

ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА ИЗУЗЕТНИХ СПОСОБНОСТИ:
НАУЧНЕ ОСНОВЕ И СМЕРНИЦЕ ЗА ШКОЛСКУ ПРАКСУ

Ана Алтарас Димитријевић
Сања Татић Јаневски

САДРЖАЈ

УВОДНА РЕЧ.....	7
ДЕО ПРВИ: ПОЛАЗИШТА И ПУТЕВИ ОБРАЗОВАЊА ДАРОВИТИХ Ана Алтарас Димитријевић	
1. ПОСТАВЉАЊЕ ТЕМЕЉА: ЗАШТО ГОВОРИМО О ОБРАЗОВАЊУ ДАРОВИТИХ?.....	13
1.1. Зато што систематско учење и образовање имају кључну улогу у актуализацији даровитости.....	13
Место учења и образовања у савременим моделима даровитости.....	14
Демонстрација моћи систематског учења и вежбања – истраживањаекспертисе.....	20
1.2. Зато што даровити имају извесне специфичности које се пресликавају у „посебне образовне потребе“.....	24
Когнитивне и социоафективне специфичности даровитих ученика.....	24
Образовне потребе интелектуално даровитих ученика.....	33
Карактеристике и потребе различитих типова даровитих ученика.....	38
1.3. Зато што без посебних образовних мера даровити ученици немају оптималне услове за актуализацију својих способности.....	42
Како даровити опажају и доживљавају школу (без посебних мера подршке)?.....	42
Проблем академског подбацавања даровитих ученика.....	44
2. КАКО МОЖЕМО (НАЈ)БОЉЕ ОБРАЗОВАТИ ДАРОВИТЕ УЧЕНИКЕ?.....	50
2.1. Идентификација (препознавање) даровитих у образовном контексту.....	50
Појединачне методе идентификације интелектуално даровитих.....	50
Организовање целовитог поступка идентификације даровитих.....	57
2.2. Три стуба образовне подршке за даровите ученике: груписање, убрзавање и обогаћивање.....	62
Груписање по способностима.....	63
Убрзавање (акцелерација).....	68
Обогаћивање.....	77
Преглед мера и препоруке.....	81

2.3. Образовање даровитих у инклузивном оквиру.....	82
Два концепта образовања даровитих ученика.....	82
Основне мере образовања даровитих у левку инклузије.....	84
Диференцијација и индивидуализација као механизми инклузивног образовања даровитих.....	86
2.4. Наставник као непосредна подршка образовању даровитих.....	91
Имплицитне теорије и ставови који се тичу даровитости.....	91
Пожељне особине и компетенције за рад са даровитим ученицима.....	93
Обуке наставника: изградња компетенција за рад с даровитим ученицима.....	95
СПИСАК ЛИТЕРАТУРЕ УЗ ПРВИ ДЕО.....	98
ДЕО ДРУГИ: ПРИРУЧНИК ЗА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВЕ ЗА УЧЕНИКЕ ИЗУЗЕТНИХ СПОСОБНОСТИ	
Ана Алтарас Димитријевић Сања Татић Јаневски	
3. ЗАКОНСКИ ОКВИР ЗА ПРЕПОЗНАВАЊЕ И ПОДСТИЦАЊЕ ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА.....	117
Именовање и одређење даровитости у нашим законима о образовању.....	118
Законом предвиђени облици подршке даровитима, тј. ученицима изузетних способности.....	121
Инклузивни приступ подстицању ученика изузетних способности: индивидуални образовни план.....	122
4. КАКО СМО УЧИЛИ О УВОЂЕЊУ ИНДИВИДУАЛИЗОВАНОГ НАЧИНА РАДА СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА: ДВА ПРОЈЕКТА ЗУОВ-а.....	124
Пројекат „План за подстицање ученика са изузетним способностима у оквиру сарадње школе и специјализованих институција“ (2012/2013).....	124
Пројекат „Подршка школама у припреми и спровођењу индивидуализованог начина рада с ученицима изузетних способности“ (2013/2014).....	127
5. ПРЕПОЗНАВАЊЕ (ИДЕНТИФИКАЦИЈА) УЧЕНИКА ИЗУЗЕТНИХ СПОСОБНОСТИ У КОНТЕКСТУ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ И ИЗРАДЕ ИОП-А.....	131
Основне одлике поступка идентификације из пројекта ЗУОВ-а 2012/2013....	131
Преглед резултата тестирања и друге документације стручног сарадника.....	133
Прикупљање наставничких процена уз помоћ чек-листа.....	134
Прикупљање вршњачких процена.....	137
Прикупљање података од родитеља/старатеља и ученика-кандидата за ИОПЗ: интервју.....	140

6. ИЗРАДА ПЕДАГОШКОГ ПРОФИЛА ЗА УЧЕНИКА ИЗУЗЕТНИХ СПОСОБНОСТИ.....	146
Опште одлике и препоруке за израду педагошког профила.....	146
Спецификовање јаких страна и интересовања ученика изузетних способности.....	149
Утврђивање где је ученику изузетних способности потребна подршка.....	154
Спецификовање приоритетних области и потреба за подршком у образовању.....	157
Шта треба избећи приликом израде педагошког профила ученика изузетних способности.....	158
Примери педагошких профила ученика изузетних способности.....	159
7. ПЛАНИРАЊЕ МЕРА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ ЗА УЧЕНИКА ИЗУЗЕТНИХ СПОСОБНОСТИ.....	166
Опште одлике и смернице за израду плана индивидуализације.....	166
Специфичности у планирању мера индивидуализације за ученике изузетних способности.....	168
Шта треба избећи приликом прављења плана индивидуализације.....	172
Примери планова индивидуализације рада с ученицима изузетних способности.....	173
8. ПЛАНИРАЊЕ ИНДИВИДУАЛИЗОВАНИХ АКТИВНОСТИ ЗА УЧЕНИКА ИЗУЗЕТНИХ СПОСОБНОСТИ.....	178
Опште одлике и смернице за израду плана активности.....	178
Сугестије за израду појединих делова плана активности.....	179
Шта треба избећи приликом прављења плана активности.....	184
Примери планова активности за ученике изузетних способности.....	185
9. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА.....	192
Како разумети разлике између индивидуализованог начина рада и ИОП-а?..	192
Стварање услова за увођење индивидуализације.....	193
Сарадња наставника и стручних сарадника у планирању индивидуализације.....	193
СПИСАК ЛИТЕРАТУРЕ УЗ ДРУГИ ДЕО.....	196

УВОДНА РЕЧ

Монографија *Образовање ученика изузетних способности: научне основе и смернице за школску праксу* непосредно се надовезује на два пројекта Завода за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ-а) која су се бавила осмишљавањем и увођењем образовне подршке за даровите ученике у старијим разредима основне школе. Она је уједно резултат искустава стечених током реализације тих пројеката, и покушај да се – у складу с потребама које су том приликом уочене – допуни понуда литературе на српском језику која би могла бити ослонац у препознавању ученика са изузетним способностима и подстицању њихових талената.

Први део ове монографије, који носи назив *Полазишта и путеви образовања даровитих*, научног је карактера, а бави се презентовањем савремених теорија и налаза који образлажу зашто је потребно обезбедити посебну образовну подршку даровитим ученицима и упућују на то шта та подршка може/треба да подразумева. Читаоци заинтересовани за питање актуализације даровитости и улогу учења и образовања у том процесу, у овом делу могу да се упознају са научним концепцијама и сазнањима о томе, као и са специфичностима даровитих ученика, њиховим образовним потребама, те са проблемима који искрсавају када им је у школи/настави ускраћена одговарајућа подршка. У наставку се могу информисати о начинима препознавања даровитих ученика и основним видовима подршке коју образовни систем може да им пружи, нарочито у инклузивном оквиру, а напослетку ће сазнати нешто и о карактеристикама и компетенцијама наставника који својим залагањем непосредно доприносе реализацији изузетних способности.

Други део – *Приручник за индивидуализацију наставе за ученике изузетних способности* – практичне је природе и намењен је првенствено стручним сарадницима и наставницима који раде у основним и средњим школама, као и онима који се у оквиру својих студија припремају за те позиве. Полазећи од анализе законских одредаба које регулишу подстицање даровитих ученика у нашем образовном систему, преко приказа циљева, активности и резултата два пројекта ЗУОВ-а, овај део монографије води ка конкретним упутствима и препорукама за препознавање ученика изузетних способности у контексту наше образовне свакодневице, и, најзад, за планирање индивидуализованог начина рада односно ИОП-а 3. Приручник се дотиче свих фаза тог процеса – од израде Педагошког профила до Плана активности – дајући и примере ваљаних припрема за пружање индивидуализоване подршке. Мада се ти примери односе на старије разреде основне школе (на које су били усмерени пројекти ЗУОВ-а), наше препоруке за идентификацију ученика изузетних способности (са инструментима које у ту сврху прилажемо), прављење педагошких профила, те планирање мера и активности индивидуализоване подршке, могу послужити заинтересованим наставницима и стручним сарадницима и у прилагођавању наставе за даровите ученике у млађим разредима основне или у средњим школама.

Драго нам је што на овом месту имамо прилику да се захвалимо свима који

су допринели да ова монографија буде припремљена и објављена. Њен први део, *Полазишта и путеви образовања даровитих*, настао је у оквиру пројекта Института за психологију бр. 179018, који финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Приручник који чини други део ове публикације умногоме је плод сарадње са учесницима два пројекта ЗУОВ-а, који су се са ентузијазмом упустили у двогодишњи рад на унапређивању праксе индивидуализације наставе за ученике који знају више и напредују брже него што је то програмом предвиђено. Реч је о пројектима *План за подстицање ученика са изузетним способностима у оквиру сарадње школе и специјализованих институција (2012/2013)* и *Подришка школама у припреми и спровођењу индивидуализованог начина рада с ученицима изузетних способности (2013/2014)*, у којима су учествовали наставници и стручни сарадници из 11 основних школа са територије Београда:

ШКОЛА	НАСТАВНИЦИ	СТРУЧНИ САРАДНИЦИ/ ДИРЕКТОР
„Вук Караџић“*	Јелена Ракић Каменица (српски језик) Александра Балтић (математика)	Сузана Деретић (психолог)
„Владимир Назор“*	Маријана Крсмановић (физика) Душица Васиљевић (математика)	Гордана Матијевић (педагог) Роксанда Игњатовић (библиотекар) Милка Судимац (психолог)
„Вељко Дугошевић“*	Немања Глинтић (српски језик) Александра Митровић (енглески језик) Душанка Стојановић (математика)	Биљана Карановић (психолог) Весна Ћировић (директор)
„Бора Станковић“*	Јован Анђелковић (физика) Бранка Кеџман (хемија)	Славица Јовановић (педагог) Мелита Живковић (психолог)
„Свети Сава“, Велики Црљени*	Сања Фишић Марковић (енглески језик)	Милош Дражић (педагог)
„Ђура Даничић“*	Ирена Иванов Каличанин (физика) Сунчица Ракоњац Николов (српски језик)	Драгана Спасојевић (педагог) Милка Богић (психолог)
„Момчило Живојиновић“, Младеновац	Нада Пауновић (математика)	Марина Анђелковић (педагог)

„Мирослав Антић“*	Тања Њаради (математика)	Јелена Петровић (психолог) Биљана Јовић (педагог)
„Драгојло Дудић“	Анкица Дмитровић (географија) Милана Кончар (математика)	Ивана Николић (психолог) Дубравка Маљукан (педагог)
„Исидора Секулић“	Јелена Матовић (биологија) Игор Димитријевић (физика)	Биљана Галоња (педагог)
„Арчибалд Рајс“	Дубравка Грбовић (биологија)	Милена Матијашевић (психолог)

* Ове школе учествовале су у оба пројекта и из њих потичу примери појединих делова ИОП-а 3 приказани у Приручнику.

Свим учесницима пројекта од срца захваљујемо на отворености за размену идеја, и одајемо им признање за време које су уложили у припремање и прилагођавање наставе за своје (даровите) ученике. Велику захвалност дугујемо и извесном броју колега из других школа, посебно Споменки Марковић и Мирјани Ковачевић из ОШ „Јосиф Панчић“, које су се самоиницијативно подухватиле диференцирања и индивидуализације наставе имајући у виду потребе својих (даровитих) ученика. У свим приликама, те колеге су нас бодриле да истрајемо у свом настојању да сročимо извесне смернице за примену ИОП-а 3. На крају, захваљујемо се и својим породицама на стрпљењу и подршци коју су нам указали за време рада на томе.

У Београду, јануар 2016.

Ауторке

**ДЕО ПРВИ:
ПОЛАЗИШТА И ПУТЕВИ ОБРАЗОВАЊА ДАРОВИТИХ**

Ана Алтарас Димитријевић

1. ПОСТАВЉАЊЕ ТЕМЕЉА: ЗАШТО ГОВОРИМО О ОБРАЗОВАЊУ ДАРОВИТИХ?

Основна намера с којом се упућујемо у разнолике теме унутар овог поглавља – као што су савремена схватања даровитости и експертизе, психолошке карактеристике и образовне потребе (интелектуално) даровитих ученика, те проблеми који искрсавају у њиховом школовању – јесте да образложимо и утемељимо концепт „образовања даровитих“ као релевантан и релативно самосвојан предмет педагошко-психолошких проучавања и праксе. Другим речима, циљ нам је да, упознајући читаоца с базичним сазнањима психологије даровитости, утврдимо основе за разматрање посебних мера образовне подршке даровитим ученицима и развејемо евентуалне сумње у њихову неопходност и оправданост.

Одакле потичу те сумње, које, како се чини, надаље обавијају поље образовања даровитих? Један њихов извор налазимо у тези да је даровитост „неваспитљива“ категорија, чији се развој одвија мимо наших тежњи да га поспешимо и унапредимо. Други запажамо у становишту да такозвани „даровити“ нису битно другачији од осталих ученика, већ исказују исте образовне потребе и преференције као сва друга деца. Трећи, најзад, откривамо у гледишту које дозвољава да даровити имају извесне специфичности, али сматра да су ове уважене уобичајеном педагошком праксом. И оно, као претходна два, доводи у питање смисао посебног бављења образовањем даровитих.

На наредним странама бићемо у прилици да покажемо да ниједна од наведених тврдњи нема упориште у савременим научним теоријама и налазима; штавише, у наставку ћемо заговорати и аргументовати управо супротно: (1) да систематско учење и образовање јесу битни фактори развоја односно актуализације даровитости; (2) да ученици изузетних способности имају одређене специфичности из којих проистичу и потребе за посебном образовном подршком; (3) да те потребе по правилу остају незадовољене када школа не предузима нарочите мере за подстицање даровитих ученика, што неретко резултира њиховим академским подбацивањем и другим проблемима. У те три тачке питање *зашто* постављено у наслову овог поглавља требало би да добије своје изричито и научно поткрепљено *зато*.

1.1. Зато што систематско учење и образовање имају кључну улогу у актуализацији даровитости

Први задатак кога се подухватамо јесте, дакле, да покажемо да појаву и развој даровитости не треба замишљати као независне од учења и образовања. Иако остајемо на становишту да сама даровитост није нешто што се (учењем и образовањем) може стећи (Altaras, 2006; Altaras Dimitrijević, 2012a), на овом месту померамо нагласак на следеће: облик у коме нам се она у датом тренутку приказује,

умногоме је израз процеса учења и вежбања, а не директан одраз генетски датих предиспозиција. Штавише, да ли ће даровитост бити актуализована као изузетност у неком научном, уметничком или спортском домену, није уписано у гене, већ одређено игром чинилаца који поспешују или спутавају поменуте процесе. Ово сазнање проистекло је из вишедеценијског проучавања даровитих особа, те уграђено у практично све савремене концепције (моделе) даровитости, а у нешто другачијем виду изнедрила су га и истраживања експертизе. Размотрићемо га најпре из једне, па из друге перспективе.

Место учења и образовања у савременим моделима даровитости

Истина је да је психологија даровитости као научна дисциплина поникла на схватању да је даровитост урођен квалитет који стасава по својим инхерентним правилима, махом измичући покушајима да га обликујемо и образујемо. Такво становиште заговарао је, наиме, пионир у овој области, контроверзни енглески истраживач Франсис Голтон. У својој књизи Наследна генијалност, први пут објављеној 1869. године, Голтон не само што пласира идеју да се недостатак дара не може превазићи никаквим вежбањем, већ иде и корак даље – тврдећи да постојање дара чини излишним формалну обуку и образовање, као што видимо из следећег извода:

„Није згорег да додамо неколико допунских примедба о малим ефектима доброг образовања на ум највишег реда. Омладинац чије су способности тог ранга, готово да је независан од уобичајене школске обуке. Он не жели да му је учитељ стално над главом, да му разјашњава тешкоће и одабира прикладне лекције. Напротив, он је пријемчив у свим својим порамима. Он учи из узредних натукница, тако брзо и темељито, да други то не могу да схвате. [...] Најбоља скрб коју учитељ може пружити таквом дечку јесте да га остави на миру, тек ту и тамо усмеравајући га мало и водећи рачуна да не одлута“ (Galton, 1892, стр.43).

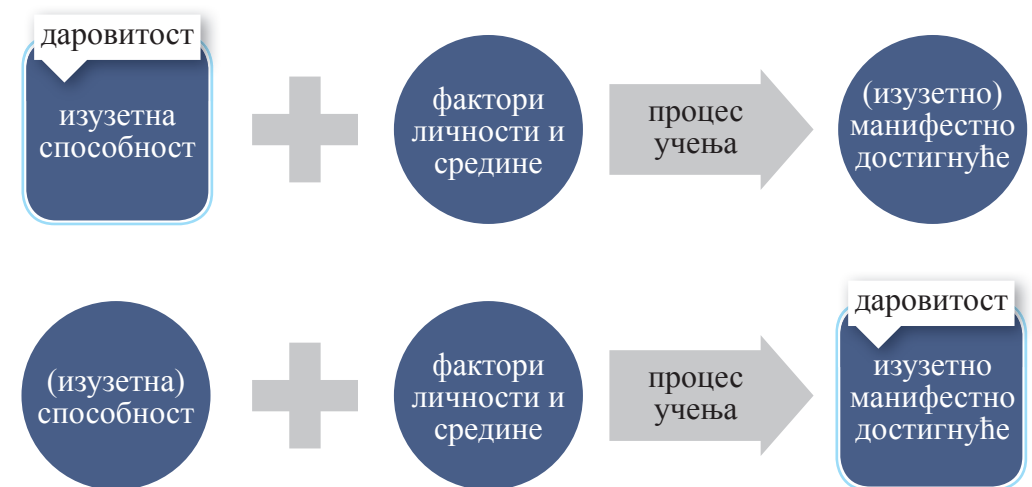
Голтонова концепција, која тврди да се даровитост јавља и развија потакнута изнутра, ван домашаја спољних утицаја, рефлектује искуство веома малог броја оних које бисмо могли означити као даровите и у том смислу данас има преваходно музејску вредност и карактер. Већ је Луис Терман, чији је рад обележио психологију даровитости током прве половине 20. века, имао битно другачије полазиште. Иако сагласан с Голтоном да је даровитост урођена и општа способност, Терман се подухватио монументалног лонгитудиналног истраживања даровитих (читај: високо интелигентних) ученика између осталог с образложењем и у нади да би то могло пружити смернице за њихово боље образовање:

„Но боље познавање порекла и физичких и менталних одлика даровите деце није само по себи циљ. Када утврдимо изворе интелектуалног талента, могуће је да ћемо наћи и начине да повећамо његове залихе. Када будемо боље разумели физичке, менталне и карактерне црте даровите деце, моћи ћемо да приступимо њиховом образовању с бољим изгледима на успех. [...] У даровитом детету Природа је далеко изместила уобичајене границе васпитљивости, али поље деловања које се тиме отвара пред наставницима надаље је *terra incognita*“ (Terman, 1926, стр. 16-17).

„Тешко да је претерано рећи да је то поље тренутно 'тамни вилајет' образовања. До које мере гениј може да се креира или уништи исправном или погрешном обуком, потпуно нам је непознато“ (Terman, 1926, стр.vi).

* * *

Какав значај учењу и образовању придају савремене концепције даровитости, које, наравно, имају ту предност што почивају на сто и више година емпиријског проучавања ове појаве? У први мах може се учинити проблематичним да формулишемо једноставан и јединствен одговор, јер су дотичне концепције бројне и нуде нам различита одређења кључног конструкта (видети нпр. Sternberg & Davidson, 2005). Ако ништа друго, делује немогуће да заобиђемо фундаменталну поделу на концепције које даровитост виде као изузетну способност и оне које је схватају као изузетно постигнуће (упоредити са Dai, 2009; Mayer, 2005; Preckel & Vock, 2014; Vock, Gauck & Vogl, 2011); ова подела графички је приказана на Слици 1.1.1.



Слика 1.1.1: Фундаментална концептуална подела: даровитост схваћена као изузетна способност, односно као изузетно постигнуће.

Иако ћемо у наставку одељка уважити ову поделу, нећемо улазити у поређење и критичку анализу супротстављених концепција; то би нас у овом часу непотребно скренуло с курса, посебно имајући у виду да је аргументација у прилог првом начину поимања даровитости детаљно већ изнета другде (Altaras, 2006; Altaras Dimitrijević, 2012a). У складу с њом, ми ћемо се – чим одмакнемо од самог приказа различитих гледишта – доследно држати одређења даровитости које каже да је то *изузетна способност, изражена у ванредној брзини, лакоћи и самосвојности с којом се стичу знања вештине у некој области, и то у поређењу с вршњацима,*

тј. особама сличног претходног искуства у датом домену (видети и стр. 25). На овом месту, међутим, желимо да укажемо на то да, упркос суштинској разлици у схватању даровитости, обе категорије концепција додељују важну улогу процесима учења/образовања, те срединским условима који их упливишу. Било да кључни конструкт смештају на страну потенцијала или на страну постигнућа, савремене концепције даровитости по правилу су изложене као *модел који приказује како ће се (изузетан) потенцијал преточити у (изузетно) постигнуће* (упоредити са Perleth, 2001).

Учење/образовање као механизам актуализације даровитости. Када је реч о моделима који почивају на схватању даровитости као изузетне способности, учење и/или образовање уграђени су у њих као механизми, а средински услови учења као *фактори одговорни за актуализацију даровитости*. Као репрезентативне примере таквих модела приказујемо Гањеов диференцирани модел даровитости и талента и Минхенски модел даровитости.

Гањеов диференцирани модел даровитости и талента (Gagné, 1985, 1995, 2005, 2007, 2009, 2015). Канадски психолог Франсоа Гање гради свој модел на традиционалистичком схватању по коме даровитост означава урођену, наслеђем дату способност. Шта је онда савремено у овом моделу и по чему се он разликује од изворног Голтоновог гледишта? Прво, док је Голтон видео даровитост као једну општу интелектуалну способност, Гање, попут других савремених аутора, дозвољава да се даровитост појављује у једном од низа домена (интелектуалном, социоафективном, сензомоторном...). Друго, Гањеов критеријум даровитости је знатно лабавији од Голтоновог: о даровитости, према Гањеу, говоримо онда када се се особа по нивоу способности сврстава у 10% најбољих у својој референтној групи, а не – како би захтевао Голтон – када је реч о најбољем међу 4000 особа. Но, кључна разлика очигледно се у следећем: Гање полази од тога да даровитост као урођена способност представља тек „сировину“, која се постепено обликује у оно што је уистину вредно – у високе систематски развијене компетенције (знања и вештине), које он назива талентима. Средишње место у његовом моделу сходно томе заузима *процес развоја талента* (видети Сliku 1.1.2), који се – и то је пресудно – не своди на сазревање и спонтано учење (што би одговарало Голтоновој позицији), већ се превасходно састоји у *систематском учењу и вежбању*.

Под овим Гање подразумева учење које одликује свесна намера да се пажљиво планираним редоследом корака постигне одређени циљ (у смислу унапређења компетенција). Мада је могуће да даровита особа самостално иницира и организује такве активности, оне се, сматра Гање, најчешће одвијају унутар одговарајућих институција – школа, факултета, центара за обуку (Gagné, 2005, 2009). У најновијим радовима, он ће чак рећи да „активности усмерене на развој талента почињу када особа добије приступ [неком] структурисаном програму“ подстицања (Gagné, 2015, стр. 283). Другим речима, Гањеов модел види *формално учење/образовање* као централни пут изградње талента, а наставнике/менторе, образовне прилике и програме за подстицање даровитих ученика логично



Слика 1.1.2: Гањеов диференцирани модел даровитости и талента, ревизија из 2003.¹

препознаје као „катализаторе“ који – међу осталим чиниоцима – имају моћ да поспеше тај процес.

Минхенски модел(и) даровитости (Heller, Perleth, & Lim, 2005; Perleth, Sierwald, & Heller, 1993; Perleth, 2001). Модел који су формулисали немачки истраживачи окупљени око Курта Хелера са Лудвиг-Максимилијан Универзитета у Минхену, у свом првобитном издању био је врло сличан Гањеовом, нарочито у две тачке. Прво, и у њему је даровитост концептуализована као изузетан потенцијал (у једном од низа домена), који ће се тек уз садејство бројних чинилаца евентуално трансформисати у одговарајућа постигнућа. Друго, у срединске факторе који доприносе актуализацији даровитости уврштени су и они који се тичу образовног система, попут школске/одељенске климе и квалитета наставе. Једну, релативно занемарљиву разлику у односу на Гањеов модел чини то што се термини даровитост и талент овде третирају као синоними;² друга и важнија разлика састоји се у томе што Минхенски модел иницијално није улазио у сам процес актуализације даровитости, тј. механизме којим се она претаче у постигнуће.

¹ У међувремену је, 2008. године, објављена и друга верзија модела (такозвани DMGT 2.0), чији графички приказ – мада умногоме прегледнији и садржајнији – не упућује директно на учење и вежбање као кључне елементе развојног процеса. Но, пошто се чини да Гање није променио своје гледиште о њиховој улози и значају (видети нпр. Gagné, 2009, 2015), изабрали смо да овде прикажемо старије графичко решење, које садржи и ознаку „неформално/формално учење и вежбање“.

² Ово, како је аргументовано другде, вероватно и јесте најбоље решење (Altaras, 2006; видети такође Winner, 1996).



Слика 1.1.3: Минхенски модел даровитости

Управо овај аспект модела значајно је разрађен у његовим потоњим верзијама, Минхенском процесном моделу даровитости и Минхенском динамичком моделу способности и постигнућа. Овај последњи, чији је главни аутор Кристоф Перлет, конципиран је с намером да се у битним тачкама трасира пут од даровитости до експертизе, уважавајући емпиријска сазнања о његовом току. Тако и Минхенски модел, попут Гањеовог, на концу одсликава актуализацију даровитости као дуготрајан процес активног учења и стицања компетенција, који укључује усмереност на циљ, улагање напора и стално превазилажење актуелних граница уз адекватну подршку средине.

Образовање као прилика за појаву даровитости. У такозваним композитним и системским концепцијама, које даровитост дефинишу као изузетно постигнуће (Altaras, 2006), учење и образовање имају другачију, али не мање важну улогу. Дапаче, они овде попримају статус фактора који утичу на то *дали ће се даровитост уопште појавити*. И ову позицију конкретизоваћемо преко два репрезентативна примера од којих један долази с оне стране Атлантика, а други из Немачке.

Рензулијева концепција три прстена (Renzulli, 1978, 1986, 2005, 2012). Једна од првих и најпознатијих из реда „савремених“ концепција, проистеклих из тежње да се раскине с рестриктивним (термановским) схватањем даровитости

као високог IQ-а, јесте она коју је још крајем 70-их година 20. века формулисао амерички стручњак за образовање даровитих, Џозеф Рензули. Том концепцијом, која носи ознаку „три прстена“, Рензули настоји да нас одврати од идеје да је даровитост ма каква урођена карактеристика коју неко има или нема, и сугерише нам да је треба схватити као појаву која израња из стицаја три услова: *натпросечне (не нужно изузетне) способности, посвећености задатку и склоности креативности* (видети Сliku 1.1.4а). У потоњим верзијама теорије, Рензули разрађује и (пепито) позадину на којој се то дешава, ескплицирајући тзв. ко-когнитивне факторе који подржавају појаву даровитости (Слика 1.1.4б).



Слика 1.1.4: Рензулијева концепција три прстена: а) основни елементи и б) позадински фактори

Но, важнија од увида у списак нужних и пожељних услова за појаву даровитости, јесте филозофија која стоји иза овог модела, а која каже да епитет „даровит“ не треба везивати уз ученике, већ уз оно што им се у школи нуди. образовање даровитих (gifted education), према томе, не би било образовање одређене групе ученика, већ оно образовање које обезбеђује потребне услове за развој даровитих понашања, тј. креативне продуктивности. Како каже Рензули (Renzulli, 2012), ученици који су у старту само „потенцијално даровити“ могу се неочекивано показати као „дорасли изазову“ ако им се пруже одговарајуће образовне прилике.

Циглеров модел акциотона (Ziegler, 2005, 2008). Својевремено коаутор Минхенског процесног модела даровитости, Алберт Циглер „одметнуо“ се од концепција са традиционалистичким језгром и формулисао сопствену системску теорију даровитости. У основи његовог модела стоји идеја слична Рензулијевој: даровитост не треба разумети као особину индивидуе, већ као квалитет система деловања, или, како Циглер каже, „акциотопа“. Схваћена као акциотоп, даровитост заправо подразумева могућност да се премости јаз између актуелног репертоара радњи неке особе (нпр. лупкање дирки на клавиру) и репертоара који би значао извршеност у неком домену (нпр. ескпертска интерпретација неког музичког дела). Но, та могућност не утврђује се само на основу анализе способности учења (нпр.

колико брзо је неко у стању да научи да свира клавир), већ на основу анализе укупног поља у коме особа делује, како би се видело који услови, ресурси и прилике јој стоје на располагању (нпр. доступност клавира, музичке школе, компетентног ментора). Према Циглеровом моделу, улога образовног система, односно наставника јесте да својим радом (наставом, повратним информацијама) омогуће ученицима стално ширење репертоара могућих операција или активности. У том смислу, они ће умногоме одредити и шансу да ученик достигне изврност, тј. да се покаже као даровит.

Демонстрација моћи систематског учења и вежбања – истраживања експертизе

Друга врста потврде о значају систематског учења за актуализацију даровитости односно за достизање изузетних постигнућа у некој области потиче из истраживања експертизе, која и чине „природни“ комплемент проучавању даровитости (видети нпр. Perleth, 2001; Ziegler, 2008). Обе истраживачке линије баве се, наиме, ширим питањем људске изврности (excellence), с тим што му прилазе са супротних страна: док истраживачи даровитости формулишу моделе на основу којих бисмо могли предвидети евентуалну трансформацију изврсног потенцијала у одговарајуће постигнуће, дотле се истраживачи експертизе укључују тамо где је изврстан учинак већ демонстриран, те реконструишу услове и пут који су водили к њему (видети Слику 1.1.5). Да бисмо потпуније разумели природу и допринос ове истраживачке перспективе, битно је да најпре прецизирамо шта се заправо подразумева под експертизом – утолико пре што свакодневна употреба термина „експерт“ прети да разводни његово дистинктивно значење.



Слика 1.1.5: Истраживања експертизе као пандан истраживањима даровитости

Шта је експертиза? У психологији се појам експертизе односи на изврсна постигнућа која (у актуелном историјском тренутку) представљају врхунац или завршну тачку развоја знања и вештина у неком домену људског искуства и

делатности. Другим речима, на димензији овладавања неким доменом, „експерт“ стоји на супротном крају од „почетника“ (novice) и по квалитету свог учинка превазилази већину оних који су изградили извесне компетенције за извођење задатака и решавање проблема у датој области. У том смислу, експертиза би била *пожељан крајњи исход развоја даровитости* и потврда да је даровита особа актуализовала своје потенцијале³ (видети и Altaras, 2006).

Како објашњава Андерс Ериксон, водећи аутор у овој области,⁴ за научно проучавање експертизе битно је да се она *не* операционализује преко дужине радног стажа, стечене репутације, нити формалног степена обуке и звања у некој професији; уместо тога, као критеријум експертизе узима се супериорност у погледу различитих параметара учинка, која се и у контролисаним, стандардизованим условима демонстрира спрам почетника и особа просечне компетентности (Ericsson, Nandagopal, & Roring, 2009).⁵ Другим речима, експерте не чини 25 година радног искуства или докторат у некој области, већ то што објективно боље обављају задатке и решавају проблеме из те сфере. Но, шта конкретно значи „боље“? Истраживања експертизе упућују на низ когнитивних, па и физичких карактеристика у погледу којих експерти надмашују оне са нижим нивоима компетентности (видети нпр. Ziegler, 2008).

Карактеристике експерата. Почнимо од најочигледнијег: било да је реч о избору потеза у шаху, изведби неког музичког дела или постављању медицинске дијагнозе, експерти чешће формулишу *тачна*, односно налазе *ваљанија решења* за проблеме/задатке из своје области. Даље предности експерата откривамо када се запитамо шта заправо стоји иза веће вероватноће да се дође до доброг решења. Прво, експерти располажу *веома великим и добро организованим фондом доменоспецифичног знања*. За шаховске мајсторе, рецимо, важи да имају „ментални каталог“ могућих констелација фигура који по обиму одговара фонду речи на матерњем језику. Друго, експерте одликује *проширен капацитет обраде информација* из њиховог домена: они у датом тренутку примају и кодирају више релевантних података, у већем обиму и боље структурисано их памте, те лакше и циљано дозивају из дугорочне меморије. Осим тога, експерти предњаче и у свом *приступу решавању проблема*, утолико што врше адекватнију почетну анализу и налазе примереније стратегије, а такође су у стању да боље прате сопствени учинак и дају тачнија предвиђања о томе да ли и с којим ресурсима могу да реше неки проблем. Лакоћа, брзина и елеганција с којом експерти обављају активности из свог домена долазе и отуд што *су многи аспекти изведбе високо аутоматизовани и*

³ Поврх достизања експертизе остао би само још један напреднији ниво учинка у неком домену, наиме демонстрација (нај)виших облика креативности (тзв. „Big-C creativity“).

⁴ Детаљније о истраживањима експертског мишљења и развоја експертизе у нашој средини видети у Krtjajić, 2013a, 2015.

⁵ Наравно, у доменима који имају дугу традицију бележења различитих параметара учинка у стандардизованим условима (као што је нпр. спорт), експерти се лакше идентификују него у доменима као што су медицина, адвокатура или педагошки рад. Но, коришћењем одговарајућих техника (нпр. анализе латенција покрета очију и фиксација погледа, вербалних изештаја испитаника о начинима решавања проблема) и ово друго постаје могуће.

не изискују когнитивни напор, те што се *обилато* (такође спонтано) *користе тзв. антиципаторне назнаке* које експерту омогућавају да види даље унапред (тако, на пример, искусни везни играч може савршено да намести лопту центарфору). Импресивно дејство ових механизма приметно је и лаицима и прикладно сажето колоквијалним изразима да неко успева да реши проблем „с пола мозга“, „левом руком“ или „жмурећи“. Најзад, у областима које укључују физички ангажман, код експерата се региструје *супериорна контрола над моторним радњама*, па чак и *боља адаптација на анатомском и физиолошком плану* (нпр. економичнија потрошња код маратонаца).

Како се стиче експертиза? Сада се можемо окренути ономе што чини срж Ериксоновог *приступа анализе експертских учинака* (expert performance approach): то, наиме, није пуко откривање и побројавање разлика у корист експерата, већ теза да су све те предности – од анатомских до метакогнитивних – *стечене*.

Колики је то заокрет у разумевању природе изврности, схватићемо ако се подсетимо изворне позиције – оне коју нам је Голтон оставио у аманет. Та позиција, надаље уврежена међу лаицима, па и психолозима, подразумева да се вежбањем може *напредовати само до одређене границе*, која је унапред и чврсто одређена наслеђем, тако да се „никаким образовањем или напором не може превазићи“ (Galton, 1892, стр. 15). Из тога би следило и да се највиши ниво постигнућа у неком домену *не може достићи без одговарајућих (генетских) предиспозиција*, тј. да је статус експерта резервисан за оне који имају неопходне менталне и/или физичке капацитете, а апсолутно недостижан онима које природа није обдарила потребним предиспозицијама.

Ериксон и сарадници тврде управо супротно – наиме, да за нормалан људски организам *практично нема унапред одређених граница постигнућа*, јер вежбање увек ствара простор за напредак. Заправо, њихова смела теза гласи да је вежбање *нужан и довољан услов за достизање експертизе*. Да би поткрепили то гледиште, они се позивају на чињеницу (а) да врхунац учинка у многим областима пада далеко изнад тачке сазревања (што се коси с идејом да урођени капацитети одређују апсолутне границе учинка), (б) да постоји стално генерацијско померање граница и свим областима људског постигнућа и (в) да лабораторијска истраживања потврђују могућност да се вежбањем пробију границе које се традиционално приписују нашем когнитивном апарату и организму (нпр. ограничење радне меморије на памћење 7 појединачних података).

Истовремено, Ериксон и сарадници не могу да пренебрегну свакодневно искуство, које показује (а) да се осетан напредак остварује само у почетним фазама вежбања (након чега обично наступа плато у развоју вештине) и (б) да веома мали број људи дотиже статус експерта. Зашто – ако је кључ у вежбању – не напредујемо све више и не постајемо сви експерти? Одговор Ериксона и сарадника изложићемо у два дела: први се позива на квалитет, а други на квантитет уложеног труда и вежбања.

Механизам превазилажења граница: наменско вежбање. Када, након извесног вежбања, стекнемо задовољавајући ниво компетентности у неком домену, можемо констатовати да оперишемо у тзв. зони лагодног извођења или комфора (comfort zone). Пошто то значи да (а) више не правимо грубе грешке и (б) изводимо одређену

активност аутоматизовано, тј. уз минимум когнитивног напора, ми тежимо и да се задржимо на том нивоу функционисања. То, међутим, има своју цену, јер оног часа када изведба тече аутоматизовано и без грешака, даље упражњавање активности не доноси више никакве прираштаје у квалитету изведбе. Да би се отворио пут ка развоју експертизе и избегла асимптота у развоју компетентности, потребно је да се *свесно и намерно* иступи из зоне комфора, тако што ће се увести изазов или оптерећење које покреће ментални и/или физички апарат на изналажење виших облика адаптације, тј. на даље унапређивање вештине. Овај поступак Ериксон и сарадници називају *наменским (намерним, свесним) вежбањем* (deliberate practice). Његову суштину чини, дакле, (а) активно конструисање ситуација у којима захтеви иду за корак испред актуелног нивоа постигнућа, и то (б) са изричитом намером да се унапреди неки аспект сопственог постигнућа (и обично са крајњим циљем да се достигне изврност). Како подећа Циглер (Ziegler, 2008; видети и Крпјачић, 2013b), за успех тог процеса битно је да у њему (са)учествује неко ко зна где треба поставити лествицу и којим вежбама се она најпре досеже, те ко уме да пружи јасан фидбек о напретку. Наменско вежбање је стога по правилу *вођено вежбање*, које се одвија уз помоћ искусног тренера, наставника, односно ментора.

Време потребно за превазилажење граница: Правило десетогодишњег ангажмана. За достизање експертизе није, међутим, битно само како, него и *колико се вежба*. На овај закључак упућују запажања да чак и они са најизразитијим даром, који остварују најбржи напредак у некој области, морају да уложе око 10 година интензивног рада да би достигли статус мајстора (код већине осталих то траје знатно дуже). Такозвано *правило десетогодишњег ангажмана (10-year rule)* првобитно је установљено у области шаха, али је на основу емпиријских потврда пренето и на бројне друге области (Ericsson, 1993). Генерално, дакле, можемо рећи да изградња експертизе у неком домену изискује најмање око 10.000 сати учења и вежбања.

Поврх тога, извешан значај има и то *када се почиње са вежбањем*. Управо зато што је пут ка експертизи дуг и трновит, а компетитивна поља склона да затворе своја врата онима који су „прерасли“ одређени ниво обуке или врсту учешћа, систематски рад на изградњи експертизе требало би да почне релативно рано (Ziegler, 2008).

Поуке за образовање даровитих. Како, на концу, проучавање експертизе подржава концепт и информише праксу образовања даровитих? Иако тежи да нас увери да могућност унапређивања компетентности у неком домену има само фиктивне границе, оно безрезервно одређује услове под којима ће се та могућност реализовати: експертиза можда и јесте доступна свакоме, али ће је достићи само они који се током многих сати и година упуштају у циљано вежбање ради побољшања свог учинка. И мада се даровитост начелно огледа у брзини и самосталности у овладавању неким доменом, *ни од најдаровитијих ученика не треба очекивати да ће брзо и самостално достићи експертизу*. На образовању је, према томе, да подржи актуализацију даровитости тако што ће створити услове за вежбање одређеног квалитета и квантитета – за *дуготрајно наменско*

вежбање. То свакако укључује расположивост наставника који ће курсирати тај процес, пружање обилатих прилика за испробавање и кориговање грешака, те разрађен систем подстицаја који ће ученику помоћи да истраје на напорном путу до експертизе.

1.2. Зато што даровити имају извесне специфичности које се пресликавају у „посебне образовне потребе“

Свако дете је посебно, па зашто би онда само нека деца имала потребу за посебном образовном подршком или посебним видовима образовања? Одговор је надомак руке ако се сложимо око тога да настава и наставни програм (курикулум) у основи нису диференцирани, већ скројени спрам типичног детета/ученика одређеног узраста. „Типично дете“ је, наравно, фиктивна категорија, којој сваки конкретни ученик мора донекле да се саобрази зарад успешног „уклапања у школу“. Постоје, међутим, случајеви када је раскорак између „типичног“ и стварног исувише велики да би се очекивало да ученик са своје стране треба да га превали; макар у тим случајевима, школа треба да иступи из своје асимилујуће позиције и да се донекле акомодира профилу ученика. О потребама за посебном подршком говоримо, дакле, када неки ученик или група ученика значајно одступа од норме према којој се равна образовни процес и програм, тако да је потребно да школа предузме извесне мере прилагођавања метода и/или садржаја.

Да ли су даровити ученици једна од тих специфичних група код којих региструјемо значајно одступање од норме у погледу релевантних одлика? Истраживања когнитивних, мотивационих и социоафективних карактеристика даровитих, као и пракса саветодавног рада с њима, потврђују тезу да ти ученици имају извесне специфичности, које креирају и посебне образовне потребе (видети нпр. Colangelo & Assouline, 2000; Cross & Cross, 2015; Gross, 2009; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Lovecky, 1992; Peterson & Moon, 2000; Robinson, 2000a; Silverman & Shires Golon, 2000; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2000; Wood, 2010); у прилог томе говоре и налази о образовним преференцијама које даровити ученици исказују када су за то упитани. У наставку ћемо, сходно томе, приказати по чему се (интелектуално) даровити разликују од просека, а затим размотрити образовне потребе које из тога следе, позивајући се – зарад валидације закључака – на ученичке исказе о преферираним начинима учења. Уважавајући чињеницу да даровити ипак нису хомогена група, на крају ћемо се осврнути и на карактеристике и потребе појединих типова интелектуално даровитих ученика.

Когнитивне и социоафективне специфичности даровитих ученика

Разлике између даровитих и њихових вршњака просечног нивоа способности тичу се бројних аспеката психичког функционисања, те ће наш први задатак бити да их прикладно категорисамо.

На првом месту издвајамо разлике у погледу *способности*: даровитост *по дефицицији* подразумева изузетан потенцијал, тј. значајно „одступање у смеру предности“ (von Karolyi & Winner, 2005, стр. 377) у овладавању знањима и вештинама неког домена (видети и стр. 15-16). Даровите особе ће, дакле, нужно испољити знатну *развојну напредност* (Winner, 1996, 2000) односно нарочиту *брзину* (Gagné, 2007, 2015) у стицању компетенција из одговарајућег домена. Осим тога, издвајаће се и по *лакоћи* с којом то постижу (Gagné, 2005, 2007): њихово почетно овладавање доменом одвија се готово без икаквог напора, а усвајање сложенијих вештина изискује мање труда него код других. Најзад, даровите особе показују већи степен *самосвојности* у овладавању и баратању правилима односно језиком домена: чешће него особе просечних способности, оне самостално откривају постојеће и налазе сопствене, релативно оригиналне начине за извођење активности и решавање проблема из неке области (Winner, 1996); у том смислу, даровите особе су и креативне, с тим што је реч о креативности нижег реда (little creativity), а не о њеним највишим нивоима⁶ (ibid.).

Поврх тога, даровите особе имају специфичан однос према активностима из домена свог дара (Altaras Dimitrijević, 2012a), тј. на посебан начин су мотивисане да их упражњавају и усавршавају. Реч је о снажној интринзичкој мотивацији коју Винерова (Winner, 1996, 2000) назива *жудњом за овладавањем* (rage to master), преносећи тиме запажање да, осим што уистину воле да се баве активностима и задацима из одређеног домена, даровити самоиницијативно теже да их усложњавају и чине изазовним; исто поручује Вандерверт (Vandervert, 2009) својом примедбом да даровити спонтано примењују принципе наменског вежбања. Мотивационе специфичности на које се тиме указује могу се регистровати и у контролисаним условима: у истраживању у коме су имала задатак да сложе тзв. Хановску кулу, интелектуално даровита деца – за разлику од просечно интелигентне – чешће су била покренута самом жељом да реше задатак него похвалама испитивача, и активно су манипулисала нивоом изазова како би им задатак био још занимљивији (Kanevsky, 1994, према Gross, 2009). Према свему што знамо, мотивација таквог квалитета и интензитета проистиче из саме изузетне способности и изворно је присутна код све даровите деце; но, будући осетљивија на дејство срединских фактора од сржних механизма изузетне способности, она се може трансформисати или притајити, те је на каснијим (школским) узрастима нећемо нужно/лако уочити код сваког даровитог ученика.

Најзад, даровитост је, како показују бројне студије, скопчана и са специфичностима у *социо-афективној сфери* психичког функционисања, односно ономе што бисмо назвали *особинама личности у ужем смислу*. Те специфичности, међутим, нису ни конституенти, нити непосредни издаци даровитости, већ њени емпиријски утврђени корелати, проистекли из сложних интеракција разноврсних

⁶ Највиши нивои, попут иновативне и емергентне креативности из Тејлорове класификације (Taylor, 1959, према Milinković, 1980), подразумевали би значајно проширивање и модификовање, или чак трајно трансформисање домена.

чинилица током укупног развоја личности. Другим речима, иако можемо рећи да су одређене социо-афективне особине, односно црте личности чешће или јаче изражене у популацији даровитих, не можемо очекивати да ће их испољити свака појединачна даровита особа.

У наставку дајемо сажетак набројаних категорија (Табела 1.2.1) и прелазимо на детаљнији приказ когнитивних специфичности и карактеристика личности *интелектуално даровитих*.⁷

Табела 1.2.1: Класификација специфичности даровитих особа/ ученика

Изузетна способност (интелектуална, музичка, ликовна...)	<ul style="list-style-type: none"> Појашњење: Изванредна брзина, лакоћа и самосвојност у овладавању знањима и вештинама неког домена. Статус: Критеријуми или сржни индикатори даровитости, који се по дефиницији могу уочити код сваке даровите особе.
Изузетна интринзичка мотивација у области дара	<ul style="list-style-type: none"> Појашњење: Својеврсна „жудња за овладавањем“ (Winner, 1996), изванредна заинтересованост за садржаје и спремност за стицање знања и вештина из неког домена. Статус: Издана изузетне способности (даровитости), који изворно вероватно одликује све даровите особе, али који у току развоја може мењати облик и интензитет (бити извитоперен или пригушен).
Специфичности у социоемоционалном функционисању и личности	<ul style="list-style-type: none"> Појашњење: Значајно јаче/слабије изражене, чешће/ређе присутне (него код особа просечних способности) одлике из сфере личности и социоемоционалног функционисања. Статус: Корелати изузетне способности (даровитости), који се утврђују за групу даровитих, али не одликују нужно сваку даровиту особу понаособ.

Когнитивне специфичности интелектуално даровитих. Усмерићемо сада пажњу на интелектуалну даровитост, као најподробније истраживан и за образовни контекст најрелевантнији вид изузетне способности. При прегледу литературе о когнитивним предностима које су јој својствене, лако се да уочити сличност са карактеристикама које се приписују експертима (видети стр. 21); другим речима, оно што разликује интелектуално даровите од просечних особа умногоме се подудара с оним што разликује експерте од почетника (Perleth, 2001). Па ипак, бити даровит није исто што и бити експерт. Једну битну разлику између ових категорија чини то што је експертско постигнуће изузетно „у апсолутном смислу“ (оно представља завршну тачку развоја у датом домену), док се изузетност даровитих утврђује само у поређењу са вршњачком групом. Тако, када неки трогодишњак самостално почне да сриче, не можемо му приписати експертизу у читању, али вероватно нећемо погрешити ако кажемо да је даровит. Друга разлика лежи у томе што се карактеристична когнитивна надмоћ експерата јавља након и као резултат дуготрајног тренинга, док се у случају даровитости она појављује

⁷ У нашој средини подробно су истраживане и карактеристике музички даровитих особа. Заинтересовани читаоци могу се о томе информисати у Богуповић, 2008 и Radoš, 2010.

спонтано. Најкраће речено, експертиза би била стечена, а даровитост – како јој име каже – дата предност, приметна у бројним аспектима когнитивног развоја и функционисања.

Брзина и капацитет когнитивне обраде информација. Од елементарних до сложених нивоа обраде, интелектуално даровите одликује краће укупно време и *брже извођење* појединих аспеката когнитивне обраде информација (Cohn, Carlson, & Jensen, 1985; Rogers, 1986); они, између осталог, раније достижу брзину претраживања краткорочне меморије која је карактеристична за одрасле и брже извлаче информације из дугорочног памћења (Jackson & Butterfield, 1986).⁸ Осим тога, почевши од повишене будности и фокусираности на стадијуму одојчета (Perleth, Schatz, & Mönks, 2000; Winner, 1996), приметна су *позитивна одступања у погледу распона пажње и памћења*: даровити су у стању да дуже држе концентрацију при интелектуалним активностима и имају бољи učinак на задацима (радне) меморије (Newman, 2008;⁹ Rogers, 1986; Shi & Zha, 2000).

Знање. Интелектуално даровити по правилу се истичу *већим фондом општин и/или доменоспецифичних знања* него што се то на датом узрасту очекује.¹⁰ То, уосталом, долази до изражаја и на тестовима (кристализоване) интелигенције који испитују богатство речника и општу информисаност (Borkowski & Peck, 1986). Осим што је обимније, знање интелектуално даровитих показује се и као *квалитетније*. Под овим се најпре подразумева то да је боље организовано и умрежено, те да нова сазнања стварају многоструке везе с постојећим (Shore, 2000). Услед тога, знање даровитих је и функционалније, тј. доступније је за (селективну) употребу у решавању конкретних задатака (Shavinina, 2009).

Метакогниција/когнитивна саморегулација. Интелектуална даровитост укључује и предност у многим аспектима метакогнитивног функционисања, тј. надгледања и усмеравања сопствених когнитивних процеса приликом учења и решавања проблема. За почетак, интелектуално даровита деца располажу *већим метакогнитивним знањем, тј. ширим репертоаром стратегија* (Barfurth, Ritchie, Irving, & Shore, 2009; Carr, Alexander, & Schwanenflugel, 1996; Schwanenflugel, Stevens, & Carr, 1997). Друго, она су више од деце просечних способности *склона да задатку приступе стратешки и рефлексивно* – релативно више времена посвећују почетној анализи проблема и при његовом решавању се чешће држе одређеног плана, а мање прибегавају погађању или „систему“ покушаја и погрешака (Barfurth et al., 2009; Hannah & Shore, 1995; Kanevsky, 1995; Rogers, 1986; Schunk

⁸ Овде, међутим, важе две ограде: интелектуално даровити се релативно дуже задржавају на анализирању задатка и планирању решења него ученици просечних способности (видети део о метакогнитивним специфичностима у наставку); такође, они неће нужно бити бржи на наизглед простим школским задацима, јер се може десити да их – и мимо очекивања наставника – решавају узимајући у обзир више информација него други ученици (Clark, 1997, према Geake, 2009).

⁹ Овај извор, додуше, истиче да су разлике у корист даровитих на задацима радне меморије мање од њихове предности на задацима који ангажују резоновање.

¹⁰ Ово не мора бити случај ако интелектуално даровита особа одраста или живи у когнитивно нестимулативним условима. Међутим, и тада би требало да се региструје њена предност у поређењу с другим особама које живе у једнако неповољним околностима.

& Swartz, 1993; Shore, 2000; Steiner, 2006). Поврх тога, она су и успешнија у избору/изналажењу одговарајућих стратегија и показују већу доследност у њиховој примени (тј. мању стратешку варијабилност) док год је реч о задацима истог типа (Barfurth et al., 2009; Coyle & Read, 1998; Steiner, 2006). У исти мах, одликује их већа *метакогнитивна флексибилност*, што значи да лакше прихватају алтернативни приступ када се првобитни испостави као неефикасан (Barfurth et al., 2009; Shore, 2000; Shore & Dover, 1987) и чешће врше спонтани трансфер стратегија на решавање битно различитих проблема (Carr et al., 1996; Risemberg & Zimmerman, 1992; Schunk & Swartz, 1993). Најзад, интелектуално даровити остварују и *бољу калибрацију*, тј. тачније оцењују сопствене когнитивне процесе и учинке (Altaras Dimitrijević, Teovanović i Jovanović, 2012; Barfurth et al., 2009; Snyder, Nietfeld, & Linnenbrink-Garcia, 2011).

Квалитет менталних репрезентација и мишљења. Посебна предност интелектуално даровитих састоји се у начину на који ментално репрезентују стварност, тј. мисле. Под овим подразумевамо чињеницу да су чешће кадри да формирају репрезентације (проблема) које надилазе доступне информације (исправно наслућујући природу недостајућих елемената), да пронађу скривене сличности и разлике међу датим ентитетима, уоче узрочно-последичне и друге логичке везе, те формирају појмове и категорије, односно извуку одговарајућа правила и импликације (Lovecky, 1994; Shavinina, 2009; Shore & Kanevsky, 1993, према Barfurth et al., 2009). Као што смо закључили у ранијим освртима на ово питање (Altaras, 2006), дати описи јасно упућују на то да се интелектуално даровити не истичу само брзином, већ и својеврсном *дубином обраде информација*; дубина би, при том, изражавала *колико далеко интелект, држећи се начела смислености, одмиче од оног што је непосредно дато (доступно опажању)* – путем апстраховања, уопштавања, интерпретирања, закључивања, прављења аналогја и метафора... Заправо, полазећи од тога да срж интелигенције чини способност „увиђања односа онда када они нису очигледни“ (Horn, 1991; видети такође Altaras, 2008), склони смо да суштинску особеност интелектуално даровитих видимо управо у *већем капацитету за тражење и налажење смислених констелација у неком универзуму информација и идеја*.

Способност покреће: од когнитивних ка мотивационим особеностима. Будући да, као што смо рекли, из изузетне способности за овладавање неким доменом извире и специфична мотивација за реализацију тог потенцијала, то су код интелектуално даровитих, јаче него код особа просечних способности, изражени различити облици *мотивације за когнитивно овладавање* (cognitive mastery motivation): потреба за концептуалном јасноћом (Lovecky, 1994; Gross, 1998), преференција за апстрактно и комплексно (Barfurth et al., 2009), тежња ка сагледавању и разумевању целине и жеђ за знањем (Clark, 1997, према Geake, 2009). Као што ћемо видети, ови мотиви јасно се називу и када интелектуално даровите посматрамо кроз призму особина личности.

Специфичности у особинама личности. Готово од самих својих почетака,

психологија даровитости испитује и хипотезу да специфичности интелектуално даровитих особа нису ограничене на круг когнитивних способности, већ да се протежу и на друге сфере личности. Мада до дана данашњег нема обухватне теорије која би објаснила зашто је то тако, ова претпоставка се – од Терманове студије до данас – углавном потврђује као тачна. Другим речима, истраживања заиста утврђују значајне разлике између интелектуално даровитих и просечних особа у погледу низа особина личности и карактеристика социоафективног функционисања. Пре него што размотримо у чему се те разлике састоје, дајемо неколико смерница за боље разумевање њиховог приказа:

(1) У приказ ћемо укључити разне конструкте који се тичу релативно трајних и стабилних одлика личности, али ћемо их при том превести на језик петофакторског модела (Five Factor Model, скр. FFM). Другим речима, особине које се иначе под различитим именима и различито операционализоване истражују и наводе као локус разлика између интелектуално даровитих и просечних, подвешћемо, сходно њиховом стварном садржају, под неку од такозваних „великих пет“ (Big Five) базичних димензија личности – отвореност, савесност, екстраверзију, сарадљивост или неуротицизам/емоционалну стабилност.¹¹

(2) Приказ ћемо ограничити на разлике које су добро утврђене и робустне, утолико што су „испливале“ у већем броју истраживања. При том ћемо узети у обзир само оне које су забележене и у обимнијим квантитативним студијама, а не само у студијама случајева.

(3) Већина тих разлика утврђена је на узорцима старијих основаца, средњошколаца и/или студената, те се и наш приказ најдиректније тиче специфичности интелектуално даровитих (*пре*)*адолесцената*, а подразумева извесну екстраполацију када је реч о млађој даровитој деци односно одраслима.

(4) Најзад, будући да приказ заснивамо превасходно на налазима о статистичкој значајности разлика међу групама (тј. групним просецима), подразумева се да њиме упућујемо на оно што је *карактеристично за групу* интелектуално даровитих (у поређењу с групом просечно интелигентних), а што *не мора нужно да важи за сваког интелектуално даровитог понаособ*.

