora, dirigenata i muzičkih izvođača.

Logičko-matematička inteligencija podrazumeva upotrebu i procenu apstraktnih odnosa, logičkih i numeričkih. Najlakše se ustanovljava kod matematičara, finansijskih stručnjaka, inženjera itd.

Prostorna (spacijalna) inteligencija se tiče sposobnosti zapažanja i oblikovanja vizuelnih i prostornih informacija, te mogućnosti njihove vizualizacije u odsustvu spoljnih podražaja. Ova inteligencija se najlakše prepoznaje u oblasti vizuelnih umetnosti, ali je važna i za uspešno obavljanje različitih „ne-umetničkih“ profesija (hirurzi, geografi, piloti).

Telesno-kinestetička inteligencija se odnosi na kontrolu finih i složenih psihomotornih radnji, kao i na sposobnost manipulisanja različitim predmetima. Ovaj vid inteligencije preduslov je dostizanja visokih rezultata u sportu i plesu, što možda najeksplicitnije ilustruje udaljenost Gardnerovih višestrukih inteligencija u odnosu na tradicionalni pristup inteligenciji.

Intrapersonalna inteligencija je prvobitno koncipirana kao sposobnost razlikovanja vlastitih osećanja, namera i motiva, čime je zamišljena kao podloga dubokog samopoznavanja, a što se često označava i izrazom mudrost. No, kako je naknadna verzija ove teorije podrazumevala veću involviranost sredinskog konteksta, moglo bi se reći da je pojam intrapersonalne inteligencije izgubio deo značenja sadržanog u prefiksnu „intra“, poprimivši obeležje posredujućeg činioca između unutrašnjeg prepoznavanja vlastitih sposobnosti i njihove praktične upotrebe.

Interpersonalna inteligencija podrazumeva vrlo slične aspekte kao i intrapersonalna inteligencija u prvoj verziji teorije, ali u relaciji prema drugim ljudima. Dakle, interpersonalna inteligencija se ogleda u sposobnosti prepoznavanja tudihih osećanja, namera i verovanja i predstavlja oslonac za aktivnosti psihoterapeuta, učitelja, roditelja i sl.

Deceniju kasnije u novoj verziji svoje teorije Gardner (1993) uvodi i osmu tzv. *naturalističku ili prirodno-naučnu inteligenciju* koja podrazumeva sposobnost uočavanja i razumevanja različitih obrazaca funkcionisanja u prirodi i živim sistemima. Nakon toga postulirao je i tzv. *spiritualnu i egzistencijalnu inteligenciju* o kojima govori u terminima kandidata za inkluziju u postojeći model (Ziegler & Heller, 2000).

Humani karakter ove teorije pretpostavljen je njenim principima, od kojih je najznačajniji sagledan u stanovištu da svaka osoba raspolaže određenom kompozicijom inteligencija, pri čemu je svaka od ovih sposobnosti zastupljena kod pojedinaca u manjoj ili većoj meri. Osim toga, Gardner (1993) smatra da se svaka od inteligencija može popraviti i razviti do zadovoljavajućeg nivoa ukoliko postoje odgovarajući uslovi za to. Pri izradi zadataka ili obavljanju složenijih poslova angažuje se po nekoliko inteligencija, tako da one vrlo retko, osim u izuzetnim slučajevima, funkcionišu izolovano. U skladu sa ovim principima, pitanje ne bi trebalo da počinje sa „koliko“ je neko pametan, već „kako“ je pametan, tj. na koje načine se nečije sposobnosti ispoljavaju.

Specifikovanjem različitih vrsta inteligencije koje ne podrazumevaju „neku stvar u glavi pojedinca, već potencijal za razmišljanje na način prikladan vrsti sadržaja“ (Gardner et al., 1999, 222), Gardner ozbiljno podriva ideju operacionalizovanja inteligencije (pa i darovitosti) preko kvocijenta inteligencije sugerijući multidimenzionalnu prirodu ovog konstrukta (odnosno konstrukata). Osim toga, insistirajući na jednakom pojmovnom i terminološkom tretmanu svih sedam vrsta inteligencije („ili su svih sedam inteligencije, ili su svih sedam talenti“), Gardner (1993, 68) izjednačava važnost „konvencionalnih“ intelektualnih sposobnosti (npr. lingvistička, logičko-matematička, prostorna inteligencija) i onih sposobnosti koje su se u prošlosti podvodile pod pojam inteligencije „jedino u glavama poremećenih ljudi“ (npr. muzička i telesno-kinestetička inteligencija) (Gardner et al., 1999, 226). Sledeći ovakvu tendenciju savremene koncepcije darovitosti nastavile su da diferenciraju domene manifestovanja sposobnosti detaljno razrađujući upravo one koji su „vredali logiku“ tradicionalnog pristupa izučavanja inteligencije (Štula, 2007). Proizlazi da se doprinosima Gardnerove teorije višestrukih inteligencija intenzivira ekspanzija pojma darovitosti na vanintelektualne

domene, što je značajno potpomoglo njegovo uzrastanje od unidimenzionalnog ka multidimenzionalnom kvalitetu.

Sternbergova trojna teorija inteligencije

Sternbergova trojna teorija inteligencije se vrlo često proglašava najuticajnijim savremenim pristupom ovoj problematici, pri čemu je, najverovatnije, ovakvu reputaciju stekla pretenzijom uspostavljanja sveobuhvatnog shvatanja prirode inteligencije, koje kombinuje barem tri perspektive: psihometrijsku, kognitivnu i kontekstualnu (Štula, 2007). Sternberg (1988) veruje da se inteligencija može povećati, zbog čega je napisao knjigu *Triarhični um: nova teorija ljudske inteligencije* (*The Triarchic Mind: A new theory of human intelligence*) u kojoj objašnjava svoju teoriju, ali daje i zadatke čijim se rešavanjem inteligencija može „vežbati”. On definiše inteligenciju kao: „...kvalitet koji koristimo u našem svakodnevnom životu – na poslu, u međuljudskim odnosima, pri donošenju odluka. U ovom kontekstu, inteligencija se može razumeti kao mentalno samoupravljanje – način na koji mi organizujemo i shvatamo događaje koji se dešavaju oko nas i u nama. Tradicionalni testovi inteligencije mere jedino uzani spektar naših mentalnih samoupravljačkih sposobnosti. Stoga, da bismo u potpunosti razumeli inteligenciju, neophodno je da gledamo izvan ovih testova i izvan konvencionalnih koncepcija inteligencije da bismo videli kako ona funkcioniše u našem svakodnevnom životu” (Sternberg, 1988, 69).

„Životni” ili „živi” karakter inteligencije jeste novi atribut ovog koncepta koji se dugo tretirao kao nešto apstraktno, veštačko i potpuno izuzeto iz stvarnog života (Kulić, 2014). Potreba da se ovaj koncept tamo gde je vidljiv i primjenjen izučava i meri u svakodnevnom životu, kao i da se usavršava od najranijeg detinjstva kroz školovanje, pa i tokom čitavog života, jeste načelo koje zagovaraju i Gardner i Sternberg. Iako se Sternbergova trojna teorija umnogome razlikuje od Gardnerove, zajednička im je potreba da se inteligencija sagledava u životnom, svakodnevnom kontekstu i da se kroz date stvarne situacije vežba, meri i usavršava (Kulić, 2014).

Sternberg (1988, 12) inteligenciju vidi kao „trostruki” entitet koji se sastoji iz „tri vrste mentalnih procesa koji se smatraju osnovom

intelektualnog funkcionisanja: metakomponente, komponente performanse i komponente usvajanja znanja". *Metakomponente* su one kognitivne veštine koje se koriste u planiranju i donošenju odluka. Zahvaljujući ovim sposobnostima problem se uočava i biraju se one strategije koje pomažu pri njegovom rešavanju. Takođe, osoba je svesna vremena koje joj je na raspolaganju za rešavanje problema i u stanju je da kontroliše i prati svoje pokušaje da taj problem reši. *Komponente performanse* su bazične operacije zadužene za konkretno izvršavanje nekog zadatka, pre svega, razumevanje informacije, zaključivanje i poređenje. *Komponente usvajanja znanja* jesu procesi koji se koriste prilikom usvajanja novog znanja, kao što su, na primer, odabir relevantne informacije, integrisanje novog znanja na smisao način i povezivanje novog znanja sa postojećim.

Budući da Sternberg (1988) u svojoj teoriji govori o tri vrste različitih mentalnih procesa koji se aktiviraju prilikom izvršenja svakog zadatka, on, shodno tome, razlikuje i tri vrste inteligencija: analitičku (komponentnu), praktičnu (kontekstualnu) i kreativnu (iskustvenu). Visok stepen *analitičke inteligencije* poseduju oni koji su vrlo uspešni na testovima inteligencije, koji imaju vrlo razvijene analitičke i kritičke sposobnosti i koji se dobro snalaze u „akademskom okruženju“. Imati visok nivo „školske inteligencije“ znači biti uspešan na testovima u kojima se procenjuje vokabular, pamćenje, razumevanje i rešavanje problema. Problemi ovog tipa imaju samo jedno rešenje. Međutim, osobe koje poseduju analitičku inteligenciju neretko nisu u stanju da sintetički razmišljaju, stvaraju nove proizvode i primene svoje ili tuđe ideje u životu. Ovakvim osobama često nedostaje inovativnost, prilagodljivost, maštovitost.

Praktična inteligencija jeste lako i uspešno snalaženje u okruženju, brzo prilagođavanje na nove uslove. Ove sposobnosti se ne mogu meriti konvencionalnim testovima, ali se mogu lako uočiti prilikom izvođenja nekih svakodnevnih operacija. One omogućavaju pojedincu da razume šta je neophodno da uradi u određenoj situaciji, a da onda to i uradi. Praktična inteligencija omogućava da ljudi koji je poseduju vešto koriste informacije u svom životu kako bi se prilagodili životnom okruženju, ali i kako bi ga preuredili uskladjujući ga sa svojom ličnošću i potrebama.

Kreativna ili sintetička inteligencija jeste sposobnost snalaženja u novim i neobičnim situacijama u kojima se koriste postojeće znanje i veštine. U skladu sa ovom definicijom kreativne osobe se dobro snalaze u istraživanjima različitih vrsta, iako one ne moraju imati odlične rezultate na tradicionalnim testovima inteligencije. Njihova sposobnost sintetičkog razmišljanja omogućava im da dolaze do otkrića i budu uspešni u stvaralačkim oblastima. Oni pak mogu dati pogrešne odgovore na tradicionalnom testu zbog njihovog pogleda na stvari iz drugačije perspektive. Osobe koje poseduju visok nivo ove inteligencije mogu sa lakoćom da primene informaciju koju su stekli u jednoj situaciji na novu situaciju. Primenu ideje do koje se došlo rešavanjem jednog problema na neki novi tip problema Sternberg naziva relativnom inovativnošću.

Iako se Sternbergov rad na području inteligencije najčešće izjednačava sa ovom verzijom teorije, treba imati u vidu da je ona nešto kasnije dorađivana, što je rezultiralo konceptom „uspešne inteligencije” koji je integriran u autorovu koncepciju darovitosti.² Međutim, i pre nego što je neposredno uključeno u najnovije koncepcije darovitosti, Sternbergovo shvatanje inteligencije pokazalo se veoma korisnim u svrhu potpunijeg konceptualizovanja problematike darovitosti. Naime, koncipiranje inteligencije kroz tri uzajamno povezana dela teorije koji zahtevaju različite sposobnosti, sugeriše predstavu o inteligenciji kao kombinaciji tih sposobnosti. To, nadalje, znači da bi svaki pokušaj utvrđivanja neke vrste prosečnog skora ili „indeksa inteligencije” za različite vrste sposobnosti iz tri subteorije, „zamaglio ključnu kvalitativnu razliku u intelektualnom funkcionalisanju dveju osoba” (Sternberg, 1984, 160). Ovim se Sternberg eksplicitno opire tradicionalnoj paradigmi shvatanja inteligencije kao jedinstvene sposobnosti, te njenom operacionalizovanju posredstvom „jedne besmislene brojke”, čime teoretičarima na području darovitosti daje ozbiljno pokriće za njihova nastojanja da pojам darovitosti udalje od termanovske tradicije u pravcu razotkrivanja njegove multidimenzionalne prirode (Štula, 2007).

² Sternbergova koncepcija darovitosti biće posebno prikazana u narednom segmentu rada.

Dakle, savremene koncepcije inteligencije tretiraju ovaj pojam kao zbirni naziv za više različitih kognitivnih sposobnosti ili kvaliteta, što implicira da treba razlikovati više tipova intelektualne darovitosti. Štaviše, imajući u vidu da je Gardnerova teorija proširila pojam inteligencije i na sposobnosti koje sa tradicionalnog stanovišta nisu striktno intelektualne, postaje jasno da bi i bez zvaničnog odvajanja darovitosti od inteligencije ova prva evoluirala u pojam koji obuhvata različite intelektualne i „vanintelektualne“ sposobnosti (Altaras, 2006). Iako se darovitost danas odnosi na mnoštvo različitih sposobnosti, ne bi trebalo izvesti zaključak da su daroviti oni koji pokazuju umešnost i uspešnost na svim poljima. Naprotiv, širenje pojma darovitosti značilo je sužavanje očekivanja u pogledu repertoara sposobnosti darovite osobe, odnosno napuštanje shvatanja o univerzalnoj darovitosti koje je išlo uz konceptualizaciju ovog fenomena kao visokog opšteg intelektualnog potencijala. Savremene koncepcije darovitosti gotovo bez izuzetka propagiraju shvatanje da onaj ko je dobar za jedno *ne mora* biti dobar za sve (Jackson, 2000; Mayer, 2005; Purcell, 1996; Tannenbaum, 1986; Winner, 1996). Drugim rečima, različitost sposobnosti koje potпадaju pod savremenim pojmom darovitosti istovremeno podrazumeva njihovu relativnu međusobnu nezavisnost, a to znači da je darovitost *diferencirana i domenospecifična*. Darovitost se, dakle, shodno današnjim inkluzivnim koncepcijama može javiti u (gotovo) bilo kom domenu ljudske aktivnosti, a izvrsno postignuće u različitim domenima ne može se svesti na jednu opštu intelektualnu sposobnost (Altaras, 2006).

Darovitost kao skup psiholoških predispozicija za visoko postignuće

Nakon dugog perioda restriktivnog sagledavanja darovitosti na području inteligencije, te jednolinijskog širenja njenih određenja u pravcu specifičnih sposobnosti, savremene koncepcije pokazuju pretenzije ka što iscrpnijem tumačenju vanintelektualnih aspekata darovitosti (Pekić, 2011). U nastojanju da se udaljavanje od pozicije

apsolutizovanja opšte inteligencije ne završi samo na naznačavanju novih domenospecifičnih sposobnosti, savremeni autori uvode čitav niz vanitelektualnih konstituenata darovitosti. Ona se danas ne odnosi samo na izuzetne sposobnosti, već na specifičan sklop psiholoških dispozicija – sposobnosti i crta ličnosti – koji obezbeđuje visoko postignuće u nekom domenu (Altaras, 2006). Primeri istaknutijih objašnjenja iz ove grupe jesu Renzulijeva koncepcija tri prstena, Feldhuzenova kompozitna teorija darovitosti i Sternbergov model sinteze mudrosti, inteligencije i kreativnosti (eng. *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized - WICS*).

Renzulijeva koncepcija tri prstena

Jednom od najpoznatijih savremenih teorija darovitosti smatra se Renzulijeva koncepcija tri prstena koja se uzima i kao prvi analitički pristup u razmatranju ove problematike (Mönks & Katzko, 2005). Velikoj popularnosti ove koncepcije doprinela je činjenica da je njena razrada obavljana u skladu sa principom praktične upotrebljivosti teorijskih saznanja u pogledu identifikacije i obrazovanja darovitih, budući da je po Renzulijevom shvatanju „vrednost neke teorije vrlo problematična ukoliko relevantne osobe iz domena prakse iz nje ne crpe relativno specifična uputstva” (Renzulli, 2005, 247).

Referentni okvir koncepcije tri prstena proizašao je iz Renzulijeve sistematizacije ranijih određenja darovitosti, pri čemu ovaj autor naznačava dve široke kategorije ovakvih koncepcija. Koncepcije u okviru prve kategorije bave se „školskom darovitošću” koja se ogleda u lakom ovladavanju nastavnim sadržajima i najčešće se identificuje „standardnim tehnikama procene” (Renzulli, 2005, 253), poput testova opštih intelektualnih, odnosno specifičnih akademskih sposobnosti. Druga kategorija okuplja koncepcije koje za zajednički imenitelj imaju razmatranje „kreativno-produktivne” darovitosti shvaćene kao stvaranje produkata sa odlikom novine i upotrebljivosti, koji na pozitivan način menjaju kulturne tokove. Iako naglašava da su oba tipa darovitosti važna, Renzuli pokazuje veću prijemčivost za kreativno-produktivni tip, zbog toga što se istinska darovitost mnogo više ispoljava u stvaranju novih saznanja, nego u uspešnom usvajanju postojećih (Pekić, 2011). Peciznije

rečeno, važnost školske darovitosti sastoji se u formiranju baze deklarativnih znanja, na kojima se temelji buduća kreativna produkcija. Zbog ovakvog vrednosnog konotiranja pomenutih tipova darovitosti, Renzulijeva koncepcija pokazuje interes isključivo za tumačenje prirode kreativno–prodiktivne darovitosti.

Kao što se iz naslova može naslutiti, koncepcija tri prstena postulira tri različite dimenzije koje su zamišljene kao klasteri osobina čija interakcija nudi objašnjenje „darovitog ponašanja” kako u opštim (matematika, filozofija, vizuelne umetnosti, društvene nauke i dr.), tako i u specifičnim oblastima ljudske delatnosti (arhitektura, astronomija, slikarstvo, vajarstvo, poezija i dr.). Te dimenzije su označene kao: *natprosečna sposobnost, posvećenost zadatku i kreativnost* (Renzulli, 2005). Imajući u vidu Renzulijevu namjeru povezivanja teorije i prakse, o ovim dimenzijama je moguće govoriti i u terminima indikatora posredstvom kojih identifikujemo darovite pojedince (Pekić, 2011).

Pojam *natprosečne sposobnosti* obuhvata kako opštu inteligenciju koja se može proglašiti univerzalnim činiocem darovitosti bez obzira na domen njenog manifestovanja, tako i specifične sposobnosti koje se dovode u vezu sa specijalizovanim aktivnostima u okviru užih domena delovanja (balet, vajarstvo, komponovanje i sl.). Osim kvalitativnog opisa ove dimenzije, Renzuli pristupa i njenoj kvantifikaciji izjednačavajući „natprosečnost” sa pozicijom između 80. i 85. percentila u pogledu izraženosti sposobnosti koje predstavljaju potencijal za visoke kreativne domete u bilo kojoj društveno vrednoj oblasti ljudskog delovanja. Tendencija opisivanja intelektualne natprosečnosti u terminima percentilnog raspona, a ne kao jedne granične vrednosti kvocijenta inteligencije, ishodi iz poznavanja specifične prirode odnosa između inteligencije i kreativnih postignuća (Pekić, 2011). U ovom segmentu Renzuli se oslanja na nalaze ranijih istraživanja koji sugeriraju da je visoka inteligencija apsolutan uslov dostizanja visokih nivoa kreativnosti, ali da ekstremno visoka inteligencija u niskom stepenu korelira sa merama kreativnosti (Barron, 1969, Campbell, 1960, Guilford, 1964, svi prema: Renzulli, 2005). Za razliku od poteškoća preciznog utvrđivanja optimalnog nivoa inteligencije, stanovište oko kojeg postoji konsenzus većine autora jeste to da u slučajevima kad su vrednosti kvocijenta inteligencije iznad 120

primat u objašnjenju kreativno-produktivne darovitosti odnose određene personalne karakteristike (Barron, 1969, Bloom 1963, Oden, 1968, svi prema: Renzulli, 2005).

Najvažnija personalna karakteristika u kontekstu kreativno-produktivne darovitosti označena je kao *posvećenost zadatku* i predstavlja dispoziciju motivacionog karaktera, s tim što se u ovom slučaju ne radi o univerzalnoj motivaciji koja mobiliše organizam na različite vrste aktivnosti, već o „fokusiranoj“ motivaciji koja se vezuje za određenu vrstu zadatka, odnosno za specifičan domen delatnosti. Ako bismo ovu dimenziju posmatrali u svetlu poznate dihotomije intrinzička/ ekstrinzička motivacija, njen glavno obeležje bilo bi pribavljanje zadovoljstva u samoj aktivnosti koja se obavlja (Pekić, 2011). Međutim, za razliku od pojedinih autora koji zagovaraju interferenciju spoljnih podsticaja i unutrašnjih podstrekača relevantnih aktivnosti upozoravajući pritom da ovaj sukob neizostavno rezultira prevagom ekstrinzične motivacije (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994, prema: Renzulli, 2005), Renzuli relativizuje ovakve navode dozvoljavajući mogućnost udruženog delovanja opozitnih tipova motivacije. Po njegovom mišljenju, svaki spoljašnji podsticaj koji pospešuje osećanje kompetentnosti osobe i intenzivira udubljivanje u problem koji se razmatra, može da bude „u funkciji intrinzičke motivacije“ (Renzulli, 2005, 263). Drugim rečima, vrednost kreativnih produkata darovitog pojedinca neće biti umanjena ukoliko je njegova unutrašnja potreba za stvaranjem praćena i izvesnom spoljnom nagradom tipa društvenog priznanja (Pekić, 2011).

Treći „prsten“ u Renzulijevoj teoriji reprezentuje *kreativnost* koja je određena kao sposobnost generisanja novih, originalnih i unikatnih ideja ili produkata. Kreativnost je, stoga, moguće operacionalizovati posredstvom „faktora koji se obično zajedno pojavljaju u kontekstu opštih tema o kreativnosti“ (Renzulli, 2005, 265), poput originalnosti, fleksibilnosti, fluentnosti i elaboracije, što je potvrda Renzulijeve naklonjenosti psihometrijskoj tradiciji izučavanja inteligencije, odnosno Gilfordovom modelu strukture intelekta. Međutim, pošto je reč o kreativno-*produktivnoj* darovitosti, Renzuli naglašava ograničenu prediktivnu validnost testova divergentne produkcije koji zapravo mere intelektualni potencijal za kreativno ispoljavanje ističući i važnost

pojedinih alternativnih metoda procene, poput analize produkata kreativnosti, odnosno izveštaja pojedinaca o vlastitim kreativnim ostvarenjima (Pekić, 2011).

Rezimirajući osnovna načela svoje teorije, Renzuli ističe da su darovita deca „ona koja manifestuju ili su sposobna da razviju složaj triju osobina i primenjuju ih u bilo kojoj potencijalno vrednoj oblasti ljudske aktivnosti” (Renzulli, 2005, 267). Može se zaključiti da koncepcija tri prstena analizu darovitosti svodi na intrapsihičke okvire i po prvi put konstrukt darovitosti dekomponuje na veći broj dimenzija (od kojih je samo jedna intelektualne prirode), dozvoljava mogućnost njenog manifestovanja u krajnje širokom rasponu domena darovitosti, te nudi razvojnu perspektivu sagledavanja ove problematike (Pekić, 2011).

Feldhuzenova kompozitna koncepcija darovitosti

Uzimajući intrapsihički plan darovite osobe kao jedinicu analize, Feldhuzen (Feldhusen, 1986) darovitost razlaže na *opštu inteligenciju, specifične sposobnosti ili talente, pozitivan self-koncept i motivaciju*, o kojima govori i u terminima predispozicija za visoka postignuća kako u mладаљкој, tako i u zreloj dobi.

Osim *opšte inteligencije* kao neizostavne komponente darovitosti, kognitivni aspekt ovog konstrukta sačinjavaju i *specifične sposobnosti ili talenti*. Oni su bliže određeni kao klasteri sposobnosti koji korespondiraju sa užim oblastima ljudske aktivnosti (naučne discipline, domeni umetnosti, profesionalna usmerenja itd.). Iako su kognitivne kategorije „opšte mesto“ svake moderne koncepcije darovitosti, Feldhuzen naglasak stavlja na konstrukt *self-koncepta* definišući ga kao skup opažanja, procena i interpretacija vlastite ličnosti, odnosno aspekata koji se tiču vlastitih talenata, sposobnosti i sklonosti (Feldhusen, 1986). Ovaj autor ističe da je realizacija kognitivnih potencijala nezamisliva u odsustvu pozitivnog vrednovanja vlastitih sposobnosti, odnosno procene vlastite ličnosti kao kompetentne za bavljenje aktivnostima koje za ishod imaju kreativna dostignuća. Pozitivan self-koncept prema tome podrazumeva i visok nivo samopoštovanja shvaćenog kao doživljaj lične vrednosti koji se reflektuje posredstvom pozitivnog stava darovite osobe prema samoj sebi i

vlastitim aktivnostima (Pekić, 2011). Na kraju, interakcija visokih sposobnosti, pozitivnog self-koncepta, te visokog nivoa samopoštovanja predstavlja ishodište snažnih *motivacionih dispozicija* koje su od presudne važnosti za aktualizaciju darovitosti. S druge strane, nizak učinak osoba visokih sposobnosti možemo dovesti u vezu sa niskim nivoom motivacije, koji je najverovatnije uslovljen nepovoljnim self-konceptom i niskim samopoštovanjem (Feldhusen, 1986).

Osim specifikovanja raznorodnih komponenti darovitosti, kompozitna koncepcija nudi i objašnjanje mehanizma aktualizacije visokih potencijala u izuzetan učinak. Usaglašavajući se sa koncepcijom tri prstena u pogledu naznačavanja kognitivnih sposobnosti i motivacije kao neizostavnih konstituenata darovitosti, ova koncepcija pravi relaciju sa self-konceptom darovite osobe, čime pojašnjava varijacije u stepenu motivacije, a samim tim i u nivou realizovanosti kognitivnih potencijala u populaciji darovitih. Za razliku od Renzulija koji pri identifikaciji darovitosti uzima u obzir i nivo razvijenosti kreativnih potencijala, Feldhuzen na kreativnost gleda kao na završni produkt razvoja darovitosti, a ne kao na njenu bazičnu komponentu (Pekić, 2011). Iz ovakvog viđenja odnosa darovitosti i kreativnosti proizilazi i Feldhuzenova zamisao obrazovnih programa za darovite učenike koji kao jedan od glavnih ciljeva naznačavaju sistematsko podsticanje kreativnosti (Feldhusen & Hoover, 1986).

Sternbergov model sinteze mudrosti, inteligencije i kreativnosti

Svoje shvatanje problematike darovitosti Sternberg je ponudio i razradio kroz tzv. WICS model čiji naziv predstavlja akronim sačinjen od početnih slova naziva varijabli (i njihovog odnosa). Njih ovaj autor naznačava kao konstituente darovitosti, a to su: *mudrost (wisdom), inteligencija (intelligence) i kreativnost (creativity), sintetizovane (synthesized)* (Sternberg, 2005). Naizgled slično Renzuliju, Sternberg postulira tri komponente darovitosti koje imaju zajedničko, intrapsihičko poreklo. Za razliku od Renzulija kod koga nailazimo na dopunu klastera intelektualnih sposobnosti klasterima neintelektualnih osobina, kod Sternberga su i preostale dve komponente modela u osnovi intelektualne (Pekić, 2011).

Inteligencija se, kao bazična komponenta modela, prva bliže određuje (dok je redosled komponenti u nazivu modela nešto drugačiji). Izjednačava se sa konceptom „uspešne inteligencije” koji predstavlja kulminaciju autorovog rada na području inteligencije, o čemu je već bilo reći. U tom smislu inteligencija je na ovom mestu definisana kao „sposobnost da se postigne uspeh u životu u okviru određenog sociokulturalnog konteksta, oslanjanjem na vlastite jake strane, te korigovanjem ili kompenzacijom vlastitih manjkavosti, u nastojanju da se ostvari prilagođavanje na spoljašnje uslove, njihovo oblikovanje i selekcija, kroz kombinaciju analitičkih, kreativnih i praktičnih sposobnosti” (Sternberg, 2005, 328). Za razliku od Renzulija koji intelektualnu dimenziju darovitosti sagledava u svetlu psihometrijske tradicije, Sternberg nam nudi novo viđenje bazične komponente darovitosti koje ishodi iz savremenih tendencija izučavanja ovog konstrukta (Štula, 2007).

Što se *kreativnosti* tiče, osim ukazivanja na novinu i upotrebljivost kao suštinska obeležja kreativnih tvorevina, Sternbergovo bavljenje ovom problematikom ne beleži dalja usaglašavanja sa konvencionalnim shvatanjima kreativnosti. Shodno tome, dok kod Renzulija nailazimo na operacionalizaciju kreativnosti posredstvom faktora divergentne produkcije, Sternberg nudi inovativno viđenje ovog svojstva kao „odluke ili životnog stava”, a ne samo sposobnosti (Pekić, 2011). Ovaj autor ističe da su kreativne one osobe koje generišu prvo bitno osporavane ideje pokazujući sposobnost da vremenom ubede društvo u vrednost takvih ideja. Drugim rečima, kreativne ideje su koncipirane tako da isprva provociraju javnost koja se uljuljkana u osrednjost oštro protivi svakom pokušaju promene statusa *quo*. Otuda je svaka radikalna ideja koja preti da naruši postojeće stanje stvari isprva ocenjena kao „bizarna, bezvredna i besmislena, i kao takva [inicijalno] odbačena” (Sternberg, 2005, 329). Sa druge strane, ideje koje momentalno pribavljaju popularnost i priznanje, najčešće nisu izraz autentične kreativnosti i kao takve su osuđene na zaborav. Zbog moguće analogije sa aktivnostima finansijskog investiranja po principu „kupi jeftino, prodaj skupo”, ova teorija kreativnosti je poznata pod nazivom *teorija investiranja* (Sternberg, 2005). Pri tome dobar „investitor” na području kreativnosti mora da poseduje visoko razvijene intelektualne

sposobnosti: kreativne (koje predstavljaju podlogu za generisanje ideja), analitičke (koje se angažuju pri kritičkom evaluiranju ideja) i praktične sposobnosti (koje su preduslov prevođenja apstraktnih ideja u praktične aktivnosti).

Mudrost se u nazivu ovog modela prva naznačava, otuda što je Sternberg proglašava najvažnijom komponentom darovitosti. Komponenti „mudrosti” namenjena je funkcija posredovanja između inteligencije i kreativnosti, sa jedne strane, i ostvarivanja opšte dobrobiti kroz vlastita postignuća, sa druge. Opšta dobrobit se pritom realizuje kroz izbalansiranost intrapersonalnih (vlastiti interesi), interpersonalnih (interesi drugih osoba) i ekstrapersonalnih interesa (interesi zajednice, grada, države itd.), čime se postiže i sklad između adaptacije (menjanje sebe u skladu sa zahtevima sredine), oblikovanja (pojedinac menja sredinu prema vlastitim potrebama) i selekcije okruženja (izbor nove, podesnije sredine). U slučaju da inteligencija i kreativnost nemaju utemeljenje u mudrosti, stvaralaštvo se oglušuje o imperativ opšte dobrobiti i stavlja u funkciju ostvarivanja „intrapersonalnih” interesa, što mu uskraćuje etiketu darovitosti (Pekić, 2011).

Iako su savremene koncepcije darovitosti ponikle na kritičkoj opoziciji prema termanskom poistovećivanju darovitosti i inteligencije, Sternbergov WICS model darovitosti mogao bi se smatrati sugestijom da područje inteligencije ipak može generisati „realnu” predstavu o prirodi darovitosti (Pekić, 2011). Drugim rečima, za razliku od nekadašnjeg izjednačavanja darovitosti sa visokom opštom inteligencijom koje je rezultiralo unidimenzionalnim poimanjem darovitosti, Sternberg nam daje primer multidimenzionalne konцепције darovitosti koja za supstrat ima osavremenjeno shvatanje inteligencije.

Ipak, multidimenzionalnost savremenih koncepacija darovitosti ne počiva samo na širenju pojma inteligencije ili proširenju spiska sposobnosti koje, pod uslovom da su izuzetno razvijene, mogu biti smatrane darom, već i na uključivanju „vansposobnosnih” karakteristika u pojam darovitosti (Runco, 1997). Ovim korakom, darovitost u pravom smislu prestaje da bude jedinstven konstrukt i prerasta u konstelaciju kvaliteta. Kompozitna shvatanja darovitosti pritom podrazumevaju težnju da se ova definiše u terminima manifestnog učinka: dakle, ne samo kao „složaj psiholoških predispozicija za visoko postignuće”, već

pre kao *izuzetno postignuće* koje proističe iz interakcije određenih psiholoških karakteristika (Mayer, 2005; Renzulli, 2005; Altaras, 2006).

Darovitost kao proizvod interakcije individue i sredine

Savremene koncepcije su bez izuzetaka zauzele stanovište po kojem darovitost „nije zatočena unutar individue” (Cross & Coleman, 2005), već počiva na interakciji pojedinca i njegovog okruženja, što istovremeno možemo tumačiti i kao jednoglasno diskreditovanje termanovske teze o darovitosti kao stabilnom personalnom svojstvu. Prethodna grupa koncepcija, iako doprinos sredinskih činilaca smatra nesumnjivim, prirodu darovitosti opisuje isključivo u terminima intrapsihičkih svojstava izostavljujući pojašnjenja načina na koji darovita osoba ostvaruje interakciju sa sredinskim okruženjem (Plucker & Barab, 2005). Poslednja pak grupa savremenih koncepcija eksplicitno povezuje darovitost sa sredinskim faktorima nudeći manje ili više detaljne opise mehanizma njihovog delovanja na razvoj visokog potencijala. Shodno tome, na ovom mestu biće prikazan jedan manji, ali, nadamo se, reprezentativan uzorak savremenih koncepcija koji u fokusu analitičkih razmatranja darovitosti ima pojedinca i njegovo okruženje kao jedan „integrисан систем” (Plucker & Barab, 2005, 205).

