

PLURALISTIČKI PRISTUPI DRUŠTVA, NASTAVNIKA I DAROVITIH PREMA DAROVITOSTI

Rezime: Fenomen darovitosti se javlja u svim vremenima i različitim socijalnim, ekonomskim, kulturnim, obrazovnim uslovima. Podsticanje obrazovanja darovitih predstavlja izazov savremenom svetu jer je ono važno i značajno za njegov budući razvoj. Umesto da pruža mogućnosti učenja shodno potrebama učenika, škola i obrazovni sistem su dizajnirani tako da odgovaraju proseku, ne postavljajući dovoljno izazova, ne priznajući izuzetnost i zahtevajući poslušnost. Nastavnici koji obrazuju darovite učenike moraju posedovati potrebna znanja, veštine i vrednosne stavove za rad sa decom koja imaju ovu vrstu posebnih potreba. Cilj rada je da otvori pitanja i skrene pažnju kreatora obrazovnih politika na pluralističke pristupe obrazovanja darovitih i društva, nastavnika i obrazovanja darovitih, darovitog učenika u odsustvu obrazovanja darovitih. Može se zaključiti da postoji nedovoljna osetljivost prema razvoju, podsticaju sposobnosti i realizaciji potencijala darovitih učenika u odnosu na njihov ideo u učeničkoj populaciji.

Cljučne reči: društvo, nastavnik, daroviti, daroviti podbacaivač.

Pristup društva prema darovitim

Živimo u vreme intenzivnih promena u ekonomskom, političkom, društvenom, organizacionom, tehničkom, tehnološkom pogledu. Ove promene imaju snažan uticaj na trajnost, količinu i značaj znanja, učenja i obrazovanja. Znanje, izuzetno specifičan i složen resurs, jeste instrument opstanka i napretka u današnjem društvu. Istovremeno, inovacije jesu put izlaska iz ekonomske krize i način postizanja konkurentnosti u sve surovijoj tržišnoj utakmici. Nosilac transformisanja industrijskog društva u društvo znanja jeste stvaralački potencijal pojedinca. Najznačajniju ulogu ali i odgovornost da se očuva, unapredi, širi i primenjuje znanje ima intelektualna elita kojoj pripadaju daroviti. Daroviti jesu potencijal koji svojim sposobnostima, postignućima, znanjima, veštinama, motivacijom, stvaraju život koji je napredniji, kvalitetniji za sebe i čitavu društvenu zajednicu. Podsticanje obrazovanja darovitih predstavlja izazov savremenom svetu jer ono važno i značajno za njegov budući razvoj. Ulaganje u obrazovanje darovitih je nesumnjivo najbolje ulaganje u opšte društveno dobro, ljudski kapital nemerljive vrednosti.

Ukazujući na vrednosti darovitih za prosperitet i društveni napredak Džejsms Galager piše da je „neuspeh u pomoći darovitom detetu da dostigne svoj potencijal društvena tragedija, čiji je obim teško izmeriti, ali je sigurno veliki. Kako možemo izmeriti nenapisanu sonatu, neotkrivenu lekovitost leka, odsustvo

¹ grujic.lj@gmail.com

političkog uvida? Oni su razlika između onoga što jesmo i onoga što bi smo mogli biti kao društvo” (Gallagher, 1978, u: *Reaching and Teaching*, 2008: 7).

Kao vođe i nosioci progresivnih promena, simboli razvoja društva, daroviti bi trebalo da budu reprezentivni društvenih vrednosti. To znači da je potrebno stvoriti klimu podsticaja njihovog adekvatnog obrazovanja. Stvaranje optimalnih uslova za obrazovanje darovitih ima za cilj omogućavanje realizacije sposobnosti, kreativnosti i motivacije, zapravo onog sklopa osobina neophodnih u postizanju rezultata koji su iznad proseka u različitim oblastima ljudskog delovanja. U suprotnom, postoji velika opasnost da se ne samo ne razvije potencijalna darovitost u produktivnu, nego i da se ugasi tokom vremena (Porter, 2005), što je nenadoknadiv gubitak. Kako reče Luis Aragon da se prava priroda darovitog shvati dvadesetak godina kasnije „da je među njima živeo onaj koji im je darom i znanjem još prekjuche nudio rešenja za sutra” (Malušić, 2000: 44). Dalje, usled odsustva brige o darovitima kroz onemogućavanje i ograničavanje njihovog razvoja mogu se javiti frustracije i agresija, a potom i drugi oblici društveno neprihvatljivog ponašanja (Vojnović, 2008).

Fenomen darovitosti se javlja u svim vremenima i različitim socijalnim, ekonomskim, kulturnim, obrazovnim uslovima. Usled nedostatka kvalitetnih programa za obrazovanje darovitih i nedostatka podrške društvenog sistema veća je verovatnoća da se prekine razvoj sposobnosti i postignuća. Nisu ovo jedini faktori koji utiču na postizanje slabijih rezultata darovitih. Na njih utiču porodica, društvo odnosno zajednica, kao i lični problemi (rasni i etnički identitet, samoeфикаsnost, strategije prevladavanja, istrajnost) (Castellano & Diaz, 2002; Diaz, 1998; Ford & Harris, 1997; Grantham & Ford, 1998; Harmon, 2002; Hébert, 1998; Ogbu, 1994, prema: Van Tassel Baska & Johnsen, 2007). Daroviti koji potiču iz porodica sa niskim socioekonomskim statusom, čiji su roditelji nižeg obrazovanja, usled nedovoljne društvene osetljivosti za realizaciju njihovih razvojnih potreba, imaju niže aspiracije za obrazovanjem i veće šanse da napuste svoje školovanje. Usled smanjenih životnih šansi imaju veću mogućnost društvene isključenosti. Kao posledica uprosečavanja u obrazovnom sistemu, u uslovima sve više prisutne ekonomske krize, prinuđeni su prihvatati i one poslove koji su ispod njihovih sposobnosti ili postati pripadnici društveno neaktivnog stanovništva, što je poražavajuće. Uostalom, tokom postojanja ljudskog društva brojne sudbine izuzetno talentovanih i darovitih pojedinaca uveravaju nas da su svoje živote okončali u bedi, siromaštvu, otuđeni od društva koje nije imalo sluha da ih prepozna, podstiče i neguje. Sa druge strane, postojanje jakih ekonomskih i političkih pritisaka, izraženi kroz nezaposlenost i odsustvo perspektive, uslovljavaju prirodan odlazak obrazovanih darovitih u razvijenije zemlje i sredine koje pružaju uslove za mogućnost potvrde izuzetnih postignuća i izuzetnih sposobnosti. Nema sumnje da standardno pravilo važi i ovim slučajevima – dobro seme traži dobro tlo za intelektualno napredovanje (Gallagher, 1991). Posledice nehajnog odnosa društva na „odliv mozgova” su višestruke, vidljive na duži rok. Iz tog razloga trebalo bi da „postoji želja da se razviju takve obrazovne politike koje će se suprotstaviti odnosu ljubavi i mržnje između društva i darovitog pojedinca” (Gallagher, 1986, prema: Gallagher, 1991: 14). Na taj način moguće je sprečiti osipanje darovitih nastalo usled neprepoznavanja kao takvog ili nedovoljne podrške društva.