Отвореност за искуства. Димензија личности која иначе има најробустније и најјаче везе с интелигенцијом (Austin & Deary, 2002) – отвореност за искуства – очекивано је и локус најизразитијих разлика између интелектуално даровитих и просечних. У свим досадашњим студијама које су укључивале процену те црте на узорцима интелектуално даровитих (Altaras, 2006; Altaras Dimitrijević, 2012b; McCrae, Costa, Terracciano, Parker, Mills, De Fruyt, & Mervielde, 2002; Zeidner & Shani-Zinovich, 2011), дотична група показала је значајно већу отвореност за искуства од испитаника просечне интелигенције. Анализе које додатно залазе у поједине фасете те црте личности (Altaras, 2006; Altaras Dimitrijević 2012b) откривају да се интелектуално даровити истичу нарочито у погледу *отворености за идеје, фантазију и естетику*, тј. да испољавају јачу интелектуалну радозналост, већу

¹¹ Оригинални називи великих пет димензија/домена личности гласе: Openness (O), Conscientiousness (C), Extraversion (E), Agreeableness (A), Neuroticism (N); енгл. акроним OCEAN. Детаљније о значењу/садржају ових конструката видети у John, Naumann, & Soto, 2008 или, на српском језику, у Đuričić-Jočić, Džamonja-Ignjatović i Knežević, 2004.

спремност да решавају тешке задатке и разматрају нове и/или апстрактне идеје, већу склоност да се препусте фантазији и сањарењу (као извору идеја и средству обогаћивања унутрашњег света), те јачу наклоност ка уметничком и лепом.

Повишена осетљивост. Садржински близак отворености, но „популарнији“ међу истраживачима даровитости јесте конструкт повишене осетљивости, преузет из теорије позитивне дезинтеграције пољског психолога Домбровског (Dabrowski), где означава предиспозицију за појачано, продубљено и истанчано доживљавање стимулуса из интелектуалног, имагинативног, емоционалног, чулног и/или психомоторног домена (Piechowski & Colangelo, 1984). Истраживања која пореде интелектуално даровите и просечне особе у погледу овог квалитета, махом потврђују слику о „повишеној отворености“ прве групе: најчешћи налази тих студија јесте да интелектуално даровите одликује већа склоност да трагају за знањем и истином путем анализе и истраживања (*интелектуална осетљивост*), да уроне у свет маште и мисле путем сликовитих представа и метафора (*имагинативна осетљивост*), те да проживљавају дубока, сложена осећања и искусе снажну везаност за људе, ствари и места (*емоционална осетљивост*) (Ackerman, 1997; Bouchard, 2004; Bouchet & Falk, 2001; Miller, Silverman, & Falk, 1994; Piechowski & Colangelo, 1984; Siu, 2010; Tieso, 2007; Wirthwein & Rost, 2011; Yakmaci-Guzel & Akarsu, 2006; видети такође прегледе у Jolić Marjanović, 2012; Mendaglio, 2010 и Mendaglio & Tillier, 2006).

Преференција за интуитивно спрам чулног. Исти лајтмотив препознатљив је у налазу о тзв. „преференцији за интуитивно спрам чулног“ (Intuition vs. Sensing), коју на Мајерс-Бригс индикатору типова личности¹² исказује око 65–75% испитаника из узорка интелектуално даровитих, спрам 30% оних из опште популације (Cross, Cassady, & Miller, 2006; Cross, Speirs Neumeister, & Cassady, 2007; Hawkins, 1997; Sak, 2004). Преференција за интуитивно дефинисана је при том као тенденција да се иде даље од опипљивог и чињеничног – ка разматрању апстрактних, скривених значења датих садржаја или ситуација – да се буде маштовит и отвореног ума и да се предност даје задацима који укључују спекулацију, интерпретацију и увиђање.

Отвореност под другим именима. И студије у којима се аспекти отворености испитују под другим називима и другим инструментима дају у основи исте резултате: тако, рецимо, интелектуално даровити имају веће скорове на супскалама разумевања и осећања Џексоновог инвентара личности¹³ (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993) – што заправо говори о већем афинитету за интелектуално и естетско – а утврђено је и да показују већу склоност фантазији на Инвентару сећања и замишљања из детињства¹⁴ (Dunn, Cohn, & Morelock, 2004).

Савесност. Досадашњи налази сугеришу да се интелектуално даровити не разликују од просечних у погледу глобалне димензије савесности (Altaras, 2006, Altaras Dimitrijević, 2012b; McCrae et al., 2002; Zeidner & Shani-Zinovich, 2011),

али се другачији закључак намеће када посматрамо поједине аспекте те црте. Тада налазимо да су интелектуално даровити – бар у адолесцентским годинама – мање савесни када је реч о придржавању реда и плана, али савеснији у постављању циљева постигнућа.

Флексибилност у организацији. Наиме, уз преференцију за интуицију, интелектуално даровити адолесценти на Мајерс-Бригс индикатору типова значајно чешће него њихови вршњаци просечних способности исказују преференцију за „разматрање спрам пресуђивања“ (Perceiving vs. Judging) (Cross, Cassady, & Miller, 2006; Cross, Speirs Neumeister, & Cassady, 2007; Hawkins, 1997; Sak, 2004), а имају и ниже скорове на црти „реда“ из Инвентара личности НЕО¹⁵ (Altaras, 2006). Другим речима, ови адолесценти више теже лабавијој организацији, него оној која би подразумевала чврсту структуру и ред, и радије држе отворене опције него да унапред све испланирају.

„Перфекционизам“. Истовремено, међутим, имамо низ индикација да су интелектуално даровити склони да постављају себи врло високе, „перфекционистичке“ стандарде (Chan, 2010; Kornblum & Ainley, 2005; Maksić & Iwasaki, 2009; LoCicero & Ashby, 2000; Orange, 1997; Schuler, 1999, 2000; Whitmore, 1980) односно да теже високим постигнућима (Csikszentmihalyi et al., 1993). Будући да та склоност код већине њих није праћена доживљајем сталног јаза између зацртаног и постигнутог, поједини аутори су склони да интелектуално даровитима припишу тзв. здрав или адаптивни перфекционизам (Chan, 2010; LoCicero & Ashby, 2000).

Екстраверзија. Релативни положај интелектуално даровитих на димензији екстраверзије такође се мења у зависности од тога да ли посматрамо ову црту у целини или неко од њених бројних лица: у првом случају, нећемо наћи да се интелектуално даровити значајно разликују од просека (Altaras, 2006, Altaras Dimitrijević, 2012b; McCrae et al., 2002; Zeidner & Shani-Zinovich, 2011), док ће у другом бити извесних одступања, и то у два супротна смера.

Мања друштвеност. С једне стране, интелектуално даровити испољавају мању „дружељубивост“ на Инвентару личности НЕО (Altaras, 2006, Altaras Dimitrijević, 2012b), а на Мајерс-Бригс индикатору типова чешће (у око 50% случајева) преферирају интроверзију него што то чине њихови вршњаци из опште популације, који доминантно (у око 65% случајева) нагињу екстраверзији (Cross, Cassady, & Miller, 2006; Cross, Speirs Neumeister, & Cassady, 2007; Hawkins, 1997; Sak, 2004).¹⁶ У том смислу, интелектуално даровити су мање упућени на социјалну стимулацију и склони томе да активно траже друштво других особа. И мада у крајњој линији и за њих важи правило да су бољег расположења када су у друштву него када су сами, изгледа да они боље подносе самоћу од својих вршњака просечних способности (Csikszentmihalyi et al., 1993).

Социјална доминантност. С друге стране, интелектуално даровити имају

¹² Званични назив: Myers-Briggs Type Indicator, скр. MBTI.

¹³ Званични назив: Jackson Personality Research Form, скр. PRF.

¹⁴ Званични назив: Childhood Memories and Imaginings: Children's Form, скр. ICMIC.

¹⁵ Званични назив: NEO Personality Inventory Revised, скр. NEO-PI-R.

¹⁶ Раније истраживање Максићеве (1993) сугерисало је, пак, да се даровити и просечни адолесценти не разликују у погледу социјабилности (видети и Максић, 2004).

више скорове на фасети „асертивности“ из Инвентара НЕО (Altaras, 2006, Altaras Dimitrijević, 2012b), односно на супскалама „доминантности“ и „самоприказивања“ на Цексоновом инвентару (Csikszentmihalyi et al., 1993). Све то заједно упућује на закључак да ову групу одликује већа спремност да се заступа, брани, па и наметне сопствена позиција, да се доминира комуникацијом и активностима групе, а мања склоност да се конформира друштвеним правилима и притисцима. Да се ове црте реализују на социјално прихватљив и компетентан начин, сугерише налаз о повољнијем социометријском статусу даровитих ученика унутар одељења: они чешће од просечних бивају бирани за дружење, а и за представнике вршњаке групе (Maksić, 1993, 2004).

Сарадљивост. Значајне разлике између интелектуално даровитих и просечних утврђују се и у домену сарадљивости, и то како на нивоу глобалне црте (Altaras, 2006; Zeidner & Shani-Zinovich, 2011), тако и на нивоу њених фасета, попут „скромности“, „алтруизма“ и „благе нарави“ (Altaras, 2006, Altaras Dimitrijević, 2012b). При том, треба имати у виду да интелектуално даровити на тим димензијама имају доследно ниже скорове. Придружимо ли томе налаз да на Мајерс-Бригсовом индикатору чешће исказују преференцију за резоновање спрам (са)осећања (Thinking vs. Feeling) (Cross, Cassady, & Miller, 2006; Cross, Speirs Neumeister, & Cassady, 2007; Hawkins, 1997; Sak, 2004), намеће се закључак да су – бар на адолесцентском узрасту – мање од својих просечно интелигентних вршњака склони да наступе скромно и толерантно (а више надмоћно и критизерски), односно да се руководе симпатијама и „људским обзирима“ (а више чињеницама и „здравом логиком“).

Неуротицизам/Емоционална стабилност. Најзад, немали број истраживања налази да интелектуално даровити испољавају нижи општи ниво неуротицизма (McCrae et al., 2002; Zeidner & Shani-Zinovich, 2011), или да имају ниже скорове на скалама које процењују одређене аспекте те црте – конкретно, вулнерабилност (Altaras, 2006), депресивност (Altaras, 2006; Cross, Cassady, Dixon, & Adams, 2008; Mueller, 2009) и анксиозност (Cross et al., 2008; Martin, Burns, & Schonlau, 2010; Neihart, 1999; Scholwinski & Reynolds, 1985).¹⁷ У складу с давнашњом Термановом тврдњом да им је својствена већа емоционална стабилност, интелектуално даровити се и под лупом савремених испитивања углавном показују као мање напети и забринути, мање подложни маладаптивним реакцијама на стрес и мање склони да – у уобичајеним животним околностима – буду опхрвани осећањима беспомоћности, кривице и туге.

¹⁷ Треба напоменути да један број истраживања не налази статистички значајне разлике између интелектуално даровитих и просечних у погледу нивоа депресивности (Baker, 1995; Martin et al., 2010).

Табела 1.2.2: Преглед налаза о особинама личности интелектуално даровитих

Инструмент	Отвореност	Савесност	Екстраверзија	Сарадљивост	Неуротицизам
NEO-PI-R, OCEANIC	↑ Отвореност (глобални скор), Отвореност за идеје, фантазију и естетику (фасете)	↓ Ред (фасета)	↑ Асертивност ↓ Дружелубивост (фасете)	↓ Сарадљивост (глобални скор), Благородност и Скромност (фасете)	↓ Неуротицизам, (глобални скор), Вулнерабилност и Депресивност (фасете)
МВТИ	↑ Преференција за интуитивно спрам чулног	+ Преференција за разматрање спрам пресуђивања	50/50 Преференција за интроверзију спрам екстраверзије	↑ Преференција за мишљење спрам (са)осећања	–
ОЕО, ОЕОП	↑ Повишене осетљивости: интелектуална, имагинативна и емоционална	–	–	–	–
PRF	↑ Разумевање и Сензибилност	↑ Постигнуће	↑ Доминантност, Самоприказивање	–	–
Друго	↑ Склоност фантазији ¹	↑ „Здрав/адаптиван“ перфекционизам	↑ Социометријски статус у одељењу	–	↓ Анксиозност, Депресивност ³

Легенда: ↑ – статистички значајно виши скор у групи интелектуално даровитих; ↓ – статистички значајно нижи скор у групи интелектуално даровитих; ¹ – резултат на инвентару ICMIC; ² – резултат на скали APS-R; ³ – резултат на инвентару MMPI-A

Образовне потребе интелектуално даровитих ученика

Имајући у виду наведене специфичности интелектуално даровитих, разумно је претпоставити да им је у погледу школског учења и наставе потребно нешто другачије него већини њихових вршњака. Ипак, покушаји да се те посебне образовне потребне даровитих инвентаришу, неретко резултирају – како подсећа Славица Максић (2007) – „универзалним списком, било потреба, било права свих ученика“ (стр. 52). Свесни могућности да се упадне у замку недовољне дискриминативности, а држећи да даровити ипак јесу „ученици са посебним потребама“, наш приступ ће бити да те потребе директно вежемо за когнитивне карактеристике и особености у профилу личности, а затим и за исказане образовне преференције интелектуално даровитих ученика. Другим речима, питање којим ћемо се руководити гласи: које потребе се изводе из специфичних одлика даровитих и јесу ли оне уистину посебно изражене у тој групи ученика?

Посебне потребе у погледу темпа/динамике учења. Није спорно да сваки ученик има потребу да учи одговарајућим темпом. Но, у случају даровитих ученика, то ће значити – темпом који „престиже“ динамику рада зацртану планом и програмом. Ова потреба за бржом обрадом градива, уз мање понављања и утврђивања, најдиректније одговара сржним одликама даровитости: способности да се информације обраде и упамте у знатно краћем року и да се тако брже стичу

нова знања и вештине. Осим тога, будући да даровитост по правилу подразумева веће предзнање у одговарајућем домену, а да ученик у школи треба „да учи оно што не зна“ (Stanley, 2001), у случају интелектуално даровитих можемо говорити и о потреби за *прескакањем предвиђених и прелажењем на напредније наставне садржаје*.

Емпиријске назнаке потребе за другачијим темпом учења. У обухватном истраживању образовних преференција интелектуално даровитих и просечних ученика које је спровела Лени Каневски (Kanevsky, 2011), највеће разлике између двеју група очитовале су се управо на ставкама које се тичу брзине учења. Групе су, додуше, биле сагаласне у томе да не воле учење под временским притиском (рецимо, надокнађивање градива након изостајања из школе) и да желе довољно времена да се удубе у пројекте и размисле о задатку. Међутим, интелектуално даровити су већином, и значајно чешће него просечни ученици, изјављивали да не воле „да чекају док сви разумеју лекцију“; штавише, то је по њиховим оценама најмање пожељна наставна пракса (од свега што је обухваћено истраживачким инструментом). С друге стране, најпозитивније оцене давали су могућности „одређивања темпа рада према себи“ (self-pacing), што је – имајући у виду њихово негодовање када треба чекати – вероватно схваћено као прилика за брже учење. Најзад, када је реч о могућности „лагане обраде градива, с пуно вежбе“, преференције интелектуално даровитих ишле су мимо оних које су изразили ученици просечних способности: док су потоњи већином одобравали описани начин рада, даровити су га најчешће сматрали непожељним.

Посебне потребе у погледу природе садржаја и задатака. Изузетна способност увиђања односа и разумевања компликованих идеја, тенденција да се усвоји стратешки приступ и планирају корака к решењу, те карактеристична преференција за комплексно – све то имплицира да ће интелектуално даровити у образовном контексту исказати нарочиту потребу за *задацима који имају вишеструке (на и непознате) елементе и не решавају се у једном кораку или простом применом неког правила* (Shore, Rejskind, & Kanevsky, 2003, према Barfurth et al., 2009). Поврх тога, способност да се самосвојно проникне у одређени проблем или садржај сугерише посебну потребу за *дивергентним задацима, који дозвољавају оригиналне приступе и решења или чак реформулацију проблема*. Специфичности интелектуално даровитих у сфери отворености за искуства дозвољавају нам да даље говоримо о израженијој потреби за *задацима који позивају на аналитичко и апстрактно мишљење, на тумачење пре него на памћење чињеница, те на извлачење ширих закључака и импликација*. Најзад, чињеница да је когнитивно функционисање даровитих спонтано „на трагу“ експертског, указује на већу потребу за *задацима који својом структуром личе на оне какве решавају стручњаци из неке области*.

Емпиријске назнаке нарочите потребе за сложеним задацима. Нису ли задаци ове врсте једнако пожељни за све? Анкетирање самих ученика (Kanevsky, 2011) показује да они заиста, без обзира на ниво способности, воле да уче с разумевањем и решавају аутентичне проблеме, пре него да им се учење сведе на усвајање података из

уџбеника. Па ипак, усред те опште струје, интелектуално даровити надаље исказују јачу потребу „да разумеју сложене идеје“ и „да схвате многоструке везе међу идејама“. Исто тако, премда већина ученика поздравља могућност да експериментираше и учи путем открића, задаци који траже „креативно решавање сложених проблема“ значајно су пополарнији у групи интелектуално даровитих. Коначно, мада ученици оба нивоа способности желе да чују и упознају стручњаке из свог омиљеног предмета, могућност „да разумеју ствари онако како то чине експерти“ унеколико је привлачнија интелектуално даровитим ученицима.

Посебне потребе у погледу структуре и контроле. Не оспоравајући да школа свим ученицима треба да пружи извесну структуру, али и значајан степен слободе, претпостављамо, ипак, да ће интелектуално даровити, услед самосвојног приступа домену и снажније унутрашње мотивације за когнитивним овладавањем, испољити јачу потребу *да управљају процесом школског учења и следе сопствена интересовања*. Осим тога, имајући у виду њихове особености у сфери личности – конкретно, појаву виших аспирација уз мању склоност чврстој структури и реду – можемо очекивати да ће ти ученици исказати и потребу за *релативно ненаметљивом структуром и флексибилном организацијом сазнајних активности и услова у којима се оне одвијају*.

Емпиријске назнаке посебне потребе за аутономијом у учењу. Резултати већ помињане студије образовних преференција интелектуално даровитих и просечних ученика (Kanevsky, 2011) поткрепљују горенаведене тезе: дакако, ученици генерално имају потребу да одлучују о процесу учења – бирајући теме, методе, партнере за рад и/или темпо рада; но, значајно већи број интелектуално даровитих жели „да учи о необичним темама, које их интригирају, а нису заступљене у курикулуму“ и „да учи нешто другачије од оног што учи остатак одељења“. Поред тога, могућност „да сами одреде како ће презентовати своје знање“ значајно је привлачнија тој групи него ученицима просечних способности. Све ово резонира с ранијим прегледом Роџерсове (Rogers, 1986), који сугерише да интелектуално даровити желе мање структуре и надзора, а више самосталног рада и одлучивања у процесу учења.

Посебне потребе у погледу социјалних аспеката учења. Различитост интелектуално даровитих у погледу брзине и самосталности којом овладавају неким академским доменом, те чињеница да су, уопште узев, мање дружељубиви и сарадљиви од просека, наводе нас да им припишемо посебну потребу *да уче независно од других*. Међутим, не треба испустити из вида ни другу страну – да су у профилу интелектуално даровитих изражени неки аспекти екстраверзије. С обзиром на то, те на универзалну људску потребу за друштвом, пре би се могло закључити да је интелектуално даровитима потребно *да размене и одмере своја знања/умећа са себи сличнима*, мада им неће бити нелагодно ни да уче сами.

Емпиријске назнаке посебне потребе за индивидуалним радом/разменом у хомогеној групи. Док нека истраживања заиста налазе да интелектуално даровити више нагињу индивидуалном раду (Ricca, 1984) односно да имају негативније

ставове према кооперативном учењу (Ramsay & Richards, 1997), у другима се та тенденција не потврђује (Chan, 2001; Dunn & Price, 1980; Rayneri, Gerber, & Wiley, 2006). Осим тога, испоставља се да даровити ученици високо вреднују и могућност сарадње са себи сличнима, и социјалну разноликост хетерогених одељења (Adams-Buys, Squiller Whitsell, & Moon, 2004). У светлу оваквих налаза, истраживачи закључују да ће склоност индивидуалном раду, односно размени с вршњацима превагнути у зависности од карактеристика задатка и састава групе: колаборација би, чини се, била први избор интелектуално даровитих као и просечних ученика, онда када је реч о великим пројектима и када ученици могу сами да бирају с ким ће учити; с друге стране, изгледа да ће се интелектуално даровити пре одредити за индивидуални рад ако је алтернатива томе учење у групи која намеће њима неодговарајући стил и темпо рада (Kanevsky, 2011; Rayneri et al., 2006). Уза све то, стоји чињеница да интелектуално даровити лакше прихватају извесну „изолацију“ од вршњака приликом учења: чешће него ученици просечних способности, они изјављују да желе комбинацију групних и индивидуалних активности, или такве активности које ће им дозволити да науче нешто другачије од осталих; истовремено, мање непожељном оцењују могућност да седе сами (Kanevsky, 2011).

Посебне потребе у погледу карактеристика наставника. Најзад, из саме чињенице да интелектуално даровити ученици имају низ когнитивних и других специфичности и да се – у смислу актуализације способности – од њих очекује изузетан ниво знања и вештина, следи да ће у процесу образовања имати потребу за наставницима који разумеју њихове особености и могу да их подрже у достизању високих (у крајњој линији експертских) постигнућа (видети последњи одељак 2. поглавља). Ако додатно имамо у виду мању сарадљивост тих ученика, а већу склоност да преиспитују утврђена правила и ауторитете, јасно је да им треба и наставник који ће умети да потпирује интелектуалну радозналост, а пружи одговарајући оквир провокативним питањима и критикама.

Емпиријске назнаке потребе за наставником који пружа специфичну подршку. Истраживања доследно показују да, упркос јакој унутрашњој мотивацији и самосвојности интелектуално даровитих у овладавању академским садржајима, ти ученици, ништа мање него они просечних способности, имају потребу за наставницима који су супортивни и умеју да их мотивишу (Kanevsky, 2011; Rayneri et al., 2006). Истовремено се, међутим, испоставља да су они мање ради „да траже помоћ наставника“ (Kanevsky, 2011). Било да је разлог томе жеља да се очува слика о својој супериорној компетентности, или да се сопственим снагама изађе на крај с изазовом – неоспорно је да интелектуално даровити овим исказују специфичне преференције у погледу тога како наставник треба да се постави. Питању улоге и пожељних карактеристика наставника у контексту образовања даровитих вратићемо се – као посебно важној теми – у завршном одељку другог поглавља; у наставку, пак, дајемо сажетак налаза из студије Лени Каневски, који дозвољавају да опште ученичке преференције раздвојимо од оних које су посебно изражене код даровитих ученика (Табела 1.2.3).

Табела 1.2.3: Сажетак налаза о образовним преференцијама заједничким за све и посебно израженим код интелектуално даровитих ученика (према Kanevsky, 2011)

Ученици генерално	Интелектуално даровити ученици
<p>Воле:</p> <ul style="list-style-type: none"> - да уче својим темпом; - да раде у пару или групи уколико... ... могу сами да бирају партнере, ... партнер учи истим темпом као они; - да уче о темама које су сами одабрали; - да уче уколико могу да бирају начин учења/рада (из књиге или од стручне особе; групно или самостално; путем класичних задатака или пројеката); - да користе компјутере приликом учења; - да знају како ће бити оцењивани пре него што почну с радом; - да раде задатке који имају више тачних одговора и више начина да се дође до решења 	<p>Више од осталих воле:</p> <ul style="list-style-type: none"> - да разумеју компликоване идеје и проблеме/садржаје; - да разумеју везе међу идејама; - да уче о необичним темама које их интригирају, а нису заступљене у програму; - да некад раде у групи, а некад сами; - да разумеју ствари онако како то чине експерти; - да налазе креативна решења за тешке или необичне проблеме; - активности путем којих ће научити нешто другачије од оног што уче остали.
<p>Не воле:</p> <ul style="list-style-type: none"> - да уче под притиском; - да уче у пару/групи... ... с неким ко учи брже или спорије од њих, ... с партнерима које је наставник одредио; - да их подучавају другови из одељења; - да уче из уџбеника; - да наставник одређује како ће се показати да је нешто научено; - да пред старијим ученицима приказују шта су научили /урадили. 	<p>Мање од осталих воле:</p> <ul style="list-style-type: none"> - да траже додатну помоћ наставника; - да чекају док су и остали разумели лекцију пре него што могу да пређу на нешто ново.
	<p>За разлику од осталих не воле:</p> <ul style="list-style-type: none"> - да уче ситније целине лаганим темпом, уз пуно понављања.
	<p>Мање им смета:</p> <ul style="list-style-type: none"> - да седе сами; - да подучавају своје другове из одељења; - да пред одраслим особама ван школе приказују шта су научили/урадили.

Све у свему – више изазова, избора и самосталности. Шта на концу можемо рећи о (посебним) образовним потребама и преференцијама интелектуално даровитих ученика? Ако се осврнемо на емпиријске налазе о томе шта ученици (не) воле, констатоваћемо да међу интелектуално даровитима и просечнима има више сличности него разлика: обе групе – што је разумно очекивати – претпостављају аутентичне сазнајне активности пуком учењу из уџбеника и желе да одлучују о процесу учења пре него да наставник контролише све његове аспекте (темпо рада, теме, начин приказивања знања, партнере за учење). Но, иако преференције даровитих иду махом у истом смеру као оне њихових вршњака просечних способности, постоје значајне разлике у степену (не)пожељности који се приписује појединим опцијама учења и наставе у школи. Фокусирајући се нарочито на те „тачке разилажења“ (побројане у десној колони Табеле 1.2.3), долазимо до истог закључка као када у целини сагледамо специфичности когнитивног функционисања и личности интелектуално даровитих (изузетну брзину и капацитет обраде информација, метакогнитивну ефикасност и способност увиђања односа; изразиту унутрашњу мотивацију за когнитивним овладавањем; већу интелектуалну отвореност, склоност „перфекционизму“, социјалну независност, асертивност и емоционалну стабилност) – наиме, да те ученике суштински одликује *посебна (читај: нарочито изражена) потреба за изазовом, избором и самосталношћу у школском учењу* (упоредити са Middleton, Littlefield, & Lehrer, 1992).

Карактеристике и потребе различитих типова даровитих ученика

Слику о особеностима интелектуално даровитих ученика које су утврђене поређењем те групе с ученицима просечних способности неопходно је изоштрили увидом у систематске разлике које се појављују унутар те групе.

Шта је то на основу чега можемо издвојити даље, релативно засебне категорије унутар групе интелектуално даровитих? Међу критеријуме спрам којих се ти ученици битно разликују међу собом, и које смо као такве већ издвојили и разматрали у ранијим радовима (видети Altaras, 2006), спадали би, између осталог, *субдомени интелектуалне способности* (нпр. вербална спрам математичке), *ниво изузетности* (од умерене даровитости до вундеркинда), те *склоност креативности*. Овове би се свакако могле придружити и *психодемографске одлике* (нпр. пол)¹⁸, односно карактеристике породичног залеђа, пошто је извесно да интелектуално даровити ученици из различитих друштвених групација имају донекле специфичне услове психичког развоја. Но, на овом месту нећемо улазити у категоризације које се тичу ма ког од горенаведених критеријума појединачно; уместо тога, детаљније ћемо представити само класификацију која узима у обзир

¹⁸ Англосаксонска литература посвећује доста пажње тзв. „ситуацији“ даровитих девојчица и жена, која се, очито, процењује као битно другачија и проблематичнија од позиције даровитих особа мушког пола. Слично је и са категоријом „young, gifted, and black“ – даровитим ученицима афроамеричког порекла.

различите аспекте функционисања ученика (когнитивне, емоционалне, социјалне, па и физичке) и тако формулише шест особених профила интелектуално даровите деце и младих који су посебно релевантни у образовном контексту.

Типологија даровитих ученика Бетса и Најхартове. Реч је о типологији коју су понудили Џорџ Бетс и Морин Најхарт (Betts & Neihart, 1988), на основу дугогодишњег искуства у проучавању популације даровитих. Посебна вредност њихове класификације састоји се, према нашем мишљењу, у томе што даје својеврсне „педагошке профиле“ за сваки од идентификованих шест типова интелектуално даровитих ученика, указујући на њихове карактеристике (унутрашње доживљаје, црте, понашања) у школском и породичном окружењу, као и на потребе за подршком које из тога проистичу (Табела 1.2.4). Но, да би служила као ваљан ослонац за рад са даровитима у пракси, типологија се не сме схватити као дијагностички модел који омогућава да се ученици обележе (етикетирају) и „спакују у одговарајуће фиоке“. Напротив, њена сврха је да *подигне свест о различитостима* и предочи нам пун спектар боја у којима се даровитост може испољити. То такође значи да су, поред описаних шест профила, могући разни прелазни облици („нијансе“) и колебања међу категоријама, нарочито имајући у виду да је развој још у јеку. Најзад, битно је увидети да, поред очигледних разлика, интелектуално даровити деле потребу да актуализују свој изузетан потенцијал, те да нам типологија *служи као путоказ* кад трагамо за начином да – имајући у виду укупну ситуацију ученика – тој потреби најбоље изађемо у сусрет.

Табела 1.2.4: Преглед карактеристика и потреба шест типова (интелектуално) даровитих ученика (адаптирано према Betts & Neihart, 1988)

Назив	Карактеристике (шта ученик доживљава, како се понаша и како га опажа средина)	Потребе
Успешни	<ul style="list-style-type: none"> Има високо постигнуће, одличне оцене и позитивну слику о себи у академском контексту; Одговоран, испуњава очекивања родитеља и наставника, делује да ће успевати сопственим снагама; Социјално интегрисан, прихваћен од вршњака, омиљен код наставника; Тражи одобравање и признање, зависи од мишљења других, екстринзички мотивисан, прихвата задати оквир и конформира се; Има тзв. ентитетско гледиште о способностима – сматра да их само успех потврђује, док сваки неуспех открива њихов недостатак; Самокритичан, перфекционистички настројен, има страх од неуспеха; Бира активности где не може да погреш и не излази самоиницијативно из наставног програма, бива конзумент знања, учи за оцену. 	<ul style="list-style-type: none"> Да слободно уочава недостатке и грешке; Да научи да преузима ризике и прихвата изазове у процесу учења; Да се вежба асертивност Да стекне аутономију и вештине самосталног учења; Да развија креативност; Да изгради тзв. инкрементално гледиште о интелигенцији – схватање да се способности унапређују сопственим трудом и да се на грешкама учи.

<p>Изазивач</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Високо креативан, склон креативној експресији; • Пун енергије, искрен и непосредан, истрајан у ономе што га интересује, снажно мотивисан да следи и брани своја уверења, односно да „исправља криве Дрине“; • Повишено осетљив, вулнерабилан, нестабилног самопоштовања; • Школа му је досадна и фрустрира га; • Нема адекватну афирмацију, не добија пуно признање за свој таленат, често се не опажа као даровит; • Нестрпљив, недисциплинован, попушта својим импулсима и може имати слабу самоконтролу, склон да се супротставља систему, „надмудрује“, доводи у питање правила и ауторитете и прекорачује границе социјалних улога; • Има затегнуте или конфликтне односе с наставницима и/или родитељима, некад и са вршњацима; • Често опажан као забаван, може пленити својим хумором, али и одбијати сарказмом; • Околина жели да га „доведе у ред“. 	<ul style="list-style-type: none"> • Да научи да буде тактичан, толерантан, и флексибилан, да успостави самоконтролу и изгради самосвест; • Да научи како да се носи са својом осетљивошћу и рањивошћу; • Да успостави боље односе и повеже се с другима, да научи да их прихвати и подржи; • Да се на њега врши мањи притисак да се конформира, дозволи му се да следи интересовања и толеришу се његове необичности; • Да се подржи његова креативност, афирмишу снаге и изрази поверење у његове способности; • Да се заједнички договоре правила и структура, а потом негује обострана доследност у њиховом поштовању; • Да има одговарајући узор прикладног реаговања и понашања.
<p>Двоструко посебан</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Поред изузетне способности има физички или емоционални хендикеп, или тешкоће у учењу; • Ужива у новим или сложеним задацима, мисли апстрактно и лако повезује ствари, добро решава проблеме, али ради спорије и мање конзистентно од других ученика тог нивоа способности; • Фрустриран неспособношћу да испуни сопствену очекивања, има негативан академски селф-концепт, не види себе као успешног, а и други потцењују његов потенцијал и не опажају га као даровитог ученика; • Склон да реагује незрело, нестрпљиво, тврдоглаво, обесхрабрено, да одустаје, омаловажава задатак или испољава тзв. научену беспомоћност; • Дезорганизован, нестабилног расположења, у неким аспектима социоемоционалног функционисања мање зрео од својих вршњака, може имати проблеме у понашању; • Не зна где припада, опажан као „чудан“, може имати проблема да се уклопи у групу даровитих вршњака. 	<ul style="list-style-type: none"> • Да се нагласак пребаци са недостатака на његове јаке стране, да буде у средини која је супертивна, оснажујућа; • Да стекне вештине превладавања стреса и научи се истрајности; • Да научи како да пласира и заложу се за своје потребе и интересе; • Да се укључи и процес психолошког саветовања и/или групу подршке коју чине даровита деца; • Да се обрати пажња на то како реагује у случају додатних тешкоћа и проблема.

<p>Отпадник</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Често креативан, али са интересовањима која излазе из оквира наставног програма, а за која не добија подршку и признање • Огорчен, озлојеђен, киван и – уколико је то осећање окренуто споља – бунтован, несмотрен, неодговоран, опире се ауторитетима, тражи узбуђења, прави проблеме и инциденте, може бити укључен у антисоцијалне групе; • Има негативну слику о себи и нереалистична очекивања, осећа се одбаченим и запостављеним, утучен; • Похађа школу нередовно, неоправдано изостаје с часова, ради неуједначеним квалитетом и има ниско постигнуће, не реагује на поткрепљења којима наставник обично барата (али га може мотивисати добар однос с наставником); • Неприхваћен, изазива љутњу и осуду, па и зазор, одрасле особе се осећају немоћним да му помогну. 	<ul style="list-style-type: none"> • Да му се пружи интензивна, индивидуализована подршка; • Да успостави близак однос с одраслом особом од поверења; • Да искуси сигурност и структуру, да се поставе краткорочни циљеви и дефинише смер његовог даљег развоја; • Да види алтернативе, добије нове прилике и упозна другачије окружење; • Да се укључи и процес психолошког саветовања (индивидуалног, групног, и/или породичног); • Да се суочи са собом и преузме одговорност за своје поступке.
<p>Прикривени или Блокирани</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Несигуран, анксиозан, збуњен, опхрван унутрашњим конфликтима и амбиваленцијама, осећањем кривице и поунутрним друштвеним притисцима, ускраћује себи право на слободно изражавање потреба и осећања, не усуђује се да „буде оно што јесте“; • Није чврсто интегрисан у одељење нити повезан с наставницима, лута од једне вршњачке групе до друге, јако жели да буде социјално прихваћен, да припада некој групи; • Двоуми се око постигнућа, сматра да висок успех може бити протумачен као издаја сопствене групе, потискује, неподаштава или негира свој дар, клони се изазова. 	<ul style="list-style-type: none"> • Да искуси слободу у доношењу одлука; • Да постане свестан конфликта и својих осећања, да разуме и прихвати себе; • Да његове способности буду подржане; • Да се повеже са другом даровитом децом; • Да буде информисан о перспективама даљег образовања и могућим каријерама; • Да има узор који „руше стереотипе“; • тј. превазилазе уврежене преставе о социјалним улогама (нпр. жене успешне у традиционално „мушким“ пословима и обрнуто); • Да науче да помире и интегришу различите тенденције и да се уклопе у различите групе.
<p>Самостални</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Самопоуздан, отпоран, независан, оптимистичан, има позитивну слику о себи, разуме и прихвата себе; • Има одговарајуће социјалне вештине и добре односе с вршњацима, поштује и прихвата друге, изазива дивљење и прихватање; • Вођен унутрашњом мотивацијом, спреман да у процесу учења преузима ризике, суочи се с неуспехом и учи из грешака, тражи и прихвата изазове; • Има инкрементално гледиште о способностима; • Ради самостално и саморегулисано, има јасне циљеве и усмерење, страсно следи своја интересовања и заузима се за уверења, академски циљеви нису нужно његов приоритет, успешан је у различитим окружењима; • Постаје креатор знања. 	<ul style="list-style-type: none"> • Да добије више, а не мање подршке и подстицаја у образовном систему; • Да не буде спутан уобичајеним оквирима, већ да му се обезбеде одговарајуће образовне прилике; • Да добија примерен фидбек о својим јаким странама и могућностима; • Да се поспешује све већа аутономија и унапређују његове вештине управљања собом.

1.3. Зато што без посебних образовних мера даровити ученици немају оптималне услове за актуализацију својих способности

И ако се сложимо да је образовање важно за актуализацију даровитости и да, у том контексту, даровити имају специфичне потребе, остаје питање да ли је заиста потребно уводити некакве посебне мере школовања или другачије облике наставе за те ученике. Није ли могуће да школа – устаљеном организацијом рада, провереним програмима и уиграним наставним методама – већ излази у сусрет њиховим потребама и подстиче их на реализацију потенцијала? Поставивши слично питање, Џејмс Галагер (Gallagher, 2000), износи суд да „гласови самих даровитих ученика пружају убедљиве доказе“ (стр. 7) о томе да су посебне образовне мере и те како потребне у њиховом школовању. На шта се Галагер овде заправо позива? Реч је превасходно о истраживањима која пружају увид у то како даровити ученици – када не уживају никакве посебне мере образовне подршке – опажају и доживљавају школу, и те студије ћемо размотрити у наставку. На то ће се надовезати приказ кључних чињеница које се тичу проблема академског подбацавања даровитих, као претње која се стално надвија над наше покушаје да те ученике образујемо у стандардним оквирима, без посебног прилагођавања наставе.

Како даровити опажају и доживљавају школу (без посебних мера подршке)?

Одговор на питање постављено у наслову овог одељка потражићемо, пре свега, у истраживањима која испитују задовољство школом даровитих ученика и њихову перцепцију изазова у школском учењу. У том контексту, поред уобичајених поређења интелектуално даровитих у просечних ученика из истих одељења/школа, релевантна су нам и испитивања разлика између даровитих који се школују по редовном и оних који уче по посебном образовном програму/плану. Драгоцене информације такође пружају студије о реакцијама тих ученика на укидање мера посебне подршке, односно о разлозима с којима се они и/или њихови родитељи обраћају психолошким саветовалиштима.

(Не)задовољство школом. Распољиви налази, нажалост, доследно сугеришу једно: да интелектуално даровити ученици далеко од тога да су сасвим задовољни школом. Према налазима једне студије из осамдесетих година (Charman & McAlpine, 1988), већ у првим годинама школовања постоји потенцијално индикативан јаз између позиције интелектуално даровитих на мерама академског селф-концепта и постигнућа, с једне стране, и задовољства школом, с друге. Наиме, мада ти ученици имају позитивнију слику о себи у школском контексту и остварују боља постигнућа, они нису ништа задовољнији својим школским активностима него њихови вршњаци просечних способности. У светлу те чињенице, не изненађује налаз који износе Робинсонова и сарадници (Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey, & Ramey, 2002) – да значајан проценат академски високо компетентних и успешних

ученика школу „воли онако“ (35%), те да међу њима има и оних који је „баш и не воле“ (2,5%). У једном скоријем истраживању спроведеном у Кореји (Jin & Moon, 2006) утврђено је да интелектуално даровити ученици из редовних школа не стоје лошије на скалама које процењују психичку добробит, али да јесу значајно мање задовољни школским животом него њихови парњаци који похађају специјалне школе за даровите. Конкретније, даровити у редовним школама релативно су незадовољни понудом додатних (екстракурикуларних) активности, могућношћу да следе своја интересовања, приликама за експериментисање, те професионалном оријентацијом (каријерним усмеравањем). Уопште узев, намеће се закључак да редовна школа мање него специјална излази у сусрет академским потребама интелектуално даровитих ученика.¹⁹

Задовољство даровитих ученика у нашим основним школама. У недавном анкетирању наших основношколаца (Ledinski, 2014), којим је такође испитано неколико аспеката задовољства школом, утврђено је да су интелектуално даровити задовољнији од просечних ученика једино својим постигнућем, а мање задовољни готово свим осталим аспектима свог школовања: градивом које уче, начином рада на часу, односом са наставницима, па и са вршњацима. Сасвим конкретно, 23% тих ученика изјавило је да је „веома“ или „углавном назадовољно“ начином рада на часу, а преко једне трећине (36%) је то исто тврдило за градиво које учи; чак 30% изразило је незадовољство односом с наставницима, а 20% и вршњачким односима. Значајних разлика између две групе није било једино у погледу задовољства сопственим радом и напредовањем, али је, с наше тачке гледишта, забрињавајуће то што су интелектуално даровити ученици били задовољнији својим постигнућем него својим напретком у школи. Не поручују ли нам тиме да могу више и боље и да пролазе добро и са „субоптималним улагањима“?

Недостатак изазова. Горњи налази покрећу, наравно, и друга питања, а пре свега нас наводе да детаљније размотримо шта стоји иза релативног незадовољства интелектуално даровитих ученика. Начелно говорећи, оно би било *знак да (специфичне) потребе тих ученика нису испуњене*, тј. да им школа у најбољем случају делимично излази у сусрет. Заиста, и емпиријски налази показују да је веома мало аспеката наставе које даровити опажају као усклађене са својим стилем и преференцијама учења (Rayneri et al., 2006). Резултати поменутог корејског истраживања (Jin & Moon, 2006), рецимо, сугеришу да је интелектуално даровитима у редовној школи донекле *осујећена потреба за избором и самосталним истраживањем* сходно интересовањима. Но, више пажње у стручној литератури усмерено је на *пропуст школе да одговори на потребу за изазовом*. Бројни аутори сматрају да је школовање интелектуално даровитих превасходно обележено тиме – искуством „учења“ нечег што се већ зна, непотребног понављања већ утврђених, аутоматизованих знања и вештина, што, природно, води појави досаде, незаинтересованости, искључивања из активности, апатичности, па и конфликтима

¹⁹ Донеке охрабрујуће је једино то што су ученици у обе врсте школа имали задовољавајуће односе с вршњацима.

с наставницима или другим актерима образовног процеса (видети нпр. Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Reis & Purcell, 1993; Reis, Westberg, Kulikowich, Cailard, Hébert, Plucker, et al., 1993). Поред низа анегдотских доказа, као потврда томе могу се навести резултати обимног истраживања Галагера и сарадника (Gallagher, Harradine, & Coleman, 1997), који су утврдили да се само настава математике и додатна настава за даровите процењују као изазовне од преко 50% интелектуално даровитих испитаника; за све остале предмете испитани ученици (којих је било преко 800) већином су тврдили да су недовољно изазовни, додајући да програм садржи њима већ познате садржаје, да не захтева интелектуално напрезање, те да провоцира досаду. У складу с тим, једна друга студија показала је да ученици који похађају специјалну школу за даровите налазе да је њихова настава „углавном“ изазовна, док даровити у редовним школама пре нагињу одговору да је то само „понекад“ случај (Gentry, Rizza, & Owen, 2002).²⁰ На истој линији су и резултати једне раније студије која се бавила опаженим ефектима укидања програма за даровите (Purcell, 1993): интервјуисани и анкетирани родитељи већином су, наиме, извештавали о видним негативним исходима за даровиту децу која су остала без тог вида посебне подршке. Најчешће помињана реакција на изостанак изазова и признања које је пружао посебни програм била је досада, чему се придруживало следеће: учестало сањарење и одсутност на часу, различити облици ометајућег понашања, пад енергије, радозналости и мотива постигнућа, те отаљавање или искључивање из школских активности. Описана понашања, нажалост, не примећују се само код даровитих ученика којима је посебна подршка ускраћена након извесног времена, већ и код оних који нису ни били у прилици да је искусе. Према статистичким подацима из једног универзитетског саветовалишта за даровите (Yoo & Moon, 2006), „досада“ и „недостатак програма за подстицање талената“ међу најчешћим су разлозима због којих се родитељи обраћају за помоћ овој институцији. Иначе, у приоритетне проблеме који доводе даровите и њихове родитеље у психолошка саветовалишта убраја се и појава подбацивања (Colangelo & Assouline, 2000), коју разматрамо у наредном одељку.

Проблем академског подбацивања даровитих ученика

Шта се дешава када ученик (током дужег периода) нема довољно изазова у школи? Већина реакција које смо горе навели сведочи о систематској демотивацији и предсказује могућ пад образовних постигнућа, тј. опасност да ученик у школи постиже знатно мање него што би могао. Управо тај раскорак између ученикових (изузетних) способности и његовог учинка у школи јесте срж онога што називамо академским подбацивањем (детаљније о одредбама подбацивања видети у Altaras, 2006).

²⁰ Додатни проблем утврђен овим истраживањем састоји се у томе што се наставничке и ученичке перцепције изазова углавном нису поклапале: наставници су сматрали да је настава изазовнија него што се то чинило из угла самих ученика.

О распрострањености проблема подбацивања. Кроз стручну литературу се већ неколико деценија уназад провлаче оцене да је савремено образовање захваћено епидемијом или „кризом подбацивања“ (Feldhusen, 2001; Ford, 1993), а и неке званичне институције третирају ту појаву као озбиљан проблем (U.S. Department of Education, 1993, према Rayneri et al., 2006). Будући да је евентуална дискрепанца између способности и постигнућа утолико већа уколико су способности изузетније, није необично што се овај проблем најчешће помиње у контексту образовања даровитих. Мада се број „даровитих подбацивача“ не може тачно утврдити (због практичних ограничења у њиховој идентификацији, али и разлика у одредбама подбацивања), извесно је да он није занемарљив: према неким изворима, реч је о 15–40% од укупне популације интелектуално даровитих ученика, док други спекулишу да је проблем још распрострањенији и да погађа око 50% те групе (Clemons, 2008; Peters, Grager-Loidl, & Supplee, 2000). У складу с тим алармантним бројкама, анализа потреба коју је својевремено извршио Национални центар за истраживања даровитих и талентованих при Универзитету у Конектикату²¹ указивала је на жељу просветних радника да се истраживачка пажња појачано усмери на расветљавање тог проблема (Renzulli, Reid, & Gubbins, 1992).

Да ли је подбацивање проблем? Ипак, паралелно с овим подацима, из литературе се може ишчитати и следећа дилема: да ли је подбацивање напосто непожељна појава коју треба „дијагностиковати“ и „третирати“, како би се ученик вратио на пут академског успеха, или је реч о здравом опредељењу ученика за другачији животни пут и вредности, што би се морало поштовати? Ово алтернативно гледиште поручује нам, заправо, да подбацивање може бити „частан избор“ или знак „достојанственог повлачења“ из образовног система који није скројен по мери даровитих ученика (Kanevsky & Keighly, 2003; Reis & McCoach, 2000). Такво тумачење отржењујуће је утолико што открива да је *чвор проблема у некомпатибилности школе и потреба даровитих ученика*, али нимало не умањује његове размере; дапаче, оно управо говори о томе да је проблем „шири“, тј. да превазилази самог ученика и тиче се читавог система. У складу с тим, ми ћемо у наставку размотрити индивидуалне карактеристике повезане с појавом подбацивања, али и емпиријске налазе који потврђују „допринос“ школе настанку тог проблема.

Карактеристике даровитих ученика који подбацују. Мада, како смо претходно навели, даровити ученици опажају низ неподударности између наставом наметнутог и сопственог стила учења (Rayneri et al., 2006), већина њих – према налазима исте студије – ипак постиже одличан успех, „као да им је окружење мање битно него њихова лична жеља да доследно остварују добре резултате [...], без обзира на ниво изазова“ (стр. 116) Но, шта је с оном другом групом даровитих, за које то не важи – по чему се они разликују од својих успешних парњака? Шта карактерише њихов профил и евентуално их и чини подложним подбацивању?

²¹ Изворно: National Research Center on the Gifted and Talented (NRCGT).

Психодемографске карактеристике. Расположиви налази показују да је подбацивање повезано с припадношћу одређеним демографским групама. Конкретно, даровити подбацивачи чешће су мушког пола (Colangelo, Kerr, Christensen, & Maxey, 1993; Dowdall & Colangelo, 1982; Matthews & McBee, 2007; Wolffe, 1991), налазе се на почетку адолесценције (Baker, Bridger, & Evans, 1998; Hoekman, McCormick, & Gross, 1999), долазе из породица нижег социоекономског статуса (Clemons, 2008) и школују се у урбаној средини (Colangelo et al., 1993).

Карактеристике интерперсоналних односа и социјалног окружења. Значајни корелати подбацивања налазе се и у сфери интерперсоналних односа и искустава, превасходно у породици. То би, према расположивим налазима, били: затегнути или конфликтни односи ученика с другим члановима породице (нпр. проблематичан однос с мајком/оцем или ривализирање с братом/сестром), дисфункционалност или нестабилност породице у целини, пласирање недоследних образаца понашања и вредносног система унутар породице, неадекватан васпитни стил и неразвијене вештине родитељства, те минимална укљученост и очекивања родитеља када је реч о образовању и постигнућу (Baum, Renzulli, & Hébert, 1995; Díaz, 1998; Hébert, 2001; Reis, Hébert, Díaz, Maxfield, & Ratley, 1995; Rimm & Lowe, 1988). Осим породичних фактора, подбацивању може да допринесе и (неадекватно изабрана) вршњачка група и притисак за конформирањем који ова врши на даровитог ученика, односно његова потреба да буде „кул“ пре него академски успешан (Baum et al., 1995; Hébert, 2001; Reis et al., 1995; Rimm, 2008).

Карактеристике личности и социоемоционалног функционисања. Истраживања даље указују и на низ особина личности које типично разликују даровите подбациваче од даровитих успешних, а у неким аспектима и од подбацивача просечних способности. Сходно нашим ранијим покушајима да те особине разврстамо и објединимо у неколико категорија (Altaras Dimitrijević i sar., 2012), оне су овде организоване у пет кластера.

Мања савесност и слабија саморегулација. Према подацима прикупљеним у нашој средини (Altaras, 2006; Jovanović, Teovanović, Mentus i Petrović, 2010), даровити подбацивачи бележе значајно ниже резултате при процени базичне димензије савесности (посебно њених фасета „самодисциплина“, „осећање дужности“ и „промишљеност“), као и на мерама академске мотивације и саморегулације, а истовремено их одликују виши нивои импулсивности (црте из домена неуротицизма).²² На закључак да се ти ученици рву с *укорењеним проблемима у саморегулацији* упућују и други извори, где им се приписују следеће карактеристике: нереалистичне аспирације, односно склоност постављању исувише високих или ниских стандарда, спољни локус контроле, неадекватне стратегије превладавања, недостатак радних навика, неразвијене вештине учења/организације, недовољна истрајност, мања стабилност мисаоних процеса и проблеми с контролом понашања

²² Описани склоп, сасвим јасно, представља психолошки пандан ономе што у свакодневној интеракцији с тим ученицима опажамо и именујемо као немарност, неодговорност, дезорганизованост, неамбициозност, па и лењост.

и дисциплином (видети нпр. Clemons, 2008; Baker et al., 1998; Baum et al., 1995; Díaz, 1998; Reis et al., 1995; Perleth & Sierwald, 2001; Rimm, 2008; Supplee, 1990).

Негативнији академски селф-концепт и став према школи. Бројна истраживања показују да даровити подбацивачи осим тога имају мање повољан академски селф-концепт (видети нпр. Clemons, 2008; Díaz, 1998; Jovanović i sar., 2010; Reis et al., 1995; Perleth & Sierwald, 2001; Supplee, 1990) и негативније ставове према школи, наставницима или другим аспектима образовног система (Colangelo et al., 1993; Ford, 1995; Jovanović i sar., 2010; Matthews & McBee, 2007; McCoach & Siegle, 2003a, 2003b; Rimm, 2008). Овде, међутим, треба имати у виду да, упркос лошијој слици о себи као ученицима, тј. сниженој академској самоефикасности и самопроцени капацитета да се учи и постиже успех, даровити подбацивачи не потцењују, већ реално сагледавају своје интелектуалне способности. Свеукупно разматрање њихових одговора на релевантним упитницима заправо указује на то да су они *свесни својих високих потенцијала, али и сопственог подбацивања* (Altaras i sar., 2012).

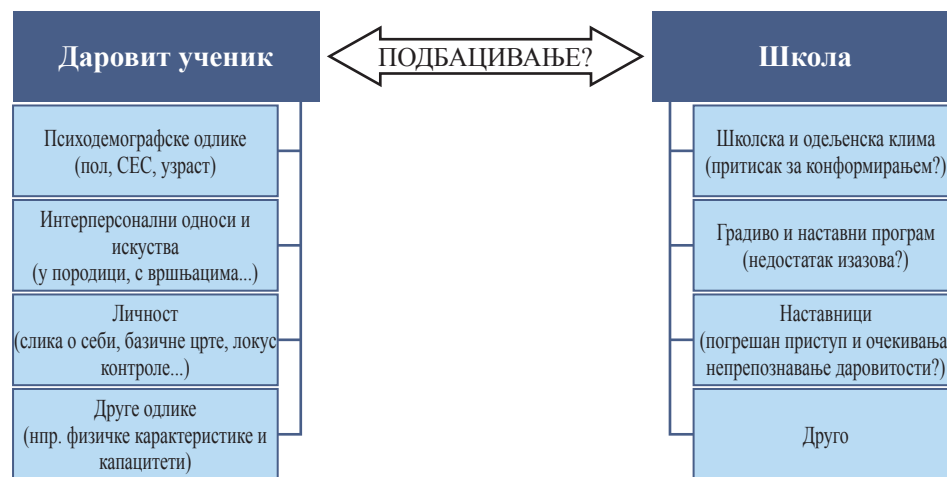
„Суревњива осећајност“. Својим одговорима/скоровима на мерама сарадљивости и екстраверзије, даровити подбацивачи показују се као релативно резервисани, нетрпељиви и мање пријемчиви за осећања у потребе других (Altaras, 2006), док се у непосредној процени емоционалних компетенција²³ издвајају бољом способношћу опажања и разумевања осећања (ibid.; Altaras Dimitrijević i Jurić, 2011). Наравно, као што смо то раније истакли (Altaras i sar., 2012), ови налази могу значити да се међу даровитим подбацивачима срећу два психолошка типа, од којих један има проблеме у комуникацији емоција и успостављању добрих односа с другима, док је други високо (и успешно) усредсређен на сопствена и туђа осећања. Једнако је, међутим, могуће да се описане црте јављају напоредо у профилу даровитих подбацивача, који би се, према томе, одликовали слабијим прихватањем људи, но унеколико бољим разумевањем „људског“.

Склоност креативности и афинитет за хуманистичке науке и уметност. Поврх тога, испоставља се да склоп личности даровитих подбацивача умногоме одговара профилу креативних особа описаном у литератури (видети нпр. Feist, 1999; Selby, Shaw, & Houtz, 2005). Овде, пре свега, имамо у виду сопствене налазе о нарочитој отворености даровитих подбацивача за имагинативно-интуитивна и естетска искуства, њиховој већој склоности оригиналности и метафоричком стилу мишљења (Altaras, 2006). Наши резултати подударају се при том са ранијим запажањима да су даровити подбацивачи склони креативности (Ford, 1996, према Reis & McCoach, 2000), холистичкој обради информација (Redding, 1990) и да су пре оријентисани на друштвено-хуманистичке и уметничке домене него на техничке и медицинске, које иначе чешће бирају успешни даровити ученици (Colangelo et al., 1993).

²³ Овде пре свега мислимо на процену путем Теста емоционалне интелигенције Мајера, Саловеја и Каруза (енгл. The Mayer-Salevey-Caruso Emotional Intelligence Test, скр. MSCEIT), али имамо у виду и резултате на Скали алекситимије (енгл. Toronto Alexithymia Scale, скр. TAS-20).

Раскол између мотива постигнућа и сазнајне мотивације. Најзад, посебан печат профилу даровитих подбацивача даје својеврсна „раштимованост“ мотива који су релевантни за успех у образовном контексту: с једне стране, ови ученици имају релативно низак мотив постигнућа и ниво аспирација, и школски успех цене мање него успешни даровити ученици; с друге стране, они нимало не заостају за потоњима у погледу интелектуалне отворености и радозналости, односно по интензитету и разноврсности својих интелектуалних интересовања (Altaras, 2006; Arceneaux, 1990, према Colangelo et al., 1993; Butler-Por, 1987; Dowdall & Colangelo, 1982).²⁴ Ова чињеница позива нас да проблематизујемо и преиспитамо уврежено гледиште да даровити подбацивачи „напросто нису мотивисани“; како видимо, ти ученици исказују јаку жељу за когнитивним ангажманом и стицањем знања, а питање како то да на концу немају одговарајуће постигнуће, наводи нас да се поново осврнемо на улогу школе у настанку подбацивања.

А шта школа има с тим? То што емпиријска истраживања откривају извесне специфичности у особинама личности и другим психосоцијалним карактеристикама подбацивача, нипошто не значи да је подбацивање последица индивидуалних „проблема и недостатака“ са којима ученик долази у школу. Напротив, оно што је својевремено пласирано као „нов поглед на подбацивање даровитих ученика“ (Whitmore, 1980), у међувремену се вишеструко потврдило као тачно: наиме, да је подбацивање увек резултат нескладне или конфликтне интеракције између потреба/особина даровитог ученика и карактеристика окружења у коме он треба да оствари неко постигнуће – у овом случају, школе (видети Сliku 1.3.1).



Слика 1.3.1: Подбацивање као резултат несклада између индивидуалних карактеристика даровитог ученика и карактеристика образовног контекста

²⁴ Дапаче, од четири групе ученика које су обухваћене нашим истраживањем, а које су настале укрштањем критеријума „интелектуална даровитост – просечна интелектуална способност“ и „школска успешност – подбацивање“, даровити подбацивачи показали су највиши ниво „отворености за идеје“, с тим што разлика између њих и даровитих успешних ученика у погледу те црте није била статистички значајна (Altaras, 2006).