Tanenbaumova psihosocijalna koncepcija darovitosti

Kao što se već iz samog naziva koncepcije može naslutiti, Tanenbaumovo razmatranje darovitosti podjednako uvažava intrapsihičke i socijalne determinante ove problematike, čime je načinjen svojevrstan probaj u oblasti konceptualizovanja darovitosti. Izjednačavanjem doprinosa personalnih obeležja i sredinskih činilaca u objašnjavanju darovitosti, uspostavlja se trend konceptualizovanja ove problematike koji za centralnu okosnicu ima kontekstualni okvir darovitosti (Pekić, 2011). U jednoj od prvih kontekstualnih koncepcija darovitosti psihički plan je označen kao ishodište visokog potencijala, dok društvo, kao drugi krucijalni faktor, propisuje način njegovog manifestovanja kroz dosledno ispoljavanje tendencije da određene vrste

postignuća visoko vrednuje i istovremeno neke druge ignorise ili pak osporava (Tannenbaum, 1986). Osim što pod sredinskim činiocima podrazumeva širi društveni milje koji svojim „ukusom“ selekcionise i vrednosno konotira domene manifestovanja darovitosti, Tanenbaum razmatra i onu grupu sredinskih činilaca koja ostvaruje neposrednji uticaj na potencijal darovitog pojedinca određujući tok njegovog razvoja. Da li će se visok potencijal aktualizovati kao manifestovani izuzetni učinak ili ostati neiskorišćen, u značajnoj meri zavisi od podrške neposrednog okruženja pojedinca. Pri tome se darovitost kao postignuće bliže određuje kao „vrhunsko izvođenje određenih aktivnosti ili stvaranje vrednih ideja“ (Tannenbaum, 1986, prema: Gagné, 2005, 98), te proglašava ekskluzivnim svojstvom odraslih osoba, dok se dečija darovitost tretira samo kao potencijal za visoka postignuća u dva naznačena aspekta.

U nastojanju da odredi prirodu ovako shvaćene darovitosti, odnosno objasni činioce njenog uzrastanja od potencijala do izuzetnog postignuća, Tanenbaum ističe da je darovitost u detinjstvu moguće izjednačiti sa visokim nivoom G faktora, te da potencijal za visoki učinak upravo podrazumeva naprednost u domenu ovog kvaliteta (Pekić, 2011). Preobražaj visoke opšte sposobnosti u vrhunsko izvođenje određenih aktivnosti ili stvaranje novih ideja podrazumeva ispunjenost sledećih uslova: visoko G mora biti kanalisano u specifičan domen manifestovanja darovitosti, personalne karakteristike, poput motiva postignuća i istrajnosti u obavljanju zadatka, moraju biti visoko razvijene, podrška i priznanje važnih osoba iz neposrednog okruženja (roditelji, nastavnici, vršnjaci) mora biti eksplicitna, i, najzad, neobično je važno da faktori slučajnosti ili sreće („biti na pravom mestu u pravo vreme“), budu na strani pojedinca (Pekić, 2011). Kako je Tanenbaum akcenat stavio na darovitost kao postignuće (dakle, na ishod transformacije), nazivajući je i „istinskom darovitošću“, mogli bismo reći da „vrhunsko izvođenje određenih aktivnosti ili stvaranje vrednih ideja“ podrazumeva sadejstvo pet različitih faktora: *opšta sposobnost, specifične sposobnosti, personalne karakteristike, sredinski uticaji i faktori sreće*, što još jednom potvrđuje psihosocijalni karakter ove koncepcije (Pekić, 2011). Kad je reč o kreativnosti, Tanenbaum naglašava da ona nije obuhvaćena specifikacijom komponenti darovitosti, otuda što darovitost može imati i

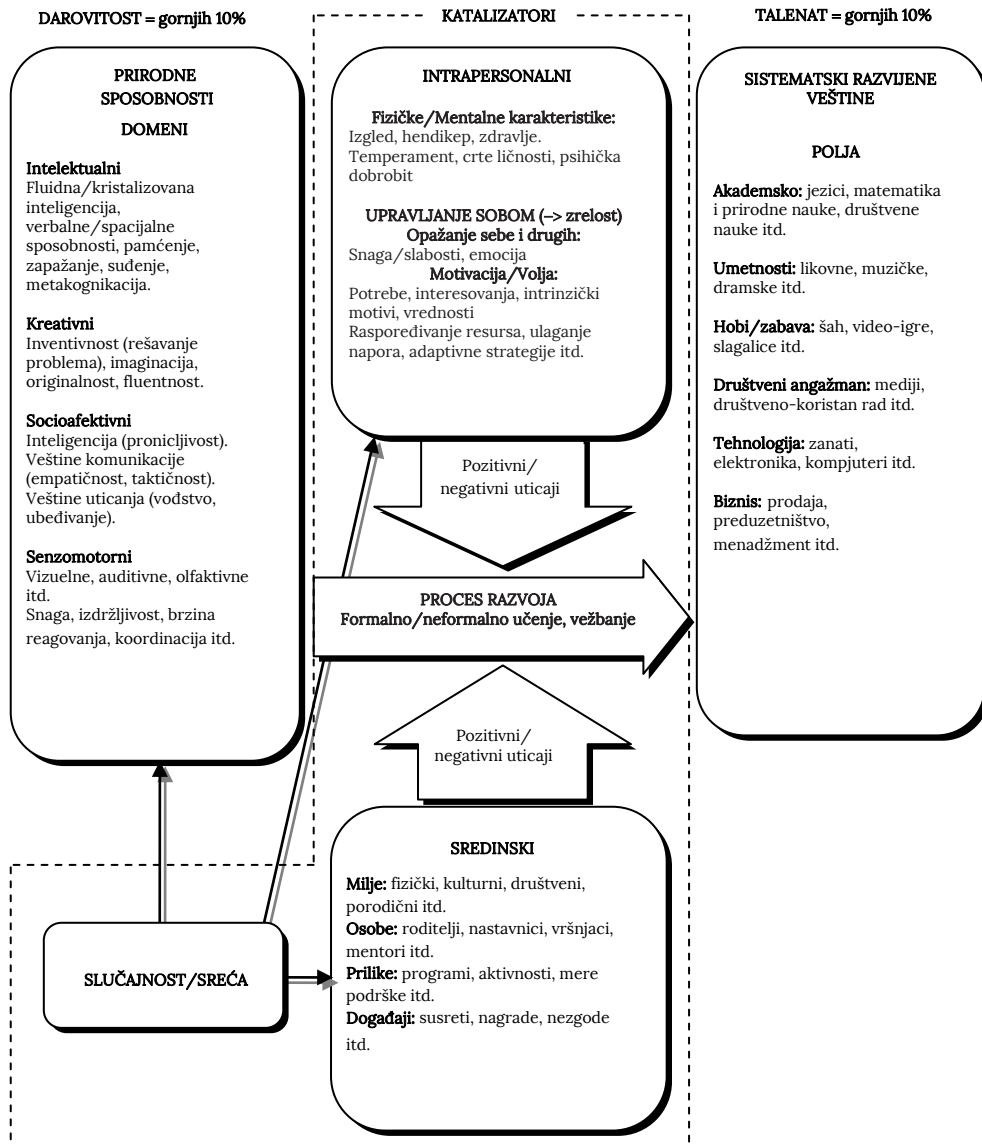
formu „vrhunskog izvođenja određenih aktivnosti” koje je dostižno i u odsustvu kreativnosti. Krajnji ishod darovitosti, dakle, osim kreativnosti, može i najčešće reflektuje (samo) visok nivo stručnosti (Hjuzak, 2006).

Doprinos ove koncepcije darovitosti vidljiv je prevashodno u pogledu proširivanja repertoara eksplikativnih varijabli sredinskim činiocima, što je rezultiralo neophodnošću sagledavanja darovitosti kao procesa transformacije potencijala u izuzetan učinak. Ukoliko prihvatimo da darovitost nije datost, već cilj koji se dostiže kroz proces interakcije nosioca visokog potencijala sa njegovim okruženjem (Plucker & Barab, 2005), postaje prilično jasno da darovitost mora imati značenje i potencijala i učinka. Ovakav pristup je doprineo potpunijem tumačenju prirode darovitosti, ali i jasnijem sagledavanju „druge strane medalje” – problematike podbacivanja darovitih (Pekić, 2011). Pojašnjenje ovih tvrdnji nalazimo u zapažanjima pojedinih autora koji ističu da je jednom ustanovljena distinkcija između potencijala i postignuća omogućila temeljno proučavanje sredinskih facilitatora, odnosno inhibitora aktualizacije visokog potencijala, kako bi se ustanovilo zbog čega se u nekim slučajevima potencijal preobraća u istinsku darovitost, a u nekim drugim nikad ne iskazuje u svom „punom sjaju” (Mönks & Katzko, 2005).

Ganjeov diferencirani model darovitosti i talenta

Osim što joj se pripisuje zasluga za diferenciranje čak 40 domena manifestovanja sposobnosti (Mönks & Katzko, 2005), Ganjeova koncepcija darovitosti je svoju reputaciju pribavila i u aspektu razlučivanja pojmove „darovitost” i „talenat” koji se u literaturi „najčešće poistovećuju, ili se, pak, vešto izbegava njihova zajednička upotreba” (Gagné, 2005, 98). Diferencirani model darovitosti i talenta darovitost određuje kao „posedovanje i ispoljavanje *prirodnih sposobnosti* (često poznatih pod nazivom „darovi”) u najmanje jednom specifičnom domenu do nivoa koji pojedinca svrstava u 10% najboljih u okviru njegove uzrasne grupe”, dok se talenat određuje kao „superiorna ovlađanost sistematski razvijanim sposobnostima (veštinama) i znanjima u najmanje jednoj oblasti ljudske delatnosti do nivoa koji pojedinca svrstava u 10% najboljih u grupi vršnjaka koji su aktivni (ili su bili aktivni) u istoj oblasti” (Gagné, 2005, 99). Nakon jasnog naznačavanja razlike između ova dva

pojma, ovaj autor pristupa objašnjavanju njihove relacije, čime dolazi do još četiri komponente modela označenih kao: *razvojni proces*, *intrapersonalni katalizatori*, *sredinski katalizatori* i *faktori slučajnosti*.



Slika 1. Diferencirani model darovitosti i talenta (Gagné, 2005)

Kao što se iz grafičkog prikaza (Slika 1) jasno uočava, relacija između darovitosti i talenta upućuje da je prvi konstrukt polazna osnova za aktualizovanje drugog, odnosno da talenat nužno podrazumeva prisustvo natprosečno razvijenih prirodnih sposobnosti ili darova. *Prirodne sposobnosti* koje se specifikuju u četiri različita domena (intelektualnog, kreativnog, socioafektivnog i senzomotornog) dolaze do izražaja u različitim vrstama zadataka sa kojima se pojedinac susreće na svom razvojnem putu (Pekić, 2011). Tako se, na primer, u situaciji savladavanja čitanja, učenja stranog jezika ili razumevanja matematičkih koncepata angažuju prirodne sposobnosti iz intelektualnog domena; kreativne sposobnosti su preduslov uspešnog rešavanja raznovrsnih zadataka i generisanja originalnih zamisli u okviru nastavnih predmeta koji se tiču naučnih disciplina, jezika i umetničkih oblasti; svakodnevne interakcije sa vršnjacima i odraslim osobama angažuju sposobnosti iz socioafektivnog domena; konačno, senzomotorne sposobnosti dolaze do izražaja u sportu, muzici i različitim vrstama zanatskih delatnosti. Ističući da se visoko razvijene prirodne sposobnosti najlakše „izdvajaju“ na dečijem uzrastu, usled limitiranog uticaja moderatorskih varijabli koje pospešuju njihov preobražaj u talente, Ganje jasno sugerije da njegov teorijski model darovitost kvalifikuje kao potencijal za izuzetna postignuća u određenoj oblasti. Za razliku od Tanenbauma koji potencijal striktno vezuje za period detinjstva, Ganje dozvoljava mogućnost prenošenja „darova“ i u odraslo doba gde bivaju prepoznati kroz lakoću i brzinu ovladavanja novim veštinama (Štula, 2007).

Što se tiče razrade komponente *talenat*, ovaj model naznačava nekoliko oblasti ljudske delatnosti u kojima je moguće manifestovati sistematski razvijane veštine koje proizilaze iz visokih prirodnih sposobnosti (akademske, umetničke itd.). Primera radi, visoke prirodne sposobnosti iz intelektualnog domena mogu se transformisati u veštinu igranja šaha ili naučnog rezonovanja, kao što se visoke prirodne sposobnosti iz senzomotornog domena mogu transformisati u veštinu sviranja klavira ili slikanja (Pekić, 2011). Dakle, ako darovitost shvatimo kao visok potencijal ili polaznu osnovu procesa transformacije, talenti predstavljaju visok manifestovani učinak ili konačan ishod ovog procesa.

Progresivna transformacija prirodne sposobnosti u talenat zapravo je predstavljena komponentom *razvojni proces*, koja se može

shvatiti kao most između darovitosti i talenta (Pekić, 2011). Ova komponenta podrazumeva aktualizaciju „darova” kroz aktivnosti sistematskog učenja i vežbanja, bilo formalnog ili neformalnog tipa, koje su utoliko intenzivnije, što je nivo talenta koji se želi uspostaviti viši. Razvojni proces, prema tome, nužno prethodi manifestaciji talenta u nekoj oblasti, ali bi bilo pogrešno pretpostaviti da svaki slučaj visoke prirodne sposobnosti biva praćen procesom sistematskog učenja i vežbanja. Naime, sasvim je moguće da prirodne sposobnosti ostanu samo nerazvijen dar. Time ovaj model nudi unekoliko preciznije objašnjenje problematike podbacivanja darovitih u odnosu na prethodnu koncepciju, otuda što se na ovom mestu prerastanje potencijala u manifestovani učinak operacionalizuje preko aktivnosti sistematskog učenja i vežbanja, dok Tanenbaum ovu transformaciju bliže ne određuje (Štula, 2007).

Na razvojni proces podjednako utiču dva tipa katalizatora koji mogu podsticati proces razvoja talenta ili ga pak značajno remetiti. *Intrapersonalni katalizatori* objedinjuju niz fizičkih i mentalnih karakteristika, s jedne, i upravljanje sobom, s druge strane. Fizičke karakteristike mogu da se javi u različitim oblicima. Tako, na primer, škole plesa prilikom izbora polaznika često koriste fizičke parametre (visina, vitkost, dužina nogu) kao pokazatelje šanse za dostizanje visokih nivoa izvođenja. Slično tome, u muzici raspon šake direktno utiče na repertoar mladog muzičara. Isto važi i za sportove u kojima su precizno definisani fizički standardi. Mentalne karakteristike se grupišu oko dva glavna konstrukta: temperamenta i ličnosti, koji, zapravo, predstavljaju dva pola: prvi određuje priroda, a drugi vaspitanje. S druge strane, upravljanje sobom, shvaćeno kao „praktična filozofija života” (De Waele, Morval & Sheitoyan, 1993, 5), ima za cilj težnju ka najvišem mogućem nivou zrelosti i samooštarenja i obuhvata dve glavne dimenzije. Prva, koja se naziva „opažanje sebe i drugih”, uključuje Gardnerove (1983/1994) personalne inteligencije (*intra* i *inter*), kao i bilo koji proces koji ima uticaj na razvoj koncepta o sebi i samopoštovanja. Druga, koja se naziva „motivacija/volja”, predlaže jasnu razliku između ponašanja koja postavljaju ciljeve i ponašanja kojima se do ciljeva stiže. Termin „motivacija” je rezervisan za procese postavljanja ciljeva (na primer, identifikovanje i odabir interesovanja, potreba, motiva, vrednost), dok

termin „volja” pokriva sve aktivnosti dostizanja cilja (na primer, odlaganje zadovoljenja, istrajnost, samoregulacija). Oba konstrukta igraju značajnu ulogu u iniciranju procesa razvoja talenta, vođenju i usmeravanju, kao i u održavanju razvoja kroz procese prelaženja prepreka, kroz dosadu i povremene neuspehe.

Sredinski katalizatori podrazumevaju niz faktora iz užeg i šireg okruženja koji, u zavisnosti od toga da li imaju pozitivan ili negativan predznak za pojedinca, mogu delovati podsticajno ili inhibirajuće na proces transformisanja prirodnih sposobnosti u talente (Pekić, 2011). U ovu grupu faktora Ganje svrstava milje (fizički, društveni, kulturni, porodični itd.), različite osobe iz užeg i šireg okruženja pojedinca (roditelji, nastavnici, vršnjaci, mentorи itd.), prilike, tj. obrazovne programe namenjene darovitim pojedincima, te različite događaje iz ličnog života (susreti, nagrade, nezgode, itd.).

Najzad, obuhvatno objašnjenje procesa razvoja talenta, podrazumeva i uvodenje *faktora slučajnosti* koji su najsrodniji sredinskim katalizatorima, ali se mogu povezati i sa kategorijama prirodnih sposobnosti i intrapersonalnih katalizatora (Pekić, 2011). Naime, deo objašnjenja nečije izuzetnosti sadržan je i u tome što je dati pojedinac srećnim slučajem rođen u porodici povoljnog socioekonomskog statusa i odgovarajućeg kvaliteta roditeljstva ili upisan u školu koja implementira specijalne programe za obrazovanje darovitih učenika (Gagné, 2000). S obzirom na to da se ova grupa faktora može dovesti u relaciju i sa kategorijama prirodnih sposobnosti i intrapersonalnih katalizatora, Ganje ističe da se faktor sreće može ticati i povoljne kombinacije gena, koja rezultira visokim prirodnim sposobnostima, te izraženošću osobina ličnosti koje pospešuju aktualizaciju „darova” (Pekić, 2011).

Ganjeov diferencirani model darovitosti i talenta ne samo da nastoji ustanoviti precizniju nomenklaturu na području darovitosti, već se može smatrati celishodnim barem u dva važna aspekta. Kao prvo, iscrpnost u diferenciranju potencijalnih činilaca razvoja talenta sugerise da složeni sistemi ponašanja, poput manifestacije talenata, moraju podrazumevati i složenu etiologiju, koja se u ovom slučaju opisuje širokim spektrom različitih varijabli (prirodne sposobnosti, učenje i vežbanje, personalne karakteristike, sredinski uticaji, faktori slučajnosti),

i drugo, bogatstvo interakcija između naznačenih komponenti modela, jasnije odslikava dinamički karakter darovitosti, što je podrazumevalo pomak u odnosu na predašnje shvatanje ovog kvaliteta kao stabilne personalne crte (Pekić, 2011).

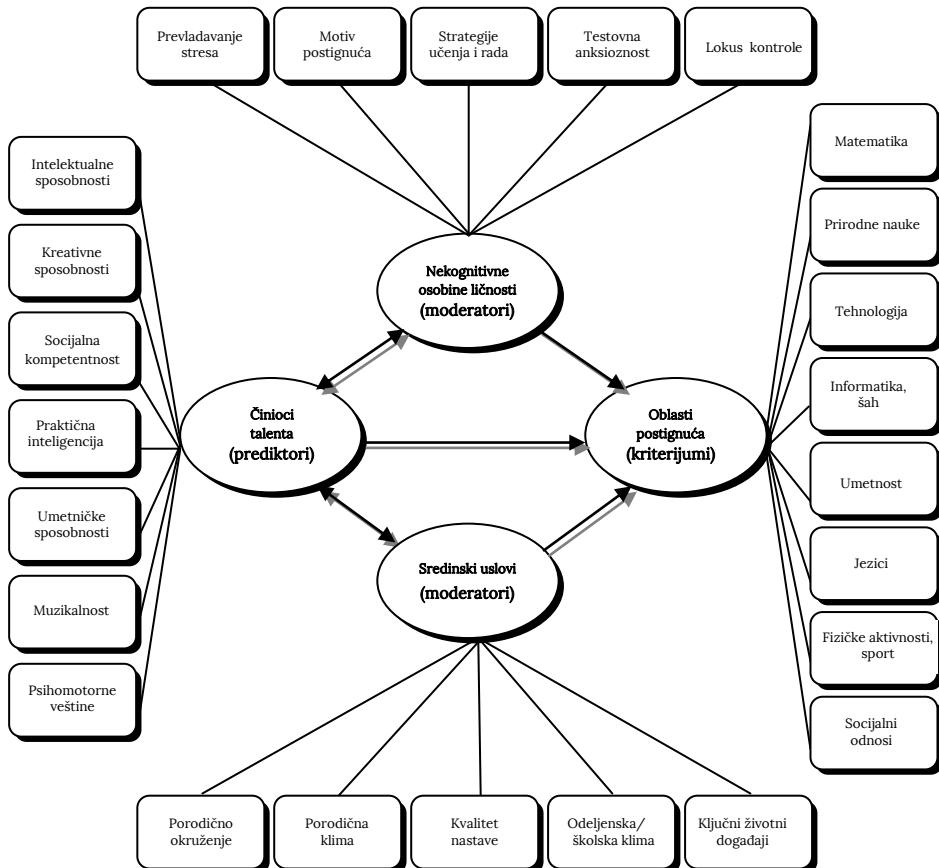
Minhenski model darovitosti

Kompleksnost i dinamičnost, slične onima u Ganjeovom modelu darovitosti i talenta, javljaju se i u koncepciji koja proizilazi iz „jedne od najopsežnijih evropskih studija darovitosti“ (Heller, Perleth & Lim, 2005, 148). Reč je o tzv. minhenskom modelu darovitosti, u okviru kog se darovitost određuje kao multifaktorski konstrukt sposobnosti pozicioniran unutar mreže nekognitivnih svojstava ličnosti, raznovrsnih sredinskih faktora, te varijabli koje su u vezi sa visokim postignućem. U svrhu identifikacije, odnosno predikcije darovitosti o komponentama ovog modela govori se i u terminima prediktorskih, moderatorskih i kriterijumske varijabli (Heller, 2004).

Već u samom slikovitom prikazu ovog teorijskog modela (Slika 2), jasno se vide izvesna preklapanja sa Diferenciranim modelom darovitosti i talenta. Naime, moglo bi se reći da oba ova modela operacionalizuju istu konceptualnu shemu, po kojoj darovitost ima značenje visokog kognitivnog potencijala koji se u sadejstvu sa određenim ličnosnim i sredinskim činiocima transformiše u izuzetan učinak u odgovarajućoj oblasti (Pekić, 2011). Razlike u razradi ovakvog shvatanja darovitosti u dva pomenuta modela proizilaze iz nejednakog imenovanja sastavnih komponenti, te različitom viđenju njihovog sadržaja i uzajamnih relacija.

U modelu proizašlom iz čuvene minhenske studije darovitosti naznačava se sedam relativno nezavisnih dimenzija talenta ili vidova darovitosti, koji se smatraju „fundamentalnim, ali nipošto jedinim mogućim oblicima sposobnosti“ (Ziegler & Heller, 2000, 9). Negirajući osnovanost terminološke distinkcije izmenu „darovitosti“ i „talenta“ minhenska studija pomenute termine ravnopravno koristi za označavanje naprednosti u nekom od specifikovanih domena sposobnosti, proglašavajući ih prediktorima izvrsnosti u odgovarajućoj socijalno relevantnoj oblasti ljudskog delovanja (kriterijumi). Između kategorija prediktorskih i kriterijumske varijabli deluju različite

moderatorske varijable koje pospešuju preobraćanje potencijala u izuzetno postignuće.



Slika 2. *Minhenski model darovitosti* (Heller et al., 2005)

Moderatori koji se vezuju za nekognitivne aspekte ličnosti beleže nešto viši stepen razrađenosti u odnosu na Ganjeove „intrapersonalne katalizatore”, koji se najvećim delom svode na motivacione dispozicije. Naime, uz visok motiv postignuća, pod povoljnim personalnim činiocima razvoja visokih potencijala, ovaj model podrazumeva i izgrađene mehanizme prevladavanja stresa, poznavanje efikasnih strategija učenja, nisku testovnu anksioznost, te unutrašnji lokus kontrole (Pekić, 2011). Drugi tip moderatora, slično Ganjeovim „sredinskim katalizatorima”,

vezuje se za određene okolnosti iz neposrednog okruženja darovitog pojedinca. Njihova involviranost u aktualizaciji visokog potencijala ogleda se kroz pogodnost sredinskih prilika u sledećim aspektima: stimulacija unutar porodice, vaspitna klima, kvalitet nastave, klima u školi/odeljenju, kritični životni događaji i sl. Interakcije komponenti modela ukazuju na postojanje dvosmernih relacija koje podrazumevaju povratni uticaj izuzetnih sposobnosti, odnosno postignuća na intrapsihičke i sredinske varijable. S druge strane, Ganjeov diferencirani model predviđa postojanje jednosmernih uticaja od raznovrsnih „katalizatora” ka komponenti „razvojni proces” koja se u inicijalnoj verziji minhenskog modela eksplicitno ne naznačava (Pekić, 2011). Međutim, pomenuti aspekt modela značajno je razrađen u njegovim kasnijim verzijama, *minhenskom procesnom modelu darovitosti i minhenskom dinamičkom modelu sposobnosti i postignuća*. Ovaj poslednji, čiji je glavni autor Kristof Perlet, koncipiran je s namerom da se u bitnim tačkama trasira put od darovitosti do ekspertize uvažavajući empirijska saznanja o njegovom toku (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Premda replicira suštinske zamisli Ganjeove koncepcije darovitosti, minhenski model ostvaruje nešto viši stepen analitičnosti u diferenciranju dimenzija darovitosti, kao i moderatorskih varijabli, što doprinosi stvaranju jasnije slike o uslovima od kojih zavisi „sudbina” izuzetnog potencijala. Važnom prednošću u odnosu na ostale savremene koncepcije darovitosti autori ovog modela smatraju njegovu višestruku „nacionalnu i internacionalnu validiranost” (Heller et al., 2005, 148), zbog čega se ovaj model smatra vrlo značajnim u aspektu identifikacije darovitosti.

Sa dovođenjem sredinskih činilaca u fokus teorijskog proučavanja konceptualni okvir darovitosti postavljen je na najširu moguću osnovu. Time je ostvaren ne samo potpuniji uvid u kompleksnu prirodu konstrukta darovitosti, već su se otvorile mogućnosti za posmatranje ovog fenomena kao potencijala čije ostvarenje zavisi od raznovrsnih interakcija intrapsihičkog plana sa sredinskim kontekstom (Pekić, 2011).

Pokušaj redukovanja postojećih teorijskih dilema

Rekonstrukcija toka razvoja teorijskog konceptualizovanja darovitosti sugerije očigledan progres naučne misli od deskriptivnog ka eksplikativnom pristupu ovoj problematici. Naime, za termanovsku operacionalizaciju darovitosti posredstvom visokih vrednosti kvocijenta inteligencije, kao i za posttermanovsko diferenciranje specifičnih domena manifestovanja darovitosti, moglo bi se reći da realizuju tek zadatak opisa i klasifikacije opštih karakteristika određene pojave (Radonjić, 1994). Analitički pristup savremenim koncepcijama darovitosti koji naznačava raznorodne komponente ovog konstrukt-a, mogao bi se, pak, shvatiti kao upravljenost na zadatak „razumevanja i objašnjenja“ darovitosti. Procena uspešnosti sa kojom su savremene koncepcije darovitosti odgovorile izazovu realizacije „krajnjeg cilja nauke“ izaziva različita stanovišta koja variraju u rasponu od zagovaranja njihove nepotrebnosti (Borland, 2005) do isticanja važnosti uspostavljanja novih, „moćnijih“ koncepcija darovitosti (Callahan & Miller, 2005).

I zaista, ako nakon sinopsisa savremenih shvatanja darovitosti posegnemo za jednim opštim tumačenjem prirode ove problematike, naći će se u nezavidnoj poziciji ujedinjavanja nepomirljivih različitosti. Shodno tome, nalazimo: da darovitost podrazumeva samo specifične sposobnosti, ali i skup različitih psiholoških karakteristika; da su osobine ličnosti komponente darovitosti, ali i obični „katalizatori“ ili „moderatori“ transformacije potencijala u učinak; da darovitost može predstavljati potencijal, ali isto tako i postignuće; da je darovitost isto što i talenat, ali i da su ovo dva različita konstrukta; da darovitost nužno podrazumeva kreativnost, ali i da kreativnost nije neophodan sastojak darovitosti itd. Jedno se ipak može tvrditi sa priličnom sigurnošću: u odsustvu tih istih „nepotrebnih“ i „nedovoljno moćnih“ koncepcija darovitosti koje su relativizovale eksplikativnu moć tradicionalnog koncepta inteligencije ne samo da bismo bili uskraćeni za mogućnost sagledavanja kompleksnosti prirode darovitosti, već bi nam bile nesagledive i mnoge njene pojavnne forme, utoliko više što bi dati domeni manifestovanja darovitosti bili udaljeniji od „konvencionalnih“ domena inteligencije.

U nastojanju da epilog diskusije o teorijskim koncepcijama darovitosti ne počiva samo na autorkinim ličnim zapažanjima, na ovom mestu će se realizovati pokušaj redukovanja postojećih teorijskih nedoumica u cilju davanja najadekvatnijeg odgovora na pitanje: šta je to darovitost? Da podsetimo, umesto starog odgovora po kome se darovitost sastoji u visokoj opštoj inteligenciji koju pojedinac u skladu sa svojim interesovanjima i prilikama usmerava ka određenom domenu (odgovora kakav bi dali Golton, Bine ili Terman), ponuđena su tri nova odgovora različite širine. Darovitost, dakle, čine: 1) različite vrste izuzetnih sposobnosti; 2) natprosečna sposobnost i određene crte ličnosti, tj. skup psiholoških predispozicija za visoko postignuće; 3) visoka sposobnost, te crte ličnosti i sredinski faktori koji u interakciji omogućavaju pojavu visokog postignuća.

Postoji mnogo argumenata koji idu u prilog tezi da se darovitost ne može koncipirati kao jedna jedinstvena, stroga intelektualna sposobnost. Suština tih argumenata sažeta je u sledećem: izvrsnost u nekim domenima počiva na sposobnostima koje su relativno nezavisne od (opšte) inteligencije, a ujedno predstavlja pojavu koja je cenjena i retka (Altaras, 2006; Sternberg & Ambrose, 2021b). Nalazi brojnih istraživanja sugerisu da se darovitost u umetničkim i drugim neakademskim domenima ne može objasniti visokom opštom inteligencijom (Drake & Winner, 2021; Winner, 1996; 2000). Likovna i muzička darovitost, na primer, počivaju na vizuelnospacijalnim i nekim još specifičnijim sposobnostima i ne pokazuju naročito visoke korelacije sa merama verbalne inteligencije i logičko-matematičkog rezonovanja (Drake & Winner, 2021; Winner, 1996; 2000).³ Drugim rečima, čak i ako ne bi bila operacionalizovana kao IQ, inteligencija, u tradicionalnom smislu te reči, predstavlja samo jednu facetu u spektru ljudskih sposobnosti koje zavređuju da budu smatrane darom onda kada dosežu nivo izuzetnosti. Sa tog stanovišta, prvi ponuđeni odgovor – da darovitost čini više vrsta sposobnosti – ni na koji način ne može biti sporan (Altaras, 2006; Sternberg & Ambrose, 2021b).

³ Zapravo, likovna darovitost ne pokazuje nikakvu vezu sa verbalnim IQ-om, dok između muzičke darovitosti i verbalnog IQ-a postoji pozitivna, ali niska korelacija (Drake & Winner, 2021; Winner, 1996; 2000).

S druge strane, nalazi koji sugeriraju da intelektualna i umetnička darovitost predstavljaju dve fundamentalno različite sposobnosti navode na pitanje opravdanosti uvođenja terminološke distinkcije među njima (Altaras, 2006). U praksi se to često i čini pravljenjem razlike između darovitosti i talenta. Pritom, etiketa darovitosti ostaje rezervisana za one koji su izuzetni u akademskim domenima, dok se za osobe visokih umetničkih ili fizičkih sposobnosti tradicionalno vezuje naziv „talentovani”.⁴ Iako ova distinkcija može delovati kao dobro rešenje, čini se da joj ipak nedostaje odgovarajuće naučno utemeljenje (Altaras, 2006). Iako je istina da umetnička i akademska darovitost ne podrazumevaju istu sposobnost, ne može se reći ni da su to dve suštinski različite pojave (Olenchak, 1999; Winner, 1996). Kako Vinerova (Winner, 1996) ističe, bez obzira na to u kom se domenu manifestuju, izuzetne sposobnosti definisane su istim bazičnim karakteristikama, nastaju na osnovu istog mehanizma i imaju niz zajedničkih korelata u sferi personalnih i porodičnih kvaliteta (o čemu će biti reči u narednom poglavljju). Osim toga, ne treba zaboraviti da pripisivanje različitog značenja terminima „dar” i „talenat” predstavlja i svojevrsnu jezičku nelogičnost, budući da se u ovim okvirima te dve reči s pravom tretiraju kao sinonimi.⁵ Prema tome, možemo da zaključimo da darovitost i talenat predstavljaju dva izraza za jedan jedinstven pojam i jedan te isti fenomen; finije razlikovanje unutar ovih kategorija (pojma i fenomena darovitosti/talenta), za kojim svakako postoji potreba, može se postići specifikovanjem domena ili vrste izuzetne sposobnosti, a ne variranjem osnovnog pojma (Altaras, 2006).

⁴ Neki autori prave drugu vrstu razlike između darovitosti i talenta: Ganje (Gagné, 1995; 1997; 2005), kao što smo videli, koristi ova dva izraza da bi napravio distinkciju između „prirodne” (dar) i „sistemske razvijene” sposobnosti (talenat); upravo obrnuto, Feldman (1986) vezuje pojam talenta za potencijal, a pojam darovitosti za postignuće; Robinsonova (Robinson, 2005) smatra da talenat treba da se odnosi na domenospecifične, a darovitost na opštije sposobnosti; najzad, u Feldhusenovoj koncepciji (Feldhusen, 1986), talenat, definisan kao domenospecifična sposobnost, predstavlja jednu od komponenata (supkategoriju) darovitosti.