Pored društvenog priznanja, neophodno je stvaranje ekonomskih, političkih, kulturnih i obrazovnih uslova za nesmetan i optimalan razvoj potencijala kroz individualni pristup uz puno uvažavanje njihovih potreba i osobenosti. Na to upućuju i preporuke o razvoju obrazovanja svih relevantnih međunarodnih institucija (Council of Europe, 1991; European Council for High Ability, 1996; Evropska komisija, 2005). U tom smislu, nužne su promene i u reformi škole ukoliko želimo da obrazovanje bude kvalitetno, pravedno i efikasno, što je cilj obrazovnih politika.

Pristup nastavnika prema darovitima

Za sistemski rad sa darovitima važnu ulogu ima obrazovanje koje tokom razvoja pojedinca u značajnoj meri utiče na lični rast i način ispoljavanja darovitosti. Iz tog razloga je neophodno razmotriti odnos nastavnika prema darovitima.

U idealnim uslovima u svakoj školi jedan nastavnik bi trebalo da ima jednog učenika. Međutim, kako se svaka škola i nastava rukovodi uštedom i ta raspodela vrši na odeljenja od dvadesetak ili više učenika, tako svaki nastavnik ima veći broj učenika koje istovremeno podučava. Tu se naravno polazi od pretpostavke da će svi učenici jednako dobiti. Kako je škola namenjena proseku, tako je i gradivo u svojoj dubini i širini namenjeno proseku. Samim tim, javlja se opasnost da učenici ispod ili iznad proseka odnosno učenici sa posebnim potrebama (teškoćama u razvoju i daroviti) usled uprosečavanja, budu uskraćeni u obrazovnom procesu. Otuda se od nastavnika očekuje da prepozna darovite, prati i usmerava njihov razvoj, kreira strategije koje doprinose zadovoljenju njihovih obrazovnih potreba, podstiče kreativnost i stvaralaštvo, jer „uspeh obrazovanja zavisi od prilagođavanja učenja individualnim razlikama među učenicima” (Yuezheng, 4th century B. C., prema: Corno & Snow, 1986: 605).

Na održavanje i produblivanje nejednakosti u postignućima učenika u savladavanju nastavnih sadržaja u značajnoj meri utiču nastavnikova percepcija, njegova očekivanja i pristrasnosti (po rasi, etničkoj pripadnosti, polu) u radu sa decom različitih sposobnosti, a u skladu sa tim i njegova ponašanja u učionici koja se poklapaju sa verovanjima učenika, ponašanjima i radnim navikama (Ferguson, 2003). Usled uopštenih očekivanja i uprkos suprotstavljenim dnevnim povratnim informacijama razlike među učenicima koji su u manjini ili nepovoljnom položaju zavisni su od pristrasnosti nastavnika na kojoj se temelji njihov učinak. Potcenjujući potencijale učenika nastavnik tada ima tendenciju da postavlja niske zahteve i ciljeve koji je suviše lako dostići, čineći pritom veliku socijalnu nepravdu prema ljudskim potencijalima. Na taj način se realizuje „samoispunjavajuće proročanstvo” koje samo potvrđuje očekivanja nastavnika čime su učenici u prilici da im izmakne težnja ka izvrsnosti. Način da se neutrališu stereotipi u pristrasnosti jeste u odgovarajućoj stimulatívnoj nastavi koja je za učenike više privlačna, instrukcijama koje traže napore ka poboljšanju manjih početnih opažanja od strane nastavnika ka očekivanjima koja predviđaju uspeh.

Baveći se pitanjem odnosa nastavnika prema darovitima Avramović i Vujačić su tokom istraživanja došli do saznanja da suštinski i nema nekih razlika u

odnosu nastavnika osnovnih i srednjih škola izuzev različite učestalosti nekih vrsta odnosa. Nastavnici osnovnih škola darovite učenike uključuju u dodatne aktivnosti (32,81%), primenjuju individualizovani pristup (31,25%), stimulišu i motivišu darovite za dalji rad (20,31%), koriste pohvalu i nagradu (17,18%), menjaju očekivanja i kriterijume ali i podstiču darovite da pomažu drugim učenicima (7,81%), saraduju sa roditeljima darovite dece i stručnim saradnicima u školi (3,12%). Za razliku od nastavnika osnovnih škola nastavnici srednjih škola stimulišu i motivišu darovite za dalji rad (23,80%), primenjuju individualizovani pristup (19,04%), menjaju očekivanja i kriterijume ali i podstiču darovite da pomažu drugim učenicima (14,28%), koriste pohvalu i nagradu, razgovaraju sa darovitim učenicima, upućuju ih na dodatne informacije i literaturu (9,52%). Kada su u pitanju stavovi nastavnika prema fenomenu darovitosti, takođe se javljaju razlike koje se ispoljavaju u zainteresovanosti, ravnodušnosti i indiferentnosti, do odbojnosti (Đorđević, 1990, prema: Avramović i Vujačić, 2009). Ima autora koji smatraju da ne treba svim nastavnicima dodeliti da obrazuju darovite učenike (Mandrell & Fiscus 1981, prema: Mils, 2003).

Posebnost uloge nastavnika ogleda se u: prilagođavanju nastavnih sadržaja, metoda rada, postupaka, nastavnih sredstava i stila rada; prepoznavanju potreba darovitih učenika; razvijanju darovitosti. Nastavnik se tokom rada sa darovitima opredeljuje za različite oblike rada. Oni uključuju ubrzanje ili akceleraciju, obogaćivanje programa odnosno nastavnih sadržaja, organizovanje dodatne nastave, grupisanje učenika u posebne razrede, posebna odeljenja, u samom odeljenju ili različite kombinacije. Druga posebnost nastavnikove uloge tiče se brige za potrebe darovitih učenika. U tom cilju njegova uloga odnosi se na shvatanje, prihvatanje, ohrabrivanje, širenje interesovanja, podsticanje istraživanja, raspravljanje i diskusije darovitih. Treća, ne manje važna, posebna uloga nastavnika tiče se podrške razvoja samopoštovanja, potrebe za saznanjem, postizanjem maksimalnih rezultata, poštovanjem drugih učenika, odgovornosti prema zajednici kojoj pripada. Da bi uspešno ostvario ove posebne uloge neophodno je da nastavnik poseduje veći stepen profesionalnih karakteristika. To podrazumeva izuzetno dobro poznavanje predmeta kojeg predaju, visoke kvalifikacije, objavljene stručne radove, uspešno upravljanje diskusijama (Avramović i Vujačić, 2009).