Најдиректнију потпору овом гледишту дала је често цитирана студија Бејкерове и сарадника (Baker, Bridger, & Evans, 1998), у којој се показало да „комбиновани“ етиолошки модел, који обухвата факторе из интраперсоналног, породичног и школског домена, даје бољу предикцију подбацивања од „индивидуалног“ модела, који не узима у обзир чиниоце школског контекста. Осим тога, на располагању нам је прегршт емпиријских података који потврђују тезу да недостатак изазова у школи доприноси појави подбацивања (видети нпр. Baum et al., 1995; Díaz, 1998; Hébert, 2001; Reis et al., 1995). У својој четворогодишњој лонгитудиналној студији Рајсова и сарадници (Reis et al., 1995) утврдили су да „срзавање постигнућа“, које сеже до средње школе, по правилу започиње доживљајем досаде у основној школи, поготово када наставници погрешно тумаче, тј. не препознају њене знаке попут причања и немирног понашања на часу. При том је важно имати у виду да недостатак изазова има бар два начина да скрене даровите ученике на пут подбацивања: оне бунтовније и мање склоне конформирању он ће директно провоцирати да се не труде или да сасвим одустану ако им задатак није по мери; у осталим случајевима, недостатак изазова деловаће „мучки“, уљуљкујући даровитог ученика у доживљај компетентности, а ускраћујући му прилику да изгради и унапреди вештине саморегулације, које су неопходне како би се на дуже стазе постизао успех и стекла експертиза у некој области. С обзиром на епилог, оба сценарија су једнако непожељна, па наши напори треба да буду усмерени на то да се они по могућству не одиграју. Шта школа може да учини како би, уместо подбацивању, допринела актуализацији способности даровитих ученика? Неке одговоре понудићемо у наредном поглављу.

2. КАКО МОЖЕМО (НАЈ)БОЉЕ ОБРАЗОВАТИ ДАРОВИТЕ УЧЕНИКЕ?

Ово поглавље градимо на претпоставци да смо у досадашњем току излагања јасно потврдили своју основну тезу: да су школско учење и образовање битни фактори актуализације даровитости, али да могу поспешити тај процес само ако се акомодирају, тј. изађу у сусрет посебним образовним потребама даровитих ученика – у супротном, лако могу бити узроком њиховог академског подбацивања. Полазећи од тога, на странама које следе, наша пажња логично се окреће питању како школа може да приступи образовању ученика изузетних способности са, како је Терман (1926) својевремено рекао, „бољим изгледима на успех“ (стр. 16–17). У намери да га расветлимо из неколико битних углова, ово начелно питање разложићемо на следеће проблеме: (1) Како у образовном контексту *препознајемо* ученике којима је потребно више изазова, избора и самосталности у сазнајним активностима – можемо ли се у том смислу ослонити на „педагошку интуицију“ или прибећи некој провереној методи? (2) Који *облици посебне подршке* или прилагођавања нам заправо стоје на располагању у раду са даровитим ученицима и колико их досадашње искуство препоручује – да ли постоје неки који су посебно добри, односно које би ваљало избегавати? (3) Како можемо подстицати даровите ученике у *инклузивном оквиру*, који – као што је то случај у већини европских земаља – представља базично опредељење нашег образовног система? (4) И најзад, како *наставник*, као непосредни реализатор већине мера додатне образовне подршке, својом личношћу и компетенцијама доприноси подстицању даровитих ученика?

2.1. Идентификација (препознавање) даровитих у образовном контексту

Идентификација (интелектуалне) даровитости може се разумети као *специфичан случај процене (когнитивних) способности*, у коме посебно мотримо на индикаторе да су те способности изузетног нивоа – другим речима, покушавамо да утврдимо знаке нарочите брзине, лакоће и самосвојности у овладавању одговарајућим доменом, и то у поређењу с учинком особа сличног претходног искуства. Карактеристике личности које су емпиријски установљене као корелати (интелектуалне) даровитости у процесу идентификације имају улогу „помоћних показатеља“, који могу да подупру резултате процене способности, или дозволе да даровитост наслутимо и тамо где сама способност из неких разлога не може да дође до изражаја.

Појединачне методе идентификације интелектуално даровитих

Нажалост, психолошка процена не располаже јединственим „тестом даровитости“; уместо тога, при препознавању ученика изузетних способности

упућени смо на примену разноликих метода процене. Неке од њих су *објективне*, тј. дозвољавају утврђивање изузетности у неком домену спрам одговарајућих норми и независно од карактеристика процењивача (његових имплицитних теорија, предубеђења, ставова и сл). У такве методе убрајају се тестови интелектуалних способности, стандардизовани тестови знања/постигнућа или успеси на такмичењима, те тестови креативности или дивергентног мишљења. Објективна процена способности спроводи се, међутим, у релативно „неприродним“ условима и ослања на сразмерно сужен узорак понашања,²⁵ те овај не мора увек бити репрезентативан за оно што ученик заиста може (упоредити са Renzulli & Delcourt, 1986). Стога се приликом идентификације даровитости користе и *субјективне* методе – процене/номинације наставника, родитеља и самих ученика, засноване на уочавању индикатора изузетне способности у уобичајеним, свакодневним околностима и током дужег временског периода.

Шта треба да знамо о најчешће коришћеним методама идентификације даровитих?

Тестови (интелектуалних) способности. Идентификација интелектуално даровитих ученика дуго се поистовећивала, а и данас остаје нераскидиво повезана са тестирањем интелигенције (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang, & Chen, 2005). Иако тестови интелигенције имају статус незаменљивог и готово незаобилазног средства у препознавању интелектуално даровитих ученика (Altaras, 2006; Pyryt, 1996), они ће испунити своју сврху само уколико их задајемо и интерпретирамо свесни њихових ограничења и информисани о неколико важних питања.

Кога има/нема смисла тестирати? За почетак, морамо имати у виду да резултати тестова интелигенције нису једнако информативни и валидни за све групе испитаника и да у неким случајевима добијени „скорови буду потпуно неупотребљиви“ (Sternberg, 1982). Све што знамо из области когнитивног процењивања налаже велики опрез, па и уздржавање од примене тестова када је реч о испитаницима који по својим психодемографским карактеристикама не припадају популацији за коју је тест стандардизован. Чињеница је, наиме, да тестови интелигенције могу значајно потценити способности, па и *превидети интелектуалну даровитост* испитаника који немају одговарајуће претходно „искуство релевантно за тест“ (CAT relevant experience; Helms, 1997), утолико што, на пример, не владају добро језиком на коме су срочена упутства и задаци, немају рутину у (менталном) баратању материјалом који је садржан у тесту (нпр. оловком, коцкицама, геометријским фигурама), или су имплицитно научени да другачије опажају и тумаче његове захтеве. Резултати теста такође се морају узети с резервом, или чак занемарити, ако испитаник показује велику анксиозност у тест-ситуацији или том приликом није оптимално концентрисан и мотивисан.

²⁵ Овде имамо у виду да ситуација тестирања или такмичења намеће притисак да се у датом тренутку, за релативно кратко време покаже шта се уме и зна, и то на ограниченом скупу задатака у чијем избору испитаник не може да учествује.

С друге стране, тестови могу одиграти кључну улогу у *откривању интелектуалне даровитости* која би иначе лако могла остати незапажена – зато што ученик подбацује (Pugut, 1996; von Károlyi & Winner, 2005), прикрива своје способности пред вршњацима, или у неком другом смислу не одговара нашим представама о томе како даровити изгледају и понашају се.

Који тип теста задати? Мада нису конструисани тако да дају процену домено-специфичних способности, тестови интелигенције ипак захватају разноврсне видове когнитивних активности (фино опажање, памћење, менталне ротације, резоновање) који се изводе на различитим садржајима (вербалном, квантитативном, фигуралном, манипулативном). У светлу те разноврсности поставља се питање који тест је најбоље применити ако желимо да утврдимо облике интелектуалне даровитости који су релевантни и васпитљиви у академском/образовном контексту.

Композитни тестови и обухватне батерије? Ако бисмо се, вођени начелом обухватности/општости, латили неког композитног теста који захвата „помало од свега“ и на концу даје један јединствен скор, били бисмо у прилици да издвојимо оне који имају потенцијал за висок општи академски успех, али не и да утврдимо за шта је који ученик даровит и у којој области га најпре треба подстицати (нпр. математици или друштвеним наукама). Новије батерије тестова, конструисане према савременим таксономијама интелектуалних способности (детаљније видети у Jolić Marjanović, 2014) имају ту предност што засебно процењују поједине аспекте интелигенције, али могу бити веома неекономичне за задавање, и оставити нас у недоумици какву пажњу и значај да придамо појединачним скоровима.

Primi inter pares: тестови вербалног и квантитативног резоновања. Даљи путоказ можемо, међутим, наћи у Лоуменовом (Lohman, 2005, 2009) запажању да се академско учење претежно ослања на резоновање путем речи или квантитативних симбола, односно на баратање концептима који су њима означени. Из овога, наине, следи закључак да је при идентификацији ученика изузетних способности кључна процена способности вербалног и квантитативног резоновања. Вербална интелигенција тесно је повезана с овладавањем језицима и знањима из друштвено-хуманистичке сфере, а према наким налазима значајно предвиђа и успех у природно-научним предметима (Gustin & Corazza, 1994), па и математичко постигнуће (Lohman, 2005; Lohman, Korb, & Lakin, 2008).²⁶ Ипак, при идентификацији даровитости у области математике и њоме засићених предмета (као што су физика, хемија и информатика) носећу улогу требало би да има процена способности квантитативног резоновања (ibid.).

Тестови фигуралног резоновања и спацијалних способности. Врло популарни у пракси идентификације даровитих, поготово услед тврдњи да су „културно непристрасни“, јесу тестови фигуралног резоновања (попут Равенових матрица

²⁶ Овај налаз не изненађује ако знамо да вербално резоновање може учествовати у решавању математичких проблема (Winner, 1996).

и невербални тестови који захватају спацијалне и перцептивне способности.²⁷ Расположиви емпиријски подаци говоре, међутим, да су такви тестови генерално слаби(ји) предиктори академског постигнућа (Bittker, 1991; Lohman, 2005, 2009; Mills & Tissot, 1995),²⁸ да резултирају већим бројем грешака у класификацији²⁹ и да – супротно очекивањима – не доприносе бољем препознавању даровитих ученика из мањинских група (Lakin & Lohman, 2011). Све то јасно упућује на закључак да тестове фигуралног резоновања и спацијалних способности не треба користити као основно – а камоли једино – средство идентификације интелектуално даровитих. С друге стране, не треба превидети чињеницу да ови тестови дају независан допринос предикцији постигнућа и препознавању даровитости у математици и сродним областима (Andersen, 2014; Benbow & Minor, 1990; Kell & Lubinski, 2013; Lohman, 2005, 2009; Lohman et al., 2008), те да у том контексту чине вредно појачање тестовима квантитативног резоновања.

Индивидуално или групно тестирање? Више поверења у идентификацији даровитих обично се поклања индивидуалним тестовима способности, који и имају низ предности над групним (утолико, рецимо, што дозвољавају динамичку процену, посматрање процеса решавања проблема, интервенисање у циљу разјашњења задатка или мотивисања испитаника и сл.). Лоумен (Lohman, 2009) ипак подсећа да претпостављена надмоћ индивидуалног теста пада у воду уколико он не захвата релевантне способности (видети горе). Такође, индивидуално тестирање свих кандидата углавном се оцењује као неекономично (а може бити и сасвим неизводљиво), па неки аутори препоручују употребу групних тестова и првом кораку, те даље индивидуално тестирање оних испитаника чији се резултати налазе „у критичној зони“, тј. непосредно испод или изнад граничног скорa (Stanley, 1984).

Кад можемо тестирати? Најзад, важно је и да се запитамо колико рано можемо да користимо тестове зарад идентификације интелектуалне даровитости – конкретно, да ли је то могуће већ на предшколским узрастима. Указујући на недовољну поузданост резултата у том животном добу, неки истраживачи позивају на велике резерве приликом доношења закључака на основу тестирања предшколаца (Stöger, Schirner & Ziegler, 2008). Други, пак, истичу да се одлагањем тестирања (као кључног елемента формалне процене) одлаже и одговарајуће васпитно и образовно деловање, те да је боље што раније проценити интелектуални развој и потребе детета, а затим ретестом проверавати да ли су потребне корекције почетне „дијагнозе“ и предложених мера подршке (видети нпр. Gross, 1999; Whit-

²⁷ У нашој средини, на пример, селекција ученика за неке програме подстицања талената често се заснива на процени батеријом КОГ-3, која претежно мери спацијалну способност и перцептивну брзину (за даље информације о идентификацији даровитих у нашим основним школама видети Tatić Janevski & Starčević, 2012).

²⁸ Према неким подацима (Lohman, 2005), високо развијена спацијална способност, када се јавља као „изолирана снага“ (тј. уз релативно слабије вербално и квантитативно резоновање), чак може деловати као „препрека“ за високо академско постигнуће.

²⁹ Мисли се на класификацију ученика у категорије даровити–недаровити.

more, 1980). Све у свему, када је реч о нижим узрастима, резултати теста несумњиво су користан, али углавном не могу бити пресудан критеријум идентификације.

Тестови знања/постигнућа. Кад говоримо о идентификацији даровитих путем тестова знања и постигнућа, не мислимо на редовне контролне и писмене задатке, нити на школске оцене уопште. Као што смо образлагали раније (Altaras, 2006), одличне оцене нису валидни показатељи изузетне способности, нити слабије оцене нужно значе да ученик није даровит (Hadaaway & Marek-Schroer, 1992).³⁰ Према томе, препознавање даровитих не може да се заснива на уобичајеним проценама познавања одређеног дела градива, које су изражене школским оценама (мада се у неким случајевима поступа управо тако). С друге стране, укупно знање из неке области којим ученик располаже свакако одражава његову способност овладавања датим доменом и предвиђа будуће учење у њему. Сходно томе, обухватна процена знања путем стандардизованих тестова образовних постигнућа – поготово ако спроводимо такозвано *above-level* тестирање³¹ – представља корисно средство идентификације даровитих ученика у појединачним академским доменима, тј. предметима (Lohman, 2009). Нажалост, дотични тестови најчешће не откривају дубину/елаборираност домено-специфичних/предметних знања, испуштајући тиме из вида један од сржних показатеља даровитости у некој области.

Субјективне процене: мишљење родитеља, наставника и ученика. Поред објективних података о нивоу способности и знања, идентификација даровитих узима у обзир и субјективне процене о томе ко су ученици изузетних способности, тј. ослања се на тзв. номинације којима се поједини ученици издвајају као даровити. Ове номинације могу потицати од различитих особа које имају извештај увид у то како ученик овладава знањима и вештинама неког домена, почев од родитеља, преко наставника, до вршњака, па и даровитог ученика самог. Процене тих актера могу се прикупљати у структурисаној или неструктурисаној форми. У првом случају, процена се даје уз помоћ рејтинг-скала или чек-листа које упућују процењивача на посматрање релевантних карактеристика – добро утврђених показатеља и корелата даровитости. Код неструктурисаног поступка, процењивач именује ученике које треба укључити у неки програм посебне подршке на основу сопствених схватања и уверења о томе шта значи бити даровит.

Процене/номинације родитеља. Као важан извор података о сазнајном развоју и активностима ученика пре и ван школе, родитељи имају битну улогу у идентификацији даровитости, поготово на ранијим узрастима. Према подацима из једне студије (Louis & Lewis, 1992), близу две трећине деце која су доведена на тестирање пошто су њихови родитељи проценили да су даровита, заиста је

постигло високо натпросечан скор на тесту интелигенције.³² Процене родитеља поклапале су се са резултатима тестирања нарочито у оним случајевима када су родитељи заснивали свој суд на знацима изузетног памћења, апстрактног резоновања и имагинативности код своје деце, пре него на чињеници да ова на релативно раном узрасту поседују нека специфична знања (нпр. познају бројеве, абечеду, или делове тела). Једно друго истраживање упозорава, међутим, да су родитељске процене упадљиво засићене уобичајеним полним стереотипима: већ на узрасту од 3-4 године, синови су чешће номиновани због „изванредног апстрактног резоновања“, „изузетне радозналости“ и „решавања проблема“, док су кћерке знатно чешће виђене као даровите на основу „богатог речника“ (Johnson & Lewman, 1990, према Perleth et al., 2000). Према оцени Робинсонове (Robinson, 2000b), родитељи ће бити утолико успешнији у препознавању интелектуалне даровитости уколико могу да се ослоне на чек-листе релевантних понашања и уколико је реч о доменима у којима постоје јасна нормативна очекивања, као што је то случај са развојем језичких, читалачких и математичких компетенција.

Процене/номинације наставника. Истраживања дају различите налазе о генералној тачности с којом наставници процењују ученичке способности и компетенције: нека показују да су њихове процене вербалних, математичких и спацијалних способности ученика прилично тачне (Chamorro-Premuzic, Artsehe, Furnham, & Trickot, 2009); друга, пак, сугеришу да наставници праве знатне грешке при процени читалачких и математичких вештина својих ученика (Eckert, Dunn, Coddling, Begeny, & Kleinmann, 2006). Но, када је реч о идентификацији даровитих, већина студија води следећем (оптимистичном) закључку: наставници су углавном успешни у препознавању даровитих ученика када имају (а) списак карактеристика које треба посматрати (тј. чек-листу или неки други образац за процену), (б) довољно времена да посматрају и упознају ученике и (в) извесну обуку у препознавању напредности/изузетности (Chan, 2000; Gagné, 1994; Hadaaway & Marek-Schroer, 1992; Hunsaker, Finley, & Frank, 1997). Сами наставници су мишљења да њихове процене повећавају тачност идентификације која се иначе ослања на тестирање, јер „они раде са дететом и познају га боље него тест“ (Pierce, Adams, Speirs Neumeister, Cassady, Dixon, & Cross, 2006). Заиста, будући да су наставници ти који најдиректније прате процес стицања знања и вештина у неком домену (предмету), њихове процене представљају незаобилазну ставку у препознавању даровитих ученика (упоредити са Tatić Janveski i Starčević, 2012).

Истовремено, треба имати у виду да су *неструктурисане* процене веома засићене имплицитним теоријама наставника (Chan, 2000) и често упливисане карактеристикама ученика мимо саме способности (Hernández-Torrano, Prieto, Ferrándiz, Bermejo, & Sáinz, 2013), због чега неки ученици имају знатно више

³⁰ Да додатно појаснимо: користећи школске оцене као критеријум, пропустићемо да препознамо даровитост ученика који подбацују (грешка типа „лажно негативан“), а означимо као даровите и неке ученике просечних или благо натпросечних способности који постижу одличан школски успех (грешка типа „лажно позитиван“).

³¹ Под тим се у овом контексту подразумева тестирање ученика тестовима предвиђеним за старије разреде/више нивое образовања. Алтернативни називи су *off-level* и *out-of-level* тестирање.

³² Из овога можемо да закључимо да је нешто више од трећине родитеља правило грешку типа „лажно позитиван“. Но, остаје нам сасвим непознат проценат оних који погрешно мисле да њихова деца нису даровита.

шанси да буду препознати као даровити (иако то можда нису), а други знатно мање (упркос томе што можда имају изузетне способности). Да бисмо предупредили такве грешке, битно је да се упознамо с изворима пристрасности у наставничким номинацијама/проценама, тј. да знамо које одлике ученика наводе наставнике да ове чешће препознају као даровите.

Кога су наставници склони да именују као даровитог? Један извор грешака састоји се у томе што наставници не праве довољно оштру разлику између способности, с једне стране, и одређених аспеката *социјалног понашања, мотивације и личности*, с друге. Последично, неретко се дешава да прецењују интелектуални потенцијал деце која су сарадљива, савесна и уредна, вербално флуентна, академски успешна, емоционално и социјално зрела, и уопште узев непроблематична (Hadaway & Marek-Schroer, 1992; Hernández-Torrano et al., 2013; & Kemp, 2006).³³ Осим тога, извесне вештине пре се препознају као знак даровитости него неке друге: наставници, изгледа, придају већи значај напредности у читању него у правопису и рачунању, односно више вреднују изузетност у вербалном него у невербалном домену, бар на почетку школовања (Hernández-Torrano et al., 2013; Hodge & Kemp, 2006; Siegle, Moore, Mann, & Wilson, 2010). Најзад, и *демографске карактеристике* утичу на вероватноћу да ученик буде опажен као даровит, при чему су посебно важни социоекономски статус и културна припадност, односно пол ученика. Конкретно, они које наставници процењују као даровите махом потичу из породица средње класе и припадају већинској/доминантној култури (Hadaway & Marek-Schroer, 1992). Што се тиче пола, анализе наставничких процена показују да се дечаки знатно чешће него девојчице категоришу као даровити (Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005; Hernández-Torrano et al., 2013) и упућују на посебне програме за подстицање талената (Bianco, Haggis, Garrison-Wade, & Leech, 2011), нарочито када је реч о математици и природним наукама (Lee, 1999, према Hernández-Torrano et al., 2013). Будући да већа заступљеност дечака и боље ситуираних ученика у категорији интелектуално даровитих по свој прилици не одговара стварној дистрибуцији способности с обзиром на пол и социоекономски статус, јасно је да наставнике треба едуковати за правичнију идентификацију даровитих.

Процене/номинације вршњака. Један неоправдано занемарен и недовољно коришћен начин идентификације даровитих јесте путем вршњачких процена. Наиме, емпиријски налази показују да ова метода има задовољавајуће метријске карактеристике, па и извесне предности у односу на процене наставника (Gagné, 1989). Конкретно, са психометријске тачке гледишта он има ту погодност што подразумева већи број процењивача (све ученике једног одељења, а евентуално и већу вршњачку групу), који – како се показује – постижу високу интересубјективну сагласност у процени интелектуалних способности својих другова и другарица (Gagné, Bégin, & Talbot, 1993). Додатна предност вршњачких процена састоји се у томе што почивају на ширем узорку понашања него што је

то „учење“ или „активност на часу“, чиме се отвара могућност за идентификацију интелектуалних (и других) талената који – било због природе саме способности, било због карактеристика ученика – у редовној настави остају непримећени (Banbury & Wellington, 1989; Massé & Gagné, 1996). Наравно, примена ове методе подразумева да су ученици достигли одговарајући ниво зрелости, а и имали прилике да се међусобно упознају. Према мишљењу неких истраживача (Banbury & Wellington, 1989), ученици могу поуздано да запажају и процењују знаке даровитости код својих вршњака почев од четвртог разреда основне школе, док на ранијим узрастима овај метод треба примењивати са значајним резервама у погледу стабилности и ваљаности прикупљених процена. Разуме се да од ученика ни на ком узрасту не треба тражити да именују „оне који су даровити“, већ их пажљиво сроченим питањима усмеравају да препознају друга/другарицу који/-а показује сасвим конкретне знаке изузетне способности, релеватне на датом нивоу школовања и стадијуму развоја.

Самопроцене/самономинације. Посебно питање тиче се тога да ли у упитницима/обрасцима за вршњачку идентификацију даровитости треба оставити могућност да ученици именују сами себе. Мада самопроцене интелигенције сведоче о систематској склоности ка прецењивању или потцењивању сопствених способности (видети нпр. Furnham, 2001; Furnham et al., 2001), изгледа да увођење опције самономинације не нарушава метријске квалитете инструмената за вршњачку идентификацију даровитих: према расположивим налазима, објективност скорова тиме не бива значајно нижа, а утврђује се и умерена позитивна повезаност између самопроцена и процена осталих ученика (Massé & Gagné, 1996). Подударност између самопроцена и процена других нарочито је висока на узорцима средњошколаца (ibid.), што значи да су ученици овог узраста и нивоа образовања способни да диференцирају и релативно објективно процене поједине врсте способности, те да нема разлога да се при прикупљању њихових процена искључи могућност самономинације.

Организовање целовитог поступка идентификације даровитих

Ниједна од горенаведених метода, међутим, сама за себе не чини поступак (процедуру) идентификације. Тај поступак, наиме, подразумева одабир конкретних техника/инструмената прикупљања података, утврђивање редоследа којим ће се оне примењивати и начина на који ће се комбиновати њихови резултати, постављање критеријума за укључивање ученика у категорију „даровитих“, те одговор на низ других питања. У наставку ћемо се осврнути на неке од ових ставки и дати начелне препоруке за осмишљавање и организовање прикладног поступка идентификације ученика изузетних способности.

Избор техника/инструмената процене. Практичар који организује процес идентификације унутар неке образовне установе (школе) ређе ће бити у прилици да користи неки унапред дефинисан, „званични“ пакет инструмената, а пре суочен

³³ Ученици овог профила обично се и означавају као *teacher-pleasers* – они који годе наставницима.

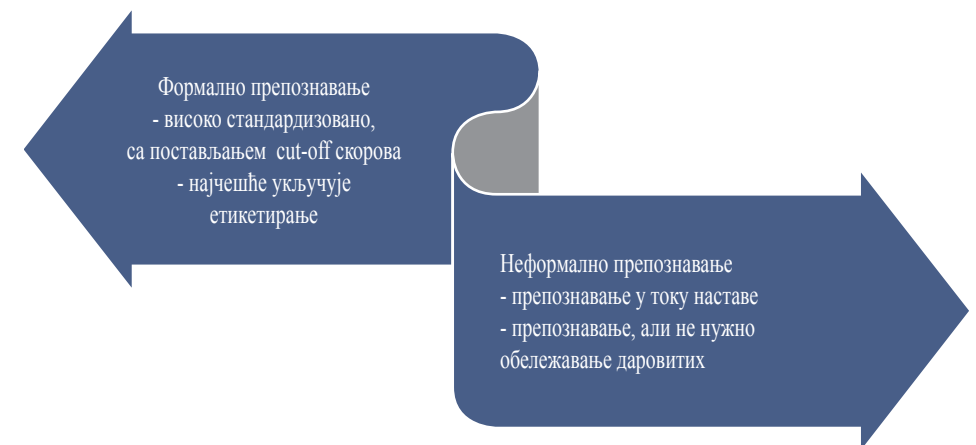
са захтевом да изабере међу бројним и разноврсним мерама које су у оптицају (видети нпр. Callahan, Hunsaker, Adams, Moore, & Bland, 1995).³⁴ Како знати које су најадекватније? Један важан критеријум одлучивања у овој ситуацији – као у психолошкој процени иначе – биће психометријске карактеристике расположивих инструмената. Другим речима, избор прикладних мера требало би да буде усмераван подацима о дискриминативности (нарочито на десном крају дистрибуције), објективности, поузданости и ваљаности потенцијалних средстава процене. Важно је, међутим, имати на уму да *ниједна техника или мера процене није универзално ваљана или ваљана per se*, већ да се њена валидност утврђује спрам циља с којим спроводимо поступак идентификације. Сврха препознавања представља, дакле, кључно мерило прикладности и главни путоказ при састављању батерије инструмената на основу којих ћемо вршити процену. Није тешко замислити да ће се средства и целокупна процедура идентификације битно разликовати у зависности од тога да ли одлучујемо о томе ко треба раније да пође у школу, ко ће бити уписан у специјалну гимназију за даровите ученике, коме је неопходан ИОП 3, или кога треба упутити у неку ваншколску организацију за подстицање талената.

Начин комбиновања резултата. Сврха и контекст идентификације одређују и начин на који ћемо комбиновати резултате добијене применом различитих инструмената. Литература посвећена овом питању предочава три могуће „формуле“ или принципа, као и ефекте њихове примене (McBee, Peters, & Waterman, 2014). Први, *конјунктивни* принцип (колоквијално: принцип „и“) подразумева да ученик, да би био препознат као даровит, треба да испуни више критеријума, тј. да премаши одређен квалификациони праг (*cut-off* скор) на свим мерама које су укључене у процедуру идентификације (нпр. да има $IQ > 130$ и да буде номинован од бар 3 наставника и да на тесту знања има скор изнад 95. перцентила). Други, принцип *средње вредности/просека*, сажима податке са различитих инструмената у једну глобалну/композитну меру и узима у обзир како се кандидати котирају на њој. Најзад, по трећем, *компензаторном* принципу (тзв. принципу „или“) довољно је да кандидат на једној мери испуни постављени критеријум, тј. биће препознат као даровит ако има изузетан скор на ма којој од употребљених мера (нпр. има $IQ > 130$ или је номинован од бар 3 наставника или на тесту знања постиже скор изнад 95. перцентила). Важно је уочити да први и трећи принцип представљају опозите по томе како се одражавају на пропорцију ученика који бивају идентификовани као даровити, односно на грешке у идентификацији. Први принцип се преферира када треба смањити број „лажно позитивних“, тј. када желимо да осигурамо да међу идентификованим ученицима нема оних који нису даровити (макар превидели неке који то јесу). Трећи, пак, има предност када нам је циљ да смањимо број „лажно негативних“, тј. када хоћемо да осигурамо да нисмо испустили из вида

³⁴ Нажалост, наши практичари пре се суочавају са суженим избором психолошких инструмената који би послужили идентификацији даровитих. Ипак, питање одабира правих мера једнако је важно и за њих: будући да се у том погледу не могу ослонити на издаваче и дистрибутере тестова, они морају бити добро теоријски потковани да препознају прикладна средства процене.

ниједног даровитог ученика (макар међу идентификованима били и неки који то нису).

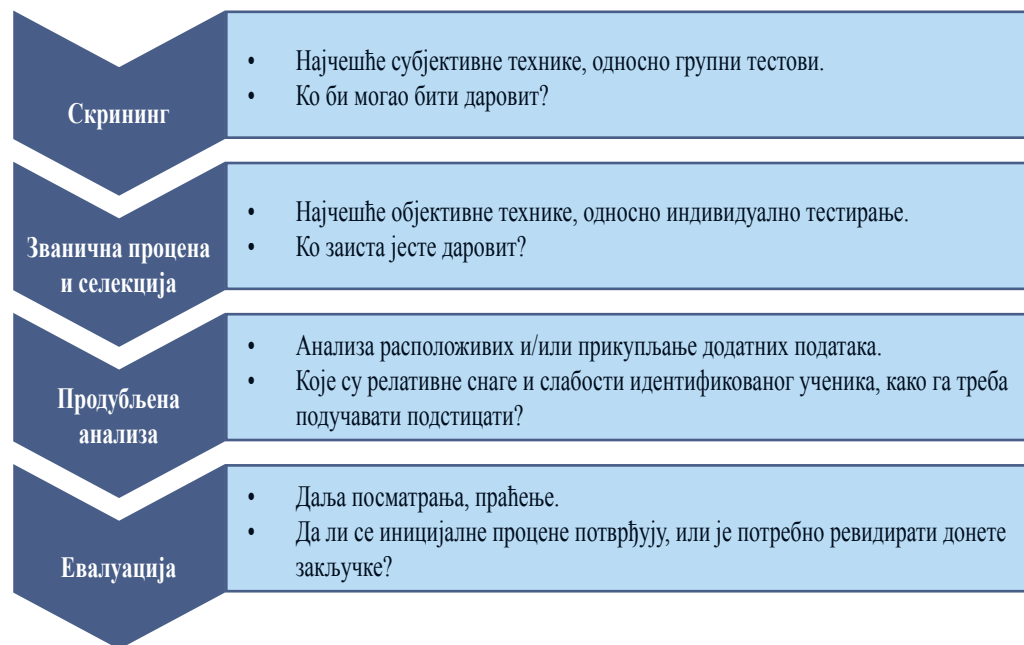
Формализованост процедуре. Горенаведено је тесно повезано са степеном формализованости процедуре идентификације – који опет најпре зависи од сврхе и контекста процене. При доношењу далекосежних, иререверзибилних одлука (нпр. о пријему ученика у неку специјалну школу за даровите), процес идентификације обично поприма врло формалан облик: време идентификације је тачно одређено, сама процедура строго стандардизована, тежиште процене је на примени објективних метода (тестирања) са унапред одређеном „цртом“ (тј. *cut-off* скором), а ова најчешће бива тако дефинисана да се смањи број „лажно позитивних“. Поврх тога, кандидати су по правилу свесни чињенице да су укључени у процес идентификације, као и његових резултата, што неретко подразумева (само) етикетирање селектовних ученика као „даровитих“. Другачије је, међутим, када идентификацију спроводимо са неким другим циљем – рецимо, зарад извесног прилагођавања (индивидуализације) редовне или укључивања ученика у додатну наставу. Тада тај поступак може да буде знатно флексибилнији, дискретнији и, уопште узев, мање формалан. Но, и тада је битно уважити начела ваљане идентификације, о којима ће бити речи након што прикажемо њене уобичајене фазе.



Слика 2.1.1: Континуум формализованости поступка идентификације

Фазе процеса идентификације. Чак и када је мање формална, идентификација представља *процес* који се одвија у више корака или фаза, чему, као што смо видели, мора да претходи експлицирање циљева и критеријума идентификације, односно дефинисање врсте посебне подршке за коју се ученик потенцијално квалификује (Feldhusen, Asher & Hoover, 1984; видети и Burns, Mathews, & Ma-

son, 1990). Процес идентификације обично почиње фазом *скрининга*, чија је сврха да се оквирно одреде могући кандидати за посебне мере подршке. У тој фази обично се прикупљају субјективне процене/номинације различитих актера и спроводе групна тестирања. Овоме се у наредном кораку – фази *званичне процене и селекције* – придружују прецизније процене односно индивидуална испитивања, што се завршава евентуалним одабиром ученика за одређену меру образовне подршке намењену даровитима. Свеукупан процес идентификације требало би, међутим, да се настави фазом *продубљене анализе* (нпр. профила способности), која служи томе да се мере подршке, колико је то могуће, индивидуализују. Најзад, завршни корак идентификације чини *праћење и евалуација*, како би се проверила тачност донетих закључака и по потреби извршиле извесне корекције.



Слика 2.1.2: Уобичајени кораци у процесу идентификације

Принципи ваљане идентификације. Различите научне и стручне публикације углавном су сагласне око основних принципа ваљане идентификације даровитих и формулишу сличне препоруке за организовање тог процеса (видети нпр. Bernal, 2003; Brown et al., 2005; Callahan, 2009; Maker, 1996). Ми ћемо их сабрати у три велика кластера.

Заснована на вишеструким проценама. Први скуп препорука односи се на број и разноврсност узорака понашања који су предмет посматрања у оквиру процеса идентификације. У том смислу, препоручује се да податке треба прикупљати путем *различитих техника* и узети у обзир *више извора процене*. Другим речима, упутно је комбиновати субјективне и објективне процене и омогућити инпут свих

релевантних актера – наставника, родитеља, вршњака и самог даровитог ученика. Без обзира на то што тестови дају најбољу објективну и стандардизовану меру интелектуалних способности, идентификација даровитих у образовном контексту не би требало да почива искључиво на резултатима тестирања интелигенције (IQ-скорovima), већ ове треба користити и интерпретирати у склопу других података. Осим тога, саветује се да идентификација не буде заснована на једнократној процени, већ на посматрању индикатора даровитости *током дужег времена или у више временских тренутака*. Овај „лонгитудинални“ или „процесни“ приступ идентификацији омогућава да се прикупи репрезентативнији узорак показатеља изузетне способности и документује динамика њеног развоја, што повећава ваљаност процене и олакшава планирање мера подршке.³⁵

Дискриминативна, али не дискриминишућа. Друга група препорука сугерише да у процесу идентификације треба регистровати разлике које су релевантне за планирање диференциране или индивидуализоване подршке, али обезбедити *једнаке* шансе свим ученицима да буду препознати као даровити – без обзира на њихов пол, порекло или профил способности/личности. Поступак идентификације треба тако да буде *фер према различитима демографским групама и културама*. То на првом месту подразумева свест/обавештеност процењивача о томе да не постоји „тест слободан од културе“ или субјективна процена ослобођена стереотипа, што би даље требало да води активном трагању за начинима да се минимизује дејство пристрасности у процени. Даље, од идентификације се очекује и да буде *фер спрема различитих врста способности* (intelligence-fair) односно домена даровитости, што у школском контексту значи да треба да препознамо ученике изузетних способности у свим предметима – да уочимо вербално, као и математички даровите; интелектуалне, али и уметничке и спортске таленте. Најзад, идентификација треба да буде *фер у односу на различите типове даровитих ученика* – да не води препознавању само оних који су „добри“ и „успешни“ у школи, већ и оних који подбацују или су у неком другом смислу „проблематични“. Истовремено, поступак идентификације треба да нам омогући да *дијагностикујемо различите* нивое даровитости, профиле способности и образовне потребе унутар групе даровитих ученика.

Контекстуализована. Сходно трећој групи препорука, оно што по сваку цену треба избећи јесте да идентификација буде сама себи циљ, да се више ресурса утроши на препознавање него на подстицање даровитих ученика, те да највећа „добит“ од читавог поступка буде то што смо ученике разврстали на даровите и оне који то нису. Захтев да идентификација буде контекстуализована подразумева, дакле, пре свега то да се она планира и спроводи тако да буде у *функцији извесног прилагођавања* наставе односно образовног процеса. Поврх тога, тим захтевом се сугерише да идентификација треба да буде *прилагођена контексту у погледу ресурса које захтева*, да је практично изводљива и одржива. Најзад, овом ставком

³⁵ Неки аутори у овом контексту помињу ученички портфолио као најприкладније средство идентификације (видети нпр. Bernal, 2003).

упућује се и на потребу да *сама процена буде контекстуализована*, тј. да (бар једним делом) посматра учинак у решавању реалних и смислених проблема „који уистину ангажују ученике, држе њихову пажњу и мотивишу их да добро ураде задатак“ (Chen & Gardner, 1997, стр. 111). Све у свему, идентификација даровитих треба да буде уткана у редовни школски живот, да омогућава препознавање даровитости на свим ступњевима и да директно упућује на потребне мере образовне подршке. Но, које мере нам уопште стоје на располагању? О томе ће бити речи у наредном одељку.

Табела 2.1.1: Сажетак принципа добре идентификације даровитих ученика

Вишеструка процена	<ul style="list-style-type: none"> • Вишеструке технике: користе се објективне и субјективне процене, тестови интелигенције се задају и интерпретирају у комбинацији с другим подацима; • Вишеструки процењивачи: користе се процене стручних сарадника, наставника, родитеља, вршњака и самих даровитих ученика; • Процена се врши током дужег времена или у различитим временским тренуцима.
Процена која је дискриминативна, али не дискриминишућа	<ul style="list-style-type: none"> • Прави разлику с обзиром на ниво даровитости • Фер према различитим демографским групама и културама: сви имају једнаку шансу да буду препознати, без обзира на пол и порекло; • Фер према различитим способностима: омогућава идентификацију различитих врста и подврста даровитости; • Фер према различитим типовима даровитих ученика: омогућава идентификацију успешних, али и даровитих ученика који подбацују.
Контекстуализована процена	<ul style="list-style-type: none"> • У функцији прилагођавања наставе односно образовног процеса; • Практично изводљива у датом окружењу, уткана у школски живот; • Заснована на учинку у решавању реалних и смислених проблема.

2.2. Три стуба образовне подршке за даровите ученике: груписање, убрзавање и обогаћивање

Релативно широка палета педагошких мера и активности које се могу предузети у циљу подстицања даровитих ученика (и повећања вероватноће да они актуализују свој таленат) највећим својим делом репрезентује различите видове, односно разнолике комбинације трију основних захвата: груписања по способностима, акцелерације (убрзавања) и обогаћивања. У овом одељку расветлићемо шта сваки од њих подразумева и које облике може да поприми; такође ћемо, посебно када је реч о груписању и акцелерацији, размотрити контроверзе које окружују примену ових мера и изложити емпиријске налазе који нас информишу о њиховим реалним ефектима и корисности.

Одмах на почетку, појаснићемо и како видимо њихов међусобни однос: иако се понегде приказују као алтернативна решења, која се узајамно искључују (за исту примедбу видети нпр. Gagné, 2007; Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003), груписање, убрзавање и обогаћивање заправо су комплементарни и у већини конкретних програма подстицања користе се удружено. Ово је једино и разумљиво, будући да се сваки од та три захвата решава један део „проблема“ образовања даровитих: наиме, док се груписањем уводе потребне измене у погледу социјалних услова учења, а акцелерацијом прилагођава темпо рада, докле обогаћивањем вршимо одговарајуће модификације образовног/наставног процеса у погледу садржаја којима ученик треба да овлада и метода којима се то остварује (видети Сliku 2.2.1).



Слика 2.2.1: Однос трију основних мера образовне подршке за даровите ученике

Груписање по способностима

Пажњу усмеравамо најпре на груписање по способностима (енгл. ability grouping), које се иначе среће и под називом хомогено груписање (енгл. homogeneous grouping), а неретко и издвајање. Мада је први израз без сумње најпрецизнији, он се повремено без великог губитка значења може заменити другим, док би трећи, због његове проблематичне конотације, вероватно требало избегавати. Наиме, суштина мере о којој овде говоримо није да се даровит ученик раздвоји од својих вршњака просечних способности, већ да се у настави „споји“ с онима који су му по способностима слични. Груписање би, дакле, било *сваки облик организације наставе у коме се ученици сличног нивоа/профила способности сврставају у једну*

групу ради засебног рада и/или подучавања (видети нпр. Neihart, 2007; Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003).

Облици груписања по способностима. Груписање по способностима може да се спроведе на различите начине. Неки облици груписања подразумевају да ученици изузетних способности током дужег временског периода – нпр. једног образовног циклуса – раде у засебној групи (енгл. full-time ability grouping); други, пак, укључују периодично или привремено окупљање даровитих ученика у једну групу – понекад само за време трајања неке наставне/сазнајне активности у оквиру једног часа. Осим по трајању, облици груписања разликују се и према томе да ли се тим поступком формира засебна организациона јединица унутар образовног система (која обично захтева и засебни наставни кадар), или „група даровитих“ функционише унутар постојећих одељења и школа. Један уобичајен облик трајнијег груписања које подразумева организовање засебних јединица унутар образовног система јесу специјалне школе или одељења за даровите ученике. Дијаметралну супротност томе представљали би облици флексибилног груписања унутар одељења, који омогућавају да ученици виших способности или компетенција у некој области по потреби имају другачије задатке и активности од остатка одељења.³⁶ Поврх тога, у неким образовним система заступљени су и тзв. пул-аут програми (pull-out programs), којима се даровити ученици из (различитих разреда) једне школе једном или више пута недељно „извлаче“ из својих редовних одељења и окупљају у јединствену групу зарад заједничке наставе, најчешће с посебним „наставником за даровите“ (Cox, Daniel, & Boston, 1985, према Vaughn, Feldhusen, & Asher, 1991).

Табела 2.2.1: Класификација најчешћих облика груписања по способностима

	Груписање даровитих ученика у посебне организационе јединице	Груписање унутар постојећих организационих јединица
трајно	Посебне школе за даровите Посебна одељења за даровите	–
периодично/ привремено	Пул-аут програми	Груписање унутар одељења (кластер-груписање, груписање по актуелном нивоу компетенција или учинка)

Груписање као мера подршке даровитима није „уколосечавање“. Најспорнији облик хомогеног груписања, који је, срећом, сразмерно мало заступљен у нашем образовном систему, јесте тзв. трекинг или стриминг (tracking/streaming). Реч је о виду трајног груписања који подразумева да ученици на почетку образовног циклуса (а на основу резултата тестирања или дотадашњег постигнућа) ступају у јасно омеђене и релативно непроменљиве колосеке образовања (Swiatek &

Lupkowski-Shoplik, 2003; видети и Neihart, 2007; Renzulli & Reis, 1991) који воде к остварењу различитих образовних циљева, исхода и стандарда постигнућа (нпр. к високом образовању или занатској обуци). Груписање као мера подршке даровитима не може се поистоветити с трекингом из следећих разлога: нити су ученици који похађају академски „напреднији“ образовни колосек селектовани по изузетној способности, нити се овај формира с идејом да се систематски подржи развој експертизе и продубљивање знања у неком домену (за разлику од, рецимо, посебне школе за математички или вербално даровите). Сходно томе, ни критике упућене трекингу нећемо узети у обзир као нешто што погађа груписање у циљу подстицања даровитих.

Ефекти груписања. Питање које, пак, не можемо заобићи јесте да ли груписање (мимо трекинга) представља делотворну меру подршке даровитим ученицима? У одговору ћемо се најпре осврнути на разлоге који се обично износе у расправама *pro et contra*, а затим размотрити резултате емпиријских анализа ефеката груписања.

Контроверзе и претпоставке. Педагошке и психолошке последице хомогеног груписања већ дуго су предмет дебата (Adams-Byers et al., 2004), у којима гласови „против“ сежу од оних који оспоравају ма каква добит од ове мере, до оних који тврде да је груписање штетно за обе стране – издвојене даровите ученике, као и за ученике просечних способности (Slavin, 1991, 1993, према Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003). Гласови „за“ упозоравају, пак, да укидање груписања прети да снизи укупан ниво постигнућа унутар једног образовног система (Renzulli & Reis, 1991). На чему се заснивају и којим разлозима подупиру ове тврдње?

Док неки противници груписања износе разлоге из сфере „политичке коректности“, дисквалификујући га као елитистичко, други му се противе више из психолошких разлога – образлажући да даровитима ускраћује прилику за развој социјалне компетентности (у комуникацији с особама различитих профила), а ученицима просечних способности менталну стимулацију која проистиче из интеракције с напреднијим вршњацима (Oakes, 1985 и Slavin, 1987, оба према Adams-Byers et al., 2004). Заговорници хомогеног груписања одговарају, пак, да оно доноси значајне академске и социоемоционалне добити даровитима, укључујући могућност да искусе размену идеја у друштву себи сличних. Овоме се додаје да ни ученици просечних способности тиме нису на губитку, јер је мало вероватно да се они равнају према интелектуално даровитима и да брзина/лакоћа с којом ови уче делује подстицајно на остатак одељења (Bernal, 2003); штавише, указује се на могућност да одсуство даровитих отвори простор да ученици благо натпросечних способности „дођу до изражаја“ и „искоче“ на академском и социјалном плану.

Мада је јасно да се баве *само трајнијим и упадљивијим облицима груписања* (као што су посебне школе и одељења, односно пул-аут програми за даровите), ове дебате свакако имају позитивну страну: захваљујући контроверзама које га окружују, груписање и његови ефекти спадају у најпомније испитиване аспекте образовања даровитих (Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003). Шта можемо рећи на

³⁶ На пример, ученици који у првом разреду већ течно читају и пишу штампаним словима, могу се груписати зарад учења писаних слова, латиничног писма, основних правописних правила и сл.

основу расположивих налаза: има ли добити од „издвајања“ даровитих ученика, односно доказа да тај поступак шкоди било овим, или ученицима просечних способности?

Сазнања о академским ефектима груписања. Обухватне мета-анализе и прегледи релевантних студија упућују на то да груписање по способностима – у својим бројним варијететима – има значајне позитивне ефекте на остварене образовне исходе и став према предмету даровитих ученика (Kulik & Kulik, 1997, према Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003; Page & Keith, 1996; Rogers, 1993, 2007). Чак и за пул-аут програме, који се понекад критикују као недовољно интензиван вид подршке даровитима (Winner, 1996), утврђени су извесни позитивни ефекти на ниво знања, критичко мишљење и креативност укључених ученика (Vaughn et al., 1991). Поред објективних мера напретка, у прилог груписању говоре и перцепције самих даровитих ученика: према налазима једне студије (Adams-Byers et al., 2004), они сматрају да хомогене групе имају низ предности када је реч о учењу и сазнању, најчешће се позивајући на ниво изазова, брзину учења и могућности за дискусију које се у таквим групама нуде. При свем том, нису нам на располагању емпиријски налази који би показали да су ученици просечних способности оштећени у свом академском напретку издвајањем даровитих ученика (Kulik & Kulik, 1997, према Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003; Matthews, Ritchotte, & McBee, 2013).

Сазнања о социоемоционалним ефектима. Но, да ли се хомогено груписање једнако повољно одражава и на социо-емоционално функционисање? У последњем одељку првог поглавља већ смо упутили на налазе који показују да полазници специјалне школе за даровите изражавају генерално веће *задовољство* својим школовањем (видети стр. 43). Испитивања социоемоционалних ефеката груписања чешће, међутим, узимају једну другу варијаблу као критеријум – наиме, *селф-концепт*.

Ефекат велике рибе у малом рибњаку. Усмеривиши се на овај конструкт, Марш и сарадници вишеструко су показали да ученици у академски захтевнијим окружењима, где је ниво постигнућа генерално висок, имају негативнији селф-концепт него ученици у неселекционисаним (хетерогенијим) групама (видети нпр. Marsh & Hau, 2003). Овај налаз – познат под називом „ефекат велике рибе у малом рибњаку“ (енгл. big-fish-little-pond effect, скр. BFLPE) – аутори су протумачили као озбиљан проблем за ученике у хомогеним групама, полазећи од тога да негативнији селф-концепт може значити ниже аспирације, смањено улагање труда и избор мање прикладних сазнајних активности. Додајући тежини проблема, други истраживачи утврдили су не само неповољнији селф-концепт, већ и више нивое анксиозности код ученика у хомогеним групама (Zeidner & Schleyer, 1999). У складу с тим, исти они даровити ученици који су оценили да хомогено груписање доноси низ академских добити, налазили су да мешане групе имају више предности на социо-емоционалном плану (Adams-Byers et al., 2004).

Другачији погледи и налази. Наравно, многи истраживачи из области образовања даровитих не прихватају горенаведене налазе и интерпретације здраво за готово.

Њихов одговор једним делом се састоји у реинтерпретацији ефекта *BFLP*, а другим делом – у његовом емпиријском побијању другачијим резултатима.

Да ли је извесна промена селф-концепта нагоре нужно непожељна; треба ли по сваку цену одржати позитивну слику о себи, макар она била нереалистична (Neihart, 2007)? Као што ова питања сугеришу, ефекат који по Маршу и сарадницима указује на проблематичност хомогеног груписања, бројни други аутори склони су да протумаче као његову предност – то јест, као знак изграђивања негативније, али вероватно реалистичније слике о себи и својим способностима (упоредити са Adams-Byers et al., 2004). Другим речима, ефекат „велике рибе“ пре би требало разумети као својеврстан „ефекат скромности“ (Plucker, Robinson, Greenspon, Feldhusen, McCoach, & Subotnik, 2004) код ученика који откривају да нису „најбољи на свету“, поготово што негативнији селф-концепт и даље може бити позитиван. Имајући у виду ту могућност, а знајући да нереалистична самопроцена представља препреку на путу ка високим постигнућима и експертизи (Kim, Chiu, & Zou, 2010), рекло би се да боравак у друштву особа сличних способности и размена с њима има критичан значај за адекватан интелектуални и социјални развој даровитих. Индиректну потврду томе пружа и чињеница да су даровити ученици у истраживању Адамс Бајерса и сарадника (Adams-Byers et al., 2004) као ману хомогеног груписања у преко 50% случајева наводили нешто што је имало везе са „променом ранга“ унутар групе у погледу постигнућа. Другим речима, даровити ученици могу преферирати хетерогено груписање зато што без много труда могу да буду најбољи у одељењу, а не зато што је хомогено груписање суштински проблематично и противно њиховим потребама.

Осим тога, на располагању су нам и налази који директно противрече ефекту *BFLP* налазећи да хомогено груписање нема негативне ефекте на селф-концепт даровитих ученика (Maddux, Scheiber, & Bass 1982; Vaughn et al., 1991) и да у селекционисаним групама ученика високих способности владају „здрави социјални односи“ (видети преглед у Neihart, 2007). Једна скорија студија спроведена у Немачкој (Vogl & Preckel, 2014) показује да похађање посебних одељења за даровите иницијално има позитивне ефекте на аспект социјалног селф-концепта који се тиче прихваћености, а никакве значајне ефекте на онај који се тиче асертивности. Поврх тога, ученици у тим одељењима изражавали су већу заинтересованост за школу и извештавали о бољим односима са наставницима него њихови парњаци у мешовитим одељењима.

Непожељни ефекти хетерогеног груписања. Најзад, у прилог груписању по способностима можемо навести и запажања и налазе о томе да боравак само у мешовитој групи често има негативније социоемоционалне последице за даровите ученике него њихово окупљање у хомогену групу. Реч је о доживљају фрустрираности, изолованости и усамљености, које даровит ученик – чак и ако га нико не задиркује и не одбацује – може доживети у друштву вршњака који не разумеју његов начин мишљења и не деле иста интересовања (видети нпр. Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003).

Закључна реч о груписању по способностима. Који закључак можемо извући из горњих разматрања? Најпре, извесно је да се груписање по способностима – у виду посебних одељења или школа, односно пул-аут програма за даровите – позитивно одражава на ниво знања, квалитет критичког/креативног мишљења и академску мотивацију тих ученика. Што се тиче његових социо-емоционалних ефеката, не можемо рећи да су они доследно позитивни или негативни – како ће се ученик осећати и опажати у групи једнако способних вршњака вероватно више зависи од других фактора који утичу на селф-концепт (особина личности, одељенске климе, породичне подршке), него од груписања самог (Neihart, 2007; Rogers, 1993). Тако, док настава у хомогеној групи за неке ученике може бити „откровење“, за друге ће она представљати изазов коме социјално и емоционално нису дорасли. Одлуку о примени (трајнијих и упадљивијих облика) ове мере требало би, дакле, заснивати на *начелном сазнању* о њеним позитивним академским ефектима, али и на *индивидуалној процени* подобности ученика за рад у високо селекционисаној групи.

Када је реч о критикама груписања као „елитистичке мере“, треба имати у виду да су оне махом подстакнуте чињеницом да ученици вишег социоекономског статуса заиста имају знатно већу шансу да буду селекционисани за групе „даровитих“ (Hochschild & Scovronick, 2003, према Neihart, 2007; видети и стр. 56). Према томе, ако желимо да се груписање по способностима разматра и примењује као *мера подршке* даровитим ученицима, а не као *механизам друштвеног раслојавања*, морамо се постарати за то да се оно у пракси спроводи на основу правичне, недискриминишуће процене способности (видети стр. 61).

Најзад, не треба заборавити да је груписање мера која „решава“ питање организације и социјалног окружења у коме се одвија учење/настава (енгл. educational placement), али да се не дотиче директно плана и програма рада (енгл. educational program). Сходно томе, груписање *непосредно излази у сусрет* потреби даровитих ученика да размене и одмере знања са себи сличнима (видети стр. 35); но, испуњење осталих „посебних потреба“ те групе изискује другачије мере – оне које се односе на прилагођавање начина и садржаја учења (упоредити са Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003), укључујући брзину рада. То нас води разматрању акцелерације.

Убрзавање (акцелерација)

Мера која се примењује од пре 1900. године (Sayler & Brookshire, 1993) и често представља као посебно „економична“ и „елегантна“, јесте академско убрзавање или акцелерација. Под убрзавањем подразумевамо све интервенције у образовном процесу којима се ученику омогућава да брже пређе наставни програм или неки његов део, односно да започне учење по одређеном програму на ранијем узрасту него што је то предвиђено (Pressey, 1949, према Steenberg-Hu & Moon, 2011). Преводећи ово одређење на речник образовних потреба, рекли бисмо да

је убрзавање мера којом се брзина и ниво напредности наставе прилагођавају способностима и предзнању ученика, тј. његовој спремности да овладава новим садржајима, а све са циљем да се обезбеди одговарајући степен новине и изазова у учењу (упоредити са National Association for Gifted Children, 2004, према Wood, Portman, Cigrand, & Colangelo, 2010). У техничком смислу, пак, акцелерација би значила да се одређено градиво *обрађује за краће време* и/или да се ученику дозвољава да *прескочи обраду* оних делова градива које је већ усвојио (Southern & Jones, 1991, према Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003); на тај начин скраћује се укупно време које ученик проводи у формалном образовању (Gold, 1965, према Colangelo & Assouline, 2009) и/или му се дозвољава раније упознавање са напреднијим садржајима.

Облици убрзавања. При помену академског убрзавања обично се најпре помисли на прескакање разреда или ранији упис у школу. Међутим, треба имати у виду да су у оптицају бројни облици акцелерације – према неким изворима, близу двадесет њих (детаљније видети у Colangelo & Assouline, 2009). Ови се обично разврставају у две велике групе, у зависности од тога да ли се убрзавање односи на комплетан програм једног разреда (тако да се ученик премешта у неки виши разред), или се ограничава само на неке предмете/области (при чему ученик углавном остаје у својој узрасној групи). Најпознатији и најчешћи облици тзв. *разредне акцелерације* (grade-based acceleration) јесу ранији³⁷ полазак у школу, прескакање разреда и ранији упис на студије. *Предметна акцелерација* (subject-based/single-subject acceleration) као своје најраспрострањеније облике укључује сажимање програма (curriculum compacting), телескопирање, те парцијално прескакање, које подразумева да се један предмет учи по програму за виши разред. Двојни упис (dual enrollment), тј. паралелно похађање две засебне образовне институције (нпр. гимназије и средње музичке школе; средње школе и универзитета), такође се убраја у мере акцелерације јер скраћује време које би било потребно да се два програма заврше сукцесивно. Прегледни приказ наведених облика акцелерације, уз детаљнија одређења тамо где је то потребно, дајемо у Табели 2.2.2.

Табела 2.2.2: Класификација и кратак опис најважнијих облика академске акцелерације

Разредна акцелерација	Предметна акцелерација
<ul style="list-style-type: none"> • Ранији упис у предшколски програм или школу; • Прескакање једног или више разреда; • Ранији упис на студије. 	<ul style="list-style-type: none"> • Компактирање (сажимање) програма: Прескакање (изостављање) делова градива за које је утврђено да их ученик зна. • Телескопирање: Скраћивање времена потребног за обраду неког дела програма (често резултира прескакањем). • Парцијално прескакање: Учење једног предмета по програму за виши разред, обично са старијом узрасном групом. • Двојни упис: Паралелно похађање двеју образовних институција; може подразумевати и похађање неких универзитетских курсева док је ученик још у средњој школи, при чему се стечени кредити ученику признају када упише целовите студије.

