Međunarodni naučni skup

JUBILARNI 30. OKRUGLI STO O DAROVITIMA

FAKTORI NEUSPEHA DAROVITIH: KAKO IH PREVAZIĆI?

ZBORNIK RADOVA

Vršac, 2025.

ВИСОКА СТРУКОВНА ВАСПИТАЧКА И МЕДИЦИНСКА ШКОЛА у Вршцу, Србија
UNIVERZITET "AUREL VLAJKU" Arad – Rumunija

UDK 371.95 ISSN 1820-1911

FAKTORI NEUSPEHA DAROVITIH: KAKO IH PREVAZIĆI?

T E M A T S K I Z B O R N I K 30

Vršac – Arad, 2025.

Izdavači:
Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu, Srbija
Universitatea „Aurel Vlaicu", Arad, Romania

Za izdavače:
Ramona Lile
Danica Veselinov

Zbornik uredili:
Grozdanka Gojkov
Aleksandar Stojanović

Redakcija:

A. Ilika, Arad, Rumunija
S. Kurteš, University of Madeira, Portugal
M. Zuljan, Ljubljana, Slovenija
A. Kolak, Zagreb, Hrvatska
M. Milin, Arad, Rumunija
Lj. Kevereski, Bitolj, Makedonija
V. Nojman, Temišvar, Rumunija
J. Bartoszewski, Konin, Poland
A. Zimny, Konin, Poland
M. Maran
A. Gojkov Rajić
J. Prtljaga
T. Nedimović
E. Činč
N. Sturza Milić
A. Stojanović

Recenzenti:
Gabrijela Kelemen, Arad, Rumunija
Marjan Blažič, Novo mesto, Slovenija
Ljupčo Kevereski, Bitolj, Makedonija

Lektori:
Ivana Đorđev (srpski jezik)
Ljiljana Kelemen Milojević (srpski jezik)
Branduša Žujka (rumunski jezik)

Likovni urednik:
Nevena Čolakov

Tehnički urednik:
Aleksandar Stojanović

Elektronska obrada publikacija:
Predrag Prtljaga
http://www.research.rs

ISSN 1820-1911
ISBN 978-86-7372-327-3

==========

FAKTORI NEUSPEHA DAROVITIH: KAKO IH PREVAZIĆI?

FACTORS OF FAILURE IN THE GIFTED: HOW TO OVERCOME THEM?

==========

ZBORNIK VISOKE STRUKOVNE VASPITAČKE I MEDICINSKE ŠKOLE U VRŠCU

MEĐUNARODNI NAUČNI SKUP
„FAKTORI NEUSPEHA DAROVITIH: KAKO IH PREVAZIĆI?“

Sadržaj:

str.

Uvodne napomene 10

I Uvodna izlaganja

Polonca (Pangrčič) Serrano: HOLISTIČNI PRISTOP V EDUKACIJI NADARJENIH …… ..…… 18

Jasmina Stolić Pivnički: PERSONALIZACIJA PRISTUPA U VOĐENJU DAROVITIH: PUT KA PODRŠCI IZUZETNOSTI 32

II Radovi

Milica Andevski, Tamara Dragojević, Mira Vidaković: NEUSPEŠNI DAROVITI: DRUGI ČIN DRAME? 43

Звездан Арсић, Александра Изгаревић Арсић: САМОСТАЛНИ РАД И САМОУЧЕЊЕ У ФУНКЦИЈИ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА ПРОБЛЕМА У РАЗВОЈУ ДАРОВИТОСТИ …… 54

Barbara Bradić Peti, Goran Lapat: POTENCIJALNA DAROVITOST UČENIKA U PRIMARNOM OBRAZOVANJU …….. 62

Ivana Đerić, Slavica Maksić, Dušica Malinić: NIŠTA NE USPEVA BOLJE OD USPEHA 69

Ivana Đorđev, Tanja Nedimović: PODSTICANJE RANOG RAZVOJA DAROVITE DECE: MOTIVACIJA STUDENATA ZA DODATNU EDUKACIJU …….. 74

Милош М. Ђорђевић: *НАИВНА ПЕСМА* МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА …….. 84

Sandra Kadum, Emili Šegon, Danica Veselinov: ČINITELJI NEUSPJEHA DAROVITIH UČENIKA: KAKO PREVLADATI …….. 94

Ivanka Korez: SOCIALNE IN ČUSTVENE POTREBE NEUSPEŠNIH NADARJENIH OTROK …….. 103

Aleksandra Krampač – Grljušić, Ante Kolak, Ivan Markić: JESU LI DAROVITI UČENICI USPJEŠNI U PRIJATELJSKIM

ODNOSIMA? – KVALITETA MEĐUVRŠNJAČKIH PRIJATELJSKIH ODNOSA DAROVITIH UČENIKA . 107
Ljiljana Krneta, Lina Dečman Molan: PERCEPCIJE O DAROVITIM IZ UGLA PROMJENA U DRUŠTVU I OBRAZOVANJU ……. 119
Jelena Ž. Maksimović, Nikola S. Simonović: FAKTORI ŠKOLSKOG NEUSPEHA DAROVITIH UČENIKA I MODELI NJIHOVE PREVENCIJE …….. 131
Mirča Maran: RAD PROFESORA RADU FLORE SA DAROVITIM STUDENTIMA NA VIŠOJ PEDAGOŠKOJ ŠKOLI U ZRENJANINU ……. 148
Ivana Markov Čikić, Dragica Luković Jablanović: ULOGA SAVREMENOG POTROŠAČKOG DRUŠTVA U NEUSPEHU DAROVITIH SPORTISTA …….. 153
Nikola Mijanović: ETIOLOGIJA AKADEMSKOG PODBACIVANJA DAROVITIH …… 158
Brane Mikanović, Gordana Budimir Ninković: INOVATIVNI PRISTUPI UNIVERZITETSKOJ NASTAVI I POVEĆANJE AKTIVNOSTI I DAROVITOSTI STUDENATA ……..…….... 168
Aleksandra Milanović, Jelena Maksimović: KOMPARATIVNA ANALIZA ISTRAŽIVANJA FAKTORA NEUSPEHA DAROVITIH …… 178
Славко Милић: КРИМИНОГЕНИ ФАКТОРИ ШКОЛСКОГ НЕУСПЈЕХА ДАРОВИТЕ ДЈЕЦЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ …….. 188
Јасмина Мирковић: ФАКТОРИ НЕУСПЕХА ДАРОВИТЕ ДЕЦЕ И ПРЕДЛОЗИ КАКО ИХ ПРЕВАЗИЋИ ……. 195
Tanja Nedimović, Nataša Sturza Milić: INTENZIVNO RODITELJSTVO – OD IDEJE DOBROBITI DO NEUSPEHA DAROVITE DECE …….. 201
Miljana Pavićević, Jelena Davidović Rakić, Ranko Rajović, Jelena Minić: ATRIBUTI „ŠTREBERSKE LIČNOSTI”, SAMOKRITIČNOST I SAMOOHRABRIVANJE KAO PREDIKTORI ZANESENOSTI (FLOW-a) U UČENJU …….. 214
Mirna Snoj: VAŽNOST PRAVOVREMENOG UOČAVANJA GLAZBENE DAROVITOSTI KOD DJECE …… 224
Aleksandar Stojanović, Radovan Antonijević, Grozdanka Gojkov: FAKTORI NEUSPEHA DAROVITIH STUDENATA: KAKO IH PREVAZIĆI ……..… 233
Весна Стојановска, Мила Кевереска – Шапкароска: ШТО УЧИЛИШНОТО ВОДСТВО ТРЕБА ДА ПРАВИ ЗА ДА ГО ПРЕВЕНИРА НЕУСПЕХОТ НА НАДАРЕНИТЕ? …… 282
Jovana Turudić, Milena Letić Lungulov: IZAZOVI U ŠKOLSKOM

SAVETOVANJU DAROVITIH UČENIKA …… 288
Nena Vasojević, Zora Krnjaić: FAKTORI KOJI UTIČU NA ODLUKU MEĐUNARODNIH STUDENATA IZ SRBIJE DA SE VRATE ……. 295
Драгана Вељковић Станковић, Јелена Стојиљковић: ЗАГОНЕТКА (НЕ)УСПЕХА И ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВОЈА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ ……..…….. 303
Jasmina Arsenijević, Nikola Halai, Angela Mesaroš Živkov: PREVAZILAŽENJE NEUSPEHA DAROVITIH: PRIMENA VEŠTAČKE INTELIGENCIJE U POVEĆANJU KVALITETA RANOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA …… 316
Љупчо Кеверески, Грета Пипиле: СТРАХ ОД (НЕ)УСПЕХА КАО ПЕРСОНАЛНИ ФАКТОР (НЕ)УСПЕХА ДАРОВИТИХ ТАЛЕНТОВАНИХ СТУДЕНАТА …. 321
Љубивоје Стојановић: ПРЕВЕЛИКИ ЗАХТЕВИ РОДИТЕЉА КАО ОМЕТАЧИ УСПЕШНОСТИ ДАРОВИТИХ ... 328
Gordana Bursać: LEKTIRA KAO MOTIVACIONI IMPULS ZA STVARALAČKI ČIN DAROVITE DECE …….. 335
Slavica Denić: PEDAGOŠKI ASISTENTI: IZAZOVI I PERSPEKTIVE U RADU SA DAROVITOM DECOM ……. 343
Aleksandra Gojkov Rajić, Marijana Paprić: STRATEGIJE ZA PREVAZILAŽENJE NEUSPEHA DAROVITIH U UČENJU NEMAČKOG I RUSKOG KAO STRANOG JEZIKA …….. 348

III Prikaz knjige

Ivana Đorđev, Ljiljana Kelemen Milojević: PRIKAZ PUBLIKACIJE „30 GODINA O DAROVITOSTI / 30 YEARS ON GIFTEDNESS" ……..…….. 358

THE BOOK OF COLLECTED ARTICLES OF
THE PRESCHOOL TEACHER TRAINING COLLEGE
VRŠAC

INTERNATIONAL CONFERENCE
**"FACTORS OF FAILURE IN THE GIFTED:
HOW TO OVERCOME THEM?"**

Contents:

page

Introductory remarks 10

I Discussion impulses

Polonca (Pangrčič) Serrano: HOLISTIC APPROACH IN GIFTED STUDENTS' EDUCATION ……..…… 18

Jasmina Stolić Pivnički: PERSONALIZATION OF APPROACHES FOR GUIDING THE GIFTED: A PATH TO SUPPORTING EXCELLENCE 32

II Papers

Milica Andevski, Tamara Dragojević, Mira Vidaković: FAILED GIFTS: THE SECOND ACT OF THE DRAMA? 43

Zvezdan Arsić, Aleksandra Izgarević Arsić: INDEPENDENT WORK AND SELF-STUDY AS A FUNCTION OF OVERCOMING PROBLEMS IN GIFTED DEVELOPMENT ……. 54

Barbara Bradić Peti, Goran Lapat: POTENTIAL GIFTEDNESS OF STUDENTS IN PRIMARY EDUCATION ……..….. 62

Ivana Đerić, Slavica Maksić, Dušica Malinić: NOTHING SUCCEEDS BETTER THAN SUCCESS ITSELF 69

Ivana Đorđev, Tanja Nedimović: ENCOURAGING EARLY DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN: STUDENTS' MOTIVATION FOR ADDITIONAL EDUCATION ……... 74

Miloš M. Đorđević: A NAIVE POEM BY MILOVAN DANOJLIĆ …..... 84
Sandra Kadum, Emili Šegon, Danica Veselinov: FACTORS OF GIFTED STUDENTS' FAILURE: HOW TO OVERCOME THEM ……... 94
Ivanka Korez: SOCIAL AND EMOTIONAL NEEDS OF GIFTED CHILDREN WHO ARE LESS SUCCESSFUL …….. 103
Aleksandra Krampač – Grljušić, Ante Kolak, Ivan Markić: ARE GIFTED STUDENTS SUCCESSFUL IN THEIR FRIENDSHIPS? – THE QUALITY OF PEER FRIENDSHIPS AMONG GIFTED STUDENTS …….. 107
Ljiljana Krneta, Lina Dečman Molan: PERCEPTIONS ABOUT THE GIFTED ONES FROM THE ASPECT OF CHANGES IN SOCIETY AND EDUCATION ……..……. 119
Jelena Ž. Maksimović, Nikola S. Simonović: FACTORS OF SCHOOL FAILURE OF GIFTED STUDENTS AND MODELS OF THEIR PREVENTION …….. 131
Mirča Maran: PROFESSOR RADU FLORA – WORK WITH GIFTED STUDENTS AT THE PEDAGOGICAL COLLEGE IN ZRENJANIN ……..……. 148
Ivana Markov Čikić, Dragica Luković Jablanović: THE ROLE OF MODERN CONSUMER SOCIETY IN THE FAILURE OF GIFTED ATHLETES ……... 153
Nikola Mijanović: ETIOLOGY OF ACADEMIC FAILURE OF THE GIFTED …… 158
Brane Mikanović, Gordana Budimir Ninković: INNOVATIVE APPROACHES TO UNIVERSITY TEACHING AND INCREASING ACTIVITIES END GIFTEDNESS OF STUDENTS ……..……..... 168
Aleksandra Milanović, Jelena Maksimović: A COMPARATIVE ANALYSIS OF RESEARCH ON THE FAILURE FACTORS OF THE GIFTED ……..…… 178
Slavko Milić: CRIMINOGENIC FACTORS OF SCHOOL FAILURE IN GIFTED CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOL …….. 188
Jasmina Mirković: FAILURE FACTORS OF GIFTED CHILDREN AND SUGGESTIONS TO OVERCOME THEM …... 195
Tanja Nedimović, Nataša Sturza Milić: INTENSIVE PARENTING – FROM THE IDEA OF WELLBEING TO THE FAILURE OF GIFTED CHILDREN ……..….. 201
Miljana Pavićević, Jelena Davidović Rakić, Ranko Rajović, Jelena Minić: ATTRIBUTES OF "NERDY PERSONALITY", SELF-CRITICISM, AND SELF-ENCOURAGEMENT AS PREDICTORS OF FLOW IN LEARNING …….. 214
Mirna Snoj: THE IMPORTANCE OF TIMELY

RECOGNITION OF MUSICAL TALENT IN CHILDREN ……..…… 224
Aleksandar Stojanović, Radovan Antonijević, Grozdanka Gojkov: FAKTORI NEUSPEHA DAROVITIH STUDENATA: KAKO IH PREVAZIĆI ……..… 233
Vesna Stojanovska, Mila Kevereska – Šapkaroska: WHAT SHOULD SCHOOL LEADERSHIP DO TO PREVENT THE GIFTED FROM FAILING? ……..…… 282
Jovana Turudić, Milena Letić Lungulov: CHALLENGES IN SCHOOL COUNSELING FOR GIFTED STUDENTS ……..…….. 288
Nena Vasojević, Zora Krnjaić: FACTORS INFLUENCING THE DECISION OF INTERNATIONAL STUDENTS FROM SERBIA TO RETURN ……..….. 295
Dragana Veljković Stanković, Jelena Stojiljković: THE ENIGMA OF THE (UN)SUCCESS AND PERSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT OF SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING ……..... 303
Jasmina Arsenijević, Nikola Halai, Angela Mesaroš Živkov: OVERCOMING FAILURE OF THE GIFTED: APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN INCREASE OF THE QUALITY OF EARLY EDUCATION AND EDUCATION …….. 316
Ljupčo Kevereski, Greta Pipile: FEAR FROM SUCCESS OR FAILURE AS A PERSONAL FACTOR FOR FAILURE OF THE GIFTED AND TALENTED STUDENTS …… 321
Ljubivoje Stojanović: EXCESSIVE DEMANDS OF THE PARENTS AS HINDRANCES TO THE SUCCESS OF THE GIFTED ……... 328
Gordana Bursać: LITERATURE AS A MOTIVATIONAL IMPULSE FOR THE CREATIVE ACT OF GIFTED CHILDREN …… 335
Slavica Denić: TEACHING ASSISTANTS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN WORKING WITH GIFTED CHILDREN …… 343
Aleksandra Gojkov Rajić, Marijana Paprić: STRATEGIES FOR OVERCOMING GIFTED FAILURE IN LEARNING GERMAN AND RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ……. 348

III Book Review

Ivana Đorđev, Ljiljana Kelemen Milojević:: Book Review „30 years on giftedness“ ……..….. 358

UVODNE NAPOMENE

U prethodne tri decenije, na Okruglom stolu u Vršcu okupljali su se istraživači sa univerziteta, instituta, kao i praktičari iz mreža institucija u regionu, Evropske unije i sveta, u čijoj je mapi jedna tačka i Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola (članica je *European Council for High Ability /ECHA/* i svetske asocijacije o darovitima */WorldTalentWeb/*). Visoka škola u Vršcu stekla je status *Evropske tačke darovitosti* (engl. *European Talent Point*) u okviru *Evropske mreže za podršku darovitima* (engl. *European Talent Support Network*), koja okuplja više od 300 partnerskih organizacija, posvećujući se nastojanjima na rasvetljavanju enigme darovitosti i, u vidu koncentričnih krugova u spirali interesovanja za napredovanja u razjašnjavanju brojnih dilema, a koje su se nizale u skladu sa razvojem saznanja u ovoj oblasti, davala je doprinos sticanju saznanja o pitanjima kojima su se naučna istraživanja o darovitima bavila. Pitanja su birana u skladu sa aktuelnošću i nivoom saznanja na polju darovitosti i razjašnjavala su se putem diskursa empirijskih nalaza o pojedinim aspektima specifičnosti populacije darovitih, za koje sada znamo da nisu monolitna grupa, jer se idiosinkratična neponovljivost ovog fenomena jasno nameće kao enigma, kojoj savremeni metodološki pristupi još uvek nisu dorasli. A ovo je izazov za sve koji ne prestaju da gube nadu u nameri da joj se približe, bar toliko da se personalizacijom pristupa u vođenju darovitih njihova izuzetnost može podržavati u skladu sa sada već opšte prihvaćenim karakteristikama darovitosti: izuzetno brzim razvojnim napredovanjem, lakoćom i samosvojnošću u ovladavanju odgovarajućim domenom...

Dakle, poštujući suštinu darovitosti, shvaćenu kao razliku u smislu predanosti, ubedljivoj naprednosti i nesvakidašnjim nivoom samostalnosti u pronicanju u pravila i sticanju znanja i veština iz određenog domena, kao i idiosinkratičnim pristupima u rešavanju problema i snažnom unutrašnjom motivacijom, tj. žudnjom darovite osobe da ovlada sadržajima iz domena svog talenta, koju ne treba izjednačavati sa motivom postignuća, istraživači su u Zborniku 30 [u daljem tekstu i: Zbornik] dali nalaze istraživanja, kojima su se u oblasti neuspeha darovitih i načina prevazilaženja istih približili razjašnjavanju nejasnoća, dilema i paradoksa, ili otvorili nova pitanja za dalja saznanja u ovoj oblasti (Pavićević et al.).

U radovima se konstatuje da prethodno navedene osobine darovitih, potreba za kompetentnošću i aktualizacijom sposobnosti i izuzetna potreba da se ovlada određenim domenom, kao nešto što proizilazi iz izuzetne sposobnosti, nisu dovoljne za objašnjenje pojava akademskog podbacivanja intelektualno darovitih učenika/studenata. Naime, nalazi istraživanja longitudinalnih studija (Gojkov) konstatuju da samo 4,5% akademski

darovitih uspe da ostvari očekivani nivo izuzetnosti, kao i da je dve trećine darovitih studenata, koji su na prethodnim stepenima obrazovanja ostvarili rezultate u kategoriji izvrsnosti, na studijama ,,nestalo sa scene", dakle, nisu ostvarili očekivani akademski uspeh, kao ni postignuća u rangu izvrsnosti. Defanzivne strategije samoregulacije darovitih studenata, kako nalazi istraživanja konstatuju, nisu retka pojava među darovitima, te se uočavaju kao najčešća karika u začaranom krugu depresivne samoregulacije, kao oblika manifestovanja reaktivnog ponašanja u vidu depresivnog stanja i akademske neefikasnosti. Radovi u Zborniku informišu o tome, ukazujući da je akademsko podbacivanje intelektualno darovitih manifestovano kao gašenje unutrašnje akademske motivacije i sputavanje darovitog u potrazi za znanjem. Istraživanja konstatuju i da nije mali broj darovitih koji u doba prevazilaženja adolescentnih kriza napuštaju studije (Gojkov), dakle, da ne mali broj darovitih tokom adolescencije „nestaje sa scene", kao i da su faktori brojni, kako unutrašnji, tako i spoljni. Isti, takođe, jasno ukazuju na činjenicu da pitanje pretvaranja potencijala u postignuća ima više aspekata, a svaki od njih značajan je za razumevanje kompleksnosti fenomena darovitosti i pomoći u podsticanju razvoja istog, posebno u trenucima kriza i akademske neefikasnosti.

U fokusu jednog broja autora radova u ovom tematskom Zborniku jesu faktori neuspeha darovitih i strategije prevazilaženja akademske neadekvatnosti. A, u okviru ovoga, značajna pažnja usmerena je ka nalazima istraživanja i iskustvenim strategijama u prevazilaženju defanzivnih stanja, prihvatanju alternativnih ciljeva i vrednosti, koji imaju funkciju da zaštite samopoštovanje i idu u pravcu korišćenja odbrambenog obrasca samoregulacije, radi zaštite ega. Takođe je pažnja usmerena ka faktorima koji stoje iza defanzivnih strategija, konstatovanih specifičnih obrazaca atribucija, poput spoljne atribucije neuspeha, izbegavanja zadataka, kognitivne neuključenosti, površinskog kognitivnog procesuiranja i samohendikepiranja (Stojanović & Gojkov), što je u velikom broju slučajeva, prema nalazima, siguran put ka depresivnom obrascu kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija.

Jedno od pitanja, prisutno u radovima, odnosi se na traganje za načinima prevazilaženja defanzivnih strategija, koje karakteriše smanjivanje aktivnosti i povlačenje iz zadataka i interakcija, samopotvrđivanjem usvojene sheme o vlastitoj nesposobnosti i izbegavanje situacija koje im u tom smislu mogu doneti dodatne prilike za vlastito negativno samovrednovanje i negativne emocije, kako bi se „vratili u kolosek".

Dakle, u Zborniku 30 razmatraju se pitanja o efikasnosti didaktičkih strategija (Jovanov, Bursać), koje u nalazima istraživanja ohrabrujuće deluju u smislu korekcija u samoregulaciji, a siguran put vodi u pravcu vraćanja na motivacijske strategije, strategije učenja, za koje nalazi istraživanja potvrđuju

da su efikasne u samopomoći pri samokorekciji u samoregulaciji. U ovom smislu, nalazi istraživanja (Stolić Pivnički) ukazuju na činjenicu da pozitivni rezultati prevazilaženja određenih problema u napretku muzički darovitih često leže u personalizovanom pristupu i adekvatnom odnosu učenik–mentor. Personalizovan pristup, koji podrazumeva uvažavanje celovite ličnosti učenika, može dovesti do vrhunskog napretka muzički darovitog pojedinca, te dostizanja najvišeg nivoa muzičke uspešnosti, odnosno muzičke izuzetnosti. A, u okviru ovoga u slučajevima kada se sretnemo sa fenomenom „ugroženih očekivanja", kada daroviti postanu autsajderi među vršnjacima, skreće se pažnja na faktore poput: *negativnog koncepta ličnosti, niskog samopouzdanja, većeg straha od uspeha, niže motivacije za postizanje uspeha a veće motivacije za neuspehe, plašljivosti od postizanja rezultata, nerealnih ciljeva, niske orijentisanosti ka rezultatima/uspehu, ali i autonomije, nekonformizma, jake ličnosti (snage volje), povišene senzibilnosti ili perfekcionizma koji uzrokuju konflikte sa roditeljima, nastavnicima, drugovima, sve do emotivnih i socijalnih problema prilagođavanja, frustracije, društvene izolacije, neuspeha i mržnje prema školi* (Andevski). Istraživanja o ovim situacijama konstatuju da darovitost sama po sebi nije ugrožavajuća, pre se neprimerene reakcije sredinskih faktora na darovite mogu pokazati opterećujućim. Ostaje nerešeno pitanje: da li se učitelji, roditelji mogu obučiti da blagovremeno prepoznaju potencijale i smetnje darovitih kako bi sprečili neuspeh? Dosadašnja iskustva, kao i odgovarajuće dijagnostičke kompetencije, daju nam pravo da budemo skeptični. Gotovo da i ne postoje pouzdani i važeći podaci o stvarnoj koristi, ili čak o neželjenim efektima aktivnosti koje se primenjuju za razvoj i savetovanje darovitih (Andevski), što bi u smislu paradoksa u funkciji vođenja razvoja darovitih, pre svega mentorstva, moglo biti značajna tema za novi okrugli sto. Potvrdu ovoj ideji daju nalazi istraživanja dati u ovom Zborniku (kako učešće u specifičnim obrazovnim programima ili vanškolskim aktivnostima utiče na razvoj darovitosti – Bradi, Peti & Lapat), kao i nalaz da darovitost ne treba da bude samo cilj kojeg studenti ostvaruju izvan nastave, već proces aktivnih subjekata usmeren na razvoj sposobnosti, efikasno učenje, stvaralaštvo, partnerstvo, emancipaciju i darovitost (Mikanović & Budimir Ninković). U prilog ovome govore nalazi istraživanja o prediktorima postignuća (Đerić, Maksić, & Malinić), potvrdama značaja samopouzdanja. Takođe se kao značajan prediktor navodi korišćenje blagotvornog dejstva doživljavanja uspeha u razvoju sposobnosti, talenata i kreativnosti. Date su preporuke kako podsticati samopouzdanje i samostalnost darovitih učenika da prevaziđu prepreke na koje nailaze u razvoju znanja i veština potrebnih za visoka postignuća. Integrisane su poznate strategije i predložene nove, sa idejom za uspeh personalizovanog pristupa u zavisnosti od toga koliko je data situacija relevantna za

individualni razvoj. Sugeriše se da su definisane strategije čiju efikasnost treba ispitati akcionim istraživanjem.

Iako, naizgled udaljenih relacija, nalazi istraživanja pozitivnih i negativnih karakteristika darovitih učenika (status pomagača, pozitivan odnos ostalih učenika prema darovitom, pozitivni saradnički odnosi i učestvovanje u zajedničkim aktivnostima…, a od negativnih: ljubomora, ponos...) indirektno ukazuju na značaj ovih faktora za nestabilne situacije u samoregulaciji darovitih (Krampač-Grljušić, Kolak, & Markić).

Interesantni su nalazi istraživanja (Pavićević, Davidović Rakić, Rajović & Minić) o prediktivnoj moći samoprocene atributa „štreberske ličnosti", samokritičnosti i samoohrabrivanja u predviđanju zanesenosti u školskom kontekstu, koji sugerišu zaključak da učenici sa odlikama „štreberske ličnosti", tj. oni koji pokazuju zainteresovanost za učenje i nauku, zainteresovanost za knjige i društvenu snalažljivost, doživljavaju zanesenost/tok u učenju, kao i oni koji su skloni samopodršci – podsećajući se na prošle uspehe, može imati negativne posledice i da utiče negativno na intelektualni potencijal mladih. Ali, sa druge strane, ohrabruje podatak da su neki od njih razvili sposobnost samopodrške i samoohrabrivanja u neprijatnim životnim situacijama, i kao takvo, može sugerisati bilo preventivne, bilo interventne postupke među vršnjacima, kako bi se omogućilo doživljavanje zanesenosti/toka u učenju. Pitanja koja iza prethodnog slede odnose se na sledeće: iz kojih razloga se zanesenost/tok u učenju doživljava na toliko niskom nivou; u kojim aktivnostima srednjoškolci doživljavaju zanesenost/tok, tj. koje aktivnosti su tlo na kojem mladi grade samopoštovanje? Uz prethodno slažu se nalazi o podsticanju darovitih na aktivnosti koje su motivišuće za njihov razvoj i povećanje svesti o jedinstvenim izazovima sa kojima se suočavaju, poput upravljanja stresom, anksioznošću i perfekcionizmom. Zaključuje se da je neophodna kontinuirana, profesionalna i sistemska podrška stručnim saradnicima u školi, kako bi se kreirali optimalni uslovi za ostvarenje potencijala darovitih učenika (Turudić & Letić Lungulov).

Nalazi istraživanja vezani za didaktičke pristupe zasnovane na veštačkoj inteligenciji koji doprinose unapređenju kvaliteta obrazovanja, pokazali su se kao dobro motivaciono sredstvo i za prevazilaženje mogućih neuspeha darovitih. Jedan od njih je sistem za učenje koji prilagođava sadržaj u skladu sa potrebama i interesovanjima dece, a drugi obuhvata simulacije koje omogućavaju iskustveno učenje i podstiču motivaciju i angažovanje (Arsenijević, Halai, & Mesaroš Živkov).

U pitanja strukturisanja koncepta pomoći darovitim učenicima/studentima koji u izvesnim trenucima ostaju bez akademske motivacije, a to znači i bez snage da reformulišu svoje ciljeve, prevrednuju dosadašnje metakognitivne procese, strategije učenja i druge personalne

faktore (ne)uspeha, istraživanja svrstavaju i pritisak roditelja, nastavnika i vršnjaka da postignu što veći uspeh. Takva poruka se kod darovitih percipira kao poruka da se kod njih vrednuje isključivo ono što postignu, a ne ono što jesu. To implicira da se poboljšanje kognitivnog funkcionisanja stavlja u prvi plan, dok se njihove socio-emocionalne potrebe zanemaruju. Nalazi konstatuju da osećaj straha od (ne)uspeha kod njih ima izražene emocionalne manifestacije koje potencijalno ugrožavaju njihovo mentalno zdravlje (Kevereski & Pipile). U istom nizu su i preveliki zahtevi , ili očekivanja roditelja (Stojanović). Tako da prethodno vodi ka zaključku da je neophodno imati na umu značaj proaktivne pozicije učenika u procesu učenja i njegovog osvešćivanja o vrednosti postavljanja sopstvenih ciljeva i predanost istima, kao i činjenicu je ovo često u suprotnosti sa sadašnjim nastavnim pristupima, zasnovanim na postojećim standardima učenja i poučavanja, kao i o nalazima da se ciljevi postavljaju spolja u standardima kojih nije učenik svestan, jer nije participirao u njihovom donošenju, a nisu mu ni ponuđeni za osvešćeno prihvatanje, što bi sa sobom nosilo i izvesnu odgovornost za njihovo ostvarenje, a time i za akademska postignuća. Uz prethodno, vezuje se adekvatnost praćenja postignuća, svest učenika o meri svoje odgovornosti u svemu ovome, te atribucija za neuspeh, adresiranje iste ka spoljnim faktorima i druga pitanja dometa i ograničenja didaktike usmerene ka učeniku, koja za razliku od tradicionalne, treba više prostora da dâ mogućnostima da učenik bira ciljeve i reguliše sopstvene aktivnosti i kontekst u kome se učenje odvija. Nalazi istraživanja u ovom tematskom Zborniku fokusiraju se na pitanja davanja slobode darovitima da u projektnim aktivnostima dođu do izražaja njihove ideje o načinima rešavanja postavljenih zadataka i dosezanja ciljeva, u komunikaciji sa drugima u grupnim aktivnostima, u učestvovanju u formulisanju kriterijuma za vrednovanje njihovog rada, kao osnov za sticanje više uslova za razvoj autonomije koja uključuje odgovornost i kompetencije samoregulisanog učenja. Uz prethodno, vezuje se pitanje: u kojoj meri je davanje slobode vezano za nivo osposobljenosti darovitih za samoregulaciju, kao i pitanje: dokle dosežu efekti projektnog učenja, ili mogu li se svi ciljevi ostvarivati projekt metodom, tj. da li je ista u svim obrazovnim situacijama najdelotvornija?

Nalazi istraživanja pitanja osećaja straha kod darovitih od (ne)uspjeha idu u prilog zaključku da strah ima evidentne emocionalne manifestacije koje potencijalno ugrožavaju njihovo mentalno zdravlje (Kevereski & Pipile). Šta ako se u ovakvim situacijama prihvataju alternativni ciljevi i vrednosti, koji se manifestuju u vidu zaštite samopoštovanja, koji vode ka korišćenju odbrambenog obrasca samoregulacije, radi zaštite ega; šta činiti ako se jave specifični obrasci atribucija kao što su: spoljna atribucija neuspeha, izbegavanje zadatka, kognitivna neuključenost, površinsko kognitivno procesuiranje i samohendikepiranje, i, uz to, depresivni obrasci kognitivnih i

motivacijskih uverenja i strategija, kao što su stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i stabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija, smanjivanje aktivnosti i povlačenje iz zadataka i interakcija, samopotvrđivanje usvojene sheme o vlastitoj nesposobnosti i izbegavanje situacija koje im u tom smislu mogu doneti dodatne prilike za vlastito negativno samovrednovanje i negativne emocije; kakve su mogućnosti didaktičkog i pedagoškog delovanja u smislu korekcija u samoregulaciji, odnosno vraćanju na motivacijske strategije učenja (Krampač-Grljušić, Kolak, & Markić)? U skladu sa prethodnim, razmatraju se efekti primene interventnih programa za darovite učenike koji podbacuju u akademskom postignuću analizom savremenih rezultata (Lazarević). A Maksić, Đerić i Malinić u okviru naslova „Ništa ne uspeva bolje od uspeha" nalazima ukazuju da je najbolji prediktor postignuća darovitih učenika njihova samoefikasnost i da su u vanrednim okolnostima bili spremni na ulaganje dodatnog napora i samostalno učenje kako bi ostvarili svoje obrazovne i profesionalne aspiracije i planove, te se diskutuju efikasne strategije koje podržavaju istrajavanje pojedinca na razvoju sopstvenih sposobnosti, talenata i kreativnosti i daju preporuke za podsticanje samostalnosti i samoefikasnosti darovitih, radi prevazilaženja prepreka u toku sticanja znanja i veština koje su im potrebne za dostizanje visokih postignuća.

Prethodna skica nalaza i pitanja istraživača i praktičara o tematici Zbornika i traganju za odgovorima na brojna pitanja ka različitim aspektima fenomena neuspeha darovitih, od konceptualnih i teorijskih do praktičnih dometa i ograničenja nalaza o stimulisanju razvoja izvrsnosti darovitih u aktuelnim prilikama kulture učenja i poučavanja, govori o širini dijapazona, kompleksnosti i nedokučivosti darovitosti koja na putu razvoja lako može, kako je u prethodnim nalazima viđeno, da „sklizne sa koloseka", što ukazuje na značaj sistemskog pristupa podrške na putu ka uzrastanju izvrsnosti u kome značajnu ulogu ima mentor. Obrazovna politika ovo svakako treba da uzme u obzir, jer je njena uloga u svemu ovome od velikog značaja. Ako obrazovanje ne odgovori na darovitost, ono propušta priliku da bude više od sistema – da postane putokaz. Zbornik 30 otkriva slojevitost izazova sa kojima se daroviti suočavaju i poziva na promenu paradigme: sa prepoznavanja ka razumevanju, sa normi ka personalizaciji, sa učenja ka rastu. Zato je pred obrazovnom politikom zadatak koji prevazilazi tehniku – to je poziv na mudrost. Jer, darovitost nije pitanje elita, već prilika da društvo postane celovitije, humanije i budućnosno delotvornije.

U vremenu u kojem se obrazovanje neumorno suočava sa izazovima kompleksnosti i nepredvidivosti, darovitost se nameće kao i dalje nedovoljno osvetljeno polje koje zahteva promišljen, odgovoran i sistemski pristup. Ovaj tematski Zbornik ne donosi konačne odgovore, već otvara vrata daljim istraživanjima, inicira promene i poziva na zajedničko delovanje svih aktera

obrazovanja. Samo u saglasju teorijskih uvida, praktičnih strategija i vrednosne posvećenosti možemo biti dostojni izazova koje darovitost postavlja pred istraživače, mentore i obrazovni sistem – ne kao privilegija retkih, već kao obaveza svih.

Šta reći na kraju? U spiralnom hodu traganja za suštinom darovitosti, gde se znanje i pitanja prepliću u neprekidnom dijalogu, daroviti ostaju istovremeno i blagoslov i izazov vremena. Oni nisu samo nosioci potencijala, već svetlosne tačke u tami nesigurnosti društva i obrazovnog sistema. Na raskršću očekivanja i unutrašnjih svetova, među nevidljivim borbama i tihim povlačenjima, rađa se pitanje: da li znamo kako da ih vodimo? Zato, neka ovaj Zbornik ne bude samo zbir spoznaja, već poziv – tih ali podsticajan – na empatiju, razumevanje, strpljenje i hrabrost. Jer samo tamo gde se znanje susretne sa dušom, a metod sa srcem, darovitost prestaje da bledi – i počinje da svetli.

Grozdanka Gojkov

==========

Prvi deo:

Uvodna izlaganja

Doc. dr. Polonca Serrano[1]
Alma Mater Europaea University
Maribor, Slovenija

UDK: 37.026
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.18-31
Original scientific paper

HOLISTIČNI PRISTOP V EDUKACIJI NADARJENIH

Rezime: UNESCO navaja, da je temeljno načelo edukacije prispevati k vsesplošnemu razvoju vsakega posameznika, duha in telesa, inteligence, občutljivosti, estetskega čuta, osebne odgovornosti in duhovnih vrednot. Vzgoja celotne osebe pomeni upoštevati in vzgajati tudi duhovno dimenzijo otroka. V logopedagogiki, ki temelji na holističnem pristopu, pri vzgoji mladega človeka upoštevamo, vse tri dimenzije, ki so v medsebojnem ravnotežju. To pomeni sprejeti in resno jemati vsako osebo kot misleče in čustveno bitje ter vzajemni, interaktiven in spoštljiv odnos med osebo učitelja in osebo otroka. Logopedagoški proces je zasnovan tako, da razvija lastnosti, kot so: sposobnost biti svoboden in odgovoren, odkrivati in upoštevati vrednote, dobro presojati, videti smisel lastnega obstoja, meta učenje in socialne veščine.

Po teoriji mnogoterih inteligenc Ramos-Ford in Gardner trdita, da so nadarjeni in talentirani učenci bolj občutljivi za globlja vprašanja, zlasti o smislu življenja, našem obstoju, zakaj živimo ali umremo itd. Gardner je to imenoval eksistencialna inteligenca, ki jo je sicer težko izmeriti. Ferbežer navaja, da duhovno nadarjenost otroci kažejo kot resna vprašanja o življenju, vesolju, Bogu, trpljenju, empatiji itd. Skozi holistični pristop se učitelji tega zavedajo, živijo in učijo skozi eksistencialna vprašanja in pojme, da bodo zgled nadarjenim učencem, ki si skozi učni proces prizadevajo za samoaktualizacijo in samopreseganje.

Če pomislimo na tradicionalni izobraževalni proces vidimo, da lahko vodi v nezadovoljstvo (apatija, agresija, demotivacija itd.) z življenjem. Vsekakor moramo upoštevati, da se učni pristopi pri poučevanju nadarjenih učencev razlikujejo od tradicionalnih. Ena izmed razlik med holističnim in mehanističnim pedagoškim pristopom (kot navaja UNESCO) je, da mehanistični pristop oziroma paradigma temelji na ciljih, znanju in spretnostih, holistični pristop pa na soodvisnosti in eden izmed ciljev poučevanja temeljnih vrednot povezanih z nacionalno enotnostjo in globalno solidarnostjo je, ceniti vrednost soodvisnosti.

V prispevku bomo izpostavili tudi dimenzijo svobode, ki je tesno povezana z odgovornostjo. Odgovornost je pojem, ki se pravzaprav navezuje na vsa področja (stebre) holističnega pristopa. Odgovornost povezujemo z vrednotami, kadar govorimo o: odločanju za določeno vrednoto (nalogo), udejanjanju vrednote (naloge), učenju in učnih procesih otrok v fazi razvoja družbene odgovornosti in vrednot. Odgovornost in notranja svoboda sta neločljivo povezana pojma, saj je (v eksistencialni teoriji in logoterapiji) človek po lastni volji svoboden in prav zato odgovoren za svoja dejanja. Če pa človek za svoja dejanja ne prevzema odgovornosti, se le-ta sprevrže v samovoljnost. To je danes vse bolj pereč problem. Ljudje vse pogosteje na prvo mesto postavljajo sebe in svoje individualne interese, sočlovek pa dobiva vedno bolj pragmatično »funkcijo«, kar lahko vpliva tudi na učno uspešnost nadarjenih otrok.

Ključne besede: edukacija nadarjenih, holistični pristop, logopedagogika, duhovna dimenzija človeka, samouresničitev in samopreseganje, svoboda, odgovornost.

Introduction

The history of holistic idea is almost as old as the existence of human communities. Today, we know them as Indigenous communities, but they have long adhered to holistic educational principles. Their education was embedded within daily life and community practices, focusing on experiential learning, storytelling, observation, participation etc. Their methods were very different from formalized Western educational systems and the learning was inherently intergenerational, passed down through families and communities, rather than confined to specific academic institutions.

The holistic education approach, with its emphasis on the development of the whole person—intellectually, emotionally, socially, and spiritually—aligns closely with the educational practices traditionally followed by many Indigenous communities across the

[1] polonca.pangrcic@almamater.si

world. By integrating the mind, body, and spirit in an interconnected framework, holistic education mirrors the Indigenous worldview that sees humans as part of a larger web of relationships, connected to nature, family, community, and the spiritual realm.

For many Indigenous cultures, education was a communal, context-driven process where knowledge and values were shared informally within extended family and community groups. Education was intrinsically tied to the land, as traditional ecological knowledge was essential for survival. The children were taught how to live in harmony with nature, emphasizing sustainable living practices and respect for the Earth. This was not just practical knowledge but also spiritual, connecting individuals to a broader cosmological framework.

This approach contrasts with Western formalized schooling systems, where subjects are often split into separated areas and children are being taught in institutions.

For several decades, UNESCO has emphasized a holistic approach in schools and wider (Delors, 1996; Faure et al., 1972; Leicht et al., 2018; Nan-Zhao, 2004; UNESCO, 2002, 2014, 2015b, 2015a). In 2015, more than 1,600 experts in various fields from 160 countries adopted the document called the Incheon Declaration (UNESCO, 2015a) where they set a vision of actions, guidelines and goals to be met by 2030 and is based on the fourth goal of sustainable development, which is one of the 17 priority UNESCO's sustainable development goals (SDG).

The holistic approach, which is strongly humanistically oriented, is largely in line with Frankl's logotherapeutic beliefs (Frankl, 2014, 2015), existential analysis (Längle, 2013), existential pedagogy (Waibel, 2017a, 2017b, 2020; Waibel & Wurzrainer, 2016) and the logopedagogical approach (Forster-Benkler, 2019; Schechner & Zürner, 2013).

A holistic approach to education considers all aspects of human development ensuring that learning is meaningful. Education is not merely about academic achievement, but also about fostering a deep sense of identity, purpose, and connection to others. By integrating these dimensions, a holistic approach equips students with the tools they need to navigate an increasingly complex and interconnected world (Kristovič et al., 2024b). The authors further state that the essence of the logopedagogical approach in education is the search for meaning as a fundamental human drive. By applying this philosophy, students are encouraged to find purpose and personal significance in their learning journey, rather than merely memorizing information for tests. This perspective shifts education from being purely goal-oriented to meaning-driven, where students not only acquire knowledge but also develop essential qualities such as freedom of choice, responsibility, self-transcendence, personal integrity, holistic development (mind, body, and spirit), search for ultimate meaning, development of values, overcoming the "existential vacuum" in education etc.

Logopedagogy

Logopedagogy, as an innovative approach in pedagogy, embodies this holistic principle (Kristovič et al., 2024a). It recognizes that children and young people are not merely objects to be filled with goals and standards but are unique individuals with their own characteristics, emotions, and aspirations. The logopedagogical framework perceives the child not only as a cognitive/rational being but as an indivisible whole consisting of physical, mental, and spiritual dimensions (Frankl, 2014, 2015; UNESCO, 2002). This approach aligns with UNESCO's call for a more comprehensive and meaningful educational experience that nurtures all aspects of a person's development.

A crucial element of logopedagogy is the relationship between the teacher and the student. This relationship is not one-sided but rather interactive, mutual, and based on respect. The teacher is not merely an authority figure who transmits knowledge but a guide who helps students navigate their personal and intellectual growth. This dynamic fosters an environment

where students feel valued as thinking and emotional beings, which is essential for their overall well-being and sense of purpose.

The current educational system in Slovenia and many other parts of the world faces challenges due to its limited scope, focusing predominantly on cognitive achievements while neglecting students' mental health and spiritual well-being. The increasing prevalence of violent behavior, anxiety, and addiction among young people signals a crisis in the system that urgently needs to be addressed. Logopedagogy provides a viable solution by offering a framework that ensures all three dimensions - physical, mental, and spiritual - are in balance, ultimately supporting the development of a fully functioning, integrated, and fulfilled individual.

Jacques Delors (1996) set the four pillars of education in the report for UNESCO Learning, The Treasure Within. These four pillars are - learning to know, learning to do, learning to live together, and learning to be and that is the foundation of a holistic educational model. More recently, UNESCO introduced a fifth pillar: learning to transform oneself and society, highlighting the importance of education in shaping both personal growth and global well-being (Common Worlds Research Collective, 2020; UNESCO, 2020). These principles are deeply embedded in logopedagogy, which seeks to create an educational process that nurtures meaning, autonomy, and ethical responsibility.

According to the updated Gardner's multiple intelligences theory (Gardner, 2011; Ramos-Ford & Gardner, 1997) gifted and talented students demonstrate a heightened sensitivity to profound existential questions, particularly those concerning the meaning of life, human existence, mortality, and purpose. Gardner identified this cognitive ability as "existential intelligence" (Gardner, 2011, 2020) a form of intelligence that is challenging to quantify yet plays a crucial role in shaping an individual's perception of the world and their place within it.

Ferbežer (2002, 2011) further expands on this idea, suggesting that children who exhibit spiritual talent often express it through deep and philosophical inquiries about life, the universe, God, suffering, empathy, and other fundamental aspects of existence. These profound questions indicate a natural inclination toward existential reflection, which, if nurtured appropriately, can lead to advanced critical thinking, moral development, and self-actualization.

Logopedagogical and holistic educational approaches acknowledge and integrate these existential inquiries into the learning process. Educators who adopt this approach recognize the importance of addressing such deep questions and engaging with students in meaningful discussions that transcend traditional subject matter. By embodying and exemplifying a reflective and inquiry-based mindset, teachers provide a model for gifted students who seek self-actualization and self-transcendence through education. Education is based on individualization and the unique potential of every student which leads to personalization, respect for individual talents, and existential goals.

Gifted and talented children, who are existentially and/or spiritually gifted utterly respect and deeply appreciate if they are taken into account and heard by teachers. Teachers should, on the other hand, combine meaning-centered learning (Frankl, 2014; Kristovič et al., 2024a; Schechner & Zürner, 2013; Waibel, 2017a; Waibel & Wurzrainer, 2016) with intelligence-based learning (Gardner, 2011, 2020; Ramos-Ford & Gardner, 1997) to engage students deeply with learning - from understanding others (interpersonal intelligence) and self-awareness (intrapersonal intelligence) to serving others and using one's abilities for a greater cause (self-transcendence). By integrating these ideas, education empowers students not just to succeed, but to find meaning in their learning journey.

The Dimension of Freedom and Responsibility in Holistic Education

Freedom and responsibility are inextricably connected concepts. According to existential theory and logotherapy, individuals possess the freedom of will, which implies they are accountable for their actions. When a person fails to take responsibility for their actions, this can lead to arbitrariness, where decisions are made based solely on personal desires without consideration for the consequences. Freedom in this concept does not mean that there are no rules but on the contrary, it means responsibility to the rules.

This issue is becoming increasingly pressing in today's society. More and more often, individuals prioritize their own interests over those of others, reducing fellow human beings to mere pragmatic functions. This shift in perspective can negatively affect the academic performance of gifted children, who may require a supportive and nurturing environment that values collective responsibility and interdependence.

Thus, it is essential for educators to foster a sense of responsibility alongside freedom in their students. By cultivating these values, educators can help students navigate their interpersonal relationships more effectively, ultimately contributing to a more harmonious and productive learning environment. This integration of freedom and responsibility is vital for the holistic development of gifted individuals, enabling them to thrive both academically and personally.

Furthermore, the holistic approach encourages educators to create a learning environment that fosters introspection, ethical reasoning, and personal growth. This includes incorporating literature, philosophy, art, sense of beauty and dialogue-based methodologies that allow students to explore existential themes in depth. By doing so, schools can help gifted learners develop a well-rounded understanding of themselves and their connection to the broader human experience and nature.

Through logopedagogy, teachers support students in their search for meaning, equipping them with the intellectual and emotional tools necessary to navigate complex life questions. This approach ultimately contributes to the development of individuals who are not only academically capable but also deeply self-aware, morally grounded, and prepared to make meaningful contributions to society.

There are very few studies that explore the influence and impact of holistic or logopedagogic approach in educational system. Carneiro and Draxler (2008, p. 4) state that the Delors Report has influenced various educational initiatives in 50 countries. However, the actual impact of both reports (Faure and Delors) on school policies has remained minimal. Hattie (2009) conducted an extensive meta-study and identified the quality of teachers as the most important factor influencing student learning and Kreijns et al. (2019) emphasized the importance of teacher practice for the well-being of students.

However, there is still a big gap between the awareness of educational professionals about the implementation of the holistic approach in their classroom and the insight into the actual state of this approach in children. For quality changes and progress in school policies, we need more research and assessment of the facts. There is a lack of empirical data in the field of holistic approach or logopedagogy in schools or education in general. More research would facilitate school policy planning at the micro and macro education levels.

Method and materials

Research plan -

For the needs of the research, there was no suitable standardized questionnaire that would cover all the parameters we wanted to measure. The research team formed a non-standardized survey questionnaire, which measured the existing situation in the field of holistic

education and knowledge of key international documents in this field in the Republic of Slovenia. We searched for the causes of the existing situation using the causal method.

Sample -

We sent the questionnaires to all kindergartens, primary and secondary schools from the Records of Educational Institutions and Educational Programs, (Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport, 2021) which is available on the website of the Ministry of Education, Science and Sport (Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport, 2021).

Data collection -

The questionnaire was designed in an open-source application 1KA (*1KA (Version 24.05.29)*, 2024) (*1KA (Version 20.12.03)*, 2017), which provides an online survey service. The application also allows us to save the data of both completed and partially completed questionnaires.

The survey was conducted from the beginning of April 2020 until the end of June 2020.

Instrument –

The questionnaire included demographic data (gender, age, years of work in education, highest formal education attained and current job), followed by questions about four pillars of education from the Delors Report (Delors, 1996), the familiarity with the Delors Report, Incheon declaration (UNESCO, 2015a) and holistic approach. Then they were asked to write down some basic concepts that characterize the holistic educational process and to what extent they consider/implement these concepts in their work. At the end they were asked to indicate to what extent they follow/implement the European and UNESCO guidelines in their work. The guidelines: Stimulation of the imagination of children or students; Encouraging creativity in children or students; Developing and strengthening: memory, reasoning, appreciation of beauty, physical abilities, communication/social skills; Developing critical thinking and independent judgement; Acquisition of general human values; Developing personal commitment and responsibility.

Data analysis -

The discrimination of the scales where the respondents could decide on their level of familiarity with the documents and the level of compliance with the guidelines in the individual professional's work, were ensured with a four-point Likert scale. The purpose of the decision for a four-point scale was to avoid mid-range answers, which usually mean 'I don't know' or 'I can't decide'.

The data were processed with the computer program for statistical analysis SPSS, (IBM Corp., 2019) version 26. We first encrypted them and then performed descriptive statistics for the data obtained for which we calculated parameter estimates (structural percentages) by frequency analysis (Sagadin, 2003, pp. 16-19).

Correlations between descriptive or ordinal variables were checked with chi-square ($\chi 2$) and Spearman's rho (ρ) test. The risk level of 0.05 was taken into account for statistical inference.

Results

Our research aimed to assess the alignment of the Slovenian education system with global educational trends. These trends emphasize a holistic approach; therefore, we examined the extent to which educational professionals in Slovenia are aware of these trends and how they integrate them into their daily work with students. We were particularly interested in how

respondents stay informed about global trends and guidelines, given that they participated in the professional examination in European Union law.

In Figure 1 we can see a comparison between the answers to the questions: *'How would you rate your knowledge of the Delors Report prepared for UNESCO in 1996, which lists the four pillars of education: 1) Learning to know; 2) Learning to do; 3) Learning to live together and 4) Learning to be'*, *'How would you assess your knowledge of a holistic approach in education?*' and *'How would you assess your knowledge of the Incheon Declaration and Framework for Action, in which UNESCO presented guidelines in 2015 for the implementation of the 4th Sustainable Development Goal, to be met by 2030?*'

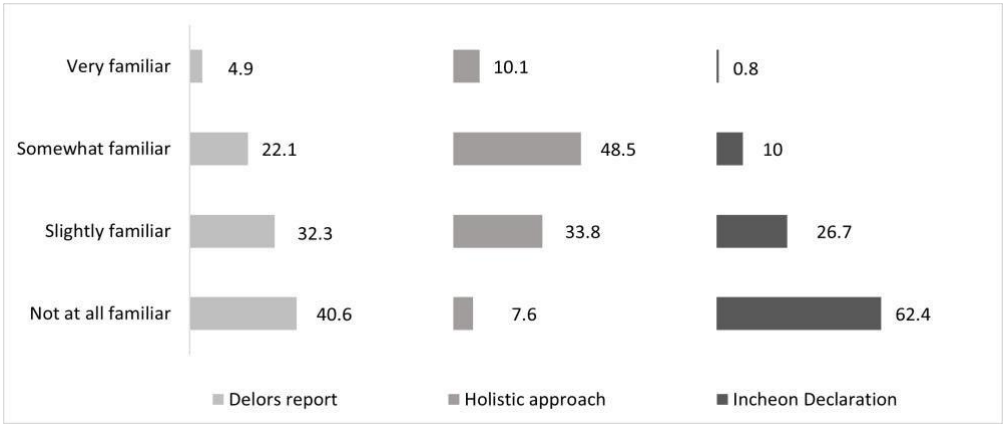


Figure 1. Familiarity with the Delors Report, Incheon Declaration, and holistic approach expressed as a percentage

If we look at the percentage of familiarity with the holistic approach, compared to the familiarity with Delors Repost or Incheon Declaration, we can see it is significantly higher. Around 40% of respondents are not familiar with the Delors Report, while only 4.9% say they are familiar with this report. The knowledge of the Incheon Declaration is extremely weak. More than two-thirds of respondents are not familiar with this document, and less than one percent state that they are very familiar with this document. Presumptive knowledge of the holistic approach is somewhat better, as more than 10% of respondents state that they are very familiar with this approach, and 7.6% know nothing about this approach.

We were also interested in the correlation between the knowledge of the Delors Report, the holistic approach, and the Incheon Declaration. The correlation between all variables is statistically significant and positive, which means that as the knowledge of one variable grows, so does the knowledge of the other variables. The variables of the Delors Report and the holistic approach ($r_s = 0.442$; $p = 0.000$), the Incheon Declaration and the holistic approach ($r_s = 0.388$; $p = 0.000$) are fairly strongly related, while the variables of the Delors Report and Incheon Declaration are more strongly related to each other ($r_s = 0.673$; $p = 0.000$). We can also see that in the data from Figure 1, where we can see a similar trend in the knowledge of both documents.

Further in the survey, respondents were asked to write down up to six basic concepts that characterize the holistic educational process. After reading, the research team divided them into two categories, based on whether their response falls under the understanding of a holistic approach, or not. Because of the already mentioned possibility of an understanding of the term holistic that is too broad, we used an in-depth analysis and reviewed various literature to determine the categories that define this term. The concepts written by the respondents were

classified by the following categories: values, freedom, responsibility, autonomy, independence, imagination, creativity, play, appreciation of beauty and experiential values, empathy, conscience and intuition, purpose, development of identity, self-transcendence, and self-distance, relationships (to oneself, to the world, to others, to life), self-image, self-esteem and self-confidence, dignity, attitude to the superfluous and religion, ethics, and personalization.

After analysis, a new variable was created, where we coded[2] the terms with 1 as terms that *belong to the holistic educational process*, while 0 was assigned to terms that *do not belong to the educational process*. We added the values to the new variable. The value of variable six means that the respondents wrote down all six concepts that define the holistic educational approach. If no such notion is evaluated, the value of the new variable is zero or equals the number of correctly given concepts. The evaluated values of the new variable are shown in Figure 2.

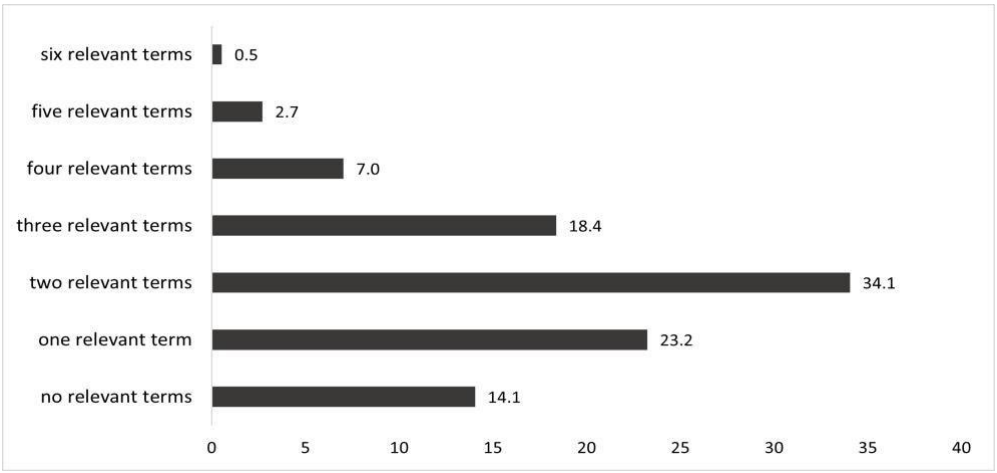


Figure 2. Comparison of the number of properly written concepts of the holistic approach evaluated by researchers (in percentage)

Most respondents listed two relevant terms/concepts (34.1%). Only one respondent listed all six relevant terms, while 14.1% did not list any relevant terms. We did not take into account those respondents who did not write down anything.

The self-assessment revealed that more than half of the respondents (see Figure 3) are somewhat or very familiar (58.6%) with the holistic approach to education, while only 28.3% of such respondents could be in fact described as such.

[2] The coding was done by two researchers independently, any disagreements were resolved at the common meeting with the presence of a third reviewer.

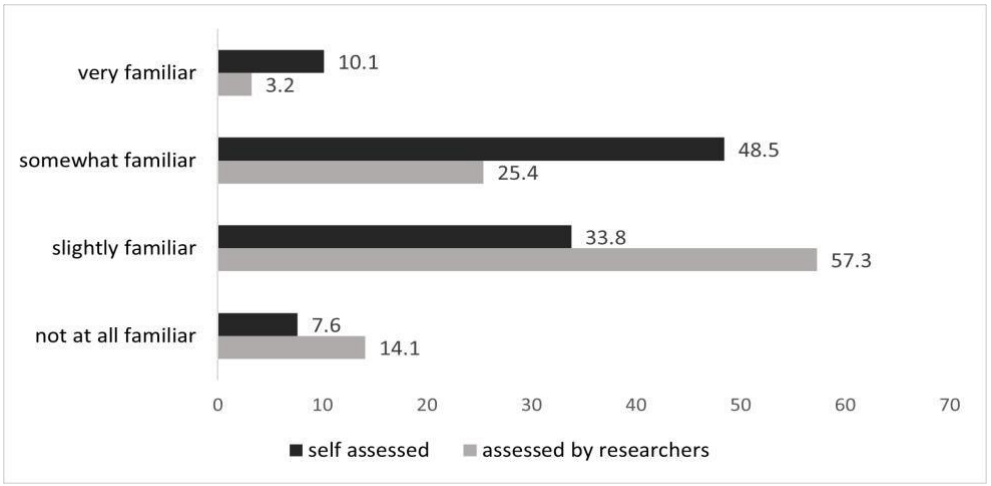


Figure 3. Comparison of the percentage of knowledge of concepts that belong to the holistic approach, according to the self-assessment and assessment of researchers

There is a clear lack of understanding of the concept of a holistic approach in education paired with the lack of awareness of educational professionals regarding the matter. We also checked the association between these variables related to the knowledge of the Delors Report, the holistic approach, and the Incheon Declaration. The Spearman rho values (ρ) coefficients are extremely low. In connection with the Delors Report (r_s = -0.023; p = 0.759) and the Incheon Declaration (r_s = -0.037; p = 0.620), the values are negative. We found no statistically significant correlation with the new variable Respondents' answers, which further confirms the discrepancy between their own and the researchers' assessed awareness of the holistic approach.

Next, the respondents indicated how frequently they incorporate the six concepts they identified as defining a holistic approach into their work. They could choose from: '*I don't consider'*, '*I rarely consider'*, '*I sometimes consider'* and '*I always consider'*. The majority of respondents answered that they always consider these concepts in their work, as the values for 'always consider' in all six concepts are very high (between 69.4% and 78.6%).

In analyzing the data, we limited ourselves to the more recent 2015 Incheon Declaration document (UNESCO, 2015a) in conjunction with knowledge of a holistic approach in education. We use correspondence analysis to help us determine the connections between the variables and present nominal data graphically (Clarke & Greenacre, 1985, p. 7). This method is useful to establish a relationship between nominal variables in a multidimensional space.

Our results showed that presenting our data in a two-dimensional space is advisable. The first dimension accounts for 73.4 % of the total explained inertia. With the second dimension, we reach 99.3 % of the total explained inertia, so there is no necessity to add a third dimension.

Figure 4 shows the layout of variables in two dimensions. When looking at the row points on the two dimensions, '*rarely consider'* on Dimension 1 could be matched (is close to) to '*sometimes consider'* on Dimension 2. The same is true for '*always consider'* on Dimension 1 and '*rarely consider'* on Dimension 2, and *'sometimes consider'* on Dimension 1 and *'always consider'* on Dimension 2.

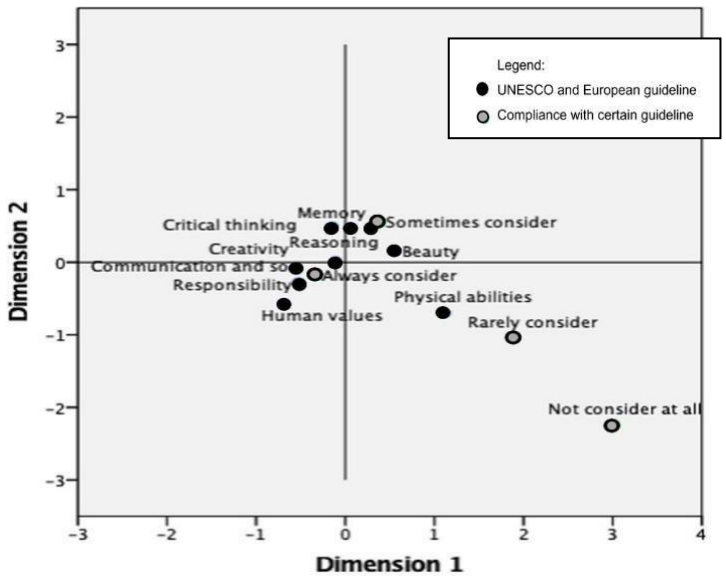


Figure 4. Two-dimensional plot chart of compliance with UNESCO and European guidelines in the educational professional's work

The data indicate that Slovenian education professionals rarely or never regard the development of physical abilities as an integral aspect of the holistic approach in their work. Conversely, they occasionally consider memory enhancement, appreciation of beauty, and the cultivation of critical thinking and independent judgment as key elements of this approach. This trend is also reflected in Figure 4, where these variables appear in close proximity. In contrast, fostering creativity, strengthening reasoning, communication, and social skills, promoting personal commitment and responsibility, and instilling universal human values are consistently recognized as essential components of the holistic approach, which education professionals report always incorporating into their practice.

Table 1. Spearman correlations between UNESCO and European guidelines and the Delors Report, the Incheon Declaration, the holistic approach, and the Respondents' answers

	Delors report	Incheon declaration	Holistic approach	Respondents' answers
	r_s	r_s	r_s	r_s
Imagination	.147*	.185**	.239**	.037
Creativity	.177**	.192**	.272**	-.008
Memory	.104	.105	.098	-.043
Reasoning	.045	.087	.070	-.039
Beauty	.185**	.195**	.217**	.080
Physical abilities	.166**	.213**	.264**	.079
Communication and social skills	.098	.137*	.118*	-.048
Critical thinking	.069	.038	.179**	.013
Human values	.025	.088	.053	.146
Responsibility	.113	.082	.143*	.066

*P < .05. **P < .01.

In the following Table 1 we also used the nonparametric Spearman correlation coefficient (ρ) because the distribution of the variable is not normal and because it is measured on a nominal four-point measurement scale. All correlations are weak and positive. Notably, the variables related to stimulating imagination, fostering creativity in children (students), and developing an appreciation for beauty and physical abilities show statistically significant correlations with the Delors Report, the Incheon Declaration, and the holistic approach. However, they do not correlate with the Respondents' answers. The variable "Respondents' answers" was derived from participants' responses, where they listed up to six concepts defining a holistic educational approach. The only exception is the acquisition of general human values, which correlates with respondents' descriptions of the holistic approach.

Discussion and Conclusion

UNESCO and European education organizations emphasize a holistic approach, though education professionals often do not perceive it externally. UNESCO has advocated lifelong learning since the 1972 Faure Report, which highlighted access to education, recognition of non-formal learning, and humanistic concerns (Faure et al., 1972; Field, 2001). The Delors Report (Delors, 1996) further reinforced these ideas, influencing educational reform and lifelong learning indicators (Elfert, 2019). UNESCO's current strategy promotes global citizenship and sustainable development education, aligning with Goal 4 of sustainable development ("Issues and Trends in Education for Sustainable Development," 2018; UNESCO, 2015b). The holistic approach, first introduced in the 1970s and revitalized in the 1990s, is further developed in the Incheon Declaration (UNESCO, 2015a).

Research findings indicate weak awareness of the Delors Report and the holistic approach. Nearly half of the surveyed professionals had over 21 years of experience, suggesting they may have encountered these concepts during their studies or early careers. However, almost half reported no knowledge of the Delors Report, and over half were unaware of the Incheon Declaration. This trend of declining awareness, confirmed as statistically significant, suggests a growing disconnect from international educational frameworks.

Workplace dissatisfaction among educators is widespread, as reported in multiple studies across Europe and beyond. Teachers feel undervalued despite public recognition of their profession (Eurydice, 2004; OECD, 2018; Plevnik, 2004). Large-scale surveys cite dissatisfaction with career progression, leadership, salaries, and bureaucratic demands, contributing to stress and burnout.

Although 58.6% of respondents claimed familiarity with the holistic approach, correlations with the Delors Report and the Incheon Declaration indicate only moderate awareness. When asked to describe the holistic approach in six words, only one respondent identified all six relevant concepts, and only 10.2% mentioned four or five. Conversely, 14.1% failed to identify any relevant concept. Despite UNESCO and EU strategies emphasizing holistic education for over 50 years, its understanding among Slovenian educators remains limited.

Few studies focus on the holistic approach in education. A Finnish study highlighted the importance of emotional, social, moral, and spiritual education in fostering student growth (Tirri, 2011). Other research underscores the benefits of teacher reflection and student engagement in holistic learning environments (Patel, 2003; Pauw et al., 2015). Comparative self-assessment of holistic approach knowledge revealed discrepancies: 10% of respondents claimed strong familiarity, but researchers assessed them as unfamiliar. Similarly, 7.6% self-reported no knowledge, whereas researchers classified 14.1% as unfamiliar. While respondents claimed to apply holistic concepts in their work 70–80% of the time, two-thirds of these concepts did not align with a holistic educational approach.

This study also examined whether educators' lack of awareness stemmed from terminology or an actual disconnect from holistic practices. Analysis of UNESCO and European Commission guidelines (European Commission, 2013, 2019; “Issues and Trends in Education for Sustainable Development,” 2018; Sharmahd et al., 2017; UNESCO, 2015a) revealed that Slovenian education professionals rarely integrate physical development into a holistic framework, despite its historical significance since the establishment of general schooling (Schmidt, 1988).

Slovenian educators assume familiarity with the holistic approach, yet research reveals inflated self-perception. Key findings indicate widespread unawareness of the Delors Report and Incheon Declaration and a lack of alignment between self-reported holistic teaching practices and research assessments. While educators believe they frequently implement holistic principles, only the acquisition of general human values aligns with actual holistic education.

In addition to the holistic approach, logopedagogy, based on Frankl’s logotherapy and introduced by S. Kristovič, Pangrčič and J. Kristovič (2024a), provides a meaningful framework for education by emphasizing personal responsibility, self-transcendence, and the search for meaning in learning. Logopedagogy fosters an education system that nurtures both cognitive and existential dimensions, encouraging students to engage deeply with their studies and develop resilience in facing life’s challenges. Integrating logopedagogical principles into Slovenian education could complement holistic education by addressing not only knowledge acquisition but also the formation of purpose-driven individual.

The results of the study indicate a pressing need for professional development programs and systemic changes to align the Slovenian education system with global educational trends. By incorporating logopedagogical principles, which emphasize meaning, responsibility, values and self-transcendence, educators can better support students' intellectual and personal growth. A shift towards a more integrated educational approach can foster a more comprehensive, student-centered learning environment, ultimately leading to improved well-being and professional satisfaction among educators. For this reason, we at Alma Mater Europaea University have established a training program in Logopedagogy, which is intended for all teachers and education professionals. In this way, we will train them to teach more meaningfully, which will lead to more satisfied and fulfilled young people.

References:

- *1KA (version 24.05.29)*. (2024). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. http://www.1ka.si
- Carneiro, R., & Draxler, A. (2008). Education for the 21st century: Lessons and challenges. *European Journal of Education*, *43*(2), 149–160. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00348.x
- Clarke, R. T., & Greenacre, M. J. (1985). Theory and Applications of Correspondence Analysis. In *The Journal of Animal Ecology* (Vol. 54, Issue 3). https://doi.org/10.2307/4399
- Common Worlds Research Collective. (2020). Learning to become with the world: Education for future survival. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report (forthcoming, 2021). *Unesco*, *ED-2020/Fo*, 1–16. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032
- Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Elfert, M. (2019). Revisiting the Faure report and the Delors report. *Power and Possibility*. https://doi.org/10.1163/9789004413320
- European Commission. (2013). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. *European Commission, Education and Training*, 41. https://doi.org/10.1093/carcin/bgt077
- European Commission. (2019). Early Childhood Education and Care in Europe 2019 Edition

Eurydice Report Education and Training. In *Eurydice Report. Education and Training.* http://ec.europa.eu/eurydice
- Eurydice. (2004). Učiteljski poklic v Evropi: Profil, trendi, hotenja. Poročilo IV. Kako ohraniti privlačnost učiteljskega poklica tudi v 21. stoletju. Nižje splošno sekundarno izobraževanje. In *Pomembne teme v izobraževanju v Evropi* (Issue Zvezek 3).
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. UNESCO: Paris, France. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7847-4_8
- Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
- Ferbežer, I. (2011). Spiritualna senzitivnost nadarjenih otrok. *Zbornik Rezimea Sa Međunarodnog Naučnog Skupa "Darovitost i Moralnost, Vršac, Arad, 01. Juli 2011 = Book of Abstracts International Conference Gifted and Morality*, *17*, 305–319.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, *20*(1–2), 3–15. https://doi.org/10.1080/09638280010008291
- Forster-Benkler, R. (2019). *Was ist Logopädagogik?* https://leichtsinn-logotherapie.ch/logopaedagogik-resilienz/
- Frankl, V. (2014). *Volja do smisla*. Celje: Mohorjeva družba.
- Frankl, V. (2015). *Zdravnik in duša*. Celje: Mohorjeva družba.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. https://books.google.si/books?id=wxj6npSaykgC
- Gardner, H. (2020). *A Resurgence of Interest in Existential Intelligence: Why Now?* Howard's Blogs. https://www.howardgardner.com/howards-blog/a-resurgence-of-interest-in-existential-intelligence-why-now
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* London: Taylor & Francis.
- IBM Corp. (2019). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. In *2019*.
- Issues and trends in Education for Sustainable Development. (2018). In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.), *Issues and trends in education for sustainable development*. Unesco Publishing. https://doi.org/10.54675/yelo2332
- Kreijns, K., Vermeulen, M., Evers, A., & Meijs, C. (2019). The development of an instrument to measure teachers' inquiry habit of mind. *European Journal of Teacher Education*, *42*(3), 280–296. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1597847
- Kristovič, S., Pangrčič, P., & Kristovič, J. (2022). *Logopedagogika*. AMEU - ECM, Alma Mater Press.
- Kristovič, S., Pangrčič, P., & Kristovič, J. (2024a). *Logopedagogika: holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje: [znanstvena monografija]* (2. dopolnj). Univerza Alma Mater Europaea, Alma Mater Press.
- Kristovič, S., Pangrčič, P., & Kristovič, J. (2024b). *Logopedagogy: a holistic educational approach for the 21st century: [scientific monograph]* (1st ed.). Alma Mater Europaea - ECM, Alma Mater Press.
- Längle, A. (2013). Lehrbuch zur Existenzanalyse: Grundlagen. In *Facultas.Wuv*.
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (2018). Issues and trends in Education for Sustainable Development. In *UNESCO Publishing*. UNESCO: Paris, France. https://bangkok.unesco.org/content/unesco-publication-issues-and-trends-education-sustainable-development
- Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport. (2021). *Evidenca vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov*. https://paka3.mss.edus.si/registriweb/default.aspx
- Nan-Zhao, Z. (2004). *Four 'Pillars of Learning' for the Reorientation and Reorganization of Curriculum: Reflections and Discussions*. 9. www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/PillarsLearningZhou.pdf
- OECD. (2018). Slovenija. In *Rezultati TALIS* (Issue Drugi del).
- Patel, N. V. (2003). A holistic approach to learning and teaching interaction: Factors in the development of critical learners. *International Journal of Educational Management*, *17*(6), 272–284. https://doi.org/10.1108/09513540310487604
- Pauw, J. B. de, Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The effectiveness of education for

sustainable development. *Sustainability (Switzerland)*, *7*(11), 15693–15717. https://doi.org/10.3390/su71115693
- Plevnik, T. (Ed.). (2004). *Učiteljski poklic v Evropi: profil, trendi, hotenja. Poročilo 3, Delovne razmere in plačilo: nižje splošno sekundarno izobraževanje* (Vol. 3, pp. XXX, 192). Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport .
- Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (1997). Giftedness from a Multiple Intelligences Perspective. In G. A. Colangelo, Nicholas; Davis (Ed.), *Handbook of Gifted Education* (2nd edition, pp. 54–66). USA: Allyn and Bacon.
- Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.
- Schechner, J., & Zürner, H. (2013). *Kriesen bevältigen. Viktor E. Frankls 10 Thesen in der Praxis.* Braumüller Verlag.
- Schmidt, V. (1988). *Zgodovina šolstva in pedagogike na slovenskem I.* Ljubljana: Delavska enotnost.
- Sharmahd, N., De Kimpe, C., Vonta, T., Giovannini, D., Contini, L., Peeters, J., Van Laere, K., & Brajković, S. (2017). *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities. Analytical Report.* https://doi.org/10.2766/74332
- Tirri, K. (2011). Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, *50*(3), 159–165. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.010
- UNESCO. (2002). *Learning to be: a holistic and integrated approach to values education for human development; core values and the valuing process for developing innovative practices for values education toward international understanding and a culture of peace*. UNESCO, Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO. (2014). Teaching and learning: Achieving quality for all. Global Monitoring Report 2013/2014. In *Teaching and learning: Achieving Quality for all*.
- UNESCO. (2015a). *Incheon Declaration Framework for Action*. UNESCO, Asia and Pacific Regional Bureau for Education. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf
- UNESCO. (2015b). *Rethinking education? Towards a global common good?* UNESCO: Paris, France. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Cairo/images/RethinkingEducation.pdf
- UNESCO. (2020). Humanistic futures of learning: perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks. In *Humanistic futures of learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. Paris, France: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372577?posInSet=1&queryId=4253f7a0-a9bf-4e2f-b0f8-28cca0bc9384
- Waibel, E. M. (2017a). *Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsforderung als zentrales pädagogisches Anliegen.* Germany: Beltz Juventa.
- Waibel, E. M. (2017b). *Erziehung zum Sinn - Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik.* Germany: Beltz Juventa.
- Waibel, E. M. (2020). *Wertschätzung wirkt wunder. Perspektiven Existenzieller Pädagogik.* Germany: Beltz Juventa.
- Waibel, E. M., & Wurzrainer, A. (2016). *Motivierte Kinder – autentische Lehrpersonen; Einblicke in den Existenziellen Unterricht.* Germany: Beltz Juventa.

Asisst. Prof. Polonca Serrano, Ph.D.
Alma Mater Europaea University
Maribor, Slovenia; polonca.pangrcic@almamater.si

HOLISTIC APPROACH IN GIFTED STUDENTS' EDUCATION

UNESCO states that the fundamental principle of education is to contribute to the overall development of each individual, mind and body, intelligence, sensitivity, aesthetic sense, personal responsibility and spiritual values. Educating the whole person means taking into account and educating the spiritual dimension of the child as well. In logopedagogy, which is based on a holistic approach, we take into account all three dimensions, which are in mutual balance, when educating a young person. This means accepting and taking seriously each person as a thinking and

emotional being and a mutual, interactive, and respectful relationship between the person of the teacher and the person of the child. The logopedagogical process is designed to develop qualities such as: freedom and responsibility, discovering and considering values, good judgments, the purpose of life, meta-learning, and social skills.

According to the theory of multiple intelligences, Ramos-Ford and Gardner claim that gifted and talented students are more sensitive to deeper questions, especially about the meaning of life, our existence, why we live or die, etc. Gardner called this existential intelligence, which is difficult to measure. Ferbežer states that children show spiritual talent as serious questions about life, the universe, God, suffering, empathy, etc. Through a holistic approach, teachers are aware of this, live and learn through existential questions and concepts to be an example to gifted students who strive for self-actualization and self-transcendence through the learning process.

If we think about the traditional educational process, we see that it can lead to dissatisfaction (apathy, aggression, demotivation, etc.) with life. In any case, we must take into account that teaching approaches to teaching gifted students are different from traditional ones. One of the differences between the holistic and mechanistic pedagogical approach (as stated by UNESCO) is that the mechanistic approach or paradigm is based on goals, knowledge and skills, while the holistic approach is based on interdependence and one of the goals of teaching fundamental values related to national unity and global solidarity is, appreciate the value of interdependence.

In the paper, we will also highlight the dimension of freedom, which is closely related to responsibility. Responsibility is a concept that actually relates to all areas (pillars) of the holistic approach. We associate responsibility with values when we talk about: deciding on a specific value (task), implementing a value (task), learning and learning processes of children in the phase of developing social responsibility and values. Responsibility and inner freedom are inextricably linked concepts, since (in existential theory and logotherapy) man is free of his own will and therefore responsible for his actions. But if a person does not take responsibility for his actions, it turns into arbitrariness. This is an increasingly pressing problem today. More and more often, people put themselves and their individual interests first, and fellow human beings take on an increasingly pragmatic "function", which can also affect the academic performance of gifted children.

Keywords: gifted education, holistic approach, logopedagogy, spiritual dimension of man, self-realization and self-transcendence, freedom, responsibility.

Јасмина Столић Пивнички[1]
Висока струковна васпитачка и медицинска школа у Вршцу, Србија

УДК: 37.064.2
ИСБН: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.32-41
Оригиналан научни рад

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЈА ПРИСТУПА У ВОЂЕЊУ ДАРОВИТИХ: ПУТ КА ПОДРШЦИ ИЗУЗЕТНОСТИ

Резиме: Потврде о комплексности природе даровитости долазе у први план при сваком сусрету са проблемима даровитих појединаца, те тежим приликама за њихово решавање. Анализирајући бројне налазе истраживања, може се закључити да су разлози за успех, али и неуспех даровитих често везани за самог појединца, односно: степен развоја даровитости, степен развоја интелектуалних способности, могућности за њиховим супериорним владањем, поседовање, поред специфичног домена даровитости (нпр. даровитости за музику) и других особина важних за даљи развој и успех, нпр. унутрашње мотивације за предан рад, саморегулације, издржљивости, самосталности, самооцене у раду и друго. Према Гањеу (Gagné), набројане карактеристике чиниле би интраперсоналне катализаторе, а насупрот њему налазе се срединске фактори који такође утичу на развој, успех и неуспех даровитих (Максић, 2007; Gojkov, 2008). У складу са наведеним, може се закључити да су разлози за успех и неуспех даровитих појединаца често скривени у структури личности даровитог појединца и подршци и адекватном вођству ментора. Способност саморегулације учења често представља кључан фактор успешности музички даровитих ученика. Наиме, процес учења музички даровитих ученика тече путем њиховог самосталног вежбања (Leman, Sloboda, Vudi, 2012). Стога се може закључити да би ученици требало да постану свесни сопствених поступака, као и сопственог процеса мишљења, адекватног начина, односно одабира стратегија путем којих ће мотивисано стремити ка јасно постављеном циљу. Сасвим је сигурно да томе свему претходи велики рад са ментором, који ће бити у складу са целовитом личности ученика. Основни налаз спроведеног истраживања односи се на чињеницу да позитивни резултати превазилажења одређених проблема у напретку музички даровитих често леже у персонализованом приступу и адекватном односу ученик-ментор. Персонализован приступ, који подразумева уважавање целовите личности ученика, може довести до врхунског напретка музички даровитог појединца, те достизања највишег нивоа музичке успешности, односно музичке изузетности. Истраживање је спроведено 2021. године на узорку од 422 ученика музике и 70 професора музике. Добијени резултати интерпретирани су у оквиру овог рада, те представљају препоруке засноване на персонализованом приступу у раду са ученицима и саморегулационо оријентисане наставе, који ће даровитог ученика водити до крајњих граница развоја његових личних потенцијала и музичке успешности и изузетности.

Кључне речи: персонализација рада, саморегулација учења, дидактичке стратегије, ученик-ментор, музичка успешност.

Увод

Потврде о комплексности природе даровитости долазе у први план при сваком сусрету са проблемима даровитих појединаца, те тежим приликама за њихово решавање. Опште је познато да је даровитост сврстана у психолошке феномене, који према Алтарас припадају области *позитивне психологије*, дефинисане као дисциплине задужене за *племените и конструктивне аспекте нашег понашања и доживљавања* (Алтарас, 2006: 5).

Пут до досезања музичке успешности није увек једноставан и лак, чешће је дуг и кривудав. У складу са наведеним, успех и неуспех музички даровитих ученика јављају се у приближној мери. Одустајање од музичког школовања, користи се често као индикатор, у намери да се дође до сазнања о својствима заслужним за музички успех и неуспех ученика (Bogunović, 2010).

[1] stolicpivnicki@gmail.com

Фактори који утичу на успех и неуспех музички даровитих ученика

Анализирајући бројне налазе истраживања, може се закључити да су разлози за успех, али и неуспех даровитих, скривени у структури личности даровитог појединца и подршци и адекватном вођству ментора (Bandura, 1997; Maksić, 2007; Bogunović, 2010; Radoš, 2010; Pekić, 2011; Leman, Sloboda, Vudi, 2012; Gojkov, Stojanović, 2015). С обзиром на то да је давно превазиђена чињеница да је сваки ученик исти, те да је неопходан персонализован приступ свакој индивидуи, у подручју музичке даровитости, овај сегмент рада представља неопходност.

Отварају се следећа истраживачка питања:

- Због чега се дешава да музички даровити и талентовани ученици, који имају потенцијал да досегну музичку успешност, у неком тренутку музичког школовања одустају или га потпуно напуштају?
- Који су разлози неуспеха музички даровитих и таленованих ученика?
- Које су могућности превазилажења (потенцијалних) проблема, те спречавања одустајања од музичког талента?

Истраживања су показала да се најчешћа одустајања од музичког школовања дешавају на узрастима између 14 и 15 година, у периоду адолесценције, у оквиру кога су особине личности ученика највише изражене (Bogunović, 2010). Стога могу да се схвате разлози због чега се последњих година, у светлу истраживања о даровитима, све већи акценат ставља на тумачење особина личности даровитих, у складу са тим музички даровитих, како ученика, тако и свих оних који раде са њима (Bandura, 1997; Maksić, 2007; Bogunović, 2010; Radoš, 2010; Pekić, 2011; Leman, Sloboda, Vudi, 2012; Gojkov, Stojanović, 2015). У бројним истраживачким радовима може се запазити да је један од разлога напуштања музичког школовања, неадекватан однос са наставником музике (Lehmann, & Ammersbah, 2001, према Bogunović, 2010).

Колико су наставници музике значајни за напредак музички даровитих појединаца, приказују налази Кемпа (*Kemp*) који је доказао да музичари поседују одређени склоп црта личности, те истакао да се разликују од других по *структури личности* (Kemp, 1981, 1996). Богуновић (2010) наводи да Кемп издваја следеће особине личности код музичара: интроверзију (потребну за постизање супериорне вештине), затим субјективност, сензитивност и имагинацију, виши ниво интелигенције, добре радне навике – савесност, свесност и контрола, индивидуализам и самосталност.

Међутим, без обзира на припадност одређеној групи, `сваки цвет расте другачије`... Сваки ученик је индивидуа за себе и у складу са тим расте и развија се другачије. Сваки даровити појединац има специфичан и јединствен склоп црта личности, различито одрастање и искуства, другачију средину која га окружује и у односу на све наведено можемо очекивати развој у одређеном домену даровитости.

У светлу проматрања о развојном путу музички даровитих, јављају се и други значајни фактори који могу да утичу на успех или неуспех музички даровитих ученика. Један од њих спада у домен перфекционизма (Burns, 1980). Стога се поставља питање: Да ли поседовање перфекционизма, како код ученика, тако и код ментора, може да угрози даровитост и таленат? У складу са наведеним, перфекционизам код даровитих у комбинацији са емотивним набојем, наводи многе даровите да имају нереално висока очекивања, те од 15 до 20% даровитих може бити значајно спречено у достизању успеха у неком тренутку своје академске каријере, па чак и касније у животу (Burns, 1980).

Давид Бурнс (*David Burns*) (1980) истиче да је перфекциониста личност која:

- поставља нереално високе стандарде;
- себе вреднује искључиво на основу постигнутог успеха;

- има страх од неуспеха;
- мора бити најбољи;
- не прихвата критике и друго.

Насупрот унутрашњих фактора укорењених у специфичној стурктури личности даровитог појединца или ментора, занимљиву чињеницу у досезању успеха или неуспеха музички даровитих појединаца (али и даровитих појединаца у другим доменима), може утицати и спољашњи фактор, односно фактор среће заснован за принципу синхроницитета, тачније истовременим смисаоним поклапањем физичког и психичког збивања, које је утврдио швајцарски психијатар и психоаналитичар Карл Густав Јунг (*Carl Gustav Jung*) (Jung, 1973). У складу са тим отварају се питања: Да ли фактор среће, односно склоп позитивних унутрашњих и спољашњих фатора, може да утиче на постизање врхунских резултата у домену даровитости? Насупрот тога: Да ли фактор „лоше" среће, односно склоп негативних унутрашњих или спољашњих фактора може да утиче на одустанак од музичког школовања?

Узимајући у обзир све претходно наведено, уколико поредимо налазе сличних истраживања из других области из домена даровитости, могу се извести следећи закључци, да су неки од фактора ове проблематике везани за самог појединца, односно: степен развоја даровитости, степен развоја интелектуалних способности, могућности за њиховим супериорним владањем, поседовање (поред специфичног домена даровитости, нпр. даровитости за музику) других особина важних за даљи развој и успех, нпр. мотивације за предан рад, издржљивости, самосталности, саморегулације и самооцене у раду и друго. Према истраживачу Гањеу (*Gagné*), набројане карактеристике чиниле би интраперсоналне катализаторе, а насупрот њима налазе се средински фактори који такође утичу на развој, успех и неуспех даровитих (Максић, 2007; Гојков, 2008). Они се огледају у: окружењу (кућа, школа, друштво и др.), појединачним пројектима (активностима, курсевима, посебним програмима и др.), догађајима (сусретима, наградама и др.) и 'кључним' особама, као што су: родитељи, наставници и ментори (Максић, 2007).

Уколико се осврнемо на наставнике и менторе, те на школски систем и процес одвијања наставе, како у свету, тако и код нас, може се приметити да је одувек била заступљена критика његовог функционисања и начина путем којих се усвајају нова знања. Критике су се најчешће односиле на: садржај наставних програма, начине запамћивања и меморисања знања, количину чињеница коју даровити ученици треба да усвоје у одређеном временском периоду, али исто тако доводили су се у питање: адекватност поступака, одлука и метода које наставници примењују у раду са даровитима (Ђорђевић, 1997).

Стернберг (*Robert Jeffrey Sternberg*) и Лубарт (*Todd Lubart*) говоре о погрешном избору метода и неадекватном раду, како у оквиру обавезног програма, тако и у различитим програмима намењеним даровитим ученицима, напомињући да ти програми пружају сличне могућности као редовни, не утичући битно на креативност даровитих ученика (Sternberg, Lubart, 1992, 1993). Ђорђевић (1997) износи размишљања да су наставници дуго запостављали различите начине учења, у складу са тим и облике учења, те да нису водили довољно рачуна о томе да ли наставне методе, које примењују у свом раду, у довољној мери одговарају начинима усвајања знања ученика, нити су настојали да их у довољној мери прилагоде потребама, могућностима и стилу учења даровитих.

Узимајући у обзир чињеницу да се даровити ученици разликују по интелигенцији, односно менталним могућностима, способностима, брзини учења и памћења, начину примене наученог, интересовањима, али и према стваралаштву (*Walach, Kogan*, 1965, према Ђорђевић, 1997), у складу са наведеним потребно им је

омогућити да садржаје одређеног предмета савладавају сопственим путем, односно путем који одговара њиховој личности. Сваки даровити појединац поседује специфичан стил учења који је њему својствен. Може се рећи да томе претходи трагање за стилом учења који му највише одговара (Ђорђевић, 1997). Управо из тих разлога истиче се значај персонализације у раду са даровитима, јер су наставници они који који би требало да потпомогну, подстичу и прате даровитог појединца у процесу његовог учења, усвајања и примене стеченог знања.

Отварају се даља питања: Да ли музички даровити појединци могу сами да се изборе са својом даровитошћу и достигну врхунску музичку успешност? Колики је значај доброг познавања музички даровитог појединца? Ко и на који начин треба да усмерава музички даровите појединце? Сасвим је јасно да се одговор на ова питања крије у менторству музички даровитих ученика.

Улога ментора у напретку музички даровитих ученика

На самом почетку професионалног музичког образовања и васпитања деца се вежу за наставника солфеђа и инструмента. Веома често их доживљавају као топле, наклоне, подстицајне и забавне особе, те пружају довољну мотивацију за даљи рад, за разлику од наставника који су нељубазни, превише строги, озбиљни, хладни, склони наређивању, те имају демотивишући утицај на децу, чији исход најчешће буде одбојност према наставнику и музици (Leman, Sloboda, Vudi, 2012). Можемо извести закључак да су својства личности наставника музике веома значајна у успешном педагошком раду, у складу са тим и успешности ученика.

С обзиром на то да је вежбање за музичаре кључни извор успешности, изазов ментора може бити везан за поменути домен. Процес учења музике тече путем самосталног вежбања ученика. Дужност ментора је да научи ученике *како* да вежбају и усаврше своја знања и вештине, те напредују у домену надарености (Leman, Sloboda, Vudi, 2012: 76).

Уколико се узме у обзир процес самосталног вежбања и савладавања проблема, те се изузме вежбање на часу са ментором, ученик најпре треба да буде оспособљен да дефинише циљ учења (Мирков, 2007), потом да разуме и адекватно анализира проблем пред којим се налази, затим да направи план превазилажења проблема, а након тога, путем методе вежбе, крене ка његовом решавању. Значајна чињеница и обавезан пут ка достизању музичке успешности представља способност ученика да континуирано прати, анализира и евалуира процес стицања знања који ће га водити до постављеног циља. Из свега наведеног може се закључити да би ученици требало да постану свесни сопствених поступака, као и сопственог процеса мишљења, адекватног начина, односно одабира стратегија путем којих ће мотивисано стремити ка јасно постављеном циљу.

Сасвим је сигурно да томе свему претходи велики рад са ментором, који ће у складу са целовитом личности ученика, персонализовати дидактичке инструкције, те постепено утицати на развој свега наведеног. Бројним истраживањима (Sosniak, 1985; Davidson, Sloboda, Howe, 1996; Lehmann, 1997) доказано је да су врхунску музичку успешност постизали ученици који су имали подршку при вежбању, односно процесу учења. Временом, када учење постане саморегулисан процес, ученици би требало да постану независни од наставника. Саморегулација процеса учења је само једна способност у низу коју би требало да поседује успешан музички даровити ученик. У складу са свим претходно наведеним и проблематиком која је описана, вршено је истраживање чији ће резултати бити представљени у наставку.

Методологија истраживања

Циљ овог истраживања био је да се сагледају и дознају могућности и тренутна ситуација, те пронађу одговори на питања: Да ли наставници солфеђа препознају особине личности музички даровитих ученика и да ли у односу на њих персонализују дидактичке инстукције?

У складу са свим претходно наведеним формилисан је проблем истраживања који се заснивао на питању: Да ли наставници музике препознају особине личности музички даровитих ученика, те користе адекватне персонализоване дидактичке инструкције у оквиру области предмета Солфеђо?

Потом је у складу са наведеним формулисан задатак истраживања: испитати у којој мери наставници предмета Солфеђо персонализују дидактичке инструкције у односу на особине личности музички даровитих ученика у областима предмета Солфеђо.

Врста истраживања представљала је експлоративно, неекспериментално истраживање. Начин избора узорка био је пригодан. Истраживањем су обухваћени: ученици од 12 до 18 година, тачније другог циклуса основне музичке школе и средње музичке школе, из разлога што су у периоду адолесценције особине личности највише изражене, као и њихови наставници солфеђа (ментори). Ученички узорак чинило је 422 ученика међу којима је било 282 (66.4%) ученице. Од целокупног узорка 174 ученика похађало је основну музичку школу, а 248 је похађало средњу музичку школу. Професорски узорак чинило је 70 професора солфеђа основне и средње музичке школе. Истраживање је спроведено широм Србије.

Статистичка обрада података добијених анкетирањем вршена је помоћу статистичког пакета *SPSS.20. FOR WINDOWS*. У оквиру истраживања примењена је техника анкетирања, а за инструмент су коришћене анкете у виду инвентарске листе – упитника намењеног за наставнике и посебно за ученике.

Најпре се користила симулација Голберговог упитника великих пет из Међународног фонда ставки о личности (engl. *IPIP, International Personality Item Pool*; Goldberg, 1999). Упитник мери пет базичних особина личности: *екстраверзија, емоционална стабилност, интелект, пријатност* и *савесност*. За потребе овог истраживања неколико ставки је измењено како би се њихов садржај прилагодио ученичком контексту, али и контексту који су за ученике попуњавали њихови наставници.

Затим је уследило испитивање компоненти саморегулисаног учења из предмета Солфеђо, које је снимано Батеријом скала Ликертовог типа, које су рађене по узору на више инструмената других аутора, те прилагођени настави предмета Солфеђо. Са циљем мерења саморегулације при учењу формулисано је 10 скала за потребе овог истраживања. У даљем делу испитивања вршена је самопроцена успешности из предмета Солфеђо од стране ученика и процена успешности ученика од стране наставника, као и потреба за подршком из предмета Солфеђо, чији су се резултати тестирали у односу на особине личности ученика.

Завршни део испитивања односио се на компоненте персонализације дидактичких инструкција ученика из предмета Солфеђо. Са циљем мерења персонализације дидактичких инстркуција формулисано је 9 скала за потребе истраживања. Овај део упитника је оригиналан и специјално осмишљен за потребе опсежног истраживања. У тексту који следи биће приказани само одређени резултати и интерпретација поменутог истраживања, а у складу са постављеним задатком истраживања.

Резултати и интерпретација налаза истраживања

У складу са постављеним задатком истраживања који гласи: испитати у којој мери наставници предмета Солфеђо персонализују дидактичке инструкције у односу на особине личности музички даровитих ученика у областима предмета Солфеђо, у даљем тексту приказани су резултати и интерпретација истраживања. У табели 1 приказани су резултати регресионих модела који су испитивали утицај особина личности ученика на различите аспекте персонализације дидактичких инструкција. Сви модели су значајни и на ученичком и на наставничком узорку што указује да особине личности ученика имају значајан допринос у (перцепцији) персонализације дидактичких инструкција наставника. На ученичком узорку особине личности објашњавају између 3 и 23% варијансе појединачних скала, док се на наставничком узорку проценти објашњене варијансе крећу од 6 до 19%.

Табела 1: [2]*Парцијални допринос особина личности према скалама персонализације дидактичких инструкција*

Критеријум	Е	ЕС	И	П	С
	В	В	В	В	В
Ученички узорак					
Д-унг F(5, 414)=25.52, p<.001, R^2=.23	-.11*	-.04	.11*	-.06	.48**
Д-псг F(5, 414)=14.61, p<.001, R^2=.15	.06	-.05	.13*	-.03	.32**
Д-ппп F(5, 414)=22.88, p<.001, R^2=.21	-.03	.11*	.01	.03	.42**
Д-ссг F(5, 414)=3.03, p=.011, R^2=.03	.06	-.09	-.01	-.11	.20**
Д-пзв F(5, 414)=3.98, p=.002, R^2=.04	.19**	-.12*	-.01	-.07	.12*
Д-цпм F(5, 414)=15.88, p<.001, R^2=.16	.13**	.07	.04	-.04	.32**
Д-пмк F(5, 414)=4.58, p<.001, R^2=.05	.14**	.01	-.02	-.12*	.19**
Д-фси F(5, 414)=14.61, p<.001, R^2=.15	.08	.02	-.02	-.02	.37**
Д-ппт F(5, 414)=9.24, p<.001, R^2=.10	.16**	.09	-.06	-.03	.24**
Д-псд F(5, 414)=7.44, p<.001, R^2=.08	.08	.03	.15**	-.01	.14*
Наставнички узорак					
Д-унг F(5, 416)=8.83, p<.001, R^2=.09	.06	.02	-.13*	.29**	.04
Д-псг F(5, 416)=19.52, p<.001, R^2=.19	.13**	.27**	-.16**	.15*	.10
Д-ппп F(5, 416)=16.22, p<.001, R^2=.16	.13*	-.05	-.11*	.39**	.08
Д-ссг F(5, 416)=14.70, p<.001, R^2=.15	.06	.05	-.19**	.40**	-.06
Д-пзв F(5, 416)=8.78, p<.001, R^2=.09	-.03	-.27**	.23**	.18**	-.09
Д-цпм F(5, 416)=5.90, p<.001, R^2=.06	.03	.17**	.04	.13*	-.04
Д-пмк F(5, 416)=14.76, p<.001, R^2=.15	-.01	.25**	.11	.18**	-.04
Д-фси F(5, 416)=11.08, p<.001, R^2=.11	.04	-.01	.00	.11	.27**
Д-ппт F(5, 416)=16.34, p<.001, R^2=.16	-.13**	.01	.24**	.07	.19**
Д-псд F(5, 416)=12.47, p<.001, R^2=.13	.05	.13*	.17**	.09	.07

Коментар. * - p < .05; ** - p < .01; Е – екстраверзија; ЕС – емоционална стабилност; И – интелект; П – пријатност; С – савесност.

На ученичком узорку као кључан предиктор издваја се *савесност* која је значајан позитиван предиктор за све скале персонализације дидактичких инструкција. Овај податак може да указује на то да ученици који су савеснији, организованији и

[2] Легенда табеле: Д-унг – Скала дид. инструкције са циљем усвајања новог градива; Д-псг – Скала дид. инструкције са циљем помоћи при савладавању градива; Д-ппп – Супскала дид. инструкције помоћ и посвећеност наставника; Д-ссг – Скала дид. инструкције са циљем самосталног савладавања градива; Д-пзв – Скала дид. инструкције са циљем провере знања и вештина; Д-цпм – Скала дид. инструкције са циљем подстицања мотивације; Д-пмк – Скала дид. инструкције са циљем подстицања музичке креативности; Д-фси – Скала дид. инструкције са циљем формирања самопоуздања у раду и извођењу; Д-ппт – Скала дид. инструкције са циљем подршке и припреме за такмичење; Д-псд – Скала дид. инструкције са циљем подстицања самодетерминације у учењу.

марљивији перципирају наставнике као боље и посвећеније. Исто тако, могуће је да ти ученици који поседују поменуте способности, својом посвећеношћу на часовима добијају више пажње и подршке од стране наставника солфеђа.

Интелект је значајан позитиван предиктор у случају скала Д-унг – Скала дидактичке инструкције са циљем усвајања новог градива, Д-псг – Скала дидкатичке инструкције са циљем помоћи при савладавању градива и Д-псд – Скала дидактичке инструкције са циљем подстицања самодетерминације у учењу. Из наведеног се може закључити да ученици који су процењени да поседују израженије особине личности фактора који подразумева интелект истакли су да примећују да наставник примењује са њима: демонстрацију проблематике, односно демонстрира изведбу вежби, представља више могућих решења задатака са циљем усвајања новог градива, поставља питања са циљем повезивања сличности и разлика градива, задаје посебно осмишљене задатке са циљем превазилажења проблема, одваја време за индивидуалан рад са учеником, примењује различите технике и методе у раду ради превазилажења проблема, све са циљем помоћи при савладавању градива. Посебно је значајно то што наставник подстиче ученика на анализирање метода и стратегија учења, прављење плана и организације вежбања, подстиче самоконтролу и самопроцену вежбања и учења, а све са циљем подстицања самодетерминације у учењу и вежбању солфеђа.