U posebne veštine, koje uključuju vođenje darovitih učenika kroz istraživačka i kreativna iskustva kroz individualni rad ili rad u malim grupama, navode se: analiza individualnih interesovanja, sposobnosti i stilova učenja; organizacija i realizacija konkretnih aktivnosti namenjenih podsticaju širokog spektra novih interesovanja učenika; vođenje u procesima nalaženja problema i fokusiranja na problem; sistematske strategije za izmenu redovnog plana i programa koje uključuju eliminisanje veština koje su učenici već savladali, sposobnost rada sopstvenim tempom i ubrzano savladavanje određenih oblasti; pomoć u identifikaciji i korišćenju istraživačkih veština, različitih materijala i izvora; pružanje povratnih informacija i smernica u naučnim, književnim i umetničkim poduhvatima; pomoć u istraživanju različitih oblika i vidova komunikacije u vezi sa učenikovim nastojanjima; pomoć u identifikaciji odgovarajućeg prostora i interesovanja za rad učenika (Renzulli, 1985). Idealan nastavnik za rad sa darovitima

potrebno je da ima sledeće uloge i karakteristike: visoke intelektualne sposobnosti, svestranost, da pruža mogućnosti, uživa u idejama i izazovima, da je strpljiv, prihvata i sluša, poseduje izuzetne sposobnosti podučavanja, pomaže u pronalaženju interesovanja, osetljiv je na probleme, poštuje ciljeve i snove, entuzijasta, duhovit (Fleming & Takacs, 1983).

Kao što možemo videti, ovako široka lepeza posebnih veština i sposobnosti bi svakako trebalo da budu centralne u programima osposobljavanja za rad sa darovitim učenicima. U uspostavljanju kvalifikacija za rad nastavnika sa darovitim izuzetno je korisno da se u dokumentima eksplicitno navedu potrebne vrste veština i obuka koje ulaze u opis posla i rada nastavnika koji su uključeni u proces obrazovanja dece sa ovom vrstom posebnih potreba. To je važno jer njegovo prihvatanje i usvajanje pokazuju privrženost obrazovnoj politici, propisima i kontroli. Kao značajna pomoć u definisanju specijalizovanih zahteva izvođenja nastave može poslužiti pažljivo prikupljena dokumentacija realizovanih programskih aktivnosti (radovi, fotografije, demonstracije, feedback od strane učenika i njihovih roditelja).

Učesnici *Konferencije o obrazovnoj podršci za darovitu decu i mlade u Evropi*, održane u Holandiji 1991. godine, su uvereni da „za pružanje odgovarajuće obrazovne podrške darovitim najvažnija je adekvatna i efikasna obuka nastavnika u kojoj diferencijacija u korist darovitih treba da bude jezgro svih kurseva za inicijalnu obuku nastavnika, kao i da se obezbede dodatni programi za stručno usavršavanje nastavnika uz rad” (Maksić, 2005: 476).

Opšte je prihvaćeno mišljenje da se obukom inicijalnog obrazovanja ne pripremaju nastavnici za rad sa darovitim učenicima. Rezultati istraživanja ukazuju da nastavnici koji su pohađali najmanje tri (a poželjno bi bilo pet) kurseva u vezi sa obrazovanjem darovitih poseduju sledeće veštine: pokazuju veće veštine stvaranja pozitivne klime u odeljenju; jasniji su u prezentacijama i objašnjenjima; izbegavaju nepotrebna ponavljanja, uvežbavanja i korišćenja primera; energičniji su i puni entuzijazma; pružaju učenicima mogućnosti opredeljenja za one aktivnosti koje su u skladu sa njihovim interesima i ciljevima; individualizuju nastavu, obezbeđuju iskustveno učenje, podstiču učenike u razumevanju složenih sistema; kod učenika neguju visok nivo razmišljanja, angažuju ih u aktivnostima kritičkog mišljenja i primeni informacija; izlažu osnovne činjenice a uputstva koja daju učenicima su usmerena na primenu, analizu, sintezu, evaluaciju; stavljaju veći naglasak na kreativnost; podstiču fluidnost, fleksibilnost, originalnost, elaboraciju; postavljaju više otvorena pitanja; ohrabruju u preduzimanju rizika; imaju jasnije, visoko diferencirane ciljeve i koncepcije za sprovođenje određenih aktivnosti ali i očekivana ponašanja učenika; pokazuju veću kompetentnost u izboru i korišćenju nastavnih materijala koji su jasno namenjeni darovitim (Hansen & Feldhusen, 1994).

Da obuka nastavnika za obrazovanje darovitih ima značajnu ulogu na kvalitet njihovog rada potvrđuju sami daroviti učenici. Oni ističu da nastavnici (njih 67%) posle obuke za rad sa darovitim učenicima u odnosu na one nastavnike koji nisu prošli obuku, manji naglasak daju predavanjima i razredu, a veći naglasak na

višim nivoima veštine razmišljanja i diskusije (Hansen & Feldhusen, 1994) što ukazuje na drugačiji pristup učenju i podučavanju ovih učenika.

Jedino ako su u situaciji da pohađaju specijalizovane obuke ili ako su suočeni sa iskustvima koja su u suprotnosti sa njihovim uverenjima, nastavnici su u situaciji da menjaju disfunkcionalne predstave o darovitim učenicima što se dešava tokom profesionalnog rasta (Kagan, 1992, prema: Hansen & Feldhusen, 1994). Ono što se sa velikom sigurnošću može tvrditi jeste da obuke nastavnika u značajnoj meri podižu njegovu efikasnost, menjaju lična verovanja, predrasude i zablude. Nasuprot ovoj tvrdnji, postoje istraživanja koja upućuju na neutralan odnos nastavnika koji su prošli obuku za rad sa darovitimima na njihov stav prema njima, odnosno da obuka nije uticala na pozitivnu promenu nastavnikovih stavova već je uticala na formiranje pozitivne nastavnikove svesti kao darovitom što implicira dalja preispitivanja njegove efikasnosti (McCoach & Siegle, 2007).

Postoje slučajevi kada su neki nastavnici posvećeni obrazovanju darovitih, zamenjeni od strane nastavnika koji, ne samo da nisu obučeni za rad sa ovom decom, već i ne žele da rade sa takvim učenicima (Renzulli, 1985). Ovakve odluke imaju dalekosežne posledice za kvalitet kadrova koji posvećeno rade godinama sa darovitimima, imaju određene kompetencije i prošli su obuke koje rad sa ovom decom podrazumevaju. Dodatne obuke vezane za podučavanje darovitih učenika kroz prisustva letnjim školama, konferencijama, završavanje kurseva, ukazuju za interes nastavnika za rad sa darovitimima, ali ne garantuju poznavanje, iskustvo i posebne veštine za uspešan rad sa darovitim i talentovanim učenicima. U tom smislu postoje gledišta da je posedovanje sertifikata minimalan uslov za rad sa darovitimima.