³⁷ Пошто ова мера подразумева да ученик у школу креће раније него што је то предвиђено, али не „раније него што би требало“ – узимајући у обзир његове способности и зрелост – сугеришемо да се избегава израз „превремено упис у школу“.

Када је реч о степену убрзавања, корисно је правити разлику између умерене и радикалне акцелерације. Потоња, која подразумева убрзавање школовања за три или више година, наилази на јаку опозицију и ретко се спроводи чак и у тзв. „развијеним земљама“ (Аустралија, САД), али јој врата све више отварају далекоисточне земље, нпр. Кина и Тајван (Gross & van Vliet, 2005). У идеалном случају, образовни систем требало би да дозволи разноврсне облике акцелерације и то на свим нивоима – од предшколског до високог образовања. Такође, упутно је да се осим индивидуалне омогући и акцелерација за мање или веће групе даровитих ученика.

Изабрати прави модел и број акцелерације. Будући да брже овладавање неким доменом спада у сржне одлике даровитости, рекло би се да је академско убрзавање мера која пристаје свим даровитим ученицима. Но, да би то уистину важило у конкретном случају, потребно је пажљиво *одмерити врсту и степен убрзавања* спрам способности и укупног профила ученика (Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003). Ово је, наравно, умногоме олакшано чињеницом да постоји тако много облика акцелерације. Тако, за ученика који је далеко изнад просека у свим предметима, емоционално стабилан и социјално зрео, можемо предложити прескакање читавог разреда, док ученик који је изузетан у једној области може бити укључен у неки вид предметног убрзавања. Слично, радикална акцелерација може бити једино разумно решење за екстремно даровите ученике и вундеркинде.

Ставови према убрзавању. Попут груписања по способностима, и акцелерација је предмет великих контроверзи, али и бројних емпиријских студија. Штавише, када је реч о овој мери, једна читава истраживачка линија бави се уверењима релевантних актера о њеној примерености и делотворности. Као истраживачки проблем у овим студијама поставља се питање шта (будући) наставници, стручни сарадници и саветници, а некад и родитељи и сами ученици мисле о акцелерацији и какав став заузимају према тој мери.

Зашто нам је важно да се упознамо са мишљењима о претпостављеним ефектима, а не само да директно испитамо ефекте убрзавања? Разлог је, наравно, тај што уверења просветних радника утичу на њихову спремност да примене или препоруче ову меру. Како објашњава група холандских аутора која се бавила овом темом (Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven, 2005), негативни ставови према акцелерацији могу усмеравати перцепцију наставника тако да он види само неповољне ефекте те мере, или чак довести до тле да их наставник својим порукама и понашањем изазове (по принципу самоиспуњавајућег пророчанства). Поменути аутори емпиријски су потврдили да наставници који акцелерацију сматрају корисном мером, по правилу имају и позитивнија виђења социјалне компетентности и мотивације акцелеранада³⁸ него наставници који мисле да је акцелерација корисна „понекад“ или „никад“.

Троугласти знак за акцелерацију. Но, да ли су ставови према акцелерацији заиста претежно негативни? Истраживачки налази не дају нам основа за тако „црн“ закључак. С друге стране, слика није ни „ружичаста“: чак и када по укупној валенци теже позитивном полу, ставови према акцелерацији оптерећени су извесним скепсама, резервама и забринутости у погледу исхода те мере. Један врло често цитиран рад који извештава о резултатима анкетања великог броја просветних радника, укључујући наставнике, школске психологе, директоре школа и координаторе програма за даровите (Southern, Jones, & Fiscus, 1989), показао је да испитаници из свих категорија доследно изражавају „конзервативне“ ставове и скепсу у погледу делотворности акцелерације као прикладне мере за даровите.³⁹ Слични резултати добијени су и у каснијим студијама: новозеландски истраживачи закључују да су њихови испитаници – група искусних наставника и група приправника – „умерено позитивни до релативно конзервативни у својим погледима“ (Townsend & Patrick, 1993, стр. 29, према Siegle, Wilson, & Little, 2013); други аутори налазе да наставници дају већу тежину могућим негативним него могућим позитивним исходима убрзавања (Rambo & McCoach, 2012, према Siegle et al., 2013). „Озбиљне резерве према акцелерацији“ изразили су, према прегледу холандске групе истраживача, и просветни радници у Немачкој, односно Аустралији (Heinbokel, 1997 и Gross, 1992, према Hoogeveen et al., 2005), док се у холандском узорку нашло само 17% наставника који сматрају да је убрзавање „често/увек“ корисно (већина, 77%, мисли да оно користи „понекад“). Уопште узев, можемо рећи да акцелерација у очима просветних радника остаје релативно спорна и непопуларна мера, те није необично што се у пракси често оклева са њеном применом (Siegle et al., 2013).

Који облици се сматрају проблематичним? Подробније анализе откриће нам, ипак, да нису сви облици акцелерације једнако оспоравани: сасвим очекивано, радикална акцелерација сматра се проблематичнијом од умерене, а разредна побуђује више брига од предметне акцелерације (видети нпр. Siegle et al., 2013; Wood et al., 2010). Другим речима, мање популарни видови убрзавања и они који се стога ређе препоручују, јесу они које је лакше спровести, али који праве већу промену у учениковом окружењу – ранији полазак у школу и прескакање разреда. Знатно позитивније се оцењују парцијално прескакање и компактирање програма, који не изискују да ученик (комплетно) промени средину, мада захтевају већи ангажман наставника. У складу с тим, испитивање наставничких ставова према предметној акцелерацији у нашој средини указује на то да су они махом позитивно настројени према овој мери (Altaras Dimitrijević & Drobnjak, 2014).

Шта брине наставнике? Туце разлога против акцелерације. Фокусирајући се на облике акцелерације који се сматрају спорним (ранији упис и прескакање разреда), даље се можемо запитати шта је разлог толиких задршки према њима. У осврту на ово питање, Коланђело и сарадници идентификовали су чак 12 *могућих* разлога због којих се просветни радници уздржавају од чешће примене

³⁸ Овим термином се у стручној литератури означавају ученици који уче по убрзаном програму. Зарад једноставности, и ми ћемо посезати за њим у оквиру ове теме.

³⁹ Чак су и координатори програма за даровите видели ову меру као ризичну.

ове мере (видети нпр. Colangelo & Assouline, 2009). Неки од тих разлога тичу се претпостављених негативних академских, односно непожељних социо-емоционалних ефеката акцелерације. Но, по нашем мишљењу најприкладнија подела побројаних разлога јесте на оне који проистичу из педагошких уверења, укључујући ту и претпоставке о ефектима убрзавања, и оне који се тичу личне компетентности и спремности за примену акцелерације Овако класификоване разлоге приказујемо у Табели 2.2.3.

Табела 2.2.3: Могући разлози да се наставници противе акцелерацији (адаптирано према Colangelo & Assouline, 2009)

<p>Педагошка уверења, укључујући она о ефектима акцелерације</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Акцелерација се коси са личним уверењима. • Узраст је најважније мерило за организацију наставе. • Боље не чинити ништа, него направити грешку. • Децу не треба форсирати. • Једнакост је важнија од потреба појединаца. • То ће сметати другој деци. • Тешко је стећи нове пријатеље. • Након убрзавања остају „рупе у знању“. • Памте се само неуспеси.
<p>Лична компетентност и спремност за примену акцелерације</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Наставници нису упознати са акцелерацијом. • Наставници нису сигурни како да примене ову меру. • О акцелерацији се не учи на педагошким факултетима.

Наравно, поставља се питање да ли су Коланђело и сарадници погодили срж – да ли су заиста то разлози за неприхватање акцелерације и да ли су сви они једнако битни? Најдиректнији увид у ово питање пружа једна скорашња студија Сигла и сарадника (Siegle et al., 2013), која је испитивала ставове просветних радника полазећи, између осталог, од наведених „12 разлога“ као теоријске основе за анкету. Налази тог истраживања показују да наставници углавном не прихватају предложене разлоге као нешто што одражава њихове погледе на акцелерацију. Конкретно, значајна већина њих сматрала је да има одговарајуће квалификације⁴⁰ да препозна кандидате за акцелерацију (73%) и да уме да примени ту меру (71%), те да ова не штети ученицима високих способности (86%) и да има одговарајућу научну потпору (64%). Осим тога, наставници су са убедљивом већином одбијали уверење да узраст треба да буде главни критеријум организације наставе (91%) или да је акцелерација нефер према другој деци (92%). Најважније, учесници овог, као и ранијих истраживања (Hoogeveen et al., 2005; Southern et al., 1989), нису изражавали велику забринутост око академских ефеката акцелерације или њених ефеката на учешће у ваншколским активностима. Напротив, у свим поменутих истраживањима преовлађује мишљење да акцелеранди неће искусити

⁴⁰ Ипак, 87% каже да би о акцелерацији требало више да се учи током припреме за наставнички позив.

проблеме с усвајањем напреднијег градива (али ни досаду), да неће доживети пад у постигнућу и креативности, да неће пропустити да стекну кључне вештине, нити морати да се одрекну ваншколских активности.

Истовремено, на узорку Сигла и сарадника поновио се већ утврђен образац и потврдио закључак Садерна и сарадника (Southern et al., 1989) да код просветних радника *постоји извесна забринутост око могућих штетних дејстава убрзавања на социјални и емоционални развој акцелеранада*. У старијој од ове две студије, испитаници су јасно изразили бојазан да ће акцелеранди пропустити важне социјалне интеракције (78%) и елементе детињства (65%) и да ће убрзавање изазвати стрес и проблеме у социо-емоционалном прилагођавању (64%). У складу с тим, и холандски наставници (Hoogeveen et al., 2005) исказују забринутост око могуће социјалне изолације и појаве емоционалних проблема, а слично је утврђено на узорку школских саветника у САД (Wood et al., 2010). Сигл и сарадници, додуше, налазе да наставници углавном верују да ће акцелеранди успоставити здраве социјалне односе у новом окружењу (64%) и да неће доживети пад у самопоштовању (85%), али и да ће бити суочени с појачаним притиском да постижу (65%) и да ће им недостајати старо друштво (52%); такође, знатан број наставника сматрао је да би ново одељење могло одбацити даровитог ученика (42%).

Шта утиче на ставове према акцелерацији? Нажалост, није лако утврдити шта тачно утиче на ставове наставника, тј. како се они формирају. Док неки налази сугеришу да су ти ставови негативнији у руралним срединама и да се акцелерација тамо мање користи (Southern et al., 1989), други не упућују на значајне разлике с обзиром на врсту насеља (Siegle et al., 2013). Резултати су противречни и када је реч о утицају личног искуства с акцелерандима: неки говоре да је оно повезано с позитивнијим ставовима према убрзавању (Southern et al., 1989), док други указују на то да наставници с више релевантног искуства имају мање позитивна виђења прилагођености акцелеранада (Hoogeveen et al., 2005). Срећом, испоставља се да се ставови према акцелерацији мењају одговарајућим информисањем: према налазима холандских истраживача, наставници који су претходно добили писане/ усмене информације о убрзавању, изражавали су позитивније ставове према тој мери него они који нису имали релевантна сазнања (ibid.).

Сазнања о ефектима убрзавања. Коначно, долазимо и до централног питања: ако бисмо желели да информишемо одговарајуће циљне групе о акцелерацији, која би сазнања заправо требало пренети – да ли емпирија заиста побија све сумње у делотворност ове мере? Или су неке резерве према њој ипак оправдане? Одговоре налазимо у бројним студијама које се баве ефектима акцелерације, и то најчешће оних облика који и побуђују највише забринутости: ранијег поласка у школу, ранијег преласка на универзитет и прескакања разреда (Neihart, 2007).

Академски/когнитивни ефекти. У најновијој мета-анализи (Steenbergen-Hu & Moon, 2011), којом је обухваћено 38 примарних студија спроведених између 1984. и 2008. године, потврђени су закључци ранијих истраживања те врсте

(Kulik & Kulik, 1984, Rogers, 1991 и Kulik, 2004, све према Steenbergen-Hu & Moon, 2011): академско убрзавање има значајан позитиван ефекат на постигнуће акцелеранада, што се региструје и нивоу основног и средњег, и на нивоу високог образовања, а нарочито када се поређење врши с ученицима истог узраста који се школују редовним темпом. Нешто конкретније, постигнуће акцелеранада на стандардизованим тестовима који испитују оствареност образовних исхода (у основној и средњој школи) одговара ономе што постижу старији ученици⁴¹ истог нивоа способности, а за скоро годину дана превазилази постигнуће њихових вршњака који напредују по редовном плану (Lee, Olszewski-Kubilius, & Peternel, 2010). Што се тиче високог образовања, утврђено је да даровити ученици који су годину дана раније уписали колеџ имају значајно виши просек оцена него редовно уписани бруцоши (Muratori, Colangelo, & Assouline, 2003). Овоме се може додати да акцелеранди имају и позитивније ставове према школи, праве амбициозније изборе за даље школовање, дипломирају раније и на бољим универзитетима, освајају више награда и стичу више професионалне квалификације него једнако способни ученици који нису учили убрзано (Brody & Benbow, 1987; Hoogeveen et al., 2005; Lee et al., 2010; Robinson, 1996; Siegle et al., 2013; Wood et al., 2010). Најзад, вредан пажње је и налаз да даровити ученици изложени убрзаном програму постижу боље резултате на задацима брзине обраде информација, тј. имају краће време реаговања него једнако способни ученици који немају искуство акцелерације (Duan, Shi, & Zhou, 2010).

Социо-емоционални ефекти. Када је реч о социо-емоционалним ефектима убрзавања, резултати су нешто шароликији (Siegle et al., 2013). Најчешћи налаз и оно што се намеће као најмање споран закључак јесте да акцелерација по свој прилици *не штети психичкој добробити даровитих ученика ни на краћи, ни на дужи рок*: читав низ студија не бележи, наиме, никакве значајне разлике у погледу селф-концепта, самоприхватања, те социјалне прилагођености акцелеранада и ученика који уче редовним темпом (видети прегледе у Neihart, 2007 и Siegle et al., 2013). Сугеришући још оптимитичнији закључак, један број истраживања и прегледних радова – укључујући најновију мета-аналитичку студију (Steenbergen-Hu & Moon, 2011) – утврђује благе позитивне ефекте акцелерације на социјалном и емоционалном плану (Neihart, 2007). Примера ради, Сејлер и Брукшајр (Sayler & Brookshire, 1993) налазе да акцелеранди имају позитивније перцепције својих социјалних односа и емоционалног развоја и да испољавају мање озбиљних проблема у понашању него њихови просечни вршњаци или старији даровити ученици. Друге студије извештавају о порасту поверења у сопствене способности и задовољству акцелеранада што су укључени у убрзану наставу (Lee et al., 2010; Robinson, 1996), о њиховом виђењу акцелерације као „искуства које унапређује раст личности“ (Muratori et al., 2003) и које „школи поново даје смисао“ (Gron-

ostaj, Werner, Bochow, & Vock, 2016, стр. 42)⁴². Све у свему, закључак да убрзавање „не шкоди“ евентуално би могао прерасти у тврдњу да оно доприноси социо-емоционалној прилагођености акцелеранада, но засада оно прво остаје на снази као извесније (Steenbergen-Hu & Moon, 2011).

Истраживања у којима су утврђени негативни социо-емоционални исходи убрзавања представљају изузетак: према Најхартовој (Neihart, 2007), „међу стотинама студија о акцелерацији, само три су регистровале негативне емоционалне ефекте за групу акцелеранада“ (стр. 332). У скорије време појавила се, међутим, још једна (Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven, 2009), која скреће пажњу на важност финијих анализа када је реч о овом питању. Наиме, иако ни у овој студији нису утврђене разлике између акцелеранада и осталих ученика у погледу глобалног селф-концепта, детаљнијим увидом откривено је да ови први имају позитивнији академски, али негативнији социјални селф-концепт, те да је тај ефекат израженији у групи дечака него код девојчица. Осим тога, испоставило се да – упркос томе што *нису мање социјално компетентни – акцелеранди имају мање повољан социометријски статус у групи* (тј. мање су популарни међу друговима/ другарицама из одељења). Имајући у виду ову констелацију налаза, истраживачи указују на могућност да социо-емоционално прилагођавање акцелеранада буде отежано негативним ставовима вршњачке групе.

Фактори успешности убрзавања. Од чега иначе зависе ефекти акцелерације? Можемо ли, на пример, рећи да неки облици убрзавања имају позитивније исходе од других? Постоје ли неки специфични предуслови за успешну акцелерацију?

Ефекти различитих облика убрзавања. Према расположивим налазима, позитивни академски ефекти утврђују се за различите облике акцелерације, не само за оне најчешће истраживане (Siegle et al., 2013). Помињана мета-анализа из 2011. године (Steenbergen-Hu & Moon, 2011) није открила значајне разлике у ефектима (било академским, или социо-емоционалним) између *предметног и разредног убрзавања*, с тим што аутори студије указују на то да је граница међу њима иначе флуидна (те да их је некад тешко раздвојити). Сличне резултате дала су и ранија испитивања учесника Студије о математички напредној омладини⁴³ (Brody & Benbow, 1987), утврдивши мало значајних разлика у показатељима постигнућа и емоционалне прилагођености математички даровитих ученика који су током средњег образовања искусили једну од следећих врста убрзавања: прескакање/ранији упис на универзитет, парцијално прескакање, или предметну акцелерацију. Што се тиче овог последњег, у засебној студији Рајсове и сарадника (Reis, Westberg, Kulikowich, Caillard, Hébert, Plucker, et al., 1993) потврђени су позитивни ефекти систематског *сажимања (компактирања) програма*.

⁴² Из ове недавно објављене студије о немачким „скакачима“ (нем. Springer, термин који се уобичајено користи за ученике који прескачу разред), сазнајемо да су они пре акцелерације имали доживљај да су „на погрешном месту“, док је прескакање разреда донело извесно побољшање њихове социо-емоционалне ситуације.

⁴³ Изворно: Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY) – једна од значајнијих лонгитудиналних студија даровитих особа.

⁴¹ Мисли се на ученике из генерације у коју је акцелеранд убрзавањем укључен, односно са којом је доведен у исту раван у погледу наставног програма по коме учи.

Истовремено, истраживања Гросове (видети нпр. Gross & van Vliet, 2005) пружају доказе о повољним исходима *радикалне акцелерације*: према подацима те ауторке, у групи од 17 аустралијских акелеранада (IQ>160) ниједан није доживео никакву штету од радикалног убрзавања – док су даровити ученици који су „задржани“ имали извесне проблеме у социоемоционалној адаптацији.

Ако ће бити сад а не после... бити спреман, то је све. Док негирају да је неки облик акцелерације сам по себи ефикаснији од других, истраживања откривају извесне разлике у ефектима с обзиром на припрему и селекцију кандидата за убрзавање: прилагођавање раније уписаних студената значајно је поспешено учешћем у припремама које укључују супортивну групу наставника и колега, као што су добити од прескања разреда увећане систематичном идентификацијом кандидата и подршком наставника и родитеља (Siegle et al., 2013). Осим подршке околине, важну улогу има и субјективна спремност и лична мотивација даровитог ученика за убрзано школовање. Малобројни неуспешни акцелеранди из студије Лија и сарадника (Lee et al., 2010) разликовали су се од осталих испитаника управо по томе што су извештавали о претходној неспремности за академско убрзавање. Но, како истичу аутори ове студије, ученик може и потценити своје капацитете за укључивање у убрзан програм, па је утолико важнија пажљива објективна процена спремности за акцелерацију. Та процена не би требало да се сведе на утврђивање нивоа способности и постигнућа, већ и да се позабави социоемоционалним статусом потенцијалног акелеранда (Neihart, 2007).⁴⁴ При том, треба имати у виду да даровити ученици који актуелно показују ниску академску мотивацију и слабу интегрисаност у школски контекст, заправо могу бити прави кандидати за убрзавање, које би у том случају деловало као превенција или „лек“ против подбацивања (ibid., видети посебно Rimm & Lovance, 1992).

Закључна реч о академском убрзавању. Разматрања акцелерације завршићемо сажетком најважнијих сазнања и препорука које се тичу њене примене. На првом месту, подсећамо да је реч о мери која се логично наслања на природу даровитости као способности бржег овладавања неким доменом, а и емпиријски се потврђује као ефикасна у поспешивању академског напретка даровитих. Према свему што знамо, даровити ученици који су изложени неком виду убрзавања надаље предњаче по свом постигнућу, а школовању приступају с више ентузијазма, махом задовољни чињеницом да је ово убрзано. Другим речима, они нити заостају за новом референтном групом, нити се жале на досаду у настави, што ће рећи да им акцелерација пружа праву меру изазова. У том смислу, сложили бисмо се са закључком Вудове и сарадника да је убрзавање „најбоље утемељен и потврђен [...] начин да се обезбеди да ученици уче само оно што не знају“ (Wood et al., 2010, стр. 169); штавише, додали бисмо да то важи за различите облике ове мере – од компактирања програма, преко прескакања разреда, до радикалне акцелерације. Имајући све то у виду, убрзавање

би требало да буде рутинска мера подршке даровитим ученицима (Neihart, 2007), доступна у различитим видовима на свим нивоима образовања. Укратко, када је реч о подстицању даровитих, питање не би требало да гласи да ли ћемо применити акцелерацију, већ који њен облик је најприкладнији за конкретног ученика.

Друго, мада не можемо да тврдимо да су даровити ученици с искуством разредне акцелерације боље социјално и емоционално адаптирани од оних који напредују по редовном плану, прилично је извесно да се они *као група* не суочавају с већим проблемима на психичком плану. Штавише, изгледа да више проблема може проистећи из одлуке да се ученику – поготово екстремно даровитом – ускрати могућност акцелерације (Neihart, 2007). С друге стране, морамо имати у виду да оно што важи за групу, неће нужно важити за сваког појединачног ученика, те да нису сви даровити погодни кандидати за *разредно* убрзавање – ранији упис у школу, прескакање разреда и ранији почетак студија. У складу с тим, одлука о примени ових мера треба да буде заснована на психолошкој процени спремности за ту врсту акцелерације, укључујући процену социјалне компетентности, емоционалне зрелости и мотивације за убрзано школовање (ibid).

Треће, морамо се осврнути на чињеницу да – упркос емпиријској грађи која јој убедљиво говори у прилог – акцелерација остаје релативно нерадо и недовољно примењивана мера подршке даровитим ученицима. Претпостављени (социоемоционални) ефекти акцелерације негативнији су од њених стварних исхода, а резерве просветних радника у супротности са задовољством ученика-акцелеранада. Узимајући у обзир и то да повремено регистровани негативни ефекти убрзавања лако могу бити последица негативних ставова околине (Hoogeveen et al., 2005), јасно је да би наставнике и стручне сараднике требало систематски информисати о делотворности и могућим начинима примене ове мере.

На концу, имајући у виду често постављано (и помало заједљиво) питање „*чему журба?*“ желимо да подвучемо да *убрзавање образовног процеса није „пожуривање ученика“* да научи шта треба и заврши школу.⁴⁵ Поред тога што обезбеђује одговарајући ниво изазова, акцелерација је заправо *начин да се створи време за шире и дубље сазнавање*. Тиме, пак, залазимо у сферу треће и последње мере подстицања даровитих.

Обогаћивање

Трећа мера којом се образовни процес прилагођава тако да се изађе у сусрет посебним потребама даровитих ученика јесте обогаћивање (енгл. enrichment). Његова суштина састоји се у томе да се настава допуни (обогати) тако што ће ученик бити изложен другачијим садржајима (Schiever & Maker, 1997, према Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2003) односно методама рада од оних који су уграђени у редовни програм и наставну праксу.

⁴⁵ Другим речима, не убрзава се ученик, него процес образовања – и то да би се усагласио са брзином којом ученик (може да) учи.

Облици обогаћивања. Као две претходно приказане мере, и обогаћивање има више форми. У овом случају, од посебне практичне важности јесте разлика између обогаћивања које се спроводи у редовној настави и оног које се дешава ван редовне наставе, а евентуално и ван школе. Чести облици обогаћивања ове друге врсте јесу додатна настава и секције, такмичења, летње школе и семинари (попут оних које организује Истраживачка станица Петница), те други ваншколски програми за подстицање даровитих (у нашој средини, рецимо, програми Регионалних центара за таленте). Обогаћивање у редовној настави по правилу се наслања на компактирање програма: основна замисао, наиме, јесте да ученик прескочи оно што зна како би се програм проширио и продубио новим садржајима и задацима, у складу са предзнањем и интересовањима ученика. Но, како све можемо проширити садржај и прилагодити методе рада? Различити истраживачи дају донекле различите предлоге, које приказујемо у наставку.

Седам начина прилагођавања Роџерсове. Керен Роџерс (Rogers, 2009, према Gagné, 2015), рецимо, указује на седам истраживачки утемељених модификација које доносе значајну академску добит даровитим ученицима, а од којих првих шест јасно спада у сферу обогаћивања. То су: настава организована око апстрактних концепата, увођење сложенијих садржаја и задатака, пласирање мултидисциплинарних тема, реорганизација (нестандардна организација) редоследа тематских јединица, успостављање веза са хуманистичким и социјалним питањима, увођење професионалних (научних) метода истраживања и предметна акцелерација.

Гањеве четири димензије обогаћивања. Заједно са Масеовом (Massé), Гање (Gagné, 2007, 2015) прави разлику између четири модалитета обогаћивања који су означени као обогаћивање по густини (density), сложености (difficulty), дубини (depth) и разноврсности (diversity).⁴⁶ Како аутор објашњава, први модалитет заправо се може поистоветити са сажимањем (компактирањем) курикулума и стандардно би се класификовао као акцелерација.⁴⁷ Остала три модалитета подразумевају, редом: увођење сложенијих питања или задатака, који се дотичу редовног програма, али га превазилазе по тежини; спровођење пројеката путем којих ученици подробно упознају и самостално истражују на одређену тему, која може али не мора бити део редовног програма; увођење тема које иначе нису заступљене у програму, а могу интересовати даровитог ученика.

Рензулијева три типа обогаћивања. Можда најпознатија јесте Рензулијева класификација којом се разликују три типа обогаћивања (Renzulli, 2012). Обогаћивање првог типа (Type I Enrichment) подразумева активности којима се ученици излажу ширем спектру проблема, питања, идеја, појмова и теорија (од оног који би им био предочен редовним програмом), као и употребу разноврсних медија у њиховом представљању. Конкретни примери ове врсте обогаћивања

укључивали би коришћење филмова и компјутера у настави, излете у природу, посете културним институцијама или гостовања професионалаца. Првенствена сврха овог типа обогаћивања јесте да прошири ученицима видике и укаже на „могућности“, те да побуди њихову радозналост и унутрашњу мотивацију за учење. Обогаћивање другог типа (Type II Enrichment) подразумева преношење ученицима низа когнитивних, метакогнитивних (како се учи), методолошких (како се прикупљају подаци), емоционалних и комуникацијских вештина.⁴⁸ Његова сврха је да, након што су се ученици заинтересовали за одређене садржаје (путем првог типа обогаћивања), обезбеди оруђе којим ће они спровести своје замисли у дело и решавати конкретне проблеме. Најзад, *обогаћивање трећег типа* (Type III Enrichment) односи се на истраживање „стварних проблема“, што су за Рензулија они проблеми који се не могу решити готовим средствима или по датом алгоритму, а које ученик сам и одређена циљна група опажају као релевантне. Сврха таквих активности (које се спровode индивидуално или у малим групама) јесте да ученик на напредном нивоу разуме знање и методологију неке дисциплине или домена уметничког изражавања; креира продукт или решење које постиже одређени циљ код одговарајуће „публике“; стекне вештине саморегулисаног учења и развије доживљај посвећености задатку, самопоуздања, креативности и сарадње с другима који имају исте циљеве и интересовања.

Проблематизовање обогаћивања. Да ли се подстицање даровитих путем обогаћивања наставе такође доводи у питање као груписање по способностима и акцелерација? Рекли бисмо да је одговор пре негативан. Уосталом, према налазима Садерна и сарадника (Southern et al., 1989), 73% просветних радника одобрава тврдњу да је обогаћивање прикладнија мера подстицања даровитих ученика од акцелерације. Можемо претпоставити да је такво стање ствари резултат имплицитног уверења да обогаћивање ни у ком случају не може да шкоди – ни даровитом ученику, нити околони – поготово ако је измештено из редовне наставе. Мада се начелно слажемо с тим да од обогаћивања по правилу нема никакве штете, мишљења смо да ваљана примена ове мере захтева да се разреши извесна питања.

Коме је обогаћивање заправо намењено? Као прво, веома је важно разјаснити да обогаћивање није мера која је у целости резервисана само за даровите. Као што се вероватно може наслутити из горњег приказа, многи облици обогаћивања сасвим су *прикладни и преко потребни у образовању ученика свих нивоа способности*. То, рецимо, несумњиво важи за обогаћивање првог и другог типа, за које Рензули (Renzulli, 2012) изричито каже да је намењено свим ученицима. Признајући ову чињеницу, истовремено се суочавамо са следећим проблемом: *само неки облици обогаћивања излазе у сусрет потребама даровитих ученика* утолико што им пружају одговарајући ниво изазова, сложености и самосталности у учењу (то би, рецимо, био случај са обогаћивањем типа 3). Све у свему, када говоримо о обогаћивању и примењујемо ову меру, морамо с једне стране уважити

⁴⁶ На енглеском језику то би, дакле, била „4 Д“ обогаћивања.

⁴⁷ Као што видимо, Гање сматра да је и акцелерација својеврстан вид обогаћивања, за који користи и израз „акцелеративно обогаћивање“ (accelerative enrichment).

⁴⁸ У нашем образовном систему, обогаћивање типа 2 односило би се превасходно на изградњу тзв. општих, међупредметних компетенција.

то да се она не односи само на даровите, а с друге стране знати да препознамо који њени облици су примерени и подстицајни за ту групу. У наставку дајемо једну поделу расположивих видова обогаћивања која у том смислу може послужити као оријентир.

Табела 2.2.4: Класификација мера обогаћивања с обзиром на то да ли су погодне за све или преваходно за даровите ученике

	Мере обогаћивања за све ученике	Мере обогаћивања за даровите
Роџерсова	<ul style="list-style-type: none"> Успостављање веза са хуманистичким и социјалним питањима; Обрада мултидисциплинарних тема. 	<ul style="list-style-type: none"> Настава организована око апстрактних концепата; Увођење сложених садржаја и задатака; Реорганизација (нестандардна организација) редоследа; Увођење професионалних (научних) метода истраживања.
Гање	Обогаћивање у погледу разноврсности: <ul style="list-style-type: none"> Увођење тема које иначе нису заступљене у програму, а могу интересовати ученике. 	Обогаћивање у погледу сложености и дубине: <ul style="list-style-type: none"> Увођење сложенијих питања или задатака, који по тежини превазилазе редовни програм; Пројекти путем којих ученици подробно упознају и самостално истражују на одређену тему.
Рензули	Обогаћивање типа 1 и 2: <ul style="list-style-type: none"> Коришћење разноврсних наставних метода и материјала (укључујући ИТ у настави); Проблемски-оријентисано учење; Креативне активности; Продукти као постигнућа; Допуна курикулума у циљу изградње међупредметних компетенција. 	Обогаћивање типа 3: <ul style="list-style-type: none"> Комплексни проблемски задаци, попут оних које решавају професионалци у некој области; Захтеван, проширен/продубљен програм.

Питање релевантности и систематичности. Друго питање које морамо покренути када је реч о обогаћивању, јесте питање његове релевантности и систематичности. Зашто је то на тапету? – Зато што се у пракси испоставља да је то горући проблем (Gagné, 2007): исувише често, обогаћивање се своди на упошљавање и занимање ученика ма каквим активностима које је наставник/школа у стању да понуди када ученик покаже да је спреман за даље учење (нпр. када наставник примети да је ученик раније завршио задатак или када се овај појави на додатној настави). У нашој средини (а и другде), обогаћивање се, рецимо, врло често своди на припрему за такмичења. Ослањајући се на давнашњу, али надаље актуелну анализу Стенлија и Бенбоуове (Stanley & Benbow, 1986), можемо рећи да у пракси преовлађују два облика квази-обогаћивања: такозвани „*busywork*“, тј. ангажовање даровитог ученика задацима који нису уистину стимулативни, тек да би имао шта да ради, и „ирелевантна допуна“, тј. давање задатака који нису у непосредној вези с талентом, сазнајним потребама и интересовањима ученика. Додатни проблем представља чињеница да се обогаћивање углавном не спроводи систематично, већ спорадично, те да је често потпуно измештено из редовне наставе. Могуће је (мада не сасвим извесно) да обогаћивање ни у тим условима

није „шкодљиво“, но потпуно је јасно да оно тако неће допринети актуализацији даровитости и изграђивању експертизе. Зарад остварења тих циљева, даровити ученици треба да добију „дневну дозу“ интелектуалне стимулације онда када и сви други ученици – у току редовне наставе.

Преглед мера и препоруке

На крају овог поглавља, уместо завршне речи о обогаћивању, дајемо табеларни преглед основних података и препорука о трима мерама подршке даровитим ученицима.

Табела 2.2.5: Преглед кључних података о трима мерама подстицања даровитих ученика

Мера	Претпоставке (митови)	Налази (чињенице)	Препоруке
Груписање	<ul style="list-style-type: none"> Негативно ће се одразити на академску мотивацију и квалитет образовања ученика просечних способности; Негативно ће се одразити на социјалну компетентност и слику о себи даровитих ученика. 	<ul style="list-style-type: none"> Доноси значајну академску добит даровитима, без губитака за остале ученике; Пружа прилику за комуникацију са себи сличнима, али се може негативно одразити на селф-концепт (BFLPE). 	<ul style="list-style-type: none"> Не треба да буде трекинг; Трајно груписање не треба да се примењује у свим случајевима – неким ученицима не прија та врста изазова; Флексибилно груписање треба да буде уобичајени део наставне праксе.
Убрзавање	<ul style="list-style-type: none"> Негативно ће се одразити на квалитет знања и академски успех (настаће „рупе у знању“, ученик ће „ослабити“ у школи); Отежава социо-емоционалну адаптацију, тј. уклапање у групу. 	<ul style="list-style-type: none"> Позитивно се одражава на академско постигнуће и напредовање даровитих ученика; Ретко се региструју негативни социо-емоционални ефекти и тешкоће у уклапању. 	<ul style="list-style-type: none"> Треба да буде рутинска мера у образовању даровитих ученика; Треба да му претходи процена готовости, којом се одређује потребан облик и степен убрзавања.
Обогаћивање	<ul style="list-style-type: none"> Не може имати негативне исходе и у том смислу је боље од друге две мере; Најбоље је да се спроводи у додатној настави, тако да се не нарушава уобичајени начин рада на часу. 	<ul style="list-style-type: none"> Ако није систематски планирано, и то у оквиру редовне наставе, може трошити ресурсе ученика и наставника, без одговарајуће добити. Комплементарно је убрзавању. 	<ul style="list-style-type: none"> Треба да буде уграђено у редовну (не измештено у додатну) наставу и даспецифично доприноси развоју талента; Треба да му се „направи простор“ сажимањем програма.

2.3. Образовање даровитих у инклузивном оквиру

Чињеница да се многи образовни системи, укључујући и наш, у новије време опредељују за филозофију и праксу инклузивног образовања, покреће даља питања када је реч о подстицању даровитих ученика и одговарању на њихове образовне потребе. Једно важно питање гласило би, рецимо, да ли образовање ученика изузетних способности у инклузивном оквиру надаље почива на трима мерама које смо приказали у претходном одељку: можда нека од њих не одговара или чак противречи идеји инклузије; можда ова захтева да осмислимо неке нове, специфичне мере? Такође, поставља се питање како се ма која мера подршке за ученике *изузетних* способности реализује унутар групе у којој су заступљени веома *различити нивои и профили* способности. И, наравно, не можемо а да се критички не осврнемо на питање да ли инклузија заиста чини оптималан или прикладан оквир за образовање даровитих ученика? Размотримо најпре ову дилему, чије је разрешавање предуслов за начињање осталих питања.

Два концепта образовања даровитих ученика

У стручној литератури, па и јавном мњењу, већ деценијама су присутне две струје, које заговарају различите концепте или „парадигме“ (Dai & Chen, 2013) образовања даровитих. Иако нећемо погрешити ако их окарактеришемо као међусобно супротстављене, ваљало би имати у виду да се оне слажу у следећем: да се *једнакост у образовању не постиже тако што сви уче исте садржаје на исти начин* (видети нпр. Соорег, 2009).⁴⁹ Другим речима, ниједан озбиљан извор не пренебрегава чињеницу да се ученици међу собом разликују, и да неки од њих – називали их ми даровитима или не – не могу да остваре своје право на квалитетно образовање уколико уче по стандардном програму, без икаквих прилагођавања у погледу садржаја и начина рада.⁵⁰ Међутим, шта то у пракси значи, тј. како се најбоље постиже да (и) ученици изузетних способности актуализују своје потенцијале – у томе се две струје битно разилазе.

Концепт посебног (система) образовања даровитих. Прва струја начелно заговара оно што Дај и Чен (Dai & Chen, 2013) називају „парадигмом даровитог детета“ („gifted child paradigm“). Наиме, полазећи од тога да се даровити битно разликују од особа просечних способности у погледу брзине и начина овладавања неким доменом, те да показују и извесне специфичности у социоафективном функционисању, припадници ове струје сматрају да је најефикасније и

најекономичније установити посебан систем образовања даровитих. То би, у најмању руку, подразумевало испуњење следећа три услова: да се даровити ученици трајно (на свим нивоима образовања) групишу у *поседна одељења или школе*, да уче по *другачијем, напреднијем програму* и да са њима раде *нарочито обучени наставници* (Bernal, 2003; Gallagher, 2000).

Опредељење за ово гледиште не заснива се на суду да је идеја инклузије начелно погрешна, већ да – бар кад је реч о даровитима – она у пракси „не функционише“. Као аргумент у прилог томе углавном се износе налази једног истраживачког пројекта с почетка деведесетих година прошлог века (Archambault, Westberg, Brown, Emmons, & Zhang, 1993; Westberg, Archambault, Dobyns, & Salvin, 1993), којим је документовано да наставници уистину ретко прилагођавају наставу способностима и предзнању ученика који су препознати као даровити, а да су евентуална прилагођавања релативно мала⁵¹ – недовољна, тврди се, да би пружила одговарајући изазов и подстакла развој талента. Поврх тога, заговорници ове струје указују на нереалистичност очекивања да сви наставници буду обучени и компетентни за препознавање даровитих и рад с њима (Bernal, 2003). С обзиром на то, њихов закључак гласи да инклузивно образовање даровитих практично значи одсуство систематске подршке овој групи ученика, тј. актуализацији њихових способности.⁵²

Концепт инклузивног образовања даровитих. Друга страна, пак, побија концепт посебног образовања и њиме предложену сегрегацију даровитих ученика као логички и етички неоправдану (видети нпр. Borland, 2003, 2005; Sapon-Shevin, 2003). Један део проблема заговорници ове струје виде у категоријској *подели* ученика на „даровите“ и „недаровите“, која би, сматрају они, имала основа само ако бисмо могли тачно да утврдимо границу међу наведеним групама и да без великих грешака одредимо припадност ученика једној од њих. У стварности, међутим, ти услови нису испуњени: различите концепције сугеришу различите критеријуме за укључивање у категорију даровитих (видети стр. 16-19), а пракса показује да процес идентификације грешки у корист оних који имају повољно социоекономско залеђе (видети стр. 56). Други део проблема тиче се *понуде* посебних програма за даровите: према запажањима ове стране, они неретко „монополизују“ облике обогаћивања наставе које би заправо требало примењивати у раду са свим ученицима (упоредити са нашим разматрањем обогаћивања на стр. 79). Крајњи исход је да посебно образовање даровитих бива механизмом којим се репродукују друштвене неједнакости и привилегују они који већ уживају разна преимућства.

Сходно томе, друга струја залаже се за то да се потребама даровитих ученика изађе у сусрет унутар јединственог образовног система; будући да се при том не негира извесна специфичност тих потреба, инклузивна струја истовремено

⁴⁹ Констатацију о консензуалном прихватању ове тезе ограничавамо на научне и стручне изворе. У широј јавности, нажалост, има и оних који сматрају да тзв. „даровити“ могу да развијају своје способности у слободно време, а да у школи треба да раде исто што и сви други ученици.

⁵⁰ Не заборавимо да Закон о основама система образовања и васпитања као први циљ образовања поставља „пун интелектуални [...] развој сваког детета и ученика“ (члан 4). Тај циљ тешко се може остварити уколико ученик у школи махом утврђује оно што већ зна.

⁵¹ Нажалост, исти резултати добијени су у поновљеној студији, десет година касније (Westberg & Daoust, 2003).

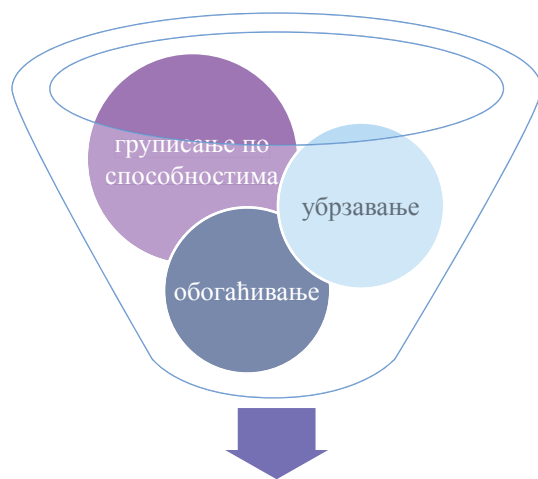
⁵² Проблеми који проистичу из недостатка одговарајуће подршке односно изазова за даровите ученике подробно су описани у првом поглављу (видети одељак 1.3) и нису занемарљиви – наиме, њихов заједнички именоватељ јесте смањена могућност за развој и актуализацију способности.

се може означити као она која пледира за истинску *диференцијацију* наставе („the differentiation paradigm“; Dai & Chen, 2013), тј. за другачији начин рада с даровитим ученицима у оквиру редовне наставе.⁵³ На приговор супротне стране да је то тешко изводљив и неефикасан приступ подстицању даровитих ученика, може се узвратити да диференцијација и „у умереним дозама“ позитивно утиче на постигнуће и ставове према учењу (Brighton, Hertberg, Callahan, Tomlinson, & Moon, 2005), те да постоје образовни системи⁵⁴ у којима је она заживела и умногоме потврдила свој „потенцијал да буде ефикасно оруђе за неговање препознатих и откривање притајених талената“ (Hertberg-Davis, 2009, стр. 253).

Одмеравање супротстављених гледишта. Не спорећи предности инклузивног приступа (поготово са становишта хуманистичких вредности), но уважавајући чињеницу да диференцијација у многим системима, школама и одељењима надаље „шкрипи“, налазимо да при вагању предложених концепата треба да претегне следеће решење: постојано унапређивање инклузивне праксе/диференцијације као *примарног модуса* образовања даровитих, уз даље неговање квалитетних посебних програма/институција као *додатне потпоре* актуализацији изузетних способности.

Основне мере образовања даровитих у оквиру инклузије

Прихвативши инклузију као општи оквир за подстицање даровитих ученика, ваљало би да се преслишамо које мере нам заправо стоје на располагању у ту сврху. Да ли се и даље ослањамо на груписање, убрзавање и обогаћивање? Одговор је,



Које мере образовања даровитих пролазе у инклузивном оквиру?

Слика 2.3.1: Три мере образовања даровитих у оквиру инклузије

⁵³ Концепту диференцијације биће посвећен засебан одељак у наставку текста.

⁵⁴ Обично се као пример наводи фински систем образовања, али постоје и бројни примери појединачних школа или наставника који успешно практикују диференциран рад на задовољство својих (даровитих) ученика.

без даљњег, потврдан. С једне стране, наведене мере имају толико лица, да се лако могу прилагодити готово сваком, па и инклузивном оквиру. С друге стране, принцип инклузије довољно је флексибилан да може да „инклучира“ све три мере образовања даровитих. У наставку ћемо кратко указати како се инклузија, као општи принцип, уклапа с груписањем, убрзавањем и обогаћивањем, као оперативним мерама образовања даровитих.

Инклузивно груписање. Можда би неко помислио да је *лакше камили кроз иглене уши*, него груписању у инклузивно образовање – груписање, наиме, нужно значи неки вид разврставања и раздвајања ученика (упоредити са Neihart, 2007). Истина је, међутим, да се инклузија коси само с трајним груписањем заснованим на једнократној процени, док тзв. *флексибилно груписање* чини важну ставку у репертоару инклузивне праксе. Епитет флексибилности подразумева при том две ствари: прво, груписање се врши на основу актуелног нивоа способности/компетентности, који се редовно процењује, тако да ниједан ученик не мора једном за свагда припадати групи напреднијих или бити искључен из ње; друго, критеријум груписања варира тако да се ученици не удружују увек с обзиром на ниво способности, већ – према прилици – с обзиром на сродност интересовања, формирана другарства, комплементарност профила⁵⁵ и друго (Renzulli & Reis, 1991). Флексибилно груписање – као груписање по способностима уопште – има значајне позитивне ефекте, у које спада пораст образовних постигнућа свих ученика (укључујући даровите), али и већи ентузијазам и повишена очекивања наставника (Gentry & Owen, 1999, према Hong, Greene, & Higgins, 2006).

Инклузивно убрзавање. Што се тиче академског убрзавања, можемо констатовати да је то, уопште узев, „најинклузивнија“ мера подстицања даровитих. Наиме, чак и када је реч о разредној акцелерацији, као што је ранији упис у школу или прескакање разреда, даровит ученик остаје унутар редовног система и учи по стандардном програму, уз тај један вид прилагођавања – промену узрасне групе с којом се школује. „Савршено инклузивни“ су, наравно, облици предметне акцелерације у којима даровити настављају да уче са својом узрасном групом, као што је то случај при компактирању програма. У складу с тим, *сажимање (компактирање) програма* представља један од кључних елемената диференцирања односно индивидуализације наставе за даровите ученике.

Инклузивно обогаћивање. Најзад, обогаћивање ће, по нашем мишљењу, бити инклузивно уколико су задовољена два услова. Први је да оно превасходно буде *уграђено у редовну наставу*; све друго би, наиме, значило да даровити уче на другачијем месту и у друго време него остали ученици, тј. да током редовне наставе махом остају искључени из процеса стицања нових знања и вештина. Друго, инклузија захтева да обогаћивању буду изложени сви, а не само даровити ученици, с тим што његов обим и облик (нпр. тип 1 или 2, спрема типа 3) треба

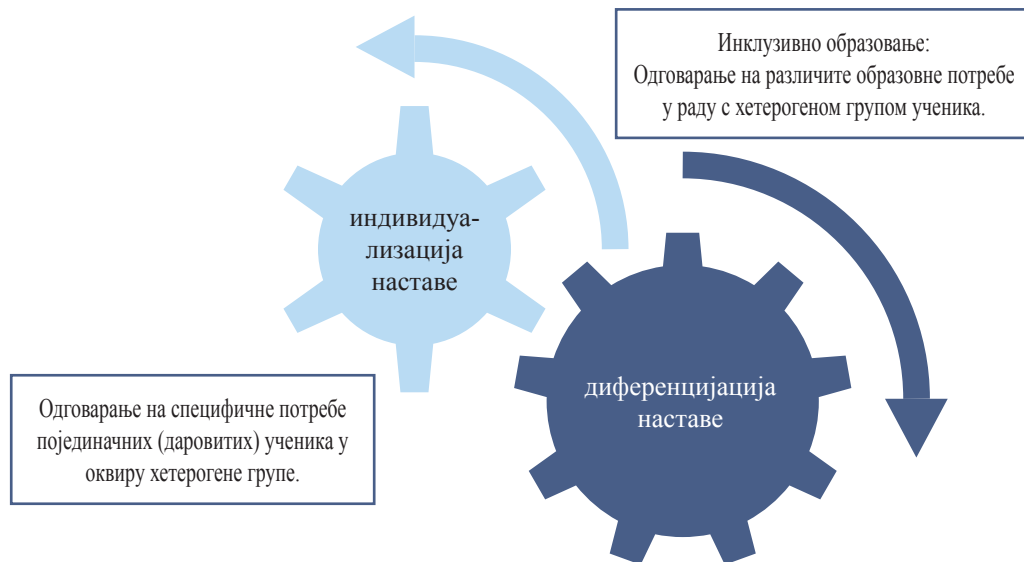
⁵⁵ Ово последње подразумева формирање група у којима се ученици допуњују по својим јаким странама. Таква би, рецимо, била група која окупља једног ученика који лепо пише, једног вештог цртача, једног успешног организатора итд.

одмерити према нивоу и профили способности ученика. Донекле опречна идеји инклузије била би, дакле, пракса да се обогаћивање претежно спроводи у додатним/ ваншколским активностима, односно да облици обогаћивања прикладни за све ученике остану резервисани само за даровите.

Диференцијација и индивидуализација као механизми инклузивног образовања даровитих

У претходном одељку утврдили смо да и инклузивно образовање даровитих почива на трима добро познатим и потврђеним мерама подршке тим ученицима. Но, говорећи о концепту инклузивног образовања, увели смо и појам диференцијације. На месту је, дакле, да разјаснимо следеће: да ли је диференцијација нека додатна мера образовања даровитих, специфична за инклузивне системе? И шта она заправо подразумева; је ли то исто што и индивидуализација, која се такође помиње у контексту инклузивног образовања даровитих?

Једини исправан одговор на прво питање, по нашем мишљењу, јесте одречан. Мада се у неким изворима наводи као засебна мера образовања даровитих (видети нпр. Gentry, 2009), диференцијација – баш као и индивидуализација, која се на њу надовезује – заправо представља принцип организовања наставе/школског учења који налаже да са различитим ученицима различито и радимо, те да – када у одељењу имамо даровите ученике – посегнемо за одговарајућим видовима груписања, убрзавања и обогаћивања, и применимо их у склопу редовне наставе. Диференцијацију, сходно томе, можемо схватити и као механизам којим се реализује инклузивно образовање уопште, па и образовање даровитих ученика.



Слика 2.3.2: Диференцијација и индивидуализација као механизми инклузивног образовања даровитих

Шта подразумева диференцијација наставе? Због важности диференцијације за реализацију инклузивног образовања (даровитих), одговор на друго питање биће нешто подробнији. За почетак, допунићемо горенаведено одређење оним што већина аутора истиче као суштину диференциране наставе: реч је о *увиђању* да се ученици у образовном смислу битно разликују, те о намери да се то *уважи* у процесу наставе/школског учења, тако што се овај – колико је то могуће – прилагођава профилима различитих ученика (видети нпр. Kanevsky, 2011; Tomlinson, 1995; Tomlinson & Callahan, 1992). У складу с тим, диференцирана настава синонимна је са респонзивном наставом (Tomlinson, 1995).

Шта се све диференцира и спрам чега? Диференцијацији су начелно доступни сви аспекти наставе (или курикулума). То значи да предмет прилагођавања могу бити како *садржај*, тако и *процес*, па и очекивани *продукти* учења. Другим речима, могуће је варирати (диференцирати) шта ученици уче, на који начин то чине односно како их подучавамо (укључујући ту и брзину), те на који начин треба да покажу да су нешто научили односно како вршимо процену њиховог знања. Основни критеријум за диференцирање наставе јесте *готовост* појединачних ученика *за даље учење*, што зависи од њихових *способности и предзнања/актуелних компетенција*; но поред тога, диференцијација узима у обзир и интересовања, преферирани стил учења, па и друге индивидуалне карактеристике.

Кључни елементи поступка диференцирања. Не бисмо могли рећи да уистину диференцирамо наставу ако на лицу места смишљамо другачији задатак за ученика који је брзо завршио све што смо за тај час предвидели; уместо тога, диференцијација треба да буде проактивна (Tomlinson, 1995). У складу с тим, неизоставан елемент поступка диференцирања јесте *редовна процена готовости за учење* и других релевантних карактеристика ученика. На основу тога, наставник *унапред планира разноврсне* видове и садржаје учења, и у сарадњи с ученицима дефинише његове продукте и циљеве. При свему томе, користи се *флексибилно груписање*, тако да ученици истог или сличног нивоа компетентности, профила интересовања или стила учења имају исте или сличне активности/задатке. На концу, када процењује напредак ученика, наставник то чини бар делимично с обзиром на претходно постављене *диференциране циљеве*.

Тешкоће у примени диференцијације. Упркос осведоченим добитима од диференциране наставе у погледу академског напретка и задовољства ученика (Vaughn, Schumm, & Kouzekanani, 1993, према Hong et al., 2006), вишеструко се понавља налаз на који се позивају противници инклузивног образовања даровитих – да се диференцијација у пракси исувише слабо користи. Тако, на пример, Рајсова и сарадници (Reis, Gubbins, Briggs, Schreiber, Richards, Jacobs et al., 2004) налазе да ученици који су по својим читалачким и језичким компетенцијама бар две године испред својих вршњака ретко добијају сложенију лектуру и задатке – конкретно, то је био случај у само 3 од 12 испитаних одељења. Изгледа да чак и наставници који иначе имају искуства у подучавању даровитих ученика пренебрегавају мере као што су сажимање програма (елиминација градива којим је ученик овладао)

или увођење садржаја који излазе из оквира уџбеника (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Уопште узев, чини се да наставници, упркос добронамерној жељи да њихови даровити ученици буду успешни, углавном нису спремни да изврше потребна прилагођавања редовне наставе (Hong et al., 2006).

Зашто диференцијација, како смо раније написали, „шкрипи“? Одговор гласи да је то, додуше, једноставан принцип, али да његова реализација није нимало проста (Johnsen, Haensly, Ryser, & Ford, 2002; Kanevsky, 2011). С једне стране, диференцијација је веома захтевна у погледу компетенција и ангажмана који тражи од наставника; с друге стране, њена примена наилази на извесне спољне и унутрашње препреке. У наставку ћемо појаснити на шта се ово односи.

Захтеви диференцијације. Да би могао да „додаје“ и „одузима“ садржаје, варира материјале и задатке, а да његови ученици ипак остваре предвиђене образовне стандарде/исходе, наставник мора добро да познаје област коју подучава, тј. да има одговарајуће *стручне компетенције*. Даље, пошто диференцијација укључује редовну процену способности, предзнања, интересовања и других одлика ученика, њена примена изискује и развијене „*дијагностичке*“ компетенције. Ако исто градиво треба ученицима приближити и њихово знање испитати на различите начине, јасно је да наставник мора да има и напредне *дидактичке компетенције*; а ако се настава организује тако да ученици у истом тренутку раде различите ствари, потребно је да наставник поседује одговарајуће *компетенције управљања одељењем*. Поврх свега тога, подразумева се да наставник који жели да диференцира наставу, мора да уложи више времена и труда у припрему својих часова.

Ограничења и препреке. Разлози за недиференцирање наставе налазе се и у неким спољним ограничењима као што је непомерљив распоред часова (према коме наставник најчешће има на располагању само 45 минута), потреба да се реализује одређен „план и програм“, те релативно велики број ученика у одељењу (видети нпр. Tomlinson, 1995). Нажалост, овоме се неретко придружују и „унутрашње“ препреке, у смислу негативних ставова наставника према диференцијацији и/или погрешног разумевања овог поступка. У истраживању Томлинсонове (ibid.), амерички наставници су, рецимо, с негодовањем говорили о доживљају да им је захтев за диференцирањем наставе наметнут одозго и да се ради о још једној пролазној моди у образовању.

Превазилажење тешкоћа у примени диференцијације. Наставници из поменуте студије временом су променили свој став и почели у већем обиму и ефикасније да диференцирају своју наставу (ibid.). Како се ова промена може постићи? Емпирија показује да је пут к томе дуг и трновит, али открива и факторе који могу помоћи да се он ипак пређе (видети и Johnsen et al., 2002).

Размена искустава и подела посла. Прво, увођење диференцијације има више шансе да успе уколико наставници у овом процесу имају прилике да размене идеје и искуства међу собом (Johnsen et al., 2002) и/или да добију подршку/савет стручних сарадника. Осим комуникације са колегама, стручњаци препоручују да

се одговорност за успешну диференцијацију подели и са ученицима: ретко који наставник ће бити довољно проницљив и маштовит да спозна потребе свих својих ученика и увек осмисли најбољи начин да на њих одговори; но сваки наставник може да анкетира ученике о њиховим потребама и преференцијама, и тако прибави драгоцене путоказе и идеје за диференцирање наставе (Kanevsky, 2011)

Учење диференцијације. Као све вештине, и диференцирање наставе може да се унапреди вежбом и учењем од оних који су њиме већ овладали. У том смислу, корисно је упознавање с примерима добре праксе (нпр. снимцима диференцираних часова или писаним припремама за њих), те прилика да се добије „менторска подршка“ наставника који успешно користе диференцијацију у својој настави (Johnsen et al., 2002).

Но, поред изградње практичних вештина, учење диференцијације требало би да обухвати и кориговање евентуалних погрешних схватања и уверења која се тичу тог начина рада. Бар донекле охрабрујуће за наставнике може, рецимо, бити сазнање да диференцијација није нешто што мора да се спроводи нон-стоп, што сасвим искључује фронталну наставу, што значи да ученици раде само оно што желе, или што подразумева индивидуални рад са 30 ученика (видети Табелу 2.3.1). Још већи подстрек за њену примену требало би да има схватање *диференцијације као континуума* (Tomlinson, 1995), који сеже од „нулте тачке“ – потпуног одсуства диференцијације – преко мањих прилагођавања (тзв. микродиференцијација), до дубинских модификација наставе (тзв. макродиференцијација). Сасвим је примерено, наиме, да се започне малим корацима, те постепено иде к вишим нивоима диференцијације.