Екстраверзија је значајан негативан предиктор у случају скала Д-унг – Скала дидактичке инструкције са циљем усвајања новог градива, а позитиван предиктор у случају скала Д-пзв – Скала дидактичке инструкције са циљем провере знања и вештина, Д-цпм – Скала дидактичке инструкције са циљем подстицања мотивације, Д-пмк – Скала дидактичке инструкције са циљем подстицања музичке креативности и Д-ппт – Скала дидактичке инструкције са циљем подршке и припреме за такмичење. Из наведеног се може закључити да ученици који су процењени да поседују израженије особине личности фактора који подразумева екстраверзија истакли су да примећују да наставник примењује са њима: дидактичке инструкције за подстицање музичког памћења (музичке меморије) чија је значајност истакнута код области музички диктат, редовна провера знања стимулишући на тај начин свакодневни рад, подстицање мотивације у раду, разговор о циљевима и личним интересима, када је реч о испитној анксиозности примењују разговор о различитим техникама за превазилажење стреса, затим саморефлексије и самокритичности у раду, заслуженим похвалама пред другим ученицима, све са циљем припреме за одлазак на такмичење из Солфеђа, иако је истакнуто да би ово подручје требало додатно испитати из разлога што се веома мали број наставника и мали број ученика одлучује на овај подвиг. Из представљених резултата може се уочити да наставници највише подстичу код ове групе ученика мотивацију и музичку креативност у раду, али исто тако придају значаја постављању јасних циљева и стратегија у раду.

На наставничком узорку је образац повезаности нешто другачији. *Пријатност* се појављује као позитиван предиктор персонализације дидактичких инструкција за 7 од 10 скала. Овај налаз указује да наставници улажу посебан напор у настави за ученике који су пријатни и благи. Да ли овај и претходно наведени податак указују на чињеницу да можда наставници ученике, који имају изражене особине пријатности перципирају као савесне, марљиве, одговорне, па самим тим и успешније, односно додељују им више оцене из различитих области предмета Солфеђо? Уколико наставници сматрају да су ученици пријатни, самим тим се подразумева да имају добар однос са наставником. У односу на то доводи се у питање објективност процене наставника солфеђа, те се и у овоме проналазе импликације за нека даља истраживања.

На наставничком узорку и *интелект* се издваја као значајан предиктор 7 скала, при чему остварује позитивну релацију са Д-пзв – Скала дидактичке инструкције са циљем провере знања и вештина, Д-ппт – Скала дидактичке инструкције са циљем

подршке и припреме за такмичење и Д-псд – Скала дидактичке инструкције са циљем подстицања самодетерминације у учењу, а негативну са Д-унг – Скала дидактичке инструкције са циљем усвајања новог градива, Д-псг – Скала дидактичке инструкције са циљем помоћи при савладавању градива, Д-ппп – Супскала дидактичке инструкције помоћ и посвећеност наставника и Д-ссг – Супскала дидактичке инструкције са циљем самосталног савладавања градива. Из датих резултата може се приметити да наставници нешто другачије процењују него ученици из овог домена с обзиром на то да се само у две скале наставничка и ученичка процена поклапа. Наставници су проценили ученике који поседују израженије особине личности фактора интелект у већем броју скала што може указивати на чињеницу да наставници свој дидактички рад високо више вреднују него што су их ученици проценили, те се и у овом сегменту могу отворити импликације за нека додатна истраживања која би подразумевала и боравак на часовима Солфеђа.

Емоционална стабилност је значајан позитиван предиктор Д-псг – Скала дидактичке инструкције са циљем помоћи при савладавању градива, Д-цпм – Скала дидактичке инструкције са циљем подстицања мотивације и Д-пмк – скала дидактичке инструкције са циљем подстицања музичке креативности и Д-псд – Скала дидактичке инструкције са циљем подстицања самодетерминације у учењу, а негативан предиктор Д-пзв – скала дидактичке инструкције са циљем провере знања и вештина. То указује да са ученицима који су од стране наставника процењени да поседују израженије особине личности фактора емоционална стабилност, наставници примењују персонализоване дидактичке инструкције које се односе на: задавање припремних и посебно осмишљених задатака са циљем превазилажења проблема, индивидуалан рад са учеником, примена различитих техника и метода рада, подстицање мотивације у раду, разговор о циљевима и личним интересима, подстицање самосталног рада као и употребе различите врсте извођачке технике, све са циљем подстицања музичке креативности ученика, подстицање анализирања метода и стратегија учења, прављење плана и организације вежбања, подстицање самоконтроле и самопроцене вежбања и учења.

Екстраверзија је значајан позитиван предиктор скала Д-псг – Скала дидактичке инструкције са циљем помоћи при савладавању градива и Д-ппп – Супскала дидактичке инструкције помоћ и посвећеност наставника, а негативан предиткор Д-ппт – Скала дидактичке инструкције са циљем подршке и припреме за такмичење. Може се приметити да код ученика који су од стране наставника процењени као екстравертни негативан предиктор чини опет помоћ и подршка са циљем припреме за такмичење из солфеђа. У оквиру ове скале, неопходно је додатно истражити и пронаћи одговоре на питање: Због чега наставници и ученици не придају значаја припремама и одласку на такмичења из солфеђа?

Представљени резултати могу се довести у везу са критичко-комуникативном теоријом Винкела (Klafki, Šulc, Kube et al., 1994) у оквиру које се критички тумачи стварност, што је за процену одговарања персонализованих дидактичких инструкција код ученика веома значајно. Чак би наставници могли на крају сваког полугодишта или године да направе ревизију својих часова, те затраже информације од ученика колико су им дидактичке инструкције одговарале. Применом ове теорије, ученици и наставници имају слободу у процесу учења, као и одговорно у планирању и реализацији наставног процеса, али и значајан сегмент представља стваралачко-креативан приступ учењу који је од важности за развој мотивације и музичке креативности из предмета Солфеђо. Ђорђевић (1997) напомиње да је учење индивидуална активност те да његова успешност зависи од унутрашњих фактора учења, односно мотивисаности и жеље за учењем, прихватање вођства ментора, спремности ученика да следи савете, што је значајно за прихватање персонализованих дидактичких инструкција. Из свега наведеног може се

закључити да наставници препознају особине личности својих ученика, али делимично персонализују дидактичке инструкције у областима предмета Солфеђо.

Закључак

Персонализација рада представља неопходност на развојном путу музички даровитих појединаца. Повезивање ученика и ментора на `дубоком` интелектуалном , али и емоционалном нивоу, позитивно утиче на мотивацију ученика, али и сигурност у самосталном раду. За досезање музичке успешности и `пробијање` сопствених граница за које се никада не може знати докле досежу, саморегулација учења, односно њен развој, представља значајан сегмент у раду сваког ученика и његовог ментора.

Дакле, порука менторима је да је сваки ученик индивидуа за себе и да мора да пронађе свој пут, који ће се можда некада разликовати од пута који је ментор наменио. А ментор треба да представља знаке на том дугом и кривудавом путу и да буде музички даровитом ученику стална подршка.

Литература:

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York, NY: Freeman.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist`s script for self-defeat. *Psychology Today*, November, 35–52.
- Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti; Institut za pedagoška istraživanja.
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".
- Gojkov, G., Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Goldberg, L. R. (1999). A board-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In: I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality Psychology in Europe,* Vol. 7 (pp. 7–28). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Davidson, J. W., Sloboda, J. A., Howe, M. J. A. (1996). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *British Journal of Developmental Psychology, 14,* 399–412.
- Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи.* Београд: Учитељски факултет.
- Jung, C. G. (1973). *Synchronicity*, *An Acausal Connecting principle*. USA: Princeton University Press.
- Kemp, A. (1981). The personality structure of the musician: I. Identifying a profile of traits for the performer. *Psychology of Music*, *9* (1), 3–14.
- Kemp, A. (1996). *The musical temperament: psychology and personality of musicians.* New York: Oxford University Press.
- Klafki, W., Šulc, W., Kube, F., Meler, K., Vinkel, R., Blankerz, H. (1994). *Didaktičke teorije.* Zagreb: Eduka.
- Leman, A., Sloboda Dž., Vudi, R. (2012). *Psihologija za muzičare – razumevanje i sticanje veština*. Beograd: Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke umetnosti.
- Lehmann, A. C. (1997). Affective response to everyday life events and music listening. *Psychology of Music, 25,* 84–90.
- Максић, С. (2007). *Даровито дете у школи.* Београд: Завод за уџбенике.
- Мирков, С. (2007). Саморегулација у учењу: примена стратегија и улога оријентација на циљеве. *Зборник Института за педагошка истраживања.* Београд: Институт за педагошка истраживања, *39* (2), 309–328.

- Pekić, J. (2011). Glavne odrednice muzickog talenta. *Godišnjak Filozofskog fakulteta Novi Sad, 36* (2), 197–206.
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike.* Beograd: Zavod za udžbenike.
- Sosniak, L. (1985). Learning to be a concert pianist. *Developing talent in young people* (19–67), ur. B. S. Bloom. New York: Ballantine.
- Sternberg, R., Lubart, T. (1992). Creative giftedness in children. In: Pnina, K., Tannenbaum, A. (eds.): *To be young and gifted,* 33–51. Norwood, New York: Ablex Publishing Corporation.
- Sternberg, R., Lubart, T. (1993). Creative giftedness: a multivariate investment approach. *Gifted Child Quartetly, 37* (1), 7–15.

Jasmina Stolić Pivnički
Preschool Teacher Training and Medical College in Vršac, Serbia

PERSONALIZATION OF APPROACHES FOR GUIDING THE GIFTED: A PATH TO SUPPORTING EXCELLENCE

Summary: The complexity of the nature of giftedness becomes evident with each encounter with the challenges faced by gifted individuals, and the difficulties in resolving these challenges. Analyzing numerous research findings, it can be concluded that the reasons for both the success and failure of the gifted are often linked to the individuals themselves, including the level of giftedness development, the degree of intellectual ability development, the capacity for superior mastery, and the possession of other important traits for further development and success, such as intrinsic motivation for dedicated work, self-regulation, resilience, independence, self assessment in work, and more. According to Gagné, these characteristics constitute intrapersonal catalysts, while environmental factors, which also influence the development, success, and failure of the gifted, are opposed them (Maksić, 2007; Gojkov, 2008). Hence, it can be concluded that the reasons for the success and failure of gifted individuals are often hidden within the personality structure of the gifted individual and the support and appropriate guidance of a mentor. The ability to self-regulate learning often represents a crucial factor in the success of musically gifted students. Specifically, the learning process of musically gifted students occurs through their independent practice (Leman, Sloboda, Woody, 2012). Therefore, it can be concluded that students should become aware of their own actions, as well as their own thought processes, choosing the appropriate strategies through which they will motivatedly strive toward clearly set goals. It is certain that all of this is preceded by significant work with a mentor, which will align with the holistic personality of the student. The main finding of the conducted research relates to the fact that positive outcomes in overcoming certain problems in the progress of musically gifted individuals often lie in a personalized approach and an appropriate student mentor relationship. A personalized approach, which takes into account the holistic personality of the student, can lead to the outstanding progress of the musically gifted individual, achieving the highest level of musical success and excellence. The research was conducted in 2021 on a sample of 422 music students and 70 music teachers. The obtained results are interpreted within this paper, representing recommendations based on a personalized approach in working with students and self-regulation-oriented teaching, which will guide the gifted student to the ultimate limits of their personal potential, musical success and excellence.

Keywords: personalization of work, self-regulation of learning, didactic strategies, student-mentor, musical success.

==========

Drugi deo:

Radovi

Milica Andevski[1]
Tamara Dragojević[2]
Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija
Mira Vidaković[3]
Akademija strukovnih studija, Šabac, Srbija

UDK: 37.015.3
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.43-53
Originalan naučni rad

NEUSPEŠNI DAROVITI: DRUGI ČIN DRAME?

Rezime: Darovitost se generalno shvata kao individualni potencijal sposobnosti, pri čemu se, u kontekstu socijalno-psihološko-kulturnog okruženja u kom daroviti pojedinac uči, veliki značaj pridaje realizaciji darovitosti u očigledne uspehe. Međutim, dileme se otvaraju kada je uspeh u školi lošiji od onoga što se može očekivati na osnovu opšte inteligencije, kada se sretnemo sa fenomenom "ugroženih očekivanja", kada daroviti postanu autsajderi među vršnjacima. Argumenti koji se u ovakvom slučaju navode najčešće su sledeći: negativan koncept ličnosti, nisko samopoštovanje, veći strah od uspeha, niža motivacija za postizanje uspeha, a veća motivacija za neuspehe, plašljivost od postizanja rezultata, nerealni ciljevi, niska orijentisanost ka rezultatima/uspehu, ali i autonomija, nekonformizam, jaka ličnost (snaga volje), povišena senzibilnost ili perfekcionizam koji uzrokuju konflikte sa roditeljima, nastavnicima, drugovima sve do emotivnih i socijalnih problema prilagođavanja, frustracije, društvene izolacije, neuspeha i mržnje prema školi. Pored toga, u praksi se često javlja problem da vaspitači i nastavnici nisu u stanju da adekvatno pomognu darovitoj deci u razvoju, da daroviti često i kod roditelja izazivaju nelagodnost i strahove što opet rezultira neuspehom i oštećenjem u razvoju. Darovitost sama po sebi nije ugrožavajuća, pre se neprimerene reakcije roditelja, vaspitača, nastavnika i vršnjaka na darovite učenike mogu pokazati opterećujućim. Ostaje nerešeno pitanje, da li se učitelji, roditelji mogu obučiti (trenirati) da blagovremeno prepoznaju potencijale i smetnje darovitih kako bi sprečili neuspeh. Dosadašnja iskustva, kao i odgovarajuće dijagnostičke kompetencije, daju nam pravo da budemo skeptični. Gotovo da i ne postoje pouzdani i važeći podaci o stvarnoj koristi ili čak o neželjenim efektima aktivnosti koje se primenjuju za razvoj i savetovanje darovitih.

Ključne reči: daroviti, neuspeh, pedagoške intervencije, dizajn i metode istraživanja.

Uvod

Učenika čiji je uspeh u školi lošiji od onoga što se može očekivati na osnovu njegove opšte inteligencije smatramo neuspešnim. Uprkos brojnim kritikama, postoje dva centralna argumenta koja zagovaraju konstrukt *neuspešnosti*. Kod neuspešnih darovitih učenika, i loš uspeh u školi, kao i visoka inteligencija, jesu pokazatelji koji su stabilni kroz duži vremenski period; znači, fenomen „ugroženost očekivanja" relijabilan je (pouzdan). Kao drugo, „sindrom neuspešnosti" moguće je replikovati, što nam govori da nije reč o slučajnostima. Kao osobine darovitih, a neuspešnih pojedinaca, za koje možemo vezati „sindrom neuspešnosti" stalno se navode sledeći aspekti: negativan koncept ličnosti, nisko samopoštovanje, veći strah od uspeha, niža motivacija za postizanje uspeha, a veća motivacija za neuspehe, plašljivost od postizanja rezultata, nerealni ciljevi, niska orijentisanost ka rezultatima/uspehu, ali i autonomija, nekonformizam, jaka ličnost (snaga volje), povišena senzibilnost ili perfekcionizam koji uzrokuju konflikte sa roditeljima, nastavnicima, drugovima sve do emotivnih i socijalnih problema prilagođavanja, frustracije, društvene izolacije, neuspeha i mržnje prema školi (Sparfeldt, Schilling und Rost, 2006). Međutim, istraživanja na kojima se baziraju ovi rezultati prikazuju prosek, tako da se o razvoju darovitih a neuspešnih učenika – ne mogu dati pouzdani iskazi... Zajednički imenilac različitih "modela neuspešnosti darovitih" učenika pretpostavlja višestruke uzroke. Radi se

[1] andevski@ff.uns.ac.rs
[2] tamara.dragojevic@ff.uns.ac.rs
[3] mira.vidakovic@yahoo.com

ponekada o deficitima u oblasti "školskih veština", u oblasti "ličnosti", u "samoupravljanju" koji u pojedinačnim slučajevima imaju različitu težinu i interakciju, a vode u neuspešnost darovitih. Ovi faktori su usko povezani sa ličnošću, a uticaj okoline u psihološkim praćenjima (modelima) neuspeha darovitih učenika nije uzet u obzir.

Koncepti i modeli darovitosti

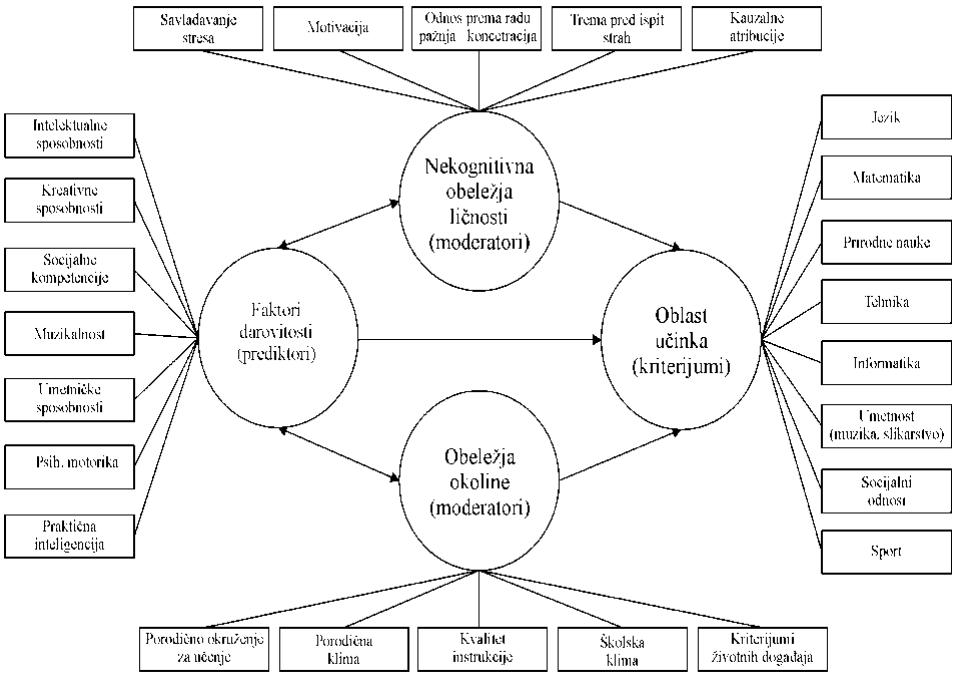
Darovitost se generalno shvata kao individualni potencijal sposobnosti pri čemu se – pre svega u socijalno-psihološkim teorijama darovitih – u uslovima socijalnog i kulturnog okruženja u kome se uči, važna uloga u razvoju darovitosti, tj. realizaciji darovitosti u očigledne uspehe, pridaje uslovima socijalnog i kulturnog okruženja u kom se uči. Nasuprot sociološki zasnovanih istraživanja, psihološki zasnovana istraživanja fokusiraju se na individualno korišćenje prilika za učenje, jezgro je na individualnoj motivaciji za učenje i uspeh – u spremnosti na lični napor pojedinca prema uspehu. Psihološki zasnovane teorije darovitosti u ličnim sklonostima i interesima vide jezgro individualnih uspeha ili *expertise*, tj. veštinu, majstorstvo (kompetenciju) na visokom nivou (visok nivo znanja ili veštine).

Psihološki posmatrano, darovitost se manifestuje u vidu intelektualnih i kreativnih sposobnosti, najpre kao relativno nespecifičan individualni potencijal, koji je od početka u interakciji sa društvenim okruženjem. Ovaj proces interakcije treba razumeti kao uzajamni uticaj dečjeg ponašanja i ciljeva odraslih – roditelja, vaspitača, učitelja – odnosno vaspitačkih metoda. Nasleđeni uslovi stvaranja ovde su efikasni najpre za individualni izbor i upotrebu mogućnosti učenja koje nudi društveno okruženje. Tako *rani indikatori darovitosti,* poput kognitivne radoznalosti ili izražene želje za istraživanjem, ukazuju na to da ova deca upravo u prvoj godini života pokušavaju da aktivno utiču na okolinu da bi zadovoljili osnovne kognitivne i socijalno-emotivne potrebe (Perleth & Wilde, 2007). Diskusija interakcije „stvaranje–okolina", dobija novu dimenziju kroz preuzimanje diferencijalne dinamike razvoja: dete se dalje razvija kroz aktivno zajedničko uobličavanje društvenog okruženja, sa kojim stvara dinamičan sistem. U kom pravcu će teći ovaj razvoj, zavisi naravno od društveno-kulturnih uslova okruženja, ali i od ponuda porodice i škole i time omogućenog – ili izostavljenog – razvijanja darovitosti. Koju ulogu pritom igraju inteligencija i kreativnost kao konstituenti darovitosti?

Pod pojmom darovitosti, pre svega se misli na kognitivne sposobnosti, koje u rešavanju problema uopšte ili u određenim oblastima (npr. matematika, prirodne nauke, jezik, šah ili muzika, umetnost, društveno ponašanje) daju supstancijalni doprinos razvoju kompetencija. Pod intelektualnom darovitošću obično se podrazumevaju komponente konvergentnog razmišljanja, a pod pojmom kreativnost najviše se asociraju funkcije divergentnog (višestranog) razmišljanja. Ova razlika potiče još od psihologa Gilforda (1967). U međuvremenu se, sa uobičajenim diferenciranjem pojma, neretko postuliraju i mnoge kontradikcije i suprotnosti, iako je Gilford time ciljao više na komplementarne – dakle ne na one koje same sebe isključuju, nego na kognitivne komponente razmišljanja – koje same sebe dopunjuju. Za konvergentne produkcije mišljenja karakteristični su klasični zadaci testa inteligencije, koji traže „jednokolosečno" (induktivno) razmišljanje, dok otvorene postavke problema sa relativno nestrukturisanim ciljevima – koji se primenjuju u testovima kreativnosti – provociraju divergentne produkcije mišljenja. Struktura problema je pritom više ili manje restriktivna, tj. sadrži više „zatvorenih" tipova problema (npr. zadaci u testu inteligencije) spram „otvorenih" (npr. zadaci u testu kreativnosti) tipova problema.

Prikazana sistematika različitih tipova problema implicira prihvatanje *kvalitativnih* razlika odgovarajućih procesa mišljenja. Takvi kvalitativno različiti aspekti rešavanja problema predstavljaju dopunske strategije razmišljanja i delanja. Tako se na početku jednog kompleksnog procesa rešavanja problema pre svega zahtevaju divergentne (kreativne) sposobnosti mišljenja – kao formulisanje pitanja ili generisanje hipoteza – dok su

divergentno-konvergentne odnosno konvergentne kompetencije razmišljanja potrebnije za odlučivanje o hipotezama. Za modeliranje kompleksnih, zahtevnih rešenja problema neophodni su *višedimenzionalni* konstrukti sposobnosti i kreativnosti. Jednodimenzionalni konstrukti sposobnosti nisu dovoljni obilju aspekata teških problema i u novijim teorijama inteligencije i kreativnosti – nasuprot dijagnostičkoj praksi koja se još uvek može naći na mnogim mestima – ne igraju gotovo nikakvu ulogu. Kao primer ovde treba navesti Gardnerovu Teoriju multiple (višestruke inteligencije) (1993), Ganjeov predlog za razlikovanje nadarenosti i talenta (*Differentiated Model of Giftedness and Talent* – Diferencirani model nadarenosti i talenta, 2000), Sternbergovu Teoriju tri komponente (*Drei-komponententheorie*) širenja informacije, ili njegov najnoviji WICS model (2003), kao i Minhenski model darovitosti (Perleth & Wilde, 2007). Na Slici 1 prikazan je „klasičan" minhenski model darovitosti, međunarodno poznat kao *Munich Model of Giftedness* (MMG).



Slika 1. *Minhenski model darovitosti (MMG) kao primer višedimenzionalnih, tipoloških koncepata darovitosti (Heller et al., 2007a)*

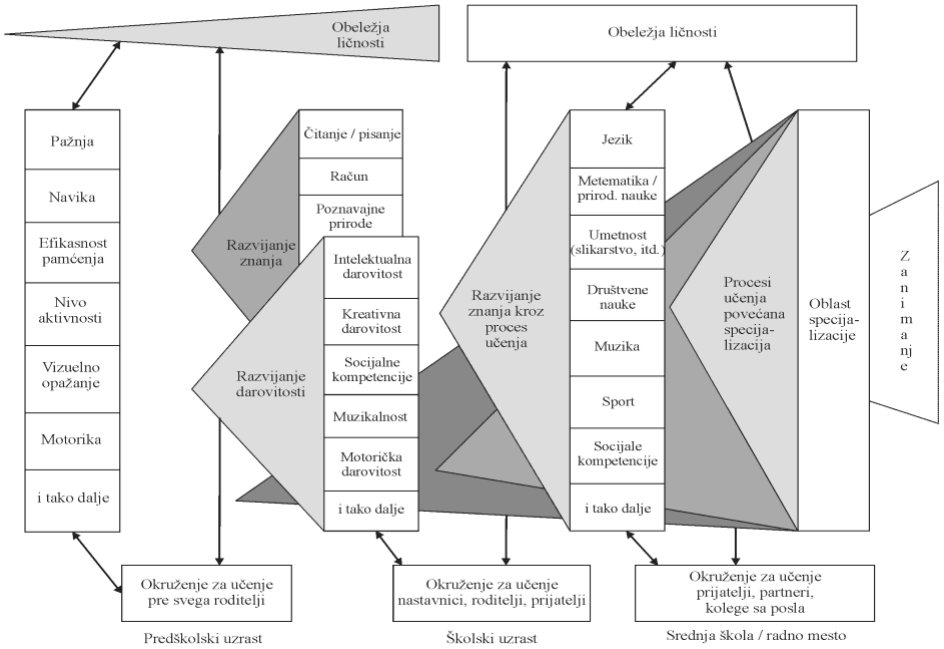
U tradiciji minhenskog proučavanja darovitosti, *darovitost* odnosno *visoka darovitost* koncipira se kao višedimenzionalni konstrukt sposobnosti u mreži kognitivnih prediktora sposobnosti, nekognitivnih (npr. motivacionih i emocionalnih) i socijalnih varijabli, kao i kriterijuma benefita. U dimenziji darovitosti moramo predstaviti kontinuirane prelaze između dobre, vrlo dobre i visoke darovitosti, odnosno, pomenute kategorije darovitosti ne markiraju diskretna razgraničenja na skalama testova za merenje inteligencije, kreativnosti ili društvene kompetencije itd. U minhenskom modelu darovitosti postulirane su različite forme darovitosti, npr. intelektualni (jezički, matematički, povezani s prirodnim naukama) ili kreativni, socijalni, muzički, muzičko-umetnički, sportski ili tehničko-konstruktivni odnosno praktični talenti. Oni su, uslovno „uvijeni" u kognitivnu odnosno volicionalnu (voljnu) strukturu uslova, koja je karakteristična za razvoj darovitosti i prebacivanje individualnih potencijala sposobnosti u odgovarajuće ponašanje odnosno

stručnu ekspertizu. *Razvoj* darovitosti se ovde shvata kao *interakcija* (naizmenično dejstvo) odnosno *izražavanje* darovitosti u određenom trenutku kao produkt interakcije internih (kognitivnih i motivacionih) faktora i eksternih uslova socijalizacije (Tabela 1).

Tabela 1. *Forme darovitosti*

Faktori darovitosti (prediktori), npr.: – inteligencija (jezička, matematička, vezana za prirodne nauke odn. tehničko-konstruktivne sposobnosti itd.); – kreativnost (jezička, matematička, tehnička, umetnička itd.); – društvena kompetencija (samopotvrđivanje, kooperacija, sposobnost rešavanja konflikata itd.); – muzikalnost; – muzičko-umetničke sposobnosti; – psihomotorika; – praktična inteligencija.	**Odlike okoline** (moderatori), npr.: – sadržaj podsticanja kućnog okruženja u kom se uči; – nivo obrazovanja roditelja; – stilovi, ciljevi i metode vaspitanja; – podsticanje na uspeh kod kuće; – društvena reakcija na rezultate uspeha/neuspeha; – broj i položaj braće i sestara; – klima u porodici; – standard obrazovanja, kvalitet nastave; – diferenciranje učenja i uspeha; – klima u školi; – kritični događaji u životu.
(Nekognitivna) obeležja ličnosti (moderatori) npr.: – motivacija za uspeh, u učenju i zadacima; – nada u uspeh *vs.* strah od neuspeha; – spremnost na napor; – osećaj kontrole, kauzalna atribucija; – stremljenje saznanju, interesi; – kompetencija savlađivanja stresa; – ja-koncepcija (opšti, školski ja-koncept darovitosti, itd.).	**Oblasti primene** (kriterijumske varijable), npr.: – jezici; – matematika; – prirodne nauke; – tehnika, dizajn; – informatika, šah itd.; – muzika; – muzičko-umetničke oblasti; – društvene/komunikacione nauke; – vodeće funkcije (*leadership*) u industriji, društvu, politici itd.; – sportske aktivnosti.

Perleth (2001) je „klasični" minhenski model darovitosti (MMG) razvio u dinamički *Model potencijala darovitosti* i potvrdio kao razvoj visoke darovitosti na osnovu podataka istraživanja dva seminara u okviru minhenske studije uzdužnog preseka. Ovaj *Munich Dynamic Ability Achievement Model* (Minhenski dinamični model postignuća sposobnosti – MDAAM (Perleth & Wilde, 2007) – pokušava da poveže prospektivno orijentisan psihometrički pristup proučavanju inteligencije/nadarenosti i retrospektivnu paradigmu proučavanja ekspertize (Slika 2).



Slika 2. *Minhenski dinamični model potencijala sposobnosti (MDAAM) (Perleth & Wilde, 2007)*

Obeležja prerade informacija, koja se generalno smatraju urođenom, u ovom modelu predstavljaju polaznu tačku i okvir, kao i granice individualnog razvoja darovitosti (procesi razvoja prikazani su na Slici 2 kao trouglovi). Upravo u ranom detinjstvu i predškolskom periodu, u kojem je uticaj roditelja na razvoj darovitosti u različitim oblastima izuzetno značajan, nalaze se odlučujuće skretnice za razvoj darovitosti: na osnovu urođenih karakteristika i aktivnosti dece nastaje darovitost (naginjanje/sklonost). Istovremeno se u ovom periodu života nalaze važne osnove za razvoj ličnosti (svetli trougao levo gore, na Slici 2), koje su takođe od centralnog značaja kao motivacija za uspeh, izdržljivost itd. Konačno, razne aktivnosti dece utiču na građenje veština i znanja sve do elementarnih znanja o brojanju (i uz to osnovne računske operacije), kao i o čitanju i pisanju (tamni trougao levo, na Slici 2). Dobro usklađivanje faktora i okoline karakteristično je za ovaj period života: deca po pravilu rastu u porodicama u kojima su prisutni slični uslovi, žive u porodičnom okruženju koje oblikuju roditelji, koje je verovatno naročito korisno za razvoj njihove darovitosti.

U školskom uzrastu postepeno nestaje uticaj roditelja, a škola, naročito nastavnici, postaju sve važniji za razvoj darovitosti dece. Dobro je ako nastavnici otkriju darovitost učenika, individualno im prilaze i tako im pomažu da napreduju. Sada se sve manje radi o razvoju darovitosti, a mnogo više o ciljanoj izgradnji znanja i veština u najrazličitijim oblastima (jezici, matematika, itd; svetli trougao u sredini Slike 2). Ovo znanje predstavlja odlučujuću osnovu za dalji razvoj (dostignuća). Darovitost je s jedne strane neophodna za građenje ovog znanja: darovitija deca u svojoj oblasti uče brže i trajnije. S druge strane, tek široko, dobro organizovano znanje, kao i dobro razvijene veštine predstavljaju osnovu na kojoj darovitost može postati plodna. Dobra dostignuća odraslih pretpostavljaju, s jedne strane darovitost, a s druge – usvojeno znanje.

U mladosti vršnjaci/prijatelji imaju sve veći uticaj na razvoj darovitosti i dostignuća: mladi traže prijatelje koji odgovaraju njihovoj darovitosti i sa kojima mogu dalje razvijati svoje sklonosti.

Centralni zadatak u zrelom dobu je profesionalna specijalizacija (svetli trougao desno na Slici 2). Ovo uspeva utoliko brže i bolje što je povoljnije izgrađena konstelacija darovitosti u pogledu na svakodnevnu stručnu oblast i što su solidnije zasnovane veštine i znanja stečena u školi. Kod nekih osoba se ova specijalizacija javlja još u školskom ili predškolskom uzrastu, što je prikazano dugačkim (srednje sivim i tamno sivim) trouglovima, koji se od ovog perioda života pružaju ka specijalizaciji. To su, na primer, šahisti, muzičari ili sportisti, koji sa treninzima i vežbanjem moraju početi rano, da bi već između 15 i 25 godina mogli postizati vrhunske rezultate.

Didaktičke perspektive razvoja darovitih

Kod razvoja darovite dece i omladine u principu ističu se sledeća pitanja: (1) *Zbog čega,* preciznije sa kojim ciljem i sa kojom svrhom bi trebalo razvijati darovite? (2) *Šta* bi trebalo razvijati: posredovanje posebnog znanja tj. kompetencija specifičnih za jednu oblast ili se fokusirati, suprotno ovome, na sveobuhvatan razvoj ličnosti? i (3) *Kako* i *gde* bi trebalo unapređivati darovitost?

Za *prvo* pitanje bi trebalo navesti nekoliko argumenata za i protiv. Kritičari razvoja darovitosti plaše se mogućnosti umanjivanja šansi nedarovitim učenicima, tako što bi im se zbog programa za podršku darovitih, ukinuli finansijski prihodi ili čak prilike za učenje. Ovaj rivalitet i bojazan u suštini su neosnovani, jer finansijski troškovi za decu i omladinu sa smetnjama u razvoju, prevazilaze sredstva koja se izdvajaju za razvoj darovite dece i omladine. Razvijanje darovitih se ne odvija na uštrb onih koji imaju problema u svom razvoju. Takođe, ovde možemo napomenuti da škole danas nemaju na raspolaganju neka sigurnija finansijska sredstva za podršku individualnom učenju i poučavanje darovitih. U javnosti se često može osetiti strah da se podržavanjem darovitih jača i pogrešna svest o pripadnosti eliti, kao i to da se na ovaj način povećavaju šanse da daroviti postanu autsajderi i da imaju poremećaje u ponašanju. Možemo pogledati i drugu stranu ove dileme, naime, u praksi se pokazalo da su propusti nastali zbog nepodržavanja darovitih učenika i mladih daleko veći, jer često vode poremećajima u razvoju i/ili problemima u vaspitanju (Freeman, 2002; 2005). Pozitivni argumenti se mogu izvesti iz osnovnog prava *svakog* pojedinca na optimalne šanse za razvoj, koje posebno važe za one koji pokazuju posebne potencijale.

Na *drugo* pitanje može se odgovoriti zavisno od individualnih potreba u učenju. Tako se razvoj darovitih može predstaviti kao individualne prednosti *vs.* slabosti, sa čim korespondiraju razvoj akceleracije *vs.* remedijalni pristup razvoju. Mere obogaćenja ciljaju na široku podršku razvoju ličnosti darovitih, najčešće u detinjstvu i adolescenciji. Pod aspektom unapređenja vrhunskih talenata (npr. u sportu, muzici, šahu, matematici...) modeli akceleracije često su dominantniji od pristupa obogaćenja, pri čemu postoji opasnost da se drugi aspekti razvoja ličnosti, odnosno unapređenje učenja zapostavljaju. Zato mnogi pedagozi zagovaraju kombinaciju obogaćenja i akceleracije. Time se najpre može ispuniti zahtev kako opštih sposobnosti razmišljanja, tako stručnih kompetencija i znanja vezanog za određenu oblast. Za planiranje školskog programa za darovite predlažu se sledeći ciljni aspekti: razvoj sposobnosti da se jedna misao dovede u vezu sa drugom, da se donese zasnovan sud i barata sa većim sistemom (sa)znanja (Gallagher, 1985). S obzirom na razvoj znanja u modernim naučnim disciplinama, cilj posredovanja znanja vezanog za određenu oblast sigurno ne može biti puko gomilanje činjenica. Potrebno je umreženo „inteligentno" znanje, koje uvek zahteva i osnovne kognitivne i metakognitivne stručne kompetencije (Weinert und Mandl, 2001).

Treće pitanje je usko povezano sa problemom razlikovanja, npr. grupisanja. Sa pojmom grupisanja povezuju se brojne varijante koje se protežu od prakse da se učenici sličnih sposobnosti okupljaju u grupe i zajedno poučavaju („tracking") do grupisanja u okviru razreda („within-class-grouping"), koje može da se sretne u osnovnim i srednjim školama. Ovde postoje brojne varijante zajedničkog grupisanja i poučavanja npr. jezičke, matematičko-prirodne, muzičke, sportske... Grupisanje učenika postiže usaglašavanje između različitih individualnih pristupa učenju (u smislu individualnih težišta darovitih tj. nivoa kompetentnosti i uspeha) i socijalnog okruženja (npr. različiti školski profili).

Iako su zastupljeni brojni pokušaji (u kontekstu „tracking" grupisanja) da se grupišu učenici sličnih sposobnosti da bi poučavanje bilo efektivnije, grupisanje bez diferencijacije nastavnog programa služi vrlo često samo da podeli, a ne i da obrazuje učenike (Letić Lungulov, 2023). Zato se mnogi pedagozi zalažu za fleksibilno grupisanje. Nasuprot „klasičnom" trackingu, ovde se učenici poučavaju prema individualnom napretku u različitim domenima ili školskim predmetima ili kursevima, odnosno, time bi trebalo da se postigne bolje usaglašavanje između individualne kognitivne strukture razvoja i školskog odnosno nastavnog okruženja. Pritom se pretpostavlja da je zapravo moguće da se ponude dovoljno individualno prilagođeni kurikularni uslovi učenja i instrukcije u jednom te istom školskom sistemu. Naravno, u stvarnosti sve izgleda drugačije (što se pokazuje nalazima npr. PISA i TIMSS istraživanja – Antonijević i Janjetović, 2003). Tako dolazimo do zaključka da je fleksibilno grupisanje lakše predložiti nego sprovesti u delo.

Ova analiza se, ipak, ne sme pogrešno interpretirati kao monokauzalni pokušaj objašnjenja diferencija koje nastaju zbog različitih školskih profila, instrukcija, kurikuluma. Pre je stepen razlikovanja jednog školskog sistema samo *jedan* element kompleksne strukture uslovljavanja školskog uspeha uopšte, a pogotovo razvoja darovitih (Hany, 2001; Heller, 2000, 2001; Heller und Perleth, 2007a, 2007b). Generalno, na osnovu dobijenih podataka, čini se da su osuđeni na propast, svi pokušaji da se slabijim učenicima pomogne, da zajedničkim školovanjem sa boljim učenicima, postignu bolji uspeh. I u specijalnom obrazovanju pokazalo se da je integracija, bez daljih mera, neuspešna (Borchert, 2000). Nasuprot tome, uspeh se više obećava putem individualizovanog načina rada, kao i promenama u kurikulumu (Reis & Betsy, 2000; Renzulli, 1993, 2000, 2002).

Psihološko objašnjenje nadmoći diferencirajućih mera za razvoj darovitih nudi višestruko empirijski potvrđeni pristup *kumulativnog* povećanja učenja u kontekstu zahtevanih, kompleksnih problema i zadataka. Time se mogu objasniti i shvatanja „efekta makaza" ili češća propustljivost „ka dole" nego „ka gore" u školovanju. Ovo treba objasniti manje zavisno od sistema školovanja (kao što se često implicira), a više psihološki takozvanim *Matejevim efektom* (Merton, 1968). *Matejev efekat* označava, prema novozavetnoj paraboli u *Jevanđelju po Mateju* 13, 12-13 („Ko ima, tom će se još više dati") – prastaro iskustvo čovečanstva u različitim domenima. U školskom kontekstu u igri je *kumuliranje* povećanja učenja i znanja što prema sociologu Mertonu predstavlja „proces akumuliranja [individualnih] šansi" (1973: 89).

Pošto je školski uspeh pre svega u kasnijem detinjstvu i mladosti obeležen kumulativnim povećanjem znanja – nadograđivanje ranije stečenog znanja – sve su manje šanse da nedaroviti učenici „uhvate priključak" u nediferenciranim grupama. Optimizacija individualnih šansi za razvoj, zahteva neophodne, obimne nastavne i školske mere diferencijacije. Ovaj postulat važi u pogledu ostvarivanja jednakih mogućnosti u školstvu. Pretpostavka (i razumljiva pedagoška nada), da je u školskim odeljenjima, heterogenim po nadarenosti i uspehu, moguće smanjenje divergencije pri istovremenom unapređivanju školskog uspeha, odbačena je još je 80-ih godina (Weinert und Mandl, 1997, 2001), kao i u mnogim daljim studijama (Heller, 2001).

Efekti kumulacije dolaze do izražaja tako što u heterogenim grupama, što školovanje dalje odmiče tj. što je stepen ekspertizacije veći, razlike u usponu između boljih i

lošijih učenika, postaju veće, a ne manje ili ujednačene, kako su smatrali zagovornici heterogenih grupa. Porast varijanse se u krajnjem slučaju može ublažiti nastavom u grupama koje bi imale, u izvesnoj meri, homogeni uspeh. Brojne studije potvrđuju da se individualne šanse optimalnog razvijanja darovitosti najbolje garantuju merama diferenciranja školske nastave. Desegregacija je bila dobra socijalna politika, ali nije bila dobra obrazovna politika, jer je sama implementacija obrazovnih postupaka bila pogrešna, fragmentirana i ignorisala je šta je potrebno deci da bi bila uspešna. Za ove navode kognitivno-psihološka objašnjenja dao je autor Ceci (1990). Po tome potencijali darovitosti ne bi bili samo iskonski uslov za individualni razvoj učenja tj. uspehe u školskom obrazovanju, već diferencijalni miljei učenja mogu uticati na razvoj inteligencije učenika manje ili više specifično za neku oblast (Rindermann, 2007).

Zaključak

Dosadašnja tumačenja darovitosti bila su formulisana iz spoljašnje perspektive, iz perspektive različitih naučnih pozicija. Radilo se o pokušajima da se iz nemerljive fenomenološke raznolikosti – darovitosti, izvuče nešto specifično i pregnantno što se kod darovitih sa različitim biografijama i u različitim životnim okolnostima dešava u promenama mišljenja, osećanja i doživljavanja. Centralne vrednosti iz istraživanja darovitih, koje nam pružaju informaciju kako oni u proseku doživljavaju koje iskustvo, jesu interesantna, ali nam ništa ne govore o veoma različitim načinima na koje se ova iskustva subjektivno doživljavaju i obrađuju. Prosečne razvojnopsihološke vrednosti u pogledu načina ponašanja, interesa, kompetencija, moralnih sudova itd. koje su uobičajene u određenom uzrastu, predstavljaju veoma grub okvir orijentacije da bi se razumeo položaj jedne konkretne darovite osobe.

Pored svih naučnih i stručnih analiza i tumačenja, samo daroviti imaju predstavu o tome šta znači *biti darovit*. Po pravilu, ovo doživljavaju svesno kao nešto od posebnog značaja i intenziteta, nešto sa čim se moraju suočiti sa mnogo izazova, ali istovremeno i kao nešto u čemu je mnogo toga otvoreno, neodređeno, i u čemu, sa subjektivnog stanovišta, ima puno nejasnoća i nedefinisanosti u pogledu sopstvenog puta. Moguće je da nađemo analogiju sa rečima B. Leberta, koji je govorio o „velikoj potrazi za stazom". Šta se kod darovitih nalazi u centru kada otvoreno pokušaju da pričaju o onom što je karakteristično za njihov osećaj života?

Darovitost je doživljena kao jedna jedina velika ekspedicija. Ovo polje novina, šansi i opcija ne doživljava se uvek neograničeno pozitivno. Češće se može osetiti izvesna ambivalentnost: sa jedne strane jesu mogućnosti koje se otvaraju, a sa druge strane, strah da se ove mogućnosti neće moći iskoristiti na odgovarajući način, strah da će se otvorenost puna obećanja pokazati kao iluzija. Javljaju se riskantne šanse koje u sebi kriju mogućnost neuspeha, pogrešnih odluka. Drugi se opet brane od regulacija i ograničenja, doživljavaju kontradiktornost, konfuziju, stalnu promenu osećanja i raspoloženja kao specifičnost faze života u kojoj se nalaze.

U empirijskom istraživanju darovitosti i u modernoj razvojnoj psihologiji poslednjih godina postoji tendencija da se darovitost ne opisuje više kao normativna kriza, već kao manje-više neproblematično obeležje života. Sliku darovitih, zasnovanu na novijim istraživanjima baziranim pretežno na upitnicima, od 80-ih godina naučnici opisuju kao manje dramatičnu. Naglašavaju da darovitost nije ni posebno neprijatna ni posebno mučna faza. Daroviti su pragmatični i samosvesni. Na budućnost gledaju skeptično, a da to ne nose kao teret. Roditeljima ne poveravaju emocije, ali ostaju sa njima u prijateljskoj vezi...

Kada neko pogleda na godine iza sebe i o njima priča u pripovedačkom tekstu, pre će se vezati za markantne događaje, krizne situacije, konstelacije konflikata, verovatno i na pozitivne situacije, iskustvo ponosa, samostalnosti. Takve epizode, u kojima se nešto zaoštrava, gde nešto dolazi do preloma, situacije koje su povezane sa intenzivnim

emocijama, dublje se urezuju u pamćenje i nude interesantniji materijal za pripovedanje od svakodnevne rutine i „prosečnog stanja". „Normalnost" je pod narativnim tačkama gledišta manje vredna pripovedanja nego „odstupanje". Uopštena prijatnost se bez problema može obeležiti na jednoj skali, krstićem na odgovarajućem mestu, ali teško da se može ispričati jedna obimna i uzbudljiva priča o tome kako je nečija darovitost bila nekomplikovana i kako se neko generalno dobro osećao. Borbe i konflikti, poroci i patnja, sram i bol mogu se opisati mnogo dramatičnije i diferenciranije. Isečci iz autobiografskih izjava darovitih teško da mogu biti reprezentativni u empirijskom smislu, ali možda ipak primerni u smislu istraživanja mladosti. Za početak tu su izjave koje su dali daroviti u iskrenoj refleksiji njihovih veoma ličnih iskustava. Kao takvi, zaslužuju principijelno poštovanje. Naočigled ove relativno velike homogenosti grupe, zapanjujuće je koliko se širok dijapazon različitih iskustava i doživljaja ogleda u autobiografskim izveštajima pri susretu sa pitanjima darovitosti.

Ovaj pokušaj verovatno počiva na liniji pomoću koje je Bitner u psihoanalitičkoj interpretaciji autobiografskih tekstova formulisao: „Svaka spoznaja i imenovanje počiva na razlici. Svako pripovedanje o individualnoj sudbini i životnom iskustvu zahteva poređenje sa drugim individualnim sudbinama i iskustvima" (Bittner, 1972). Dakle, uvek se radi o posmatranju sličnosti i razlika, o spoznaji tipičnih šema i ekstremnih varijanti. Upravo veliko variranje različitih konstelacija problema i načina doživljavanja u pogledu razvojnih zadataka darovitosti pojašnjava da bi se ovaj dijapazon teško mogao prikazati na jednom individualnom slučaju, tako ni mnoštvom upitnika empirijskog sadržaja.

Danas više ne postoji sumnja u potrebu identifikovanja darovitih, oblikovanja programa za njihov razvoj, otvaranja ustanova za rad i savetovanje darovitih. Više nego do sada treba investirati u obrazovanje i doškolavanje nastavnika kvalifikovanih za identifikovanje, razvoj, sprovođenje i evaluaciju pedagoških razvojnih programa kao i koncepata savetovanja darovitih učenika (uključujući metodičke kompetencije za traženje talenata i dijagnostikovanje pojedinačnih slučajeva). Pritom bi trebalo više iskoristiti iskustva sa školama i programima koje već realizuju programe posvećene razvoju darovitih, kako kod nas, tako i na međunarodnom nivou.

Literatura:

- Antonijević, R. i Janjetović, D. (prir.) (2003). *TIMSS u Srbiji.* Beograd: IPI.
- Bittner, A. (1972). *Psychoanalyse und soziale Erziehung.* München: Juventa-Verlag.
- Borchert, J. (2000). *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie.* Göttingen: Hogrefe.
- Ceci, S. (1990). *Intelligence and development: A cognitive theory*. Oksford: Blackwell.
- Freeman, J. (2002). The gifted and moral values. *NAGS News,* September/October.
- Freeman, J. (2003). Gender differences in gifted achievement in Britain and the USA. *Gifted Child Quarterly, 47(3),* 202–211.
- Freeman, J. (2005). Permisson to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. In R. Sternberg, R. & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 80–97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development through DMGT-Based Analysis. In K. A. Heller., F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (pp. 67–81). Oxford: Elsevier science.
- Gallagher, J. J. (1985). A proposed federal role: Education of gifted children. *Gifted Child Quarterly, 30,* 43–46.
- Gardner, H. (1993). *Multipla intelligences. The theory in practice.* New York: Basic Books.
- Grotz, P. (1990). Arbeitsgemeinschaften für besonderes befähige Sekundarstufenschüler. Erfarungen mit einem Förderprogramm an Schulen in Baden-Württemberg. In H. Wagner (Hrsg.) *Begabungsförderung in der Schule* (s. 13–28). Bad Honnef: Bock.

- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Inteligence.* New York: McGrow-Hill Book Company.
- Hany, E. A. (2001). Identifikation von Hochbegabten im Schulalter. In K. A. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes-und Jugendalter.* Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. (2000). Hochbegabungsdiagnose. In K. A Heller (Hrsg.), *Begabungsdiagnostik in der Schul-und Erziehungs- beratung.* Bern: Huber.
- Heller, K. A. (Hrsg.) (2001). *Hochbegabung im Kindes-und Jugendalter.* Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. und Perleth, C. (2007a). *Münchne Hochbegabungstestbatterie für die Primarstufe (MHBT-P).* Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. und Perleth, C. (2007b). *Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe (MHBT-S).* Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, A. O., Holling, H., Preckel, F., Schulze, R., Vock, M., Süß, H.-M., & Beauducel, A. (2006). *BIS-HB Berliner Intelligenzstruktur-Test für Jugendliche: Begabuns- und Hochbegabungsdiagnostic.* Göttingen: Hogrefe.
- Letić Lungulov, M. (2023). *Darovitost u školskom kontekstu.* Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure.* New York: The Free Press.
- Merton, R. K. (1973). *The sociologie of science. Theoretical and empirical investigations.* Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, R. K. (1979). *O teorijskoj sociologiji.* Zagreb: Biblioteka pitanja.
- Neber, H. (2006). Entdeckendes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.* Weinheim: Beltz.
- Perleth, C. (2001). Follow-up-Untersuchungen zur Münchner Hochbegabungsstudie. In K. A. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes-und Jugendalter.* Göttingen: Hogrefe.
- Perleth, C., & Wilde, A. (2007). Developmental Trajectories of Giftedness in Children. In L. Shavinina (Ed.), *The Handbook on Giftedness.* New York: Springer Science.
- Reis, M. S., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44,* 152–170.
- Renzulli, J. S. (1993). Ein praktisches System zur Identifizierung hochbegabter und talentierter Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40,* 373–384.
- Renzulli, J. S. (2000). What makes giftedness? Reexaming a definition. In R. Diessner & S. Simmons (Eds.), *Notable selections in educational psychology* (pp. 373–384). Dushkin/McGraw-Hill, Guilford/CT 1978/2000. (Original work published 1978)
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. *Exceptionality, 10,* 67–75.
- Rindermann, H. (2007). The g-factor of international cognitive ability comparisons: the homogenity of results PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-tests acros nations. *Europen Journal of Personality, 21 (5),* 667–706.
- Sparfeldt, R. J., Schilling, R. S. und Rost H. D. (2006). Hochbegabte Underachiever als Jugendliche und junge Erwachsene. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20(3),* 213–224.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence.* New York: Viking.
- Sternberg, R. J (2003). WICS as a Model of Giftedness. *High Ability Studies, 14,* 109–137.
- Weinert, F. und Mandl, H. (1997) *Psychologie der Erwachsenenbildung.* Göttingen: Nuissl, Ekkerhard.
- Weinert, F. und Mandl, H. (2001). *Psychologie der Erwachenebildung.* Göttingen: Hogrefe.

Milica Andevski
Tamara Dragojević
Faculty of Philosophy, Novi Sad, Serbia
Mira Vidaković
Akademy of Vocational Studies, Šabac, Serbia

FAILED GIFTS: THE SECOND ACT OF THE DRAMA?

Summary: Giftedness is generally understood as an individual potential ability, where, in the context of the social-psychological-cultural environment in which a gifted individual learns, great importance is attached to the realization of giftedness into obvious successes. However, dilemmas arise when success at school is worse than what can be expected based on general intelligence, when we encounter the phenomenon of "threatened expectations", when the gifted become outsiders among their peers. The arguments that are most often cited in this case are the following: negative concept of personality, low self-esteem, greater fear of success, lower motivation to achieve success, and higher motivation to fail, timidity of achieving results, unrealistic goals, low orientation towards results/success, but also autonomy, non-conformism, strong personality (willpower), heightened sensitivity or perfectionism that cause conflicts with parents, teachers, friends, up to emotional and social adjustment problems, frustration, social isolation, failure and hatred of school.

In addition, in practice, the problem often arises that educators and teachers are not able to adequately help gifted children in their development that gifted children often cause discomfort and fear in parents, which again results in failure and impaired development. Giftedness in itself is not threatening, rather the inappropriate reactions of parents, educators, teachers and peers to gifted students can prove burdensome. The question remains unsolved, whether teachers and parents can be trained to recognize the potentials and obstacles of the gifted in a timely manner in order to prevent failure. Previous experiences as well as appropriate diagnostic competences give us the right to be skeptical. There are almost no reliable and valid data on the actual benefit or even on the side effects of the activities applied to the development and counseling of the gifted.

Keywords: gifted, failure, pedagogical interventions, research design and methods.

Звездан Арсић[1]
Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,
Филозофски факултет, Катедра за педагогију
Александра Изгаревић Арсић[2]
ОШ „Светозар Марковић”, Крагујевац
УДК: 376.1-056.34
ИСБН: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), стр.54-61
Прегледни рад

САМОСТАЛНИ РАД И САМОУЧЕЊЕ У ФУНКЦИЈИ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА ПРОБЛЕМА У РАЗВОЈУ ДАРОВИТОСТИ[3]

Резиме: Упоредо са истицањем значаја који даровити ученици имају за свеукупни развој друштва, преовладава утисак, а и анализа резултата многих емпиријских истраживања и теоријских разматрања (Алтарас, 2009; Лончарић, 2014; Муратовић и Мусић, 2017; Јовановић и Минић, 2018; Плазинић и сар., 2019, ...), то и показује, да организација и реализација наставног рада у школи и поред значајних позитивних помака, још увек, не представља довољно добру и подстицајну средину за развој даровитости код ученика. Овакво стање, за последицу има то да даровити ученици у наставном процесу наилазе на бројне тешкоће и проблеме које ометају њихов оптимални развој. Наведене констатације су више него довољан разлог да се, по ко зна који пут, постави питање: како и на који начин у постојећем систему организације и извођења наставног рада створити услове у којима ће даровити ученици моћи да максимално развију своје потенцијалне способности.

За успех у учењу уопште, посебно у домену стварања повољних услова који могу да буду у функцији поспешивања развоја даровитих ученика, потребно је развити свест о неодрживости традиционалног схватања да се у наставном процесу стичу само она знања која представљају резултат запамћивања и способности њихове репродукције и инсистирати на развијању стваралачког односа према предмету сазнавања, развијању стваралачког мишљења и оспособљавању ученика за самостални рад и самоучење. Оспособљавање ученика за самостални рад и самоучење јесте процес који карактерише правовремено и сврсисходно уједињавање интеракције и аутоакције чији развојни токови морају бити обележени поступном дијалектичком трансформацијом поучавања у самоучење, што води развијеном индивидуалном раду који представља један од најважнијих услова за успешан рад са даровитим ученицима.

Кључне речи: даровитост, школа, настава, самостални рад, самоучење.

Увод

У условима када људски ум и знање чине основни ресурс научног, техничког, технолошког и цивилизацијског развоја, главни задатак образовног процеса треба да буде усмерен на стварање високостручних кадрова који ће моћи да одговоре захтевима које савремено друштво поставља. То значи да цивилизацијски напредак и развој друштва у савременим условима треба да почивају на резултатима активности његових најбољих чланова, што наводи на закључак да даровитост представља кључни појам у свим пројектима који имају циљ унапређивање науке, технике и технологије. Међутим, иако се на данашњем ступњу друштвеног развоја од даровитих ученика очекује да буду носиоци глобалног развоја и даље се поставља питање како и на који начин у постојећем систему организације и реализације наставног процеса створити подстицајну средину у којој ће они моћи да развијају своје потенцијалне способности. Одговор на ово питање подразумева познавање широког спектар проблема чија се суштина односи на карактеристике и специфичност образовних потреба даровитих

[1] zvezdan.arsic@pr.ac.rs
[2] alexizgarevic@gmail.com
[3]Ово истраживање подржавало је Министарство науке, технолошког развоја и иновације Републике Србије (Уговор бр. 451-03-136/2025-03/200184).

ученика и реалних могућности да оне буду задовољене. На темељу потпунијег увида у битне карактеристике даровитих ученика В. Пасер (1995: 102) закључује да они имају различите врсте специфичних потреба у вези са својим целовитим развојем у процесу васпитно-образовног рада. Њима је, ван сваке сумње, неопходно продуктивно знање, могућност развијања самосталног мишљења, слобода изражавања, независност у деловању, оригиналност у стваралачком испољавању, неконформизам у понашању, могућност за истицањем и афирмацијом у раду, као и преузимање ризика и одговорности коју сваки ризик претпоставља. Код њих је изражена потреба за истраживањем. Они желе да се сами суоче са проблемима, пронађу путеве и начине њиховог решавања, спремни су да бране предности новог, да се боре за своје ставове и промовишу нове идеје, истражују, откривају и на оригиналан начин решавају различите проблеме у свим областима и облицима васпитно-образовног рада. Такође, даровити ученици желе да буду активни чланови у групи, да активно утичу на групне процесе и доприносе групним активностима. Укратко, даровити ученици имају потребу да стварају ново у свим доменима човекове индивидуалне и социјалне егзистенције и да мењају постојећу стварност у складу са својим концепцијама и визијама. Даровити ученици своје специфичне образовно-васпитне потребе могу да задовоље само уколико социјална средина у ширем смислу, а пре свега школа, граде односе у којима групе и појединци могу да развијају своје потенцијале и слободно промовишу остварене резултате.

Уважавајући претходно наведене опсервације, констатације и захтеве, можемо закључити да ефикасно задовољавање развојних и образовних потреба даровитих ученика захтева креирање нових образовних стратегија, програма и система васпитног и образовног рада са њима, израду адекватних дидактичких материјала, унапређивање образовне технологије, али и стварање других подстицајних услова у шта, свакако, треба укључити развијање свести о потреби перманентног стручног, педагошко-психолошког и дидактичко-методичког усавршавања наставника. У светлу тих напора, а пре свега због карактеристика којима се одликују – могућности правовременог и сврсисходног уједињавања интеракције и аутоакције коју карактерише потпуна дијалектичка трансформација поучавања (доминантна улога наставника) у самоучење (наглашено обележје самосталног рада ученика), треба посматрати и самостални рад и самоучење који могу да буду у функцији стварања услова за подстицајну и повољну средину у којој ће даровити ученици у конкретним наставним ситуацијама моћи да развијају своју даровитост.

Кратка ретроспектива развоја схватања о даровитости

Школски системи, како у прошлости тако и данас, нису могли да превиде значај даровитости за развој одређене друштвене заједнице, без обзира на то што су класни карактер друштва, са једне стране, и економска, а нарочито техничко-технолошка развијеност друштва, са друге стране, одређивале однос према овом проблему. Анализа развоја схватања и односа према даровитости и даровитим појединцима показује да интересовање за даровите ученике и критеријуме на основу којих се добија „епитет" даровит постоји од самог настанка људског друштва. У складу са тим, Љ. Кевересги (2000: 14) наводи да је у првобитној људској заједници за даровитог појединца био проглашаван најбољи, најуспешнији и најхрабрији ловац, да је у античкој Грчкој Платон издвајао „златне", „сребрне" и „бронзане" личности које су имали изразите ораторске квалитете – способност која се у то време изузетно ценила, да су се код Римљана даровитим личностима сматрали добри администратори, војсковође и борци, као и да је у 15. веку један мухамедански владар селектирао најбољу и најбистрију омладину која ће се оспособљавати за разне функције.

Међутим, без обзира на постојање интересовања за даровитост и потребу за „проналажењем" најбољих појединаца у разним областима, Круљ и Арсић (2007: 300) наглашавају да се потпунија и јаснија афирмација схватања о даровитости, јавља тек са делом Ф. Голтона (Frensis Galton, 1822–1911) „Наслеђени геније", које је објављено 1869. године, а које је до тада било једино дело које у правом смислу указује на значај индивидуалног развоја и развоја даровитих. Са емпиријског аспекта, прво систематско истраживање и праћење даровитих везано је за Л. Термана (Lewis M. Terman, 1877–1956) и његове сараднике који су спровели истраживање у којем је било укључено 1.450 деце и адолесцената узраста од 7 до 15 година, што на основу резултата тестирања чини 1% укупне популације (Milinković, 1980: 143). Године 1940. у пројекат под називом *Таленат* било је укључено 440.000 испитаника који су праћени двадесет година (Milinković, 1980: 143), што указује на озбиљан подухват, који је имао важан утицај на развој схватања о значају проучавања овог комплексног проблема.

Претходно наведени подаци, недвосмислено показују да је током цивилизацијског развоја постојало интересовање за проучавање проблема који се односе на даровитост. Међутим, без обзира на ту чињеницу, као и на то што се на данашњем ступњу друштвеног развоја „даровитост сматра феноменом који се стално дешава у нашим школама" (Арсић и Вучинић, 2013: 29) и „да у свакој генерацији постоји неколико процената деце која показују знаке даровитости, који није велики, али сваки од њих представља драги камен који треба чувати и брусити да би засијао пуним сјајем на радост и добробит своју и његове породице, његове школе, друштва, а понекад и човечанства" (Грандић и Летић, 2009: 234), Н. Мијановић (2024: 149) стоји на становишту „да су даровити појединци вековима представљали малу и маргиналну групу у најбројнијој вршњачкој популацији просечних, све дотле док они нису својим револуционарним открићима и делима почели да задивљују свет". Дакле, тек под утицајем таквог односа почињу озбиљнија интересовања научника за проучавање овог феномена, која нарочито добијају на значају у задњој четвртини 20. века и у 21. веку. У вези са тим, остварени су бројни и запажени покушаји аутора да из различитих углова интересовања, односно властите епистемолошко-методолошке визуре дефинишу и објасне појам, структуру, факторе и компоненте даровитости (Мијановић, 2024: 149).

Неки карактеристични проблеми даровитих ученика у редовној настави

Међу ауторима који се баве проучавањем проблема даровитости постоји релативно висока сагласност о томе да даровитост код ученика представља комплексну, вишеслојну и мултидимензионално условљену појаву коју карактерише самосталност, радозналост, оригиналан начин размишљања, висок степен креативности и сл. Међутим, са друге стране, а из разлога што из менталне и емоционалне структуре њиховог природног потенцијала неретко произилазе веома загонетна, па и чудна понашања, „донекле је схватљиво да у вези с тим али и многим дугим особеностима иманентним даровитима, не постоји потребан ниво сагласности међу компетентним познаваоцима овог непредвидивог и вишеслојно структурисаног феномена" (Мијановић, 2024: 149).

Шта је даровитост, која су деца даровита, да ли ће сва даровита деца бити препозната, да ли дете зна да је даровито – најчешће су постављана питања око којих нема усаглашених ставова ни у школи, ни међу родитељима, а у литератури која се ближе бави овим проблемом нема адекватних и јасних одговора. Један од проблема, који свакако не доприноси стварању повољних услова за рад са даровитим ученицима у редовној настави, односи се на дефинисање појма даровитост. Указујући на овај

проблем, Р. Грандић и М. Летић (2007: 106), наводе да „дефиниција даровитости има, могло би се рећи, колико и аутора који су се бавили овим проблемом". Оне су се мењале у настојању да се што боље разуме овај феномен, његова природа и услови наставника. У складу са тим, даровитост се одређивала као општа интелектуална способност, као општа креативна способност, као продуктивно-креативна способност, као скуп специфичних способности или као специфична интелигенција и креативност. У настојању да што прецизније дефинише појам даровитости, И. Корен (1989), даровитост одређује као „својеврстан склоп особина (способност, мотивација и креативност) који омогућује појединцу да постиже изразито натпросечан резултат у неком домену људске делатности, а тај продукт се може препознати као нови оригинални допринос у тој области". Наведена дефиниција указује на чињеницу да није довољно само поседовати високу способност да би се говорило о нечијој даровитости, већ је потребно поседовати и висок ниво мотивације за учење, као и слободан и маштовит приступ у примени стеченог знања. Дакле, даровитост не може бити резултат само једне карактеристике, већ је то, пре свега, комбинација, корелација и међусобна условљеност особина, способности и личности. Многи наставници, нажалост, и на данашњем ступњу развоја схватања о настави даровитост поистовећују са добрим школским успехом, односно са општим знањем, богатством речника, брзином читања, свесношћу и одговорношћу детета, његовим прилагођеним понашањем захтевима школе и шире друштвене околине. Овакав однос никако не доприноси превазилажењу проблема, јер је даровитост много више од тога. Даровитост је способност неисцрпног креативног стваралаштва у које дете емоционално и интелектуално уноси себе и свој рад (Deakonu, Т. према: Грандић и Летић, 2007: 107).

Поред проблема који су изазвани широким спектром, често нејасних и недоречених дефиниција даровитости, али и проблема који се односе на идентификацију коју карактеришу недовољно јасни критеријуми који је одређују и недостатак ваљаних инструмената који би даровитост потврдили, један проблем са којим се суочавају даровити ученици у редовној настави посебно добија на значају, а његова суштина се односи на социјални аспект. Наиме, даровити ученици се, веома често, ни по понашању ни по школском успеху не уклапају у прокламована очекивања, а такође, имају и проблеме у домену социјалног прилагођавања. Р. Грандић и М. Летић (2007: 114) сматрају да је основни разлог за такво стање то „што су даровити ученици телесно и емоционално деца, а умно одрасле особе". Са циљем превазилажења овог проблема даровитим ученицима је потребан посебан образовни програм и индивидуализовани приступ у форми Индивидуалног образовног плана (ИОП), јер многа даровита деца подбацују у школском успеху, управо из разлога што наставни планови и програми нису прилагођени њиховим могућностима.

Према *Правилнику о ближим упутствима за утврђивање права на Индивидуални образовни план*, његову примену и вредновање, овај термин се дефинише као план „који има за циљ оптимални развој детета, ученика и одраслог и његово напредовање и осамостаљивање у вршњачком колективу, остваривање општих и посебних исхода образовања и васпитања, односно задовољавања образовно-васпитних потреба детета и ученика" („Сл. гласник РС", 74/2018). За ученике са изузетним способностима школа доноси обогаћен и прилагођен ИОП, који заправо представља проширен и продубљен програм наставе и учења који се за овакве ученике примењује, а који се уједно и представља као ИОП 3. Када у одељењу имамо ученика који у неком домену повремено или константно постиже резултате који су изнад општих и посебних стандарда постигнућа, наставник је дужан да, сâм или у сарадњи са стручним тимом, планира и предузме све оне мере којима ће омогућити прилагођавање и обогаћивање програма како би ученик остварио напредак у складу са

својом надареношћу (Мрше и Јеротијевић, 2012: 16). Међутим, када је овај проблем у питању, анализа наше наставне праксе показује да ми још увек нисмо на нивоу прокламованих захтева и очекивања, а да су „спорадични" позитивни примери, више резултат ентузијазма учитеља и наставника, него системских решења која треба да буду обавезна и као таква реализована на свим ступњевима система васпитања и образовања.

Самостални рад и самоучење у функцији превазилажења проблема у развоју даровитости

Када се даровитост препозна и идентификује, треба створити услове у којима ће она моћи да се развија, усмерава и подстиче. Овај захтев пред наставнике ствара обавезу да традиционалну наставу иновирају, учине је флексибилнијом, обогате је новим изворима сазнања, као и да примењују адекватне дидактичко-методичке облике и стратегије учења. Дакле, „свако настојање за успешним организовањем наставног рада са даровитим ученицима, мора да буде утемељено на ученичкој индивидуалности и тенденцији да се наставни поступци прилагоде и модификују тако да обезбеђују њихов пун развој и усавршавање" (Јовановић и Минић, 2018: 127). Уважавајући овај захтев, рад са даровитим ученицима у редовној настави треба да буде организован тако да може да буде у функцији стварања повољних услова за развој њихових природних потенцијала и креативних способности и да им омогући да развијају позитивно самопоимање, љубав за учење, жељу да постигну најбоље резултате, поштовање и разумевање рада и достигнућа других, осећање одговорности према себи, другима, друштву и заједници у којој живе.

Претходно наведени захтеви, отварају проблем начина, поступака, облика, модела и система наставног рада који могу да буду у функцији успешног рада са даровитим ученицима у редовној настави. У настојању да укажу на могуће правце превазилажења проблема у овом домену М. Јовановић и В. Минић (2018: 127) стоје на становишту „да најприхватљивији ефективни приступ даровитости представља диференцијација наставе која се може остварити у оквиру разноврсних наставних система у оквиру редовне наставе, међу којима се посебно истичу проблемска, менторска, хеуристичка, програмирана, интегративна и интерактивна настава". Познавање општих карактеристика и специфичности претходно наведених наставних модела, наводи на закључак, да једна од могућности за успешно превазилажење проблема у раду са даровитим ученицима у редовној настави треба да се заснива на самосталном раду ученика који подразумева постепено превођење ученика из система поучавања у систем самоучења.

У широком спектру различитих схватања о појму и суштини самосталног рада ученика и самоучења у настави, најчешћа су она на основу којих се самостални рад одређује као дидактичка категорија, систем, метод и форма наставе и научно сазнање, процес осамостаљивања и мобилисања ученичке активности у настави, вид сазнајне активности, универзална педагошка категорија, циљ, мотив и резултат наставног рада, педагошко средство за организацију и управљање самосталном активношћу ученика, или као процес развијања унутрашњих способности ученика као што су, на пример, појава одговорности, самооцењивање и самоконтролисање (Круљ и Арсић, 2012: 363). Анализа претходно наведених схватања која се односе на дефиниције самосталног рада и самоучења, указује да су самостални рад и самоучење у непосредном односу са карактеристикама и специфичностима којима се одликују даровити ученици. Зато, самостални рад ученика у настави треба организовати у свим наставним предметима и на свим ступњевима система васпитања и образовања. Процес развијања свести о потреби и значају самосталног рада и самоучења треба започети већ у предшколским

активностима и интензивирати у реализацији наставног процеса у основној школи. На средњошколском васпитно-образовном ступњу ученици већ треба да буду оспособљени за различите облике самосталног рада и у овом периоду ученике треба постепено упознавати са методологијом научног рада која ће се интензивирати током наставних активности на универзитету. Овакав приступ реализацији наставних активности у редовној настави у значајној мери јесте у складу са образовним потребама даровитих ученика. С обзиром да активности које су усмерене ка томе да самостални рад и самоучење буду у функцији превазилажења проблема у развоју даровитости у редовној настави подразумевају ангажовање целокупне психичке структуре личности ученика (интелектуалне, емоционалне, вољне), потврђује оправданост њихове примене. Међутим, овакав приступ подразумева и потребу постојања одговарајућих услова у којима ће даровити ученици моћи да рационално развијају и користе своје сазнајне и стваралачке потенцијале. Самостални рад ученика у процесу стицања и примене знања не престаје са завршетком наставних активности у школи, већ се добрим делом остварује ван ње – у радионици, кући, музеју и другим васпитно-образовним и културним установама у друштвеној средини у којој ученици живе. Услови од којих зависи успех у реализацији активности које се односе на самостални рад и самоучење треба да буду усмерени на:

- распоређивање и планирање радног времена,
- уређење радног простора (места) за учење,
- добро познавање метода и техника учења,
- оспособљеност за непосредно коришћење извора сазнања,
- оспособљеност за самостално закључивање и
- оспособљеност за самостално вредновање постигнутих резултата (Круљ и Арсић, 2012: 374–375).

Оно што што са аспекта проблема који се односи на развој даровитости код ученика у редовној настави треба нагласити, односи се на то што самостални рад и самоучење карактерише измењена улога наставника и ученика. Највиши васпитно-образовни квалитет и исход наставе представља способност ученика да се служи подацима, да их самостално мисаоно обрађује, класификује, упоређује и међу њима тражи битне односе који могу да буду у функцији решавања проблема. У овако усмереном процесу, главни фактори наставног рада – ученик и наставник, постепено мењају своје позиције и функције, тако што наставникова улога постаје све мање управљачка и посредничка, а више усмеравајућа и сарадничка, док улога ученика све више поприма обележја својствена субјекту наставног рад. Овакав однос ученика и наставника представља значајан моменат у стварању повољне педагошке климе за поспешивање и развој даровитости у редовној настави. Наведена констатација упућује на закључак да је за успех у реализацији активности у овом домену неопходно обезбедити квалитетан педагошко-психолошки и дидактичко-методички оспособљен наставни кадар који ће моћи да своје активности у реализацији наставног процеса у потпуности подреди реализацији овог „круцијалног” задатка.

Закључак

Захтев за организацијом наставе у којој ће сваки појединац, а нарочито они са израженим интелектуалним потенцијалима, моћи да се развијају у складу са својим способностима, у условима када друштво све више зависи од знања и способности својих најбољих чланова, све више добија на значају. Овај захтев подразумева одговор на питање како и на који начин у постојећем систему организације наставног процеса, када већина даровитих ученика остаје у редовној настави, створити услове у којима ће

они моћи да развијају своју даровитост и стваралачке потенцијале. У тражењу одговора на ово питање, предлажу се измене постојећих наставних планова и програма, уводе посебни облици рада и развија се свест о потреби „значајнијег" иновирања наставног процеса, који подразумева увођење „савременијих" начина, метода, средстава наставног рада и измењену улогу наставника и ученика. У том контексту треба посматрати и самостални рад и самоучење чије карактеристике и специфичности у значајној мери корелирају са образовним потребама и карактеристикама даровитих ученика.

Литература:

- Алтарас, А. (2009). *Даровитост: Погледи и огледи.* Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Арсић, З. и Вучинић, Д. (2013). Индивидуализована настава у функцији подстицања даровитости и креативности код ученика. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 43 (2), стр. 25–39. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Грандић, Р. и Летић, М. (2007). Даровитост – дар или казна. У (Гојков, Г., ур.): *Практични аспекти савремених схватања даровитости. Зборник бр. 13* (стр. 297–308). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов".
- Јовановић, М., Миниħ, В. (2018). Врсте наставног рада са даровитим ученицима у редовној настави. *Баштина.* Св. 46. стр.125–14. Приштина-Лепосавић: Институт за српску културу.
- Kevereski, Lj. (2000). *Kako da gi prepoznaete nadarenite i talentiranite učenici*. Skopje: NIRO „Prosvetni rabotnik".
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Круљ, Р. С. и Арсић, З. (2007). Додатна настава у функцији подстицања даровитости код ученика. У (Гојков, Г., ур.): *Практични аспекти савремених схватања даровитости. У: Практични аспекти савремених схватања даровитости*. *Зборник бр. 13.*(стр. 104–116). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов".
- Круљ, Р. С. и Арсић, З. (2012). Дидактичке претпоставке и услови за успешно оспособљавање ученика за самостални рад и самоучење. У (Маринковић, С., ур.): *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи. Зборник радова са међународног научног скупа* (стр. 361–378). Ужице: Учитељски факултет.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Мијановић, Н. (2024). Дигитални медији као фактори нове културе културе учења даровитих. У (Гојков, Г. и Стојановић, А., ур.): *Комплексност даровитости у култури учења*. *Зборник бр. 29* (стр. 147–159). Вршац: Висока струковна васпитачка и медицинска школа у Вршцу.
- Milinković, M. (1980). *Psihološka istraživanja 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Мрше, С. и Јеротијевић, М. (2012). *Приручник за планирање и израду индивидуалног образовног плана.* Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС.
- Муратовић, Л. и Мусић, М. М. (2017). Облици васпитно-образовне подршке потенцијалима даровитих ученика у разредној настави. *Иновације у настави*. 30(1), 96–107. Београд: Учитељски факултет.
- Министарство просвете Републике Србије (2018). *Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање*. „Сл. гласник РС", 74/2018.
- Плазинић и сар. (2019). Да ли су изузетне способности неопходне за изузетна постигнућа: преглед новијих емпиријских налаза о условима за достизање експертизе. *Зборник Института за педагошка истраживања*. 51 (2), 373–425. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Zvezdan Arsić
University of Priština, Kosovska Mitrovica, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy
Aleksandra Izgarević Arsić
Elementary school "Svetozar Marković", Kragujevac

INDEPENDENT WORK AND SELF-STUDY AS A FUNCTION OF OVERCOMING PROBLEMS IN GIFTED DEVELOPMENT

Summary: Along with emphasizing the importance that gifted students have for the overall development of society, the impression prevails, as well as the analysis of the results of many empirical studies and theoretical considerations (Altaras, 2009, Lončarić, 2014, Muratović & Music, 2017, Jovanović, Minić, 2018., Plazinić et al., 2019, , ...), this shows that the organization and implementation of teaching work in school, despite significant positive developments, still does not represent a sufficiently good and stimulating environment for the development of giftedness in students. This situation results in gifted students encountering numerous difficulties and problems in the teaching process that hinder their optimal development. The stated statements are more than enough reason to ask, for the umpteenth time: how and in what way in the existing system of organization and performance of teaching work, conditions can be created in which gifted students will be able to develop their potential abilities to the maximum.

For success in learning in general, especially in the domain of creating favorable conditions that can serve to promote the development of gifted students, it is necessary to develop an awareness of the unsustainability of the traditional understanding that in the teaching process only those knowledge is acquired that are the result of memorization and the ability to reproduce them and insist on developing a creative attitude towards the subject of knowledge, developing creative thinking and training students for independent work and self-learning. Training students for independent work and self-learning is a process characterized by a timely and purposeful unification of interaction and auto-action, the development of which must be marked by a gradual dialectical transformation of teaching into self-learning, which leads to developed individual work, which is one of the most important conditions for successful work with gifted students.

Keywords: giftedness, school, teaching, independent work, self-learning.

Barbara Bradić Peti[1]
Goran Lapat[2]
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
UDK: 376.1-056.45
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.62-68
Originalan naučni rad

POTENCIJALNA DAROVITOST UČENIKA U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

Rezime: Darovitost je složen pojam koji je teško precizno definirati, zbog čega postoji mnogo različitih teorija. Unatoč njihovim razlikama, sve se teorije slažu u tome da se radi o osobama s iznadprosječnim sposobnostima, čije je prepoznavanje važno još u predškolskom, a zatim i u školskom obrazovanju. Škola je mjesto gdje učenici provode veći dio dana, gdje se obrazuju i odgajaju. Stoga, škola bi trebala biti poticajna i motivirajuća za svako dijete, uključujući darovitu djecu. Pitanje je, međutim, koliko takva djeca, čak i kada su prepoznata, dobivaju odgovarajuću skrb. Ovaj istraživački rad naglašava važnost prepoznavanja darovitih učenika. U radu su predstavljeni rezultati studije slučaja provedene kvalitativnom metodom polu-strukturiranog intervjua na potencijalno darovitom učeniku osnovne škole. Cilj studije bio je utvrditi kako sudjelovanje u specifičnim obrazovnim programima ili izvanškolskim aktivnostima utječe na razvoj darovitosti kod učenika.
Ključne riječi: darovitost, izvanškolske aktivnosti, motivacija, okolina, osnovna škola.

1. Uvod

Darovitost je osobina koju karakterizira visoka razina intelektualnih sposobnosti, kreativnosti i motivacije za postignuće (Smith & Tyler, 2019). Praktična primjena teorija darovitosti u obrazovnom okruženju može značajno unaprijediti ne samo akademske uspjehe darovite djece, već i njihovu emocionalnu dobrobit (Clark, 2008). Prepoznati darovitu djecu u osnovnoj školi ključno je za pružanje odgovarajuće podrške koja potiče njihov razvoj i maksimizira njihov potencijal. Prema Clarku (2008), daroviti učenici zahtijevaju diferencirane programe učenja koji omogućuju primjenu njihovih sposobnosti u rješavanju složenih problema. Ova prilagodba doprinosi ne samo intelektualnom već i emocionalnom razvoju djeteta. Rana identifikacija darovitih učenika omogućava prilagodbu obrazovnih programa kako bi se zadovoljile njihove specifične potrebe i potaknula njihova radoznalost (Jurić, 2021). To je osobito važno jer je, prema Robinsonu (2003), rano usmjeravanje darovitih ključ za razvoj njihovog potencijala, posebno u područjima gdje pokazuju izražene talente (Webb, 2007). Daroviti učenici često pokazuju visoku razinu znatiželje, sklonost apstraktnom mišljenju te brzo usvajaju nove koncepte i vještine (Novak, 2020). Ova znatiželja i intelektualna snaga često se može uočiti kroz njihovu sklonost postavljanju kompleksnih pitanja i pronalaženju kreativnih rješenja za izazove. Kao što Sternberg i Davidson napominju u djelu *Conceptions of Giftedness* (2005), darovitost nije samo rezultat visokog IQ-a, već kombinacija kreativnosti, motivacije i sposobnosti. Stoga je važno da učitelji prepoznaju te osobine i u suradnji s roditeljima i stručnjacima osiguraju podršku i poticajno okruženje koje će omogućiti darovitim učenicima ostvarenje njihovih potencijala (Boyle, 1988.; Mun i sur., 2021; Marković, 2022). Prema Gagne (2003), uloga učitelja i mentora presudna je u transformaciji prirodnih sposobnosti u razvijeni talent. Pri identificiranju darovitosti treba voditi brigu o sredini iz koje učenik dolazi (ruralno/urbano; bogato/siromašno) (Carolyn i sur., 2022). „Slušanje" učenika od strane učitelja važan je fenomen koji zahtijeva pozornost daljnjeg istraživanja. Istraživači su zaključili da učitelji pokazuju različite orijentacije

[1] barbarabradic1@gmail.com
[2] goran.lapat@ufzg.hr

„slušanja”ili načine na koje se koji su pozicionirani da razumiju potrebe učenika (Rimm, Siegle & Davis, 2018). U aktivno slušanje ubraja se i neverbalna komunikacija koja se neprestano provjerava verbalnom (Weger i sur., 2014). Tijekom aktivnog slušanja, osoba obraća pažnju i na verbalno (npr. parafraziranje, odražavanje osjećaja, ispitivanje, provjera pretpostavki) i neverbalni podražaj (npr. kontakt očima, osmijeh, kimanje glavom, naginjanje prema naprijed, gestualna animacija) za informiranje o razumijevanju pune poruke (Bodie i sur., 2015). Ovi rezultati sugeriraju da su učitelji darovitih učenika mogli svjesno razlikovati svoje „slušanje” (Worthington & Fitch-Hauser, 2012) tijekom poučavanja o potrebama učenika, međutim, potrebna su daljnja istraživanja kako bi se razumjelo kako to može utjecati na postignuća učenika i sudjelovanje tijekom poučavanja u učionici (Gilson & Little, 2016).

U ovom radu poseban naglasak je na važnosti uloge učitelja u procesu prepoznavanja darovitosti, kao i u usmjeravanju učenika prema programima koji mogu dodatno stimulirati njegov potencijal. Učitelji su ključne osobe u uočavanju ranih znakova darovitosti i često su prvi koji mogu prepoznati specifične potrebe takvih učenika, pružiti im dodatne izazove i usmjeriti ih prema prilikama za razvoj. Dobro educirani učitelji koji razumiju potrebe darovitih učenika igraju ključnu ulogu u njihovom razvoju (Gross, 2004). Također će se ispitati u kojoj mjeri suradnja između roditelja, učitelja i izvanškolskih institucija može pozitivno utjecati na ostvarenje maksimalnog potencijala učenika. Ova suradnja, prema Hattieju (2008), može značajno povećati angažman učenika i rezultirati višim akademskim uspjehom.

2. Metodologija istraživanja

2.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja jest proučiti utjecaj odabrane izvanškolske aktivnosti na osobni razvoj i obrazovna postignuća potencijalno darovitog učenika.

2.2. Uzorak

U provedenom istraživanju sudjelovao je učenik 5. razreda osnovne škole, njegova učiteljica predmeta Informatika, razrednica i voditelj izvanškolske aktivnosti koju dječak pohađa te njegova majka.

2.3. Istraživačka metoda i postupak

Provedeno je kvalitativno istraživanje u obliku studije slučaja. Budući da ih proučavamo kao pojedinca ili pak grupu (sustav), sagledavamo ih sa svih važnijih aspekata, a taj postupak zovemo *studija slučaja*. Slučaj se sastoji od podataka koji se odnose na neku period ili cjelokupni životni proces proučavanog pojedinca ili zajednice (Halmi, 2005). Analiza podataka obuhvaća razmatranje, kategoriziranje, tabliciranje kvantitativnih i kvalitativnih podataka. Analiziranje podataka studije slučaja posebno je teško zbog nedovoljne definiranosti strategija i tehnika. No, ključnu strategiju definira istraživač, jer on određuje prioritete u vezi s tim – *što* i *zašto* analizirati (Yin, 2007). Metoda prikupljanja podataka bio je individualni polustrukturirani intervju. Prilikom vođenja intervjua nisu bila jasno definirana pitanja jer se tijek razgovora mijenjao. Prikupljene informacije su bile zabilježene u obliku natuknica te nakon razgovora sastavljene u priču. Imena osoba su izmišljena kako bi se sačuvala anonimnost ispitanika.

3. Rezultati

Mirko je učenik 5. razreda jedne osnovne škole. Ima 11 godina i živi s roditeljima, bakom i djedom. Osim njih, ima tri starija polubrata koji žive u drugom kućanstvu. Njegov omiljeni školski predmet je Tehnička kultura, dok voli i Informatiku, no smatra da već zna sav nastavni sadržaj koji učiteljica poučava, pa mu ponekad bude dosadno na satu. Najmanje zanimljiv predmet mu je Likovna kultura. Mirko pohađa izvanškolske aktivnosti, uključujući Algoritme u Centru izvrsnosti te nogomet. Sadržaj na Algoritmima mu se sviđa, iako ne voli to što i tamo imaju domaće zadaće. U školi je tražio i dobio stara računala za otpad, koja je posložio i koristi u svom domu. U slobodno vrijeme igra računalne igre, a u svakodnevnoj komunikaciji koristi puno engleskih izraza. Interes prema informatici razvio je s 5 godina kada je vidio brata kako mijenja matičnu ploču na svom računalu. Sa 6 godina znao je čitati i malo je razumio engleski jezik. Tada je također napravio svoj prvi YouTube kanal i samostalno objavljivao snimke. U toj dobi je na YouTube-u gledao tutorijale o instalaciji nove verzije Windows-a, što je pokušao i uspješno učinio sam. S 9 godina počinje koristiti Linux Mint operativni sustav jer je Windows „već savladao". Mirko navodi da operativni sustav Mac koristi na računalima koja nisu Apple.

U 5. razredu pristupio je školskom natjecanju Algoritma i plasirao se na Županijsku razinu nakon samo 8 sati pripreme. Kroz svoj obrazovni put, njegovi prosjeci su bili sljedeći: u 1. razredu 5.0, u 2. razredu 4.33, u 3. razredu 4.33, u 4. razredu 4.50, a prosjek na kraju 5. razreda 4.31. Iako sam sebe smatra prosječnim učenikom, njegovi interesi i sposobnosti u informatici ističu se već u ranoj dobi.

Mirkova majka

Mirkova majka kaže da je Mirko prosječan učenik, točnije, vrlo dobar. Kaže da baš i ne voli ići u školu. Najdraži predmet mu je Tehnička kultura, a najmanje draga Povijest. Slobodno vrijeme provodi na nogometnim treninzima i za računalom. Mama kaže da mu se Centar izvrsnosti na koji ga je uputila učiteljica informatike jako svidio, međutim, s vremenom je izgubio volju zbog domaćih zadaća. Majka navodi da se volja brzo vratila kad su počeli s programiranjem vlastite računalne igre. Majka kaže da je otkad pohađa Centar izvrsnosti postao aktivniji i komunikativniji. Kaže da u slobodno vrijeme Mirko voli gledati YouTube, serije na Netflixu te igrati Minecraft s prijateljem iz razreda. Mirko voli slušati Kanye Westa. Mirko je druželjubiv i brzo se uklapa u društvo, ali voli biti glavni u grupi. Ima iskazan interes prema sakupljanju stare tehnike i popravak stare tehnike s dodacima nove. Kao dijete igrao se Lego kockama i računalom. Pohađao je rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Majka mu je kemijski tehničar, a otac soboslikar po zanimanju.

Učiteljica informatike

Učiteljica navodi da je Mirko skroman učenik 5. razreda te da Mirko u usporedbi s drugim učenicima škole ima natprosječno informatičko znanje. Također, navodi da posjeduje veći interes i znanje čak i od učenika 8. razreda. S obzirom da je Mirko već samoinicijativno savladao nastavni sadržaj 5. razreda za njega je trebalo isplanirati nešto drugo, nešto novo. Početkom godine nastavnica nije znala da je čeka takav učenik u razredu, zbog čega nije planirala dodatan rad, već samo za učenicu s teškoćama koja je isto u tom razrednom odjeljenju. Početkom godine Mirko je bio nestašno dijete, koje je ometalo nastavu do nije zaključila da je Mirku zapravo dosadno jer je već savladao sadržaj o kojem su govorili (učili). Zadatke koje je zadavala za vježbu Mirko je rješavao za 15/20 minuta dok su drugim učenicima u razredu bila potrebna dva školska sata za rješavanje istih. Tada je uočila da Mirko nije lijen i nestašan, već da mu je dosadno, a nastavni sadržaj prelagan. Zadavala mu je dodatne zadatke i uključivala ga u nastavni proces kao svog „malog asistenta" koji pripomaže drugim učenicima. Smatrala je da ga je na neki način zabavila, ali u razgovoru s Mirkom njemu je to

sve i dalje bilo prelagano pa ga je odlučila uključiti u Centar izvrsnosti – na Algoritme (programiranje). Smatra da se Mirko u tome djelomično „pronašao", jer njemu više odgovara kombinacija tehnike i programiranja, možda robotika. Sljedeće školske godine svakako planira dodatan sadržaj za Mirka, kaže da se u suprotnom on ne razvija već "tapka na mjestu". Učiteljica smatra da je Mirko natprosječno inteligentno dijete koje treba usmjeriti i zajedno s roditeljima poticati. Učiteljica naglašava da su roditelji vrlo pristupačni, zahvalni i otvoreni za suradnju, što joj je dalo poticaj kako bi zajedno Mirka odveli na pravi put tj. pomogli mu da ostvari svoj puni potencijal.

Edukator iz Centra izvrsnosti

Edukator Centra izvrsnosti navodi da su Mirkovi rezultati u skladu s radom Centra izvrsnosti informatike te kaže da je on u nekom „prosjeku" Centra. No, taj prosjek je značajno iznad općeg prosjeka djece njegove dobi na polju računalnog razmišljanja. Edukator Centra ističe da Mirko pokazuje zavidnu slobodu razmišljanja, čak i samostalnost. Ono što možda malo nedostaje je ambicija. Ima neko svoje razmišljanje te mu noviteti nisu zanimljivi. Po drugoj strani, pokazuje sposobnost analitičko-logičkog razmišljanja i ima sve nužne elemente za postizanje visokih rezultata. No, za iste je potrebno uložiti mnogo truda i imati zacrtan cilj. Za to se moraju poklopiti i ostali elementi, a jedan od njih je i pomoć roditelja. Oni zasigurno pomažu dovođenjem Mirka u Centar na dodatnu edukaciju. Za postizanje vrhunskih rezultata bilo bi nužno kontinuirano praćenje, motivacija i usmjerenje ka cilju, navodi edukator. Također, navodi da će Mirko imati visok stupanj razvijenih informatičkih vještina i zasigurno će moći razvijati iste na visokoj razini. Kod Mirka je za pohvaliti njegov odnos prema radu, jednostavnost, iskrenost, pa i usredotočenost. Lako svladava sadržaj, ali nedostaje ambicije.

Razrednica

Mirkova razrednica je nastavnica Engleskog jezika. Ona navodi da Mirko pokazuje iznimne sposobnosti na satovima Engleskog jezika, gdje se ističe svojim bogatim vokabularom i iznadprosječnim znanjem. Njegovo razumijevanje engleskog jezika nadmašuje razinu njegovih vršnjaka, a njegova izražajnost i bogatstvo jezika omogućuju mu da s lakoćom prati i savladava i kompleksnije sadržaje. Razrednica navodi da je Mirko aktivan sudionik u nastavi i redovito izražava svoje mišljenje. Spominje da je Mirko vrlo dobar učenik koji se ističe uzornim vladanjem. Uvijek je prijateljski nastrojen prema svojim vršnjacima, što ga čini poželjnim članom tima. Važno je napomenuti da Mirka ne smatra zahtjevnim učenikom u smislu ponašanja ili učenja. Najlošiji uspjeh ostvaruje iz Povijesti jer navodi da ga to područje ne interesira.

4. Rasprava

Učenik Mirko, jedanaestogodišnjak iz petog razreda osnovne škole, ističe se posebnim interesima i talentima koji nadmašuju očekivani razvoj njegove dobne skupine, posebno u području informatike i računalnog razmišljanja. Kroz razne aspekte njegovog obrazovnog puta, stavove roditelja, nastavnika i mentora, jasno je da Mirko pokazuje sposobnosti koje zahtijevaju prilagođen pristup i daljnje usmjerenje. Ova rasprava nastoji obuhvatiti njegove jake strane, obrazovne izazove te preporučiti strategije za daljnji razvoj koje će podržati njegov napredak. Mirkove obrazovne sklonosti usmjerene su prema tehničkim disciplinama, posebno prema informatici i tehničkoj kulturi, gdje pokazuje veliki interes i natprosječno znanje. Već u ranoj dobi razvio je interes prema računalnim tehnologijama, što je uvelike oblikovalo njegovu trenutnu usmjerenost u školi. S pet godina počeo je istraživati komponente računala, a s devet godina prelazi s Windowsa na Linux, pokazujući nevjerojatnu samostalnost i tehničku znatiželju. Njegovo obrazovno iskustvo u osnovnoj školi, prema riječima učiteljice informatike, izaziva poseban izazov zbog toga što je Mirko već unaprijed

savladao nastavne sadržaje petog razreda. S obzirom na tu situaciju, Mirku su pruženi dodatni zadaci, a uključen je i u Centar izvrsnosti, što je po riječima Mirkove majke pozitivno utjecalo na njegov razvoj, motivaciju i komunikacijske vještine. Također, Mirko se izdvaja u učenju engleskog jezika. Prema riječima razrednice, njegov vokabular i sposobnost razumijevanja kompleksnih sadržaja daleko nadmašuju očekivanja za njegovu dob. Učestalo koristi engleske izraze, što mu pomaže u slobodnoj komunikaciji, te je aktivan i samouvjeren sudionik na nastavnom satu. Unatoč brojnim prednostima i izrazitim uspjesima u tehničkim predmetima, Mirko pokazuje manjak interesa prema određenim područjima, kao što su povijest i likovna kultura, što se odražava i na njegov uspjeh iz tih predmeta. Ovaj manjak interesa može djelomično biti posljedica njegove koncentriranosti na tehničke i informatičke discipline, gdje pokazuje jasnu motivaciju i volju za učenjem. Iz perspektive edukatora Centra izvrsnosti, Mirko ima potencijal za postizanje visokih rezultata, no nedostaje mu ambicija i predanost koju bi trebalo potaknuti, čime bi se dodatno razvile njegove sposobnosti. S obzirom na njegova interesna područja, postoji mogućnost da bi ga robotika i složenije računalne tehnike mogli potaknuti na daljnji trud, posebno kada je riječ o dubljem istraživanju. Roditelji i učitelji aktivno podupiru Mirkov razvoj kroz individualizirani pristup i sudjelovanje u obrazovanju. Majka primjećuje da je nakon uključivanja u Centar izvrsnosti Mirko postao aktivniji i komunikativniji, a učiteljica informatike prepoznaje potrebu za prilagođenim sadržajem koji odgovara njegovim naprednim znanjima. Važno je istaknuti da roditelji doprinose Mirkovom obrazovnom putu kontinuiranom podrškom i otvorenošću za suradnju s obrazovnim institucijama, što čini važan temelj za daljnje poticanje njegovih potencijala.

5. Zaključak

Mirko je učenik koji pokazuje natprosječne sposobnosti u određenim područjima, ali i potrebu za dodatnim izazovima kako bi ostvario svoj puni potencijal. Važno je razumjeti da daroviti učenici zahtijevaju prilagodbu u obrazovnom sustavu kako bi se njihovi interesi i sposobnosti razvijali na optimalan način (Renzulli, 1977). U Mirkovom slučaju, prilagođavanje nastavnog programa i pružanje podrške kroz individualizirane zadatke može pomoći u stvaranju bogatijeg okruženja za učenje. Također, kontinuirana suradnja između roditelja, škole i Centra izvrsnosti ključna je za stvaranje zajedničke vizije razvoja. Kreativni pojedinci napreduju u okruženju koje njeguje suradnju i potiče inovativno razmišljanje (Csikszentmihalyi, 1996; Callahan i sur., 2022). Posebna pažnja treba biti posvećena Mirkovoj prirodnoj sklonosti prema računalnim znanostima. Razvijanje tih interesa može dovesti do vrhunskih rezultata, ako se usmjere kroz strukturirane programe i mentorski rad. Učenici s izraženim talentima trebaju mentorstvo i vođenje kako bi se njihova motivacija pretvorila u mjerljive uspjehe (Ericsson, 2016).

Dodatna pažnja njegovim interesima i potencijalima osigurat će da ne ostane na istom mjestu već da se kontinuirano razvija. Raznolikost u učenju otvara vrata za specifične oblike izvrsnosti (Gardner, 1983).

Literatura:

- Bodie, G. D., Vickery, A. J., Cannava, K. &, Jones, S. M. (2015). The role of "active listening" in informal helping conversations: Impact on perceptions of listener helpfulness, sensitivity, and supportiveness and discloser emotional improvement. *Western Journal of Communication*, 79(2), 151–173. Crossref
- Boyle, G. J. (1988). Personality characteristics of gifted and talented children and their parents: A A Review. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 5, 1–3. 10.1017/S0816512200025852.

- Callahan, C. M., Azano, A., Park, S., Brodersen, A. V., Caughey, M., & Dmitrieva, S. (2022). Consequences of implementing curricular-aligned strategies for identifying rural gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *66*(4), 243–265.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home*. Pearson Education.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Ericsson, A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Gagné, F. (2003). Differentiated model of giftedness and talent (DMGT). In J. H. Davis, R. J. Sternberg, & L. V. Allegra (Eds.), *Handbook of giftedness* (pp. 37–51). A Gifted Education Network.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gilson, C. M., & Little, C. A. (2016). Understanding how teachers listen in a reading enrichment program. Journal of Advanced Academics, 27(3), 210–240. https://doi.org/10.1177/1932202X16656572
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children*. Routledge.
- Halmi, A. (2003). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Jurić, L. (2021). *Rana identifikacija darovitih učenika i prilagodba obrazovnih programa*. Institut za obrazovne studije.
- Marković, D. (2022). Uloga učitelja i suradnja s roditeljima u podršci darovitim učenicima. *Pedagoška praksa*, 18(4), 45–59.
- Mun, R. U., Ezzani, M. D., & Yeung, G. (2021). Parent engagement in identifying and serving diverse gifted students: What is the role of leadership? *Journal of Advanced Academics*, *32*(4), 533–566.
- Novak, A. (2020). *Daroviti učenici: Karakteristike i obrazovne potrebe*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Creative Learning Press.
- Rimm, S. B., Siegle, D., & Davis, G. A. (2018). *Education of the gifted and talented* (7th ed.). Pearson
- Robinson, A. (2003). *Providing for gifted learners*. Routledge.
- Smith, J., & Tyler, R. (2019). *Giftedness: Characteristics of high-potential students*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Webb, J. T. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press, Inc..
- Weger, H. Jr., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13–31. Crossref
- Worthington, D. L., Bodie, G. D. (2018). *The sourcebook of listening research: Methodology and measures*. John Wiley. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781119102991
- Yin, R. K. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.

Barbara Bradić Peti
Goran Lapat
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia

POTENTIAL GIFTEDNESS OF STUDENTS IN PRIMARY EDUCATION

Summary: Giftedness is a complex concept that is difficult to define precisely, which is why many different theories exist. Despite their differences, all theories agree that gifted individuals possess above-average abilities and that identifying such potential is important as early as preschool and later during formal education.

Schools, where students spend a significant part of their day, serve as environments for education and personal development. Therefore, schools should be stimulating and motivating for every child, including gifted children. However, the question arises as to whether such children, even when identified, receive adequate care and support. This research paper emphasizes the importance of identifying gifted students. It presents the results of a case study conducted using a qualitative method of semi-structured interviews with a potentially gifted student in a primary school. The study aimed to determine how participation in specific educational programs or extracurricular activities influences the development of giftedness in students.

Keywords: environment**,** extracurricular activities, giftedness, motivation, primary school.

Ivana Đerić[1]
Slavica Maksić
Dušica Malinić
Institut za pedagoška istraživanja
Beograd, Srbija

UDK: 376.1
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.69-73
Originalan naučni rad

NIŠTA NE USPEVA BOLJE OD USPEHA[2]

Rezime: Najbolji prediktor postignuća darovitih i akademski uspešnih učenika jeste njihovo samopouzdanje. U radu se razmatraju mogućnosti za korišćenje blagotvornog dejstva doživljavanja uspeha u razvoju sposobnosti, talenata i kreativnosti. Date su preporuke kako podsticati samopouzdanje i samostalnost darovitih učenika da prevaziđu prepreke na koje nailaze u razvoju znanja i veština potrebnih za visoka postignuća. Integrisale smo već poznate strategije i predložile nove, sa idejom da primenimo personalizovani pristup učenicima u zavisnosti od toga koliko im je data situacija važna i relevantna za njihov individualni razvoj. Definisane su strategije čiju efikasnost treba ispitati kroz akciono istraživanje: *Mogu da savladam zadatak* (samopouzdanje na osnovu prethodno postignutog uspeha); *Znam kako* (i stalno učim) i *Zašto to radim* (imam ciljeve koje razvijam i menjam).
Ključne reči: darovitost, neuspeh, samostalnost, samopouzdanje, strategije.