Istraživanja o uticaju profesionalnog usavršavanja na nastavnikovu sposobnost izmene kurikuluma za darovite i talentovane učenike ukazuju na jačanje uloge Gaskijevog modela procesa promene nastavnika: promene nastavničke prakse u učionici, promene ishoda učenja učenika, promene uverenja i stavova nastavnika (Guskey, 1986, prema: Reis & Westberg, 1994). Naime, analize ukazuju da su nastavnici koji su prošli najintenzivniji trening (u praksi, kroz proučavanje literature, simulaciju, vršnjačko podučavanje) pokazali pozitivne rezultate u sažimanju nastavnog plana i programa (od 42% do 54%) i dodavanjem novih sadržaja, čime vide korist promene za same učenike. Ta poboljšanja u učeničkim postignućima imaju uticaj na nastavnikova uverenja u ispravnost izvršenih promena čime dalje deluju na stavove o nastavku primene u praksi. Uspeh programa namenjen darovitim učenicima zavisi od podrške nastavnika koji poseduju visok nivo kompetencija (Hansen & Feldhusen, 1994, prema: Cheung & Hui, 2011).

Komparativna analiza kompetencija i karakteristika nastavnika koji rade sa darovitim učenicima u Pekingu i Hong Kongu upućuju na praktičan način povećanja kompetencija samo kroz više obuke i praktičnog iskustva kako bi bili u stanju da razumeju darovite učenike (Cheung & Hui, 2011). Za neke nastavnike, naročito one koje nisu prošli obuku i nemaju iskustva u radu sa darovitimima, ovo može predstavljati izazov i može ih inspirisati da vide nastavu iz jedne drugačije perspektive, čime promena njihovih stavova i karakteristika u nastavi darovitih može biti značajno poboljšana. Obuka nastavnika bi mogla da bude obezbeđena u inicijalnom obrazovanju ali i kasnije, tokom daljeg stručnog usavršavanja nastavnika

kroz različite oblike. Ukoliko je cilj obrazovanje darovitih, kako bi se ponašali i razmišljali u pravom smeru (poput ovog u Kini), onda on implicira posedovanje „globalnih kompetencija” nastavnika zahvaljujući kojima će biti u stanju da ga realizuju. Nastavnici obučeni na ovaj način osposobljeni su da u svom radu koriste alternativne strategije koje će svojim učenicima pomoći da bolje shvate nastavne sadržaje. Istovremeno se povećavaju šanse da takvi nastavnici i dalje ostanu u obrazovanju (Starko & Schack, 1989, prema: Cheung & Hui, 2011). Ovo dalje upućuje i na to da bi fakulteti trebalo da procene u kojoj meri je nastavni plan i program koji se realizuje u okviru inicijalnog obrazovanja efikasan u stvarnom povećanju kompetencija i karakteristika nastavnika za rad sa darovitima, kao i mogućnost da se izvrše određene korekcije kurikuluma sa ciljem unapređenja.

Nastavnici koji obrazuju darovite učenike moraju posedovati potrebna znanja, veštine i vrednosne stavove za rad sa decom koja imaju ovu vrstu posebnih potreba. To znači da je potrebno da nastavnik iskaže određen nivo kompetentnost u obrazovanju darovitih. U tom smislu nužno je postojanje određenih standarda koje bi trebalo da budu smernice i oslonac zaposlenima ali i obrazovnim institucijama. Zaposlenima, kako bi bili u stanju da planiraju karijerni razvoj, a institucijama kako bi mogle u svoje programe uneti usklađenost u inicijalnom obrazovanju nastavnika, kao i u ponudi kurseva na master studijama. Svaki nastavnik sanja da tokom svoje karijere dobije darovito dete u svom razredu. Međutim, ne zna šta bi sa njim kada ga dobije (Gallagher, 1975). Zato je neophodna jedinstvena, usklađena obrazovna politika obrazovanja darovitih kako bi pripremila nastavnike za rad sa takvim učenicima. To znači da bi trebalo uvesti predmete osposobljavanja nastavnika tokom inicijalnog obrazovanja, utvrditi broj sati stručnog usavršavanja tokom razvoja karijere, ponuditi kvalitetne programe seminara iz obrazovanja darovitih, ponuditi alternativne programe sticanja diplome kroz nekoliko nedelja tokom letnjeg raspusta, sertifikovati nastavnike koji su obučeni, stvoriti mrežu podrške i razmene iskustva u okviru sistema, ispitati efekte priprema i implementacije naučenog u samoj učionici, doneti obrazovne standarde u području obrazovanja darovitih i drugo. Standardi za rad sa darovitima bi trebalo da budu osnovni uslov rada sa ovom decom premda je „polje delovanja jako onoliko koliko je jaka veza između državnih politika, univerzitetskog pripremanja osoblja, kao i lokalne prakse” (Van Tassel Baska, Johnsen, 2007: 192). U standardima veština za obrazovanje darovitih Nacionalnog udruženja za darovitu decu (National Association for Gifted Children, NAGC) navode se sledeće: osnove (istorijske, teorijske, filozofske; modeli, koncepcije, definicije, identifikacije; društveni, ekonomski, kulturni faktori), razvoj i karakteristike učenika (poštovanje kognitivnih i afektivnih karakteristika, odlika i uticaja kulture, porodice i zajednice u pružanju podrške razvoju darovitosti); individualne razlike učenja; nastavne strategije; okruženje za učenje i društvene interakcije; jezik i komunikacija; planiranje nastave; procena; stručna i etička praksa; saradnja (Van Tassel Baska & Johnsen, 2007).

U poželjne osobine nastavnika darovite dece Boldvin ubraja: kompetenciju, iskazan interes i znatiželju za učenje, razumevanje stresa i posebnih ponašanja, dobro obrazovanje i organizovanost, orijentisanost na proces, da je podsticajan, pozitivnog stava prema učenicima, širokih interesovanja, razume želju za znanjem,

poseduje sposobnost motivisanja učenika, visok nivo energije, samodisciplinu (Baldwin, 1993). Drugi autori su mišljenja da je potrebno uskladiti karakteristike nastavnika sa karakteristikama darovitih učenika kojima predaju.

Zahvaljujući jednoj od retkih studija u kojoj su učenici identifikovali nastavnike koji su primer za ostale nastavnike za rad sa darovitim učenicima, sačinjen je spisak atributa po kojima se ovi nastavnici razlikuju od drugih nastavnika (Gentry *et al.*, 2011). Opisujući nastavnike koji su za primer u radu sa darovitim, učenici su naveli da ovi nastavnici imaju lična interesovanja za svoje učenike i poznaju ih. Ovim konceptom nastavnici izražavaju snažno verovanje u potrebu izgradnje odnosa sa učenicima pre nego što oni ostvare visoko akademsko postignuće. Takav lični interes za svoje učenike uključuje različita angažovanja van rada tokom vremena kada su u školi, poput učešća u omladinskim organizacijama, sportskim takmičenjima, kampovanjima, na priredbama. Na taj način se izgrađuje poverenje i stvaraju pozitivni odnosi kao osnova uspeha.