Подршка највишег ауторитета. Важна порука за оне који управљају образовањем, јесте да наставницима треба да буду на располагању одговарајући материјални ресурси и довољно времена за примену диференцијације (Johnsen et al., 2002). Поред тога, треба им пружити изричиту подршку да наставни план и програм реализују уз знатан степен слободе, тј. да га уистину прилагођавају потребама својих ученика и да изналазе оптималне начине да ови постигну зацртане образовне исходе.

Табела 2.3.1: Заблуде и чињенице о диференцијацији (адаптирано према Tomlinson, Brimijoin, & Narvaez, 2008)

Шта диференцијација није	Шта диференцијација јесте
Намењена ученицима с посебним потребама.	Потребна свим ученицима (јер свако има специфичан профил способности, предзнања, интересовања и стила учења).
Додатак редовном програму, нешто што се ради када се заврши прописна настава.	Саставни део планирања наставе и часа.
Попуштање ученицима; допуштање да они одлучују о свему.	Начин да се ученици подстакну да остваре више; давање извесне слободе избора.

Нespoјива с oстваривањем званичних образовних стандарда и исхода.	Начин да сви ученици oстваре постављене стандарде/исходе.
Примена неке одређене наставне методе/стратегије.	Флексибилност у методици и организацији наставе: примена разноврсних приступа, а не једног „најбољег“.
„Уколосечавање“ (трекинг) унутар једног одељења: трајно разврставање ученика с обзиром на резултате иницијалне процене.	Сушта супротност (антитеза) трекингу: флексибилно груписање, што значи да се ученици не налазе увек у истој групи.
Обликовање наставе у складу с неком теоријом вишеврских интелигенција или стилова учења.	Уважавање различитих димензија инд. разлика, не само оних које описује једна теорија интелигенције/стилова учења.
Потпуна индивидуализација наставе, израда ИОП-а за сваког ученика.	Настава усмерена на појединачне ученике, мале групе и читаво одељење (по потреби).
Настава у којој неки ученици (добивају да) уче више, а неки мање.	Настава у којој су сви ученици оптимално ангажовани, уз варирање нивоа комплексности и врсте подршке.
Прописан начин рада, који се примењује „зато што то тако треба“.	„Природан“, „људски“ одговор на различитости унутар одељења.
Нешто што се дешава у сваком тренутку, током целог часа.	Нешто што се примењује у одређеном делу наставе/часа, када за тим постоји потреба.
Реактивна модификација наставе, када се примети да планирани начин рада не даје жељене резултате.	Проактивна модификација наставе, која се планира пре часа, на основу процене потреба ученика.

Од диференцијације ка индивидуализацији. На крају, остаје да се осврнемо на место индивидуализације у контексту диференцијације наставе. Мада их неки извори практично поистовећују (видети нпр. Tomlinson & Callahan, 1992), ми ћемо покушати да укажемо на извесне нијансе у њиховим значењима: диференцијација подразумева да настава начелно излази у сусрет разликама међу ученицима, док индивидуализација значи њено прилагођавање профилу појединачног ученика (видети и Сliku 2.3.2). Но, у пракси, оне јесу готово нераздвојиве. Иако диференцијација не значи да се настава прилагођава сваком ученику појединачно, успешно диференцирање наставе у одељењу у коме један или више ученика има потребу за посебном подршком (укључујући ту и даровите), свакако ће укључивати и индивидуализован начин рада с тим учеником/ученицима (видети Табелу 2.3.1). Обрнуто, можемо да приметимо да покушаји индивидуализације ван контекста диференциране наставе прете да посрну због упадљиве разлике између рада с једним учеником и рада с „остатком одељења“ (видети и стр. 127 у Приручнику). Укратко, индивидуализацију можемо сагледати као посебан „крaк“ диференцијације којим ова успева да досегне и оптимално укључи у наставу све ученике, па и оне изузетних способности.

2.4. Наставник као непосредна подршка образовању даровитих

Иако диференцијација/индивидуализација, односно конкретне мере подршке даровитим ученицима могу и треба да се планирају тимски (тј. у сарадњи наставника, стручних сарадника, родитеља и ученика), јасно је да њихова реализација у крајњој линији највише зависи од наставника. Другим речима, наставник је тај који из дана у дан непосредно подстиче актуализацију даровитости у оквиру формалног образовања, те ћемо се у овом, завршном поглављу првог дела наше монографије осврнути на неколико важних питања која се тичу те улоге: како наставници виде даровите ученике и какав став заузимају према њима; које карактеристике и компетенције су им потребне за успешан рад с тим ученицима и да ли се оне могу стећи обуком и стручним усавршавањем?

Имплицитне теорије и ставови који се тичу даровитости

Како наставници поимају даровитост, делимично се може закључити из тога које су ученике – можда пристрасно – склони да препознају као даровите (видети стр. 56). Но, јаснији увид у то пружају нам истраживања која директно испитују имплицитне теорије наставника о даровитости, односно њихове ставове према даровитим ученицима или образовању даровитих. Упознавање и преиспитивање тих теорија и ставова важно је, наравно, стога што они утичу на то како ће наставници опажати конкретне (даровите) ученике и како ће се опходити према њима.

Из тог угла, занимљиве налазе доноси једна скорашња немачка студија (Baudson & Preckel, 2013), у којој испитивано да ли наставници више нагињу тзв. хипотези хармоније или дисхармоније, те које карактеристике уопште везују за појаву даровитости. Иначе, прва хипотеза, на линији Терманових очекивања и налаза, претпоставља да је појава изузетне способности обично праћена „снагама“ и у другим областима функционисања, тј. да су даровите особе уједно боље адаптиране, емоционално стабилније, па и здравије. Хипотеза дисхармоније, која потиче из времена пре утемељења психологије даровитости као научне дисциплине,⁵⁶ тврди управо супротно: да је даровитост углавном удружена с тешкоћама у другим сферама психичког функционисања, па и на телесном плану. Које схватање је ближе испитаним наставницима? Да би то утврдило, ауторке студије предочиле су наставницима вињете чији је фиктивни актер био означен као даровит ученик, односно као ученик просечних способности; поред ове карактеристике варирани су и пол и узраст ученика. Прочитавши вињету, наставници су имали задатак да процене које особине личности, по њиховом утиску, могу да се припишу поменутом ученику. Како резултати показују, те процене наставника биле су знатно мање упливисане полом и узрастом фиктивног ученика, а више тиме да ли је он означен као

⁵⁶ Ова хипотеза има корене у делу италијанског криминолога Ломброза (Lombroso).

даровит или просечних способности, што сугерише да наставници уистину имају специфичну слику о даровитим ученицима. Конкретно, ученику који је означен као даровит наставници су приписивали већу отвореност за искуства и интроверзију, а мању сарадљивост и емоционалну стабилност него ученику који је означен као интелектуално просечан; разлика у погледу приписаног нивоа савесности није било. Пореди ове налазе с оним што знамо из испитивања личности реалних даровитих ученика (видети стр. 29-33), можемо закључити да имплицитне теорије наставника махом одговарају „истини“, с једним значајним изузетком: наставници везују појаву даровитости уз мању емоционалну стабилност, стајући тиме више на страну хипотезе о дисхармонији, а удаљавајући се од актуелних психолошких сазнања која махом не пружају подршку тој хипотези. Ова сазнања из немачке студије лепо се надопуњују с ранијим налазима из наше средине, који говоре да су наставничка схватања саме даровитости релативно блиска научним одређењима тог појма (Maksić 2007/1998).

Док горенаведено не даје повод за посебну забринутост или песимизам, супротно би важило за налазе једне студије која је најпре спроведена у САД (Cramond & Martin, 1987), а потом реплицирана и у Кореји (Lee, Cramond, & Lee, 2004). У тој студији коришћена је слична методологија као у гореописаној: наставницима су најпре предочени описи осам фиктивних ученика, при чему су вариране три карактеристике – да ли је ученик академски даровит или просечан, да ли је физички спретан (добар спортиста) или не, те да ли је марљив или није; потом је требало проценити које друге карактеристике важе за сваког од тих ученика. Специфичност ове студије састојала се, међутим, у томе што је претходним испитивањем утврђено колико се те друге особине сматрају пожељним односно непожељним. Резултати су у оба наврата указивали на следеће: повољност наставничких перцепција више је била одређена тиме колико је ученик добар у спорту, него тиме колико је марљив или интелектуално способан. Што је посебно упечатљиво, најнепожељније особине наставници су приписивали ученицима који су интелектуално даровити и марљиви, али не и „спортски типови“. Према тумачењу аутора студије, таква констелација резултата открива изванредан „анти-интелектуализам“ у образовном систему (ibid.), који се вероватно негативно одражава на подстицање даровитих ученика.

Ставови према образовању даровитих. Осим наставничких представа о и ставова према даровитости, предмет истраживања су и њихови ставови према образовању даровитих ученика, односно расположивим мерама подршке. У одељку о *убрзавању* већ је било речи о томе како просветни радници виде ову конкретну меру (видети стр. 70-73). На овом месту можемо додати да су наставнички ставови према пружању посебне образовне подршке даровитим ученицима *уопште*, углавном умерено позитивни (видети нпр. Jung, 2014; McCoach & Siegle, 2007). Такав закључак проистиче и из испитивања ставова у нашој средини: према обимном истраживању Максићеве (2007/1998), у коме су, поред наставника, учествовали и ученици специјализованих школа и њихови родитељи,

наставници исказују најпозитивније мишљење о посебним образовним мерама за даровите ученике, али нису ослобођени извесне бојазни због претпостављених штетних последица тих мера (нпр. елитизма, егоизма и социјалне изолације даровитих).

Вреди напоменути да је студија Мекоучове и Сигла (McCoach & Siegle, 2007) дала неочекиван налаз да ставови наставника према пружању посебне образовне подршке даровитима нису повезани с претходном обуком за рад са том групом ученика. Једно друго истраживање сугерише, пак, да су ти ставови утолико позитивнији уколико је наставник имао виша контакта с даровитим ученицима и искуства у раду с њима; млађи наставници – који су уједно мање искусни – чешће су опажали посебне мере образовања даровитих као елитистичке (Jung, 2014).

Пожељне особине и компетенције за рад са даровитим ученицима

На питање шта чини доброг наставника из перспективе образовања даровитих, стручна литература има да понуди више од једног списка релевантних особина и компетенција. Примера ради, један од њих, настао на основу консензуса самих просветних радника (наставника и других актера у образовном систему), упућује на следећих шест компетенција: унапређивање вештина мишљења; развијање креативног решавања проблема; избор одговарајућих наставних метода и материјала; поспешивање самосталног истраживања; познавање афективних потреба и свест о природи даровитих ученика (Nelson & Prindle, 1992, према Hong et al., 2006). У једном ранијем осврту на ово питање (Feldhusen & Hoover, 1984) тврди се да рад са даровитим ученицима захтева следеће квалитете: способност планирања наставе која подстиче софистицираније когнитивне вештине, организује појмове и принципе у кохерентан систем и пружа стимулативне сазнајне активности; високо развијене вештине мишљења и истраживања, које наставника чине моделом и стимулусом за актуализацију способности; опсежно стручно знање, које омогућава да се задовољи знатижеља напреднијих ученика, а да се ови не упућују стално на друге изворе информација. Поред оваквих одговора, у новије време појављују се и пажљиво елаборирани стандарди за обуку наставника за рад са даровитима (детаљније видети у VanTassel-Baska & Johnsen, 2007).

Проблем с таквим листама аналоган је оном који искрсава у набрајањима посебних образовних потреба даровитих ученика (видети стр. 33): многе наведене особине/компетенције пожељне су у раду са свим ученицима, а не само са даровитима. Неопходно је, дакле, да разлучимо оно што чини доброг наставника уопште, од оног што се специфично тражи у раду с ученицима изузетних способности. Корисне смернице могу нам пружити истраживања примерних (exemplary) наставника – оних који су најпозитивније оцењени од својих даровитих ученика.

Истраживања примерних наставника. Класична сентенца „сличан се сличном радује“ потврђује своју важност и у контексту образовања даровитих. На

то указује често цитирана студија Милсове (Mills, 2003) у којој је профил личности примерних наставника, утврђен Мајерс-Бригс индикатором типова (видети стр. 30), поређен с профилом просечних наставника, с једне, и даровитих ученика, с друге стране. Како показују резултати ове студије, тип личности примерних наставника умногоме се подудара с оним који је карактеристичан за даровите ученике: обе ове групе – за разлику од просечно успешних наставника – показују јасну преференцију за интуитивно спрам чулног, те за мишљење спрам осећања, што значи да се радо баве апстрактним питањима и појмовима и високо вреднују логичку анализу и објективност (видети и стр. 33).

Док Милсова студија указује на релевантност типа личности за успешан рад с даровитима, Графамово квалитативно истраживање (Graffam, 2006) више скреће пажњу на вештине и специфично искуство примерних наставника. Ове, према налазима дате студије, одликује следеће: (1) умеће да се истовремено уприличи индивидуализовано учење и рад са целим одељењем; (2) припремљеност за рад са даровитима захваљујући личном искуству, професионалној обуци и рефлексiji (преиспитивању сопственог рада); (3) обједињавање кључних елемената из „кодекса“ образовања даровитих у наставној пракси; (4) успостављање таквог односа са даровитим ученицима који поспешује њихову мотивацију, лично залагање и прихватање изазова.

Најзад, једна новија студија (Siegle, DaVia Rubenstein, & Mitchell, 2014) показује да даровити бруцоши своју заинтересованост и мотивацију за одређену област често приписују утицају својих средњошколских наставника. Наставници који врше такав утицај, према тумачењу аутора студије, јесу они који темељно познају свој предмет, што им је даје слободу да диференцирају садржаје, одлутају са „територије учбеника“ и упусте се у различите наставне стратегије, као што су продубљене дискусије неких тема.

Од позитивног става према даровитости до даровитости саме. Ако се замислимо над листама пожељних особина и емпиријски утврђених одлика узорних наставника за даровите, уочићемо да оне сежу од позитивне настројености према ученицима изузетних способности, преко специфичних знања о њиховим одликама и потребама, до способности и склоности које испољавају и сами даровити ученици (видети Сliku 2.4.1). По нашем мишљењу, није тешко *закључити* да успешно подстицање даровитих изискује следеће: (1) продубљене стручне компетенције (нпр. ванредно добро познавање актуелних сазнања и извора у некој области); (2) знања о карактеристикама тих ученика, која наставника чине осетљивим за њихове посебне образовне потребе и вештим у препознавању талената; (3) вештине диференцијације и индивидуализације наставе, које наставник примењује тако да да истински допринос изградњи експертизе у неком домену.⁵⁷

Оно што, међутим, на овом месту *остављамо отвореним*, јесте питање да ли

⁵⁷ Разматрајући – по завршетку рада на рукопису – ову тему с групом студената који се припремају за наставнички позив, постали смо свесни чињенице да би се наш списак магао проширити још једном важном ставком. Она би гласила „осећање одговорности за актуализацију дара“, а формулисала ју је студенткиња педагошких наука на Универзитету у Ростоку, Јулија Рехлин (Julia Rechlin).

рад са даровитим ученицима тражи даровитог наставника. Но, ако смо досад нешто сазнали, то је да и најдаровитији треба много тога да науче. Окрећемо се, дакле, питању обука наставника за рад са даровитима.



Слика 2.4.1: Категоризација квалитета пожељних у раду с даровитима: од позитивних ставова до сличности

Обуке наставника: изградња компетенција за рад с даровитим ученицима

Прикази истраживања о образовању даровитих неретко воде закључку да су наставницима потребне специфичне обуке које би их оснажиле за ефикаснији рад са том групом ученика и примену расположивих мера подршке (видети нпр. Cheung & Hui, 2011; Hoogeveen et al., 2005; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). На важност обуке указали смо, уосталом, и у овом раду, говорећи о значају правилне информисаности и вежбања за компетентно диференцирање наставе (видети стр. 88-89). Но, можемо ли да тврдимо да обуке у области рада с даровитима постижу жељене ефекте? И ако је то случај, које врсте обука су најделотворније?

Ефекти информисања наставника и обука за рад са даровитима. Већи број истраживања потврђује да циљано информисање и обучавање наставника има позитивне ефекте и на њихове ставове према пружању посебне образовне подршке даровитим ученицима,⁵⁸ и на компетенције да они сами то чине. Једно од тих истраживања већ смо поменули у одељку о акцелерацији: да подсетимо, реч је холандској студији (Hoogeveen et al., 2005) у којој је утврђено да

⁵⁸ Један изузетак је, као што смо поменули, студија Мекоучове и Сигла (McCoach & Siegle, 2007), у којој није утврђена значајна корелација између обуке и наставничких ставова према образовању даровитих. Додуше, треба напоменути да су наставници у овој студији само извештавали о раније завршеним обукама. Њоме, дакле, нису непосредно испитивани ефекти неке конкретне обуке, чији је квалитет под контролом самих истраживача.

информисање наставника о убрзавању доприноси позитивнијим ставовима према тој мери, усклађујући их с научним сазнањима о њеним академским и социо-емоционалним ефектима (видети стр. 73). Када је реч о обукама које се тичу акцелерације, неизоставно се морамо осврнути на студију Рајсове и Вестбергове (Reis & Westberg, 1994), у оквиру које је спроведен и евалиуиран програм обуке за компактирање програма. По његовом завршетку, обучавани наставници (разредне наставе) били су у стању да елиминишу између 42% и 54% градива за селектоване ученике изузетних способности. Осим тога, већина наставника изражавала је више ентузијазма у погледу прилагођавања наставе за даровите, што опет говори о позитивној промени њихових ставова.

О позитивним ефектима додатног (постдипломског) образовања наставника за рад са даровитим ученицима речито говоре резултати често цитиране студије Ханзена и Фелдазена (Hansen & Feldhusen, 1994). Наставници који су путем одговарајућих курсева и практикума имали прилике да стекну извесна знања из области образовања даровитих, у раду с тим ученицима показивали су боље наставне компетенције (према процени обучених посматрача) и креирали бољу радну атмосферу (према процени самих ученика) него наставници без посебне обуке. Разлике у корист обучених наставника између осталог су се очитовале у следећем: (1) обучени наставници организовали су наставу око кључних концепата, пружали више прилика за продубљено разматрање одређених тема и чешће подстицали сазнајне процесе вишег реда (анализу, синтезу, евалуацију и примену информација), критичко мишљење и креативност (нпр. путем отворених питања), док су наставници без обуке доминантно били оријентисани на чињенице и репродукцију знања; (2) потоњи углавном нису диференцирали наставу, а евентуалну посебну пажњу пре су посвећивали ученицима који спорије напредују; (3) обучени наставници били су вештији у прилагођавању брзине рада даровитим ученицима, избегавајући непотребна понављања и вишеструке примере; (4) такође су више неговали саморегулисано учење (нпр. путем пројеката које ученици бирају према својим интересовањима, партиципирајући у дефинисању циљева учења) и били мање директивни од необучених наставника; (5) обучени наставници користили су и шири репертоар наставних метода и материјала (укључујући материјале који су специфично намењени даровитим ученицима), док су необучени углавном задавали стандардне радне листове; (6) најзад, при планирању наставе, обучени наставници више су диференцирали циљеве и имали јаснију идеју о томе зашто спроводе одређене активности и шта очекују као њихов исход. Поврх тога, ученици обучених наставника били су мишљења да ови посвећују мање времена предавању и мање пажње оценама, а да више подстичу дискусије, промишљање градива и учење зарад самог знања.

Карактеристике ефикасних програма обучавања. Које садржаје треба укључити у програме обуке да би се постигли овакви или слични ефекти? Како би те програме требало организовати?

Према синтези коју нуде Рајсова и Вестбергова (Reis & Westberg, 1994), а коју

на овом месту мало проширујемо, четири елемента су кључна да би се уистину унапредиле компетенције наставника за рад с даровитим ученицима: (1) да програм обуке преноси сазнања о посебним образовним потребама даровитих ученика и повећа осетљивост наставника за те потребе; (2) да узме у обзир актуелне ставове и уверења наставника, као и услове њиховог свакодневног рада; (3) да на примерен начин представи мере подршке којима би наставници требало да овладају (нпр. обогаћивање типа 3 или сажимање програма); (4) да пружи прилике за увежбавање тих мера уз супервизију или консултације с тренером, као и за размену искустава са заинтересованим колегема (упоредити с препорукама за овладавање диференцијацијом на стр. 88; видети и Matthews & Foster, 2005).

Последња тачка такође подразумева да ефикасни програми обуке нису једнократни, већ да се одвијају током дужег временског периода односно да укључују праћење. Како се може обезбедити таква обука? Опција за коју се залаже једна група стручњака (видети нпр. Vangel, Moon, & Carobianco, 2010) јесте да се обука за рад са даровитим ученицима уврсти у програме иницијалног образовања наставника. Тај предлог образлаже се и чињеницом да је образовање даровитих доминантно инклузивно, што значи да сваки наставник може доћи у прилику да (треба да) подстиче даровите ученике и допринесе актуализацији њихових способности. Уколико би се дотични предлог реализовао, обука (у складу с тачком 4 из горњег пасуса) треба да укључује не само уобичајене „теоријске“ курсеве, већ и вишенедељне практикуме. Но, до евентуалне реализације те идеје, најбоље изгледе за организовање ефикасних програма обуке за рад са даровитим ученицима пружају пројекти усмерени на развој школе и унапређивање квалитета образовања уопште.⁵⁹ Окрећући се на овом месту приказу сазнања и резултата које је донео један такав подухват у нашој средини, закључујемо први део ове публикације са надом да његово читање такође може унапредити компетентност за постављање и решавање питања која се тичу пружања образовне подршке актуализацији даровитости.

⁵⁹ Одличан пример пројекта (уједно и акционог истраживања) у оквиру ког су наставници обучавани у вештинама диференцирања приказан је у Johnsen et al., 2002.

СПИСАК ЛИТЕРАТУРЕ УЗ ПРВИ ДЕО

- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19 (4), 229–236.
- 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-Beograd: Mali Nemo, Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju.
- Altaras, A. (2008). *Savremeni pristupi i konstrukti u psihologiji inteligencije: teorijska i empirijska validacija stanovišta o viševrsnim neakademske inteligencijama*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Altaras Dimitrijević, A. (2012a). Između izuzetne sposobnosti i izuzetnog postignuća: istorijska i kritička analiza koncepcija darovitosti. U: A. Altaras Dimitrijević (ur.), *Darovitost: pogledi i ogleđi* (str. 65–98). Beograd: Filozofski fakultet.
- Altaras Dimitrijević, A. (2012b). A faceted eye on intellectual giftedness: Examining the personality of gifted students using FFM domains and facets. *Psihologija*, 45 (3), 231–256.
- Altaras Dimitrijević, A. & Drobnjak, D. (2014, septembar). Subject-based acceleration in high-schools: Perceptions of gifted and average-ability students and their teachers. Rad izložen na *14th International ECHA Conference (Re:Thinking Giftedness: Giftedness in the Digital Age)*, September 17–20, 2014, Ljubljana, Slovenija.
- Altaras Dimitrijević, A. & Jurić, D. (2011, septembar). Poređenje darovitih učenika višeg i nižeg školskog postignuća na merama emocionalne inteligencije. Rad izložen na naučnom skupu *Dani primenjene psihologije*, Filozofski fakultet u Nišu.
- Altaras Dimitrijević, A., Teovanović, P., & Jovanović, V. (2012). Psihološki profil darovitih podbacaivača: integracija istraživačkih nalaza. U: A. Altaras Dimitrijević (ur.), *Darovitost: pogledi i ogleđi* (str. 143–181). Beograd: Filozofski fakultet.
- Andersen, L. (2014). Visual-spatial ability: Important in STEM, ignored in gifted education. *Roeper Review*, 36, 114–121.
- 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* (Research Monograph 93102). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Austin, E. J. & Deary, I. J. (2002). Personality dispositions. U: R. J. Sternberg (ur.), *Why smart people can be so stupid* (str. 187–211). New Haven: Yale University Press.
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), 218–223.
- 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. U: L. V. Shavinina (ur.), *International handbook of giftedness* (str. 397–417). Springer Science and Business Media.
- 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.
- Benbow, C. P. & Minor, L. L. (1990). Cognitive profiles of verbally and mathematically precocious students: Implications for identification of the gifted. *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.
- Bittker, C. M. (1991). Patterns of academic achievement in students who qualified for a gifted program on the basis of nonverbal tests. *Roeper Review*, 14 (2), 65–67.
- Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost* (drugo izdanje). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti i Institut za pedagoška istraživanja.
- Borkowski, J. G. & Peck, V. A. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 182–200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borland, J. H. (2003). The death of giftedness: Gifted education without gifted children. U: J. H. Borland (ur.), *Rethinking gifted education* (str. 105–124). New York: Teachers College Press.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 1–19). New York: Cambridge University Press.
- Bouchard, L. L. (2004). An instrument for the measure of Dabrowskian overexcitabilities to identify gifted elementary students. *Gifted Child Quarterly*, 48 (4), 339–350.
- 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* (Research Monograph 05210). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

- Brody, L. E. & Benbow, C. P. (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 31 (3), 105–110.
- 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.
- 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.
- Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in school: Issues and intervention*. Chichester: John Wiley & Sons.
- 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.
- Callahan, C. M., Hunsaker, S. L., Adams, C. M., Moore, S. D., & Bland, L. C. (1995). *Instruments used in the identification of gifted and talented students* (Research Monograph 95130). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Carr, M., Alexander, J. & Schwanenflugel, P. (1996). Where gifted children do and do not excel on metacognitive tasks. *Roeper Review*, 18 (3), 212–217.
- 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.
- Chan, D. W. (2010). Perfectionism among gifted and nongifted students in Hong Kong: The use of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal for the Education of the Gifted*, 34 (1), 68–98.
- 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. U: D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison (ur.), *Contemporary intellectual assessment. Theories, tests, and issues* (str. 105–121). New York: The Guilford Press.
- Clemons, T. L. (2008). *Underachieving gifted students: A social cognitive model*. (Research Monograph 08234). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Cohn, S. J., Carlson, J. S., & Jensen, A. R. (1985). Speed of information processing in academically gifted youths. *Personality and Individual Differences*, 6 (5), 621–629.
- Colangelo, N. & Assouline, S. G. (2000). Counseling gifted students. U: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (ur.), *International handbook of giftedness and talent* (drugo izdanje, str. 595–607). Oxford: Elsevier.
- Colangelo, N. & Assouline, S. G. (2009). Acceleration: Meeting the academic and social needs of students. U: L. V. Shavinina (ur.), *International handbook of giftedness* (str. 1085–1098). Springer Science and Business Media.
- 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.
- Cooper, C. R. (2009). Myth 18: It is fair to teach all children the same way. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), 283–285.
- Coyle, T. R. & Read, L. E. (1998). Giftedness and variability in strategic processing on a multitrial memory task: Evidence for stability in gifted cognition. *Learning & Individual Differences*, 10 (4), 273–290.
- Cramond, B. & Martin, C. E. (1987). Inservice and preservice teachers’ attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31 (1), 15–19.
- 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.
- Cross, T. L., Cassady, J. C., & Miller, K. A. (2006). Suicide ideation and personality characteristics among gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 50 (4), 295–306.
- Cross, T. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., Adams, C. M. (2008). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52 (4), 326–339.
- Cross, T. L., Speirs Neumeister, K. L., & Cassady, J. C. (2007). Psychological types of academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 51 (3), 285–294.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Dai, D. Y. (2009). Essential tensions surrounding the concept of giftedness. U: L. V. Shavinina (ur.), *International handbook on giftedness* (str. 39–80). Springer Science and Business Media.
- 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.
- Díaz, E. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly*, 42 (2), 105–122.
- Dowdall, C. B. & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26 (4), 179–184.
- 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.
- Dunn, L. W., Corn, A. L., & Morelock, M. J. (2004). The relationship between scores on the ICMIC and selected talent domains: An investigation with gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48 (2), 133–142.
- Dunn, R. S. & Price, G. E. (1980). The learning style characteristics of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 24 (1), 33–36.

- Đuričić-Jočić, D., Džamonja-Ignjatović, T., & Knežević, G. (2004). *NEO-PI-R: primena i interpretacija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Eckert, T. L., Dunn, E. K., Coddling, 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.
- Ericsson, K. A. (2003). The search for general abilities and basic capacities: Theoretical implications from the modifiability and complexity of mechanisms mediating expert performance. U: R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (ur.), *The psychology of abilities, competencies and expertise* (str. 93–125). New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., Nandagopal, K., & Roring, R. W. (2009). An expert-performance approach to the study of giftedness. U: L. V. Shavinina (ur.), *International handbook of giftedness* (str. 129–154). Springer Science and Business Media.
- Feist, G. J. (1999). Influence of personality on artistic and scientific creativity. U: R. Sternberg (ur.), *Handbook of creativity* (str. 273–296). New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F. (2001). Terman, Hollingworth, and the gifted. Book review. *Roepers Review*, 23 (3), 165.
- 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.
- Ford, D. Y. (1993). An investigation on the paradox of underachievement among gifted Black students. *Roepers Review*, 16 (2), 78–84.
- 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.
- Gaeke, J. G. (2009). Neuropsychological characteristics of academic and creative giftedness. U: L. V. Shavinina (ur.), *International handbook of giftedness* (str. 261–273). Springer Science and Business Media.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 103–112.
- Gagné, F. (1989). Peer nomination as a psychometric instrument: Many questions asked but few answered. *Gifted Child Quarterly*, 33 (2), 53–58.
- 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 giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roepers Review*, 18 (2), 103–111.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje, str. 98–119). New York: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51 (2), 93–118.
- Gagné, F. (2009). Debating giftedness: Pronat vs. Antinat. U: L. V. Shavinina (ur.), *International handbook on giftedness* (str. 155–198). Springer Science and Business Media.
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 16 (2), 281–295.
- 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.
- Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable thoughts: Education of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44 (1), 5–12.
- Gallagher, J. J., Harradine, C. C., & Coleman, M. R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roepers Review*, 19 (3), 132–136.
- Galton, F. (1892). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- 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.
- 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.
- 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. (1998). The »me« behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roepers Review*, 20 (3), 167–174.
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roepers Review*, 21 (3), 207–214.
- Gross, M. U. M. (2009). Highly gifted young people: Development from childhood to adulthood. U: L. V. Shavinina (ur.), *International handbook on giftedness* (str. 337–351). Springer Science and Business Media.
- 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.
- Gustin, W. C. & Corazza, L. (1994). Mathematical and verbal reasoning as predictors of science achievement. *Roepers Review*, 16 (3), 160–162.

- Hadaway, N. L. & Marek-Schroer, M. F. (1992). Multidimensional assessment of the gifted minority student. *Roeper Review*, 15 (2), 73–77.
- Hannah, C. L. & Shore, B. M. (1995). Metacognition and high intellectual ability: Insights from the study of learning-disabled gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), 95–109.
- Hansen, J. B. & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38 (3), 115–121.
- Hawkins, J. (1997). Giftedness and psychological type. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9 (2), 57–67.
- 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., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje, str. 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. U: D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison (ur.), *Contemporary intellectual assessment. Theories, tests, and issues* (str. 517–532). New York: The Guilford Press.
- Hernández-Torrano, D., Prieto, M. D., Ferrándiz, 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.
- 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.
- Horn, Dž. L. (1991). Uspon i pad ljudskih sposobnosti. *Psihologija*, 3-4, 25–46.
- 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.
- Jackson, N. E. & Butterfield, E. C. (1986). A conception of giftedness to promote research. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 151–181). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- John, O. P., Naumann, L., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. U: O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (ur.), *Handbook of personality: Theory and research* (treće izdanje, str. 114–158). New York: Guilford Press.
- 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.
- Jolić Marjanović, Z. (2012). Darovitost i povišene osetljivosti. U: Altaras Dimitrijević, A. (ur.), *Darovitost: pogledi i ogledi* (str. 116–142). Beograd: Filozofski fakultet.
- Jolić Marjanović, Z. (2014). *Savremeni pristupi proceni inteligencije – prediktivna valjanost testova socioemocionalne i praktične inteligencije*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Jovanović, V., Teovanović, P., Mentus, T. i Petrović, M. (2010). Daroviti podbacaivač 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. (1995). Learning potentials of gifted students. *Roeper Review*, 17 (3), 157–163.
- Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55 (4), 279–299.
- Kanevsky, L. & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26 (1), 20–28.
- Kell, H. J. & Lubinski, D. (2013). Spatial ability: A neglected talent in educational and occupational settings. *Roeper Review*, 35, 219–230.
- 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.
- Kornblum, M. & Ainley, M. (2005). Perfectionism and the gifted: A study of an Australian school sample. *International Education Journal*, 6 (2), 232–239.
- Krnjajić, Z. (2015). Rani razvoj ekspertize: uloga studentske prakse. *Psihološka istraživanja*, 18 (1), 63–75.
- Krnjajić, Z. (2013a). Počeci razvoja ekspertskog mišljenja u vanškolskom (obrazovnom) kontekstu. *Pedagogija*, 68 (4), 574–582.

- Krnjajić, Z. (2013b). Razvoj ekspertskog mišljenja: uloga ciljem usmerene prakse i uvežbavanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (2), 227–240.
- Lakin, J. M. & Lohman, D. F. (2011). The predictive accuracy of verbal, quantitative, and nonverbal reasoning tests: Consequences for talent identification and program diversity. *Journal for the Education of the Gifted*, 34 (4), 595–623.
- Ledinski, M. (2014). *Obrazovne potrebe iz zadovoljstvo školom darovitih osnovnoškolaca: perspektiva učenika i nastavnika*. Master rad. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Lee, S.-Y., Cramond, B., & Lee, J. (2004). Korean teachers' attitudes toward academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48 (1), 42–53.
- 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.
- LoCicero, K. A. & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roepers Review*, 22 (3), 182–185.
- Lohman, D. F. (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49 (2), 111–138.
- Lohman, D. F. (2009). Identifying academically talented students: Some general principles, two specific procedures. U: L. V. Shavinina (ur.), *International handbook on giftedness* (str. 971–997). Springer Science and Business Media.
- Lohman, D. F., Korb, K. A., & Lakin, J. M. (2008). Identifying academically gifted English-language learners using nonverbal tests: A comparison of the Raven, NNAT, and CogAT. *Gifted Child Quarterly*, 52 (4), 275–296.
- 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. *Roepers Review*, 15 (1), 18–25.
- Lovecky, D. V. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roepers Review*, 17 (2), 116–120.
- Maddux, C. D., Scheiber, L. M., & Bass, J. E. (1982). Self-concept and social distance in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26 (2), 77–81.
- 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. (1993). *Kako prepoznati darovitog učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. B. (2004). Socijalno ponašanje darovitih učenika. U: S. Krnjajić (ur.), *Socijalno ponašanje učenika* (str. 151–170). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. B. (2007/1998). *Darovito dete u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Maksić, S. & Iwasaki, K. (2009). Perfectionism of academically gifted primary school students: The case of Japan. *Gifted and Talented International*, 24 (2), 51–60.
- 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.
- Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54 (1), 31–41.
- Massé, L. & Gagné, F. (1996). Should self-nominations be allowed in peer nomination forms? *Gifted Child Quarterly*, 40 (1), 24–30.
- Matthews, D. J. & Foster, J. F. (2005). A dynamic scaffolding model of teacher development: The gifted education consultant as catalyst for change. *Gifted Child Quarterly*, 49 (5), 222–230.
- 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. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje, str. 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.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Terracciano, A., Parker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F., Mervielde, I. (2002). Personality trait development from age 12 to age 18: Longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (6), 1456–1468.
- Mendaglio, S. (2010). Overexcitabilities und Dabrowskis Theorie der Positiven Desintegration. U: F. Preckel, W. Schneider, & H. Holling (ur.), *Diagnostik von Hochbegabung* (str. 169–195). Göttingen: Hogrefe.
- Mendaglio, S. & Tillier, W. (2006). Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: Overexcitability research findings. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (1), 68–87.
- 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.

- Milinković, M. (1980). Sposobnosti, ličnost i stvaralaštvo. U: N. Havelka & L. Vučić (ur.), *Psihološka istraživanja 2: Sposobnosti, stvaralaštvo i učenje* (str. 137–179). Beograd: Institut za psihologiju.
- Miller, N. B., Silverman, L. K., & Falk, R. F. (1994). Emotional development, intellectual ability, and gender. *Journal for the Education of the Gifted*, 18 (1), 20–38.
- 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.
- Mills, C. J. & Tissot, S. L. (1995). Identifying academic potential in students from under-represented populations: Is using the Ravens Progressive Matrices a good idea? *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), 209–217.
- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53 (1), 3–14.
- 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. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22 (1), 10–17.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping. *Gifted Child Quarterly*, 51 (4), 330–341.
- Newman, T. M. (2008). Assessment of giftedness in school-age children using measures of intelligence or cognitive abilities. U: S. I. Pfeiffer (ur.), *The handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (str. 161–176). Springer Science and Business Media.
- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, 21 (1), 39–41.
- Page, E. B. & Keith, T. Z. (1996). The elephant in the classroom: Ability grouping and the gifted. U: C. P. Benbow & D. Lubinski (ur.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (str. 192–210). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Perleth, C. (2001). Follow-up-Untersuchungen zur Münchener Hochbegabtenstudie. U: K. A. Heller (ur.), *Hochbegabung im Kinder- und Jugendalter* (drugo, prerađeno i prošireno izdanje, str. 358–372). Hogrefe.
- Perleth, C., Schatz, T., & Mönks, F. (2000). Early identification of high ability. U: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (ur.), *International handbook of giftedness and talent* (drugo izdanje, str. 297–316). Oxford: Elsevier.
- Perleth, C. & Sierwald, W. (2001). Entwicklungs- und Leistungsanalysen zur Hochbegabung. U: K. A. Heller (ur.), *Hochbegabung im Kinder- und Jugendalter* (drugo, prerađeno i prošireno izdanje, str. 172–355). Göttingen: Hogrefe.
- Perleth, C., Sierwald, W. & Heller, K. A. (1993). Selected results of the Munich longitudinal study of giftedness: The multidimensional/typological giftedness model. *Roeper Review*, 15 (3), 149–155.
- Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H., & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. U: K. A. Heller, F. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (ur.), *International handbook of giftedness and talent* (drugo izdanje, str. 609–620). Oxford: Elsevier.
- Peterson, J. S. & Moon S. M. (2000). Counseling the gifted. U: S. I. Pfeiffer (ur.), *The handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (str. 223–245). Springer Science and Business Media.
- Piechowski, M. M. & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28 (2), 80–88.
- Pierce, R., Adams, C., Speirs Neumeister, K., Cassady, J., Dixon, F., & Cross, T. (2006). Development of an identification procedure for a large urban school corporation: Identifying culturally diverse and academically gifted elementary students. *Roeper Review*, 29 (2), 113–118.
- 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.
- Preckel, F. & Vock, M. (2014). Hochbegabung. *Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- 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.
- Pyryt, M. C. (1996). IQ: Easy to bash, hard to replace. *Roeper Review*, 18 (4), 255–258.
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike* (drugo izdanje). Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ramsay, S. G. & Richards, H. C. (1997). Cooperative learning environments: Effects on academic attitudes of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 41 (4), 160–167.
- 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.
- Redding, R. E. (1990). Learning preferences and skill patterns among underachieving gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34 (2), 72–75.
- 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.
- 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* (Research Monograph 95120). 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. & 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. (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., 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*. (Research Monograph 93106). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, The University of Connecticut.
- Renzulli, J. (1978/2011). What makes giftedness? Reexamining a definition (reprint). *Phi Delta Kappan*, 92 (8), 81–88.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 53–92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje, str. 246–279). 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.
- 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., Reid, B. D., & Gubbins, E. J. (1992). *Setting an agenda: Research priorities for the gifted and talented through the year 2000*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35 (1), 26–35.
- 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. U: S. I. Pfeiffer, (ur.), *The handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (str. 139–160). Springer Business and 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.
- Rimm, S. B. & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32 (4), 353–359.
- Risemberg, R. & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15 (2), 98–101.
- Robinson, N. M. (1996). Acceleration as an option for the highly gifted adolescent. U: C. P. Benbow & D. Lubinski (ur.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (str. 169–178). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Robinson, N. M. (2000a). The social world of gifted children and youth. U: S. I. Pfeiffer (ur.), *The handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (str. 33–51). Springer Science and Business Media.
- Robinson, N. M. (2000b). Giftedness in very young children: How seriously should it be taken? U: R. C. Friedman & B. M. Shore (ur.), *Talents unfolding: Cognition and development* (str. 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.
- 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.
- Sak, U. (2004). A synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15 (2), 70–79.
- Sapon-Shevin, M. (2003). Equity, excellence, and school reform: Why is finding common ground so hard? U: J. H. Borland (ur.), *Rethinking gifted education* (str. 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.
- Scholwinski, E. & Reynolds, C. R. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 125–130.
- Schuler, P. A. (1999). *Voices of perfectionism: Perfectionistic gifted adolescents in a rural middle school* (Research Monograph 99140). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4), 183–196.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review*, 15 (4), 225–230.
- Schwanenflugel, P. J., Stevens T. P. M., & Carr, M. (1997). Metacognitive knowledge of gifted children and non-identified children in early elementary school. *Gifted Child Quarterly*, 41 (2), 25–35.
- Selby, E. C., Shaw, E. J., & Houtz, J. C. (2005). The creative personality. *Gifted Child Quarterly*, 49 (4), 300–314.
- Shavinina, L. V. (2009). A unique type of representation is the essence of giftedness: Towards a cognitive-developmental theory. U: L. V. Shavinina (ur.), *International handbook on giftedness* (str. 231–257). Springer Science and Business Media.
- Shi, J. & Zha, Z. (2000). Psychological research on and education of gifted and talented children in China. U: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (ur.), *International handbook of giftedness and talent* (drugo izdanje, str. 757–764). Oxford: Elsevier.

- Shore, B. M. (2000). Metacognition and flexibility: Qualitative differences in how gifted children think. U: R. C. Friedman & B. M. Shore (ur.), *Talents unfolding: Cognition and development* (str. 167–187). Washington, DC: American Psychological Association.
- 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.
- 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.
- Silverman, L. K. & Shires Golon, A. (2000). Clinical practice with gifted families. U: S. I. Pfeiffer (ur.), *The handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (str. 199–222). Springer Science and Business Media.
- Siu, A. F. Y. (2010). Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted school children in Hong Kong: Does culture make a difference? *Asia Pacific Journal of Education*, 30 (1), 71–83.
- Snyder, K. E., Nietfeld, J. L., & Linnenbrink-Garcia, L. (2011). Giftedness and Metacognition: A short-term longitudinal investigation of metacognitive monitoring in the classroom. *Gifted Child Quarterly*, 55(3) 181–193.
- 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. (1984). Use of general and specific aptitude measures in identification: Some principles and certain cautions. *Gifted Child Quarterly*, 28 (4), 177–180.
- Stanley, J. C. (2001). Helping students learn only what they don't already know. U: N. Colangelo & S. G. Assouline (ur.), *Talent development IV: Proceedings from the 1998 Henry B. and Jocelyn Wallace national research symposium on talent development* (str. 293–299). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Stanley, J. C. & Benbow, C. P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 361–387). Cambridge: Cambridge University 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.
- Steiner, H. H. (2006). A microgenetic analysis of strategic variability in gifted and average-ability children. *Gifted Child Quarterly*, 50 (1), 62–74.
- Sternberg, R. J. (1982). Lies we live by: Misapplication of tests in identifying the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 26 (4), 157–161.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje). New York: Cambridge University Press.
- Stöger, H., Schirner, S. & Ziegler, A. (2008). Ist die Identifikation Begabter schon im Vorschulalter möglich? Ein Literaturüberblick. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 7–24.
- 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.
- Tatić Janevski, S. & Starčević, J. (2012). Identifikacija darovitih u osnovnim školama u Srbiji. U: Altaras Dimitrijević, A. (ur.), *Darovitost: pogledi i ogleđi* (str. 289–313). Beograd: Filozofski fakultet.
- Terman, L. M. (1926). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children* (drugo izdanje). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tieso, C. L. (2007). Overexcitabilities: A new way to think about talent? *Roepers Review*, 29 (4), 232–239.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), 77–87.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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.
- Vandervert, L. R. (2009). Working memory, the cognitive functions of the cerebellum and the child prodigy. U: L. V. Shavinina (ur.), *International handbook on giftedness* (str. 295–316). Springer Science and 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. & Stambaugh, T. (2000). Curriculum and instructional considerations in programs for the gifted. U: S. I. Pfeiffer (ur.), *The handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (str. 347–365). Springer Science and Business Media.
- 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.
- Vock, M., Gauck, L. & Vogl, K. (2011). Diagnostik von Schulleistungen und Underachievement. U: F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (ur.), *Diagnostik von Hochbegabung* (str. 1–17). Göttingen: Hogrefe.
- 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. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje; str. 377–394). New York: Cambridge University Press.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyms, S. M., & Salvin, T. J. (1993). *An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and talented students in regular classrooms* (Research Monograph 93104). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- 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/>
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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.
- Wirthwein, L. & Rost, D. H. (2011). Focusing on overexcitabilities: Studies with intellectually gifted and academically talented adults. *Personality and Individual Differences*, 51 (3), 337–342.
- Wolffe, 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.
- Yakmaci-Guzel, B. & Akarsu, F. (2006). Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted 10th grade students in Turkey. *High Ability Studies*, 17 (1), 3–56.
- 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.
- Zeidner, M. & Schleyer, E. J. (1999). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 305–329.
- Zeidner, M. & Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ in the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51 (5) 566–570.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (drugo izdanje, str. 411–436). New York: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

**ДЕО ДРУГИ:
ПРИРУЧНИК ЗА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВЕ ЗА
УЧЕНИКЕ ИЗУЗЕТНИХ СПОСОБНОСТИ**

*Ана Алтарас Димитријевић
Сања Татић Јаневски*

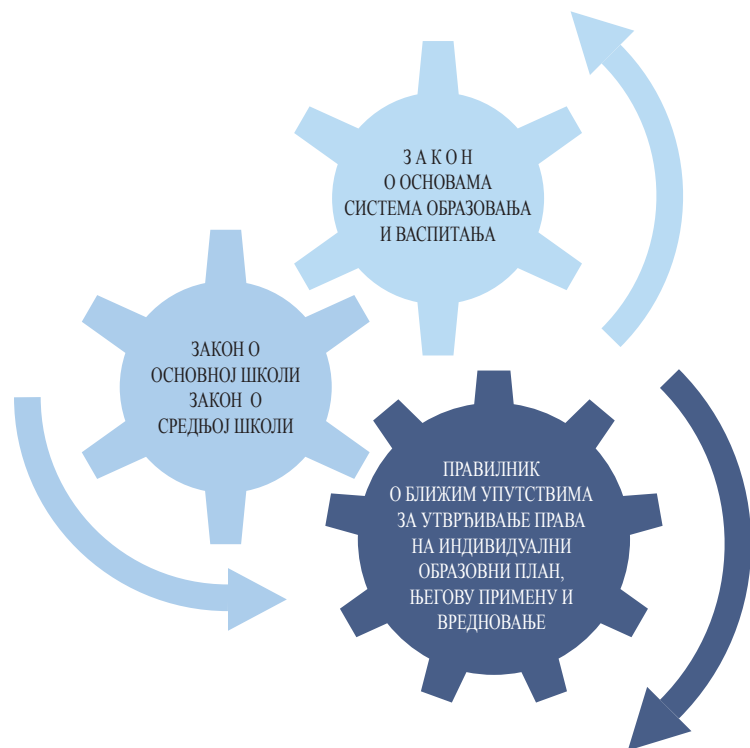
3. ЗАКОНСКИ ОКВИР ЗА ПРЕПОЗНАВАЊЕ И ПОДСТИЦАЊЕ ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА

У скоро свакој генерацији ученика и у свакој школи нађе се понеко дете чије способности, постигнућа и интересовања у некој области значајно надилазе оно што приказује већина деце тог узраста. Шта можемо и шта треба да учинимо када „добијемо“ таквог ученика: да ли смо испунили своју професионалну обавезу ако га укључимо у додатну наставу; можемо ли да му допустимо да прескочи разред или га ослободимо дела наставе (зарад неких других сазнајних активности); треба ли уопште нудити „посебан третман“ ако је то ученик који има висок потенцијал, али не и високе оцене? У размишљању о овим и сличним питањима, тј. о томе да ли, како и у ком случају да прилагођавамо уобичајени процес наставе и школовања, ослонац – и битне елементе одговора – пружа нам важећа законска регулатива у домену образовања. Сведени или рогобатни правни искази не садрже, наиме, само заповести и забране, већ указују на – углавном широко – поље *могућности* за препознавање и подстицање даровитих ученика у нашим школама. Заправо, *упућивање у законску регулативу* представља *неизоставан (први) корак* у планирању конкретних мера којима ћемо у сопственој пракси – као наставник или стручни сарадник – подржати развој и реализацију изузетних способности својих ученика.

Не би, разуме се, било сврсисходно да на овом месту у целини преносимо делове закона који се тичу образовања даровитих. Уместо тога, покушаћемо да се циљано и аналитички осврнемо на то како су у нашој законској регулативи решена следећа кључна питања:

- Да ли се *категорија даровитих* ученика посебно именује и како је одређена;
- Које *мере подршке* развоју даровитости/талента су предвиђене законом;
- Да ли се и како те мере *уклапају у концепт инклузивног образовања*, који је начелно опредељење нашег школства?

Онима који желе непосредно и/или детаљније да се упознају с изворима на којима заснивамо своје излагање у овом поглављу, препоручујемо да проуче следећа документа: *Закон о основама система образовања и васпитања* (у даљем тексту ЗОСОВ) из 2009. и 2013; *Закон о основном, односно о средњем образовању и васпитању* (у даљем тексту ЗООВ/ ЗСОВ) и, посебно, *Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање* (у даљем тексту *Правилник о ИОП-у*).



Слика 3.1: Законски механизми који регулишу образовање даровитих ученика у нашој земљи

Именовање и одређење даровитости у нашим законима о образовању

Као што смо видели у првом делу, научни покушаји одређења даровитости отварају бројна питања: да ли је реч о изузетној способности или изузетном постигнућу, да ли се та изузетност односи на све или само на неке области, је ли она исто што и таленат...? Пракса подстицања даровитости у образовању зависи од тога како закон одговара на ова питања.

Даровити и талентовани. У нашој законској регулативи срећу се два блиска термина: *обдарени* (= даровити, надарени) и *талентовани* (нпр. ЗОСОВ, члан 3); при том, закон не експлицира да ли постоји и каква је разлика између овако именованих категорија ученика, што – по нашој процени – представља мудар избор. Тиме, наиме, наш закон практично примењује солонско решење, заступљено у прописима неких других држава и институција, где се јединственом синтагмом „даровити/талентовани“ *избегава* нераскрчен терен разноврсних експертских и лаичких гледишта о томе шта (треба да) представља даровитост, а шта таленат (деталније видети у Алтарас, 2006, стр. 56), док се истовремено постиже да регулатива *не превиђа* ни једно, ни друго. Укратко, како год ми предпочавали себи разлику између даровитих и талентованих, закон налаже да обратимо једнаку пажњу на обе категорије ученика.

Ученици изузетних способности (не нужно и изузетних постигнућа). Важније од горенаведеног, закон подразумева да се оба термина – обдарени и талентовани – односе на „ученике и одрасле *са изузетним способностима*“ (ЗОСОВ, члан 3; ЗООВ, члан 11). Према томе, наша законска регулатива се у својим основним одредбама практично одређује за дефинисање даровитости као високог потенцијала (видети и Татић Јаневски & Старчевић, 2012). Подсећамо и подвлачимо да је реч о одређењу које је у нашим ранијим разматрањима (Алтарас, 2006; Алтарас Димитријевић, 2012) оцењено као научно ваљаније и одрживије од „супарничког“ – оног које даровитост посматра као изузетно постигнуће. Битна импликација важећег законског одређења даровитости као изузетне способности јесте то да се званично *не подразумева* да ученик има висока школска постигнућа да би био означен као даровит (видети и Татић Јаневски & Старчевић, 2012). Закон, дакле, једнако издваја оне који су свој изузетан потенцијал већ преточили у изврсне резултате (нпр. одличне оцене, награде на такмичењима), као и оне који тек „обећавају“ или који, из неког разлога, „подбацују“ спрам својих сјајних могућности. Ово изричито пише у *Правилнику о ИОП-у*, који прописује да право на обогаћен индивидуални образовни план има и „ученик, [који би] због својих изузетних способности, *могао да постиже или већ постиже*“ (члан 6, курзив наш) резултате који превазилазе очекивани ниво образовних постигнућа.⁶⁰

Будући научни, али и уметнички потенцијал. Ученици са изузетним способностима су у почетним одредбама ЗОСОВ-а додатно означени као „будући научни потенцијал“ (члан 3, курзив наш). Како је на другом месту већ примећено (Татић Јаневски & Старчевић, 2012), ово сугерише да наш закон препознаје само интелектуалну, односно академску даровитост. Ипак, ако имамо у виду његове одредбе које подразумевају реализацију посебних програма *уметничког* образовања (музичког, балетског, ликовног) у основним и/или средњим школама (видети нпр. члан 69), стиче се утисак да, уопште узев, актуелна законска регулатива уважава изузетне способности у различитим, а не само академским доменима.

Резултати који јесу или могу да буду изнад утврђених стандарда постигнућа. Издвајање категорије ученика са изузетним способностима отвара, наравно, следеће питање: у поређењу с ким или спрам чега би ученик требало да буде оцењен као изузетан? *Правилник о ИОП-у* нуди извесно разрешење ове недоумице, и то у већ поменутом члану 6, где је спецификовано да право на обогаћен индивидуални образовни план остварује ученик који на основу својих изузетних способности може да постигне или постиже „резултате *који су изнад нивоа опитих и посебних стандарда образовних постигнућа*“ (стр. 4, курзив наш).

Идентификација у функцији подстицања, а не обележавања ученика. Подразумева се да процену ученикових способности и постигнутих/могућих резултата врши наставник или стручни сарадник, као особа која је у прилици

⁶⁰ Извесну недоследност у законско одређење даровитости уноси ЗОСОВ, који – супротно осталим правним актима – на појединим местима говори о „ученицима са изузетним резултатима“ (члан 31, 51).

да редовно прати напредовање детета у учењу и усвајању вештина (*Правилник о ИОП-у*, члан 3). Међутим, према нашој законској регулативи, не постоји ниједна инстанца која би била задужена за то да – следећи одређени поступак – даје званичну и коначну оцену о томе да ли је неки ученик даровит или не. Сасвим у складу са савременим препорукама и трендовима у области психологије даровитости (видети нпр. Borland, 2005), наши закони не инсистирају на формалној идентификацији и обележавању ученика као даровитих или недаровитих, већ прописују и регулишу утврђивање потребе за посебним образовним мерама.

Ученици са потребом за посебном подршком – и правом на њу. Најзад, као што претходна реченица најављује, важан део одређења даровитости у нашем закону чини повезивање те одлике с обавезом да се ученику обезбеде одговарајући видови наставе и школовања. Ученицима изузетних способности признато је, наиме, „право на образовање и васпитање које уважава њихове посебне васпитне и образовне потребе“ (ЗОСОВ, члан 6, курзив наш), односно „право на прилагођен и обogaћен начин образовања“ (*Правилник о ИОП-у*, члан 2, курзив наш). Другим речима, ови ученици третирају се као они који имају *потребу за посебном подршком у образовању*, па и законско право на њу. О могућим облицима те подршке биће речи у наредна два одељка.



Слика 3.2: Концепт даровитог ученика у нашој законској регулативи

Законом предвиђени облици подршке даровитима, тј. ученицима изузетних способности

Уобичајени облици образовне подршке даровитим ученицима – груписање по способностима, убрзавање и обogaћивање – увођени су од седамдесетих година двадесетог века у наш образовни систем и заступљени су и у актуелној законској регулативи.

Груписање по способностима. ЗОСОВ прописује да се образовне потребе ученика изузетних способности морају уважити „у редовном систему, у *посебним одељењима или посебној школи*“ (члан 6, курзив наш). Према томе, закон укључује меру издвајања даровитих ученика (у посебна одељења или школе), с тим што се – изузимајући подстицање даровитости у домену музике и балета – та законска могућност по правилу реализује тек на нивоу средњег образовања. *Закон о основном образовању и васпитању* не осврће се експлицитно на постојање посебних институција за образовање ученика изузетних способности; математички даровити ученици старијих разреда основне школе имају, ипак, могућност издвајања из редовног система и преласка у Математичку гимназију (видети *Правилник о наставном плану и програму за ученике 7. и 8. разреда основног образовања и васпитања обдарене за математку*). *Закон о средњем образовању и васпитању* предвиђа постојање уметничких школа и тзв. специјализованих гимназија (члан 4), које би требало да окупљају ученике који на пријемном испиту покажу посебне склоности и способности у одређеном домену (музике, балета или ликовног стваралаштва, односно језика, математике, физике и спорта; члан 38).

Убрзавање (акцелерација). Могућност убрзаног школовања такође је уграђена у закон као облик подршке ученицима изузетних способности. Конкретно, наша законска регулатива дозвољава следеће облике убрзавања: ранији полазак у основну школу (ЗОСОВ, члан 98; ЗООВ, члан 55), ранији прелазак у средњу школу (ЗСОВ, члан 40), завршавање школовања у року краћем од предвиђеног тако што се у току једне школске године заврше два разреда (ЗООВ, члан 67; ЗСОВ, члан 51), паралелно образовање у музичким или балетским основним и средњим школама (ЗООВ, члан 57; ЗСОВ, члан 42), те паралелно похађање две средње школе (ЗСОВ, члан 42).