Uvod

Poznato je da uspešne osobe odlikuje samopouzdanje koje obuhvata spremnost na angažovanje i odgovornost za sopstveni razvoj, od najranijeg uzrasta (Maksić, 1998, 2006). Dobru osnovu za ulaganje napora, kako bi se početni potencijali razvili i rezultirali postignućima od šireg društvenog značaja, predstavlja pozitivan self-koncept koji uključuje verovanje u sebe i svoje snage. Iznete tvrdnje zasnovane su na rezultatima brojnih istraživanja, od kojih ćemo pomenuti dve studije iz naše sredine. Radi se o darovitim i talentovanim učenicima osnovne i srednje škole koji su akademski uspešni i ispoljavaju visoko samopouzdanje upravo u oblasti u kojoj taj uspeh postižu.

Već na uzrastu od 11 godina, na osnovu samopouzdanja učenika može se najbolje predvideti njihov školski uspeh. Među preko 30 karakteristika učenika četvrtog razreda osnovne škole i njihovog porodičnog i školskog okruženja, identifikovano je samo pet praktično relevantnih varijabli: matematički self-koncept, kućni resursi za učenje, aspiracije roditelja za obrazovanje učenika i obrazovanje i zanimanje roditelja (Maksić, Vesić & Tenjović, 2017). Najbolji prediktor akademskog postignuća bio je matematički self-koncept, koji obuhvata uverenja učenika da: dobro radi, brzo uči i uspešno rešava probleme; da mu matematika nije teža od drugih predmeta niti u odnosu na druge učenike; učenje matematike ga ne čini nervoznim i ne zbunjuje ga; od nastavnika dobija potvrde da dobro radi (Vesić, Tenjović & Maksić, 2017).

Imajući u vidu da je matematičko postignuće jedan od ključnih aspekata efikasnosti škole, kao i sve veću ulogu koju matematiku ima u savremenom društvu, autori (Vesić, Tenjović & Maksić, 2017) zaključuju tumačenje nalaza preporukama o tome da učenicima treba pomoći da jačaju matematički self-koncept kako bi poboljšali svoje akademsko postignuće. Izdvajamo nekoliko predloga za podršku samopouzdanju učenika u ovoj oblasti: pružati prilike učenicima da razumeju matematički problem i da se uvere da mogu da ga reše;

[1] idjeric@ipi.ac.rs
[2] *Napomena.* Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. ugovora 451-03-66/2024-03/ 200018).

da imaju doživljaj uspešnosti u rešavanju zadataka iz matematike; da dobiju pozitivne povratne informacije o svom napretku, kao i da vežu pozitivna osećanja za iskustvo učenja matematike.

Rezultati naredne studije potvrđuju da su daroviti adolescenti u vanrednim okolnostima bili spremni na ulaganje dodatnog napora i samostalno učenje kako bi ostvarili svoje obrazovne i profesionalne aspiracije i planove (Maksić, Malinić & Đerić, 2024). Radi se o srednjoškolcima koji su pohađali obogaćeni program za učenike sa posebnim sposobnostima u domenu informacionih tehnologija u vreme pandemije kovidom-19. Opasnost od širenja zaraze dovela je do prestanka držanja nastave u školi i prelazak na onlajn nastavu, što je imalo za posledicu prelazak sa komunikacije licem u lice na virtuelnu komunikaciju između učenika i između učenika i nastavnika.

Ostajanje kod kuće oslobodilo je izvesno vreme koje su učenici talentovani za informatiku koristili za samostalni rad. Radi se o učenju u oblasti interesovanja koje je praktično bilo u funkciji razvoja njihovog talenta. Opisi samostalnog učenja odnosili su se na proces učenja i razvoj veština potrebnih za samostalno učenje, kao što je na primer upravljanje vremenom. Učenici su tvrdili da su učili samostalno da bi proširili i produbili ono što je predavano ili je trebalo da se uči u školi, pokazujući pritom punu ličnu odgovornost za sopstveni razvoj. Zaključeno je da su daroviti srednjoškolci konstruktivno reagovali na pogoršanje uslova za učenje, ne dozvoljavajući da ono ugrozi ostvarenje njihove željene budućnosti (Maksić, Malinić & Đerić, 2024).

Kakav uspeh nam treba

Pogodan teorijski okvir za odgovor na pitanje kakav uspeh učenici treba da ostvaruju da bi ta iskustva postala podrška za njihov rast i razvoj nude pozitivna psihologija i teorija samodeterminacije (Deci & Ryan, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pored akademskog postignuća učenika, škola mora da vrednuju njihovu dobrobit (Maksić & Đurišić Bojanović, 2017). Dobrobit obuhvata zadovoljenje potrebe za autonomijom, lični rast, razvoj pozitivne slika o sebi i dobre interpersonalne odnose sa drugima (Ryff, 2014). U nizu eksperimentalnih projekata, razvijene su refleksivne tehnike koje pomažu učenicima da sagledaju sopstvene potencijale i primene ih u daljem učenju sa ciljem rasta dobrobiti, kvalitetnijeg učenja i boljih odnosa (Seligman et al., 2005).

Ispitivanja potvrđuju da uvođenje pozitivnih principa u škole dovodi do rasta učenikovog osećanja dobrobiti, olakšava učenje i uvećava postignuće (Seligman et al., 2009). Dobrobit učenika se postiže tako što ih nastavnici podstiču da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje. Pozitivna obrazovna očekivanja odraslih značajna su za oblikovanje pozitivnog doživljaja učenika o tome koliko su uspešni u određenom domenu, dok previsoke aspiracije, očekivanja i pritisci imaju negativan uticaj na samopouzdanje učenika (Đerić, Malinić & Vujačić, 2024). Zato bi odrasli trebalo da pokažu veću veru u učeničke mogućnosti. S tim u vezi je pitanje koliko učenici imaju prilike da budu autonomni u školi (Đerić, 2014). Mogućnost pravljenja smislenih akademskih izbora doprinosi razvijanju osećaja kontrole ili vlasništva nad sopstvenim učenjem, a takvo psihološko iskustvo zauzvrat im pomaže da razviju osećaj odgovornosti i motivaciju za dalje napredovanje.

Kako do uspeha

Ako visoko postignuće podstiče novi uspeh i realizaciju talenta u oblasti, onda se njegova motivišuća snaga može pretvoriti u efikasne pristupe koje podržavaju istrajavanje pojedinca na razvoju sopstvenih sposobnosti, talenata i kreativnosti. U tom smislu, mladi se mogu ohrabriti primenom i podučavanjem strategijama i tehnikama za podizanje njihovog samopouzdanja, jačanje vere u sopstvene mogućnosti, ulaganje truda da se odgovori na zadatak i slično. Poželjni pristupi mogu se tražiti i preuzeti iz svih predloga koji se odnose na

uslove za prevazilaženje neuspeha, s jedne strane, kao i jačanje samopouzdanja pojedinca o kojem je reč, s druge strane.

Dobre efekte mogu imati strategije koje uvažavaju različite stilove učenja učenika, kao i savetodavne strategije i motivacioni modeli koji ohrabruju suočavanje učenika sa raznovrsnim akademskim izazovima (Malinić, 2009). Istraživanja pokazuju da je stvaranje podsticajnog okruženja u kome se ispunjavaju bazične psihološke potrebe učenika za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću, značajno za razvijanje potencijala učenika i ostvarivanje boljih akademskih ishoda. Dobre efekte imaju i nastavne prakse u kojima nastavnici jasno izražavaju očekivanja od učenika, podstičući ih da prihvate odgovornost za rezultate sopstvenog rada, istovremeno organizujući aktivnosti tako da podrže jake strane učenika, kako bi povećali njihovo samopoštovanje (Malinić, 2014).

Potrebno da učenici dožive uspeh ili pozitivno iskustvo u učenju u određenom domenu, da nastavnici ukažu učenicima zašto je učenje određene teme vredno, korisno i smisleno za njih i da im omoguće da dožive zadovoljstvo u aktivnosti učenja (Malinić, Đerić & Vujačić, 2024). Nastavnici bi trebalo da razgovaraju sa učenicima o ciljevima učenja, na koji način su standardi i očekivanja nastavnika povezani sa njihovim ličnim interesima ili veštinama koje će im biti potrebne da bi uspeli u životu (McCombs, 2015). Pružanje ovakve podrške uvećava verovatnoću da učenici ulože vreme, trud i posvećenost u radu na času.

Važna instruktivna strategija jeste razvijanje osećaja vlasništva nad procesom učenja (Ryan & Deci, 2000; McCombs, 2015), što se postiže tako što učenici imaju prilike da samostalno izaberu pitanja od koji polaze, da izaberu pristup u rešavanju određenih zadataka ili da izaberu da li će neke lekcije obraditi individualno, u paru ili u grupi (Đerić, 2014). Važno je, takođe, da nastavnici daju povratne informacije učenicima o veštinama koje su stekli i/ili koje treba da dodatno razviju kako bi bili uspešni u svom razredu (Malinić, 2014; Ryan & Deci, 2000). Kako učenici uče da prate sopstveni napredak, oni postaju više motivisani svojim uspesima i počinju da stiču osećaj vlasništva i odgovornosti za ulogu koju imaju u tim uspesima (McCombs, 2015).

Ilustracije radi, navešćemo dve tehnike koje su razvijene, isprobane i bile efikasne, prema rezultatima niza istraživanja o razvoju pozitivne škole (Seligman et al., 2005). U jednom slučaju, od učenika se traži da na kraju radnog dana zapišu tri najbolje stvari koje su im se desile u toku učenja i da o tome razmišljaju, sa pretpostavkom da će im u daljem učenju dati prednost. U drugom slučaju, učenici treba da identifikuju svoje najjače strane i da ih svesno i namerno primene u učenju na što raznovrsnije načine. Nalazi studije ukazuju da je primena pomenutih tehnika u učenju različitih nastavnih materijala pomagala učenicima da naprave bolje uvide u sopstvene potencijale i da ih iskoriste za efikasnije učenje i svoj dalji razvoj.

Naš predlog strategija za razvoj ličnih snaga i doživljavanje uspeha obuhvata integraciju postojećih, već korišćenih i definisanje novih (Maksić, 2014, 2015, 2021). Predlažemo strategije čiju efikasnost bi valjalo ispitati kroz akciona istraživanja: *Mogu da savladam zadatak* (samopouzdanje zasnovano na ranije postignutom uspehu); *Znam kako* (i to neprekidno učim) i *Zašto to radim* (imam ciljeve koje razvijam i menjam). Uverene smo da je u primeni pojedinih tehnika potrebno da se ide na njihovu personalizaciju u zavisnosti od toga koliko je data situacija značajna osobi i relevantna za njen individualni razvoj. Konkretni postupci mogu se dizajnirati kroz pregovaranje sa učesnicima procesa učenja.

Zaključak

Pitanje kako da darovite osobe ne odustanu od razvoja svojih talenata, kada se suoče sa neuspehom, preformulisano je u kontekstu pozitivne psihologije u pitanje kako da daroviti budu uspešni. Brojna istraživanja i iskustva iz školske prakse ukazuju da postizanje uspeha ima izuzetan motivacioni kapacitet za dalje angažovanje i učenje, ulaganje dodatnog napora i vezivanje za oblast interesovanja. Doživljavanje uspeha jača sliku koju osoba gradi o sebi,

dajući joj potvrde da vlada oblašću, kao i da je to prepoznato i vrednovano od strane njenog okruženja. Date su preporuke za podsticanje samostalnosti i samopouzdanja darovitih učenika radi prevazilaženja prepreka u toku ovladavanja znanjem i razvoja veština koje su im potrebne za dosezanje visokih postignuća.

Literatura:

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268, https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Đerić, I. (2014). *Mogućnosti i ograničena razvoja autonomije učenika u vaspitno-obrazovnom procesu* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Đerić, I., Malinić, D., & Vujačić, M. (2024). Uticaj roditelja na self-koncept učenika i njihovu motivaciju u domenu čitanja. U N. Gutvajn, B. Ranđelović i M. Radulović (ur.), *PIRLS 2021 u Srbiji – Rezultati međunarodnog istraživanja razvoja čitalačke pismenosti u četvrtom razredu osnovne škole* (str. 165–181). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1998). *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2014). Kako motivisati neuspešne učenike osnovne škole da uče. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje – savremeni pristupi i perspektive* (str. 45–60). Užice: Učiteljski fakultet.
- Maksić, S. (2015).Teachers' perceptions of and solutions for student school failure. In N. Popov, C. Wolhuter, K. Skubic Ermenc, G. Hilton, J. Ogunleye & E. Niemczyk (Eds.), *Quality, social justice and accountability in education worldwide, Vol. 13, Part 1* (pp. 121–127). Sofia (Bulgaria): Bulgarian Comparative Education Society.
- Maksić, S. (2021). Istine i zablude o kreativnom učenju. *Inovacije u nastavi*, *34*(1), 1–13, https://doi.org/10.5937/inovacije2101001M.
- Maksić, S., Vesić, D., & Tenjović, L. (2017). Profil učenika koji su ostvarili najviše postignuće u TIMSS 2015 studiji u Srbiji. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015: rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 183–206). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S., & Đurišić-Bojanović, M. (2017). Doprinos školskog psihologa primeni principa pozitivne psihologije u razvoju škole. *Nastava i vaspitanje*, *66*(2), 337–350, https://doi.org/10.5937/nasvas1702337M.
- Maksić, S., Malinić, D., & Đerić, I. (2024). Kreativnost individualnog razvoja: kako loše može biti dobro. U G. Gojkov & A. Stojanović (ur.), *Kompleksnost darovitosti u kulturi učenja: Zbornik 29* (str. 135–146). Vršac: Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola; Arad: Univerzitet "Aurel Vlaicu".
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2014). *Pedagoški pristupi nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- McCombs, B. L. (2015). *Developing responsible and autonomous learners: A key to motivating students.* American Psychological Association, https://www.apa.org/education-career/k12/learners.
- Ryff, D. C. (2014). Psychological well-bing revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy Psychosomatics*, *83*(1), 10–28.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78, https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology, An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventation. *American Psychologist, 60*, 410–421.

- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293–311.
- Vesić, D., Tenjović, L., & Maksić, S. (2017). Prediktori najvišeg postignuća u TIMSS 2015 istraživanju: rezultati logit modeliranja na uzorku iz Srbije. U N. Vulović i A. Mihajlović (ur.), *Metodički aspekti nastave matematike: zbornik radova, Četvrta međunarodna konferencija MATM2017, 2–3. novembar 2017.* (str. 22–23). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Ivana Đerić
Slavica Maksić
Dušica Malinić
Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

NOTHING SUCCEEDS BETTER THAN SUCCESS ITSELF

Summary: Self-confidence is the best predictor of achievement of gifted and academically successful students. The paper discusses the possibilities for using the beneficial effect of experiencing success in developing abilities, talents, and creativity. Recommendations are given on how to encourage the independence and self-confidence of gifted students to overcome obstacles they encounter in mastering the knowledge and skills they need for high achievements. We integrated known strategies and proposed new ones, with the idea of applying a personalized approach to students depending on how important the given situation is for them and relevant to their development. Strategies whose effectiveness should be examined through action research are defined: I can master the task (self-confidence based on previously achieved success); I know how (and I am constantly learning) and why I do it (I have goals that I develop and change).

Keywords: giftedness, failure, autonomy, self-confidence, strategies.

Ivana Đorđev[1]
Tanja Nedimović [2]
Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu
Srbija

UDK: 37.03
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.74-83
Originalan naučni rad

PODSTICANJE RANOG RAZVOJA DAROVITE DECE: MOTIVACIJA STUDENATA ZA DODATNU EDUKACIJU[3]

Rezime: Istraživanje prikazano u ovom radu sprovedeno je 2024. godine na teritoriji Autonomne Pokrajine Vojvodine, Republika Srbija. Cilj istraživanja bio je proceniti nivo motivacije studenata – budućih vaspitača da se dodatno edukuju u oblasti podsticanja ranog razvoja darovite dece, kao i utvrditi da li postoje razlike u motivaciji u zavisnosti od godine studija i prosečne ocene. Pored toga, istraživanje je nastojalo da pruži širu sliku o učestalosti i načinima na koje su se studenti do sada dodatno edukovali u oblasti podsticanja ranog razvoja uopšte. Teorijski okvir istraživanja zasnovan je na teorijama motivacije (dvofaktorskoj teoriji motivacije i teoriji samodeterminacije). Istraživanje je imalo eksplorativni karakter, a uzorak je prigodni. Podaci su obrađeni u statističkom programu SPSS, korišćenjem deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija, frekvencije i procenti) i analiza varijanse (ANOVA) za ispitivanje statistički značajnih razlika. Dobijeni rezultati pokazali su visok nivo motivacije studenata da se dodatno edukuju u oblasti podsticanja ranog razvoja darovite dece (prosečna vrednost 4,49 na skali od 1 do 5), pri čemu nisu pronađene pretpostavljene statistički značajne razlike prema godini studija ili prosečnoj oceni. Većina studenata (65,7%) izjavila je da se do sada nije dodatno edukovala u ovoj oblasti, što ukazuje na mogući nesklad između izražene motivacije i konkretnih aktivnosti. Kao najčešći vid obogaćivanja znanja i unapređivanje veština za podsticanje ranog razvoja dece, izdvojena je horizontalna razmena iskustava, a odmah zatim i formalno obrazovanje. Visoka motivisanost ukazala je na spremnost ispitanika za dodatnu edukaciju i na potrebu za organizovanjem adekvatnih programa podrške u ovoj oblasti. Dobijeni nalazi predstavljaju osnovu za razvoj različitih oblika dodatne edukacije, doprinose promišljanjima o unapređivanju inicijalnog obrazovanja za vaspitače i otvaraju prostor za dalja istraživanja usmerena na ostvarivanje dobrobiti darovite dece već od ranog detinjstva.

Ključne reči: motivacija, podsticanje ranog razvoja, daroviti, studenti – budući vaspitači.

Uvod

Bazirajući se na savremenim teorijskim postavkama (kokonstruktivizam, poststrukturalizam) i neurobiološkim saznanjima o prirodi ranog razvoja mozga (Nelson, 2000: 115–136), *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – „Godine uzleta"* (2018) naglašavaju značaj podsticanja ranog razvoja dece i to pružanjem adekvatnih uslova koji omogućavaju razvoj svih potencijala dece. To je naročito važno kod dece sa specifičnim talentima ili darovitošću, čiji potencijal treba blagovremeno prepoznati i podsticati već od ranog detinjstva (Gojkov i Stojanović, 2000: 800–808). Značaj ranog prepoznavanja darovitosti i adekvatne podrške potvrđuju, pored ostalog, brojna saopštenja naučnika,

[1] ivanacurcin@yahoo.com
[2] nedimovic.tanja@gmail.com

[3] Prezentovani rezultati sastavni su deo šireg istraživanja koje je sprovedeno u okviru razvojnoistraživačkog projekta *Podsticanje ranog razvoja u funkciji ostvarivanja dobrobiti dece – povezivanje teorije i prakse/ Encouraging early development in order to ensure children's well-being – connecting theory and practice*, podržanog od strane Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost (br. projekta 000789463 2024 09418 004 000 000 001/1).

Kao alati za podršku u procesu pripreme rada (povratne informacije o /IMRaD/ strukturi i stilu, opšte generisanje ideja – engl. *brainstorming*, provera uređenosti referenci po zahtevima APA standarda), kao i za prevod apstrakta na engleski jezik (uz proveru od strane prevodioca) – korišćeni su AI alati: GhtGPT-4O i GhTGPT-o1. Nisu korišćeni kao izvori niti za obradu podataka.

istraživača i praktičara[4] sa međunarodnih naučnih skupova – okruglih stolova o darovitosti (Gojkov, Gašić-Pavišić, Maksić, Magda, Lelea, Gojkov, Sturza-Milić i Stojanović, 1999: 258–297; Đorđević, 1999: 94–112; Maksić, 1999: 113–126; Krnjaić, 1999: 134–146; Gojkov Rajić i Prtljaga, 2003: 346–359; Kosanović, 2019: 193–206; Đorđev, Nedimović i Činč, 2023: 57–66 itd.), koje tradicionalno, već trideset godina, organizuje Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu (Gojkov, Đorđev, Kelemen Milojević, Stolić Pivnički i Prtljaga, 2024). Ipak, u praksi često se pokazuje da programi podrške darovitima ne ispunjavaju očekivanja, što se pripisuje individualnim karakteristikama dece i različitim nivoima kompetencija i motivacije odraslih koji ih realizuju (Nedimović, & Prtljaga, 2018: 107–118). U tom kontekstu, motivacioni procesi prepoznaju se kao posebno važni u strategijama podučavanja darovitih (Kevereski, 2004, prema Gojkov i sar., 2024: 114). Relevantne su i određene teorije motivacije, poput Herzbergove dvofaktorske teorije (Alshmemri, Shahwan-Akl, & Maude, 2017: 12–16), koja naglašava uticaj priznanja, odgovornosti, napredovanja i ličnog razvoja na angažovanost i entuzijazam, kao i teorija samodeterminacije, prema kojoj su unutrašnji motivi presudni za dugoročnu motivaciju i dobrobit pojedinca (Deci, & Ryan, 2000: 227–268). U okviru teme kojom se bavimo, važno je osvrnuti se i na ranija istraživanja u kojima je upravo motivacija relevantnih odraslih (vaspitača, nastavnika, studenata koji se školuju za ove profesije i dr.) za rad sa (darovitom) decom i za dodatnom edukacijom u ovom domenu stavljena u središte interesovanja.

Godine 2024. sprovedeno je kvalitativno istraživanje među nastavnicima u Viktoriji (Australija), sa ciljem ispitivanja faktora koji utiču na motivaciju za diferencijaciju nastave u radu sa darovitom decom (Poulos, & Jung, 2024: 23–41). Kao ključni motivator izdvojena je težnja ka tzv. „dobrom podučavanju", odnosno najboljoj pedagoškoj praksi. S druge strane, identifikovane su brojne prepreke koje utiču na motivisanost za rad sa darovitima kao što su nedostatak podrške, pogrešna uverenja o darovitosti, negativni stavovi i nedostatak stručne obuke. Istraživanje je osvetlilo obrasce motivacije za dodatni profesionalni angažman u ispitivanoj oblasti.

Istraživanje na uzorku od 212 vaspitača u Sremskom okrugu (Nikolić, Grandić i Pavlović, 2017: 43–54) pokazalo je da vaspitači smatraju da nedovoljno vladaju veštinama izrade pedagoškog profila, individualizacije rada i formulisanja individualnog obrazovnog plana. Navedene veštine veoma su značajne upravo za rad sa darovitom decom. Kao najpoželjnije načine unapređenja svojih kompetencija za rad sa darovitom decom istakli su dodatne edukacije, saradnju sa stručnjacima (pedagozima i psiholozima), redovne razmene iskustava u okviru timskih sastanaka, kao i zajedničke projekte predškolske ustanove i ustanova za obrazovanje vaspitača. Autori su naglasili da se holistički pristup u inicijalnom obrazovanju vaspitača pokazuje kao izuzetno koristan za rano prepoznavanje i efikasnu podršku darovitoj deci.

J. Đorđević (2022: 197–213) je istraživala efekat programa edukacije studenata za rad sa decom darovitom za likovno izražavanje. Program je realizovan kao deo redovne nastave metodike likovnog vaspitanja na Fakultetu pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, u Jagodini. Studenti su u okviru programa razvijali kompetencije za identifikaciju i podršku likovno darovitoj deci. Prema nalazima, studenti su izrazili zadovoljstvo programom, stekli samopouzdanje za rad sa ovom grupom dece i pozitivno ocenili njegovu korisnost. Rezultati su ukazali na potencijal specijalizovanih edukacija u okviru visokoškolske nastave (formalno obrazovanje) da podstaknu razvoj i praktičnu spremnost budućih vaspitača.

V. Colić, T. Milošević i U. Colić (2017: 132–144) analizirali su motivaciju studenata Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu, njihova očekivanja i profesionalne želje. Rezultati su pokazali da su motivi studenata racionalni i međusobno

[4] Svi pojmovi koji su u tekstu upotrebljeni u muškom gramatičkom rodu obuhvataju muški i ženski rod lica na koja se odnose.

usklađeni sa zahtevima profesije vaspitača. Istaknuta je visoka motivisanost studenata i njihova spremnost da se uključe u kreiranje sadržaja studijskog programa. Autori su istakli i značaj organizovanja vannastavnih oblika učenja, kao i važnost longitudinalnih istraživanja koja bi pratila promene u motivaciji, očekivanjima i željama tokom studiranja.

M. Vujačić, S. Mirkov i J. Stanišić (2022: 143–166) sproveli su istraživanje na uzorku od 520 studenata umetnosti, prirodnih i društvenih nauka sa univerziteta u Beogradu, Novom Sadu, Nišu i Kragujevcu. Procenjivane su različite dimenzije motivacije i strategije učenja. Jedna od identifikovanih dimenzija bila je „izražena motivacija za učenje i posvećenost ispunjavanju planiranih ciljeva". Statistički značajna razlika zabeležena je između studenata prirodnih i društvenih nauka, u korist studenata društvenih nauka ($U=52,78$; $p < 0,001$) (Vujačić, Mirkov i Stanišić, 2022: 151).

Ukratko, nalazi istraživanja impliciraju da je motivacija relevantnih odraslih jedan od faktora koji utiču na podsticanje darovitosti u praksi, polazeći već od perioda ranog detinjstva. Takođe, naglašen je značaj specijalizovanih edukacija i kolaborativnog rada sa stručnjacima (Poulos, & Jung, 2024: 23–41; Đorđević, 2022: 197–213), što upućuje na to da se, još tokom studija, mogu razvijati neophodne veštine i produbljivati znanja za rad sa darovitom decom. U tom kontekstu, ispitivanje motivisanosti studenata – budućih vaspitača ima posebnu važnost jer može ukazati na njihov potencijal za dalji profesionalni razvoj i pružiti značajne uvide u pravce unapređenja inicijalnog obrazovanja, kao i potrebe za dodatnom edukacijom u podsticanju ranog razvoja darovite dece. Time se u perspektivi obezbeđuje sveobuhvatnija i kvalitetnija vaspitno-obrazovna praksa, usmerena na razvoj punog potencijala svakog deteta.

Predmet istraživanja čije rezultate prezentujemo u ovom radu jeste utvrđivanje aktuelnog stanja u pogledu motivisanosti studenata – budućih vaspitača da se dodatno edukuju u oblasti podsticanja ranog razvoja darovite dece u skladu sa savremenim teorijskim postavkama (kokonstruktivizma, poststrukturalizma i neurobioloških saznanja o prirodi ranog razvoja mozga), na kojima se baziraju *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta"* (2018), a posmatrano iz perspektive samih studenata. Pitanje na koje se istraživanjem dolazi do odgovora može se formulisati na sledeći način: *Koji je nivo motivacije studenata – budućih vaspitača za dodatnu edukaciju u oblasti podsticanja ranog razvoja darovite dece, postoje li razlike u toj motivaciji s obzirom na godinu studija i prosečnu ocenu, te kakva su njihova dosadašnja iskustva vezana za dodatnu edukaciju u podsticanju ranog razvoja uopšte?*

Cilj istraživanja je utvrditi nivo motivacije studenata – budućih vaspitača da se dodatno edukuju u oblasti podsticanja ranog razvoja darovite dece, ispitati povezanost te motivacije sa godinom studija i prosečnom ocenom tokom studija, kao i ispitati njihova dosadašnja iskustva o dodatnoj edukaciji usmerenoj na podsticanje ranog razvoja uopšte. Na osnovu cilja, postavljene su sledeće hipoteze:

- H1: Studenti – budući vaspitači pokazuju visok nivo motivacije za dodatnu edukaciju u oblasti podsticanja ranog razvoja darovite dece, pri čemu se ta motivacija statistički značajno razlikuje u zavisnosti od godine studija i prosečne ocene tokom studija.
- H2: Više od polovine studenata – budućih vaspitača nije se dodatno edukovala za podsticanje ranog razvoja dece.
- H3: Studenti – budući vaspitači najčešće se dodatno edukuju u oblasti podsticanja ranoga razvoja dece putem elektronskih izvora.

U skladu sa ciljem istraživanja i postavljenim hipotezama, definisane su sledeće varijable: godine studija (prva, druga ili treća godina osnovnih strukovnih studija za vaspitače) i prosečna ocena tokom studija (sa rasponom od 6 do 10). Iako je pol inicijalno razmatran kao potencijalna varijabla, isključen je iz analize, budući da je gotovo celokupan uzorak bio sačinjen od osoba ženskog pola (v. Opis uzorka).

Metod

Dizajn istraživanja. Istraživanje je sprovedeno primenom metode sistematskog neeksperimentalnog posmatranja.

Instrument. Za prikupljanje podataka kreiran je upitnik koji je distribuiran u elektronskom formatu (*Google Forms*). Upitnik je bio koncipiran u dva dela. U prvom delu obuhvatao je pitanja o sociodemografskim karakteristikama ispitanika, uključujući pol, starost, godinu studija i prosečnu ocenu na studijama. Takođe, sadržavao je skalu za samoprocenu motivacije za dodatnu edukaciju u oblasti podsticanja ranog razvoja darovite dece. Za odgovore su korišćene petostepene skale Likertovog tipa (1 – *u potpunosti se ne slažem* do 5 – *u potpunosti se slažem*). Drugi deo upitnika koncipiran je tako da prikupi podatke o tome u kojoj meri i na koji način (formalno obrazovanje, akreditovani programi, elektronski izvori, horizontalna razmena, nešto drugo) su se budući vaspitači do sada dodatno edukovali u oblasti ranoga razvoja.

Procedura istraživanja. Istraživanje je realizovano tokom oktobra i novembra 2024. godine u Republici Srbiji. Upitnici su distribuirani elektronskim putem.

Obrada podataka. Svi prikupljeni podaci obrađeni su u statističkom programu SPSS. Korišćena je klasična deskriptivna statistika (aritmetička sredina, standardna devijacija, frekvencije i procenti korišćeni su za opisivanje karakteristika uzorka i osnovnih obrazaca odgovora), kao i analiza varijanse (ANOVA) – korišćena za ispitivanje statistički značajnih razlika.

Opis uzorka. Uzorak istraživanja je prigodni. U istraživanju je učestvovalo 56 studenata osnovnih strukovnih studija programa za obrazovanje vaspitača Visoke strukovne vaspitačke i medicinske škole u Vršcu. Prosečan broj godina ispitanika bio je 24,46 (Sd=8.19), sa rasponom od 18 do 48 godina. Ispitanici su većinom bili ženskog pola (95,5%), a raspoređeni su po godinama studija: 38,8% sa prve godine, 32,8% sa druge i 28,4% sa treće godine. Prosečna ocena ostvarena na studijama iznosila je 8,43 (Sd=0.94), sa rasponom od 6 do 10.

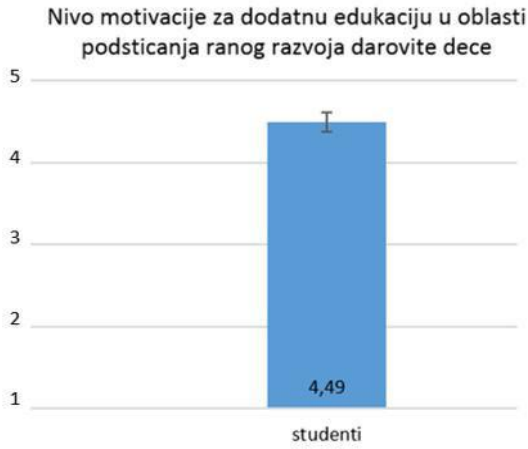
Ograničenje istraživanja. Istraživanje je sprovedeno na uzorku nevelikog obima (sastavni je deo šireg istraživanja, v. fn 3), što u određenoj meri može uticati na mogućnosti generalizacije dobijenih rezultata. Međutim, verujemo da dobijeni nalazi mogu imati značajnu vrednost kao početno sagledavanje istraživane problematike, pružajući motivaciju i jasno polazište za buduća, opsežnija i metodološki detaljnija istraživanja, koja bi omogućila potvrdu, produbljivanje ili proširenje dobijenih rezultata.

Etika istraživanja. Ispitanici su učestvovali dobrovoljno, uz prethodnu informisanost o svrsi istraživanja i načinu korišćenja podataka. Upitnici su bili anonimni, a svi podaci obrađeni su u skladu sa etičkim smernicama istraživanja, čime je osigurana privatnost i poverljivost odgovora.

Rezultati

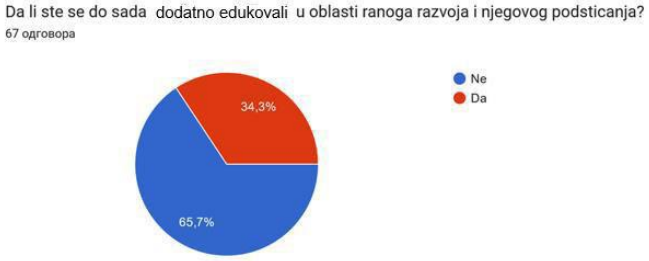
Rezultati sprovedenog istraživanja ukazuju na to da studenti – budući vaspitači imaju visok nivo motivacije da se dodatno edukuju u oblasti podsticanja ranog razvoja darovite dece. Prosečna vrednost motivacije, merena na skali od 1 do 5, iznosila je 4,49 (Grafikon 1), što ukazuje na visok nivo zainteresovanosti studenata za navedenu oblast. Analizom razlika ispitanih varijabli (godina studija i prosečna ocena tokom studija) utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike među studentima u pogledu nivoa motivacije. S obzirom na to, postavljena hipoteza H1 – *Studenti – budući vaspitači pokazuju visok nivo motivacije za dodatnu edukaciju u oblasti podsticanja ranog razvoja darovite dece, pri čemu se ta motivacija statistički značajno razlikuje u zavisnosti od godine studija i prosečne ocene tokom studija* – potvrđena je samo delimično, odnosno potvrđen je njen prvi deo (visok nivo motivacije), dok

drugi deo nije dobio statističku potvrdu (nema statistički značajnih razlika u nivou motivacije u odnosu na godinu studija i prosečnu ocenu tokom studija).



Grafikon 1. *Motivacija studenata – budućih vaspitača za dodatnu edukaciju u oblasti podsticanja ranog razvoja darovite dece*[5]

Dobijeni rezultati (Grafikon 2) pokazuju da gotovo dve trećine studenata (65,7%) nije pohađao neki vid dodatne edukacije u oblasti ranog razvoja i njegovog podsticanja. S obzirom na to, hipoteza H2, prema kojoj se više od polovine studenata – budućih vaspitača nije do sada dodatno edukovala za podsticanje ranog razvoja dece, potvrđena je.

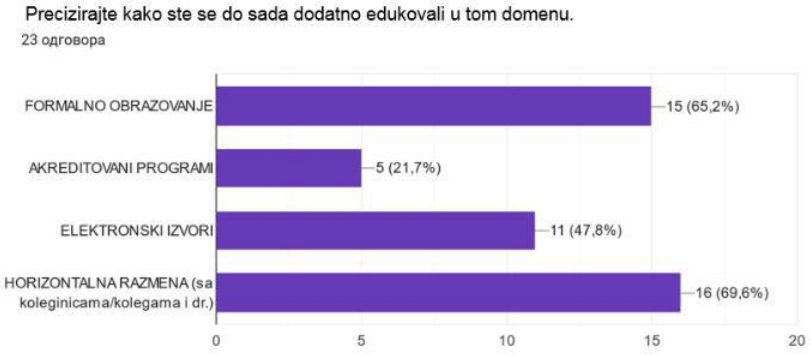


Grafikon 2. *Studenti – budući vaspitači o dodatnoj edukaciji u oblasti ranog razvoja i njegovog podsticanja*[6]

[5] Kako je već napomenuto, v. fn 3, ovo istraživanje deo je šireg istraživanja. Stoga je u samom upitniku upotrebljena umesto sintagme *dodatna edukacija* reč *usavršavanje* jer su upitnici krojeni za ispitivanje motivacije i vaspitača i studenata, kao i drugih relevantnih odraslih, te su pojedina pitanja (zbog komparacije nalaza) morala da budu isto/slično formulisana. Budući da je ovde za prezentaciju izdvojen deo nalaza na uzorku studenata (a da se termin *usavršavanje* više vezuje za profesionalce) upotrebljena je sintagma *dodatna edukacija* a u smislu sticanja znanja, veština i stavova kroz formalno ili neformalno učenje (školsku nastavu, obuke, seminare, samostalno učenje ili bilo koji drugi oblik prenosa informacija i razvoja sposobnosti). Up. *edukacija*, -e ž [lat. educatio] *obrazovanje, obučavanje, školovanje; vaspitanje, odgoj* (Klajn i Šipka, 2006: 42).

[6] U originalnom upitniku namesto sintagme *dodatna edukacija* upotrebljena je sintagma *stručno usavršavanje* (v. obrazloženje u fn 5).

Rezultati do kojih se došlo u sprovedenom istraživanju pokazuju (Grafikon 3) i da se studenti – budući vaspitači najčešće dodatno edukuju u oblasti podsticanja ranoga razvoja putem horizontalne razmene (69,6%). Dalje, ispitanici su izvestili da znanja i veštine o ranom razvoju i njegovom podsticanju obogaćuju i kroz formalno obrazovanje (65,2%), te korišćenjem elektronskih izvora (47,8%), a najmanje kroz akreditovane programe (21,7%). Imajući u vidu dobijene rezultate, hipoteza H3, prema kojoj se studenti – budući vaspitači najčešće dodatno edukuju za podsticanje ranog razvoja dece putem elektronskih izvora, nije potvrđena.



Grafikon 3. *Kako se budući vaspitači dodatno edukuju u oblasti ranoga razvoja i njegovog podsticanja*[7]

Diskusija

Rezultati ukazuju na to da među studentima – budućim vaspitačima postoji visok nivo motivacije za dodatnom edukacijom u oblasti podsticanja ranog razvoja darovite dece. Izostanak statistički značajnih razlika u ovom istraživanju u motivaciji u zavisnosti od godine studija i prosečne ocene može se interpretirati kao pokazatelj da motivacija za dodatnom edukacijom u oblasti podsticanja ranog razvoja darovite dece nije direktno povezana sa akademskim uspehom ili iskustvom studiranja, već predstavlja opštu tendenciju zainteresovanosti studenata za ovu oblast. Dobijeni nalaz u našem istraživanju u saglasnosti je sa nalazom u okviru istraživanja M. Japundža-Milisavljević i A. Đurić-Zdravković (2017: 65–76), kojim je ispitivana motivacija studenata Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju u Beogradu u, takođe, specifičnom domenu (rešavanje matematičkih zadataka), a koji sugeriše da ne postoje razlike u motivaciji između studenata različitog nivoa studija (ibidem, 66, 73). Ipak, da bi se doneli generalniji zaključci o povezanosti motivacije sa akademskim postignućima i godinom studija kada je reč o temi kojom se bavimo u ovom radu, neophodno je sprovesti opširnije i podrobnije istraživanje, na većem uzorku studenata. Svakako, uočena visoka motivacija studenata predstavlja značajan potencijal za njihov budući profesionalni razvoj, što obrazovne institucije mogu iskoristiti na različite načine: kroz osmišljavanje različitih specijalizovanih dodatnih edukacija, praktičnih radionica i programa mentorstva već tokom inicijalnog obrazovanja.

[7] Isto kao i prethodno (v. fn 5 i 6; namesto sintagme *dodatna edukacija* u upitniku je, zarad omogućivanja kompariranja sa nalazima između različitih ciljnih grupa (vaspitača, studenta, roditelja, eksperta), upotrebljena sintagma *stručno usavršavanje*. Budući da je ovde reč o ispitanicima koji se još školuju za profesiju vaspitača, sintagma je zamenjena izrazom *dodatna edukacija*.

Nalaz prema kojem gotovo dve trećine studenata izveštava da se nije dodatno edukovalo u podsticanju ranoga razvoja sugeriše potrebu za većim brojem dostupnih obuka i specijalizovanih programa tokom studiranja. S obzirom na visoku motivaciju studenata, povećanje dostupnosti ovakvih oblika dodatne edukacije moglo bi pozitivno uticati na razvoj njihovih kompetencija za podsticanje ranog razvoja darovite dece. Rezultati eksplorativnog istraživanja na uzorku od 830 vaspitača iz Srbije, Slovenije i Hrvatske (Bratina, Veselinov i Mamužić, 2022: 118–121), pokazuju slabu zastupljenost nastavnih predmeta koje su ovi ispitanici pohađali u okviru studija (školovanja), a čija se tematika odnosila na rad sa darovitom decom, (ibidem, 2022: 119). Imajuću u vidu nesklad između deklarisane motivacije i konkretnih aktivnosti, jedan od oblika za unapređenje zatečenog stanja, jeste promišljanje o obogaćivanju kurikuluma visokoškolske nastave za vaspitače predmetima usmerenim na identifikaciju, podsticanje i razvijanje darovitosti i kreativnosti još od ranog detinjstva. M. Nikolić, R. Grandić i M. Pavlović (2017: 43–54) za rad sa darovitom decom i kao podršku ranoj darovitosti preporučuju holistički pristup u inicijalnom obrazovanju vaspitača. Prema ovim autorima, poželjni načini unapređivanja kompetencija jesu dodatne edukacije i saradnja sa stručnjacima iz oblasti darovitosti, pedagozima i psiholozima, razmena iskustava u okviru sastanaka timova, a specifična preporuka jeste i zajednički projekat predškolske ustanove i škole za obrazovanje vaspitača.

Rezultati dobijeni u našem istraživanju takođe ukazuju na to da studenti najčešće koriste horizontalnu razmenu i formalno obrazovanje kao izvore za obogaćivanje znanja i unapređivanje veština u oblasti podsticanja ranog razvoja, dok elektronski izvori nisu dominantni oblik koji biraju za dodatnu edukaciju. Iako se digitalni sadržaji smatraju dostupnijim, prednost je, kako vidimo, data neposrednoj komunikaciji i strukturisanom učenju kroz formalno obrazovanje. To upućuje na značaj kombinovanih pristupa (neposredna interakcija uz digitalnu podršku), što bi trebalo imati u vidu prilikom planiranja daljih aktivnosti i programa dodatne edukacije.

Zaključak

Rezultati dobijeni u našem istraživanju, doduše na nevelikom uzorku, potvrdili su da studenti – budući vaspitači pokazuju visok nivo motivacije da se dodatno edukuju u oblasti podsticanja ranog razvoja darovite dece. Visoka motivisanost ukazala je na spremnost ispitanika za dodatno edukovanje i na potrebu za organizovanjem adekvatnih programa podrške u oblasti rada sa darovitima.

Nasuprot tome, rezultati našeg istraživanja pokazali su i da se veliki broj studenata (65,7%) nije do sada dodatno edukovao za podsticanje ranog razvoja darovite dece, što dodatno naglašava potrebu za većom dostupnošću specijalizovanih programa tokom studiranja. Imajući u vidu i činjenicu da su teme vezane za darovitost dece slabo zastupljene u aktuelnim nastavnim programima (Bratina, Veselinov i Mamužić, 2022: 118–121), jasno je da formalno obrazovanje treba dopuniti dodatnim (specijalizovanim) edukacijama kako bi se zadovoljile i ove potrebe budućih vaspitača. A s obzirom na značaj unutrašnje motivacije, koju formalno obrazovanje može dodatno razviti (Šimonji Černak i sar., 2024: 783–802), preporučuje se integracija specifičnih sadržaja o ranom razvoju darovite dece u nastavne planove i predmete. Takođe je važno osmisliti različite vidove dodatne edukacije, poput radionica, projektnih aktivnosti, mentorstva, jer bi na taj način visoka motivacija studenata mogla biti adekvatno usmerena ka sticanju neophodnih profesionalnih kompetencija. Buduća istraživanja trebalo bi da se usmere na detaljniju analizu efikasnosti konkretnih oblika dodatne edukacije, sa ciljem definisanja onih pristupa koji bi najefikasnije doprineli osnaživanju studenata – budućih vaspitača u oblasti podsticanja razvoja (darovite) dece. Verujemo i da je ovde predstavljeno istraživanje prilog sveukupnim naporima usmerenim na ostvarivanje dobrobiti sve dece već od ranog detinjstva.

Literatura:

- Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P. (2017). Herzberg's two-factor theory. *Life Science Journal, 14*(5), 12–16. Dostupno na: https://www.lifesciencesite.com/lsj/life140517/03_32120lsj140517_12_16.pdf (27. 3. 2025).
- Bratina, T., Veselinov, D. i Mamužić, J. (2022). Prioriteti u podsticanju darovitosti iz ugla vaspitača – početni impulsi. Rezultati inicijalnog istraživanja. U T. Bratina i D. Veselinov (ur.): *Inovativni pristupi u podsticanju darovitosti kod dece od tri do šest godina: Priručnik za vaspitno-obrazovne stručnjake i roditelje* (str. 118–121). Novi Sad: Udruženje vaspitača Vojvodine. Dostupno na: https://uvv.rs/wp-content/uploads/2022/09/GIFTED_PRIRUCNIK.pdf (24. 3. 2025).
- Colić, V., Milošević, T. i Colić, U. (2017). Motivacija, očekivanja i želje studenata visoke škole za obrazovanje vaspitača. *Pedagoška stvarnost, 63*(2), 132–144. https://doi.org/10.19090/ps.2017.2.132-144
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Đorđev, I., Nedimović, T. i Činč, E. (2023). Značaj prenosivih veština vaspitača za prepoznavanje i podsticanje darovitosti na ranom uzrastu. U G. Gojkov i A. Stojanović (ur.): *Zbornik 28: Afektivne dimenzije ličnosti i ostvarenje darovitosti* (str. 57–66). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov". Dostupno na: http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/28%20Okrugli%20sto/default.htm (24. 3. 2025).
- Đorđević, B. (1999). Mogućnosti rane identifikacije darovitih. U *Zbornik 5: Rana identifikacija darovitosti* (str. 94–112). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača. Dostupno na: https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/okrugli-stolovi-1-10/ (24. 3. 2025).
- Đorđević, J. (2022). Edukacija studenata za rad sa decom darovitom za likovno izražavanje. *Узданица, 19*(2), 197–213. https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.197DJ [Izvor na ćirilici.]
- Gojkov, A. i Stojanović, A. (2000). Manifestovanje i identifikacija darovitosti na ranom uzrastu. *Nastava i vaspitanje, 49*(5), 800–808. Dostupno na: https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0547-33300005800G (25. 3. 2025).
- Gojkov, G., Đorđev, I., Kelemen Milojević, Lj., Stolić Pivnički, J. i Prtljaga, S. (ur.) (2024). *30 godina o darovitosti / 30 years on giftedness.* Vršac: Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu. Dostupno na: https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/wp-content/uploads/2024/07/30_GODINA_O_DAROVITOSTI.pdf (14. 2. 2025).
- Gojkov, G., Gašić-Pavišić, S., Magda, I., Lelea, J., Gojkov, A., Sturza-Milić, N. i Stojanović, A. (1999). Preliminarni izveštaj o istraživanju po projektu *Project for an early identification of gifted pupils*. U *Zbornik 5*: *Rana identifikacija darovitosti* (str. 258–297). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača. Dostupno na: https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/okrugli-stolovi-1-10/ (24. 3. 2025).
- Gojkov-Rajić, A. i Prtljaga, J. (2003). Neke metodičke ideje za podsticanje jezički darovite dece na ranom uzrastu. U *Zbornik 9: Mesto darovitih u kurikularnoj reformi* (str. 346–359). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača. Dostupno na: https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/okrugli-stolovi-1-10/ (23. 3. 2025).
- Japundža-Milisavljević, M. i Đurić-Zdravković, A. (2017). Stavovi studenata Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju prema Matematici. Beogradska defektološka škola – Belgrade *School of Special Education and Rehabilitation*, 23(3), 65–76. Dostupno na: http://www.belgradeschool.com/uploads/4/6/5/1/46514917/japundza-milisavljevic___djuric-zdravkovic.pdf (25. 3. 2025).
- Klajn, I. i Šipka, M. (2006). *Veliki rečnik stranih reči i izraza.* Novi Sad: Prometej. [Izvor na ćirilici.]
- Kosanović, M. (2019). Identifikacija i praćenje darovitih učenika. U G. Gojkov i A. Stojanović (ur.): *Zbornik 24: Dostignuća i perspektive u obrazovanju darovitih* (str. 193–206). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov". Dostupno na: http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/24%20Okrugli%20sto/default.htm (22. 3. 2025).

- Krnjaić, Z. (1999). Podsticanje i procena ranog razvoja. U *Zbornik 5: Rana identifikacija darovitosti* (str. 134–146). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača. Dostupno na: https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/okrugli-stolovi-1-10/ (24. 3. 2025).
- Makić, S. (1999). Rana identifikacija kreativnosti. U *Zbornik 5: Rana identifikacija darovitosti* (str. 113–126). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača. Dostupno na: https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/okrugli-stolovi-1-10/ (24. 3. 2025).
- Nedimović, T. i Đorđev, I. (2024). Motivisanost vaspitača za primenu prenosivih veština u prepoznavanju i podsticanju darovitosti na ranom uzrastu. U G. Gojkov i A. Stojanović (ur.): *Zbornik 29: Kompleksnost darovitosti u kulturi učenja* (str. 192–202). Dostupno na: https://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/29%20Okrugli%20sto/default.htm (22. 3. 2025).
- Nedimović, T., & Prtljaga, J. (2018). Models of encouraging creativity of preschool children and the role of preschool teachers in their implementation. In P. M. Rabensteiner, O. Holz, & M. Michielsen (Eds.), *Teacher Education, Sustainability and Development: Challenges, Issues, Solutions for Teaching in the 21st Century* (pp. 107–118). Lit Verlag.
- Nelson, C. A. (2000). Neural plasticity and human development: The role of early experience in sculpting memory systems. *Developmental Science, 3*(2), 115–136. https://doi.org/10.1111/1467-7687.00104
- Nikolić, M., Grandić, R. i Pavlović, M. (2017). Kompetencije vaspitača za rad sa darovitom decom. *Inovacije u nastavi, 30*(1), 43–54. https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-2334/2017/0352-23341701043N.pdf; doi: 10.5937/inovacije1701043N
- *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, Koncepcija osnova programa – Godine uzleta.* (2018). Beograd, Srbija: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Dostupno na: https://ecec.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/02/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf (13. 2. 2025, izvor na ćirilici).
- Poulos, V., & Jung, J. Y. (2024). Factors that influence the motivation for teachers to differentiate curriculum for gifted students. *Australasian Journal of Gifted Education, 33*(1), 23–41. Dostupno na: https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.T202404030000490135605508 5 (25. 3. 2025).
- Šimonji Černak, R. J., Beljanski, M., Marić, M., Đorđić, D., Kočvarová, I. i Wnęk-Gozdek, J. (2024). Socio-demografske razlike u akademskoj motivaciji studenata. *Društvene i humanističke studije, 25(XV)*, 783–802. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2024.9.1.783
- Vujačić, M., Mirkov, S. i Stanišić, J. (2022). Motivacija i strategije učenja studenata na univerzitetima u Srbiji / Motivation and learning strategies among university students in Serbia. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 54*, 143–166. https://doi.org/10.2298/ZIPI2202143B

Ivana Đorđev
Tanja Nedimović
Preschool Teacher Training and Medical College in Vršac, Serbia

ENCOURAGING EARLY DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN: STUDENTS' MOTIVATION FOR ADDITIONAL EDUCATION

Summary: The research presented in this paper was conducted in 2024 in the territory of the Autonomous Province of Vojvodina, Republic of Serbia. The aim of the study was to assess the level of motivation among students – future preschool teachers – to pursue additional education in the area of encouraging the early development of gifted children, as well as to determine whether there were differences in motivation based on year of study and the average grade. Additionally, the research sought to provide a broader picture of the frequency and ways in which students have previously educated and trained themselves in the field of early childhood development support in general. The theoretical framework of the study was based on motivation theories (the two-factor theory of motivation and self-determination theory). The research adopted an exploratory approach, with a convenience sample. Data were analyzed using the SPSS statistical program, applying descriptive statistics (mean, standard deviation, frequencies, and percentages) and analysis of variance (ANOVA) to examine statistically significant differences. The obtained results showed a high level of motivation among students to pursue additional education in the field of fostering the early development of gifted children (mean value of 4.49 on a scale from 1 to 5), with no statistically significant differences found based on the year of study or grade point average. The majority of students (65.7%) stated that they had not

received additional education in this area, which indicates a possible discrepancy between expressed motivation and concrete activities. The most common forms of knowledge enrichment and skill development for fostering early childhood development were identified as horizontal exchange of experiences, followed by formal education. The high levels of motivation point to the respondents' willingness to seek additional education and underscore the need for implementing suitable support programs in this field. These findings provide a basis for developing various forms of additional education, contribute to considerations about enhancing initial preschool teacher training, and open avenues for further research focused on supporting the well-being of gifted children beginning in early childhood.

Keywords: motivation, fostering early development, gifted, students – future preschool teachers.

Милош М. Ђорђевић[1]
Београд, Србија

УДК: 82.09
ИСБН: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), стр.84-93
Оригиналан научни рад

НАИВНА ПЕСМА МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА

Резиме: Аутор рада полази од две тезе организатора скупа које афирмишу процес размишљања код надарених ђака и студената: идеје о присутности дефанзивних стратегија које карактеришу смањивање њихових активности (а) и идеје о давању слободе ученицима и студентима да у пројектним активностима дођу до изражаја њихови приступи у решавању постављених задатака и досезању циљева у комуникацији са другима што подразумева одговорност као прво лице личности (б). Осветљавајући теоријску, критичку, естетичку и практичну раван научне расправе Милована Данојлића *Наивна песма*, имамо на уму његову суштинску *да* „у визији правог дечјег писца, као у капи росе, огледа се целовитост света" и у том контексту тумачимо уметност Љубивоја Ршумовића као вредност која је постала национално наслеђе у култури.

Кључне речи: Милован Данојлић, наивна песма, Љубивоје Ршумовић, поетика, естетика, књижевност за децу.

У визији правог дечјег писца,
као у капи росе, огледа се целовитост света.
Милован Данојлић

Приступ.– „Парадокси су боља решење од ништавила, парадоксални смисао је дубљи смисао" (2014: 109), пише Д. Хамовић поводом Данојлићевих песмица и епиграма у избору *Храна за птице*. Као откриће критичарева идеја изражава суштину књижевности за децу, јер проблем отвара из перспективе о *озбиљној деци и неозбиљним одраслима* као својеврсну изврнуту причу у светлу научне расправе о *Наивној песми.* Песникова расправа проблем посматра научно, из перспективе целине стваралачког искуства и сазнања изреченог у епиграму „Касно увиђање":

Схватих, целог се живота молећи
Матерњем језику као богу
Да говорим не оно што желим рећи
Већ оно што речи хоће и могу (Данојлић, 2015: 224).

Пресек равни поезије за децу песник је именовао и у „Очинском савету" као својеврсним епитафу:

Децо, не морате баш у свему
За мојим примером да идете:
Зрело доба ми прође у проблему,
А бејах немогућ као дете.

У равни поезије за одрасле наш песник, који би, како пева у епиграму „Мој поглед на свет", све дао „за један мало бољи стих", своје искуство је именовао тако што је после поезије за одрасле приступио писању поезије за децу и младе, задржавајући

[1] milosdjordj@yahoo.com

тематски круг, стилистику израза и *перспективу света детињства*.[2] У целини уметниковог опуса *тачка ослонца и тачка отпора и одбране* били су и језик и завичај. Језик је, исповедао се песник, оно што „ме, једино, не издаде" („Глувна недеља"). Индикативан за наш суд је стих антологијске песме „Под липом": *Ко дечји цртеж септембар сија*, у којој се одвија игра песника-јунака и ветра као „деце среће". Реч је, дакле, о митологији детињства која показује да је „мит био и још увек јесте интегрални елеменат књижевности" (Фрај, 1999: 7), како пишу његови нови тумачи.

Означени процес је истоветан са оним што се догодило јединством поетског, прозног, путописног, критичког и преводилачког опуса у седамдесетак Данојлићевих књига, дакле, *као јединство форме и стила*. Налазећи да „није ништа друго до поезија која се служи прозним формама" и да је питање језика „поставио као питање опстанка" и тако постао писац брилијантног стила, „Данојлићева проза", тачно дефинише песникову уметност песник-критичар Љубомир Симовић:

> [...] састоји се од исте грађе, од истих искустава, осећања, проблема, становишта, и од истог језика као његова поезија. И она је заснована на два задатка која његова поезија покушава да реши: *да наслика и раскринка свет који људе злоупотребљава, ограничава, изобличава и деградира, да, чувајући везу са изворима и суштином егзистенције, заснује неку тачку ослонца, тачку отпора, око које ће се човек сабрати, и помоћу које ће се у таквом свету одржати као целовито и аутономно психолошко, морално, стваралачко, и ни на шта – ни на миша, ни на поданика – сводљиво људско биће* (подвукао аутор) (Симовић, 1990: XXIX −XXXI).

Расправа као теоријска поетика књижевности за децу

Пошто је у приступу указано на јединство Данојлићевог стваралачког дела, поезије и прозе и поезије за децу и одрасле, с једне, и научне мисли, с друге стране, могуће је наставити анализу расправе *о Наивној песми* у светлу поезије и поетике Љубивоја Ршумовића. У нашој монографији *Уметност Љубивоја Ршумовића* (Ђорђевић, 2023) Данојлићева расправа о наивној песми је поменута и примењена двадесет и пет пута. Анализа Данојлићеве расправе наставља се наслањањем на идеју Јана Мукаржовског у расправи о естетици и поетици: „Циљ сазнајне активности јесте установљење општих законитости. Сазнајни став, сасвим као и практични став, циља дакле некуд *иза* оне стварности која је у датом тренутку под рукама и пред очима" (Мукаржовски, 1998: 11). Апострофирајући скромност, један од најплоднијих савремених српских писаца назива је *расправицом*, онако како Његош своју *Лучу микрокозма* у једном писму назива *делцем*. Уважавајући специјалистички научни скуп посвећен даровитима у оквиру којег се посматра и књижевност за децу и младе – приступамо и Миловану Данојлићу (1937–2022) као последњем борцу из првог ешалона модернизма који је веровао у високу меру поезије и аутентични лирски чин – сажето представљамо расправу као његову теоријску поетику књижевности за децу и у примењеној равни приказујемо је у анализи Ршумовићеве поезије као *модерног класика* српске књижевности за децу.[3]

---

[2] За наша тумачења расправе о наивној песми референтни су и песникови стихови: *Стигох у подножје Монт-Евереста / А дечак у мени се не маче с места.*

[3] Данојлићево тумачење и однос према хумору илуструјемо трима његовим тезама : „Оно што је у дечјој песми смешно, истовремено је и најживље: њено језгро скоро да се може поистоветити са хумористичком визијом" (1) и „Хумор је стална склоност дечје песме; али и када га не користи на непосредан начин, дечја песма изазива у нама смешак. Има дрскости и неочекиваности у самој њеној појави, има нечег смешног, пародерског у њеном изгледу" (2) и „Веза између дечје песме и хумора јесте супстанцијална: оно чиме се нека ситуација издваја, по чему је чудна и смешна, управо је *чинилац изворне песничке слике*. Хумор

Расправу *Наивна песма* као кроки теоријске поетике, опет и с разлогом, апострофирано скромно означена поднасловом „Огледи о дечјој књижевности", Данојлић проширује и потврђује анализом поезије и прозе пет водећих српских писаца за децу и младе: Јована Јовановића Змаја, Александра Вуча, Бранка Ћопића, Драгана Лукића и Душка Радовића тако што у насловима огледа потенцира неке од кључних тема које теоријски разматра и естетички вреднује: *детињство, игру, дружење и доколицу.*

Данојлићева анализа песника примарно се чита као примена и потврда теоријских ставова изложених у два обимом уравнотежена поглавља расправе *Наивна песма*: уводном „Један век дечје књижевности" (7−41), које се разуме као историјски пресек проблематике и апорија везаних за настанак, развој и естетичка мерила књижевности за децу, и поглавља „Расправа о наивној песми" (42−69), које је заправо чиста теоријска елаборације њене проблематике и апоретике. У процесу анализе имамо на уму и Данојлићев амбивалентан став о критици и критичарима исказан више пута у кратким песмама и епиграмима по којем књижевни критичар је „*маторо закерало / Које пати од реуме*" и „*теоријски поткован / Али писаћи прибор му хвали"* или: „*Зна како би требало / Ал'да изведе не уме".*

Упркос амбивалентном и негаторском ставу према критици и критичарима Данојлић се, и по цену „беспоштедног самопорицања" (Хамовић, 2014: 105), подухватио сложеног научног посла размишљања о певању као стваралачком духу и о критици као аналитичком чину. Како бисмо одговорили основној хипотези, по којој је Данојлић значајан „и по свом концепту *наивне песме* који је заокружен у важној есејистичкој књизи о природи књижевности за децу, *Наивној песми"* (Хамовић, 2014: 105), изложићемо суштинске поставке два наведена поглавља, а потом их применити у анализи уметности Љубивоја Ршумовића као песника за децу који је ушао у српско културно наслеђе.[4]

Уводно поглавље сажима историју једног века дечје књижевности. Већ у приступу, под одредницом: *уводно питање,* аутор настоји до одговори на питање како је настала дечја књижевност и шта садржински подразумева као појам. Дакле, историјски приступ се прелива у теоријска разматрања. У дефиницији дечје књижевности, суочавајући се са сазнањем да је тешко „рећи шта заправо јесте" (Данојлић, 1976: 7), Данојлић налази њену особеност у чињеници да поседује „аутономну естетску вредност" (Данојлић, 1976: 8) и да је, као и књижевност у целини, одређује васпитна функција. У том контексту, закључује, васпитачи имају на њу, као примењену књижевност, „неку врсту наследног права". Али и тада се дечја књижевност нужно схвата као једна могућност књижевног израза и једна духовна пустоловина „која се није случајно догодила у нашем, модерном времену" (а) или као модерни феномен у којем се преплићу „функција, побуде и тежње" (Данојлић, 1976: 8).[5]

је иманентан сваком голом збивању, а дечја песма хвата баш ту, независну, из система узрока и последица истргнуту акцију, сугеришући произвољна, за дете прихватљива значења" (Данојлић, 1976:162, 62 и 67).

[4] Данојлићево дело је презентирано до сада у три научна зборника: 1) *Песничко дело и мисао о поезији Милована Данојлића*: *зборник радова* (уредили Јован Делић и Драган Хамовић), Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Дучићеве вечери поезије, Београд–Требиње, 2013; зборник доноси двадесет и седам радова; 2) *Милован Данојлић, песник*: *зборник*, Народна библиотека „Стефан Првовенчани", Краљево, 2005; 3) трећи скуп одржан је у Андрићевом институту у Вишеграду, 2021. године (в. COBISS.SR-ID 137027073).

[5] Видети прилоге вредне пажње: Валентина Хамовић, „*Наивна песма* Милована Данојлића или *поетика чистог даха"*, у зборнику *Песничко дело и мисао о поезији Милована Данојлића* (уредили Јован Делић и Драган Хамовић), Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Дучићеве вечери поезије, Београд–Требиње, 2013, стр. 309–329. и Недељка Перишић, „Портретизација и карактеризација ликова у Данојлићевој 'наивној песми'" (Исто, 351–363).

Налазећи у историјском развоју карактеристичне *тачке ослонца и отпора* (као што су ослањање дечје књижевности на „фолклорно наслеђе" – Данојлић, 1976: 16) Данојлић фиксира *везу и однос* детета и дечје књижевности као једну од *упоришних тачака* што се налазе у средишту теоријске расправе о наивној песми. Критичар-песник полази од чињеница да „дечја књижевност постоји и да обухвата веома разнолика дела", а да „књижевни укус дечје публике једва и да постоји" (Данојлић, 1976: 20). Теоријски и практично проблем сагледава као *потребу и изазов* условљен чиниоцима везаним за (а) психологију стварања, (б) захтев школске наставе и (в) развијања издавачке делатности. (Данојлић, 1976: 17). Отуда је за разумевање суштине *Наивне песме*, било да је разумемо као теоријски проблем, како стоји у наслову расправе, било да је тумачимо као наивну песму у смислу стварања, важан налаз критичара-песника да „дечја публика није једини, ни тако јасно утврђени разлог постојања онога што је у дечјој књижевности највредније" (Данојлић, 1976: 21).

Настанак и развој књижевности за децу Данајлић види и као прибежиште, јер се у „литератури дечје друштво тражи из осећања неприлагођености свету одраслих" (Данојлић, 1976: 27). Историјски део расправе о дечјој књижевности он заокружује разматрањима њених мерила, чиме заправо прелази на теоријски део расправе. Идеал дечјег писца су „јасноћа и једрина" израза, а његова свест о психичком устројству деце не сме ићи „на уштрб размаха имагинације". Теоријска становишта нашег писца критичара већ у оквиру историјског разматрања књижевности за децу, чије је полазиште садржано у исказу: „*У визији правог дечјег писца, као у капи росе, огледа се целовитост света"*, могу се, укратко, свести на неколико теза:

(1) „Јасноћа и једноставност не постижу се грубим упрошћавањем стила и грађе" (Данојлић, 1976: 38);

(2) „Сложеност света не може се, због деце, укинути; она се у дечјој књижевности назире" и зато закључује: „Не будемо ли се обазирали на битне постулате књижевне уметности, десиће нам се да дечју књижевност ставимо ван закона, чему лоши писци и васпитачи теже" (Данојлић, 1976: 38);

(3) „Дечје песме би, у начелу, ваљало уносити у антологију озбиљне поезије, − подвргавати их, дакле, најстрожијем вредновању" (Данојлић, 1976: 38);

(4) „Пооштрити мерила вредновања, уз примену компарације које реконструишу привидно пољуљани интегритет књижевне уметности, држати се општих закона а уважавати стилске посебности, − ето једног начина да се дечја књижевност праведно оцени и постави" (Данојлић, 1976: 38);

(5) „Свет који се може објаснити деци једини је несумњив и свет; остало је узалудни метафизички вапај, тескоба и мука духа" (Данојлић, 1976: 36−41).

После теоријског промишљања дечје књижевности у историјској равни, Данојлићу је било лако да пређе на расправу „*дечја песма и критика дечје песме"*, како је она означена у уводној мисли, и да, полазећи од стваралачког искуства које је „стекао пишући дечје песме", укаже на „постулате од естетског, теоријског значаја" и на *наивну песму* као феномен који има „заокружену естетску творевину", што се „не да дефинисати" (Данојлић, 1976: 42−43). На тај начин, он је суштински ушао у „историју теоријске поетике" схваћене као „историја теоријске проблематике" (Мајенова, 2009: 11), односно поетику као најстарију дисциплину науке о књижевности коју примењује на књижевности за децу као дела лепе књижевности.

Расправа као примењена критичка раван

Теоријски део расправе посматрамо и у примењеној или критичкој равни, имајући на уму више Данојлићевих ставова који се наслањају на тезе изречене у њеном историјском делу. Песник критичар полази од услова настанка дечје песме и њених

одлика и тражи *најмањи заједнички именилац* са писаном поезијом у најширем смислу. Јасно је регистровао њен статус: *била је недефинисана и незаштићена, потцењена и одбачена, а потом прихваћена и равноправна*. Један од централних теоријских налаза гласи: „Дечја песма се у суштини *не развија*; тешко је замислити у ком би се правцу она могла развити; а да при томе остане оно што је" (Данојлић, 1976: 44). Из њега следи други налаз: „Уређен и осмишљен свет могућ је једино као тежња, *односно конструкција наивне свести* (подвукао аутор) на коју је дете природно упућено" (Данојлић, 1976: 45).

Наведени налази, према нашем суду, а нису једини, објашњавају суштину Данојлићевог и историјског и теоријског разматрања књижевности за децу као *наивне свести*. *Незлобива и безопасна*, она настаје као *насушна потреба* детета, писаца и одраслих, и као такву је, иако нису јасни сви њени вредносни критеријуми, сви прихватају.

Сажимајући бројна питања − од тога да је дечја песма настајала из потребе да млади имају шта да читају, преко поједностављеног приступа педагога које није интересовала њена естетска вредност, нити су умели да сагледају моћ песниковог „непосредног поетског осмишљавања" − Данојлић долази до есенцијалног закључка поводом дилема око њеног појмовног именовања. Дечја песма, тврди, „не дугује своје име толико деци, колико детињству уопште, и детињству поезије напосе". Јер „особина ових песама – не циљ, не задатак − јесте да су доступне деци. Садржајем и техником, те се песме, у начелу, блиске деци" (Данојлић, 1976: 53).

Суштина *наивне песме* као поезије за децу је оно „*дечје* (М. Д.) у човеку, у природи, стварима и у речима" – нови је суштински налаз Данојлића, који је као модерни песник који је постао и критичар „постао проклето свестан сваког свог поступка" и „теорије уметности и уметничке праксе" (Мукаржовски, 1998: 19), односно сродства и јединства „научне и уметничке фантазије" (што је психологија стваралаштва доказала) и/или присуства „естетичких елемената у поступку научних стварања" (Мукаржовски, 1998: 19).

У теоријској расправи о наивној песми он је нашао да је дечја песма „решила да не порасте" (Данојлић, 1976: 56) и да у томе скрива своју суштину. „Дечја поезија", резултантно тврди, прихватајући дечји свет као свет без Бога, како је писао и Душко Радовић, по много чему сродан нашем песнику критичару, „конзервира основе елементе певања – *конкретан повод, машту, игру, причу* (подвукао аутор) – у првобитном облику и стању".[6] Сви наведени налази омогућили су му да теоријски и практични заснује одговор на питање шта је дечја поезија. Она је:

> [...] оно што остаје кад сви напори и клонућа, сви узлети и падови прођу – тачна реч исказана изузетним поводом (у којој) има места за *све* (подвукао аутор): за хумор, за игру, за необавезно додиривање великих тема, за социјалну ангажованост, те за сваковрсне пописе живог света којим смо окружени (Данојлић, 1976: 62).

Једном речи, реч је о искуству и схватању света и зато дечју поезију Данојлић назива *наивном песмом*, како одгонета теоријски приступ у претпоследњем одељку расправе, поентирајући налазом да *у дечјој песми као наивној песми* „невиност је себи разлог и циљ" (Данојлић, 1976: 67). Тако је суштински у њеном естетичком и не/естетичком бићу пронашао сваку активност детета.

Примењујући налазе историјске и теоријске расправе као критичар, Данојлић пише о Ћопићевој уметности као о делу у којем није дата слика детињства већ „поезија

[6] На другом месту, истим поводом, Данојлић пише да да се „због свега изложеног, не би се могло говорити о развоју дечје поезије, пошто је она у стању сталног почињања" (Исто, 58, 62).

детињства самог" (1976: 137). Драган Лукић је, по њему, писац који „задовољава све захтеве текућих теоријских уопштавања о дечјој књижевности" (Данојлић, 1976: 138). Расправу о феномену хумора, игре, доколице и којештарија илуструје оценом да „име Душана Радовића постало је синоним за дух новине, за инвенцију и прегалаштво" (Данојлић, 1976: 146) зато што је покренуо процес „десакрализације поезије". У том критичком и компаратистичком приступу и контексту разуме се и илустрација из светске литературе, односно оцена да главну вредност дечјих романа Марка Твена види у „укусу пустоловине игре" (Данојлић, 1976: 25).

Ршумовићева поетика и естетика у равни Данојлићеве расправе о наивној песми

Осим теоријско-критичких учења и ставова Душка Радовића, песника и уредника из чијег је шињела изашао, за разумевање и тумачење домета дела које живи као национално културно наслеђе у историји вредности књижевности за децу, битни су и сродни судови Милована Данојлића, песника и критичара, који је утицао на Ршумовића, постао његов романескни јунак и дубоко продро у тајне и суштине стваралаштва за децу. Централна идеја његовог критичког и програмског промишљања своди се на идеју да дечја песма, којој је „драга бесмисленост објективног света", као и јасноћа и „романтичарске навике", у битном, „не дугује своје име толико деци, колико детињству уопште, и детињству поезије".[7]

Следимо битне поетичке и естетичке аксиоме из Данојлићеве *таблице вредности* унутар којих се у рецепцији, свом снагом, обасјавају вредности уметности Љубивоја Ршумовића:

– Захтев да се дечјој поезији призна „*пуна равноправност* са осталим родовима песничке уметности";

– Теоријски принцип да у стварању дечје песме „пресудну улогу *играју јачина визије и вештина у обликовању"*, а не схватање стихоклепаца да је она „*средство за васпитање и забављање деце"* или да се њена „наивност, зачудност и дечја отвореност према свету не могу опонашати";

– Оно чиме песник за децу осваја јесте „*неочекивана, изненађујућа моћ непосредног поетског осмишљавања*; фабула увек тежи извесном логичном реду и току, ограничавајући на тај начин облик";

– Стално у матрици дечјег система мишљења, песник непрестано мисли о песми доступној деци и „сваки пут почиње од самог почетка, од првобитних веза међу речима, од непосредних изазова";

– Знајући да дете живи у сваком човеку, песник за децу ствара као да призива дете на обред са свешћу да „оно што је *дечје* (М. Д.) у човеку, у природи, у стварима и у речима – незаменљива је стварност ове поезије";

– Дечја поезија „задржава основне елементе певања – у првобитном облику и стању" и у том смислу стваралачки је налог песника да „поступа мудро и целисходно", јер је дечја песма „огољена, и истовремено врло строго осмишљена, ограничена";

– У дечјој песми као *наивној песми* има места за све: „*за хумор, за игру, за необавезно додиривање великих тема, за социјалну ангажованост, те за сваковрсне пописе живог света којим смо окружени*";

[7] М. Данојлић тврди да је свим песницима „заједничка дечја наивност гледања"по моделу песника Бранка Шимића (1898−1925). Он је сковао перспективу „чуђење у свету", јер „једино нам се у детињству бесмртност чини могућа, једино се тада надамо да би се борба против смрти могла завршити човековом победом" (Данојлић, 2004: 52).

– „Изворна и чиста дечја песма не може бити неваспитана. Добар педагог увек ће се моћи њоме послужити, а да је притом не повреди. *Уметничку лепоту не треба поучавати истини, моралности и племенитости, пошто се она сама тим начелима и осећањима дубоко надахњује*".

Региструјући функцију „уобичајених тема од којих се дечја песма нерадо одваја" и животињски свет као изразито примитивну фазу „свести и деловања", Данојлић на крају апострофира да „у појавама природе, у животу флоре и фауне, широко се отварају путеви наивној уобразиљи; слобода интерпретације је изазовна; смисао и значења нису коначно утврђени", и тако доказује да је све у игри и да је у дечјој песми наивност „себи разлог и циљ" (Данојлић, 1976: 39−65).

Анализа је показала да је Данојлићево теоријско уопштавање и промишљање уметности речи такво као да је настало на темељу испитивања Ршумовићеве поетике и естетике. Нема става који је истакао а који не може бити илустрован његовом песмом. На стилском примеру антологијске песме „Хајде да растемо" доказујемо Данојлићеве поетичке принципе и суштине психологије и филозофије стварања уметника као *живог класика*, како је већ означила критика. После поклича у реторици наслова „Хајде да растемо", песма врши ритмички и римовани регистар из репертоара познатих употребних предмета: *до стола, до столице, до кашике, до полице,* и то је доказ *јачине идеје, визије и уметничке вештине обликовања.* Окончава се покличем који потврђује да *је дечја песма игра, отклон од рационалности и позив у илузије*: *Растимо / Са ластама ластимо*. Једном речи, естетички став и поетизација језика у свему творе уметнички став песника у процесу обликовања стварности.

Друга строфа промовише процес сазревања и однос родитеља и песника према деци сав у знаку милоште: *Соколице, делије, доколићи*, а поентира идејом да се до циља мора доћи: *Јуначине / Не бирајмо начине / Растимо.* Идеју растимо Душко Радовић је изразио, позивајући децу да воле Београд: „Треба да растете и ти и дрво. Да дуго живите и да вам дуго буде лепо заједно" (Радовић, 2008: 874). Његово београдско дрво код Ршумовића постало је еколошко дрво поводом којег излаже теорију образовања и васпитања и у деветој деценији живота пише песму „Протест", носи транспаренте и излази на протесте против уништитеља природе (Ршумовић, 2020: 92).

Да би разиграо илузију, Ршумовић поступа *мудро и целисходно*, примарну идеју развија и варира у последње две строфе и, понављајући садржаје, показује како је песма природно ограничена а игра вечита и без краја. Наравно, дух певања је њена унутрашња садржина и практички и естетички смисао, јер открива дар песника који се изборио за слободу детињства коју призива и поштује. Исто вреди и за лирско-рефлексивну структуру „Другарство" или ритмичне и певљиве стихове рефрена: *Заједно смо лепши / Заједно смо јачи*, у којима педагог може наћи естетичке ставове као полазиште за образовне циљеве наставе књижевности. Ту „естетски став трансформише стварност у знак већ самим својим додиром" (Мукаржовски, 1998: 13).

Као и Ршумовић, у дечје песме Данојлић ће, не одричући се суштине своје поезије и поетике и теорије и естетике, унети привлачне новине. Оне су му помогле да подигне захтеве поезије и „биле нешто много више од онога што се назива дечјом поезијом" (Симовић, 1990: XVIII). После објављивања збирке *Родна година*, он штампа есеј „Расправа о наивној песми". На дух *утицаја, подстицаја и додира* два велика српска песника указује Данојлићева песма „Јесен на пијаци":

Тезга пуна паприка
Црвених ко Африка
Чека да се
Наслика.

Она ритмом и језичком грађом утиче на Ршумовићеву чувену песму „Ишли смо у Африку”:

Ишли смо у Африку
да садимо паприку.
Знате ону жуту,
Фину али љуту.

Сличну везу налазимо у Данојлићевој слици и ритму исте песме: *Смедеревско грожђе / Тамно као гвожђе* и Ршумовићевој поуци у песми „Ако желиш мишице” као оди воћу и здравој храни: коју заокружује римована мисао: *И уопште ко год нешто хоће / мора јести и волети воће*: */ Ако желиш мишице ко гвожђе / једи бело или црно грожђе*.[8] Компаратистичка анализа показује да је слика Данојлићеве *Родне године* са пијаце пренета у Ршумовићевој карти воћа на столу.

Исцрпна анализа континуитета идеја и јединства Данојлићевог дела у тумачењу Љубомира Симовића показује да је пишући за децу и младе постао слободнији, да лакше дотиче суштину ствари и проналази начин да пише природно. „Осетио сам”, открива тајну стварања критичарима, „да се може писати једноставно, и то ме је радовало”.[9]

Ако бисмо *везу и однос* Данојлића и Ршумовића свели на једну идеју, онда се може, с разлогом, тврдити да је у *Родној години*, збирци насталој после збирке *Како спавају трамваји*, Данојлић на пијацу изнео цео бињни и животињски свет као азбуку: попце, инсекте, *Лукаџ Млад*, диње, пасуљ, орахе, бундеве, кромпире, першун, диње, гроздове, јабуке, бресквe – све што сведочи „о пролазности свега што постоји” са идејом да читалац разазна „та тако видна, али недокучива места”, како сведочи реторика наслова једне песме, а Ршумовић је, развијајући тематику поезије за децу и младе, специјалистички воће и поврће избројао као услов здраве еколошке хране. У поступцима два песника паралелно се афирмишу педагошка и естетичка начела.

Данојлићева расправа о *наивној песми* као теоријска и практична поетика потврђује основну идеју да између научне и стваралачке свести нема разлике и да у њима постоји *заједничко језгро*. Уосталом, и Ршумовић је песник који је студирао књижевност, поседовао *свест о делу*, и она је именована у бројним песмама, интервјуима или приказима и рецензијама. И теоријска поетика *Наивне песме* и поезија Ршумовићева афирмишу мит и митологију света детињства која непрекидно траје од Хомера. Но, то је већ нова тема.[10]

---

[8] Извор садржаја: https://antologija.in.rs/ako-zelis-misice-ljubivoje-rsumovic/ (28. 3. 2025).

[9] „У писању дечје поезије Данојлић је нашао могућност да сачува своју слободу и природност, и при томе му није било толико стало до дечјих читалаца, колико до сопствене песничке слободе”(Симовић, 1990, XXI и XXII).

[10] Као нови епилог промишљања *Наивне песме* прилажемо дискусија са Округлог стола о даровитима одржаног у Вршцу 5. јула 2024. године, са циљем да покажемо ново лице наде наше младости и друштва. У уводним импулсима колегинице П. Пангрчић чули смо и две европске идеје о смислу учења и сазнања по којима васпитање и образовање значи: *Учити знати и учити бити*. За нас који се бавимо анализом, разумевањем и тумачењем књижевности као уметности језика, а језик и књижевност су увек први у школским дневницима, ови захтеви значе досећи *радост стварања и лепоту сазнања*. Педагошки и методички речено, а те су науке у средишту пажње овог скупа, то значи укључивање деце, ђака и студената у њихов развој и/или афирмисање свести о уважавању знања и лепоте као основних вредности одговорне личности. Личност данас у Србији није институција и нема емоционалну, енергетску или магнетску снагу, како каже Пангрчићева.

Нисам сигуран да настава данас може остварити те циљеве, односно окретање младих вредностима лепоте и вредностима сазнања исказаног у ставу*: учити као бити*. Учити као бити значи бити креативан, бити стваралац или, речено језиком науке о књижевности – бити песник. А према песнику сви су се одувек односили као према фарисеју или неком ко је „ћакнут” или ишчашен из нормалне и прихватљиве друштвене праксе, односно као према сумњивом лицу и лицу без пасоша и адресе.

Млади се данас у Србији питају: *Зашто учити*? То сазнање има извориште из најширег друштвеног, политичког и културолошког контекста. Погледајмо само улогу и моћ медија: телевизије и жуте

Извори:

- Данојлић, М. (1990). *Тачка отпора*. Београд: СКЗ.
- Данојлић, М. (2014). *Храна за птице*. Београд: Албатрос плус.
- Данојлић, М. (2015). *Обнова смисла*. Београд: Албатрос плус.
- Радовић, Д. (1984). *Антологија српске поезије за децу*. Београд: СКЗ.
- Ршумовић, Љ. (2020). *Фазони и форе 3.* Београд: Лагуна.

Литература:

штампе, на пример. Све о томе објашњава Иво Андрић, мудрац српскога језика и писма, писац који је српску културу лансирао у свет. У *Проклетој авлији* тамнички истражитељ Карађоз казује мисли које се односе на свакога од нас овде:

> Нека ми само нико не каже за неког: невин је. Само то не. Јер овде нема невиних. (...) Скривио је нешто, па ма то било у сну. Ако ништа друго, мајка му је, кад га је носила, помислила нешто рђаво. Сваки, дабогме, каже да није крив, али за толико година колико сам овде, ја још нисам нашао да је неко без разлога и без неке кривице доведен. Ко овде дође, тај је крив, или се макар очешао о кривца. Пхи!

А учитељи, наставници и професори као душа државног и друштвеног система размишљају само о томе: *Како преживети насиље* којем су изложени на послу од ученика и њихових родитеља и потцењивање којем су изложени висином зараде? Шири друштвени контекст стварности објашњава потреба српског друштва да донесе закон о просветним радницима као службеним лицима, дакле, као о полицајцима, на пример, како би се одбранили од насиља ученика и родитеља. И где је ту онда воља за смисао или претпоставка вере у *учење као бити* и *учење као знати*?

У изванредним инвентивним импулсима колегинице Јасмине Столић Пивнички сусрели су се захтеви: *Учити знати и учити бити*. Стихови народне песме:

> *Расти, расти мој зелени боре,*
> *Да се пењем теби у врхове*
> *Да ја стигнем све до Свете Горе.*

доказују да су намењени знању као услову егзистенције и вредности, односно радости стварања и лепоти сазнања. Стићи до Свете Горе значи стићи до вредности и самога себе. Јер, бор као симбол народног певача исто је што и симбол Јаблан из истоимене Кочићеве приче. Од ђака, студента и тежака, од свих у друштву, тражи се васпитање и родољубље као основни смисао и задатак живота, односно одгајање вредности, како чини Лујо припремајући Јаблана за живот и борбу. Овде се не ради о наивној песми или свести и зато младој колегиница предлажем да ове стихове окачи изнад клавира у кабинету и узме их за химну свога предмета коју ће у извођењу хора студената школе пуштати пред сваки час.

Ни европска тежња о васпитању које подразумева живот као задатак нема одјека у свести српских ђака и студента данас, јер они очекују и подразумевају да све добију од родитеља и да им они све пруже и обезбеде. Нема у њиховој свести ништа од онога што је Прежихов Воранц, словеначки писац, писао у приповеци „Самоникли", чији су јунаци деца. Самоникли стижу до циља борбом и свешћу о одговорности буквално ни из чега. И зато слобода за њих данас не подразумева одговорност. А створити стручну и одговорну личност – темељни је задатак образовног система.

Ја нисам забринут за будућност даровитих, већ за будућност свих ђака и студената у српском друштву. Мој деда Боро, рођен као турски роб, говорио је: „Вода има малу главу и њу ништа не чека". Даровити ће наћи пут: оствариће своје образовање као услов да науче и постоје овде или ће се иселити, како и чине.

Проблем су сви остали. Србија има око 60.000 средњошколаца. Прошле године је на њеним универзитетима дипломирало око 39.000 студената. Ако се одузму они који студије нису уписали и они који су земљу напустили, испада оквирно да је преко седамдесет посто завршило факултет.

Дакле, пред нама је смотра људи са лажним дипломама. Као Домановићевим сатирама из земље Страдије, они дипломе као ордење гурају у колицима. И што им је диплома лажнија, на друштвеној лествици заузимају већу моћ, по власти и материјалним добрима. Наравно, нису то сви из једне генерације. Али како је бројка и претпрошле године била слична, испада да годишње добијамо преко 70 посто факултетски образованих људи! Колико се сећам, Европа од нас тражи да достигнемо проценат од дванаест посто високо образованих људи у популацији. Са лажним дипломама ми постајемо земља Недођија, земља која ће нестати.

П. С.

Део овог исказ српски студенти су поништили побуном која почиње четири месеца каснија и показали да желе вредност и знање, ред и правду и визију света коју ће сами креирати.

- Данојлић, М. (1976). *Наивна песма*: *огледи о дечјој књижевности*. Београд: Нолит.
- Ђорђевић, М. (2023). *Уметност Љубивоја Ршумовића*. Младеновац: Центар за културу и туризам.
- Зборник (2005). *Милован Данојлић, песник*: зборник (уредник Д. Хамовић). Краљево: Народна библиотека „Стефан Првовенчани".
- Зборник (2013). *Песничко дело и мисао о поезији Милована Данојлића : зборник радова* (уредили Ј. Делић и Д. Хамовић). Београд: Институт за књижевност и уметност : Филолошки факултет Универзитета у Београду; Требиње : Дучићеве вечери поезије.
- Мајенова, Р. М. (2009). *Теоријска поетика* (прев. Б. Рајчић). Београд: Службени гласник.
- Мукаржовски, Ј. (1998). *Огледи из естетике и поетика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Перишић, Н. (2013). Портретизација и карактеризација ликова у Данојлићевој ʻнаивној песмиʼ. У (Делић, Ј. и Хамовић, Д., ур.) *Песничко дело и мисао о поезији Милована Данојлића*: *зборник радова* (стр. 309–329, 351–363). Београд: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет Универзитета у Београду; Требиње: Дучићеве вечери поезије.
- Петровић, Т. (1991). *Дете и књижевност*. Лесковац: Дом културе „Жика Илић Жути".
- Радикић, В. (2003). *Змајево песништво за децу*. Нови Сад: Змајеве дечије игре.
- Радовић, Д. (1984). Предговор. У *Антологија српске поезије за децу* (стр. VIII–X). Београд: СКЗ.
- Радовић, Д. (2008). *Баш свашта*. Београд: Завод за уџбенике.
- Симовић, Љ. (1990). Свете травчице Милована Данојлића. У М. Данојлић, *Тачка отпора* (стр. IX–XXXI). Београд: СКЗ.
- Фрај, Н. (1999). *Песничка митологија*. Београд: НИП Књижевна реч.
- Хамовић, В. (2013). *Наивна песма* Милована Данојлића или *поетика чистог даха*. У (Делић, Ј. и Хамовић, Д., ур.) *Песничко дело и мисао о поезији Милована Данојлића: зборник радова* (стр. 309–329). Београд: Институт за књижевност и уметност: Филолошки факултет Универзитета у Београду; Требиње: Дучићеве вечери поезије.
- Хамовић, Д. (2014). Изазов сажимања. У М. Данојлић, *Храна за птице* (стр. 105–113). Београд: Албатрос плус.

Интернет извор:
< https://antologija.in.rs/ako-zelis-misice-ljubivoje-rsumovic/>, 28. 3. 2025.

Miloš M. Đorđević
Belgrade, Serbia

A *NAIVE POEM* BY MILOVAN DANOJLIĆ

Summary: The paper sheds light on the theoretical, critical, aesthetic and practical aspects of Milovan Danojlić's *Naive poem* (Naivna pesma). Through the prism of discussion, we interpret the art of Ljubivoje Ršumović as a value that has become a national heritage in culture.

Crossing Danojlić's views with the related findings of the poet and critic Duško Radović, the field of interpretation is expanded and it is concluded that Danojlić's discussion of the naive poem as theoretical and practical poetics confirms the basic idea that there is no difference between scientific and creative consciousness and that there is a common core in them. After all, even Ršumović, a poet who studied literature, had an awareness of the work, and it is mentioned in his numerous poems, interviews, reviews and reviews.

Keywords: Milovan Danojlić, naive poem, Ljubivoje Ršumović, poetics, aesthetics, children's literature.

Sandra Kadum[1]
Emili Šegon[2]
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Hrvatska
Danica Veselinov[3]
Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vrščcu, Srbija

UDK: 37.015.3
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.94-102
Originalan naučni rad

ČINITELJI NEUSPJEHA DAROVITIH UČENIKA: KAKO PREVLADATI

Sažetak: U što ranijoj dobi djeteta potrebno je osigurati prepoznavanje, otkrivanje i identifikaciju darovitosti jer se na taj način omogućava razvoj darovitosti. Iz postupka identifikacije mogu proizaći određene posljedice koje su često izvor otpora prema svim postupcima identifikacije. Zato je potrebno pri opažanju darovitosti osigurati spontanost i organiziranost samog postupka. Kao moguće posljedice identifikacije su forsiranje i etiketiranje. Forsiranje za darovito dijete predstavlja izvor negativnih posljedica, a etiketiranje često ukazuje i na posljedice obilježavanja i izdvajanja djeteta s obzirom na njegovu okolinu. Narušavanje skladnog odnosa između roditelja i darovita djeteta predstavlja forsiranje, koje se može manifestirati u različitim oblicima. To su: neprimjerenost djetetovim mogućnostima, nefleksibilnost s djetetovim interesima i/ili brzinom napredovanja, te neusklađenost s djetetovom inicijativom. Može se desiti i etiketiranje darovitih, tj. njihove pozitivne osobitosti ne nailaze uvijek na prihvaćanje i odobravanje okoline. Učitelj je stoga pozvan naučiti reflektirati i modelirati stavove prema ovim učenicima, tako da oni mogu prepoznati i razumjeti svoje stvarne potrebe.

Ključne riječi: daroviti učenici, identifikacija, posljedice identifikacije, prevladavanje negativnih posljedica.

Uvod: Metodički pristup otkrivanju i identifikaciji darovitih učenika

Pri opažanju darovitosti razlikuju se dva osnovna postupka: spontanost i organiziranost. Za razliku od *spontanog* opažanja darovitosti koje određeni pojedinac na neki način pokazuje, *organizirani* postupak predstavlja sustavno utvrđivanje indikacija darovitosti u nekoj skupini pojedinaca, neovisno o tome jesu li te indikacije na manifestnoj ili potencijalnoj razini (Kadum, & Hozjan, 2015).

U znanstvenim istraživanjima primjenjuju se oba navedena pristupa: u aktivnostima s konkretnom praktičnom svrhom, kao što je, na primjer, identifikacija darovitih u školskoj populaciji kojoj je cilj podrška razvoju potencijalno darovitih učenika, moguća je jedino organizirana djelatnost s razrađenom strategijom i provjerenom metodikom. Pritom, pri konstrukciji metodološkog inventara instrumenata i postupaka identifikacije darovitih učenika, valja imati na umu nekoliko osnovnih načela koja proizlaze iz prirode i geneze darovitosti (Koren, 1989):

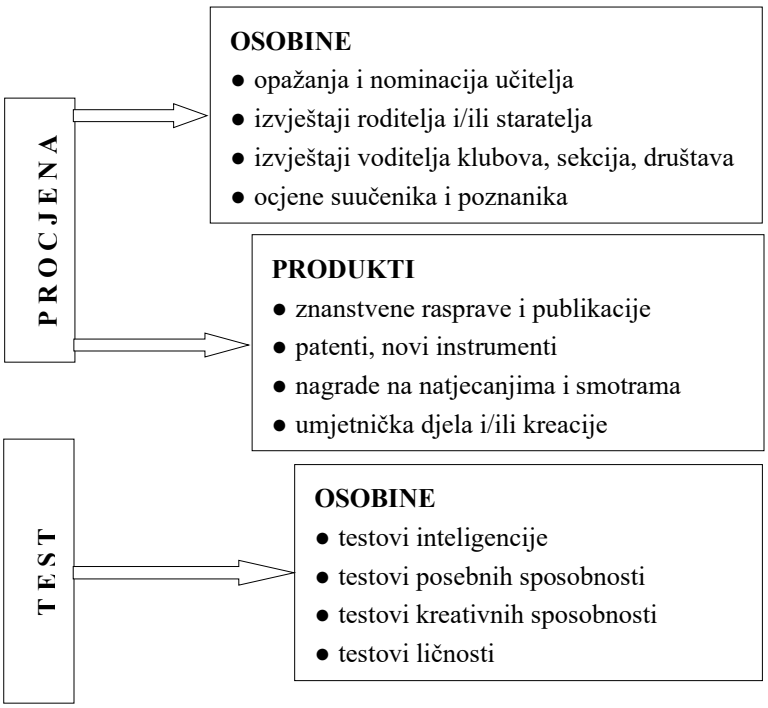
- postoje različite vrste i kategorije darovitosti kojima su osnova različite sposobnosti i njihove kombinacije, pa stoga nema univerzalne identifikacijske metodike, već je potrebno izraditi specifične setove postupaka u skladu s oblikom (tipom) darovitosti;
- svaki program identifikacije mora poći od složenosti i međusobne uvjetovanosti činitelja koji rezultiraju pojavom darovitosti, pa se, u skladu s time, mora osigurati utvrđivanje i kognitivnih i konativno-motivacijskih osobina učenika;

[1] skadum@unipu.hr
[2] emili.segon@student.unipu.hr
[3] danica.veselinov30@gmail.com

- u svakom programu identifikacije, pored nužnih metoda kvantitativnog određenja darovitosti (uporaba standardiziranih testova), mora se osigurati i kvalitativni pristup koji omogućuje analizu mentalnih procesa učenika, pa stoga u takvu metodiku valja uključiti longitudinalno promatranje djetetova ponašanja, mišljenje kvalificiranih procjenjivača, opažanja reakcije učenika tijekom individualnih testiranja, analize rezultata različitih učenikovih uradaka, njihovo samoprocjenjivanje i dr.;
- s obzirom na to da iskazivanje određenog tipa darovitosti ovisi o kronološkoj dobi djeteta, ali i o velikim individualnim razlikama u vremenu iskazivanja konkretne darovitosti, struktura metodičkih oblika identifikacije darovitosti mora se rečeno uvažavati, pa se u skladu s time identifikacija mora organizirati kao kontinuirani proces;
- iz primjene procesne dijagnostike, koja se odvija u naizmjeničnim fazama identifikacije i edukativne podrške darovitim učenicima, slijedi potreba stalne prilagodbe metodičkih oblika identifikacije konkretnim situacijama.

Valja istaknuti da svaka od primijenjenih metoda u postupku identifikacije darovitosti ima svojih prednosti ali i određenih nedostataka. Stoga se pouzdanija dijagnoza i prognoza u identifikacijskom postupku polučuje uspješnom kombinacijom više različitih metoda i postupaka.

Za otkrivanje i identifikaciju darovitih pojedinaca, izrađen je cijeli niz oblika, načina i metodičkih postupaka; no, svi se oni mogu svesti na dvije osnovne metode: *metodu procjenjivanja* i *metodu testiranja*. Metodičke oblike identifikacije, načine i postupke moguće je grafički prikazati kako je to učinjeno na slici 1.



Slika 1. *Metodički oblici identifikacije* (Kadum, & Hozjan, 2015)

Metode procjenjivanja

Osnovne karakteristike svih metodâ procjenjivanja su u činjenici da se pomoću njih utvrđuju određene osobine i pritom je instrument tog određivanja čovjek. Stoga su procjene uvijek subjektivne i podložne subjektivnim greškama, koje se mogu ublažiti – ne u cijelosti i otkloniti – tako da se *procjenjivane osobine jasnije definiraju*, ako je *osigurano optimalno vrijeme njihova opažanja* i ako su *procjenjivači na odgovarajući način osposobljeni za procjenjivanje*.

Sa slike 1 je vidljivo da se pri identifikaciji darovitih učenika primjenjuju dva oblika procjene: procjenjivanje razvijenosti odgovarajućih *osobina* i procjenjivanje vrijednosti *duhovnih i materijalnih produkata* učenika koji je subjekt procjenjivanja. U prvom slučaju, kod procjenjivanja razvijenosti odgovarajućih osobina, na osnovi kontinuiranog opažanja ponašanja pojedinih učenika u različitim situacijama nastoji se utvrditi razina razvijenosti osobina koje čine zamišljeni konstrukt darovitosti. Na taj se način prepoznaju potencijalne mogućnosti pojedinca za njegovu kasniju manifestiranu darovitost. Procjene se daju u obliku kvalitativnih karakteristika, tj. *pisanih izvješća* ili primjenom za to posebno konstruiranih skala sudova, tj. *ljestvice sudova*.

U drugom slučaju, kod procjenjivanja vrijednosti *duhovnih i materijalnih produkata*, analiziraju se učenikovi konkretni učinci, nakon čega se procjenjuje njihova vrijednost u odnosu na definirane standarde. Pritom, učenički produkti mogu biti neka materijalna postignuća: likovni radovi, književno stvaralaštvo i sl., ili pak neki nematerijalni, duhovni produkti: glazbena interpretacija, glumačko ostvarenje i sl.

Neka darovita djeca, već u ranoj, predškolskoj dobi, mogu stvoriti originalne i nekonvencionalne materijalne i duhovne produkte, koji su u identifikacijskim postupcima na školskoj populaciji manje uporabljivi, jer se u direktnom obliku najčešće javljaju u kasnijoj životnoj dobi. Stoga, u takvim slučajevima, u metodici procjenjivanja najčešće prevladavaju ocjene osobinâ koje određeni procjenjivači donose na osnovu promatranja indikativnih oblika ponašanja pojedinca nad kojim se vrši opažanje (Kadum, & Hozjan, 2015).

Najčešći procjenjivači darovitosti učenika su upravo njihovi *učitelji*, što je i shvatljivo jer upravo oni imaju – ili bi barem trebali imati – dovoljne kompetencije za valjano procjenjivanje osobina svojih učenika. Pritom se te kompetencije sastoje u mogućnosti dugotrajnoga sustavnog opažanja učenikova ponašanja u različitim problemskim situacijama, u mogućnosti međusobnog uspoređivanja učenika podjednake kronološke dobi, u psihološko-pedagoškoj edukaciji koja uključuje poznavanje strukture i dinamike osobinâ učenikâ, u komuniciranju s roditeljima i dobivanju od njih dodatnih uporabljivih informacija, te u mogućnosti međusobnih konzultacija i dolaženja do zajedničkih objektivnih ocjena. A da bi sve te potencijalne prednosti mogle doći do izražaja, potrebno je učitelje opremiti odgovarajućim instrumentarijem za pouzdanije procjenjivanje određenih osobina učenika (Koren, 1989; Kadum, & Hozjan, 2015).

Metoda testiranja

Pod testiranjem razumijevamo odgovarajuću stručnu primjenu standardiziranih mjernih instrumenata kojima se utvrđuju i mjere sposobnosti i ostale osobine ljudi (Petz, 1992). Danas je u uporabi cijeli niz različitih mjernih instrumenata, uglavnom testova, koji se koriste za utvrđivanje osobina pojedinaca. Ovisno o tome koje se osobine učenika u pojedinoj razvojnoj dobi žele ispitivati, formiraju se instrumentacijski programi za identifikacijski postupak.

Od posebne je važnosti da se već u etapi prepoznavanja darovitih učenika, gdje prevladavajuću ulogu imaju učitelji, roditelji, ali i drugi procjenjivači, za cijelu populaciju primjenjuju se određeni standardizirani mjerni instrumenti, posebice određeni sondažni testovi

općih intelektualnih sposobnosti. Pritom rezultati dobiveni primjenom takvih testova, zajedno s procjenama procjenjivača, čine kriterijske osnove za preliminarnu dijagnozu. Time se zapravo izbjegava oslanjanje na predselekciju potencijalno darovitih učenika temeljenih samo na procjenama učitelja. Naime, spoznato je da je realna darovitost u nekih učenika *skrivena* nekim drugim njegovim osobitostima koje znatno ometaju učitelje i druge procjenjivače, u prepoznavanju njihovih stvarnih potencijala.

U narednim etapama procesa otkrivanja i utvrđivanja darovitih učenika sastavljaju se setovi testova i drugih instrumenata prema dinamičnom planu i programu identifikacijskog postupanja. Sadržajna struktura tih testova kao i vrijeme njihove primjene ovise o psihofizičkoj zrelosti učenika i, naravno, o kategoriji darovitosti u sklopu koje se provodi identifikacija.