⁵ One ne samo da imaju isto preneseno značenje („izuzetna sposobnost za nešto, prirodna sposobnost”), već su vrlo bliske i po svom osnovnom značenju. Naime, i talenat i dar predstavljaju izvesnu vrednost, bogatstvo ili dobit (Altaras, 2006).

Iako mnogi autori eksplisitno označavaju određene dispozicije ličnosti „komponentama” darovitosti (Subotnik & Jarvin, 2005; Wieczorkowsky, Cropley & Prado, 2000), postoji nekoliko razloga zbog kojih se čini da vanintelektualnim svojstvima ne pripada ovakva kvalifikacija. Prvo, među autorima koji darovitost definišu kao skup psiholoških predispozicija za izuzetno postignuće ne postoji nijedan koji crte ličnosti dosledno tretira kao konstituente (definišuće odlike) ovog pojma. Čim se izade iz okvira formalne definicije, crte ličnosti „regrediraju” na status korelata izuzetne sposobnosti. Tako se, na primer, Feldhusen (Feldhusen, 1986), obrazlažući svoje stanovište da pozitivan self-koncept predstavlja komponentu darovitosti, poziva na rezultate istraživanja koji dokazuju vezu između ova dva konstrukta (što znači da su prethodno morali biti definisani kao dva zasebna kvaliteta), te svoje izlaganje zaključuje preporukom da osobe visokih sposobnosti a niskog self-koncepta i motiva postignuća ipak treba da pohađaju specijalni program za darovite (što je očigledno u suprotnosti sa „kompozitnom” koncepcijom darovitosti koju ovaj autor promoviše). Na sličan način se i u okviru koncepcije tri prstena (Renzulli, 2005) „urušava” status crta ličnosti kao definišućih odlika darovitosti: i sam Renzuli primećuje da, za razliku od sposobnosti kao relativno stabilnog svojstva, posvećenost zadatku i kreativnost „dolaze i odlaze” u funkciji različitih vrsta situacija. Posebnu prepreku za uključivanje crta ličnosti u koncept darovitosti predstavlja to što ne postoji jedinstvena konstelacija crta karakteristična za osobe koje ostvaruju visoka postignuća, te činjenica da još uvek ne znamo koji su to atributi, makar delom, zaslužni za izvrsnost u nekom domenu, koji su naprsto povezani sa njom, a koji su njeni produkti (Tannenbaum, 1986). Ovo nije nevažno s obzirom na to da priroda odnosa između crta ličnosti, sposobnosti i postignuća umnogome definiše status personalnih kvaliteta u konceptu darovitosti (Altaras, 2006). Ako bi se, na primer, potvrdilo da određene crte ličnosti učestvuju u visokom postignuću prevashodno kao „sastojak”, tj. prateći proizvod izuzetne sposobnosti, onda bi svakako bilo izlišno uključivati ih u koncept darovitosti kao posebne komponente. Najzad, uobičajena upotreba termina „darovitost” potvrđuje da ne postoji veza između darovitosti i ličnosti: retko smo, ili nikad, u prilici da čujemo da se za nekog kaže da je darovita ličnost ili da ima daroviti optimizam, darovitu

istrajnost i sl. (Gagné, 1997). S druge strane, epitet darovitosti redovno se vezuje za izuzetne sposobnosti, nezavisno od nečijih osobina ličnosti, što još jednom ukazuje na to da potonje ne mogu imati ravnopravnu ulogu (sa sposobnostima) u definisanju darovitosti (Altaras, 2006).

Većina savremenih teoretičara darovitosti eksplicitno iznosi ili podržava stanovište da samo konceptualizacija koja uključuje i sredinske faktore izuzetnog postignuća odražava pravu prirodu darovitosti. Uz zapažanje da se ne nalazi isključivo unutar individue, darovitost se konceptualizuje kao proizvod dinamične interakcije osobe, domena i socijalnog konteksta (Altaras, 2006). Međutim, čini se da je ovaj pokušaj da se pojmovno „uhvati“ dinamičnost jednog fenomena rezultirao time što je izgubljen sam pojam darovitosti. Naime, kako Ajzenk (1991) ističe, kritikujući širenje koncepta inteligencije, spojiti u jedan pojam faktore sposobnosti, ličnost i motivaciju, a u slučaju multidimenzionalnih koncepcija darovitosti i sredinske faktore jednostavno znači da je taj pojam naučno besmislen i da se ne može meriti. Džeksonова и Baterfield (Jackson & Butterfield, 1986) takođe ukazuju na to da je nemoguće operacionalizovati konstrukt koji u sebi sadrži individualne i vanindividualne dimenziјe. Osim toga, bilo kakva operacionalizacija proširenog pojma darovitosti može samo da podrazumeva restrikciju u identifikaciji darovitih: naime, ukoliko pojam darovitosti sadrži više komponenata, utoliko je veći broj uslova koji moraju biti zadovoljeni da bi neko bio proglašen darovitim (Altaras, 2006). Sama po sebi, ova činjenica ne predstavlja nikakav problem, ali sa stanovišta ciljeva savremenih teoretičara, koji teže „inkluzivnijim“ modelima za identifikaciju darovitosti, ona jeste svojevrstan paradoks.

Analiza semantičkih osnova i konceptualne strukture termina „darovitost“, kao i uvid u praktične koncepcije i operacionalizacije ovog pojma, ukazuju na to da se suština darovitosti mora odnositi na izuzetne, visoko razvijene sposobnosti (Gagné, 1997; Robinson, 2005; von Károlyi & Winner, 2005). To nipošto ne znači negiranje značaja personalnih i sredinskih činilaca, ali podrazumeva izvesnu relativizaciju uloge ovih svojstava u smislu njihovog kvalifikovanja kao „doprinosnih“ (contributory), a ne „sastavnih“ (constituent) elemenata darovitosti (Gagné, 1995). Sasvim je očigledno da je ovakva analiza u prvi plan izbacila diferencirane modele razvoja i aktualizacije darovitosti koji bi se

mogli uzeti kao najcelishodniji način teorijskog konceptualizovanja ovog fenomena. U skladu sa njima darovitost se određuje kao izuzetna sposobnost, izražena u vanrednoj brzini, lakoći i samosvojnosti s kojom se stiču znanja i veštine u nekoj oblasti u poređenju s vršnjacima, tj. osobama sličnog prethodnog iskustva u datom domenu (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Diferencirani modeli razvoja i aktualizacije darovitosti važnu ulogu dodeljuju procesima učenja/obrazovanja, te sredinskim uslovima koji ih uslovljavaju. Preciznije rečeno, učenje i/ili obrazovanje ugrađeni su u njih kao mehanizmi, a sredinski uslovi učenja kao faktori odgovorni za aktualizaciju darovitosti (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Kao reprezentativni primeri takvih modela prikazani su Ganjeov diferencirani model darovitosti i talenta i minhenski model darovitosti. Iako potonji inicijalno nije ulazio u sam proces aktualizacije darovitosti, tj. mehanizme kojima se ona pretače u postignuće, ovaj aspekt modela značajno je razrađen u njegovim kasnijim verzijama. Otuda se može reći da oba modela odslikavaju aktualizaciju darovitosti kao dugotrajan proces aktivnog učenja i sticanja kompetencija, koji uključuje usmerenost na cilj, ulaganje napora i stalno prevazilaženje aktuelnih granica uz adekvatnu podršku sredine. Mada je moguće da darovita osoba samostalno inicira i organizuje takve aktivnosti, one se najčešće odvijaju unutar odgovarajućih institucija – škola, fakulteta, centara za obuku (Gagné, 2005, 2009). Ganje čak smatra da „aktivnosti usmerene na razvoj talenta počinju kada osoba dobije pristup [nekom] strukturisanom programu” podsticanja (Gagné, 2015, 283). S tim u vezi, diferencirani modeli razvoja i aktualizacije darovitosti vide formalno učenje/obrazovanje kao centralni put izgradnje talenata a nastavnike/mentore, obrazovne prilike i programe za podsticanje darovitih učenika logično prepoznaju kao „katalizatore” koji, među ostalim činiocima, imaju moć da pospeše taj proces (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Na školi je, prema tome, velika odgovornost da podrži aktualizaciju darovitosti tako što će se akomodirati, tj. izaći u susret specifičnostima i vaspitno-obrazovnim potrebama darovitih učenika i preduzeti izvesne mere prilagodavanja metoda i/ili sadržaja rada ovoj kategoriji učenika. To svakako uključuje raspoloživost nastavnika koji će

kursirati taj proces, te razrađen sistem podsticaja koji će učeniku pomoći da istraje na putu ka visokim postignućima. U kojoj meri škola uspeva da ispuni ovaj cilj? Ume li škola na vreme da prepozna i adekvatno odgovori na specifične vaspitno-obrazovne potrebe darovitih učenika? Poglavlje koje sledi bavi se upravo ovim pitanjima.

DAROVITI UČENICI I NJIHOVE
VASPITNO-OBRAZOVNE POTREBE

Specifičnosti darovitih učenika

Brojna istraživanja usmerena na osobenosti darovitih učenika potvrđuju tezu da oni imaju izvesne specifičnosti koje kreiraju i njihove posebne vaspitno-obrazovne potrebe (Brown, 2023; Colangelo & Assouline, 2000; Cross & Cross, 2015; Gross, 2009; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Peterson & Moon, 2000; Schultz, 2018; Silverman & Shires Golon, 2000; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2000, 2023; Wood, 2010; Wood & Laycraft, 2020). Specifičnosti darovitih učenika tiču se različitih aspekata ličnosti kao i njihovog neposrednog okruženja.

Na prvom mestu izdvajaju se specifičnosti u pogledu *sposobnosti*. Darovitost po deficitiji podrazumeva izuzetan potencijal, tj. značajno „odstupanje u smeru prednosti“ (von Karolyi & Winner, 2005, 377) u ovladavanju znanjima i veštinama nekog domena. Darovite osobe, dakle, nužno ispoljavaju znatnu razvojnu naprednost (Winner, 1996, 2000), odnosno naročitu brzinu (Gagné, 2007, 2015) u sticanju kompetencija iz odgovarajućeg domena. Osim toga, izdvajaju se i po lakoći sa kojom to postižu (Gagné, 2005, 2007). Njihovo početno ovladavanje domenom odvija se skoro bez ikakvog napora, a usvajanje složenijih veština iziskuje manje truda nego kod drugih (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Najzad, darovite osobe pokazuju veći stepen samosvojnosti u ovladavanju i baratanju pravilima domena: one samostalno otkrivaju postojeće i nalaze sopstvene, relativno originalne načine za izvođenje aktivnosti i rešavanje problema iz neke oblasti (Winner, 1996). U tom smislu, darovite osobe su i kreativne, s tim što je ovde reč o kreativnosti nižeg reda, a ne o njenim najvišim nivoima (Winner, 1996). Povrh toga, darovite osobe imaju specifičan odnos prema aktivnostima iz domena svog dara (Altaras Dimitrijević, 2012), tj. na poseban način su motivisane da ih upražnjavaju i usavršavaju. Reč je o snažnoj intrinzičkoj motivaciji koju Vinerova (Winner, 1996, 2000) naziva žudnjom za ovladavanjem, prenoseći time zapažanje da, osim što istinski vole da se bave aktivnostima i zadacima iz određenog domena, daroviti samoinicijativno

teže da ih usložnjavaju i čine izazovnim.⁶ Motivacija takvog kvaliteta i intenziteta proističe iz same izuzetne sposobnosti i izvorno je prisutna kod sve darovite dece. Međutim, budući da je osetljivija na dejstvo sredinskih faktora od ključnih mehanizama izuzetne sposobnosti, ona se može transformisati ili pritajiti, te je na kasnijim (školskim) uzrastima nećemo nužno/lako uočiti kod svakog darovitog učenika (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Darovitost je, kako pokazuju brojne studije (Ivleva, 2018; LoCicero & Ashby, 2000; Parker & Adkins, 1995; Siegle & Schuler, 2000; Winner, 1996; Wood & Laycraft, 2020), povezana i sa specifičnostima u sferi ličnosti, odnosno u onome što bismo nazvali *osobinama ličnosti* u užem smislu. Međutim, treba naglasiti da te specifičnosti nisu ni konstituenti, niti neposredni izdanci darovitosti, već njeni empirijski utvrđeni korelati proistekli iz složnih interakcija raznovrsnih činilaca tokom ukupnog razvoja ličnosti. Drugim rečima, iako možemo reći da su odredene osobine, odnosno crte ličnosti češće ili jače izražene u populaciji darovitih, ne možemo očekivati da će ih ispoljiti svaka pojedinačna darovita osoba (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Sistematisujući nalaze istraživanja usmerenih na procenu strukture ili pojedinih crta ličnosti darovitih osoba, autorka Ana Altaras (2006) upućuje na tri široke klase osobina u pogledu kojih se darovite osobe razlikuju od prosečnih. Prvo, kao što je već istaknuto, darovite osobe pokazuju intenzivniju *motivaciju* da ovlađaju nekom veštinom ili steknu određeno znanje. Opsežno longitudinalno istraživanje koje su sproveli Čiksentmihalji i saradnici (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993) sugerise da darovite učenike odlikuje izraženija intelektualna radoznalost, jači motiv postignuća, te veća istrajnost u ostvarivanju ciljeva. Bez obzira na nedostatak ekvivalentnih kvantitativnih pokazatelja, darovitim osobama se, osim toga, često pripisuje perfekcionizam (Lovecky, 1992; Parker & Adkins, 1995; Siegle & Schuler, 2000). Neki autori su, pri tom, usmereni na pozitivne aspekte ove osobine i ističu stroge kriterijume i visoke aspiracije darovitih osoba, dok drugi ukazuju na drugu stranu medalje tvrdeći da se perfekcionizam

⁶ Kao što ćemo videti, ovi motivi jasno se naziru i kada darovite posmatramo kroz prizmu osobina ličnosti.

darovitih ogleda u preteranoj samokritičnosti i stalnom nezadovoljstvu postignutim (LoCicero & Ashby, 2000; Parker & Adkins, 1995; Winner, 1996). U svakom slučaju, nalaz da daroviti teže tome da saznaju više ili urade bolje nije sporan (Altaras, 2006). Štaviše, mnogi bi se složili i sa postavkom Vinerove (Winner, 1996) po kojoj ova težnja predstavlja inherentno svojstvo izuzetne sposobnosti.

Druga odlika za koju se smatra da je svojstvena darovitim učenicima jeste *nezavisnost* (Winner, 1996). I ona, poput visoke motivacije, predstavlja višeslojan konstrukt. S jedne strane, moguće je govoriti o socijalnoj nezavisnosti, u smislu sposobnosti da se toleriše samoća, a s druge strane, o intelektualno-moralnoj nezavisnosti, u smislu autonomnog, nekonformističkog mišljenja i ponašanja (Altaras, 2006). Sudeći po empirijskim nalazima, darovite osobe odlikuje još jedan vid nezavisnosti. Na inventarima ličnosti korišćenim u Čiksentmihaljićevoj studiji ova grupa ispitanika izdvojila se dominantnošću i visokim samopouzdanjem, a njihov profil, u celini gledano, bio je manje zasićen polnim stereotipima (Csikszentmihalyi et al., 1993). Istovremeno, postoje podaci koji sugerisu da su darovite osobe introvertne (Silverman, 1994; Winner, 1996; 2000), da provode dosta vremena same, te da dobro podnose samoću (Csikszentmihalyi et al., 1993).

Najzad, i među laicima i među stručnjacima uvreženo je shvatanje da darovite osobe poseduju *povišenu osetljivost* (Altaras, 2006). Silvermanova (Silverman, 1994) navodi podatak da se u roditeljskim opisima darovite dece atribut „osetljiv” javlja češće nego bilo koja druga karakteristika. Iako se u stručnoj literaturi priznaje višeslojnost ovog atributa i koristi razgranata terminologija (Mendaglio, 1995), razmatranja ove odlike darovitih osoba najčešće su vezana za koncept psihičke preosetljivosti koji je uveo poljski psiholog Dabrowski (Dabrowski), a razradio Pijehovski (Piechowski) sa saradnicima. Preosetljivost ili povišena osetljivost u tumačenju ovih autora ima pozitivnu konotaciju i podrazumeva natprosečan intenzitet mentalne i emocionalne aktivnosti, povišeno doživljavanje koje doprinosi razvojnom potencijalu darovitih, a javlja se u pet modaliteta: psihomotornom, čulnom, intelektualnom, imaginativnom i emocionalnom (Piechowski & Miller, 1995). Iako postoje istraživanja koja pokazuju da profil darovitih na merama preosetljivosti

dosledno odstupa od norme (Steenbergen-Hu, 2017), u većini studija kao diskriminativni su se pokazali određeni, ali ne svi oblici preosetljivosti. Najčešći nalaz je da daroviti ispitanici imaju više skorove na merama emocionalne, intelektualne i imaginativne preosetljivosti (Ackerman, 1997; Bouchet & Falk, 2001), a u nekim istraživanjima se kao dominantna javila povišena psihomotorna osjetljivost (Ackerman, 1997). Ove varijacije u nalazima, međutim, ne dovode u pitanje osnovnu tezu da daroviti poseduju određene karakteristike koje predstavljaju manifestacije povišene osjetljivosti (Altaras, 2006).

I okruženje u kojem odrastaju daroviti pojedinci pokazuje izvesne specifičnosti. Istraživanja koja su za predmet imala razmatranje darovitosti u pogledu sredinskih faktora pretežno su bila upravljena na analize porodičnog miljea darovitih pojedinaca. U poduhvatima ovakve vrste nastojalo se ispitati da li su porodice sa darovitim detetom organizovane na specifičan način, odnosno da li postoji relacija između porodičnog okruženja darovitih pojedinaca i njihove naprednosti u nekom od domena (Pekić, 2010; 2011). U relevantnoj literaturi koja sistematizuje nalaze različitih istraživanja ove problematike navodi se šest opštih karakteristika porodica sa darovitim detetom (Winner, 1996): 1) darovita deca zauzimaju „posebno mesto” u porodici i u najvećem broju slučajeva su jedinci ili prvorodena deca, 2) darovita deca odrastaju u stimulativnom porodičnom okruženju, 3) roditelji darovite dece su usredsređeni na njihov napredak u određenom domenu, 4) roditelji darovite dece su skloni postavljanju veoma visokih standarda uspešnosti, te konsekventno imaju i visoka očekivanja od dece, 5) istovremeno, ovi roditelji deci dozvoljavaju ostvarivanje nezavisnosti, 6) najzad, najpogodnijom kombinacijom porodičnih uslova za razvoj darovitosti pokazala se ona koja podrazumeva visoke standarde i očekivanja, na jednoj strani, i podršku roditelja, na drugoj strani.

Slika o osobenostima darovitih učenika može se izoštiti uvidom u sistematske razlike koje se pojavljuju unutar te grupe. Jedan od kriterijuma spram koga se daroviti učenici bitno razlikuju među sobom jeste domen i polje manifestovanja darovitost. Stoga ćemo na narednim stranama ovom pitanju posvetiti dužnu pažnju.

Specifičnosti učenika darovitih u različitim domenima

Pre nego što pristupimo razmatranju specifičnosti darovitih učenika s obzirom na domen manifestovanja darovitosti, čini se svršishodnim predočiti šta autori u ovom području, zapravo, podrazumevaju pod pojmom 'domen'. Iako se u svakodnevnom govoru ovaj pojam učestalo primenjuje u veoma različitim značenjima, savremena literatura na temu darovitosti nudi sasvim precizno određenje tog pojma. Naime, domen se određuje kao organizovano područje znanja, kao što su jezik, matematika, muzika, vizuelne umetnosti itd. (Winner, 1996), kao baza eksplicitnih znanja poput naučnih činjenica, formula, principa i glavnih ideja (Subotnik & Jarvin, 2005), ili kao aspekt kulture u okviru kojeg se pojedinac obrazuje (Gardner, 1993). Bez obzira na to da li ga bliže određuju specifikovanjem njegovih vrsta, odnosno pojedinačnih sadržaja ili se pak zadržavaju na uopštenijem, „kulturnom” određenju, savremeni autori se slažu u shvatanju da domen predstavlja svojevrsnu bazu relevantnih znanja ka kojoj pojedinac usmerava svoje sposobnosti (Pekić, 2010). Određena baza znanja ili aspekt kulture će, prema tome, postati domen manifestovanja darovitosti ukoliko sposobnosti osobe omogućavaju njeno brzo napredovanje u tom domenu. U tom slučaju, dakle, možemo reći da je dati pojedinac darovit u nekom domenu, odnosno da je u okviru datog domena prepoznat kao neko ko „obećava” (Gardner, 1993).

U prethodnom poglavlju rada videli smo da je spektar mogućih domena manifestovanja darovitosti izrazito širok (setimo se Ganjea koji naznačava čak 40 različitih domena), što pojedini autori smatraju posledicom stremljenja zapadnih društava ka dostizanju izvrsnosti u najširem mogućem smislu, odnosno „neutaživog poriva za spoznавanjем nepoznatog, pa čak i nespoznatljivog” (Tannenbaum, 2000, 24). Činjenica da se darovitost u nekim domenima češće prepoznaje nego u nekim drugim upućuje na zaključak da se domeni međusobno razlikuju ne samo po sadržaju ili vrsti znanja koje obuhvataju, nego i po formi ili načinu strukturiranja tog znanja (Pekić, 2010). Naime, objašnjenje činjenice da se daroviti pojedinci, najčešće, retrutuju iz dva akademска domena (matematika i jezik) i dva umetnička domena (muzika i vizuelne

umetnosti), moglo bi se pronaći u tome što su ovi domeni „formalni i visoko strukturirani”, što, zapravo, znači da u njima postoje prilično eksplicitna pravila prepoznavanja izvrsnosti, odnosno da je prilično jasno definisano koja i kolika znanja predstavljaju preduslov dostizanja izvrsnosti (Pekić, 2010). Sa druge strane, domeni socijalnog vođstva, interpersonalnih i intrapersonalnih talenata imaju prilično difuznu strukturu koja otežava prepoznavanje darovitosti (Winner, 1996).

Na ovom mestu je važno istaći da darovitost manifestovana u određenom domenu za supstrat nema opštu intelektualnu sposobnost koja je pukim slučajem usmerena ka tom domenu, već ima ishodište u visoko razvijenim specifičnim sposobnostima koje korespondiraju sa datim domenom, odnosno sa bazom određenih znanja (Letić & Lungulov, 2020; Letić, Milutinović & Grandić, 2017; Pekić, 2010). Imajući u vidu činjenicu da se domeni uzajamno razlikuju po sadržaju i strukturi znanja koja obuhvataju (Letić Lungulov, Lungulov & Milutinović, 2022), opravdano je pretpostaviti da je veza između sposobnosti i domena dvosmerna – dok specifične sposobnosti usmeravaju pojedinca prema određenom domenu, domen svojim specifičnim zahtevima koje stavlja pred pojedinca usmerava dalji razvoj tih sposobnosti (Letić, Milutinović & Grandić, 2016; Pekić, 2010). Shodno tome, pojedini autori ističu da razvoj specifičnih sposobnosti podrazumeva internalizaciju sadržaja određenog domena (Wieczkowski et al., 2000), a postoje i empirijski dokazi o uticaju bavljenja specifičnim aktivnostima domena na razvoj određenih sposobnosti.⁷ Osim toga, specifični kvalitet domena darovitosti ne ogleda se samo u razvijenosti određenih vrsta sposobnosti, nego se preovlađujućim shvatanjem smatra ono koje naglašava da talenti manifestovani u različitim domenima podrazumevaju različite kombinacije kognitivnih sposobnosti, personalnih karakteristika i sredinskih uslova (Gagné, 1985, prema: Benbow & Minor, 1990; Letić, 2017).

⁷ Tako je, primera radi, ustanovljena pozitivna povezanost između bavljenja muzikom i razvijenosti spacialnih sposobnosti (Winner, 1996), odnosno između slušanja klasičnih kompozicija (Mocartove sonate) i uspeha na naknadnom testu spacialnog rezonovanja (Rauscher, 1993, prema: Štula, 2007).

Kad je reč o *sposobnostima*, specifičnost njihove strukture u kontekstu pojedinačnog domena višestruko je potvrđivana (Benbow & Minor, 1990; Diezmann, 2002; Pekić, 2011; Winner, 1996). U jednom istraživanju ove vrste, poređenje darovitih učenika u domenu matematike sa učenicima koji su prepoznati kao daroviti u domenu jezika, ukazuje na to da prve odlikuje veća razvijenost spacijalnih sposobnosti i sposobnosti neverbalnog rezonovanja, dok se drugi odlikuju većom izraženošću verbalnih sposobnosti, te opsežnijim fondom opštih znanja (Benbow & Minor, 1990). Preciznije rečeno, pomenuto istraživanje je imalo za cilj poređenje darovitih pojedinaca u domenu matematike i jezika u pogledu „primarnih sposobnosti“ razrađenih u okviru Terstonovog modela strukture intelekta, s tim što su numerički faktor (N) i faktor verbalne fluentnosti (W), kao opštepoznata „differentia specifica“ ovih vrsta darovitosti, izostavljeni iz razmatranja i zamenjeni sposobnostima mehaničkog rezonovanja i jezičke ekspresije. Shodno tome, dobijeni rezultati su sugerisali značajne razlike između dve grupe ispitanika u svim naznačenim aspektima, s tim što su razlike u pogledu razvijenosti spacijalnih, memoričkih, perceptivnih, mehaničkih, te sposobnosti neverbalnog rezonovanja bile u korist grupe matematički darovitih pojedinaca, dok su se pojedinci daroviti u domenu jezika istakli u pogledu verbalnih sposobnosti i nivoa opštih znanja, te sposobnosti jezičke ekspresije (Pekić, 2010). U nekim drugim istraživanjima poređenje darovitosti u akademskim domenima (matematika) sa darovitošću u umetničkim domenima (vizuelne umetnosti i muzika) u aspektu sposobnosti, ukazuje da likovna i muzička darovitost u znatno nižem stepenu koreliraju sa merama verbalne inteligencije oslanjajući se na razvijene vizuelno-spacijalne sposobnosti, dok matematička darovitost može podrazumevati razvijenost obe vrste sposobnosti (Winner, 1996). U jednom domaćem istraživanju muzičke darovitosti ustanovljena je pozitivna i značajna povezanost između bazičnih muzičkih sposobnosti merenih različitim testovima i verbalnih aspekata inteleligencije, međutim, visina prosečne korelacije ovih varijabli ($r = 0,237$) upućivala je na slab intenzitet njihove uzajamne povezanosti, dok su muzičke sposobnosti višeg nivoa u još nižem stepenu korelirale sa verbalnim vidovima inteligencije (Mirković-Radoš, 1998). Kad je reč o darovitosti u domenu matematike, opsežna istraživanja strukturalnih

aspekata ove problematike ukazuju na to da njeno glavno obeležje ne predstavljaju visoko razvijene spacialne sposobnosti, koliko sposobnosti logičkog rezonovanja, te da poređenje matematički darovitih pojedinaca sa pojedincima darovitim u bilo kom drugom domenu neizostavno rezultira ustanovljavanjem značajnih razlika u ovom aspektu u korist matematički darovitih pojedinaca (Diezmann, 2002).

Osim što darovitost u pojedinačnim domenima podrazumeva karakterističan intelektualni profil, njen specifični karakter domena ispoljava se i kroz razlike u nivou razvijenosti opšte intelektualne sposobnosti. Naime, još u Termanovoj selekciji „Termita” uočeno je da se nastavničke nominacije učenika koji su ispoljavali neki od specifičnih (neakademskih) talenata nisu pokazale celishodnim, te da je prosečan IQ ove kategorije darovitih učenika sa vrednošću 107, bio daleko niži od naznačenog graničnog skora (Winner, 1996). Takođe, Tanenbaum naglašava da darovitost u različitim domenima nipošto ne podrazumeva jednako visoke vrednosti kvocijenta inteligencije, te da npr. izuzetnost u domenu fizike iziskuje viši nivo razvijenosti opšte inteligencije, nego izuzetnost u veštini predavanja (Tannenbaum, 1983, prema: Subotnik & Jarvin, 2005). Najtemeljnijom savremenom studijom ove problematike smatra se Čiksentmihaljjevo četvorogodišnje ispitivanje školskog postignuća učenika darovitih u pet različitih domena: vizuelne umetnosti, muzika, matematika, prirodne nauke i atletika (Csikszentmihalyi et al., 1993). Uzajamnim poređenjem ovih grupa ispitanika ustanovljeno je da učenici daroviti u domenu vizuelnih umetnosti ostvaruju niže školsko postignuće u odnosu na sve ostale grupe, dok su muzički daroviti učenici ostvarivali visoko školsko postignuće, a prosečna vrednost kvocijenta inteligencije ove grupe učenika iznosila je 130. Zapažanje da je u grupi muzički darovitih učenika bilo i onih koji su intelektualno funkcionalisali na nivou slabijeg proseka, odnosno da su ostvarivali slab školski učinak, a pritom osvajali najviše nagrade na muzičkim takmičenjima, generisalo je sledeći zaključak – darovitost u umetničkim domenima moguća je i u odsustvu visokih vrednosti kvocijenta inteligencije, odnosno darovitost u ovim domenima najčešće ne podrazumeva i izuzetnost u pogledu školskog postignuća (Csikszentmihalyi et al., 1993). Potvrdu o postojanju pozitivne, ali vrlo niske korelacije između muzičkih sposobnosti i nivoa opšte inteligencije,

nude i nalazi nekih drugih istraživanja (Shuter-Dyson & Gabriel, 1981, prema: Winner, 2003).

Istraživanja koja su pretendovala da utvrde distinkтивне *personalne karakteristike* pojedinaca darovitih u različitim domenima, ustanovila su značajne razlike među njihovim profilima ličnosti (Pekić, 2010). Tako je Tanenbaum naglašavao da dostizanje izvrsnosti u domenu fizike i veštini predavanja u oba slučaja iziskuje visoku motivaciju i istrajnost u radu, ali se ličnosti darovitih pojedinaca u ova dva domena i značajno razlikuju – daroviti predavač je u mnogo većoj meri ekstravertan i socijabilan, nego daroviti fizičar (Tannenbaum, 1983, prema: Subotnik & Jarvin, 2005). U pomenutoj Čiksentszentmihaljijevoj komparativnoj studiji, ustanovljeno je da učenici daroviti u nekom od akademskih domena pokazuju mnogo viši stepen samopouzdanja, odnosno sigurnosti u pogledu vlastitih sposobnosti u odnosu na učenike darovite u domenu muzike i vizuelnih umetnosti, kao i da je osobina nekonvencionalnosti u većoj meri inherentna učenicima darovitim u umetničkim, nego u akademskim domenima (Csikszentmihalyi et al., 1993). Tome slično, postoje i nalazi koji umetnički darovite pojedince u odnosu na akademski darovite opisuju u terminima naglašenijeg nonkonformizma shvaćenog kao sklonost ka preispitivanju socijalnih normi i vrednosti (Csikszentmihalyi & Getzels, 1973, Drevdahl & Cattell, 1958, Kemp, 1981, svi prema: Feist, 1999), dok je za kategoriju akademski darovitih ustanovljena tendencija ostvarivanja višeg skora na dimenziji savesnosti, koja obuhvata sledeće crte ličnosti: organizovanost, sklonost ka planiranju, odgovornost i red (John, 1990, prema: Feist, 1999). Druga istraživanja personalnih distinkcija između akademski i umetnički darovitih učenika ukazuju na to da umetnici pokazuju mnogo veće smetnje u aspektu socijalne prilagođenosti. To je najverovatnije otuda što društvo, te konsekventno i školski sistem, manje vrednuje darovitost u umetničkim domenima, zbog čega je ova kategorija darovitih učenika uskraćena za pohađanje specijalnih programa koji se, zbog okupljanja sličnih individua, pozitivno odražavaju i na socijalni razvoj (Olenchak, 1999).⁸ Nadalje, umetnički i akademski daroviti pojedinci razlikuju se i u

⁸ Potvrdu ovakvih tumačenja nalazimo u radovima autora koji ističu da darovita deca u specijalnim odeljenjima imaju bolje školsko postignuće i pozitivniji self-koncept, u

emocionalnoj sferi, otuda što prve karakteriše „dispozicija ka intenzivnijim emocionalnim doživljajima” (Andreasen & Glick, 1988, prema: Fiest, 1999, 283), što pojedini autori tumače osobenostima datih domena, odnosno činjenicom da domen umetnosti podstiče introspektivnost i upućenost na intrapsihički plan, dok akademske domene odlikuje fokusiranost na spoljnu realnost (Gardner, 1973, prema: Fiest, 1999). U vezi sa emocionalnim funkcionisanjem darovitih u ova dva domena jesu i nalazi koji ukazuju da muzički darovite pojedince u odnosu na akademski darovite odlikuje niži stepen emocionalne zrelosti, što se dovodi u relaciju sa razlikama u vaspitanju darovite dece u zavisnosti od vrste domena (Freeman, 2000).