Odlika efikasnih nastavnika u radu sa darovitim jeste da postavljaju visoka očekivanja za sebe i za svoje učenike. Uzorni nastavnici pokazuju spremnost na ulaganje napornog rada na poboljšanju i borbu protiv stagnacije. Oni priznaju važnost izazova učenja darovitih učenika. Visoka očekivanja nastavnika, često veća od onih koja su postavili sami učenici, pomažu im da ostvare postignuća na brojnim takmičenjima različitog nivoa. Uzorni nastavnici poštuju izbore učenika i u svom radu opredeljuju se za podučavanje onih sadržaja koja su relevantna za budući život učenika. Istovremeno, oni sam sadržaj učenja čine smislenim na taj način što koriste realne probleme u stvarnom svetu i povezuju ih sa učenjem. Integracijom smislenih primera iz života, pomažu učenicima da razmotre i planiraju svoju budućnost. Učenici učestvujući u aktivnostima u realnom životu, u rešavanju problema, individualno ili u saradnji sa drugima, kroz primenu akademskih i stručnih znanja podižu nivo samopouzdanja, motivacije i fleksibilnosti u svom učenju (Luft, 1999; Taylor, 2001, prema: Gentry *et al.*, 2011). Izazovi u netradicionalnoj učionici sa kojima se daroviti učenici kod uzornih nastavnika susreću odnose se na usmeravanje pažnje na svet oko njih kroz praćenje dnevnih vesti, učestvovanjem u debatama, realizovanjem istraživanja, korišćenjem primarnih i sekundarnih izvora, razvijanjem kritičkog mišljenja, izgrađivanjem veština prezentacije i drugo. Nastavnici su, koristeći veštine i stručna uputstva, u procesu razvoja veština učenika fokusirani na njihove individualne potencijale i interesovanja uz istovremeno podsticanje i ohrabivanje u njihovom dostignuću, kao i pomaganje u pravljenju planova za budućnost. Još jedna karakteristika kojom se uzorni nastavnici odlikuju jeste jasno izražena strast i to strast za svoje učenike, za podučavanje i sadržaj podučavanja. Naime, ovi nastavnici poseduju uverenja da je njihov najveći uspeh u misiji da utiču na svoje učenike (obrazovno, emocionalno, socijalno) i da čine promenu u njihovim životima. U važne karakteristike efikasnih nastavnika darovitih učenika još se navode „fleksibilnost, entuzijazam, samopouzdanje, visoka inteligencija, uvažavanje darovitosti, šira kulturna pozadina, sposobnost podsticanja većeg nivoa razmišljanja i rešavanja problema kao i sposobnost da zadovolji lične i društvene potrebe darovitih učenika” (Hansen & Feldhusen, 1994: 115).

Pristup darovitih prema sopstvenoj darovitosti

Kako se daroviti učenici razlikuju od učenika koji imaju prosečne sposobnosti, sasvim je razumljivo da imaju i drugačije, posebne obrazovne potrebe: za druženjem sa prosečnom decom istog kalendarskog uzrasta, sa vršnjacima sličnih sposobnosti odnosno jednakim po intelektualnom uzrastu (za međusobno podsticanje i smanjenje osećaja izolovanosti), za radom u obogaćenim i proširenim vaspitno-obrazovnim programima (širenjem obrazovnog programa u širini i dubini, mentorskim radom sa stručnjacima, grupama za darovite i dr.), za nezavisnošću u učenju (kroz samostalan rad i istraživanje), za izazovima u kojima se povremeno može doživeti i neuspeh (postavljanjem zadataka koji su blizu krajnjih granica zone proksimalnog ili tzv. približnog razvoja), za učestvovanjem u programima koji podstiču njegov razvoj (kako bi se izbegao razvoj prebrze specijalizacije koja može ugroziti razvoj drugih sposobnosti ličnosti) (Kirk & Gallagher, 1989, prema: Vizek Vidović, 2008). Da bi se navedene potrebe mogle realizovati, nužna je odgovarajuća podrška porodice i škole.

Umesto da pruža mogućnosti učenja shodno potrebama učenika, škola i obrazovni sistem su dizajnirani tako da odgovaraju proseku, ne postavljajući dovoljno izazova, ne priznajući izuzetnost i zahtevajući poslušnost. I dok se jedni odlučuju da se prilagode društvenim očekivanjima, dotle drugi daroviti učenici, osećajući dosadu ali i otpor nepravdi i odbojnosti prema školi, prave prinudan izbor (Altaras, 2006; Jovanović i sar., 2010) u počasti slabijeg akademskog uspeha u školi, što na prvi pogled deluje kao oksimoron (Hoover-Schultz, 2005).

Daroviti učenici koji gaje negativne stavove prema školi nastale usled loše organizacije rada, nezadovoljstva zbog neočekivanog školskog neuspeha koji su posledica neadekvatnog razvoja veština napredovanja i efikasnog učenja, nedostatka poštovanja autoriteta kroz otvoren negativan stav prema nastavnicima, imaju veće šanse da obavljaju zadatke niže od nivoa za koji su sposobni, odnosno da postanu podbacivači.

Poput raznovrsnih određenja darovitih javljaju se i raznovrsna određenja darovitih podbacivača. Ono što je zajedničko svim određenjima jeste da je reč o darovitim učenicima koja postižu neočekivano slabiji akademski uspeh, ispod potencijala kojeg poseduju (Hoover-Schultz, 2005; Reis & McCoach, 2000). Kao značajna razlika između potencijala i učinka kojeg postižu smatra se diskrepanca od bar godinu dana (Whitemore, 1980, prema: Džinović, Pavlović, Stojnov, 2006). Međutim, važno je napomenuti da podbacivanje nije uvek ekvivalentno školskom neuspehu, već može biti visok učinak koji je daroviti postigao ali koji je opet niži od onoga što on može da pruži uprkos odličnim ocenama (Altaras Dimitrijević, Jovanović, Teovanović, 2012).

Istraživači različito procenjuju procenat darovitih podbacivača u populaciji darovitih od oko 15% (Rost, 2000, prema: Fischer, 2003), 15 do 40% (Perry, 2008), 5 do 50% (Heacox, 1991), oko 50% (Hoffman, Wasson, & Christianson, 1985; Rimm, 1987, prema: Hoover-Schultz, 2005). I dok neki autori smatraju da je neuspeh ovih učenika rezultat greški u testiranju, drugi smatraju da je neophodno

pokrenuti strategije koje će promeniti lošiji uspeh u školi. Bez obzira na ove neusaglašenosti, očigledno je da podbacaivači predstavljaju veliku populaciju darovitih koji su zapostavljeni ili zanemareni u programima za obrazovanje darovitih. Ono što ohrabruje jeste povećano interesovanje istraživača za ovaj fenomen.

Ima i onih darovitih podbacaivača koji uprkos mišljenju da je škola dobra, ne krive obrazovni sistem mada su nezadovoljni instrukcijama i smernicama koje dobijaju na času (Colangelo *et al.*, 1993). Prema ovim istraživačima podbacaivači poseduju realan odnos prema svom daljem obrazovanju, s obzirom na to da su, iako potiču iz srednjeg sloja i pohađaju državne javne škole, svesni da im je dalji nastavak školovanja na privatnim fakultetima nemoguć kao ni sticanje doktorata, ali su zato njihove obrazovne aspiracije usmerene na koledže u kojima smatraju da će steći zvanja mastera. Takođe, jasno znaju kada im je pomoć potrebna i to kada su u situaciji sticanja studijskih veština. Učinak koji postižu, protivurečan njihovim sposobnostima i stečenim znanjima merenim standardizovanim testovima postignuća, zatvara im vrata čega daroviti podbacaivači, čini se, ne mogu biti svesni. Istovremeno, navedeno istraživanje upućuje da daroviti podbacaivači ne moraju nužno da budu buntovnici.