Polazeći od populacije učenika, diferencijacijom se postupno dolazi do sve manjih selekcioniranih skupina, na kojima se zatim primjenjuju sve intenzivniji i specifičniji programi testiranja. S obzirom na mnoge negativne posljedice neprimjerenih pristupa u primjeni testova u rješavanju odgojno-obrazovnih problema, što bi se moglo dogoditi i u postupku identifikacije darovitih učenika, potrebno je još jednom ukazati na potrebu pažljivog sastavljanja veoma racionalnih programa.

Sve ono što vrijedi općenito za testiranje, vrijedi – naročito u višim etapama procesa identifikacije – i za testiranje u identifikacijskom postupanju. Radi se zapravo o činjenici da se uz skupna ispitivanja nužno koriste i individualna testiranja kako bi ispitivač, procjenitelj mogao dodatno motivirati ispitanike (učenike) kojima je to potrebno, te da bi ujedno došao do dragocjenih podataka o reakcijama učenika do kojih inače ne bi mogao doći.

Valja ukazati da se samo uspješnom kombinacijom metodâ i postupaka u procesu identifikacije može doći do valjanih i pouzdanih zaključaka. U toj kombinaciji, metoda testiranja zasigurno ima nezaobilazno mjesto i veliku dijagnostičko-prognostičku vrijednost.

Moguće posljedice identifikacije

Prepoznavanje, otkrivanje i identifikacija darovitosti u što ranijoj dobi djeteta ispravno je stajalište okruženja, koje će zatim – ili bi barem trebalo – omogućiti razvoj darovitosti, osiguravajući pritom i organizirajući iskustva za širenje znanja, razvoja motivacije i potrebnog emocionalnog sklopa.

Iz postupka identifikacije, naročito u ranoj dobi, mogu proizaći određene posljedice, odnosno opasnosti koje su često izvor otpora prema svim postupcima identifikacije, obilježavanja te izdvajanje darovite djece. Čudina-Obradović navodi da su dvije moguće posljedice identifikacije: *forsiranje* i *označavanje* ili *etiketiranje*. I dok forsiranje, zbog neadekvatne i pretjerane reakcije okruženja, za darovito dijete predstavlja izvor negativnih posljedica, i etiketiranje može imati negativne posljedice, ali se ovdje često ukazuje i na posljedice obilježavanja i izdvajanja djeteta s obzirom na njegovu okolinu: roditelje, braću i/ili sestre i vršnjake (Čudina-Obradović, 1991).

Forsiranje

Već u samom shvaćanju darovitosti, kao rezultata sustavne organizirane aktivnosti okruženja na razvijanju dječjeg znanja, motivacije i emocionalnih karakteristika, predstavlja veliku opasnost po dijete. U taj postupak roditelji vrlo često unose sebe, svoju motivaciju, svoju želju za uspjehom, svoje zahtjeve, pa rezultata svega toga je suvišna nametljivost roditelja. Odlučujući o tome što i kada dijete mora naučiti, oduzimaju mu inicijativu, mogućnost da osjeti odgovornost za pogreške, da doživi ponos zbog uspjeha. Takvo postupanje roditelja, kod djeteta, dovodi do ovisnosti o roditelju i dijete ne razvija samopoštovanje. Pritom, ovi roditelji nastoje odgojiti super dijete, stvarajući zapravo, vrlo često, superprobleme (Čudina-Obradović, 1991). Upravo to narušavanje skladnog odnosa

između roditelja: *izvora iskustava*, i darovita djeteta: *primatelja i aktivnog sudionika u tim iskustvima*, predstavlja *forsiranje*, koje se može manifestirati u različitim oblicima, i pritom su – u svim oblicima forsiranja – bitna sljedeća tri elementa (Kadum, & Hozjan, 2015):

- neprimjerenost djetetovim mogućnostima;
- nefleksibilnost s djetetovim interesima i/ili brzinom napredovanja, te
- neusklađenost s djetetovom inicijativom.

Radi se zapravo o narušavanju didaktičko-metodičkog *načela primjerenosti*, pri čemu se neprimjerenosti ne odnosi na *neprimjerenost sadržaja*, već na *neprimjerenost metodâ*. Za razliku od prirodnog, ranog učenja koje se temelji na spontanosti, interesu i otkriću, kod forsiranja susrećemo elemente prisile, nametnutosti, uvježbavanja, drila. Nerealna roditeljska očekivanja i razočaranja, dovode do poremećaja u odnosima roditelj-dijete, do loše emocionalne atmosfere, koja kod djeteta izaziva krivnju, strah i odbojnost prema nametnutoj aktivnosti (Obradović-Čudina, 1991). Zbog navedenoga, forsiranje može poprimiti različite oblike, pa se vrlo često susrećemo s pojmom *forsirano dijete*, koje se koristi u nekoliko različitih značenja (Kadum, & Hozjan, 2015):

- *Prvo* se značenje odnosi na dijete koje je uspješno prošlo kroz neke faze forsiranja i pritom se nailazi na niz ponašanja koja su karakteristična za osobe starije dobi. Ponašanje takvog djeteta često je vrlo površno, bez dubljeg razumijevanja i obično pokazuje i znakove emocionalne napetosti, što je posljedica atmosfere učenja. U ovoj skupini forsirane djece mogu se pronaći djeca s vrlo bogatim rječnikom i koja koriste matematičke pojmove. Međutim, sve to kod djeteta nije osviješteno, ne razumiju značenje pa se time ne mogu služiti.
- *Drugi* pojam forsiranog djeteta koristi se u kliničkoj praksi kao *prividne sposobnosti*. U usporedbi s drugom djecom, dijete s kojim se roditelji forsirano bave, davat će dojam superiornosti. Pritom će njegove prave sposobnosti mišljenja i snalaženja u problemskim situacijama biti jednake, ne rijetko i niže od sposobnosti djece koja nisu imali takva iskustva. U ovom se značenju krivnja i negativna konotacija uz *forsirano dijete* vezuje za samo dijete: ono se doživljava kao mali simulant. Dijete je zapravo nižih sposobnosti, ali je metodom drila naučilo zadovoljiti roditelje i okruženje prividnim visokim funkcioniranjem.
- *Treći* pojam forsiranog djeteta vezuje se uz pojavu pogrešnog doživljavanja visokih sposobnosti: ovdje pripadaju djeca visokih sposobnosti, čiji razvoj, uz pretjerano razvijanje svijesti o vlastitoj superiornosti, potiču roditelji. Na taj način se kod djeteta razvija snažna potreba za odobravanjem, priznanjem okruženja i samoisticanjem. Pritom je odnos roditelj-dijete često vrlo dobar, međutim poremećen je odnos dijete-okruženje kao i djeteta prema samome sebi.
- *Četvrti* pojam forsiranog djeteta odnosi se na motivacijski aspekt razvoja: ovdje nalazimo dijete velikih sposobnosti u nekom području, ali koje nije motivirano da te sposobnosti koristi i razvija. Roditelji primjećuju djetetove sposobnosti i motivirani su da se te sposobnosti razviju, pa dolazi do emocionalnih ucjena, do nametanja prisile, nagradâ i podmićivanja. Pritom se ta prisila najčešće odnosi na stjecanje neophodnih vještina koje su potrebne za realizaciju sposobnosti: takvo je dijete u otvorenom sukobu s roditeljima, ili je pak u intenzivnom unutarnjem konfliktu između želje da udovolji roditeljima i želje da se izbjegne neželjena aktivnost. Ti konflikti najčešće završavaju tako da dijete napušta aktivnosti u fazi stjecanja automatizacije, u adolescenciji.

Forsirano dijete rezultat je roditeljske motivacije iz koje proizlaze svi oblici forsirane motivacije djeteta kao i primjena metoda koje ne stimuliraju prirodan razvoj djetetove vlastite motivacije. Neprirodan, nezdrav i negativan utjecaj na razvoj djeteta što proizlazi iz forsiranja nije posljedica toga *što* roditelji rade, već *kako* oni to rade. Odvija li se razvoj darovitog djeteta

u klimi obiteljske suradnje i tolerancije, tada, bez obzira na zahtjevnost sadržaja, količinu vremena i strogosti u regulaciji vremena i zadataka, i za dijete i za čitavu obitelj, razvoj djeteta ne smatra se forsiranim (Cornell, & Grossberg, 1987).

Označavanje ili etiketiranje

Dijete koje pripada određenoj skupini, obično biva od okoline poistovjećen, *označen*, odnosno *etiketiran* s tom kategorijom. Etiketu *daroviti* dobivaju ona djeca koja su identificirana kao darovita, ona koja odstupaju od prosjeka u pozitivnom smislu, što zapravo znači da njihove pozitivne osobitosti ne nailaze uvijek na prihvaćanje i odobravanje. Društvo je vrlo često podvojenog stava prema darovitima: s jedne strane ih cijeni i treba, a s druge ih strane ne razumije. Etiketa *darovit* može utjecati i na promjenu stava darovitog djeteta prema samome sebi. Zbog rečenog često se dešava da identificiranje djeteta kao darovitog samo po sebi ne mora biti nešto posebno dobro za dijete, njegovu obitelj i njegove vršnjake (Kadum, & Hozjan, 2015).

Prisutnost darovitog djeteta u obitelji zasigurno djeluje na ostale članove obitelji, i pritom će to djelovanje biti veće što su veće razlike između sposobnosti darovitog djeteta i ostalih članova obitelji. Za mnoge obitelji prisutnost darovitog djeteta predstavlja i veliku odgovornost, ekonomsko i emocionalno iscrpljenje, nerijetko i poremećaj skladnosti obiteljskih odnosa. Problemi koji iz navedenih situacija mogu proizaći jesu (Hackney, 1981):

- izmijenjene normalne uloge u obitelji;
- izmijenjen doživljaj roditelja o sebi;
- zahtjevi na obitelj za promjenama u aktivnostima, obvezama i sličnom;
- otvaranje problema obitelj-šira obitelj-susjedstvo, i
- otvaranje problema obitelj-škola.

Poremećaji u obiteljskim odnosima vezano uz etiketiranje darovitosti dolazi: (1) *kada o ovim utjecajima roditelji dovoljno ne brinu, što je posebno u slučaju forsiranja*; (2) *da su najizraženiji neposredno nakon etiketiranja*, te (3) *ako je kao darovito identificirano najstarije dijete u obitelji*. Praćenja ovih učinaka pokazala su da etiketiranje nema dugotrajne negativne posljedice na braću i/ili sestre darovitih. Naime, istraživanja kazuju da su braća i/ili sestre darovita pojedinca već pet godina nakon etiketiranja zaboravili svoje prvobitne negativne stavove: bili su vrlo zadovoljni što imaju darovitog brata/sestru u obitelji, i nisu se sjećala ljubomore niti su osjećali ikakvu ljubomoru (Colangelo, & Brower, 1987).

Negativne posljedice koje proizlaze iz etiketiranja darovitog pojedinca, a koje osjećaju njegova braća/ sestre, osjećaju – u nešto manjoj mjeri – i njegovi vršnjaci. Vršnjacima identificiranog darovitog djeteta također se pripisuje etiketa *daroviti*, što se nastoji izbjeći pridavanjem svoj djeci koja nisu darovita etikete *još neidentificirani kao daroviti*. Kako su, u nekoj skupini djece, u najvećem broju oni *još neidentificirani kao daroviti*, oni mogu veoma lako razviti grupnu solidarnost i otpor prema različitosti. Stoga će učinci etiketiranja darovitih na vršnjake biti u obliku loših odnosa i socijalnog izoliranja darovitog djeteta, a rjeđe će se negativno odraziti kao gubitak samopoštovanja onih *još neidentificiranih kao daroviti* (Kadum, & Hozjan, 2015).

Vrtić i/ili škola u kojoj se nalazi dijete etiketirano kao darovito može reagirati s osjećajem povećane odgovornosti. Pritom, ustanova ili pojedinci mogu osjećati potrebu ili pritisak za promjenom i prilagođavanjem rada, programa i odnosa potrebama darovitog. Bit će to posebno negativno izraženo ako do etiketiranja dođe izvan sustavnog identifikacijskog programa same ustanove. Djelatnici vrtića i/ili škole slično se, kao i roditelji, susreću sa problemom adultizacije i neodređenosti uloge, te poljuljanog osjećaja vlastite kompetentnosti. Pored toga, roditelji etiketirane darovite djece ponekad mijenjaju stav prema odgojno-

obrazovnoj ustanovi: imaju povećane zahtjeve, postaju posebno kritični prema radu ustanove i sl. (Čudina-Obradović, 1991).

Odgojitelji i učitelji, zbog rada s darovitom djecom, ponekad osjećaju otpor prema povećanim zahtjevima, količini posla i vremenskom opterećenju, što se dosta često pogrešno tumači kao negativan stav prema darovitoj djeci. Problemi unutar vrtića i/ili škole bit će mnogo manji ako su odgojitelji i učitelji upoznati s problematikom darovitosti i ako ustanova ima jasno definiranu politiku i oblike brige za darovite koju mogu i žele pružiti.

Etiketiranje darovitih utječe i na samo darovito dijete, na njegovu vlastitu sliku o sebi. Pritom valja napomenuti da je prvotni strah da bi etiketiranje djeteta kao darovitog moglo rezultirati njegovoj umišljenosti, njegovim osjećajem da je *nešto posebno* prerastao u bojaznost da bi etiketiranje moglo dovesti do gubitka samopouzdanja, do osjećaja manje vrijednosti i slično.

Pozitivna slika o sebi osnova je samopouzdanja i osjećaja vlastite kompetentnosti, što je u darovitog djeteta glavna pokretačka snaga motivaciji i izvor kreativnog stila ponašanja. Darovita djeca imaju pozitivniju sliku o sebi nego što je imaju *još neidentificirani kao daroviti,* i to kako o svojim intelektualnim sposobnostima tako i o svojoj socijalnoj sposobnosti (Kelly, & Colangelo, 1984). Pritom je obično njihova intelektualna slika o sebi nešto viša od njihove socijalne slike o sebi, uz napomenu da je ta razlika izrazitija kod djevojčica (Ross, & Parker, 1980).

Maddux (1982, prema: Kadum, & Hozjan, 2015) navodi da su darovita djeca sklonija introspekciji i pritom je njihova slika o sebi vrlo osjetljiva. Ono što misle o sebi u stvari je ono što će uistinu postati. Već i samo etiketiranje može dovesti do pada pozitivnosti slike o sebi, do gubitka samopouzdanja i sigurnosti. Do ovoga dolazi zbog povećanih očekivanja okoline i samog djeteta *da u svemu bude najbolje*, *da nikad ne pogriješi* i slično. Nemogućnost da se ostvare takva nerealna očekivanja dovode do djetetova osjećaja neuspjeha i gubitka samopouzdanja. Pritom je, od očekivanja, mnogo važniji činitelj socijalna komparacija, koja može, nakon etiketiranja, dodatno utjecati na dijete o promjeni slike o sebi. Sva djeca, neovisno o tome jesu li ili nisu darovita, uspoređuju se sa svojim vršnjacima i pritom procjenjuju svoju vrijednost. Darovito dijete koje se, u usporedbi s ostalim vršnjacima iz razrednog odjela, isticalo, u grupi darovitih vršnjaka neće biti *ništa posebno*. Stoga etiketiranje i zadržavanje darovitog u istom okruženju može utjecati na porast samopercepcije; etiketiranje i stavljanje u posebne razrede – stalna ili povremena segregacija – najčešće rezultira padom samopouzdanja i vlastite slike o sebi. Ovaj pad u samopouzdanju, ako nije kombiniran s razočaranjima očekivanja okoline, barem se tako čini, privremen je i nema dugotrajnijih negativnih posljedica (Coleman, & Fults, 1982).

Mogućnost prevladavanja negativnih posljedica identifikacije i etiketiranja

Rezultati određenih istraživanja ukazuju na višestruke negativne posljedice identifikacije i etiketiranja, kako na darovito dijete tako i na njegovu okolinu, i kazuju da ti učinci uglavnom ne moraju biti dugotrajni niti ozbiljni činitelji neuspjeha darovitih učenika. Danas se velika pozornost poklanja različitim mogućnostima izbjegavanja negativnih posljedica vezanih uz identifikaciju i etiketiranje, prevladavanja neuspjeha darovite djece, izbjegavanja negativnih posljedica identifikacije i etiketiranja. Ovdje ukazujemo na sljedeće (Čudina-Obradović, 1991; Kadum, & Hozjan, 2015):

- Mijenjaju se shvaćanja o apsolutnosti i nepromjenjivosti pozicije darovit–nedarovit: napušta se shvaćanje *biti darovit*, a prihvaća se pojam *razvijanje darovitosti kod nekih osoba, u neko vrijeme i pod nekim okolnostima* (Renzulli, & Reis, 1985).
- Naglašava se kontinuiranost razvoja darovitosti i potreba za praćenjem identificiranih i još neidentificiranih, kao i za ponavljanjem postupka identifikacije.

- Izbjegava se *tvrdo* etiketiranje i uvode se blaži, primjereniji postupci identifikacije:
  - identifikacija kroz razvijanje (Johnson, 1983);
  - programiranje okretnih vrata (Delisle, & Renzulli, 1982);
  - uporaba akcijskih informacija u identifikaciji (Gardner, 1983);
  - naglašavanje multidimenzionalnosti darovitosti, izbjegavanje prevelikog naglaska na intelektualnu darovitost (Renzulli, & Delcourt, 1986).

U navedenim, blažim postupcima identifikacije osnovna je misao da djeca dolaze iz različitih sredina, s različitim znanjem i prethodnim iskustvima, i da u vremenski ograničenoj situaciji – identifikacija testiranjem – neće pokazati svoje prave osobine. Stoga se sva djeca stavljaju u dobro planirane mini programe za darovite, u kojima se promatra njihov razvoj, reakcije u problemskim situacijama i mogućnosti korištenja novih i bogatijih iskustava. Iz prvobitne velike skupine djece postepeno se formiraju manje skupine za intenzivniji rad, a naposljetku se izdvajaju pojedinci za individualan rad. Takvim se postupkom skupina *još neidentificiranih darovitih* postepeno smanjuje. Sva navedena formiranja i izdvajanja temelje se na promatranju dječjeg napredovanja, brzini učenja, intenzitetu interesa, preferiranju određenog oblika izražavanja (riječ, matematički pojam, glazba, ritmika, ples, likovno…), brzine i kvalitete usputnog, nenamjernog učenja, te se temeljem uočenog i dobivenog procjenjuju kvalitete samostalnosti, produktivnosti i originalnosti (Kadum, & Hozjan, 2015). Pritom se ukazuje da se navedeni postupci postepene identifikacije i izbjegavanja etiketiranja osobito preporučuju za predškolski uzrast i ranu školsku dob (Johnson, 1983).

Zaključak

Može se desiti da učitelj gleda na darovite učenike u „negativnom" svjetlu iz razloga što puno propituju na nastavi. Ta učiteljeva percepcija darovitog učenika riskira postavljanje negativne percepcije i ostalih učenika u razredu. Kako navodi Olivieri (2019) učitelj zbog toga treba naučiti reflektirati i oblikovati nepopularne stavove prema darovitim učenicima. Na taj način darovit učenik može prepoznati i razumjeti svoje stvarne potrebe, skrivene pod krinkom područja pretjerane prenadraženosti.

Ako darovit učenik ostane bez poticaja, izazova na nastavi, može se prepustiti dosadi i početi ometati nastavni proces. Kako navodi Milošević (2021) uloga je učitelja da darovitom učeniku osigura razvoj vlasitih interesa i omogući pristup sadržajima koji moraju biti bogatiji, opširniji i prilagođeni sadržaju u okviru nastavnog predmeta. Svako dijete bi se u obrazovnim ustanovama trebalo osjećati posebno, a posebno darovit učenik. To uključuje prepoznavanje, identificiranje i ohrabrivanje njihovih talenata.

Suvremeno društvo treba prepoznati i prihvatiti ponašanje darovitog učenika. Samim time treba prihvatiti darovitost od strane učitelja, jer to omogućuje čini da daroviti učenici ne razvijaju otpore zbog toga što su „drugačiji". Za sve navedeno potrebno je dobro teorijsko i praktično znanje učitelja koje će pomoći u identificiranju snage, slabosti i usmjeravanju darovitog učenika da maksimalno iskoristi svoj potencijal.

Literatura:

- Colangelo, N., & Brower, P. (1987). Labeling gifted youngsters: long term impact on families. *Gifted Child Quarterly*, *31* (2).
- Coleman, J. M., & Fults, B. A. (1982). Self-concept and the gifted classroom: the role of social comparison. *Gifted Child Quarterly*, *26* (3).
- Cornell, D. G., & Grossberg, J. W. (1987). Family environment and personality adjustment in gifted program children. *Gifted Child Quarterly*, *31* (2).

- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Delisle, J. R., & Renzulli, J. S. (1982). The revolving door identification and programming model: Correlates of creative production. *Gifted Child Quarterly*, *26* (2).
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Johnson, L. G. (1983). Giftedness in preschool: A better time for development than identification. *Roeper Review*, *13.*
- Kadum, S., & Hozjan, D. (2015). *Darovitost u nastavi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Kelly, K. R., & Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general and special students. *Exceptional Children*, *50* (6).
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Milošević, S. (2021). Rad sa darovitom djecom. *Društvene devijacije*, *6* (6), 326–334.
- Olivieri, D. (2019). Devianza e talento, due facce della stessa medaglia: identificare le aree di sovraeccitabilità come aree di potenziale. *Formazione & insegnamento*, *17* (1), 59–76.
- Renzulli, J. S., & Delcourt, M. A. (1986). The legacy and logic of research on the identification of gifted persons. *Gifted Child Quarterly*, *30* (1).
- Renzulli, J. S., & Reis, S.M. (1985). *The scool wide eurichmient model*. Creative Learning Press, Inc., Mansfield Center.
- Ross, A., & Parker, M. (1980). Academic and social self-concepts of the academically gifted. *Exceptional Children*, *47* (2).

Sandra Kadum
Emili Šegon
Juraj Dobrila University of Pula
Faculty of Educational Sciences, Croatia
Danica Veselinov
The Preschool Teacher Training and Medical College in Vršac, Serbia

FACTORS OF GIFTED STUDENTS' FAILURE: HOW TO OVERCOME THEM

Summary: It is essential to recognize, discover, and identify giftedness at an early age to enable its proper development. The identification process can lead to certain consequences, often causing resistance to such procedures. Therefore, it is necessary to ensure both spontaneity and structure in the observation of giftedness. Potential consequences of identification include overexertion and labeling. Overexertion can lead to negative effects on a gifted child, while labeling may result in stigmatization and social isolation. Disrupting the harmonious relationship between parents and their gifted child is one form of overexertion, which can manifest in various ways: setting unrealistic expectations, disregarding the child's interests and/or pace of progress, and failing to align with the child's initiative. Additionally, gifted children may experience labeling, where their exceptional abilities are not always met with acceptance or approval from their environment. Therefore, teachers should learn to reflect on and model appropriate attitudes toward these students, helping them recognize and understand their true needs.

Keywords: gifted students, identification, consequences of identification, overcoming negative consequences.

Ivanka Korez[1]
Osnovna šola Cirkovce
Slovenia

UDK: 37.015.3
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.103-106
Stručni rad

SOCIALNE IN ČUSTVENE POTREBE NEUSPEŠNIH NADARJENIH OTROK

Povzetek: Učno neuspešni nadarjeni učenci lahko doživljajo razvojne probleme v odnosih z vrstniki, v odnosu do samega sebe, v odnosu do staršev in družine ter v odnosu do učiteljev. Z vidika zadovoljevanja čustvenih potreb potrebujejo nadarjeni otroci visoko spoštovanje in potrjevanje v širšem osebnostnem smislu. V kolikor mu pomembni drugi v njegovem življenju neprekinjeno izražajo negativna čustva se bodo polagoma nizko vrednotili in nižali svojo samopodobo. To pa bistveno ovira učne aspiracije in storilnostno aktivnost. Zaradi nezadovoljenih socialnih in čustvenih potreb se bodo učno neuspešni nadarjeni polagoma začeli izogibati učnih situacij ter razvijali antisocialno vedenje. In to predstavlja klic po razumevanju in osrečujočem spoznavnem napredovanju.

Ključni pojmi: poduspešnost nadarjenih učencev, socialno-čustveni problemi.

Uvod

Nadarjeni otroci bi morali spoznati socialno čustvene potrebe in tovrstne razlike v primerjavi z drugimi otroki. Zaradi svojih sposobnosti pogosteje doživljajo pozitiven odnos, kakor krivdo in bojazen. Nadarjeni otroci prepogosto krivijo sebe za svojo drugačnost. Svoje talente morajo sprejeti (se z njimi sprijazniti) in se razumevajoče odločiti, kako jih bodo usmerili v korist družbe.

Poduspešno nadarjeni otroci prepogosto ne morejo sprejeti svojih talentov, zato jih usmerijo v škodo družbe in seveda v prvi vrsti v svojo lastno škodo.

1. Predpogoj učnega uspeha pri nadarjenih učencih

Po raziskavi Butler-Porjeve (1994) so važen predpogoj za veselje do učenja tudi socialno čustvene narave:

Iz tega izhajajo naslednje potrebe:

- Zaupanje: starši in okolje prepoznajo potrebe nadarjenega otroka, skušajo jih bolj ali manj uspešno zadovoljiti.
- Zaupanje v druge: starši in socialno okolje zadovoljijo otrokove potrebe, ki se spreminjajo in ga potolažijo kadar je to potrebno. Njihova pozornost in ljubezen krepita občutek, da ljudem lahko zaupa.
- Zaupanje vase: starši in socialno okolje se z veseljem zanimajo za aktivnosti nadarjenega otroka. Zagotovijo mu pomoč, kadar jo potrebuje. Zagotovljeno jim je varno vendar ustvarjalno okolje. To spodbuja učenje in pridobivanje novih veščin. Stari izražajo navdušenje nad novimi dosežki otroka, ki na tak način krepi zaupanje vase.
- Avtonomija: starši so pripravljeni pospeševati otrokovo avtonomijo, in neodvisnost v njegovih poskusih raziskovanja in spoznavanja.
- Iniciativa: starši in okolje so otroku pripravljeni dovoliti, da raziskuje in odkriva svoje okolje in so nad njegovimi iniciativami navdušeni.

[1] ivanka. korez@os-cirkovice.si

– Samopodoba: starši otroka prepričajo, da je določene stvari zmožen narediti in da raste kot posebna osebnost in ga ne primerjajo z drugimi.

2. Socialne in čustvene ovire na poti k uspehu nadarjenega učenca

2.1 Socialna zrelost

Nadarjeni učenci s slabimi učnimi dosežki se večkrat slabše socialno prilagajajo kot nadarjeni učenci na splošno. Njihova socialna nezrelost se lahko izraža na veliko načinov. Lahko imajo težave pri navezovanju in ohranjanju prijateljstva. Učno poduspešni nadarjeni učenci imajo lahko težave s sodelovanjem v socialni skupini, predvsem v smislu preveč ali premalo intenzivne, aktivne udeležbe. Zaradi tega so lahko v skupini preveč dominantni ali premalo samozavestni. Lahko se preveč postavljajo, ali na kak drug način ovirajo napredek skupine. Učno neuspešni nadarjeni učenci imajo lahko v osnovnošolskih letih probleme ločevanja od staršev, ko morajo v šolo. Lahko so preveč odvisni od učiteljev in se pasivno prilagajajo. Učno poduspešni nadarjeni učenci imajo pogosto težave tudi v športu, ker težko igrajo po ustaljenih pravilih in težko premagajo poraz na tekmovanju.

2.2 Čustveni problemi

Pomembno je, da starši sprejemajo otrokova čustva tudi, če so drugačna od njihovih pričakovanj ali njihovega čustvenega življenja. Fields in Boesser sta predpostavljala, da imajo majhni otroci manj intenzivna čustva (Fields in Boesser, 1998). To pa ni res, prej obratno. Otrokova čustva so zanj pomembna, podobno, kot odraslim njihova. Pri tem je bistveno, da otrokova čustva sprejemamo, čeprav vedno ne razumemo pravih vzrokov.

Čustveni problemi nadarjenih učencev s slabšimi dosežki segajo od tega, da začnejo hitro jokati, do tega, da se prehitro razburijo. Ti otroci so bodisi preveč občutljivi ali prehitro agresivni Na osebnostnih testih izkazujejo učno poduspešni nadarjeni učenci zelo raznoliko neizenačeno osebnostno strukturo, pa tudi čustvene probleme, kot so depresija in jeza. Osebnostni problemi se kažejo tudi v ekstremni labilnosti, kar pomeni hitro menjavanje razpoloženja. Čustveni problemi učno poduspešnih nadarjenih učencih so prej dolgoročni kot začasno situacijski.

Harterjev model postavlja povezavo med čustvi in motivacijo pri nadarjenih učencih (Harter, 1986). Kaže na negativno čustveno stanje in posledični nizek nivo motivacije.

2.3 Antisocialno vedenje

Ena izmed najbolj splošnih ugotovitev o učno poduspešnih nadarjenih učencih je njihova tendenca k asocialnim ali antisocialnim značilnostim vedenja. Sodeč po večini osebnostnih testov so učno neuspešni nadarjeni učenci nekoliko podobni strukturi sociopatskih osebnosti. Sociopatski ljudje imajo slabo razvito vest, so impulzivni, jezo izražajo z agresijo do drugih oseb in z uničevanjem stvari, ker težijo k temu, da uporabljajo svojo inteligenco za prevaro drugih.

Nadarjeni učenci, ki se zapletejo v antisocialno vedenje so pogosto tisti, ki so jih dobili pri goljufanju na testu ali kraji šolskih stvari. Ti lahko psihološko prizadenejo ostale otroke ali odnesejo in uničijo njihove igrače. Kot adolescenti se lahko ti antisocialni nadarjeni učenci zapletejo v ilegalne posle, kot so prodaja drog, ropanje trgovin, in ustvarjanje računalniških virusov. Kakorkoli že, pa osebnosti teh otrok niso v celoti sociopatske ali antisocialne. Raziskava avtorja Arcenaux (Arcenaux, 1990) kaže, da so kljub temu, da imajo nadarjeni učenci s slabimi dosežki antisocialne osebnostne značilnosti, kot so: impulzivnost, sebičnost, in potreba po igri, so te osebnostne značilnosti paradoksno povezane s potrebo po

znanju in razumevanju. Za razliko od sociopata, ki je brezčuten in nerazumen, pa imajo ti otroci potrebo po poglobljenem razmišljanju in izražanju intenzivnih čustev.

2.4 Nizka samopodoba

Harterjev model vsebuje vzročno povezavo med samopodobo in čustvi učno poduspešnih nadarjenih učencev (Harter, 1986). Npr.: nizka samopodoba povzroča negativna čustva, medtem ko pozitivna samopodoba spodbuja pozitivna čustva.

Raziskave so pokazale, da se razvoj samopodobe izoblikuje že v prvih letih otrokovega šolanja in se začne stabilizirati okrog desetega leta starosti. Po tem starostnem obdobju pomeni ohranjanje stabilne samopodobe intenzivna potreba posameznika.

Večina raziskav o učno poduspešnih nadarjenih učencih je ugotovila, da imajo v večini nizko samopodobo. O sebi razmišljajo negativno v mnogih pogledih. Sebe vidijo kot neprivlačne, neljubljene in neinteligentne. Kljub visokim rezultatom na testih inteligentnosti so mnogi učno poduspešni nadarjeni učenci prepričani o svojih nesposobnostih uspeti pri šolskem učenju. Vzrokov za to nizko samopodobo je veliko. Eden izmed glavnih vzrokov za to nizko samopodobo so njihove stalne nizke šolske storitve in ocene. Za njih predstavlja negativni šolski odziv začaran krog. Slabe ocene vodijo do nizkih pričakovanj do sebe, kar pa vodi do še nižjih učnih učinkov.

V različnih literaturah se kažejo nejasnosti glede tega, ali šibka samopodoba vodi k nizki motivaciji in dosežkom in ali skromni dosežki vodijo k šibki samopodobi.

Mnogi izmed teh učencev ne vidijo izhoda iz tega začaranega kroga.

Zaključek

Učno poduspešni nadarjeni učenci pogosto nimajo moči, izkušenj in energije, ki jo potrebujejo, da bi prevzeli odgovornost za svoje neučinkovito vedenje. Intervencijski program pedagoško ustvarjalnega uresničevanja je lahko uspešen samo, če učencu zagotovi pomoč pri iskanju poti pravilnega reagiranja in s tem tudi spreminjanja svojega obnašanja v bolj produktivno in sprejemljivejše zanj in za okolico.

Literatura:

- Arcenaux, C. (1990). *Personality characteristics, interests and values of diferentially achieving ablecollege students*. Iowa city, IA: The University of Iowa.
- Butler-Por, N. (1994). What is at Risk for Underachievement and Why. *Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability.* ECHA.
- Ferbežer, I., Korez, I., Težak., S. (2008). *Samopodoba nadarjenih otrok*. Radovljica: Didakta.
- Fields, M., V., & Boesser, C. (1998). *Constructive guidance and discipline: preschool and primari education*. New York: Merrill.

Ivanka Korez
Primary school Cirkovce
Slovenia

SOCIAL AND EMOTIONAL NEEDS OF GIFTED CHILDREN WHO ARE LESS SUCCESSFUL

Summary: Gifted children which are less successful may experience different developmental problems in relations with person of same age, in relation to oneself, in relation to parents and family as well in relation to teachers. Such gifted children need higher respect and comformation of their personality in a wider sense in order to satisfy

their emotional needs. People who play an imporant role in their lifes and who express negative emotions will influence on them in such a way that children will gradually lower their self-esteem. This significantly impedes the learning aspirations and action efficency. Because of unsatisfied social and emotional needs will such gifted children gradually start to avoid teaching situations and develop antisocial behavior. And this represents a call for understanding and cognitive development which makes them happy.

Keywords: underachtieverment of gifted pupils, social-emotional problems.

Aleksandra Krampač - Grljušić
OŠ „Ljudevit Gaj", Osijek, Hrvatska
Ante Kolak[1]
Ivan Markić[2]
Katedra za didaktiku i školsku pedagogiju, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska

UDK: 37.064.3
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.107-118
Originalan naučni rad

JESU LI DAROVITI UČENICI USPJEŠNI U PRIJATELJSKIM ODNOSIMA? – KVALITETA MEĐUVRŠNJAČKIH PRIJATELJSKIH ODNOSA DAROVITIH UČENIKA

Rezime: Prijateljstvo je oblik odnosa između dvije ili više osoba koji se temelji na sviđanju, privlačnosti, poštovanju i uvažavanju (Kolak i Markić, 2020). Dobrobiti prijateljstva utječu na pozitivnu sliku o sebi, emocionalnu sigurnost, osjećaj zadovoljstva i socijalnu kompetentnost. Uvidom u empirijske rezultate prijateljskih odnosa darovitih učenika utvrđena je njihova kontroverznost od onih koji detektiraju izoliranost i odbačenost do onih koji navode prosječnost i popularnost.

Cilj empirijskog dijela rada je utvrditi kvalitetu prijateljskih odnosa darovitih učenika. Metodologija istraživanja usmjerena je „krugove prijateljstva" kako bi se opisala mreža podrške i prijateljstva darovitog učenika. Model uključuje zonu najboljeg prijateljstva (intimitet), prijateljstva, kolegijalnosti i suradništva te zonu vanjskog kruga. Proveden je i polustrukturirani intervju s učiteljima kojim se utvrdio prijateljski status, profil prijateljstva, odnos darovitog učenika prema suučenicima i odnos razrednog odjela prema darovitom učeniku.

Ključne riječi: daroviti učenik, prijateljstvo, krugovi prijateljstva.

Uvod

Prijateljstvo je oblik odnosa između dvije ili više osoba koje s temelji na sviđanju, privlačnosti, poštovanju i uvažavanju (Kolak i Markić, 2020). Prijateljski odnos i veza s bliskom osobom iste dobi od iznimne su važnosti za ostvarivanje primarnog socijalnog iskustva te predstavljaju osnovu putem koje se dijete uči suočavati s konfliktnim situacijama (Berndt, 1983, prema Klarin, 2000). Dobrobiti prijateljstva utječu na pozitivnu sliku o sebi, emocionalnu sigurnost, osjećaj zadovoljstva i socijalnu kompetentnost. Prijateljski odnosi razvijaju se u skladu sa razvojnim obrascima vezanim uz dob. U razdoblju srednjeg djetinjstva razvija se samopoimanje i samopoštovanje, moralno rasuđivanje i prosocijalno ponašanje te prijateljstvo zauzima značajno mjesto u hijerarhijskoj strukturi životnih vrijednosti (Klarin, 2006; Kolak i Markić, 2020). U navedenom razdoblju učenici većinu slobodnoga vremena provode s vršnjacima koji u njihovim životima zauzimaju ključno mjesto. S obzirom na razvojni obrazac srednjeg djetinjstva, važno je da pojedinac bude prihvaćen od strane vršnjaka (Asher & Parker, 1989), a kao dimenzije prijateljskih odnosa posebno se ističu intimitet i povjerenje (Turnball, Blue-Banning, & Pereira, 2000).

Tematika ovog rada bavi se proučavanjem prijateljskih međuvršnjačkih odnosa među darovitim učenicima u osnovnoškolskom razdoblju, stoga je važno naglasiti činjenicu da 20–25% darovitih ima socijalne i emocionalne teškoće, što je dvostruko više od normalne populacije (Cvetković-Lay, 2002).

[1] akolak@m.ffzg.hr
[2] imarkic@ffzg.unizg.hr

> Postoje tri osobito značajna aspekta u kojima struktura osobnosti te socijalna i emocionalna iskustva darovitih odstupaju od pravila. Prvi aspekt je rad: darovita djeca nad prosječno su motivirana da postignu znanje, uživaju u izazovima i, barem u adolescenciji imaju neobično izraženu svijest o tome tko ona jesu i što žele raditi kada odrastu. Drugi aspekt su vrijednosne strukture: strastveno su nepokorne i neovisne. Treći je vezan za odnos s vršnjacima: skloniji su povučenosti i samoći od prosječne djece zato što s drugima nemaju mnogo toga zajedničkog ali i zato što žele i trebaju biti sama kako bi razvila svoj talent. Te kvalitete razmišljanja i osjećaja dovode do subjektivnih iskustava koja, osim što donose više zadovoljstva i ispunjenja donose i više boli, izolacije i stresa od iskustava kroz koje prolaze prosječna djeca (Winner, 1996: 169).

Istraživanja su pokazala da daroviti učenici na izazov prijateljstva odgovaraju u dva smjera: prilagođavanjem te potragom sebi sličnih. Ako se usmjere na strategiju prilagođavanja, ne iskazuju sav svoj kapacitet i sposobnosti ali ostvaruju osjećaj pripadnosti grupi. Na taj način ne ostvaruju sav svoj potencijal. Drugi smjer je da se druže sa starijima od sebe te da ne pripadaju društvu manje uspješnih vršnjaka. Nepripadnost grupi za posljedice ima osjećaj osamljenosti, nedostatak i/ili gubitak prijatelja te često neslaganje s vršnjacima (Lewis & Doorlag, 1987).

Jedan od razloga socio-emocionalnih teškoća leži u činjenici što u navedenom razdoblju učenici žele pripadati skupini i biti što sličniji jedni drugima, a daroviti učenici svojim individualnim obilježjima i ponašanjem pokazuju upravo suprotna obilježja. Oni su drugačiji od drugih i ne uklapaju se u prosjek. Dio autora ističe znakovite teškoće u međuvršnjačkim odnosima darovitih učenika sa njihovih kronološkim vršnjacima (Silverman, 1993; Winner, 1996; Skupnjak, 2019; Rijavec, 2023). Ističu da ih vršnjaci često ne razumiju, da ih teško slijede, da im nisu socijalno zanimljivi, da imaju malo toga zajedničko te da ih ne žele u društvu (Skupnjak, 2019). Često se igraju sami i uživaju u samoći a kao glavni razlog izolacije navode manjak zajedničkih interesa. Daroviti pojedinci osjećaju da su u odnosu na vršnjake drugačiji i svjesni su svog statusa izoliranosti (Winner, 1996). Takvi daroviti pojedinci radije se druže sa starijom djecom koja su im bliža po mentalnoj dobi te odraslima (Winner, 1996; Rijavec, 2023); glavni kriterij izbora za prijatelja jeste intelektualna doraslost (Rijavec, 2023).

Neka istraživanja ne pokazuju poteškoće u socijalnim odnosima darovitih učenika s vršnjacima. Arambašić (2005) ističe da je socio-emocionalni razvoj darovitih učenika više sličan negoli različit od djece iz opće populacije. Stoga istu autoricu začuđuje zašto je ovo uopće tematika bavljenja u području obrazovanja darovitih. Do sličnih rezultata došao je i Kolak (2010), koji je rezultatima t-testa na ukupnom uzorku od 2798 učenika utvrdio nepostojanje statistički značajne razlike između sociometrijskog statusa učenika kojima je utvrđena darovitost i onih kojima to nije. Jedan od razloga jesu pretjerano velika očekivanja okoline od darovitih učenika, jer se događa da uz intelektualnu natprosječnost okolina ima očekivanja da se ta natprosječnost javlja i u socijalnom području. Drugi razlog je unutarnji sukob koji se javlja kod darovitih učenika a usmjeren je na nesrazmjer između intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja. Uz navedeni sukob, javlja se i sukob dviju potreba darovitih učenika – potrebe za uspjehom i potrebe za pripadanjem (Silverman, 1993). Dio istraživanja koja su se bavila statusom darovitih učenika dokazala su da u većini slučajeva nema objektivnih razlika u statusu popularnosti između darovitih i prosječnih učenika no zanimljiv je rezultat istraživanja koji ukazuje da daroviti učenicima sami sebe procjenjuju manje popularnima iako to ne odgovara stvarnom stanju (Rijavec, 2023). Čak i kad ne pripadaju skupini odbačenih, mnogo češće dobivaju status popularnosti nego li status prijateljstva (Skupnjak, 2019). Autori Bedeković, Jurčić i Kolak (2008) na temelju izviđajne analize u obliku studije slučaja potvrđuju povoljan socijalni status darovitog učenika unutar razrednog odjela, pri čemu opisuju sudionika istraživanja kao druželjubivog, kao učenika koji

ostvaruje dobre međuvršnjačke odnose ali nikada nije zauzimao status zvijezde. Navedeno potvrđuju autori Shore i sur. (2019), koji zaključuju da umjereno daroviti učenici u ranoj adolescenciji nisu usamljeni i da imaju prijatelje; broj njihovih prijatelja čak se i povećava u razdoblju visokog školstva. Najčešće u ranoj adolescenciji imaju jednog dobrog prijatelja a skloni su biti sami ili u društvu osoba koje su u području njihovog interesa. Nije im lako pronaći slične njima a važno je da im prijatelji imaju slične stavove, osobine, ponašanja, uvjerenja te da imaju sličan doživljaj i očekivanja od prijateljstva. Shore i sur. (2019) zaključuju da daroviti učenici, ako imaju socijalnu i kognitivnu podršku okoline, nisu skloni biti samotnjaci. Iako rezultati istraživanja pokazuju kako daroviti (posebice umjereno daroviti) ne pokazuju veća odstupanja u usporedbi s njihovim vršnjacima, to ne znači da nema problema u prilagodbi. Najčešće navedeni problemi mogu se svrstati u četiri kategorije. Prva je dosada, frustracija i apatija u školi, zatim osjećaj usamljenosti i različitosti, perfekcionizam te depresivnost (Neihart i sur., 2002). Uz navedeno, L. Hollingworth zaključuje da što je veći kvocijent inteligencije to je manja vjerojatnost da će daroviti imati kontakt s nekim sebi sličnima (Rijavec, 2023). To su potvrdila i ranija istraživanja (Gross, 2006) koja navode odbacivanje visoko darovitih od strane vršnjaka. Autori Bedeković, Jurčić i Kolak (2009) dokazali su visok status darovitih pojedinaca unutar razrednog odjela proučavajući razredne elite putem fokus grupa s učiteljima koji opažaju da su talent, znanje i školski uspjeh prediktori pripadnosti učenika razrednoj eliti. Navedeni sudionici istraživanja darovite učenike koji pripadaju razrednoj eliti opisuju kao učenike koji imaju moć nad drugim učenicima, koji znaju pridobiti druge učenike, koji imaju osobine vođe te posjeduju pozitivne osobine ličnosti. Uglavnom ih opisuju kao vrlo simpatične učenike. Istraživanje koja je predstavila Rijavec (2023) pokazuje da je socijalni status darovitih u razrednom odjelu u osnovnim školama visok te da se ostali žele družiti s njima. Navedene rezultate potvrđuju i autori koji smatraju da je u socijalnom razvoju darovito dijete ranije zrelo od prosječnog djeteta (Gojkov, Struza-Milić, Gojkov-Rajić i Stojanović, 2002).

Na temelju navedenih kontroverznih nalaza istraživanja jasna je dilema u pitanju ima li među darovitim učenicima onih koji u svom socijalnom razvoju ne uspijevaju ostvariti dobre socijalne odnose u svojim razrednim odjelima jer takve odnose ne uspijevaju ostvariti i neki učenici koji ne spadaju u kategoriju darovitih. Teškoće zbog kojih imaju problematične odnose s vršnjacima u njihovim ponašanjima su poput: agresivnosti, nezainteresiranosti, frustriranosti i pretjerane osjetljivosti i zaokupljanja pažnje odraslih više od ostalih učenika (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 2008). Status odbačenosti darovitih učenika proizlazi iz njihovog ponašanja koje potcjenjuje druge učenike, zbog sebičnosti, uobraženosti i nedruželjubivosti (Čudina Obradović, 1990). Sve navedene karakteristike značajno umanjuju njihov status popularnosti te mogućnost stvaranja i održavanja prijateljskih odnosa.

Pedagogijska znanost poznaje različite tehnike i metodologijske pristupe istraživanju prijateljskih odnosa od koji se najčešće koriste skale procjene. Neke od njih fokus stavljaju na specifična ponašanja vršnjaka u prijateljskim odnosima (Parker & Asher, 1993; Sharabany, 1994), dok se druga usmjeravaju na različite motive ponašanja u prijateljskom odnosu (Wright, 1978). Iako su navedena mjerenja usmjerena na različite dimenzije prijateljskih odnosa, vidljivo je da su dimenzije vrlo različito strukturirane. Višefaktorska dimenzioniranost očituje se, na primjer, u: otvorenosti i spontanosti, osjećajnosti i znanju, privrženosti, davanju i dijeljenju, nametanju i uzimanju, zajedničkim aktivnostima, povjerenju i odanostu (Sharabany, 1994), zatim koristi, samoafirmaciji, ego podrški i stimulaciji (Wright, 1978) ili privrženosti, pouzdanom savezu, uzdizanju vrijednosti osobe, socijalnoj integraciji, savjetovanju i vođenju brige o drugoj osobi (Weiss, 1974; prema Furman, Buhrmester, 1985) te zabavi, slobodnom vremenu, intimnosti i zaštiti (Kolak, Markić & Horvat, 2021). Jedna od najpoznatijih skala mjerenja prijateljstva usmjerena je na mjerenje kvalitete prijateljstva (*Friendship quality scale*). Razvili su je Bukowski i sur. (2007) a razlikuje dimenziju privrženosti, sigurnosti, druženja, pomoći i sukoba. Osim skale procjena, često korištena metoda ispitivanja

međuvršnjačkih odnosa među članovima razrednog odjela je sociometrijsko ispitivanje. Riječ je o kvantitativnoj metodi za istraživanje odnosa u društvenim strukturama čiji je začetnik J. L. Moreno. Razredni odjel zadovoljava grupu općih zahtjeva koju je Moreno postavio prilikom postavljanja sociometrije, jer je razredni odjel kao grupa dobro definirana, te se jasno mogu postaviti kriteriji biranja i odbacivanja zbog toga što svaki sudionik istraživanja može imenovanjem izabrati ili odbaciti svakog člana grupe (Jurić, 1989). Za istraživanje prijateljskih odnosa vrlo je važno razlikovati dvije vrste sociometrijskih tehnika. Prva je usmjerena na procjenu popularnosti učenika i naziva se prosudbena sociometrija. Na temelju ove procjene možemo dobiti status omiljenosti učenika u razrednom odjelu. Dimenzija odgovara jednoj od dvije poznate dimenzije prijateljskih odnosa u modelu Bukowski i Hoze (prema Klarin, 2006). Druga vrsta sociometrije odgovara drugoj dimenziji navedenog modela a to je prijateljstvo. Navedena dimenzija pri sociometrijskom ispitivanju ispituje se putem emocionalne prihvaćenosti te ima snažno naglašenu afektivnu komponentu. Upravo iz navedenog, ovakvo se sociometrijsko ispitivanje naziva afektivnom sociometrijom (Putarek i Keresteš, 2012). Na temelju njenih rezultata možemo utvrditi kakav je prijateljski profil darovitog učenika u razrednom odjelu. Osim skala procjene i sociometrije, zanimljiv pristup proučavanju prijateljskih odnosa čini i model krugova prijateljstva osmišljen s ciljem utvrđivanja vršnjačke uključenosti u mrežu podrške i prijateljstva za učenike koji imaju siromašnu socijalnu mrežu (Halvorsen i sur., 2005); u svojoj osnovi ima poticanje socijalnog i emocionalnog učenja (Šenjug Užarević i sur., 2023). Model čine koncentrični krugovi koji pokazuju kvalitetu i bliskost odnosa pojedinca prema okolini (O'Brien, 2004; Krampač-Grljušić, 2015). Proces identifikacije prijateljskih odnosa putem krugova prijatelja naglašava praznine u međuvršnjačkim odnosima između učenika u razrednim odjelima i školskoj hijerarhiji i daje cjelovitu sliku društvenog života pojedinca.

Metodologija empirijskog istraživanja

Cilj empirijskog dijela rada bio je utvrditi strukturu i obilježja prijateljskih odnosa darovitih učenika s drugima. Prema navedenom cilju istraživanja, formirana su četiri istraživačka pitanja. Prvo istraživačko pitanje usmjereno je na utvrđivanje prijateljskog statusa darovitog učenika. Drugo istraživačko pitanje usmjereno je na utvrđivanje prijateljskog profila darovitog učenika. Treće istraživačko pitanje odnosi se na utvrđivanje obilježja ponašanja darovitih učenika i to prvenstveno na iritantna ponašanja i ona obilježja koja bismo mogli okarakterizirati kao pozitivna. Posljednje, četvrto istraživačko pitanje, usmjereno je na procjenu odnosa drugih pojedinaca prema darovitom učeniku.

U odgovoru na postavljena istraživačka pitanje služili smo se različitim istraživačkim tehnikama a sve su bile usmjerene na proučavanje učiteljske/razredničke perspektive. Koristili smo procjene razrednika na temelju promatranja učenika, zatim rezultate sociometrijskih ispitivanja te rezultate ispitivanja krugova prijateljstva. Unutar sociometrijskog ispitivanja koristili smo podatke stručne službe te ih primjereno odredili unutar kategorija/statusa: prosječnog učenika, učenika zvijezde, izoliranog učenika, odbačenog učenika i kontroverznog. Unutar krugova prijateljstva, razlikovali smo intimni krug, krug prijateljskih odnosa u školi i izvan nje, krug virtualnih prijatelja, krug sudjelovanja i krug razmjene. U odgovoru na drugo istraživačko pitanje utvrđen je profil prijateljskog odnosa darovitog učenika koji je uključivao kvantitetu odnosno broj prijatelja razlikujući nijednog prijatelja, jednog i više njih. Također su se razlikovala prijateljstva unutar razrednog odjela i izvan njega, kao i grupe prijateljskih odnosa izvan škole kao što je, na primjer, sport ili glazbena škola.

Prijateljski profil utvrđivao je i razlikovao istospolna prijateljstva od prijateljstava s osobama suprotnog spola te ispitivao ostvaruju li učenici prijateljske odnose sa osobama starije kronološke dobi. U potrazi za odgovorom na treće istraživačko pitanje prije svega je izdvojeno iritantno ponašanje darovitih učenika koje je podijeljeno u četiri kategorije: monopoliziranje

odraslih, sindrom „uvijek u pravu", potreba za posebnim tretmanom te egocentričnost. Od obilježja koje karakteriziraju darovitog učenika posebna pozornost posvećena je statusu pomagača, pomoćnika i mentora u učenju putem poučavanja, zatim osjetljivost darovitih učenika na osjećaj pravde, moralnosti i jednakosti. Utvrđeno je vide li ih razrednici kao borce za pravo pravdu a utvrđeno je i postojanje ili odsustvo perfekcionističkih kriterija u odnosima. Naposljetku je utvrđena percepcija sudionika istraživanja o tome imaju li daroviti pojedinci sposobnost vođe te koriste li humor u odnosima s drugima. U traženju odgovora na posljednje istraživačko pitanje usmjerili smo se na detektiranje emocionalnih reakcija zavisti i ljubomore te na detektiranje emocionalne reakcije ponosa, kao i na to jesu li utvrđeni suradnički odnosi drugih učenika s darovitim učeniku i uključenost u zajedničke igre.

Ovaj rad usmjeren je na kvalitativnu metodologijsku paradigmu te se kao mjerni instrument koristio polustrukturirani intervju. Istraživački pristup korišten u empirijskom dijelu ovoga rada pripada kvalitativnim istraživanjima, ali onima koji u sebi sadrže kvantitativne informacije, te koja unatoč nedostatku statističke obrade u jednom istraživačkom pitanju, koriste kvantitativne podatke za jedinicu analize. Uzorak istraživanja je bio prigodni i neprobabilistički jer sudionici nisu izabrani prema kriteriju matematičke vjerojatnosti već su odabrani prema kriteriju dostupnosti. Sudionici istraživanja bili su razrednici učenika koji su od strane stručne službe identificirani kao daroviti a koji su predstavljali jedinicu analize ovog istraživanja. Istraživanje je provedeno u dva veća urbana središta u Republici Hrvatskoj koja imaju centre za darovite učenike. Posebnu pozornost u ovom istraživanju posvećena je etičkom aspektu. Nakon upoznavanja sa svim elementima istraživanja dobiven je dobrovoljni pristanak svih sudionika istraživanja. Svim sudionicima istraživanja naglašena su načela neškodljivosti, korisnosti a prije svega povjerljivosti i anonimnosti. Prilikom obrade podataka, kako bi dodatno zajamčili povjerljivost, anonimnost i nemogućnost identifikacije i ulaska u trag sudionika, korištena je tehnika cijepljenja podataka.

Tablica br.1. *Strukturalna obilježja potencijalno darovitih učenika (PDU)*

R.br.	SI	Spol	Razred
1.	SI1	M	6
2.	SI2	M	3
3.	SI3	Ž	3
4.	SI4	M	7
5.	SI5	M	4
6.	SI6	Ž	7
7.	SI7	M	5
8.	SI8	Ž	6
9.	SI9	Ž	3

Iz tablice je vidljivo da jedinice za analizu čini devet učenika od kojih ih je pet muškog i četiri ženskog spola te da je raspon dobi učenika od trećeg do sedmog razreda osnovne škole.

Rezultati i diskusija

1. Prijateljski status darovitog učenika

U odgovoru na prvo istraživačko pitanje usmjereno utvrđivanju prijateljskog statusa darovitog učenika. Kako bismo dobili što potpuniju sliku u odgovoru na ovo istraživačko pitanje, koristili smo tri aspekta. Prvi aspekt usmjeren je na procjenu razrednika. Svi ispitani razrednici procjenjuju da je prijateljski status darovitih učenika povoljan ili izrazito povoljan. Nijedan razrednik nije detektirao bilo kakav oblik problema u socijalnom statusu darovitih

učenika. To također potvrđuju i na temelju suradnje s roditeljima, pri čemu iznose činjenicu da nijedan roditelj darovitih učenika ni u jednom suradničkom razgovoru sa razrednicima nije istaknuo problem međuvršnjačkih odnosa. S obzirom da procjena učitelja nije uvijek dostatna tehnika, kako bismo odgovorili na istraživačko pitanje koristili smo i drugi aspekt koji je činila međuvršnjačka procjena u obliku sociometrijskog ispitivanja. Sociometrijsko ispitivanje provedeno u ovom istraživanju usmjereno je na afektivnu sociometriju pri čemu su svi učenici iz razrednog odjela iskazivali svoj stupanj prihvaćanja ili odbijanja (vidljivo u Tablici br. 2).

Tablica br. 2. *Sociometrijski status darovitog učenika*

	Odbačen	Izoliran	Prosječan	Kontroverzan	Zvijezda
SI1					X
SI2				X	
SI3			X		
SI4					X
SI5			X		
SI6					X
SI7			X		
SI8					X
SI9				X	

Rezultati sociometrijskog ispitivanja pokazali su da daroviti učenici zauzimaju tri statusa u razrednom odjelu. Najveći broj od njih pokazuje status popularnosti u obliku zvijezde, dio njih pokazuje status prosječnosti, dok dio pokazuje status kontroverznosti. Nijedan od učenika u ovom istraživanju tijekom sociometrijskog ispitivanja nije pokazao status izoliranosti ili odbačenosti. Za SI6 razrednica naglašava da je učenica promijenila školu i da je ovakav status popularnosti dobila u novoj školi dok je u staroj imala osjećaj odbačenosti i izoliranosti. Ponekad se prisjeća neugodnih situacija koje je imala u staroj školi. Iz razgovora s učenicom saznaje da nije više ni u kakvom kontaktu s učenicima iz stare škole u kojoj je provela četiri godine te napominje kako je pri ovoj transformaciji došlo do promjene iz ruralne u urbanu sredinu.

Kako bismo dobili još jasniju sliku u odgovoru na ovo istraživačko pitanje, koristili smo i treći aspekt a to je samoprocjena učenika putem tehniku tzv. krugova prijatelja (Tablica br. 3).

Tablica br. 3. *Krugovi prijatelja*

	Intimni krug	Prijatelji u i izvan škole	Sudjelovanje	Razmjena
SI1	3	18	25	12
SI2	7 (1 prijatelja)	16	11	5
SI3	8 (3 prijatelja)	7	0	2
SI4	8	13	0	4
SI5	3	10	7	4
SI6	7 (5 prijatelja)	24	8	9
SI7	2	11	20	2
SI8	10 (2 prijatelja)	30	6	6
SI9	20 (6 prijatelja)	16	9	5

Na temelju ispitivanja krugova prijatelja vidljivo je da svi daroviti učenici imaju dovoljno bogatu socijalnu mrežu. U intimnom krugu najčešće navode obitelj ali kod pojedinih

učenika u intimnom krugu navode se i prijatelji. Svi daroviti učenici imaju prijatelje kako u školi tako i izvan škola, a vidljiva je i socijalna struktura interakcija sa osobama u svim zonama koji podliježu krugu prijateljstva kod većine učenika. S obzirom da se u odgovoru na istraživačko pitanje koriste tri perspektive sa velikom pouzdanošću, možemo zaključiti da je prijateljski status darovitih učenika u ovom istraživanju pozitivan i da nema izoliranih i odbačenih učenika.

2. Prijateljski profil darovitog učenika

Prijateljski profil pokušali smo potvrditi kroz pet dimenzija. Prva od njih je usmjerena na broj prijatelja, druga na pozicioniranje prijatelja unutar i izvan razrednog odjela. Treća dimenzija usmjerena je na druženje s istim i/ili suprotnim spolom, četvrta na druženje s prijateljima starije kronološke dobi i posljednja na funkciju koju učenik ima u razrednom odjelu.

Tablica br. 4. *Prijateljski profil darovitog učenika*

	Broj prijatelja			Mjesto			Grupe prijatelja			Starija kronološka dob		Funkcija	
	0	1	V[3]	R[4]	IR[5]	Z[6]	IS[7]	SS[8]	OS[9]	DA	NE	DA	NE
SI1			X			X			X	X		X	
SI2			X			X	X			X		X	
SI3			X	X					X		X		X
SI4			X	X					X		X		X
SI5			X			X			X	X		X	
SI6			X			X			X	X			X
SI7			X			X			X	X		X	
SI8			X			X	X				X		X
SI9			X			X			X	X		X	

S obzirom na broj prijatelja, utvrđeno je da daroviti učenici u ovom istraživanju imaju više prijatelja. Također je utvrđeno da velika većina darovitih učenika ima prijatelje u razrednom odjelu ali i izvan njega. Samo jedan od ispitivanih učenika ima prijatelje isključivo u razrednom odjelu pri čemu je riječ o učeniku u razrednoj nastavi. Vidljivo je i kako učenici ostvaruju prijateljstva s učenicima istog spola ali i sa učenicima suprotnog spola. Samo dva učenika ostvaruju prijateljski odnos isključivo unutar istospolnog prijateljstva. Sudionica istraživanja navodi kako se jedan od učenika druži i s (prema iskazima razrednice) djevojčicom koja pokazuje znakove darovitosti ali kod nje proces identifikacije nije završen. Ovi rezultati ukazuju na potrebu darovitih učenika da se druže sa intelektualno sebi sličnima neovisno o spolu. Većina darovitih učenika ostvaruju prijateljski odnos i sa učenicima starije kronološke dobi. Najčešće je riječ o razlici od dvije godine pri čemu se pokazuje da se druženje sa starijom kronološkom dobi češće javlja u predmetnoj nastavi. Također ističemo i slučaj u kojem jedan učenik navodi kako se druži s prijateljima izvan škole koji su njegove kronološke dobi ali zajedno su članovi udruge za darovite učenike. Nadalje, gotovo svi učenici imaju neku

3 Više prijatelja
4 Razredni odjel
5 Izvan razrednog odjela
6 U razrednom odjelui izvan njega
7 Isti spol
8 Suprotni spol
9 Oba spola

funkciju u razrednom odjelu. Najčešće je to funkcija predsjednika razreda ili zamjenika predsjednika.

3. Obilježja ponašanja darovitih učenika

Treće istraživačko pitanje vezano za darovite učenike usmjerilo se utvrđivanju nekih iritantnih ponašanja koja se kod darovitih učenika javljaju u razrednom odjelu (Tablica br. 4), kao i utvrđivanju ponašajnih obrazaca karakterističnih za darovite učenike (Tablica br. 5). Najčešće se javlja sindrom „uvijek u pravu". Razrednica ističe da učenik voli istaknuti kako je u pravu te voli istaknuti svoju različitost i sposobnost. Egocentričnost se javlja kod troje učenika djelomično a kod jedne učenice u potpunosti, dok se monopoliziranje odraslih javlja samo u jednom slučaju. Potrebno je također istaknuti da jedna od razrednica ističe kako je učenik u početnim razredima osnovne škole pokazivao većinu navedenih ponašanja (monopoliziranje odraslih, sindrom „uvijek u pravu" i egocentričnost), međutim, tvrdi da ona pripadaju prošlosti. Od navedenih ponašanja posebno je isticala hvalisavost i sindrom „uvijek u pravu" ali s vremenom je ovaj učenik promijenio iritantno ponašanja i više ih u razrednom odjelu ne pokazuje.

Tablica br. 5. *Iritantna ponašanja*

	Monopoliziranje odraslih			Uvijek u pravu			Egocentričnost		
	Da	Ne	Dj[10]	Da	Ne	Dj	Da	Ne	Dj
SI1		X				X			X
SI2		X				X		X	
SI3		X		X				X	
SI4		X		X					X
SI5		X			X			X	
SI6		X				X		X	
SI7		X			X			X	
SI8		X		X					X
SI9	X			X			X		

Iz razgovora s razrednicima vidljivo je da daroviti učenici imaju izrazito snažan osjećaj za pravdu i moralnost. Sudionica istraživanja ističe da je posebno vidljivo ovo ponašanje kod SI1 ako je riječ o osjećaju pravde za njega samoga (što se može povezati s egocentričnošću). Kod svih drugih vidljiv je osjećaj za pravdu za sve ostale učenike te ne samo u razrednom odjelu već i za širu zajednicu. Status pomagača vidljiv je gotovo kod svih ispitanika. Kod dijela njih on se javlja tek kada učenik završi sve svoje zadatke i obaveze (SI1), a kod dijela učenika status pomagača se javlja isključivo na poticaj učitelja (SI5). Iz iskaza razrednika vidljivo je da drugi učenici u razredu radio prihvaćaju pomoć darovitih učenika. SI6 u ponašajnim obrascima posebno ističe kao najdominantniji osjećaj za pravdu i ne boji se reći što misli u bilo kojoj situaciji. Kod navedene učenice vidljivo je odsustvo straha od autoriteta te lakoća u dijeljenju informacija koje spadaju u zonu privatnog i/ili intimnog.

[10] Dj – Djelomično

Tablica br. 6. *Ponašajni obrasci*

	Status pomagača			Pravda i moralnost			Perfekcionizam			Sposobnost vođe			Humor		
	Da	Ne	Dj	Da	Ne	Dj	Da	Ne	Dj	Da	Ne	Dj	Da	Ne	Dj
SI1	X			X				X		X			X		
SI2	X			X			X			X				X	
SI3	X			X			X				X			X	
SI4		X				X			X		X		X		
SI5	X			X				X		X				X	
SI6	X			X				X		X					X
SI7	X			X				X				X			X
SI8	X			X			X			X					X
SI9	X			X				X		X			X		

Kod većeg dijela ispitanika vidljiva je i sposobnost vođe što je u korelaciji s funkcijom koju imaju u razrednom odjelu – predsjednik razreda. Razrednici opisuju razne situacije koje se javljaju u nastavnim i izvannastavnim situacijama u kojoj daroviti učenici preuzimaju funkciju vođe. Perfekcionizam je vidljiv tek kod dijela darovitih učenika, dok se kod nekih javlja djelomično. Isto vrijedi i za humor.

4. Procjena odnosa drugih pojedinaca prema darovitom učeniku

Vezano uz odnos drugih učenika prema darovitim učenicima vidljivo je da u ispitivanom uzorku nema problema u suradničkim odnosima kako tijekom nastavnog procesa tako i tijekom zajedničke igre. Navedeno opažanje potvrđuje kako nijedan daroviti učenik nema status odbačenosti i/ili izoliranosti. Od emocionalnih reakcija koje spadaju u negativne emocionalne reakcije, vidljivo je postojanje zavisti i ljubomore. Kod dijela ispitanika riječ je isključivo o nekolicini učenika koji pokazuju zavist (jedna razrednica smatra da je riječ o dva učenika). Također, dio sudionika istraživanja naglašava pozitivnu zavist u smislu da žele biti poput njega i da im je daroviti učenik uzor. U ovom slučaju daroviti učenik poticaj je za osobni rast i razvoj ostalih učenika, jer tuđi uspjeh ne znači vlastiti neuspjeh već poticaj da budu bolji. Isto tako, jedna razrednica ističe kako darovita učenica SI6 svjesno ne želi sudjelovati u svim aktivnostima u kojima predstavlja razredni odjel (premda razredni odjel želi) kako bi dala priliku i mogućnost i drugim učenicima za sudjelovanje ili pobjedu ako je riječ o natjecanju. Navedeni rezultati pokazuju kako je prvotna zavist koja se javlja u okolini vremenom prerasta u osjećaj ponosa, što je pedagoški putokaz u radu s darovitim učenicima odnosno razrednim odjelom u kojima se daroviti učenici nalaze. Ističe se i velik stupanj zadovoljstva odnosom razrednog odjela prema darovitoj učenici. S obzirom da su zavist i ljubomora emocionalne reakcije koje su socijalno neprihvatljive, moguće je da ih razrednici nisu uspjeli identificirati u promatranju razrednog odjela, kao da je i moguća prikrivena zavist koja nije jasno vidljiva u odnosima među učenicima.

Tablica br. 7. *Odnos drugih prema darovitom učeniku (na temelju timske obrade stručne službe škole)*

	Zavist i ljubomora			Ponos			Suradnja		Zajednička igra			
	Da	Ne	Dj	Da	Ne	Dj	Da	Ne	Dj	Da	Ne	Dj
SI1			X			X	X			X		
SI2	X			X			X			X		
SI3	X			X			X			X		
SI4		X			X		X			X		
SI5	X			X			X			X		

SI6		X		X			X			X		
SI7	X			X			X			X		
SI8			X	X			X			X		
SI9		X				X	X			X		

Zaključak

Iako u literaturi nailazimo na brojne nalaze istraživanja koje potkrepljuju tezu o kontroverznosti socijalnih odnosa darovitih učenika, rezultati provedenog istraživanja jasno pokazuju kako učenici kojima je utvrđena darovitost ostvaruju primjerene socijalne kontakte te mogu formirati prijateljske odnose. Cilj istraživanja empirijskog dijela rada bio je utvrditi strukturu i obilježja prijateljskih odnosa darovitih učenika s drugima a dobiveni rezultati istraživanja daju jasan odgovor na postavljena četiri istraživačka pitanja. U odgovoru na prvo istraživačko pitanje kroz sva tri istraživana aspekta utvrđen je pozitivan status darovitog učenika unutar razrednog odjela. Razrednici procjenjuju prijateljski status darovitih učenika povoljnim ili izrazito povoljnim. Sociometrijsko ispitivanje potvrdilo je da nijedan učenik nije odbačen ili izoliran a kod darovitih učenika bila su vidljiva tri statusa (prosječnost, kontroverznost ili status zvijezde). Tehnikom krugova prijateljstava utvrđena je dovoljno bogata socijalna mreža darovitih učenika. U odgovoru na drugo istraživačko pitanje utvrđen je prijateljski profil kroz pet dimenzija. Daroviti učenici imaju više prijatelja. Prijateljstvo ostvaruju unutar i izvan razrednog odjela. Dokazano je i druženje darovitih učenika s istim i suprotnim spolom te je potvrđena potreba darovitih učenika da se druže s intelektualno sebi bliskima. Dokazano je i da daroviti učenici u razrednom odjelu često preuzimaju neku funkciju poput predsjednika razreda. U odgovoru na treće istraživačko pitanje vezano uz ponašanje darovitih učenika, zaključujemo da je vrlo važan longitudinalni pristup. Zanimljive iskaze dali su razrednici koji su darovite učenike pratili kroz nekoliko godina. Većina ih naglašava kako je vidljiva promjena ponašanja u pozitivnom smjeru. Od iritantnih ponašanja darovitih učenika najdominantnije je ponašanje koje spada u kategoriju „uvijek u pravu" a djelomično je detektirana i egocentričnost. Ohrabrujuće rezultate ovog istraživanja usmjereni su na činjenicu da najčešća iritantna ponašanja darovitih učenika pripadaju prošlosti. Za zaključiti je da primjeren pedagoški tretman može značajno pomoći darovitim učenicima u njihovoj prilagodbi. Od pozitivnih karakteristika darovitih učenika najdominantniji je osjećaj za pravdu koji se iskazuje ne samo na razini razrednog odjela i škole već i u široj zajednici. Ovim istraživanjem posebno se istaknuo status pomagača koji se javlja samoinicijativno ili na poticaj učitelja. Perfekcionizam i smisao za humor vidljiv je tek kod dijela sudionika ovog istraživanja. Odgovor na četvrto istraživačko pitanje karakterizira pozitivan odnos ostalih učenika prema darovitom učeniku. Posebno se ističu pozitivni suradnički odnosi te sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima. Kao negativni korelati javljaju se djelomično zavist i ljubomora koji s vremenom prelaze u ponos.

Ograničenja ovog istraživanja vidljiva su u veličini uzorka. Empirijska istraživanja u području obrazovanja darovitih potvrđuju poteškoće pri odabiru uzorka, kao i poteškoće vezane uz identifikaciju stupnja i vrste darovitosti učenika. Kao futurološka promišljanja u empirijskim istraživanjima obrazovanja darovitih ističemo potrebu i korisnost provedbe longitudinalnih istraživanja koja bi o statusu darovitih donosila rezultate prateći njihov razvoj kroz duži vremenski period.

Literatura:

- Arambašić, L. (2005). *Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi* (ur. V. Vlahović – Štetić, V. Vizek Vidović, L. Arambašić, i N. Vojnović). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 5–23). Amsterdam: Kluwer Academic. https://doi.org/10.1007/978-94-009-2442-0_1
- Bedeković, V., Jurčić, M. i Kolak, A. (2008). Suradnja roditelja darovitih učenika i škole i potpora lokalne zajednice. U G. Gojkov (Ur.), *Porodica kao faktor podsticanja darovitosti: zbornik radova* (str. 314–332). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".
- Bedeković, V., Jurčić, M. i Kolak, A. (2009). Sociometrijski status darovitog učenika i njegov položaj u društvenoj (razrednoj) eliti. U G. Gojkov (Ur.), *Međunarodni znanstveni skup „Daroviti i društvena elita" – zbornik radova* (str. 80–91). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".
- Bukowski, W. M., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 355–381). New York: Guilford Press.
- Cvetković-Lay, J. (2002). *Darovito je, što ću sa sobom: Priručnik za obitelj, vrtić i školu.* Zagreb: Alinea.
- Cvetković-Lay, J., & Sekulić-Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim: Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi.* Zagreb: Alinea.
- Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost: Razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje.* Zagreb: Školska knjiga.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology, 21*(6), 1016–1024.
- Gojkov, G., Sturza-Milić, N., Gojkov-Rajić, A. i Stojanović, A. (2002). *Rana identifikacija darovitosti.* Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(4), 404–429.
- Halvorsen, A., Tweit-Hull, D., Falvey, M., Meinders, D., & Anderson, J. (2005). *Inclusive Education Starter Kit.* Sacramento: California Department of Education, Special Education Division.
- Jurić, V. (1989). *Metodika rada školskog pedagoga.* Zagreb: Školska knjiga.
- Klarin, M. (2000). *Odnosi u obitelji i s vršnjacima kao prediktori različitih aspekata prilagodbe u školi*. Doktorska disertacija. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu – roditelji, vršnjaci, učitelji.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kolak, A. (2010). Sociometrijski status učenika u razrednom odjelu i školskoj hijerarhiji. *Pedagogijska istraživanja, 7*(2), 243–254.
- Kolak, A. i Markić, I. (2020). Međuvršnjački prijateljski odnosi u razrednom odjelu. *Metodički ogledi, 27*(2), 105–128. https://doi.org/10.21464/mo.27.2.8.
- Kolak, A., Markić, I., & Horvat, Z. (2021). Who is your best friend? – The dimensions of quality in a friendship relationship. *Croatian Journal of Education, 23*(3), 767–793. https://doi.org/10.15516/cje.v23i3.4024.
- Krampač Grljušić, A. (2015). Socijalno-emocionalna obilježja učenika inkluzivnih razreda i primjena modela krugova prijatelja. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Preuzeto s https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:448816.
- Lewis, R. B., Doorlag, D. H. (1987). *Teaching Special Students in the Mainstream*. Merrill: University of Virginia.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.

- O'Brien, J. (2004). If person-centred planning did not exist, 'Valuing People' would require its invention. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 17*(1), 11–15.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feeling of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*(4), 611–621. https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611.
- Putarek, V. i Keresteš, G. (2012). Tko je popularan u ranoj adolescenciji? *Društvena istraživanja, 21*(4), 949–968. https://doi.org/10.5559/di.21.4.07.
- Rijavec, M. (2023). *Daroviti u društvu – identifikacija, obrazovanje i perspektive u životu.* Zagreb: IEP.
- Sharabany, R. (1994). Continuities in the development of intimate friendships. In R. Erber & R. Gilmour (Eds.), *Theoretical framework for personal relationships* (pp. 157–178). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented.* Denver: Love Publishing Co.
- Skupnjak, D. (2019). Socio-emocionalne osobitosti darovitih i moguće poteškoće. *Varaždinski učitelj, 2*(2), 109–120. https://hrcak.srce.hr/224269.
- Šenjug Užarević, V., Krampač Grljušić, A., & Lisak Šegota, N. (2023). The importance of support in transition periods during education for children with disabilities: The contribution of the Circle of Friends. In S. Inayatullah, S. Dubovicki, & A. Bilić, A. (Eds.), *Didactic challenges IV: Futures studies in education – Conference proceedings* (pp. 556–569). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku; Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU). Retrieved from https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:330013.
- Turnbull, A. P., Blue-Banning, M., & Pereira, L. (2000). Successful friendships of Hispanic children. *Mental Retardation, 38*(2), 138–153.
- Winner, E. (1996). *Darovita djeca: Mitovi i stvarnost.* Lekenik: Ostvarenje.
- Wright, P. H. (1978). Toward a theory of friendship. *Human Communication Research, 4*, 196–207.

Aleksandra Krampač – Grljušić
Elementary school "Ljudevit Gaj", Osijek, Croatia
Ante Kolak
Ivan Markić
Chair for didactic and school pedagogy, Department of pedagogy,
Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia

ARE GIFTED STUDENTS SUCCESSFUL IN THEIR FRIENDSHIPS? – THE QUALITY OF PEER FRIENDSHIPS AMONG GIFTED STUDENTS

Summary: Friendship is a form of relationship between two or more individuals based on liking, attraction, respect, and appreciation (Kolak, Markić, 2020). This relationship brings numerous benefits that influence a positive self-image, emotional security, a sense of satisfaction, and social competence. A review of empirical results on the friendships of gifted students has shown their controversial nature, with some findings indicating isolation and rejection, while others suggest averageness and popularity among peers.

The aim of the empirical part of this study is to determine the quality of friendships among gifted students. The research methodology focuses on the "circles of friendship" to describe the support and friendship network of the gifted student. This model includes the zone of best friendship (intimacy), friendship, collegiality, and collaboration, as well as the outer circle. A semi-structured interview with teachers was also conducted to determine the friendship status, friendship profile, the gifted student's relationship with classmates, and the classroom's attitude towards the gifted student.

Keywords: gifted student, friendship, circles of friendship.

Ljiljana Krneta[1]
Udruženje Zajedno u Evropu
Banja Luka, Bosna i Hercegovina
Lina Dečman Molan[2]
Šolski center Kranj, Slovenia

UDK: 376.1-056.45
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.119-130
Originalan naučni rad

PERCEPCIJE O DAROVITIM IZ UGLA PROMJENA U DRUŠTVU I OBRAZOVANJU

Rezime: U radu se diskutuje položaj darovitih u kontekstu promjena u društvu tranzicionih zemalja u regionu i promjena koje su nastale kao posljedica novih društvenih odnosa. U temelju društvenih promjena su procesi modrenizacije i demokratizacije, koji imaju jak uticaj na promjene u obrazovanju. Istovremeno uticaji novih znanja i razvoj novih tehnologija, snažno utiču ne samo na promjene u društvu, nego i na procese u obrazovanju. Promjene se manifestuju na sistemu obrazovanja, organizaciju nastave i položaju učenika i nastavnika u nastavi. S obzirom na procese demokratizacije u sistemu obrazovanja, naročito važne su implikacije *slobode izbora*, jer omogućava nesputano ponašanje i ispoljavanje vlastitih dispozicija i ponašanja darovitih. U radu se analiziraju rezultati nekoliko empirijskih istraživanja, realizovanih (*BiH, Hrvatska i Slovenija)* sa ciljem identifikovanja nekih relevantnih karakteristika konteksta u kojem žive i rade daroviti: *položaj darovitih u školi i društvu, socijalna distanca, podsticanje socio-emocionalnih komptencija darovitih, percepcije sadašnjosti i vizije budućnosti, Glave skupaj, edukcija online programima u cilju jačanja motivacije darovitih sa teškoćama u obrazovnim programima.* Dobijeni rezultati istraživanja ukazuju na zaključak da u školi i društvu ima malo sistemskih rješenja kojima se daroviti podstiču, te da su uslovi (kontekst) u kojima se obrazuju i žive daroviti, više *inhibirajući nego podsticajni.*

Ključne riječi: promjene u društvu i obrazovanju, položaj darovitih, podsticanje, socijalna distanca.

Uvod

Živimo u vremenu brzih promjena koje se odražavaju na društvenom, političkom i ekonomskom planu, imaju strukturalni karakter i samim tim determinišu promjene koje se odražavaju na promjene u sistemu vaspitanja i obrazovanja (Krneta, 2024). Takođe živimo u vremenu brzih informacija i savremenih teorija komunikacije, „tzv. entropije" (Tomić, 2024), koja se poistovjećuje sa stanjem neodređenosti i haosa, koje prethodi informaciji. Međutim, neosporna je činjenica da postoje stabilne i snažne veze između razvijenosti društva i obrazovanja, jer je poznato da od stepena razvijenosti obrazovanja, kao segmenta društva od posebnog značaja, zavisi i stepen društvenog razvoja i obrnuto – nivo društvenog razvoja determiniše i nivo razvoja obrazovanja (Krneta, 2006). Bogatija društva ulažu znatno više sredstava u obrazovni sistem, i na taj način razvijenost obrazovanja više doprinosi razvoju društva. Promijenjenost društvenih odnosa, te promijenjen položaj pojedinca u društvu takođe je pod uticajima globalizacije. No, kvalitetnim obrazovanjem pojedinaca u društvu zadovoljava se veliki dio njihovih potreba, interesovanja i obezbjeđuje skladan razvoj mladih, budućih generacija.

Holistički pristupi opažanju percepcije darovitih u društvu

Analitičari društvenih promjena (Havelka, 2000, 2008; Krneta, 2006, 2010, 2013, 2016, 2021; Bojanin, 2018; Gojkov, 2016, 2019, 2021, 2023; Maksić, 2019) rezultatima empirijskih istraživanja, na relevantnim uzorcima, ukazuju na promjene u *kontekstu*

[1] krneta.ljiljana1108@gmail.com
[2] lina.decma.molan@gmail.com

obrazovnih sistema, bivših zemalja Balkana, jugoistoka Evrope. Gojkov (2004; Krneta, 2006: 22) elaborirajući savremene pedagoške poglede na obrazovanje naglašava da je „jedno od značajnih pitanja koje savremeni, postmoderni pedagozi postavljaju sebi, a time i obrazovanju, je pitanje kako vide moguće modele efikasnog obrazovanja za društvo ubrzanih tokova i za Evropu koja korača ka sve tešnjim integracijama, gradeći specifične humane multikulturalne odnose. U ovom konceptu obrazovanja, kako ga mnogi nazivaju *koncept obrazovanja za akcionu kompetentnost* sposobnost i spremnost pojedinca za praćenje i upravljanje promenama, kao i spremnost pojedinca za rešavanje problema lične i društvene stvarnosti, svojstva su na kojima se posebno naglašava". Havelka (2000: 20) proces obrazovanja posmatra iz dvije perspektive: „*spoljašnje*, kojoj je u fokusu angažovanje društvene zajednice da stvori uslove za razvijanje i podržavanje demokratskog modela obrazovnog sistema i *unutrašnje,* kojoj su u prvom planu akteri svih djelatnosti, koje postoje u obrazovnom sistemu, međusobni odnosi tih aktera viđeni kroz prizmu njihovih nadležnosti – njihovih prava i odgovornosti". Demokratizacija društva u cjelini je objektivni preduslov procesa demokratizacije obrazovnog sistema, ali odnosi unutar samog sistema mogu taj *proces usporavati ili ubrzavati.* Krneta (2019: 67) naglašava uticaj socijalnih faktora u kontekstu aktuelnih promjena u društvu, tokom tranzicije bivših socijalističkih zemalja i promjena u obrazovanju koje su nastale kao posljedica novih društvenih odnosa. U osnovi društvenih promjena su procesi demokratizacije i modernizacije, koji su dominantni, te tako se odražavaju i na promjene u obrazovanju. Krneta (2016) ukazuje da u okviru socijalnih faktora „imamo one koji se mogu podvesti pod pojam širih socijalnih uslova… do onih koji neposrednije utiču na stanje edukacije kadrova, a posebno one koji se neposrednije tiču svake konkretne opštine, regije… Rezultati istraživanja (Krneta, 2000) pokazuju da za značajnije anagažovanje pojedinaca i grupa u promjenama nije dovoljna samo otvorenost iskustva i pozitivan opšti stav prema promjenama i formiran stav da se nešto treba mijenjati, nego je nužno postojanje i nekih drugih pozitivnih odrednica, kao generatora aktivnosti.

U analizi položaja darovitih u kontekstu promjena u društvu i obrazovanju, polazi se od toga da ponašanje u socijalnoj situaciji zavisi od djelovanja brojnih faktora socijalne sredine na osobine ličnosti. U prilog tome ide teorijski model i tumačenje bihejvioristički orijentisanih psihologa (Katel, 1978) da je ponašanje ličnosti proizvod djelovanja konteksta ili faktora okolnosti (socijalne situacije) i prirode ličnosti (R=f (S x P)). Krneta (2019: 68) ističe da se „u tom smislu pojam *kontekst* (okolnosti) odnosi na fizičko okruženje i socijalnu situaciju u kojoj osoba živi i radi. Fizičko okruženje čine mjesto, vrijeme i uopšte uslovi života, *tj. cjelokupno prirodno okruženje, dok socijalnu situaciju čine opšte, posebne i specifične karakterisike, koje važe u određenim društvima.* Stoga se u kontekstu položaja darovitih može govoriti o djelovanju: *opštih,* tj. faktora koji djeluju u svim društvenim zajednicama, *posebnih* tj. faktora koji djeluju u konkretnim socijalnim okonostima i koji su karakteristični za određeno socijalno okruženje, i *specifičnih* faktora konteksta, tj. faktora koji su na ovim prostorima nastali kao posljedica rata".

Krneta Lj. (2019) kroz čitav niz empirijskih istraživanja, na releventnim uzorcima, ukazuje da se promjene u sferi savremenog obrazovanja temelje na procesima demokratizacije i modernizacije obrazovanja, uvažavajući kontekst i kulturu u kojoj živimo. U temelju diskursa o savremenoj školi i holističkog pristupa autorica (Krneta, 2010, 2013, 2018, 2021) ističe konstruktivistički pristup, koji se zalaže za optimalan razvoj ličnosti učenika i akcentuje učenje i razvoj. Konstruktivistički pristup u temelju mijenja uloge nastavnika i učenika, tako da učenici iz dominantno pasivne uloge, postepeno idu ka aktivnoj ulozi, odnosno poziciji aktivnog učesnika u vaspitno-obrazovnom radu. Dobijeni rezultati istraživanja (Krneta, 2010) ukazuju da psihološke osobine i socijalno-iskustvena obilježja učenika mogu biti izvor razlika u percepciji radne efikasnosti nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi, jer je dokazano da je učenička percepcija radne efikasnosti vrlo različitog karaktera i da se mogu očekivati značajne razlike u percepciji radnih aktivnosti između nastavnika kakav „jeste" i nastavnika kakav

„treba" da bude. Stoga, psihološke osobine i socijalno-iskustvena obilježja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (N=1150) možemo tretirati kao snažne izvore razlika u percepciji radne efikasnosti nastavnika. Fenomen holističkog pristupa autorica temelji na rezultatima empirijskog istraživanja Krneta-Simunić (2013–2014) u osnovnim školama Bosne i Hercegovine i Hrvatske, na uzorku od 480 učenika. Komunikacija između učenika i nastavnika (interakcija) izražena kroz kompleksnost njihovih uloga, zasnovana je na tezi da je interaktivno učenje, prije svega socijalno-psihološki proces u školi. Ovakav konstruktivistički pristup afirmiše učenje kao proces usmjeren na razvoj kojim se podstiče socio-emocionalni i intelketualni razvoj. O značaju stimulativne klime u školi i odjeljenjskoj zajednici, ukazuju empirijska istraživanja socijalne percepcije i komunikacije emocijama (Krneta, 2018, 2021). U pristupu fenomena savremene škole neophodan je holistički pristup, koji osim teorijsko-istraživačkog, nudi instruktivne materijale dobre prakse, kao modeliranje nastavnog procesa, zasnovane na empirijskim podacima. Maksić (2019: 118) ističe da unapređivanje obrazovanja, u cjelini, pretpostavlja brojne promene, od kontinuiranog podržavajućeg zakonskog okruženja i kontinuirane obuke nastavnika, do prevrednovanja talenata i kreativnosti i planiranja budućeg društvenog razvoja. Takođe, naglašava da učenici, nastavnici i njihovi roditelji prepoznaju da je razvoj kreativnosti glavni cilj obrazovanja za darovite. Iskustva iz školske prakse u Srbiji ukazuju da je neophodno šire podržavajuće okruženje u kojem bi individualizovani programi za darovite bili uspešnije realizovani. Autorica ističe da dobijeni rezultati istraživanja u Srbiji mogu biti od koristi zemljama Balkana zbog sličnosti koje postoje među zemljama i adekvatne podrške obrazovnim programima za darovite.

Proces demokratizacije sistema vaspitanja i obrazovanja zasniva se na demokratizaciji odnosa u društvu, a vidljiv je na uspostavljanju demokratičnijeg položaja nastavnika i učenika u vaspitno-obrazovnom procesu. Analitičari društvenih promjena (Havelka, 2000, 2008; Krneta, Lj., 2013, 2019, 2021; Krneta, D., 2016; Gojkov, 2016, 2021, 2023; Bojanin, 2018; Nešić, 2019; Juriševič, 2023) naglašavaju da su političke promjene doprinijele formiranju specifične društvene atmosfere u kojoj je *sloboda izbora* postala jedna od temeljnih karakteristika funkcionisanja pojedinca u društvu. Društevne promjene su izraženije naglasile individualitet, naspram kolektiviteta, što neminovno daje veću mogućnost ispoljavanja individualnih karakteristika i ličnih interesa pojedinca u društvu. Ovdje, prije svega, mislimo na individualno-psihološki odnos pojedinca prema društvenim promjenama i procesima. Naglašava se princip savremenog društva po kojem je *sloboda pojedinca uslov svih drugih sloboda u društvu* (Krneta, 2016: 63). Očigledne demokratske promjene (prelazak sa jednopartijskog na višepratijski sistem) pogoduju formiranju specifične društvene klime, a sloboda izbora je postala karakteristika organizacije društva. Demokratske promjene i proces demokratizacije u školi, odnose se na promjenjenu poziciju nastavnika i poziciju učenika u realizaciji vaspitno-obrazovnog rada. Da bismo mogli ostvariti takve promjene (učenička inicijativa za rješavanje važnih pitanja u društvu), neophodno je osposobljavanje nastavnika za primjenu interaktivnih metoda u nastavi, gdje se položaj učenika postepeno mijenja od pasivne uloge slušaoca ka aktivnoj ulozi kreatora nastavnog rada (Kolak, 2024; Leavitt, 2024; Kevereski, 2024; Krneta, 2024; Veselinov, 2024; Glaveanu, 2025; Ivasović, 2025; Krneta, 2025).

Proces modernizacije vaspitanja i obrazovanja se odnosi kako na cjelokupan sistem vaspitanja i obrazovanja, tako i na promjene u pojedinim segmentima, a determinisan je brojnim faktorima: *eksplozija znanja*, tj. uticaj velikog broja novih saznanja i naučnih otkrića kako na promjene u sferi postojećih nastavnih programa pojedinih nastavnih predmeta, tako i na uvođenje novih nastavnih sadržaja i novih nastavnih predmeta; uvođenje *novih tehnolgija,* jer se savremeno društvo permanentno mijenja usvajajući nove tehnologije, i na taj način usavršava nove oblike komunikacije među ljudima (mobilni telefoni, interenet, društvene mreže…); pojava *novih materijala,* koji služe za nove tehnologije, visoko sofisticirane i za masovnu upotrebu u svakodnevnom životu. Shodno tome, modernizacija društva pretpostavlja

i uslovljava modernizaciju vaspitanja i obrazovanja, na svim nivoima, kao osnove za realizaciju ciljeva i zadataka vaspitno-obrazovnog rada. Bitno pitanje je *modernizacija razredno-časovnog sistema*, u kojem još uvijek evidentna zastarjela nastavna tehnologija, prevelik broj učenika u odjeljenju, nedostatak materijalnih sredstava za rad, nedovoljna edukacija nastavnika za primjenu moderne tehnike i tehnologije savremenih metoda nastavnog rada, opterećenost učenika nepotrebnim informacijama, opremljenost osnovnih i srednjih škola didaktičko-informatičkim inovacijama je nedovoljna za organizaciju savremene nastave (multimedijalni sistemi, mogućnosti primjene vještačke inteligencije itd.) (Krneta, 2016: 62).

Ono što privlači našu pažnju, a može pobliže objašnjavati i percepciju položaja darovitih je fenomen darovitih u medijima (Krneta, & Kurbalija, 2025, https://www.facebook.com/atvjutro/videos/586002844415618/; Krneta, 2024, https://www.youtube.com/watch?v=IwsXC1tH2zk; Krneta, 2022, https://www.youtube.com/watch?_v=zfvUL4OZtPw;https://unatv.una.rs/video/popodne-bih-gost-psiholoskinja-ljiljana-krneta), koji u velikoj mjeri mogu doprinijeti podizanju svijesti o značaju darovitih pojedinaca, kako za njihov lični razvoj, tako i za napredak društva uopšte. O komunikaciji medija i psihologije darovitih (Krneta, 2024) posebno istečem pozitivnu praksu *Festivala Psihologije i medija* (hrvatska psihološka komora i Društvo psihologa Hrvatske), koji na originalan način spajaju naučni, stručni i medijski prostor u objašnjenju percepcije i fenomena, značajnih za tumačenje relacija medija i psihologije.

Doprinosi empirijskih istraživanja i online programa

U prilog objašnjenja percepcije i fenomena darovitih, kada su u pitanju bivše zemlje regiona (socijalističkog sistema), navedena mišljenja eksperata i analitičara ukazuju na sofisticiran način, kako možemo sagledati *položaj darovitih u školi i društvu, socijalna distanca, podsticanje socio-emocionalnih komptencija darovitih, percepcije sadašnjosti i vizije budućnosti, Glave skupaj, edukcija online programima sa ciljem jačanja motivacije darovitih sa teškoćama u obrazovnim programima*. Rezultati empirijskih istraživanja (Krneta, D., & Krneta, Lj. 2006; Krneta, 2019; Maksić, 2019) doprinose boljem i svestranijem sagledavanju percepcije darovitih u školi i društvu. Pozitivan primjer *online* psihološkog programa za podizanje svijesti o značaju i ulozi darovitih djece i mladih je program Udruženja „Zajedno u Evropu", pod nazivom *Da rastemo zajedno* (Kolak, 2024; Leavitt, 2024; Glaveanu, 2025; Ivasović, 2025; Krneta, 2025). Ovaj program se realizuje pune 4 godine, a okuplja stručnjake različitih profila (iz regije, Evrope i svijeta) sa ciljem edukacije i podizanja svijesti o potencijalu darovitosti i kreativnosti, spajajući teorijsko-istraživački aspekt sa primjerima dobre prakse. Na *fb Holistički pristupi obrazovanju*, mogu se pratiti teme i predavači, koji su do sada prošli kroz program, dajući veliki doprinos fenomenu darovitosti i kreativnosti i svojim aktivnim učešćem kvalitetno upotpunili ovo polje vaspitnog djelovanja.

Jedan od primjera dobre prakse je rad autorice Line Dečman Molan, koji je prikazan u okviru psihološkog programa *Da rastemo zajedno, online webinar (2024)* Udruženja „Zajedno u Evropu", Banja Luka, BiH – primjer vaspitnog rada u Tehničkoj gimnaziji ŠC Kranj, Slovenia, koja ima sistemsku brigu za darovite. Osim Slovenije, na prostoru bivše SFRJ, ne postoji sistemska briga o darovitima, no u Hrvatskoj, Srbiji, Bosni i Hercegovini i Severnoj Makedoniji, postoje alternativni oblici podrške (Džejms T. Veb, Dženet L. Gor, Edvrad R. Amend, Arlen R. Devris, 2021) kroz različita udruženja, centre za poticanje darovitosti, naučna i strukovna udruženja, online programe itd. Posebno se izdvaja Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola iz Vršca, R Srbija, koja 30 godina kontinuirano organizuje naučne skupove o darovitosti: https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/wp-content/uploads/2024/07/30_GODINA_O_DAROVITOSTI.pdf

Dosadašnja psihološka saznanja upravo pokazuju, ne samo da stavovi i vjerovanja koja nastaju u socijalnoj i kulturnoj sredini imaju značajniju ulogu u objašnjavanju ponašanja

pojedinca, grupa...nego, prema Olportu „kultura oblikuje ličnosti prevashodno tako što daje već gotova, isprobana rješenja za mnoge životne probleme" (Olport, 1969: 218; Krneta, 2019: 21). Poznato je da socijalne okolnosti, tzv. *oblicima socijalnog učenja po modelu i psihosocijalne interakcije*, efikasno djeluju ne samo na socijalizaciju, nego i na ukupno ponašanje mladih (Krneta, 2019). Indikativni su odgovori dobijeni u istraživanju Krneta, D. i Krneta, Lj. (2005), koji ukazuju „kakav je položaj nadarenih u našem društvu i školi (BiH), jer 74,33% učenika opaža da „daroviti žive isto kao i ostali građani", 20,32% učenika smatra da daroviti imaju bolji položaj, a samo 3,74% učenika se izjasnilo da daroviti imaju lošiji položaj od ostalih građana. Ovi podaci percepcije položaja darovitih u društvu ukazuju na opštu atmosferu koja vlada u društvu prema darovitima, jer je „opšta saglasnost da daroviti žive „isto kao i ostali građani". Takođe, rezultati ukazuju na odsustvo sistemske društvene podrške razvoju darovitih. Na slične zaključke ukazuju i odgovori na pitanje: „Koliko se u Vašoj školi poklanja pažnje i pruža podrška nadarenim učenicima?" Dobijeni rezultati kod učenika ukazuju na *ambivalentne stavove,* 39,04% učenika se izjasnilo da ne može da procijeni, 35,83% učenika opaža da se „malo" pažnje i podrške poklanja u školi darovitim učenicima, a 21,93% smatra da im se poklanja „mnogo" pažnje. Sve ovo upućuje na zaključak da se položaj darovitih u društvu i školi ne razlikuje značanije od položaja ostalih građana i učenika, te da u socijalnom okruženju ne vlada povoljna atmosfera prema darovitim pojedincima u društvu, ali ni prema nadarenim učenicima u školi (Krneta, D. i Krneta, Lj., 2006).

Još jedan pokazatelj koji ovo potvrđuje jesu rezultati istraživanja socijalne distance prema darovitima (Krneta, 2009). Utvrđeno je da postoji socijalna distanca vršnjaka prema darovitima. Na pitanje: *Da li si spreman-na da stupiš u brak sa darovitim?,* 40,64% ispitanika je dalo negativan odgovor*,* 33,15% se dvoumi, a 20, 85% ispitanika se izjašnjava da bi stupilo u brak sa darovitim pojedincem. Takođe, mišljenja ispitivanja o tome „ko bi trebalo u našem društvu da pruži podršku razvoju mladih talenata", 35,18% se odnosi na Ministrastvo prosvjete, 25% škole i fakulteti, 17,59% porodica, 9,26% da svako brine o sebi, 4,63% privatne firme i 6,48% neko drugi. Svi podaci ukazuju da u društvu ne postoji podsticajno socijalno okruženje za razvoj darovitosti, nego više ukazuju na djelovanje inhibitornih faktora na razvoj i afirmaciju darovitih u socijalnom okruženju. Još jedan pokazatelj upućuje na socijalnu bliskost/distancu prema darovitim, gdje roditelji imaju izraženiju socijalnu bliskost, nego distancu prema darovitim, u odnosu na vršnjake (Krneta, 2019: 73–74). Stoga možemo zaključiti da je na ovim prostorima formirana *specifična socijalna klima* – nepovoljna za darovite, zasnovana na učenju putem modela, kao i formiranju pozitivnih socijalnih stavova prema odlasku sa ovih prostora.

U istraživanju problema emocionalne kompetentnosti darovitih i drugih učenika (Krneta, & Simunić, 2013, 2021) prikazan je obogaćeni program nenasilne komunikacije i interaktivnog učenja tokom jedne školske godine u nastavi maternjeg jezika i odjeljenjske zajednice. Interaktivni pristup je orijentisan na proces učenja, više nego sadržaj (George, 2003; Arrigoni i sur., 2007), afirmiše učenje kao proces usmjeren na razvoj kojim se podstiče skladan intelektualni i socio-emocionalni razvoj (Krneta, & Simunić, 2021: 67–78). Cilj istraživanja je *podsticanje emocionalne kompetentnosti darovitih i drugih učenika u svakodnevnim školskim situacijama*. Na uzorku od (N=480 učenika, N=52 darovitih) realizovano je *servey istraživanje* u osnovnim školama Bosne i Hercegovine i Hrvatske. Teorijsku osnovu temeljila se na interaktivnom pristupu u nastavi, teoriji Saloveya i Mareya (Krneta, 2010). Nenasilna komunikacija u interakciji učenika je bila motivišući faktor u imenovanju, prepoznavanju i regulaciji emocija i snažna motivacija u izražavanju ekspesivne kreativnosti učenika u nastavnom procesu. Rezultati istraživanja pokazuju (domen prepoznavanja facijalnih ekspresija kod drugih) da su emocije radosti (90,42%), tuge (88,46%), ljutnja i gađenje (77,78%) i emocija straha (76,68%) bile najzastupljenije. Kod darovitih učenika, tačnost prepoznavanja facijalnih ekspresija dalo je 76,69%, dok 21,39% darovitih učenika nije dalo primjeren opis facijalnih ekspresija. No, kod slika koje su uključivale više subjekata, a tačno

se prepoznavala emocija određenog subjekta, daroviti su u 82,69% formirali zaključak na socijalnoj interakciji, dok su u 17,31% formirali zaključak na socijalnoj interakciji i facijalnoj ekspesiji. Kod vizuelizacije više emocija daroviti su u 50,98% tačno opisali dvije i više emocija. Kod složenih emocija prvo je percipirana emocija: ljubav-zaljubljenost, potom ljubomora, krivica i stid. Modeliranje nastavnog procesa u školi (interaktivni pristup, model nenasilna komunikacija i motivacija pozitivnim emocijama) prikazani su putem kreativnih psiholoških radionica i kreativniih produkata učenika, što je pozitivan primjer modernizacije savremene škole u podsticanju emocionalne kompetentnosti darovitih i drugih učenika. Potrebno je naglasiti da je *stimulirajuća klima* u odjeljenju obogaćena pozitivnim emocijama, medijator ispoljavanja kreativnosti, prosocijalnog ponašanja i originalnog modela emocionalnog učenja. Na takav pristup ukazuje Gojkov (Glaveanu, prema Gojkov, 2015: 132), opisujući model didaktičke kulture u školi kao koncept dinamične pojave, koja je otvorena za transformaciju kroz interakciju između socijalnih aktera i materijalnih aranžmana. Glaveanu (op. cit.) smatra da se *didaktička kultura*, povoljna za razvoj darovitih ne treba zasnivati samo na normama i vrednostima, nego pre svega, da uzme u obzir *ličnosti i kontekst*, kao i *odnose* između njih, te se iz ovog ugla racionalna definicija didakitičke kulture može razumeti kao način na koji se odvija interakcija između nastavnika i učenika, koji konstruišu značenje i vrednost kreativnosti u učionici. Ovo distribuirano razumevanje kreativnosti (Glaveanu, op. cit.) ukazuje na činjenicu da nastavnici ili učenici, uzeti zasebno, ne bi trebalo da budu težište istraživanja kreativnosti. Konstruisanje *kulture kreativnosti u školama* zavisi od *razmena između nastavnika i učenika i njihovih zajedničkih napora da oblikuju didaktičku kulturu koja podržava kreativno učenje i kreativno poučavanje podjednako, što implicitno ukazuje na stavove didaktike usmerene na odnose* (Gojkov, 2016: 148).