Istraživanja u kojima su poređeni matematički i verbalno daroviti učenici u pogledu percepcije prihvaćenosti od strane vršnjačke grupe sugerišu da verbalno daroviti učenici lošije percipiraju svoju poziciju u vršnjačkoj grupi, nego matematički daroviti učenici (Dauber & Benbow, 1990), što korespondira sa nalazima nekih ranijih istraživanja koja upućuju na činjenicu da verbalno daroviti učenici imaju niže samopoštovanje od učenika darovitih u domenu matematike (Ferguson & Macoby, 1966), odnosno da je bogatstvo rečnika i složenost rečeničnih konstrukcija na ranom uzrastu vrlo često prepreka uključivanja deteta u vršnjačku grupu (Roedell, Jackson & Robinson, 1980). Nadalje, verbalno daroviti učenici pokazuju veće smetnje u oblasti emocionalnog i socijalnog funkcionisanja u odnosu na matematički darovite učenike (percepcija sebe kao neomiljenog u vršnjačkoj grupi, sklonost ka povlačenju i depresivnim raspoloženjima), što se objašnjava većom „upadljivošću” naprednosti u domenu jezika od naprednosti u domenu matematike, zbog čega su verbalno daroviti pojedinci vrlo često percipirani kao naporni sagovornici, i kao takvi izbegavani od strane vršnjaka (Brody & Benbow, 1986). S tim u vezi, mnoga istraživanja sugerišu da daroviti učenici često prikrivaju svoje sposobnosti kako bi ostvarili prihvaćenost u okviru vršnjačke grupe (Butler-Por, 1993, Ford, 1989, Schneider, 1987, svi prema: Udvari & Schneider, 2000).

poređenju sa darovitim decom koja pohađaju redovna odeljenja (Marsh & Parker, 1984, prema: Craven, Marsh & Print, 2000).

Uticaji *sredine*, u prvom redu porodice, pokazuju se takođe specifičnim u zavisnosti od vrste domena manifestovanja darovitosti (Pekić, 2011). S tim u vezi, rezultati istraživanja sugerisu da roditelji dece koja su darovita u domenu muzike imaju najdirektivniji pristup, odnosno da su roditelji dece koja su darovita u domenu vizuelnih umetnosti u najmanjoj meri direktivni, dok se za roditelje akademski darovite dece ispostavilo da su u pogledu direktivnosti „negde između“ prethodne dve grupe (Bloom, 1985, prema: Winner, 1996). U istom istraživanju je ustanovljeno da su roditelji muzički darovite dece i sami bili zainteresovani za ovaj domen, bilo da su imali formalno muzičko obrazovanje, bilo da su bili pasionirani konzumenti klasične muzike. Njihova direktivnost u pristupu ogledala se u usmeravanju dece ka domenu muzike, prevashodno u vidu pokretanja inicijative za učenjem nekog muzičkog instrumenta, da bi u daljem toku detetovog ovladavanja domenom muzike, uzimali aktivnog učešća u praćenju njegovog napredovanja postavljajući vrlo visoke standarde uspešnosti. Roditelji dece darovite u domenu vizuelnih umetnosti u najvećem broju slučajeva nisu pokazivali naročit interes za ovaj domen, te usmerenost dece ka domenu vizuelnih umetnosti sa njihove strane nije bila niti podsticana, niti sputavana. Njihov pristup deci je podrazumevao favorizovanje samoaktualizacije bez nametanja vlastitih preferencija domena i aktivnog praćenja detetovog napredovanja. Kad je reč o roditeljima dece darovite u akademskim domenima, njihov „srednji način“ ophođenja prema deci podrazumevao je da su poput roditelja muzički darovite dece podsticali naporan rad, postavljajući visoke standarde uspešnosti, ali su, slično roditeljima dece darovite u domenu vizuelnih umetnosti, pokazivali priličnu indolentnost prema vrsti domena manifestovanja darovitosti favorizujući samoaktualizaciju kao takvu. Moguće objašnjenje razlika u stepenu direktivnosti roditeljskog pristupa u zavisnosti od vrste domena Vinerova (Winner, 1996) pronalazi u različitom društvenom vrednovanju ovih domena, pri čemu se (u zapadnim društvima) domen vizuelnih umetnosti najniže kotira, odnosno u činjenici da domen muzike spada u tzv. domene performanse koji iziskuju dugotrajan i naporan period vežbanja, što nije slučaj sa preostala dva domena. Neka druga istraživanja porodičnog konteksta dece darovite u domenima muzike i vizuelnih umetnosti sugerisu da su roditelji muzički darovite

dece znatno prijemčiviji za ograničavajuće vaspitne postupke usled naglašavanja važnosti „discipline”, dok su se roditelji dece darovite u domenu vizuelnih umetnosti pokazali znatno otvorenijim i iskrenijim u komunikaciji sa decom (Freeman, 2000). Osim ustanovljene povezanosti između vrste domena i udruženog angažovanja oba roditelja, pojedina istraživanja pokazuju izvesne razlike u stepenu uključenosti oca i majke u aktivnostima deteta s obzirom na domen manifestovanja darovitosti. Ustanovljeno je da su očevi u mnogo većoj meri nego majke angažovani u tzv. „kvantitativnim domenima”, kakav je domen matematike, dok su se majke pokazale mnogo aktivnijim u domenima koji favorizuju verbalne sposobnosti (Raymond & Benbow, 1989).

Premda osobe darovite u različitim domenima imaju mnoge zajedničke karakteristike, njihovi profili ličnosti i profili njihovih porodica pokazuju i određene specifičnosti. Ovo, naravno, ne znači nužno da domen oblikuje darovitu osobu i odnose u njenoj porodici. Važno je imati na umu da veza između osobina ličnosti ili porodice darovitih osoba i domena u kome se manifestuje talenat može biti dvosmerna: kao što je moguće da se određena ponašanja javljaju kao odgovor na zahteve domena, tako je moguće i da darovita osoba, pored izuzetne sposobnosti, poseduje druge dispozicije koje je usmeravaju ka određenom domenu ili to čini porodica u skladu sa svojim prethodnim sklonostima (Altaras, 2006).

Vaspitno-obrazovne potrebe darovitih učenika

Imajući u vidu navedene specifičnosti darovitih učenika razumno je prepostaviti da im je u pogledu školskog učenja i nastave potrebno nešto drugačije nego većini njihovih vršnjaka (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Ipak, u raspravama o ovoj temi, često se pokreće pitanje da li su daroviti učenici zaista učenici sa posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama ili nisu? U vezi sa tim je i pitanje da li su neophodna drugačija rešenja za školovanje darovitih, ili oni treba da pohađaju školu po istom planu i programu kao i sva druga deca? Dok neki smatraju da specijalne intervencije i programi namenjeni darovitoj deci čine više štete nego koristi, podstičući segregaciju i elitizam, autori

iz oblasti darovitosti (Altaras, 2006), kao i roditelji darovite dece, uporno nastoje da dokažu da jednakost i izvrsnost nisu nužno suprotstavljene (Gardner, 2000) i da su u ovom trenutku upravo darovita deca najzapostavljenija grupa u obrazovnom sistemu, koji se, u ime lažnog egalitarizma, uglavnom oglušuje o njihove potrebe (Altaras, 2006; Winner, 1996). Međutim, postavlja se pitanje koje su to posebne vaspitno-obrazovne potrebe darovite dece?

U obuhvatnom istraživanju obrazovnih preferencija darovitih i prosečnih učenika koje je sprovela Leni Kanevski (Kanevsky, 2011) utvrđeno je da se najveće razlike između pomenutih grupa ogledaju na stavkama koje se tiču brzine učenja. Grupe su, doduše, bile sagalasne u tome da ne vole učenje pod vremenskim pritiskom (recimo, nadoknađivanje gradiva nakon izostajanja iz škole) i da žele dovoljno vremena da se udube u projekte i razmisle o zadatku. Međutim, daroviti su većinom, i značajno češće nego prosečni učenici, izjavljivali da ne vole „da čekaju dok svi razumeju lekciju”, štaviše, to je po njihovim ocenama najmanje poželjna nastavna praksa. S druge strane, najpozitivnije ocene davali su mogućnosti „određivanja tempa rada prema sebi”, što je, imajući u vidu njihovo negodovanje kada treba čekati, verovatno shvaćeno kao prilika za brže učenje. Najzad, kada je reč o mogućnosti „lagane obrade gradiva, s puno vežbe”, preferencije darovitih isle su mimo onih koje su izrazili učenici prosečnih sposobnosti: dok su učenici prosečnih sposobnosti većinom odobravali opisani način rada, daroviti su ga najčešće smatrali nepoželjnim. Na osnovu ovakvih nalaza moglo bi se zaključiti da daroviti učenici imaju potrebu za bržom obradom gradiva, koja podrazumeva manje ponavljanja i utvrđivanja (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Osim toga, budući da darovitost po pravilu podrazumeva veće predznanje u odgovarajućem domenu, a da učenik u školi treba „da uči ono što ne zna” (Stanley, 2001), možemo govoriti i o potrebi darovitih učenika za preskakanjem predviđenih i prelaženjem na naprednije nastavne sadržaje (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Dalja analiza rezultata istraživanja obrazovnih preferencija darovitih i prosečnih učenika (Kanevsky, 2011) sugerije da iako svi ispitanici, bez obzira na nivo sposobnosti, vole da uče s razumevanjem i rešavaju autentične probleme, pre nego da im se učenje svede na

usvajanje podataka iz udžbenika, daroviti ipak iskazuju jaču potrebu „da razumeju složene ideje” i „da shvate mnogostrukе veze među idejama”. Isto tako, premdа većina učenika pozdravlja mogućnost da eksperimentiše i uči putem otkrića, zadaci koji traže „kreativno rešavanje složenih problema” značajno su popolarniji u grupi darovitih. Konačno, mada učenici oba nivoa sposobnosti žele da čuju i upoznaju stručnjake iz svog omiljenog predmeta, mogućnost „da razumeju stvari onako kako to čine eksperti” unekoliko je privlačnija darovitim učenicima (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Sve ovo implicira da daroviti učenici u obrazovnom kontekstu iskazuju naročitu potrebu za zadacima koji imaju višestruke (pa i nepoznate) elemente i ne rešavaju se u jednom koraku ili prostom primenom nekog pravila (Barfurth, Ritchie, Irving & Shore, 2009). Osim toga, daroviti izražavaju i posebnu potrebu za divergentnim zadacima, koji dozvoljavaju originalne pristupe i rešenja ili čak reformulaciju problema. Inherentna im je i potreba za zadacima koji pozivaju na analitičko i apstraktno mišljenje, na tumačenje pre nego na pamćenje činjenica, te na izvlačenje širih zaključaka i implikacija. Najzad, daroviti učenici imaju izraženu potrebu za zadacima koji svojom strukturom liče na one kakve rešavaju stručnjaci iz neke oblasti (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Značajne rezultate pomenuta studija (Kanevsky, 2011) dala je i u pogledu posebne potrebe darovitih za autonomijom u učenju: premdа učenici generalno imaju potrebu da odlučuju o procesu učenja, birajući teme, metode, partnerе za rad i/ili tempo rada, značajno veći broj darovitih želi „da uči o neobičnim temama, koje ih intrigiraju, a nisu zastupljene u kurikulumu” i „da uči nešto drugačije od onog što uči ostatak odeljenja”. Pored toga, mogućnost „da sami odrede kako će prezentovati svoje znanje” značajno je privlačnija toj grupi nego učenicima prosečnih sposobnosti. Sve ovo rezonira s pregledom Rodžersove (Rogers, 1986), koji sugerише da daroviti žele manje strukture i nadzora, a više samostalnog rada i odlučivanja u procesu učenja. Ne osporavajući da škola svim učenicima treba da pruži izvesnu strukturu, ali i značajan stepen slobode, daroviti ipak ispoljavaju jaču potrebu da upravljaju procesom školskog učenja i slede sopstvena interesovanja. Osim toga, ti učenici iskazuju potrebu za relativno nemametljivom

strukturom i fleskibilnom organizacijom saznajnih aktivnosti i uslova u kojima se one odvijaju (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Dok neka istraživanja nalaze da daroviti više nadinju individualnom radu (Ricca, 1984) odnosno da imaju negativnije stavove prema kooperativnom učenju (Ramsay & Richards, 1997), u drugima se ta tendencija ne potvrđuje (Chan, 2001; Rayneri, Gerber, & Wiley, 2006). Osim toga, ispostavlja se da daroviti učenici visoko vrednuju i mogućnost saradnje sa sebi sličnima, i socijalnu raznolikost heterogenih odeljenja (Adams-Byers, Squiller Whitsell, & Moon, 2004). U svetu ovakvih nalaza, istraživači zaključuju da će sklonost individualnom radu, odnosno razmeni s vršnjacima prevagnuti u zavisnosti od karakteristika zadatka i sastava grupe: kolaboracija bi, čini se, bila prvi izbor darovitih kao i prosečnih učenika, onda kada je reč o velikim projektima i kada učenici mogu sami da biraju s kim će učiti; s druge strane, izgleda da će se daroviti pre opredeliti za individualni rad ako je alternativa tome učenje u grupi koja nameće njima neodgovarajući stil i tempo rada (Kanevsky, 2011; Rayneri et al., 2006). Uz sve to, стоји činjenica da daroviti lakše prihvataju izvesnu „izolaciju“ od vršnjaka prilikom učenja: češće nego učenici prosečnih sposobnosti, oni izjavljuju da žele kombinaciju grupnih i individualnih aktivnosti, ili takve aktivnosti koje će im dozvoliti da nauče nešto drugačije od ostalih; istovremeno, manje nepoželjnom ocenjuju mogućnost da sede sami (Kanevsky, 2011). Ovakvi zaključci istraživača sugerisu da daroviti imaju i posebnu potrebu da uče nezavisno od drugih. Međutim, ne treba ispustiti iz vida ni drugu stranu: s obzirom na univerzalnu ljudsku potrebu za društvom, pre bi se moglo zaključiti da je darovitima potrebno da razmene i odmere svoja znanja sa sebi sličnima, mada im neće biti nelagodno ni da uče sami (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Najzad, iz same činjenice da daroviti učenici imaju niz specifičnosti i da se, u smislu aktualizacije sposobnosti, od njih očekuje izuzetan nivo znanja i veština, sledi da će u procesu obrazovanja imati potrebu za nastavnicima koji razumeju njihove osobenosti i mogu da ih podrže u dostizanju visokih postignuća (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Ako dodatno imamo u vidu manju saradljivost tih učenika, a veću sklonost da preispituju utvrđena pravila i autoritete, jasno je da im treba i nastavnik koji će umeti da potpiruje radozonalost, a

pruži odgovarajući okvir provokativnim pitanjima i kritikama. Istraživanja dosledno pokazuju da, uprkos jakoj unutrašnjoj motivaciji i samosvojnosti darovitih u ovladavanju akademskim sadržajima, ti učenici, ništa manje nego oni prosečnih sposobnosti, imaju potrebu za nastavnicima koji su suportivni i umiju da ih motivišu (Kanevsky, 2011; Rayneri et al., 2006). Istovremeno se, međutim, ispostavlja da su oni manje radi „da traže pomoć nastavnika“ (Kanevsky, 2011). Bilo da je razlog tome želja da se očuva slika o svojoj superiornoj kompetentnosti, ili da se sopstvenim snagama izade na kraj sa izazovom, neosporno je da daroviti ovim iskazuju specifične preferencije u pogledu toga kako nastavnik treba da se postavi (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Pitanju uloge i poželjnih karakteristika nastavnika u kontekstu školovanja darovitih vratíćemo se, kao posebno važnoj temi, u završnom odeljku rada.

Ako se osvrnemo na empirijske nalaze o tome šta učenici (ne) vole, konstatovaćemo da među darovitim i prosečnima ima više sličnosti nego razlika: obe grupe prepostavljaju autentične saznajne aktivnosti pukom učenju iz udžbenika i žele da odlučuju o procesu učenja pre nego da nastavnik kontroliše sve njegove aspekte (tempo rada, teme, način prikazivanja znanja, partnere za učenje). Međutim, iako preferencije darovitih idu mahom u istom smeru kao one njihovih vršnjaka prosečnih sposobnosti, postoje značajne razlike u stepenu (ne)poželjnosti koji se pripisuje pojedinim opcijama učenja i nastave u školi (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Fokusirajući se naročito na te „tačke razilaženja“, dolazimo do zaključka da te učenike suštinski odlikuje posebna potreba za izazovom, izborom i samostalnošću u školskom učenju (Middleton, Littlefield & Lehrer, 1992).

Potrebe različitih vrsta i tipova darovitih učenika

Razlikujući darovitost prema vrsti domena u kojem se ona manifestuje, pojedini autori (Kitano & Kirby, 1986, prema: Maksić, 2007) prave posebne spiskove vaspitno-obrazovnih potreba za učenike darovite u različitim domenima.

Shodno tome, *intelektualno* darovitoj deci se pripisuje potreba za novim i izazovnim informacijama, potreba da slede svoja specifična interesovanja, da imaju priliku da pokažu ono što znaju, da rade tempom koji im odgovara, da budu angažovana u rešavanju problema i koriste induktivno mišljenje, da svoje znanje primenjuju na realne probleme, da nauče da poštuju individualne razlike i da postavljaju realne ciljeve za sebe i za druge (Maksić, 2007).

Akademski daroviti učenici (koji su talentovani za pojedine školske predmete) imaju potrebu da steknu bazičnu kompetentnost u dатој oblasti, tehnički rečnik i veća, dublja i šira znanja od ostalih učenika. Osim toga, njima su potrebne prilike za komunikaciju sa stručnjacima iz date oblasti. Takođe, akademski darovite učenike karakteriše potreba za primenom znanja na aktuelne probleme, za izlaganjem onog što znaju, kao i za razvijanjem svojih sposobnosti i u drugim školskim i društvenim oblastima (Maksić, 2007).

Razvoj *kreativnih* sposobnosti zahteva ohrabrvanje kreativnih napora i pružanje prilika ovim učenicima da slede svoja interesovanja bez vremenskih ograničenja. Školsko učenje i zadaci trebalo bi da budu takvi da zadovoljavanje navedenih potreba bude moguće. Da bi upotrebili svoje talente za ostvarivanje društveno vrednih ciljeva, kreativni učenici imaju potrebu za usmeravanjem. Ovim učenicima potrebna je i pomoć u prepoznavanju situacija kada je socijalno konformiranje prihvatljivo (Maksić, 2007).

Za učenike koji imaju natprosečno razvijene *socijalne* sposobnosti, škola treba da obezbedi: prilike za grupnu interakciju, ohrabrvanje da budu uspešni sledbenici kao i vođe; iskustvo u postavljanju realnih ciljeva; vođenje u opažanju alternativnih pristupa za postizanje cilja; pomoć u razjašnjavanju ličnih vrednosti i prioriteta; pomoć da nauče da rade sa ljudima koji imaju različite vrednosti; pomoć u sticanju svesti o složenosti i interdisciplinarnosti ljudskih problema; pomoć u razvijanju poštovanja individualnih razlika i vrednosti ljudskog života (Maksić, 2007).

Umetnički talenti se mogu podržati: pružanjem pomoći u integrisanju sposobnosti i senzitivnosti sa ostalim aspektima života; obezbeđivanjem iskustva i ohrabrvanjem koje se postiže izlaganjem umetnosti i nabavkom potrebnih sredstava, materijala za umetničko

stvaranje. Važno je i podsticanje učenja, sticanje znanja i u drugim oblastima koje se uče u školi, a ne samo u umetnosti (Maksić, 2007).

Još specifičnije potrebe darovitih učenika u vaspitno-obrazovnom kontekstu mogu se izvesti iz tipologija darovite dece i mlađih. Na ovom mestu izdvojićemo onu koju su ponudili Džordž Bets i Morin Najhart (Betts & Neihart, 1988), na osnovu dugogodišnjeg iskustva u proučavanju populacije darovitih. Posebna vrednost njihove klasifikacije sastoji se u tome što daje svojevrsne „pedagoške profile” za svaki od identifikovanih šest tipova darovitih učenika, ukazujući na njihove karakteristike u školskom i porodičnom okruženju, kao i na potrebe za podrškom koje iz toga proističu (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Uspešno darovito dete je po svim spoljnim parametrima dobro prilagođeno – ono postiže visoke rezultate na testovima sposobnosti i postignuća, ispunjava očekivanja roditelja i nastavnika i integrisano je u socijalne grupe. Štaviše, reklo bi se da ga odlikuje i pozitivan self-koncept. Međutim, pošto njegova motivacija i slika o sebi počivaju na priznanju drugih, ono postepeno gubi nezavisnost i kreativnost i vremenom može početi da podbacuje (Altaras, 2006). Zbog toga ovakvi učenici u školi treba da nauče da uče za sebe, a ne za nekog drugog, da razviju svoju sigurnost i osećanje lične moći da sami postavljaju svoje ciljeve. S druge strane, da bi učenici razvijali svoju samostalnost, školski rad treba da im pruži prilike u kojima će preuzimati rizik i dobijati potrebne povratne informacije i olakšanja (Maksić, 2007).

Drugačije stvari stoje sa darovitim *izazivačem*, koji je visoko kreativan, ali zbog svoje sklonosti da se suprotstavlja sistemu i izaziva autoritete, retko dobija bilo kakvo priznanje za svoj talenat. U društvu vršnjaka on može pleniti svojim humorom, ali se dešava i to da njegov sarkazam odbija drugu decu. Frustrirano izostankom afirmacije i konfliktnim odnosima sa nastavicima i roditeljima, ovakvo darovito dete obično manifestuje negativan self-koncept (Altaras, 2006). Da bi ispoljili svoju darovitost, ovakvi učenici bi trebalo da nauče da budu taktični, fleksibilni i da se kontrolišu, za šta je posebno važno da održavaju kontinuiranu komunikaciju sa osobama koje ih okružuju. Preporučeni oblik školskog rada sa „izazivačima” su ugovorni sistemi u

kojima se učenik i nastavnik dogovaraju šta i kako će se učiti pod određenim uslovima (Maksić, 2007).

Treći tip obuhvata *blokiraju* ili *prikriveno* darovitu decu, najčešće devojčice u periodu puberteta, koja usled potrebe da budu prihvaćena u vršnjačkoj grupi potiskuju svoje sposobnosti (Altaras, 2006). Stoga je neophodno da se njihove sposobnosti podrže. Oni moraju da shvate da imaju slobodu izbora, da budu svesni konflikta u kojem se nalaze, da upoznaju svoja osećanja i da prihvate sebe (Maksić, 2007).

Za razliku od ove dece, koja su po pravilu anksiozna i nesigurna, četvrti tip darovitih, tzv. darovite *otpadnike*, prvenstveno odlikuju ogorčenost i bes, koji mogu biti okrenuti spolja, ka sistemu koji ne odgovara na njihove potrebe, ali i ka sopstvenoj ličnosti. Daroviti otpadnici najčešće imaju interesovanja koja nisu u sferi redovnog školskog programa i za koja ne dobijaju dovoljnu podršku (Altaras, 2006). Stoga im je potrebna intenzivna podrška, individualizovan program i savetovanje. Ovi učenici se kasno identifikuju kao daroviti i često napuštaju školu, koju doživljavaju vrlo nepovoljno. Za njih je važno da postoje alternativna rešenja, da im se ponovo ponudi pomoć, pošto prethodni pokušaji nisu uspeli. „Otpadnici“ treba da steknu i razviju ona znanja i veštine u kojima nisu učestvovali zbog odsustvovanja i prekida školovanja (Maksić, 2007).

Sa drugačijim izazovima suočava se tzv. *dvostruko posebno (i dvostruko etiketirano)* dete, koje, pored izuzetne sposobnosti, ima neki fizički ili emocionalni hendikep, ili teškoće u učenju. Ovakvo dete često je frustrirano nesposobnošću da ispunji sopstvena očekivanja, a njegova obeshrabrenost i bespomoćnost mogu se manifestovati kroz nestrpljivost, tvrdoglavost kada je suočeno sa kritikom i omalovažavanje zadatka (Altaras, 2006; Beckmann & Minnaert, 2018; Cvitković & Stošić, 2022). Kod ovakvih učenika najvažnije je isticanje njihove snage, razvijanje borbenosti, pomaganje u razvijanju onih veština koje imaju i savetovanje. Dosta može da pomogne i podrška od strane darovitih drugova koji su uspešni i prihvaćeni (Baum & Olenchak, 2022; Maksić, 2007).

Najzad, *samostalno* darovito dete ostvaruje visoka školska postignuća i uspeva da iskoristi sistem za svoje potrebe, umesto da se

stalno prilagođava sistem. Ono je nezavisno, a ipak prihvaćeno i stoga ima uistinu pozitivan self-koncept. Vođeno intrinzičkom motivacijom i jasnom idejom o tome šta predstavlja njegov cilj, ono je spremno da u procesu učenja preuzima rizike i prihvati i prevaziđe povremene neuspehe (Altaras, 2006). Stoga, školski rad treba da im pruži prilike u kojima će preuzimati rizik i dobijati potrebne povratne informacije i olakšanja (Maksić, 2007).

Kako primećuje Maksićeva (2007), samo prvi i poslednji tip darovitih učenika odlikuje uspešnost u školskom kontekstu, ali se oni međusobno značajno razlikuju u stepenu samostalnosti. Upravo ova razlika kritična je za njihov kasniji uspeh i njom se, po mišljenju ove autorke, može objasniti postojanje relativno velikog broja uspešnih darovitih učenika od kojih samo mali broj ostaje darovit kad odraste.

Da bi služila kao valjan oslonac za rad sa darovitim u praksi, ova tipologija se ne sme shvatiti kao dijagnostički model koji omogućava da se učenici obeleže (etiketiraju). Naprotiv, njena svrha je da podigne svest o različitostima i predoči pun spektar boja u kojima se darovitost može ispoljiti (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). To takođe znači da su, pored opisanih šest profila, mogući razni prelazni oblici i kolebanja među kategorijama, naročito imajući u vidu da je razvoj još u jeku. Najzad, bitno je uvideti da, pored očiglednih razlika, daroviti dele potrebu da aktualizuju svoj izuzetan potencijal, te da tipologija služi kao putokaz kad se traga za načinom da se toj potrebi najbolje izade u susret (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Iako se načelno može reći da se „inventarisanje potreba darovitih učenika završava univerzalnim spiskom, bilo potreba, bilo prava, svih učenika“ (Maksić, 2007, 52), jasno je da kvalitet i nivo razvijenosti određenih vrsta sposobnosti učenika mora da definiše kvalitet i nivo aktivnosti koje im se u školi nude (Altaras, 2006). U skladu sa tim, daroviti učenici, u celini posmatrano, imaju potrebu za zadacima koji su složeniji, nude više izazova i priliku za samostalan rad (Middleton et al., 1992; Kanevsky & Keighley, 2003). Ukoliko nastavnik ili škola ne preduzimaju nikakve posebne mere u obrazovanju darovite dece, to znači da se pred ove učenike postavljaju neprimereno niska očekivanja i da učenje, umesto da bude izazov, angažuje minimum njihovih kapaciteta (Altaras, 2006). Jasno je da u takvim uslovima daroviti učenici

ne realizuju svoje potencijale i da im škola, umesto znanja i veština, prenosi samo pogrešno uverenje da učenje ne zahteva nikakav napor, što u krajnjoj liniji znači da škola ne ispunjava svoj osnovni cilj (Winner, 1996). U vaspitno-obrazovnom sistemu koji ne predviđa nikakve posebne mere za školovanje darovitih, naročito su ugrožena darovita deca koja potiču iz nestimulativnih sredina (Altaras, 2006). Iako se može čuti mišljenje da programi za darovite diskriminišu darovitu decu iz nestimulativnih sredina, a da idu u korist socijalno privilegovane dece, te da ih zato treba ukinuti, istina je da ovakvi programi moraju opstati upravo zbog darovite dece iz manje povoljnih sredina koja ne mogu da računaju na to da će njihovi roditelji nadoknaditi ono što propušta da učini škola (tako što će ih sami podučavati ili platiti privatnog nastavnika) (Winner, 1996). Ako škola ne prepozna i ne odnega njihov talenat, to po svoj prilici neće učiniti niko.

(Ne)kompatibilnost škole i potreba darovitih učenika

Da su posebne vaspitno-obrazovne mere i te kako potrebne u školovanju darovitih učenika nedvosmisleno sugerisu i nalazi istaživanja koja pružaju uvid u to kako daroviti učenici opažaju i doživljavaju školu. Prema rezultatima jedne takve studije (Chapman & McAlpine, 1988), već u prvim godinama školovanja postoji potencijalno indikativan jaz između pozicije darovitih na merama akademskog self-koncepta i postignuća, s jedne strane, i zadovoljstva školom, s druge. Mada ti učenici imaju pozitivniju sliku o sebi u školskom kontekstu i ostvaruju bolja postignuća, oni nisu ništa zadovoljniji svojim školskim aktivnostima nego njihovi vršnjaci prosečnih sposobnosti. U svetu te činjenice ne iznenađuje nalaz koji iznose Robinsonova i saradnici (Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey, & Ramey, 2002), a to je da značajan procenat akademski visoko kompetentnih i uspešnih učenika školu „voli onako“ (35%), te da među njima ima i onih koji je „baš i ne vole“ (2,5%). U istraživanju sprovedenom u Koreji (Jin & Moon, 2006) utvrđeno je da daroviti učenici iz redovnih škola ne stoje lošije na skalamama koje procenjuju psihičku dobrobit, ali da jesu značajno manje zadovoljni školskim životom nego njihovi parnjaci koji pohađaju specijalne škole za

darovite. Konkretnije, daroviti u redovnim školama relativno su nezadovoljni ponudom dodatnih aktivnosti, mogućnošću da slede svoja interesovanja, prilikama za eksperimentisanje, te profesionalnom orijentacijom. Uopšte uzev, nameće se zaključak da redovna škola manje nego specijalna izlazi u susret akademskim potrebama darovitih učenika (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

U anketiranju naših osnovnoškolaca (Ledinski, 2014), kojim je takođe ispitano nekoliko aspekata zadovoljstva školom, utvrđeno je da su daroviti zadovoljniji od prosečnih učenika jedino svojim postignućem, a manje zadovoljni gotovo svim ostalim aspektima svog školovanja: gradivom koje uče, načinom rada na času, odnosom sa nastavnicima, pa i sa vršnjacima. Konkretno, 23% tih učenika izjavilo je da je „veoma” ili „uglavnom nazadovoljno” načinom rada na času, a preko jedne trećine (36%) je to isto tvrdilo za gradivo koje uči; čak 30% izrazilo je nezadovoljstvo odnosom sa nastavnicima, a 20% i vršnjačkim odnosima. Ovakvi nalazi pokreću brojna pitanja, a pre svega navode na detaljnije razmatranje potencijalnog uzroka relativnog nezadovoljstva darovitih učenika (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Načelno govoreći, ono bi bilo znak da (specifične) potrebe tih učenika nisu ispunjene, tj. da im škola u najboljem slučaju delimično izlazi u susret (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Zaista, i empirijski nalazi pokazuju da je veoma malo aspekata nastave koje daroviti opažaju kao usklađene sa svojim stilom i preferencijama učenja (Rayneri et al., 2006). Rezultati pomenutog korejskog istraživanja (Jin & Moon, 2006), recimo, sugerisu da je darovitima u redovnoj školi donekle osujećena potreba za izborom i samostalnim istraživanjem prema sopstvenim interesovanjima. Međutim, više pažnje u stručnoj literaturi usmereno je na propust škole da odgovori na potrebu za izazovom (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Brojni autori smatraju da je školovanje darovitih prevashodno obeleženo sledećim: iskustvom „učenja” nečeg što se već zna, nepotrebnog ponavljanja već utvrđenih, automatizovanih znanja i veština, što, prirodno, vodi pojavi dosade, nezainteresovanosti, isključivanja iz aktivnosti, apatičnosti, pa i konfliktima s nastavnicima ili drugim akterima obrazovnog procesa (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Reis & Purcell, 1993; Reis, Westberg, Kulikowich, Caillard, Hébert, Plucker, et al., 1993; Schultz, 2018). Kao

potvrda tome mogu se navesti rezultati obimnog istraživanja Galagera i saradnika (Gallagher, Harradine, & Coleman, 1997) koji su utvrdili da se samo nastava matematike i dodatna nastava za darovite procenjuju kao izazovne kod preko 50% darovitih ispitanika; za sve ostale predmete ispitanici učenici (kojih je bilo preko 800) većinom su tvrdili da su nedovoljno izazovni, dodajući da program sadrži njima već poznate sadržaje, da ne zahteva intelektualno naprezanje, te da provocira dosadu. U skladu sa tim, jedna druga studija pokazala je da učenici koji pohađaju specijalnu školu za darovite nalaze da je njihova nastava „uglavnom” izazovna, dok daroviti u redovnim školama pre nagniju odgovoru da je to samo „ponekad” slučaj (Gentry, Rizza, & Owen, 2002). Na istoj liniji su i rezultati jedne ranije studije koja se bavila opaženim efektima ukidanja programa za darovite (Purcell, 1993): intervjuisani i anketirani roditelji većinom su, naime, izveštavali o vidnim negativnim ishodima za darovitu decu koja su ostala bez tog vida posebne podrške. Najčešće pominjana reakcija na izostanak izazova i priznanja koje je pružao posebni program bila je dosada, čemu se pridruživalo sledeće: učestalo sanjarenje i odsutnost na času, različiti oblici ometajućeg ponašanja, pad energije, radoznalosti i motiva postignuća, te otaljavanje ili isključivanje iz školskih aktivnosti. Opisana ponašanja, nažlost, ne primećuju se samo kod darovitih učenika kojima je posebna podrška uskraćena nakon izvesnog vremena, već i kod onih koji nisu ni bili u prilici da je iskuse (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Prema statističkim podacima iz jednog univerzitetskog savetovališta za darovite (Yoo & Moon, 2006), „dosada” i „nedostatak programa za podsticanje talenata” među najčešćim su razlozima zbog kojih se roditelji obraćaju za pomoć ovoj instituciji. Inače, u prioritetne probleme koji dovode darovite i njihove roditelje u savetovališta ubraja se i pojava akademskog podbacivanja (Colangelo & Assouline, 2000).