Обogaћивање. Законом је предвиђено да – како на нивоу основног, тако и на нивоу средњег образовања – школа подстиче ученике са посебним способностима и/или интересовањем за поједине предмете реализовањем додатне наставе (ЗООВ, члан 32; ЗСОВ, члан 31), те да подржава индивидуалне склоности ученика организовањем различитих слободних активности (ЗООВ, члан 42; ЗСОВ, члан 14). Као што видимо, реч је о два вида обogaћивања који се одвијају ван редовне наставе, при чему други није намењен специфично ученицима изузетних способности.

На овом месту информисани читалац вероватно ће се запитати: да ли се „право на прилагођен и обogaћен начин образовања“ исцрпљује горенаведеним облицима

подршке и остварује без обogaћивања у редовној настави, убрзавања у појединим предметима, те груписања по способностима унутар одељења? Одговор је негативан. На располагању су и друге мере за подстицање даровитих ученика, али се оне примењују у једном специфичном оквиру, који представљамо у наредном одељку.



Слика 3.3: Мере подршке даровитим ученицима предвиђене нашим законима

Инклузивни приступ подстицању ученика изузетних способности: индивидуални образовни план

Сетимо се: главни начин да се у образовном систему оријентисаном на инклузију уваже посебне потребе појединих (група) ученика јесте путем диференцијације и индивидуализације наставе. У складу с тим, *доминантни оквир* за подстицање ученика изузетних способности у нашим школама чини концепт индивидуалног образовног плана (скр. ИОП-а).

Право на ИОП. Пошто ученицима изузетних способности гарантује право на образовање које уважава њихове посебне потребе, наша законска регулатива признаје им и *право на индивидуални образовни план* и начин оцењивања у складу са њим (ЗОСОВ, члан 77; ЗООВ, члан 11 и 60; *Правилник о ИОП-у*, члан 2). Ово право не помиње се експлицитно једино у ЗСОВ-у, али се подразумева да га имају и даровити ученици у средњим школама; на то упућује ЗОСОВ, као базичнији закон,

који регулише свеукупан систем предшколског, основног и средњег образовања.

Облици образовне подршке обухваћени ИОП-ом. Индивидуални образовни план одређује се као документ којим се планира и према ком се спроводи додатна подршка у образовању и васпитању детета, а који за ученика са изузетним способностима подразумева „обogaћен и проширен програм“ школовања (*Правилник о ИОП-у*, члан 7) – такозвани ИОП-3 или ИОП-ОП. Ова формулација, међутим, нипошто *не значи да се ИОП 3 заснива само на обogaћивању*, а да искључује убрзавање и издавања као мере подршке даровитом ученику; напротив, концепт ИОП-а оставља наставнику и стручном сараднику слободу да – у сарадњи са самим учеником и његовим родитељима – осмисле оптималну комбинацију обogaћивања, убрзавања и хомогеног груписања, бирајући међу њиховим бројним облицима (представљеним у 2. поглављу). У првом приручнику за израду ИОП-а, Мрше и Јеротијевић (2012) такође упућују на то да – када правимо ИОП 3 – по потреби посежемо за неким од три основна вида подршке даровитим ученицима.

Прављење ИОП-а. Поступак израде ИОП-а законски је ближе одређен у *Правилнику о ИОП-у* објављеном 2010. године. Овај документ спецификује могућности и ограничења у појединим корацима планирања и спровођења индивидуализоване подршке – од прикупљања података и формирања документације до праћења и евалуације. *Правилник* такође утврђује да у процесу израде ИОП-а учествује више актера: наставник, разредни старешина, стручни сарадник, сам ученик и његови родитељи. Када је реч о елементима ИОП-а, прописано је да овај укључује следеће: (1) *педагошки профил* ученика, где су описане његове јаке стране и потребе за подршком (члан 3 и Образац 3б); (2) *план индивидуализованог начина рада*, којим се предлажу одређени видови прилагођавања наставе (простора и услова, метода рада, материјала и учила) специфичним потребама ученика (члан 4 и Образац 1) и (3) *план активности*, којим се предвиђени облици додатне подршке операционализују у низ конкретних *задатка* и корака, уз спецификацију распореда, трајања, реализатора и исхода сваке активности (члан 5, став 3 и Образац 3с).

Од правилника ка пракси: приручници за израду ИОП-а. Иако *Правилник о ИОП-у* даје основна упутства за примену ове образовне мере, у пракси искрсавају бројна питања чије решење излази из оквира законских аката и регулатива. Када је реч о ИОП-у 1 и 2, многе од тих недоумица адекватно су разрешене у два расположива приручника (видети Јањић, Милојевић и Лазаревић, 2012; Мрше и Јеротијевић, 2012), али они посвећују сразмерно мало простора и пажње питањима која се тичу ИОП-а 3. На овом месту се стога фокусирамо управо на индивидуализовани начин рада односно ИОП за ученике изузетних способности, с намером да пружимо смернице и примере који ће потпомоћи препознавање кандидата и вршење припрема за његову успешну примену.

4. КАКО СМО УЧИЛИ О УВОЂЕЊУ ИНДИВИДУАЛИЗОВАНОГ НАЧИНА РАДА СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА: ДВА ПРОЈЕКТА ЗУОВ-а

Иако, како смо видели, Закон о основама система образовања и васпитања још од 2009. године предвиђа увођење прилагођеног и индивидуализованог начина рада с ученицима изузетних способности, та мера је, према нашем сазнању, током протеклих година коришћена само спорадично и са извесном резервом. У Заводу за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ) стекао се утисак да је неопходно систематски подржати и испратити примену ИОП-а 3 у нашим школама, што је и учињено путем два пројекта током 2012/2013. и 2013/2014. године. Будући да су, према општој оцени учесника, овим путем значајно унапређене компетенције за препознавање и подстицање даровитих ученика и побољшан сам начин рада с њима, сматрали смо да сазнања која су примењена и стечена у оквиру пројекта вреди предочити и ширем кругу просветних радника. Смернице и материјали које нудимо у овом приручнику не потичу, дакле, само из научне/стручне литературе, већ превасходно представљају плод наше сарадње с наставницима и стручним сарадницима у оквиру поменутих пројекта. Ово поглавље стога намењујемо кратком упознавању читалаца с природом и садржајем наших двогодишњих пројектних активности (видети и Tatić Janevski & Altaras Dimitrijević, 2014).

Пројекат „План за подстицање ученика са изузетним способностима у оквиру сарадње школе и специјализованих институција“ (2012/2013)

Први пројекат, чији је назив наведен у наслову овог одељка, осмишљен је и покренут с циљем да се школе оснаже у идентификацији ученика изузетних способности (тј. у изради њихових педагошких профила) и планирању додатне образовне подршке за те ученике (тј. у изради планова индивидуализованог начина рада с њима). Поврх тога, пројекат је требало да допринесе продубљивању и реформисању сарадње између школе и специјализоване ваншколске организације која се бави даровитима, што је у овом случају био Регионални центар за таленте. У пројекту је непосредно учествовало 20 наставника предметне наставе и 15 стручних сарадника из 11 основних школа са територије Београда, као и 10 ментора ангажованих у Регионалном центру за таленте – Београд 2. Пројектом је индиректно обухваћено 22 ученика старијих разреда основне школе.

Пројектне активности. У оба пројекта ЗУОВ се определио за *продубљен и континуиран рад с мањим бројем школа*, у коме су ауторке ове публикације преузеле улогу *консултаната и координатора за израду ИОП-а 3* у одабраним школама.⁶¹ У складу с том концепцијом, заједничке активности попут обука и консултативних/радних састанака преплитале су се са „домаћим задацима“ које

⁶¹ Овај начин рада следи препоруке формулисане у стручној литератури и преузима модел рада из евидентно успешних обука наставника за диференциран рад с даровитим ученицима (видети посебно Johnsen, Haensly, Ryser, & Ford, 2002; Reis & Westberg, 1994; видети такође стр. 96-97 у првом делу ове публикације).

су учесници пројекта обављали самостално на својим радним местима. Дакле, с учесницима смо најпре утврђивале основе и смернице за обављање одређеног дела посла, потом би они приступали његовом извршењу, да бисмо даље заједнички размотрили резултате учињеног и формулисали упутства за наредни корак (видети схематски приказ пројектних активности на Слици 2.2.1).

Прву карику у том низу чиниле су активности које се тичу *идентификације* ученика изузетних способности. На самом почетку организован је семинар за *стручне сараднике*, где су они имали прилике да преиспитају своја пређутна схватања даровитости, упознају водеће научне теорије и кључне налазе о том феномену и упуте се у начела и методе идентификације даровитих ученика. Стручни сарадници су потом применили договорени поступак за препознавање ученика изузетних способности у својим школама,⁶² те са прикупљеном документацијом долазили на индивидуалне састанке с нама. На тим састанцима направљен је коначан одабир ученика за које ће се планирати индивидуализован рад по проширеном и обогаћеном програму (по двоје из сваке школе). Тиме су посредно „идентификовани“ и наставници, односно ментори из Центра за таленте који ће бити учесници пројекта – то су били они наставници/ментори у чијем предмету одабрани ученици показују изузетне способности.

Наредна фаза започела је окупљањем *наставника и ментора из Центра за таленте*, како би и они путем једног семинара стекли основна знања о појму и појави даровитости. На то се надовезивала заједничка обука за све три групе учесника, у оквиру које су размотрене образовне потребе даровитих и могући проблеми у њиховом школовању; представљени су и главни облици подстицања тих ученика, те изложене основе за прављење ИОП-а 3. Наставници и стручни сарадници су потом имали задатак да направе *педагошке профиле и планове индивидуализације* за идентификоване ученике изузетних способности из својих школа. Израду тог задатка пратила је електронска преписка и серија консултативних састанака с нама,⁶³ током чега су предложени профили и планови дискутовани и – уз извесне корекције и допуне – доведени у одговарајућу форму.

У последњем делу пројекта организован је сусрет наставника и стручних сарадника, с једне стране, и ментора из Центра за таленте, с друге. Сврха тог сусрета је била да представници школа и представници Центра, уз нашу супервизију, разраде план активности за конкретног ученика изузетних способности (ослањајући се на план индивидуализације сачињен у претходној фази). Овог пута, домаћи задатак био је дугорочан, а састојао се у томе да се дотични план активности примењује током три месеца другог полугодишта (март – мај), и то у сарадњи школе и Центра за таленте. Пројекат је окончан низом састанака на којима су представници појединачних школа, а потом и ментори из Центра за таленте, поделили с нама своја искуства у примени ИОП-а 3, те дали оцене пројектних активности у којима су учествовали.

⁶² Овај поступак детаљно приказујемо у наредном поглављу.

⁶³ Представници сваке школе су у овој фази имали бар по један састанак са нама.



Слика 4.1: Схематски приказ пројектних активности 2012/2013.

Резултати. Полазећи од мишљења учесника, сопствених запажања, те конкретних продуката пројектних активности, у јуну 2013. године биле смо кадре да прилично јасно одредимо у чему је пројекат успео, а где је наишао на потешкоће.

Прво, процес идентификације даровитих ученика на основу предложеног модела, који је подразумевао вишеструке изворе и инструменте процене (интервју с ученицима и родитељима, чек-листе за наставнике, документацију стручног сарадника), испоставио се као практично применљив, користан и препоручљив за даљу употребу. Други значајан позитиван исход пројекта састојао се у томе што су у оквиру њега сачињена 22 ваљана педагошка профила и плана за индивидуализовани начин рада с ученицима изузетних способности – материјал који је, осим за подстицање конкретних ученика за чије потребе је и прављен, могао да послужи

као узор за планирање индивидуализације за друге ученике и у другим школама (део тог материјала стога приказујемо у овом приручнику).

Проблеми су, међутим, искрсли у припреми и спровођењу трећег дела ИОП-а – наиме, планова активности, за које смо се надали да ће обезбедити јединствену подршку даровитим ученицима кроз сарадњу предметног наставника у школи и ментора у Центру за таленте. По завршетку пројекта морали смо, нажалост, да констатујемо да је већина планова активности (за идентификованих 22 ученика) остала неразрађена, а у примени сведена на мере које се спроводе ван редовне наставе: у додатној настави и/или у Регионалном центру за таленте. Изостала је и планирана тешња сарадња између школе и ваншколске организације (најчешће услед очекивања једне стране да ће она друга преузети иницијативу), па уместо по интегрисаном плану подршке, даровити ученици надаље су радили на паралелним колосецима: мање-више уобичајено у редовној настави, донекле индивидуализовано у додатној настави, те сходно идеји о обогаћивању типа 3⁶⁴ у Центру за таленте.

Размишљајући о разлозима непотпуног спровођења индивидуализације, и то након што су ваљано идентификоване потребе ученика и предложене прикладне мере, увиделе смо да је проблем био у томе што су и наставници осећали да треба да раде на два паралелна колосека: индивидуализовано са даровитим учеником, а стандардно с остатком одељења. Другим речима, од наставника се очекивало да индивидуализују начин рада с идентификованим учеником изузетних способности, а да се пре тога нису ухотали у диференцирању наставе за читаво одељење. Срећом, било је прилике да овај пропуст надокнадимо.

Пројекат „Подршка школама у припреми и спровођењу индивидуализованог начина рада с ученицима изузетних способности“ (2013/2014)

На основу горенаведених резултата и увида, у наредној школској години организован је нови пројекат (као својеврсни наставак претходног), са циљем да се школе подрже у спровођењу плана активности за ученика изузетних способности, и то, колико је могуће, у редовној настави. Овоме смо, међутим, претпоставили један међукорак – да се учесници пројекта оснаже у вештинама диференцирања наставе, што подразумева уважавање различитости на нивоу читавог одељења, а не само у раду с појединим ученицима (детаљније видети на стр. 86-90). Налазећи да је то пут ка неосетном увођењу индивидуализације за даровите ученике, а знајући да он сам по себи није нимало лак (видети нпр. Tomlinson, 1995 и стр. 88 у првом делу ове публикације), решили смо да пројектом најпре подстичемо прилагођавање наставе вишеврсним индивидуалним разликама ученика, а тек потом – специфичним потребама оних са изузетним способностима. У томе је учествовало 11 наставника и 10 стручних сарадника из осам школа које су биле укључене и у први пројекат.

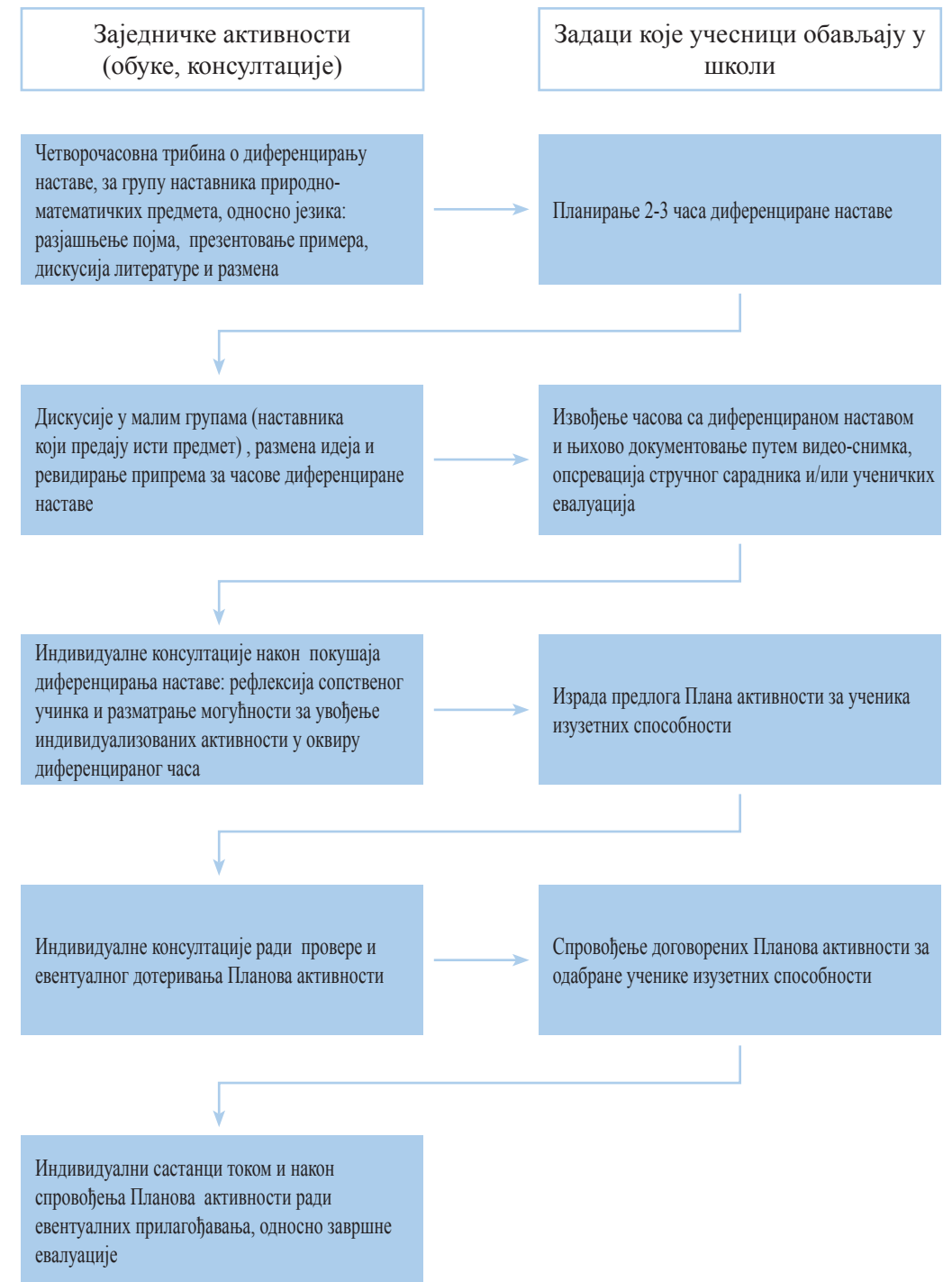
⁶⁴ За објашњење овог појма видети стр. 79 у првом делу публикације.

Пројектне активности. Попут претходног, и овај пројекат почивао је на *менторском праћењу учесника*, уз комбинацију групних и индивидуалних сусрета, смењивање обука/консултација и практичних задатака, односно активности као што су: читање литературе, планирање и промишљање диференцираних часова и мера индивидуализације, испробавање и спровођење планираног у школи, те дискусија и размена искустава са другим учесницима пројекта.

У првом делу пројекта учесници су најпре путем четворочасовне трибине добили прилику да се ближе упуте у значење, смисао, могуће облике и конкретне примере диференцијације, уз разматрање најчешћих изазова које овај наставни приступ носи, али и начина да се они савладају и да се појача удео диференцијације у сопственој настави. Ово последње учесници су довршили као „домаћи задатак“ – припремивши концепте диференцираних часова које ће изводити у наредном периоду. Уследили су сусрети по групама наставника који предају исти предмет (српски, енглески, физику и хемију, односно математику), где су уз присуство стручних сарадника из одговарајућих школа, дискутоване и путем брејнсторминга допуњене предложене припреме часова. Сличну врсту размене имали смо и након што су ти часови изведени, с тим што је акценат сада био на анализи искустава и расположиве документације (видео-записа, евалуација ученика, запажања стручног сарадника који је посетио час и сл.), како би се идентификовали успешни поступци и размотрили начини да се реши или поправи оно што се показало као проблематично.

У другом делу пројекта, тежиште се са диференцијације враћало на индивидуализацију наставе за даровите ученике и на могућност уклапања ИОП-а 3 у шири оквир диференциране наставе. У серији састанака са представницима појединачних школа, извршили смо ревизију педагошких профила и планова индивидуализације сачињених током претходне школске године, а потом разрађивали планове активности који ће обезбедити систематску, смислену, а практично изводиву подршку ученицима изузетних способности. Реализација тих планова праћена је периодичним сусретима са учесницима пројекта током другог полугодишта, а пројекат је заокружен у јуну 2014. године резимирањем и евалуацијом остварених резултата.

Резултати. Према оцени коју смо са задовољством могли да формулишемо на крају школске године, гореописани пројекат значајно је допринео успешном планирању и имплементацији диференциране наставе и индивидуализованих мера подршке/активности за ученике изузетних способности. Иако је остало много простора за даље напредовање (нпр. ка бољој искоришћености школске библиотеке и библиотекара као ресурса за ИОП 3, тешњем повезивању и бољој координацији активности из различитих предмета и код различитих наставника, већем континуитету у компактирању програма), није било сумње да су пројектом унапређене и вештине, и мотивација учесника за „прилагођен и обогаћен“ начин рада са даровитим ученицима – и то не само у додатној настави. На крају, описаним пројектима грађена је и наша експертиза за израду ИОП-а 3 коју – колико је то могуће – стављамо на располагање на наредним странама.



Слика 4.2: Схематски приказ пројектних активности 2013/2014.

Надамо се да ће оне послужити као користан извор информација и разјашњења о свим фазама тог процеса – од препознавања ученика изузетних способности до планирања активности којима ће се подржати њихови капацитети и интересовања.

5. ПРЕПОЗНАВАЊЕ (ИДЕНТИФИКАЦИЈА) УЧЕНИКА ИЗУЗЕТНИХ СПОСОБНОСТИ У КОНТЕКСТУ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ И ИЗРАДЕ ИОП-А

У овом поглављу приказујемо и предлажемо за даљу употребу – *поступак препознавања или идентификације* ученика изузетних способности који је изворно примењен у оквиру пројекта ЗУОВ-а 2012/2013. (видети претходно поглавље). Поступак је осмишљен тако да уважава начела ваљане идентификације даровитих (видети стр. 60-62 у првом делу), релевантне одредбе законске регулативе (садржане пре свега у *Правилнику о ИОП-у*), те критеријум практичне изводљивости у оквирима наших школа. Шта то у главним цртама подразумева?

Основне одлике поступка идентификације из пројекта ЗУОВ-а 2012/2013.

Најпре, поступак који овде представљамо није намењен препознавању ученика изузетних способности генерално (у ма ком контексту), већ служи једној одређеној сврси – идентификацији оних који имају *потребу за индивидуализованим и обogaћеним начином рада у школи*, евентуално и некој од ваншколских организација које се баве подстицањем талената. Другим речима, питање на које желимо и можемо да одговоримо дотичним поступком гласи: *који ученици у овој школи су кандидати за ИОП 3 или за неки вид прилагођавања наставе по том принципу?* У складу с тим, поступак идентификације осмишљен је тако да истовремено обезбеђује документацију неопходну за израду педагошког профила и планирање адекватних мера индивидуализације. С друге стране, тај поступак не инсистира на одређењу квоте/броја ученика који могу да добију одговарајућу образовну подршку, нити на постављању прага коју треба прећи да би се ученик за то квалификовао (што би могло бити неопходно у неким другим контекстима; видети стр. 59 у првом делу).

Друго, поступак о коме је реч подразумева прикупљање података *из више извора и путем различитих техника*. По овом моделу идентификације узимају се у обзир запажања практично свих учесника у образовном процесу – наставника, стручних сарадника, вршњака, родитеља/старатеља, те самог ученика – баш како то и налаже *Правилник о ИОП-у*. Информације из ових извора добијају се применом разноврсних техника прикупљања података – тестова способности, чек-листа за идентификацију даровитих ученика, упитника за вршњачку номинацију изузетних ученика и полуструктурисаног интервјуа – одабраних тако да се саберу описи (пре него интерпретације) ученичких понашања и постигнућа, те да се евидентирају конкретне манифестације изузетних способности (пре него претпоставке о њиховом постојању).

Назначивши у горња два пасуса *зашто и како* се врши идентификација по моделу из нашег пројекта, осврћемо се најзад и на питање *ко* је задужен за то да

је спроведе. Сасвим је јасно, наиме, да поступак који представљамо – сачињен од више корака и елемената – захтева да има свог носиоца или координатора. Решење које смо одабрали јесте да та улога припадне *стручном сараднику (психологу и/или педагогу)*, као особи која је иначе надлежна за психолошку процену и задужена за то да координише формирање документације за ИОП. Наравно, таква концепција не искључује могућност да иницијатива за индивидуализацију и прављење ИОП-а 3 потекне с друге стране – од наставника (који има и обавезу да прати напредовање детета), односно од родитеља и ученика. У том смислу, подвлачимо следеће: одабрано решење није и не треба да буде препрека томе да ученици изузетних способности буду препознати и без посредовања стручног сарадника, али може и треба да спречи да се такви ученици превиде – утолико што јасно делегира одговорност за њихову *систематску* идентификацију у оквиру једне школе.

Табела 5.1: Основне одлике поступка идентификације ученика изузетних способности примењеног у пројекту ЗУОВ-а

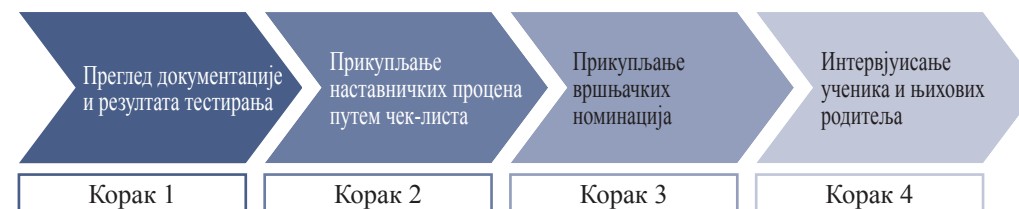
<p><i>Шта је сврха оваквог поступка препознавања ученика изузетних способности?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Систематска идентификација ученика са потребом за индивидуализованим/обогаћеним начином рада у школи: <ul style="list-style-type: none"> • Обезбеђивање документације за израду педагошког профила и планирање мера индивидуализације; • Али, не стриктна селекција ученика на основу унапред одређених квота, квалификационих прагова и сл.
<p><i>Како у оквиру њега препознајемо ученике изузетних способности?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Прикупљањем података из више извора и путем различитих техника: <ul style="list-style-type: none"> • Узимају се у обзир процене наставника, ученика, родитеља/старатеља, стручних сарадника; • Користе се тестови способности, чек-листе, упитници, интервјуи.
<p><i>Ко спроводи поступак?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Стручни сарадник - школски психолог и/или педагог: <ul style="list-style-type: none"> • Води рачуна о томе да се систематски идентификују кандидати за ИОП 3; • Спроводи образовно-психолошку процену и координише формирање документације за ИОП; • Прихвата и иницијативу наставника, родитеља и ученика да се испитају потребе за индивидуализацијом/ИОП-ом 3.

Како се конкретно организује и спроводи процес идентификације по пројектном моделу? Полазећи од стручног сарадника тај процес одвија се у следећим корацима:

1. Преглед сопствене документације и резултата тестирања ученика;
2. Прикупљање наставничких процена путем чек-листа;
3. Прикупљање вршњачких номинација;
4. Интервјуисање одабраних ученика и њихових родитеља.

Узимајући у обзир типичну структуру процеса идентификације даровитих изложено у првом делу (видети стр. 59-60), прва три корака могли бисмо окарактерисати као фазу снимања и ширег одабира (енгл. screening), док би последњи обједињавао фазе продубљене процене и селекције. У идеалном

случају, ове би требало да укључују и индивидуално тестирање, али у одсуству одговарајућих ресурса (нпр. ваљаних и стандардизованих инструмента процене, лица које има право да их задаје) поступак идентификације може се свести на горенаведене кораке. У наставку ћемо се детаљније осврнути на сваки од њих.



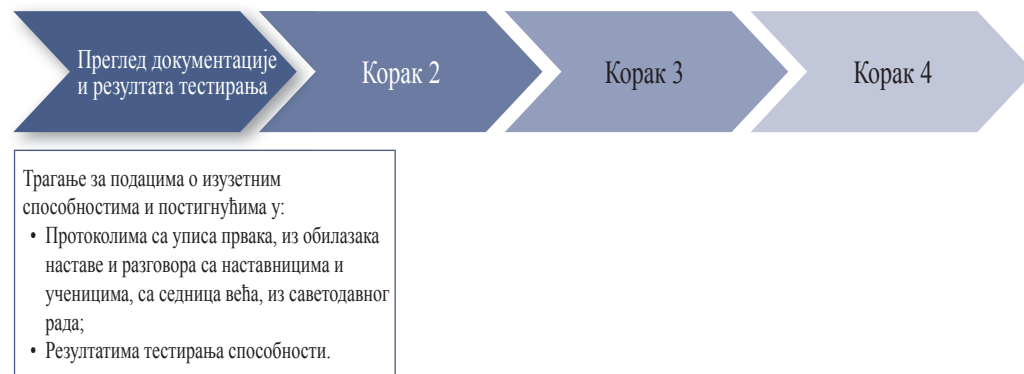
Слика 5.1: Кораци у поступку идентификације ученика изузетних способности према моделу из пројекта ЗУОВ-а

Преглед резултата тестирања и друге документације стручног сарадника

Идентификација кандидата за ИОП 3 може да започне тиме што ће стручни сарадник/сарадници прегледати сопствену документацију, наменски трагајући за подацима о изузетним способностима и постигнућима ученика у оквиру школских, али и ваншколских активности (оних у које стручни сарадник обично ума увид). Сугеришући ово, полазимо од тога да стручни сарадник има богату евиденцију која укључује материјале (нпр. попуњене тестове и упитнике) и протоколе са *уписа првака, обилазака наставе и разговора с наставницима, седница већа* (одељенских, разредних, стручних, наставничких), те из индивидуалног или групног *саветодавног рада* с ученицима и њиховим родитељима. У потрази за индикаторима даровитости, тј. изузетне способности, стручни сарадник ће се нарочито усмерити на информације о *напредности у усвајању знања и вештина* (нпр. раном овладавању читањем/писањем, основним рачунским операцијама, или свирањем неког инструмента без систематске обуке, необично широком и дубоком познавању неке теме), *изузетним постигнућима* (нпр. одличном школском успеху и пласманима на такмичењима), као и *квалитету мотивације и интересовања* ученика (нпр. неуобичајеној радозналости и/или истрајности, страсном занимању за неку област, неговању неког хобија са посвећеношћу и ентузијазмом).

Тестови способности. Приликом прегледа расположиве документације, посебна пажња с правом може бити посвећена подацима добијеним путем тестова, пошто ови гарантују већу објективност и поузданост процене способности него већина других техника, а превасходно их примењују управо стручни сарадници. Који ученици су се истицали приликом испитивања готовости за полазак у школу и/или у каснијим тестирањима? – То је питање на које стручни сарадник свакако треба да одговори при прегледу своје документације. Подаци с *уписа у први разред* расположиви су за све ученике, а додатну евиденцију чине резултати тестирања вршених у оквиру *професионалне оријентације, упућивања ученика у ваниколске*

организације (нпр. Петницу), те педагошко-психолошких истраживања која се раде у школи. Важност ових података за идентификацију ученика изузетних способности не значи, међутим, да ће стручни сарадник ставити све „на карту“ теста; из више разлога, ти резултати морају се узети с извесном резервом! Тако, када је реч о тестирању првака, треба имати на уму да инструмент који се најчешће користи у ту сврху – ТИП 1 – није намењен одређивању нивоа интелектуалног развоја и препознавању надарене деце (Ивић, Милинковић, Пешикан и Буквић, 1995). Нешто валиднији податак стручни сарадник ће имати ако је дете при упису тестирано класичним тестом интелигенције, попут Бине-Симонове скале или Ревиска, али ће надаље морати да узме у обзир могућу застарелост норми и структуре теста (видети нпр. Татић Јаневски и Старчевић, 2012). У најбољем случају, високо натпросечно постигнуће на овим и/или другим тестовима способности који се користе у нашим школама (нпр. ТРЛ, РПМ) послужиће стручном сараднику као значајан, али не и коначан показатељ да ученик има изузетне способности и потребу за ИОП-ом 3. Квантитативни резултат на тесту треба, кад год је то могуће, допунити запажањима о томе како ученик решава и реагује на задатке, а налазе тестирања уопште (било квантитативне или квалитативне) сагледати у светлу других података – пре свега оних који се могу добити од наставника.



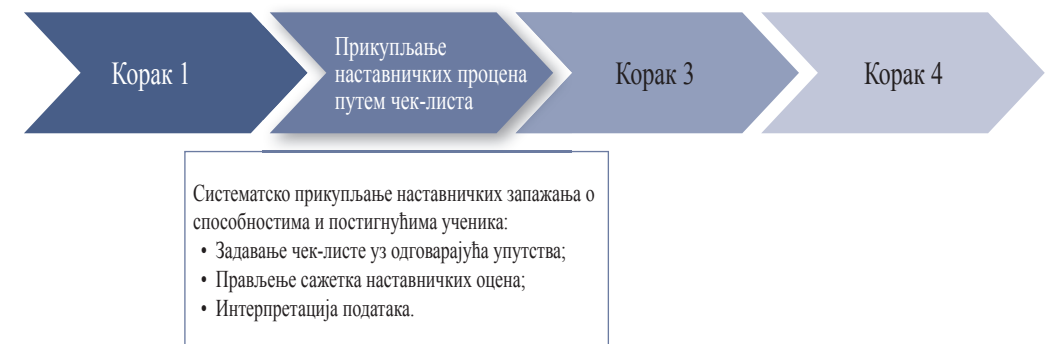
Слика 5.2: Сажетак активности у првом кораку процеса идентификације ученика изузетних способности

Прикупљање наставничких процена уз помоћ чек-листа

Паралелно с прегледом сопствене документације, стручни сарадник може да започне и други корак у поступку идентификације – систематско прикупљање наставничких запажања о способностима и постигнућима ученика.

Наставник је врло важан извор информација у идентификацији ученика изузетних способности, будући да је он тај који непосредно прати напредовање детета у усвајању знања и вештина, те може да примети и евидентира када међу

ученицима има оних који повремено или континуирано постижу (или показују да могу да постигну) резултате изнад прописаних стандарда. С друге стране, наставници имају различите представе о томе шта значи бити даровит и како се то испољава, а током свог иницијалног образовања немају обуку која их припрема за препознавање изузетних способности. Стога је у овом кораку упутно да стручни сарадник понуди наставницима да своја запажања изразе уз помоћ прикладне *чек-листе*, чија је сврха управо да усмери на оно што је релевантно за идентификацију, а касније и за прављење педагошког профила ученика изузетних способности (видети наредно поглавље). Применом чек-листа избегава се могуће пренаглашавање школског постигнућа (оцена и сл.) спрам других, често валиднијих показатеља изузетне способности, а умањује се и могућност прецењивања потенцијала сарадљивих и савесних ученика (видети и стр. 56 у првом делу). Да би се предупредило и то да неки ученици нехотице буду испуштени из вида, стручни сарадник треба да подстакне наставнике да, уместо „из главе“, чек-листе попуњавају узимајући у обзир своју педагошку документацију и расположиве продукте ученика (писане задатке, цртеже и сл).



Слика 5.3: Сажетак активности у другом кораку процеса идентификације ученика изузетних способности

Примена Чек-листе ЗА препознавање ученика изузетних способности.

Мада иначе не представљају никакву реткост (видети нпр. Perleth, 2010), чек-листе за препознавање даровитих, тј. ученика изузетних способности, досад нису биле званично и широко доступне нашим стручним сарадницима. Утолико нам је драже што на овом месту можемо да понудимо за употребу чек-листу коју је друга ауторка овог приручника саставила у сарадњи са др Зораном Јолић Марјановић са Одељења за психологију Филозофског факултета у Београду (Алтарас Димитријевић и Јолић Марјановић, 2010). Ова чек-листа прављена је по угледу на *Identification Checklist for Intellectually Gifted Students* (Gifted Children's Program Taskforce, 1981), од које преузима три формалне карактеристике. Прво, излистани показатељи изузетности – стандардно формулисани као описи одлика и понашања које наставник може да уочи – сврстани су у пет категорија, према томе да ли указују на: (А) изузетност актуелног нивоа знања, вештина и постигнућа,

(Б) напредност у стицању нових знања и вештина; (В) специфичну мотивацију, отвореност и осетљивост, што обично прати појаву изузетне способности, (Г) посебну склоност креативности, као важног аспекта даровитости, те (Д) извесну самосвојност у социјалним односима, каква се чешће среће код даровитих него код ученика просечних способности. Друго, понуђена чек-листа садржи и додатну, шесту целину (Ђ), којом су обухваћени описи оних чинилаца који ометају испољавање и актуализацију изузетне способности, а која би требало да помогне у идентификацији даровитих подбацивача. И треће, дата чек-листа намерно садржи релативно уопштене описе карактеристика и понашања, како би могла да послужи идентификацији даровитих ученика у ма ком предмету и у готово свим разредима. Наравно, имајући то у виду, стручни сарадник може замолити наставнике да дотичну чек-листу допуне подацима о показатељима изузетне способности који би били специфични за њихову област. Комплетну Чек-листу с упутством за попуњавање дајемо у Прилогу 5.1.

Пошто од наставника прикупи попуњене чек-листе, стручни сарадник прави сажетак наставничких оцена уз помоћ одговарајућег обрасца (видети Прилог 5.1). Даље разматрање тих резултата с циљем да се идентификују ученици изузетних способности, односно кандидати за ИОП 3, захтева да се има у виду следеће:

- Показатељи изузетности из различитих категорија немају једнаку валидност, па ни тежину – карактеристике и понашања из категорија А и Б свакако говоре о изузетној способности непосредније и убедљивије него одлике из категорија В и Д, које описују њене мотивационе, афективне и социјалне пратиоце (видети и стр. 25-26 у првом делу). Међутим, чак и ученик кога су наставници опазили као изузетног само у овим другим двома категоријама, не треба „по кратком поступку“ да буде одбачен као кандидат за ИОП 3 – може се, наиме, испоставити да такав склоп оцена на чек-листи открива даровитог ученика који има изванредан отпор према школи и чије се изузетне способности манифестују посредно, пре него успехом у учењу и школским активностима.

- Ставке из категорије Ђ нису саме по себи индикатори изузетне способности, већ се разматрају у комбинацији с одликама из преосталих категорија. У том смислу, треба обратити пажњу на заглавље категорије Ђ, где је јасно изражено очекивање да се ученик издваја *и по неким одликама из категорија А-Д*, а не само по недостатку спољашњих/унутрашњих ресурса који су битни за адекватно напредовање у школи (видети Прилог 5.1). Када је тај услов испуњен, наставничке оцене у категорији Ђ могу допринети идентификацији *даровитих подбацивача* или оних који су под ризиком да то постану.

- Начелно, уколико је ученик препознат као изузетан од већег броја наставника и на већем броју ставки, то подиже објективност и поузданост евентуалне оцене да је реч о ученику изузетних способности. У том смислу, укупан број номинација које ученик добија јесте битан при доношењу коначног закључка. Па ипак, тај број неће увек бити пресудан. Знајући да је даровитост доменоспецифичан феномен (видети стр. 15 у првом делу), стручни сарадник дужан је да обрати пажњу и на

оне ученике који су препознати као изузетни само од једног наставника – сасвим је замисливо, наиме, да је ту реч о ученицима са специфичним талентима *за једну одређену област/предмет*, што не умањује њихову потребу да – у том предмету – добију додатну подршку у виду ИОП-а 3.

- Мало је вероватно да ће иједан ученик – ма колико био даровит – бити препознат као изузетан по свим карактеристикама или у свим категоријама чек-листе, па резултатима не треба ни приступати с тим очекивањем. Оно што, дапаче, јесте вероватно, то је да различитим ученицима – макар они били једнако даровити – буду приписане различите комбинације излистаних одлика и понашања. Чек-листа ове врсте корисна је управо зато што, осим изузетних способности, донекле открива и специфичне профиле даровитих ученика, што је битно за планирање индивидуализације.

- Најзад, како би добро „одвагао тежину“ наставничких оцена на чек-листи, стручни сарадник мора да их доведе у везу с другим подацима – у најмању руку оним до којих је дошао прегледом сопствене документације (у првом кораку идентификације). Тако се, примера ради, може потврдити да ученик кога неки наставници препознају као изузетног на ставкама из категорија Б и Г свакако јесте кандидат за ИОП 3, јер је, према евиденцији стручног сарадника, постигао и врло висок скор на Бине-Симоновој скали, пошао у школу знатно раније и увек остваривао одличан успех. С друге стране, могућ је случај да ученик с низом наставничких номинација у категоријама А и Д, када се узме у обзир и евиденција стручног сарадника, ипак буде оцењен као социјално вешт и амбициозан ученик благо натпросечних, али не и изузетних способности. Наравно, резултате са чек-листе потребно је „укрштати“ и са подацима који ће у наредним корацима идентификације бити прикупљени од вршњака, родитеља и самих ученика – кандидата за ИОП 3.

Иначе, номинације и описи ученика на чек-листи могу додатно послужити као део аргументације при састављању различитих врста препорука: за убрзавање школовања завршавањем два разреда за годину дана, за пријем ученика у специјализоване школе или ваншколске организације (нпр. у ЛНШ Петница), те за стипендирање ученика као научног или уметничког подмлатка.

Прикупљање вршњачких процена

Наредни, трећи корак идентификације ученика изузетних способности може се заобићи када је реч о нижим разредима основне школе, али га је пожељно уврстити у поступак препознавања када су циљна група ученици старијих разреда. Тај корак подразумева прикупљање вршњачких процена о томе ко су ученици изузетних способности у одређеној групи деце која заједно уче и међусобно се добро познају (најчешће у једном одељењу). О могућим добитима од његовог спровођења већ је било речи у првом делу ове публикације (видети стр. 56-57).

Упитник за прикупљање вршњачких номинација даровитих ученика. Према нашем мишљењу и искуству, најзгодније је да стручни сарадник у овом кораку користи *упитник у форми која је типична за социометријска испитивања*. То би подразумевало инструмент који, поред инструкције, садржи следеће елементе: (1) неколико питања којима се од сваког ученика понаособ тражи да одабере једног или неколицину ђака из групе, и то спрам одређеног критеријума – у нашем случају, спрам тога да ли се показује изузетна способност; (2) простор/лист за одговоре где ученици могу да прибележе своје изборе, тј. да именују (номиную) оне за које мисле да испуњавају дотични критеријум.

Када је реч о *формулацији питања* за овај упитник, подразумева се да стручни сарадник неће експлицитно питати ученике ко је међу њима даровит – прво, зато што се даровитост (или изузетна способност) не може директно посматрати; друго, зато што не знамо шта који ученик под тим подразумева; и треће, зато што се у тај термин обично читавају разне вредности и емоције. Стога и овде, као код других техника за идентификацију даровитих, питања треба да се заснивају на добро утврђеним показатељима или манифестацијама изузетне способности, посебно оним које ученици и нехотице могу да запазе током својих свакодневних школских и ваншколских активности. Ево неколико примера ваљано формулисаних питања која могу послужити за прикупљање вршњачких номинација ученика изузетне способности:

- Ко обично најбрже научи ново градиво;
- Ко најбоље разуме оно што учите у школи;
- Ко се посебно интересује за овај предмет?

Овome се могу додати и питања која помажу при идентификацији даровитих подбацивача, на пример:

- За кога мислиш да је баш паметан, мада то не показује увек?

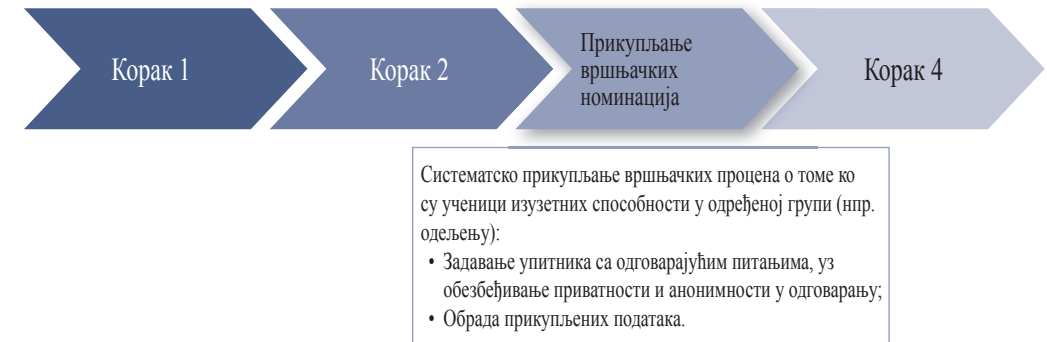
Наравно, формулација, а донекле и садржај питања треба да буду прилагођени узрасту ученика. Тако би у млађим разредима прикладно било следеће питање:

- Ко увек смишља неке нове, занимљиве игре?

За ученике виших разреда ово би се морало преформулисати или заменити сродним питањем, попут овог:

- Ко увек има неке оригиналне и интересантне идеје?

У оваквој врсти испитивања, која укључује бирање и именовање неких другара из одељења/вршњачке групе, врло је важно да стручни сарадник обезбеди ученицима потпуну приватност и анонимност у *одговарању*. Ваљаности испитивања допринеће и кратко подсећање ученика на то да приликом одговарања треба да узму у обзир све ученике у групи, не само оне са којима се најрадије друже. Најзад, пожељно је да се у листу/простору за одговоре понуди списак имена свих ученика из групе (по азбучном или абecedном реду), како се не би десило да неко ко је иначе повучен и тих, или напросто дуже одсутан, буде испуштен из вида приликом прављења избора.



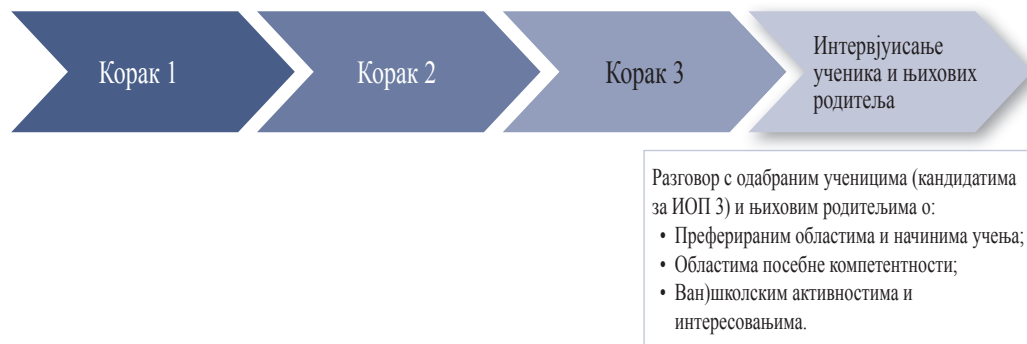
Слика 5.4: Сажетак активности у трећем кораку процеса идентификације ученика изузетних способности

Прикупљање података од родитеља/старатеља и ученика-кандидата за ИОПЗ: интервју

Када на основу претходних корака идентификује одређен број ученика као могуће кандидате за ИОП З, стручни сарадник валидира и продубљује ту своју процену информацијама из још два извора.

Први извор су родитељи/старатељи ученика из идентификованог круга, који имају најпотпунији увид у сазнајне и друге активности детета које се одвијају ван школе (укључујући читав предшколски период развоја). Други извор је сам ученик, који једини има могућност да извести о унутрашњим стањима или доживљајима који су важни за комплетирање слике о квалитету његових способности (нпр. о доживљају лакоће или пријатног напора при овладавању неким знањем/вештином, досаде у недостатку изазова, задовољства и интринзичке мотивације у сусрету с одређеном врстом задатака,croђености с неким предметом и жеље да се дугорочно бави тиме). Но, узимање у обзир ових извора није само начин да се добију драгоцене додатне информације, него и да се ученици и родитељи уваже као партнери у планирању додатне образовне подршке. Прикупљање информација од родитеља/старатеља и ученика јесте предуслов за то да се у крањој линији ускладе опажања и очекивања различитих „страна“ – наставника, родитеља/старатеља и ученика (односно куће и школе, или одраслих и детета).

И у овом кораку, као у претходна два, постоји могућност прикупљања података писаним путем (задавањем упитника, чек-листе за родитеље и сл.), али је наша препорука да стручни сарадник у овој фази користи *(полу)структурисани интервју*. Та техника, путем низа пажљиво припремљених питања, обезбеђује фокус на оно што је релевантно, а истовремено пружа могућност да се успостави непосреднија размена и евентуално отворе нова значајна питања, поврх оних које је стручни сарадник предвидео.



Слика 5.5: Сажетак активности у четвртом кораку процеса идентификације ученика изузетних способности

Интервју са кандидатима за ИОП 3, односно њиховим родитељима. Један могућ скуп питања на које се стручни сарадник може ослонити јесте *Интервју са кандидатима за ИОП 3, односно њиховим родитељима/старатељима*, који смо разрадили у оквиру пројекта ЗУОВ-а (видети Прилог 5.2). Обе форме интервјуа (с учеником, односно са родитељима/старатељима) почињу узимањем одговарајућих основних информација о саговорнику (име и презиме, старост и сл.) и питањем које треба да пружи општу слику о ученику – онако како он види себе, односно онако како га виде родитељи/старатељи. Интервју с учеником даље покрива следеће области: (1) префериране области и начин учења; (2) области (самоопажене) компетентности; (3) школске активности и интересовања; (4) додатне и ваншколске активности и интересовања и (5) узорци, избори и аспирације. Слично томе, интервју с родитељима/старатељима дотиче следеће теме: (1) интересовања, знања и вештине детета; (2) стил учења и реакције на (не)успех; (3) родитељско подстицање, усмеравање и очекивања и (4) интеракција с вршњацима. Родитељи/старатељи се на крају интервјуа позивају да по потреби допуне речено подацима који нису покривени питањима, а које они сматрају важним.

Иако се ради о интервјуу који је у значајној мери структурисан, стручни сарадник слободан је да уводи и поставља додатна питања – наравно, водећи рачуна о томе да она буду једноставно и јасно формулисана (без коришћења стручних термина) и да се превасходно односе на показатеље изузетних способности, те на начин и контекст њиховог испољавања. Мада је пожељно да податке забележи што тачније, онако како су они изнети, стручни сарадник неће дословце бележити све одговоре ако то одвлачи пажњу од саговорника.

Што се тиче организације интервјуа, састанак са родитељима пожељно је заказати унапред телефоном, уз прикладно објашњење о сврси сусрета – а то је *разговор о потреби и могућности да се прилагођавањем наставе у школи изађе у сусрет специфичним способностима и интересовањима ученика*. Врло је важно да позив буде образложен на овај или сличан начин, *без експлицитног помињања даровитости, изузетних способности* и сл, како би се избегла погрешна тумачења

која би касније могла довести до неадекватних очекивања, (само)етикетирања и других непожељних исхода. Када у школи раде два стручна сарадника – педагог и психолог – згодно је да се посао подели тако да један обавља интервју с родитељима, док други разговара с учеником, те да се непосредно након тога изврши унакрсна валидација података и сопствених утисака.

I. Образац за наставнике¹

Упутство: Пред Вама је низ ставки које могу бити од помоћи у препознавању ученика изузетних способности. Молимо Вас да их пажљиво прочитате и да размислите о томе да ли поједине ставке добро описују неког од Ваших ученика. Имена оних које сте „препознали у описима“ упишите у кућице испод заглавља „Ученик“, а потом за сваког уписаног ученика, у одговарајућој колони, штриклирајте ставке које се односе на њега! Молимо Вас да користите по један образац за свако одељење у коме држите наставу. По потреби можете проширити образац и именовати више од три ђака из једног одељења.

	Разред и одељење:	
	Ученик	Ученик
ОПИС ОСОБИНА И ПОНАШАЊА УЧЕНИКА		
А) Изузетно постигнуће, изузетан ниво знања и вештина		
1.	Има изузетан успех у мом предмету, зна "за 5+"	
2.	Учествовао/ла је у такмичењима из мог предмета и освајао/ла награде	
3.	Његова/њена знања и вештине из мог предмета превазилазе редовни програм	
4.	Генерално је широко информисан/а, начитан/а, има богат речник	
5.	Успешно се бави мојим предметом ван редовне наставе или школе (члан је клуба, секције, похађа додатну наставу)	
Б) Изузетна способност учења (брзина стицања знања, дубина разумевања, капацитет памћења)		
1.	Када се стиче чинjenичко знање, лако и брзо усваја нове информације	
2.	Када се уче нови поступци и практичне вештине (нпр. у ликовном обзорову, математички), лако и брзо овладава датом техником и успешно је примењује	
3.	Брзо схвата нове идеје и појмове, повезује их и уопштава, брзо и лако изводи праве закључке из датих информација	
4.	Поставља „паметна“, смислена питања, тражи додатне информације и разјашњења	
5.	У стању је да самостално, без претходног подучавања, реши задатак	
В) Мотивација, отвореност и осетљивост		
1.	Радознао/ла је и љубопитљив/а, воли да учи, чита, истражује	
2.	Воли изазове и тражи сложеније задатке (ругински задаци као да га/је одбијају)	
3.	Способан/на је да се дубоко концентрише и дуготрајно посвети задатку, има много радне енергије и ентузијазма	
4.	Осетљивији/а је од друге деце, финије и интензивније опажа и реагује на ствари, дубље их проживљава (нпр. изузетно га/је погађа неправда, кад је срећан/а „луца од радости“)	

Г) Креативност		
1.	Даје неуобичајене, али прикладне одговоре, налази нова решења и нове начине решавања задатка, познате ствари уме да сагледа из другачијег угла	
2.	Има бујну машту и велику моћ имагинације	
3.	Показује истанчан смисао за хумор и спремно „избацује“ духовите коментаре и досетке	
4.	Има своје „пројекте“ и креативне хобије – воли стално нешто да прави, пише, конструира, експериментира, црта...	
5.	Воли задатке отвореног типа, који пружају могућност за самоизражавање и/или дозвољавају више гачних решења	
Д) Социјално понашање и вештине		
1.	Мање од друге деце зависи од подршке и одобравања других, стоји иза својих уверења и брани их у друштву	
2.	Не узима правила и ауторитете здраво за готово, препитије их и тражи образложења захтева који му/ој се постављају	
3.	Уме да се наметне вршњацима на основу својих способности (рецитости, духовитости, организационих вештина), те често преузима улогу вође и организатора	
Ђ) Издаваја се од велике већине осталих ученика по неким од горенаведених карактеристика, АЛИ		
1.	Нема одговарајућу подршку и материјалне ресурсе	
2.	Нема довољно самопоуздања, несигуран је, повучен/стидљив	
3.	Нема одговарајуће радне навике, не уме да се концентрише, затреје столицу и доврши задатак	
4.	Као да га/је не интересује школско градиво, учи само оно што он/она хоће и како хоће, успешан/на је само кад задатак и начин рада одговарају његовим/њеним замислима	

II. Образац за стручног сарадника: Сажетак наставничких оцена²

Име и презиме ученика	Разред и одељење	Наставник који је дао оцене и предмет који предаје	Обележене ставке					Укупно*	
			А	Б	В	Г	Ђ		
нпр. Мина Марковић	VII2	Влада Ђорђевић, географија	2,4	2, 3, 5	1, 3, 5	2, 3	3, 5	1, 2	12 (2)

¹ Обрасце дистрибуира и сакупља стручни сарадник.

² У сажетак се редом уносе оцене наставника за све ученике. Уколико је неки ученик номиниран и оцењен од стране већег броја наставника, сажетак његових оцена се уноси за сваког наставника појединачно.

* Ставке из домена Ђ не улазе у укупан збир, већ се броје посебно и наводе у загради.

Прилог 5.2: Интервју са кандидатима за ИОПЗ

Питања за ученике	Питања за родитеље Нотирати да ли је разговор вођен са (а) мајком, (б) оцем, (в) оба родитеља
<p>Уводно питање</p> <ul style="list-style-type: none"> Како би ти укратко представио/-ла, описао/-ла себе некоме ко те не познаје? <p>Префериране области и начин учења</p> <ul style="list-style-type: none"> О чему волиш да учиш/сазнајеш у школи или ван ње? С ким и на који начин највише волиш да учиш то што те интересује? Када и како најефикасније учиш/радиш? (Испитати стилове и стратегије учења, као и изворе мотивације.) <p>Области (самоопажене) компетентности</p> <ul style="list-style-type: none"> Шта учиш посебно брзо, лако, с мање напора/труда, за краће време? Да ли постоји нешто чему би ти могао/могла да учиш своје вршњаке? Шта би то било? <p>Школска интересовања и активности</p> <ul style="list-style-type: none"> Који школски предмет/предмети су најприближнији твојим интересовањима? Шта ти се допада у тим предметима/на тим часовима? Које школске предмете не волиш/не привлаче те? Због чега? Да ли ти се дешавало да учиш у школи нешто што већ знаш, или што након школе не треба додатно да увежбаваш или учиш? Шта је то било, из ког предмета? Како си се тада осећао/-ла? (Утврдити да ли је ова ситуација пре изазвала осећање пријатности и појачаног самопоуздања, или осећање досаде, фрустрације, пад мотивације.) Када би ти могао да утичеш на то шта се и како учи/ради у школи, шта би увео, тако да теби учење буде занимљивије и лакше? О чему би још волео/-ла да учиш у школи? Како би највише волео/-ла да учиш у школи? (Самостално, у пару/групи/кроз дискусију/на неки другачији начин?) 	<p>Уводно питање</p> <ul style="list-style-type: none"> Како бисте описали своје дете? Области интересовања и компетентности У којој врсти активности Ваше дете највише ужива? Да ли се посебно интересује за неке предмете/садржаје у школи? За које? Како се то испољава (наведите неки пример)? Ван школе? За шта? Како се то испољава (наведите неки пример)? Да ли сам/а узима да учи/ради нешто ново, у којој области и шта? Да ли се сећате неке ситуације у којој се ваше дете посебно заинтересовало за неки садржај? Који? Шта Ваше дете ради посебно брзо, лако, без видног труда, за кратко време? Да ли се дешавало да учи у школи нешто што већ зна, или што након школе не треба додатно да увежбава? Шта је то било, из ког предмета? Како је дете тада реаговало? Које школске предмете Ваше дете мање воли или не воли уопште? Шта је, по Вашем мишљењу, разлог за то? <p>Стил учења и реакције на успех/неуспех</p> <ul style="list-style-type: none"> На који начин Ваше дете највише воли учи? (самостално, у пару/групи/кроз дискусију/на неки други начин?) Како реагује на похвале? Како реагује на изазове (сложеније активности/задатке)? Како реагује на неуспехе? Шта, по Вашој процени, делује подстицајније на Ваше дете: почетни успех, похвала, доживљај успешности и слично, или почетни неуспех, доживљај изазова, потреба да се савлада нека препрека...?