U istraživanju *percepcije sadašnjosti i vizije budućnosti darovitih i drugih učenika* (Krneta, 2014) na uzorku 688 učenika (15–18 godina), gdje smo imali 31,39% darovitih i 69,59% ostalih učenika, dobijeni rezultati ukazuju da učenici različitim intenzitetom percipiraju pojedine aspekte sopstvenog života u sadašnjosti. Tako svaki drugi ispitanik, 54,64% ispoljio je potvrdan stav (od toga 20,34% izrazito pozitivan stav), a 14,52% negativan stav, 2,90% izrazito negativan stav, a 11,62% umjereno negativan stav. Nijedan ispitanik nije negativno percipirao sadašnjost. Rezultati percepcije sadašnjosti darovitih i ostalih učenika ukazuju da su utvrđene statistički značajne razlike u percepciji sadašnjosti. Za ispitivanje vizije budućnosti primjenjena je skala njihovih razmišljanja i pogleda na budućnost (Litvinović, 2001) i na osnovu toga je formiran stav prema budućnosti. Dobijeni rezultati vizije budućnosti pokazuju da je vizija budućnosti u izrazitijem stepenu iskazana prihvatanjem stavki koje ukazuju na razmišljanja o budućnosti i o nadi da će budućnost biti dobra, a manje na važnost budućnosti ili radovanje njenom dolasku. U analizi bitnih pitanja sagledavanja sličnosti i razlika viziji budućnosti između darovitih i ostalih učenika, dobijeni rezultati ukazuju da nisu utvrđene statistički značajne razlike između darovitih i ostalih učenika (Hi-kvadrat, 3,97500, uz tri st. slobode nije st. značajan ni na jednom nivou p=.264196).

U radovima autorice Maksić (2019, 2022), kroz brojna istraživanja, ukazuje se da nastavnici, učenici i njihovi roditelji prepoznaju razvoj kreativnosti kao glavni cilj obrazovanja za darovite. Autorica takođe ističe kakvu vrstu obrazovne podrške treba pružiti darovitim učenicima, ako se opredijelimo za izdvajanje darovitih učenika, uvažavajući kontekst i pružanje najoptimalnije obrazovne podrške darovitim prema njihovim sposobnostima, interesovanjima, talentima, znanjima itd. Autorica se zalaže za korisnost pri korištenju dobijenih rezulatata istraživanja o darovitim učenicima, za unapređenje njihovog obrazovanja u zemlji i okruženju uz opreznost i osvrtanje na aktuelne društvene okolnosti (kontekst). Istraživanja su korisna, no postoje još uvijek stereotipije o darovitima i ambivalentni stavovi, a obrazovanje darovitih pretpostavlja brojne promjene od stvaranja podržavajućeg zakonskog okruženja i kontinuirane obuke nastavnika do prevrednovanja talenata i kreativnosti i planiranja budućeg razvoja.

U kontekstu opažanja darovitih u društvu, u nastavku se navode primjeri *online edukativnog psihološkog programa Da rastemo zajedno* autorice dr. sc. Ljiljane Krneta, koji se realizuje pune 4 godine, okupljajući priznate stručnjake iz regiona, Evrope i svijeta, sa ciljem podizanja svijesti o značaju darovitih i kreativnih pojedinaca: https://www.facebook.com/watch/?v=586002844415618. Holistički pristup programa upotpunjuje teorijsko-istraživački pristup kombinovan sa primjerima uspješne prakse, uvažavajući kontekst u kojem se realizuje, autentičnost i kulturni milje. Jedan od *autentičnih primjera* je primjer Line Dečman Molan, iz Šolskog centra v Kranju, Slovenia, kojeg donosimo na slijedećim stranicama.

Primeri dobre prakse z nadarjenimi dijaki

Skupina inovativnih dijakov. – Skupina *Glave skupaj* je skupina sedemnajstih dijakov in dijakinj iz vseh letnikov naše Strokovne tehniške gimnazije. To je zelo pestra skupina dijakov, ki imajo različne hobije, interese, talente. Nekateri so odlični računalničarji, nekatere bolj zanima strojništvo, letala, rakete. V skupini so tudi športniki, fotografi, umetniki, snemalci. Dijaki iz skupine sodelujejo z učitelji in ravnateljico pri pripravi in izvedbi dogodkov, kot sta bila na primer dogodka Inženirke in inženirji bomo! in Dan odprtih vrat. Sodelujejo tudi pri promociji in informativnih dnevih (Slika 1).

Slika 1. *GLAVE SKUPAJ – Logotip skupine inovativnih dijakov*

Delovna srečanja, ki največkrat potekajo preko videokonferenc, so vedno pestra. Dijaki imajo veliko idej, pri iskanju rešitev pa med seboj sodelujejo, si pomagajo in se dopolnjujejo. Tako je v letošnjem šolskem letu nastalo že kar nekaj posnetkov, filmčkov, na katerih so se predstavili nekateri med njimi oziroma so predstavili svoje projekte, ki smo jih nato zavrteli na dogodkih. Tako se dijaki lahko predstavijo tudi drugim dijakom, učiteljem, osnovnošolcem in staršem. V primeru dogodka *Inženirke in inženirji bomo!* so se predstavili tudi inženirjem iz različnih podjetij, ki so bili prisotni na dogodku. Nekateri dijaki so bili prisotni tudi v podjetjih, kjer so spremljali delo inženirja ves delovni dan, nekateri dijaki pa so v podjetju Iskratel sodelovali z njihovimi inženirji pri reševanju konkretnih problemov. Na ta način so dijaki vidni tudi podjetjem, ki so zainteresirana za inovativne mlade bodoče inženirje. Dijaki v skupini *Glave skupaj* pridobivajo in razvijajo spretnosti, kot so sodelovanje, komunikacija, nastopanje, kar jim bo tudi kasneje v življenju, pri študiju in v službi koristilo.

Projekt *Inženirke in inženirji bomo*. – V skupnost *Inženirke in inženirji bomo!*, ki združuje najboljše slovenske gimnazije, uspešne inženirje, podjetnike direktorje, smo vključeni že tretje leto. Projekt *Inženirke in inženirji bomo!* združuje priznane inženirke in

inženirje, vrhunske managerke in managerje, raziskovalke in raziskovalce na fakultetah, ambiciozne študente iz tehničnih in naravoslovnih fakultet, predstavnike start-up podjetij. Navdušujejo in spodbujajo mlade za inženirstvo, tehniko, naravoslovje in inovativnost, kot tudi ostala znanja in kompetence 21. stoletja. Mlade želijo spodbuditi k razmisleku o tem, v čem so dobri, kaj jih veseli in kaj okolje potrebuje. Vsako leto organiziramo dogodek, kjer se lahko dijaki pogovarjajo z uspešnimi inženirji in gospodarstveniki. Poleg tega je to za dijake tudi motivacijski dogodek in priložnost, saj se predstavijo s svojimi projekti.

Projekt *Inženir za en dan* – senčenje v podjetjih. – Projekt *Inženir za en dan* je projekt, kjer dijak en delovni dan preživi z inženirjem v njegovem podjetju, spremlja njegovo delo in tako pridobiva nove izkušnje. Senčenje je oblika izkustvenega učenja, kjer dijak (senca) opazuje inženirja (senčenec), kako opravlja svoje delo, s čimer pridobi boljše razumevanje inženirjevega dela ter znanja in veščin, ki jih le-ta za svoje delo potrebuje. Pri tem dijak pridobi vpogled v delo inženirja, njegov običajen delovnik, naloge in odgovornosti, ki jih prevzema, in izzive, s katerimi se srečuje v profesionalnem okolju, v katerega bo dijak tudi sam nekega dne vstopil. Senčenje pa je lahko tudi odlična priložnost za mreženje s strokovnjaki na konkretnem strokovnem področju. Kot šola z možnostjo senčenja želimo nadarjenim dijakom poleg gimnazijske priprave na študij dati nekaj več, kar jim bo posledično širilo obzorja, spodbujalo razvijanje različnih kompetenc in jim bo na nadaljnji poti koristilo. Dijakom je izkušnja senčenja zelo všeč, saj se naučijo veliko novega in dobijo priložnost videti proizvodne procese in inženirski poklic v živo (Slika 2).

Slika 2. *Krištov – robotska roka*

Projekt *!nženirski izziv*. – Največja moč naše tehniške gimnazije je v tem, da lahko dijakom nudimo nekaj več – poleg kakovostnega programa se povezujemo z uspešnimi podjetji na Gorenjskem. To povezovanje in sodelovanje vidimo kot pomembno sinergijo, pri čemer naši dijaki z različnimi oblikami sodelovanja rastejo, se učijo in si začrtajo pot ter cilje, ki jih želijo doseči, saj bodo nekega dne tudi sami postali kreatorji in inovatorji novih zgodb, razvoja in napredka. Ker želimo spodbujati tudi inovativnost dijakov, verjamemo, da jim je potrebno prisluhniti, jim dati prostor in čas ter vso podporo, da se izkažejo in pokažejo kaj zmorejo.

Slika 3. *TJAN – prikazovalika prihodov avtobusov*

V sodelovanju s podjetjem Iskratel smo dijake vključili v projekt *!ženirski izziv*, ki je potekal kot dvodnevni hekaton v aprilu 2021. V dvodnevni izziv so bile vključene tri ekipe dijakov, ki so po predhodni pripravi iskale rešitve za realne izzive podjetja pod vodstvom Iskratelovih strokovnjakov. Po dvodnevnem intenzivnem in usmerjenem razvijanju idej so vse tri ekipe predstavile svoje ideje strokovni komisiji, zmagala pa je ekipa, ki je našla inovativno rešitev oz. sistem za samodejno testiranje preklopa klientov (pametnega telefona) iz enega WiFi omrežja na drugega, ki je trenutno že v fazi implementacije (v. (Slika 3). Tako dijaki kot tudi inženirji mentorji so bili nad takšno obliko sodelovanja navdušeni, tako da bomo s to prakso še nadaljevali. Ob koncu šolskega leta je iniciativa *Inženirke in inženirji bomo!* naši Strokovni gimnaziji podelila priznanje »inženirska iskra«. Inženirski izziv kot inovativna metoda dela z dijaki se je izkazala za zelo uspešno in navdihujočo. Dijaki so bili navdušeni, da so morali razmišljati izven običajnih okvirjev, naučili so se, da biti inženir pomeni najti nove in izvirne ideje, kako spremeniti svet okoli nas na bolje. Dijaki so ugotovili, da sta dva dneva čisto premalo, saj so se komaj „ogreli" (Publikacija za šolsko leto 2021/22, 2021: 8).

Kakšni so učinki na dijake? Dijaki, ki so smo jih vključili v te aktivnosti, so izboljšali ocene. Zelo radi se vključujejo v projekte in so vedno pripravljeni sodelovati. Strokovna tehniška gimnazija upošteva koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v šolstvu. Šola ima s tem namenom skupino inovativnih dijakov. To je posebna projektna skupina za delo z nadarjenimi dijaki. V tej skupini dijaki razvijajo svoje sposobnosti, kjer jim izkušeni in motivirani mentorji odkrivamo dodatna področja. Prav tako dijake spodbujamo, da se udeležijo različnih tekmovanj in natečajev. Sama sem mentorica pri dejavnostih, ki jih na Strokovni tehniški gimnaziji izvajamo za nadarjene dijake. Oblike in dejavnosti prilagajamo nadarjenim dijakom. Dijakom omogočamo vključevanje v različne interesne dejavnosti, priprave na tekmovanja, natečaje, raziskovalno delo. Učitelji moramo imeli v mislih, da se nadarjeni dijaki ne razvijajo zgolj na kognitivnem področju in da nimajo samo strokovnih nalog, ampak moramo poskrbeti za dijakov celostni razvoj. Ne smemo pozabiti na psihološke in socialne vidike njihovega razvoja.

Zaključak

Percepcije o položaju darovitih u ovom radu posmatrane su kroz prizmu društvenih promjena u zemljama tranzicije u regionu. Istovremeno je ukazano na procese demokratizacije i modernizacije i uticaje novih tehnologija, koji snažno utiču na promjene u obrazovanju, organizaciji nastave i položaju učenika i nastavnika u nastavi. Sve ovo je potkrijepljeno nizom emprijskih istraživanja u Bosni i Hercegovini i Hrvatskoj. Rezultati ovih istraživanja pojašnjavaju položaj darovitih u društvu i školi. Primjer autorice Line Dečman Molan iz ŠC Kranj, naveden je kao model uspješne prakse sa darovitima u Sloveniji, koja ima sistemsku

brigu o darovitima. Psihološki program *Da rastemo zajedno* autorice dr Ljiljane Krneta, koji se realizuje pune 4 godine, potkrepljuje činjenicu o značaju darovite djece i mladih i podizanju svijesti u društvu o njihovom značaju i adekvatnoj podršci (angažovanje stručnjaka iz Evrope i svijeta, uz dodatnu izdavačku djelatnost) Uduženja „Zajedno u Evropu". Sve ovo ukazuje na zaključak da u školi i društvu ima malo sistemskih rješenja kojima se daroviti podstiču, te da su uslovi (kontekst) u kojima se obrazuju i žive daroviti, više inhibirajući, nego podsticajni.

Literatura:

- Bojanin, S. (2018). *Zašto slab uspeh u školi – neuropsihički pristup*. Beograd: Pomoć porodici.
- Dečman Molan, L. (2024). Jedan model uspješnog rada sa darovitima. Izlaganje na međunarodnom simpozijumu *Da rastemo zajedno: Holistički pristupi obrazovanju*, 8. maj 2024, online.
- Glaveanu, V. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the cultural psychology perspective. *New Ideas in Psychology*, 28, 79–93. http://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2009.07.007
- Glaveanu, V. (2025). From creative education to pedagogy of the possible (Od kreativnog obrazovanja do pedagogije mogućeg). Izlaganje na međunarodnom simpozijumu *Da rastemo zajedno: Holistički pristupi obrazovanju*, 26. novembar 2025, online. https://www.facebook.com/photo/?fbid=1115170527283881&set=pcb.1115172080617059
- Gojkov, G. (2016). Daroviti u didaktičkoj kulturi postmoderne. U *Zborniku radova međunarodnog naučnog skupa Daroviti i didaktička kultura* (str. 129–152). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov". ISBN 978-86-7372-227-6.
- Gojkov, G. (2019). Kognitivni stil kao osnova personalizacije i mentorskog rada sa darovitima. U D. Krneta (ur.), *Darovitost, edukacija darovitih, inovacije i kreativnost u obrazovanju i psihologiji* (str. 11–65). Banja Luka.
- Gojkov, G. (2021). Izazovi paradigmatskog preokreta u shvatanju društvene uloge i funkcije znanja. U Lj. Krneta (ur.), *Izazovi sadašnjosti i vizije budućnosti* (str. 32–35). Banja Luka.
- Gojkov, G. (2023). Daroviti učenici i strategije suočavanja s poteškoćama u procesu samoregulacije učenja. U Lj. Krneta (ur.), *Podrška darovitim – pokreni promjenu* (str. 24–26). Banja Luka.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Havelka, N. (2008). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstava.
- Ivasović, V. (2024, 20. jun). Mentalno zdravlje darovitih učenika. U *Simpozijum Da rastemo zajedno: Holistički pristup obrazovanju*, online.
- Juriševič, M. (2023). Paljenje plamena – kompetencije nastavnika za podučavanje darovitih učenika. U *Zbornik rezimea Međunarodnog naučnog skupa Podrška darovitim – pokreni promjenu* (str. 31).
- Kevereski, Lj. (2024, 29. maj). Empatija ključni faktor lične i organizacione harmonije. U *Simpozijum Da rastemo zajedno: Holistički pristup obrazovanju*, online.
- Kolar, A. (2024, 24. septembar). Izazovi u radu sa darovitim učenicima. U *Simpozijum Da rastemo zajedno: Holistički pristupi obrazovanju*, online.
- Krneta, D., & Krneta, Lj. (2005). Socio-kulturni hendikep i efekti vaspitno-obrazovnog rada. U *Zborniku radova Međunarodnog naučnog skupa Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom radu*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Krneta, D. (2006). *Interaktivno učenje i nastava*. Banja Luka: Fakultet za društvene i političke studije.
- Krneta, D., & Krneta, Lj. (2006). Daroviti u očima drugih. *Zbornik sa 11. Međunarodnog naučnog skupa Daroviti i odrasli*. Vršac, VSV „Mihailo Palov"; Temišvar: Univerzitet Tibiskus.
- Krneta, D. (2016). *Metodičke osnove nastavnog rada – metodički priručnik za nastavnike srednje škole*. Banja Luka: Grafid d.o.o.

- Krneta, D. (2018). Daroviti u kontekstu promjena u društvu i obrazovanju. U D. Krneta (ur.), *Zbornik radova Međunarodnog naučnog skupa Darovitost, edukacija darovitih, inovacije i kreativnost u obrazovanju i psihologiji* (str. 66–75). Banja Luka. ISBN 978-99976-39-87-5.
- Krneta, Lj. (2000). *Faktori školskog uspjeha*. Banja Luka: Banjaluka kompani.
- Krneta, Lj. (2008). Nenasilna komunikacija u funkciji podsticanja darovitosti. U *Zborniku sa 1. Međunarodne znanstvene konferencije Holistični pogledi na nadarjenost* (str. 104–110). Ptuj: MiB. ISBN 978-961-91579-6-1.
- Krneta, Lj. (2010a). Paradigm of contemporary concepts of giftedness social-emotional development of the gifted. U *Zborniku II International scientific conference Social and Emotional Needs of Gifted and Talented* (str. 98–117). Bled: MiB. ISBN 978-961-92823-1-1.
- Krneta, Lj. (2010b). Izazovi modernog doba i kvalitetno obrazovanje. *Zbornik radova VI Kongresa psihologa Slovenije*, Rogaška Slatina.
- Krneta, Lj. (2013). *Ličnost učenika i percepcija radne efikasnosti nastavnika*. Banja Luka: Grafid d.o.o.
- Krneta, Lj., & Simunić, E. (2013). Podsticanje emocionalne kompetentnosti darovitih u školi. U *Zborniku radova 18. Međunarodnog naučnog skupa Metodološki problemi istraživanja darovitosti* (str. 200–214). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov"; Arad: Univerzitet A. Vlajku. ISBN 978-86-7372-171-2.
- Krneta, Lj. (2014). Digitality and creativity. 14th ECHA International Conference, *Book of Abstracts* (str. 179). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, MiB.
- Krneta, Lj. (2016). Kreativnost u školi – produkt savremenog ili tradicionalnog obrazovanja. U *Zborniku radova X Međunarodne strukovne konferencije učiteljev podaljšanega bivanja* (str. 25–35). Ljubljana: MiB. ISBN 978-961-93789-4-6.
- Krneta, Lj. (2017). Perception of students on innovative and creative school. 15th ICIE Conference *Book of Abstracts*, Lisbon: University of Lisbon.
- Krneta, Lj. (2018). Research visual observation and creativity through interactive learning. 16th ICIE University Paris, *Book of Summaries*. Paris: Descartes Paris.
- Krneta, Lj. (2019a). Paradigme savremenog obrazovanja – kreativnost, darovitost, komunikacija – istraživanja u BiH. U D. Krneta (Ur.), *Zbornik radova Međunarodnog naučnog skupa Darovitost, edukacija darovitih, inovacije i kreativnost u obrazovanju i psihologiji* (str. 100–112). Banja Luka. ISBN 978-99976-39-87-5.
- Krneta, Lj. (2019b). Research giftedness students – paradigms of researching the giftedness. *Book of Abstracts*, 1st Thematic Conference of the European Council for High Ability – Creativity, Research & Innovation in Gifted Education, Dubrovnik.
- Krneta, Lj. (2020). Perceived changes in and life satisfaction among the gifted. U J. Herzog (Ur.), *Contemporary Aspects of Giftedness*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. ISBN 978-961-94201-2-6.
- Krneta, Lj., & Simunić, E. (2021). *Podsticanje emocionalne kompetentnosti učenika u školi*. Banja Luka: Grafid d.o.o.
- Krneta, Lj. (2022). Emocionalnost i darovitost. U D. Krneta (Ur.), *Komunikacija zasnovana na ljubavi, slobodi i radoznalosti* (str. 25–39). Banja Luka: Grafid d.o.o. i Udruženje „Zajedno u Evropu". ISBN 978-99976-59-24-8.
- Krneta, Lj. (2023). Podsticanje kreativnosti darovitih učenika u redovnom nastavnom procesu. U Lj. Krneta (Ur.), *Zbornik rezimea sa Međunarodnog naučnog skupa Podrška darovitim – pokreni promjenu* (str. 24–26). Banja Luka. ISBN 978-99976-189-0-0.
- Krneta, Lj. (2024). The phenomenon of the (un)successful gifted in gifted psychology research. U K. H. Collins, J. J. Roberson, & F. H. R. Piske (Ur.), *Underachievement in gifted education: Perspectives, practices, and possibilities* (Pog. 4). Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781003369578
- Krneta, Lj. (2025, januar 30). Komuniciraj ljubavlju – sloboda i radoznalost kao osnova kvalitetnih odnosa / Communicate with love – freedom and curiosity as the basis of quality relationships. Izlaganje na simpozijumu *Da rastemo zajedno: Holistički pristupi obrazovanju*, online.
- Leavitt, M. (2024, septembar 24). Your passport to gifted education. Izlaganje na simpozijumu *Da rastemo zajedno: Holistički pristupi obrazovanju*, online.

- Maksić, S. (2019). Doprinos istraživanja obrazovanju darovitih učenika. U D. Krneta (Ur.), *Zbornik radova Međunarodnog naučnog skupa Darovitost, edukacija darovitih, inovacije i kreativnost u obrazovanju i psihologiji* (str. 113–120). Banja Luka. ISBN 978-99976-39-87-5.
- Maksić, S. (2022). *Kreativnost u obrazovanju iz perspektive nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Nešić, B. (2019). Eksperimentalni programi u funkciji prepoznavanja i tretmana darovite dece osnovnoškolskog uzrasta. U D. Krneta (ur.), *Zbornik radova Međunarodnog naučnog skupa Darovitost, edukacija darovitih, inovacije i kreativnost u obrazovanju i psihologiji* (str. 77–100). Banja Luka. ISBN 978-99976-39-87-5.
- Rot, N. (2004). *Znakovi i značenja: Verbalna i neverbalna komunikacija*. Beograd: Plato.
- Tomić, Z. (2024). *Preživeti haos: Filozofski vodič kroz veštinu komunikacije*. Beograd: Laguna.
- Veselinov, D. (2024, novembar 24). O radu Visoke strukovne vaspitačke i medicinske škole u Vršcu. Izlaganje na simpozijumu *Da rastemo zajedno: Holistički pristupi obrazovanju*, online.
- Publikacija-sole-2021-22-1.pdf
- https://ipir.ipisr.org.rs/bitstream/id/2513/Doprinos_istrazivanja_obrazovanju_darovitih_ucenika_2019.pdf
- https://ljiljanakrneta.com/wp-content/uploads/2021/11/Zbornik-rezimea.pdf
- https://ljiljanakrneta.com/wp-content/uploads/2023/06/ZBORNIK-3-Podrska-darovitim-pokreni-promjenu.pdf
- https://www.facebook.com/watch/?v=586002844415618, ATV Jutro, 21. 3. 2025.
- https://www.youtube.com/watch?v=IwsXC1tH2zk
- https://unatv.una.rs/video/popodne-bih-gost-psiholoskinja-ljiljana-krneta
- https://www.youtube.com/watch?v=9wCUJ-_dG4Y, Jovana Kurbalija

Ljiljana Krneta
Association *Together to Europe*
Banja Luka, BiH
Lina Dečman Molan
School Centre Kranj, Slovenia

PERCEPTIONS ABOUT THE GIFTED ONES FROM THE ASPECT OF CHANGES IN SOCIETY AND EDUCATION

Summary: The paper discusses the gifted ones` position in the context of changes in the regional transition countries` society and changes which occurred as a result of new social relations. The foundation of social changes are the processes of modernisation and democratisation, which have a strong influence on changes in education. At the same time, the influence of new knowledge and the development of new technologies strongly influence not only changes in society, but also processes in education. Changes are manifested in the education system, the organisation of classes and the position of students and teachers in classes. Considering the processes of democratisation in the education system, the implications of freedom of choice are particularly important, because it enables the unrestrained behaviour and the manifestation of the gifted ones` own dispositions and behaviour. The paper analyses the results of several empirical studies, carried out (*BiH, Croatia and Slovenia*) in order to identify some relevant characteristics of the context in which the gifted ones live and work: *the gifted ones` position in school and society, social distance, encouraging of socio-emotional competences of the gifted ones, perception of the present and vision of the future, Heads together, education with online programmes in order to strengthen the motivation of the gifted ones with difficulties in educational programmes.* The obtained research results point to the conclusion that there are few systemic solutions in school and society which encourage the gifted ones, and the conditions (context) in which the gifted ones are educated and live are *more inhibiting than encouraging.*

Keywords: changes in society and education, the gifted ones` position, encouragement, social distance.

Jelena Maksimović[1]
Nikola Simonović[2]
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju
Srbija
UDK: 37.03
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.131-147
Originalan naučni rad

FAKTORI ŠKOLSKOG NEUSPEHA DAROVITIH UČENIKA I MODELI NJIHOVE PREVENCIJE

Rezime: Savremeno shvatanje konstrukta školski neuspeh se zasniva na njegovom konceptu kao svojevrsnog propusta u razvijanju ili korišćenju individualnih potencijala učenika, praćenog čitavom paletom potencijalnih faktora. Školski neuspeh, dakle, nije samo odgovornost neuspešnog učenika i uzrokovan njime samim – bio on darovit ili ne. Dijapazon mera i intervencija sa ciljem prevencije ovog fenomena je brojan i raznovrstan poput individualnog pristupa, obraćanja pažnje na učenikovu ličnost i uvažavanje potreba, povećanja broja časova dodatne nastave, opremanja škole savremenijom opremom, korišćenja metakognitivnih strategija u učenju, savetovanja, saradnje porodice i škole, ali neizostavno i izgrađivanja i osnaživanja socio-emocionalnih kompetencija kroz primenu adekvatnih programa za socijalno i emocionalno učenje. S obzirom na nepobitnu činjenicu da se darovitost apsolutno odlikuje multidimenzionalnošću, školski neuspeh ove kategorije dece se naprosto, nužno mora posmatrati kao trenutna karakteristika, i ni u kom slučaju, kao njihovo suštinsko i trajno obeležje.
Ključne reči: školski neuspeh, faktori školskog neuspeha, daroviti učenici, modeli prevencije.

Uvod

Uspešnost predstavlja kategoriju koja se ceni u svim segmentima života savremenog društva, pa i u obrazovanju. Škola kao ustanova za sistematsko vaspitanje i obrazovanje mlade generacije, generalno, u svom radu, teži postizanju uspeha. Međutim, kao skup vaspitno-obrazovnih očekivanja, školski sistem, intencionalno ili bez ikakve namere, stvara veštačku dihotomiju jednog fenomena, i tako deli učenike u odnosu na obrazovna postignuća na uspešne i neuspešne.

Jedan od većih problema današnjice u svim vaspitno-obrazovnim institucijama je neuspeh učenika u školi, i to ne samo individualni, lični, već i mnogo širi – socijalni problem sa brojnim negativnim posledicama na ukupan razvoj ličnosti učenika, njegov budući život i svakako, jedna od nepoželjnih pojava koju svi akteri vaspitno-obrazovnog procesa teže da u što većoj meri eliminišu. Moramo se složiti sa činjenicom da u velikoj meri, čak i nesagledivoj, nivo znanja, kvalitet usvojenosti i njegova operativnost, značajno utiču na dalji obrazovni razvoj, čine temelj budućeg školovanja i neodvojivi su segment jedne šire društvene odgovornosti. Period školovanja može imati veoma dramatičan razvojni tok ukoliko je učenik konstantno izložen pritisku od eventualnog neuspeha i nepostizanja unapred predviđenih i zacrtanih obrazovnih postignuća i rezultata. Sa druge strane, darovitost kao suštinski poseban, jedinstven i dragocen fenomen zaslužuje veliku društvenu brigu, tretman koji mora biti nužnost, a ne samo ideal, stvaranje jedne šire platforme i strategije, i u pogledu što ranijeg identifikovanja, ali i intenzivnog traganja za različitim pristupima u njenom proučavanju.

Proučavanju darovitosti, kao fenomenu od izuzetnog individualnog, ali i opštedruštvenog značaja je neophodno prići sa više aspekata da bi se proniknulo u srž same

[1] jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs
[2] nikola.simonovic84@hotmail.com

problematike. Pristup se mora shvatiti kao svojevrstan interdisciplinarni konglomerat, da bi ovaj kompleksan fenomen bio sagledan u potpunosti, sveobuhvatno i na adekvatan način.

Rad na predupređivanju školskog neuspeha darovitih učenika, mora biti sistematski i organizovan na svim nivoima, počev od porodice, škole, pa do šire društvene zajednice. Kako bi se ovaj problem rešio, upotrebljavaju se sredstva i metode u nastojanjima predupređivanja i suzbijanja školskog neuspeha darovitih, i to, u svim fazama, sa posebnim naglaskom na rano otkriće, tj. identifikaciju faktora koji dovode do njega, a tek potom, postavljanja delotvorne pedagoške strategije, kao i organizovanja i sprovođenja aktivnosti sa ciljem suzbijanja školskog neuspeha.

Pokušaj ove *teorijsko-sadržajne analize* da na jedan temeljan, studiozan, sveobuhvatan i interdisciplinaran način priđe veoma rasprostranjenom i delikatnom problemu, i analitički i sintetički se baveći opširnom i veoma raznovrsnom relevantnom literaturom, ukaže na pregršt faktora školskog neuspeha darovitih, kao i modela njihovog predupređivanja, time, ukazujući na ogroman značaj ranog otkrivanja i bespoštednog i sistematskog rada na preveniranju ovog fenomena, što je ujedno i cilj rada.

Definisanje školskog neuspeha

Pojam neuspeha, sam po sebi, veoma je širok i rasprostranjen zbog izuzetno velikog broja kauzalnih veza i isprepletanih odnosa. Bitno je osvrnuti se na značaj poimanja uspeha kao generalno poželjne društvene vrednosti i neuspeha, kao njegovog antipoda. Školski neuspeh je složen i višeznačan fenomen, a tumačenje ovog pojma se može posmatrati sa više stanovišta. Dakle, proučavanju školskog neuspeha je neophodno prići multidisciplinarno.

Svako društvo poseduje određene kriterijume prema kojima klasifikuje neuspešne učenike i to prema razvijenosti određenih svojstava ličnosti (Maksimović, 2009). Neuspeh učenika se definiše kao posledica jednog ili više uzroka, koje treba istražiti, imajući u vidu jedan složeni sistem različitih uzajamnih uticaja ličnosti učenika i osobenosti uslova u kojima se ona razvija (Šaranović-Božanović, 1984). Neuspeh je viđen i kao razlika između očekivanog i ostvarenog postignuća učenika, pri čemu je očekivano određeno intelektualnim sposobnostima i skorovima na standardizovanim testovima postignuća (Thruman, & Wolfe, 1999). Šram i Futo (1988: 484), smatraju „da izraziti školski neuspeh predstavlja, ustvari, rezultantu određenih nepovoljnih porodičnih i socijalnih prilika u kojima učenici žive, naravno, pod uslovom da se ne radi o prisutnosti i deficijentnosti intelektualnih sposobnosti". Malinić (2009: 16), ističe da konstrukt školskog neuspeha nije jednostavno konceptualizovati i definisati i, posmatrajući hronološki, izdvaja četiri grupe definicija školskog neuspeha prema dominantnom faktoru ili grupi faktora koji ga određuju: intelektualnim sposobnostima, osobinama ličnosti, sredini kao generatoru neuspeha, i neuspehu kao izboru učenika. Moderno shvatanje konstrukta *školski neuspeh* upravo se zasniva na konceptu školskog neuspeha kao svojevrsnog propusta u razvijanju ili korišćenju individualnih potencijala učenika.

Činjenica je da se neuspeh u školi ne javlja naglo i odjednom, već prolazi jedan takoreći, gradacijski put i predstavlja proces koji se odlikuje izuzetnom dinamikom i podložnošću za promene (Šaranović-Božanović, 1984). Dakle, konstatovaćemo, školski neuspeh predstavlja kompleksan i višeznačan pojam koji se odnosi kako na obrazovni rezultat u okviru pojedinih nastavnih predmeta, tako i na ponašanje učenika, stavove, uverenja i formirani sistem vrednosti. U tom smislu, školski neuspeh se može posmatrati kao lični izbor učenika koji je iz njegove perspektive apsolutno smislen. To se upravo odnosi na darovite učenike, i školski neuspeh može biti njihova trenutna karakteristika i stanje u zavisnosti od njihovog zalaganja i sposobnosti, ali nikako njihovo suštinsko i trajno obeležje.

Faktori školskog neuspeha darovitih učenika

Faktori školskog postignuća su jedno od dominantnih područja psihologije obrazovanja, međutim, potrebno je istaći da su sa druge strane, i izuzetno važno pedagoško pitanje. Istraživanja ukazuju na to da je školski neuspeh posledica niza faktora (Smith, 2005). Krneta (2000: 21) vrši podelu faktora koji utiču na neuspeh učenika, u tri grupe: „faktori koji proizilaze iz delovanja šire ili uže socijalne sredine na pojedinca, faktori koji proizilaze iz ličnih karakteristika nastavika kao ocenjivača, i faktori koji proizilaze iz osobina učenika". Grandić (2004: 180–181), navodi sledeće značajne uopštene faktore školskog neuspeha: „društveno-ekonomske, somatsko-psihološke i školske". Malinić (2009: 81), navodi sledeće značajne faktore, koji generalno mogu uticati na ispoljavanje školskog neuspeha: „faktore porodične sredine; školske sredine; personalne faktore učenika". Školski neuspeh predstavlja rezultat višestrukih uticaja, ističe Maksimović (2009: 108), i navodi sledeće faktore školskog neuspeha: „nastavni program, karakteristike udžbenika, ispitivanje i ocenjivanje neuspešnih učenika". Rauf i saradnici (Raoof et al., 2024: 19), naglašavaju značaj dve osnovne kategorije faktora neuspeha darovitih učenika: „unutrašnje faktore koji obuhvataju motivacione, emocionalno-socijalne i demografske uticaje, i eksterne faktore uključujući percepciju životne sredine, porodicu, vršnjačke odnose, društveno-ekonomski i kulturni kontekst".

Na osnovu proučavanja relevantne literature, pružamo široku listu potencijalnih faktora školskog neuspeha sa potkrepljenjem brojnih autora: *porodica i uticaj porodičnih varijabli na uspeh učenika* (Šaranović-Božanović, 1984; Krneta, 2000; Grandić, 2004; Hansen, & Toso, 2007; Martinović, 2013; Zloković i Polić, 2013; Zuković, 2017; Tomčić, 2019; Đorđević, 2021.); *društvo* (Krneta, 2000; Hansen, & Toso, 2007); *škola* (Ševkušić-Mandić, 2000; Grandić, 2004; Hansen, & Toso, 2007; Krnjajić, 2007); *kvalitet nastavnog rada* (Đorđević, 1990; Malinić, 2009), *sami nastavnici i njihov vaspitni stil* (Malinić, 2014; 2009; Škutor, 2014; Pelemiš, 2017); *nastavni program i njegova neprimerenost mogućnostima učenika* (Kocić, 1988; Đorđević, 1990; Matejević, 1994; Maksimović, 2009); *opterećenost tj. preopterećenost učenika školskim obavezama* (Kocić 1988; Matejević, 1994); *zastarela organizacija vaspitno-obrazovnog rada, odnosno nefleksibilna nastava* (Jensen, 2003); *karakteristike udžbenika* (Maksimović, 2009); *nedostatak motivacije* (Kvaščev, 1981; Vučić, 1989; Danilović, 1998; Lungulov, 2010); *neadekvatan uticaj vršnjaka* (Krneta, 2000; Spasenović, 2003; Krnjajić, 2002; 2007; Đorđević, 2021); *struktura ličnosti, osobine tj. lični resursi samog učenika, lične karakteristike učenika* (Krneta, 2000; Hansen, & Toso, 2007; Jelić i Jovanović, 2011); *zdravstveno stanje učenika* (Malinić, 2009); *deprivacija učenika, anksioznost i depresija* (Markovac, 1973); *ADHD – nedostatak pažnje i hiperaktivnost, kao i disleksija* (Jensen, 2003; Buzan, 2007).

Sve mogući i mnogobrojni navedeni faktori na izvestan način, i u određenoj meri, uzročno-posledično utiču na obrazovno postignuće učenika i vode, u krajnjoj instanci, školskom neuspehu svih, pa i darovitih učenika. Navedeni faktori neizostavno, pojedinačnim delovanjem ili udruženim snagama, mogu predstavljati izvor saznanja od krucijalnog, esencijalnog i fundamentalnog značaja za strateško planiranje, utvrđivanje najadekvatnijih strategija koje će pomoći u što kvalitetnijem i efikasnijem preveniranju, predupređivanju i suzbijanju multidisciplinarne problematike i fenomena školskog neuspeha darovitih učenika.

Određenje darovitosti i „darovitih podbacivača"

Darovitost i talentovanost koja se smatra razvojnom konstrukcijom (Đorđević, 1990; Gojkov, 2013), najrasprostranjeniji su termini u upotrebi koji označavaju osobe sa naglašenim specifičnim sklonostima, izvanrednim postignućima ili potencijalima, prirodnim datostima i kapacitetima. Neretko, nadareni učenici se poistovećuju sa odličnima, što govori u prilog tome da su ocene jedini kriterijum identifikacije, pa je, stoga, neophodno redefinisati nadarenost,

uspeh i neuspeh u školskim sistemima, jer „nadareni u sredinama u kojima žive i u školi imaju problem zbog ustaljene orijentisanosti prema opšte prihvaćenom kriterijumu „normalnosti" kao kriterijumu procene učenikovih potencijala" (Ban i Vrcelj, 2013: 62).

U pionirskim nastojanjima proučavanja i definisanja darovitosti kao fenomena, posmatrana je jednodimenzionalno, gde se u procesu identifikacije kao osnovni kriterijum uzimao koeficijent inteligencije, međutim, kasnije je usledilo multidimenzionalno poimanje darovitosti kao izuzetno kompleksnog fenomena i krucijalnog modernog obeležja konstrukta darovitosti (Letić i sar., 2017). Danas je pak, uvreženo i ustaljeno naučno stanovište koje čvrsto stoji iza činjenice da su daroviti učenici oni koji imaju razvijenu jezičku, logičko-matematičku, prostornu, muzičku, fizičko-kinestetičku, interpersonalnu i/ili intrapersonalnu inteligenciju (Maksić i sar., 2017). Međutim, visoka inteligencija i nadarenost nisu jedini i presudni faktori za postizanje uspeha u životu i radu. Povoljni uslovi sredine, socijalna i emocionalna zrelost igraju veliku ulogu u genezi postupnog sazrevanja talenta i njegovog punog razvoja (Rot, 1990). Jurić (2004) napominje da uzroci školskog neuspeha darovitih učenika mogu ležati u tome – da kada rade sa vršnjacima mogu postati lenji, emocionalno neprilagođeni, jer su obdarena deca sposobna da uče brže, lakše i efikasnije (Đorđević, 1990; Jovanović, 1997). Moramo takođe, imati na umu da intelektualna superiornost ne znači da su obdareni učenici i emocionalno i socijalno zreliji od svojih vršnjaka u razredu. Kada je reč o darovitim učenicima, Livajn (Levine, 2005: 339), ističe da „svako darovito dete ima poneku skrivenu manu, koja mu može stvoriti nevolje pre ili posle".

Darovita i talentovana deca su „ona koja su identifikovana od strane profesionalnih osoba, koja zahvaljujući svojim izuzetnim sposobnostima mogu ostvariti visoka postignuća, i u skladu sa tim dobijaju diferencirane vaspitne programe izvan onih koji su normalno predviđeni u redovnom školovanju, a sve sa ciljem realizovanja njihovog doprinosa sebi i društvu" (Maksimović, 2013: 243). Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski (2016), ističu da bez posebnih obrazovnih mera daroviti učenici nemaju optimalne uslove za aktualizaciju svojih sposobnosti. Nekada je dolazilo do potpunog izdvajanja darovitih učenika i njihovog uključivanja u druge programe (formiranje posebnih odeljenja i škola), ili ubrzanog školovanja koje je omogućavalo ranije upisivanje i brže završavanje razreda (Maksić i sar., 2017). Ipak, uzimajući u obzir današnje akademske zahteve u školi, koji su neretko veoma strogi, te u takvoj razrednoj klimi pojedini daroviti učenici upravo postaju neuspešni (Chan, 2005; Kim, 2008; Gilar-Corbi et al., 2020; Casino-García et al., 2021).

Učestali neuspeh nepobitno može da obeshrabri, da snizi inicijativu i samim tim, uspori i onemogući razvoj pojedinca, svakako, i darovitog učenika (Lalić-Vučetić, 2015), pa tako, škola postaje nemotivišuća sredina i izvor neprijatnih emocija. Opterećenost neuspehom stvara opštu nesigurnost i strah, a konstantni ili često doživljeni neuspeh generalno, jednu iskrivljenu i negativnu predstavu o školi (Grandić, 2004; Zloković i Polić, 2013).

Na osnovu svih prethodnih postulata, razmotrićemo pojam „darovitih podbacivača". Izraz „daroviti koji podbacuju" odnosi se na one darovite osobe koje ne aktualizuju svoj potencijal, tj. ne dosežu visoka postignuća poput ekspertize i kreativnosti. U poređenju sa darovitim učenicima, daroviti podbacivači pokazuju se kao socijalno manje zreli, sa više emocionalnih problema, sa češćim učešćem u antisocijalnim aktivnostima i sa nestabilnijim self-konceptom. Neki od faktora koji se najčešće, na osnovu rezultata istraživanja, povezuju sa darovitim podbacivačima su i nizak akademski self-koncept, niska motivacija i kriza identiteta, nisko postavljeni ciljevi, anksioznost, izražen osećaj krivice zbog neuspeha (Nedimović, 2013; Klingner, 2017; Maksić i sar., 2017). Altaraz (2006) ističe da „istraživanja koja se bave intraindividualnim faktorima koji utiču na podbacivanje darovitih, pokazuju da su daroviti podbacivači po svojim osobinama ličnosti sličniji profilu nedarovitih podbacivača nego darovitih uspešnih učenika".

Darovitim „podbacivačima“, koji iz nekog razloga ne mogu da ispolje svoje potencijale jer imaju ometajuće faktore u sposobnostima, emocijama ili socijalizaciji, potrebno je pomoći na adekvatan način i koristeći raznovrsne i svrsishodne strategije.

Modeli prevencije faktora školskog neuspeha darovitih učenika

Podrška neuspešnim učenicima dugo vremena bila je glavna, ako ne i primarna, uloga stručnih saradnika. *Uloga pedagoga, kao stručnog saradnika* u predupređivanju školskog neuspeha učenika je izuzetno značajna, međutim, još je značajnije da svi akteri vaspitno-obrazovnog procesa deluju zajednički i jedinstveno (Bilić, 2001). Pedagozi predupređuju školski neuspeh na taj način što prate učenike i njihova postignuća (Gutvajn i Ševkušić, 2013). Na osnovu profila koji pedagozi sačinjavaju o svakom učeniku, kasnije se može pretpostaviti da li će dete imati probleme u školi i u postizanju školskog uspeha. Pedagozi mogu sarađivati sa učenicima u predupređivanju školskog neuspeha putem različitih vannastavnih aktivnosti, radionica ili razgovora. Uloga pedagoga u predupređivanju školskog neuspeha ogleda se i u uključivanju učenika u različite školske aktivnosti koje su u skladu sa njihovim interesovanjima, podizanju kvaliteta rada škole, odnosno, u organizovanju aktivnosti škole koje omogućavaju učenicima da ostvare svoj maksimum. Pedagozi planiraju i organizuju sve aktivnosti škole u saradnji sa nastavnicima i mogu predupreditи školski neuspeh učenika, ukoliko se programi rada postave fleksibilno, i ukoliko se vodi računa o učenikovim sposobnostima. *Savetodavni rad sa učenicima* se smatra najvažnijim pedagoškim postupkom i merom kako nastavnog osoblja, tako i stručnih saradnika (Pavlović, 2004; Džinović i Pavlović, 2006; Malinić, 2009; Zuković, 2017; Đorđević, 2021).

Neizostavno, spomenućemo širok dijapazon ostalih pedagoških postupaka i mera pogodnih u predupređivanju i preveniranju školskog neuspeha svih, pa i darovitih učenika, poput časova odeljenske zajednice, medijacije stručnih saradnika između učenika, nastavnih sadržaja i nastavnika u pogledu pružanja saveta i ohrabrivanja ličnosti učenika, podsticanja motivacije i interesovanja, upoznavanja sa novim načinima i stilovima učenja, pružanja pomoći u organizaciji vremena za obaveze prema školi, radionica sa učenicima na kojima se usavršavaju tehnike racionalnog učenja u okviru kojih se izdvajaju tehnika mentalnih slika, povezivanje, projekcija, asocijativna tehnika, kognitivno mapiranje i sl. (Tomčić, 2019; Skopljak i Kovačević, 2020; Đorđević, 2021). U vezi sa svojim iskustvom u radu sa neuspešnim učenicima, značajan broj stručnih saradnika ukazuje na „složenost i delikatnost sopstvene uloge u procesu izbora adekvatnih strategija podrške” (Gutvajn i Ševkušić, 2013: 342).

Kada je reč o *nastavniku* kao neposrednoj podršci obrazovanju darovitih i njegovoj ulozi u predupređivanju školskog neuspeha učenika, odnos učenika i nastavnika bi trebalo da bude zasnovan na demokratiji, razumevanju i strpljenju, istinskoj veri u njegove potencijale, podsticanju i motivisanju na predan rad i trud. Ukoliko ima adekvatan odnos sa učenikom, nastavnik će lakše saznati uzrok njegovog neuspeha, kao i način njegovog prevazilaženja. Malinić (2009: 200) ističe ulogu nastavnika u prevenciji školskog neuspeha koja obuhvata „nastavnikovo ponašanje, očekivanja, primenljivost kurikuluma, veličinu odeljenja, učenikov nedostatak poverenja u sopstvene sposobnosti, mobilnost porodice, motivisanje učenika”. Efikasnu meru prevencije školskog neuspeha ima motivacija učenika na samom početku školovanja ili na početku školske godine, odnosno spremnost, volja, želja, sposobnost i ulaganje truda nastavnika da je stvori na samom startu, i time trasira put dobrim obrazovnim razultatima. Ukoliko su učenici motivisani za učenje može se predupreditи školski neuspeh (Markovac, 1973; Spasenović i Mirkov, 2007; Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2016).

Buzan (2007: 114) navodi da „po pitanju očekivanja nastavnika od učenika, ukoliko on očekuje od deteta, bilo iz kog razloga, da pokaže dobar rezultat, 80% je veća mogućnost da će tako i biti [...] takođe, ako nastavnik očekuje loše rezultate nekog deteta, najverovatnije da

će ono takve rezultate i pokazati nevezano od njegovog IQ-a". Lungulov (2010: 301) podvlači da je „nastavnik značajan faktor motivacije učenika za učenje".

Saradnja porodice i škole sa ciljem prevencije školskog neuspeha podrazumeva aktivan odnos obe strane (Matović, 1994; Martinović, 2013), i neophodna je karika za uspešan razvoj svakog deteta (Đorđević, 2021). Tomčić (2019: 54) sa ciljem prevladavanja školskog neuspeha, između ostalog, predstavlja dve strategije partnerstva: „koncept roditeljske uključenosti i savetodavne strategije". Dakle, budući da je školski neuspeh problem celokupnog društva, a ne samo darovitog učenika kao individue, neophodno je preusmerenje svih raspoloživih snaga, potencijala i unutrašnjih rezervi pojedinaca na predupređenje ovog fenomena. Partnerski odnos porodice kao uzora i modela detetu za usvajanje društveno-socijalnih oblika ponašanja i škole, kao najvažnije društvene institucije, gde se ti oblici šire i produbljuju u suzbijanju školskog neuspeha je nemerljiva, i ta saradnja mora biti na najvišem mogućem nivou i predstavljati dugoročni cilj za uspeh i napredak (Bilić, 2001). Partnerstvo porodice i škole sa ciljem prevencije i prevladavanja školskog neuspeha podrazumeva recipročnu interakciju nastavnika i roditelja, kao i usklađivanje aktivnosti, izgradnju pozitivnih stavova u oba smera, obezbeđivanje komplementarnosti uloga, ali i racionalnu raspodelu uticaja, tako da roditelj i nastavnik imaju kontrolu nad svojim domenom aktivnosti (Milošević, 2002; Popović i Zuković, 2014). Aktivno učešće roditelja u školovanju svoje dece pozitivno utiče na akademske performanse, socijalne veštine, samopoštovanje, akademske i radne navike, pozitivne stavove prema školi. Praksa pokazuje da se saradnja između porodice i škole najčešće ostvaruje posredstvom roditeljskih sastanaka i individualnih razgovora (Popović, 2010).

Svaki propust ako se posmatra kao prolazna kategorija, pa i propust u školskom postignuću, može se popraviti i unaprediti ako se deluje preventivno i na vreme otkriju pravi razlozi koji dovode do školskog neuspeha. U tom pogledu, ističemo značaj *ranog otkrivanja*, odnosno obraćanje pažnje na najranije oblike javljanja neuspeha kako bi se još u tom početnom obliku utvrdilo koje su strategije najadekvatnije za otklanjanje mogućih uzroka neuspeha i prevencije ovog fenomena. Neophodno je na vreme identifikovati neuspeh darovitih učenika i na bazi toga primenjivati raznovrsne i adekvatne modele, kao i stimulativne i integrativne programe intervencije, o čemu svedoče brojni autori (Wellisch, & Brown, 2012; Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2016; Jakšić i sar., 2017). Kao što je već istaknuto, predupređivanje i preveniranje školskog neuspeha darovitih učenika predstavlja najbolji način njegovog suzbijanja. U prevenciji ovog fenomena nemerljivu ulogu ima prepoznavanje rizičnih faktora koji mogu dovesti do njega.

U daljem pregledu rada, navešćemo različite podele oblika predupređivanja školskog neuspeha brojnih autora, koji daju generalni osvrt na mogućnost prevencije školskog neuspeha celokupne školske populacije, ali su svakako, neizostavno primenjivi i na kategoriju darovitih učenika sa izvesnim teškoćama u učenju. Maksimović (2009: 193) pruža saznanja o širokom i raznovrsnom dijapazonu načina eventualnog suzbijanja školskog neuspeha učenika: „lična pomoć nastavnika, pomoć druga, pomoć roditelja i pomoć stručnih saradnika; individualni pristup svakom učeniku; obraćanje pažnje na ličnost učenika; povremeno motivisati učenika; stalno raditi na istraživanju uzroka neuspešnosti uvažavajući učenikove potrebe, češće anketirati neuspešne učenike, konsultovati roditelje, opremiti škole savremenijom opremom kao mogućim merama sa ciljem poboljšavanja učeničkog uspeha". Malinić (2009: 196) kao moguća rešenja u oblasti školskog neuspeha, navodi sledeće oblike: „pokušaj homogenizacije prema sposobnostima učenika, odnosno grupisanje učenika prema sposobnostima za učenje, pomoć neuspešnima prema stilovima učenja, strategije podrške, intrinznične strategije, kompenzatorne strategije", kod kojih je učenicima pružena mogućnost da se dokažu u onim oblastima koje su im „jača strana" i koje odgovaraju njihovim interesovanjima, dok se istovremeno mogućnost daje i onim oblastima u kojima ispoljavaju teškoće. Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski (2016: 62), navode tri stuba obrazovne podrške za darovite

učenike: „grupisanje, ubrzavanje i obogaćivanje". Kao značajno, takođe, ističu izradu pedagoškog profila za učenike izuzetnih sposobnosti i regulisanje i uspostavljanje zakonskog okvira prepoznavanja i podsticanja darovitih učenika (Ibidem).

Brojni autori (Wellisch, & Brown, 2012; Jakšić i sar., 2017; Alexopoulou et al., 2019), ističu značaj *integrativnih i stimulativnih programa prevencije i intervencije, kao i obuke za darovitu decu,* koji obuhvataju promene u školskom okruženju, nastavnom planu i programu i ponašanju nastavnika neophodnih za emocionalni i socijalni razvoj darovitih učenika, kreiranje novih kurikuluma, metoda nastave i posebne časove prilagođene potrebama darovitih učenika, razvijanje savetovališta u učionici za individualnu, grupnu i porodičnu terapiju. Pomenuti programi darovotim učenicima mogu pomoći da izgrade, održe, obogate i prošire svoje veštine kritičkog mišljenja, dajući im priliku da uče kroz istraživanje svog okruženja i jačajući svoje motive za učenje i lični razvoj, uvek podržavajući njihove jedinstvene socijalne i emocionalne potrebe na tom putu. Giza i Stit (Geesa, & Stith, 2024: 83), ističu da je „značajno promovisati pozitivne stavove i razvijati metakognitivne veštine za suočavanje sa teškim situacijama".

Motivisanost učesnika u nastavi predstavlja značajan preduslov, koji u velikoj meri može doprineti boljoj realizaciji same nastave, a time, i boljim rezultatima i napredovanju u učenju. Zbog toga se motivacija ocenjuje kao jedan od najznačajnih faktora u nastavi, jer „njeno prisustvo može znatno da olakša i unapredi nastavni proces i samo učenje, ali, isto tako njeno odsustvo može dovesti do poražavajućih rezultata" (Lungulov, 2010: 294). Motivacija može biti uslov uspešnosti u nastavi i predstavlja pokretačku snagu i nagon koji podstiče pojedinca na akciju i delovanje. O motivacionim faktorima koji doprinose akademskom postignuću učenika govore mnogi autori (Šapiro, 1998; Klingner, 2017). Pored motivacije, za uspeh u školi se kao značajan, pokazao i kognitivni kapacitet deteta (Maksić i sar., 2017). Za razliku od uspešnih učenika kojima je najvažniji uspeh, „samostalni daroviti učenici rade pre svega sebe radi, kod njih je posebno naglašena unutrašnja – intrinzična motivacija" (Lungulov, 2010: 299). Takođe, saopštavanje rezultata postignutih u toku učenja može apsolutno biti jedna sigurna vodilja i trasirati put ka uspehu, i posebno, način zadovoljavanja ne samo spoljašnje, već i unutrašnje-intrinzične motivacije i njenog daljeg razvijanja (Palekčić, 1985).

Kao značajni prediktori školskog uspeha, izdvajaju se dimenzije motiva postignuća (Letić i sar., 2017; Milošević i Šimonji Černak, 2019). Kod motiva postignuća, „individuum sa visokim nioom teži usavršavanju vlastite ličnosti zato što to želi, a ne zato što očekuje nagradu" (Stojaković, 2000: 264). Interesovanje za faktore školskog postignuća predstavlja jedno od dominantnih područja psihologije obrazovanja i sasvim je „razumljivo kada se ima u vidu da školska postignuća, zapravo, predstavljaju najprepoznatljiviju meru kvaliteta obrazovanja" (Đigić, 2011). Takođe, Đorđević (2021), ističe da je obrazovno postignuće često praćeno faktorima koji dovode do dekadencije uspeha.

Sa motivom postignuća je u vezi i samoaktuelizacija koja podrazumeva motiv pokretanja ličnosti da ostvaruje maksimalne domete u razvoju svojih potencijalnih mogućnosti, kao i stepen aspiracije, odnosno projekcija ličnosti o ciljevima koje želi i misli da ih može ostvariti. Nivo aspiracije se, dakle, odnosi na „cilj koji tek treba ostvariti, pa se on najčešće i određuje kao nivo budućeg postignuća na nekom zadatku ili poslu, a koji neka osoba misli da će postići" (Stojaković, 2000: 180). Važan činilac visokog nivoa aspiracije je i samopoštovanje, samoocenjivanje ili slika o sebi (Livajn, 2005; Buzan, 2007). U kontekstu prethodnih razmatranja akademskog self-koncepta i povezanosti sa školskim neuspehom darovitih učenika, nameće se potreba bližeg određivanja samog pojma self-koncept. Naime, on predstavlja sliku o sebi, samosvest, poimanje sebe, skup verovanja o sebi (Altaras, 2006; Callahan et al., 2004; Wiley, 2020). Razvoj self-koncepta i samopoštovanja kod darovite dece je veoma osetljivo pitanje koje ne treba zanemarivati (Zuković i Milutinović, 2013; Džinović i Vujačić, 2017; Alexopoulou et al., 2019). Dakle, self-koncept direktno utiče na postignuće u školi, a slika o sebi se može menjati vremenom. Lista ličnih resursa učenika značajnih za

obrazovno postignuće prilično je duga i između ostalog, obuhvata i sliku o sebi, samopoštovanje. Osoba koja poznaje sopstvene sposobnosti i talente, razvija pozitivan stav prema njima i veruje u sopstveni uspeh jeste osoba koja može da se usavršava i uspe (Gabris-Barker, 2010; Sadeghi et al., 2015; Mbuva, 2016). Nalazi istraživanja pokazali su da pozitivna slika o sebi doprinosi visokim obrazovnim postignućima, kao i da viši nivo samopoštovanja prethodi napretku u školskom učenju (Stojaković, 2000; Zuković i Milutinović, 2013; Maksić i sar., 2017). Učenikova očekivanja u pogledu ishoda sopstvenog ponašanja su tesno povezana sa nivoom njegovog samopoštovanja (Pelemiš, 2017). Kako je „potraga" darovitih za pozitivnom slikom o sebi često dugotrajna i bolna, neretko se događa da darovito dete samo sebe omalovažava, te je njegov razvoj otežan zbog tih niskih samoprocena.

U svetlu razmatranja tematike predupređivanja neuspeha Šaranović-Božanović (1976), ističe *primenu teorije etapnog formiranja umnih radnji* koja vodi delotvornijem usvajanju pojmova i uspešnijem formiranju samih misaonih procesa, kao nastavnog modaliteta koji posebno obraća pažnju na suštinsku povezanost učenja i razvoja, u smislu naglašene stalne težnje i stremljenja ka „zoni narednog razvoja". Šire i značajnije pedagoške implikacije mogu se ogledati u situaciji da učenik nije samo na reproduktivnom nivou, već i da maksimalno angažuje svoje intelektualne potencijale kao nešto invarijantno u sebi i sve više je okrenut potpunijoj i intenzivnijoj misaonoj aktivizaciji (Bakovljev, 1982).

Za sve učenike, naravno, i darovite, važno je da koriste pozitivne strategije koje podstiču kognitivni razvoj, kako bi razvili pozitvnu klimu, jer nefleksibilna nastava može da stvori otpor učenika prema nastavniku i nastavnom predmetu (Stepanović, 2012). Od strane nastavnika je obavezno obraćanje pažnje i poštovanje kognitivnog stila i stila učenja učenika koji predstavlja naviku da učenik stiče znanje specifičnim načinima opažanja, pamćenja, mišljenja i rešavanja problema (Sternberg, 2005; Sladoje-Bošnjak, 2013). Činjenica je da darovita deca „povećavaju kapacitet svog opažanja i pamćenja i na taj način brže pronađu i usvoje efikasne tehnike pamćenja i učenja, i efikasno ih koriste u svom radu" (Stojaković, 2000: 85). Tajna uspešnog učenja sadržana je u „mentalnim modelima koji predstavljaju sisteme uverenja, obrasce mišljenja, paradigme i nizove načela delovanja na kojima se temelje naše misli i ponašanja" (Jensen, 2003: 61),

U pogledu prevazilaženja barijera u postizanju uspeha, Đorđević (2021: 77) nudi moguće tehnike učenja koje bi se mogle implementirati u praksi: „tehnike asocijativnog učenja i kreiranja mapa uma kojima je cilj poboljšanje kvaliteta pamćenja i podsticanje viših mentalnih procesa poput metakognicije, mnemonike u cilju kvalitetnijeg usvajanja znanja, tehnike rezimiranja materijala kojim se pojedinac osposobljava da vrši selekcije u pogledu isticanja važnosti i sagledavanju suštine prerađenih informacija". Svaka od ovih tehnika može pomoći u osnaživanju samopouzdanja, postizanju autonomije i samoregulacije učenja, čiji je glavni cilj obezbediti trajnost i razumljivost znanja, i istovremeno otvoriti nove mogućnosti i puteve ka postizanju viših obrazovnih postignuća. U vezi sa time, Buzan (2007) govori o *pozitivnom uticaju misaonih igara na akademski uspeh i akademska dostignuća*, kao i na oblasti drugih intelektualnih težnji, koje su sve u izrazito pozitivnoj korelaciji sa prethodno pomenutim bavljenjem misaonim igrama dece.

Takođe, značajno je *izgrađivanje kompetencija učenja (učenje učenja)*, kao „sposobnosti započinjanja i nastavljanja učenja, organizovanja vlastitog učenja, podrazumevajući, i efikasno upravljanje vremenom i informacijama, kako individualno, tako i u grupama, koja uključuje shvatanje ličnih metoda učenja i ličnih potreba, prepoznavanje raspoloživih mogućnosti i sposobnost savladavanja prepreka da bi se uspešno učilo" (Matijević i Topolovčan, 2017: 66). Plazinić i saradnici (2019) se nadovezuju na prethodno pomenuto, uz konstataciju, da se kompetencije većine učenika mogu dovesti do visokog nivoa uz mentorski vođenu vežbu i povratne informacije (feedback). Gojkov (2013: 196) govori u prilog tezi o potrebi traganja za kompleksnim metodološkim pristupima u istraživanju didaktičkog tretmana darovitih i navodi *instrukcioni pristup kao novu metodološku paradigmu*

sa tezom čija je suština utisak „da je za sigurniju korespondenciju didaktičkih instrukcija i performansi darovitih učenika u nastavi, potrebno utvrditi posebnosti svakog darovitog pojedinca, kao i stepen integrisanosti njihovih svojstava, naravno, pored poznavanja karakteristika i korespondentnosti drugih didaktičkih činilaca (nastavnik, nastavni sadržaji...), i njihovog međuuticaja, što dosadašnja metodologija još nije uspela".

S obzirom na činjenicu da u svetlu posmatranja školskog neuspeha kao antipoda uspehu, moramo naglasiti da se neretko dešava da neuspešnih učenika sve više ima i među darovitima. U razrednoj klimi koja se odlikuje strogim akademskim zahtevima, ovu populaciju dece često prati nizak akademski self-koncept, zbog njihove sklonosti introspekciji, naglašene osećajnosti i vrlo osetljive slike o sebi. Brojni autori potvrđuju ove nalaze, i ističu već pomenutu naglašenu emocionalnu osetljivost darovitih (Altaras, 2006; Al-Adwan, & Al-Khayat, 2015; Smith, 2017; Casino-García et al., 2019; Wiley, 2020). Shodno tim postulatima, ukazujemo na poseban značaj *intenzivnog rada na izgrađivanju i osnaživanju širokog spektra raznovrsnih emocionalnih kompetencija neophodnih u nastojanjima prevazilaženja školskog neuspeha darovitih učenika*, kod kojih je u pojedinim periodima školovanja prisutan školski neuspeh, s obzirom na činjenicu da njih odlikuje izvesna naglašena emocionalna osetljivost i okrenutost introspekciji. Razvijanjem pomenutih kompetencija koje Suzić (2005: 77), definiše kao „sposobnost ili spremnost ličnosti da razume vlastite kao i emocije drugih, da vlada svojim emocijama i da ih nadograđuje ili usavršava, te koristi u socijalnim i životnim situacijama", umnogome bi se u samom startu, izbeglo da ova kategorija dece pokaže nisko postignuće, i u krajnoj instanci, bude neuspešno u školi. U oblasti socioemocionalnih sposobnosti moguće je vežbati učenike da postanu više svesni svojih emocionalnih stanja i emocionalnih stanja drugih, da razviju sposobnost samokontrole, usaglašavanja, spontane komunikacije, aktivnog slušanja, pregovaranja i dogovaranja, da uče i nauče da na miran i socijalno prihvatljiv način primaju sopstvene neuspehe i tolerišu raznovrsne frustrativne situacije (Stojaković, 2000). Navedeni autor (Ibidem: 261), apostrofira „važnost interaktivnog učenja za razvoj socioemocionalnih sposobnosti učenika". U tom pogledu i Šapiro (1998: 6), ističe da „emocionalne veštine moraju da se uče, roditelji mogu naučiti svoju decu da prepoznaju i kontrolišu osećanja besa i razdražljivosti zbog postignutih neuspeha".

Razvoj i primena odgovarajućih programa emocionalne inteligencije može promovisati angažovanje akademski darovitih učenika u redovnoj nastavi i inicirati povećanje njihovog akademskog učinka (Zeidner, 2017; MacCann et al., 2020; Wang, 2022). Iz tog razloga je ključno naglasiti da programi usmereni na razvoj emocionalnih kompetencija, zapravo, unapređuju razrednu klimu i poboljšavaju školski uspeh (Munjas Samarin i Takšić, 2009), koji se, svakako, odnosi i na darovitu decu koja ostvaruju neuspeh u školi. Rezultati istraživanja pomenutih autora (Ibid.: 355), idu u prilog tvrdnjama da se „socijalne, kao i emocionalne kompetencije mogu naučiti kroz programe integrisane u školski kurikulum (tzv. socijalno i emocionalno učenje – SEU)". U tom kontekstu, grupa autora (Gojkov Rajić i sar., 2021: 93), podvlače „koliko bi se darovitih spasilo, ako bi se na vreme pokrenuli motivacionim strategijama ka korisnim obrascima samoregulacije učenja i ponašanja".

Uzimajući u obzir premisu da „socio-emocionalni razvoj darovitih čini paradigmu savremenih istraživanja darovitosti" (Krneta i Simunić, 2013: 200), emocionalne kompetencije mogu igrati ključnu ulogu u promovisanju akademski nadarenih učenika (Vujović i sar., 2020; Wang, 2022), i biti od presudnog značaja za njihovo puno angažovanje u redovnoj nastavi.

Diskutujući o liderskim potencijalima darovitih učenika, iste, u uslovima „ambijenta škole" gde je očigledno postojanje „nagona za nadmetanjem" Stojanović (2013: 341), mogu se precizno uočiti i adekvatno podržavati, jedino ukoliko se precizno definišu unutar okvira pojedinačnih domena, poput domena sporta i muzike, koje su specifične po naglašenosti osobina koje su povezane s javnim nastupom (Letić i sar., 2017; Geesa, & Stith, 2024). Upravo pomenute liderske potencijale darovitih učenika bi trebalo u domenima gde je prisutna mogućnost javnog nastupa, usmeravati i podsticati na iskazivanje i afirmaciju.

Problemska, programirana, nastava na više nivoa složenosti, egzemplarna, heuristička nastava, predstavljaju savremene modele i sisteme nastave, koji se suprotstvaljaju tradicionalnoj organizaciji časa putem zastarelog i prevaziđenog frontalnog oblika rada, kako svedoče brojni autori (De Zan, 2001; Lazarević i Banđur, 2001; Ranđelović, 2005; Vilotijević i Vilotijević, 2016). Svaki od navedenih sistema nastave potencijalno je primenjivi model rada sa darovitim učenicima sa ciljem inoviranja rada sa njima, sa bitnim i suštinskim odlikama koje mogu doprineti upravo kvalitetnijem i efikasnijem nastavnom radu.

Neophodno je napomenuti da je *individualizacija nastave* ključna kada govorimo o kvalitetnoj i efikasnoj organizaciji rada sa darovitim učenicima. Đukić (2003: 65), ističe da individualizacija nastave predstavlja permanentnu didaktičku inovaciju, i ona je, dakle, „idealan (apstraktan) teorijski model nastave po kome se ona organizuje u skladu sa učenikovim karakteristikama i razvojnim potrebama". Sa modernom vaspitno-obrazovnom i individualizovanom organizacijom, modernom nastavnom tehnologijom, inovativno konstruisanim i projektovanim radom, ostvarivalo bi se veće misaono aktiviranje i angažovanje učenika sa efikasnijim, intenzivnijim i racionalnijim predznakom nastave.

Darovitoj deci su posebno potrebne *kreativne i individualizovane aktivnosti u nastavi*, otvaranje mogućnosti za ličnu inicijativu u školskim aktivnostima, i podsticanje saradnje s onima koje interesuju slične stvari (Maksić i sar., 2017). Individualizacija učenja je u funkciji podsticanja stvaralaštva, saradnje i inicijative učenika (Ibidem). Sa druge strane, *razvojna diferencijacija učenja* je odgovarajući metod za razvoj ličnog talenta i iskorišćavanje potencijala za samorazvoj u školi. Pedagogija kognitivnih procesa predstavlja jezgro razvojne diferencijacije. Nastavne metode usmerene na kognitivne procese zasnovane su na teoriji kritičkog mišljenja, i predstavljaju sredstvo pomoću koga se mišljenje, misaoni procesi višeg nivoa i metakognitivne veštine mogu razvijati kroz regularni kurikulum.

O diferencijaciji nastave i potrebi za indivdualizovanim načinom rada sa darovitim učenicima, govore i drugi autori (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2016; Alexopoulou et al., 2019). Podsticanje darovitosti kod učenika i to putem *dodatne nastave* koja, ukoliko je organizovana u skladu sa potrebama i mogućnostima darovitih učenika, pruža realnu pretpostavku za njihovu punu afirmaciju, ističu pojedini autori (Markovac, 1973; Krulj i Arsić, 2007; Bašić, 2009). Upravo ta, dodatna vežbanja učenicima pružaju mogućnost nadogradnje i usavršavanja, napredovanja sa ciljem postizanja zahteva škole i školskih obaveza. Da bi se ostvarila funkcija dodatne nastave, kao i da bi se poboljšala celokupna organizacija u svim njenim fazama, potrebno je da se ona sistematski koncipira i osmisli. To znači da u tom procesu, posebno treba voditi računa o sledećim potrebnim stavkama: „naučno i stručno izrađeni programi za rad sa darovitim učenicima u dodatnoj nastavi; odrediti ulogu nastavnika i drugih stručnih lica u planiranju, organizaciji i realizaciji rada u dodatnoj nastavi; promena u stilu planiranja, organizacije i realizacije rada u dodatnoj nastavi, tj. frontalni oblik rada zameniti individualizovanim, jednosmernu komunikaciju između nastavnika i učenika zameniti dvosmernom, pasivnu ulogu učenika u nastavnom procesu zameniti aktivnom, a njegov položaj objekta zameniti subjekatskom pozicijom; stvaranje povoljne klime i kooperativnosti između nastavnika i učenika, uključivanje stručnih službi i roditelja i njihova puna participacija i podrška u zavisnosti od njihove uloge i pozicije; stručna i naučna identifikacija darovitih učenika i njihovo pravovremeno uključivanje u dodatnu nastavu, kao i mogućnost promene ili prestrukturiranja u grupama u zavisnosti od potreba i interesovanja učenika; obezbeđivanje adekvatnih materijalno-tehničkih, finansijskih, motivacionih, pedagoških i drugih sredstava i cilju stvaranja uslova za optimalno izvođenje dodatne nastave" (Krulj i Arsić, 2007: 306).

Saradničko učenje, takođe, može imati značajan udeo i doprineti poboljšanju i eventualnom otklanjanju ovog problema, kao „sastavni deo aktivne nastave orijentisane na delovanje i uspeh podstičući aktivni karakter učenja i prema njemu oblikujući uslove učenja" (Maksimović, 2012: 216). U tom kontekstu Rojders (Roeders, 2003), ističe da saradničko

učenje u svim svojim oblicima i svim nastavnim predmetima daje bolje rezultate od klasične nastave, što se ogleda u pismenom izražavanju, retoričkom fondu, opštoj informisanosti, uspehu iz matematike. *Rad u grupi* ne samo da poboljšava veštine rešavanja problema neuspešnih učenika, već utiče i na razvijanje njihovog pozitivnog odnosa prema nastavnom predmetu, a samim time, i na motivaciju za učenje (Roviš i Bezinović, 2011).

Pokazalo se da neuspešnim učenicima prvenstveno odgovara kooperativno učenje, preciznije, učenje u grupama sa zajedničkim ciljem i individualnom odgovornošću (Stepanović, 2012), i to posebno – *diskusija, kao deo kooperativnog učenja* (Malinić i Džinović, 2011). Diskusija ne podstiče samo više kognitivne procese kroz razmenu mišljenja, ideja, kritiku i argumentovanje ponuđenih objašnjenja, već se njeni pozitivni efekti ogledaju i u razvijanju boljih interpersonalnih odnosa među vršnjacima.

Zahtevi za usavršavanjem mišljenja i optimalnim razvijanjem misaonih funkcija nužno podrazumevaju osavremenjivanje nastavnih sadržaja i drugačiji prilaz koncepciji nastavnih predmeta. Imajući u vidu da su učenici u današnje vreme sve više okrenuti upotrebi interneta kao globalne svetske računarske mreže i svojevrsne „virtuelne učionice", kao izvora aktuelnih informacija, stvara se mogućnost upotrebe multimedijalnih nastavnih sredstava, softvera na CD-ovima za elektronsko učenje i generalno, hipermedijske obrazovne tehnologije, koja zapravo predstavlja individualnu i individualizovanu edukaciju (Jensen, 2003; Stanković, 2005; Matijević i Topolovčan, 2017).

U tom kontekstu, ističemo *upotrebu i primenu obrazovne tehnologije i multimedija u radu sa darovitima.* Šapiro (1998: 247) podvlači da su „kompjuteri i EQ – iznenađujuće dobra kombinacija, jer je teško ignorisati moć kompjutera u unapređenju dečijeg emocionalnog i društvenog razvoja". Savremena obrazovna tehnologija integriše savremeno koncipiran program učenja (softver) i tehniku (hardver) putem koje program postaje dostupan učeniku (De zan, 2001), i što je posebno značajno – stvara preduslov za ostvarivanje koncepta multimedijalnosti u nastavi (Vasilev, 2005; Vilotijević, 2008). Multimedijalnošću, odnosno multimedijalnim pristupom u nastavi se u realizaciji nekog nastavnog zadatka pri obradi, utvrđivanju, pa i ponavljanju integrisanim delovanjem više medija, angažuju različita čula čime se postižu bolji efekti, veći učinci, dinamičnija, racionalnija i produktivnija nastava.

Zaključak

Rad sa darovitim učenicima na planu suzbijanja eventualnog školskog neuspeha i obrazovnog postignuća, koje nije u skladu sa unapred postavljenim očekivanjima, nužno mora biti sistematski i organizovan na svim nivoima, počev od porodice, škole, pa do šire društvene zajednice, sa naglaskom da je predupređivanje i prevencija ključ ove problematike. Ranim otkrićem, tj. identifikacijom određenih „teškoća" u učenju, olakšava se njihov dalji razvojni tok i školovanje. Darovitost zaslužuje veliku društvenu brigu, angažovanje, ulaganja i stvaranje jedne šire platforme i strategije za budući razvoj i obrazovanje. Samo izuzetno ozbiljan pristup, planski, organizovan, intencionalan rad sa darovitim učenicima sa izvesnom sigurnošću može obezbediti razvoj ove kategorije dece koji će ići uzlaznom linijom i trasirati put ka uspešnom ostvarenju predviđenih i zacrtanih nastavnih ciljeva i zadataka.

Kroz rad, pokušali smo ukazati na raznovrsne i mnogobrojne faktore koji utiču uzročno-posledično na obrazovno postignuće darovitih i vode ka kontinuiranoj egzistenciji kategorije „neuspešan učenik", kao i na raznovrsne i mnogobrojne modele prevencije faktora školskog neuspeha darovitih učenika, što je ujedno bio i cilj ove *teorijsko-sadržajne analize*. Svi razmatrani faktori neizostavno, pojedinačnim delovanjem ili udruženim snagama, mogu predstavljati izvor saznanja od krucijalnog, esencijalnog i fundamentalnog značaja za strateško planiranje, utvrđivanje najadekvatnijih strategija i modela prevencije, koji će pomoći u što kvalitetnijoj i efikasnijoj organizaciji nastave u radu sa darovitima, i u krajnjoj liniji, predupređivanja i suzbijanja školskog neuspeha i obrazovnog postignuća ove kategorije dece,

koji nije u skladu sa očekivanjima porodice, škole, šire društvene zajednice, pa i njih samih. Stoga, potrudili smo se sa raznih aspekata i multidisciplinarno rasvetliti ovu tematiku koja svakako zavređuje ogromnu pažnju.

Izuzetno je značajno na vreme otkriti propuste bilo kakve vrste i izvesne „teškoće" u učenju koje se ispolje još na samom početku školovanja, jer to implicira pravovremeno delovanje na suzbijanju školskog neuspeha celokupne školske populacije, uključujući svakako i kategoriju darovite dece. Školski neuspeh se neminovno, sve teže otklanja u toku samog školovanja, ukoliko izostanu pravovremene i adekvatne reakcije svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, koji sa sobom nose ogromnu odgovornost, ali su i dužni raditi na predupređivanju i preveniranju školskog neuspeha svih, pa i darovitih učenika. Ta činjenica ni u kom slučaju ne sme biti shvaćena kao floskula. Naposletku, na osnovu razmatrane celokupne relevantne literature brojnih domaćih, ali i stranih autora, usudićemo se konstatovati da je od izuzetnog značaja neophodno i preusmerenje celokupnih raspoloživih snaga, potencijala i unutrašnjih rezervi stručnih saradnika, nastavnika, roditelja, uže, ali i šire društvene zajednice na predupređivanju i preveniranju ovog fenomena jer to, podvlačimo, predstavlja najbolji način njegovog suzbijanja.

Literatura:

- Al-Adwan, F. E. Z., & Al-Khayat, M. M. (2015). Cognitive and Emotional Needs of the Gifted Students from Themselves Perspective: Survey. *Canadian Social Science*, *11*(7), 38–48.
- Alexopoulou, A., Batsou, A., & Drigas, A. (2019). Resilience and Academic Underachievement in Gifted Students: Causes, Consequences and Strategic Methods of Prevention and Intervention. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, *15*(14), 78–86.
- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.
- Altaras Dimitrijević, A. i Tatić Janevski, S. (2016). *Obrazovanje učenika izuzetnih sposobnosti: naučne osnove i smernice za školsku praksu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Bakovljev, M. (1982). *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ban, A. i Vrcelj, S. (2013). Kako prepoznati nadarenog učenika? U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Metodološki problemi istraživanja darovitosti, Zbornik 18* (62–77). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov" i Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlajku".
- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bilić, V. (2001). *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Buzan, T. (2007). *Mali genijalac – kako pametni roditelji stvaraju pametnu decu*. Beograd: Logos Art.
- Callahan, C. M., Sowa, C. J., May, K. M., Tomchin, E. M., Plucker, J. A., Cunningham, C. M., & Taylor, W. (2004). *The Social and Emotional Development of Gifted Students*. Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented (NRC/GT).
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept: An Analysis of Relationships in Gifted Students. *International Journal of Environmenatl Research and Public Health*, *18*(1006), 1–23.
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective Emotional WellBeing, Emotional Intelligence and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International Journal of Environmenatl Research and Public Health*, *16*(3266), 1–18.
- Chan, D. W. (2005). Emotional intelligence, social coping and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, *16*(2), 163–178.

- Danilović, M. (1998). *Tehnologija učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istra- živanja i Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin".
- De Zan, I. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Džinović, V. i Pavlović, J. (2006). Opredeljenje za neuspeh u školi kao vid opiranja vršenju moći. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 38*(1), 124–150.
- Džinović, V. i Vujačić, M. (2017). Samouverenja učenika o kompetentnosti u matematici i prirodnim naukama [Students' self-beliefs on the competencies in mathematics and science]. U: M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015: rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (115–127). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đigić, G. (2012). Stilovi učenja kao faktor postignuća. U: B. Dimitrijević (ur.), *Ličnost i obrazovno-vaspitni rad – tematski zbornik radova* (73–86). Niš: Filozofski fakultet.
- Đorđević, J. (1990). *Intelektualno vaspitanje i savremena škola*. Sarajevo: „Svjetlost", Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đorđević, M. (2021). Uloga pedagoga u prevenciji i otklanjanju uzroka školskog neuspeha. *Pedagoška stvarnost*, *67*(1), 64–79.
- Đukić, M. (2003). *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Gabryś-Barker, D. (2010). On teacher beliefs, self-identity and the stages of professional development. *Lingvarm Arena*, *1*(1), 25–42.
- Geesa, R. L., & Stith, K. M. (2024). Exploring school leaders' perceptions of gifted education educator and gifted program evaluation. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, *9*(2), 1–30.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Castejón, J., Sánchez, T., Sandoval-Palis, I., & Vidal, J. (2020). Academic Achievement and Failure in University Studies: Motivational and Emotional Factors. *Sustainability*, *12*(9798), 1–14.
- Gojkov, G. (2013). Metateorijski koncepti u proučavanju metakognicije darovitih. U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Metodološki problemi istraživanja darovitosti, Zbornik 18* (182–199). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov" i Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlajku".
- Gojkov Rajić, A., Stojanović, A., Šafranj, J. i Gojkov, G. (2021). *Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Grandić, R. (2004). *Prilozi porodičnoj pedagogiji*. Novi Sad: Izdanje autora.
- Gutvajn, N. i Ševkušić, S. (2013). Kako stručni saradnici doživljavaju školski neuspeh učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *45*(2), 342–362.
- Hansen, J. B., & Toso, S. J. (2007). Gifted Dropouts: Personality, Family, Social, and School Factors. *Gifted Child Today*, *30*(4), 30–41.
- Jakšić, I., Marušić Jablanović, M. i Gutvajn, N. (2017). Činioci postignuća učenika iz Srbije u oblasti matematike [Contextual factors influencing students' mathematics achievement in Serbia]. U: M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015: rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (67–94). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jelić, M. i Jovanović, B. (2011). Siromaštvo kao faktor školskog neuspeha učenika. *Socijalna misao*, *18*(4), 79–95.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Jovanović, P. (1997). *Roditelji i dete*. Pančevo: Autor.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskoga pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kim, K. H. (2008). Underachievement and Creativity: Are Gifted Underachievers Highly Creative? *Creativity Research Journal*, *20*(2), 234–242.
- Klingner, R. (2017). *Gifted Underachiever*. Hauppauge, New York: Nova science publishers.
- Kocić, Lj. (1988). Činioci koji nepovoljno deluju na uspeh učenika. *Nastava i vaspitanje*, *37*(4), 317–341.
- Krneta, Lj. i Simunić, E. (2013). Podsticanje emocionalne kompetentnosti darovitih učenika u školi. U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Metodološki problemi istraživanja darovitosti, Zbornik*

18 (200–214). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov" i Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlajku".
- Krneta, Lj. (2000). *Faktori školskog uspjeha*. Banja Luka: Banjaluka kompani.
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krnjajić, S. (2002). Vršnjački odnosi i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 34*, 213–235.
- Krulj, R. i Arsić, Z. (2007). Dodatna nastava u funkciji podsticanja darovitosti kod učenika. U: G. Gojkov (ur.), *Praktični aspekti savremenih shvatanja darovitosti, Zbornik 13* (297–308). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov".
- Kvaščev, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lalić-Vučetić, N. (2015). Mogućnosti razvijanja motivacije za učenje: perspektiva nastavnika i učenika. *Inovacije u nastavi*, *29*(1), 1–15.
- Lazarević, Ž. i Banđur, V. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Jagodina-Beograd: Učiteljski fakulteti u Jagodini i Beogradu.
- Letić, M., Milutinović, J., & Grandić, R. (2017). Leadership Potential of Talented Students. *Croatian Journal of Education*, *19*(4), 1199–1232.
- Livajn, M. (2005). *Svako dete je pametno na svoj način*. Beograd: Rubikon.
- Lungulov, B. (2010). Motivacija učenika u nastavi – pretpostavka uspeha u učenju. *Pedagoška stvarnost*, *3–4*, 294–305.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, *146*(2), 150–186.
- Maksić, S., Vesić, D. i Tenjović, L. (2017). Profil učenika koji su ostvarili najviše postignuće u matematici i prirodnim naukama [The profile of students who accomplished the highest achievement in mathematics and science]. U: M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015: rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (183–206). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksimović J. (2013). Kvalitativna studija slučaja u istraživanjima darovitosti. U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Metodološki problemi istraživanja darovitosti, Zbornik 18* (237–247). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov" i Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlajku".
- Maksimović, J. (2012). Unapređivanje saradničkog učenja u školi posredstvom akcionih istraživanja. Naučni skup *Nastava i učenje – ciljevi, standardi, ishodi* (215–228). Užice: Učiteljski fakultet.
- Maksimović, J. (2009). *Različiti metodološki pristupi u istraživanju školskog neuspeha*. Niš: Filozofski fakultet.
- Malinić, D. (2014). Pedagoški aspekti nastavničke profesije i neuspeh učenika. *Nastava i vaspitanje*, *63*(4), 687–701.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. i Džinović, V. (2011). *Položaj neuspešnog učenika u mreži odnosa u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Markovac, J. (1973). *Suzbijanje neuspeha u osnovnoj školi: Prikaz pedagoškog istraživanja Zavoda za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske*. Beograd: Jugoslovenski Zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Martinović, D. (2013). Uticaj porodice na vaspitanje djeteta. *Socijalna misao*, *1*, 41–53.
- Matejević, M. (1994). *Nastavni program kao faktor opterećenosti učenika osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga; Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Matović, N. (1994). *Saradnja srednje škole i porodice*. Beograd: Institut za pedagogiju i adragogiju Filozofskog fakulteta.
- Mbuva, J. (2016). Exploring teachers' self-esteem and its effects on teaching, students' learning and self-esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *16*(5), 59–68.

- Milošević, I. i Šimonji Černak, R. (2019). Odnos između percipirane razredne klime, motiva postignuća i školskog uspeha kod učenka osnovnih i srednjih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *51*(2), 426–460.
- Milošević, N. (2002). Uticaj saradnje porodice i škole na socijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *34*(1), 193–212.
- Munjas Samarin, R. i Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, *12*(2), 355–371.
- Nedimović, T. (2013). Podbacivanje darovitih – mogućnosti i ograničenja kvantitativnih istraživanja. Kako prepoznati nadarenog učenika? U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Metodološki problemi istraživanja darovitosti, Zbornik 18* (254–261). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov" i Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlajku".
- Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje – pedagoški i psihološki aspekti razvijanja unutrašnje motivacije učenika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pavlović, B. (2004). Partnerski odnosi u nastavi kao faktori podsticanja učenja i kognitivnog razvoja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *36*(1), 151–167.
- Pelemiš, D. (2017). Vaspitni stil roditelja kao faktor opšteg uspeha učenika. *Pedagoška stvarnost*, *63*(1), 27–40.
- Plazinić, Lj., Mutavdžin, D. i Altaras Dimitrijević, A. (2019). Da li su izuzetne sposbnosti neophodne za izuzetna postignuća: Pregled novijih empiijskih nalaza o uslovima za dostizanje ekspertize. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *51*(2), 373–425.
- Popović, D. (2010). Partnerstvo porodice i škole kao faktor prevencije vršnjačkog nasilja. *Pedagoška stvarnost*, *1–2*, 35–45.
- Popović, D. i Zuković, S. (2014). Partnerstvo porodice i škole u uslovima tranzicije. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, *1*, 219–235.
- Ranđelović, J. (2005). *Ka angažovanoj didaktici*. Niš: Filozofski fakultet.
- Raoof, K., Shokri, O., Fathabadi, J., & Panaghi, L. (2024). Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. *Heliyon*, *10*(17), 1–13.
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Rot, N. (1990). *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Roviš, D. i Bezinović, P. (2011). Vezanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor, 49*(2), 185–208.
- Sadeghi, A., Azizi, S., & Poor, S. M. (2015). Investigating the relationship between positive selfconcept and success of academic staffs at University of Guilan, Iran. *Psychology, 6*, 2155–2160.
- Skopljak, M. i Kovačević, N. (2020). Neuspjeh učenika u osnovnim školama iz ugla pedagoga. *Pedagoška stavrnost*, *66*(2), 156–168.
- Sladoje-Bošnjak, B. (2013). *Metakognitivne strategije u nastavi*. Pale: Filozofski fakultet.
- Smith, E. (2005). *Analysing Underachievement in Schools*. London: Continunum International Publishing Group.
- Smith, S. (2017). Responding to the Unique Social and Emotional Learning Needs of Gifted Australian Students. In: E. Frydenberg, A. Martin & R. Collie (eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (147–166). The Gateway, Singapore: Springer.
- Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbačenost i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *35*, 267–288. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Spasenović, V. i Mirkov, S. (2007). Interventni programi razvijanja socijalnih veština učenika. *Nastava i vaspitanje, 1*(56), 56–65.
- Stanković, Z. (2005). *Primena nastave na više nivoa složenosti multimedijalnim pristupom*. Niš: Filozofski fakultet i Niš: Prosveta.
- Stepanović, S. (2012). Mišljenja nastavnika o uzrocima i načinima prevencije školskog neuspeha učenika. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu, 25*(4), 78–89.
- Sternberg, R. J. (2005). *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Stojanović, Lj. (2013). Istraživanje darovitosti kao kreativne različitosti u teološkom kontekstu. U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Metodološki problemi istraživanja darovitosti, Zbornik 18* (331–345). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov" i Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlajku".

- Stojaković, P. (2000). *Kognitivni stilovi i stilovi učenja*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Šapiro, L. E. (1998). *Emocionalna inteligencija: Kako vaspitanjem dobiti dete sa visokim IQ*. Beograd: Narodna knjiga-Alfa.
- Šaranović-Božanović, N. (1984). *Uzroci i modeli prevencije školskog neuspeha*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šaranović-Božanović, N. (1976). *Mogućnost predupređivanja neuspeha u nastavi primenom teorija etapnog formiranja umnih radnji.* Beograd: Prosveta.
- Ševkušić-Mandić, G. (2000): Socijalni odnosi u školi. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, 32*, 66–85.
- Šram, Z. i Futo, A. (1988). Školski neuspeh kao antecendens društveno neprihvatljivog ponašanja dece i omladine. *Pedagoška stvarnost, 7–8*, 483–499.
- Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak, 155*(3), 209–222.
- Thruman, R., & Wolfe, K. (1999). *Improving academic achievement of underachieving students in a heterogeneous classroom*. Illinois, USA: Master's Action Research Project, Saint Xavier University & IRI/Skylight.
- Tomčić, L. (2019). Prevencija školskog neuspeha: značaj porodice. *Pedagoška stvarnost, 65*(1), 54–68.
- Vasilev, S. (2005). *Didaktika*. Beograd: Elit-Medika.
- Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave II*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, N. (2008). *Interaktivna nastava*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Vučić, L. (1989). *Pedagoška psihologija*: *Učenje.* Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Vujović, S., Pavićević, V., Đurović, A., Radojević, M. i Radulović, I. (2020). *Moje vrijednosti i vrline – razvoj socijalnih i emocionalnih vještina učenika i učenica (Priručnik za nastavnike i nastavnice u srednjoj školi)*. Podgorica: UNICEF Crna Gora.
- Wang, W. L. (2022). Socioaffective factors related to engagement in regular classes of academically gifted adolescent students in Taiwan. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 50*(4), 1–10.
- Wellisch, M., & Brown, J. (2012). An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. *Journal of Advanced Academics, 23*(2), 145–167.
- Wiley, K. R. (2020). The social and emotional world of gifted students: Moving beyond the label. *Psychology in the Schools, 57*(10), 1528–1541.
- Zeidner, M. (2017). Tentative guidelines for the development of an ability-based emotional intelligence intervention program for gifted students. *High Ability Studies, 28*(1), 29–41.
- Zloković, J. i Polić, P. (2013). Obitelj kao (ne)poticatelj darovitog djeteta. U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Metodološki problemi istraživanja darovitosti, Zbornik 18* (400–408). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov" i Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlajku".
- Zuković, S. i Milutinović, J. (2013). Metodološki aspekti istraživanja porodice kao sredinskog faktora razvoja darovitosti. U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Metodološki problemi istraživanja darovitosti, Zbornik 18* (409–416). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov" i Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlajku".
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja.* Novi Sad: Filozofski fakultet.

Jelena Maksimović
Nikola Simonović
University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy,
Serbia

FACTORS OF SCHOOL FAILURE OF GIFTED STUDENTS AND MODELS OF THEIR PREVENTION

Summary: The modern understanding of the school failure construct is based on its concept as a kind of failure in developing or using the individual potential of students, accompanied by a whole range of potential factors. School failure, therefore, is not only the responsibility of the unsuccessful student and is caused by him/herself – whether he/she is gifted or not. The range of preventive measures and interventions aimed at preventing this phenomenon is numerous and diverse, such as an individual approach, paying attention to the student's personality and recognizing needs, increasing the number of extra teaching hours, equipping the school with modern equipment, using metacognitive strategies in learning, counseling, cooperation between family and school, but also the building and strengthening of socio-emotional competences through the application of adequate programs for social and emotional learning. Given the undeniable fact that giftedness is absolutely characterized by multidimensionality, the school failure of this category of children must simply, necessarily be viewed as a current characteristic and in no case, as their essential and permanent characteristic.

Keywords: School failure, school failure factors, gifted students, prevention models.

Мирча Маран[1]
Висока струковна васпитачка и медицинска школа у Вршцу
Србија
УДК: 376.7
ИСБН: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), стр.148-152
Прегледни рад

ПРОФ. ДР РАДУ ФЛОРА – РАД СА ДАРОВИТИМ СТУДЕНТИМА НА ВИШОЈ ПЕДАГОШКОЈ ШКОЛИ У ЗРЕЊАНИНУ

Резиме: У раду је приказан један од најзначајнијих представника просвете и науке Румуна у Војводини, филолог, дијалектолог, историчар књижевности, преводилац, лексикограф и, пре свега, просветни радник Раду Флора, који је дао велики допринос формирању румунске интелектуалне елите у Војводини у периоду након Другог светског рата, као професор Гимназије и Учитељске школе у Вршцу, а затим и као професор на Вишој педагошкој школи у Новом Саду и Зрењанину, где је постојала група за румунски језик и књижевност, и најзад, као редовни професор Филолошког факултета у Београду и Филозофског факултета у Новом Саду. Допринос професора Флоре у раду са даровитим ученицима и студентима је неизмеран, јер је његов резултат стварање најеминентнијих румунских интелектуалаца који су играли важну улогу у развоју румунске културе и просвете у Војводини у последњим деценијама XX века.
Кључне речи: просвета, даровити, Румуни у Војводини, истраживања, наука.

Највеће име међу научницима румунске етничке припадности у српском Банату у послератном периоду – социјалистичке Југославије, свакако је Раду Флора, рођен 1922. године у Банатском Новом Селу. Романске језике са модерном румунском књижевношћу студирао је у Букурешту, где је провео три године, а 1945. године прелази у Београд, где је на Филолошком факултету 1948. дипломирао француски језик и упоредну граматику романских језика (Маран, 2008: 238). Радио је као професор у вршачкој Учитељској школи и у Румунској гимназији, где је једно време био и директор, на Вишој педагошкој школи у Новом Саду (1952–1955), као професор румунске књижевности, на Вишој педагошкој школи у Зрењанину (1955–1969), затим на Филолошком факултету у Београду и на Филозофском факултету у Новом Саду. Докторирао је у Загребу 1959. године са темом „Румунски банатски говори у светлу лингвистичке географије". Један је од покретача најзначајнијег послератног културног достигнућа Румуна у Војводини (Друштво за румунски језик, основано 1962. године), а када је реч о периоду непосредно после рата, напомињемо да је био први секретар Књижевног кружока „Лумина", члан редакције „Либертатеа литерара", више пута члан редакције поменутог часописа и његов главни уредник. Као писац написао је више дела у прози и у стиховима. Као истраживач, његова интересовања обухватају следеће области: историја румунског језика са дијалектологијом, савремени румунски језик са стилистиком, норме румунског књижевног језика са посебном применом у румунском образовању и публицистици у Војводини, историја класичне румунске књижевности, књижевност на румунском језику у Војводини и др. Значај његовог опуса доказује и избор за члана Удружења књижевника Југославије 1950. године, а исте године добио је и Награду Владе Републике Србије за књижевност.

Број научних радова које је објавио Раду Флора заиста је импресиван. Своја прва научна истраживања у области дијалектологије и у мањој мери фолклора спровео је у периоду 1950–1960. (материјал који је користио у писању докторске тезе и који ће

[1] mirceam@live.com

касније бити објављен у неколико његових радова). Године 1952. објавио је *Историју румунске књижевности, прва књига – Од настанка до револуционарне 1848. године, курс 1952/1953*. Реч је, заправо, о куцаном рукопису, који је представљао уџбеник за студенте Више педагошке школе у Новом Саду – смер Румунски језик, који је уређивало Удружење студената Више педагошке школе у Новом Саду. Овај предмет, као и други предмети из историје румунске књижевности које је предавао у наредних десет година на Вишој педагошкој школи у Новом Саду и Вишој педагошкој школи у Зрењанину, на крају ће бити синтетизовани објављивањем 1963. године у издавачкој кући *Либертатеа* дела Историја румунске књижевности. У истом периоду Флора је већ објавио кратке научне радове из области дијалектологије у часопису *Лумина*.

Помињемо такође и његов „Српско-румунски речник", у издању издавачке куће Братство-јединство у Вршцу 1952. године, који је штампан у 4.000 примерака. Овај речник је плод дугогодишњег рада аутора. Како сам каже у предговору, пошто се није посебно бавио лексикографским радом, недостајао му је апсолутно поуздан метод за праћење, као и прецизнија оријентација у обимној грађи коју је требало обрадити. Свестан недостатака који су евидентни у овом речнику, он наглашава да се сâм избор речи може узети као предмет расправе, не само зато што недостаје много речи, већ и узимајући у обзир то да су многе речи могле бити изостављене. Флора је почео да ради на речнику 1946. године на предлог Васка Попе, а у изради су му помогли Петар Путник, Аурел Трифу, Ђурица Јојкић (тада министар просвете) и други. Потребне савете и ревизију самог речника извршио је загребачки академик Петар Скок (Маран, 2008: 239). Овај рад је, и поред очигледних недостатака, био пре свега корисно остварење, а с обзиром на недостатак српско-румунских речника; једини те врсте који је пре рата у Темишвару објавио свештеник Милан Николић само је делимично испуњавао критеријуме компетентног рада у тој области.

У периоду свог пуног стваралаштва, професор Флора је објавио серију научних монографија, међу којима помињемо књиге „Српски дијалектолошки профил румунских банатских говора из вршачког краја" (1962), „Румунски банатски говори у светлу лингвистичке географије" (1971), „Српско-румунски односи" (1964), „Српско-румунски односи. Нови прилози" (1968), „Румунска књижевност у Војводини. Панорама четврт века" (1971), „Књижевни фолклор Баната" (1975), „Румунска књижевност у Војводини" (1976), „Монографија Сату Ноу/Банатско Ново Село (1765 – 1977)", „Вук и Румуни" (1988). Уредник је две књиге банатског књижевног фолклора и то „Foaie verde, spic de grâu" (1979) и „Foaie verde, lămâiță" (1982). Истовремено, Флора је аутор бројних романа: „Долазак пролећа" (Când vine primăvara), „Зид" (Zidul) и др., збирки поезије, уџбеника, небројених научних и публицистичких чланака, преводилац, организатор научних скупова и др. Носилац је бројних признања, међу којима су Награда за књижевност РС Србије, Награда ослобођења Војводине, Сребрни орден „Заслуге за народ" итд. (Roșu, 2004: 85). Био је организатор три југословенско-румунска научна симпозијума (1970, 1972. и 1974) (Roșu, 1989: 97).

Посебно је вредна помена педагошка делатност којом се истакао професор др Раду Флора. Након завршених студија, школске 1947/48. године почиње да ради као професор у вршачкој гимназији, у којој предаје румунски језик, француски и латински језик. Исте школске године запослио се и као професор румунског језика и књижевности у одељењима на румунском језику Учитељске школе у Вршцу (Маран /ур./, 2015: 45). Од школске 1948/49. године одељења на румунском језику вршачке гимназије се одвајају у посебну Румунску потпуну гимназију, која ће задржати своју самосталност све до школске 1955/56. године. Након само годину дана рада у образовању, почетком школске 1948/49. године професор Раду Флора постаје први директор Румунске гимназије (Doban, 1973: 138), али задржава ту функцију само

годину дана, пошто је већ следеће школске године преузима Александру Мајоган (до школске 1953/54), па Тодор Милован, који је задржава све до укидања Румунске гимназије 1956. године. Настава у првој школској години постојања Румунске гимназије била је завршена 31. маја 1949. Од 318 ученика, колико их је укупно било на крају школске године, њих 279 је положило разред (Маран, 2008: 310).

Ваннаставне активности ученика Румунске гимназије у Вршцу биле су изузетно живе. Велики број ученика бавио се књижевном делатношћу, учествујући на наградном конкурсу часописа *Лумина*, док су најбољи радови били и објављени на страницама овог часописа. У свим овим активностима вршачких гимназијалаца, професор Флора имао је улогу ментора, саветника и организатора. Активна је била и драмска секција, затим рецитатори, тако да се њихова активност испољавала и кроз организовање приредби по румунским селима широм Баната, стимулишући на тај начин и културне активности на селу. Посебно истичемо и Књижевни кружок *Михај Еминеску*, из чијих редова су се регрутовали многи од значајних послератних књижевника румунске мањине у Војводини.