Akademsko podbacivanje u populaciji darovitih

Većina gore navedenih iskaza svedoči o sistematskoj demotivaciji i predskazuje moguć pad obrazovnih postignuća, tj. opasnost da učenik u školi postiže znatno manje nego što bi mogao (Altaras Dimitrijević &

Tatić Janevski, 2016). Upravo taj raskorak između učenikovih (izuzetnih) sposobnosti i njegovog učinka u školi jeste suština onoga što se naziva *akademsko podbacivanje* (Altaras, 2006). S obzirom na to da je eventualni raskorak između sposobnosti i postignuća utoliko veći ukoliko su sposobnosti izuzetnije, nije neobično što se ovaj problem najčešće pominje u kontekstu obrazovanja darovitih (Altaras, 2006; Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Mada se broj darovitih učenika koji podbacuju ne može tačno utvrditi (zbog praktičnih ograničenja u njihovoј identifikaciji, ali i razlika u odredbama podbacivanja), izvesno je da on nije zanemarljiv: prema nekim izvorima, reč je o 15-40% od ukupne populacije darovitih učenika, dok drugi spekulisu da je problem još rasprostranjeniji i da pogađa oko 50% te grupe (Clemons, 2008; Peters, Grager-Loidl, & Supplee, 2000). Ove alarmantne brojke ukazuju na preku potrebu da se istraživačka pažnja pojačano usmeri ka rasvetljavanju ovog problema.

Paralelno sa pomenutim podacima, u literaturi se može pronaći i sledeća dilema: da li je podbacivanje naprosto nepoželjna pojava koju treba „dijagnostikovati” i „tretirati” kako bi se učenik vratio na put akademskog uspeha ili je reč o zdravom opredeljenju učenika za drugaćiji životni put i vrednosti, što bi se moralno poštovati? Ovo alternativno gledište poručuje nam da podbacivanje može biti stvar izbora ili znak povlačenja iz obrazovnog sistema koji nije skrojen po meri darovitih učenika (Kanevsky & Keighly, 2003; Reis & McCoach, 2000). Takvo tumačenje zapravo otkriva da je glavni uzrok problema u nekompatibilnosti škole i potreba darovitih učenika (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Iako, kao što je već navedeno, daroviti učenici opažaju niz nepodudarnosti između nastavom nametnutog i sopstvenog stila učenja (Rayneri et al., 2006, 116), većina njih, prema nalazima iste studije, ipak postiže odličan uspeh, „kao da im je okruženje manje bitno nego njihova lična želja da dosledno ostvaruju dobre rezultate [...], bez obzira na nivo izazova”. Međutim, postavlja se pitanje šta je sa onom drugom grupom darovitih za koje to ne važi? U čemu se ogledaju njihove specifičnosti koje ih eventualno i čine podložnim podbacivanju?

Raspoloživi nalazi pokazuju da je podbacivanje povezano s pripadnošću određenim demografskim grupama. Konkretno, daroviti podbacivači češće su muškog pola (Colangelo, Kerr, Christensen, & Maxey,

1993; Matthews & McBee, 2007; Wolfle, 1991), nalaze se na početku adolescencije (Baker, Bridger, & Evans, 1998; Hoekman, McCormick, & Gross, 1999), dolaze iz porodica nižeg socioekonomskog statusa (Clemons, 2008) i školjuju se u urbanoj sredini (Colangelo et al., 1993).

Značajni korelati podbacivanja nalaze se i u sferi interpersonalnih odnosa i iskustava, prevashodno u porodici (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). To bi, prema raspoloživim nalazima, bili: zategnuti ili konfliktni odnosi učenika s drugim članovima porodice (npr. problematičan odnos s majkom/ocem ili rivalstvo s bratom/sestrom), disfunkcionalnost ili nestabilnost porodice u celini, plasiranje nedoslednih obrazaca ponašanja i vrednosnog sistema unutar porodice, neadekvatan vaspitni stil i nerazvijene veštine roditeljstva, te minimalna uključenost i očekivanja roditelja kada je reč o obrazovanju i postignuću (Baum, Renzulli, & Hébert, 1995; Díaz, 1998; Hébert, 2001; Reis, Hébert, Díaz, Maxfield & Ratley, 1995). Osim porodičnih faktora, podbacivanju može da doprinese i (neadekvatno izabrana) vršnjačka grupa i pritisak za konformiranjem koji ova vrši na darovitog učenika, odnosno njegova potreba da bude „kul” pre nego akademski uspešan (Baum et al., 1995; Hébert, 2001; Reis et al., 1995; Rimm, 2008).

Istraživanja dalje ukazuju i na niz osobina ličnosti koje tipično razlikuju darovite podbacivače od darovitih uspešnih, a u nekim aspektima i od podbacivača prosečnih sposobnosti (Ivleva, 2018). Prema podacima prikupljenim u našoj sredini (Altaras, 2006; Jovanović, Teovanović, Mentus i Petrović, 2010), daroviti podbacivači beleže značajno niže rezultate pri proceni bazične dimenzije savesnosti (posebno njenih faseta „samodisciplina”, „osećanje dužnosti” i „promišljenost”), kao i na merama akademske motivacije i samoregulacije, a istovremeno ih odlikuju viši nivoi impulsivnosti (crte iz domena neuroticizma). Na zaključak da se ti učenici bore sa ukorenjenim problemima u samoregulaciji upućuju i drugi izvori u kojima im se pripisuju sledeće karakteristike: nerealistične aspiracije, odnosno sklonost postavljanju isuviše visokih ili niskih standarda, spoljni lokus kontrole, neadekvatne strategije prevladavanja, nedostatak radnih navika, nerazvijene veštine učenja/organizacije, nedovoljna istrajnost, manja stabilnost misaonih procesa i problemi s kontrolom ponašanja i disciplinom (Baker et al., 1998; Baum et al., 1995; Clemons, 2008; Díaz, 1998;

Ivleva, 2018; Reis et al., 1995; Perleth & Sierwald, 2001; Rimm, 2008; Supplee, 1990).

Brojna istraživanja pokazuju da daroviti podbacivači osim toga imaju manje povoljan akademski self-koncept (Clemons, 2008; Díaz, 1998; Ivleva, 2018; Jovanović i sar., 2010; Reis et al., 1995; Perleth & Sierwald, 2001; Supplee, 1990) i negativnije stavove prema školi, nastavnicima ili drugim aspektima obrazovnog sistema (Colangelo et al., 1993; Jovanović i sar., 2010; Matthews & McBee, 2007; McCoach & Siegle, 2003a, 2003b; Rimm, 2008). Ovde, međutim, treba imati u vidu da, uprkos lošijoj slici o sebi kao učenicima, tj. sniženoj akademskoj samoefikasnosti i samoproceni kapaciteta da se uči i postiže uspeh, daroviti podbacivači ne potcenjuju, već realno sagledavaju svoje intelektualne sposobnosti. Sveukupno razmatranje njihovih odgovora na relevantnim upitnicima zapravo ukazuje na to da su oni svesni svojih visokih potencijala, ali i sopstvenog podbacivanja (Altaras Dimitrijević, Teovanović & Jovanović, 2012).

Svojim odgovorima/skorovima na merama saradljivosti i ekstraverzije, daroviti podbacivači pokazuju se kao relativno rezervisani, netrpeljni i manje prijemčivi za osećanja i potrebe drugih (Altaras, 2006), dok se u neposrednoj proceni emocionalnih kompetencija izdvajaju boljom sposobnošću opažanja i razumevanja osećanja (Altaras, 2006). Ovi nalazi mogu značiti da se među darovitim podbacivačima sreću dva psihološka tipa od kojih jedan ima probleme u verbalizovanju emocija i uspostavljanju dobrih odnosa s drugima, dok je drugi visoko (i uspešno) usredsređen na sopstvena i tuđa osećanja (Altaras Dimitrijević, Teovanović & Jovanović, 2012). Jednako je, međutim, moguće da se opisane crte javljaju uporedno u profilu darovitih podbacivača koji bi se, prema tome, odlikovali slabijim prihvatanjem ljudi ali unekoliko boljim razumevanjem „ljudskog“ (Alataras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Pored toga, nalazi istraživanja (Feist, 1999; Selby, Shaw & Houtz, 2005) govore u prilog naročitoj otvorenosti darovitih podbacivača za imaginativno-intuitivna i estetska iskustva, njihovoј većoj sklonosti originalnosti i metaforičkom stilu mišljenja (Altaras, 2006). Ovi rezultati podudaraju se sa ranijim zapažanjima da su daroviti podbacivači skloni kreativnosti (Ford, 1996, prema: Reis & McCoach, 2000), holističkoj obradi informacija (Redding, 1990) i da su pre orijentisani na društveno-

humanističke i umetničke domene nego na tehničke i medicinske, koje inače češće biraju uspešni daroviti učenici (Colangelo et al., 1993).

Najzad, poseban pečat profilu darovitih podbacivača daje svojevrstan raskol motiva koji su relevantni za uspeh u obrazovnom kontekstu (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016): s jedne strane, ovi učenici imaju relativno nizak motiv postignuća i nivo aspiracija, dok školski uspeh cene manje nego uspešni daroviti učenici; s druge strane, oni nimalo ne zaostaju za uspešnima u pogledu intelektualne otvorenosti i radoznalosti, odnosno po intenzitetu i raznovrsnosti svojih intelektualnih interesovanja (Altaras, 2006; Colangelo et al., 1993). Ova činjenica poziva na problematizovanje i preispitivanje uvreženog gledišta da daroviti podbacivači „naprosto nisu motivisani”. Može se primetiti da ti učenici iskazuju jaku želju za kognitivnim angažmanom i sticanjem znanja, a pitanje kako to da na kraju nemaju odgovarajuće postignuće navodi da se ponovo razmotri uloga škole u nastanku podbacivanja (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

To što empirijska istraživanja otkrivaju izvesne specifičnosti u osobinama ličnosti i drugim karakteristikama podbacivača nikako ne znači da je podbacivanje posledica individualnih faktora (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Naprotiv, podbacivanje je uvek rezultat neskladne ili konfliktne interakcije između potreba/osobina darovitog učenika i karakteristika okruženja u kome on treba da ostvari neko postignuće, u ovom slučaju – škole (Baker et al., 1998). Potporu ovom gledištu možemo pronaći u mnoštvu empirijskih podataka koji potvrđuju tezu da nedostatak izazova u školi doprinosi pojavi podbacivanja (Baum et al., 1995; Díaz, 1998; Hébert, 2001; Reis et al., 1995). U svojoj četvorogodišnjoj longitudinalnoj studiji Rajsova i saradnici (Reis et al., 1995) utvrdili su da „srozavanje postignuća”, koje seže do srednje škole, po pravilu započinje doživljajem dosade u osnovnoj školi, pogotovo kada nastavnici pogrešno tumače, tj. ne prepoznaju njene znake, poput pričanja i nemirnog ponašanja na času. Pritom je važno imati u vidu da nedostatak izazova ima bar dva načina da skrene darovite učenike na put podbacivanja: one buntovnije i manje sklone konformiranju on će direktno provocirati da se ne trude ili da sasvim odustanu ako im zadatak nije po meri; u ostalim slučajevima, nedostatak izazova uljuljkaće darovitog učenika u doživljaj kompetentnosti, a uskratiti mu priliku da izgradi i unapredi veštine samoregulacije, koje su neophodne

kako bi se na duže staze postizao uspeh u nekoj oblasti (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). S obzirom na epilog, ni jedan od pomenutih načina nije poželjan, pa svi napor treba da budu usmereni ka tome da se oni, po mogućnosti, ni ne dese. Šta škola može da učini kako bi, umesto podbacivanju, doprinela aktualizaciji sposobnosti darovitih učenika? Neki odgovori biće ponuđeni u narednom poglavljtu.

IDENTIFIKACIJA I ŠKOLOVANJE DAROVITIH UČENIKA

Identifikacija darovitih učenika

Da bi se darovitost u školskim okvirima mogla podsticati i razvijati, neophodno je najpre identifikovati darovite učenike. Pod identifikacijom se podrazumeva specifičan slučaj procene sposobnosti u kome se utvrđuju znaci naročite brzine, lakoće i samosvojnosti u ovladavanju odgovarajućim domenom, i to u poređenju s učinkom osoba sličnog prethodnog iskustva (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Karakteristike ličnosti koje su empirijski ustanovaljene kao korelati darovitosti u procesu identifikacije imaju ulogu „pomoćnih pokazatelja” koji mogu da podupru rezultate procene sposobnosti, ili dozvole da darovitost naslutimo i tamo gde sama sposobnost iz nekih razloga ne može da dođe do izražaja (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Budući da ne postoji jedinstveni „test darovitosti”, pri prepoznavanju učenika izuzetnih sposobnosti primenjuju se različite metode procene. Autorke Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski (2016) ih dele na objektivne i subjektivne. Objektivne metode procene dozvoljavaju utvrđivanje izuzetnosti u nekom domenu spram odgovarajućih normi i nezavisno od karakteristika procenjivača (njegovih implicitnih teorija, predubeđenja, stavova i sl). U takve metode ubrajaju se testovi intelektualnih sposobnosti i standardizovani testovi znanja/postignuća. Ovakve procene sposobnosti sprovode se, međutim, u relativno „neprirodnim” uslovima jer situacija testiranja nameće pritisak da se u datom trenutku, za relativno kratko vreme pokaže šta se ume i zna, i to na ograničenom skupu zadataka u čijem izboru ispitanik ne može da učestvuje. Shodno tome, za objektivne metode procene se može reći da se oslanjaju na srazmerno sužen uzorak ponašanja koji ne mora uvek biti reprezentativan za ono što učenik zaista može (Renzulli & Delcourt, 1986). Stoga se prilikom identifikacije darovitosti koriste i subjektivne metode: procene/nominacije nastavnika, roditelja i samih učenika, zasnovane na uočavanju indikatora izuzetne sposobnosti u uobičajenim, svakodnevnim okolnostima i tokom dužeg vremenskog perioda (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Identifikacija darovitih učenika dugo se poistovećivala, a i danas ostaje neraskidivo povezana sa testiranjem inteligencije (Brown,

Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang & Chen, 2005). Iako testovi inteligencije imaju status nezamenljivog i gotovo nezaobilaznog sredstva u prepoznavanju darovitih učenika (Altaras, 2006; Pyryt, 1996), oni će ispuniti svoju svrhu samo ukoliko se u obzir uzmu njihova ograničenja. Činjenica je, naime, da testovi inteligencije mogu značajno potceniti sposobnosti, pa i prevideti intelektualnu darovitost ispitanika koji nemaju odgovarajuće prethodno „iskustvo relevantno za test” (Helms, 1997), utoliko što, na primer, ne vladaju dobro jezikom na kome su sročena uputstva i zadaci, nemaju rutinu u (mentalnom) baratanju materijalom koji je sadržan u testu (npr. olovkom, kockicama, geometrijskim figurama), ili su implicitno naučeni da drugačije opažaju i tumače njegove zahteve. Rezultati testa takođe se moraju uzeti sa rezervom, ili čak zanemariti, ako ispitanik pokazuje veliku anksioznost u test-situaciji ili tom prilikom nije optimalno koncentrisan i motivisan. S druge strane, testovi mogu odigrati ključnu ulogu u otkrivanju intelektualne darovitosti koja bi inače lako mogla ostati nezapažena, zato što učenik podbacuje (Pyryt, 1996; von Károlyi & Winner, 2005), prikriva svoje sposobnosti pred vršnjacima, ili u nekom drugom smislu ne odgovara našim predstavama o tome kako daroviti izgledaju i ponašaju se (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Sve u svemu, može se reći da je lako naći manu, ali teško, pa i necelishodno, tražiti zamenu testovima inteligencije (Pyryt, 1996) i da ono što treba izbaciti iz upotrebe nisu testovi sami, već izvesne sporne pretpostavke u vezi sa njihovom primenom (Altaras 2006).

Kada se govori o identifikaciji darovitih putem testova znanja i postignuća, ne misli se na redovne kontrolne i pismene zadatke, niti na školske ocene uošte. Odlične ocene nisu validni pokazatelji izuzetne sposobnosti, niti slabije ocene nužno znače da učenik nije darovit (Hadaway & Marek-Schroer, 1992; Altaras, 2006; Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Prema tome, prepoznavanje darovitih ne može da se zasniva na uobičajenim procenama poznavanja određenog dela gradiva koje su izražene školskim ocenama (mada se u nekim slučajevima postupa upravo tako). S druge strane, ukupno znanje iz neke oblasti kojim učenik raspolaže svakako odražava njegovu sposobnost ovladavanja datim domenom i predviđa buduće učenje u njemu. Shodno tome, obuhvatna procena znanja putem standardizovanih testova

obrazovnih postignuća predstavlja korisno sredstvo identifikacije darovitih učenika u pojedinačnim akademskim domenima, tj. predmetima (Lohman, 2009). Nažalost, dotični testovi najčešće ne otkrivaju dubinu specifičnih znanja domena, ispuštajući time iz vida jedan od ključnih pokazatelja darovitosti u nekoj oblasti.

Pored objektivnih podataka o nivou sposobnosti i znanja, identifikacija darovitih uzima u obzir i subjektivne procene, tj. nominacije na osnovu kojih se pojedini učenici izdvajaju kao daroviti. Ove nominacije mogu poticati od različitih osoba koje imaju izvestan uvid u to kako učenik ovlađava znanjima i veštinama nekog domena, počev od roditelja, preko nastavnika, do vršnjaka, pa i darovitog učenika samog. Procene tih aktera mogu se prikupljati u strukturisanoj ili nestrukturnisanoj formi. U prvom slučaju, procena se daje uz pomoć rejting-skala ili ček-lista koje upućuju procenjivača na posmatranje relevantnih karakteristika – dobro utvrđenih pokazatelja i korelata darovitosti. Kod nestrukturnisanog postupka procenjivač imenuje učenike koje treba uključiti u neki program posebne podrške na osnovu sopstvenih shvatanja i uverenja o tome šta znači biti darovit (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Kao važan izvor podataka o saznajnom razvoju i aktivnostima učenika van škole roditelji imaju bitnu ulogu u identifikaciji darovitosti, pogotovo na ranijim uzrastima. Prema podacima iz jedne studije (Louis & Lewis, 1992), blizu dve trećine dece koja su dovedena na testiranje pošto su njihovi roditelji procenili da su darovita, zaista je postiglo visoko natprosečan skor na testu inteligencije. Drugo istraživanje upozorava, međutim, da su roditeljske procene upadljivo zasićene uobičajenim polnim stereotipima: već na uzrastu od 3-4 godine, sinovi su češće nominovani na osnovu „izvanrednog apstraktnog rezonovanja”, „izuzetne radoznalosti” i „rešavanja problema”, dok su kćerke znatno češće viđene kao darovite na osnovu „bogatog rečnika” (Johnson & Lewman, 1990, prema: Perleth, Schatz & Mönks, 2000). Prema oceni Robinsonove (Robinson, 2000), roditelji će biti utoliko uspešniji u prepoznavanju intelektualne darovitosti ukoliko mogu da se oslove na ček-liste relevantnih ponašanja i ukoliko je reč o domenima u kojima postoji jasna normativna očekivanja, kao što je to slučaj sa razvojem

jezičkih, čitalačkih i matematičkih kompetencija (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Istraživanja daju različite nalaze o generalnoj tačnosti s kojom nastavnici procenjuju učeničke sposobnosti i kompetencije: neka pokazuju da su njihove procene verbalnih, matematičkih i spacijskih sposobnosti učenika prilično tačne (Chamorro-Premuzic, Artcehe, Furnham & Trickot, 2009); druga, pak, sugerisu da nastavnici prave znatne greške pri proceni čitalačkih i matematičkih veština svojih učenika (Eckert, Dunn, Coddington, Begeny & Kleinmann, 2006). Međutim, kada je reč o identifikaciji darovitih, većina studija vodi sledećem (optimističnom) zaključku: nastavnici su uglavnom uspešni u prepoznavanju darovitih učenika kada imaju (a) spisak karakteristika koje treba posmatrati (tj. ček-listu ili neki drugi obrazac za procenu), (b) dovoljno vremena da posmatraju i upoznaju učenike i (c) izvesnu obuku u prepoznavanju naprednosti/izuzetnosti (Chan, 2000; Gagné, 1994; Hadaway & Marek-Schroer, 1992; Hunsaker, Finley, & Frank, 1997). Sami nastavnici su mišljenja da njihove procene povećavaju tačnost identifikacije koja se inače oslanja na testiranje, jer „oni rade sa detetom i poznaju ga bolje nego test“ (Pierce, Adams, Speirs Neumeister, Cassady, Dixon, & Cross, 2006, prema: Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016, 55). Zaista, budući da su nastavnici ti koji najdirektnije prate proces sticanja znanja i veština u nekom domenu (predmetu), njihove procene predstavljaju nezaobilaznu stavku u prepoznavanju darovitih učenika (Tatić Janveski & Starčević, 2012). Istovremeno, treba imati u vidu da su nestrukturisane procene veoma zasićene implicitnim teorijama nastavnika (Chan, 2000) i često određene karakteristikama učenika mimo same sposobnosti (Hernández-Torrano, Prieto, Ferrández, Bermejo, & Sáinz, 2013), zbog čega neki učenici imaju znatno više šansi da budu prepoznati kao daroviti (iako to možda nisu), a drugi znatno manje (uprkos tome što možda imaju izuzetne sposobnosti). Da bi se predupredile takve greške, bitno je znati koga su nastavnici skloni da imenuju kao darovitog.

Jedan izvor grešaka sastoji se u tome što nastavnici ne prave dovoljno oštru razliku između sposobnosti, s jedne strane, i određenih aspekata socijalnog ponašanja, motivacije i ličnosti, s druge. Posledično, dešava se da precenjuju intelektualni potencijal dece koja su saradljiva,

savesna i uredna, verbalno fluentna, akademski uspešna, emocionalno i socijalno zrela, i uopšte uzev neproblematična (Hadaway & Marek-Schroer, 1992; Hernández-Torrano et al., 2013; Hodge & Kemp, 2006). Osim toga, izvesne veštine pre se prepoznaju kao znak darovitosti nego neke druge: nastavnici, izgleda, pridaju veći značaj naprednosti u čitanju nego u pravopisu i računanju, odnosno više vrednuju izuzetnost u verbalnom nego u neverbalnom domenu, bar na početku školovanja (Hernández-Torrano et al., 2013; Hodge & Kemp, 2006; Siegle, Moore, Mann, & Wilson, 2010). Najzad, i demografske karakteristike utiču na verovatnoću da učenik bude opažen kao darovit, pri čemu su posebno važni socioekonomski status i kulturna pripadnost, odnosno pol učenika. Konkretno, oni koje nastavnici procenjuju kao darovite mahom potiču iz porodica srednje klase i pripadaju dominantnoj kulturi (Hadaway & Marek-Schroer, 1992). Što se tiče pola, analize nastavničkih procena pokazuju da se dečaci znatno češće nego devojčice kategorisu kao daroviti (Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005; Hernández-Torrano et al., 2013), te da se oni upućuju na posebne programe za podsticanje talenata (Bianco, Harris, Garrison-Wade & Leech, 2011), naročito kada je reč o matematici i prirodnim naukama (Lee, 1999, prema: Hernández-Torrano et al., 2013). Budući da veća zastupljenost dečaka i bolje situiranih učenika u kategoriji intelektualno darovitih po svoj prilici ne odgovara stvarnoj distribuciji sposobnosti s obzirom na pol i socioekonomski status, jasno je da nastavnike treba edukovati da pravičnije identifikuju darovite (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Jedan neopravданo zanemaren i nedovoljno korišćen način identifikacije darovitih jeste putem vršnjačkih procena. Naime, empirijski nalazi pokazuju da ova metoda ima zadovoljavajuće metrijske karakteristike, pa i izvesne prednosti u odnosu na procene nastavnika (Gagné, 1989). Konkretno, sa psihometrijske tačke gledišta on ima tu pogodnost što podrazumeva veći broj procenjivača (sve učenike jednog odeljenja) koji, kako se pokazuje, postižu visoku intersubjektivnu saglasnost u proceni intelektualnih sposobnosti svojih drugova i drugarica (Gagné, Bégin, & Talbot, 1993). Dodatna prednost vršnjačkih procena sastoji se u tome što počivaju na širem uzorku ponašanja nego što je to „učenje“ ili „aktivnost na času“, čime se otvara mogućnost za identifikaciju talenata koji u redovnoj nastavi ostaju neprimećeni

(Banbury & Wellington, 1989; Massé & Gagné, 1996). Naravno, primena ove metode podrazumeva da su učenici dostigli odgovarajući nivo zrelosti i da su imali prilike da se međusobno upoznaju. Prema mišljenju nekih istraživača (Banbury & Wellington, 1989), učenici mogu pouzdano da zapažaju i procenjuju znake darovitosti kod svojih vršnjaka počev od četvrtog razreda osnovne škole, dok na ranijim uzrastima ovaj metod treba primenjivati sa značajnim rezervama u pogledu stabilnosti i valjanosti prikupljenih procena. Razume se da od učenika ni na kom uzrastu ne treba tražiti da imenuju „one koji su daroviti”, već ih pažljivo sročenim pitanjima usmeravati da prepozna druga/drugaricu koji/-a pokazuje sasvim konkretnе znake izuzetne sposobnosti, relevantne na datom nivou školovanja i stadijumu razvoja (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Posebno pitanje tiče se toga da li u upitnicima/obrascima za vršnjačku identifikaciju darovitosti treba ostaviti mogućnost da učenici imenuju sami sebe. Mada samoprocene svedoče o sistematskoj sklonosti ka precenjivanju ili potcenjivanju sopstvenih sposobnosti (Furnham, 2001; Furnham, Hosoe & Tang, 2001), izgleda da uvođenje opcije samonominacije ne narušava metrijske kvalitete instrumenata za vršnjačku identifikaciju darovitih: prema raspoloživim nalazima, objektivnost skorova time ne biva značajno niža, a utvrđuje se i umerena pozitivna povezanost između samoprocena i procena ostalih učenika (Massé & Gagné, 1996). Podudarnost između samoprocena i procena drugih naročito je visoka na uzorcima srednjoškolaca (Massé & Gagné, 1996), što znači da su učenici ovog uzrasta i nivoa obrazovanja sposobni da diferenciraju i relativno objektivno procene pojedine vrste sposobnosti, te da nema razloga da se pri prikupljanju njihovih procena isključi mogućnost samonominacije (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016; Zavala Berbena & de la Torre García, 2021).

Nijedna od gore navedenih metoda, međutim, sama za sebe ne čini postupak identifikacije. Taj postupak podrazumeva odabir konkretnih tehnika/instrumenata prikupljanja podataka, utvrđivanje redosleda kojim će se one primenjivati i načina na koji će se kombinovati njihovi rezultati, postavljanje kriterijuma za uključivanje učenika u kategoriju „darovitih”, te odgovor na niz drugih pitanja. Važno je imati na umu da nijedna tehnika ili mera procene nije univerzalno valjana, već da

se njena validnost utvrđuje spram cilja s kojim se sprovodi postupak identifikacije. Svrha prepoznavanja predstavlja, dakle, ključno merilo prikladnosti i glavni putokaz pri sastavljanju baterije instrumenata na osnovu kojih se vrši procena. Sredstva i celokupna procedura identifikacije bitno će se razlikovati u zavisnosti od toga da li odlučujemo o tome ko treba ranije da podje u školu, ko će biti upisan u specijalnu gimnaziju za darovite učenike ili koga treba uputiti u neku vanškolsku organizaciju za podsticanje talenata (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Svrha i kontekst identifikacije određuju i način na koji će se kombinovati rezultati dobijeni primenom različitih instrumenata. Literatura posvećena ovom pitanju predočava tri moguća principa, kao i efekte njihove primene (McBee, Peters, & Waterman, 2014). Prvi, konjunktivni princip (tzv. princip „i“) podrazumeva da učenik, kako bi bio prepoznat kao darovit, treba da ispuni više kriterijuma, tj. da premaši određen kvalifikacioni prag na svim merama koje su uključene u proceduru identifikacije (npr. da ima $IQ>130$ i da bude nominovan od bar 3 nastavnika i da na testu znanja ima skor iznad 95. percentila). Drugi, princip srednje vrednosti/proseka, sažima podatke sa različitih instrumenata u jednu globalnu/kompozitnu meru i uzima u obzir kako se kandidati kotiraju na njoj. Najzad, po trećem, kompenzatornom principu (tzv. principu „ili“) dovoljno je da kandidat na jednoj meri ispuni postavljeni kriterijum, tj. biće prepoznat kao darovit ako ima izuzetan skor na ma kojoj od upotrebljenih mera (npr. ima $IQ>130$ ili je nominovan od bar 3 nastavnika ili na testu znanja postiže skor iznad 95. percentila). Važno je uočiti da prvi i treći princip predstavljaju opozite po tome kako se odražavaju na proporciju učenika koji bivaju identifikovani kao daroviti, odnosno na greške u identifikaciji (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Prvi princip se preferira kada treba smanjiti broj „lažno pozitivnih“, tj. kada se nastoji osigurati da među identifikovanim učenicima nema onih koji nisu daroviti (makar prevideli neke koji to jesu). Treći pak ima prednost kada je cilj da se smanji broj „lažno negativnih“, tj. kada se želi osigurati da nije ispušten iz vida nijedan darovit učenik (makar među identifikovanim bili i neki koji to nisu).

Identifikacija predstavlja proces koji se odvija u više koraka ili faza, čemu, kao što je rečeno, mora da prethodi ekspliciranje ciljeva i

kriterijuma identifikacije, odnosno definisanje vrste posebne podrške za koju se učenik potencijalo kvalificuje (Feldhusen, Asher & Hoover, 1984; Burns, Mathews, & Mason, 1990). Proces identifikacije obično počinje fazom skrininga čija je svrha da se okvirno odrede mogući kandidati za posebne mere podrške. U toj fazi obično se prikupljaju subjektivne procene/nominacije različitih aktera i sprovode grupna testiranja. Ovome se u narednom koraku, fazi zvanične procene i selekcije, pridružuju preciznije procene odnosno individualna ispitivanja, što se završava eventualnim odabirom učenika za određenu meru obrazovne podrške namenjenu darovitim. Sveukupan proces identifikacije trebalo bi, međutim, da se nastavi fazom produbljene analize (npr. profila sposobnosti) koja služi tome da se mere podrške, koliko je to moguće, individualizuju. Najzad, završni korak identifikacije čini praćenje i evaluacija, kako bi se proverila tačnost donetih zaključaka i po potrebi izvršile izvesne korekcije (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Različite naučne i stručne publikacije uglavnom su saglasne oko osnovnih principa valjane identifikacije darovitih i formulišu slične preporuke za organizovanje tog procesa (Bernal, 2003; Brown et al., 2005; Callahan, 2009; Maker, 1996). Autorke Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski (2016) njih svrstavaju u tri velika klastera. Prvi skup preporuka odnosi se na broj i raznovrsnost uzoraka ponašanja koji su predmet posmatranja u okviru procesa identifikacije. U tom smislu, preporučuje se da podatke treba prikupljati putem različitih tehnika i uzeti u obzir više izvora procene. Drugim rečima, uputno je kombinovati subjektivne i objektivne procene i omogućiti input svih relevantnih aktera: nastavnika, roditelja, vršnjaka i samog darovitog učenika. Osim toga, savetuje se da identifikacija ne bude zasnovana na jednokratnoj proceni, već na posmatranju indikatora darovitosti tokom dužeg vremena. Ovaj „longitudinalni“ ili „procesni“ pristup identifikaciji omogućava da se prikupi reprezentativniji uzorak pokazatelja izuzetne sposobnosti i dokumentuje dinamika njenog razvoja, što povećava valjanost procene i olakšava planiranje mera podrške (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Druga grupa preporuka sugerije da postupak identifikacije treba da bude fer prema različitim demografskim grupama i kulturama. To na prvom mestu podrazumeva svest procenjivača o tome da ne postoji test

distanciran od kulture ili subjektivna procena oslobođena stereotipa, što bi dalje trebalo da vodi aktivnom traganju za načinima minimalizacije dejstva pristrasnosti u proceni. Dalje, od identifikacije se očekuje i da bude fer spram različitih vrsta sposobnosti, odnosno domena darovitosti, što u školskom kontekstu znači da treba prepoznati učenike izuzetnih sposobnosti u svim predmetima, uočiti verbalno, kao i matematički darovite; intelektualne, ali i umetničke i sportske talente. Najzad, identifikacija treba da bude fer u odnosu na različite tipove darovitih učenika, da ne vodi prepoznavanju samo onih koji su „dobri” i „uspešni” u školi, već i onih koji podbacuju ili su u nekom drugom smislu „problematični” (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Shodno trećoj grupi preporuka, identifikacija treba da bude kontekstualizovana. To podrazumeva, pre svega, da se ona planira i sprovodi tako da bude u funkciji izvesnog prilagođavanja nastave odnosno obrazovnog procesa. Osim toga, tim zahtevom se sugerise da identifikacija treba da bude prilagođena kontekstu u pogledu resursa koje zahteva, da je praktično izvodljiva i održiva. Najzad, ovom stavkom upućuje se i na potrebu da sama procena bude kontekstualizovana, tj. da posmatra učinak u rešavanju realnih i smislenih problema „koji uistinu angažuju učenike, drže njihovu pažnju i motivišu ih da dobro urade zadatak” (Chen & Gardner, 1997, 111). Sve u svemu, identifikacija darovitih treba da bude utkana u redovni školski život, da omogućava prepoznavanje darovitosti na svim nivoima i da direktno upućuje na potrebne mere vaspitno-obrazovne podrške (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Mere vaspitno-obrazovne podrške za darovite učenike

Relativno širok spektar pedagoških mera i aktivnosti koje se mogu preduzeti u cilju podsticanja darovitih učenika, a samim tim i povećanja verovatnoće da oni aktualizuju svoje potencijale, najvećim delom reprezentuje različite vidove, odnosno raznolike kombinacije triju osnovnih zahvata: *grupisanja po sposobnostima, akceleracije (ubrzavanja) i obogaćivanja* (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Odmah na početku bitno je naglasiti da, iako se na nekim mestima u

literaturi pomenuti zahvati prikazuju kao alternativna rešenja koja se uzajamno isključuju (Gagné, 2007; Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003), grupisanje, ubrzavanje i obogaćivanje zapravo su komplementarni i u većini konkretnih programa podsticanja koriste se udruženo. Ovo je jedino i razumljivo, budući da se svakim od ta tri zahvata rešava jedan deo „problema“ obrazovanja darovitih: naime, dok se grupisanjem uvode potrebne izmene u pogledu socijalnih uslova učenja, a akceleracijom prilagođava tempo rada, dotle se obogaćivanjem vrše odgovarajuće modifikacije nastavnog procesa u pogledu sadržaja kojima učenik treba da ovlada i metoda kojima se to ostvaruje (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Grupisanje po sposobnostima

Grupisanje po sposobnostima sreće se i pod nazivom homogeno grupisanje, a neretko i izdvajanje (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Mada je prvi izraz bez sumnje najprecizniji, on se povremeno bez velikog gubitka značenja može zameniti drugim, dok bi treći zbog njegove problematične konotacije verovatno trebalo izbegavati. Naime, suština mere o kojoj se ovde radi nije da se darovit učenik razdvoji od svojih vršnjaka prosečnih sposobnosti, već da se u nastavi „spoji“ sa onima koji su mu po sposobnostima slični (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Grupisanje bi, dakle, predstavljalo „svaki oblik organizacije nastave u kome se učenici sličnog nivoa/profila sposobnosti svrstavaju u jednu grupu radi zasebnog rada i/ili podučavanja“ (Neihart, 2007, Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003, oba prema: Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016, 63-64).