<p>Додатна и ваншколска интересовања и активности</p> <ul style="list-style-type: none"> Да ли си до сада у било којој области учествовао/-ла на такмичењима или смотрема? Да ли идеш на неку секцију или имаш неку додатну активност у школи? Да ли си ангажован/-а у било каквој додатној активности у школи, ван редовне наставе? Због чега? Да ли си члан неке ваншколске организације/клуба? Које? Шта највише волиш да радиш ван школе? Имаш ли неки хоби? Коју литературу (књиге, часописе) најрадије читаш? Које сајтове најрадије посећујеш? (Шта си последње прочитао/-ла, шта тренутно читаш?) Шта волиш да гледаш? Одакле потиче твоје интересовање за то? Да ли имаш школских другова/другарица или другова/другарица са којима ван школе разговараш о областима/садржајима које те интересују? <p>Ученик у широј перспективи</p> <ul style="list-style-type: none"> Када би био/-ла у прилици да упознаш било коју значајну особу из прошлости или садашњости, кога би волео/-ла да сретнеш? (Тражити и образложење избора.) Које стране језике говориш/разумеш? Где си их учио/-ла и колико дуго? Како о видиш себе у наредних неколико година, до краја школовања? Чиме би желео/-ла да се бавиш у животу? 	<p>Родитељско подстицање, усмеравање, очекивања</p> <ul style="list-style-type: none"> Како обично мотивишете своје дете? Да ли сте до сада пружали/нудили додатне садржаје, подстицаје за оно за шта дете показује посебно интересовање? Које врсте подстицаја/садржаја/активности? Како видите своје дете у наредних неколико година, до краја школовања? У ком смеру бисте волели да се развија? Када бисте Ви утицали на то шта се учи/ради у школи, шта бисте препоручили као подстицајно за своје дете? <p>Интеракција са вршњацима</p> <ul style="list-style-type: none"> Како Ваше дете најчешће проводи време са вршњацима? Има ли дете око себе неке вршњаке који деле његова интересовања? Како проводи време са том децом/вршњацима? <p>Остало</p> <ul style="list-style-type: none"> Да ли постоји још нешто што бисте нам рекли о свом детету, што сматрате важним у контексту овог разговора?
---	--

6. ИЗРАДА ПЕДАГОШКОГ ПРОФИЛА ЗА УЧЕНИКА ИЗУЗЕТНИХ СПОСОБНОСТИ

Систематској изради педагошког профила приступа се кад запазимо да ученик – било због сметњи у учењу/развоју, било због изузетних способности – има потребу за додатном образовном подршком. Мада *Правилник о ИОП-у* не прави никакву *формалну* разлику између оних чији су резултати испод и оних чији резултати јесу или могу да буду изнад прописаних стандарда, јасно је да образовна ситуација ових двеју група ученика подразумева извесне специфичности, о којима треба водити рачуна и приликом састављања педагошког профила. Стога ћемо у овом поглављу посебно размотрити овај корак у изради ИОП-а 3, понудити смернице за попуњавање одговарајућег обрасца (Образац Б, *Правилник о ИОП-у*) и указати на „замке“ које при томе треба избећи. На крају поглавља даћемо и неколико примера педагошких профила даровитих ученика из школа са којима смо сарађивали у оквиру пројеката ЗУОВ-а 2012/2013. и 2013/2014.

Опште одлике и препоруке за израду педагошког профила

Као што је горе наговештено, педагошки профил представља „опис образовне ситуације“ ученика (*Правилник о ИОП-у*, члан 3) и као такав треба да укаже на релевантне карактеристике, понашања, постигнућа и животне околности ученика који актуелно чине његове ресурсе за напредовање и адаптацију у школи – тзв. *јакe стране и интересовања ученика*. Истовремено, профил упућује на то које аспекте учениковог функционисања треба поспешити уз помоћ школе, тј. именује специфичне *потребе за подршком*.

Педагошки профил има врло важну функцију – на основу њега се, наиме, одређује у којим предметима односно областима ученику треба обезбедити додатну подршку и које врсте подршке, тј. које образовне мере су најпримереније потребама тог ученика. Стога израда педагошког профила и формално и суштински представља *први, незаобилазни корак у примени индивидуализације и ИОП-а*.

Коришћење расположиве евиденције (података прикупљених у поступку идентификације). Израда педагошког профила подразумева да је претходно запажено да учениково напредовање у школи одступа од уобичајеног и да је прикупљена евиденција која може да поткрепи то запажање. Ако се у школи примени поступак препознавања ученика изузетних способности какав смо предложили у претходном поглављу, онда ће тим за ИОП, са стручним сарадником као координатором, имати на располагању прегршт података који се, након извесне анализе и систематизације, могу искористити за прављење педагошког профила. У ту сврху посебно треба издвојити податке:

- око којих постоји сагласност двају или више извора (нпр. субјективна процена наставника и родитеља да дете необично брзо и лако усваја ново градиво);

- који објективно и поуздано говоре о учениковом функционисању и постигнућу (нпр. доследно висок скор на тестовима способности, редовно учешће на такмичењима уз одличне пласмане).

Управо ти подаци треба да чине окосницу педагошког профила. Наравно, своје место у профилу могу наћи и информације које долазе само из једног извора, ако се процени да оне чине смислену целину с остатком грађе и да доприносе аутентичности приказа: примера ради, специфичан податак о раном развоју – рецимо о томе да ученик од своје 3. године влада читањем – обично се може добити само од родитеља, а чини релевантну допуну описа сазнајног функционисања ученика.

При свему томе треба имати на уму да се неки подаци могу користити релативно дугорочно, док неки имају сразмерно кратак „рок трајања“ и треба да уступе место новим, свежијим информацијама. Од једне до друге школске године ученик може променити наставнике, освојити даље награде, развити друге хобије, открити нове области интересовања... Сходно томе, педагошки профил сачињен у једном временском тренутку периодично треба ревидирати и надограђивати актуелним подацима, а у ту сврху упутно је поновити интервју с учеником, прикупити нове процене наставника, изнова прегледати документацију стручног сарадника и сл.

Начин изражавања и презентовања података. Подаци одабрани да чине садржај педагошког профила треба да буду изложени тако да их разумеју и особе које нису стручњаци за педагогију, психологију и/или образовање. У том смислу, први императив при писању профила гласио би да треба *избећи страну и стручну терминологију*, кад год за њу постоји адекватна замена (видети Пример (а) у Табели 6.1). Штавише, уместо стручним изразима, неки битни подаци могу се исказати управо речима које је користио сам ученик, родитељ/старатељ, или вршњаци – то неће умањити озбиљност, а може допринети разумљивости и „животности“ профила (видети Пример (б) у Табели 6.1). На концу, није лоше спровести следећи тест јасноће написаног, бар кад је реч о старијим разредима: проверити да ли сам ученик у битном разуме (може да прати) садржај свог педагошког профила!

Друго важно начело при састављању профила јесте да он буде формулисан *језиком чињеница*. То значи да се у највећој могућој мери треба држати онога што је опазиво и проверљиво, а избећи залажење у унутрашње квалитете ученика који се не могу директно посматрати (нпр. у његове особине личности) и за које није увек јасно шта се под њима подразумева (нпр. „самосталан“); ако ипак постоји потреба да се укаже на неке црте које, према расположивим подацима, дају печат учениковом профилу, пожељно је да уз њих буде наведен и извор процене и/или одговарајући контекст (видети Примере (в) и (г) у Табели 6.1). Заснованост профила на чињеницама може се проверити на исти начин као и јасноћа – тако што ће сам ученик рећи да ли препознаје себе у написаном – али и тако што ће родитељи/старатељи и релевантни наставници оценити веродостојност тог приказа.

Табела 6.1: Примери формулација које треба избегавати, односно које је примерено користити при писању Педагошког профила ученика

Пример	НЕ препоручује се	Препоручује се
(а)	Вербално је флуентан и елоквијант.	Течно се изражава и користи богат речник.
(б)	Каријерно је опредељена, оријентисана ка филолошким наукама.	Намерава да упише Филолошку гимназију, јер, како каже, ужива у томе да се бави језиком и речима.
(в)	Отворен, комуникативан.	Наставници га описују као отвореног и комуникативног, што одговара томе како он сам себе опажа.
(г)	Истрајна, самостална.	Када се деси да запне у решавању неког задатка, истрајно и самостално покушава то да превазиђе.

Форма и делови профила. Као што је при почетку речено, педагошки профил утврђује јаке стране и интересовања ученика, с једне стране, док с друге лоцира потребе за подршком коју школа треба да пружи. У оквиру оба дела, педагошки профил тежи да покрије све релевантне области/аспекте учениковог функционисања, и то: (1) учење и како учи, (2) социјалне вештине, (3) комуникацијске вештине, (4) самосталност и брига о себи, те (5) утицај спољашњег окружења на учење (Образац Б, *Правилник о ИОП-у*). Као засебна категорија података, у педагошком профилу издвајају се *приоритетне* потребе за подршком и/или области у којима је она неопходна. У наставку ћемо се редом осврнути на набројане делове педагошког профила, односно обрасца у коме се он документује.

Табела 6.2: Сажетак општих одлика и препорука за писање Педагошког профила

Шта је основна намена Педагошког профила?	<ul style="list-style-type: none"> Даје опис образовне ситуације ученика: <ul style="list-style-type: none"> Његових јаких страна, ресурса за напредовање и адаптацију у школи; Потреба за подршком коју школа треба да пружи. Чини основ за планирање индивидуализације.
Какву има форму и структуру?	<ul style="list-style-type: none"> Документује се у Обрасцу Б, спецификује снаге и потребе у пет области функционисања: <ul style="list-style-type: none"> Учење; Социјалне вештине и адаптација; Могућности комуникације; Самосталност и брига о себи; Утицај спољашњег окружења на учење.
Како треба да буде срочен?	<ul style="list-style-type: none"> Пише се језиком који је разумљив свим странама, па и самом ученику. Износи објективне, проверљиве податке смештене у одговарајући контекст, тако да ученик заиста може да се препозна у њему.

Спецификовање јаких страна и интересовања ученика изузетних способности

Као јаке стране и интересовања ученика треба приказати домете досадашњег учења, социјализације, односно развоја ученика, те његове капацитете, спремност и ресурсе за даље напредовање и стицање вештина. Ови подаци распоређују се у одговарајуће категорије – рубрике Б1–Б5 у Обрасцу Б – у зависности од тога да ли се превасходно тичу *сазнајног* функционисања, *социјалне* адаптације, *комуникацијских* могућности, *практичних* вештина, односно *спољашњих подстицаја и прилика* за учење. Могуће је да приликом прављења педагошког профила искрсне дилема којој категорији припада који податак, те ћемо у наставку ближе размотрити шта која рубрика подразумева – уз напомену да је у крајњој линији најважније да се битни подаци нађу у педагошком профилу, чак и ако нису идеално распоређени.

Учење и како учи (Б1). У првој рубрици, како је и назначено у Обрасцу Б, превасходно треба сажети позитивне податке о досадашњим интелектуалним и образовним постигнућима ученика, али и о стилу учења, интересовањима и мотивацији за стицање знања/вештина – како у школи, тако и ван ње. Када је реч о ученицима изузетних способности, овај део педагошког профила по правилу је *посебно значајан и богат* – разумљиво, јер такви ученици обично потврђују своје способности низом пажње вредних постигнућа, остварују високе домете у овладавању градивом из једног или више предмета, имају самосвојне начине стицања знања, а неретко гаје и страсна интересовања за неку област и негују одговарајуће хобије (видети о карактеристикама даровитих ученика на стр. 28). Тако, прави изазов за састављаче профила често лежи у томе *да проберу и прикладно организују податке* који треба да се нађу у овој рубрици. Уколико се то не учини, профил у овом делу лако може да се претвори у „шуму“ информација које, додуше, садрже назнаку да је ученик даровит, али из којих је тешко извући смислене практичне импликације. Као мали ослонац, у даљем тексту предложимо један могућ начин систематизације података у рубрици Б1 (мада то није једини ваљан, па ни обавезујући пут за приказ релевантних информација).

Наша сугестија је да приказ ученикових јаких страна започне освртом на *општи ниво способности, знања и постигнућа*. Овакав увод у педагошки профил имаће смисла кад год је реч о ученику чија је изузетност релативно глобалног карактера, тј. који има одличан општи успех, истиче се у више предмета и/или постиже високо натпросечан резултат на тесту опште способности. Ако, дакле, за ученика важи наведено, упутно је искористити те информације као увод у педагошки профил (видети Прилог 6.1). Подразумева се, при том, да се податак о резултатима тестирања наводи само уз помоћ описних категорија (нпр. „на тесту способности остварио/ла је високо натпросечне резултате“), а не у IQ-јединицама, и то како из етичких, тако и из практичних разлога: навођењем прецизних резултата сугеришемо, наиме, да одређен скор (нпр. IQ 140) има специфично педагошко-психолошко значење, различито од значења ма ког другог скор (нпр.

IQ-а 135), што заправо није случај (нпр. разлика између 135 и 140 IQ-јединица по свој прилици уопште неће бити значајна када покушавамо да одредимо прави ниво додатне образовне подршке).

Када је направљен гореописан увод (или, пак, када пишемо о ученику који се не истиче на више планова, већ у једном уже одређеном домену) треба прећи на приказ *сазнавања и постигнућа у области талента и/или посебног интересовања*. Ово, по нашем мишљењу и искуству, представља срж описа особености ученика у рубрици Б1 и део је који *треба највише разградити*. Наиме, овде треба навести сва кључна ангажовања и резултате ученика остварене у школским или ваншколским, институционалним или самоиницираним активностима из предмета који се најпре препознаје/у као домен досадашњег и будућег испољавања изузетних способности. Примера ради, ако тај домен чине физика и математика, онда у овом делу треба сажети све што показује ученикове снаге у овладавању тим предметима – укључујући брзину и начин учења у редовној настави, похађање додатне наставе и учешће на такмичењима из та два предмета, похађање курсева у Математичкој гимназији или семинара из физике у истраживачкој станици „Петница“, те проширивање и примењивање математичких/физичких знања и вештина ван образовних институција – кроз самостално решавање задатака из збирки, експериментисање и конструисање код куће и сл.

У случајевима када ученик има (и такве) таленте и интересовања која излазе из стандардних академских оквира и не подударују се са садржајем било ког школског предмета, предлажемо да се наредни део рубрике Б1 посвети управо приказу *знања, вештина и постигнућа у областима које нису покривене наставним програмом*. То би обухватало јаке стране ученика у доменима као што су шах, кулинарство, филателија, аутомеханика, алтернативни спортови (нпр. паркур), алтернативно ликовно стваралаштво (нпр. графити), плес и глума... заправо, у ма којој од безброј занимљивих области које могу привући децу/младе људе, а обично нису предмет учења у школи. Без обзира на то што школа неће моћи активно и/или систематски да потпомогне развој свих склоности и способности, битно је да оне буду препознате као вредне и уврштене у педагошки профил, тако да се види *шта ученик зна и може у ширем смислу, а не само из визуре наставног програма*.

Најзад, уколико то није већ покривено претходним одељцима, у рубрици Б1 треба навести и оно што чини *јаке стране у погледу начина (стила) и циљева учења*. То може да буде – и код даровитих ученика често јесте – чињеница да ученик показује (за свој узраст) необичну самосталност и индивидуалност у усвајању нових знања/вештина, да је у стању да ванредно дуго и концентрисано учи/вежба, да сам иницира сазнајне активности и прихвата изазове у учењу, да гаји за себе високе образовне аспирације, или да је дугорочно посвећен и окренут некој области.

Социјалне вештине (Б2). Друга сфера функционисања која је обухваћена педагошким профилем ученика односи се на његову социјалну адаптацију: *понашање у групи и односе са другима* – како одраслима, тако и вршњацима.

При утврђивању јаких страна ученика у овој сфери посебно су, разуме се, важне процене и конкретни описи које дају „група“ и „други“: родитељи, наставници и вршњаци ученика изузетних способности. Такође је важно да састављачи профила имају на уму да се ученици изузетних способности *међусобно веома разликују* у погледу својих социјалних карактеристика и вештина. Полазећи од научних сазнања, можемо, додуше, очекивати да ће највећи број тих ученика бити добро социјално прилагођен и способан да успостави адекватне односе с другима. Но, да ли ће јака страна неког даровитог ученика лежати у томе што је омиљен у групи и способан да се наметне као њен лидер, или у томе што не зависи много од подршке и одобравања других, или, пак, у нечем трећем – то треба пажљиво размотрити и утврдити у сваком појединачном случају.

Могућности и средства комуникације (Б3). Оригинални назив ове рубрике у обрасцу за педагошки профил гласи „комуникацијске вештине“, али додатно појашњење открива да се заправо тражи опис ученикових могућности за размену информација с другима и средстава којима то чини. Када је реч о ученицима изузетних способности, највероватније је да већина њих неће испољавати специфичне снаге у овој сфери; у свим таквим случајевима, у одговарајућој рубрици једноставно се може нотирати да ученик користи сва уобичајена средства комуникације. Ипак, постоје бар две врсте ситуација које налажу да се јаким странама у сфери комуникације посвети већа пажња. Једно је када ученик услед тзв. двоструке посебности (истовременог присуства даровитости и неке сметње) или других околности (нпр. присуство сметње код члана породице) *успешно влада (и) другачијим средствима комуникације* – на пример, знаковним језиком или Брајевим писмом. Друго је када се ученикова *изузетност тиче управо способности комуникације и преношења идеја*: примера ради, када имамо ученика који је билингвалан или чак трилингвалан (тј. који се једнако течно и исправно служи са два или три језика), односно ученика који довитљивим коришћењем расположивих средстава комуникације (вербалних, визуелних, музичких или мануелних/телесних) успева нарочито јасно и/или упечатљиво да пренесе неку поруку или идеју.

Самосталност и брига о себи (Б4). Опис образовне ситуације по правилу треба да укључује и осврт на *практичне и организационе вештине* ученика, тј. на његову способност да се сам стара о себи и одговорно испуњава своје обавезе у школи и кући. У профилу ученика изузетних способности ова рубрика има сличан статус као претходна, утолико што се за њу најчешће не везују никакве нарочите снаге: већина даровитих ученика показиваће узрасно очекиван ниво самосталности и способности да брине о себи, па је само толико довољно и нотирати. Изузетак су, опет, сви они случајеви када ученик показује извесну *напредност управо или преваходно у сфери осамостаљивања и стицања практичних вештина*; пример за то био би ученик првог разреда који потпуно самостално одржава хигијену, припрема себи ужину када је гладан, одлази у мале набавке, уме да користи већину електричних уређаја у кући и повремено чува млађег брата/сестру. Друга

ситуација која изискује нешто специфичнији осврт на јаке стране у рубрици Б4, јесте она у којој ученик изузетних способности – услед свестраности и/или систематског рада на изградњи талента – има знатно већи број обавеза него што је то уобичајено за дете тог узраста (нпр. свакодневни вишечасовни тренинзи, похађање додатне наставе и припрема за такмичења из више предмета, похађање курсева у ваншколским организацијама); уколико је, наиме, ученик у стању да се *самостално и дисциплиновано придржава сложеног распореда активности*, онда то вреди посебно евидентирати као јаку страну у овој рубрици.

Утицај окружења на учење (Б5). Последња рубрика у обрасцу за педагошки профил, у делу који се тиче јаких страна, резервисана је за опис породичних и других околности које могу да поспеше развој изузетних способности и допринесу напредовању у домену талента. Јаке стране у тој сфери односиле би се, рецимо, на спремност и материјалне могућности родитеља да одговоре на сазнајне потребе ученика, доступност културних ресурса за проширивање знања и практиковање вештина (нпр. библиотеке, лабораторије, музеја, спортских центара), постојање особа – вршњака или одраслих – са којима ученик дели интересовања и размењује нова сазнања, или расположивост ментора који може да обезбеди експертску подршку развоју даровитости.

Табела 6.3: Смернице за одабир и организацију информација које се односе на Јаке стране и интересовања ученика

Б.1 Учење и како учи (издвојити важне чињенице о досадашњим образовним постигнућима, стилевима учења, ставовима према школи, мотивацији за учење и интересовањима)

- Осврнути се на општи ниво способности, знања и постигнућа (ако ученик има нпр. одличан општи успех, истиче се у више предмета, постиже високо натпросечан резултат на тесту опште способности);
- Подробно приказати сазнавање и постигнућа у области талента и/или посебног интересовања (нпр. навести податке о похађању додатне наставе, семинара у Истраживачкој станици Петница, добрим пласманима на такмичењима, самосталним сазнајним активностима које се тичу одређеног предмета);
- Евентуално се осврнути на знања, вештине и постигнућа у областима које нису покривене наставним програмом (ако се ученик успешно бави доменима као што су нпр. шах, филателија, алтернативни спортови, алтернативно ликовно стваралаштво, плес или глума и сл.);
- Осврнути се на јаке стране у погледу начина (стила) и циљева учења, ако то није покривено претходним тачкама (нпр. показује изузетну самосталност и индивидуалност у усвајању нових знања и вештина, у стању је да ванредно дуго и концентрисано учи/вежба, прихвата изазове у учењу, гаји за себе високе образовне аспирације).

Б.2 Социјалне вештине (издвојити важне чињенице о односима с другима, одраслима и вршњацима, поштовању правила и реаговању у социјалним ситуацијама)

- Уважити разноврсност међу ученицима изузетних способности у погледу социјалних вештина и адаптације, узети у обзир оцене социјалне прилагођености ученика које су дали наставници, родитељи, вршњаци;
- Нотирати уколико ученик показује посебне снаге у овом домену (нпр. ако је нарочито омиљен у групи и способан да се наметне као њен лидер или ако је независан од подршке и одобравања других).

Б.3 Комуникацијске вештине (издвојити важне чињенице о начинима размене информација са другима, укључујући и степен познавања језика на коме се школује, као и сметње у коришћењу вербалних, визуелних и симболичких средстава комуникације)

- Нотирати ако ученик услед двоструке изузетности или других околности успешно влада (и) другачијим средствима комуникације, нпр. знаковним језиком или Брајевим писмом;
- Нотирати ако се ученикова изузетност тиче управо способности комуникације и преношења идеја, нпр. ако је ученик билингвалан или трилингвалан, или ако вештим коришћењем расположивих средстава комуникације успева нарочито јасно и/или упечатљиво да пренесе неку поруку или идеју.

Б.4 Самосталност и брига о себи (издвојити важне чињенице о способности да се сам стара о себи и испуњава свакодневне обавезе код куће и у школи)

- Нотирати ако ученик показује напредност (и) у сфери осамостаљивања и стицања практичних вештина;
- Нотирати ако је ученик у стању да се самостално и дисциплиновано придржава сложеног распореда (сазнајних) активности.

Б.5 Утицај спољашњег окружења на учење (издвојити важне чињенице о породичним и другим условима који могу да утичу на учење и напредовање ученика)

- Нотирати уколико је развој изузетних способности подржан спољним чиниоцима, као што су нпр. спремност и материјалне могућности родитеља да пружи одговарајућу стимулацију, доступност културних ресурса (библиотека, музеја, универзитета, спортских центара) за проширивање знања и практиковање вештина, постојање особа (вршњака или одраслих) са којима ученик дели интересовања и размењује сазнања, расположивост ментора/тренера који може да обезбеди експертску подршку овладавању одређеним доменом.

Утврђивање где је ученику изузетних способности потребна подршка

Целовит педагошки профил подразумева да су, напоре с јаким странама и интересовањима, утврђене и оне области/активности у којима је ученику потребно указати додатну образовну подршку.

При формулисању потреба за подршком важно је, најпре, водити рачуна о томе да не правимо попис ученикових недостатака и проблема (шта све он не зна, не уме и с чим има потешкоћа), већ одређујемо где су потребна извесна прилагођавања наставе и рада у школи (шта треба *омогућити*, *обезбедити*, *оснажити*, *потпомоћи*...), како би ученик могао адекватно даље да напредује; иначе, који облик прилагођавања ће бити примењен, не прецизира се у самом профилу, већ у тзв. Плану индивидуализације, односно активности (видети наредна поглавља). Поврх тога, када се профил тиче ученика изузетних способности, треба обратити пажњу на следећу специфичност: потребе за подршком у овом случају махом произлазе из *јаких страна и интересовања ученика*, а мање/ређе су скопчане с евентуалним тешкоћама на које ученик наилази у школи.

Потребе за подршком у сфери учења (Б1). Управо описана правилност нарочито долази до изражаја приликом дефинисања потреба за подршком у рубрици Б1: ученик изузетних способности – макар у једном домену – учи брже, лакше и самосталније од већине својих вршњака и управо на томе се темеље његове потребе за посебном, тј. индивидуализованом подршком. Уопштено говорећи, те потребе тичу се могућности да ученик – у оквиру и/или уз помоћ школе – *ефикасно унапређује своје таленте*, односно да се спречи његово стагнирање и/или презасићеност одређеним садржајима. Нешто конкретније, можемо очекивати да ученик изузетних способности у сфери учења има једну или више потреба за подршком следећег типа: а) да му се омогући да наставни програм прелази својим темпом и у складу са својим предзнањима; б) да се ради на јачању специфичних компетенција које се препознају као битне за даље напредовање у области талента/посебних интересовања (нпр. млађи ученик с извесним литерарним даром може имати потребу за јачањем компетенција у домену правописа); в) да се систематски повезује учење у редовној и додатној настави, односно школско и ваншколско учење; г) да се систематски подрже самоиницијативне сазнајне/креативне активности и „пројекти“ ученика, укључујући и оно што излази из оквира курикулума; те д) да се ученик припреми за укључивање у наредни, напреднији ниво школовања талента (нпр. математички даровит ученик VI разреда може имати потребу за подршком у припреми за ранији упис у Математичку гимназију). Наравно, сасвим је могуће да – поред ових и сличних потреба, везаних за надоградњу знања/вештина које су иначе на високом нивоу – ученик изузетних способности има и потребе за подршком у надокнађивању одређених недостатака и превазилажењу тешкоћа у учењу: примера ради, лако је замисливо да ће даровитом ученику који подбацује бити потребна подршка у изградњи вештина саморегулисаног учења.

Потребе за подршком у сфери социјалних вештина (Б2). Када је ученик изузетних способности добро интегрисан у одељенску заједницу и адаптиран на школско окружење, обично се може констатовати да нема никаквих нарочитих потреба за подршком у сфери социјалних вештина (те одговарајућа рубрика у педагошком профилу легитимно остаје празна). Ипак, приликом састављања профила треба пажљиво размотрити да ли ученик у свом ближем окружењу има вршњаке сличних способности и интересовања, па уколико то није случај, највероватније треба регистровати потребу за подршком у успостављању контаката с таквом вршњачком групом. Такође, треба имати у виду да се пред даровите ученике у многим доменима пре или касније поставља захтев да покажу шта знају и афирмишу свој таленат у одређеном социјалном контексту, што значи да ће бар неки од њих (но свакако не сви!) имати потребу за подршком управо у погледу јачања вештина јавног наступа и презентације научног.

Потребе за подршком у комуницирању (Б3). Нарочите потребе за подршком у успостављању комуникације с окружењем најчешће не постоје када је реч о ученицима изузетних способности, осим у случају двоструке посебности (када даровит ученик има и специфичне тешкоће у коришћењу доминантних средстава комуникације) и мултилингвалности. Тако би, примера ради, млађем слабовидом ученику изузетних способности могла бити потребна подршка у овладавању Брајевим писмом; слично, ученик који – поред талента у неком домену – има дислексију или дисграфију, имаће и специфичну потребу за подршком у развоју читалачке писмености, односно стицању вештина писаног изражавања идеја. Када је, пак, реч о мултилингвалним ученицима, потреба за подршком вероватно ће се састојати у томе да се ученику пружи прилика да користи различите језике којима влада, како би и задржао одговарајући ниво језичке компетентности.

Потребе за подршком у стицању самосталности и бризи о себи (Б4). Уколико је ученик изузетних способности добро организован, одговоран и успешно планира своје време, у његовом педагошком профилу неће ни бити навођене потребе за подршком у сфери стицања самосталности и практичних животних вештина (тј. и у овом случају, одговарајућа рубрика остаће празна). Другачије ће се, наравно, поступити када је реч о ученику који вешто барата академским садржајима и апстрактним идејама, али је недовољно „практичан“ и самосталан за свој узраст – у том случају треба, наиме, евидентирати потребу за подршком у стицању оних практичних вештина које деца тог узраста обично имају, а које овом ученику недостају.

Потребе за подршком у побољшању окружења за учење (Б5). Ако ученик изузетних способности живи у релативно нестимулативној средини и/или не ужива пуну подршку породице у учењу и развоју талента, онда његов педагошки профил, у рубрици која се тиче утицаја окружења на учење, треба да укаже на потребу за обезбеђивањем бољих услова за стицање знања и вештина – нпр. за набавком додатних материјала и учила или омогућавањем сталног приступа књигама и интернету у школској библиотеци/медијатеци. Иначе се за многе

ученике изузетних способности у овој рубрици може установити потреба за увођењем менторске подршке или охрабривањем заједничког рада с другом/другарицом сличних интересовања – неретко ће, наиме, баш то чинити праву подршку и подстицај развоју ученикових талента.

Табела 6.4: Потребе за додатном образовном подршком које могу показати ученици изузетних способности и које треба нотирати у Педагошком профилу (Н.Б. Списак нипошто не исцрпљује све могуће потребе за подршком које ови ученици могу испољити!)

Б.1 Учење и како учи (издвојити важне чињенице о досадашњим образовним постигнућима, стиливима учења, ставовима према школи, мотивацији за учење и интересовањима)

- Потреба да му се омогући да наставни програм прелази бржим темпом и у складу са својим предзнањима;
- Потреба да се ради на јачању специфичних компетенција које се препознају као битне за даље напредовање у области талента/посебних интересовања (нпр. потреба за изградњом сложенијих компетенција у домену правописа код малђег ученика који показује литерарни талент);
- Потреба да се систематски повезују учење у редовној и додатној настави, односно школско и ваншколско учење;
- Потреба да се систематски подрже самоиницијативне сазнајне/креативне активности и “пројекти” ученика, укључујући оно што излази из оквира курикулума;
- Потреба да се ученик припреми за укључивање у наредни, напреднији ниво школовања талента (нпр. за упис у Математичку гимназију).

Б.2 Социјалне вештине (издвојити важне чињенице о односима с другима, одраслима и вршњацима, поштовању правила и реаговању у социјалним ситуацијама)

- Потреба за подршком у успостављању контаката с вршњацима сличних способности и интересовања;
- Потреба за јачањем вештина јавног наступа и презентације наученог.

Б.3 Комуникацијске вештине (издвојити важне чињенице о начинима размене информација са другима, укључујући и степен познавања језика на коме се школује, као и сметње у коришћењу вербалних, визуелних и симболичких средстава комуникације)

- Евентуалне потребе за додатном подршком које произлазе из двоструке изузетности;
- Потреба да се систематски подстиче коришћење различитих средстава комуникације којима ученик влада (нпр. потреба да се ученику пружи прилика да користи стране језике које зна);

Б.4 Самосталност и брига о себи (издвојити важне чињенице о способности да се сам стара о себи и испуњава свакодневне обавезе код куће и у школи)

- Потреба за подршком у организовању бројних сазнајних активности којима се ученик бави;
- Евентуална потреба за подршком у стицању практичних вештина које деца тог узраста обично имају.

Б.5 Утицај спољашњег окружења на учење (издвојити важне чињенице о породичним и другим условима који могу да утичу на учење и напредовање ученика)

- Евентуална потреба да се ученику обезбеде бољи услови за стицање знања у вештина (нпр. набавком додатних материјала и учила или омогућавањем сталног приступа књигама и интернету у школској библиотеци/медијатеци);
- Потреба да се ученику обезбеди менторска подршка;
- Потреба да се ученику омогући заједнички рад с другом/другарицом сличних интересовања (и ако овај/ова није у истом одељењу).

Спецификовање приоритетних области и потреба за подршком у образовању

Када је установљено *које све* компетенције и/или услови стицања компетенција треба да буду предмет додатне (индивидуализоване) образовне подршке, у изради педагошког профила преостаје још један важан корак – наиме, да се *издвоје оне* области и аспекти учениковог функционисања где је таква подршка најпотребнија. Приликом одређивања приоритетних области и потреба за подршком састављачи профила могу да се руководе следећим питањем: у којој сфери би пружање додатне пажње и подстицаја ученику омогућило да он оствари највећи напредак и направи „квалитативни скок“ у актуализацији изузетних способности? Замислимо, на пример, даровитог ученика који прави прве кораке у самосталном извођењу формула и спровођењу једноставнијих експеримената, у школи се држи врло повучено, али не толико да не учествује у групним сазнајним активностима; у том случају, ученику би се вероватно могла приписати извесна потреба за подршком у погледу социјалне интеграције, али би приоритетна била његова потреба за јачањем релевантних математичких и истраживачких компетенција; но, ако би ученик због своје повучености пропустио прилике да пласира и размењује знање у групи, на листи приоритетних потреба могла би се наћи и она за јачањем његових социјалних вештина.

Оне потребе за подршком које су идентификоване као приоритетне понављају се у засебној рубрици у дну Обрасца Б – било као засебне ставке, тј. онако како су већ наведене у одговарајућем горњем делу обрасца, било обједињене у

једну јединствену ставку, уколико је то смислено и изводиво (видети примере у прилозима). У сваком случају, садржај те рубрике представљаће *полазиште за израду тзв. плана индивидуализације*, којим се бавимо у наредном поглављу.

Шта треба избећи приликом израде педагошког профила ученика изузетних способности

Супервизирајући израду педагошких профила у оквиру пројеката ЗУОВ-а, те водећи обуке или консултативне разговоре на ту тему, биле смо у прилици да упознамо и неке замке које вребају при покушају да се срочи опис образовне ситуације ученика изузетних способности. Надамо се да побројавање тих замки на овом месту може допринети томе да оне махом буду избегнуте.

Ограничавање на школску евиденцију и досадашња постигнућа. У многим случајевима, списак високих постигнућа и успеха даровитог ученика може бити веома дугачак и јасно је да се он мора свести на разумну меру. Међутим, грешка би била да се тај приказ ограничи само на оно што већ постоји у школској евиденцији – на податке о оценама, резултатима тестирања и пласманима на такмичењима – а да се превиде и изоставе друге важне информације добијене у поступку идентификације (рецимо, током интервјуа с учеником и његовим родитељима/старатељима). Ово је посебно важно избећи уколико би довело до тога да профил садржи само квантитативне податке о продуктима учења (тј. о томе колико је ученик досад савладао и постигао); изразито је, наиме, корисно, да се прикажу и квалитативни аспекти процеса сазнавања (тј. како и у ком смеру тече ширење репертоара знања и вештина).

Конструисање потреба за подршком и/или концентрисање на недостатке. Као што је већ напоменуто, за добар број ученика изузетних способности биће тешко установити посебне потребе за подршком у сфери изградње социјалних, комуникацијских и практичних вештина – напосто зато што таквих потреба нема. Према томе, не треба подлећи грешци да се по сваку цену попуњавају све рубрике обрасца за педагошки профил и да се ученику приписују потребе за подршком у областима у којима је он довољно компетентан и функционалан. Једнако би било погрешно да се потребе за подршком виде само тамо где ученик показује неки недостатак, а да се не уочи да *изразите снаге* у сфери учења и сазнавања такође подразумевају извесне потребе за подршком – зарад актуализације талента и даљег развоја изврности.

Психологизација профила. Будући да је стручни сарадник законски задужен да координира процес израде педагошког профила (*Правилник о ИОП-у*, члан 3), у пракси се неретко дешава да њему припадне и задатак да организује податке о ученику и попуни одговарајући образац. Није стога необично ако нађемо да је опис образовне ситуације ученика често срочен педагошко-психолошким језиком и да личи на психолошки налаз. То, међутим, треба избећи – педагошки профил је документ општијег, а не стручног карактера и не ваља да носи печат

једне професије; уместо тога, ученик у њему треба да буде приказан из неколико различитих, образовно-релевантних перспектива.

Типизирање профила. Истина је, наравно, да ученици изузетних способности имају неке заједничке карактеристике и образовне потребе, као што је и изложено у првом делу ове публикације (видети одељак 1.2). Па ипак, много би се (п)огрешило ако би се јаке стране и потребе једног даровитог ученика напосто преузеле и пренеле у профил другог, само зато што и овај показује изузетне способности у одређеном предмету или домену. Прва и најважнија дужност састављача профила јесте да пажљиво размотри и уваже особености сваког конкретног ученика, те да избегну да ученику приписују „типичне“ карактеристике и потребе уколико их овај (према расположивим подацима) нема.

Осим наведеног, пред састављаче педагошког профила поставља се још један изазов: како да правилно распореди податке у расположиве рубрике обрасца. Мада је јасно да адекватна категоризација података у педагошком профилима умногоме олакшава даље планирање прикладних мера индивидуализације, на овом месту склоне смо да заговарамо следеће, попустљивије гледиште: омашке у распореду података *унутар* обрасца могу се толерисати док год профил садржи све битне податке и док год су у њему ваљано дефинисане приоритетне области и потребе за подршком.

Примери педагошких профила ученика изузетних способности

Као додатну помоћ у састављању педагошких профила за ученике изузетних способности, на крају овог поглавља прилажемо и три примера комплетно попуњеног Обрасца Б. Ови примери, надамо се, добро илуструју одабир релевантних информација, те начин њиховог презентовања и организације у предвиђеном обрасцу. Поврх тога, примери су одабрани тако да укажу на разноврсност у погледу потреба за подршком и формулисања приоритета у раду с ученицима изузетних способности.

Б. Педагошки профил ученика/ученице	Потребности за подршком
<p>Јаке стране и интересовања ученика/це</p> <p>Б.1 Учење и како учи (издвојити важне чињенице о досадашњим образовним постигнућима, стилевима учења, ставовима према школи, мотивацији за учење, интересовањима, областима и специфичним и како се ови аспекти понашања испољавају у различитим ситуацијама)</p> <p>Постигле изузетан успех у школи: до сада је имала све петике и од наставника је идентификована као ученик чија знања и вештине из низа предмета (хемије, физике, математике, историје, француског језика, српског језика и биологије) превазилазе захтеве редовног програма. Учи брзо и лако, има богат речник; на тесту интелектуалних способности постигла је високо напресечне резултате. Добитник је више награда и похвала на такмичењима општинског, градског и републичког ранга, и то из области математике, биологије, хемије и српског језика.</p> <p>Нарочито воли да учи језике и природне науке. Током досадашњег школовања похађала је додатну наставу из више предмета: српског, математике, физике, хемије и биологије. Такође, сама налази додатне задатке из области које је занимају: са интернета преузима задатке из математике и хемије, а у учењу српског језика користи додатне збирке. У 6. разреду је била члан „Архимедеса“. Од 6. разреда узима приватне часове италијанског, као трећег страног језика (поред енглеског и француског, које учи у школи). Има склоности ка креативном писању и желела би да буде писац; са другарицом из одељења самоиницијативно је писала драму и припремала радио-емисију. Зато је током прошле школске године, као полазник „Регионалног центра за таленте Београд П“; имала ментора из области књижевности, а са наставницом српског се у оквиру додатне наставе припремала за Књижевну олимпијаду, на којој је освојила 2. место. Има развијене радне навике и висок мотив постигнућа, што долази до изражаја и у редовном школском учењу, и у припремама/излазку на такмичења. Ради темељно, систематично и самостално. Воли да учи сама или у пару.</p>	<p>Потребности за подршком</p> <ul style="list-style-type: none"> - Прилагодити темпо и организацију рада (посебно у настави српског језика и математике) способностима/предзнању ученице и омогућити да тежиште обогаћивања и продубљивања знања буде у редовној пре него у додатној настави; - Обезбедити у школи систематску подршку актуелним креативним активностима и аспирацијама ка писању; - Уважити испољену свестраност, али такође подстицати ученицу на преносивање сопствених афинитета и пружити јој помоћ у одређивању фокуса интересовања и издвајању личних приоритета у образовању.

<p>Б.2 Социјалне вештине (издвојити важне чињенице о односима са другима, одраслима и вршњацима, поштовању правила и и реаговању у социјалним ситуацијама)</p>	<p>Делује смирено и сталожено, изражава спремност да помогне другима у учењу. Они је веома добро прихватају и заиста јој се обраћају за помоћ.</p>
<p>Б.3 Комуникациске вештине (издвојити важне чињенице о начинима размене информација са другима, укључујући и степен познавања језика на коме се школује, као и сметње у коришћењу вербалних, визуелних и симболичких средстава комуникације)</p>	<p>Добро се изражава различитим средствима комуникације, усменим и писменим путем.</p>
<p>Б.4 Самосталност и брига о себи (издвојити важне чињенице о способности да се сам стара о себи и испуњава свакодневне обавезе код куће и у школи)</p>	<p>-</p>
<p>Изразито је савесна, дисциплинована и одговорна. Редовне обавезе испуњава без изричитих спољних подстицаја и сама себи поставља додатне изазове.</p>	<p>-</p>
<p>Б.5 Утицај спољашњег окружења на учење (издвојити важне чињенице о породичним и другим условима који могу да утичу на учење и напредовање ученика)</p>	<p>-</p>
<p>Средина у којој расте је веома стимулативна. Родитељи прате њена интересовања и подржавају је. У одељењу има две другарице и друга који донекле деле њена интересовања.</p>	<p>- Подржати рад у пару/групи са З. М., А. С. и В. О.</p>
<p>Идентификоване приоритетне области и потребе за подршком у образовању</p>	<p>Додатна подршка за коју је потребно одобрење Интерресорне комисије за додатном подршком:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Српски језик и математика: омогућити брже прелажење градива и продубљивање знања у редовној и додатној настави; у настави српског језика подржати ка склоност креативном писању; • Лични развој ученика: пружити помоћ у одређивању фокуса интересовања. 	<p>-</p>

Б. Педагошки профил ученика/ученице	Потребе за подршком
<p>Јаке стране и интересовања ученика/це</p> <p>Б.1 Учење и како учи (издвојити важне чињенице о досадашњим образовним постигнућима, стиловима учења, ставовима према школи, мотивацији за учење, интересовањима, областима и специфичним и како се ови аспекти понашања испољавају у различитим ситуацијама)</p> <p>Воли школу, успешан је у свим предметима и са лакоћом их савладава. На такмичењима из математике, српског и физике се пласирао до републичког нивоа, а имао је и одличан пласман на Математичкој олимпијади. Има богат речник, при изношењу информација из одређене области адекватно користи стручне изразе. Успешно формулише идеје и доноси закључке, радо и умешно решава логичке задатке. Посебно је мотивисан за природно-математичке и техничке предмете (математику, физику, информатику), у којима и постиже најпросечне резултате и којима приступа озбиљно, одговорно, радознано. Саминицијативно прикупља информације из ових области, користећи различите изворе (интернет, часописе, енциклопедије, разговоре са професионалцима и друге медије). Највише воли физику и математику (где се „користи логика“) и иде на додатну наставу из ових предмета, а похађао је и семинаре из физике у Истраживачкој станици „Петница“ и радио истраживачки рад на тему ласера. Актуелно похађа припремну наставу за упис у Математичку гимназију. У области информатике превазишао је програм основне школе; волео би да учи више из тог предмета и иде на курс програмирања у Рачунарској гимназији. Најчешће ради и највише воли да учи сам, али има неколицину другара (поготово из „Петнице“) са којима и ван школе размењује информације о садржајима који га интересују.</p>	<p>Потребе за подршком</p> <ul style="list-style-type: none"> - Подржати самостално истраживање у домену физике и омогућити му детаљнији увид у области које се проучавају; - Оснажити математичке компетенције, посебно оне које су релевантне за решавање проблема из физике, и подржати ученика у припреми за упис у Математичку гимназију; - Подржати овладавање новим компјутерским програмима и изградњу вештина програмирања.

<p>Б.2 Социјалне вештине (издвојити важне чињенице о односима са другима, одраслима и вршњацима, поштовању правила и и реаговању у социјалним ситуацијама)</p>	<p>Лако успоставља комуникацију, приступачан је и пријатан у опхођењу са људима. Прихваћен је у одељењу, својим идејама уме да се наметне као вођа. Не прихвата правила ауторитета здраво за готово, али поштује личност наставника и уме да се прилагоди групи.</p>
<p>Б.3 Комуникацијске вештине (издвојити важне чињенице о начинима размене информација са другима, укључујући и степен познавања језика на коме се школује, као и сметње у коришћењу вербалних, визуелних и симболичких средстава комуникације)</p>	<p>-</p>
<p>Б.4 Самосталност и брига о себи (издвојити важне чињенице о способности да се сам стара о себи и испуњава свакодневне обавезе код куће и у школи)</p>	<p>-</p>
<p>Б.5 Утицај спољашњег окружења на учење (издвојити важне чињенице о породичним и другим условима који могу да утичу на учење и напредовање ученика)</p>	<p>-</p>
<p>Родитељи обезбеђују стимулативно окружење за учење и развој. Ученик размењује информације о садржајима који га интересују са друговима из „Петнице“.</p>	<p>- Подржати ученика да надаље похађа семинаре у „Петници“ .</p>
<p>Идентификоване приоритетне области и потребе за подршком у образовању</p> <ul style="list-style-type: none"> • Математика: припрема за упис у Математичку гимназију; • Физика: подржати вештине самостално истраживања; • Информатика: подржати овладавање новим програмима. 	<p>Додатна подршка за коју је потребно одобрење Интерресорне комисије за додатном подршком:</p> <p>-</p>

Б. Педагошки профил ученика/ученице	Потребе за подршком
<p>Јаке стране и интересовања ученика/це</p> <p>Б.1 Учење и како учи (издвојити важне чињенице о досадашњим образовним постигнућима, стиловима учења, ставовима према школи, мотивацији за учење, интересовањима, областима и специфичним и како се ови аспекти понашања испољавају у различитим ситуацијама)</p> <p>Одличан је ђак. Похађа додатну наставу из енглеског и физике, мада ову другу област не издваја као блиску својим интересовањима. Из енглеског језика постиже изузетан успех, и у писменим проверама, и у усменом изражавању. Овај језик је учила од првог разреда у школи, а и код куће уз помоћ мајке. У вишим разредима га, осим у додатној настави, учи и самостално преко интернета. Актуелно, њено знање из овог предмета значајно превазилази ниво школског градива за 8. разред, а нове садржаје усваја брзо и лако. Има богат речник, леп изговор. Интересује се за енглеску литературу, а волела би и да прошири знање у области граматике, као и да унапреди своје конверзацијске вештине. У слободно време се бави писањем (углавном кратких прича са научно-фантастичним садржајем) и четовањем на енглеском. Заинтересована је и за сликарство и компјутерско цртање, чиме се такође успешно бави у слободно време. Сама проналази сајтове на којима се размењују искуства и производи из области ликовног стваралаштва и ту „качи“ своје радове. Амбициозна је, упорна, има развијене радне навике и начешће учи сама, што највише и воли. Жеља јој је да буде преводилац, сликар или писац.</p>	<p>Потребе за подршком</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ускладити темпо и начин рада у редовној и додатној настави енглеског језика са предзнањем ученице, даље унапређивати вештине писменог и усменог изражавања на енглеском језику; као и вештине превођења са српског на енглески; - Систематски подржати заинтересованост за сликарство и компјутерско цртање.

<p>Б.2 Социјалне вештине (издвојити важне чињенице о односима са другима, одраслима и вршњацима, поштовању правила и и реаговању у социјалним ситуацијама)</p>	<p>Комуницира са вршњацима истих интересовања углавном путем интернета и на енглеском језику. Поштује правила и уме да се прилагоди групи.</p>
<p>Б.3 Комуникацијске вештине (издвојити важне чињенице о начинима размене информација са другима, укључујући и степен познавања језика на коме се школује, као и сметње у коришћењу вербалних, визуелних и симболичких средстава комуникације)</p>	<p>Одлично се вербално изражава.</p>
<p>Б.4 Самосталност и брига о себи (издвојити важне чињенице о способности да се сам стара о себи и испуњава свакодневне обавезе код куће и у школи)</p>	<p>-</p>
<p>Б.5 Утицај спољашњег окружења на учење (издвојити важне чињенице о породичним и другим условима који могу да утичу на учење и напредовање ученика)</p>	<p>-</p>
<p>Родитељи, посебно мајка, адекватно је подстичу у учењу енглеског језика.</p>	<p>-</p>
<p>Идентификоване приоритетне области и потребе за подршком у образовању</p>	<p>Додатна подршка за коју је потребно одобрење Интерресорне комисије за додатном подршком:</p>
<p>Енглески језик – омогућити брже прелажење градива и јачати вештине писменог и усменог изражавања на енглеском језику.</p>	<p>-</p>

7. ПЛАНИРАЊЕ МЕРА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ ЗА УЧЕНИКА ИЗУЗЕТНИХ СПОСОБНОСТИ

Пошто су – израдом педагошког профила – утврђена подручја у којима постоји потреба за додатном подршком, за ученика изузетних способности *планирају се* различити *облици индивидуализованог начина рада* и, по потреби, „отклањања физичких и комуникацијских препрека у образовно-васпитном раду” (*Правилник о ИОП-у*, члан 4). У овом поглављу дајемо смернице за успешно спровођење овог корака у подстицању развоја даровитости/талента унутар школе.

Опште одлике и смернице за израду плана индивидуализације

План индивидуализације представља нацрт укупне образовне подршке коју школа у одређеном периоду намерава да пружи ученику „с посебним потребама”. Индивидуализација, при том, напросто подразумева различите облике *прилагођавања* и измене уобичајеног начина рада с ученицима/одељењем, укључујући (1) *прилагођавање метода рада, наставних средстава и помагала*, односно *дидактичког материјала*, (2) *прилагођавање простора и услова* у којима се одвијају сазнајне и друге школске активности, те (3) *измене садржаја* (градива) и *циљева учења* (образовних стандарда које треба достићи). Сврха свих ових интервенција јесте, наравно, да се ученику омогући да напредује у складу са својим способностима, предзнањем и, евентуално, посебним интересовањима.

Форма плана индивидуализације. Према *Правилнику о ИОП-у*, наведена прилагођавања третирају се као интегрални део образовно-васпитног процеса и рада сваког наставника, и као таква „могу се остваривати и без вођења посебне документације“ (члан 4). То значи да *не постоје формални предуслови* (попут писане сагласности родитеља/старатеља или званичног одобрења неке друге инстанце) за увођење индивидуализованог начина рада с учеником (изузетних способности); тиме, међутим, *није речено* да се такве мере могу спроводити *без икакве писане евиденције*. Сасвим је јасно да план који треба да обезбеди оптимално напредовање (даровитог) ученика не може да се прави „напамет“ и примењује „из главе“. У складу с тим, *Правилник о ИОП-у* у наредном ставу члана 4 прописује да се план индивидуализованог начина рада с учеником уноси у одговарајући образац – Образац 1.

Имајући у виду начин на који су сročена заглавља колоне у Обрасцу 1, верујемо да ће многим наставницима и стручним сарадницима добро доћи извесна разјашњења и путокази за његово коришћење; штавише, надамо се да ће – уз та упутства – дати образац моћи да буде опажен као истински ослонац у планирању индивидуализације, а не као сушта „папирологија“.

Прва празна колона Обрасца 1 – чије заглавље гласи „Потребне мере/врсте подршке (за које активности, односно предмете/области)“ – заправо не служи

томе да се именују мере, већ *само предмети/области* (нпр. математика/рачунање) у којима ће се вршити извесна прилагођавања (индивидуализација) начина рада. У зависности од тога да ли се планира прилагођавање метода и средстава рада, простора и услова, садржаја учења, или нешто друго, назив предмета уписује се у одговарајући ред Обрасца, а може се поновити и у неколико редова, уколико се планирају различити видови прилагођавања у истом предмету (видети примере приложене на крају овог поглавља).

Наредна колона резервисана је за „кратак опис мере/врсте подршке“ и навођење „сврхе, тј. циља пружања подршке“, како се у заглављу и каже. Ово је, наравно, централни део Плана индивидуализованог начина рада и његовим могућим садржајем – када је реч о ученицима изузетних способности – позабавићемо се у наредном одељку. На овом месту дајемо само један општи савет: приликом планирања мере и навођења њене сврхе/циља свакако треба узети у обзир (приоритетне) потребе за подршком које су дефинисане у педагошком профилу ученика. Тако, ако је једна од тих потреба била да се оснаже ученикове компетенције за самостално истраживање и експериментисање, онда планиране мере индивидуализације треба да иду к томе, а њихова сврха/циљ ће бити управо да се задовољи претходно дефинисана потреба за подршком (видети примере у Табели 7.1). Другим речима, план индивидуализованог начина рада може се разумети и као *план како да се изађе у сусрет утврђеним потребама ученика за додатном образовном подршком*.

Табела 7.1: Примери који илуструју очекивану везу између Педагошког профила и Плана индивидуализације

Пример	Потреба за подршком у Педагошком профилу	Опис мере/врсте подршке и сврхе пружања подршке у Плану индивидуализације
(а)	Подржати склоност и оснажити компетенције за самостално извођење једноставнијих експеримената из физике и хемије.	Упућивање на ширу литературу и истраживачке активности, ради поткрепљивања склоности и јачања компетенција за природно-научна истраживања.
(б)	Систематски подржати ученицу у писању авантуристичког романа: помоћи јој да унапреди вештине писања и дође до сазнања релевантних за тему коју обрађује.	Проширивање одабраних садржаја из српског језика, биологије и географије, како би се обезбедила потребна знања и грађа за писање авантуристичког романа.

Најзад, у последњој колони Обрасца 1 треба навести ко и када (с којом учесталости) реализује планиране мере подршке (описане у претходној колони), односно ко и када прати њихово спровођење. Ово се чини редом, за сваки предвиђени вид прилагођавања.

Табела 7.2: Сажетак општих одлика и препорука за писање Плана индивидуализације

<p>Шта је основна намена Плана индивидуализације?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Дефинише мере посебне образовне подршке које школа намерава да примени, како би одређени ученик могао да напредује у складу са својим способностима, предзнањем и интересовањима. • Подршка подразумева различите видове прилагођавања наставе и измене уобичајеног начина рада с ученицима односно одељењем.
<p>Какву има форму и структуру?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Документује се у Обрасцу 1, спецификује четири врсте прилагођавања наставе, тј. мера подршке: <ul style="list-style-type: none"> • Прилагођавање метода, материјала и учила; • Прилагођавање простора и/или услова учења; • Измену/прилагођавање садржаја учења; • Остале мере подршке.
<p>На шта треба обратити пажњу приликом његовог састављања?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Планиране мере индивидуализације треба да чине кохерентну целину с Педагошким профилем: • Сврха планираних мера подршке, тј. индивидуализације јесте да се задовоље (приоритетне) потребе за подршком дефинисане Педагошким профилем.

Специфичности у планирању мера индивидуализације за ученике изузетних способности

Вероватно најочигледнија специфичност у планирању индивидуализације за ученика изузетних способности састоји се у томе што се – осим у посебним случајевима тзв. двоструке изузетности – оно не врши ради отклањања физичких и комуникацијских препрека и обезбеђивања „оптималног укључивања ученика у редован васпитно-образовни рад“ (што јесте начелни циљ при планирању индивидуализације за ученике са сметњама у развоју). Стога, приликом коришћења Обрасца 1 треба донекле занемарити његов главни назив – „Планиране мере отклањања физичких и комуникацијских препрека“ – а фокусирати се на појашњење дато у загради: „Индивидуализовани начин рада“ (видети заглавље обрасца).

Што се тиче самих мера, јасно је да ће се индивидуализован начин рада са учеником изузетних способности махом ослањати на уобичајене мере образовне подршке намењене даровитим ученицима – дакле, на *обогаћивање, убрзавање и груписање по способностима* (видети 2. поглавље у првом делу ове публикације; видети такође Мрше и Јеротијевић, 2012, стр. 47). Но, да би се истовремено испунили захтеви Обрасца 1, одабрани видови обогаћивања, убрзавања, односно груписања (процењени као примерени за конкретног ученика) треба да се разврстају с обзиром на то који аспект наставе се њима прилагођава – методе/материјали, простор/услови, или пак садржаји. Ово може представљати својеврстан изазов приликом попуњавања Обрасца 1, те у наставку ближе описујемо које уобичајене

мере за подстицање даровитих су обухваћене појединим рубрикама (редовима) тог обрасца.

Прилагођавање метода, материјала и учила. Када је реч о ученицима изузетних способности, прилагођавање *материјала и учила* најчешће подразумева *коришћење или упућивање ученика на додатне – обично сложеније – изворе знања*, поред уџбеника који се иначе користи у раду. То може бити напреднији уџбеник или збирка задатака за одређени предмет (нпр. уџбеник за виши разред, специјализовану средњу школу, или факултет), али и друга референтна штампана/онлајн литература из области учениковог талента/интересовања. Осим додатним изворима, настава за даровите ученике често се *обогаћује и увођењем специфичних средстава и материјала* за напредније учење и истраживање, као што су приручници, оригинални подаци и истраживачки извештаји, мерни инструменти, компјутерски програми, схеме и карте и слично.