Раду Флора остаје да ради као професор у Гимназији и Учитељској школи у Вршцу до 1952. године, када му је понуђено да пређе у Нови Сад да предаје на новооснованој Групи за румунски језик на Вишој педагошкој школи у Новом Саду, што је свакако био доказ поверења и поштовања које су просветне власти показале према тада младом професору Флори, али и велики изазов и одговорност за њега, али му је то омогућило да крупним корацима наставља да гради своју каријеру просветног и научног радника, и да се временом уврсти у сâм врх румунске интелектуалне елите у тадашњој Југославији, али и шире, међу значајне културне, просветне и научне раднике целе тадашње државе.

Према томе, његова стручност, озбиљност и преданост педагошком и научном раду учиниле су да буде позван да ради у високом образовању. Од првих година постојања Групе за румунски језик при Вишој педагошкој школи у Новом Саду, основане 1952. године, која је 1955. премештена у Зрењанин, као професор у овим школама, Флора је умео да споји педагошки са научним радом и да код својих најдаровитијих студената пробуди ову врсту радозналости. У Зрењанину је предавао Историју румунске књижевности, у оквиру које уноси, од 1967. године, и специјални курс из народне књижевности, као и Историју румунског језика. Уз њега, у овој школи предаје и професорка Елена Петровић, као и низ других професора, међу којима Емил Филип, Танасије Јованов, Драгољуб Новаков, Душан Јовић и други. Примећујемо да је део наставних предмета предаван на српскохрватском језику, услед недостатка квалификованих кадрова на румунском језику, али то није спречило темељно стручно и теоријско оспособљавање студената, имајући у виду да су ипак главни наставни предмети предавани на матерњем румунском језику (Spăriosu, 1982: 17). Студенти ове групе регрутовани су претежно од бивших ученика Гимназије и Учитељске школе у Вршцу или свршених учитеља који су желели да наставе школовање и да се преквалификују у наставнике румунског језика. У почетку је румунски језик био у групи са још једним предметом, било да се радило о српскохрватском или немачком или енглеском језику. Од 1961. године прелази се на изучавање само једног језика са књижевношћу, тако да се новооснована група звала „Група за румунски језик са историјом румунске књижевности", а 1967. године јој је додато и „са народном књижевношћу" (Filip, 1973: 146).

Давне 1954. године предузео је са студентима научну екскурзију по Истри, са циљем истраживања истрорумунског дијалекта. Сврха боравка у банатском селу Уздин била је прикупљање материјала за социолошку монографију тог места, рада који никада

није био објављен. Коначно, 1958. године, спроведено је са студентима истраживање фолклора у селу Куштиљ поред Вршца (Filip, 1973: 148).

Осим поменутог, професор Раду Флора умео је да ангажује своје студенте како у области научних истраживања којима се бавио, тако и у целокупној културној делатности војвођанских Румуна. Није за занемаривање ни припремање уметничких програма са студентима, односно њихово представљање у неколико румунских села у Банату, којима су руководили професор Раду Флора и Елена Петровић. Студенти Више педагошке школе у Зрењанину су 1962. године, под менторством професора Флоре, основали у оквиру ове установе и књижевни кружок (Almăjan, 2010: 267), који је био активан све до њеног укидања 1969. године. Прво књижевно вече овог кружока одржано је јануара 1962. године, на којем су учествовали студенти професора Флоре, заједно са вршачким средњошколцима и којом приликом су прочитана њихова најбоља остварења (Popi, 1998: 169).

Професору Флори дугујемо и оснивање библиотеке Групе за румунски језик на Вишој педагошкој школи у Зрењанину, која је бројала око 3.000 књига, укључујући и значајан број старих часописа. Његов труд је утолико драгоценији, што је добар део примерака књига које је библиотека поседовала откупљен од физичких лица, а књига на румунском језику у то време била је права реткост (Filip, 1973: 149).

Овај педагошки рад уродио је најлепшим плодовима. Бивши студенти Више педагошке школе у Новом Саду (односно Зрењанину) нису постали само наставници у основним школама; добар део њих обављао је одговорне функције у разним институцијама покрајинског ранга, на дужностима новинара и сл., другим речима, присуство се осећало у свим областима педагошке, културне, научне и уметничке делатности које су се практиковале на румунском језику.

Квалитативни скок у развоју високог образовања на румунском језику представља, међутим, оснивање Групе за румунски језик при Катедри за романистику Филолошког факултета у Београду, која је почела са радом 1. октобра 1963. године. Ову чињеницу дугујемо професору Флори. Одбрана докторске тезе „Румунски банатски говори у светлу лингвистичке географије", која му је 20. децембра 1959. године донела унапређење у академско звање доктора филолошких наука, као и генерално научна делатност коју је обављао, условиле су његов избор у звање ванредног, а касније и редовног професора универзитета (Filip, 1973: 149). Наступно предавање „Прилози методологији проучавања српско-румунских односа на лингвистичком и књижевно-културолошком плану", које је одржао проф. др Раду Флора 3. децембра 1963. године, потврдило је тај успех.

Иако се образовање на овој групи углавном одвијало на српскохрватском (у то време) језику (румунски је третиран као страни језик), неговање румунског језика је било стимулисано присуством предавача упућених са универзитета и института Румунске академије. Група је регистровала просечно похађање наставе од 10 студената сваке школске године. Временом, као резултат развоја образовања у тадашњој Југославији, дипломци некадашње Више педагошке школе из Зрењанина били су заинтересовани за наставак студија баш на овој групи, на којој им је предавао и у наставку њихов бивши професор др Раду Флора.

Након укидања Више педагошке школе у Зрењанину 1969. године, професор Флора остаје да предаје на Филолошком факултету Универзитета у Београду – Катедра за романистику – Група за румунски језик. И даље интензивно и неуморно ради на педагошком и научном плану, стварајући нове и нове генерације професора румунског језика. Након пензионисања на Филолошком факултету у Београду (1987), још једно време ради као професор на Филозофском факултету у Новом Саду – Катедра за румунски језик и књижевност, где је предавао паралелно са радом на Филолошким

факултетом у Београду још од 1981. године (Rošu, 2011: 114). Намеравао је да ради још колико може, неуморно, како је само он знао, али га је изненадна смрт прекинула у тим својим настојањима. Умро је изненада у Ровињу, 4. септембра 1989. године, у својој 67. години живота. У знак сећања на живот и дело професора Флоре, Друштво за румунски језик, које је он основао, након његове смрти, сваке године организовало је, све до 2023. године, Меморијал Раду Флора.

Литература:

- Almăjan, R. (2010). *Învățământul românesc din Voivodina*. Zrenianin: Editura SLR.
- Doban, T. (1973). *Dezvoltarea școlilor secundare în limba română în Banatul Iugoslav.* Contribuții la istoria românilor din Voivodina, I. Zrenianin: Editura SLR.
- Filip, E. (1973). *Învățământul superior în limba română, din 1952 încoace.* Contribuții la istoria românilor din Voivodina, I. Zrenianin: Editura SLR.
- Маран, М. (2008). *Културне прилике код Румуна у Банату*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов".
- Маран, М. (ур.). (2015). *Образовање учитеља и васпитача на румунском језику у Вршцу*. Вршац: Висока школа за образовање васпитача „Михаило Палов".
- Popi, G. (1998). *Românii din Banatul Sârbesc* (Vol. II). Panciova: Libertatea.
- Roșu, C. (1989). *Dicționarul literaturii române din Iugoslavia*. Panciova: Libertatea.
- Roșu, C. (2004). *Personalități românești din Voivodina*. Panciova: Libertatea.
- Rošu, K. (2011). *Leksikon znamenitih Rumuna iz Vojvodine*. Zrenjanin: Zavod za kulturu vojvođanskih Rumuna.
- Spăriosu, T. (1982). *Învățământul în limba română în P.S.A. Voivodina 1945–1980 – contribuții*. Panciova: Libertatea.

Mirča Maran
Preschool Teacher Training and Medical College in Vršac
Serbia

PROFESSOR RADU FLORA – WORK WITH GIFTED STUDENTS AT THE PEDAGOGICAL COLLEGE IN ZRENJANIN

Summary: The paper presents one of the most significant representatives of Romanian education and science in Vojvodina, philologist, dialectologist, literary historian, translator, lexicographer and above all educator Radu Flora, who made a great 76 contribution to the formation of the Romanian intellectual elite in Vojvodina in the period after the Second World War, as a professor at the Gymnasium and Teacher Training School in Vršac, and then as a professor at the Pedagogical College in Novi Sad and Zrenjanin, where there was a group for Romanian language and literature, and finally as a full-time professor at the Faculty of Philology in Belgrade and the Faculty of Philosophy in Novi Sad. Professor Flora's contribution in working with gifted pupils and students is immeasurable, because he fostered the creation of the most eminent Romanian intellectuals who played an important role in the development of Romanian culture and education in Vojvodina in the last decades of the 20th century.

Keywords: education, the gifted, Romanians in Vojvodina, research, science.

Ivana Markov Čikić[1]
Dragica Luković Jablanović[2]
Visoka sportska i zdravstvena škola Beograd, Srbija
UDK: 371.38
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.153-157
Pregledni rad

ULOGA SAVREMENOG POTROŠAČKOG DRUŠTVA U NEUSPEHU DAROVITIH SPORTISTA

Rezime: U pronalaženju ključnih uzroka neuspeha darovitih sportista, autorke kao bazično istraživačko pitanje izdvajaju: Može li se brzo iskorišćenje darovitog sportiste, kao i njegovo fizičko ili psihološko odustajanje od sopstvenog dara, smatrati neuspehom individue, ili je taj neuspeh produkt savremenog potrošačkog društva? Promena odnosa ka darovitom pojedincu prikazana je kroz istorijsku metamorfozu samog sporta – od sporta kao igre i „homo ludensa" i grčkih ideala paideje i kalokagatije, odnosno ravnoteže duha i tela, do savremenog poimanja sporta kao oblasti proizvodnje sa ciljem maksimalizacije profita. Potrošačko društvo dovodi do dehumanizacije odnosa ka darovitim pojedincima. Zaključak ide u pravcu da su u sportu, danas vrlo značajnoj društvenoj oblasti, daroviti posebno podložni pritiscima: industrije uspeha, imperativa pobede, pritisku masovne publike, masovnih medija, farmakoloških lobija i drugim. Neuspeh darovitih u sportu je podjednako zastupljen ishod kao i uspeh. Savremeno potrošačko društvo može imati i pozitivne uloge gde masovni mediji skreću pažnju ka darovitima, pronalaze sponzore i kanale finansiranja i stvaraju bolje uslove za ostvarenje punih potencijala. S druge strane, unapređujući uslove, povećavaju finansijske uloge, raste imperativ pobede i šansa za neuspehom.
Ključne reči: neuspeh, daroviti, sport, potrošačko društvo.

Uvod

U današnjem društvu u većini delova sveta postoji masovna proizvodnja roba i usluga koja je daleko iznad ponude koja treba da zadovolji osnovne potrebe. Potrošačko društvo se i definiše u jednom smislu kao potrošnja materijalnih dobara i usluga koje su dostupne većini stanovništva. U novije vreme možemo govoriti i o masovnoj potrošnji iskustva što se posebno može odnositi na društvenu oblast sporta gde se masovno nudi i prodaje iskustvo da se bude pasivni učesnik, gledalac ili navijač ili aktivni učesnik: od rekreativaca, preko amaterskih do profesionalnih sportista.

Konzumerizam se kao proizvod globalizacije, a koristeći uticaj televizije, interneta, novina i ostalih medija, sve više širi i utiče na sve sfere života, i pojedinaca i društva. Masovna kupovina proizvoda se podstiče sve agresivnijim marketingom. Životni stil, modu i navike potrošača diktiraju popularne ličnosti i popularni brendovi. Uspeh konzumerizma se temelji na uverenju da roba daje značenje pojedincima i njihovim ulogama u društvu i obrnuto – značajni pojedinci daju poseban status određenim robama. Takođe, stvaraju se veštačke potrebe i želje koje povezuju proizvode sa željenim statusom.

Daroviti sportisti imaju dvostruku ulogu u potrošačkom društvu današnjice, gde su na jednoj strani oni sami živi reklamni prostor za oglašavanje proizvoda i usluga na dresovima i ostalim delovima sportske garderobe i rekvizita, takođe su i kreatori najjačih emocionalnih doživljaja za potrošačku publiku kada osvoje medalju na Olimpijskim igrama ili titulu prvaka na svetskim i evropskim takmičenjima. Na drugoj strani najdarovitiji sportisti jesu i najmasovniji potrošači, oni diktiraju životne stilove i načine potrošnje i konzumiranja materijalnih dobara i usluga tako što su uzori i idoli širokim masama. Naravno, potrošačko društvo je prijemčivo za takva ponašanja tržišta jer „konzumerizam kao pojam podrazumeva

[1] ivana.markov-cikic@vss.edu.rs
[2] dragica.lukovic@vss.edu.rs

tzv. potrošački mentalitet" (Trandafilović, Radonjić, & Filipović, 2015). Savremeno potrošačko društvo, vođeno konzumerizmom i komercijalizacijom, igra značajnu ulogu u neuspehu mnogih darovitih sportista. Iako ovo društvo pruža prilike za vrhunske sportske performanse i uspeh, istovremeno postavlja i brojne prepreke koje ometaju dugoročno sazrevanje talenata.

Pritisak na darovite sportiste

U današnjem savremenom potrošačkom društvu, mladi daroviti sportisti se suočavaju sa ogromnim pritiskom da postignu uspeh zbog brojnih spoljašnjih očekivanja koja dolaze od trenera, roditelja, vršnjaka i „virtuelnih prijatelja" sa Instagrama i drugih društvenih mreža. Ovaj pritisak može izazvati anksioznost i stres, što može negativno uticati na kvalitet njihove igre/izvođenja, mentalno zdravlje, razvoj punog talenta za dati sport i na kraju do odustajanja od izabranog sporta bez obzira na darovitost za isti. Danas je zbog toga uz trenere, bitan deo medicinskog tima, sportski psiholog koji razvija kod mladih talenata mentalnu otpornost i ključne veštine za upravljanje stresom. Raznim terapijama poput Acceptance and Commitment Therapy (ACT) i Compassion Focused Therapy (CFT), pomaže se darovitim sportistima da prihvate izazove i ostanu fokusirani na svoje ciljeve, bez obzira na spoljne pritiske (Jovčić, 2024). Srbija se kao zemlja često opisuje kao rasadnik sportskih talenata i Srbi sami vole da se deklarišu kao sportska nacija.

Može se reći, da za razliku od nekih drugih društvenih oblasti u Srbiji, državne strukture iz oblasti sporta podržavaju darovite sportiste. U Srbiji je Ministarstvo omladine i sporta u decembru 2012. godine, donelo *Pravilnik o uslovima za stipendiranje mladih sportista*. Ministarstvo omladine i sporta, Olimpijski Komitet Srbije, Sportski savez Srbije, granski savezi i klubovi nastoje da posebnu pažnju posvete mladim perspektivnim talentima koje stipendiraju, pripremajući ih za seniorske timove i reprezentacije, pružajući im šansu da postanu vrhunski sportisti. Ministarstvo omladine i sporta je formiralo fond za mlade talente i budžetski fond za razvoj sporta koji imaju zadatak da prate, razvijaju i pomažu mlade darovite sportiste od kojih se očekuje da budu nosioci u seniorskoj reprezentativnoj karijeri. Postoji i fond za mlade talente – Dositej, koji je državni projekat pod pokroviteljstvom Ministarstva omladine i sporta (Radošević, Ostojić, & Gavrilović, 2016). Uprkos navedenim načinima stipendiranja, nadprosečnoj zainteresovanosti srpskih roditelja za realizaciju darovitosti svoje dece baš u sportu, procesi devijacije potrošačkog društva su mnogo jači tako da komercijalizacija i finansijski uticaj jesu iznad dobrobiti razvoja darovitih sportista koji trpe snažne pritiske medija i opšte javnosti potrošačkog društva.

Potrošačko društvo je često fokusirano na trenutne rezultate i profit, što stvara pritisak na mlade sportiste da rano postignu vrhunske rezultate. Umesto postepenog razvoja, očekuje se brzi uspeh, što može dovesti do sagorevanja, povreda i mentalnog stresa. U mnogim slučajevima, potencijal darovitih sportista se ne ostvaruje, jer ih sistem prisiljava da se takmiče na vrhunskom nivou pre nego što su mentalno i fizički spremni.

Komercijalizacija i finansijski uticaji

Komercijalizacija sporta ima dvostruku i ambivalentnu ulogu, jer sa jedne strane stvara jaku finansijsku bazu i obezbeđuje vrhunske uslove za razvoj darovitih sportista, a sa druge strane uništava sav kulturni, obrazovni i zdravstveni aspekt sporta i istovremeno doprinosi neuspehu darovitih sportista u potrošačkom društvu današnjice. Zbog toga se može reći da komercijalizacija oduzima suštinu postojanja samog sporta i osuđuje se kao neželjen proces. Sa jedne strane smatra se da je komercijalizacija sporta ohrabrila pojavu dopinga u sportu, nameštanje utakmica, kockanje i nasilje. Dok se sa druge strane na komercijalizaciju gleda kao na pokretačku snagu sporta. Najveća zabrinutost zbog širenja komercijalizacije u

sportu stvara se zbog stavljanja ekonomskih razloga na prvo mesto dok se sa druge strane zanemaruje sport kao društveno-obrazovana i kulturna aktivnost (Skorić, 2014).

Sponzori, reklame i prodaja proizvoda postaju prioriteti u sportu, često iznad samog razvoja sportista. Sponzori očekuju od sportista da budu medijske ličnosti, što skreće njihov fokus sa treninga i profesionalnog napredovanja. Pored toga, sportisti iz porodica sa nižim prihodima nemaju jednaku pristupnu osnovu za potrebnu podršku i treninge, pa mnogi odustaju zbog nedostatka sredstava. Teško je pomiriti zahteve potrošačkog društva prema darovitom sportisti koji mora biti uzor u svetu potrošnje i konzumerizma, a sa druge strane njemu samom je potrebna ozbiljna finansijska podrška i ulaganje u njegovu darovitost od strane trenera, rekvizita, medicinskog tima, transfera, smeštaja i svih potrebnih činioca za razvoj darovitih sportista do njihovih punih potencijala. Ukoliko razvoj, uspeh i rezultati budu ispod očekivanih, stvara se pritisak na sportistu, gubi se finansijska podrška i on sam mora postati masovni proizvođač ili promoter, što ga opet udaljava od sveta igre, treninga i sportske edukacije.

Medijska eksploatacija i javni pritisak

U masovnom potrošačkom društvu, darovitost u bilo kojoj oblasti nosi sa sobom i masovnu medijsku pažnju i kritiku javnosti. Daroviti mladi sportisti, oni koji imaju nadprosečan nivo sposobnosti u košarci, atletici ili bilo kom drugom sportu, ne mora da znači da imaju bilo kakav nivo sposobnosti u javnom nastupu. Jedna od definicija talenta u sportu kaže da on obuhvata kompletan skup sposobnosti, koje su u isto vreme genetski determinisane, zavisne od uslova sredine i teško merljive zadovoljavajućim nivoom tačnosti (Arsić, 2017). Ukoliko bismo posebno formulisali definiciju talenata u sportu, u potrošačkom društvu, ona bi sigurno u svom drugom delu uključivala i masovno prisustvo u medijima i prepoznatljivost osobe u javnosti. Postavlja se pitanje odakle medijima pravo na iznošenje informacija bez dobijanja prethodne saglasnosti onoga o kome se informacije iznose? Kao argument u savremenom društvu često se iznosi nemogućnost sprovođenja cenzure. Pošto se sloboda govora, a u okviru nje i sloboda medijskog izveštavanja, smatra vrednijom tekovinom od prava na privatnost, to se, prema ovakvom pristupu, zaštita privatnosti mora podrediti zahtevu za zaštitu slobode medijskog izveštavanja. Kada je reč o političarima koji mogu zauzeti visokoodgovorne pozicije u društvu, praćenje njihovog rada se može sagledavati kao rad od javnog interesa, a njihovo učešće u političkom životu kao rezultat slobodne odluke koja sa sobom povlači i određene obaveze. Međutim, kategoriju koju čine osobe koje se bave poslovima u kojima je uspeh povezan sa postajanjem javne ličnosti, kao što su sportisti, odnosno osobe koje se u medijima najčešće nazivaju „poznatima", a čiji je poslovni uspeh u velikoj meri uslovljen zadobijanjem medijske pažnje, ne mogu se svrstati u istu kategoriju (Ćalović, 2017). Mediji prate svaki potez darovitih sportista i često im nameću pritisak da budu idoli, što dovodi do nerealnih očekivanja. Ova eksploatacija može izazvati emocionalne i psihološke poteškoće, uzrokujući da neki sportisti izgube motivaciju i napuste karijeru.

Kriza identiteta i vrednosti

Ukoliko građenje identiteta uporedimo sa građenjem kuće pa sopstvenu ličnost treba „sazidati" od osobina, vrednosti, karaktera, temperamenta i na kraju dodati lično iskustvo, moramo priznati da temelji i uslovi u kojima se zida nisu nimalo naklonjeni. Potrošačko društvo nam uzima dušu, našu suštinu, ono što jesmo i nudi nam da budemo masovni, da kupimo nešto što svi imaju, da radimo nešto što svi rade ili da to što jesmo ili radimo bude dostupno svima. U takvim uslovima stasaju daroviti mladi sportisti koji treba da zaštite svoje jezgro – dobrog tenisera/teniserke, vaterpoliste/vaterpolistkinje ili nekog drugog sportiste/sportistkinje. U potrošačkom društvu, vrednosti su često usmerene ka materijalnom

uspehu, što može dovesti do toga da sportisti vide sebe prvenstveno kroz prizmu popularnosti i novca. Kada se identitet gradi oko rezultata i popularnosti, sportisti gube unutrašnju motivaciju za postignućem, što može biti ključni faktor neuspeha. Same vrednosti sporta su se u velikoj meri promenile od grčkih ideala paideje, tj. ravnoteže duha i tela, do današnjih vrednosti merenih profitom ili televizijskim rejtinzima, šerovima i internet lajkovima. Sport kao značajna društvena i industrijska oblast savremenog potrošačkog društva današnjice mora zadržati autonomiju u odnosu na ostale privredne grane i apostrofirati svoju specifičnost baš kao što daroviti pojedinci u sportu moraju sačuvati svoju autonomiju u odnosu na sve procese potrošačkog društva koji mogu ugroziti postizanje njihovih punih potencijala.

Zaključak

Savremeno potrošačko društvo predstavlja mešoviti blagoslov za darovite sportiste: pruža im platformu i resurse, ali takođe postavlja destruktivna očekivanja i izazove. Za temu potrošačkog društva i razumevanje problema neuspeha darovitih u sportu bitno je naglasiti razliku u definicijama šta je to darovit, a šta talentovan pojedinac u sportu. Da bi daroviti sportista razvio svoj puni prirodni potencijal i mogućnost za visoko pustignuće u određenom sportskom domenu, mora da ima i određene talente primerene potrošačkom društvu, da progresivno transformiše svoje darove u talente koji su jasno iznad proseka za grupu istog uzrasta koja poseduje slično iskustvo u datoj oblasti. Talentovani sportista je neko ko demonstrira i ostvaruje superiorno izvođenje ili veštine, a rezultat je sistematskog vežbanja u specifičnoj oblasti. Vansposobnosni faktori ličnosti su veoma značajni – to su Ganjeovi katalizatori koji mogu biti intrapersonalni (uključuju crte ličnosti i procese upravljanja sobom), sredinski (socijalni milje, osobe, događaji), i faktor sreće ili slučajnosti (na primer, porodični prihodi, povrede). Katalizatori nemaju ravnopravnu poziciju sa sposobnostima već se njihova uloga u razvoju talenta uočava kroz podsticanje ili usporavanje transformacije potencijala (darovitosti) u ostvareno postignuće (talenat). Prema mišljenju Ganjea, najvažniji vodič razvoja darovitosti je sazrevanje, a blisko ga prati neformalno učenje (Gojkov, 2008). Potrošačko društvo je jedan veliki katalizator koji, sastavljen od komercijalizacije, medijskog pritiska, krize identiteta i vrednosti, konzumerizma, doping i drugih faktora, može voditi ka neuspehu darovitih sportista ukoliko sistemsko vežbanje u sportu ne prati i potrebno neformalno učenje. Da bi se podržao razvoj darovitih sportista, neophodno je redefinisati vrednosti i fokusirati se na dugoročan razvoj, mentalno zdravlje i prilike koje su jednako dostupne svima, bez obzira na finansijske mogućnosti roditelja u potrošačkom društvu.

Literatura:

- Arsić, J. (2017). Identifikacija talenta u sportu. *Sport, nauka i praksa*, *7*(1), 73–86. Beograd: Visoka sportska i zdravstvena škola.
- Ćalović, D. (2017). Mediji i privatnost. U *Verodostojnost medija: dometi medijske tranzicije* (str. 251–263). Beograd: FPN, Čigoja štampa.
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov", Vršac. https://www.uskolavrsac.edu.rs/KnjigeGG/G%20Gojkov%20Didaktika%20darovitih%20r.pdf (pristupljeno 1. 11. 2024)
- Jovčić, D. (2024). *Izazovi modernog sporta za mlade sportiste: Kako se pripremiti za profesionalnu karijeru?* Centar za sportsku psihologiju. [Blog.]
- Portal Mladi. (2024, 24. oktobar). *Ko sam ja? Kriza identiteta*. https://www.portalmladi.com/ko-sam-ja-kriza-identiteta/

- Radošević, I., Ostojić, B., & Gavrilović, A. (2016). Izvori finansiranja u sportskoj industriji. *Vojno delo*.
- Skorić, M. (2014). *Komercijalizacija sporta*. Savremeni sport.com.
- Trandafilović, I., Radonjić, A., & Filipović, T. (2015). *Karakteristike i posledice potrošačkog društva*. Zaječar: Fakultet za menadžment.
- Univerzitet u Beogradu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja. (n.d.). *Darovitost u sportu*. https://www.centar-fsfv.edu.rs/wp-content/uploads/2022/12/Darovitost-u-sportu.pdf (pristupljeno 10. 10. 2024)

Ivana Markov Čikić
Dragica Luković Jablanović
High School of Sports and Health, Belgrade, Serbia

THE ROLE OF MODERN CONSUMER SOCIETY IN THE FAILURE OF GIFTED ATHLETES

Summary: In finding the key causes of the failure of gifted athletes, the authors single out as a basic research question: Can the quick use of a gifted athlete, as well as his physical or psychological abandonment of his own gift, be considered a failure of the individual, or is this failure a product of modern consumer society? The change in attitudes towards gifted individuals is shown through the historical metamorphosis of sport itself - from sport as a game and "homo ludensa" and the Greek ideals of paideia and kalokagatia, i.e. the balance of mind and body, to the modern understanding of sport as a field of production with the aim of maximizing profit. Consumer society leads to the dehumanization of attitudes towards gifted individuals. The conclusion is that in sports, today a very important social area, the gifted are especially susceptible to pressures: the success industry, the imperative to win, the pressure of the mass audience, mass media, pharmacological lobbies and others. Failure of the gifted in sports is as common an outcome as success. Modern consumer society can also play a positive role, where the mass media draw attention to gifted people, find sponsors and funding channels and create better conditions for realizing their full potential. On the other hand, by improving the conditions, the financial stakes increase, the imperative to win and the chance of failure increase.

Keywords: failure, gifted, sport, consumer society.

Nikola Mijanović[1]
Filozofski fakultet
Nikšić, Crna Gora

UDK: 37.015.3
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.158-167
Originalan naučni rad

ETIOLOGIJA AKADEMSKOG PODBACIVANJA DAROVITIH

Rezime: Budući da je *darovitost* izuzetno kompleksan, delikatan, višestruko determinisan i asimtotičan fenomen, stoga je veoma teško definisati jednom sveobuhvatnom, jednoznačnom i opšteprihvatljivom odrednicom. U tom kontekstu treba posmatrati dihotomne, pa i disonantno nastale stavove autora koji su pokušavali da ovaj konstrukt što konzistentnije definišu i sveobuhvatnije naučno objasne, odnosno elaboriraju. Otuda su zapravo i nastale različite, uže i šire, jednostranije i sveobuhvatnije, te retrogradnije i savremenije definicije darovitosti. Za razliku od onih starijih, koje su količnik inteligencije uzimali kao jedini kriterijum i faktor darovitosti pojedinca, definicije novijeg datuma impliciraju sinergetsku participaciju kognitivnih, afektivno-motivacionih, kreativnih, socijalnih, kulturoloških i drugih faktora, koji situiraju njenu sveukupnost. Nesporno je da daroviti pojedinci nasljeđuju nadprosječne kognitivne i druge dispozicije, koje se mogu razviti, odnosno transformisati u aktivne sposobnosti, samo uz njihovo maksimalno i permanentno personalno angažovanje, kvalitetno obrazovanje, samoregulisano učenje i kreativno stvaralaštvo. To, zapravo, znači da je pored visokog nasljeđenog intelektualnog potencijala, za ostvarivanje zapaženijeg postignuća u jednom ili više područja ljudske djelatnosti, neophodno adekvatno obrazovanje, snažna intrinzična motivacija, samokontrolisano ponašanje, te efikasno i podsticajno socijalno okruženje. Ovo tim prije, ako imamo u vidu brojna teorijska i empirijska saznanja koja ukazuju da pojedinci u školi ostvaruju znatno niže postignuće u odnosu na raspoloživi prirodni potencijal. Drugim riječima, kod njih postoji ozbiljna diskrepanca između intelektualnih dispozicija (potencijala) i akademskog (školskog) postignuća. Shodno tom stavu, *cilj ovog rada fokusiran je na identifikaciju, teorijsku analizu i elaboraciju ključnih uzroka (faktora) koji determinišu akademsko podbacivanje darovitih.* Naime, naša analiza, kao i mnoge slične koje su joj prethodile, potvrđuju tezu da je fenomen podbacivanja multifaktorski uslovljen. Riječ je, zapravo, o interakcijskom sadejstvu različitih, ali pojedinačno i zajednički veoma uticajnih faktora, među kojima su najznačajniji: skup personalno nasljeđenih i razvijenih osobina, koje sačinjavaju sveukupni sklop, odnosno profil ličnosti pojedinca; porodica, škola – shvaćena u širem smislu, vršnjačke grupe, te objektivno data socijalna i kulturna okolina.

Ključne riječi: darovitost, prirodni potencijal, potrebe, diskrepanca, uzroci akademskog podbacivanja.

Uvod

Koliko je fenomen darovitosti kompleksan, višeslojan i delikatan najilustrativnije potvrđuje činjenica da u dostupnim izvorima susrećemo na desetine pokušaja autora različite strukovne provenijencije da ga obuhvate jednom sveobuhvatnom i opšteprihvatljivom definicijom. Nijedna, bar za sada, nije naišla na opšte i bezrezervno prihvatanje kompetentne naučne populacije. Ako je to tačno, a čini se da jeste, onda je sasvim prirodno da zbog različitih, a nerijetko i disonantnih shvatanja i poimanja darovitosti proističu dihotomni stavovi o otkrivanju, identifikovanju, kategorizaciji, podsticanju, razvoju, postignuću, te sveukupnoj etiologiji akademskog i drugog podbacivanja darovitih. Budući da je težište ovog rada usredsređeno na identifikovanje i elaboriranje ključnih uzroka koji determinišu akademsko podbacivanje darovitih, stoga će šira analiza neakademsko i profesionalno podbacivanje ostati za neku drugu priliku. Naime, fenomen akademskog podbacivanja darovitih stidljivo počinje da se pominje u radovima empirijskih psihologa pedesetih godina minulog vijeka. U tom periodu će se pojaviti poznata Termanova longitudinalna studija u kojoj su identifikovane grupe kognitivno darovitih, a prema ključnim parametrima vrednovanja akademski neuspješnih pojedinaca (Schultz, 2002). Tom prilikom Terman je, između ostalog, utvrdio da

[1] niksi@t-com.me

ne postoji linearan odnos između inteligencije i postignuća individue. Čini se da to njegovo dragocjeno saznanje nije ozbiljnije zaintrigiralo stručno i naučno mnjenje sve do početka devedesetih godina prošlog vijeka. Od tog vremena, do danas, u referentnim naučnim publikacijama sve češće nailazimo na gotovo alarmantne stavove i tvrdnje stručnjaka da je školu zahvatila „epidemija podbacivanja" (Feldhusen, 2001). Okosnicu ove „epidemije", nažalost, sačinjavaju daroviti učenici, iz čije populacije gotovo jedna polovina ulazi u zonu akademske neuspješnosti, odnosno podbacivanja. U međuvremenu će uslijediti intenzivnija i temeljitija proučavanja u ovoj oblasti, koja će rezultirati kritikama postojećih i nastajanjima novih, znatno širih, potpunijih i sveobuhvatnijih definicija darovitosti, na čijim će ishodištima biti uspostavljeni različiti kriterijumi, ocjene, rizici i uzroci akademskog podbacivanja darovitih učenika. Riječ je, zapravo, o poimanju fenomena darovitosti u širem i savremenijem smislu, čiju suštinu pored, kognitivne, situiraju karakterne, motivacione, kreativne i druge crte ličnosti individue.

Pojam i suština podbacivanja

U referentnim publikacijama posvećenim fenomenu „podbacivanja" nerijetko nailazimo na disonantne, pa i paradoksalne stavove stručnjaka. Vjerovatno oni nastaju zbog neslaganja oko pojma, okvira i suštine konstrukta darovitosti. Analizirajući definicije starijeg datuma, shvatićemo da se darovitost procjenjuje isključivo na osnovu količnika koji je pojedinac ostvario na testu inteligencije. U tom slučaju, fenomen podbacivanja situira razlika (diskrepanca) između opšte sposobnosti, s jedne, i školskog postignuća, s druge strane. Što je raskorak između ova dva parametra veći to je podbacivanje veće (Reis, & McCoach, 2000). Izvjesno je da se jaz između prirodno datog potencijala i ostvarenog školskog postignuća može pojaviti ne samo kod darovitih, već i kod prosječnih i ispod prosječnih učenika, mada praksa pokazuje da je on najvidljiviji kod darovitih. Čini se da je upravo ovo saznanje bilo od presudnog značaja da se fenomen podbacivanja darovitih počinje sve ozbiljnije naučno proučavati. Ako suštinu podbacivanja posmatramo u njegovom širem i sveobuhvatnom smislu, zaključićemo da se ono može dogoditi u školskoj (akademskoj), vanakademskoj i profesionalnoj sferi (Altaras, 2006). Osim toga, ovaj zagonetni fenomen nije striktno vezan za hronološku dob pojedinca. Međutim, ukoliko je riječ o isključivo akademskom podbacivanju, ono se može manifestovati segmentarno na pojedinim stupnjevima školovanja (nižem, srednjem, visokom) ili pak i tokom svekolikog formalnog obrazovanja individue. Svedemo li pojam i suštinu podbacivanja isključivo na školski neuspjeh, onda smo pristali na redukovano, odnosno jednostrano posmatranje ovog višeslojnog fenomena. Drugim riječima, ako se definitivan sud o sveukupnosti akademskog podbacivanja temelji isključivo na osnovu školskih ocjena, koje individua ostvaruje iz jednog ili više nastavnih predmeta vezanih za područje njene darovitosti, to nas može navesti na pogrešan zaključak, ne shvatajući da ona vlastite potencijale može katkad ostvarivati i izvan škole. Za razliku od greške ovog tipa, ništa manje problematična nije ni situacija u kojoj se, na osnovu visokih školskih ocjena darovitog pojedinca, formira lažna slika o adekvatnoj akademskoj uspješnosti, bez obzira što su njegovi prirodni potencijali na znatno višem nivou. To, zapravo, znači da postoje pojedinci s visokim količnikom intelektualnih sposobnosti koji se, zbog neobjektivnog školskog vrednovanja, vješto skrivaju ispod maske formalno ostvarenog, ali nezasluženog, odličnog školskog uspjeha. Ovakve i slične zablude dodatno osnažuju tvrdnju da školske ocjene, kao subjektivne mjere uspješnosti, ne mogu imati istu težinu kao faktički ostvarena postignuća konkretizovana preko mjerljivo determinisanih obrazovnih ciljeva (Hollinger, & Fleming, 1988). Ovo tim prije, ako imamo u vidu činjenicu da se školsko, odnosno akademsko podbacivanje može manifestovati kao podbacivanje u jednom nastavnom predmetu iz oblasti u kojoj je učenik nadaren; podbacivanje iz više predmeta koji pripadaju istom području darovitosti i podbacivanje iz svih školskih predmeta. Unutar tog korpusa podbacivanje može biti blago,

koje uglavnom ne proizvodi nikakve ozbiljnije neprilike i izuzetno visoko, koje ne ostaje nezapaženo, budući da po pravilu uvijek kulminira različitim intra i interpersonalnim konfliktima. Pojam i suština darovitosti ne može se posmatrati samo kroz prizmu urođenog intelektualnog potencijala, jer je, uz taj nužan preduslov, potrebna sinergetska participacija drugih relevantnih sposobnosti i pozitivnih crta ličnosti (Stojaković, 2000). Sljedstveno toj zakonomjernoj logici mogli bismo reći da suštinu podbacivanja predstavlja raskorak između objektivno utvrđenih intelektualnih, motivacionih, kreativnih i drugih sposobnosti i objektivno ostvarenog akademskog postignuća učenika (Dowdall, & Colangelo, 1982; Baker, Bridger, & Evans, 1998). To, zapravo, znači da visok intelektualni potencijal, sam po sebi, ne predstavlja dovoljnu garanciju za nadprosječna akademska postignuća. Pored nadprosječnih kognitivnih sposobnosti, za visoko akademsko postignuće neophodna je adekvatna intrinzična motivacija, upornost, istrajnost i maksimalno individualno angažovanje pojedinca, te svrsishodna pomoć i podrška iz njegovog socijalnog okruženja, shvaćenog u širem smislu. Prema tome, sasvim je izvjesno da su akademska i druga postignuća darovitih uslovljena brojnim faktorima koji simultano djeluju na pojedinca, kao što je prirodno nasljeđen potencijal, porodično, školsko, socijalno i kulturno okruženje, uključujući i čitav niz osobina ličnosti koje posreduju između genetskih potencijala i objektivno date socijalne okoline.

Otkrivanje i identifikovanje podbacivača

Empirijska saznanja nedvosmisleno upozoravaju na to da izvjesni daroviti pojedinci vrebaju svaku priliku kako bi skrenuli pažnju na vlastite sposobnosti, kreativnost i ostvarene rezultate. Za razliku od njih, nerijetki su i oni koji stidljivo kriju, odnosno najčešće nevoljno pred drugima pokazuju svoje natprosječne sposobnosti (Betts, & Neihart, 1988). Zbog toga bi ovim „diskretnim" trebalo posvetiti posebnu pažnju prilikom identifikacije i izbora najefikasnije strategije za podršku razvoja tog njihovog „skrivenog" potencijala. U vezi sa tim, u dostupnim izvorima nailazimo na čak šest različitih i relativno specifičnih tipova darovitih pojedinaca (Betts, & Neihart, 1988; Osborn, 1998). Bez pretenzija da, ovom prilikom, šire elaboriramo njihove pojedinačne karakteristike, izvjesno je da najmanje dvije trećine iz te klasifikacije pripadaju darovitima, čija je identifikacija izuzetno zahtjevna, kompleksna i delikatna. Ako se tom prilikom naprave greške, ili se identifikacioni proces iz bilo kog razloga ne uradi pravovremeno, shvatiće se, ali nažalost kasno, da se baš iz tih grupa regrutuju oni daroviti koji ne postižu rezultate u skladu sa svojim objektivno datim kognitivnim potencijalom. Takve pojedince uglavnom karakterišu nerazvijene navike kontinuiranog učenja, slaba koncentracija, nedovoljna istrajnost u izvršavanju postavljenih zadataka, nisko samopouzdanje, negativna slika o sebi i emocionalna frustriranost (Reis, & McCoach, 2000). Ovom nizu negativnih osobina (George, 2003) pridružuju se: ponašanja kojima se izbjegavaju školske obaveze i neprihvaćenost od strane vršnjaka.

Nema sumnje da se identifikacija darovitih „podbacivača" najčešće zasniva na rezultatima koje je pojedinac ostvario na standardizovanim testovima inteligencije, a zatim se oni upoređuju sa skorovima koje on ostvaruje na testovima akademskog postignuća ili školskim ocjenama. Budući da se standardizovanim testovima utvrđuje, odnosno relativno objektivno mjeri kognitivni potencijal pojedinca, a zatim se pristupa testiranju znanja ili sumiranju ocjena iz relevantnih nastavnih predmeta, da bi se na temelju dobijenih skorova ta dva mjerenja međusobnim upoređivanjem izricao sud o akademskom podbacivanju individue (Dowdall, & Colangelo, 1982; Osborn, 1998; Reis, & McCoach, 2000). Ako prihvatimo činjenicu da je testiranje najpouzdaniji vid mjerenja onoga što se mjeri, onda bi ovakav pristup trebalo da bude najobjektivniji. Međutim, on nije ni tako objektivan, a ni pouzdan, odnosno ne u onoj mjeri koja se u praksi gotovo bezrezervno prihvata. U vezi sa tim postavljaju se brojna pitanja i nedoumice: Da li su testovi opšte sposobnosti apsolutno objektivni i egzaktni, odnosno koliko su tako dobijeni skorovi relevantni za različita područja darovitosti. Ako je

ovo sporno, a izvjesno je da može biti, onda su još upitniji dobijeni skorovi koje pojedinac ostvaruje na testovima znanja, ili se pak kao ključni kriterijumski etalon uzimaju školske ocjene. Dakle, riječ je o dvije različite mjere (etalona) na temelju čijeg se uspoređivanja izriče sud o ostvarenom akademskom uspjehu darovitog pojedinca (Osborn, 1998; Coleman, 2003; Altaras, 2006). Ovakvi sudovi prema našem, i ne samo našem, mišljenju mogu biti zaista indikativni ali ne, i bez ostatka, prihvaćeni kao egzaktni. Koliko oni mogu biti nepouzdani ilustrativno potvrđuju brojni primjeri iz pedagoške prakse. Naime, dešava se da roditelji, nastavnici i vršnjaci, na temelju dobrog poznavanja i kontinuiranog praćenja, učenja, rada i ponašanja darovitog pojedinca, donose objektivnije sudove o njegovom školskom postignuću, od stručnjaka koji svoje stavove temelje isključivo na psihometrijskim parametrima. Drugim riječima, njihov zajednički iskristalisan stav i nerijetko postaje znatno pouzdaniji od svih drugih kvazi objektivnih mjera na temelju kojih se izvode zaključci o akademskom podbacivanju izvjesnog darovitog pojedinca.

Sve to, bez sumnje, upućuje na eksplicitan zaključak da je sam proces prepoznavanja i identifikacije darovitih, a akademski neuspješnih izuzetno problematičan, ne samo psihometrijski i dokimološki, već prvenstveno psihološki i pedagoški. Stoga, ovaj složen i višestruko determinisan problem zahtijeva kontinuirano praćenje učenja, ponašanja, djelovanja i vrednovanja svekolikog učeničkog postignuća u dužem vremenskom periodu. Tom prilikom, neophodno je obezbjediti sinergetsku saradnju roditelja, pedagoga, psihologa i nastavnika (Sekulić-Majurec, 2002). Uz taj nužan, ali ne i sasvim dovoljan, preduslov, u procesu izricanja definitivnog suda o akademskom podbacivanju darovitog pojedinca valja imati u vidu latentne zamke i moguće pogreške sa nesagledivim posljedicama. Pogreška ovog tipa, naročito kod onih psihološki nestabilnih pojedinaca, mogu izazvati razne psihoneuroze i ozbiljnije neuropsihijatrijske poremećaje.

Osnovni uzroci podbacivanja darovitih

Bez obzira na sve prethodno apostrofirane probleme oko identifikacije i kategorizacije darovitih „podbacivača", nesporno je da oni, nažalost, postoje. Štaviše, njihov udio u relativno maloj populaciji darovitih, naročito u posljednje vrijeme, poprima zabrinjavajuće razmjere. Uzroci takvoj pojavi mogu biti višestruki, među kojima se najčešće ističu tri ključna: *individualni, porodični* i *školski* (Altaras, 2006). Etiologija *individualnog* faktora podbacivanja temelji se na eksplicitnom stavu prema kojem je pojedinac, zapravo, najodgovorniji za vlastito akademsko podbacivanje. Budući da se daroviti učenici značajno razlikuju, ne samo od svojih vršnjaka koji to objektivno nisu, već se oni istovremeno, po mnogo čemu, razlikuju i međusobno. Ova činjenica dodatno problematizuje sveukupnu etiologiju njihovog akademskog podbacivanja. U vezi sa tim, čini se da su od presudnog značaja oni faktori koji izviru iz mentalnog, emocionalnog i karakternog sklopa ličnosti podbacivača. Većinom podbacivače karakteriše loša kontrola emocija; ishitrene i neprilagođene reakcije; lako ulaženje u konflikte s roditeljima, nastavnicima, vršnjacima i drugim osobama iz neposrednog socijalnog okruženja, što se negativno odražava na njihovo akademsko postignuće (Diaz, 1998; Reis, & McCoach, 2000; Renzulli, & Park, 2000). Unutar tog psihološkog okvira treba posmatrati nedovoljno razvijenu intrinzičnu motivaciju, pogrešno izabrane strategije učenja i samoučenja; slabu koncentraciju, nedovoljnu upornost da se školske obaveze pravovremeno i kvalitetno završe u potpunosti, nisko samopouzdanje, negativan stav prema školi i emocionalna frustriranost (Đorđević, 1998; George, 2003). Svemu tome, bez sumnje, doprinosi i prethodno formiran negativni self-koncept (samonedopadanje), naročito ako je povezan s patološkim perfekcionizmom (Freeman, 1983). Osim toga, pokazalo se da uglavnom podbacuju oni daroviti pojedinci koji ne prihvataju strogo determinisane školske norme i unificirane obrazovne kurikulume opšteobavezujuće za sve učenike (Fuko, 2005). Nerijetko nezadovoljni pojedinci na ovako „disciplinovanje" odgovaraju školskim

neuspjehom kao vidom destruktivnog otpora. Ovakav tip, odnosno profil „podbacivača" u savremenijim izvorima nazvan je dominantnim nekomformistom (Reis, & McCoach, 2000). On je, po pravilu, spreman da ignoriše nametnute autoritete. Ne pristaje da uči zbog kurikulumom mu pretpostavljenog školskog postignuća, zato se umjesto tog za sve pretpostavljenog cilja radije opredjeljuje za nezavisno razmišljanje i učenje zarad vlastitog samorazumijevanja, odnosno formiranja slike o sebi i drugima (Jovanović, 2008).

U slojevitoj strukturi etiologije akademskog podbacivanja *porodica, odnosno roditelji darovitih* snose neizostavnu odgovornost i krivicu. Naime, dugo je dominirao narativ da se daroviti pojedinci rađaju isključivo u porodicama koje pripadaju prestižnim socioekonomskim i akademskim elitama. Riječ je o predrasudama koje su relativno davno dovedene u pitanje, pod uticajem nespornog saznanja da daroviti pojedinci izrastaju iz porodica veoma heterogenog materijalnog, socijalnog i intelektualnog statusa. Stoga bi bilo logično očekivati da ova prirodna antropološko-socijalna ravnoteža, ima analogno tom saznanju iznivelisan uticaj na sam proces podbacivanja darovitih. Međutim, intelektualni i materijalno-socijalni status porodice može, ali i ne mora, ozbiljnije da utiče na akademsko podbacivanje darovitog učenika. To, zapravo, znači da se ključni uzroci toj pojavi moraju tražiti u neracionalnoj organizaciji, nefunkcionalnosti, lošim porodičnim odnosima, pogrešnim vaspitnim pristupima, postupcima i opštoj roditeljskoj nebrizi (Čudina Obradović, 1991; Coleman, 2003; Grandić, i Letić, 2008). Porodice, odnosno roditelji kojima su imanentni ovakvi i slični problemi, samo saznanje da je njihovo dijete darovito doživljavaju kao ogromni moralni, emocionalni i materijalni pritisak, koji dodatno narušavaju njihovu ionako nestabilnu porodičnu atmosferu. U takvim zajednicama dominiraju haotični međuljudski odnosi, bez ikakvog reda i odgovornosti; supružnici katkad djeluju uplašeno, zbunjeno, pogubljeno, dok se istovremeno druga njihova djeca najčešće osjećaju zapostavljenom, manje važnom, nespokojnom, apsolutno svjesna da ne mogu postići nadprosječne rezultate, kao njihov daroviti brat, odnosno sestra. Pored nedovoljne odgovornosti i nedostatka vaspitne senzitivnosti za razvoj darovitog pojedinca, kontraproduktivna mogu biti i nerealna roditeljska očekivanja, odnosno ambicije koje stvaraju nezdrave emocionalne porodične odnose, a kod njihovog djeteta razviti traumatičan osjećaj nesposobnosti, krivice, straha i odbojnosti prema nametnutim školskim i svim drugim obavezama (Sekulić-Majurec, 2002; Altaras, 2006; Jovanović, 2008). Prema tome, roditelji, odnosno porodica shvaćena u užem smislu, nipošto se ne mogu amnestirati od odgovornosti za akademsko podbacivanje njihove darovite djece. Najčešće su to karijerom i materijalnim bogatstvom opsesivne porodice s jedne, i nepotpune, socijalno nezbrinute, neposvećene i nesposobne porodice da prepoznaju kakav „dragulj" imaju u svom okrilju, s druge strane.

Pored prethodno elaboriranih personalnih i porodičnih uzroka, prirodno je shvatiti da *škola i njeni nastavnici* snose neupitnu odgovornost i za akademsko podbacivanje svakog darovitog učenika. Iskustva iz neposredne prakse svjedoče da zabrinjavajući broj škola ne pruža pravovremenu, stručnu i cjelishodnu podršku darovitim učenicima (Baker, Bridger, & Evans, 1998). Štaviše, mnoge se i ne trude da blagovremeno prepoznaju darovitog, ili se prilikom njegove identifikacije previše oslanjaju na standardizovane testove kognitivne sposobnosti na osnovu kojih se površno shvata i procjenjuje darovitost. To, zapravo, znači da su rezultati dobijeni na testovima sposobnosti za mnoge škole, još uvijek, jedini pokazatelj za izricanje definitivnog suda o darovitosti, dok se ostali instrumenti marginalizuju, budući da njihova primjena i studiozna analiza zahtijeva dodatno angažovanje nastavnika i drugih nadležnih pedagoško-psiholoških saradnika (Coleman, 2003). Budući da daroviti učenici mogu biti veoma tvrdoglavi, skloni da beskompromisno brane vlastita mišljenja i stavove, postavljaju problematična pitanja, ekspresivno protestvujući protiv onoga s čim se ne slažu, stoga sve to u međusobnom destruktivnom sadejstvu može, naročito kod karakterno labilnijih nastavnika, izazvati nespokojstvo i sujetu, sumnju u profesionalnu kompetentnost, strah od gubljenja autoriteta i stvarati osjećaj profesionalne inferiornosti. Imajući u vidu sve to,

osnovano je konstatovati da akademskom podbacivanju darovitih doprinose one škole koje su nespremne da pravovremeno identifikuju, shvate i podrže suptilne potrebe, individualne pretenzije i stremljenja darovitih učenika (Baker, Bridger, & Evans, 1998).

Prethodno apostrofiranu osnovnu etiološku strukturu akademskog podbacivanja darovitih (Čudina Obradović, 1991) proširuju faktorima: *forsiranja i etiketiranja,* čije se negativne posljedice mogu manifestovati u roditeljskoj i školskoj interakciji. *Forsiranje* ovog tipa postaje kontraproduktivno onda ako se pojedincu nameću zahtjevi, vježbe i aktivnosti nezavisno od njegovih interesovanja, motiva, ciljeva i mogućnosti. Nerijetko u tome pretjeruju, ne samo nastavnici, već i roditelji. Čini se da su ovi drugi skloniji da vlastite ciljeve, želje i kriterijume uspjeha nametnu svom djetetu, nesvjesni da se na taj način dovodi u pitanje njegova inicijativa, samostalnost, odgovornost za pogrešku i ponos zbog ostvarenog uspjeha (Čudina Obradović, 1991). Za razliku od forsiranja, koje se faktički zasniva na prinudi, nametanju i drilu, prirodno učenje je, po pravilu, inspirisano zavidnom intrinzičnom motivacijom, spontanošću, nezajažljivom znatiželjom za novim otkrićima i saznanjem. S druge strane, e*tiketiranje* može izazvati dalekosežne posljedice po razvoj i formiranje ličnosti darovitog učenika. One postaju jako ozbiljne onda kada nastupi velika diskrepanca između raspoložive inteligencije i rezultata koji pojedinac ostvaruje u školi u dužem vremenskom periodu (Dowdall, & Colangelo, 1982; George, 2003). Nema sumnje da su daroviti učenici, zbog specifičnih potreba i interesovanja, te nadprosječnih intelektualnih, kreativnih i stvaralačkih sposobnosti, kod kuće i u školi permanentno pod pritiskom, koji može kulminirati akademskim podbacivanjem. Taj pritisak dodatno osnažuje nerealno porodično, školsko i socijalno okruženje, a katkad i personalno očekivanje, koje rezultira razočarenjem, nesigurnošću i gubitkom samopouzdanja darovitog pojedinca. U vezi sa tim, ozbiljan problem nastupa onda kada daroviti pojedinac shvati koliko se on po školskim postignućima razlikovao u odnosu na drugare iz prosječnog odeljenja – kome je i sam pripadao, a posebno u trenutku kada se suoči s nesrazmjernom diskrepancom između sopstvenih postignuća, s jedne i onih koja ostvaruju grupe njegovih darovitih vršnjaka, s druge strane. To neugodno, često bolno, ali i istinito saznanje može, naročito karakterno labilnom pojedincu, ozbiljno poljuljati sliku o samom sebi. Nema sumnje da se prethodno elaborirani faktori smatraju najuticajnijim uzrocima akademskog podbacivanja darovitih mada, pored njih, savremeniji istraživači ističu i sinergetski uticaj drugih, objektivnih i subjektivnih faktora iz socijalnog i kulturnog okruženja individue. Ovo saznanje je Whitmorova, 1980. godine, nazvala „novim pogledom" na akademsko podbacivanje darovitih učenika. Riječ je o sasvim drugačijem, novom holističkom pristupu i pogledu na etiologiju akademskog podbacivanja darovitih, čiju strukturu situiraju multifaktorski uticaj raznovrsnih intrapersonalno-karakternih, porodičnih, školskih, vršnjačkih i drugih relevantnih faktora iz socijalne sredine u kojoj obitava i stasava nadareni učenik.

Kako podići akademsku efikasnost darovitih

Uz opšteobavezujuće preduslove da je darovitost objektivno i pouzdano identifikovana i da je izveden validan i nepristrasan zaključak da pojedinac u dužem periodu ne ostvaruje školsko postignuće u skladu s utvrđenim stupnjem darovitosti, u pedagoško-psihološkoj teoriji i praksi postoji čitav niz mjera čijom se cjelishodnom primjenom ovaj problem može efikasno otkloniti, ili u značajnoj mjeri relativizovati (George, 2003). Da bi se za te svrhe odabrale najcjelishodnije pedagoške strategije, njihovom izboru mora prethoditi veoma stručna i sveobuhvatna analiza s ciljem da se identifikuju ključni uzroci koji dovode do školskog neuspjeha individue. Kvalitetnu i pouzdanu analizu moguće je uraditi samo ako se ona zasniva na sistematskom i permanentnom praćenju rada i ponašanja „podbacivača", kako bi se uspostavila što pouzdanija „dijagnoza", a zatim tražio „lijek za saniranje ili izlečenje bolesti" – šire prepoznate pod imenom „akademsko podbacivanje". S obzirom na to da

„podbacivač", po nepisanom pravilu, gotovo nikada samoinicijativno ne traži pomoć, zato je realnije očekivati da tu inicijativu pokrenu njegovi roditelji ili škola. Nezavisno od pokretača, inicijativa ovog tipa implicira potrebu prethodnog studioznog i sveobuhvatnog planiranja, usaglašavanja, organizovanja i neposrednog učestvovanja *tripartitnog partnerstva,* čiji su konstituenti „podbacivača" njegovi roditelje i škola (Altaras, 2006). Njihove kooperativne aktivnosti morale bi se odvijati simultano na dva „kolosjeka". Na trasi prvog trebalo bi selektivno odabrati i primjenjivati najcjelishodnije strategije, savjetovane instrukcije i preduzimati konkretne aktivnosti koje bi dovele do modifikovanog ponašanja „podbacivača". Očekuje se da ovakav pristup pomogne pojedincu da objektivnije shvati i lakše prevaziđe sopstvene probleme; da dodatno osnaži samopouzdanje, stičući vještine racionalnijeg učenja i emocionalnog samokontrolisanja, a sve s krajnjom pretenzijom da značajnije promjeni i formira pozitivniju sliku o sebi. Na trasi drugog kolosjeka trebalo bi da se nađe organizacija nastave, njeni sadržaji i ciljevi, didaktičko-metodički pristup; bolje prihvatanje podbacivača od strane nastavnika i učenika, potpunije razumijevanje njegovih specifičnih potreba i akademskih aspiracija (Dowdall, & Colangelo, 1982; Fuko, 2005). Riječ je, zapravo, o izboru i sadejstvu raznovrsnih vaspitno-obrazovnih pristupa, metoda i oblika; potrebi pronalaženja najprijemčivijih nastavnih sadržaja, odnosno oblasti interesovanja, te „podbacivaču" omiljenih istraživačkih aktivnosti u kojima će on sa zadovoljstvom učestvovati. Samo u ovakvom školskom ambijentu moguće je efikasnije podsticati razvoj kognitivnog i drugog potencijala „podbacivača", te osnaživati njegovu intrinzičnu motivaciju, kao najznačajniji preduslov postizanja zapaženijeg akademskog postignuća. Paralelno s tim, valjalo bi stvarati drugačije, povoljnije i za pojedinca prihvatljivije porodično, školsko i vršnjačko okruženje. Imperativ je, zapravo, kreirati novi, zanimljiviji, saznajno i socijalno znatno izazovniji vaspitno-obrazovni ambijent, koji će rezultirati promjenom ponašanja darovitog „podbacivača" u pozitivnom smislu. Da bi se taj značajan cilj postigao, nužno je strpljivo, oprezno, sistematično i kontinuirano „privoljeti podbacivača" za iskrenu saradnju i maksimalno angažovanje njegovih sveukupnih potencijala, kako bi on postepeno mijenjao i stvarao pozitivniju sliku o samom sebi (Đorđević, 1998). Očigledno je ovdje riječ o izuzetno delikatnom zadatku, koji je moguće uspješno riješiti samo veoma taktičkim pedagoškim vođenjem, selektivno biranim aktivnostima i kooperativnom saradnjom punom razumijevanja i uvažavanja individualnih potreba, planova, ciljeva i mogućnosti „podbacivača". U vezi sa tim, raspoloživa empirijska saznanja potvrđuju da je uključivanje darovitih, a akademski neuspješnih pojedinaca u sam proces otkrivanja i identifikovanja najrelevantnijih uzroka koji dovode do podbacivanja, ne samo njihovih darovitih kolega, već i sopstvenih, postalo veoma djelotvorno i višestruko „ljekovito". Aktivno participirajući u tim analizama i svekolikom procesu, mnogi „podbacivači" znatno uspješnije, objektivnije i sveobuhvatnije shvataju suštinu i težinu tuđih i vlastitih slabosti, katastrofalnih pogrešaka i mogućih stranputica s tragičnim ishodima. Uz sve to oni stiču jasniji uvid u snagu, djelotvornost i široke mogućnosti aktivnosti efikasnih za prevazilaženje problema u kojima su se najvjerovatnije nehotično našli (Baum, Renzulli, & Hebert, 1995). Prema tome, očigledno je da u pedagoškoj teoriji i praksi postoji široka paleta provjerenih vaspitno-obrazovnih strategija, koje impliciraju neposrednu primjenu: novog pristupa u procesu poučavanja i učenja; uvođenje mentorskog i savjetodavnog rada; obezbjeđenje fleksibilnijih obrazovnih kurikuluma; akcelerakcijskog modela napredovanja; vještina uspješnije samokontrole i racionalnijeg upravljanja emocionalnim reakcijama darovitog, a akademski neuspješnog pojedinca, te stvara povoljnija porodična, školska i socijalna klima (Emerick, 1992; Rimm, & Lovance, 1992; Fehrenbach, 1993). Ovdje su, zapravo, apostrofirani raznovrsni pristupi, postupci, oblici rada i aktivnosti koji stoje na raspolaganju kompetentnim nastavnicima, pedagoško-psihološkim i drugim saradnicima sa ciljem pridobijanja „podbacivača" na iskrenu, aktivnu i kooperativnu saradnju, kako bi oni sami postali, ne dio problema, već dio rešenja.

Zaključak

Nesporno je da fenomen akademskog podbacivanja postaje sve ozbiljniji pedagoški, psihološki, dokimološki i psihometrijski problem. Njegova konceptualizacija i operacionalizacija otvara raznovrsna, a katkad i protivurječna pitanja, npr.: kako je moguće prihvatiti tezu da daroviti pojedinci akademski podbacuju, kada je njima od „Boga zavještano" visoko akademsko postignuće; da li je akademsko podbacivanje generisano pogreškama u mjerenjima; uz primjenu koga kriterijuma, odnosno graničnog etalona se može pouzdano utvrditi da li pojedinac i koliko akademski podbacuje u odnosu na raspoloživi potencijal. Bez obzira što neka od ovih pitanja zvuče paradoksalno, ali nažalost moramo prihvatiti činjenicu i surovu realnost da danas postoji sve veći procenat darovitih koji akademski podbacuju. Ovaj stav ne smije se marginalizovati, ali ni činjenica da ne postoji jasna, opštim konsenzusom prihvaćena granica između visine kognitivne sposobnosti s jedne, i rezultata ostvarenih na testovima znanja (akademskog postignuća) s druge, strane (Rimm, 2008). Drugim riječima, ne postoji standardizovani etalon (mjera) za izricanje suda da li je nadareni pojedinac i koliko akademski uspješan, odnosno da li on podbacuje i koliko. Ovi i slični psihometrijski i dokimološki problemi, odnosno nedoumice dovode do nepouzdane, a katkad i sasvim pogrešne identifikacije darovitosti. Do njih prvenstveno dolazi zato što se dobijeni razultati na testovima inteligencije prihvataju kao jedini kriterijum, odnosno mjera nečije darovitosti, dok se svi drugi instrumenti i kriterijumi zapostavljaju. Ova činjenica obavezuje nadležne da moraju, prilikom identifikacije stepena i vrste darovitosti, pored testova inteligencije, obezbijediti kontinirano praćenje učenja, rada, ponašanja i procese raznovrsnog vrednovanja ostvarenog školskog postignuća. Ako zaista postoje daroviti akademski „podbacivači", a naša analiza, kao i mnoge druge koje su joj prethodile, nedvosmisleno potvrđuje tu tezu, onda se postavlja pitanje koji su to ključni faktori koji njenu svekoliku etiologiju generišu. Mada su po ovom pitanju mišljenja stručnjaka relativno disperzivna, nesporno je da većina apostrofira darovitog pojedinca, porodicu i školu, odnosno njene nastavnike, te vršnjačko i drugo socijalno okruženje, kao najuticajnije faktore i uzročnike akademskog podbacivanja. Nema sumnje, da svi oni sinergetski, ali i svako na svoj poseban način, doprinose da ova pojava nerijetko poprimi zaista zabrinjavajuće razmjere. Međutim, uz nužan preduslov da je objektivno otkriven i identifikovan „podbacivač", u pedagoško-psihološkoj teoriji i praksi postoji širok spektar djelotvornih pristupa, oblika i kreativnih aktivnosti, čijom se svrsishodnom i stvaralačko-izazovnom primjenom podbacivanje može prevenirati, minimizirati, odnosno uspješno izliječiti. Ovo tim prije, ukoliko se specifičnim potrebama, interesovanju, motivima i aspiracijama intelektualno darovitih, a akademski neuspješnih učenika, pravovremeno prilagode obrazovni kurikulumi, strategije poučavanja i učenja, te po njihovoj mjeri kreira podsticajno porodično, školsko i socijalno okruženje.

Literatura:

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Beograd: Institut za psihologiju i Društvo psihologa Srbije.
- 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.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hebert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, *39*(4), 224–235.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, *32*(2), 248–253.

- Coleman, M. R. (2003). *The identification of students who are gifted*. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. http://www.hoagiesgifted.org/eric/e644.html
- Čudina Obradović, M. (1991). *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Diaz, 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.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*(2), 256–273.
- Đorđević, B. (1998). *Daroviti učenici i (ne)uspjeh*. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, *36*(3), 140–146.
- Fehrenbach, C. R. (1993). Underachieving gifted students: Intervention programs that work. *Roeper Review*, *16*(2), 88–90.
- Feldhusen, J. F. (2001). Terman, Hollingworth, and the gifted: Book review. *Roeper Review*, *23*(3), 165.
- Ford, D. Y. (1992). Determinants of underachievement as perceived by gifted, above-average, and average Black students. *Roeper Review*, *14*(3), 130–136.
- Foucault, M. (2005). *Psihijatrijska moć: predavanja na Kolež de Fransu, 1973–1974*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- George, D. (2003). *Obrazovanje darovitih*. Zagreb: Educa.
- Grandić, R., & Letić, M. (2008). Pedagoška strategija podsticanja darovitosti. *Pedagoška stvarnost*, LIV(9–10), Novi Sad.
- Hollinger, C. L., & Fleming, E. S. (1988). Gifted and talented young women: Antecedents and correlates of life satisfaction. *Gifted Child Quarterly*, *32*(2), 254–259.
- Jovanović, V. (2008). Dijalog i obrazovanje. U *Zborniku radova Beogradske otvorene škole* (str. 141–156). Beograd: BOŠ.
- Letić Lungulov, M. (2023). *Darovitost u školskom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mijanović, N. (2003). Rad sa darovitim učenicima između deklarativnog i stvarnog. U: *Zbornik s međunarodnog znanstvenog skupa: Nadarjeni – iskorišćen ali prezrt potencijal*. Novo Mesto: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani i Visoko školsko središće.
- Mijanović, N. (2016). Individualiziran pouk v funkciji razvoja nadarjenih učencev – Personalised instruction in function of the development of gifted students. *Didactica slovenica*, 4, Novo Mesto: Pedagoška obzorja.
- Mijanović, N. (2019). Daroviti učenici – integralni subjekti inkluzivne škole. U: *Zbornik sa međunarodne naučne konferencije – Stanje i perspektive inkluzivnog obrazovanja u državama Zapadnog Balkana* (str. XX–XX). Budva: Prosvjetna zajednica Crne Gore, Podgorica i Društvo defektologa Crne Gore.
- Osborn, J. (1998). Assessing gifted children. *Understanding Our Gifted*, *10*(2), XX–XX.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, *44*(3), 152–170.
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, *44*(4), 261–271.
- 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. (2008). *Why bright kids get poor grades*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Schultz, R. A. (2002). Understanding giftedness and underachievement: At the edge of possibility. *Gifted Child Quarterly*, *46*(3), 193–208.
- Sekulić-Majurec, A. (2002). Novosti u pedagoškom pristupu darovitoj djeci i učenicima. U: Vrgoč, H. (ur.), *Poticanje darovite djece i učenika* (str. XX–XX). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Stojaković, P. (2000). *Darovitost i kreativnost*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 548–573.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Whitmore, J. R. (1986). Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly*, *30*(2), 66–69.

Nikola Mijanović
Faculty of Philology
Nikšić, Montenegro

ETIOLOGY OF ACADEMIC FAILURE OF THE GIFTED

Summary: Since *giftedness* is a highly complex, delicate, multi-determined and asymptotic phenomenon, it is challenging to define it with one comprehensive, unequivocal and generally acceptable definition. In this context, it is necessary to observe the dichotomous and even dissonant positions of the authors who tried to define this construct as consistently as possible and scientifically explain it or elaborate it more comprehensively. Hence, different, narrower and broader, more one-sided and more comprehensive, and more retrograde and more contemporary definitions of giftedness appeared. Unlike the older ones, which took the intelligence quotient as the only criterion and factor of an individual's giftedness, more recent definitions imply the synergistic participation of cognitive, affective-motivational, creative, social, cultural, and other factors that situate its totality. It is indisputable that gifted individuals inherit above-average cognitive and other dispositions, which can be developed, that is, transformed into active abilities, only with their maximum and permanent personal engagement, quality education, self-regulated learning and creative creativity. This means that in addition to high inherited intellectual potential, adequate education, intrinsic solid motivation, self-controlled behaviour, and an efficient and stimulating social environment are necessary to achieve a notable achievement in one or more areas of human activity. This is all the more the case if we bear in mind numerous theoretical and empirical findings that indicate that individuals in school achieve significantly lower achievement compared to the available natural potential. In other words, a serious discrepancy exists between their intellectual dispositions (potential) and academic (school) achievement. Accordingly, the *aim of this work is the identification, theoretical analysis and elaboration of the key causes (factors) that determine the academic failure of the gifted*. Namely, our analysis and many similar ones that preceded it confirm the thesis that the failure phenomenon is multifactorial. It is, in fact, about the interactive cooperation of different but individually and collectively very influential factors, among which the most important are a set of personally inherited and developed traits which make up the overall structure, that is, the individual's personality profile; family, school – understood in a broader sense, peer groups, and the objectively given social and cultural environment.

Keywords: giftedness, natural potential, needs, discrepancy, causes of academic failure.

Brane Mikanović[1]
Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci, BiH
Gordana Budimir Ninković[2]
Alfa BK Univerzitet u Beogradu, Srbija
UDK: 37.003.4
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.168-177
Originalan naučni rad

INOVATIVNI PRISTUPI UNIVERZITETSKOJ NASTAVI I POVEĆANJE AKTIVNOSTI I DAROVITOSTI STUDENATA

Rezime: Pretežno predavačko-prikazivačku nastavu na univerzitetu treba više menjati primenom strategije (samo)učenja studenata. Takve promene se ne mogu ostvariti bez inoviranja univerzitetskih predavanja i vežbi. Inovacije treba da doprinesu promeni pasivne pozicije studenata u nastavi i da doprinesu povećanju aktivnosti i razvoju darovitosti studenata. Cilj istraživanja je da se postupkom faktorske analize identifikuju faktori koji determinišu usmerenost univerzitetske nastave i aktivnosti na razvoj darovitosti studenata. Na uzorku od 132 studenta primenjena je petostepena Skala Likertovog tipa – *Inovativna nastava, aktivnost i darovitost – INAD,* čija reliabilnost sa 65 iskaza, pre postupka faktorske analize iznosi α=0,84. Faktorska analiza primenjene Skale je opravdana. *Kaiser Meyer Olkin* test iznosi 0,78 i *Bartlett´s* test je značajan na nivou 0,01 (χ^2=2192, 67, df=465 i Sig. =0,00). Bilo je moguće odabrati više različitih i smislenih modela. Odlučili smo se za model sa četiri faktora: *nedostatak kompetencija profesora i pozicija studenata; vrednosti inovacija i darovitosti; planiranje inovacija* i *darovitost je samo cilj*. Ovaj model ima kumulativno zasićenje varijanse 50,44%. Provera nivoa identifikovanih faktora u odnosu na studijski program, godinu studija, pol i prosečnu ocenu studenata implicira određene razlike. Inovacije predavanja i vežbi treba da budu stalno obeležje nastave. Darovitost ne treba da bude samo cilj kojeg studenti ostvaruju izvan nastave, već proces aktivnih subjekata usmeren na razvoj sposobnosti, efikasno učenje, stvaralaštvo, partnerstvo, emancipaciju i darovitost.
Ključne reči: inovacije, univerzitetska nastava, aktivnost, darovitost, studenti, faktorska analiza.

Uvod

Bolonjska deklaracija kod nas je otvorila proces celovitih reformi univerziteta. U nastavi su izazvane promene dostignutim nivoom razvoja univerziteta, ali i sve bržim naučnim, tehničkim i tehnološkim napretkom. Današnjim univerzitetima su potrebne procesualne promene, a ne samo promene koje su usmerene na rešavanje organizaciono-sistemskih pitanja. Razlog zaostajanja u reformama nalazi se i u nedovoljnom teorijskom zasnivanju novih pristupa univerzitetskoj nastavi, a posebno onih pristupa koji u osnovi imaju promenu pozicije studenata u tim procesima (Микановић, 2012). Bolonjski proces je usmeren na primenu evropskih standarda sa ciljem obezbeđivanja jedinstvenog evropskog obrazovnog područja. „Kvalitetno univerzitesko obrazovanje može se ostvariti procesualnim promenama, koje nije moguće ostvariti bez obezbeđivanja većeg broja pretpostavki. Prvo bi trebalo utvrditi principe na kojima će se zasnivati kvalitetan i efikasan proces studiranja, potrebno je postaviti kriterijume studiranja i definisati uslove za kvalitetan studij, bitna je i veća mobilnost studenata, saradnika i profesora" (Микановић, 2012: 44–45).

Ključni subjekti uspešnih reformi i kvalitetne univerzitetske nastave su osposobljen nastavni kadar za planiranje, programiranje, organizaciju, realizaciju i vrednovanje tokova i ishoda univerzitetske nastave, kao i studenti osposobljeni za učenje i kreativne pristupe u nastavi za vreme predavanja i vežbi. Sa ciljem povećanja aktivnosti i darovitosti studenata, neophodni su inovativni pristupi univerzitetskoj nastavi. Suštinu promena u nastavi treba usmeriti na usavršavanje nastavnog kadra za inoviranje naučno-nastavnog procesa i za

[1] brane.mikanovic@ff.unibl.org
[2] budimirninkovic@yahoo.com

doprinos promeni pozicija studenata. „Povoljnijoj poziciji studenata u univerzitetskoj nastavi doprinosiće postepeno napuštanje strategije poučavanja (objekatska pozicija) i učestalija primena strategije učenja i samoučenja (subjekatska pozicija)" (Isto: 45).

Inoviranje univerzitetskih predavanja i vežbi

Reformu univerziteta, pored inoviranih nastavnih planova i programa, treba usmeriti i na inoviranje strategija, metoda i postupaka rada u nastavi. „Danas postoje brojne mogućnosti inoviranja univerzitetskih predavanja, zahvaljujući različitim inovativnim (modelima) rešenjima nastave koja imaju relevantnu teorijsko-metodološku zasnovanost. Teorijske osnove inovacija omogućavaju kreiranje različitih izvedbenih modela koji su prikladni za primenu u praksi" (Микановић, 2012: 46).

Univerzitetska predavanja imaju pedagošku prošlost, o tome svedoče dela antičkih filozofa u kojima se ukazuje na ulogu onih koji realizuju predavanja, u idejama o s*lobodnom predavanju* (predavači su slobodno iznosili razmišljanja i saznanja o određenom naučnom području) koja su zabeležena u novom veku. Još u XVIII veku insistira se i na deo vremena kojeg treba odovjiti za samostalni rad (razmišljanje) studenata. Tradicionalni pristup univerzitetskoj nastavi se uglavnom zadržao do XX veka, kada se počinje više tumačiti i pozicija studenata. Dominacija koncepcije poučavanja studenata zadržana je do kraja prošlog veka.

Savremeni pedagozi ukazuju na to da termin *predavanje* nije najadekavtniji za nastavnikovo izlaganje nastavnih sadržaja (Бранковић, 2005). Termin *predavanje* ima duboke korene u prošlosti kada se smatralo da se znanje može *preneti* na druge. Predavanje se u savremenoj teoriji nastave odnosi na „obradu nastavnog sadržaja kao relativno samostalnu komponentu nastavnog procesa na kojoj nastavnik pretežno verbalnim metodama, (...) eksplicira, interpretira nastavne sadržaje, i to tako da ih misaonim angažovanjem i vođenjem dovede do shvatanja i usvajanja izloženih sadržaja" (*Pedagoška enciklopedija 2*, 1989: 236). Primereniji termin za *predavanje* je termin *usmeno izlaganje*, sa usmerenjem na njegovo prošireno značenje, gde se, pored izlaganja, koriste i objašnjavanje i tumačenje i mogućnost nadopunjavanja pomoću vežbi, diskusije, rada u grupi ili paru i studentskih prezentacija (Микановић, 2012).

Kvalitetu univerzitetske nastave danas posebno doprinosi sagledavanje aktuelnosti, obima i dubine nastavnih sadržaja, te aktivnosti svih subjekata za vreme predavanja i vežbi. I dan danas je u vezi sa univerzitetskom nastavom uočljivo shvatanje da je studentima potrebno *ispredavati* sve nastavne sadržaje. Univerzitetsku nastavu treba bazirati na savremenim teorijama o izboru sadržaja predavanja.

U savremenoj pedagogiji i didaktici ne postoje precizni kriterijumi klasifikacije univerzitetskih predavanja. Stil i struktura predavanja su najčešći kriterijum klasifikacije univerzitetskih predavanja. Pedagozi razlikuju sledeće vrste univerzitetskih predavanja: *uvodno, informativno, improvizatorsko, enciklopedijsko i akademsko* (Бранковић, 2005). Kvalitet predavanja ne sme biti upitan bez obzira o kojoj se vrsti predavanja je reč. Nekvalitetna predavanja studenti prepoznaju na osnovu sledećih negativnih obeležja: neadekvatan izbor sadžaja u okviru zadane teme, nedostatak motivacije za slušanje predavanja, nezainteresovanost studenata za aktivan odnos prema određenim sadržajima, nedostaci u prezentaciji izabranih sadržaja, nedostaci izbora metoda primerenih prirodi i karakteru sadržaja predavanja, neadekvatan izbor i primena nastavnih sredstava i pomagala, sadržinske i jezičke greške u interpretaciji sadržaja predavanja, slabosti u nastupu predavača (Бранковић, 2005). „Kvalitetu predavanja, pored stručnosti i umeća predavača, doprinose postavljeni ciljevi, kao i angažovanost studenata, koja posebno treba da dođe do izražaja u univerzitetskim vežbama" (Микановић, 2012: 49).

Pored univerzitetskih predavanja, neophodne su i inovacije vežbi. „Pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička saznanja o nastavnom procesu i učenju pružaju adekvatnu osnovu za teorijsko osmišljavanje i praktičnu primenu različitih inovativnih rešenja u univerzitetskim vežbama" (Isto: 49). Didaktičar M. Ilić (2005) ukazuje na značaj standardizacije obrazovanja studenata, kao bitnom preduslovu za produktivno inoviranje univerzitetskih vežbi. Standardizaciji obrazovanja studenata može doprineti standardizacija svih nastavnih predmeta. Termin *inovativni modeli vežbi u univerzitetskoj nastavi* obuvata termine: inovacija, model i univerzitetska nastava. Pod inovacijama podrazumevamo namernu promenu u „ciljevima, organizacionoj strukturi, sadržajima, metodama, tehnikama, objektima, sredstvima, ili u svemu tome zajedno, koja se unosi u sistem i praksu obrazovanja i vaspitanja radi modernizovanja i unapređivanja" (Илић, 2005: 56). Termin *model* potiče od latinske reči *modulus,* što znači mera i zasniva se na analogiji, odnosno sličnosti između dva objekta. Didaktičar M. Đukić (2003) smatra da se o modelu može govoriti kada između dva objekta postoji ili se može utvrditi određena sličnost u bilo kakvom konkretnom smislu. Tada između tih objekata postoji odnos originala i modela. Model je „sredstvo ili oblik kojim se konkretizuje teorijska postavka, odnosno prikazuje teorijski ustanovljen proces" (Вилотијевић, 1996: 35).

Ne postoji jedinstven kriterijum klasifikacije univerzitetskih vežbi. Uglavnom se modeli vežbi u univerzitetskoj nastavi dele u dve grupe: tradicionalni modeli i inovativni modeli vežbi. Postoji veći broj modela univerzitetskih vežbi koji su označeni kao tradicionalni. Najjednostavniji je predavačko-prikazivački rad voditelja vežbi. Model *čitanje na vežbama sa mogućnošću interpretacije* često se koristi na fakultetima na kojima se izučava maternji jezik, strani jezici, književnost i novinarstvo. Vežbe se koriste za referate i seminarske radove studenata. U tradicionalne vežbe još spadaju: autoritarno vođenje laboratorijske vežbe, tradicionalne praktične aktivnosti, uobičajeni ogledi, imitativna umetnička vežba, analogna izrada programa, projekcija uputstava i instrumenata, hospitovanje u proizvodnji, društvenim, kulturnim i uslužnim organizacijama i uobičajena studentska praksa (Илић, 2005). Inovativni modeli vežbi u univerzitetskoj nastavi prema M. Iliću (2005) su: eksplorativno-otkrivalačka vežba, problemska vežba, diferencirana vežba, egzemplarna vežba, izrada izvedbenih (praktičnih) modela, stvaralačka vežba, partnerska vežba, grupna vežba, debata, slagalica, vrteška, simulacija i igra uloga.

Promene u univerzitetskoj nastavi kao osnov povećanja kvaliteta, aktivnosti i darovitosti studenata

Svrha promena je uvek bolji kvalitet. Zbog toga inoviranje univerzitetske nastave predstavlja mogućnost za povećanje kvaliteta visokog obrazovanja. Okruženje u kojem se univerzitet nalazi bitno determiniše promene. Tako R. Luis i D. Smit (Lewis, & Smith, 1998) ukazuju na četiri bitne pretpostavke u vezi sa okruženjem, na kojima visoko obrazovanje može funkcionisati u budućnosti: promene svakog okruženja podrazumevaju promene uslova i konvencija; promene se danas odvijaju brže nego što su se menjale u prošlosti; kroz XXI vek promene će se odvijati sve brže i brže i osetljivost na promene je imperativ kojeg treba prihvatiti u svakoj visokoškolskoj ustanovi.

Uzroci promena u današnjem visokom obrazovanju su brojne i nije ih lako poređati prema određenom kriterijumu. Tako Z. Pavlović (2009) ukazuje na promene u organizacionoj strukturi univerziteta, te na to da je ubrzan razvoj nauke, tehnike i tehnologije doprineo većem broju različitih programa, kao i koncepata studiranja. Bitna promena se odnosi na promenu nastavno-naučnog procesa, sa ciljem podizanja kvaliteta procesa studiranja. Tome mogu doprineti sledeće pretpostavke: definisani principi kvalitetnog i efikasnog procesa studiranja; definisani uslovi kvalitetnog procesa strudiranja; određeni kriterijumi praćenja procesa studiranja; kompetentni univerzitetski nastavnici za različite etape i dinamiku nastavnog

procesa; veća prohodnost svih subjekata na univerzitetu i obezbeđena materijalno-tehnička osnova za kvalitetan proces studiranja (Бранковић, 2005).

Za univerzitetska predavanja i vežbe bitno je vezati kvalitet. „Kvalitetna univerzitetska predavanja i vežbe nije teško prepoznati i definisati, za razliku od kvaliteta obrazovanja kojeg je lakše prepoznati nego definisati" (Mikanović, 2012: 55). Zbog toga je bitno poimanje kvaliteta uopšte. Kvalitet se različito tumači, kao iskustvo, kao vrsta merila, kojim se utvrđuje vrednost nekog proizvoda, usluge i sl. U filozofiji se kvalitet procenjuje sa etičke osnove. Prihvatljivo je određenje kvaliteta kao transformacije tradicionalne univerzitetske nastave u savremenu univerzitetsku nastavu, s ciljem da se prelaskom iz jednog stanja u drugo uočavaju kvalitativne promene. Te promene treba da se ostvare u iskustvima studenata, profesora i saradnika, u nastavnom procesu na univerzitetu i, posebno, u ishodima svih procesa u visokom obrazovanju. Posebno se treba usmeriti na sposobnosti za učenje, istraživanje i na darovitost studenata, koja se može iskazati u nauci, tehnici, umetnosti, književnosti itd.

Kvalitet univerzitetskog obrazovanja različito se tumači, pa nailazimo i na definicije koje su često međusobno suprostavljene. „Obrazovanju je potreban kvalitet koji je u skladu sa vremenom, a ono traži radnike sposobne da primene tehnološke inovacije, da se prilagode novim potrebama i da rade u timu" (Вилотијевић, 2005: 231). Kvalitetu univerzitetskog obrazovanja bitno doprinosi saradničko učenje. Takvo učenje podržava permanentno unošenje promena u univerzitetsku nastavu. Kvalitet univerzitetskog obrazovanja determinisan je kvalitetom procesa koji se ostvaruju u nastavi. Zbog toga je bitno da se stalno unapređuje saradničko učenje. Za H. Kliperta (Klippert, 2001) saradničko učenje u grupi ima brojne prednosti: veći su efekti učenja, veća je motivacija i osećaj samopouzdanja, intenzivira se socijalno učenje, efikasnije se priprema za svet rada, podstiču se i razvijaju sposobnosti za uspostavljanje demokratskih odnosa i doprinosi se rasterećivanju nastavnika. Primenom saradničkog učenja između studenata, profesora i saradnika razvijaju se partnerski odnosi i poverenje.

O kvalitetu univerzitetskog obrazovanja ne može se govoriti ako se njima studenti ne pripremaju za promene. Potrebne su razvijene komunikacijske sposobnosti, stvaranje što više situacija za vreme nastave u kojima se zahteva kritički pristup razumevanju sadržaja. U nastavni proces na univerzitetima moguće je i potrebno uneti promene, bez obzira za koju se profesiju studenti osposobljavaju. Više promena, veći intenzitet promena, ujedno znači i više mogućnosti angažovanja svih subjekata nastavnog procesa. Više angažovanja je pretpostavka i boljih rezultata, ali i nastavnog procesa koji doprinosi darovitosti i angažovanosti studenata. Univerzitetski nastavni planovi i programi su polazna osnovu za ostvarivanje kvaliteta obrazovanja.

Danas se u visokom obrazovanju sve više govori o novoj paradigmi univerzitetske nastave kao izrazu postojećih reformi (Бранковић, 2005; Đukić, 2010). „Nema sumnje da i danas, u univerzitetskoj nastavnoj praksi preovlađuje tradicionalna paradigma sa strogo definisanim ulogama nastavnika i studenata. Nastavnici poučavaju veliku, heterogenu grupu studenata, držeći im predavanja i dajući im znanja u gotovom vidu, dok studenti kod kuće uče sami, s ciljem da što više *nauče*, odnosno da što veći broj podataka zapamte, kako bi ih na ispitu doslovno reprodukovali" (Đukić, 2010: 139). U tradicionalnoj nastavi radi se o naizmeničnoj, a ne o istovremenoj aktivnosti nastavnika i studenata.

Aktivnost ili angažovanje studenata zavisi od interakcije u nastavi. Aktivnost studenata prepoznata je kao značajna odrednica univerzitetske nastave, ali i kao indikator kvaliteta (Kuh, 2009). Aktivnost doprinosi povećanju interakcije, većoj motivaciji za učenje i prihvatanju učenja kao aktivnosti koja izaziva zadovoljstvo (Fredericks et al., 2004). Aktivnost je konstrukt koji je determinisan subjektima i različitim uticajima (Kahu, 2013). Bez aktivnosti i povećanja angažovanja nema usvajanja novog znanja i razvoja veština studenata. Ključno

pitanje u univerzitetskoj nastavi je kako povećati angažovanje studenata i kako ih motivisati za aktivnosti koje traže napore i ulaganje.

Prema istraživanjima (Fredericks et al., 2016) i meta analizama (Fredericks et al., 2004) zaključeno je da angažovanje uključuje bihejvioralno, emocionalno i kognitivno angažovanje. Bihejvioralno angažovanje studenta obuhvata prisustvo časovima predavanja i vežbi, učestvovanje u aktivnostima učenja i prihvatanje socijalnih pravila i poštovanje pravila institucije. Emocionalna dimenzija se odnosi na pozitivne ili negativne emocionalne odgovore studenata na proces učenja i nastavne aktivnosti. Kognitivno angažovanje se očituje u iskazanom naporu studenta prilikom učenja, u primenjenim strategijama i postupcima učenja, kao i u samoregulaciji. Navedene dimenzije angažovanja studenata ne ostvaruju se zasebno, već se između njih uspostavlja međuzavisnost između fizičkog i psihičkog, odnosno između bihejvioralnog, emocionalnog i kognitivnog angažovanja studenata (Janosz, 2012). Autori B. Ljujić i M. Senić Ružić (2020) ukazuju na to da je za aktivnost ili angažovanje studenata potrebno planiranje interakcije. Interakcija je važan segment u procesu učenja i prediktor uspešne i kvalitetne nastave uopšte. Interakciju u univerzitetskoj nastavi treba posmatrati višedimenzionalno, kao interakcije između: studenta i nastavnika, studenta i studenta i studenta i nastavnog sadržaja.

J. S. Renzulli (1978, prema Huzjak, 2006) definisao je darovitost kao interakciju između osnovnih grupa ljudskih karakteristika: natprosečnih opštih sposobnosti, visokog nivoa posvećenosti zadatku i kreativnosti. Za populaciju studenata i univerzitetsku nastavu, pored visokog koeficijenta IQ i efikasnosti u rešavanju zadataka, bitna je i produktivno-kreativna darovitost, odnosno sposobnost za primenu znanja u novim životnim situacijama. Pokazatelji darovitosti su: opšte intelektualne sposobnosti, kreativne sposobnosti, psihomotorne sposobnosti, umetničke sposobnosti i rukovodne sposobnosti (Koren, 1988).

Odrednice darovitosti su: visoko razvijene sposobnosti, osobine ličnosti (posebno motivacija za učenje i rad) i kreativnost (Cvetković Lay, & Sekulić Majurec, 2008). Gardner (1999) je razradio teorijsku koncepciju sedam intelektualnih sposobnosti: verbalno-lingvistička, logičko-matematička, vizuelno-spacijalna, muzičko-ritmička, telesno-kinestetička, intrapersonalna i interpersonalna inteligencija. Darovitost studenata se ogleda i u tome kako oni koriste različite vrste inteligencija.

Nastavne procese na univerzitetu usmerene na aktivnost studenata u samom procesu učenja i na nove vrednosti i darovitost, kao ishode, prepoznajemo po: inicijativi studenata, pitanjima koja postavljaju češće i kvalitetnije, načinu i brzini donošenja odluka, aktivnostima koje su produktivne, načinima kako (samo)vrednuju, kvalitetu interakcije, emotivnim stanjima i reakcijama i brojnim drugim parametrima. Aktivnost i darovitost studenata ne mogu se podsticati i unapređivati na aktivnostima površinskog (plitkog) učenja, već na metakognitivnim usmerenjima na probleme i različita rešenja.

Metod

Cilj istraživanja je da se postupkom faktorske analize identifikuju faktori koji determinišu usmerenost univerzitetske nastave i aktivnosti na razvoj darovitosti studenata. Nakon izbora prihvatljivog modela faktora, cilj je da se utvrde razlike između stavova studenata o inoviranju nastave, aktivnosti i darovitosti u odnosu na sociopedagoška obeležja.

Populaciju u istraživanju su činili studenti Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banjoj Luci, i to studenti pedagogije, psihologije, predškolskog vaspitanja i učiteljskog studija, jer su za vreme studija imali priliku da se upoznaju sa temama o darovitosti, kreativnosti i talentima. Istraživanje je realizovano na uzorku od 132 studenta, što čini 21,71% od ukupno 608 studenata koji su na prvom ciklusu akademske 2023/24. godine imali status aktivnog studenta.

Strukturu uzorka prema polu čini 11 ili 8,3% ispitanika muškog pola i 121 ili 91,7% ispitanika ženskog pola. Prema studijskim grupama, obuhvaćeno je 23 ili 17,4% studenta

predškolskog vaspitanja, 36 ili 27,3% studenata pedagogije, 56 ili 42,4% studenata psihologije i 17 ili 12,9% studenata učiteljskog studija. Sa prve godine studija obuhvaćeno je 66 ili 50% studenata, druge godine 18 ili 13,6% studenata i treće godine 48 ili 36,4% studenata. Prema prosečnoj oceni u istraživanju je učestovalo 18 ili 13,6% studenata sa prosečnom ocenom sedam; 55 ili 41,7% sa prosečnom ocenom osam; 47 ili 35,6% sa prosečnom ocenom devet i 12 ili 9,1% studenata sa prosečnom ocenom deset.

Za potrebe ovog istraživanja konstruisana je petostepena skala Likertovog tipa – *Inovativna nastava, aktivnost i darovitost – INAD.* Prvobitna verzija Skale sadrži 65 iskaza i reliabilnost pre postupka faktorske analize iznosi α=0,84, što je prihvatljiva i visoka reliabilnost.

Zadaci istraživanja su:

1. Identifikovati statistički prihvatljiv model faktora koji determiniše inoviranost univerzitetske nastave, aktivnosti i darovitost studenata.
2. Utvrditi razlike u stavovima studenata o inovativnoj nastavi, aktivnosti i darovitosti u odnosu na pol, studijsku grupu, godinu studija i prosečnu ocenu.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Prvi zadatak u istraživanju je bio da se identifikuje statistički prihvatljiv model faktora koji determiniše inoviranost univerzitetske nastave, aktivnosti i darovitost studenata. Faktorskoj analizi podvrgnuta je konstruisana *Skala* sa 65 iskaza. Statistički pokazatelji ukazuju na opravdanost faktorske analize. Tu opravdanost potvrđuju sledeći testovi: *Kaiser Meyer Olkin* test, koji iznosi 0,78 i *Bartlett´s* test koji je značajan na nivou 0,01 (χ2=2192,67, df=465 i Sig. =0,00). Postupkom faktorske analize bilo je moguće identifikovati više različitih i smislenih modela. Nakon analize različitih modela, odlučili smo se za model koji sadrži četiri faktora: 1. nedostatak kompetencija profesora i pozicija studenata; 2. vrednosti inovacija i darovitosti; 3. planiranje inovacija i 4. darovitost je samo cilj.

Odabrani model u konačnici čini *Skalu* sa 31 iskazom. Odabrani model ima kumulativno zasićenje varijanse 50,44%. Uočavamo da se tri od četiri identifikovana faktora odnose na subjekte univerzitetske nastave, na poimanje vrednosti inovacija i darovitosti, te na planiranje inovacija kao izuzetno bitne didaktičko-metodičke aktivnosti u celokupnoj dinamici nastavnog procesa na univerzitetu. Suštinsko značenje izdvojena prva tri faktora opravdava naziv četvrtog faktora – *darovitost je samo cilj*. Sva četiri faktora u istraživanju možemo posmatrati odvojeno, sa ciljem da ih detaljno obrazložimo, ali opet i kao celinu, jer se oni međusobno prožimaju. U praksi, svakom faktoru se mora posvetiti velika pažnja, jer bez vrednosti koje proizilaze iz jednog faktora, nije moguće razvijati vrednosti koje impliciraju ostali faktori.

Odabrani model implicira čitav niz pitanja, koji moraju biti bar optimalno rešeni kako bi se mogli upustiti u aktivnosti inoviranja predavanja i vežbi, povećanja aktivnosti studenata i unapređivanje darovitosti studenata. Potrebno je istražiti u čemu su nedostaci kompetentnosti nastavnika, kao i to da li nekompetentnost utiče i na poziciju studenata. Ako kompetentnost vežemo za inovacije i darovitost, onda treba istražiti u čemu su njihove vrednosti, te kakva je veza inovacija i darovitosti uopšte, ali i inovacija u pristupima nastavi i razvoju darovitosti. Posebno je bitno saznanje o planiranju inovacija, o njihovoj učestalosti, o sadržaju predavanja i vežbi. Ako pođemo od toga da su prva tri faktora na nezadovoljavajućem nivou u pedagoškom smislu, sasvim je jasno i opravdano zašto u tradicionalnoj ili neinoviranoj univerzitetskoj nastavi darovitost postaje samo cilj. Dakle, darovitost se u univerzitetskoj nastavi ne odbija, ali istraživanje implicira da se ona uglavnom tretira na nivou cilja. Nedostatak je u tome što darovitost ne uočavamo kao proces i što je ne možemo potvrditi prihvatljivim ishodima.

Identifikovani faktori ukazuju i na poziciju studenata. Kompetentan nastavnik zna na koji način će studente dovesti u prihvatljiviju poziciju, ume pokrenuti njihovu misaonu aktivizaciju i podržava i ume voditi kreativne saradničke procese učenja. Poziciju studenata nije moguće uočiti i opisati bez njihove aktivnosti i angažovanja. Dakle, na inovacije u univerzitetskoj nastavi gledamo kao na sredstvo kojim se poboljšava pozicija studenata, te kojim se povećava aktivnost i angažovanost studenata u razvoju kreativnih nastavnih procesa i u dosezanju ishoda koji ukazuju na darovitost studenata u usvajanju znanja i stvaranju novih vrednosti u nauci, tehnici, umetnosti, književnosti i sl.

Prema drugom istraživačkom zadatku, trebalo je utvrditi razlike u stavovima studenata o inovativnoj nastavi, aktivnosti i darovitosti u odnosu na pol, studijsku grupu, godinu studija i prosečnu ocenu. Provera nivoa stavova studenata o identifikovanim faktorima u odnosu na navedene kontrolne varijable implicira određene razlike:

1. Stavovi studenata o inovativnoj nastavi, aktivnosti i darovitosti u odnosu na pol ne razlikuju se statistički značajno (t= 0,43, df=130 i Sig.=0,67). Ispitanici muškog pola imaju pozitivnije i homogenije stavove od ispitanika ženskog pola.
2. Kada je reč o stavovima studenata o inovativnoj nastavi, aktivnosti i darovitosti u odnosu na studijsku grupu, postoji statistički značajna razlika na nivou 0,01 (F= 4,87, df=3 i Sig.=0,003). Studenti psihologije imaju najpozitivnije i najmanje homogene stavove, dok najnegativnije stavove imaju studenti učiteljskog studija, a najhomogenije stavove imaju studenti predškolskog vaspitanja.
3. Stavovi studenata o inovativnoj nastavi, aktivnosti i darovitosti u odnosu na godinu studija razlikuju se statistički značajno na nivou 0,01 (F= 39,53, df=2 i Sig.=0,000). Najpozitivnije stavove imaju studenti treće godine, najnegativnije stavove imaju studenti prve godine. Najhomogenije stavove imaju studenti druge godine, dok su stavovi studenata prve godine najmanje homogeni.
4. Kada je reč o prosečnoj oceni i stavovima studenata o inovativnoj nastavi, aktivnosti i darovitosti, postoji statistički značajna razlika na nivou 0,05 (F= 3,61, df=3 i Sig.=0,015). Studenti sa najvećom prosečnom ocenom imaju najpozitivnije stavove, dok su najhomogeniji stavovi studenata sa prosečnom ocenom sedam.

Uočene razlike imaju vrednost za teoriju i praksu visokog obrazovanja i ukazuju na brojne implikacije. Polazeći od činjenice da društvene smerove, posebno pedagoške smerove više pohađaju pripadnice ženskog pola, ne iznenađuje nas približnost stavova između ispitanika muškog i ženskog pola. Studijska grupa može biti razlog uočenim razlikama. Iako se radi o dosta sličnim studijskim grupama, razlike u načinima realizacije predavanja i vežbi postoje. Tako studenti psihologije ukazuju na to da se predavači pedagozi bitno razlikuju od predavača psihologa u nastupima, primeni strategije, metoda i postupaka učenja, što i studenti pedagogije, predškolskog vaspitanja i učiteljskog studija tvrde i kada je reč o predavačima sa psihologije. U istraživanju je utvrđeno da i godina studija utiče na stavove studenata, što je sasvim prihvatljivo. Iz godine u godinu studenti osim znanja stiču i iskustvo kome doprinosi veći broj profesora i asistenata različitim načinima rada i različitim zahtevima.

Često čujemo da ocena nije merilo znanja. Na osnovu iskustva u nastavnom radu na univerzitetima možemo ukazati na to da se studenti sa najvećom prosečnom ocenom ipak mogu svrstati u dve grupe. Prvu grupu čine studenti koji su najveću ocenu dobili zbog svojih verbalnih sposobnosti i sposobnosti da reprodukuju sve ono što se od njih traži. Takođe, primećujemo da je još uvek znatan broj profesora koji na osnovu tih sposobnosti vrednuje postignuće studenata. U drugu grupu, koju čini znatno manji broj studenata, jesu studenti koji su najveću ocenu dobili zato što su bili kreativni, zato što su kompetentni da prepoznaju mogućnosti primene znanja kojeg su usvojili ranije, zato što znaju razlikovati manje vredno od više vrednog rešenja, zato što znaju generalizovati, zato što su se pojavili sa novim rešenjima predispitnih obaveza i zato što ih razumeju na mnogo višem nivou u odnosu na prosečne studente.

Zbog svega navedenog, inovacije predavanja i vežbi treba da budu stalno obeležje nastave. Darovitost ne treba da bude samo cilj kojeg studenti ostvaruju izvan nastave, već proces aktivnih subjekata usmeren na razvoj sposobnosti, efikasno učenje, stvaralaštvo, partnerstvo, emancipaciju i darovitost. Težnja ka darovitosti treba da bude proces koji je snažno usmeren na kreativne pristupe procesu učenja i proces u kojem se uočava stalna izmena različitih aktivnosti.

Zaključak

Inoviranje univerzitetske nastave, aktivnost i darovitost studenata bitno su određeni kompetencijama profesora i pozicijama studenata u nastavi. Vrednosti inovacija i darovitosti u visokom obrazovanju moraju biti pravilno shvaćene i prihvaćene od strane svih subjekata. Inovacije se u univerzitetskoj nastavi moraju planirati i kreirati. Aktivnost i darovitost studenata moraju postati stalno obeležje i više vidljivi procesi za vreme predavanja i vežbi. Darovitost studenata ne sme ostati samo deklarativno na nivou cilja.

Identifikovane razlike između stavova studenata o inoviranju nastave, o aktivnostima i darovitosti ukazuju na potrebu konstantnog zalaganja da se univerzitetska nastava unapređuje, da se povećava njen kvalitet, da se u njoj stvaraju vrednosti. Rešenja se upravo nalaze u savremenim didaktičko-metodičkim pristupima u organizaciji i realizaciji predavanja i vežbi, te u novim pedagoško-psihološkim oblikovanjima strategija, metoda i postupaka kreativnih procesa i različitim aktivnostima podržanih (samo)učenja, (samo)istraživanja, (samo)usmeravanja, koji vode ishodima i vrednostima koje možemo svrstati u darovitost.