Za razliku od ovih istraživača, u literaturi se daroviti podbacaivači opisuju kao buntovnici (Bricklin & Bricklin, 1967, prema: Colangelo *et al.*, 1993; Reis & McCoach, 2000; Jovanović i sar., 2010), zaboravni, dezorganizovani, nepažljivi i površni na zadacima, imaju nenastavne interese, manipulatori u odnosima sa roditeljima i nastavnicima, usamljeni i socijalno povučeni (Rimm, 1986), ne mogu da uspostave prioritete, ne mogu da se fokusiraju na odabran broj aktivnosti i postave dugoročne ciljeve, obeshrabreni su, srećni i uspešni kada je učenje u drugačijoj strukturalnoj organizaciji (Delisle & Berger, 1990), imaju eksterni lokus kontrole, perfekcionista su, malo verovatno da će preuzeti rizik, nezavisni – insistiraju da rade samo ono što oni žele (Heacox, 1991), imaju nizak nivo samopouzdanja i nedostatak ciljeva, nemogućnost da istraju, poseduju osećaj inferiornosti (Gallagher, 1991, prema: Hoover-Schultz, 2005), neguju negativan stav prema školi (Colangelo *et al.*, 1993; Ford, 1995; Matthews & McBee, 2007; McCoach & Siegle, 2003a, 2003b, prema: Altaras Dimitrijević, Jovanović, Teovanović, 2012; Rimm, 1995).

Istraživanja vršena kod nas daju sledeću sliku darovitih podbacaivača: za razliku od uspešnih darovitih, podbacaivači imaju veću otvorenost za iskustva, (doživljaji su im bogatiji i intenzivniji, tolerantniji su za dvosmislenosti i nekonvencionalna ponašanja); sklonost ka fantaziji i sanjarenjima; prijemčivost za estetski doživljaj; različitost u saznanom stilu (analoško zaključivanje, intuitivno mišljenje, metaforičnost u simbolisanju); manja zabrinutost za budućnost i ne postojanje planiranja (budućnosti, dužnosti, obaveza); slaba razvijenost motiva postignuća; smanjena motivacija, samoregulacija, samodisciplina; impulsivnost; manja promišljenost; manja efikasnost, kompetentnost; slabija akademska samopercepcija i lošija akademska slika o sebi; niža druželjubivost (sebičnost, sumnjičavost u namere drugih, cinizam), veća sklonost ka kreativnosti (umetnost, muzika, literatura). U proceni sebe sigurno znaju da poseduju više intelektualne

sposobnosti ali istovremeno imaju svest o sopstvenom podbacivanju, što za posledicu ima nezadovoljstvo i emocionalnu prazninu. Takođe se javlja protivurečnost u osećanjima, distancirani su u međuljudskim odnosima uz istovremeno vešto prepoznavanje osećanja drugih (Altaras Dimitrijević, Jovanović, Teovanović, 2012). Dalje, između darovitih podbacivača i uspešnih darovitih ne postoji razlika u skorovima na testovima inteligencije ali postoji značajna razlika u akademskim postignućima. Podbacivači gaje izrazito negativne stavove prema nastavnicima, često im se suprotstavljaju i smatraju da im nastavnici ne žele dobro i da im nije stalo do učenika kao što su oni (Jovanović i sar., 2010). Otuda se opredeljenje za školski neuspeh javlja kao strategija opiranja moći u čemu ovi učenici pokazuju efikasnost (Džinović, Pavlović, Stojnov, 2006).

Premda je ovde dat spisak osobina po kojima se mogu odlikovati podbacivači, nužno je napomenuti da ove osobine često mogu biti protivurečne usled brojnih nedoslednosti u istraživanjima njihovih karakteristika. Takođe, neretko se dešava da mnogi drugi podbacivači ne pokazuju više osobina koje su za njih karakteristične, ali i da prosečni učenici pokazuju neke osobine darovitih podbacivača (Reis & McCoach, 2000). To nas upućuje da je identifikacija podbacivača nije jednostavna i da predstavlja veći problem od identifikacije darovitih.

Višestruki su razlozi i uticaji postanka darovitih podbacivača. Oni se ogledaju u ličnim i porodičnim odnosima, školskom okruženju kao i motivaciji i slici o sebi (Baker, Bridger, & Evans, 1998, prema: Reis & McCoach, 2000). U faktore koji utiču na fenomen podbacivanja nastalih kao posledica uzajamne akcije obrazovnih potreba i osobina darovitog učenika i školskog okruženja u kojem on bivstvuje, navode se: psihodemografske odlike podbacivača (pol, uzrast, socioekonomski status,...), interpersonalni odnosi (van škole – u porodici, sa vršnjacima, ...), osobine ličnosti (slika o sebi, lokus kontrole,...), ali i druge karakteristike (fizičke,...), klima (školska i odeljenjska), kurikulum (zvanični koji nije izazovan, skriveni), nastavno osoblje (odnos, uloge, veštine, stavovi naspram darovitosti) – Altaras Dimitrijević, Jovanović, Teovanović (2012).

Poput uspešnih darovitih i podbacivači imaju svoje obrazovne potrebe. U neke osnovne potrebe darovitih učenika ubrajaju se: maksimalna dostignuća u osnovnim pojmovima i veštinama; aktivnosti učenja koja su odgovarajućeg nivoa i dinamike; iskustvo u kreativnom mišljenju i rešavanju problema; razvoj konvergentnih sposobnosti (dedukciji i konvergentnom rešavanju problema); stimulacija zamišljanja, mašte i specijalnih sposobnosti; razvoj samosvesti i prihvatanja vlastitih kapaciteta, interesovanja i potreba; stimulacija sprovođenja viših ciljeva i težnji (modeli, pritisak, standardi); izloženost različitim oblastima znanja, umetnosti, struke, zanimanja; razvoj nezavisnosti, usmerenosti i discipline u učenju; intelektualna, umetnička i afektivna iskustva sa drugim darovitim učenicima; veliki fond informacija o različitim temama; pristup i stimulacija za čitanje (Feldhusen & Wyman, 1980).

Ako izostane pedagoška intervencija, daroviti podbacivači imaju veće šanse da njihov rezultat ima negativnu prognozu u postizanju izvrsnosti. Kako daroviti podbacivači nisu sposobni da rade u svom interesu, kroz pedagošku uspešnu

intervenciju, postoje veće šanse da ovi učenici budu aktivniji u rešavanju problema i ponašanja.