Grupisanje po sposobnostima može da se sproveđe na različite načine. Neki oblici grupisanja podrazumevaju da učenici izuzetnih sposobnosti tokom dužeg vremenskog perioda (npr. tokom jednog obrazovnog ciklusa) rade u zasebnoj grupi; drugi, pak, uključuju periodično ili privremeno okupljanje darovitih učenika u jednu grupu, ponekad samo za vreme trajanja neke nastavne aktivnosti u okviru jednog časa (Altaras Dimitrijević, Tatić Janevski, 2016). Osim po trajanju, oblici grupisanja razlikuju se i prema tome da li se tim postupkom

formira zasebna organizaciona jedinica unutar obrazovnog sistema (koja obično zahteva i zasebni nastavni kadar) ili „grupa darovitih” funkcioniše unutar postojećih odeljenja i škola. Jedan uobičajen oblik trajnijeg grupisanja koje podrazumeva organizovanje zasebnih jedinica unutar obrazovnog sistema jesu specijalne škole ili odeljenja za darovite učenike. Dijametralnu suprotnost tome predstavljali bi oblici fleksibilnog grupisanja unutar odeljenja, koji omogućavaju da učenici viših sposobnosti ili kompetencija u nekoj oblasti po potrebi imaju drugačije zadatke i aktivnosti od ostatka odeljenja (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Osim toga, u nekim obrazovnim sistema zastupljeni su i tzv. pulaut programi kojima se daroviti učenici iz (različitih razreda) jedne škole jednom ili više puta nedeljno „izvlače” iz svojih redovnih odeljenja i okupljaju u jedinstvenu grupu zarad zajedničke nastave, najčešće s posebnim „nastavnikom za darovite” (Vaughn, Feldhusen & Asher, 1991).

Pedagoške i psihološke posledice homogenog grupisanja već dugo su predmet debata (Adams-Byers, Squiller Whitsell & Moon, 2004) u kojima glasovi „protiv” ne samo da osporavaju bilo kakvu dobit od ove mere, već idu i korak dalje tvrdeći da je ona štetna kako za izdvojene darovite učenike, tako i za učenike prosečnih sposobnosti (Slavin, 1991, 1993, prema: Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003). S druge strane, glasovi „za” upozoravaju da ukidanje grupisanja preti da snizi ukupan nivo postignuća unutar jednog obrazovnog sistema (Renzulli & Reis, 1991).

Dok neki protivnici grupisanja iznose razloge iz sfere „političke korektnosti” označavajući ga kao elitističko, drugi mu se protive više iz psiholoških razloga obrazlažući da darovitim uskraćuje priliku za razvoj socijalne kompetentnosti (u komunikaciji s osobama različitih profila), a učenicima prosečnih sposobnosti mentalnu stimulaciju koja proističe iz interakcije s naprednjim vršnjacima (Adams-Byers et al., 2004). Zagovornici homogenog grupisanja odgovaraju pak da ono donosi značajne akademske i socioemocionalne dobiti darovitima uključujući mogućnost da iskuse razmenu ideja u društvu sebi sličnih. Ovome se dodaje da ni učenici prosečnih sposobnosti time nisu na gubitku, jer je malo verovatno da se oni ravnaju prema darovitim i da brzina/lakoća s kojom ovi uče deluje podsticajno na ostatak odeljenja (Bernal, 2003).

Ukazuje se i na mogućnost da odsustvo darovitih otvara prostor da učenici blago natprosečnih sposobnosti „dođu do izražaja” na akademskom i socijalnom planu (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Obuhvatne metaanalize i pregledi relevantnih studija upućuju na to da grupisanje po sposobnostima u svojim brojnim varijetetima ima značajne pozitivne efekte na ostvarene obrazovne ishode i stav prema predmetu darovitih učenika (Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003; Page & Keith, 1996; Rogers, 1993, 2007). Čak i za pulaut programe, koji se ponekad kritikuju kao nedovoljno intenzivan vid podrške darovitim (Winner, 1996), utvrđeni su izvesni pozitivni efekti na nivo znanja, kritičko mišljenje i kreativnost uključenih učenika (Vaughn et al., 1991). Pored objektivnih mera napretka, u prilog grupisanju govore i percepcije samih darovitih učenika: prema nalazima jedne studije (Adams-Byers et al., 2004), oni smatraju da homogene grupe imaju niz prednosti kada je reč o učenju i saznanju, najčešće pozivajući se na nivo izazova, brzinu učenja i mogućnosti za diskusiju koje se u takvim grupama nude. Pri svemu tome, nema empirijskih nalaza koji bi pokazali da su učenici prosečnih sposobnosti oštećeni u svom akademskom napretku izdvajanjem darovitih učenika (Kulik & Kulik, 1997, prema: Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003; Matthews, Ritchotte, & McBee, 2013).

Međutim, ispitivanja socioemocionalnih efekata grupisanja, koja kao kriterijum najčešće uzimaju self-koncept, višestruko su pokazala da učenici u akademski zahtevnijim okruženjima u kojima je nivo postignuća generalno visok imaju negativniji self-koncept nego učenici u heterogenijim grupama (Marsh & Hau, 2003). Ovaj nalaz, poznat pod nazivom „efekat velike ribe u malom ribnjaku” (engl. big-fish-little-pond effect, skr. BFLPE), autori su, polazeći od toga da negativniji self-koncept može značiti niže aspiracije, smanjeno ulaganje truda i izbor manje prikladnih saznajnih aktivnosti, protumačili kao ozbiljan problem za učenike u homogenim grupama. Dodajući težinu problemu, drugi istraživači utvrdili su ne samo nepovoljniji self-koncept, već i više nivoje anksioznosti kod učenika u homogenim grupama (Zeidner & Schleyer, 1999). U skladu sa tim, isti oni daroviti učenici koji su ocenili da homogeno grupisanje donosi niz akademskih dobiti, nalazili su da

mešane grupe imaju više prednosti na socioemocionalnom planu (Adams-Byers et al., 2004).

S druge strane, efekat koji po Maršu i saradnicima ukazuje na problematičnost homogenog grupisanja (Marsh & Hau, 2003) brojni drugi autori skloni su da protumače kao njegovu prednost, tj. kao znak izgrađivanja negativnije, ali verovatno realističnije slike o sebi i svojim sposobnostima (Adams-Byers et al., 2004). Drugim rečima, efekat „velike ribe” pre bi trebalo razumeti kao svojevrstan „efekat skromnosti” (Plucker, Robinson, Greenspon, Feldhusen, McCoach, & Subotnik, 2004) kod učenika koji otkrivaju da nisu „najbolji na svetu”, pogotovo što negativniji self-koncept i dalje može biti pozitivan. Imajući u vidu tu mogućnost, a znajući da nerealistična samoprocena predstavlja prepreku na putu ka visokim postignućima i ekspertizama (Kim, Chiu, & Zou, 2010), reklo bi se da boravak u društvu osoba sličnih sposobnosti i razmena s njima ima kritičan značaj za adekvatan intelektualni i socijalni razvoj darovitih. Indirektnu potvrdu tome pruža i činjenica da su daroviti učenici u istraživanju Adams Bajersa i saradnika (Adams-Byers et al., 2004) kao manu homogenog grupisanja u preko 50% slučajeva navodili nešto što je imalo veze sa „promenom ranga” unutar grupe u pogledu postignuća. Drugim rečima, daroviti učenici mogu preferirati heterogeno grupisanje zato što bez mnogo truda mogu da budu najbolji u odeljenju, a ne zato što je homogeno grupisanje suštinski problematično i protivno njihovim potrebama (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Osim toga, na raspolaganju su i nalazi koji direktno protivreče efektu *BFLP* sugerijući da homogeno grupisanje nema negativne efekte na self-koncept darovitih učenika (Vaughn et al., 1991) i da u selekcionisanim grupama učenika visokih sposobnosti vladaju „zdravi socijalni odnosi” (Neihart, 2007). Studija sprovedena u Nemačkoj (Vogl & Preckel, 2014) pokazuje da pohađanje posebnih odeljenja za darovite inicijalno ima pozitivne efekte na aspekt socijalnog self-koncepta koji se tiče prihvaćenosti, a nikakve značajne efekte na onaj koji se tiče asertivnosti. Povrh toga, učenici u tim odeljenjima izražavali su veću zainteresovanost za školu i izveštavali o boljim odnosima sa nastavnicima nego njihovi parnjaci u mešovitim odeljenjima.

Najzad, u prilog grupisanju po sposobnostima govore i zapažanja i nalazi o tome da boravak samo u mešovitoj grupi često ima negativnije

socioemocionalne posledice na darovite učenike nego njihovo okupljanje u homogenu grupu. Reč je o doživljaju frustriranosti, izolovanosti i usamljenosti koje darovit učenik, čak i ako ga niko ne zadirkuje i ne odbacuje, može doživeti u društvu vršnjaka koji ne razumeju njegov način mišljenja i ne dele ista interesovanja (Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003).

Dakle, izvesno je da se grupisanje po sposobnostima u vidu posebnih odeljenja ili škola odnosno pulaut programa za darovite, pozitivno odražava na nivo znanja, kvalitet kritičkog/kreativnog mišljenja i akademsku motivaciju tih učenika (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Što se tiče njegovih socioemocionalnih efekata ne može se reći da su oni dosledno pozitivni ili negativni: kako će se učenik osećati i opažati u grupi jednako sposobnih vršnjaka verovatno više zavisi od drugih faktora koji utiču na self-koncept (osobina ličnosti, odeljenske klime, porodične podrške), nego od samog grupisanja (Neihart, 2007; Rogers, 1993). Tako, dok nastava u homogenoj grupi za neke učenike može biti „otkrovenje”, za druge će ona predstavljati izazov kome socijalno i emocionalno nisu dorasli. Odluku o primeni ove mere trebalo bi, dakle, zasnivati na načelnom saznanju o njenim pozitivnim akademskim efektima, ali i na individualnoj proceni podobnosti učenika za rad u visoko selekcionisanoj grupi (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Kada je reč o kritikama grupisanja kao „elitističke mere”, treba imati u vidu da su one mahom podstaknute činjenicom da učenici višeg socioekonomskog statusa zaista imaju znatno veću šansu da budu selekcionisani za grupe „darovitih” (Neihart, 2007). Prema tome, ako želimo da se grupisanje po sposobnostima razmatra i primenjuje kao mera podrške darovitim učenicima, a ne kao mehanizam društvenog raslojavanja, moramo se postarati za to da se ono u praksi sprovodi na osnovu pravične, nediskriminišuće procene sposobnosti (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Najzad, ne treba zaboraviti da je grupisanje mera koja „rešava” pitanje organizacije i socijalnog okruženja u kome se odvija učenje/nastava, ali da se ne dotiče direktno plana i programa rada. Shodno tome, grupisanje neposredno izlazi u susret potrebi darovitih učenika da razmene i odmere znanja sa sebi sličnima. Međutim,

ispunjene ostalih „posebnih potreba” te grupe iziskuje drugačije mere, one koje se odnose na prilagođavanje načina i sadržaja učenja (Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003), uključujući brzinu rada, što vodi razmatranju akademskog ubrzavanja.

Akademsko ubrzavanje (akceleracija)

Mera koja se primjenjuje još od pre 1900. godine (Sayler & Brookshire, 1993) i koja se često predstavlja kao posebno „ekonomična” i „elegantna” jeste akademsko ubrzavanje ili akceleracija. Pod ubrzavanjem se podrazumevaju sve intervencije u obrazovnom procesu kojima se učeniku omogućava da brže pređe nastavni program ili neki njegov deo, odnosno da započne učenje po određenom programu na ranijem uzrastu nego što je to predviđeno (Steenbergen-Hu & Moon, 2011). Shodno tome, može se reći da je ubrzavanje mera kojom se brzina i nivo naprednosti nastave prilagođavaju sposobnostima i predznanju učenika, tj. njegovoj spremnosti da ovladava novim sadržajima, a sve sa ciljem da se obezbedi odgovarajući stepen novine i izazova u učenju (National Association for Gifted Children, 2004, prema: Wood, Portman, Cigrand, & Colangelo, 2010). Drugim rečima, akceleracija znači da se određeno gradivo obrađuje za kraće vreme i/ili da se učeniku dozvoljava da preskoči obradu onih delova gradiva koje je već usvojio (Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003). Na taj način skraćuje se ukupno vreme koje učenik provodi u formalnom obrazovanju (Colangelo & Assouline, 2009) i/ili mu se dozvoljava ranije upoznavanje sa naprednjim sadržajima (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Postoje brojni oblici akceleracije koji se obično razvrstavaju u dve velike grupe (Colangelo & Assouline, 2009) u zavisnosti od toga da li se ubrzavanje odnosi na kompletan program jednog razreda (tako da se učenik premešta u neki viši razred) ili se ograničava samo na neke predmete/oblasti (pri čemu učenik uglavnom ostaje u svojoj uzrasnoj grupi). Najpoznatiji i najčešći oblici tzv. *razredne akceleracije* jesu raniji polazak u školu, preskakanje razreda i raniji upis na studije. *Predmetna akceleracija* kao svoje najrasprostranjenije oblike uključuje sažimanje

programa, teleskopiranje, te parcijalno preskakanje koje podrazumeva da se jedan predmet uči po programu za viši razred. Dvojni upis, tj. paralelno pohađanje dve zasebne obrazovne institucije (npr. gimnazije i srednje muzičke škole; srednje škole i univerziteta) takođe se ubraju u mere akceleracije jer skraćuje vreme koje bi bilo potrebno da se dva programa završe uskcesivno (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Kada je reč o stepenu ubrzavanja, autorke Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski (2016) prave razliku između umerene i radikalne akceleracije. Radikalna akceleracija, koja podrazumeva ubrzavanje školovanja za tri ili više godina, nailazi na jaku opoziciju i retko se sprovodi čak i u tzv. „razvijenim zemljama“ (Australija, SAD), ali je sve više zastupljena u dalekoistočnim zemljama, npr. u Kini i Tajvau (Gross & van Vliet, 2005). U idealnom slučaju, obrazovni sistem trebalo bi da dozvoli raznovrsne oblike akceleracije i to na svim nivoima od predškolskog do visokog obrazovanja. Takođe, uputno je da se osim individualne omogući i akceleracija za manje ili veće grupe darovitih učenika (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Budući da brže ovladavanje nekim domenom spada u ključne odlike darovitosti, moglo bi se reći da je akademsko ubrzavanje mera koja pristaje svim darovitim učenicima. Međutim, da bi to zaista važilo u konkretnom slučaju, potrebno je pažljivo odmeriti vrstu i stepen ubrzavanja spram sposobnosti i ukupnog profila učenika (Brody, 2023; Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003). Ovo je, naravno, u velikoj meri olakšano činjenicom da postoji više oblika akceleracije. Tako za učenika koji je daleko iznad proseka u svim predmetima, emocionalno stabilan i socijalno zreo može se predložiti preskakanje čitavog razreda, dok učenik koji je izuzetan u jednoj oblasti može biti uključen u neki vid predmetnog ubrzavanja. Tome slično, radikalna akceleracija može biti jedino razumno rešenje za ekstremno darovite učenike (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Metaanalizom (Steenbergen-Hu & Moon, 2011), kojom je obuhvaćeno 38 primarnih studija, potvrđeno je da akademsko ubrzavanje ima značajan pozitivan efekat na postignuće učenika, što se registruje na svim nivoima obrazovanja, a naročito kada se poređenje vrši sa učenicima istog uzrasta koji se školuju redovnim tempom. Konkretnije, postignuće akceleranada na standardizovanim testovima

koji ispituju ostvarenost obrazovnih ishoda (u osnovnoj i srednjoj školi) odgovara onome što postižu stariji učenici istog nivoa sposobnosti, a za skoro godinu dana prevazilazi postignuće njihovih vršnjaka koji napreduju po redovnom planu (Lee, Olszewski-Kubilius, & Peternel, 2010). Što se tiče visokog obrazovanja, utvrđeno je da daroviti učenici koji su godinu dana ranije upisali koledž imaju značajno viši prosek ocena nego redovno upisani brucoši (Muratori, Colangelo, & Assouline, 2003). Ovome se može dodati da akcelerandi imaju i pozitivnije stavove prema školi, prave ambicioznije izbore za dalje školovanje, diplomiraju ranije i na boljim univerzitetima, osvajaju više nagrada i stiču više profesionalne kvalifikacije nego jednako sposobni učenici koji nisu učili ubrzano (Hoogeveen, van Hell & Verhoeven, 2005; Lee et al., 2010; Robinson, 1996; Siegle, Wilson & Little, 2013; Wood et al., 2010). Najzad, vredan pažnje je i nalaz da daroviti učenici izloženi ubrzanim programu postižu bolje rezultate na zadacima brzine obrade informacija, tj. imaju kraće vreme reagovanja nego jednako sposobni učenici koji nemaju iskustvo akceleracije (Duan, Shi, & Zhou, 2010).

Kada je reč o socioemocionalnim efektima ubrzavanja, rezultati su nešto šarolikiji (Siegle et al., 2013). Najčešći nalaz i ono što se nameće kao najmanje sporan zaključak jeste da akceleracija ne šteti psihičkoj dobrobiti darovitih učenika ni na kraći, ni na duži rok (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Naime, u mnogim istraživanjima je utvrđeno da nema značajnih razlika u pogledu self-koncepta, samoprihvatanja, te socijalne prilagođenosti akceleranada i učenika koji uče redovnim tempom (Neihart, 2007; Siegle et al., 2013). Štaviše, jedan broj istraživanja (SteenbergenHu & Moon, 2011) utvrđuje blage pozitivne efekte akceleracije na socijalnom i emocionalnom planu (Neihart, 2007). Shodno tome, Sejler i Bruksajr (Sayler & Brookshire, 1993) nalaze da akcelerandi imaju pozitivnije percepcije svojih socijalnih odnosa i emocionalnog razvoja i da ispoljavaju manje ozbiljnih problema u ponašanju nego njihovi prosečni vršnjaci ili stariji daroviti učenici. Druge studije izveštavaju o porastu poverenja u sopstvene sposobnosti i zadovoljstvu akceleranada koji su uključeni u ubrzani nastavu (Lee et al., 2010; Robinson, 1996), o njihovom viđenju akceleracije kao „iskustva koje unapređuje rast ličnosti” (Muratori et al., 2003) i koje „školi ponovo daje smisao” (Gronostaj, Werner, Bochow, & Vock, 2016, 42).

S druge strane, istraživanja u kojima su utvrđeni negativni socioemocionalni ishodi ubrzavanja predstavljaju izuzetak. Prema Najhartovoj (Neihart, 2007, 332), „među stotinama studija o akceleraciji, samo tri su registrovale negativne emocionalne efekte za grupu akceleranada.” Još jedna studija, međutim, (Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven, 2009), skreće pažnju na važnost finijih analiza kada je reč o ovom pitanju. Naime, iako ni u ovoj studiji nisu utvrđene razlike između akceleranada i ostalih učenika u pogledu globalnog self-koncepta, detaljnijim uvidom otkriveno je da ovi prvi imaju pozitivniji akademski, ali negativniji socijalni self-koncept, te da je taj efekat izraženiji u grupi dečaka nego kod devojčica. Osim toga, ispostavilo se da, uprkos tome što nisu manje socijalno kompetentni, akcelerandi imaju manje povoljan sociometrijski status u grupi (tj. manje su popularni među drugovima/drugarcama iz odeljenja). Imajući u vidu ovu konstelaciju nalaza, istraživači ukazuju na mogućnost da socioemocionalno prilagođavanje akceleranada bude otežano negativnim stavovima vršnjačke grupe (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Prema raspoloživim nalazima, pozitivni akademski efekti utvrđuju se za različite oblike akceleracije, a ne samo za one najčešće istraživane (Siegle et al., 2013). Pominjana metaanaliza iz 2011. godine (Steenbergen-Hu & Moon, 2011) nije otkrila značajne razlike u efektima (bilo akademskim ili socioemocionalnim) između predmetnog i razrednog ubrzavanja, s tim što autori studije ukazuju na to da je granica među njima inače fluidna (te da ih je nekad teško razdvojiti). Slične rezultate dala su i ranija ispitivanja učesnika studije o matematički naprednoj omladini (Brody & Benbow, 1987) utvrdivši malo značajnih razlika u pokazateljima postignuća i emocionalne prilagođenosti matematički darovitih učenika koji su tokom srednjeg obrazovanja iskusili jednu od sledećih vrsta ubrzavanja: preskakanje/raniji upis na univerzitet, parcijalno preskakanje, ili predmetnu akceleraciju. Što se tiče ovog poslednjeg, u zasebnoj studiji Rajsove i saradnika (Reis et al., 1993) potvrđeni su pozitivni efekti sistematskog sažimanja (kompaktiranja) programa. Istovremeno, istraživanja Grosove (Gross & van Vliet, 2005) pružaju dokaze o povoljnim ishodima radikalne akceleracije: prema podacima te autorke, u grupi od 17 australijskih akeleranada ($IQ>160$) nijedan nije doživeo nikakvu štetu od radikalnog ubrzavanja, dok su

daroviti učenici koji su „zadržani” imali izvesne probleme u socioemocionalnoj adaptaciji (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Dok negiraju da je neki oblik akceleracije sam po sebi efikasniji od drugih, istraživanja otkrivaju izvesne razlike u efektima s obzirom na pripremu i selekciju kandidata za ubrzavanje: prilagođavanje ranije upisanih učenika značajno je pospešeno učešćem u pripremama koje uključuju ohrabrujuću grupu nastavnika i kolega, kao što su dobiti od preskakanja razreda uvećane sistematičnom identifikacijom kandidata i podrškom nastavnika i roditelja (Siegle et al., 2013). Osim podrške okoline, važnu ulogu ima i subjektivna spremnost i lična motivacija darovitog učenika za ubrzano školovanje (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Malobrojni neuspešni akcelerandi iz studije Lija i saradnika (Lee et al., 2010) razlikovali su se od ostalih ispitanika upravo po tome što su izveštavali o prethodnoj nespremnosti za akademsko ubrzavanje. No, kako ističu autori ove studije, učenik može i potceniti svoje kapacitete za uključivanje u ubrzan program, pa je utoliko važnija pažljiva objektivna procena spremnosti za akceleraciju. Ta procena ne bi trebalo da se svede samo na utvrđivanje nivoa sposobnosti i postignuća, već i da se pozabavi socioemocionalnim statusom potencijalnog akceleranda (Neihart, 2007). Pritom, treba imati u vidu da daroviti učenici koji aktuelno pokazuju nisku akademsku motivaciju i slabu integrisanost u školski kontekst, zapravo mogu biti pravi kandidati za ubrzavanje koje bi u tom slučaju delovalo kao prevencija podbacivanja (Neihart, 2007; Rimm & Lovance, 1992).

U celini posmatrano, osim što je reč o meri koja se logično naslanja na prirodu darovitosti kao sposobnosti bržeg ovladavanja nekim domenom, akceleracija se i empirijski potvrđuje kao efikasna u pospešivanju akademskog napretka darovitih. Prema raspoloživim nalazima daroviti učenici koji su izloženi nekom vidu ubrzavanja prednjače po svom postignuću, a školovanju pristupaju sa više entuzijazma, mahom zadovoljnji činjenicom da je ovo ubrzano. Drugim rečima, oni niti zaostaju za novom referentnom grupom, niti se žale na dosadu u nastavi, što implicira da im akceleracija pruža pravu meru izazova (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Shodno tome, ubrzavanje bi trebalo da bude rutinska mera podrške darovitim

učenicima (Neihart, 2007) dostupna u različitim vidovima na svim nivoima obrazovanja.

Drugo, iako ne možemo sa sigurnošću da tvrdimo da su daroviti učenici sa iskustvom razredne akceleracije bolje socijalno i emocionalno adaptirani od onih koji napreduju po redovnom planu, prilično je izvesno da se oni kao grupa ne suočavaju sa većim problemima na psihičkom planu. Štaviše, čini se da više problema može proistечi iz odluke da se učeniku, pogotovo ekstremno darovitom, uskrati mogućnost akceleracije (Neihart, 2007). S druge strane, moramo imati u vidu da ono što važi za grupu neće nužno važiti za svakog pojedinačnog učenika, te da nisu svi daroviti pogodni kandidati za razredno ubrzavanje (raniji upis u školu, preskakanje razreda i raniji početak studija) (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). U skladu sa tim, odluka o primeni ovih mera treba da bude zasnovana na psihološkoj proceni spremnosti za tu vrstu akceleracije, uključujući procenu socijalne kompetentnosti, emocionalne zrelosti i motivacije za ubrzano školovanje (Neihart, 2007).

Na kraju, treba naglasiti da ubrzavanje obrazovnog procesa nije „požurivanje učenika” da nauči šta treba i završi školu. Pored toga što obezbeđuje odgovarajući nivo izazova, akceleracija je zapravo način da se stvari vreme za šire i dublje saznavanje (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Time se, pak, nalazi u sferu treće i poslednje mere podsticanja darovitih učenika.

Obogaćivanje nastave

Treća mera kojom se obrazovni proces prilagođava tako da se izade u susret posebnim potrebama darovitih učenika jeste obogaćivanje nastave. Kao što se iz samog naziva može zaključiti, njegova suština sastoji se u tome da se nastava dopuni (obogati) tako što će učenik biti izložen drugaćijim sadržajima (Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003), odnosno metodama rada, od onih koji su ugrađeni u redovni program i nastavnu praksu (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Obogaćivanje nastave, kao i dve prethodno prikazane mere, ima više formi. Autorke Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski (2016) prave razliku između obogaćivanja koje se sprovodi u redovnoj nastavi i onog

koje se dešava van redovne nastave, a eventualno i van škole. Česti oblici obogaćivanja ove druge vrste jesu dodatna nastava i sekcije, takmičenja, letnje škole i seminari (poput onih koje organizuje Istraživačka stanica Petnica), te drugi vanškolski programi za podsticanje darovitih (u našoj sredini, recimo, program Regionalnih centara za talente). Obogaćivanje u redovnoj nastavi po pravilu se naslanja na kompaktiranje programa: osnovna zamisao, naime, jeste da učenik preskoči ono što zna kako bi se program proširio i produbio novim sadržajima i zadacima, u skladu sa predznanjem i interesovanjima učenika.

Keren Rodžers (Rogers, 2009, prema: Gagné, 2015) ukazuje na sedam istraživački utemeljenih modifikacija koje donose značajnu akademsku dobit darovitim učenicima, a od kojih prvih šest jasno spada u sferu obogaćivanja. To su: nastava organizovana oko apstraktnih koncepata, uvođenje složenijih sadržaja i zadataka, plasiranje multidisciplinarnih tema, reorganizacija (nestandardna organizacija) redosleda tematskih jedinica, uspostavljanje veza sa humanističkim i socijalnim pitanjima, uvođenje profesionalnih (naučnih) metoda istraživanja i predmetna akceleracija.

Maseova i Ganje (Massé & Gagné, 1996) prave razliku između četiri modaliteta obogaćivanja koji su označeni kao obogaćivanje po gustini, složenosti, dubini i raznovrsnosti. Kako autor objašnjava, prvi modalitet zapravo se može poistovetiti sa sažimanjem (kompaktiranjem) kurikuluma i standardno bi se klasifikovao kao akceleracija. Ostala tri modaliteta podrazumevaju, redom: uvođenje složenijih pitanja ili zadataka, koji se dotiču redovnog programa, ali ga prevazilaze po težini; sprovođenje projekata putem kojih učenici podrobno upoznaju i samostalno istražuju na određenu temu koja može ali ne mora biti deo redovnog programa; uvođenje tema koje inače nisu zastupljene u programu, a mogu interesovati darovitog učenika.

Možda najpoznatija jeste Renzulijeva klasifikacija kojom se razlikuju tri tipa obogaćivanja (Renzulli, 2012). Obogaćivanje prvog tipa podrazumeva aktivnosti kojima se učenici izlažu širem spektru problema, pitanja, ideja, pojmove i teorija (od onog koji bi im bio predočen redovnim programom), kao i upotrebu raznovrsnih medija u njihovom predstavljanju. Konkretni primeri ove vrste obogaćivanja uključivali bi korišćenje filmova i kompjutera u nastavi, izlete u prirodu,

poseste kulturnim institucijama ili gostovanja profesionalaca. Prvenstvena svrha ovog tipa obogaćivanja jeste da proširi učenicima vidike i ukaže na „mogućnosti”, te da pobudi njihovu radoznalost i unutrašnju motivaciju za učenje. Obogaćivanje drugog tipa podrazumeva prenošenje učenicima niza kognitivnih, metakognitivnih (kako se uči), metodoloških (kako se prikupljaju podaci), emocionalnih i komunikacijskih veština. Njegova svrha je da, nakon što su se učenici zainteresovali za određene sadržaje (putem prvog tipa obogaćivanja), obezbedi oruđe kojim će oni sprovesti svoje zamisli u delo i rešavati konkretne probleme. Najzad, obogaćivanje trećeg tipa odnosi se na istraživanje „stvarnih problema” koji se ne mogu rešiti gotovim sredstvima ili po datom algoritmu, a koje učenik sam i određena ciljna grupa opažaju kao relevantne. Svrha takvih aktivnosti (koje se sprovode individualno ili u malim grupama) jeste da učenik na naprednom nivou razume znanje i metodologiju neke discipline ili domena umetničkog izražavanja; kreira produkt ili rešenje koje postiže određeni cilj kod odgovarajuće „publike”; stekne veštine samoregulisanog učenja i razvije doživljaj posvećenosti zadatku, samopouzdanja, kreativnosti i saradnje s drugima koji imaju iste ciljeve i interesovanja.