Praktična primena inovacija za vreme predavanja i vežbi otvara put inicijativi, samostalnosti, kritičkom pristupu učenju, većoj kreativnosti i motivisanosti studenata, što neminovno vodi ka kvalitetu, odnosno većoj vrednosti. Zbog toga na inoviranje univerzitetske nastave, aktivnost i darovitost studenata nikako ne treba gledati kao na odvojene entitete, već ih snažno treba posmatrati u sadejstvu, međusobnoj uslovljenosti i povezanosti.

Istraživanje koje su realizovali T. Radojević, J. Kovačević, D. Maćešić Petrović i A. Bašić (2021) takođe ukazuje na neophodnost uvođenja inovativnih strategija, metoda i oblika rada, koji podrazumevaju aktiviranje psihofizičkih potencijala, povećanje motivacije, proširivanje interesovanja studenata, uz podržavanje emocija, volje, moralnih osobina, humanosti i odgovornosti. Pomenuti rezultati istraživanja, kao i rezultati do kojih smo došli u ovom radu, upućuju na zaključak da nijedna reforma visokog obrazovanja neće doprineti očekivanim promenama i kvalitetu ako se prvo ne pođe od samih promena u univerzitetskoj nastavi. Zbog svega toga akcenat treba staviti na permanentno i saradničko rešavanje pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih pitanja inoviranja visokoškolske nastave, čija će rešenja omogućiti aktivne i kreativne procese učenja i osigurati darovitost i druge vrednosti kao kvalitetne ishode u visokom obrazovanju.

Literatura:

- Cvetković Lay, J., & Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.
- Đukić, M. (2010). Nova paradigma univerzitetske nastave kao izraz pedagoške reforme obrazovanja. *Sociološka luča*, *4*(1), 135–145. Nikšić: Filozofski fakultet.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1–4. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti, 8*(1), 289–300.
- Janosz, M. (2012). Part IV commentary: Outcomes of engagement and engagement as an outcome: Some consensus, divergences, and unanswered questions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 695–703). Boston, MA: Springer US.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education, 38*(5), 758–773. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505
- Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.
- Koren, I. (1988). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development, 50*, 683–706.
- Letić Lungulov, M. (2023). *Darovitost u školskom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Lewis, G. R., & Smith, H. D. (1998). *Тотални квалитет у високом образовању*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ljujić, B., & Senić Ružić, M. (2020). Studenti kao kreatori obrazovnog sadržaja u onlajn obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, (1), 179–195.
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica, 29*, 21. https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8
- *Pedagoška enciklopedija* (Vol. 2). (1989). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Radojević, T., Kovačević, J., Maćešić Petrović, D., & Bašić, A. (2021). Kvalitet nastave u visokom obrazovanju prema mišljenju studenata Univerziteta u Beogradu. In *XXVII skup Trendovi razvoja: On-line nastava na univerzitetima* (pp. 218–221). Novi Sad.
- Бранковић, Д. (2005). Иновације у универзитетском предавању. У М. Вилотијевић (Ур.), *Иновације у универзитетској настави* (стр. 99–107). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Вилотијевић, М. (1996). *Системско-теоријске основе наставног процеса*. Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (2005). Евалуација квалитета наставно-научног рада на универзитету. У М. Вилотијевић (Ур.), *Иновације у универзитетској настави* (стр. 11–24). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Ђукић, М. (2003). *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Илић, М. (2005). Иновативни модели вјежби у универзитетској настави. У М. Вилотијевић (Ур.), *Иновације у универзитетској настави* (стр. 53–62). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Микановић, Б. (2012). Иновирање универзитетске наставе у функцији квалитета образовања. У *Наука и савремени универзитет*, 1, 44–57. Ниш: Филозофски факултет.
- Павловић, З. (2009). Узроци промјена у универзитетској настави. *Наша школа*, 3–4, 95–113. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.

Brane Mikanović
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Gordana Budimir Ninković
Alfa BK University Belgrade, Serbia

INNOVATIVE APPROACHES TO UNIVERSITY TEACHING AND INCREASING ACTIVITIES END GIFTEDNESS OF STUDENTS

Summary: Predominantly lecture-demonstration teaching at the university should be changed more by applying the (self)learning strategy of students. Such changes cannot be realized without innovating university lectures and exercises. Innovations should contribute to changing the passive position in teaching and increasing the activity and development of students' giftedness. The aim of the research is to use factor analysis to identify the factors that

determine innovative university teaching and activities in the development of students' giftedness. On a sample of 132 students, a five-point Likert scale was applied - Innovative teaching, activity and giftedness - INAD, whose reliability with 65 statements, before the factor analysis procedure, is α=0.84. Based on the statistical indicators, the factor analysis of the applied Scale is justified. It was possible to choose several different and meaningful models. We decided on a model with four factors: lack of competence of professors and positions of students; the value of innovation and giftedness; innovation planning and giftedness is only the goal. This model has a cumulative variance saturation of 50.44%. Checking the level of the identified factors in relation to the study program, year of study, gender and average grade of the students implies certain differences. Innovations in lectures and exercises should be a constant feature of teaching. Giftedness should not only be a goal that students achieve outside of classes, but a process of active subjects aimed at the development of abilities, effective learning, creativity, partnership and emancipation.

Keywords: innovations, university teaching, activity, giftedness, students, factor analysis.

Александра Милановић
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет у Врању, Србија
Јелена Максимовић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет, Србија

УДК: 376.1
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.178-187
Оригиналан научни рад

КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА ИСТРАЖИВАЊА ФАКТОРА НЕУСПЕХА ДАРОВИТИХ

Резиме: Истраживања фактора неуспеха даровитих широко су призната и посвећена им је посебна пажња. Методолошки приступи истраживања фактора неуспеха даровитих су специфични јер се истраживачи сусрећу са низом потешкоћа почев од избора парадигми, дизајна истраживања, метода, техника, инструмената и статистичке обраде података који би требало заједно да укажу на њихову релевантност за решавање проблематике и да смање сложеност, открију сличности и унапреде генерализације резултата. Проблем овог рада усмерен је на компаративну анализу различитих истраживања фактора неуспеха даровитих у свету, тј. на енглеском говорном подручју и код нас. Циљ рада је да укажемо на то колико се пажње посветило истраживањима овог проблема, колико је писано о факторима и објаснимо факторе. Иако је даровитост скрајнут феномен у нашем школском систему, можемо констатовати да се у научном погледу и даље расправља, размењују се мишљења и спроводе истраживања, на шта нам указује постојање међународног научног скупа о даровитима који се организује код нас већ 30 година.

Кључне речи: компаративна анализа, методологија истраживања даровитих, фактори неуспеха даровитих, даровитост, парадигма.

Увод

Циљ рада је идентификовање фактора који воде до неуспеха даровитих ученика и креирање нових истраживачких идеја и праваца како би се у будућности интензивирао рад на елиминисању ризика по успех и постигнуће даровитих. Дакле, рад је реализован у неколико фаза: прикупљање релевантних извора, критичка анализа података, сумирање и категорисање фактора на унутрашње и спољашње и долазак до импликација за даљи истраживачки рад, али и практичан рад свих оних на које су даровити ученици упућени.

Како је даровитост комплексан феномен, тешко је сачинити свеобухватну дефиницију истог. Зависно од проблема и природе истраживања, даровити се дефинишу сходно овим одликама. Најважније је истаћи да даровите ученике не смемо занемарити и не потрудити се изаћи у сусрет њиховим интензивним склоностима и потребама. Даровити често могу показивати повећану осетљивост, интензивне емоције (Majid, & Alias, 2010) у ситуацијама у којима просечна деца не би имала овакве реакције. Тако у раду са оваквим ученицима морамо показати разумевање, прихватање и спремност да поступамо у складу са стањем детета. Рад са даровитим ученицима захтева холистички приступ (Kalobo, & Setlalentoa, 2024). Холистичка парадигма чини се најефикаснијом када је реч о карактеристикама, идентификовању и раду са даровитим ученицима јер „суочавање" са даровитошћу подразумева комплексан и системски поглед, с обзиром на хетерогеност датог феномена (Virgolim, 2021).

Рад почињемо дефинисањем феномена даровитости, затим издвајамо и категоришемо факторе који доводе до неуспеха даровитих ученика, а на основу којих наглашавамо факторе заштите или предупређења неуспеха даровитих. Кључне речи на

основу којих је извршена интернет претрага релевантне литературе јесу: даровитост, неуспех, фактори ризика и постигнуће. Временског ограничења није било у току претраге, те су у обзир и разматрање узета сва доступна теоријска и емпиријска истраживања која у својој садржини имају одговарајуће податке и истраживачку методологију. На прикупљању литературе радило се 8 месеци, а за крајњи узорак од 92 узето је 27 текстова. Критичким приступом утврдили смо факторе ризика по успешност даровитих ученика, дакле, факторе који ремете, инхибирају успех даровитих ученика. Факторе неуспеха категоришемо на два начина: 1) унутрашње факторе који се тичу личности даровитог ученика (овде спада мотивација, жеља за растом и напретком, особине личности) и 2) спољашње факторе (породични и школски систем).

Чињеница је да недовољно постигнуће, социјална депривација и неприлагођеност (Majid, & Alias, 2010) представљају крајњи резултат нечињења или неефикасног деловања када је реч о даровитим ученицима. Даровити ученици могу бити у неповољном положају због немогућности и недовољних прилика да задовоље своје посебне потребе учења (Watters, & Diezmann, 2003) и тиме искажу свој потенцијал.

Констатација аутора (White, Graham, & Blaas, 2018) је да се већина истраживања, која се баве овом проблематиком, фокусира на индивидуалне факторе, док је мањи број истраживања усмерен на спољашне факторе. Промене даровитости могу се повезати са било којим фактором средине (Ivleva, 2018), те се у раду разматрају и спољашњи и унутрашњи чиниоци које треба сагледати и на чијем јачању треба радити зарад неговања даровитости.

Карактеристике даровитих ученика

Проблематика истраживања даровите деце је широка и разноврсна (Ivleva, 2018), што је и оправдано и у складу са карактеристикама које ова група деце поседује. Група даровите деце изузетно је хетерогена. Хетерогеност се манифестује у квалитативним и квантитативним разликама у факторима даровитости (интелект, креативност, социјална компетенција, уметничке и психомоторичке способности) и у областима њене примене (Ivleva, 2018). Већ смо у уводном делу истакли да је даровитост широк и комплексан феномен (Iordache, 2018) који може бити разматран како са природне, тако и са друштвене инстанце. Са друштвене инстанце даровитост није објективно уочљиво стање, већ друштвено дефинисана појава и у великој мери зависи од тога шта конкретно друштво, у одређено време, треба и вреднује (Franks, & Dolan, 1982).

Даровитост се најчешће сагледава кроз високу интелигенцију и академско постигнуће (Almukhambetova, & Hernández-Torrano, 2020) у једној или више области, али и кроз резултате активности у које су укључени (Ivleva, 2018). Даровити поседују урођену специфичну способност за истицањем у доменима сразмерним њиховим интелектуалним способностима, имају изражену продуктивност и креативност, оригинално мишљење (Watters, & Diezmann, 2003). Воле учење, воле да напорно раде како би остварили когнитивне задатке и желе да имају све теже предмете у које могу да се укључе и максимално пронађу, карактерише их висок ниво интелигенције, оригиналне идеје, самосталност у учењу (David, 2018; Majid, & Alias, 2010; Page, 2006; Papadopoulos, 2020), те као такви захтевају посвећеност и пажњу како би ускладили своје способности са оним што се од њих очекује, и како би успели да остваре своје потенцијале на ефикасан и прихватљив начин. Дакле, постоји интеракција између самопоимања, даровитости и постигнућа (Franks, & Dolan, 1982).

Даровити ученици често доживљавају даровитост као урођену и могу веровати да имају врло мало везе са својом даровитошћу. Иако надарени ученици често стичу вештине брже и лакше од својих вршњака, они ипак стичу такве вештине учењем. Ови

ученици треба да схвате да таленте које поседују треба даље да развијају као и да, само зато што им је нешто тешко, не значи да нису паметни (Siegle, & McCoach, 2005). Даровита и талентована деца и млади могу имати различите образовне и емоционалне потребе, које су резултат њихове когнитивне сложености, већег интензитета одговора, емоционалне осетљивости, бујне маште, јединствених интересовања, карактеристика личности и сукоба који се разликују од њихових вршњака (Virgolim, 2021).

Даровити су група изузетних ученика за које се обично не сматра да су изложени ризику од академског неуспеха (Siegle, & McCoach, 2005). Литература која се бави дефинисањем феномена даровитости у први план истиче позитивне карактеристике, позитивне вредности и одлике личности за које се сматра да су у нечему супериорније, успешније и доминантније од оних који се на неки од ових начина не истичу. Како бисмо надоместили и употпунили карактеристике даровитих, осврнућемо се и на негативне карактеристике које могу одликовати неприлагођеног, а даровитог ученика. Битна одлика даровитог ученика неретко је емоционална рањивост (Virgolim, 2021) која је израженија у односу на остале ученике, групу вршњака. Поменути аутор издваја седам особина које доводе до емоционалне рањивости: дивергентно и креативно мишљење; перфекционизам; способност перцепције и увиђања; интроверзија против екстроверзије; унутрашњи локус контроле; асинхрони развој и прекомерна раздражљивост. Можемо закључити да је реч о сложеном показатељу који даровите и талентоване ученике могу водити ка неприлагођеном друштвеном понашању, непријатељству, агресији, ниском самопоимању, несигурности, фрустрацији, бесу и осећају неприпадања. Неки од најчешћих проблема у вези са школом са којима се даровити адолесценти вероватно суочавају јесу: акцелерација, избор одговарајућег начина учења и доношење раних одлука о даљем школовању, тешкоћа подношења досаде, негативан став вршњака према њима, висока очекивања која се постављају пред њих, проблеми школске дисциплине и самодисциплине, потешкоће у разумевању других, проблеми везани за интроверзију, перфекционизам, као и нестрпљивост и нетрпељивост (David, 2018).

Можемо се сложити са констатацијом Нешковића (2015) да концепт даровитости није коначно дефинисан, а упоредо са развојем друштва и напретком технологије потпуно природно је очекивати да ће се и дефиниција даровитости мењати. Као неко ко је упућен у значај образовања, познаје важност квалитета и утицаја које талентовани појединци имају за благостање друштвеног живота, морамо бити спремни и пратити оне ученике који се по својим способностима истичу. Не смемо бити зачуђени и збуњени и дозвољавати празан ход приликом сусрета и рада са даровитим ученицима.

Фактори неуспеха даровитих ученика

Литература која се бави дефинисањем даровитости уједно је и литература која говори у прилог факторима неуспеха даровитих ученика. Оно што је у већини анализираних извора приметно, јесте подела на социјалне и емоционалне показатеље феномена даровитости као и њихов утицај на развој способности и образовна постигнућа (Papadopoulos, 2020). Анализом радова који се баве проблематиком неуспеха и подбацивања даровитих ученика, уочавамо да се у највећем броју радова говори о спољашњим и унутрашњим факторима. На ову констатацију можемо надовезати мишљење аутора (Majid, & Alias, 2010; Papadopoulos, 2020) који наглашавају да на развојне процесе детета могу утицати различити фактори, као што су индивидуални напори и снага ега, одговарајућа школа, подршка породице и рад на очувању психосоцијалних вештина. Поменути аутор (Papadopoulos, 2020) висок ниво интелигенције, јаку личност, креативност, страст, упорност, мотивацију и дугорочну посвећеност и перфекционизам сврстава у унутрашње факторе, заправо, све оне факторе

који зависе од појединца који има урођене или стечене карактеристике и од чије воље зависи одржање наведених. Унутрашњи фактори зависе искључиво од личности детета као што су емоционалне сметње и способност учења, до спољашњих као што је окружење у ком даровито дете расте. Важно је препознати ове факторе ризика, настојати елиминисати их или евентуално ублажити, како би даровито дете могло несметано да функционише, прилагоди се и живи социјално и емоционално богатим животом (Majid, & Alias, 2010). У спољне факторе аутор (Papadopoulos, 2020) сврстава подршку породице, одговарајућу школу, прилагођен наставни план и програм и могућност за социјализацију ван школе. Иако их дели на две категорије, ови фактори су међусобно неискључиви, утичу једни на друге, како за успех, тако могу и ометати ефикасност даровитих ученика.

Несклад између ума и емоција може ометати живот и учење даровитих ученика. Фактори личности, или унутрашњи фактори могу довести до тога да „дар" који ова деца имају изазове анксиозност, разочарење или чак депресију, иако је уврежено мишљење да су даровити награђени, по непознатом основу, одређеним талентом и вредностима које нису типичне за сву децу (Majid, & Alias, 2010). Када је реч о анксиозности, која, када до ње дође, буде опасан фактор ризика по успех даровитих, она може бити изазвана из више разлога. Неки од њих су изолација из вршњачке групе, али и неразумевање на које наилазе од стране наставног особља (Akgül, 2022), што потврђује наш налаз да су спољашњи и унутрашњи фактори итекако повезани и условљени. Када говоримо о унутрашњим факторима, неопходно је рећи да већи део унутрашњег искуства појединца у животу укључује емоције, да је емоционални раст или зрелост нешто што треба подстицати и да се одређене афективне особине сматрају пожељним у друштву (Franks, & Dolan, 1982; Renati, Bonfiglio, Dilda, Mascia, & Penna, 2022). Битна карактеристика даровитог ученика јесте емоционални профил даровите деце који подразумева емоционалну осетљивост, емпатију и осећај за правду, као и изражене потешкоће у управљању емоцијама и присуство опозиционих понашања која се јављају у односу на управљање фрустрацијама (Renati, Bonfiglio, Dilda, Mascia, & Penna, 2022). Важно је нагласити да позитивна искуства даровитог ученика доприносе развоју позитивних одлика његовог емоционалног профила, док негативна искуства – попут неразумевања и неусклађене подршке околине у односу на његове потребе – могу довести до формирања негативне емоционалне слике о себи.

Јасно је да су даровити ученици она група ученика која се по природи издваја од деце истог узраста. Имају изражене потребе, интензивније емоције и захтевају другачији приступ и рад, како у школи, тако и у породици. Породични и школски контекст су два основна извора фактора неуспеха код даровитих ученика, окружења у којима ће таленат детета заблистати или бити замагљен и временом изгубљен. У наредним редовима биће речи о школи, школском окружењу као месту где даровито дете може бити идентификовано, усмерено и подржано. Знајући да је школски систем комплексан, и да обухвата како опремљеност школе, тако и обученост и спремност наставника за рад са даровитима, постаје јасно колико је изазовно обезбедити одговарајућу подршку овим ученицима. Један од проблема је недовољно посвећена пажња даровитим и талентованим ученицима, како у основним, тако и у средњим школама. Сведоци смо постојеће образовне праксе и чињенице да наставници често немају довољно времена, а ни мотивације да се посвете додатном раду са ученицима који имају изражене потенцијале и таленте. Даровит ученик је често усамљен, осећа се искљученим, јер нема могућност да разговара и учи са вршњаком, изузев у специјализованим одељењима у којима се налазе ученици са одређеном врстом дара, талента. Већина школа у земљи нема специјална одељења за даровите, осим инклузивног кутка у ком наставник може покушати да уведе даровитог ученика. Но, и то може бити доведено у питање, јер се инлузивни кутак у први мах везује за децу која

имају тешкоће у развоју и сметње у учењу, док се даровитима оставља мање простора. Тако постоје мале, или готово никакве шансе за контакт или похађање наставе са барем још једним учеником који има идентична интересовања или идентичне способности по којима се издваја.

Евидентно је да се даровити ученик, осим унутрашњих карактеристика, среће са великим бројем проблема и ван своје личности. То могу бити и проблеми у вршњачкој групи, осим проблема који настају при раду наставника и проблеми у односу на целокупно школско окружење (Ünlü, & Karadaş, 2023). Чини се да се сви проблеми у школском окружењу врте око наставника. Наставник је задужен за однос међу децом у разреду, наставник је тај који организује, реализује и прати наставни процес, и неко ко треба увидети карактеристике даровитости и бити спреман да им изађе у сусрет. Сасвим сигурно је недовољна обученост наставника фактор који може лоше утицати, или потпуно елиминисати дар или таленат који ученик може имати. У овом случају, даровит ученик ће се стопити са окружењем, и на први поглед деловаће да је све у реду, но, последице ће бити велике како по ученика, тако и касније по његову породицу и читаво друштво (Барзут, & Блануша, 2015; Majid, & Alias, 2010). Наставници морају интензивно радити на неговању потенцијала ученика усаглашавајући захтеве школског окружења са захтевима даровитог ученика, на обогаћивању изазова који ће позитивно утицати на исходе учења (Almukhambetova, & Hernández-Torrano, 2020).

О препрекама за идентификацију даровитости полемише се у различитим поткатегоријама, укључујући традиционално виђење образовања, недостатак изазова у школском окружењу, тешкоће у препознавању високих способности, стереотипна очекивања, успореност развоја и постигнућа, непотпуне информације и непознавање метода обогаћивања наставног процеса. У вези са наведеним препозната је потреба за изменом образовне парадигме ка промовисању критичког мишљења и рефлексије, препознавању јединствених квалитета ученика, пружању одговарајућих изазова и прикупљању поузданих информација о способностима ученика, како би се боље подржали даровити ученици (Kalobo, & Setlalentoa, 2024).

Спутавање креативности у школском окружењу као фактор који доводи до неуспеха даровитих категорише се на 6 елемената: понављајућа настава, уједначеност знања, неприпремљени наставници, традиционалне наставне методе, ограничен образовни контекст и недостатак креативности током наставе. Следи да је ограничен образовни контекст опасност по креативност која је значајна за успех даровитих ученика у учењу. Негативан је утицај понављајућих наставних пракси на холистички развој даровитих ученика и потребу за наставним приступима који негују критичко мишљење и креативност (Kalobo, & Setlalentoa, 2024).

Поред школског контекста, породично окружење је други једнако важан извор ризика и препрека за комплетан третман који је даровитим ученицима потребан. Комплексност феномена даровитости прати и комплексност школског, али и породичног окружења. Породица као систем има своје подсистеме, од којих су родитељи најважнији када је реч о даровитости. Родитељи први могу запазити изванредне способности које њихово дете има, први се срећу са дететовим говорним, математичким, уметничким способностима које нису свакидашње за децу узраста којем припада њихово дете. Породица утиче на жељу детета да додатно истражи околину, окружење и подстиче радозналост, док је, са друге стране, школски контекст који надаље усмерава дететову радозналост и негује мотивацију и вољу за изврсношћу (Papadopoulos, 2020). Уочавамо да су породични и школски систем упућени и наслоњени један на другог када је реч о третману даровитог ученика који има већу потребу за разумевањем друштвеног и емоционалног развоја (Mueller, 2009).

Родитељи даровитог детета суочавају се са посебним изазовима и неретко наилазе на потешкоће у васпитању и припремању детета за укључивање у школско

окружење (Renati, Bonfiglio, Dilda, Mascia, & Penna, 2022). Недовољна или непотпуна подршка од стране родитеља може код детета изазвати конфузију у погледу његовог идентитета и негативно утицати на самопоштовање (Kim, 2015). Уколико родитељи нису упућени у рад и начине подршке даровитог детета, могу постати озбиљан фактор ометања или чак угрожавања дара и талената детета. Родитељима је потребна подршка, смернице како би најпре препознали, а онда и разумели понашања и поступке до којих може доћи уколико њихово дете влада посебним, повећаним образовним потребама. Непрепознавање даровитости у породичном окружењу води даровитог појединца ка рањивости и социоемоционалном ризику, а овим и неприлагођености и неуклапању у друштвени контекст, што се касније осликава на породичне односе. Родитељи морају разумети когнитивни, емоционални, афективни и друштвени свет даровитог детета, како би се смањила рањивост ове деце, подижући свест о њиховом специфичном начину виђења света и живота (Virgolim, 2021). Значај породичног окружења и потребу за разматрањем овог фактора у контексту неуспеха даровитости потврђују резултати студија, који показују да су многи надарени ученици напустили школовање долазећи из породица са ниским социоекономским статусом, из редова расних мањинских група, или да су имали родитеље са ниским нивоом образовања... (Renzulli, & Park, 2000). Додаћемо да је потребна упућеност, информисаност родитеља и њихово укључивање у активности којима се даровитост поспешује и негује. Породица треба бити складна, функционална и потпуна целина у којој ће даровито дете несметано расти и развијати своје потенцијале.

За крај овог дела рада констатујемо да је проблематика истраживања фактора неуспеха даровитих ученика сложена, те да је тешко строго дефинисати све факторе и издвојити оне најзначајније. Док успех даровитих може бити предодређен наслеђем и урођеним способностима, неуспех захтева детаљну и дубинску анализу како личних карактеристика даровитог ученика, тако и целокупног окружења у којем се налази.

Предупређење неуспеха даровитих ученика

Пратећи напред истакнуте факторе неуспеха даровитих, настојаћемо дати одговоре, помоћ и смернице за елиминацију истих. Редоследом којим смо у претходном наслову говорили о ризицима који ремете постигнуће, али и начин живљења даровитих ученика, овде ћемо се фокусирати на предлоге и препоруке како за лични, породични, тако и за школски контекст и њихов значај за испољавање и развој талената и креативности.

Успешност даровитих одређена је интеракцијом индивидуалних снага, мотивационим способностима и подршком окружења (Papadopoulos, 2020; Siegle, & McCoach, 2005). Даровитог ученика треба подстицати на напоран рад, јер труд и рад играју значајну улогу када је реч о постигнућу. Даровити ученици морају веровати у себе и прихватити да имају вештине које ће им олакшати успех (Siegle, & McCoach, 2005).

Школско окружење је представљено као извор фактора неуспеха даровитих у претходном делу рада. У овом случају је примарна потреба за додатним учењем и усавршавањем за рад са даровитом децом, како од стране наставника, тако и од стране учитеља и васпитача. Као што у раду са дететом које има одређене развојне тешкоће, тако и у раду са ученицима који имају повећане способности, интересовања и потребе, наставник мора бити спреман да прилагоди свој начин рада и поступања у складу са потребама, а неретко и осећањима и емоцијама даровитог ученика. Први и најважнији корак је да наставник буде свестан да у разреду има ученика који има изражен потенцијал за неку од области или активности. Затим, неприлагођен наставни план и програм не иде у прилог даровитим ученицима. Решење у овом случају може бити

индивидуалан образовни план, диференцирани задаци који ће, по принципу зоне наредног развоја, афирмативно утицати на учење и рад даровитог ученика. Препорука у овом случају је интегрисање модула за образовање даровитих у програме за образовање наставника уз формирање динамичног и стимулативног окружења за учење уз промовисање позитивних интеракција и оптималних исхода учења за све ученике (Kalobo, & Setlalentoa, 2024) како би наставници били спремни и обучени да реализују наставу у којој ће даровити ученици моћи да остваре свој потенцијал.

Још један начин превазилажења фактора неуспеха у школском окружењу представља диференцијација наставног садржаја за даровите ученике који постижу слабији успех. Овим ученицима потребан је садржај прилагођен њиховим интересовањима, као и диференциран наставни план и програм, уз посебно осмишљен педагошки приступ (Northcote & Bennett-Rappell, 2016). Потенцијална решења у раду са даровитима којима би се утицало на смањење фактора неуспеха јесу (Барзут, & Блануша, 2015):

1. инклузивно образовање где се редовна, регуларна школска одељења виде као погодна средина за даровите;
2. школовање даровитих у специјализованим одељењима, где је примењен метод рада у складу са повећаним интересовањима ученика;
3. акцелерација у виду бржег напретка и могућност „прескакања" оних делова образовног процеса који су прописани наставним планом и програмом, а за које ученик показује довољно знања и спремности;
4. груписање даровитих ученика у смислу формирања група ученика идентичних образовних обележја.

Половина даровитих ученика не постиже свој изузетан потенцијал; даровитост не значи нужно и изванредну породицу (López-Aymes, Acuña, & Damián, 2014; Northcote & Bennett-Rappell, 2016). Други извор фактора ризика по постигнуће даровитих је породица са свим својим подсистемима и елементима (Franks, & Dolan, 1982). Породична средина, топлина, љубав коју даровита деца добијају од родитеља, један је од фактора који подстицајно делује на дете те као тако снажан фактор има моћ да потисне и надомести недостатке са којима се даровито дете може срести. Родитељи су битан извор мотивације када говоримо о даровитим ученицима, њихов задатак је да промовишу емоционалну стабилност даровитог детета (Almukhambetova, & Hernández-Torrano, 2020; Papadopoulos, 2020).

Као спољни, а изузетно важан фактор развоја даровитости, породица пружа подршку преко заинтересованих, брижних и пажљивих родитеља који ефикасно међусобно комуницирају, комуницирају са дететом, али и школом (Iordache, 2018; López-Aymes, Acuña, & Damián, 2014). Већ је било речи о тешкоћама са којима се могу суочити родитељи даровитог детета, а као такви, често препознају потребу за подршком у одређеним аспектима у којима се осећају неспремнима. Посебно је важно едуковати родитеље о начинима поступања са даровитим дететом и утицати на њихова уверења, како би подстакли развој талената и допринели оптималном развоју детета, омогућивши му да у потпуности искористи своје способности и потенцијале (López-Aymes, Acuña, & Damián, 2014). Елиминација фактора који ометају или отежавају успешност даровитих тражи креирање образовних модула за родитеље уз обезбеђивање подршке и едукацију родитеља (Ünlü, & Karadaş, 2023). Ови модули могу помоћи родитељима да ефикасније подрже своју децу и омогуће им успех, без обзира на изазове са којима се сусрећу. Образовни модули за родитеље обухватају теме као што су родитељска питања, комуникацијске вештине, информације о различитим активностима за подршку ученицима, као и подаци о факторима ризика и заштитним факторима за академску отпорност. Ови модули могу помоћи родитељима да ефикасније подрже своју децу и омогуће им успех, без обзира на изазове са којима се сусрећу (Kim, 2015).

Чињеница је да и наставници и родитељи треба да подрже ученике и подстичу их да следе своја интересовања и страсти. Удруженим снагама могу помоћи ученицима да увиде да оно што раде служи сврси, да верују да имају квалитетне вештине за рад и успех, да верују да ће њихово окружење подстаћи њихову продуктивност и да буду спремни да себи поставе реалне захтеве и очекивања (Siegle, & McCoach, 2005).

Закључак

Даровити ученици су деца са потребом за посебном подршком, а самим тим им је потребан већи подстрек, разумевање, како у породици, тако и у школи и вршњачком окружењу. Прихватање различитости и персонализованог образовања је кључ за ефикасно неговање и подстицај даровитих (Kalobo, & Setlalentoa, 2024). Дете које показује изванредно интересовање у периоду када то интересовање није карактеристично и није очекивано, сасвим сигурно неће само успети да искаже потребу за додатном подршком и помоћ, како би остварило своје склоности. У том најранијем периоду родитељи, односно породично окружење пресудан су фактор који ће изаћи у сусрет детету. Уколико је породица спремна, уме да идентификује потребе које могу указивати на неки сегмент даровитости, помоћи ће детету да настави са растом и радом према својим склоностима. Овим поступцима родитељи неће само олакшати образовни учинак детета онда када оно ступи у школску средину, већ ће, пре свега, јачати личност даровитог детета. Подржаће самопоузданост као значајну карактеристику личности, а тиме и охрабити дете да ступањем у интеракцију са вршњацима, од којих ће се оно издвајати, прихвати своју различитост и несметано функционише у окружењу.

Код деце са тешкоћама у развоју, медицинска дијагноза је први корак и неопходно „упутство" да се са дететом треба радити на другачији начин. Са даровитим ученицима ово није случај. Нису чести примери да медицинска дијагноза указује на изражен таленат и интересовања. Овакве информације о додатним склоностима и интересовањима детета наставници добијају од родитеља или их само уоче у току рада са децом. Веза и константан контакт између породице и школе је услов за напредак, изузетност и постигнуће даровитог детета. Корисно је истаћи стратегије за побољшање акаедмског успеха даровитих код којих постоји ризик да буду неуспешни (Kim, 2015):

1. помоћи даровитим ученицима да разумеју себе како би побољшали своју самоефикасност и смањили проблеме са идентитетом;
2. друштвена подршка ван кућног окружења је значајан фактор за подстицање високог академског постигнућа међу даровитим ученицима;
3. рана идентификација фактора ризика појединачних ученика је од суштинског значаја за покретање програма помоћи даровитим ученицима;
4. стално разумевање и подршка родитеља је важан заштитни фактор.

Осим наведеног, слаба опремљеност школа додатним просторијама, материјалима, технологијом, али и наставним особљем које може све наведено користити за рад са даровитим ученицима, нешто је на чему држава и друштво може и треба утицати. Јер, сасвим је сигурно да ће недостатак подршке позитивним особинама ученика са супериорним способностима имати негативне последице по те ученике, али и друштво у целини (Cengel, & Alkan, 2018).

Имплицирамо да се образовна парадигма промени, тако да се у израду наставног плана и програма укључе и стручњаци едуковани за рад са даровитом децом. Њихове препоруке могу значајно допринети унапређењу методологије наставе кроз ефикасне методе рада и активности које наставници могу примењивати у раду са ученицима изражених способности. Пожељно је да наставници уведу системски рад на развоју вештина даровитих, али је претходно неопходно да стекну компетенције

потребне за адекватно реаговање на карактеристике и ситуације које прате рад са овом групом ученика.

Литература:

- Барзут, В., & Блануша, Ј. (2015). *Приступи образовању даровитих ученика и процена тренутног стања кроз ставове стручњака*. https://www.researchgate.net/...
- Нешковић, С. (2003). *Даровити ученици у наставном процесу*. https://svetznanja.wordpress.com/...
- Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in university: An exploration from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly, 64*(2), 117–131.
- Cengel, M., & Alkan, A. (2018). Problems faced by teachers of gifted/talented students. *Online Submission*.
- David, H. (2018). Problems and challenges of the gifted adolescent: School-related problems of the gifted adolescent. *Online Submission, 2*(2), 113–131.
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly, 30*(2), 197.
- Franks, B., & Dolan, L. (1982). Affective characteristics of gifted children: Educational implications. *Gifted Child Quarterly, 26*(4), 172–178.
- Gubbins, E. J., Siegle, D., Ottone-Cross, K., McCoach, D. B., Langley, S. D., Callahan, C. M., Brodersen, A. M., & Caughey, M. (2021). Identifying and serving gifted and talented students: Are identification and services connected? *Gifted Child Quarterly, 65*(2), 115–131.
- Iordache, M. S. (2018). Resilience of gifted adolescents. Social and educational protective factors. *Analele Ştiinţifice ale Universităţii "Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi. Sociologie şi Asistenţă Socială, 11*(2), 166–178.
- Ivleva, M. (2018). Personal and behavioral peculiarities of gifted children: The search for invariant characteristics of giftedness. In *4th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2018)* (pp. 588–593). Atlantis Press.
- Kalobo, B. L., & Setlalentoa, W. (2024). Navigating challenges in gifted education: A teacher's perspective on overcoming barriers. *Athens Journal of Education*, 1–20.
- Kim, M. (2015). Enhancing resilience of gifted students. *Tempo+, 36*(3), 17. https://scholarworks.wm.edu/...
- López-Aymes, G., Acuña, S. R., & Damián, G. G. D. (2014). Families of gifted children and counseling program: A descriptive study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching, 3*(1), 54–62.
- Majid, R. A., & Alias, A. (2010). Consequences of risk factors in the development of gifted children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 7*, 63–69.
- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 53*(1), 3–14.
- Northcote, M. T., & Bennett-Rappell, H. (2016). Underachieving gifted students: Two case studies. https://research.avondale.edu.au/...
- Page, A. (2006). Three models for understanding gifted education. *Kairaranga, 7*(2), 11–15.
- Papadopoulos, D. (2020). Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8*(1), 305–323. https://doi.org/10.17478/jegys.666308
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*(1), 119–130.

- Renati, R., Bonfiglio, N. S., Dilda, M., Mascia, M. L., & Penna, M. P. (2022). Gifted children through the eyes of their parents: Talents, social-emotional challenges, and educational strategies from preschool through middle school. *Children, 10*(1), 42.
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly, 44*(4), 261–271.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). *Motivating gifted students*. Prufrock Press.
- Ünlü, Ö., & Karadaş, Y. (2023). Challenges faced by gifted students in the school environment and proposed solutions. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2023*(21), 1032–1071.
- Virgolim, A. (2021). The vulnerabilities of gifted and talented students: Socio-cognitive and affective issues. *Educar em Revista, 37*.
- Watters, J., & Diezmann, C. (2003). The gifted student in science: Fulfilling potential. *Australian Science Teachers' Journal, 49*(3), 46–53.
- White, S. L., Graham, L. J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review, 24*, 55–66.
- Yusdiana, F. H., Hitipeuw, I., & Chusniyah, T. (2002). Fear of failure: The paranoia of academically gifted students. *Development, 2002*(96), 7–26.

Aleksandra Milanović
University in Niš, Faculty of Pedagogy in Vranje, Serbia
Jelena Maksimović
University of Niš, Faculty of philosophy, Serbia

A COMPARATIVE ANALYSIS OF RESEARCH ON THE FAILURE FACTORS OF THE GIFTED

Summary: Research into the factors behind gifted failure has been widely recognized and given special attention. Methodological approaches to the research of gifted failure factors are specific because researchers face a series of difficulties starting from the choice of paradigms, research design, methods, techniques, instruments and statistical processing of data that should together indicate their relevance for solving the problem and reduce complexity, discover similarities and improved generalization of the results. The problem of this work is focused on the comparative analysis of various researches on the factors of failure of the gifted in the world, i.e. in English-speaking countries and in our country. The aim of the paper is to indicate how much attention has been paid to the research of this problem, how much has been written about the factors and to explain the factors. Although giftedness is an extreme phenomenon in our school system, we can state that it is still discussed, opinions are exchanged and research is carried out from a scientific point of view, as indicated by the existence of an international scientific meeting on giftedness that has been organized in our country for 30 years.

Keywords: comparative analysis, gifted research methodology, gifted failure factors, giftedness, paradigm.

Славко Милић[1]
Факултет за државне и европске студије у Подгорици
Црна Гора
УДК: 37.06
ИСБН: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), р.188-194
Прегледни рад

КРИМИНОГЕНИ ФАКТОРИ ШКОЛСКОГ НЕУСПЈЕХА ДАРОВИТЕ ДЈЕЦЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме: Постоји много дефиниција даровитости дјеце, исто тако и различитих фактора који утичу на њихов школски неуспјех. О факторима школског неуспјеха даровите дјеце најчешће постоје различита схватања и углавном се своде на то, да неки криминолошко-педагошки фактори са којима ћемо се бавити у раду, умањују потенцијал успјеха за испољавање талената даровите дјеце. Највећи проблем у образовном систему представља рјешење како идентификовати надарену дјецу, како радити са њима у породици, школи и у слободно вријеме, а тек касније се размишља о криминолошко-педагошким факторима који утичу на неуспјех даровите дјеце на које образовни системи најчешће немају адекватан одговор. Фактори криминалитета и делинквенције могу значајно нарушити равнотежу могућности испољавања телента за област у коме је дијете даровитије од других, те стога је ове факторе значајно идентификовати и знати како да им се наставни кадар супростави. Криминално понашање једног броја дјеце, његови узроци, услови и поводи, углавном нијесу заступљени као наставни предмет интересовања на педагошким факултетима, стога је и његово идентификовање и препознавање од стране наставника отежано, а зна се да оно значајно утиче на успјех друге дјеце у школи. У раду се бавимо микро и макро социјалним узроцима криминалитета код дјеце, као што су: породичне прилике и односи, школа и образовање, утицај сусједства и делинквентних група, утицај слободног времена на школски неуспјех даровите дјеце, неправилан родитељски компромис са личним интересима, средствима масовне комуникације, али и индивидуалним (ендогеним) факторима као што су: интелигенција, темперамент, карактер, склоности и навике за криминално поношање друге дјеце (вршњачко насиље), мотиви за криминално поношање и слично.

Кључне ријечи: криминогени фактори, школски неуспјех, даровита дјеца, основно образовање.

Увод

Од утицаја на криминалитет код малољетника професионалци у образовном систему прво запажају социјалне (егзогене) криминогене факторе, као важне на развој криминалитета. Познато је да се у теорији науке о криминалу егзогени криминални фактори дијеле на: а) макросоцијалне факторе криминалитета у које спадају: лош економски систем, утицај глобализације и транзиције на криминалитет малољетника, евентуално рат и слични сукоби, друштвена покретљивост криминала и друго (генерално оваква друштвена стања утичу и на сваког човјека, па и оног ко је напредан, даровит, односно надарен); б) микросоцијални фактори криминалитета у које спадају: породичне прилике и односи, школа, утицај сусједства и делинквентних група (мањих или већих), религија, религијске групе оформљене да врше кривична дјела, лоша организација слободног времена, вјештачка интелигенција и друго. Овако обимни (ужи и шири) друштвени односи, међу које спада и породица, важан су фактор превенције.

Социјални (егзогени) негативни фактори, као тако дефинисани, сасвим је јасно да утичу на даровиту дјецу и не омогућавају им пуно право на развој потенцијала из

[1] milicslavko77@gmail.com
Мр Славко Милић, предсједник Центра за безбједносна, социолошка и криминолошка истраживања Црне Горе – Дефендологија, дугогодишњи шеф Одјељења за малољетничку делинквенцију Управе полиције, предавач на Факултету за државне и европске студије у Подгорици, и Полицијској академији, магистар педагогије, магистар јавног права и докторанд правних наука.

различитих области даровитости коју имају. Број надарене дјеце није увијек велики, али сваки такав ученик је драгуљ кога треба чувати и „брусити", не би ли засијао у пуном сјају (Ристер, 2008). Даровитост или необичност је изузетност понашања које се огледа у квалитетнијем, бољем, значајнијем резултату или продукту него што га постижу остали појединци са сличним карактеристикама (Чудина Обрадовић, 1991). Да ли је тако и код отпора на криминогену инфицираност ученика, остаје недоумица међу стручњацима, јер, колико је нама познато, нема релевантних истраживања у нашим срединама која су се бавила овом проблематиком, али је сасвим сигурно да породица има велики утицај на живот сваког појединца и значајан је фактор у превенцији криминалитета, али и подстицаја на криминалитет. Породица је увијек била предмет научног истраживања у друштвеним наукама, многи криминолози и педагози је сматрају темељом друштва у коме се одвијају најважнији друштвени процеси васпитања и социјализације. Дјеца немају прилику да бирају породицу, већ је рођењем затичу као такву у којој стварају сопствене вриједносне системе.

Породица и породични односи

Неуређени породични односи у којима доминира насиље у породици или породичној заједници, непотпуне и необразоване породице које доносе одлуке које умањују прилике и могућности дјетета, посебно ако су успостављене без позитивног модела васпитања (превише круте или либералне), озбиљан су проблем надареном дјетету. Задовољство породичним односима зависи од тога у којој мјери породица, према начину свог функционисања, излази у сусрет потребама, жељама и очекивањима надареног дјетета. Надарено дијете у породици гради морални лик, изграђује друштвене, а кроз њих и личне вриједности, а стиче љубав према самом себи, али и другима. Интеракција у породици, посебно ако је нарушена, недовољна и лишена емоција, умањује процес социјализације и дјелује на негативно формирање ставова и узора понашања. Потенцијал надарености у таквим породичним односима може бити усмјерен на негативности испољене у криминалном понашању, а не у сврху позитивних личних и друштвених вриједности које надареност може омогућити дјетету.

Лоша породична атмосфера, свађе и туче, међусобна нетрпељивост и непоштовање између чланова породице разбијају породичну хармонију и деградирају родитељске компетенције надарене дјеце. Међутим, породица може утицати и на један сасвим нови појам који називамо „криминална или делинквентна надареност дјеце и младих", о коме се скоро и не говори. Утицај породице на делинквентна понашања одавно је предмет криминолошке научне мисли, са друге стране, криминална надареност дјетета, праћена породичном подршком, одобравањем или прећуткивањем, омогућава да се дијете лакше, ефикасније, брже и сигурније снађе у областима делинквентног понашања, лакше успоставља односе и позицију моћи у групи вршњака са истим или сличним понашањима, намеће своје ставове и убјеђења, чиме „ауторитативно" испољава друштвено негативне (криминалне) обрасце понашања, који штете другој дјеци. Најбољи примјери су надареност дјеце за просјачење и тражење милостиње и опстанак на улици, вршење имовинских ситних крађа у школи, сајбер насиље, лагање и превртљивост у извршењима кривичних дјела и слично. Ове делинквенције су само неки од фактора породичног ризика код дјеце и младих.

Школа и образовање

Утицај школе на развој и образовање дјетета може се сагледати из много праваца, али и из позиције криминалне етиологије. Зато се у школама, у којима често влада девијантно понашање ученика, недовољна дисциплина и либерални начин

реакције просвјетног кадра на делинквентна понашања, губи смисао остваривања функције школе које она има у друштвеној средини. Школу карактерише постављање одређених захтјева и задатака према ученицима, а као криминогени фактори школског неуспјеха даровите дјеце дјелују и вршњачко насиље праћено неразумијевањем идентификације „примарног агресора", генерализовање насиља на равне части и поистовјећивање других проблема у одјељењу и установи, лоша атмосфера у одјељењу и међу наставницима, лош менаџмент установе и слично.

Поред наведених, на даровиту дјецу у установи дјелују и преобимни школски програми, честе школске реформе, незанимљиво и превазиђено школско градиво, спречавање иницијативе надарених ученика и игнорисање њиховог става и мишљења, стварање привилегованих према имовинском стању и личним интересима директора школе и други фактори. Једна од важних обавеза школе је препознавање надареног дјетета, али и оспособљеност њеног просвјетног кадра да препозна дијете над којим се врши насиље, злостављање или занемаривање. Такве компетенције просвјетно-педагошког кадра нијесу увијек једноставне из бројних разлога (незаинтересованост, страх од одмазде родитеља, неразумијевање проблема и цикличних кругова насиља и друго), јер насиље у породици умногоме је скривено, а индикатори насиља нијесу често предмет занимања наставника у мјери која би била неопходна, па се пријављивање препушта другим институцијама. У таквим породичним и школским условима надарено дијете не може постићи очекивани успјех, а неуспјех у школи је на другом мјесту у каузалној вези са преступништвом, наводи се у истраживању у Словенији које су још 1965. године спровели Водопивец, Скалар, Скаберне, Блејец (према Константиновић – Вилић, Николић – Ристановић, Костић и други 2013: 364). Иначе, са преступништвом у школи су повезани и конфликти у школској средини, промјене школе, неоправдано изостајање ученика, неправилно коришћење слободног времена и слично. Надарено дијете није изоловано од друге дјеце која су укључена у делинквентне радње, па се њихов каузални однос непрестано преплиће, постоји могућност делинквентног инфицирања и, као последица, лоше постигнуће и школски неуспјех.

Утицај сусједства и делинквентних група на надарено дијете

Развој делинквентне активности код дјеце и младих повезан је, према бројним истраживањима, са сусједством у коме борави породица и дијете. У педагошкој и криминолошкој литератури наводи се да делинквентне групе и појединци значајно утичу на понашање личности и формирање увјерења и ставова код својих чланова. Таква криминолошка истраживања у свијету више нијесу ријеткост, него правило (Фергусон, Барт, Багот, Вилкинс и други). Заокупљеност надареног дјетета неформалним криминогеним групама које идеализују криминал, прокламују непоштовање друштвених норми, правила и правних прописа, може проширити круг преступника, губљење образовне мотивације и слабљења интереса за област надерености кроз усмјеравање пажње на негативне аспекте друштвеног живота.

Негативан утицај улице и сусједства испољава се нарочито у градским срединама у којима имамо и класичне облике криминалитета, па се код надареног ученика могу појавити повећани утицаји сусједства на пределинквентно понашање, које се може пратити и превенирати код правилног утицаја породице и школе. Градске средине су погодније услед урбанизације у развоју криминала у кафићима, угоститељским објектима, кладионицама и другим објектима забаве који су приступачни криминално инфицираним малољетницима и одраслим криминалцима, па се малољетници могу користити у извршењу кривичних дјела и прекршаја за рачун и интерес пунољетних лица.

Утицај слободног времена на школски неуспјех даровите дјеце

Слободно вријеме и малољетничко преступништво као два феномена савремене цивилизације налазе се у посебним, још увијек теоријски недовољно сагледаним односима, а те односе је могуће сагледати и објаснити тек након редефинисања оба појма. Ради се о два актуелна феномена која имају међусобни каузални однос и могу представљати у садржајно-концепцијском, али и теоријско методолошком смислу, вриједан прилог унапређењу и развоју социјалне педагогије. Слободно вријеме је од великог значаја за развој личности малољетног лица. Неки аутори, као што је Полић (Полић, 2009), сматрају чак да је за доколицу потребан одгој. Слободно вријеме дефинише се на бројне начине и постоји велики број различитих дефиниција. Карл Маркс је слободно вријеме описао као вријеме за слободни развој личности, њихових физичких и духовних снага као и способности. Својим тезама је у значајној мјери утицао на промишљања других научника тога доба па су се на основу његових концепција развиле бројне дефиниције. У педагошкој енциклопедији (Педагошка енциклопедија број 2, 1989: 353) наводи се да је слободно вријеме оно вријеме које појединац испуњава и обликује према властитим жељама, без било које властите обавезе и нужде.

Слободно вријеме малољетног делинквента можемо посматрати првенствено због низа карактеристика које има ова појава као непрогресивно вријеме које се користи као период који преостаје делинквенту након завршених свих школских обавеза и друге обавезе и када малољетник може сам изабрати са чиме ће се бавити и које ће садржаје користити. Ти садржаји најчешће могу негативно утицати на криминогену будућност малољетника и укупно формирање личности малољетника. Слободно вријеме је важно за развитак адолесцентове личности (Млинаревић, 2006) и отвара му могућност за задовољење интереса и потреба. Веома је важно истаћи да се код значајног броја аутора слободно вријеме доводи у везу са малољетничким преступништвом и доколичарством. Према Небојши Мацановићу (Мацановић, 2014) неадекватно коришћење слободног времена или доколичарство се доводи у везу са једним веома карактеристичним појмом, а то је „криминогена инфицираност", а касније и делинквенцијом. Према Бране Микановићу слободно вријеме може постати полигон за многе деструктивности, или што је још горе, полигон за (само)деструкцију и неприхватљиве облике друштвеног понашања. Неки аутори (Миладиновић, Константиновић, Ђурђић, 1992) истичу да су утврдили да је неорганизовано коришћење слободног времена било повезано са испољавањем социјално патолошких појава. Зато се „превентивна улога организираних облика активног коришћења слободног времена мора сагледавати и третирати у склопу ширег система фактора, средстава, метода и техника спречавања преступничког понашања младих" (Јашовић, 1973). Неки аутори упозоравају да „посебну опасност представља све већи број малољетника у хулиганским групама, уживање лаких дрога и алкохола, употреба хладног оружја, најчешће ножева, чак и ватреног оружја, што је резултирало повећањем броја нанијетих тешких тјелесних повреда и појаве хулиганских напада са смртним посљедицама" (Милошевић, & Милашиновић, 2011: 501).

У условима вишка општег времена и лошег искоришћавања тог времена као слободног времена, стварају се лоше радне навике, расте површно одрађивање школских обавеза или њихово потпуно избјегавање, продубљује се незнање и смањује се самоактивност, социјализација, креативност и најчешће се развија негативна социјализација. У таквим условима неопходно је научити и овладати модалитетима односа према слободном времену и формирати компетенције малољетника за сврсисходно, рационално и квалитетно коришћење слободног времена што за традиционалне школе представља велики изазов. Иначе, велики изазов за развијање таквих компетенција ништа није мањи и код родитеља. Основни проблем „новог" васпитања и образовања нијесу осмишљавани и анализирани од стране педагошке, али

ни од криминолошке науке, без обзира на појединачне примјере одређених аутора који су, колико смо успјели доћи до података, више базирани на истицању васпитања и образовања као једне од активности или фактора ризика спровођења слободног времена. У педагогији ти аутори су: Качавенда, Грандић, Бранковић, Микановић, Нинковић и други. У криминологији су то: Константиновић, Вилић, Димовски, Костић други.

У дијелу криминолошког посматрања слободног времена можемо рећи да неправилан компромис са личним интересима родитеља представља озбиљан проблем. Позната је изрека „Родитељство је најтеже и најодговорније занимање за које не постоји школа". Иако данас имамо све више проблема и изазова у родитељству, јављају се поједине школе родитељства, курсеви, течајеви и слично, који кроз призму савјета и закључака упућују родитеље на васпитање дјеце без насиља, слободу и креативност, маштовитост и слично. Постоје одређена стручна лица која не искључују у потпуности „казну" као модел васпитања, али евидентно је да се малољетничка делинквенција све више шири у обиму и динамици испољавања, а да родитељи чине компромисе покушавајући да се снађу у времену глобализације, масовних медија, вјештачке интелигенције и других изазова. Негативни родитељски компромиси се, према мишљењима из праксе у сузбијању малољетничке делинквенције, најчешће односе на следеће: а) удовољавање захтјевима дјетета на штету другог родитеља и његових већ успостављених правила (позитивних или негативних) васпитања; б) инструктивно лоша и штетна упутства, захтјеви и молбе о понашању са другим родитељем; в) заокупљање и коришћење времена дјетета са активностима масовних медија без контроле ради сопственог слободног времена (дати му телефон да буде миран/на) и г) неки родитељи не знају чиме им се дјеца баве у слободном времену, немају надзор над њиховим активностима, нити знају шта су њихове орјентације на интернету и слично.

Индивидуални (ендогени) фактори

Делинквентно (криминално) понашање повезано је са особинама личности. Иако је често вјеровано да постоји посебни криминогени тип личности са „криминогеном психом", данас се кроз одређена истраживања све више потврђује мишљење да нема криминолога који криминал сматра урођеним феноменом, односно да не постоји ниједан биопсихички фактор код делинквената, а да га нема и код неделинквената. Међутим, постоје ставови да различити биопсихички фактори приликом формирања личности утичу на подложност појединаца криминалним утицајем спољашње и унутрашње средине. Лична обиљежја су важан супститут субјективног криминалног понашања.

Од индивидуалних фактора издвајају се психичка основа криминалног понашања (мотиви, болест и девијације) као криминогени фактор. Код надарене дјеце посебно долази до изражаја способност сналажења путем мишљења у новим ситуацијама или способности рјешавања проблема путем мишљења, односно њихова интелигенција. Основна психичка активност која се код интелигентне дјеце јавља у развоју њиховог пределинквентног понашања је ефикасније увиђање битних и важних односа који ће довести до бржег рјешења. Још увијек у криминологији интелигенцију посматрају као менталну способност која се јавља у дјеловању осталих психичких способности и неких других узрока делинквентног понашања.

Темперамент и карактер могу имати утицај на генезу криминалног понашања, али се у овом дијелу треба ограничити на став да један облик темперамента (нпр. колерични, екстравертни и флегматични) не треба сматрати више склоним криминалитету. Такође, карактер и карактерне особине су повезане са криминалитетом. Неке карактерне особине које се доводе у везу са криминалитетом су примитивизам, егоизам, ригидност, настраност, изопаченост и слично.

Закључак

Микросоцијални фактори криминалитета обухватају један број најважнијих егзогених фактора којима се објашњава криминално понашање. Међу њима треба издвојити породичне односе, структуру породичних прилика, образовне установе и њихов приступ у превенцији делинквентног понашања, слободно вријеме и креирање несигурног окружења, вјештачку интелигенцију, сусједство и утицај делинквентних група. Поред ових општих утицаја, на школски неуспјех дјеце, па и надарене, утиче и религија, религијске групе, средства масовне комуникације, вршњачко насиље и други облици криминалитета. Криминогени утицај породице и породичног окружења ипак има један од најважнијих утицаја на школски неуспјех даровите дјеце. Познато је да криминогени фактори никада не иду самостално без каузалитета са другим сличним факторима као што је школа, која не пружа довољно пажње и превенције на ситни криминалитет, који касније прераста у насилнички облик криминалитета, а често је тај криминалитет пропраћен бјежањем из школе, скитњом, просјачењем, алкохолизмом, дрогама и вршењем других кривичних дјела и прекршаја.

Бројна истраживања показују да је сусједство фактор криминалитета који има непосредан утицај на понашање личности и формирање ставова и норми код младих људи. Дангубљење и неадекватно коришћење слободног времена, без обзира да ли се проводи активно или пасивно, може имати одређене негативне или позитивне последице на понашање младих људи и дјеце. Слободно вријеме никада не смије постати вријеме љенствовања, досаде и дангубе, јер такав начин провођења времена доводи до пасивизације личности и њеног девијантног понашања, првенствено кроз креирање мисли о делинквентном дјелу, а након тога до испољавања радње и последице у спољашњем свијету. Велики савезник „дангубе" су средства масовне комуникације и вјештачке интелигенције која је све више заокупила личност младог човјека. У савременој криминологији такав став се посматра кроз објективне и субјективне критеријуме – користи и штете.

Литература:

- Јашовић, Ж. (1965). Појам, облик и динамика преступништва омладине. *Правни живот*, Београд.
- Јашовић, Ж. (1978). *Криминологија малољетничке делинквенције*. Београд: Научна књига.
- Константиновић, М., Вилић, В. и други. (2015). *Криминологија*. Ниш: Правни факултет.
- Мацановић, Н. (2014). *Криминогена инфицираност ученика*. Бања Лука: Факултет политичких наука.
- Милошевић, Г., & Милашиновић, С. (2011). Насиље навијачких група у Србији и криминалитет малолетника. *Теме*, Ниш.
- Млинаревић, В. (2007). Култура слободног времена средњошколаца. *Напредак: Часопис за педагошку теорију и праксу*, (148), Осијек.
- *Педагошка енциклопедија* (књ. 2). (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Полић, М., & Полић, Р. (2009). Вријеме слободно од чега и зашто? *Филозофска истраживања*, Загреб.
- Ристер, Д. (2008). Е–учење за даровите средњошколце. Преузето 11. октобра 2024. са http://edupoint.carnet.hr/časopis/62/clanci/1.html
- Чудина Обрадовић, М. (1991). *Надареност: препознавање, разумијевање, развијање*. Загреб: Школска књига.

Slavko Milić
Faculty of State and European Studies
Montenegro

CRIMINOGENIC FACTORS OF SCHOOL FAILURE IN GIFTED CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOL

Summary: There are many definitions of giftedness in children, as well as various factors that influence their failure at school. There are usually different understandings of the factors of failure at school in gifted children, and they mostly boil down to the fact that some criminological-pedagogical factors that we will deal with in our work reduce the potential for success in manifesting the talents of gifted children. The biggest problem in the education system is how to identify gifted children, how to work with them in the family, school and in their free time, and only later do we think about the criminological-pedagogical factors that influence the failure of gifted children, to which educational systems most often do not have an adequate response. Factors of criminality and delinquency can significantly disrupt the balance of opportunities for the manifestation of talent in the area in which a child is more gifted than others, and therefore it is important to identify these factors and know how teaching staff could oppose them. The criminal behavior of a number of children, its causes, conditions and motives, are generally not represented as a subject of interest at pedagogical faculties, therefore its identification and recognition by teachers is difficult, and it is known that it significantly affects the success of other children at school. In this paper, we occupy with micro and macro social causes of crime in children, such as: family circumstances and relationships, school and education, the influence of the neighborhood and delinquent groups, the influence of free time on the school failure of gifted children, improper parental compromise with personal interests, means of mass communication, but also individual (endogenous) factors, for instance: intelligence, temperament, character, tendencies and habits for criminal behavior of other children (peer violence), motives for criminal behavior, and the like.

Keywords: criminogenic factors, school failure, gifted children, primary education.

Јасмина Мирковић[1]
Висока струковна васпитачка и медицинска школа у Вршцу, Србија

УДК: 376.1-056.45
ИСБН: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.195-200
Прегледни рад

ФАКТОРИ НЕУСПЕХА ДАРОВИТЕ ДЕЦЕ И ПРЕДЛОЗИ КАКО ИХ ПРЕВАЗИЋИ

Резиме: Даровита деца се често суочавају са низом изазова који могу утицати на њихов успех. Препознавање и подстицање даровитости на раном узрасту кључни су за развој потенцијала даровите деце. Међутим, даровита деца могу бити запостављена и недовољно стимулисана, а фактори неуспеха даровите деце су многобројни. С обзиром на то да постоје различити фактори који могу допринети неуспеху даровите деце, њихово превазилажење захтева подршку родитеља, васпитача, учитеља, вршњака и окружења. Један од фактора неуспеха даровите деце је неподстицајно окружење. Проблем неподстицајног окружења које негативно утиче на развој даровите деце можемо решити стварањем подстицајног окружења које буди креативност и радозналост код детета. Предшколске установе и школе треба да понуде разноврсне програме и додатне активности које ће подстакнути дете да испољи свој истраживачки дух и тиме искаже своју даровитост. Недовољна подршка од стране родитеља је један од фактора неуспеха даровите деце. Родитељи треба да подстичу даровите потенцијале детета кроз разне активности попут спорта, читања, цртања, уметности. Поред многобројних фактора, организација рада са даровитом децом утиче на то да ли ће они бити успешни, мање успешни или неуспешни. Недостатак програма намењених даровитој деци превазићи ћемо залагањем за развој и имплементацију обогаћивања програма у предшколским установама и школама. Недовољну обуку васпитача и учитеља, као и недовољно знања и вештина за рад са даровитом децом, можемо превазићи увођењем континуиране обуке о препознавању даровитости и раду са даровитом децом. Недостатак финансијских средстава такође је један од фактора неуспеха даровите деце. Овај проблем можемо превазићи прикупљањем финансијских средстава за подршку даровите деце, тражењем стипендија, као и другим видовима финансијске подршке. Следећи фактор је недостатак самопоуздања. Даровита деца често могу имати мањак самопоуздања, поготово ако су различита од вршњака. Како бисмо превазишли овај фактор, детету треба пружати сталну подршку и охрабривати га. Такође, присутни су и фактори попут недостатка одговарајућих изазова где дете може да искаже своју потенцијалну даровитост, недостатак мотивације, неприлагођеност, утицај вршњака итд. Несумњиво је да недостатак свих ових фактора утиче на развој даровитог детета. Фактори неуспеха даровите деце су бројни, а њихово превазилажење је могуће уз помоћ родитеља, васпитача, учитеља и окружења који треба да подрже даровито дете и помогну детету да оствари што боље резултате и тиме искаже своју надареност.

Кључне речи: даровити потенцијали деце, фактори неуспеха, неподстицајно окружење.

Увод

Даровита деца представљају један од највећих потенцијала сваког друштва, али тај потенцијал није увек препознат, подржан и развијен на адекватан начин. Иако се често претпоставља да ће даровити ученици природно напредовати и постићи успех без већих препрека, пракса показује да се многи од њих суочавају са бројним изазовима који могу довести до неуспеха у образовном и личном развоју. Препознавање и подстицање даровитости на раном узрасту кључни су за развој потенцијала даровите деце. Међутим, даровита деца могу бити запостављена и недовољно стимулисана, а фактори неуспеха даровите деце су многобројни. Успешан развој даровитости не зависи искључиво од самог детета, већ, пре свега, од друштва које га окружује. Недовољно прилагођени образовни систем, нерешена емоционална и социјална питања, као и недостатак

[1] mirkovicjaca@gmail.com

подршке из окружења, само су неки од кључних фактора који могу утицати на даровитост детета, недостатак мотивације или осећај изолације код даровите деце. Овај рад има за циљ да укаже на најчешће факторе који доводе до неуспеха даровитих ученика, као и да понуди конкретне предлоге за њихово превазилажење, кроз интердисциплинарни приступ и сарадњу свих релевантних чинилаца – породице, школе и шире друштвене заједнице.

Даровитост у савременом друштву – разумевање и значај подршке

Даровитост представља скуп изузетних способности које се могу испољити у различитим областима: интелектуалној, социјалној, уметничкој, психомоторној или креативној. Иако се даровитост често повезује са високим школским успехом, даровита деца не морају увек бити одлични ђаци. Њихове способности често превазилазе границе класичног школског система и захтевају другачији приступ у образовању и васпитању.

У савременом друштву, даровитост се све више препознаје као вредан ресурс који треба неговати. Упркос томе, многа даровита деца остају непримећена, погрешно схваћена или чак погрешно процењена као деца са проблемима у понашању. Оваква ситуација често проистиче из недовољне едукације родитеља, наставника и шире друштвене заједнице о томе шта даровитост заправо јесте и како се манифестује. Како наводи Д. Малинић, неуспех ученика у школи приписује се лењости, слабом предзнању, средини која није довољно стимулативна, лошим узорима, несређеним породичним приликама, али и слабој организацији наставе, преобимним наставним програмима, недостатку наставних средстава и неадекватним уџбеницима (Малинић, 2006: 229). Ови фактори не утичу само на ученике са тешкоћама у савладавању градива, већ могу значајно успоравати и развој даровитих ученика.

Даровита деца се често суочавају са низом изазова који могу утицати на њихов успех. Посебан изазов представља образовни систем који најчешће није прилагођен индивидуалним потребама даровите деце. Наставни програми су углавном уједначени, са мало простора за креативност, критичко размишљање и дубље истраживање тема. Овакво окружење код даровите деце може довести до губитка мотивације или чак одбијања школских обавеза. Даровита деца могу показивати неуобичајено понашање: постављају бројна питања, брзо се крећу од теме до теме, досађују се на часовима, повлаче се у себе јер не осећају да их разумемо итд. Уколико оваква понашања нису препозната као израз високих способности, дете може бити означено као проблематично или незаинтересовано.

Подршка даровитој деци од најранијег узраста је од кључне важности. То значи стварање окружења у којем дете може да истражује, изражава своје мисли, поставља питања и развија интересовања и слично. Понекад су узроци неуспеха широко дефинисани попут неповољног општег развоја ученика, неправилног односа према учењу, тешкоћа у усвајању наставног садржаја, а њихови корени се најчешће траже у интелектуалним, социјалним, образовним и културним оквирима (Малинић, 2006: 229). Подршка мора бити уравнотежена – подстицати развој способности, али истовремено неговати емоционалну стабилност, социјалне вештине и самопоуздање.

Дивергентна продукција и асоцијативно размишљање, према Рајовићу, важни су елементи даровитости и њихов развој би требало да се постави као високо приоритетан у свим образовним институцијама (Rajović, & Rajović, 2017: 17). Родитељи и наставници имају заједничку одговорност у препознавању и подстицању даровитости. Кључ успеха лежи у отвореној комуникацији, сарадњи са стручњацима (психолози, педагози, дефектолози), као и у изградњи система који не само да препознаје, већ и подржава развој потенцијала сваког детета. Даровитост се може у потпуности остварити

само у окружењу које разуме, прихвата и подржава индивидуалне разлике. Без те подршке, даровитост може остати скривена. То се најчешће дешава у ситуацијама када децу окружују неповољни и неодговарајући услови средине, када не успевају да се пронађу, када се не суочавају са делатностима које би пробудиле и подстакле њихове успаване стваралачке способности (Grandić, & Letić, 2009: 30).

Фактори неуспеха даровите деце

Препознавање потенцијалне даровитости, а затим и процес идентификације даровите деце, представља основ за пружање адекватне развојне подршке и образовног контекста који подржава даровитост и креативност (Marinković, Veselinov, & Hmelak, 2022: 111). Иако даровита деца поседују изузетне когнитивне способности, креативност или таленте у одређеним областима, њихов успех није загарантован. Напротив, бројна истраживања и педагошка пракса указују на то да се деца често суочавају са специфичним изазовима који могу довести до неуспеха у школском, социјалном и емоционалном развоју. Разумевање ових фактора је од кључног значаја за креирање адекватне подршке.

Један од главних проблема представља неидентификовање даровитости на време, касна или потпуно изостала идентификација даровитости. Уколико деца нису рано идентификована, може се догодити да таква деца не буду охрабривана на одговарајући и подстицајан начин, па самим тим њихов ниво даровитости не постиже своју тачку развоја (Gojkov, Sturza-Milić, Gojov Rajić, & Stojanović, 2002: 21). Многа даровита деца не буду препозната због нестандардног начина размишљања, неприметног понашања или зато што не постижу високе оцене, иако показују дубоко разумевање, оригиналност или радозналост.

Неподстицајно окружење представља један од фактора неуспеха даровите деце. Даровита деца често не добијају одговарајуће подстицаје и прилике за развој када околина не препозна, не подржава и не негује њихове способности. Без подршке, таленат се не развија, већ се потискује и остаје неразвијен. Проблем неподстицајног окружења које негативно утиче на развој даровите деце можемо решити стварањем подстицајног окружења које буди креативност и радозналост код детета.

Недовољна подршка од стране родитеља, односно недостатак подршке у породици један је од фактора неуспеха даровите деце. Родитељи често нису сигурни како да подрже даровито дете. Превелика очекивања или занемаривање потребе за развој менталних могућности, развој интелектуалних, креативних способности могу негативно утицати на дечји развој. Родитељи треба да подстичу даровите потенцијале детета кроз разне активности попут спорта, читања, цртања, уметности. Даровита деца могу задовољити своје потребе само у мери у којој социјална средина, пре свега породица, ствара такве односе у којима они могу успешно да испоље и развију стваралачке потенцијале (Grandić, & Letić, 2009: 56).

Недовољна подршка у школи један је од фактора неуспеха даровите деце. Образовни систем често није прилагођен индивидуалним потребама даровите деце. Стандардни програм може им бити монотон и недовољно изазован, што доводи до губитка мотивације, пасивности. Предшколске установе и школе треба да понуде разноврсне програме и додатне активности које ће подстакнути дете да испољи свој истраживачки дух и тиме искаже своју даровитост. Један од узрока неуспеха даровитих ученика може бити недостатак одговарајућих стратегија учења. Будући да неки даровити ученици лако савладају градиво у нижим разредима, често не развијају радне навике и ефикасне методе учења. Када се касније суоче са сложенијим и захтевнијим градивом, могу доживети пад успеха и губитак мотивације за даље учење. Због тога је важно подстицати развој стратегија учења код даровитих ученика још од раног школовања.

Следећи фактор је недостатак самопоуздања. Даровита деца често могу имати мањак самопоуздања, поготово ако су различита од вршњака. Социјална изолација и неразумевање вршњака такође је један од фактора неуспеха. Даровита деца се често осећају усамљено, јер не деле иста интересовања са вршњацима. Ово може допринети повлачењу, смањењу самопоуздања или покушају прикривања способности како би се уклопили у околину.

Даровитост често није уравнотежена, зато што дете може бити интелектуално напредно, али емоционално или социјално у просеку или испод. Страх од неуспеха и перфекционизам је следећи фактор неуспеха даровите деце. Многа даровита деца постављају себи високе стандарде, што може довести до страха од грешака, као и одлагања активности. Страх од неуспеха може довести до тога да дете избегава да поставља питања и активно учествује на часу. Проблем настаје када наставници такво понашање протумаче као ниску школску способност, која доводи до ниских очекивања наставника, нижих очекивања самог детета и коначно до проблема непостизања могућег успеха (Ferbežer, 2002: 29). Перфекционизам може постати ограничавајући фактор уместо покретач развоја. Поред многобројних фактора, организација рада са даровитом децом утиче на то да ли ће они бити успешни, мање успешни или неуспешни. С обзиром на то да постоје различити фактори који могу допринети неуспеху даровите деце, њихово превазилажење захтева подршку родитеља, васпитача, учитеља, вршњака и окружења.

Предлози за превазилажење фактора неуспеха даровите деце

Уважавање специфичних потреба даровите деце и системско пружање подршке представљају основу за њихов успешан развој. У даљем раду, дати су предлози који могу допринети превазилажењу кључних препрека у образовном и личном напретку даровитих ученика.

Успостављање ефикасног система идентификације је један од предлога за превазилажење неуспеха даровите деце. Важно је да школе имају јасан, разноврстан и флексибилан систем препознавања даровитости који укључује васпитаче, учитеље, родитеље, стручне сараднике. Комбинација тестова, посматрања, као и субјективних процена, омогућава целовит и темељан увид у потенцијал детета. Следећи предлог је прилагођавање наставе и обогаћивање програма. Недостатак програма намењених даровитој деци превазићи ћемо залагањем за развој и имплементацију обогаћивања програма у предшколским установама и школама. Нужно је обезбедити наставу која омогућава напредовање у складу са способностима. То укључује увођење проширених или убрзаних програма, пројектну наставу, индивидуализовани рад и омогућавање дубљег истраживања области интересовања ученика. Важна је и обука наставника. Недовољну обуку васпитача и учитеља, као и недовољно знања и вештина за рад са даровитом децом, можемо превазићи увођењем континуиране обуке о препознавању даровитости и раду са даровитом децом. Стручна усавршавања, тимски рад и подршка школских психолога и педагога могу значајно унапредити квалитет наставе.

Како наводи Будимир-Нинковић за правилно и успешно васпитање даровитих потребно је да се у васпитно-образовним установама делује са циљем формирања свестране, слободне, стваралачке личности, а да би у томе били што ефикаснији, неопходна је сарадња породице и школе, поготово када је реч о даровитима. Веома је важно пружање подршке родитељима. Родитељи треба да буду информисани о карактеристикама даровитости и начинима подстицања развоја без вршења притиска. Саветовалишта и радионице могу им помоћи да развију реална очекивања и отворен, развојно подстицајан однос са децом. Са циљем постизања што бољег успеха ученика у

учењу и владању и родитеља у васпитању, неопходно је јединствено деловање породице и школе (Будимир-Нинковић, 2011: 75).

Такође, присутни су и фактори попут недостатка одговарајућих изазова у којима дете може да искаже своју потенцијалну даровитост, недостатак мотивације, неприлагођеност, утицај вршњака итд. Важна је системска подршка и умрежавање. На нивоу образовних институција и заједнице потребно је створити мреже подршке – клубове, центре за даровите, сарадњу са културним институцијама – које омогућавају продубљивање интересовања и развој потенцијала. Развијање емоционалне и социјалне компетенције такође је један од предлога, јер је важно развијати емоционалну интелигенцију, самопоуздање и социјалне вештине кроз радионице, саветовање и групни рад. Подршка вршњака и осећај припадности значајно утичу на дете. Како бисмо превазишли недостатак самопоуздања код даровите деце, детету треба пружати сталну подршку и охрабривати га. Битно је напоменути и подстицање здравог односа према успеху и неуспеху. Важно је радити на томе да деца науче да грешке нису знак неуспеха већ нова прилика за учење.

Недостатак финансијских средстава такође је један од фактора неуспеха даровите деце. Овај проблем можемо превазићи прикупљањем финансијских средстава за подршку даровите деце, тражењем стипендија, као и другим видовима финансијске подршке. Несумњиво је да недостатак свих ових фактора утиче на развој даровитог детета. Фактори неуспеха даровите деце су бројни, а њихово превазилажење је могуће уз помоћ родитеља, васпитача, учитеља и окружења који треба да подрже даровито дете и помогну детету да оствари што боље резултате и тиме искаже своју надареност.

Закључак

Даровита деца представљају изузетан потенцијал чије је неговање од суштинског значаја за развој појединца и друштва у целини. Међутим, упркос својим способностима, даровита деца могу бити неуспешна. Неадекватан образовни приступ, социјална изолација, емоционални изазови и недостатак подршке могу озбиљно угрозити њихов развој. Препознавање и разумевање фактора који доводе до неуспеха даровитих ученика први је корак ка њиховом превазилажењу. Успешна подршка подразумева сарадњу наставника, родитеља, стручњака и друштва у целини. Савремено друштво често занемарује значај ране идентификације даровитости и континуиране подршке, што доводи до губитка креативног капацитета. Успех даровите деце зависи не само од њихових унутрашњих потенцијала, већ и од разумевања, подстицања и усмеравања које добијају од родитеља, васпитача, учитеља и шире заједнице. Неопходно је изградити систем који препознаје и негује даровитост, пружајући деци инспиративно, подстицајно и емотивно подржавајуће окружење у ком ће моћи да развију своје способности и креативност. Само интегрисан приступ, који уважава индивидуалне разлике, интересовања и емоционалне потребе даровите деце, може обезбедити услове у којима ће она напредовати, а не стагнирати. Пружајући правовремену и сврсисходну подршку, не само да улажемо у будућност, већ и испуњавамо моралну обавезу да сваком детету, па и оном најдаровитијем, омогућимо да оствари свој пуни потенцијал.

Литература:

- Будимир-Нинковић, Г. (2011). *Васпитање у породици и школи данас.* Јагодина: Педагошки факултет.
- Малинић, Д. (2006). Узроци школског неуспеха. У: С. Крњајић (прир.), *Претпоставке успешне наставе* (стр. 229–254). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ferbežer, I. (2002). *Darovitost: Izabrani radovi prezentovani u svetu*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G., Sturza-Milić, N., Gojov Rajić, A., & Stojanović, A. (2002). *Rana identifikacija darovitosti*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Grandić, R., & Letić, M. (2009). *Roditelji i nastavnici o darovitoj deci i mladima*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".
- Marinković, L., Veselinov, D., & Hmelak, M. (2022). Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom. In T. Bratina & D. Veselinov (ur.), *Inovativni pristupi u podsticanju darovitosti kod dece od tri do šest godina: Priručnik za vaspitno-obrazovne stručnjake i roditelje* (str. 111–117). Novi Sad: Udruženje vaspitača Vojvodine.
- Rajović, R., & Rajović, I. (2017). Razvoj darovitosti u vrtiću i školi. In M. Šćepanović (ur.), *Zbornik sažetaka sa Prve međunarodne naučno-stručne konferencije: Darovitost – prepoznavanje i podrška* (str. 17–18). Novi Sad: Udruženje građana „Mensa Srbije". Dostupno na: *Zbornik sažetaka I – e-izdanje.pdf* (pristupljeno 24. 3. 2025).

Jasmina Mirković
Preschool Teacher Training and Medical College in Vršac,
Serbia

FAILURE FACTORS OF GIFTED CHILDREN AND SUGGESTIONS TO OVERCOME THEM

Summary: Gifted children often face a series of challenges that can impact their success. Recognizing and encouraging giftedness at an early age is crucial for the development of their potential. However, gifted children can be neglected and insufficiently stimulated, and the factors leading to their failure are numerous. Since various factors can contribute to the failure of gifted children, overcoming these requires the support of parents, educators, teachers, peers, and the environment. One factor in the failure of gifted children is an unstimulating environment. We can address the problem of an unstimulating environment, which negatively affects the development of gifted children, by creating an environment that fosters creativity and curiosity in the child. Preschools and schools should offer diverse programs and additional activities that will encourage the child to express their investigative spirit and thereby showcase their giftedness. Insufficient support from parents is another factor in the failure of gifted children. Parents should encourage the gifted potential of their child through various activities such as sports, reading, drawing, and arts. In addition to numerous factors, the organization of work with gifted children influences whether they will be successful, less successful, or unsuccessful. We can overcome the lack of programs aimed at gifted children by advocating for the development and implementation of enrichment programs in preschools and schools. The lack of training for preschool teachers and primary school teachers, as well as insufficient knowledge and skills for working with gifted children, can be overcome by introducing continuous training on recognizing giftedness and working with gifted children. The lack of financial resources is also one of the factors contributing to the failure of gifted children. We can overcome this problem by raising funds to support gifted children, seeking scholarships, and other forms of financial support. Another factor is the lack of self-confidence. Gifted children often may lack selfconfidence, especially if they are different from their peers. To overcome this factor, the child should be given constant support and encouragement. There are also factors such as the lack of appropriate challenges where the child can demonstrate their potential giftedness, lack of motivation, maladjustment, peer influence, etc. Undoubtedly, the absence of all these factors affects the development of a gifted child. The factors contributing to the failure of gifted children are numerous, and overcoming them is possible with the help of parents, the environment preschool teachers and primary school teachers, who should support the gifted child and help the child achieve the best possible results and thereby showcase their giftedness.

Keywords: the gifted, children's potential, failure factors, insufficient environment.

Tanja Nedimović[1] i **Nataša Sturza Milić**[2]
Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu,
Srbija
UDK: 37.015.4
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.201-213
Originalan naučni rad

INTENZIVNO RODITELJSTVO – OD IDEJE DOBROBITI DO NEUSPEHA DAROVITE DECE

Rezime: Porodica je prva emocionalna i socijalna sredina u kojoj se dete formira, a roditelji mogu kontinuirano da opažaju sve reakcije i manifestacije ponašanja dece u raznovrsnim situacijama i aktivnostima. U zavisnosti od zrelosti i sposobnosti roditelja da se bave vaspitanjem, porodica, s jedne strane, može biti optimalna i podsticajna sredina za razvoj darovitosti kod deteta ili, s druge strane, sputavajuća i ograničavajuća. Intenzivno roditeljstvo obuhvata roditeljski pristup koji zahteva maksimalnu uključenost u život deteta. Autori koji se bave fenomenom podbacivanja darovitih, saglasni su da se podbacivanje može odrediti kao razlika između potencijala i postignuća. U psihološkom smislu, podbacivanje predstavlja poseban, sasvim određen i ograničen vid neuspešnosti, pre svega, u odnosu na sposobnosti pojedinca. S obzirom da su sposobnosti uvek vezane za neku određenu oblast ili određenu vrstu aktivnosti, za podbacivanje se može reći da predstavlja fenomen koji se odnosi na diskrepancu između neke konkretne sposobnosti i postignuća u odgovarajućem domenu i da se može javiti u svim oblastima ljudskih sposobnosti/darovitosti. U ovom radu biće razmotreni pozitivni aspekti, kao i potencijalni negativni uticaji intenzivnog roditeljstva na darovitu decu, uključujući i njegovu ulogu u stvaranju stresa, anksioznosti i smanjenju kreativnosti. Budući da unapređenje roditeljskih veština predstavlja značajan deo programa stimulacije darovitosti, u radu ćemo razmatrati mogućnosti podrške roditeljima darovite dece, otvaranjem prostora za dodatna znanja i veštine koja podrazumevaju i preispitivanje odnosa i očekivanja koje zahtevni roditelji razvijaju prema darovitom detetu, kao i sopstvene uloge, vrednosti i odgovornosti.
Ključne reči: faktori podbacivanja darovite dece, ambiciozno roditeljstvo.

Uvod

Intenzivno roditeljstvo (engl. „intensive parenting", „helicopter parenting"; roditelji „tigrovi") predstavlja roditeljsku filozofiju koja se temelji na visokom nivou angažovanja u životu deteta, s ciljem postizanja njegovog maksimalnog razvoja i uspeha (Schiffrin et al., 2015; Van den Broek & Boelhouwer, 2019). Ovaj stil roditeljstva često uključuje visok nivo strukture, kontrolisane aktivnosti i stalnu pažnju usmerenu na detetov obrazovni i emotivni napredak. Intenzivno roditeljstvo obuhvata roditeljski pristup koji zahteva maksimalnu uključenost u život deteta. Ovaj stil roditeljstva često je prepoznatljiv po tome što roditelji predano prate obrazovne aktivnosti svog deteta, kreiraju strukturirane dnevne rasporede i stalno ulažu u različite oblike stimulacije detetovih kognitivnih, emocionalnih i socijalnih veština (Macuka, 2024). Roditelji koji se pridržavaju ovog stila obično veruju da je neprestano angažovanje ključ za postizanje visoko postavljenih ciljeva i uspeha u životu. Koncept intenzivnog roditeljstva odnosi se na trend koji se proširio poslednjih godina, o tome šta se očekuje od roditelja u „adekvatnom" obavljanju njihovih uloga, kao što je usmeravanje vitalne pažnje i ogromne količine energije na vaspitanje dece, potpuno posvećivanje deci, ulaganje svih svojih resursa i kapaciteta za ljubav, odlaganje sopstvenih želja i interesovanja kako bi se posvetili željama i interesovanjima svoje dece i dr. (Novoa et al., 2022).

Faircloth (2023) intenzivno roditeljstvo opisuje kao proces u kojem je vaspitanje dece postalo radno intenzivniji i zahtevniji zadatak. Autorka intenzivno roditeljstvo povezuje sa

[1] nedimovic.tanja@gmail.com
[2] natasasturza@gmail.com

prihvatanjem „determinizma odojčeta", pripisujući doživotne ishode iskustvu odojčeta, ističući ranjivost dece i time preuveličavajući važnost roditeljske uloge. Ovaj kulturni zaokret ka intenzivnom roditeljstvu ne doživljavaju svi roditelji podjednako, budući da rasa, pol, mesto života i dr. oblikuju njegovu internalizaciju, ali, on ostaje idealizovani standard prema kome mnogi roditelji procenjuju sebe. Moguće objašnjenje za sve prisutnije intenzivno roditeljstvo može se naći u dominantnoj upotrebi novih tehnologija od strane generacija rođenih upravo u vreme uspona društvenih medija (Dupont et al., 2022; Sternberg, 2025). Studije intenzivnog roditeljstva/majčinstva (Faircloth, 2020; Gunderson & Barrett, 2017) ukazuju na to da je intenzivno roditeljstvo prisutnije i zahtevnije za majke, kako fizički, tako i u smislu njihovog sopstvenog rada na identitetu, pružanja visokog nivoa emocionalne podrške deci, te visokog stepena razmišljanja i truda uloženih u ove odnose i smanjenje plaćenog posla kako bi se pružila veća briga deci. Očevi izgledaju relativno izolovani od zahteva intenzivnog roditeljstva, naročito kada je u pitanju autonomno donošenje odluka u vaspitanju svoje dece u odnosu na praćenje saveta stručnjaka (Shirani, 2012).

Brojna istraživanja ukazuju na važnost roditeljskog angažmana i vaspitnih stavova roditelja u podsticanju optimalnog razvoja deteta (Cosso von Suchodoletz & Yoshikawa, 2022; Guo et al., 2025; Zena & Heeralal, 2021; Nedimović i Bešlin, 2008). Postavlja se pitanje, koji je optimalan nivo roditeljske uključenosti koji doprinosi pozitivnim ishodima za dete? Međutim, nije sigurno da sve veća uključenost roditelja donosi bolje rezultate nakon što se dostigne određeni prag. Štaviše, novija istraživanja sugerišu da preterana uključenost može imati negativan uticaj na razvoj deteta. Dakle, roditeljska uključenost se može zamisliti kao obrnuta U-krivulja (Grant & Schwartz, 2011), pri čemu i premalo i previše angažovanja može ometati razvoj deteta (Liss & Schiffrin, 2014). Aktuelne promene u funkcionisanju porodice, preciznije, načinu ostvarivanja uloga koje su joj preostale u današnjem zahtevnom i turbulentnom svetu, pokazuju da je porodica podvrgnuta svojevrsnom socijalnom inženjeringu, što može da vodi ka slabljenju njenog uticaja u domenu donošenja odluka koje se tiču dobrobiti deteta (Budimir-Ninković i Trifunović, 2020), uključujući i odluke u vezi sa putevima i načinima ostvarivanja visokih postignuća u različitim oblastima (Sturza Milić i sar., 2022). Društveni faktori koji dobijaju sve bitniju ulogu u određivanju praksi vaspitanja dece u porodici stvorili su „povoljne okolnosti za širenje konformističkog odnosa roditelja prema 'preporukama struke' dok je, među njima, daleko manje preispitivanje istih" (Budimir-Ninković i Trifunović, 2020: 163). Ukoliko posmatramo roditelje više generacija (primera radi, generaciju sadašnjih baka i deka koja je bespogovorno prihvatala navike prilagođavanja vladajućim očekivanjima, i generaciju roditelja koja je doživela tranziciju u roditeljstvu), možemo uočiti da one predstavljaju grupacije navikle da olako prihvataju nove zahteve koji dolaze iz spoljašnjeg okruženja, odnosno, institucionalnog delovanja koje stvara matricu koja organizuje, usmerava i kontroliše vaspitanje dece i na taj način dovodi do „profesionalizacije" roditeljske uloge koja se može dovesti u vezu sa fenomenom intenzivnog roditeljstva. Postoji potreba da se napravi razlika između dve analitičke dimenzije intenzivnog roditeljstva: intenzivno roditeljstvo za budućnost, koje se odnosi na sve veći naglasak roditelja na kognitivnom razvoju i obrazovanju dece, i intenzivno roditeljstvo za sadašnjost, koje se odnosi na nadzor i zaštitu dece u slučaju neočekivanih događaja koji utiču na njihovu bezbednost i dobrobit (Gomez Espino, 2013). Roditeljska percepcija novih rizika i neizvesnosti snažno podstiče različite oblike kontrole i veći individualizam dok porodice pokušavaju da prenaglase prednosti svojih članova/dece, stvarajući sve više nejednakih efekata (Levitt et al., 2020).

Smyth i Craig (2017) sprovele su istraživanje s ciljem da se ispitaju razlozi zbog kojih roditelji prihvataju ideale intenzivnog roditeljstva, analizirajući njihove voljne i nevoljne aspekte u kontekstu društvenih okolnosti. Rad pruža dublje razumevanje kako društveni kontekst i pritisci oblikuju roditeljske odluke i ponašanja, posebno u vezi sa intenzivnim roditeljstvom, naglašavajući kompleksnost i izazove sa kojima se roditelji suočavaju u savremenom društvu. Navedeno istraživanje se zasniva na dubinskim intervjuima sa 29

roditelja iz Sidneja u Australiji, tokom kojih su razmatrali razlike između svog detinjstva i detinjstva svoje dece. Dobijeni rezultati ukazuju da roditelji ne samo da aktivno prihvataju standarde intenzivnog roditeljstva, već to često čine zbog društvenih pritisaka i percepcije da je to najbolji način za zaštitu i uspešan razvoj njihove dece. Autorke navode da je neuspeh u ispunjavanju ovih ideala povezan sa percepcijom povećanih rizika i za decu i roditelje, što dodatno komplikuje roditeljsku dinamiku i izaziva osećaj krivice ili stresa kod roditelja, a može negativno uticati na emocionalni i socijalni razvoj dece Nadalje, rezultati istraživanja koje su sprovele Schiffrin i saradnice (2015) pokazuju da su roditelji koji su verovali u važnost intenzivnog roditeljstva bili skloniji da angažuju decu u različitim strukturiranim aktivnostima, kao što su obrazovni programi, sportske i kulturne aktivnosti. Ovi roditelji su pokazali visoki stepen učešća u svakodnevnim aktivnostima koje podstiču razvoj deteta, kao što su čitanje, razgovor i zajedničko rešavanje problema. Iako je u društvu raširenо verovanje da roditeljstvo koje uključuje visok nivo angažovanja dovodi do boljih razvojnih ishoda, ovo istraživanje ukazuje na to da sama količina angažovanja roditelja ne garantuje nužno bolje rezultate. Intenzivno roditeljstvo možda ne mora nužno da doprinese razvoju veće kognitivne, emocionalne ili socijalne kompetencije kod dece. Jedan od mogućih razloga za ove nalaze može biti da previše strukture i preteranog nadzora može ograničiti detetovu sposobnost da razvija sopstvene veštine rešavanja problema i samostalnost. Navedeno istraživanje nije pokazalo značajan uticaj visokog nivoa roditeljskog angažovanja na konkretne razvojne ishode kod dece. Iako su deca bila uključena u mnoge strukturirane aktivnosti, njihovi kognitivni i socijalni rezultati nisu bili uočljivo bolji u poređenju sa decom čiji su roditelji imali manje intenzivan pristup roditeljstvu. Ključno je pronaći balans između podrške i samostalnosti, gde roditelj pruža neophodnu podršku, ali istovremeno omogućava detetu da razvija veštine potrebne za samostalno donošenje odluka i rešavanje problema.

Iako intenzivno roditeljstvo često dolazi sa namerom da obezbedi najbolje uslove za decu, ovaj pristup može dovesti do neželjenih posledica, posebno, kada je u pitanju razvoj darovite dece. U ovom radu biće razmotreni pozitivni aspekti, kao i potencijalni negativni uticaji intenzivnog roditeljstva na darovitu decu, uključujući i njegovu ulogu u stvaranju stresa, anksioznosti i smanjenju kreativnosti.

Intenzivno roditeljstvo i dobrobit darovite dece

Intenzivno roditeljstvo, kada se primenjuje sa pozitivnim namerama, može doneti brojne prednosti, naročito kada je reč o razvoju darovite dece. Ovaj pristup roditeljstvu naglašava važnost rane stimulacije, postizanja visokih obrazovnih i socijalnih ciljeva, kao i proaktivne podrške talentima i interesovanjima deteta. Glass i saradnici (2016) ističu da porodica može biti presudan faktor na putu darovitog deteta ka izvrsnosti i da ono što porodica čini u različito vreme i kako to čini, jasno postavlja „plodno tlo" za izuzetno postignuće u različitim područjima darovitog ponašanja, ali i za mogući neuspeh i podbacivanje darovite dece. Roditelji najčešće prvi zapažaju da njihovo dete ima široka interesovanja, dobro pamćenje, bogat rečnik, napredno motoričko ponašanje, veliku radoznalost ili obaveštenost i sl. Međutim, brojna istraživanja koja su se bavila identifikacijom darovitosti u koja su bili uključeni roditelji, ukazuju da su roditeljima darovitog deteta neophodne precizne informacije u pogledu karakteristika po kojima se darovit pojedinac razlikuje od svojih vršnjaka i više metodičkih uputstava (Sturza Milić, 2009, 2016). Rezultati istraživanja (Buckley, 2014) dobijeni na uzorku od 278 roditelja pokazuju da većina roditelja ne zna šta znači biti darovit ili pojednostavljuju ovaj fenomen, pa je čest slučaj da „pod pojmom darovitost roditelji podrazumevaju originalnost, socijabilnost, individualnost, samousmerenost, opsežno znanje, izuzetnu energiju, radoznalost, istrajnost, senzibilnost i dr." (Milošević i Vujačić, 2006, prema Sturza Milić, 2009: 97). George (2005) na uzorku od 2000 roditelja i nastavnika, postavljajući pitanje šta podrazumevaju pod pojmom „postignuće", pronalazi razliku između odgovora

roditelja i nastavnika. Roditelji su uglavnom smatrali da postignuće predstavlja rezultate ispita, dok je stvaranje širokog obrazovanja, srećnih i zadovoljnih mladih ljudi koji će moći iskoristiti svoje potencijale, preovladavalo kod odgovora nastavnika. Rezultati prethodno navedenog istraživanja donekle se poklapaju sa rezultatima istraživanja (Đorđević i sar., 2007), u kojem ispitani roditelji na prvom mestu kao svojstva darovitosti ističu intelektualne sposobnosti, specifične psihofizičke sposobnosti, brzinu u radu, široka interesovanja, a potom, svojstva u oblasti motivacije i učenja, i konačno, kreativna svojstva i svojstva u oblasti ponašanja.

Jedan od ključnih aspekata intenzivnog roditeljstva je *rana stimulacija kognitivnih sposobnosti*. Studije su pokazale da rana stimulacija mozga, kroz aktivnosti poput dodira, muzike, čitanja, komunikacije i pokreta, doprinosi zdravom neurokognitivnom razvoju dece predškolskog uzrasta. Takve aktivnosti pomažu u izgradnji neuronskih veza koje su ključne za kasnije intelektualne procese (Johnson & De Haan, 2011; Nelson, 2000). Roditelji koji se pridržavaju ovog pristupa često ulažu u obrazovne resurse kao što su specijalizovani materijali, knjige, edukativne igre, igračke i kursevi. Ovi resursi stimulišu mentalni razvoj deteta, omogućavajući im da se suoče sa intelektualnim izazovima od ranog uzrasta. Za darovitu decu, ovakav oblik stimulacije može biti naročito koristan, jer im pomaže da maksimalno razviju svoje sposobnosti i prošire svoja znanja. Istraživanja, poput onog koje su sproveli Weisleder i Fernald (2013), pokazuju da rano angažovanje u obrazovnim aktivnostima može pozitivno uticati na kognitivne sposobnosti, naročito u pogledu jezika i razumevanja. Ovaj rad istražuje kako rane verbalne interakcije, kao što je čitanje i razgovaranje sa decom, podstiču razvoj kognitivnih veština i vokabulara, što je ključno za razumevanje uloge stimulacije u ranom uzrastu.

Intenzivno roditeljstvo takođe stvara strukturisano okruženje koje je dizajnirano da maksimizuje potencijale darovite dece. Roditelji koji praktikuju ovaj pristup često pružaju jasnu i doslednu podršku, postavljajući visoke standarde i očekivanja. Ovaj pristup podstiče darovitu decu da razvijaju radne navike, disciplinu i samostalnost. Kao rezultat toga, deca koja odrastaju u ovom okruženju obično imaju čvrst temelj za *postizanje visokih obrazovnih i socijalnih ciljeva*, jer su od malena naučena da se usmere na postizanje ciljeva i prevazilaženje izazova. Lustig i Polanska (2016) ukazuju na to da roditeljska uloga u obrazovanju, kroz direktnu stimulaciju i angažovanje u obrazovnim aktivnostima, ima značajan uticaj na razvoj kognitivnih sposobnosti deteta u ranom uzrastu. Osim obrazovnih ciljeva, intenzivno roditeljstvo takođe ima uticaj na socijalne ciljeve, podstičući decu da razvijaju socijalne veštine kao što su komunikacija, saradnja i rešavanje konflikata. Kroz usmeravanje na socijalnu odgovornost i učenje o važnosti međuljudskih odnosa, roditelji stvaraju uslove za razvoj emocionalne inteligencije i socijalnih veza koje su ključne za uspešno funkcionisanje u društvenom okruženju. Lustig i Polanska (2016) nadalje naglašavaju da angažovanje roditelja u obrazovnim i socijalnim aktivnostima značajno doprinosi razvoju kognitivnih i socijalnih veština kod deteta, jer roditeljima omogućava da postavljaju jasna očekivanja i pruže odgovarajuću podršku u razvijanju socijalnih sposobnosti.

Kada je u pitanju *postizanje optimalnog motoričkog razvoja*, istraživanja su pokazala da se centralne konceptualne strukture (vreme javljanja fundamentalnih/biotičkih kretanja) mogu razlikovati kod darovite dece, naročito, kod motorički darovite dece (Loewan, 2006; Sturza Milić, 2016). Međutim, svaki razvojni stadijum ima svoje sopstveno opravdanje, svoje sopstvene kapacitete za izražavanje i svoju sopstvenu lepotu (Arnheim, 1987). Budući da rani stadijumi razvoja „zavise jedan od drugog i postavljaju temelje za bilo koje zrelo postignuće, na njima treba da se poradi bez žurbe" (Sturza Milić, 2009: 117). Roditelji ne treba da utiču na dete da „preskače stepenice" jer će po njima morati kasnije sigurno da se penju. Ideja o trudu potrebnom da se potpomogne ili ubrza detetov motorni razvoj može biti štetna po dete, mada se temelji na dvema pretpostavkama prihvaćenim u savremenim kulturama. Prva od njih ima suštinu u tvrdnji „da rano motoričko iskustvo vodi ranijoj motoričkoj uspešnosti, dok druga navodi na to da se razvojna postignuća ne mogu izgubiti, već se vremenom akumuliraju" (Ibid.,

117). Treba napomenuti da sa ovom pretpostavkom ide i tvrdnja o potpuno iskorišćenom vremenu koje može da bude jedna vrsta neprimerenog uticaja na napredno/potencijalno darovito dete od strane relevantnih odraslih, pre svega, od strane roditelja (Sturza Milić i sar., 2018).

Proaktivna podrška darovitoj deci, njihovim talentima i interesovanjima još jedan je važan element intenzivnog roditeljstva. Proaktivna podrška se može odrediti kao skup unapred planiranih i usmerenih aktivnosti koje imaju za cilj unapređenje razvoja i dobrobiti dece. Roditelji koji praktikuju ovaj stil često se trude da prepoznaju specifične talente i interesovanja svog deteta i aktivno ih podržavaju. U slučaju darovite dece, to može značiti uvođenje u specijalizovane aktivnosti koje podstiču razvoj tih talenata. Časovi muzike, umetnosti, sporta, matematike ili drugih specifičnih veština mogu biti deo svakodnevnog života deteta. Kroz ovakve aktivnosti, roditelji pružaju dodatnu podršku koja pomaže darovitoj deci da razviju svoje specifične sposobnosti, veštine i znanja, čineći ih spremnima da postignu visok nivo uspeha u oblastima u kojima imaju prirodni potencijal. Pomerantz i Wang (2009) ukazuju da roditeljski angažman u obrazovnim resursima i kursevima ima pozitivan uticaj na akademske i kognitivne ishode kod dece.

Kombinacija ovih faktora – rana stimulacija kognitivnih i drugih sposobnosti, postizanje visokih obrazovnih i socijalnih ciljeva, kao i proaktivna podrška darovitoj deci – čini intenzivno roditeljstvo potentnim pristupom koji može značajno doprineti razvoju darovite dece, pružajući im alatke za postizanje visokih ciljeva i ostvarivanje njihovog punog potencijala.

Potencijalni rizici intenzivnog roditeljstva za darovitu decu

Intenzivno roditeljstvo, stres i mentalno zdravlje darovite dece

Iako je namera intenzivnog roditeljstva često usmerena ka dobrobiti deteta, prekomerna angažovanost roditelja može dovesti do negativnih posledica, naročito, kod darovite dece. U istraživanju podbacivanja darovitih, jedan od ključnih pristupa je porodični model, koji uzroke podbacivanja vidi u nedostatku adekvatne porodične podrške. Podbacivanje se tumači kao pokazatelj porodičnog stresa i neusklađenosti između potreba darovitog deteta i porodične sredine (Nedimović, 2013). Intenzivno roditeljstvo često podrazumeva postavljanje visokih očekivanja, što može izazvati stres kod deteta, naročito kada se oseća da mora ispuniti neprihvatljive standarde. Rezultati istraživanja Schiffrin i sar. (2014) pokazali su da su adolescenti koji su imali roditelje sa visokim nivoom kontrole i zaštite, poznate kao „helikopter roditelji", prijavili veće nivoe stresa i anksioznosti. Takođe, imali su niži nivo samopouzdanja i ozbiljnije probleme sa mentalnim zdravljem. Darovita deca, koja se prirodno suočavaju sa višim zahtevima, mogu doživeti povećan pritisak, što vodi do anksioznosti, stresa i nesigurnosti. Kontinuirani pritisak može imati negativan uticaj na njihovu emocionalnu i psihološku stabilnost.