Za nastavnika rad sa darovitim podbacivačima može biti frustrirajući s obzirom na to da nastavni pristupi jesu efikasni za rad sa prosečnim učenicima koji podbacuju jer su na iste prijemčiviji, ali ne i sa darovitim podbacivačima (Rimm, 1995). Zato je potrebno da zajedno sa učenikom razotkriju ovaj fenomen koji je složen čak i zbunjujući, da slušaju jedni druge, ne tražeći krivca već da se kreću putem rešavanja problema.

Postojanje darovitih podbacivača ima dalekosežne neprocenjive posledice po samog pojedinca ali i po čitavo društvo jer njihov potencijal ostaje neiskorišćen. Usled niskih postignuća koja se dijagnostikuju ocenom o savladanosti gradiva, manje su mogućnosti u izboru podbacivača da nastavi svoje školovanje. Takođe, kod ovih učenika postoji verovatnoća pojave nezadovoljstva i smanjenog samopoštovanja što opet može biti predmet pedagoške intervencije.

Implikacije, preporuke i zaključna razmatranja

Na osnovu navedenih odnosa društva, nastavnika i darovitih prema darovitosti može se zaključiti da postoji nedovoljna osetljivost prema razvoju, podsticaju sposobnosti i realizaciji potencijala ove vrste učenika sa posebnim potrebama u odnosu na njihov udeo u učeničkoj populaciji. Kako je daleko veći broj učenika koji poseduju darovitost od broja onih koji realizuju svoj potencijal, nužno se moramo zapitati koji su to faktori koji determinišu realizaciju potencijala darovitih i kako možemo uticati da se taj odnos i dejstvo promeni.

Pre svega nužno je obezbediti širu pozitivnu društvenu klimu o važnosti obrazovanja i znanja kao ključnih instrumenta napretka, razvoja i rasta čitave društvene zajednice. To bi značilo društveno priznanje ali i medijsku i širu promociju u javnosti primera darovitih i talentovanih učenika kroz uspehe koje postižu. Kroz prihvatanje darovitosti društvo bi i darovitim slalo jasan signal da su potrebni i poželjni u zajednici bez obzira što su drugačiji, što ne pripadaju većini, što „štrče”. Pored toga, kao primer dobre prakse, promovisati nastavnike i škole koje uspevaju da svojim znanjem i stručnošću ostvaruju pravedno i kvalitetno obrazovanje svojim učenicima.

Treba podsetiti još jednom da bi idealan obrazovni sistem trebalo da pruži svim učenicima jednake mogućnosti i prilike za razvoj svojih potencijala i trebalo bi biti jednako podsticajan za sve, bez obzira na nizak socioekonomski status porodice iz koje potiču, kulturnu i obrazovnu uskraćenost roditelja, nedovoljnu društvenu osetljivost prema izvrsnosti. Usled izrazite korelacije između dužine trajanja obrazovanja i niskog socioekonomskog statusa porodice dolazi do odustajanja od školovanja određenog broja darovitih učenika, što ima za posledicu nerealizovanje potencijala, čime se iracionalno gube mogućnosti ličnog i društvenog prosperiteta. Zato se s pravom postavlja pitanje na koji način kreirati obrazovne politike koje će umanjiti prevladavanja suprotnosti između ekonomske i intelektualne distribucije moći. U tom smislu neophodno je stvaranje ekonomskih i političkih uslova za nesmetanu realizaciju potencijala darovitih kroz različite oblike sistema

stipendiranja, kreditiranja, nagrađivanja, ali i drugih elemenata učeničkog standarda kao finansijske pomoći dostupnosti obrazovanju svih učenika.

Pored unapređenja materijalnih mogućnosti darovitih društvena briga se ogleda u pružanju mogućnosti za rad na različitim projektima, usavršavanjima u zemlji i inostranstvu, stvaranjem prilika za zapošljavanje, a pre svega stvaranju programskih i organizacionih uslova u okviru redovnog školovanja. Za dalji razvoj obrazovanja darovitih bilo bi relevantno njihovo sistemsko praćenje od preduniverzitetskog do univerzitetskog nivoa obrazovanja. To znači da je od trenutka kada se daroviti identifikuje kao takav potrebno usmeravati ga, podsticati, stimulisati, pratiti njegov rast i razvoj sposobnosti. Sistemsko praćenje podrazumeva i valjano vođenje učeničkog portfolija koji bi trebalo da sadrži podatke o akademskim postignućima, sekcijama, dodatnoj nastavi, rezultatima na takmičenjima, kao i drugim nastavnim i vannastavnim aktivnostima, rezultatima sa testovima ličnosti i testovima sposobnosti, interesovanjima, podacima o porodičnim uslovima i slično. Kroz unapređenje identifikacije i podrške darovitim učenicima u značajnoj meri se podiže efikasnost obrazovnog sistema što implicira njegov veći kvalitet, kao cilj svih obrazovnih politika.

Pored pedagoško-psihološke službe, važan nosilac rada sa darovitimima u školi jesu nastavnici. Za uspešan rad potrebna je dobra priprema kroz njihovo inicijalno usavršavanje ali i kasnije, tokom karijere. To znači da bi inicijalno obrazovanje nastavnika trebalo da sadrži bar jedan ako ne i nekoliko kurseva o shvatanju potreba i karakteristika darovitih učenika, razvoj nastavničkih kompetencija za rad sa njima, prilagođavanju obrazovno-vaspitanog procesa kroz izmenu kurikuluma, promenu nastavnih strategija, individualizaciju nastave i drugo. Ono što je sigurno jeste da obuka nastavnika za obrazovanje darovitih značajno utiče na poboljšanje kvaliteta njihovog rada, a to ukazuju i daroviti ali i iskustva samih nastavnika. Dodatne obuke kroz pohađanje kurseva, seminara, letnjih škola, konferencija, alternativnih programa, sertifikacija obučanih nastavnika, mreža podrške, razmena iskustva, obrazovni standardi u području obrazovanja darovitih i drugo jesu segmenti jedinstvene i usklađene obrazovne politike.

Kao što smo već rekli, u programima osposobljavanja za rad sa darovitim učenicima trebalo bi da budu centralni razvoj brojnih posebnih veština i sposobnosti nastavnika. Ne manje važno jeste eksplicitno navođenje u zakonskoj legislativi potrebne vrste veština i obuka koje ulaze u opis posla i rada nastavnika uključenih u proces obrazovanja darovitih, što ima za posledicu privrženost obrazovnoj politici, propisima i kontroli kroz njegovo prihvatanje i usvajanje.