Што се тиче *прилагођавања метода* рада, оно се може односити како на начин *обrade* теме, тако и на избор (врсте) задатака за *вежбање и утврђивање* градива, а коначно и на облик *провере знања* – све ово подложно је индивидуализацији! За ученике изузетних способности, првенствено се планирају такве методе учења, вежбања и показивања знања које спадају у тзв. *обогаћивање типа 3* (видети стр. 79). То, с једне стране, значи увођење активности које пружају могућност да ученик ради *попут стручњака или професионалца* у одређеној области: на пример, ученик који показује изузетне способности у области језика, може добити индивидуализован задатак да лекторише неки текст и на тај начин увежбава и примењује своје правописне и стилске компетенције. Осим тога, обогаћивање типа 3 *подразумева да се ученик ставља у позицију (релативно самосталног) истраживача неког реалног проблема* који одговара пољу његових изузетних способности/интересовања. Сходно томе, индивидуализација метода рада за ученике изузетних способности по правилу укључује *учење путем истраживачких пројеката/задатака*, који су с обзиром на свој предмет и методологију прилагођени узрасту и искуству ученика. Примера ради, ученик даровит за физику може добити задатак да неку редовну наставну јединицу савлада тако што ће самостално истражити и анализирати деловање одређеног закона физике у свакодневном животу (видети и примере на крају овог поглавља).

Прилагођавање простора/услова у којима се одвија сазнајна/друга активност. Мада на први поглед може деловати као мање битна, ова врста прилагођавања и те како има смисла када је реч о ученицима изузетних способности. Прво, будући да се односи се на специфичну организацију и распоред активности (тј. на то где и када се учи), ова рубрика Обрасца 1 отвара могућност за планирање *различитих облика убрзавања* учења, као што су сажимање програма и (парцијално) прескакање разреда (видети стр. 69). Убрзавање у одређеном предмету (предметна акцелерација) подразумева *скраћивање времена предвиђеног за обраду или обнављање, односно изостављање делова градива* којима је ученик већ овладао, што се у Обрасцу 1 води као мера прилагођавања простора/услова

учења, а примерено је као вид индивидуализоване подршке за готово сваког ученика изузетних способности (видети образложење на стр. 70 и 76-77).

Прилагођавање простора/услова учења значајно је и у једном другом смислу – утолико што омогућава да се учење одвија на прикладнијем месту него што је то школска клупа или учионица. Како би, уосталом, могло да се реализује учење путем истраживачког пројекта (као предвиђена мера прилагођавања метода), ако се истовремено не планира одговарајуће прилагођавање простора – рецимо, рад у школској библиотеци/медијатеци? Другим речима, рад са ученицима изузетних способности по потреби се индивидуализује и у погледу места на коме се учење одвија, најчешће тако што се ученик упућује на *рад у библиотеци, кабинету, лабораторији или дворишту (у оквиру школе), на посете факултетима, музејима и другим културно-образовним институцијама, те на похађање додатне наставе или релевантних курсева ван школе.*

Измена/прилагођавање садржаја активности. Док претходне рубрике Обрасца 1 дефинишу *како и где* ученик учи (из којих извора, којом методом и динамиком, у којим условима), овде је потребно назначити *шта* ће ученик учити, а што је другачије од предвиђеног садржаја за дати предмет и разред. За ученике изузетних способности готово увек се планира извесно *проширивање и продубљивање програма, тј. увођење садржаја и тема које сежу изван оквира наставног програма.* Ово се наводи као мера у Плану индивидуализације уз оквирно дефинисање области проширивања градива (нпр. „Проширивање програма физике садржајима из области Ласери, Нуклеарна физика и Струје, ради излажења у сусрет интересовањима ученика“), а конкретизује се и прецизира у Плану активности (видети наредно поглавље), односно у месечном плану рада наставника.

За ученике изузетних способности по правилу се *не планира измена утврђених образовних стандарда*, тј. знања и вештина које ученик треба да покаже на крају образовног циклуса (супротно ономе што важи при изради плана индивидуализације за ученике са сметњама у развоју). Наравно да је пожељно и очекивано да индивидуализован начин рада с овим ученицима доведе дотле да они остварују напредне нивое стандарда постигнућа, па и да их превазиђу; но, није предвиђено да се Планом индивидуализације, па ни ИОП-ом 3 ученику изузетних способности зацртају неки другачији, виши стандарди од оних који су прописани званичним документима за одговарајући ниво образовања (видети Правилник о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за предмете српски језик, математика и природа и друштво и Правилник о општим стандардима постигнућа – образовни стандарди за крај обавезног образовања).

Остале мере подршке. Најзад, према Обрасцу 1 постоји могућност да наставник/школа планира и друге мере подршке развоју талента или укупне личности ученика. Посебно значајна додатна мера подршке за ученике изузетних способности може бити *саветовање* (начешће са стручним сарадником), са циљем да се направи одржива временска организација бројних и разноврсних

сазнајних активности, да се ученик благовремено професионално оријентише, да се учврсти његова унутрашња мотивација за сазнавањем у одређеној области или да се подстакне прихватање већих изазова у процесу учења.

Такође, уколико је реч о ученику са изузетним способностима који потиче из нестимулативне и/или сиромашне средине, те нема одговарајуће ресурсе за развој талента, школа може да планира материјалну подршку – *издвајање и прикупљање финансијских средстава, или њихово потраживање од одговарајућих домаћих и међународних организација/фондација* – са циљем да се ученику обезбеде потребни материјали за учење, посета релевантним културно-образовним институцијама, учешће на такмичењу, похађање неког курса или летње школе и слично.

Табела 7.3: Преглед смерница за формулисање мера подршке у Плану индивидуализације

Прилагођавање метода, материјала и учила

- Прилагођавање материјала и учила: (упућивање ученика на) коришћење додатних, сложенијих извора знања (нпр. напреднијих уџбеника, збирки задатака, лектире);
- Прилагођавање метода (начина обраде, вежбања и утврђивања градива и/или провере знања): обogaћивање типа 3, односно учење путем истраживачких пројеката/ задатака (увођење активности које ученику омогућавају да ради попут стручњака или професионалца у одређеној области, стављање ученика у позицију релативно самосталног истраживача неког реалног проблема).

Прилагођавање простора и/или услова

- Различити облици убрзавања учења, као што је компактирање програма; скраћивање времена предвиђеног за обраду или обнављање, односно изостављање делова градива којима је ученик већ овладао;
- Упућивање ученика на рад у библиотеци, кабинету, лабораторији или дворишту (у оквиру школе), посете факултетима, музејима и другим културно-образовним институцијама, похађање додатне наставе или релевантних курсева/семинара/секција ван школе.

Измена/прилагођавање садржаја

- Проширивање и продубљивање програма, тј. увођење садржаја и тема које излазе из оквира наставног програма;
- НЕ планира се измена утврђених образовних стандарда, тј. компетенција које ученика треба да има на крају одговарајућег нивоа/циклуса образовања.

- Евентуално саветовање (са стручним сарадником) са циљем да се нпр. направи одржива организација разноврсних активности, да се ученик благовремено професионално оријентише, да се учврсти унутрашња мотивација за овладавање одређеним доменом или да се подстакне прихваатње већих изазова у процесу учења;
- Евентуално пружање материјалне подршке - издвајање и прикупљање финансијских средстава или њихово потраживање од одговарајућих фондација, са циљем да се ученику обезбеде потребни материјали за учење, односно омогући посета релевантним културно-образовним институцијама, учешће на такмичењу, похађање неког курса или летње школе и сл.

Шта треба избећи приликом прављења плана индивидуализације

Као што је то био случај са израдом педагошког профила, наша досадашња искуства са припремом планова индивидуализације за ученике изузетних способности (у сарадњи с наставницима, стручним сарадницима и студентима) скренула су нам пажњу и на проблеме који типично искрсавају у том поступку. Наводимо их овде с идејом да ће то смањити њихову појаву.

Брејнсторминг уместо планирања. По нашем мишљењу, план индивидуализованог начина рада с учеником треба разумети управо тако – као добро промишљен *план*, не као пуко набацивање идеја о томе шта би све могло да се ради с учеником изузетних способности. Наравно, кад ученик учи с лакоћом, а приде и с посебним жаром, могућности за подучавање и подстицање делују готово неисцрпно: креативни задаци, напредне збирке, онлајн-курсеви, истраживачки пројекти, посете музејима, сарадња с Петницом... све то делује корисно, згодно и вредно тога да буде уврштено у Образац 1. Но, главни задатак наставника, односно тима који саставља план индивидуализације није да излиста читав репертоар мера за подршку развоју талената, већ да међу њима одабере оне које су најприкладније с обзиром на *област* у којој се исказују изузетне способности, *смер* у коме ученик жели/треба даље да се развија, те *ниво* и *врсту компетенција* које у наредном кораку треба да изгради.

Изостављање циља/сврхе подршке. Сродна претходном проблему је и непожељна тенденција да се приликом планирања индивидуализације не наводи циљ/сврха планиране мере прилагођавања (супротно ономе што Образац 1 захтева). Другачије речено, управо промишљање и експлицирање циља/сврхе предложених мера подршке помаже да се избегне гореописана замка: за сваку меру постаје јасно чему служи, тј. на коју потребу за подршком се њоме одговара, чиме се предупредује могућност да се нека мера нађе у плану индивидуализације само зато што делује занимљиво и „инспиративно“.

Примери планова индивидуализованог начина рада с ученицима изузетних способности

И у овом поглављу дајемо примере планова индивидуализације, осмишљених за ученике изузетних способности који су били обухваћени пројектима ЗУОВ-а. Надамо се да одабрани примери додатно помажу разумевање и примену горенаведених смерница.

Процена потреба за подршком			
Мере/врста подршке	Потребне мере/врсте подршке (за које активности, односно предмете/области)	Кратак опис мере/врсте подршке и сврхатај. циљ пружања подршке	Реализује и прати (ко, када)
Прилагођавање метода, материјала и учила (мере индивидуализације)	Српски језик, математика	<ul style="list-style-type: none"> - Коришћење задатака и текстова из напреднијих уџбеника са циљем да се обезбеди довољно нових садржаја и одговарајући ниво изазова; - Учење кроз истраживачке задатке сличне онима које обављају стручњаци из различитих области са циљем да се подстакне повезивање знања – унутар једног и из различитих предмета – и охрабри њихова примена (обогаћивање типа 3); - Уважавање продуката гореописаног начина рада у вредновању напредовања ученика, са циљем да се одржи и учврсти унутрашња мотивација за учење. 	Реализују: Предметни наставници, континуирано (кад год постоје услови за то), у редовној и додатној настави уз међусобну сарадњу. Праге: Предметни наставници и ПП служба.
Прилагођавање простора/услова у којима се активности односно учење одвија (нпр. отклањање физичких баријера, специфична организација и распоред активности и сл.)	Српски језик и математика	<ul style="list-style-type: none"> - Убрзано прелажење или прескакање делова програма са циљем да се темпо рада усклади са способностима ученика и да се отвори простор за обогаћивање унутар редовне наставе. 	Реализују: Предметни наставници, континуирано у редовној настави. Праге: Предметни наставници и ПП служба.

Измена садржаја активности и исхода у васпитној групи, односно садржаја учења и стандарда постигнућа образовања	Српски језик и математика	<ul style="list-style-type: none"> - Продубљивање програма одабраним садржајима/задацима (нпр. додатно упознавање са стилском фигуром метафоре) са циљем да се обезбеди одговарајући ниво изазова и задовољни потреба за сазнавањем. 	Реализују и прати: Предметни наставници, у редовној и додатној настави.
Остале мере подршке (уколико их има, навести)	Српски језик Лични развој ученика	<ul style="list-style-type: none"> - Проширивање програма одговарајућим тематским целинама, са циљем да ученик унапреди граматичке и стилске аспекте свог писменог изражавања. - Саветовање и професионална оријентација, ради подстицања ученице на преиспитивање сопствених циљева и афинитета, како би у перспективи фокусирала своја интересовања и дефинисала смер даљег образовања. 	Реализује и прати: Наставник српског језика у редовној и додатној настави. Реализују и прате: Психолог и одељенски старешина, једном у два месеца.

Прилог 7.2: 2. пример – План индивидуализације за ученика Ј.Р., 7. разред

Процена потреба за подршком			
Мере/врста подршке	Потребне мере/врсте подршке (за које активности, односно предмете/области)	Кратак опис мере/врсте подршке и сврха тј. циљ пружања подршке	Реализује и праги (ко, када)
Прилагођавање метода, материјала и учила (мере индивидуализације)	Физика	Коришћење одабраних задатака из напреднијих уџбеника, ради проширивања знања и пружања одговарајућег изазова.	Наставник физике, у редовној настави.
Прилагођавање простора/услова у којима се активност односно учење одвија (нпр. отклањање физичких баријера, специфична организација и распоред активности и сл.)	Математика	Додатна настава (као вид обогаћивања) у циљу проширивања знања и припреме за такмичења.	Наставник математике, у додатној настави.
Измена садржаја активности и исхода у васпитној групи, односно садржаја учења и стандарда постигнућа образовања	Физика	Проширивање одабраних садржаја унутар већине тематских јединица, у складу с интересовањима ученика, а ради стицања додатних знања и одржавања мотивације.	Наставник физике, једном у две недеље у редовној настави и кроз домаће задатке.
Остале мере подршке (уколико их има, навести)	Лични развој	Индивидуални саветодавни рад са учеником, у циљу благовремене професионалне оријентације.	Психолог, периодично.

Прилог 7.3: 3. пример – План индивидуализације за ученицу Н.Ц., 8. разред

Процена потреба за подршком			
Мере/врста подршке	Потребне мере/врсте подршке (за које активности, односно предмете/области)	Кратак опис мере/врсте подршке и сврха тј. циљ пружања подршке	Реализује и праги (ко, када)
Прилагођавање метода, материјала и учила (мере индивидуализације)	Енглески језик	Диференцирана настава на нивоу одељења као предуслов за успешну индивидуализацију у оквиру редовне наставе; Коришћење одабраних текстова и задатака из напреднијих уџбеника у циљу унапређивања граматичких знања и вештина писменог изражавања.	Наставник енглеског језика, једном месечно; Наставник енглеског језика, континуирано.
Прилагођавање простора/услова у којима се активност односно учење одвија (нпр. отклањање физичких баријера, специфична организација и распоред активности и сл.)	Енглески језик	Прескакање једноставнијих задатака и вежби, ради увођења оних који одговарају напредном нивоу знања ученице.	Наставник математике, у додатној настави.
Измена садржаја активности и исхода у васпитној групи, односно садржаја учења и стандарда постигнућа образовања	Ликовна култура	Укључивање ученице у ликовну секцију „Регионалног центра за таленте“.	Наставник ликовног и ментор у РЦТ, једном недељно.
Остале мере подршке (уколико их има, навести)	Енглески језик	Проширивање појединих садржаја из граматике, са циљем да ученица стекне знања која су јој потребна за сложеније писмено изражавање (писање прича, есеја, извештаја) на енглеском језику.	Наставник енглеског језика, у редовној и додатној настави.

8. ПЛАНИРАЊЕ ИНДИВИДУАЛИЗОВАНИХ АКТИВНОСТИ ЗА УЧЕНИКА ИЗУЗЕТНИХ СПОСОБНОСТИ

Последњи корак у осмишљавању индивидуализације односно ИОП-а 3 за ученика изузетних способности састоји се у планирању наставних активности (из перспективе наставника), односно активности учења (из перспективе ученика) којима ће се заправо подстицати развој његових талента. Повезујући овај корак с претходна два, можемо рећи да он подразумева даљу разраду, тачније операционализацију мера подршке предвиђених планом индивидуализације (видети претходно поглавље), тј. њихово превођење у конкретне активности и задатке којима ће се испунити потребе за подршком утврђене педагошким профилем ученика (видети поглавље 5).

Опште одлике и смернице за израду плана активности

Индивидуализован рад с учеником изузетних способности требало би да се одвија с извесним континуитетом и да се уграђује у месечне и дневне припреме за наставу/часове. Наравно да један значајан део индивидуализације може да се спроведе путем посебно осмишљених активности у додатној настави, односно путем ваннаставних, па и ваншколских активности (нпр. упућивањем ученика да се укључи у рад неке специјализоване ваншколске организације и праћењем његовог тамошњег рада). Ипак, за смислено и делотворно подстицање даровитости од највеће је важности да индивидуализоване мере подршке нађу своје место у редовној настави и да у њој буде уважено и оно што ученик ради поврх и ван школе (нпр. успеси на такмичењима, истраживачки рад урађен у ваншколској организацији, продукти сопствених креативних „пројеката“ и хобија). Да би то остварио, наставник проширује своје уобичајене припреме за часове планирањем посебних активности за ученика/-е изузетних способности, примењујући при том све оне видове прилагођавања наставе који су садржани у плану индивидуализације (употреба напреднијих уџбеника и извора, задавање комплекснијих задатака, скраћивање времена за обраду једних, а увођење нових садржаја и тема и сл.).

Као и када је реч о изради педагошког профила, односно плана индивидуализације, формулисање плана активности подразумева сарадњу наставника и стручног сарадника, па и укључивање самог ученика и његових родитеља у процес планирања. Ипак, јасно је да најистакнутију, носећу улогу у овој фази планирања индивидуализације има/-ју предметни наставник/-ци. Наиме, стручни сарадник са своје стране може да препозна ученике којима је потребан рад по обогатеном/проширеном програму и да процени који облици индивидуализације би били најприкладнији с обзиром на учеников профил и потребе; но, само наставник, који добро познаје програм и материју, може да одреди шта ученик одређеног

нивоа предзнања треба да савлада у наредном периоду, те да изабере конкретне материјале (нпр. књиге и сајтове), организацију рада и задатке којима ће се то најпре постићи. Управо одлуке о томе чине ткиво плана активности.

Форма плана активности. Формални оквир за израду плана активности представља истоимени Образац 3ц, приложен уз Правилник о ИОП-у. У датом обрасцу потребно је спецификовати следеће: (1) предмет или област на коју се план односи; (2) циљ, односно очекивану промену која треба да се реализује додатном подршком у датој области (по правилу оној, у којој ученик показује изузетне способности); (3) укупно трајање планиране подршке, тј. време потребно за остварење наведеног циља; (4) низ корака, односно активности који чини „механизам“ индивидуализоване подршке, тј. начин на који ће се прописани циљ остварити; (5) реализаторе тих активности; (6) њихову учесталост и трајање, те (7) њихове исходе и начин на који ће бити процењено у којој мери су ови постигнути. У наставку ћемо се нешто подробније осврнути на набројане елементе плана активности.

Табела 8.1: Сажетак општих одлика и препорука за писање Плана активности

Шта је основна намена Плана активности?	<ul style="list-style-type: none">• Представља даљу разраду, тј. операционализацију мера подршке из Плана индивидуализације;• Мере подршке преводе се у конкретне активности и задатке (који треба да задовоље посебне образовне потребе утврђене Педагошким профилем ученика).
Какву има форму и структуру?	<ul style="list-style-type: none">• Документује се у Обрасцу 3Ц, спецификује следеће елементе индивидуализоване подршке:• Област у којој се пружа додатна подршка;• Циљ индивидуализоване подршке;• Активности/кораци од којих се та подршка састоји;• Укупно трајање подршке и време за поједине кораке;• Исходе подршке и начин процене њихове остварености;• Реализаторе.
На шта треба обратити пажњу приликом његовог састављања?	<ul style="list-style-type: none">• Планиране активности треба да буду уграђене (и) у редовну наставу;• Носећу улогу при планирању индивидуализованих активности треба да имају предметни наставници;• План треба саставити тако, да и наставник који долази на замену може да га реализује.

Сугестије за израду појединих делова плана активности

Висок ниво конкретности и специфичности који се подразумева при изради плана активности противречи нашем настојању да срочимо генерална упутства за његово састављање. На овом месту покушаћемо, ипак, бар донекле да расветлимо очекивања која проистичу из Обрасца 3б, надајући се да ће она бити сасвим јасна када се погледају и примери на крају овог поглавља.

Област. За почетак, потребно је дефинисати област/-и у оквиру којих се планирају индивидуализоване активности за ученика изузетних способности. Једино правило које у том погледу важи јесте да План активности треба да кореспондира са Педагошким профилем и Планом индивидуализације: одабир области/предмета у којима се планирају индивидуализоване активности зависиће, дакле, од тога како су претходно дефинисане „приоритетне области и потребе за подршком“ (Образац 3б) и шта је од предмета/области наведено у одговарајућој колони Обрасца 1. У складу с тим, План активности ће у неким случајевима бити прилично „монолитан“, тј. односиће се само на један предмет или једну област; у другим случајевима, тај план ће се састојати из више делова, што сам образац већ предвиђа као могућност.

Додатно саветујемо следеће: кад год важи да би *повезивање двају или више предмета* била потребна/пожељна мера за подстицање даровитог ученика – а најчешће јесте тако – било би добро да се дотични предмети третирају као једна целина, тј. једна област у Плану активности. Тако би, у идеалном случају, наставници физике и хемије за ученика одговарајућих способности правили јединствен План активности у области „природне науке, тежиште физика и хемија“, пре него уносили у образац два засебна плана, за предмет „физика“ и за предмет „хемија“. Наравно, кад овај вид и степен сарадње међу наставницима није остварив, План активности биће сложен из више засебних делова, које предлажу појединачни наставници. И тада, међутим, састављачи Плана морају водити рачуна о томе да се предложени скупови активности међусобно уклапају и да заједно творе складну целину – сви они тичу се *једног* ученика и не смеју код њега стварати доживљај растрзаности на различите стране.

Циљ (очекивана промена). Следеће што у Плану активности треба дефинисати, јесте циљ или очекивана промена која се индивидуализацијом жели постићи. Оријентир у томе могу и треба да пруже две врсте докумената. С једне стране, приликом одређивања циља у Плану активности свакако ћемо узети у обзир одговарајуће податке из Плана индивидуализације – оне, наиме, који се тичу „сврхе, тј. циља пружања подршке“ у оквиру Обрасца 1 (видети стр. 167). С друге стране, нећемо испустити из вида ни шири оквир, који чине опште одредбе циљева појединих предмета (према наставном програму за одређени предмет и разред), односно образовања и васпитања у целини (ЗОСОВ, члан 4). Будући да се ти општији образовни циљеви превасходно тичу *изградње различитих компетенција*, и циљеви индивидуализованог рада махом ће бити из тог круга, тј. тичаће се *развоја способности (оспособљавања), овладавања знањима и вештинама, усвајања одговарајућих ставова и вредности* и слично (видети примере у Табели 8.2 и прилозима).

Наравно, школа је и место где ученици – поред компетенција – обично имају прилику да стичу другарства, те да, први пут у животу, формирају сопствени круг пријатеља, без посредовања родитеља и других одраслих. Та прилика, међутим, може бити мање или теже доступна онима који су по нечему изузетни. Није стога

искључено да се циљ или један од циљева индивидуализованих активности односи и на *социјалну адаптацију и интеграцију ученика*, посебно ако је у Педагошком профилу регистровано да приоритетне потребе леже и у сфери успостављања контакта с менталним вршњацима, размењивања знања и искуства с ученицима сличног профила итд.

Било да се циљеви тичу изградње компетенција или поспешивања социјалне адаптације ученика, битно је да они не буду сувише апстрактни и временски удаљени. План активности требало би и ученику и наставнику да служи као путоказ ка циљу који је релативно опипљив и који се у разумном периоду може постићи.

Табела 8.2: Примери циљева индивидуализованих активности у различитим предметима

Пример	Предмет	Циљ (очекивана промена)
(а)	српски језик	Унапређивање вештина анализе књижевног дела
(б)	страни језик	Проширивање вокабулара и усвајање напредних вештина конверзације и превођења
(в)	математика	Оспособљавање ученице за решавање сложенијих задатака и припрема за упис у МГ
(г)	хемија	Упознавање ученика с радом хемијске лабораторије, наменом појединих инструмената и основама методологије хемијских истраживања
(д)	биологија	Проширивање знања из анатомије и физиологије и подстицање интересовања за медицину и хуманитарни рад
(ђ)	информатика и географија	Оспособљеност за коришћење једноставнијих програма за израду географских карата
(е)	информатика и ликовно	Овладавање програмима и техникама компјутерског цртања
(ж)	ликовна култура и српски језик	Компетентна примена принципа апстрактне уметности и стилских фигура у креирању плаката

Трајање. Иако се начелно подразумева да ученике изузетних способности треба подстицати у континуитету, сам План активности јасно дефинише трајање предложених мера индивидуализације, тј. поставља рок за испуњење њиховог циља. Та чињеница додатно нас опомиње на то да циљ на коме радимо не треба да буде смештен у далеку будућност.

Трајање планираних мера индивидуализације зависиће, наравно, од броја и врсте циљева које треба остварити, природе мера које су предвиђене Планом индивидуализације (нпр. да ли се планира обогаћивање путем самосталног пројекта, или обогаћивање путем низа краткорочних, релативно засебних задатака), па и од тренутка када се почиње са њиховим планирањем/реализацијом. Све у свему, јасно је да не можемо дати никакву општеважећу – а још мање обавезујућу – препоруку о томе на који рок је најбоље планирати активности индивидуализације. Ипак, дозволићемо себи да на овом месту изнесемо два разлога због којих *тај рок – бар при првом увођењу индивидуализације за одређеног ученика – не треба да буде ни много краћи, ни много дужи од три месеца*. Први разлог налазимо у одредби ЗОСОВ-а, члан 77, која прописује да се ИОП „у првој години уписа у установу доноси и вреднује тромесечно, а у свим наредним годинама на почетку сваког полугодишта“.⁶⁵ Поред овог формалног налазимо и следећи суштински разлог: многи задаци који спадају у обогаћивање типа 3 – што је једна од кључних мера за подстицање даровитих ученика – такве су природе да захтевају вишенедељни ангажман (нпр. мали уметнички или научни пројекти који укључују фазу истраживања и креирање неког релативно оригиналног решења, односно продукта).

Кораци/активности. Осмишљавање појединачних корака у којима ће се одвијати индивидуализован начин рада с учеником изузетних способности представља срж Плана активности. Док је формулисањем циља и трајања индивидуализације одређено шта желимо да постигнемо и за које време, дотле спецификацијом корака/активности желимо и себи и другима да предочимо *како то намеравамо да постигнемо*.

Овај део Плана активности треба, дакле, да буде срочен релативно прецизно, како би заиста служио као оријентир и ослонац у раду. Но, поставља се питање: шта је права мера прецизности, односно на ком нивоу општости треба да буду формулисани поједини кораци/активности? Једна начелна смерница могла би да гласи овако: *кораци/активности треба наводити са толико детаља да и неке ко није укључен у њихово планирање – рецимо, наставнику који долази на замену – буде могуће да разуме њихов смисао и везу са циљем, па и да их – уз извесан степен слободе – сам реализује. У том смислу, може бити згодно да се у формулацији појединих корака/активности именује одговарајућа *наставна јединица/тема, дâ кратак опис задатка* на коме ће ученик радити, те наведу *извори/материјали који ће се при том користити*. Наравно, није разумно очекивати да све активности могу до танчина да се испланирају недељама унапред, па ће понекад бити довољно да се у Плану активности назначи суштина индивидуализованог задатка и врста дидактичког материјала који ће бити коришћен, односно биће прихватљиво да се изоставе најконкретнији подаци у називу извора, лекције и сл. (видети примере у*

⁶⁵ Овде, нажалост, морамо да приметимо да – кад је реч о ученицима изузетних способности – увођење индивидуализације/ИОП-а ретко кад следи у „првој години уписа у установу“. У складу с тим, тромесечни рок за праћење и вредновање индивидуализованог рада требало би да се односи на прву годину његовог спровођења, не на прву годину уписа у школу.

Табели 8.3). Најзад, да би се одредило шта је довољно „крупно“, а уједно довољно специфично да чини засебан корак/активност, потребно је проценити да ли је реч о самосвојној карици у низу свега онога што је нужно за испуњење циља – да ли ће, на пример, одређена активност имати засебан исход (видети наредни одељак) и да ли она чини извесан предуслов за активности које следе. У крајњој линији, важно је да укупан број корака буде сагледив и добро одмерен спрам укупног трајања активности. Даљи оријентир у изради овог дела Плана активности требало би да пруже примери које прилажемо на крају поглавља.

Табела 8.3: Пример прихватљивог, односно пожељног нивоа специфичности у формулисању активности/корака једног индивидуализованог истраживачког пројекта

Прихватљиво	Пожељно
Упознавање с фазама и принципима истраживачког поступка	Навести како ће се ученик упознати с овим чињеницама (самосталним читањем, путем излагања наставника...)
Припрема питања за школског педијатра на тему “Најчешћи здравствени проблеми тинејџера”	Навести изворе на којима ће се заснивати одабир питања
Прикупљање података: испитивање школског педијатра, читање литературе о одабраним поремећајима/болестима	Навести о којој литератури је реч
Обрада и анализа прикупљених података	Навести како ће подаци бити обрађени (којим методама, статистичким анализама, у ком програму...)
Упознавање с начином презентовања истраживачких података	Навести како ће се ученик упознати с овим чињеницама (самосталним читањем, путем излагања наставника...)
Писање завршног рада	Навести у којој форми ће подаци бити презентовани (као постер, научни рад, чланак за школске новине...)

Очекивани исходи и начин процене. Посебна рубрика Плана активности посвећена је исходима, а њих треба разумети као *везу између корака/активности и циљ(ев)а* индивидуализованог рада. Наиме, сваким кораком/активношћу требало би да се остварује извесан резултат, тј. образовни исход, а скуп остварених исхода требало би да указује на испуњење циља. Навођењем исхода постаје јасно шта ће ученик добити из одређене активности, тј. коју врсту знања, умења, вештине ће њоме стећи (нпр. „ученик уме да...“ „ученик познаје...“).

Исходи који се формулишу приликом састављања Плана активности треба да су *сагласни, али не могу бити идентични са званичним предметним или општим, међупредметним исходима*. Ово најпре стога што се званични образовни исходи односе на све ученике, док су исходи у Плану активности – као сви други његови аспекти – *индивидуализовани*, тј. формулисани у складу са специфичним профилем и потребама ученика. Осим тога, треба имати у виду да се званични исходи увек везују за крај одређеног циклуса образовања (у најмању руку, за крај школске године), док се исходи у Плану активности дефинишу „на краће стазе“, тако да указују на непосредну образовну добит од одређеног корака/активности.

Поред самих исхода у Плану активности спецификује се и *начин на који ће бити процењено да ли су они остварени*. Планирани начин и динамика процењивања требало би да одговарају *природи активности*, с једне стране, а *развојним и индивидуалним карактеристикама ученика*, с друге, тако да он може да се покаже у најбољем светлу. Процена се обично врши увидом у продукте учениковог рада на индивидуализованим задацима (што могу бити решења тих задатака, писани радови, презентације, конструкције и сл.), путем разговора и дискусије са учеником, те посматрањем његовог учешћа и доприноса у групној активности; наравно, наставник има слободу да – у договору с учеником и/или његовим старатељима – планира и другачије, иновативне видове процене. Што се тиче *критеријума* оцењивања или *стандарда постигнућа*, они по правилу нису предмет индивидуализације када се планира учење по обогаћеном и проширеном програму. У процени постигнућа ученика који учи по ИОП-у 3, наставник се евентуално може ослонити на *Стандарде за напредни ниво образовних постигнућа* за крај првог циклуса и крај обавезног образовања.

Уколико су исходи и начин процене њихове остварености јасно дефинисани, утолико ће наставнику, односно тиму за пружање додатне подршке бити лакше да прате напредовање ученика и евалуирају спроведене мере и активности индивидуализације, како то налаже *Правилник о ИОП-у*, члан 11.

Реализатори. На крају, остаје да се Планом активности утврди и ко ће бити реализатори предвиђених видова индивидуализације. Ово постаје значајно када двоје или више наставника састављају јединствен План активности (видети стр. 180), па је потребно унапред договорити поделу послова. Посебно, међутим, желимо да нагласимо да *наставници нису једини могући реализатори индивидуализације* – у спровођење Плана активности могу бити укључени и стручни сарадници, библиотекари, ментори из ваншколских организација, студенти на пракси у школи, универзитетски професори или други стручњаци из области учениковог талента.

Шта треба избећи приликом прављења плана активности

И када је реч о овом делу планирања индивидуализације, досадашња искуства из школске праксе помогла су да извучемо извесне поуке о томе где могу искрснути проблеми и које грешке би ваљало избећи.

Недовољна спецификација. План активности губи свој смисао ако не садржи довољно прецизан опис задатака и циљева на којима ученик, наставници и други реализатори тог плана намеравају да раде. У том смислу, важно је осврнути се на горенаведене препоруке и пажљиво проучити примере који упућују на то који ниво специфичности/општости је неопходан приликом дефинисања појединих корака/активности. Чињеница је да прављење довољно специфичног плана захтева да се уложи и труд и време, али исто тако је јасно да се индивидуализована подршка ученицима изузетних способности тешко може импровизовати у ходу и осмишљавати на лицу места (тј. непосредно пре или у току часа).

Неповезане активности. Наравно да планиране активности индивидуализације не морају увек да поприме облик пројекта или дугорочног задатка, нити да имају интердисциплинарни карактер. Но, и када се индивидуализација састоји од више мањих, релативно засебних активности, битно је да оне имају изванредан заједнички именитељ – пре свега у томе што све доприносе остварењу постављеног циља. Слично, када План активности обухвата више циљева и области/предмета, треба претрести и искористити све могућности да се кораци/активности из појединих делова међусобно подупиру у прожимају.

Фингирана индивидуализација: активности само у додатној настави и спорадично. Лако је могуће да – бар у нашој пракси – *највећа претња ваљаном увођењу и спровођењу индивидуализације долази отуд што се одговарајуће активности планирају махом као део додатне наставе*. Ово по сваку цену треба избећи! Састављање Плана активности јесте тренутак да се постави и разреши питање *где и како индивидуализација може да се угради у редовну наставу*, а да се додатна настава искористи као „латерална подршка“.

Преамбициозан план. Најзад, сасвим подржавамо став да се решавању тог питања мора приступити реалистично, узимајући у обзир све оно што типично кочи ширу примену индивидуализације (велики број ученика у одељењу, обиман наставни програм, традиционално ослањање на фронталну наставу и недовољно практиковање диференцијације). Боље је, дакле, *за почетак скројити план који укључује неколико мањих, али добро промишљених одступања од редовне у правцу индивидуализоване наставе* – за које је извесно да могу да се спроведу – него осмислити идеални програм активности, чији ће траг остати заувек забележен у Обрасцу 3ц, али не и у животима ученика и наставника.

Примери планова активности за ученике изузетних способности

Поглавље заокружујемо прилозима који садрже реалне Планове активности настале у оквиру пројекта ЗУОВ-а 2013/2014.

Прилог 8.1: 1. пример – План активности за ученицу А.К., 8. разред

Предмет/област: Математика	Циљ (очекивана промена): Оспособљавање за решавање сложенијих задатака из области неједначина, линеарних функција и статистике; подстицање самосталне и оригиналне примене наученог		
Укупно трајање: три месеца			
Кораци/Активности:	Реализатори	Учесталост и трајање	Исход/очекивана промена и како ће се она проценити
1. Решавање сложенијих задатака из гимназијске збирке В. Стојановића и конструкција математичких игара из области неједначина	ученик и наставник	на часовима утврђивања током прве недеље фебруара и на додатној настави током читавог фебруара	- Уме да решава сложеније неједначине, комбинујући са екстремним вредностима (ниво изнад основношколског). Процена ће се извршити увидом у начин на који ученица решава задатке из збирке и у математичке игре које је конструисала.
2. Решавање сложенијих задатака и конструкција математичких игара из области линеарних функција	ученик и наставник	на часовима утврђивања током марта	- Разуме својства линеарне функције и на основу тога успешно решава системе линеарних једначина, успешно преводи једначине и користи графички приказ решавању система. Процена ће се извршити увидом у начин на који ученица решава задатке из збирке и у математичке игре које је конструисала.
3. Решавање сложенијих задатака из области статистике и примена наученог у обради конкретне базе података, уз конструкцију графика и дијаграма	ученик и наставник	на часовима током прве половине априла и као домаћи рад до краја априла	- Познаје кључне статистичке појмове и поступке и успешно их примењује у обради квантитативних података; уме у ту сврху да користи неки од доступних компјутерских програма за статистичку обраду; уме да прикаже резултате статистичких анализа путем разноврсних графика и дијаграма. Процена ће се извршити увидом у резултате и продукте статистичких анализа.

Предмет/област: Српски језик	Циљ (очекивана промена): Проширивање знања из области књижевности и лексике изван оквира редовног програма; Израдања сложенијих вештина књижевне анализе и писменог изражавања		
Укупно трајање: друго полугодиште			
Кораци/Активности:	Реализатори	Учесталост и трајање	Исход/очекивана промена и како ће се она проценити
1. Књижевност: упоредна анализа текстова из средњевековне књижевности (нпр. по врсти предања из словенске митологије на која реферирају); анализа средњевековних симбола у савременој уметничкој поезији	ученик и наставник	јануар	- Влада лексичким, стилским и сажетним карактеристикама средњевековне књижевности и уме да анализира дела овог периода, апстрахујући њихове сличности и уочавајући разлике. Процена се врши увидом у писани рад и разговором са ученицом.
1. Писмено изражавање: самостално истраживање и писане есеја на тему „Теслин однос према књижевности“ и „Теслина бајка о електрицитету“	ученик и наставник	јануар-мај	- Влада писменим изражавањем у форми есеја; - Уме да, водећи се задатом темом, пронађе одговарајуће изворе података и анализира их (<i>међуредметне компетенције</i>); - Познаје историјске/биографске чињенице које тичу се живота и рада Николе Тесле (<i>корелација са историјом и физиком</i>). Процена се врши увидом у писани рад ученице.
3. Књижевност: самостално састављање питања за школску Књижевну олимпијаду и речника књижевних појмова	ученик и наставник	једном недељно јануар-мај	- Уме самостално да уочи уметничке чињенице у књижевном тексту, разликује их по степену елементарности и примењује ова знања како би формулисала питања напредног нивоа. Процена се врши увидом у питања која је ученица саставила.
4. Лексикологија и стилистика: самостални пројекат истраживања метафора – уочавање, бележење и тумачење метафора у књижевним делима, жаргону и рекламама/медијима: - Издвајање и тумачење метафоре звезде у књижевним делима; - Препливање метафора из пословица; - Упоредна анализа актуелних метафора и метафора из Андрићевог речника жаргона; - Анализа: Шта нам поручују метафоре у медијима? - Сустрет с истраживачима метафора на Филолошком факултету.	ученик и наставник	фебруар-април, у редовној настави и кроз домаћи рад	- Разуме метафору као средство изражавања у различитим контекстима, њене вишеструкте функције. Процена се врши увидом у грађу коју је ученица прикупила и писане анализе те грађе, као и путем разговора с ученицом.

Прилог 8.2: 2. пример – План активности за ученика Ј.Р., 7. разред

Предмет/област: Физика	Циљ (оčekивана промена): Овладавање градивом из физике на напредном нивоу образовних стандарда – области: равнотежа тела, механички рад и енергија и тошлогне појаве; овладавање вештинама извођења једноставнијих експеримената и презентације добијених резултата Укупно трајање: друго полугодисхе		
Кораци/Активности:	Реализатори	Учесталост и трајање	Исход/оčekивана промена и како ће се она проценити
<p>1. Домаћи рад после обраде наставне јединице <i>Полуга, момент силе, равнотежа полуге</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ученик уз коришћење различитих извора истражује и закључује какав је однос момента силе код двостране полуге, ако је полуга у равнотежи и ако полуга није у равнотежи; - Ученик има задатак да знање о полугама повеже са градивом из биологије и да пронађе примере полуге у људском организму; ученик такође треба да пронађе додатне примене двостране и једностране полуге у домаћинству/свакодневном животу; - Ученик своје увиде и закључке организује у кратку презентацију за остале ученике; - Додатни задатак може се састојати и томе да ученик направи неку своју полугу. 	Наставник, ученик	Време трајања активности зависи од учениковог интересовања и ангажовања (фебруар, 2 недеље)	<p>На часу <i>Равнотежа полуге и њена примена</i> (утврђивање):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ученик зна како се односе моментни сила код двостране полуге у равнотежи, а како када полуга није у равнотежи; такође, зна и како момент силе зависи од крака силе; - Ученик разуме да је људски скелет у ствари сачињен од низа полуга и препознаје примене полуге у домаћинству и свакодневном животу; - Ученик уме да припреми и одржи презентацију која је разумљива и информативна за вршњаке. <p>Процена ће бити извршена увидом у презентацију и начин на који ученик решава сложене задатке из ове области.</p>
<p>2. <i>Пливање и тоњење тела</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ученик на редовној настави изводи једноставне огледе који омогућавају уочавање законитости када тело плива, а када тоне у зависности од густине тела и густине течности у којој се налази, односно како тежина тела утиче на његово пливање и тоњење у течности; - Ученик добија смернице и на основу тога налази примене ове наставне јединице у свакодневном животу људи и животиња; - На часу <i>Пливање и тоњење тела</i> (обрада) ученик изводи демонстрационе огледе и објашњава осталим ученицима како густина тела и течности у којој се налази утичу на пливање и тоњење тела. 	Наставник, ученик	Три недеље (фебруар-март)	<ul style="list-style-type: none"> - Ученик разуме када тело плива, када лебди и када тоне у зависности од густине тела и течности, као и у зависности од тежине тела и силе потиска; - Ученик уме да изведе и објасни једноставне огледе о односу густине/тежине тела и густине течности са пливањем и тоњењем. <p>Процена ће бити извршена увидом у демонстрационе огледе и објашњења ученика.</p>
<p>3. <i>Механички рад и енергија</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ученик се упућује на школку библиотеку и добија задатак да се бави изучавањем када нека сила врши рад; - Ученик од наставника добија објашњења везана за кинетичку и потенцијалну енергију и Закон одржања енергије, а потом добија задатак да се бави доказивањем тог закона на примеру скејтера на терену за вожњу скејтборда или скијаша на ски стази; - Ученик излаже резултате свог рада који се тичу Закона одржања енергије осталим ученицима. 	Наставник, ученик	(март-април)	<ul style="list-style-type: none"> - Ученик зна од чега зависи кинетичка, а од чега потенцијална енергија и налази везу између њих; зна када и како долази до промене односа кинетичке и потенцијалне енергије и да је механичка енергија увек иста и једнака збиру претходне две; - Ученик уме да представи Закон одржања енергије на једноставан и разумљив начин уз помоћ практичне симулације или симулације на рачунару. <p>Процена ће бити извршена увидом у демострацију и презентацију коју је ученик припремио.</p>
<p>4. <i>Топлотне појаве</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ученик има задатак да посматра дешавања у природи или да изведе експеримент, усмеравајући се на промене које се догађају на чврстим, течним и гасовитим телима када ова примају и предају енергију; ученик прати и изучава топлотно ширење тела; - Домаћи задатак: ученик код куће изводи оглед са замрзавањем воде и бележи своја запажања везана за промену запремине; по завршеном огледу, наставнике упознаје ученика са аномалијом воде; - На часу <i>Топлотно ширење тела. Појама и мерење температуре (обрада)</i> ученик упознаје остатак одељења са сазнањима до којих је дошао бавећи се овом наставном темом. 	Наставник, ученик	мај	<ul style="list-style-type: none"> - Ученик зна какве се промене дешавају на телима када ова примају и отпуштају енергију и разуме да унутрашња енергија тела није ништа друго него збир укупне кинетичке и потенцијалне енергије његових молекула; - Ученик је упознат са аномалијом воде. <p>Процена ће се вршити кроз разговор с учеником и увидом у његове белешке и презентације на часу.</p>

Прилог 8.3: 3. пример – План активности за ученицу Н.Ц., 8. разред

Предмет/област: Енглески језик	Циљ (оčekивана промена): Унапређивање вештина усменог и писменог изражавања на енглеском језику (укључујући креативно писање) Укупно трајање: до краја школске године		
Кораци/Активности:	Реализатори	Учесталост и трајање	Исход/оčekивана промена и како ће се она проценити
1. Обрада текста <i>Two drinks that changed the world</i> : вежба прављења рекламе – формулисање слогана и ликовног решења (унутар часа диференциране наставе).	ученица и наставница	друга половина фебруара	- Уме да слоганом и сликом/симболом изрази главну идеју текста. (Процену адекватности продукта врше наставник и остали ученици.)
2. Утврђивање прошлих времена: вежбање сложенијих граматичких задатака.	ученица и наставница	март	- Уме креативно и граматички коректно да се изрази на енглеском језику, и то у форми приче и у форми расправе, служећи се при том модалним глаголима и спекулисањима о прошлим дешавањима. (Процену врши наставник, увидом у рад.)
3. Модални глаголи: - Вежбање сложенијих граматичких задатака са модалним глаголима; - Довршавање једне тинејџерске приче и давање претпоставки о поступцима главних јунака (унутар часа диференциране наставе); - Домаћи рад: Писање расправе на тему „Добре и лоше стране тинејџерског доба“.	ученица и наставница	март–мај	
4. Прошла времена и модални глаголи: писање приче у којој се користе различите врсте прошлих времена и модални глаголи	ученица и наставница	март–мај	
5. Условне реченице: - Упознавање конструкције условних реченица из напреднијих текстова и вежбање формулисања сложенијих реченица тог типа; - Писање приче у којој се користе условне реченице.	ученица и наставница	април	- Уме да формулише граматички исправне условне реченице сложенијег типа и успешно примењује ту вештину у писменом и усменом изражавању. (Процену врши наставник, увидом у рад и кроз разговор са ученицом.)
6. Обрада теме <i>Fashion and opinions</i> : саставање и спровођење анкете о моди и писање извештаја о резултатима (све на енглеском језику).	ученица и наставница	мај	- Уме да формулише разноврсне типове упитних реченица на енглеском језику, те да их реформулише тако да питање прилагоди (учини разумљивијим) саговорнику; - Саставља граматички и стилски коректан извештај, користећи одговарајући лексичко-терминолошки фонд и доследно примењујући правописну норму. (Процену врше наставник и остали ученици: ученици процењују конверзацијске вештине – способност ученице да одређено питање формулише тако да оно буде разумљиво саговорницима различитог нивоа владања енглеским језиком; наставник процењује укупне конверзацијске и вештине писања, увидом у анкету и извештај.)
7. Прављење речника непознатих речи: ученица континуирано води евиденцију о новим енглеским речима/идиомима које је усвојила радећи горенаведене задатке, тако што у засебној свесци бележи њихова значења (користећи се енглеско-српским речником) и сопствене примере реченица у којима је употребила те речи.	ученица и наставница	март–мај	- Ученица сваког месеца проширује свој енглески вокабулар за мин. 50 речи/идиома. (Процену врши наставник увидом у писане радове ученице и усменом провером.)

9. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Пошто смо размотрили *појединачне кораке* у припреми индивидуализације наставе за ученика изузетних способности, на крају се још једном осврћемо на *три општија питања* која искрсавају при њиховом спровођењу у дело. Та питања тичу се ваљаних начина (1) да се разумеју евентуалне разлике између „индивидуализованог начина рада” и ИОП-а, (2) да се започне с индивидуализацијом наставе у великим, хетерогеним одељењима, те (3) да наставници и стручни сарадници удруже снаге у пружању индивидуализоване подршке ученицима изузетних способности.

Како разумети разлике између индивидуализованог начина рада и ИОП-а?

Најпре скрећемо пажњу на чињеницу да је ИОП званично одређен као писани документ којим школа планира додатну образовну подршку „*уколико претходно прилагођавање [...] није довело до задовољавања образовних потреба* ученика са изузетним способностима” (*Правилник о ИОП-у*, члан 5; курзив наш). Таква одредба повлачи извесну границу између „индивидуализованог начина рада” и „индивидуалног образовног плана”, те покреће и питање шта се заправо мења кад пређемо с једног на друго. Одговор, нажалост, није јасно експлициран *Правилником о ИОП-у*, па ћемо овде изнети сопствени поглед на то питање.

По нашем мишљењу, разлика између ова два нивоа индивидуализације састоји се преваходно у *степену формализованости*: ИОП представља уговор, који захтева комплетну документацију о ученику и планираној подршци и који потписују сви чланови ИОП тима (стручни сарадник, родитељ/старатељ, наставник); индивидуализовани начин рада, пак, може се осмишљавати и спроводити а да није заведен као званични „документ установе”. Мимо ове разлике, међутим, ИОП и индивидуализовани начин рада суштински подразумевају исто – оба почињу утврђивањем снага и потреба ученика, настављају се извесном идејом о мерама обогаћивања, убрзавања и груписања које треба применити и у крајњој линији изискују пажљиво планирање конкретнијих активности којима ће се подстицати развој талента. Другим речима, индивидуализација наставе за даровитог ученика практично укључује сва три корака о којима је било речи – израду Педагошког профила, Плана индивидуализације и Плана активности – без обзира на то да ли ће се формално документовати и водити као ИОП 3. У одсуству оваквог систематичног планирања, наиме, *индивидуализован рад* с учеником изузетних способности лако може да се претвори у спорадично задавање тежих задатака и/или припрему за такмичења у додатној настави, што не оправдава назив и не испуњава сврху индивидуализације.

Стварање услова за увођење индивидуализације

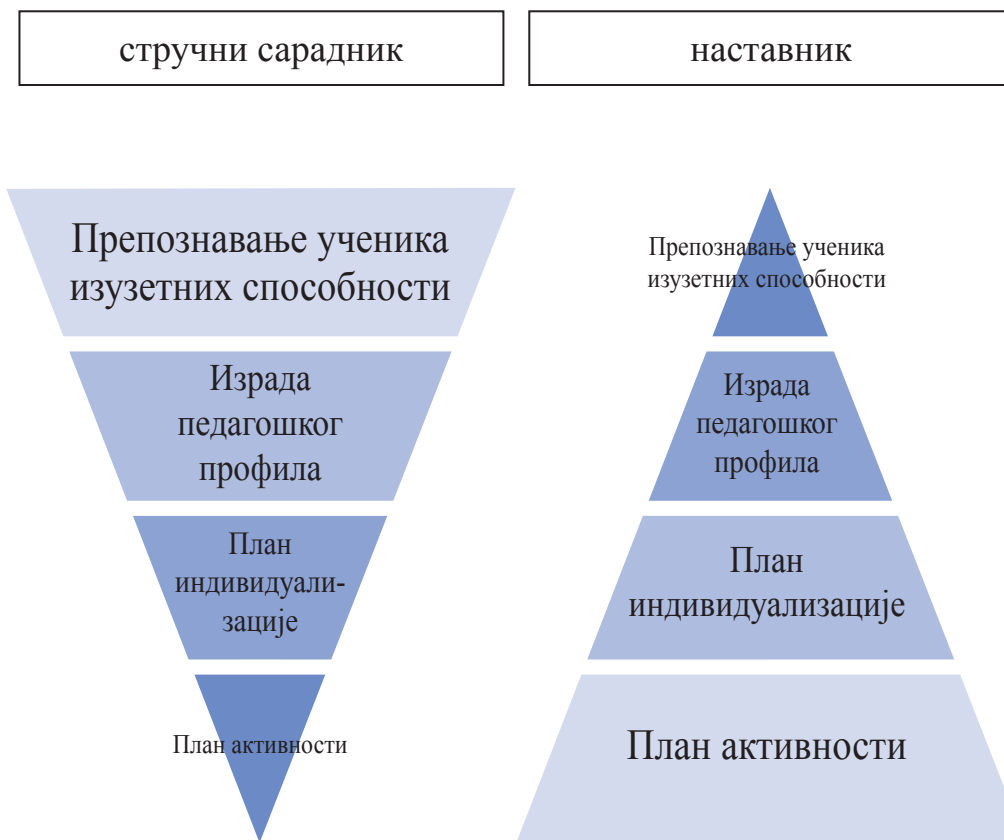
Може ли настава у уобичајеним условима рада у школи уистину да се индивидуализује? Овим проблемом већ смо се бавили у првом делу ове публикације (видети стр. 86-90), али ћемо овде укратко поновити предложено решење. То чинимо стога што наша искуства из пројеката ЗУОВ-а показују да највећу забринутост наставника побуђује питање како да се индивидуализован рад са даровитим учеником уклопи с активностима целог одељења, које обично не броји мање од 30 ученика.⁶⁶ Истовремено, та искуства потврдила су и ваљаност решења које је изнето раније – да се постепеним, али систематским диференцирањем наставе могу створити услови за успешну индивидуализацију.

Дакле, извесно је да разредно-часовни систем и наставни програм намећу значајна ограничења у погледу организације, садржаја и трајања сазнајних активности ученика. С друге стране, уверили смо се да је и у таквим условима могуће диференцирати различите аспекте наставе: задатке за рад на часу, домаће задатке, изворе које ученици користе, динамику њиховог рада, исходе које остварују итд. Када диференцијација постане уобичајена пракса и ученици се навикну на то да не раде *увек сви исто*, онда је увелико припремљен терен за пружање индивидуализоване образовне подршке ученицима изузетних способности. Наставник ће тада бити у прилици да своје уобичајене припреме за (диференциране) часове напосто допуни назначивањем специфичних мера/активности које су – сходно Плану индивидуализације односно активности – предвиђене за ученика изузетних способности.

Сарадња наставника и стручних сарадника у планирању индивидуализације

Мада је јасно да сама изведба индивидуализованих мера/активности углавном припада наставнику, на крају желимо још једном да подвучемо да то не важи за процес индивидуализације у целини. Напротив, сви кораци о којима је било речи – од идентификације ученика изузетних способности до израде Плана активности – подразумевају заједнички рад наставника и стручних сарадника. Удео снага у тој сарадњи требало би да буде такав да се стручни сарадници ангажују више на почетку, а мање при крају планирања индивидуализације, док обрнуто важи за наставнике (видети Слику 9.1). Наиме, стручне сараднике видимо као особе које имају највећу одговорност за систематско прикупљање и обједињавање релевантних података о ученицима. Они, дакле, управљају процесом идентификације ученика изузетних способности и координишу израду њихових педагошких профила. Када се, пак, доспе до припреме Плана индивидуализације и Плана активности, стручни сарадник преузима саветодавну функцију, док руководећу улогу и посао главног извршиоца по природи ствари (непосредне улоге у процесу наставе и учења ученика) има наставник.

⁶⁶ Овде имамо у виду да се ИОП, па и ИОП 3, преваходно остварује у оквиру заједничких активности у одељењу (*Правилник о ИОП-у*, члан 9).



Слика 9.1: Удео активности наставника и стручног сарадника у припреми индивидуализације наставе за ученике изузетних способности

Надамо се да би овај предлог за поделу посла и одговорности, заједно са осталим смерницама датим у овом приручнику, могао охрабрити наставнике и стручне сараднике да се спремније и чешће прихвате индивидуализације наставе за ученике изузетних способности.

СПИСАК ЛИТЕРАТУРЕ УЗ ДРУГИ ДЕО

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo-Beograd: Mali Nemo, Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- 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.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (2. izdanje, str. 1–19). New York: Cambridge University Press.
- Ivić, I., Milinković, M., Pešikan, A. i Bukvić, A. (1995). *Test za ispitivanje prvaka TIP-1*. Beograd: Savez društava psihologa Srbije.
- Janjić, B., Milojević, N. i Lazarević, S. (2012). *Priručnik za zaposlene u vrtićima i školama – Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.
- 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.
- Mrše, S. i Jerotijević, M. (2012). *Priručnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Perleth, C. (2010). Checklisten in der Hochbegabungsdiagnostik. U: F. Preckel, W. Schneider, & H. Holling (ur.), *Diagnostik von Hochbegabung* (str. 65–87). Göttingen: Hogrefe.
- 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.
- Tatić Janevski, S. & Altaras Dimitrijević, A. (2014, 19. septembar). Supporting the implementation of individual education plans for gifted students in Serbian elementary schools: Insights from a two-year project. Rad izložen na *14th International ECHA Conference (Re:Thinking Giftedness: Giftedness in the Digital Age)*, September 17–20, 2014, Ljubljana, Slovenija.
- Tatić Janevski, S. i 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.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), 77–87.

Закони и правилници

- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 76/2010.
- Правилник о наставном плану и програму за ученике 7. и 8. разреда основног образовања и васпитања обдарене за математику. *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 2/2013.
- Правилник о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за предмете српски језик, математика и природа и друштво. *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 5/2011.
- Правилник о општим стандардима постигнућа – образовни стандарди за крај обавезног образовања. *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр.5/2010.
- Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*, бр. 72/09, 52/11 и 55/13.
- Закон о основном образовању и васпитању. *Службени гласник РС*, бр. 55/2013.
- Закон о средњем образовању и васпитању. *Службени гласник РС*, бр. 55/2013.

Инструменти

- Altaras Dimitrijević, A. i Jolić Marjanović, Z. (2010). *Ček-lista ZA prepoznavanje učenika izuzetnih sposobnosti*. Neobjavljen materijal.
- Gifted Children's Program Taskforce (1981). *Identification Checklist for Intellectually Talented Students*. Dostupno na internetu.

Издавач

Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд

Наслов

Образовање ученика изузетних способности:
научне основе и смернице за школску праксу

Аутори

Ана Алтарас Димитријевић
Сања Татић Јаневски

Рецензенти

др Славица Максић
проф. др Бланка Богуновић

Лектура

Виолета Влајковић Бојић

Штампа

Scanner studio, Београд

Тираж

200

ISBN

978-86-87137-58-5

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.042:159.928.23-057.874
371.311.1

АЛТАРАС Димитријевић, Ана, 1975-

Образовање ученика изузетних способности: научне основе и смернице за школску праксу / Ана Алтарас Димитријевић, Сања Татић Јаневски. - Београд : Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2016 (Београд : Scanner studio). - 199 стр. : граф. прикази, табеле ; 24 cm

Тираж 200. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија: стр. 98-114, 196-197.

ISBN 978-86-87137-58-5

1. Татић Јаневски, Сања, 1960- [аутор]

а) Даровити ученици - образовање б) Индивидуализација наставе

COBISS.SR-ID 22317722