Reklo bi se da se podsticanje darovitih putem obogaćivanja nastave ne dovodi u pitanje kao grupisanje po sposobnostima i akceleracija. Prema nalazima Saderna i saradnika (Southern, Jones & Fiscus, 1989), 73% prosvetnih radnika odobrava tvrdnju da je obogaćivanje prikladnija mera podsticanja darovitih učenika od akceleracije. Možemo pretpostaviti da je takvo stanje stvari rezultat implicitnog uverenja da obogaćivanje ni u kom slučaju ne može da škodi, ni darovitom učeniku, niti okoloni, pogotovo ako je izmešteno iz redovne nastave (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Premda od obogaćivanja, po pravilu, nema nikakve štete, valjana primena ove mere zahteva da se razreše izvesna pitanja. Kao prvo, veoma je važno razjasniti da obogaćivanje nije mera koja je u celini rezervisana samo za darovite. Mnogi oblici obogaćivanja sasvim su prikladni i preko potrebni u obrazovanju učenika svih nivoa sposobnosti (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). To, recimo, nesumnjivo važi za obogaćivanje prvog i drugog tipa za koje Renzuli (Renzulli, 2012) ističe da je namenjeno svim učenicima. Ovo istovremeno implicira da samo

neki oblici obogaćivanja izlaze u susret potrebama darovitih učenika utoliko što im pružaju odgovarajući nivo izazova, složenosti i samostalnosti u učenju (to bi, recimo, bio slučaj sa obogaćivanjem tipa 3). Sve u svemu, kada se govori o obogaćivanju i primeni ove mere, mora se, s jedne strane, uvažiti to da se ona ne odnosi samo na darovite, a s druge strane, prepoznati koji su njeni oblici primereni i podsticajni za tu grupu (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Drugo pitanje koje se mora pokrenuti kada je reč o obogaćivanju, jeste pitanje njegove relevantnosti i sistematičnosti. U praksi je to goruci problem (Gagné, 2007) jer se isoviše često, obogaćivanje svodi na upošljavanje i zanimanje učenika ma kakvim aktivnostima koje je nastavnik/škola u stanju da ponudi kada učenik pokaže da je spremna za dalje učenje (npr. kada nastavnik primeti da je učenik ranije završio zadatak ili kada se ovaj pojavi na dodatnoj nastavi). U našoj sredini, obogaćivanje se, recimo, vrlo često svodi na pripremu za takmičenja. Oslanjujući se na davnaju, ali nadalje aktuelnu analizu Stenlija i Benbouove (Stanley & Benbow, 1986), možemo reći da u praksi preovlađuju dva oblika kvaziobogaćivanja: tzv. „busywork”, tj. zasipanje darovitog učenika zadacima, koji nisu uistinu stimulativni, tek da bi imao šta da radi i „irelevantna dopuna”, tj. davanje darovitim učenicima zadataka koji nisu u neposrednoj vezi s talentom, saznajnim potrebama i interesovanjima učenika. Dodatni problem predstavlja činjenica da se obogaćivanje uglavnom ne sprovodi sistematično, već sporadično, te da je često potpuno izmešteno iz redovne nastave. Moguće je (mada ne sasvim izvesno) da obogaćivanje ni u tim uslovima nije „škodljivo”, ali potpuno je jasno da ono tako neće doprineti aktualizaciji darovitosti. Da bi aktualizovali svoje potencijale, darovitim učenicima treba pružiti intelektualnu stimulaciju kada i svim drugim učenicima – u toku redovne nastave (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Inkluzivni pristup školovanju darovitih učenika

U stručnoj literaturi su već decenijama prisutne dve struje koje zagovaraju različite koncepte ili „paradigme” obrazovanja darovitih (Dai & Chen, 2013). Iako međusobno suprotstavljene, obe struje se slažu u

sledećem: da se jednakost u obrazovanju ne postiže tako što svi uče iste sadržaje na isti način (Cooper, 2009). Dakle, nijedan relevantan izvor ne zanemaruje činjenicu da se učenici među sobom razlikuju i da neki od njih ne mogu da ostvare svoje pravo na kvalitetno obrazovanje ukoliko uče po standardnom programu bez ikakvih prilagođavanja u pogledu sadržaja i načina rada. Međutim, pomenute dve struje se suštinski razlikuju u pogledu shvatanja najboljeg načina na koji (i) učenici izuzetnih sposobnosti aktualizuju svoje potencijale (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Polazeći od toga da se daroviti bitno razlikuju od osoba prosečnih sposobnosti u pogledu brzine i načina ovladavanja nekim domenom, te da pokazuju i izvesne specifičnosti u socioafektivnom funkcionisanju, pripadnici prve struje smatraju da je najefikasnije i najekonomičnije ustanoviti poseban sistem obrazovanja darovitih (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). To bi, u najkraćem, podrazumevalo ispunjenje sledeća tri uslova: da se daroviti učenici trajno (na svim nivoima obrazovanja) grupišu u posebna odeljenja ili škole, da uče po drugačijem, naprednjem programu i da sa njima rade naročito obučeni nastavnici (Bernal, 2003; Gallagher, 2000). Opredeljenje za ovo gledište ne zasniva se na sudu da je ideja inkluzije načelno pogrešna, već da, bar kada je reč o darovitim, ona u praksi „ne funkcioniše“ (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Kao argument u prilog tome uglavnom se iznose nalazi jednog istraživačkog projekta s početka devedesetih godina prošlog veka (Archambault, Westberg, Brown, Emmons, & Zhang, 1993; Westberg, Archambault, Dobyns, & Salvin, 1993), kojim je dokumentovano da nastavnici zaista retko prilagođavaju nastavu sposobnostima i predznanju učenika koji su prepoznati kao daroviti, a da su eventualna prilagođavanja relativno mala i nedovoljna da bi pružila odgovarajući izazov i podstakla razvoj talenta. Osim toga, zagovornici ove struje ukazuju na nerealističnost očekivanja da svi nastavnici budu obučeni i kompetentni za prepoznavanje darovitih i rad sa njima (Bernal, 2003). S obzirom na to, njihov zaključak glasi da inkluzivno obrazovanje darovitih praktično znači odsustvo sistematske podrške ovoj grupi učenika, tj. aktualizaciji njihovih sposobnosti (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Druga strana pak pobija koncept posebnog obrazovanja i njime predloženu segregaciju darovitih učenika kao logički i etički neopravданu (Borland, 2003, 2005; Sapon-Shevin, 2003). Jedan deo problema zagovornici ove struje vide u kategoričkoj podeli učenika na „darovite” i „nedarovite”, koja bi imala osnova samo ako bismo mogli tačno da utvrdimo granicu među navedenim grupama i da bez velikih grešaka odredimo pripadnost učenika jednoj od njih. U stvarnosti, međutim, ti uslovi nisu ispunjeni: različite koncepcije sugeriraju različite kriterijume za uključivanje u kategoriju darovitih, a praksa pokazuje da proces identifikacije greši u korist onih koji imaju povoljno socio-ekonomsko zalede. Drugi deo problema tiče se ponude posebnih programa za darovite: prema zapažanjima ove strane, oni neretko „prisvajaju” oblike obogaćivanja nastave koje bi zapravo trebalo primenjivati u radu sa svim učenicima. Krajnji ishod je da posebno obrazovanje darovitih postaje mehanizam kojim se reprodukuju društvene nejednakosti i favorizuju oni koji već uživaju razne privilegije (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Shodno tome, druga struja zalaže se za izlazak u susret potrebama darovitih učenika unutar jedinstvenog obrazovnog sistema. Budući da se u tom slučaju ne negira izvesna specifičnost tih potreba, inkluzivna struja istovremeno se opredeljuje za istinsku diferencijaciju nastave (Dai & Chen, 2013), tj. za drugačiji način rada s darovitim učenicima u okviru redovne nastave. Na prigovor suprotne strane da je to teško izvodljiv i neefikasan pristup podsticanju darovitih učenika, može se uzvratiti da diferencijacija i „u umerenim dozama” pozitivno utiče na postignuće i stavove prema učenju (Brighton, Hertberg, Callahan, Tomlinson, & Moon, 2005), te da postoje obrazovni sistemi u kojima je ona zaživila i umnogome potvrdila svoj „potencijal da bude efikasno oruđe za negovanje prepoznatih i otkrivanje pritajenih talenata” (Hertberg-Davis, 2009, 253).

Ne sporeći prednosti inkluzivnog pristupa (pogotovo sa stanovišta humanističkih vrednosti), ali uvažavajući činjenicu da diferencijacija u mnogim sistemima, školama i odeljenjima nadalje „škripi”, autorke Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski (2016) nalaze da pri vaganju predloženih koncepata treba da pretegne sledeće rešenje: postojano unapredivanje inkluzivne prakse/diferencijacije kao primarnog modusa obrazovanja darovitih uz dalje negovanje kvalitetnih

posebnih programa/institucija kao dodatne potpore aktualizaciji izuzetnih sposobnosti.

Prihvativiši inkluziju kao opšti okvir za podsticanje darovitih učenika, nameće se pitanje kako se ona uklapa sa grupisanjem, ubrzavanjem i obogaćivanjem kao operativnim merama obrazovanja darovitih? Iako grupisanje nužno znači neki vid razvrstavanja i razdvajanja učenika (Neihart, 2007), te da je kao takvo teško primenljivo u inkluzivnom okviru, istina je, zapravo, da se inkluzija kosi samo sa trajnim grupisanjem zasnovanim na jednokratnoj proceni, dok tzv. fleksibilno grupisanje čini važnu stavku u repertoaru inkluzivne prakse. Epitet fleksibilnosti podrazumeva pri tom dve stvari: prvo, grupisanje se vrši na osnovu aktuelnog nivoa sposobnosti/kompetentnosti koji se redovno procenjuje, tako da nijedan učenik ne mora jednom za svagda pripadati grupi naprednjih ili biti isključen iz nje; drugo, kriterijum grupisanja varira tako da se učenici ne udružuju uvek s obzirom na nivo sposobnosti, već s obzirom na srodnost interesovanja, formirana drugarstva, komplementarnost profila i drugo (Renzulli & Reis, 1991). Fleksibilno grupisanje, kao grupisanje po sposobnostima uopšte, ima značajne pozitivne efekte u koje spada porast obrazovnih postignuća svih učenika (uključujući darovite), ali i veći entuzijazam i povišena očekivanja nastavnika (Gentry & Owen, 1999, prema: Hong, Greene, & Higgins, 2006).

Što se tiče akademskog ubrzavanja, može se reći da je to, uopšte uzev, „najinkluzivnija” mera podsticanja darovitih (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Naime, čak i kada je reč o razrednoj akceleraciji, kao što je raniji upis u školu ili preskakanje razreda, darovit učenik ostaje unutar redovnog sistema i uči po standardnom programu, uz taj jedan vid prilagođavanja – promenu uzrasne grupe s kojom se školuje. Inkluzivni su, naravno, i oblici predmetne akceleracije u kojima daroviti nastavljuju da uče sa svojom uzrasnom grupom, kao što je to slučaj pri kompaktiranju programa. U skladu sa tim, sažimanje (kompaktiranje) programa predstavlja jedan od ključnih elemenata diferenciranja, odnosno individualizacije nastave za darovite učenike (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Najzad, obogaćivanje će, kako smatraju autorke Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski (2016), biti inkluzivno ukoliko su zadovoljena

dva uslova. Prvi je da ono prevashodno bude ugrađeno u redovnu nastavu; u suprotnom daroviti učenici ostaju isključeni iz procesa sticanja novih znanja i veština tokom redovne nastave. Drugo, inkluzija zahteva da obogaćivanju budu izloženi svi, a ne samo daroviti učenici, s tim što njegov obim i oblik (npr. tip 1 ili 2, spram tipa 3) treba odmeriti prema nivou i profilu sposobnosti učenika. Donekle oprečna ideja inkluzije bila bi, dakle, praksa da se obogaćivanje pretežno sprovodi u dodatnim/vanškolskim aktivnostima, odnosno da oblici obogaćivanja prikladni za sve učenike ostanu rezervisani samo za darovite.

Sve u svemu, može se zaključiti da navedene mere imaju toliko oblika, da se lako mogu prilagoditi gotovo svakom, pa i inkluzivnom okviru. S druge strane, princip inkluzije dovoljno je fleksibilan da može da uključi sve tri mere obrazovanja darovitih (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Diferencijacija i individualizacija u kontekstu inkluzivnog školovanja darovitih

Premda se u nekim izvorima navodi kao zasebna mera obrazovanja darovitih (Gentry, 2009), diferencijacija, baš kao i individualizacija, koja se na nju nadovezuje, predstavlja princip organizovanja nastave koji nalaže da se sa različitim učenicima različito i radi, te da se u odeljenju sa darovitim učenicima odgovarajući vidovi grupisanja, ubrzavanja i obogaćivanja primene u sklopu redovne nastave. Diferencijacija se, shodno tome, može shvatiti i kao mehanizam kojim se realizuje inkluzivno obrazovanje uopšte, pa i obrazovanje darovitih učenika (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Diferencijaciji su načelno dostupni svi aspekti nastave. To znači da predmet prilagodavanja mogu biti kako sadržaj, tako i proces, pa i očekivani produkti učenja (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Drugim rečima, moguće je diferencirati šta učenici uče, na koji način to čine odnosno kako ih podučavamo, te na koji način treba da pokažu da su nešto naučili odnosno kako vršimo procenu njihovog znanja. Osnovni kriterijum za diferenciranje nastave jeste gotovost pojedinačnih učenika

za dalje učenje, što zavisi od njihovih sposobnosti i predznanja, ali diferencijacija pored toga uzima u obzir i interesovanja, preferirani stil učenja, pa i druge individualne karakteristike (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Shodno tome, neizostavan element postupka diferenciranja jeste redovna procena gotovosti za učenje i drugih relevantnih karakteristika učenika. Na osnovu toga, nastavnik unapred planira raznovrsne vidove i sadržaje učenja i u saradnji sa učenicima definiše njegove produkte i ciljeve. Pri svemu tome koristi se fleksibilno grupisanje, tako da učenici istog ili sličnog nivoa kompetentnosti, profila interesovanja ili stila učenja imaju iste ili slične aktivnosti/zadatke. Na kraju, kada procenjuje napredak učenika, nastavnik to čini, bar delimično, s obzirom na prethodno postavljene diferencirane ciljeve (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Uprkos empirijski potvrđenim dobitima od diferencirane nastave u pogledu akademskog napretka i zadovoljstva učenika (Vaughn, Schumm, & Kouzekanani, 1993, prema: Hong et al., 2006), višestruko se ponavlja nalaz da se diferencijacija u praksi isuviše slabo koristi (VanTassel-Baska, Hubbard & Robbins, 2021). Tako, na primer, Rajsova i saradnici (Reis, Gubbins, Briggs, Schreiber, Richards, Jacobs, Eckert & Renzulli, 2004) nalaze da učenici koji su po svojim čitalačkim i jezičkim kompetencijama bar dve godine ispred svojih vršnjaka, retko dobijaju složeniju lektiru i zadatke, konkretno, to je bio slučaj u samo 3 od 12 ispitanih odeljenja. Izgleda da čak i nastavnici koji inače imaju iskustva u radu sa darovitim učenicima zanemaruju mere kao što su sažimanje programa (eliminacija gradiva kojim je učenik ovlađao) ili uvođenje sadržaja koji izlaze iz okvira udžbenika (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Uopšte uzev, čini se da nastavnici, uprkos dobronomernoj želji da njihovi daroviti učenici budu uspešni, uglavnom nisu spremni da izvrše potrebna prilagođavanja redovne nastave (Hong et al., 2006). Razloge za to autorke Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski (2016) vide, s jedne strane, u činjenici da je diferencijacija veoma zahtevna u pogledu kompetencija i angažmana koji se traži od nastavnika, a s druge, u tome što njena primena nailazi na izvesne spoljne i unutrašnje prepreke.

Da bi mogao da „dodaje” i „oduzima” sadržaje, diferencira materijale i zadatke, a da njegovi učenici ipak ostvare predviđene

obrazovne standarde/ishode, nastavnik mora dobro da poznaje oblast koju podučava, tj. da ima odgovarajuće *stručne kompetencije*. Dalje, pošto diferencijacija uključuje redovnu procenu sposobnosti, predznanja, interesovanja i drugih odlika učenika, njena primena iziskuje i razvijene *dijagnostičke kompetencije*. Ako isto gradivo treba učenicima približiti i njihovo znanje ispitati na različite načine, jasno je da nastavnik mora da ima i napredne *didaktičke kompetencije*. Ako se pak nastava organizuje tako da učenici u istom trenutku rade različite stvari, potrebno je da nastavnik poseduje odgovarajuće *kompetencije upravljanja odeljenjem*. Povrh svega toga, podrazumeva se da nastavnik koji želi da diferencira nastavu, mora da uloži više vremena i truda u pripremu svojih časova (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Razlozi za nediferenciranje nastave nalaze se i u nekim spoljnim ograničenjima kao što je nepomerljiv raspored časova, potreba da se realizuje određen „plan i program”, te relativno veliki broj učenika u odeljenju (Tomlinson, 1995). Nažalost, ovome se neretko pridružuju i „unutrašnje” prepreke, u smislu negativnih stavova nastavnika prema diferencijaciji i/ili pogrešnog razumevanja ovog postupka. U istraživanju Tomlinsonove (Tomlinson, 1995), američki nastavnici su s negodovanjem govorili o doživljaju da im je zahtev za diferenciranjem nastave nametnut odozgo i da se radi o još jednoj prolaznoj modi u obrazovanju.

Empirija pokazuje da bi uvođenje diferencijacije imalo više šanse da uspe ukoliko bi nastavnici u ovom procesu imali prilike da razmene ideje i iskustva među sobom (Johnsen, Haensly, Ryser & Ford, 2002) i/ili da dobiju podršku/savet stručnih saradnika. Osim komunikacije sa kolegama, stručnjaci preporučuju da se odgovornost za uspešnu diferencijaciju podeli i sa učenicima: retko koji nastavnik će biti dovoljno pronicljiv i maštovit da spozna potrebe svih svojih učenika i uvek osmisli najbolji način kako da na njih odgovori, ali svaki nastavnik može da anketira učenike o njihovim potrebama i preferencijama i tako pribavi dragocene ideje za diferenciranje nastave (Kanevsky, 2011).

Kao sve veštine i diferenciranje nastave može da se unapredi vežbom i učenjem od onih koji su njome već ovladali. U tom smislu korisno je upoznavanje s primerima dobre prakse (npr. snimcima diferenciranih časova ili pisanim pripremama za njih), te prilika da se dobije „mentorska podrška” nastavnika koji uspešno koriste

diferencijaciju u svojoj nastavi (Johnsen et al., 2002). Pored izgradnje praktičnih veština, učenje diferencijacije trebalo bi da obuhvati i korigovanje eventualnih pogrešnih shvatanja i uverenja koja se tiču tog načina rada. Bar donekle ohrabrujuće za nastavnike može biti saznanje da diferencijacija nije nešto mora da se sprovodi non-stop, što sasvim isključuje frontalnu nastavu, što znači da učenici rade samo ono što žele ili što podrazumeva individualni rad sa 30 učenika (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Još veći podstrek za njenu primenu trebalo bi da ima shvatanje diferencijacije kao kontinuma (Tomlinson, 1995), koji seže od potpunog odsustva diferencijacije, preko manjih prilagođavanja (tzv. mikrodiferencijacija), do dubinskih modifikacija nastave (tzv. makrodiferencijacija). Sasvim je primereno da se započne malim koracima, te da se postepeno ide ka višim nivoima diferencijacije.

Važna poruka za one koji upravljujaju obrazovanjem jeste da nastavnicima treba da budu na raspolaganju odgovarajući materijalni resursi i dovoljno vremena za primenu diferencijacije (Johnsen et al., 2002). Pored toga, treba im pružiti izričitu podršku da nastavni plan i program realizuju uz znatan stepen slobode, tj. da ga zaista prilagođavaju potrebama svojih učenika i da iznalaze optimalne načine da ovi postignu zacrtane obrazovne ishode (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016).

Na kraju, značajno je osvrnuti se na mesto individualizacije u kontekstu diferencijacije nastave. Iako ih neki izvori praktično poistovećuju (Tomlinson & Callahan, 1992), postoje izvesne nijanse u njihovim značenjima: diferencijacija podrazumeva da nastava generalno izlazi u susret razlikama među učenicima, dok individualizacija znači njeno prilagođavanje profilu pojedinačnog učenika. Međutim, u praksi one jesu gotovo nerazdvojive. Iako diferencijacija ne znači da se nastava prilagođava svakom učeniku pojedinačno, uspešno diferenciranje nastave u odeljenju u kojem jedan ili više učenika ima potrebu za posebnom podrškom (uključujući tu i darovite), svakako će uključivati i individualizovan način rada s tim učenikom/učenicima (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Shodno tome, individualizacija se može sagledati kao poseban „krak” diferencijacije kojim ova uspeva da optimalno uključi u nastavu sve učenike, pa i one izuzetnih sposobnosti.

Nastavnik kao neposredna podrška školovanju darovitih učenika

Iako diferencijacija/individualizacija, odnosno konkretnе mere podrške darovitim učenicima mogu i treba da se planiraju timski (tj. u saradnji nastavnika, stručnih saradnika, roditelja i učenika), jasno je da njihova realizacija u krajnjoј liniji najviše zavisi od nastavnika (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). On je taj koji iz dana u dan neposredno podstiče aktualizaciju darovitosti u okviru formalnog obrazovanja, te će se u ovom, završnom delu monografije pažnja usmeriti na nekoliko važnih pitanja koja se tiču te uloge.

Pre svega, značajno je razmotriti kako nastavnici vide darovite učenike i kakav stav zauzimaju prema njima. Uvid u to pružaju nam istraživanja koja direktno ispituju implicitne teorije nastavnika o darovitosti, odnosno njihove stavove prema darovitim učenicima ili obrazovanju darovitih. Upoznavanje i preispitivanje tih teorija i stavova važno je stoga što oni utiču na to kako će nastavnici opažati konkretnе (darovite) učenike i kako će se ophoditi prema njima. Iz tog ugla zanimljive nalaze donosi jedna nemačka studija (Baudson & Preckel, 2013) u kojoj je ispitivano da li nastavnici više nagnju tzv. hipotezi harmonije ili disharmonije, te koje karakteristike uopšte vezuju za pojavu darovitosti. Inače, prva hipoteza, na liniji Termanovih očekivanja i nalaza, pretpostavlja da je pojava izuzetne sposobnosti obično praćena „snagama” i u drugim oblastima funkcionalisanja, tj. da su darovite osobe ujedno bolje adaptirane, emocionalno stabilnije, pa i zdravije. Hipoteza disharmonije, koja potiče iz vremena pre utemeljenja psihologije darovitosti kao naučne discipline, tvrdi upravo suprotno: da je darovitost uglavnom udružena s teškoćama u drugim sferama psihičkog funkcionalisanja, pa i na telesnom planu. Da bi utvrdile koje shvatanje je bliže ispitanim nastavnicima, autorke studije (Baudson & Preckel, 2013) predočile su nastavnicima vinjete čiji je fiktivni akter bio označen kao darovit učenik, odnosno kao učenik prosečnih sposobnosti; pored ove karakteristike varirani su i pol i uzrast učenika. Pročitavši vinjetu, nastavnici su imali zadatak da procene koje osobine ličnosti, po njihovom utisku, mogu da se pripisu pomenutom učeniku. Kako rezultati pokazuju, te procene nastavnika bile su znatno manje određene polom i uzrastom fiktivnog učenika, a više time da li je on označen kao

darovit ili prosečnih sposobnosti, što sugerije da nastavnici zaista imaju specifičnu sliku o darovitim učenicima. Konkretno, učeniku koji je označen kao darovit nastavnici su pripisivali veću otvorenost za iskustva i introverziju, a manju saradljivost i emocionalnu stabilnost nego učeniku koji je označen kao intelektualno prosečan. Razlika u pogledu pripisanog nivoa savesnosti nije bilo. Moglo bi se reći da se implicitne teorije nastavnika u velikoj meri podudaraju sa rezultatima istraživanja osobina ličnosti darovitih učenika, sa jednom značajnom razlikom: nastavnici vezuju pojavu darovitosti uz manju emocionalnu stabilnost, stajući time više na stranu hipoteze o disharmoniji, a udaljavajući se od aktuelnih nalaza koji mahom ne pružaju podršku toj hipotezi (Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016). Ova saznanja iz nemačke studije lepo se nadopunjaju s ranijim nalazima iz naše sredine, koji govore da su nastavnička shvananja same darovitosti relativno bliska naučnim određenjima tog pojma (Maksić, 2007).

Osim nastavničkih predstava i stavova prema darovitosti, predmet istraživanja su i njihovi stavovi prema obrazovanju darovitih učenika, odnosno raspoloživim merama podrške. Uopšte uzev, nastavnički stavovi prema pružanju posebne obrazovne podrške darovitim učenicima uglavnom su umereno pozitivni (Jung, 2014; McCoach & Siegle, 2007). Takav zaključak proističe i iz ispitivanja stavova u našoj sredini: prema obimnom istraživanju Maksićeve (2007) u kojem su, pored nastavnika, učestvovali i učenici specijalizovanih škola i njihovi roditelji, nastavnici iskazuju najpozitivnije mišljenje o posebnim obrazovnim merama za darovite učenike, ali nisu oslobođeni izvesnog straha zbog prepostavljenih štetnih posledica tih mera (npr. elitizma, egoizma i socijalne izolacije darovitih). Vredi napomenuti da je studija Mekoučove i Sigla (McCoach & Siegle, 2007) dala neočekivan nalaz, a to je da stavovi nastavnika prema pružanju posebne obrazovne podrške darovitima nisu povezani s prethodnom obukom za rad sa tom grupom učenika. Jedno drugo istraživanje sugerije da su ti stavovi utoliko pozitivniji ukoliko je nastavnik imao više kontakta s darovitim učenicima i iskustva u radu s njima; mlađi nastavnici, koji su ujedno manje iskusni, češće su opažali posebne mere obrazovanja darovitih kao elitističke (Jung, 2014).

Na pitanje šta čini dobrog nastavnika iz perspektive obrazovanja darovitih, stručna literatura nudi više od jednog spiska relevantnih osobina

i kompetencija. Primera radi, jedan od njih, nastao na osnovu konsenzusa samih prosvetnih radnika, upućuje na sledećih šest kompetencija: unapređivanje veština mišljenja; razvijanje kreativnog rešavanja problema; izbor odgovarajućih nastavnih metoda i metrijala; pospešivanje samostalnog istraživanja; poznavanje afektivnih potreba i svest o prirodi darovitih učenika (Hong et al., 2006). U jednom ranijem osvrtu na ovo pitanje (Feldhusen & Hoover, 1984) tvrdi se da rad sa darovitim učenicima zahteva sledeće kvalitete: sposobnost planiranja nastave koja podstiče sofisticiranije kognitivne veštine, organizuje pojmove i principe u koherentan sistem i pruža stimulativne saznajne aktivnosti; visoko razvijene veštine mišljenja i istraživanja koje nastavnika čine modelom i stimulusom za aktualizaciju sposobnosti; opsežno stručno znanje koje omogućava da se zadovolji značajka naprednjih učenika, a da se ovi ne upućuju stalno na druge izvore informacija. Pored ovakvih odgovora u novije vreme pojavljuju se i pažljivo elaborirani standardi za obuku nastavnika za rad sa darovitim (VanTassel-Baska & Johnsen, 2007).

Problem s takvim listama analogan je onom koji iskršava u nabrajanjima posebnih obrazovnih potreba darovitih učenika: mnoge navedene osobine/kompetencije poželjne su u radu sa svim učenicima, a ne samo sa darovitim. Shodno tome, neophodno je razlučiti ono što čini dobrog nastavnika uopšte od onog što se specifično traži u radu sa darovitim učenicima. Korisne smernice mogu pružiti istraživanja primernih nastavnika, onih koji su najpozitivnije ocenjeni od svojih darovitih učenika. Jedna takva jeste često citirana studija Milsove (Mills, 2003) u kojoj je profil ličnosti primernih nastavnika, utvrđen Majers-Brigs indikatorom tipova, poređen s profilom prosečnih nastavnika, s jedne, i s profilom darovitih učenika, s druge strane. Kako pokazuju rezultati ove studije, tip ličnosti primernih nastavnika umnogome se podudara s onim koji je karakterističan za darovite učenike: obe ove grupe, za razliku od prosečno uspešnih nastavnika, pokazuju jasnu preferenciju za intuitivno spram čulnog, te za mišljenje spram osećanja, što znači da se rado bave apstraktnim pitanjima i pojmovima i visoko vrednuju logičku analizu i objektivnost.

Dok Milsova studija ukazuje na relevantnost tipa ličnosti za uspešan rad s darovitim, Grafamovo kvalitativno istraživanje (Graffam, 2006) više skreće pažnju na veštine i specifično iskustvo primernih nastavnika. Ove, prema nalazima date studije, odlikuje sledeće: (1) umeće da se istovremeno

upriliči individualizovano učenje i rad sa celim odeljenjem; (2) pripremljenost za rad sa darovitim zahvaljujući ličnom iskustvu, profesionalnoj obuci i refleksiji (preispitivanju sopstvenog rada); (3) objedinjavanje ključnih elemenata iz „kodeksa“ obrazovanja darovitih u nastavnoj praksi; (4) uspostavljanje takvog odnosa sa darovitim učenicima koji pospešuje njihovu motivaciju, lično zalaganje i prihvatanje izazova.

Najzad, studija iz 2014. godine (Siegle, DaVia Rubenstein, & Mitchell, 2014) pokazuje da daroviti brucoši svoju zainteresovanost i motivaciju za određenu oblast često pripisuju uticaju svojih srednjoškolskih nastavnika. Nastavnici koji vrše takav uticaj, prema tumačenju autora studije, jesu oni koji temeljno poznaju svoj predmet, što im daje slobodu da diferenciraju sadržaje, odlutaju sa „teritorije udžbenika“ i upuste se u različite nastavne strategije, kao što su produbljene diskusije nekih tema.

Dakle, liste poželjnih osobina i empirijski utvrđenih odlika uzornih nastavnika za darovite idu od pozitivne nastrojenosti prema učenicima izuzetnih sposobnosti, preko specifičnih znanja o njihovim odlikama i potrebama, i sežu do sposobnosti i sklonosti koje ispoljavaju i sami daroviti učenici. Shodno tome, autorke Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski (2016) zaključuju da uspešno podsticanje darovitih iziskuje sledeće: 1) produbljene stručne kompetencije, 2) znanja o karakteristikama tih učenika, koja nastavnika čine osetljivim za njihove posebne obrazovne potrebe i veštim u prepoznavanju talenata, 3) veštine diferencijacije i individualizacije nastave koje nastavnik primenjuje tako da dâ istinski doprinos izgradnji ekspertize u nekom domenu.

Prikazi istraživanja o obrazovanju darovitih neretko vode zaključku da su nastavnicima potrebne specifične obuke koje bi ih osnažile za efikasniji rad sa tom grupom učenika i za primenu raspoloživih mera podrške (Hoogeveen et al., 2005; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; VanTassel-Baska, 2023b). Veći broj istraživanja potvrđuje da ciljano informisanje i obučavanje nastavnika ima pozitivne efekte i na njihove stavove prema pružanju posebne obrazovne podrške darovitim učenicima i na kompetencije da oni sami to čine. U jednom od tih istraživanja (Hoogeveen et al., 2005) utvrđeno je da informisanje nastavnika o ubrzavanju nastavnog procesa doprinosi pozitivnijim stavovima prema toj meri uskladjujući ih s naučnim saznanjima o njenim akademskim i socioemocionalnim efektima. Kada je reč o obukama koje se tiču

akceleracije, neizostavna je studija Rajsove i Vestbergove (Reis & Westberg, 1994), u okviru koje je sproveden i evaluiran program obuke za kompaktiranje programa. Po njegovom završetku, obučavani nastavnici (razredne nastave) bili su u stanju da eliminišu između 42% i 54% gradiva za selektovane učenike izuzetnih sposobnosti. Osim toga, većina nastavnika izražavala je više entuzijazma u pogledu prilagođavanja nastave za darovite, što opet govori o pozitivnoj promeni njihovih stavova.

O pozitivnim efektima dodatnog (postdiplomskog) obrazovanja nastavnika za rad sa darovitim učenicima govore i rezultati često citirane studije Hanzena i Feldazena (Hansen & Feldhusen, 1994). Nastavnici koji su putem odgovarajućih kurseva i praktikuma imali prilike da steknu izvesna znanja iz oblasti obrazovanja darovitih u radu sa tim učenicima pokazivali su bolje nastavne kompetencije (prema proceni obučenih posmatrača) i kreirali bolju radnu atmosferu (prema proceni samih učenika) nego nastavnici bez posebne obuke. Razlike u korist obučenih nastavnika, između ostalog, ogledale su se u sledećem: 1) obučeni nastavnici organizovali su nastavu oko ključnih koncepata, pružali više prilika za produbljeno razmatranje određenih tema i češće podsticali saznanje procese višeg reda, kritičko mišljenje i kreativnost, dok su nastavnici bez obuke dominantno bili orijentisani na činjenice i reprodukciju znanja, 2) potonji uglavnom nisu diferencirali nastavu, a eventualnu posebnu pažnju pre su posvećivali učenicima koji sporije napreduju, 3) obučeni nastavnici bili su veštiji u prilagođavanju brzine rada darovitim učenicima izbegavajući nepotrebna ponavljanja i višestruke primere, 4) obučeni nastavnici takođe su više negovali samoregulisano učenje (npr. putem projekata koje učenici biraju prema svojim interesovanjima, participirajući u definisanju ciljeva učenja) i bili manje direktivni od neobučenih nastavnika, 5) obučeni nastavnici koristili su i širi repertoar nastavnih metoda i materijala (uključujući materijale koji su specifično namenjeni darovitim učenicima), dok su neobučeni uglavnom zadavali standardne radne listove, 6) najzad, pri planiranju nastave obučeni nastavnici više su diferencirali ciljeve i imali jasniju ideju o tome zašto sprovode određene aktivnosti i šta očekuju kao njihov ishod. Povrh toga, učenici obučenih nastavnika bili su mišljenja da ovi posvećuju manje vremena predavanju i manje pažnje ocenama, a da više podstiču diskusije, promišljanje gradiva i učenje zarad samog znanja.

Prema sintezi koju nude Rajsova i Vestbergova (Reis & Westberg, 1994), a koju su Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski (2016) malo proširile, četiri elementa programa obuke su ključna da bi se unapredile kompetencije nastavnika za rad s darovitim učenicima: 1) treba da prenosi saznanja o posebnim obrazovnim potrebama darovitih učenika i poveća osjetljivost nastavnika za te potrebe, 2) treba da uzme u obzir aktuelne stavove i uverenja nastavnika, kao i uslove njihovog svakodnevnog rada, 3) treba da na primeren način predstavi mere podrške kojima bi nastavnici trebalo da ovlađaju (npr. obogaćivanje tipa 3 ili sažimanje programa), 4) treba da pruži prilike za uvežbavanje tih mera uz superviziju ili konsultacije s trenerom, kao i prilike za razmenu iskustava sa zainteresovanim kolegema.

Poslednja tačka takođe podrazumeva da efikasni programi obuke nisu jednokratni, već da se odvijaju tokom dužeg vremenskog perioda odnosno da uključuju praćenje. S tim u vezi, jedna grupa stručnjaka (Bangel, Moon, & Capobianco, 2010) zalaže se za uvođenje obuka za rad sa darovitim učenicima u programe inicijalnog obrazovanja nastavnika. Taj predlog obrazlaže se i činjenicom da je obrazovanje darovitih dominantno inkluzivno, što znači da svaki nastavnik može doći u priliku da (treba da) podstiče darovite učenike i doprinese aktualizaciji njihovih sposobnosti. Ukoliko bi se pomenuti predlog realizovao, obuka bi trebalo da uključuje ne samo uobičajene „teorijske“ kurseve, već i višenedeljne praktikume. No, do eventualne realizacije te ideje najbolje izglede za organizovanje efikasnih programa obuke za rad sa darovitim učenicima pružaju projekti usmereni na razvoj škole i unapređivanje kvaliteta obrazovanja uopšte.