Na kraju, ali ništa manje važno pitanje jeste postojanje darovitih podbacača. Njih odnos prema školi – usled izostanka postavljanja izazova, restriktivnog odnosa prema učenju, zahtevima na poslušnosti, nepriznavanja izuzetnosti, onemogućavanja razvoja svojih sposobnosti, opredeljuje za nisko akademsko postignuće. Daroviti podbacači jesu enigma za one koji se bave njima, poseduju specifične karakteristike i zahtevaju posebnu vrstu pedagoške intervencije, počevši od uspešne identifikacije ka daljoj podršci u prevazilaženju problema i davanju prilika za dobijanje obrazovanja koje odgovara njegovim specifičnostima. Da bi se omogućio razvoj obrazovnih potreba darovitih podbacača nužne su

promene u obrazovnom sistemu koji je usmeren na prosečnost. Te promene idu jako sporo i teško. Osiguravanjem odgovarajućeg razvoja i napredovanja darovitih kroz izmenu obrazovnog sistema princip jednakosti za sve dolazi do punog izražaja. Ono što je sigurno da neće nestati daroviti učenici koji podbacuju i uprkos promenama u pristupu učenja ovih učenika, ali će se bar njihov broj smanjiti, čime se povećavaju šanse za realizaciju potencijala koji poseduju.

Literatura:

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo-Beograd: Mali Nemo, Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju.
- Altaras Dimitrijević, A., Jovanović, V., Teovanović, P. (2012). Psihološki profil darovitih podbacivača: intergacija istraživačkih nalaza. U Altaras Dimitrijevic, A. (ur.). *Darovitost: pogledi i ogledi* (u štampi). Beograd: Filozofski fakultet.
- Avramović, Z., Vujačić, M. (2009). Odnos nastavnika prema darovitim učenicima, *Pedagoška stvarnost*, 55(9-10), 878–889.
- Baldwin, A. Y. (1993). Teachers of the gifted. In Heller, K., Monks, F., Passow, H. (Eds) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 621-629). New York: Pergamon Press.
- Cheung, H. Y., Hui, S. K. F. (2011). Competencies and Characteristics for Teaching Gifted Students: A Comparative Study of Beijing and Hong Kong Teachers, *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 139–148.
- 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.
- Corno, L., Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd Ed.) (pp. 605–629). New York: MacMillan Publishing Co.
- Council of Europe (1991). Support for gifted children and adolescents. *Newsletter/Fails Nouveau*, 4, 3-4.
- Delisle, J., Berger, S. (1990). Underachieving Gifted Students. *ERIC Digests*, 478, Retrieved March 13, 2013 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED321483.pdf>.
- Džinović, V., Pavlović, J., Stojnov, D. (2006). Opređenjenje za neuspeh u školi kao vid opiranja vršenju moći, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 124–150.
- European Council for High Ability (1996). Council of Europe Recommendations. *ECHA News*, 10(1), 9.
- Evropska komisija (2005). Obrazovanje u Evropi – različiti sistemi, zajednički ciljevi za 2010. godinu, *Pedagogija*, 60(2), 256–271.
- Feldhusen, J., Wyman, A. R. (1980). Super Saturday: Design and Implementation of Purdue's Special Program for Gifted Children, *Gifted Child Quarterly*, 24(1), 15–21.
- Ferguson, R. (2003). Teachers' Perceptions and Expectations and the Black-White Test Score Gap, *Urban Education*, 38(4), 460–507.
- Fischer, C. (2003). How to cope with learning difficulties of gifted children; In Mönks, F., Wagner, H. (Eds.) (2003). Development of human potential: Investment into our future. *Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA)*. Rhodes, Greece, October 9-13, 2002. (pp. 248–254). Bad Honnef, Germany: K. H. Bock.

- Fleming, E., Takacs, C. (1983). A multidimensional model for educating teachers of the gifted and talented, *Roeper Review*, 6(1), 22–26.
- Gallagher, J. (1975). *Teaching the Gifted Child* (2nd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gallagher, J. (1991). Educational Reform, Values and Gifted Students, *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 12–19.
- Gentry, M., Steenbergen-Hu, S., Choi, B-y. (2011). Student-Identified Exemplary Teachers: Insights from Talented Teachers, *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 111–125.
- Heacox, D. (1991). *Up from underachievement*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted Underachievement: Oxymoron or Educational Enigma?, *Gifted Child Today*, 28(2), 46–49.
- Jovanović, V., Teovanović, P., Mentus, T., Petrović, M. (2010). Daroviti podbacaivač u školi: neko ko ima problem, ili „buntovnik” koji pravi problem?, *Psihologija*, 43(3), 263–279.
- Maksić, S. (2005). Međunarodna regulativa o podršci darovitoj deci kroz obrazovanje, *Pedagogija*, 60(4), 472–483.
- Malušić, S. (2000). *Daroviti učenici i rad sa njima*. Beograd: Emka.
- McCoach, B., Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes toward the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246–255.
- Mills, C. (2003). Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students, *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272–281.
- Perry, S. (2008). Gifted Underachievement and its Dynamic Etiology, *Graduate Journal of Counseling Psychology*, 1(1), 106–116.
- Porter, L. (2005). *Gifted Young Children: a Guide for Parents and Teachers*. Sydney: Allen and Unwin.
- Reis, S., Westberg, K. (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., & McCoach, B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152–170.
- Renzulli, T. (1985). Are Teachers of the Gifted Specialists? A Landmark Decision on Employment Practices in Special Education for the Gifted, *Gifted Child Quarterly*, 29(1), 24–28.
- Rimm, S. (1986). *The Underachievement Syndrome: Causes and Cures*. Watertown, WI: Apple Publishing Company.
- Rimm, S. (1995). *Why Bright Kids Get Poor Grades: And What You Can Do About It*. New York: Crown Publishers Paperbacks.
- Van Tassel Baska, J., Johnsen, S. (2007). Teacher Education Standards for the Field of Gifted Education, *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182–205.
- Vizek Vidović, V. (2008). Osobine darovite djece. U: Vlahović-Štetić, V. (ur.) (2008). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi* (drugo dopunjeno i izmjenjeno izdanje) (25–47). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vojnović, N. (2008). Stanje, problemi i potrebe u području skrbi o darovitim učenicima u hrvatskom školskom sustavu. U: Vlahović-Štetić, V. (ur.) (2008). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi* (drugo dopunjeno i izmjenjeno izdanje) (81–118). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- (2008). *Reaching and Teaching: A Comprehensive Guidebook for Identifying and Educating Gifted Students in West Virginia*. West Virginia Department of Education.

Ljiljana Grujic, MA
Primary school "Momcilo Nastasijevic"
Gornji Milanovac

PLURALISTIC APPROACHES OF SOCIETY, TEACHERS AND GIFTED TOWARD GIFTEDNESS

Abstract: The phenomenon of giftedness occurs in all ages and different social, economic, cultural, educational conditions. Encouraging gifted education presents a challenge to the modern world because what is important and significant for its future development. Instead of providing learning opportunities according to the needs of students, schools and education systems are designed to suit the average, not scoring enough of challenges, not recognizing excellence and demanding obedience. Teachers who educate gifted students must possess the necessary knowledge, skills and value attitudes to work with children who have this type of special need. The aim of paper is to answer the questions and draw the attention of educational policy makers at pluralistic approaches of the education of gifted and society, teachers and gifted education, gifted students in the absence of gifted education. It can be concluded that there is insufficient sensitivity to development, stimulating abilities and potential realization of gifted students in relation to their share of the student population.

Keywords: society, teacher, gifted, gifted underachievement.