ZAVRŠNA RAZMATRANJA

Šta se, na koncu, može reći o darovitosti i darovitim učenicima, odnosno o aktualizaciji darovitosti u školskim okvirima? Čini se da popularnost savremenih multidimenzionalnih koncepcija darovitosti unekoliko premašuje njihovu logičku valjanost i utemeljenost. Stoga se u ovoj knjizi zastupa uža koncepcija po kojoj suštinu darovitosti čini pojava izuzetne sposobnosti u jednom ili više domena ljudske delatnosti. Konkretnije, darovitost se ogleda u izuzetnoj brzini (razvojnoj naprednosti), lakoći i samosvojnosti u ovladavanju odgovarajućim domenom. Kako primećuju Vinerova i fon Karolijeva, čije se gledište o darovitosti umnogome potvrđuje kao valjano, darovitost podrazumeva razliku u smislu prednosti (von Károlyi & Winner, 2005). U poređenju sa odgovarajućom referentnom grupom, dakle, osoba koja je darovita pokazaće ubedljivu naprednost i nesvakidašnji nivo samostalnosti u pronicanju u pravila i sticanju znanja i veština iz određenog domena, kao i jedinstvene pristupe u rešavanju problema iz te oblasti.

Pojavu i razvoj darovitosti ne treba posmatrati nezavisno od učenja i obrazovanja. Iako sama darovitost nije nešto što se (učenjem i obrazovanjem) može steći (Altaras, 2006; Altaras Dimitrijević, 2012; Altaras Dimitrijević & Tatić Janevski, 2016), oblik u kome se ona u datom trenutku prikazuje u velikoj meri izraz je procesa učenja i vežbanja. Štaviše, da li će darovitost biti aktualizovana kao izuzetnost u nekom naučnom, umetničkom ili sportskom domenu određeno je igrom činilaca koji pospešuju ili sputavaju pomenute procese.

Učenje i obrazovanje, kao bitni faktori aktualizacije darovitosti, mogu pospešiti taj proces samo ako izadu u susret posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama darovitih učenika, koje, u najkraćem, podrazumevaju više izazova, izbora i samostalnosti u školskom učenju. U suprotnom, lako mogu postati uzrok njihovog akademskog podbacivanja. Shodno tome, opšte preporuke za rad sa darovitim učenicima zasnivaju se na principu diferencijacije i individualizacije nastave/kurikuluma (Mönks & Katzko, 2005; Renzulli, 2005; VanTassel-Baska, 2023a). Škola

koja želi da izađe u susret specifičnim potrebama darovitih učenika, trebalo bi da obezbedi dovoljno izazovne i kompleksne zadatke, ostavljajući učenicima mogućnost da, shodno svojim interesovanjima i preferiranom stilu učenja, izaberu konkretan problem kojem će se posvetiti, kao i strategiju kojom će ga rešavati, te da tako uspostave veću kontrolu nad sopstvenim procesom učenja.

Na kraju, treba naglasiti da ova „završna razmatranja” nisu i konačna razmatranja o darovitosti. Napisana su u nadi da će njima biti inspirisana dalja istraživanja ovog fenomena, koja će doneti nova saznanja o njegovoj prirodi i dinamici razvoja u školskim okvirima.

LITERATURA

- Adams-Byers, J., Squiller Whitsell, 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), 7-20.
- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.
- Altaras Dimitrijević, A. (2012). Između izuzetne sposobnosti i izuzetnog postignuća: istorijska i kritička analiza koncepcija darovitosti. U A. Altaras Dimitrijević (Ur.), *Darovitost: pogledi i ogledi* (str. 65-98). Beograd: Filozofski fakultet.
- Altaras Dimitrijević, A., Teovanović, P., & Jovanović, V. (2012). Psihološki profil darovitih podbacivača: integracija istraživačkih nalaza. U A. Altaras Dimitrijević (Ur.), *Darovitost: pogledi i ogledi* (str. 143-181). Beograd: Filozofski fakultet.
- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review, 19*(4), 229-236.
- 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.
- Ajzenk, H. J. (1991). Da li je pojam inteligencije koristan ili beskoristan? *Psihologija, 3*-4, 195-209.
- Archambault, F. X., Jr., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C. L., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly, 42*(1), 5-15.

- Banbury, M. M., & Wellington, B. (1989). Designing and using peer nomination forms. *Gifted Child Quarterly*, 33(4), 161-164.
- Bangel, N. J., Moon, S. M., & Capobianco, B. M. (2010). Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 209-221.
- Barfurth, M. A., Ritchie, K. C., Irving, J. A., & Shore, B. M. (2009). A metacognitive portrait of gifted learners. In L. V. Shavinina (Eds.), *International handbook of giftedness* (pp. 397-417). Amsterdam, Netherlads: Springer Science.
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hébert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235.
- Baum, S., & Olenchak, R. (2022). Twice-Exceptional Students: Ameliorating an Educational Dilemma. In J. L. Nyberg & J. A. Manzone (Eds.), *Creating Equitable Services for the Gifted: Protocols for Identification, Implementation, and Evaluation* (pp. 20-38). Hershey, PA: IGI Global.
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9(504), 1-20.
- Benbow, C. P., & Minor, L. (1990). Cognitive profiles of verbally and mathematically precocious students. *Gifted child quarterly*, 34(1), 21-26.
- Bernal, E. M. (2003). To no longer educate the gifted: Programming for gifted students beyond the era of inclusionism. *Gifted Child Quarterly*, 47(3), 183-191.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33, 170-181.
- Binet, A., & Simon. T. (1916). *The development of intelligence in children (The Binet-Simon scale)*. Vineland, NJ: Publications of the Training School at Vineland.

- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: the case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 1-20). New York: Cambridge University Press.
- Bouchet, N., & Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender, and overexcitability. *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 260-267.
- Brighton, C. M., Hertberg, H. L., Moon, T. R., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (2005). *The feasibility of high-end learning in a diverse middle school*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Brody, L. E., & Benbow, C. P. (1986). Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(1), 1-18.
- Brody, L. E., & Benbow, C. P. (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 31(3), 105-110.
- Brody, L. E. (2023). Accelerative Strategies for Meeting Advanced Learner Needs. In J. VanTassel-Baska & C. A. Little (Eds.), *Content-Based Curriculum for Advanced Learners (4th Edition)*, (pp. 143-164). New York: Routledge.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C-H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 68-79.
- Brown, E. F. (2023). Characteristics and Curricular Needs of Advanced Learners. In J. VanTassel-Baska & C. A. Little (Eds.), *Content-Based Curriculum for Advanced Learners (4th Edition)*, (pp. 37-52). New York: Routledge.
- Bulmer, M. (2003). *Francis Galton: Pioneer of heredity and biometry*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Burns, J. M., Mathews, N. F., & Mason, A. (1990). Essential steps in screening and identifying preschool gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34(3), 102-107.
- Burušić, J., & Šeparac, V. (2019). *Stem Daroviti i talentirani učenici: Identifikacija, metode nastavnog rada i profesionalno usmjeravanje*. Zagreb: Alfa d. d.

- Callahan, C. M., & Miller, E. M. (2005). A child-responsive model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 38-52), New York: Cambridge University Press.
- Callahan, C. M. (2009). Myth 3: A family of identification myths: Your sample must be the same as the population. There is a „silver bullet” in identification. There must be „winners” and „losers” in identification and programming. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 239-241.
- Chamorro-Premuzic, T., Artcehe, A., Furnham, A., & Trickot, N. (2009). Assessing pupils’ intelligence through self, parental, and teacher estimates. *Educational Psychology*, 29(1), 83-97.
- Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings, parent ratings, and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11, 69-82.
- Chan, D. W. (2001). Learning styles of gifted and nongifted secondary students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 35-44.
- Chapman, J. W., & McAlpine, D. (1988). Students’ perceptions of ability. *Gifted Child Quarterly*, 32(1), 222-225.
- Chen, J-Q., & Gardner, H. (1997). Alternative assessment from a multiple intelligences theoretical perspective. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment. Theories, tests, and issues* (pp. 105-121). New York: The Guilford Press.
- Clemons, T. L. (2008). *Underachieving gifted students: A social cognitive model*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 155-160.
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2000). Counseling gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 595-607). Oxford: Elsevier.

- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2009). Acceleration: Meeting the academic and social needs of students. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook of giftedness* (pp. 1085-1098). Amsterdam, Netherlads: Springer Science.
- Cooper, C. R. (2009). Myth 18: It is fair to teach all children the same way. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 283-285.
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Print , M. (2000). Gifted, streamed and mixed-ability programs for gifted students: impact on self-concept, motivation, and achievement. *Australian Journal of Education*, 44(1), 51-63.
- Cross, T. L., & Coleman, L. J. (2005). School based conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 52-63). New York: Cambridge University Press.
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling and Development*, 93, 163-172.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Cvitković, D., & Stošić, J. (2022). Gifted Students with Disabilities. *Croatian Journal of Education/Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 24(3.), 949-986.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3) 151-168.
- Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-15.
- De Waele, M., Morval, J., & Sheitoyan, R. (1993). *Self-management in organizations: The dynamics of interaction*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Díaz, E. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 105-122.

- Diezmann, C. M. (2002). Capitalising on the Zeitgeist for mathematically gifted students. *Australasian Journal for Gifted Education*, 11(2), 5-10.
- Drake, J. E., & Winner, E. (2021). What Is Distinctive About Artistically Gifted Children?. In R. J. Sternberg & D. Ambrose, *Conceptions of Giftedness and Talent* (pp. 123-140). Cham: Palgrave Macmillan.
- Duan, X., Shi, J., & Zhou, D. (2010). Developmental changes in processing speed: Influence of accelerated education for gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 85-91.
- Dorđević, B. (1979). *Individualizacija vaspitanja darovitih*. Beograd: Prosveta.
- Eckert, T. L., Dunn, E. K., Codding, R. S., Begeny, J. C., & Kleinmann, A. E. (2006). Assessment of mathematics and reading performance: An examination of the correspondence between direct assessment of student performance and teacher report. *Psychology in the Schools*, 43, 247-265.
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16, 219-228.
- Feist, G. J. (1999). Personality in scientific and artistic creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, (pp. 273-296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F., Asher, J. W., & Hoover, S. M. (1984). Problems in the identification of giftedness, talent, or ability. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 149-151.
- Feldhusen, J. F., & Hoover, S. M. (1984). The gifted at risk in a place called school. *Gifted Child Quarterly*, 28(1), 9-11.
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 112-127). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F., & Hoover, S. M. (1986). A conception of giftedness: intelligence, selfconcept and motivation. *Roeper Review*, 8(3), 140-143.
- Feldman, D. H., & Goldsmith, L. T. (1991). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Teachers College Press.

- Ferguson, L. R., & Maccoby, E. E. (1966). Interpersonal correlates of differential abilities. *Child Development*, 37, 549-571.
- Freeman, J. (2000). Children's talent in fine art and music – England. *Roeper Review*, 22(2), 98-107.
- Furnham, A. (2001). Self-estimates of intelligence: Culture and gender difference in self and other estimates of both general (g) and multiple intelligences. *Personality and Individual Differences*, 31, 1381-1405.
- Furnham, A., Hosoe, T., & Tang, T. L-P. (2001). Male hubris and female humility? A cross-cultural study of ratings of self, parental, and sibling multiple intelligence in America, Britain, and Japan. *Intelligence*, 30, 101-115.
- Gagné, F. (1989). Peer nomination as a psychometric instrument: Many questions asked but few answered. *Gifted Child Quarterly*, 33(2), 53-58.
- Gagné, F., Bégin, J., & Talbot, L. (1993). How well do peers agree among themselves when nominating the gifted and talented? *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 39-45.
- Gagné, F. (1994). Are teachers really poor talent detectors? Comments on Pagnato and Birch's (1959) study of the effectiveness and efficiency of various identification techniques. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 124-126.
- Gagné, F. (1995). From gifttednes to talent: A developmental model and its impact on the lenguage of the field. *Rooper Review*, 18(2), 103-111.
- Gagné, F. (1997). Critique of Morelock's (1996) definitions of giftedness and talent. *Roeper Review*, 20(2), 76-85.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through the DMGT- based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J . Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 67-81). Oxford: Elsevier science.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a devalopmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 98-120). New York: Cambridge University Press.

- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly, 51*(2), 93-118.
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Education Review, 16*(2), 281-295.
- Gallagher, J. J., & Courtright, R. D. (1986). The educational definition of giftedness and its policy implications. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.93-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallagher, J. J., Harradine, C. C., & Coleman, M. R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roeper Review, 19*(3), 132-136.
- Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable thoughts: Education of gifted students. *Gifted Child Quarterly, 44*(1), 5-12.
- Galton, F. (1865). Hereditary Talent and Character. *Macmillans' Magazine, 12*, 157-166, 318-327.
- Galton, F. (1869). *Heredity Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*. New York: Macmillan.
- Gardner, H. (1983/1994). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Bantam Books.
- Gardner, H. (2000). The giftedness matrix: A developmental perspective. In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding: Cognition and development* (pp. 77-88). Washington DC: American Psychological Association.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, W. K. (1999). *Inteligencija: različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Gentry, M., Rizza, M. G., & Owen, S. V. (2002). Examining perceptions of challenge and choice in classrooms: The relationship between teachers and their students and comparison between gifted students and other students. *Gifted Child Quarterly, 46*(2), 145-155.
- Gentry, M. (2009). Myth 11: A comprehensive continuum of gifted education and talent development services: Discovering, developing, and enhancing young people's gifts and talents. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 262-265.

- Graffam, B. (2006). A case study of teachers of gifted learners: Moving from prescribed practice to described practitioners. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 119–131.
- Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E., & Vock, M. (2016). How to learn things at school you don't already know: Experiences of gifted grade-skippers in Germany. *Gifted Child Quarterly*, 60(1) 31-46.
- Gross, M. U. M., & van Vliet, H. E. (2005). Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 154-171.
- Gross, M. U. M. (2009). Highly gifted young people: Development from childhood to adulthood. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 337-351). Amsterdam, Netherlads: Springer Science.
- Hadaway, N. L., & Marek-Schroer, M. F. (1992). Multidimensional assessment of the gifted minority student. *Roeper Review*, 15(2), 73-77.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Hébert, T. P. (2001). „If I had a notebook, I know things would change”: Bright underachieving young men in urban classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 174-194.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, K. (2005). The munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Helms, J. E. (1997). The triple quandary of race, culture, and social class in standardized cognitive ability testing. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment. Theories, tests, and issues* (pp. 517-532). New York: The Guilford Press.

- Hernández-Torrano, D., Prieto, M. D., Ferrández, C., Bermejo, R., & Sáinz, M. (2013). Characteristics leading teachers to nominate secondary students as gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly*, 57(3) 181-196.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251-253.
- Hjuzak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8(1), 289-300.
- Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents, and children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 164-204.
- Hoekman, K., McCormick, J., & Gross, M. (1999). The optimal context for gifted students: A preliminary exploration of motivational and affective considerations. *Gifted Child Quarterly*, 43(3), 170-193.
- Hong, E., Greene, M. T., & Higgins, K. (2006). Instructional practices of teachers in general education classrooms and gifted resource rooms: Development and validation of the Instructional Practice Questionnaire. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 91-103.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30-59.
- Hoogeveen, L., van Hell, J.G., & Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and non-accelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 50-67.
- Hunsaker, S. L., Finley, V. S., & Frank, E. L. (1997). An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 19-24.
- Ivleva, M. (2018). Personal and behavioral peculiarities of gifted children: The search for invariant characteristics of giftedness. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 232, 588-593.

- Jackson, N. E., & Butterfield, E. C. (1986). A conception of giftedness to promote research. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 151-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, N. E. (2000). Strategies for modeling the development of giftedness in children. In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding: Cognition and development* (pp. 27-54). Washington DC: American Psychological Association.
- Jin, S., & Moon, S. M. (2006). A study of well-Being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly, 50*(2), 169-184.
- Johnsen, S. K., Haensly, P. A., Ryser, G. R., & Ford, R. F. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. *Gifted Child Quarterly, 46*(1), 45-63.
- Jovanović, V., Teovanović, P., Mentus, T., & Petrović, M. (2010). Daroviti podbacivač u školi – neko ko ima problem ili „buntovnik” koji pravi problem? *Psihologija, 43*(3), 263-279.
- Jung, J. Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: Evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly, 58*(4) 247-258.
- Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roepers Review, 26*(1), 20-28.
- Kanevsky, L. (2011). Deferential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly, 55*(4), 279-299.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). New York, US: Springer Science + Business Media.
- Kim, Y.-H., Chiu, C.-Y., & Zou, Z. (2010). Know thyself: Motivated misperceptions of actual performance undermine subjective wellbeing, future performance, and achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 99*(3), 395-409.

- Kreuter, G. (1962). The vanishing genius: Lewis Terman and the Stanford study. *History of Education Quarterly, 2*(1), 6-18.
- Kulić, D. (2014). *Primena teorije višestrukih inteligencija u nastavi engleskog jezika* (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd.
- Ledinski, M. (2014). *Obrazovne potrebe i zadovoljstvo školom darovitih osnovnoškolaca: perspektiva učenika i nastavnika* (Neobjavljen master rad). Filozofski fakultet, Univerziteta u Beogradu, Beograd.
- Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). A study of instructional methods used in fast-paced classes. *Gifted Child Quarterly, 50*(3), 216-237.
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., & Peternel, G. (2010). The efficacy of academic acceleration for gifted minority students. *Gifted Child Quarterly, 54*(3), 189-208.
- Letić, M. (2015). *Značaj moralnih i liderskih svojstava za ostvarenje darovitosti* (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad.
- Letić, M., Milutinović, J., & Grandić, R. (2016). Personality Traits and Domen-Specific Quality of Giftedness. *Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja, 31*(3-4), 21-37.
- Letić, M. (2017). Emocionalna inteligencija darovitih učenika. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 42*(2), 225-241
- Letić, M., Milutinović, J., & Grandić, R. (2017). Leadership Potential of Talented Students. *Croatian Journal of Education/Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 19*(4), 1199-1232.
- Letić, M., & Lungulov, B. (2020). Exploring the Moral Competencies of Gifted Students: Validation of Moral Competency Inventory - MCI. *The New Educational Review, 61*(3), 156-167.
- Letić Lungulov, M., Lungulov, B., & Milutinović, J. (2022). Personality Traits as Predictors of the Academic Achievement of Gifted Students. *Inovacije u nastavi, 35*(3), 11-25.
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review, 22*(3), 182-185.

- Lohman, D. F. (2009). Identifying academically talented students: Some general principles, two specific procedures. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 971-997). Amsterdam, Netherlads: Springer Science.
- Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relationship to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), 27-31.
- Lovecky, D. V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, 15(1), 18-25.
- Maker, C. J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes and a promising solution. *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 41-50.
- Maksić, S. B. (2007). *Darovito dete u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented. Report to Congress*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- 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, 364-376.
- Massé, L., & Gagné, F. (1996). Should self-nominations be allowed in peer nomination forms? *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 24-30.
- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 167-181.
- Matthews, M. S., Ritchotte, J. A., & McBee, M. T. (2013). Effects of schoolwide cluster grouping and within-class ability grouping on elementary school students' academic achievement growth. *High Ability Studies*, 24(2), 81-97.
- Mayer, R. E. (2005). The scientific study of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 437-447). New York: Cambridge University Press.
- McBee, M. T., Peters, S. J., & Waterman, C. (2014). Combining scores in multiple-criteria assessment systems: The impact of combination rule. *Gifted Child Quarterly*, 58(1) 69-89.

- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003a). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly, 47*(2), 144-154.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003b). The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement, 63*(3), 414-429.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly, 51*(3), 246-255
- Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review, 17*(3), 169-172.
- Middleton, J. A., Littlefield, J., & Lehrer, R. (1992). Gifted students' conceptions of academic fun: An examination of a critical construct for gifted education. *Gifted Child Quarterly, 36*(1), 38-44.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly, 47*(4), 272-281.
- Mirković-Radoš, K. (1998). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 187-201). New York: Cambridge University Press.
- Morelock, M. J. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review, 19*(1), 4-12.
- Muratori, M., Colangelo, N., & Assouline, S. (2003). Early-entrance students: Impressions of their first semester of college. *Gifted Child Quarterly, 47*(3), 219-238.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping. *Gifted Child Quarterly, 51*(4), 330-341.
- Norman, A. D., Ramsay, S. G., Martray, C. R., & Roberts, J. D. (1999). Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment. *Roeper Review, 22*(1), 5-18
- Olenchak, R. F. (1999). Affective development of gifted students with nontraditional talents. *Roeper Review, 21*(4), 293-300.

- Page, E. B., & Keith, T. Z. (1996). The elephant in the classroom: Ability grouping and the gifted. In C. P. Benbow & D. Lubinski (Eds.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (pp. 192-210). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Parker, W. D., & Adkins, K. K. (1995). Perfectionism and the gifted. *Roeper Review*, 17(3), 173-176.
- Passow, A. H. (2004). The nature of giftedness and talent. In R. J. Sternberg & S. M. Reis (Eds.), *Definitions and conceptions of giftedness* (pp. 1-13). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Piechowski, M. M., & Miller, N. B. (1995). Assessing developmental potential in gifted children: A comparison of methods. *Roeper Review*, 17(3), 176-180.
- Plucker, J. A., & Barab, S. A. (2005). The importance of contexts in theories of giftedness: learning to embrace the messy joys of subjectivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 201-216). New York: Cambridge University Press.
- Pekić, J. (2010). Uloga domena u nastanku specifičnog kvaliteta darovitosti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 35(1), 193-205.
- Pekić, J. (2011). *Karakteristike porodica sa akademski darovitim adolescentom* (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad.
- Perleth, C., Schatz, T., & Mönks, F. (2000). Early identification of high ability. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 297-316). Oxford: Elsevier.
- Perleth, C., & Sierwald, W. (2001). Entwicklungs – und Leistungsanalysen zur Hochbegabung. In K. A. Heller (Ed.), *Hochbegabung im Kinder – und Jugendalter* (pp. 172-355). Göttingen: Hogrefe.
- Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H., & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. In K. A. Heller, F. Mönks, R. J. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 609-620). Oxford: Elsevier.

- Peterson, J. S., & Moon S. M. (2000). Counseling the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *The handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 223-245). New York, US: Springer Science + Business Media.
- Pfeiffer, S. I. (2008). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York, US: Springer Science + Business Media.
- Plucker, J. A., Robinson, N. M., Greenspon, T. S., Feldhusen, J. F., McCoach, B., & Subotnik, R. R. (2004). It's not how the pond makes you feel, but rather how high you can jump. *American Psychologist*, 59, 268-269.
- Plucker, J. A., & Barab, S.A. (2005). The importance of contexts in theories of giftedness: learning to embrace the messy joys of subjectivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 201-216). New York: Cambridge University Press.
- Powell, P. M., & Haden T. (1984). The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness. *Roeper Review*, 6(3) 131-133.
- Purcell, J. H. (1993). The effects of the elimination of gifted and talented programs on participating students and their parents. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 177-187.
- Purcell, J. H. (1996). Preparing for fall out: A perspective on The Bell Curve. *Roeper Review*, 18(4), 248-252.
- Pyryt, M. C. (1996). IQ: Easy to bash, hard to replace. *Roeper Review*, 18(4), 255-258.
- Radonjić, S. (1994). *Uvod u psihologiju: struktura psihologije kao nauke*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Raymond, C. L., & Benbow, C. P. (1989). Educational encouragement by parents: Its relationship to precocity and gender. *Gifted Child Quarterly*, 33(4), 144-151.
- Rayneri, L. J., Gerber, B. L., & Wiley, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 104-118.

- Reis, S. M., & Purcell, J. H. (1993). An analysis of content elimination and strategies used by elementary classroom teachers in the curriculum compacting process. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 147-170.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hébert, T. P., Plucker, J., et al. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, The University of Connecticut.
- Reis, S. M., & Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 127-135.
- Reis, S. M., Hébert, T. P., Diaz, E. P., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- 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.
- Reis, S. M., Gubbins, E. J., Briggs, C. J., Schreiber, F. J., Richards, S., & Jacobs, J. K., Eckert, R. D., & Renzulli, J. S. (2004). Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315-338.
- Renzulli, J. S., & Delcourt, M. A. B. (1986). The legacy and logic of research on the identification of gifted persons. *Gifted Child Quarterly*, 30(1), 20-23.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 26-35.
- Renzulli, J. S. (2005). The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-280). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.

- Ramsay, S. G., & Richards, H. C. (1997). Cooperative learning environments: Effects on academic attitudes of gifted students. *Gifted Child Quarterly, 41*(4), 160-167.
- Redding, R. E. (1990). Learning preferences and skill patterns among underachieving gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 34*(2), 72-75.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hébert, T. P., Plucker, J., et al. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, The University of Connecticut.
- 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.
- Ricca, J. (1984). Learning styles and preferred instructional strategies of gifted students. *Gifted Child Quarterly, 28*(3), 121-126.
- Rimm, S. B. (2008). Underachievement syndrome: A psychological defensive pattern. In S. I. Pfeiffer, (Ed.), *The handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 139-160). New York, US: Springer Science + Business Media.
- Rimm, S. B., & Lovance, K. J. (1992). The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. *Gifted Child Quarterly, 36*(2), 100-105.
- Robinson, N. M. (1996). Acceleration as an option for the highly gifted adolescent. In C. P. Benbow & D. Lubinski (Eds.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (pp. 169-178). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Robinson, N. M. (2000). Giftedness in very young children: How seriously should it be taken? In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding: Cognition and development* (pp. 7-26). Washington, DC: American Psychological Association.
- Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2002). Family factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. *Gifted Child Quarterly, 46*(4), 278-290.

- Robinson, N. M. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die-hard liberal. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 280-294). New York: Cambridge University Press.
- Roedell, W., Jackson, N., & Robinson. H. (1980). *Gifted young children*. New York: Teachers College Press.
- Rogers, K. B. (1986). Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction. *Journal for the Education of the Gifted*, 10(1), 17-39.
- Rogers, K. B. (1993). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*, 16(1), 8-12.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Runco, M. A. (1997). Is every child gifted? *Roeper Review*, 19(4), 220-224.
- Sapon-Shevin, M. (2003). Equity, excellence, and school reform: Why is finding common ground so hard? In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* (pp. 127-142). New York: Teachers College Press.
- Sayler, M. F., & Brookshire, W. K. (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150-154.
- Schultz, R. A. (2018). Recognizing the outliers: Behaviors and tendencies of the profoundly gifted learner in mixed-ability classrooms. *Roeper Review* 40(3), 191-196.
- Shavinina, L. V. (2009). *International handbook of giftedness*. Amsterdam, Netherlands: Springer Science.
- Siegle, D., & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23(1), 39-44.
- Siegle, D., Moore, M., Mann, R. L., & Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 337-360.

- Siegle, D., Wilson, H. E., & Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27-51.
- Siegle, D., DaVia Rubenstein, L., & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1) 35-50.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116.
- Silverman, L. K., & Shires Golon, A. (2000). Clinical practice with gifted families. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *The handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 199-222). New York, US: Springer Science + Business Media.
- Simonton, D. K. (2003). Francis Galton's hereditary genious: its place in the history and psychology of science. In R. J. Sternberg (Ed.), *The anatomy of impact: What makes the great works of psychology great* (pp. 3-18). Washington, DC: American Psychological Association.
- Selby, E. C., Shaw, E. J., & Houtz, J. C. (2005). The creative personality. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 300-314.
- Southern, W. T., Jones, E. D., & Fiscus, E. D. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 29-35.
- Stanley, J. C., & Benbow, C. P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 361-387). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanley, J. C. (2001). Helping students learn only what they don't already know. In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), *Talent development IV: Proceedings from the 1998 Henry B. and Jocelyn Wallace national research symposium on talent development* (pp. 293-299). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1) 39-53.

- Steenbergen-Hu, S. (2017). How exactly overexcitability relates to giftedness: A fine-grained look via findings of a new meta-analysis. *Conceptual Foundations Network Newsletter*, 44-49.
- Sternberg, R. J. (1984). Ka trojnoj teoriji ljudske inteligencije. *Psihologija*, 3-4, 127-166.
- Sternberg, R. J. (1988). *The Triarchic mind: A new theory of human intelligence*. London: Penguin Books.
- Sternberg, R. J. (1999). The influence of personality on artistic and scientific creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 273-297). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2004). Introduction to definitions and conceptions of giftedness. In R. J. Sternberg (Ed.), *Definitions and conceptions of giftedness* (pp. xxiii-xxvi). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 327-343). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (2018a). *Handbook of giftedness in children*. Cham: Springer.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (2018b). Theories and conceptions of giftedness. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 29-47). Cham: Springer.
- Sternberg, R. J., & Ambrose, D. (2021a). *Conceptions of Giftedness and Talent*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Sternberg, R. J., & Ambrose, D. (2021b). Uniform points of agreement in diverse viewpoints on giftedness and talent. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of Giftedness and Talent*, (pp. 513-525). Cham: Palgrave Macmillan.
- Stojaković, P. (2001). Pogrešne predstave i pogrešna vjerovanja o darovitim učenicima i studentima. U: G. Gojkov, I. Magda, N. Sturza-Milić, J. Prtljaga & A. Stojanović (Ur.), *Darovitost u studentskoj populaciji, Zbornik 7*, (str. 121-131). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Subotnik, R. F., & Jarvin, L. (2005). Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 343-357). New York: Cambridge University Press.

- Supplee, P. L. (1990). *Reaching the gifted underachiever. Program strategy and design.* New York: Teacher's College Press, Columbia University.
- Swiatek, M. A., & Lupkowski-Shoplik, A. (2003). Elementary and middle school student participation in gifted programs: Are gifted students underserved? *Gifted Child Quarterly, 47*(2), 118-130.
- Štula, J. (2007). *Osobine ličnosti kao činioci uspešnosti učenika srednjih škola za darovite* (Neobjavljen magistarski rad). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 23-55). Oxford: Elsevier science.
- Tatić Janevski, S., & Starčević, J. (2012). Identifikacija darovitih u osnovnim školama u Srbiji. U Altaras Dimitrijević, A. (Ur.), *Darovitost: pogledi i ogledi* (str. 289-313). Beograd: Filozofski fakultet.
- Terma, L. M. (1922). The Great Conspiracy or the impulse imperious of intelligence testers, psychoanalyzed and exposed by Mr. Lippmann. *New Republic, 33*, 116-120.
- Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (1992). Contributions of gifted education to general education in a time of change. *Gifted Child Quarterly, 36*(4), 183-189.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly, 39*(2), 77-87.
- Udvari, S. J., & Schneider, B. H. (2000). Competition and the adjustment of gifted children: a matter of motivation. *Roeper Review, 22*(4), 212-227.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2000). Curriculum and instructional considerations in programs for the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *The handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 347-365). New York, US: Springer Science + Business Media.

- VanTassel-Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205.
- VanTassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2021). Differentiation of instruction for gifted learners: Collated evaluative studies of teacher classroom practices. In S. R. Smith (Ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*, (pp. 945-979). Singapore: Springer.
- VanTassel-Baska, J. (2023a). Introduction to the integrated curriculum model. In J. VanTassel-Baska & C. A. Little (Eds.), *Content-Based Curriculum for Advanced Learners (4th Edition)*, (pp. 17-36). New York: Routledge.
- VanTassel-Baska, J. (2023b). Professional Learning of Teachers: The Linchpin for Successful Programs. In J. VanTassel-Baska & C. A. Little (Eds.), *Content-Based Curriculum for Advanced Learners (4th Edition)*, (pp. 619-644). Routledge.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2023). Accommodations for Advanced Learners from Low-Income Backgrounds. In J. VanTassel-Baska & C. A. Little (Eds.), *Content-Based Curriculum for Advanced Learners (4th Edition)*, (pp. 53-72). New York: Routledge.
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92-98.
- Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Full-time ability grouping of gifted students: Impacts on social self-concept and school-related attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 51-68.
- von Károlyi, C., & Winner, E. (2005). Extreme giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 377-394). New York: Cambridge University Press.
- Westberg, K. L., & Daoust, M. E. (2003). The results of the replication of the classroom practices survey: Replication in two states. *Newsletter Fall 2003*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. Dostupno na: <http://nrcgt.uconn.edu/newsletters/fall032/>

- Wieczerkowsky, W., Cropley, A., & Prado, M. (2000). Nurturing talents/gifts in mathematics. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *Giftedness and talent* (pp. 413-425). Oxford: Elsevier science.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169.
- Winner, E. (2003). Creativity and talent. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. Keyes, K. A. Moore & L. Erlbaum (Eds.), *Well-being: positive development across the life course* (pp. 371-379). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolfle, J. A. (1991). Underachieving gifted males: Are we missing the boat? *Roeper Review*, 13(4), 181-183.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: what's really happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58.
- Wood, S. M., Portman, T. A. A., Cigrand, D. L., & Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 168-178.
- Wood, V., & Laycraft, K. (2020). How can we better understand, identify, and support highly gifted and profoundly gifted students? A literature review of the psychological development of highly-profoundly gifted individuals and overexcitabilities. *Annals of Cognitive Science*, 4(1), 143-156.
- Woolfolk, A. (1999). *Educational psychology*. Toronto: Maxwell Macmillan Canada.
- Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52-61.
- Zavala Berbena, M. A., & de la Torre García, G. (2021). Self-Nomination in the Identification Process of Gifted and Talented Students in Mexico. In S. R. Smith (Ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*, (pp. 509-533). Singapore: Springer.

- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The big-fish-little-pond effect for academic selfconcept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 305-329.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 3-23). Oxford: Elsevier science.

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD
21000 Novi Sad
Dr Zorana Đindića 2
www.ff.uns.ac.rs

Elektronsko izdanie

<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2023/978-86-6065-751-2>

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Biblioteke Matice srpske, Novi Sad

159.928

LETIĆ LUNGULOV, Milena, 1983-

Darovitost u školskom kontekstu [Elektronski izvor] / Milena Letić Lungulov. - Novi Sad : Filozofski fakultet, 2023

Dostupno i na: <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2023/978-86-6065-751-2>. - Opis zasnovan na stanju na dan 13.2.2023. - Bibliografija.

ISBN 978-86-6065-751-2

a) Darovitost -- Školska deca

COBISS.SR-ID 108177673



UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD
21000 Novi Sad
Dr Zorana Đindića 2
www.ff.uns.ac.rs