Istraživanje Zhang i saradnika (Zhang et al., 2020) ispituje validnost konstrukta intenzivnog/helikopterskog roditeljstva upoređujući ovaj konstrukt sa drugim bliskim relevantnim konstruktima psihološke kontrole i kontrole ponašanja. Analize višegrupnog strukturnog modeliranja jednačina pokazale su da je helikoptersko roditeljstvo korelirani, ali zaseban konstrukt, u poređenju sa psihološkom kontrolom i kontrolom ponašanja. Istraživanje je rađeno na uzorku studenata u SAD (N = 380) i Južnoj Koreji (N = 204). Dalje, i druga istraživanja su pokazala da deca roditelja „tigrova" imaju povećan rizik od anksioznih poremećaja (Tam et al., 2018). Ova studija je imala za cilj da otkrije zaštitne faktore protiv negativnog uticaja intenzivnog roditeljstva na darovitu decu. Na uzorku od 439 dece vršila se procena da li intenzivno roditeljstvo povećava rizik od dečje anksioznosti i da li pozitivne

psihološke osobine dece mogu ublažiti vezu između intenzivnog roditeljstva i dečje anksioznosti. Rezultati su pokazali da je intenzivno roditeljstvo pozitivno povezano sa dečjom anksioznošću, dok je veza više pozitivnih osobina (zadovoljstva životom, nade i zahvalnosti) sa dečjom anksioznošću bila negativna. Dečji optimizam takođe je ublažio roditeljski uticaj na dečju anksioznost.

Darovita deca često se suočavaju sa višim intelektualnim zahtevima, što može dovesti do toga da roditelji postavljaju izuzetno visoke standarde i očekivanja. Iako roditelji mogu imati najbolje namere, nametanje prekomernih akademskih, sportskih ili drugih postignuća može izazvati stres kod deteta. Pritisak da se uvek bude savršen, da se postigne rezultat ili da se ispune nerealna očekivanja, može uzrokovati anksioznost i strah od neuspeha. U slučaju da dete ne može da postigne ove visoke standarde, osećaće se neuspešno i nesigurno, što može ozbiljno uticati na njegovu emocionalnu dobrobit. Društvo često vrednuje postignuća i uspeh, zbog čega roditelji prirodno žele da njihova deca budu uspešna. Međutim, kod darovite dece postoji specifičan izazov, jer su ta deca već sklona brzom učenju i napredovanju. Iako se roditelji mogu ponositi ovim sposobnostima, oni mogu nesvesno stvoriti pritisak da se od njih očekuje stalno nadmašivanje svojih prethodnih postignuća, što stvara opterećenje koje nije lako podneti (Grolnick & Pomerantz, 2009). Helikoptersko roditeljstvo tokom razvojnog perioda adolescencije u kojem se ističe autonomija i samostalnost, može negativno uticati na dobrobit mladih. Rezultati istraživanja (Nguyen, 2024) pokazuju da je ograničavanje autonomije bilo posebno štetno za sve dimenzije disregulacije emocija i mentalno zdravlje mladih, kao i teškoće u kontroli impulsa i nedostatak emocionalne jasnoće. Rezultati istraživanja ističu važnost razdvajanja specifičnih ponašanja helikopterskog roditeljstva, kao i disregulacije emocija kao mehanizma rizika, pružajući korisne kliničke implikacije za poboljšanje dobrobiti adolescenata.

Roditeljstvo darovite dece je putovanje sa jedinstvenim iskustvima koja se mogu razlikovati od životnih iskustava roditelja koji odgajaju nedarovitu decu. Ova jedinstvena iskustva obično izazivaju zabrinutost, utiču na odluke i pogoršavaju stres i anksioznost kod roditelja u vezi sa budućim razvojem i obrazovanjem dece. Novije studije (Papadopoulos, 2021; Renati et al., 2022) pokazuju da su značajni faktori ličnog rasta darovite dece autoritativno roditeljstvo, koje pruža autonomiju i samomotivaciju, i ponašanje i stavovi roditelja prema izuzetnim potrebama darovite i talentovane dece. Nasuprot tome, autoritarno roditeljstvo negativno utiče na dobrobit i mentalno zdravlje dece, ometajući pozitivan razvoj detetovog potencijala. Poboljšanje kapaciteta članova porodice za brigu o deci – smanjenjem stresa povezanog sa njihovim roditeljskim ulogama – može imati snažan uticaj na razvojnu putanju darovite dece.

Darovita deca, zbog svoje sposobnosti da brzo uče i razumeju složene pojmove, često doživljavaju svet oko sebe u dubljoj i intenzivnijoj dimenziji nego njihovi vršnjaci. Ovaj ”prekomerni” intelektualni kapacitet može povećati njihovu sklonost ka anksioznosti i stresu, jer su često svesna svojih razlika i očekivanja koja se postavljaju pred njih. Kada su roditelji previše angažovani u životima svoje darovite dece, njihova stalna upornost u postizanju visokih ciljeva može biti previše. Darovita deca koja su pod stalnim pritiskom, bilo da su to akademski ciljevi ili društveni standardi, mogu doživeti psihološki stres, koji može rezultirati dugoročnim problemima poput depresije, samopouzdanja koje je zasnovano na spoljnim validacijama i, u ekstremnim slučajevima, socijalnim izolacijama (Schiffrin et al., 2014; Harter, 2012).

Neadekvatan odgovor na stres može ozbiljno ugroziti emocionalnu i psihološku stabilnost darovite dece. Previše pritiska može ometati njihov emocionalni razvoj i dovesti do problema u samoregulaciji emocija. To je posebno zabrinjavajuće jer su darovita deca, koja se suočavaju sa specifičnim izazovima intelektualnog razvoja, često već ranjiva na emocionalne teškoće. Ako deca nisu u mogućnosti da razvijaju emocionalnu otpornost zbog previše kontrole od strane roditelja, postoji rizik od razvoja anksioznosti, depresije i drugih

emocionalnih problema u adolescenciji i odraslom dobu. Pored toga, prekomerni stres može uzrokovati telesne simptome poput glavobolja, bolova u stomaku i nesanice, što dodatno negativno utiče na fizičko zdravlje deteta. Dugoročni stres može čak povećati rizik od srčanih bolesti, dijabetesa i drugih ozbiljnih zdravstvenih problema u odraslom životu (Ginsburg, 2007; Miller, 2015; Seligman, 1990). Daroviti mogu i da „pregore" u vidu senzornog, emocionalnog i preopterećenja memorije, senzorne preosetljivosti, lične dezorganizacije, senzorne distraktivnosti, mentalnog umora, gubljenja misli „zbog viška mogućnosti" i dr. Ove prekomerne uzbudljivosti povezuju se sa razvojem ličnosti uz moguću pojavu simptoma blagih neuroza, depresije, anksioznosti i tikova (Karpinski i sar., 2018). Sturza Milić i saradnici (2021: 213) konstatuju da „darovite osobe imaju tendenciju da budu 'neurotično alergične ili nervozne', uz jedinstveno pojačan način doživljavanja i reagovanja na svoje okruženje u pet oblasti (domena): senzornom, intelektualnom, psihomotornom, maštovitom i emocionalnom". Međutim, određene studije pokazuju da motorički darovita deca (učenici) u određenim životnim situacijama imaju jače izražen osećaj koherentnosti, odnosno, da pokazuju bolju otpornost na stresore koji ih okružuju u savremenim uslovima života (Sturza Milić, 2010). Mada možemo uočiti da istraživanja daju donekle oprečne rezultate, u današnjem surovom svetu darovita deca jesu izložena psihološkim smetnjama koje uzrokuje asinhroni razvoj inteligencije, afektivnosti i psihomotoričnosti.

Darovita deca koja su stalno izložena visokim očekivanjima svojih roditelja mogu razviti perfekcionizam (Altun & Yazici, 2014; Limburg et al., 2017). Ovaj mentalni sklop može rezultirati u stalnoj potrazi za savršenstvom i nesposobnošću da se prihvati neuspeh. Takođe, perfekcionizam je konceptualizovan kao varijabla ličnosti koja je osnova raznih psiholoških teškoća (depresija, anksioznost, stres, anksioznost prilikom polaganja testova i dr. – Ogurlu, 2020). Postoji bogata literatura o perfekcionizmu među darovitim pojedincima, ali rezultati ovih pojedinačnih studija često su dvosmisleni, dok su teoretičari i istraživači poslednjih godina počeli da razlikuju dva različita tipa perfekcionizma: jedan je maladaptivni oblik koji rezultira emocionalnom patnjom; drugi oblik je relativno benigni, možda čak i adaptivni (Bieling et al., 2004; Limburg et al., 2017). Ova dualnost može biti značajna za validnije merenje i istraživanje perfekcionizma kod darovite dece.

Strah od neuspeha može postati paralizujući, a deca mogu početi izbegavati izazove, što se protivi osnovnoj svrsi roditeljskog angažmana – razvoju detetovog punog potencijala. Prema istraživanju Frosta i saradnika (1990), visok nivo roditeljskih očekivanja može doprineti razvoju perfekcionizma kod dece, jer roditelji često nesvesno postavljaju nerealna očekivanja koja povećavaju strah od neuspeha. Perfekcionizam, prema ovom istraživanju, postaje rezultat pokušaja da se ispune ova očekivanja, a to može ozbiljno uticati na emocionalno zdravlje deteta. Slično tome, Hewitt i Flett (1991) ukazuju da perfekcionizam može izazvati emocionalne smetnje kod dece, uključujući anksioznost i izbegavanje izazova, naročito kada se od njih očekuju nerealna dostignuća. Roditeljski pritisak može otežati deci da prihvate nesavršenost, što može ometati njihov emocionalni razvoj i kreativni potencijal (Schuler & Marra, 2012). Roditelji koji konstantno postavljaju visoke standarde mogu nenamerno stvoriti atmosferu straha od neuspeha, što vodi ka smanjenju detetovog samopouzdanja i smanjenju sposobnosti da se nosi sa izazovima (Neumeister & McIntyre, 2004). Dalje, u nastojanju da se dete usmeri na akademski uspeh, roditelji često zanemaruju njegovu socijalnu interakciju sa vršnjacima. Nedostatak slobodnog vremena za igru i međusobno povezivanje sa drugom decom može ograničiti socijalne veštine deteta i stvoriti osećaj izolacije. Ovo može biti posebno problematično za darovitu decu, koja često nisu u mogućnosti da se povežu sa vršnjacima koji dele slična interesovanja (Ginsburg, 2007).

U skladu sa prethodno navedenim, možemo uočiti da pritisak i stres izazvani intenzivnim roditeljstvom mogu imati dubok uticaj na emocionalnu i psihološku stabilnost darovite dece. Iako su ova deca često sposobna da postignu visok nivo uspeha, prekomerni pritisak da uvek budu najbolja može izazvati anksioznost, stres i nesigurnost, što negativno

utiče na njihov razvoj. Da bi se smanjio ovaj stres, roditeljima je potrebno da pruže podršku koja uključuje razumevanje, slobodu za igru i istraživanje, kao i realna očekivanja u odnosu na mogućnosti deteta. Samo u takvim uslovima darovita deca mogu postići pravi potencijal, kako intelektualno, tako i emocionalno.

Mogući uticaji intenzivnog roditeljstva na smanjenje kreativnosti

Psihološki, sociološki i antropološki pristup razumevanju kreativnosti, pokazuju širinu mogućih pedagoških i istraživačkih pristupa (Buonincontro & Kettler, 2025). Kreativni potencijal je višekomponentan i može uključivati kognitivne i konativne faktore, kao i znanja i veštine specifične za različite oblasti (Lubart & Camarda, 2025; Runco & Acar, 2019). Kreativnost podrazumeva sposobnost da se razmišlja izvan utvrđenih okvira, da se generišu nove ideje i da se rešenja problema traže na neobičan način. Za decu, posebno onu koja se smatraju darovitima, ključni faktori za razvoj kreativnosti jesu sloboda istraživanja, eksperimentisanje i učenje iz sopstvenih grešaka. Kada roditelji previše kontrolišu aktivnosti svoje dece, oni ne ostavljaju dovoljno prostora za spontanost i nesputano istraživanje, što može negativno uticati na razvoj kreativnosti (Guo et al., 2025; Ginsburg, 2007). Prema istraživanjima, deca koja imaju više slobode da se igraju, eksperimentišu i rešavaju probleme bez strogih smernica, pokazuju veću sposobnost za kreativno razmišljanje (Runco, 2004). Aktivnosti koje nisu strogo planirane, kao što su slobodna igra, crtanje, umetnost i igranje sa vršnjacima, omogućavaju deci da razvijaju inventivne pristupe i učenju. Kada roditelji previše usmeravaju ili se mešaju u ove aktivnosti, deca mogu izgubiti sposobnost da iniciraju i razvijaju ideje na svoj način, što je od ključnog značaja za njihov kreativni rast (Ginsburg, 2007; Vygotsky, 1978).

U svetu koji se brzo menjao, proteklih decenija, nastavnicima i roditeljima je postajalo sve važnije naučiti decu kako da kreativno razmišljaju. Kako Sternberg (2025) ističe, učenje za kreativnost trebalo je da bude odgovor, međutim, to je bio pravi odgovor na pogrešno pitanje, budući da relevantni odrasli, uključujući i roditelje, nisu uspeli da predvide implikacije interneta i drugih faktora društvenih promena. Učenje samo za kreativnost bila je greška; prosvetne radnike i roditelje je ili bi trebalo edukovati i usmeravati da uče za pozitivno transformativnu kreativnost. Dumont (2021) ističe da je intenzivno roditeljstvo relativno nov fenomen koji opisuje specifičnu vrstu prekomernog roditeljstva usmerenog na dobrobit i uspeh dece, što može uticati na opšti osećaj zadovoljstva životom mladih odraslih, opšte raspoloženje i razvoj neophodnih životnih veština, uključujući i kreativnost.

Istraživanja ubedljivo pokazuju da toplo, demokratsko i manje kontrolisano roditeljstvo ima značajno pozitivan efekat na nečiji kreativni potencijal, aktivnosti i dostignuća (Guo et al., 2025). Kada su roditelji previše angažovani u životima svoje darovite dece, postoji rizik da će previše usmeravati i kontrolisati njihove aktivnosti, što može ograničiti detetovu sposobnost da razmišlja „izvan okvira". Previše strukturisane aktivnosti smanjuju prostor za spontano istraživanje, što je ključno za razvoj kreativnog mišljenja i inovativnosti. Smanjenje kreativnosti kod darovite dece usled previše angažovanog i kontrolisanog roditeljstva predstavlja važnu temu u psihološkim istraživanjima (Fang & Shen, 2021; Wang, 2023) jer se pokazalo da prekomerno usmeravanje i kontrola mogu ozbiljno ograničiti slobodan razvoj kreativnosti kod dece. Kreativnost je ključna za razvoj inovativnog razmišljanja, rešavanja problema i emocionalne izraženosti, a previše strukturisane aktivnosti mogu ugroziti ovu sposobnost. U sledećem delu rada detaljnije će biti razmotren ovaj fenomen, kao i neki naučni pristupi koji istražuju ovu temu.

Boden (1994) ističe da prekomerni roditeljski nadzor može ograničiti sposobnost deteta da preuzme inicijativu i eksperimentiše, što je ključni element kreativnog procesa. Takođe, slobodna igra, koja omogućava deci da se izražavaju bez spoljnog pritiska, igra

ključnu ulogu u razvoju kreativnosti (Lillard, 2017). Ove slobodne aktivnosti pružaju prostor za stvaranje novih ideja i rešenja na način koji roditeljski nadzor često sprečava (Piaget, 1952).

Kreativnost se razvija kroz nesmetano istraživanje i sposobnost da deca prepoznaju nove pristupe i rešenja. Dakle, roditelji treba da omoguće deci slobodu da istražuju i razvijaju ideje na svoj način, bez previše spoljnog nadzora, kako bi se obezbedio zdrav razvoj njihove kreativnosti i intelektualnog potencijala (Amabile, 1996). Aktivnosti koje nisu strogo planirane, kao što su slobodna igra, crtanje, umetnost, i igranje sa vršnjacima, omogućavaju deci da razvijaju inventivne pristupe i učenju. Kada roditelji previše usmeravaju ili se mešaju u ove aktivnosti, deca mogu izgubiti sposobnost da iniciraju i razvijaju ideje na svoj način, što je od ključnog značaja za njihov kreativni rast.

Kada su aktivnosti deteta previše strukturirane i roditelj kontroliše gotovo svaki aspekt detetovog života, deca se često suočavaju sa ograničenim prostorom za slobodno izražavanje. Roditelji koji prekomerno planiraju dečje aktivnosti (npr. upisivanje u više edukativnih kurseva, intenzivno nadgledanje zadataka ili stalno postavljanje visokih akademskih ciljeva) mogu nehotice stvoriti pritisak koji ometa spontano istraživanje (Vygotsky, 1978). Studije su pokazale da deca koja imaju više vremena za nestrukturisane aktivnosti – kao što su igre na otvorenom, umetnički rad bez jasno definisanih ciljeva, ili čak samo maštovito razmišljanje – razvijaju bolju sposobnost za originalno razmišljanje. Ovo je suprotno deci koja su stalno podsticana da slede uputstva i pravila koja su im postavili odrasli. Prekomerno planiranje može takođe smanjiti sposobnost deteta da se nosi sa nepredvidivim situacijama, što je često ključno za kreativno rešavanje problema (Amabile, 1996; Lillard et al., 2013).

Kreativnost nije samo intelektualni proces, već i emocionalni. Ona je često rezultat unutrašnjeg motiva, želje za izražavanjem ili istraživanjem osećanja. Previše kontrolisano roditeljstvo može smanjiti emocionalnu slobodu deteta, jer ono možda neće imati dovoljno prostora da se poveže sa svojim emocijama, što može biti ključno za kreativni izraz (Ginsburg, 2007). Studije su pokazale da emocionalna sigurnost i sloboda od stresa igraju ključnu ulogu u podsticanju kreativnosti kod dece. Stres, napetost ili strah od neuspeha, koji se mogu javiti kao rezultat prekomernih roditeljskih očekivanja, mogu inhibirati detetovu sposobnost da se opusti i bude kreativno. Kroz emocionalnu slobodu, deca mogu razviti sposobnost da istražuju svoja osećanja i ideje bez straha od grešaka ili kritikovanja, što je neophodno za zdrav kreativni proces (Runco & Acar, 2019; Ginsburg, 2007; Amabile, 1996).

Sloboda istraživanja i igra bez previše uputstava i kontrole od strane roditelja i drugih odraslih osoba je ključna za razvoj kreativnosti kod dece. Kada roditelji ili učitelji previše kontrolišu aktivnosti svoje dece, mogu ograničiti njihov kreativni potencijal, jer deca ne dobijaju dovoljno prostora za nesputano istraživanje i razmišljanje izvan okvira. Dalje, novije studije (Kupers & Wermser, 2018) pokazuju da se kreativnost najčešće meri kao statički konstrukt. Zbog toga napori istraživača treba da budu usmereni ka pronalaženju načina na koje buduća istraživanja mogu razraditi interakcije koje čine osnovu dugoročnog kreativnog razvoja, kao i mehanizme koji povezuju i utiču na različite nivoe kreativnosti, uključujući i uticaj intenzivnog roditeljstva.

Umesto zaključka – kako pronaći balans?

Intenzivno roditeljstvo, iako zasnovano na dobrim namerama i želji za pružanjem najboljih mogućnosti detetu, može dovesti do negativnih posledica, naročito kod darovite dece. Preterana kontrola, stalni pritisak i ograničena sloboda mogu ometati kreativni razvoj, povećavati stres i dovesti do emocionalnih problema. Kroz pronalaženje balansa između angažovanja i slobode, roditelji mogu pomoći svojoj deci da ostvare svoj puni potencijal, bez ugrožavanja njihovog mentalnog zdravlja i emocionalne stabilnosti.

Iako intenzivno roditeljstvo može biti korisno za decu koja se razvijaju u vrlo strukturisanom okruženju, važno je da roditelji pronađu ravnotežu između angažovanja i slobode. Da bi se izbegli negativni efekti, roditelji bi trebalo da: obezbede prostor za slobodnu igru i kreativno izražavanje, kako bi deca imala priliku da istražuju sopstvene interese i razvijaju maštovitost; podstiču unutrašnju motivaciju umesto da se fokusiraju isključivo na spoljašnje nagrade; razvijaju emocionalnu inteligenciju kod deteta kroz razgovor o osećanjima i pomaganju detetu da se nosi sa neuspehom i ostave detetu dovoljno vremena da se druži s vršnjacima i razvija socijalne veštine. Budući napori istraživača trebalo bi da budu usmereni ka pokretanju opsežnijih diskursa i analiza o intenzivnom roditeljstvu u kontekstu promena koje su se dogodile u odnosima između roditelja i njihove dece u savremenim društvima, naročito kada su u pitanju darovita deca i njihova dobrobit.

Literatura:

- Altun F., Yazici H. (2014). Perfectionism, school motivation, learning styles and academic achievement of gifted and non-gifted students. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 1031–1054.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity.* Westview Press.
- Arheim, R. (1987). *Umetnost i vizuelno opažanje – psihologija stvaralačkog gledanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Bieling P. J., Israeli A. L., Antony M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373–1385. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00235-6
- Buckley, K.C.P. (2014). Parent's views on education for the gifted. *Roeper Review,* 16, 215–226.
- Budimir-Ninković, G. i Trifunović, V. (2020). *Kako vaspitati roditelje – za odgovorno roditeljstvo.* Jagodina: Narodna biblioteka „Radoslav Nikčević". (izvor na ćirilici)
- Buonincontro, J. K. & Kettler, T. (2025). Family Influences on Creativity. In *The Oxford Handbook of Creativity and Education,* (Buonincontro, J. K. (ed.), Todd Kettler, T. (ed.), 17–32. Oxford University Press.
- Cosso, J., von Suchodoletz, A., & Yoshikawa, H. (2022). Effects of parental involvement programs on young children's academic and social–emotional outcomes: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology, 36*(8), 1329–1339. https://doi.org/10.1037/fam0000992
- Dumont, D.E. (2021). Facing adulthood: helicopter parenting as a function of the family projection process. *Journal of College Student Psychotherapy, 35(1), 1–14.*
- Dupont, S., Mikolajczak, M., Roskam, I. (2022). The cult of the child: A critical examination of its consequences on parents, teachers and children. *Social Sciences,* 11(3), 141.
- Đorđević, B., Radovanović, I., Božin, A., Radović, V., Paser, V. (2007). *Odrasli o darovitoj deci i mladima*. Beograd: Učiteljski fakultet i Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Faircloth, C. (2023). Intensive Parenting and the Expansion of Parenting. *Springer Nature*, 33–67.
- Faircloth, C. (2020). Utterly heart-breaking and devastating: Couple relationships and intensive parenting culture in a time of 'cold intimacies'. In: Carter, J and Arocha, L, (eds.) Romantic Relationships in a time of 'Cold Intimacies', (pp. 235–260). Palgrave Macmillan: London, UK.
- Fang, Y, Shen, Y. (2021). The relationship between undergraduate students' parenting style and creativity. *Psychology, 12 (04),* 498–510.
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*(5), 449–468. https://doi.org/10.1007/BF01172967
- Georg, D. (2005). *Obrazovanje darovitih.* Zagreb: Eduka.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, *119*(1), 182–191. https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697

- Glass, J., Simon, R. W., Andersson, M. A. (2016). Parenthood and happiness: Effects of work-family reconciliation policies in 22 OECD countries. *American Journal of Sociology,* 122 (3), 886–929. https://doi.org/10.1086/688892
- Gomez Espino, J. M. (2013). Two sides of intensive parenting: Present and future dimensions in contemporary relations between parents and children in Spain. *Childhood, 20*(1), 22–36.
- Grant, A. M., & Schwartz, B. (2011). Too much of a good thing the challenge and opportunity of the inverted U. Perspectives on Psychological Science, 6, 61–76. DOI: 10.1007/s10826-014-0035-0.
- Gunderson, J. & Barrett, A. E. (2017). Emotional cost of emotional support? The association between intensive mothering and psychological well-being in midlife. *Journal of Family Issues, 38*(7), 992–1009. https://doi.org/10.1177/0192513X15579502
- Guo, J., Qian, J., Pang, W. (2025). Family Influences on Creativity. In *The Oxford Handbook of Creativity and Education,* (Buonincontro, J. K. (ed.), Kettler, T. (ed.), 429–446. Oxford University Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(3), 456–470. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456
- Johnson, M. H., & De Haan, M. (2011). *Developmental Cognitive Neuroscience* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.
- Karpinski, R.I., Kinase Kolb, A.M., Tetreault, N.A., Borowski, T.B (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological over excitabilities. *Intelligence*, 66, 8–23.
- Kupers, E., Wermser, A. L. (2018). Children's Creativity: A Theoretical Framework and Systematic Review. *Review of Educational Research*, 89 (1).
- Levitt M. R., Grolnick W. S., Caruso A. J., Lerner R. E. (2020). Internally and externally controlling parenting: relations with children's symptomatology and adjustment. Journal Child Fam. Stud. 29, 3044–3058.
- Lillard, A. S. (2017). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 143*(6), 669–693. DOI: 10.1037/a0029321
- Limburg, K., Watson, H.J., Hagger, M.S., Egan, S.J. (2017). The Relationship between Perfectionism and Psychopathology: A Meta-Analysis. *Clinical Psychology*, 73 (10), 1301–1326.
- Liss, M. & Schiffrin, H. H. (2014). Balancing the big stuff: Finding happiness in work, family, and life. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. ISBN 978-1-4422-2336-3.
- Lubart, T., Camarda, A. (2025). *Measuring Creative Potential and Its Development?* In *The Oxford Handbook of Creativity and Education,* (Buonincontro, J.K. (ed.), Todd Kettler, T. (ed.), 684–708. Oxford University Press.
- Lustig, M., & Polanska, B. (2016). The Role of Parental Involvement in Early Childhood Education and Child Cognitive Development. *Journal of Early Childhood Education, 44*(5), 123–134.
- Macuka, I. (2024). Biti roditelj u 21. stoljeću: intenzivno i prezaštitničko roditeljstvo. U I. Macuka (Ed.), Suvremeno roditeljstvo: iskustva i izazovi (str. 11–51). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Miller, M. (2015). The impact of parenting styles on children's mental health. *Psychology in the Schools*, *52*(1), 1–12.
- Nedimović, T. (2013). *Podbacivanje darovitih – mogućnosti i ograničenja kvalitativnih istraživanja*. U G. Gojkov i A. Stojanović (Ur.), *Metodološki problemi istraživanja darovitosti* (str. 254–261). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov"; Arad: Universitatea „Aurel Vlaicu".
- Nedimović, T. i Bešlin, L. J. (2008). *Uticaj vaspitnih stavova roditelja na razvoj darovite dece*. U G. Gojkov (Ur.), *Porodica i darovita deca* (str. 457–463). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".
- Nelson, C. A. (2000). Neural plasticity and human development: The role of early experience in sculpting memory systems. *Developmental Science, 3*(2), 115–136. https://doi.org/10.1111/1467-7687.00104
- Neumeister, L., McIntyre, C. (2004). The Relationship between Perfectionism, Self-Esteem, and Coping in Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(4), 328–341.

- Nguyen, Q., Madison, S., Ekas, N., Kouros, C.D. (2024). Helicopter Parenting Behaviors and Emerging Adult Mental Health: The Mediating Role of Emotion Dysregulation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts***,** 12 (2).
- Novoa, C., Cova, F., Nazar, G., Oliva, K., Vergara-Barra, P. (2022). Intensive Parenting: the Risks of Overdemanding. *Springer Nature*, 33, 53–66.
- Ogurlu, U. (2020). Are Gifted Students Perfectionistic? A Meta-Analysis. *Journal for the Education of the Gifted,* 43 (3), 227–251.
- Papadopoulos, D. (2021). Parenting the Exceptional Social-Emotional Needs of Gifted and Talented Children: What Do We Know? *Children.* 2021; 8:953.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children.* International Universities Press.
- Pomerantz, E. M., & Wang, Q. (2009). The impact of parents' involvement on children's academic achievement: A longitudinal study of the role of parents' beliefs. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 414–426.
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., Dilda, M., Mascia, M., Penna, M. (2022). Gifted Children through the Eyes of Their Parents: Talents, Social-Emotional Challenges, and Educational Strategies from Preschool through Middle School. *Children*, 10 (1), 42–52.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology, 55*, 657–687. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502
- Runco, M.A. & Acar, S. (2019). Divergent Thinking: New Methods, Recent Research, and Extended Theory. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13 (2), 153–158.
- Russ, S. W. (2004). *Play and creativity: Developmental issues.* Psychology Press.
- Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies, 23*(3), 548–557. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3
- Schiffrin, H. H., Godfrey, H., Liss, M., & Erchull, M. J. (2015). Intensive parenting: Does it have the desired impact on child outcomes? Journal of Child and Family Studies, 24(8), 2322–2331. https://doi.org/10.1007/s10826-014-0035-0
- Schuler, P. A., & Marra, R. M. (2012). Perfectionism and Parental Expectations in Gifted Adolescents. *The Journal of Gifted Education*, 25(2), 15–25.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Knopf.
- Shirani, F., Henwood, K., Coltart, C. (2012). Meeting the challenges of intensive parenting culture: gender, risk management and the moral parent. *Sociology*, 46 (1), 25–40.
- Smyth, C., & Craig, L. (2017). Conforming to intensive parenting ideals: Willingness, reluctance and social context. *Families, Relationships and Societies*, 6(1), 107–124. https://doi.org/10.1332/204674315X14393034138937
- Sternberg, R. J. (2025). *Teaching for Creativity Was the Right Answer to the Wrong Question: So, What Should We Have Asked?* In *The Oxford Handbook of Creativity and Education,* (Buonincontro, J.K. (ed.), Todd Kettler, T. (ed.), 33–44. Oxford University Press.
- Sturza Milić, N. (2009). *Identifikacija motorički darovitih učenika mlađeg školskog uzrasta.* Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".
- Sturza Milić, N. (2010). The Sense of Coherence of Motor Gifted Boys. *Exercise and Quality of Life*, 2 (1), 45–51.
- Sturza Milić, N. (2016). Congruence between Methods for Identifying „Exceptional Physical Aptitude" in School Children. *Journal of elementary Education*, 9 (1–2), 65–81.
- Sturza Milić, N., Nedimović, P., Sturza, S. (2018). The Frequency with which Creativity Development Strategies are used in Various Fields: Research on Attitudes among Preschool Teachers. *Journal of Elementary Education*, 11 (3), 201–214.
- Sturza Milić, N., Nedimović, T., Višacki, M. (2021). Fizička aktivnost i mentalno zdravlje darovite dece. U (Gojkov, G., Stojanović, A., ur.): *Daroviti: lična i socijalna perspektiva – Tematski zbornik br. 26* (str. 210–218). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov"; Arad: Univerzitet „Aurel Vlajku".
- Sturza Milić, N., Čolakov, N., Kevrešan, L. (2022). Afektivne dimenzije integracije pokreta i likovnog izraza u radu sa darovitima. U (Gojkov, G., Prtljaga, S., ur.): *Zbornik rezimea: 28. okrugli*

sto – Afektivne dimenzije ličnosti i ostvarenje darovitosti (str. 87–88). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov".
- Tam, H. L, Kwok, S. Y. C. L., Ling, C. C. Y., Li, I. K. (2018). The moderating effects of positive psychological strengths on the relationship between tiger parenting and child anxiety. *Child Youth Serv Rev* 94, 207–215. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.012
- Van den Broek, A., & Boelhouwer, J. (2019). In the best interests of children? The paradox of intensive parenting and children's health. *Critical Public Health, 31*(3), 349–360. https://doi.org/10.1080/09581596.2019.1690632
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.
- Wang, Q. (2023). The Effect of Parenting Practices on Creativity: Mediating Role of Psychological Resilience. *Psychology Research and Behavior Management,* 16, 4501–4514.
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and vocabulary skills. *Psychological Science, 24*(11), 2143–2152. https://doi.org/10.1177/0956797613488145
- Zena, Y. M., & Heeralal, P. J. H. (2021). The Relationship between Parenting Style and Preschool Children's Social-Emotional Development. *Universal Journal of Educational Research*, *9*(8), 1581–1588. https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090810
- Zhang, Y., Hwang, W., Jung, E., Hee Kim, S. and Lim Sin, H. (2020). Helicopter Parenting, Parental Psychological and Behavioral Control Revisited**.** *Journal of Comparative Family Studies*, 51 (1), 59–83.

Tanja Nedimović and **Nataša Sturza Milić**
Preschool Teacher Training and Medical College in Vršac,
Serbia

INTENSIVE PARENTING – FROM THE IDEA OF WELLBEING TO THE FAILURE OF GIFTED CHILDREN

Summary: The family is the primary emotional and social environment in which a child is formed, and parents are continuously able to observe all the reactions and behavioral manifestations of their children in various situations and activities. Depending on the maturity and capability of the parents to engage in upbringing, the family can either serve as an optimal and stimulating environment for the development of a child's giftedness or, conversely, as a restrictive and inhibiting one. Intensive parenting refers to a parenting approach that demands maximum involvement in the child's life. Authors who study the phenomenon of underachievement in gifted children agree that underachievement can be defined as the gap between potential and achievement. Psychologically, underachievement represents a specific and limited form of failure, primarily in relation to an individual's abilities. Since abilities are always tied to a particular field or type of activity, underachievement can be described as a phenomenon that refers to the discrepancy between a specific ability and achievement in the corresponding domain, and it can occur in all areas of human abilities/giftedness. This paper will examine both the positive aspects and the potential negative impacts of intensive parenting on gifted children, including its role in creating stress, anxiety, and reduced creativity. Given that improving parenting skills represents a significant part of giftedness stimulation programs, this paper will explore the possibilities for supporting parents of gifted children by creating opportunities for acquiring additional knowledge and skills. This includes re-evaluating the relationships and expectations that demanding parents develop toward their gifted child, as well as their own roles, values, and responsibilities.

Keywords: factors of underachievement in gifted children, ambitious parenting.

Miljana Pavićević[1]
Jelena Davidović Rakić[2]
Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici,
Filozofski fakultet, Katedra za psihologiju, Kosovska Mitrovica, Srbija
Ranko Rajović[3]
Univerzitet Primorska, Pedagoški fakultet, Katedra za neuronauke u vaspitanju i obrazovanju, Koper, Slovenija
Jelena Minić[4]
Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, Filozofski fakultet, Katedra za psihologiju, Kosovska Mitrovica, Srbija

UDK: 371.266
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.214-223
Originalan naučni rad

ATRIBUTI „ŠTREBERSKE LIČNOSTI", SAMOKRITIČNOST I SAMOOHRABRIVANJE KAO PREDIKTORI ZANESENOSTI (FLOW-a) U UČENJU

Rezime: Rad nastoji da utvrdi prediktivnu moć samoprocene atributa „štreberske ličnosti", samokritičnosti i samoohrabrivanja u predviđanju zanesenosti u školskom kontekstu. Uzorak čine 444 srednjoškolca, od kojih su 41,9% muškog pola, a 58,1% ženskog pola, prosečne starosti AS=16,22, SD=1.57. Korišćeni su instrumenti *Skala atributa „štreberske ličnosti"* (Interesovanje za učenje i nauku, Interesovanje za knjige i Društvena nesnalažljivost), *Upitnik samokritičnosti i samoohrabrivanja* (Neadekvatni self, Nevoljeni self i Samoohrabrivanje) i *Inventar zanesenosti u studiranju/učenju*. Rezultati regresione analize pokazuju da se varijansa zanesenosti u školskom kontekstu može objasniti atributima „štreberske ličnosti" sa 13,4% (R^2=.134; F=22.68, p<0.01). Kao značajni prediktori izdvojile su se sve tri dimenzije: Interesovanje za nauku (β=.28, p<0.01), Interesovanje za knjige (β=.24, p<0.01) i Društvena nesnalažljivost (β= -.28, p<0.01). Samokritičnost i samoohrabrivanje kao model objašnjava 4,5% varijanse zanesenosti u školskom kontekstu (R^2=.045, F=6.86, p<0.01), iz seta prediktorskih varijabli izdvojilo se jedino Samoohrabrivanje (β=.23, p<0.01). Zanesenost u učenju više objašnjena odlikama „štreberske ličnosti", nego samoevaluacijom osobina ličnosti, izgleda i ponašanja.

Ključne reči: „štreberska ličnost", zanesenost, samokritičnost, samoohrabrivanje.

Uvod

Pored toga što se obrazovanje smatra „ključnim faktorom za širok spektar pozitivnih ličnih, društvenih i ekonomskih promena" (Grupa autora, 2014: 6), dešava se da oni učenici koji su se usmeravali ka postizanju akademskog uspeha, bivaju izloženi stigmatizaciji od strane svojih vršnjaka, do te mere da se to odražavalo na njihovu celokupnu ličnost i dešavanja u budućnosti. Pojava da se učenici, koji se izdvajaju u znanju i veštinama, nazivaju „štreberima" od strane njihovih vršnjaka prisutna je u svim obrazovnim sistemima i na svim nivoima obrazovanja. Taj atribut dobijaju oni učenici koji su usmereni ka postizanju akademskog uspeha. Rezultati istraživanja su pokazali da etiketiranje učenika kao „štrebera" kod njih dovodi do pada u okviru akademskog postignuća ili angažovanja koje ulažu u školske aktivnosti, iz razloga što učenik prestaje da se dodatno trudi, jer ne želi da ima odliku „štreber" (Pelkner, Günther, & Boehnke, 2002).

[1] miljana.pavicevic@pr.ac.rs
[2] jelena.davidovic.rakic@pr.ac.rs
[3] rrajovic@gmail.com
[4] jelena.minic@pr.ac.rs

Samokritičnost i samoohrabrivanje su rezultati samoevaluacije, kao svakodnevnog uobičajenog procesa. Samokritični su oni koji više primećuju nepoželjne odlike sebe, a u situaciji očekivanja neuspeha prema sebi ispoljavaju prezir.

Iskustvo toka je sastavni deo aktivnosti pojedinca, koje on voli da obavlja. Ovo iskustvo između pojedinca i aktivnosti deluje kao magnet (Csikszentmihalyi, 1997) i služi kao neka vrsta „unutrašnjeg kompasa", tako što usmerava pojedinca na aktivnosti u kojima žele da istraju (Delle Fave, Massimini, & Bassi, 2011). Ono je u pozitivnoj korelaciji sa višim akademskim postignućima (Carli, Fave, & Massimini, 1988; Nakamura, 1988), većom akademskom posvećenošću, kao i sa uspešnijim savladavanjem sadržaja i ishodima učenja (Rossin, Ro, Klein, & Guo, 2009; Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider, & Shernoff, 2003).

Naše interesovanje je usmereno boljem razumevanju zanesenosti/toka u učenju među srednjoškolcima, tačnije ka proveri odnosa između etikete „štreber" – zbog koje učenik prestaje da se trudi u postizanju akademskog uspeha, samokritičnosti – kada u samoevaluaciji dominiraju nepoželjne odlike i iskustva zanesenosti/toka – koje prati aktivnosti koje pojedinac voli, i koje pokazuje korelaciju sa višim akademskim postignićima.

Štreberska ličnost

U tumačenju Dudena (2007, prema Bodroža i Jakšić, 2014), značenje reči „štreber" razlikuje se u zavisnosti od vrste reči; kao glagol „streben" znači da neko intenzivno teži da postigne uspeh, dok se kao imenica pojavljuje isključivo u pogrdnom značenju i odnosi se na osobu koja je nastrojena sebičnim ciljevima i po svaku cenu želi da uspe.

Interesantno je da se kod učenika koji su okarakterisani kao „štreberi" (Bodroža i Ćirović, 2014) pokazuje umereno pozitivna povezanost sa školskim uspehom. „Štrebera" karakteriše ambicioznost, pokazivanje težnje ka visokim akademskim postignućima i ulaganje napora ka postizanju akademskog uspeha, ali ne i postignuti uspeh. Sledi da su svi štreberi ambiciozni, da ulažu napor da ostvare akademski uspeh, ali tek neki u tome i uspevaju. Pomenuto ulaganje napora može biti povezano i sa visokim sposobnostima učenika (Juvonen & Murdock, 1993). Poznato je da „štreberi" često bivaju odbacivani od strane vršnjaka, što dovodi do njihovog ponašanja u pravcu socijalnog distanciranja i izolacije (Moulton, Moulton, Housewright, & Bailey, 1998) i da posledično bivaju usamljeni, što za sobom povlači porast anksioznosti i umanjeno samopoštovanje (Prinstein & La Greca, 2002).

„Štreber" je učenik koji je visoko savestan i koji je introvertan, odnosno osobine njegove ličnosti kreću se ka zatvorenosti (Rentzsch, Schröder-Abé, & Schütz, 2013). Prema ovim istraživačima, „štreber" je osoba koja teži uspehu, odnosno to je osoba koja ima individualne karakteristike koje je usmeravaju ka postizanju akademskog uspeha, ali postoji i značajan uticaj samog razreda u koji takvi učenici idu. Ukoliko je takav učenik u odeljenju u kojem je visoko vrednovan akademski uspeh i u kojem je većina učenika usmerena ka postizanju te vrednosti, izostaće pogrdna upotreba značenja „štreber".

Sagledavajući prisustvo stereotipa o „štreberima" u školama, Bodroža i Jakšić (2014) dolaze do zaključka da akademski uspeh predstavlja samo jedan segment koji dovodi do etiketiranja učenika kao „štrebera", dok se ostali elementi tiču posebnih obrazaca relacija prema ličnom postignuću u okviru škole, kao i aspekata ličnog i socijalnog funkcionisanja.

Samokritičnost i samoohrabrivanje

Samoevaluacija je uobičajen svakodnevni proces. Rezultat toga je da neki pojedinci doživljavaju visoke nivoe samokritičnosti i zatim se sa prezirom ponašaju prema sebi. Samokritičnost se određuje kao proces u kojem se evaluiraju i osuđuju različiti aspekti sebe, npr. ličnost, ponašanje i izgled (Shahar i sar., 2015), a odlikuje je konstantan i oštar pogled na

sebe. Posledično se javlja hroničan strah od neodobravanja i kritikovanja od strane značajnih drugih (Blatt, 2004).

Oni pojedinci koje odlikuje visoka samokritičnost prvenstveno primećuju greške i nepoželjne atribute (npr. niske sposobnosti) i često o njima misle. To dovodi do ponašanja prema sebi koje je puno prezira, a ta ponašanja mogu biti uzrok osećaja nemoći, anksioznosti ili depresije. Napad na sebe, u vidu osećaja mržnje, odbojnosti i prezira prema sebi (Gilbert, Clarke, Hempel, Miles, & Irons, 2004), desiće se onda kada takvi pojedinci veruju u svoj budući neuspeh i/ili osećaju da su pogrešili u važnim oblastima svog života.

Gilbert i saradnici (2004) navode tri dimenzije samokritičnosti, kao što su neadekvatni i nevoljeni self i dimenzija samoohrabrivanje. Sve tri opisuju specifična osećanja i ponašanja prema sebi u situacijama anticipiranog neuspeha i gubitka bilo ličnog, bilo socijalnog statusa. Razlika između dimenzija neadekvatni self i nevoljeni self jeste u tome što se neadekvatni self odnosi se na osećaj lične neadekvatnosti u određenim situacijama (na primer: „Ne mogu prihvatiti poraze i nazadovanja, a da se ne osećam neadekvatnim."), dok se nevoljeni self odnosi na osećaj gađenja i mržnje prema sebi, koja je praćena željom za samopovređivanjem (na primer: „Ponekad postajem tako ljut na sebe da se želim povrediti ili ozlediti."). Dimenzija Samoohrabrivanja odnosi se na podršku sebi u različitim životnim situacijama koje nisu prijatne. Ima zaštitnu ulogu, a prepoznaje se kroz sposobnost osobe da se podseti na prošle uspehe, da toleriše lično razočarenje i osećaj ranjivosti.

Zanesenost/tok

Pojam zanesenost/tok (*flow*) uvodi Čiksentmihalji i definiše ga kao izrazito prijatno psihološko stanje koje pojedinac oseća kada se toliko usmeri na zadatak koji obavlja, da ne primeti ništa izvan te aktivnosti (Csikszentmihalyi, 1975). Istraživanja u različitim oblastima (npr. u sportu, obrazovanju) pokazala su da ljudi ostvaruju napredak i visok učinak u onim aktivnostima u kojima doživljavaju zanesenost/tok (Landhauser & Keller, 2012). To iskustvo prati aktivnosti koje pojedinac voli, bilo da je reč o hobiju, poslu ili sportu (Csikszentmihalyi, 1990). Ipak, prepoznato je da postoje preduslovi koje je neophodno ispuniti za doživljaj zanesenosti/toka, a to su: ravnoteža između zahteva i sposobnosti, jasan cilj i neposredna povratna informacija (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009; Kawabata & Mallett, 2011).

U sadržaju stanja zanesenosti/toka prepoznaju se sledeće dimenzije: intenzivna koncentracija, stapanje aktivnosti i svesnosti, gubitak svesnosti o sebi, osećaj kontrole, transformacija vremena i unutrašnja nagrada (autoteličnost tj. ta aktivnost je cilj pojedinca, a ne ono što je rezultat te aktivnosti) (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

Čiksentmihalji sa saradnicima (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, & Nakamura, 2005) tvrdi da ljudi koji češće ulaze u stanje zanesenosti/toka imaju veće šanse da razviju pozitivne lične osobine, kao što su: viši nivo koncentracije, samopoštovanje i bolji učinak. Među sportistima se pokazalo da oni koji imaju unutrašnji lokus kontrole jasnije doživljavaju zanesenost/tok (Fazlagić i Belić, 2011).

U obrazovnom okruženju nekoliko studija pokazalo je da učenici mogu iskusiti stanje zanesenosti/toka tokom rada u školi (Bassi & Delle Fave, 2012; Egbert, 2004; Klein, Rossin, Guo, & Ro, 2010; Bakker & Van Woerkom, 2017) ili dok uče kod kuće (Bassi & Delle Fave, 2004). Iskustvo toka u pozitivnoj je korelaciji sa višim akademskim postignućima (Carli et al., 1988; Nakamura, 1988), većom akademskom posvećenošću, kao i sa uspešnijim savladavanjem sadržaja i ishoda učenja (Rossin et al., 2009; Shernoff et al., 2003). Doživljavanje zanesenosti/toka, sa druge strane, negativno je povezano sa pokazateljima lošeg stanja, kao što su opšta anksioznost (Asakawa, 2010), anksioznost zbog postignuća (Fullagar, Knight, & Sovern, 2013), simptomi depresije (Mosing, Butković, & Ullen, 2018) i sagorevanje (Mosing et al., 2018; Ljubin-Golub, Rijavec, & Olčar, 2020). Takođe je u vezi sa višim postignućima, bilo na radu (Salanova, Bakker, & Llorens, 2006), ili u akademskom domenu

(Rijavec, Ljubin Golub, & Olčar, 2016; Rijavec, Ljubin Golub, Jurčec, & Olčar, 2017; Sumaia & Darling, 2018).

Olcar et al. (2021) primećuju da je korelacija između iskustva toka i blagostanja učenika direktna i da nije posredovana akademskim uspehom, odnosno čak i učenici sa slabim uspehom mogu iskusiti visok nivo protoka u obrazovnom domenu. Autori ističu da je tok stanje, a ne lična osobina, što implicira da ga može iskusiti svako, ukoliko su ispunjeni neophodni uslovi (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009; Kawabata & Mallett, 2011).

Metodologija

Cilj istraživanja je da se ispita prediktivna moć samoprocene atributa „štreberske ličnosti" (interesovanje za učenje i nauku, interesovanje za knjige i društvena neangažovanost), samokritičnosti i samoohrabrivanja (neadekvatni self, nevoljeni self i samoohrabrivanje) u predviđanju zanesenosti/toka u školskom kontekstu. Istraživačko pitanje je: da li srednjoškolci koji su okrenuti učenju, nauci, knjigama i koji su društveno neaktivni, i koji su u situaciji samoevaluacije samokritični ili samoohrabrujući, ostvaruju niže nivoe zanesenosti/toka u učenju?

U istraživanju su učestvovala 444 srednjoškolca, koji pohađaju škole u Novom Sadu, Beogradu, Gornjem Milanovcu, Užicu i Novom Pazaru. Reč je o prigodnom uzorku, a podaci su prikupljeni putem Gugl forme upitnika. Pre popunjavanja upitnika kontaktirane su uprave škola, koje su preko razrednih starešina prikupile saglasnost roditelja za maloletne učenike. U uputstvu je istaknuto da je učešće na dobrovoljnoj osnovi, kao i da se može odustati od popunjavanja upitnika u bilo kom trenutku, bez ikakvih posledica. Ispitanicima je pomenuto i to da je istraživanje anonimno i da će se podaci koristiti isključivo u istraživačke svrhe. U uzorku gimnazijalci čine 48,6% (N=216), dok su učenici srednjih stručnih škola zastupljeni sa 51,4% (N=228). Prema polnoj strukturi uzorak čine 41,9% ispitanika muškog pola (N=186), a 58,1% su ženskog pola (N=258); prosečne starosti AS=16,21, SD=1.56. Prvi razred srednje škole pohađa 54,3% (N=241), dok četvrti razred pohađa 45,7% (N=203) učenika.

Korišćeni su instrumenti *Skala atributa „štreberske ličnosti"* (Interesovanje za učenje i nauku, Interesovanje za knjige i Društvena nesnalažljivost), *Upitnik samokritičnosti i samoohrabrivanja* (Neadekvatni self, Nevoljeni self i Samoohrabrivanje) i *Inventar zanesenosti u studiranju/učenju.*

Skala atributa „štreberske ličnosti" (NPAS) (Open Psychometrics, 2015) korišćena u ovom radu jeste skraćena verzija skale i sastoji se od 26 stavki. Razvijena je da kvantifikuje šta se tačno podrazumeva pod „štreberstvom", odnosno ko sebe određuje kao „štrebera". Ispitanici odgovore daju na petostepenoj skali Likertovog tipa, od 1 – *potpuno se ne slažem*, do 5 – *potpuno se slažem*. Sastoji se od tri subskale: Interesovanje za učenje i nauku, Interesovanje za knjige i Društvena nesnalažljivost. Pouzdanost merenja proverena je Krombahovim alfa koeficijentom, za Interesovanje za nauku i učenje α= .81; za Interesovanje za knjige α= .78 i za Društvenu nesnalažljivost α= .78, dok je za skalu u celini α= .88.

Upitnik samokritičnosti i samoohrabrivanja (*The Forms of Self – Criticising/Attacking & Self Reassuring Scale – FSCRS*; Gilbert, Clarke, Hempel, Miles, & Irons, 2004, a za hrvatsko govorno područje priredile D. Božić i I. Macuka) sadrži 22 tvrdnje, odgovori se daju na petostepenoj skali Likertovog tipa, od 1 – *uopšte se ne odnosi na mene*, do 5 – *u potpunosti se odnosi na mene*. Sastoji se od tri subskale: Neadekvatni self (9 tvrdnji), Nevoljeni self (5 tvrdnji) i Samoohrabrivanje (8 tvrdnji). Pouzdanost merenja proverena je Krombahovim alfa koeficijentom, za Neadekvatni self α= .87; za Nevoljeni self α=.85 i za Samoohrabrivanje α= .89, dok je za skalu u celini α=.77.

Inventar zanesenosti u učenju (WOLF-S A. Bakker, T. Ljubin-Golub i M. Rijavec) sadrži 13 tvrdnji, na koje su ispitanici odgovarali na sedmostepenoj skali Liketrovog tipa, od

1 – *nikada*, do 7 – *uvek*. Pouzdanost merenja proverena je Krombahovim alfa koeficijentom, α=.94**.**

Rezultati

Prikaz deskriptivne statistike za posmatrane varijable dat je u Tabeli 1.

Tabela 1. *Deskriptivni pokazatelji za varijable atributi „štreberske ličnosti", Samokritičnosti i samoohrabrivanja i Zanesenost/tok*

	N	Min	Max	AS	SD
Interesovanje za učenje i nauku	444	11	55	26.75	7.98
Interesovanje za knjige	444	7	35	16.73	5.51
Društvena nesnalažljivost	444	7	35	15.64	6.03
Neadekvatni self	444	9	45	25.54	9.34
Nevoljeni self	444	5	25	9.10	4.94
Samoohrabrivanje	444	8	40	30.16	7.89
Zanesenost/tok	444	13	91	35.17	17.12

N – broj ispitanika; Min – minimum; Max – maksimum; AS – aritemtička sredina; SD – standardna devijacija

Proverom odstupanja dobijenog od teorijskog proseka (t-testom) rezultati pokazuju da na sve tri subskale atributa „štreberske ličnosti" postoji statistički značajno odstupanje, i to tako da su sve dobijene vrednosti ispodprosečne. Najveće odstupanje je na subskali Društvene neangažovanosti (t-test= - 18,71; df=443; p=.00), zatim na subskali Interesovanje za učenje i nauku (t-test= - 16,490; df=443; p=.00) i na kraju na Interesovanju za knjige (t-test= - 16,303; df=443; p=.00). Populacija srednjoškolaca pokazuje nizak nivo samoprocene atributa „štreberske ličnosti".

Takođe, na sve tri subskale Samokritičnosti i samoohrabrivanja prisutno je statistički značajno odstupanje od teorijskog proseka, i to tako da je na subskalama Neadekvatni (t-test= - 3,293; df=443; p=.00) i Nevoljeni self (t-test= - 25,159; df=443; p=.00) dobijen ispodprosečan rezultat, dok je na subskali Samoohrabrivanja ostvaren iznadprosečan rezultat (t-test= 16,455; df=443; p=.00). U situacijama samoevaluacije populacija srednjoškolaca nije usmerena na uočavanja sopstvenih nepoželjnih atributa, i istovremeno je razvila sposobnost samopodrške.

Prosečna vrednost na skali Zanesenosti/toka značajno je ispod teorijskog proseka (t-test= - 20,695; df=443; p=.00). Ovaj rezultat ukazuje da populacija srednjoškolaca nije sklona doživljaju zanesenosti/toka u učenju. Pomenuto je (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, & Nakamura, 2005) da oni pojedinci koji češće ulaze u stanje zanesenosti/toka imaju veće šanse da razviju pozitivne lične osobine, kao što su: viši nivo koncentracije, samopoštovanje i bolji učinak.

Tabela 2. *Razlika u nivou Zanesenosti/toka među učenicima gimnazija i srednjih stručnih škola*

		N	AS	SD	t	df	Sig
Pohađaš:	gimnaziju	216	35.94	16.83	,902	442	.368
	srednju stručnu školu	228	34.47	17.39			

Tabela 2 sadrži rezultate provere značajnosti razlika u nivou doživljaja Zanesenosti/toka između učenika koji pohađaju gimnazije i srednje stručne škole. Rezultati

pokazuju da je nivo Zanesenosti/toka u učenju nezavisan od tipa srednje škole koju učenici pohađaju. Poznato je da gimnazije upisuju učenici koji imaju bolji školski uspeh i ambiciju za nastavak formalnog obrazovanja upisom na studije. Naš rezultat je u saglasnosti sa nalazom Olcar et al. (2021), koji primećuju da čak i učenici sa slabijim uspehom mogu iskusiti visok nivo zanesenosti/toka u obrazovnom domenu. Osim toga, rezultat se može interpretirati i činjenicom da su u uzorku učenici četvrtih razreda sledećih stručnih škola: medicinske, ekonomske, mašinske i elektrotehničke škole koje pružaju mogućnost nastavka formalnog obrazovanja na fakultetima.

Tabela 3. *Razlika u nivou Zanesenosti/toka među učenicima prvog i četvrtog razreda srednjih škola*

		N	AS	SD	t	df	Sig
Pohađaš:	prvi razred	241	35.85	16.97	.895	442	.371
	četvrti razred	203	17.30	34.39			

Dobijeni rezultat u Tabeli 3 u saglasnosti je sa dosadašnjim nalazima da je iskustvo zanesenosti/toka nezavisno od uzrasta. Naši ispitanici su unutar istog razvojnog perioda, međutim, interesovalo nas je da ovo proverimo, jer se učenici prvog razreda susreću sa potpuno novim okruženjem, kao i zahtevima u pogledu gradiva, načina rada, dok su učenicima četvrtih razreda poznate sve te odlike. Uz to, učenici četvrtih razreda najvećim delom se spremaju za upis na fakultete, što bi eventualno pojačavalo iskustvo zanesenosti/toka u učenju. Ostaje pitanje da li je ovakvom rezultatu doprinelo neispunjavanje preduslova za doživljaj zanesenosti/toka u učenju, u smislu ravnoteže između školskih/predmetnih zahteva i sposobnosti učenika, ili izostaje jasan cilj učenja kao i neposredna povratna informacija od predavača (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009; Kawabata & Mallett, 2011).

Tabela 4. *Atributi „štreberske ličnosti" kao prediktori Zanesenosti/toka u učenju*

	R	R^2	F	β	p
	.366	.134	22.683		
Interesovanje za učenje i nauku				**.277**	**.000****
Interesovanje za knjige				**.245**	**.000****
Društvena nesnalažljivost				**-.277**	**.000****

**p<0.05 ** p<0.01*

U Tabeli 4 dat je prikaz regresione analize. Atributi „štreberske ličnosti" kao model objašnjavaju 13,4% varijanse Zanesenosti/toka u učenju. Sve tri subskale iz grupe prediktorskih varijabli pokazale su značajan doprinos predviđanju Zanesenosti/toka u učenju. Subskala Društvena nesnalažljivost doprinosi predikciji doživljaja zanesenosti/toka u učenju sa negativnim predznakom beta koeficijenta (*β=-.227, p<0,01)*, što ukazuje da će oni učenici koji ostvaruju niske skorove, tj. društveno su snalažlivi, doživljavati iskustvo zanesenosti/toka u učenju. Kratko, oni koji samoprocenjuju da imaju odlike „štreberske ličnosti" skloni su doživljaju zanesenosti/toka u učenju.

Tabela 5. *Samokritičnost i samoohrabrivanje kao prediktori Zanesenosti/toka u učenju*

	R	**R²**	**F**	**β**	**p**
	.211	.045	6.856		
Neadekvatni self				.049	.453
Nevoljeni self				.035	.635
Samoohrabrivanje				**.231**	**.000****

**p<0.05 ** p<0.01*

Rezultati prikazani u Tabeli 5 pokazuju da Samokritičnost i samoohrabrivanje objašnjavaju 4,5% varijanse Zanesenosti/toka u učenju, a da se iz seta prediktorskih varijabli izdvaja jedino Samoohrabrivanje (*β=.231, p<0,01).* Oni srednjoškolci koji imaju kapacitet i veštinu da su sebi podrška u raznim neprijatnim životnim situacijama, imaće iskustvo zanesenosti/toka u učenju. Učenici koji sebe podsećaju na postignute uspehe, koji mogu da tolerišu razočarenje imaju mogućnost da dožive zanesenost/tok u učenju. Rezultat je u skladu sa definisanjem zanesenosti/toka kao prijatnog osećanja (Csikszentmihalyi, 1975), što je i funkcija samoohrabrivanja.

Zaključci

U nameri da bolje razumemo zanesenost/tok u učenju, sproveli smo istraživanje među srednjoškolcima. Provera razlike u nivou zanesenosti/toka među učenicima srednjih stručnih škola i gimnazija, kao i među učenicima prvih i četvrtih razreda, pokazuju da te varijable nisu izvori razlika u nivou zanesenosti/toka u učenju. Rezultati regresione analize pokazuju da samokritičnost i samoohrabrivanje u manjem procentu predviđaju zanesenost/tok u učenju, i to samo subskala samoohrabrivanje, u odnosu na to koliko procenat zanesenosti/toka u učenju objašnjavaju atributi „štreberske ličnosti" i to tako da su sve tri subskale značajni prediktori. Ovo sugeriše zaključak u pravcu da učenici sa odlikama „štreberske ličnosti", tj. oni koji pokazuju zainteresovanost za učenje i nauku, zainteresovanost za knjige i društvenu snalažljivost, doživljavaju zanesenost/tok u učenju, kao i oni koji su skloni samopodršci – podsećajući se na prošle uspehe. Imajući u vidu ovaj nalaz, zaključujemo da „prišivanje" atributa „štreber" onima koji doživljavaju zanesenost/tok u učenju kao društvo gubimo intelektualni potencijal mladih. Sa druge strane, ohrabruje i podatak da su neki od njih razvili sposobnost samopodrške u neprijatnim životnim situacijama – u ovom slučaju to bi se odnosilo na etiketu „štreber". I ovaj, kao i nalaz Davidović Rakić, Pavićević i Minić (2024), sugerišu da učenike sa odlikama „štreberske ličnosti" treba podržati u njihovoj nameri da ostvare planirane školske i profesionalne uspehe, i kako bi se predupredilo njihovo podbacivanje, ali i kako bi oni iskusili zanesenost/tok. Ovo istraživanje pruža doprinos razumevanju zanesenosti/toka u učenju i njegovog odnosa sa atributima „štreberske ličnosti" i sa samoohrabrivanjem, i kao takvo može sugerisati bilo preventivne, bilo interventne postupke među vršnjacima, kako bi se omogućilo doživljavanje zanesenosti/toka u učenju. Može biti korisno za zaposlene u obrazovnom sektoru i onima koji se bave podrškom u učenju.

Takođe, ovi rezultati otvaraju nova pitanja za naredna istraživanja, kao što su: iz kojih razloga se zanesenost/tok u učenju doživljava na toliko niskom nivou; proveriti u kojim aktivnostima srednjoškolci doživljavaju zanesenost/tok, tj. koje aktivnosti su tlo na kojem mladi grade samopoštovanje. Među psihološkim varijablama bilo bi korisno uključiti lokus kontrole u školskom postignuću, vrednosti kojima streme, anksioznost, slobodno vreme, hobije, neke od varijabli koje ispituju vršnjačke i porodične relacije.

Literatura:

- Carli, M., Fave, A. D., & Massimini, F. (1988). The quality of experience in the flow channels: comparison of Italian and U.S. students. *Optimal Experience*, 288–306. https://doi.org/10.1017/cbo9780511621956.017
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Delle Fave, A., Massimini, F., & Bassi, M. (2011). *Psychological selection and optimal experience across cultures*. Springer.
- Grupa autora (2014). *Podrška obrazovanju dece iz siromašnih porodica*. Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva UNICEF, Švajcarska agencija za razvoj i saradnju.
- Nakamura, J. (1988). Optimal experience and the uses of talent. *Optimal Experience*, 319–326. https://doi.org/10.1017/cbo9780511621956.019
- Pelkner, A.-K., Günther, R., & Boehnke, K. (2002). Die Angst vor sozialer Ausgrenzung als leistungshemmender Faktor. Zum Stellenwert guter mathematischer Schulleistungen unter Gleichaltrigen [The fear of social exclusion as an achievement-inhibiting factor: The value of high mathematics achievement among peers]. *Zeitschrift für Pädagogik*, *45*, 326–340.
- Rossin, D., Ro, Y. K., Klein, B. D., & Guo, Y. M. (2009). The effects of flow on learning outcomes in an online information management course. *Journal of information systems education*, 20(1), 87–98.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176. https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860

Štreberska ličnost

- Bodroža, B. i Ćirović, I. (2014). Validacija upitnika za merenje stereotipa prema „štreberima". *Dani psihologije*, 29–31. 5. 2014, Zadar.
- Bodroža, B. i Jakšić, I. (2014). Stereotip o učenicima sa izraženom akademskom orijentacijom: ko su „štreberi" i zašto ih ne volimo?, *Primenjena psihologija,* 7 (3), 429–448.
- Juvonen, J. & Murdock, T. B. (1993). How to promote social approval: Effects of audience and achievement outcome on publicly communicated attributions. *Journal of Educational Psychology, 85*(2), 365–376.
- Moulton, P., Moulton, M., Housewright, M., & Bailey, K. (1998). Gifted & talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling. *Roeper Review*, *21*(2), 153–154.
- Prinstein, M. J. & La Greca, A. M. (2002). Peer crowd affiliation and internalizing distress in childhood and adolescence: A longitudinal follow-back study. *Journal of Research on Adolescence*, *12*, 325–351.
- Rentzsch, K., Schröder-Abé, M., & Schütz, A. (2013). Being called a „Streber": The roles of personality and competition in the labelling of academically oriented students. *European Journal of Personality*, 27, 411–427.

Samokritičnost i samoohrabrivanje

- Blatt, S. J. (2004). *Experiences of depression: Theoretical, clinical and research perspectives.* Washinton, DC: American Psychological Association.
- Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J. N., & Irons, C. (2004). Criticizing and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. *British Journal of Clinical Psychology*, *43*(1), 31–50.
- Shahar, B., Szepsenwol, O., Zilcha-Mano, S., Haim, N., Zamir, O., Levi -Yeshivi, S., & Levit-Binnun, N. (2015). A wait-list randomized controlled trial of loving-kindness meditation programme for self-criticism. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 22*(4), 346–356.

Zanesenost/tok

- Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: how do autotelic Japanese college student feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies, 11,* 205–223. https://doi.org/10.1007/s10902-008-9132-3
- Bakker, A. B., & Van Woerkom, M. (2017). Flow at work: A self-determination perspective. *Occupational Health Science*, 1, 47–65. https://doi.org/10.1007/s41542-017-0003-3
- Bassi, M. & Delle Fave, A. (2004). Adolescence and the Changing Context of Optimal Experience in Time: Italy 1986–2000. *Journal of Happiness Studies, 5(2),* 155–179. https://doi.org/10.1023/b:johs.0000035914.66037.b5
- Bassi, M., & Fave, A. D. (2012). Optimal experience among teachers: New insights into the work paradox. *The Journal of psychology*, 146(5), 533–557. https://doi.org/10.1080/00223980.2012.656156
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. *Handbook of competence and motivation*, 598–608. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_15
- Egbert, J. (2004). A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 60(5), 549–586. https://doi.org/10.3138/cmlr.60.5.549
- Fazlagić, A. i Belić, M. (2011). Lokus kontrole i flow uspješnih soprtista. *Sport ekspert*, 4/1-2, 7–11.
- Fullagar, C. J., Knight, P. A., & Sovern, H. S. (2013). Challenge/skill balance, flow, and performance anxiety. *Applied Psychology: An International Review* 62(2), 236–259. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00494.x
- Kawabata, M. & Mallett, C. J. (2011). Flow experience in physical activity: Examination of the internal structure of flow from a process-related perspective. *Motivation and Emotion*, 35, 393–402. https://doi.org/10.1007/s11031-011-9221-1
- Klein, B. D., Rossin, D., Guo, Y. M., & Ro, Y. K. (2010). An examination of the effects of flow on learning in a graduate-level introductory operations management course. *Journal of Education for Business*, *85*(5), 292–298. https://doi.org/10.1080/08832320903449600
- Landhauser, A., & Keller, J. (2012). Flow and its affective, cognitive, and performance-related consequences. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 65–85). Springer.
- Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., & Olčar, D. (2020). Student flow and burnout: The role of teacher autonomy support and student autonomous motivation. *Psychological Studies, 65,* 145–156. https://doi.org/10.1007/s12646-019-00539-6
- Mosing, M. A., Butković, A., & Ullen, F. (2018). Can flow experiences be protective of work-related depressive symptoms and burnout? A genetically informative approach. *Journal of Affectiv Disorders, 226,* 6–11. https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.09.017
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. Nakamura, Jeanne, and Mihaly Csikszentmihalyi, ' Flow Theory and Research', in Shane J. Lopez, and C. R. Snyder (eds), *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, 2nd edn (2009; online edn, Oxford Academic, 18 Sept. 2012), https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0018 (18. 3. 2025).
- Olcar, D., Golub, T. L., & Rijavec, M. (2021). The Role of Academic Flow in Students' Achievement and Well-Being. *Problems of Education in the 21st Century*, *79*(6), 912–927. https://doi.org/10.33225/pec/21.79.912
- Rijavec, M., Ljubin Golub, T., & Olčar, D. (2016). Can learning for exams make students happy? Faculty related and faculty-unrelated flow experiences and well-being. *Croatian Journal of Education, 18*(1), 153–164. https://dx.doi.org/10.15516/cje.v18i0.2223
- Rijavec, M., Ljubin Golub, T., Jurčec, L., & Olčar, D. (2017). Working part-time during studies: The role of flow in students' well-being and academic achievement. *Croatian Journal of Education, 19*(3), 157–175. https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2724
- Salanova, M., Bakker, A. B., & Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies, 7,* 1–22. https://doi.org/10.1007/s10902-005-8854-8

- Sumaya, I. C., & Darling, E. (2018). Procrastination, flow, and academic performance in real time using the experience sampling method. *The Journal of Genetic Psychology, 179*(3), 123–131. https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1449097

Miljana Pavićević
Jelena Davidović Rakić
University of Priština with temporary headquarters in Kosovska Mitrovica, Faculty of Philosophy, Department of Psychology, Kosovska Mitrovica, Serbia
Ranko Rajović
University of Primorska, Faculty of Education, Department of Neuroscience in Education, Koper, Slovenia
Jelena Minić
University of Priština with temporary headquarters in Kosovska Mitrovica, Faculty of Philosophy, Department of Psychology, Kosovska Mitrovica, Serbia

ATTRIBUTES OF "NERDY PERSONALITY", SELF-CRITICISM, AND SELF-ENCOURAGEMENT AS PREDICTORS OF FLOW IN LEARNING

Summary: This study aims to determine the predictive power of self-assessment of attributes of „nerdy personality“, self-criticism, and self-encouragement in predicting flow in a school context. The sample consists of 444 high school students, with 41.9% males and 58.1% females, with an average age of M=16.22, SD=1.57. The instruments used were the Scale of "Nerdy Personality" attributes (Interest in learning and science, Interest in books, and Social awkwardness), the Self-Criticism and Self-Encouragement Questionnaire (Inadequate self, Unloved self, and Self-encouragement), and the Inventory of Flow in Studying/Learning. The results of the regression analysis show that the variance of flow in a school context can be explained by the attributes of "nerdy personality" at 13.4% (R^2=.134; F=22.68, p<0.01). All three dimensions stood out as significant predictors: Interest in science (β=.28, p<0.01), Interest in books (β=.24, p<0.01), and Social awkwardness (β= -.28, p<0.01). Self-criticism and self-encouragement as a model explain 4.5% of the variance of flow in a school context (R^2=.045, F=6.86, p<0.01), with only Self-encouragement standing out from the set of predictor variables (β=.23, p<0.01). Flow in learning is more explained by the characteristics of "nerdy personality" than by self-evaluation of personality traits, appearance, and behavior.

Keywords: "nerdy personality", flow, self-criticism, self-encouraging.

Mirna Snoj[1]
Glazbeno učilište Elly Bašić
Zagreb, Republika Hrvatska

UDK: 37.015.3:78
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.224-232
Pregledni rad

VAŽNOST PRAVOVREMENOG UOČAVANJA GLAZBENE DAROVITOSTI KOD DJECE

Sažetak: Darovito ponašanje nastaje kao rezultat uzajamnog djelovanja samog pojedinca, okoline te odgojno-obrazovnih djelatnika koji pravovremeno moraju prepoznati i usmjeriti glazbeno darovito dijete. Primarne škole uključuju darovite učenike u redoviti sustav odgoja i obrazovanja koji odgovara potrebama „prosječnog učenika". Od izuzetne važnosti je kompetentan učitelj koji zna identificirati glazbeno darovitog učenika te ga usmjeriti u daljnjem razvoju njegovih glazbenih sposobnosti prema glazbenoj školi. Ovaj rad predstavlja prikaz relevantne literature o čimbenicima koji utječu na razvoj glazbene darovitosti i o važnosti njihovog prisustva u svakom periodu razvoja pojedinca. Presjekom dosadašnjih istraživanja u Republici Hrvatskoj rad daje uvid kako obitelj, učitelji primarnog obrazovanja te glazbene škole uočavaju glazbenu darovitu djecu te kako ih uključuju u aktivnosti gdje je njihova glazbena darovitost najvidljivija. Svrha rada je ukazati na važnost pravovremenog uočavanja glazbene darovitosti s ciljem maksimalnog razvoja njihovog potencijala.

Ključne riječi: glazbena darovitost, roditelj, učitelji primarnog obrazovanja, glazbena škola.

Uvod

Sposobnosti predstavljaju skup urođenih i stečenih faktora koji uvjetuju pojedini oblik ponašanja, odnosno omogućuju uspješno izvršavanje određenih aktivnosti. S obzirom na raspodjelu sposobnosti u populaciji, većina ljudi ima razvijene sposobnosti na prosječnoj razini, dok nekolicina ima ispodprosječno ili nadprosječno razvijenu razinu sposobnosti. Ako pojedinac posjeduje značajno nadprosječno razvijenu jednu ili više sposobnosti u određenom području, on se smatra nadarenim u određenoj ili određenim sposobnostima (Koren, 1989). Tako Koren (1988) definira darovitost kao „sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznadprosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi" (Koren, 1988; prema Cvetković Lay, & Sekulić Majurec, 2008: 15). Autor također smatra da bi se darovitost iskazala, važno je postojanje natprosječnih sposobnosti i specifičnih osobina ličnosti (Koren, 1989). Tako ovisno o osobinama ličnosti neka djeca ostanu neidentificirana, tj. njihove specifične sposobnosti se ne prepoznaju, dok neka djeca svoje sposobnosti pokazuju uradcima u određenim aktivnostima. Zbog mogućnosti da određena djeca ostanu neprepoznata od okoline, važno je pratiti svako dijete u njegovim aktivnostima te pravovremeno identificirati i prepoznati njihovu darovitost ili određenu sposobnost. Upravo zbog takvih slučajeva važno je, što je više moguće, postići individualan pristup svakom djetetu.

Darovitost

Lewis Terman prvi se počeo baviti istraživanjem darovitosti. Taj američki psiholog 1921. godine na uzorku od 1500 djece u dobi između 4 i 18 godina istraživao je darovitost kod djece te naglasak stavljao na darovitost kao oblik inteligencije. Zaključio je kako populacija na kojoj je vršio istraživanje sadrži samo 1% darovitih pojedinaca. Od ispitanika se tražilo da definiraju značenje riječi, objasne razliku i sličnost između dva predmeta, odslušaju i

[1] mirna.calic@gmail.com

prepričaju odlomak iz nekog teksta, ponove unatrag nekoliko brojeva, riješe matematičke zadatke s poznatim točnim i netočnim odgovorima te dopune vizualne uzorke. Ovim testom kod djece su se procjenjivale verbalne, logičke, matematičke i prostorne sposobnosti (Bulaja, 2016). A. J. Tannenbaum 1983. godine postavlja teoriju prema kojoj kreativnost ne predstavlja uvjet za darovitost, već da ovisi o pet karakteristika vezanih uz pojedinca: inteligencija, posebne sposobnosti, potporne osobine, potpora okoline i slučaj. Ovakvim modelom Tannenbaum procjenjuje 10% darovitih od ukupne populacije" (Huzjak, 2006, prema Bulaja, 2016: 5).

Nasuprot Tannenbauma, J. P. Guilford, američki psiholog i teoretičar, smatrao je kako je kreativnost osnovni element darovitosti te je uveo pojam divergentnog mišljenja, oblika razmišljanja kojeg karakterizira sposobnost višestrukog stvaranja odgovora na jedan problem. Ono predstavlja najvažniju sastavnicu kreativnosti jer pojedincu omogućuje stvaranje velikog broja kreativnih ideja i rješenja vezanih uz jedan problem (Huzjak, 2006.) Prvi analitički pristup kada je riječ o proučavanju darovitosti koncipirao je Joseph Renzulli, američki psiholog koji je iznio trodimenzionalnu teoriju darovitosti (Monks i Katzko, 2005; prema Letić, 2015). U svojoj teoriji Renzulli veliku važnost pridavao je utjecaju okoline te interakcijama koje se događaju između pojedinca i okoline. Smatrao je da se darovitost može razvijati kod ljudi jedino ukoliko dođe do interakcije između pojedinca, njegove okoline i određenog područja ljudskog djelovanja (Renzulli, 2005; prema Letić, 2015). Renzulli razlikuje školsku darovitost i kreativno produktivnu darovitost. Dok se školska darovitost odnosi na sposobnosti koje pojedinac posjeduje i vrednuju u tradicionalnom poučavanju unutar škola, kreativno produktivna darovitost se odnosi na primjenu dotadašnjeg znanja u različitim životnim situacijama (Renzulli i Reis, 1985; prema Cvetković Lay, & Sekulić Majurec, 1998). Kako bi došlo do ove vrste darovitosti, pojedinac treba posjedovati tri osnovne skupine osobina: nadprosječno razvijene sposobnosti, određene osobine ličnosti i kreativnost. Kada pojedinac posjeduje navedene tri osobine, mjesto gdje se one međusobno preklapaju sačinjava prostor u kojem se darovitost iskazuje u specifičnim područjima ljudskog interesa (Renzulli i Reis, 1985; prema Cvetković Lay, & Sekulić Majurec, 1998).

Glazbena darovitost

Kada govorimo o glazbeno darovitoj djeci, može se reći da su muzikalna, glazbeno nadarena djeca s razvijenim glazbenim sposobnostima ili djeca s glazbenim talentom, a pod svim tim pojmovima se misli na jedno te isto (Svalina, & Matijević, 2011). Teško je odrediti koje dijete je glazbeno darovito ili muzikalno, jer se autori još nisu složili oko toga što znači kada netko kaže da je neko dijete muzikalno. Tako Mirković-Radoš (1983) ističe psihologa Carla Emila Seashorea koji nalaže kako glazbeni talent nije samo jednostavna kombinacija senzornih kvaliteta, nego je to složena sposobnost od više nivoa te po njemu su za glazbeni talent značajni mašta, pamćenje, osjećaji, glazbena inteligencija i glazbeno izvođenje. Whybrew (1971; prema Svalina, & Matijević, 2011) definira muzikalnost kao potencijal za glazbena ostvarenja koji će omogućiti razvoj glazbenih vještina. Brđanović (2015) smatra da glazbena sposobnost predstavlja sposobnost razumijevanja i osjetljivosti za glazbu, ali navodi i potrebu za postojanjem prirođenih preduvjeta kod pojedinca. Prema Rojko (1981) glazbena sposobnost još se naziva i muzikalnost. Muzikalnost predstavlja razumijevanje i osjetljivost za glazbu, te mora imati urođene preduvjete za bavljenje glazbom kao potencijal koji može razvijati te na taj način stjecati glazbene vještine i kompetencije. Iz tog razloga, muzikalnost se, također, može gledati i kao mentalna sposobnost koja je usko povezana uz perceptivne sposobnosti (Radoš, 2010). Kada pojedinac posjeduje navedene sposobnosti, tada je on glazbeno talentiran, odnosno glazbeno nadaren. Možemo zaključiti da ne postoji jedinstvena definicija glazbene darovitosti već ona, kao i općenito darovitost, ovisi o mnogim faktorima i njihovom stupnju razvijenosti.

Faktori utjecaja na glazbenu darovitost

Prema dosadašnjim istraživanjima, na glazbenu nadarenost može utjecati nekoliko različitih faktora kao što su genetika, okolina te proces rada i učenja. Pitanje utjecaja genetskih predispozicija u glazbi, ali i u drugim oblicima nadarenosti je nešto što su znanstvenici nastojali dokazati brojnim istraživanjima pa tako su Pulli i suradnici (2008) proveli istraživanje u kojemu su zaključili da genetika ima do 50% utjecaja na glazbenu nadarenost (Pulli i sur., 2008). Provedeno je i istraživanje sa obrnutim pitanjem koje se odnosi na utjecaj genetike na manjak glazbene nadarenosti. Tim istraživanjem pokušalo se dokazati da je potpuni manjak sluha genetski predodređen. Peretz je sa suradnicima (2007) dokazao da postoji čak 80% mogućnosti za nasljeđem manjka glazbene nadarenosti. Krećući se od pretpostavke da, ukoliko je glazbena nenadarenost očitovana u apsolutnom manjku sluha genetska karakteristika, postoji mogućnost da je i glazbena nadarenost kao krajnja suprotnost te karakteristike također genetski predodređena.

Što se tiče utjecaja okoline, Gembris i Davidson (2002) navode da najširi raspon okolišnih čimbenika koji utječu na glazbeni razvoj je zbroj svih vanjskih uvjeta koji utječu na glazbeno iskustvo i aktivnost. To uključuje utjecaje škole, razreda i vršnjaka, okruženje kod kuće te glazbenu i tehnološku kulturu pojedinca. Glazbeno okruženje može se tumačiti kao redovito ponavljajuće situacije koje utječu na glazbeno iskustvo, kao što su slušanje glazbe, gledanje videoisječaka ili pjevanje u zboru. Takvi konteksti predstavljaju situacijsku izloženost kroz koju pojedinac razvija glazbenu kulturu, prilagođavajući svoje glazbene sposobnosti, aktivnosti, načine doživljavanja i vrijednosti koje su u međusobnom odnosu s društvenim, kulturnim i materijalnim okruženjem (Gembris i Davidson, 2002).

Glazbeni talent, kako bi procvao kao glazbeno postignuće, zahtijeva vježbanje i obuku od rane dobi te je potrebno više od prirodnog dara kako bi se razvio veliki glazbenik (Cortot, 1935). Nužno je da djeca posjeduju određene interese, samopouzdanje u svoje sposobnosti, snagu karaktera da slijede svoje ideale te žar, volju i neumorni napor da utaže nezasitnu znatiželju. Uz to, ručna spretnost zahtjeva kontinuirano i intenzivno vježbanje (Cortot, 1935). Badea (2015; prema Prajdić, 2022) tvrdi da, ako osoba i nema posebne glazbene talente, može svirati glazbeni instrument ako posjeduje osobine predanosti, strasti i odlučnosti. Dijete koje nije talentirani instrumentalist, ali posvećuje znatnu količinu vremena vježbanju, na kraju će biti vješt glazbenik.

Identifikacija glazbene darovitosti

S obzirom na urođeni potencijal i sposobnosti pojedinca, od izuzetne važnosti za njegov daljnji razvoj jest pravovremeno uočavanje i identifikacija njegove darovitosti. Prema Čudina Obradović (1990) identifikacija je stručno utvrđivanje jesu li opaženi, a zatim i prepoznati signalni znakovi razvijenije sposobnosti, te hoće li dijete zaista imati koristi od programa razvoja ili će program biti neprimjeren njegovim sposobnostima, a time možda i štetan. Darovitost također nosi i negativne strane sa kojima će se dijete suočiti kroz svoje odrastanje, pogotovo ako okolina ima visoka očekivanja ili njihova sposobnost nije prepoznata. Darovita djeca su različita od svojih vršnjaka, nadprosječno mentalno zrela, međutim, njihove emocionalne i socijalne karakteristike su puno bliže njihovoj stvarnoj starosnoj dobi. Čudina Obradović (1990) navodi određene negativne strane darovitosti koje se kod djece javljaju već u predškolskoj dobi: darovito dijete koje posjeduje nadprosječnu intelektualnu razvijenost, ne mora imati i nadprosječnu motoričku razvijenost te se zbog toga mogu javiti frustracije kod djeteta; moguće je da djetetu bude često dosadno zbog prejednostavnih aktivnosti koje obavlja u vrtiću ili u školi te kao reakcija na dosadu darovita djeca znaju pokazivati različite oblike nediscipline; uslijed velike znatiželje i želje za istraživanje, javljaju se različiti oblici nediscipline. Zbog navedenih negativnih strana važno

je da roditelji, odgajatelji i drugi iz djetetove okoline imaju razumijevanja za dijete (Čudina Obradović, 1990).

Međutim, nije samo odgajatelj ili učitelj taj koji uočava i prepoznaje darovitost djeteta. Roditelji najčešće prvi uspješno uoče da dijete ima nadprosječne sposobnosti ili da je nadareno. Kada je riječ o glazbenoj darovitosti, dijete već od rane dobi pokazuje određene znakove koji upućuju da je dijete potencijalno glazbeno darovito. Tako Čudina Obradović (1990) navodi karakteristike koje ukazuju na potencijalnu darovitost djeteta: interes za zvukove iz vlastite okoline, umiruje se i pažljivo sluša glazbu, sa zadovoljstvom sudjeluje u glazbenim aktivnostima i traži priliku u kojoj može slušati i stvarati glazbu. Dijete također primjećuje istovremeno zvučanje različitih instrumenata u orkestralnoj izvedbi i s lakoćom pamti i izvodi dijelove ili cijelu melodiju, te precizno reproducira melodiju. Od izuzetne je važnosti da djelatnici koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju budu upoznati s navedenim karakteristikama kako bi mogli pravovremeno prepoznati potencijalnu glazbenu darovitost djeteta te zatim usmjeriti roditelje kako pomoći djetetu da dalje razvija svoju darovitost.

Identifikacija glazbenih sposobnosti neophodna je u odgojno-obrazovnom procesu s namjerom otkrivanja posebno muzikalne djece kojoj će se preporučiti daljnje glazbeno obrazovanje u glazbenoj školi. Glazbene škole predstavljaju zasebni sustav umjetničkog obrazovanja i namijenjene su obrazovanju budućih glazbenih profesionalaca. U glazbenoj školi djeca pohađaju grupnu nastavu predmeta *Solfeggio,* te individualnu nastavu glazbenog instrumenta, gdje se nastavnik posvećuje praćenju i razvijanju individualnih glazbenih sposobnosti svakog djeteta.

Istraživanja u Republici Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj ne postoji dovoljan broj istraživanja koji ispituju pravovremenu identifikaciju glazbeno darovite djece, kao ni različita obrazovna rješenja za darovite. Stoga, zahvaljujući nekolicini autora, možemo u određenoj mjeri dobiti uvid u stanje u navedenom području. Da bi se prepoznalo i identificiralo glazbeno darovito dijete, istraživanja ukazuju da okolina ima ključan utjecaj za njegov daljnji razvoj, a, prilikom toga, najvažniji je utjecaj obitelji djeteta i utjecaj vrtića koji dijete polazi (Trempetić, 2023). Što se tiče kompetencija nastavnika i učitelja u osnovnim školama, istraživanja ukazuju da se ispitanici smatraju sposobnima za otkrivanje glazbeno darovite djece, međutim, ne i za cijeli proces identifikacije (Radelj, 2019). Takva istraživanja od značajne su važnosti, jer proces identifikacije u osnovnoj školi ključan je za daljnji razvoj glazbeno darovitih pojedinaca. Nastavnici i učitelji moraju biti dovoljno kompetentni da upoznaju roditelje sa specifičnostima i mogućnostima glazbeno darovitog djeteta te ih usmjere u njegov daljnji razvoj u glazbenoj školi. Također, s obzirom na specifičnosti ličnosti darovite djece, važno je da u osnovnoj školi nastavnici i učitelji omoguće nastavne sadržaje i prilagode svoj didaktičko-metodički pristup njegovim potrebama. Što se tiče daljnjeg glazbenog obrazovanja darovite djece, glazbene škole trebaju imati važnu ulogu u glazbenom opismenjavanju djece, razbijanju stereotipa o glazbi i odgajanju ljubitelja kvalitetne glazbe te ranom prepoznavanju posebno glazbeno nadarenih pojedinaca (Brđanović, 2015). Tako prepoznatim nadarenim pojedincima trebalo bi zatim omogućiti školovanje u posebnoj školi, kakva nedostaje u sustavu glazbenog obrazovanja u Hrvatskoj – školi za izrazite glazbene talente, koja bi bila formirana kao ustanova od nacionalnog interesa (Brđanović, 2015).

Trempetić (2015) je u svrhu prepoznavanja, identificiranja i daljnjeg usmjeravanja istraživala glazbenu darovitost među djecom vrtića na području grada Zagreba. Na uzorku od 26 odgajatelja koji rade u dječjim vrtićima rezultati istraživanja su pokazali da se većina ispitanika susrela s darovitim djetetom, od kojih se manji dio susreo s glazbeno darovitim djetetom. Kod prepoznavanja specifičnih ponašanja darovite djece, svi ispitanici su prepoznali dobro pamćenje, dok nitko nije prepoznao sposobnost rješavanja glazbenih problema kod

djece. Kada je u pitanju daljnje obrazovanje djece, većina ispitanika odgovorila je da ne zna kako osmisliti program za darovitu djecu i da se smatraju nedovoljno kompetentnim za rad s darovitim djetetom. Od iznimne je važnosti da se darovito dijete identificira pravovremeno, kako bi se djetetovi potencijali i sposobnosti mogli dalje razvijati. Prilikom toga, važno je paziti da ne dođe do pogrešaka prilikom identifikacije darovite djece. Kada se darovito dijete prepozna i identificira, okolina ima presudan utjecaj za njegov dalji razvoj, a prilikom toga najvažniji je utjecaj obitelji djeteta i utjecaj vrtića koji dijete polazi (Trempetić, 2015). U svome istraživanju Cvetković Lay i Sever (2004, prema Sindik, 2010) iznose pozitivne stavove odgajatelja po pitanju darovite djece i pokazuju visoku sposobnost uočavanja darovitog djeteta. Također, odgajatelji zauzimaju različite stavove prema darovitima, dijelom tvrde kako darovitima nije potrebno pridavati posebnu pažnju dok su dijelom svjesni važnosti pružanja dodatne podrške. Istraživanje ukazuje da većina odgojitelja ne posjeduje jasnu koncepciju darovitosti sa svim njezinim karakteristikama (Sindik, 2010).

Radelj (2019) zbog potrebe za pravovremenom identifikacijom glazbeno darovite djece provela je istraživanje u osnovnim školama Primorsko-goranske županije, u kojem učitelji razredne nastave i nastavnici glazbene kulture iznose svoje stavove o darovitosti, glazbenoj darovitosti i glazbeno darovitim učenicima. Ispitanici iznose svoje mišljenje o pokazateljima glazbene darovitosti i problemima identifikacije s kojima se susreću u svom radu. Istraživanje je provedeno u 5 osnovnih škola na uzorku od 29 ispitanika koje su činili učitelji razredne nastave i nastavnici glazbene kulture. Rezultati istraživanja ukazuju da učitelji razredne nastave i nastavnici glazbene kulture mogu razvijati glazbene sposobnosti svakog djeteta, a time i glazbeno darovitog djeteta, ali ne mogu zadovoljiti sve njegove potrebe i iskoristiti sav potencijal koji dijete ima, već im je za to potrebna pomoć stručne službe i stručnjaka iz tog područja (Radelj, 2019). Također, Galić i suradnici (2014) u istraživanju na 118 nastavnika razredne nastave ispitivali su procjenjuju li se učitelji kompetentnima poučavati darovite učenike. Nastavnici u većoj mjeri procjenjuju kako poznaju osobine darovitih učenika, smatraju se osrednje educiranima za njihovo poučavanje te u većoj mjeri kompetentnima za poučavanje darovitih učenika. Krijan i suradnici (2015) proveli su istraživanje na uzorku od 209 sudionika o stavovima nastavnika osnovnih škola prema darovitim učenicima. Sudionici su bili nastavnici 18 osnovnih škola Brodsko-posavske županije. Rezultati su pokazali kako nastavnici s najmanje radnog iskustva imaju najpozitivnije stavove prema potrebama, podršci i društvenoj vrijednosti darovitih učenika te iskazuju veći interes prema temama koje se odnose na nadarene, u usporedbi s kolegama najduljeg radnog staža (Krijan i suradnici, 2015). Sukladno takvim rezultatima možemo zaključiti da nastavnici mlađe dobi su educiraniji i otvoreniji prema različitim mogućnostima djece i kao takvi su kompetentniji u uočavanju i identifikaciji darovite djece. Time postoji mogućnost da se prije uoči posebnost pojedinca i kao takvog usmjeri njegove posebnosti u daljnji oblik obrazovanja.

Kada je riječ o glazbenoj darovitosti, to bi predstavljalo daljnje glazbeno obrazovanje u obliku glazbene škole ili dodatne glazbene poduke. Tako Šimunović (2013) navodi prijedloge za poboljšanje rada s darovitim učenicima u sustavu obrazovanja. Za nastavnike razredne nastave ističe da je potrebno odrediti stupanj napredovanja za svakog učenika kako bi se izbjeglo preveliko ili premalo opterećenje učenika, poboljšati suradnju s roditeljima, upoznati sve djelatnike škole s radom darovitog učenika, osigurati bolje uvjete rada te surađivati sa stručnjacima izvan škole (Šimunović, 2013: 296). Šarić (2023) na uzorku od 42 učenika drugog, četvrtog i šestog razreda općeobrazovne škole provela je istraživanje kojim su se ispitivale glazbene sposobnosti učenika te uspoređivale s obzirom na različite sociodemografske varijable. Rezultati su pokazali da djevojčice imaju razvijenije glazbene sposobnosti od dječaka i da učenici koji se aktivno bave glazbom imaju razvijenije glazbene sposobnosti. Međutim, rezultati su pokazali da s obzirom na dob, stariji učenici nemaju razvijenije glazbene sposobnosti u odnosu na učenike mlađe dobi. Kako učenici odrastaju,

razina glazbenih sposobnosti trebalo bi se povećavati, ali u ovom istraživanju to se nije dogodilo, jer su učenici četvrtog razreda bili lošiji od drugog razreda. Šarić (2023) ističe da razlog loših rezultata u istraživanju može biti u nedovoljnoj kompetenciji učitelja. Naime, učenici četvrtog razreda imali su nesretnu okolnost, jer nisu imali stručnog učitelja glazbe. Rezultati ovog istraživanja ukazuju da utjecaj učitelja, točnije stručne spreme, odnosno glazbena kompetencija učitelja ima veliki utjecaj na razvoj glazbenih sposobnosti učenika te predstavlja ključnu ulogu u njihovom razvoju.

Šimunović (2013) je istraživala stavove učitelja razredne nastave u općeobrazovnim školama i učitelja instrumenata u glazbenoj školi. Cilj istraživanja je bio ispitati na koji način učitelji individualne nastave instrumenta u glazbenoj školi prepoznaju darovite učenike, na koje poteškoće nailaze u radu s njima, kakva je suradnja s roditeljima te djece i što bi promijenili u obrazovnom sustavu kako bi taj proces bio što uspješniji. Istim pitanjima ispitani su i učitelji razredne nastave općeobrazovne škole. Dobiveni rezultati pokazali su vrlo dobru upućenost učitelja instrumenta u glazbene sposobnosti i razumijevanje darovitosti u glazbi. Isto tako, učitelji razredne nastave raspolažu s dovoljnom količinom znanja o glazbenoj darovitosti i svjesni su svoje važne uloge u njezinu prepoznavanju (Šimunović, 2013). U procesu ranog prepoznavanja glazbene darovitosti, učitelje bi poduprlo kvalitetno pedagoško i psihološko obrazovanje glazbenika i glazbenih pedagoga od predškolskih ustanova do glazbenih škola (Radoš, 2010). Svalina i Matijević (2011) istraživali su mogućnosti unapređenja nastavne prakse poticanjem dječjeg glazbenog stvaralaštva u okviru nastave solfeđa putem stvaranja ili improviziranja jednostavnih skladbi na glasoviru. Istraživanje je provedeno s učenicima glazbene škole u Osijeku na uzorku od 42 učenika prvog i drugog razreda osnovne glazbene škole (djeca dobi od 8 do 10 godina). Rezultati su pokazali da se veliki broj učenika pozitivno izrazio prema aktivnosti u smislu da žele improvizirati skladbe na glasoviru pod nastavom solfeđa. Na temelju rezultata autori zaključuju da bi bilo dobro da se takve ili slične aktivnosti povremeno uključe u nastavu solfeđa, posebno prilikom obrade određenih teorijskih glazbenih pojmova, svladavanja određenoga ritma ili upoznavanja nove mjere (Svalina, & Matijević, 2011).

Na glazbeno školovanje upućuju se ona djeca čiji roditelji smatraju da su glazbeno darovita te među tom djecom moguće je otkriti i glazbeno izuzetno darovite pojedince. Stoga je potrebno otvarati još više mogućnosti da se s tom djecom radi na razvoju njihovih stvaralačkih sposobnosti jer upravo one predstavljaju važan aspekt glazbene darovitosti (Svalina, & Matijević, 2011). Nastavno takvom istraživanju, Brđanović (2015) naglašava potrebu za posebnim oblikom obrazovanja za izrazito glazbeno darovite pojedince. Autor predlaže osnivanje posebne, dobro vođene i opremljene glazbene škole s vlastitim učeničkim domom, gdje bi učenici kontinuirano imali priliku za najbolju moguću glazbenu izobrazbu. Škole kao što su: *Škola za muzičke talente,* Srbija, *Yehudi Menuhin school*, Engleska, *Central music school – College*, Moskva, predstavljaju zaokruženo i motivirajuće glazbeno okruženje koje omogućava učenicima postizanje vrhunskih rezultata (Brđanović, 2015). Takva bi škola u Republici Hrvatskoj prepoznatim glazbenim talentima omogućila vrhunske uvjete rada i kvalitetnu pripremu za nastavak glazbenog školovanja, a time i dala dodatni impuls domaćoj kulturnoj i umjetničkoj sceni te međunarodnoj hrvatskoj glazbenoj prepoznatljivosti. *No, dok se to ne ostvari, nadareni učenici i dalje će isključivo ovisiti o entuzijazmu svojih učitelja, o mogućnostima koje im pruža sredina u kojoj odrastaju, o podršci svojih roditelja i naravno, o sreći* (Brđanović, 2015: 674).

Zaključak

Teško je reći koje će glazbeno darovito dijete postati jednoga dana vrhunski glazbeni umjetnik. Dosadašnja istraživanja ukazuju da to ne ovisi samo o njegovoj muzikalnosti, nego i kvalitetnom razvoju glazbenih sposobnosti, utjecaju okoline i osobinama pojedinca. Svaki

čovjek rađa se s određenim glazbenim potencijalom koji je kod rođenja najveći te postupno opada ako se ne pobuđuje glazbenim podražajima iz okoline (Gruhn, 2005; prema Šuletnić Begić, 2018). Sukladno tome, Gordon (1999) smatra da se glazbena sposobnost razvija do otprilike djetetove devete godine i da ovisi o količini i kvaliteti glazbenih iskustava kojem je dijete do tada izloženo. U devetoj godini glazbena se sposobnost stabilizira i ostaje na jednakoj razini tijekom cijelog života. Glazbena darovitost kao potencijal određena je rođenjem te mora doći u kontekst poticajne okoline koju u najranijem djetinjstvu prvo pružaju roditelji. Stoga, rani glazbeni odgoj, odnosno glazbeni utjecaji koje dijete prima u domu kojem odrasta i kasnije u vrtiću presudno utječe na to hoće li se i u kojoj mjeri razviti glazbena sposobnost djeteta. Nakon toga perioda, glazbeni potencijal ovisiti će uvelike o učiteljima primarnog obrazovanja koji će prvi uočiti izražene glazbene sposobnosti kod svojih učenika. Oni će te sposobnosti identificirati i nastojati ih unapređivati, a kako bi se ostvario njihov maksimalan razvoj, učenike će se uputiti i na dodatno glazbeno obrazovanje u glazbenu školu. Takav proces razvoja, od urođenog potencijala do mogućnosti razvoja darovitog pojedinca ovisiti će i o jedinstvenim osobinama ličnosti koje će prihvatiti ili odbaciti dane poticaje. U tom razvojnom procesu postoji mogućnost izostanka nekog od preduvjeta za razvoj glazbeno darovitog pojedinca. Ako pojedinac nema posebne glazbene talente, a posjeduje osobine ličnosti kao što su predanost, strast i odlučnost te posvećuje znatnu količinu vremena vježbanju, na kraju će biti vješt glazbenik (Badea 2015; prema Prajdić 2022). Također, neprimjećivanje djetetove darovitosti često se događa kod one djece koja nemaju pozitivno obiteljsko okruženje ili čiji roditelji nisu motivirani i sposobni za preuzimanje brige oko razvijanja nadarenosti. U tom slučaju, još veću odgovornost imaju učitelji u općeobrazovnoj školi tog učenika, jer su oni nakon obitelji prvi prepoznavatelji ranih signala glazbene darovitosti te u slučaju zanemarivanja talenta od strane obitelji, sami će predložiti daljnje glazbeno obrazovanje darovitoga djeteta (Šimunović, 2013).

Šarić (2023) svojim istraživanjem ukazuje da nedostatak kompetencije učitelja primarnog obrazovanja od presudne je važnosti za razvoj glazbenih sposobnosti kod djece. S obzirom na odrastanje, razina glazbenih sposobnosti nije se povećala, a razlog tome može biti u nedovoljnoj kompetenciji učitelja (Šarić, 2023). Potrebama darovitih učenika zadovoljit će se u razredima onih učitelja koji i inače veliku pažnju posvećuju individualnim razlikama učenika, odnosno onih učitelja koji primjenjuju različite metode podučavanja za različitu djecu (Svalina, & Matijević, 2011). Jedino velikim angažiranjem svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa (razrednog učitelja, učitelja u glazbenoj školi, stručnih suradnika te roditelja) moguće je znatno pridonijeti razvoju glazbenih sposobnosti glazbeno darovitog djeteta. Glazbene škole predstavljaju važan, no ne i jedini oblik podrške glazbeno nadarenoj djeci.

Možemo zaključiti da presudnu ulogu na putu razvoja glazbeno darovitog djeteta imaju učitelji u primarnom obrazovanju koji svojom pravovremenom identifikacijom mogu nadoknaditi nedostatak ranog poticaja koji nije pružila okolina, te utjecati na daljnji razvoj i uputiti dijete na daljnje glazbeno obrazovanje. „Stoga se od učitelja, osim visoke stručnosti, traži i da budu dobri metodičari, metodolozi, sposobni ostvariti dobro ozračje u radu, jer tek onda će kod učenika doći do najveće stvaralačke darovitosti" (Olenchak, & Renzulli, 1989, prema Sekulić Majurec, 2002). U razvoju glazbeno darovitog djeteta presudna uloga leži u stručnosti i kompetentnosti učitelja u primarnom obrazovanju, jer izostanak njihove sposobnosti identifikacije može dovesti da glazbeni potencijal pojedinca bude trajno izgubljen.

Literatura:

- Brđanović, D. (2015). Glazbena darovitost i obrazovni sustav. *Školski vjesnik, 64*(4), 661–678. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/153135
- Bulaja, A. (2016). *Darovitost*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Cortot, A. (1935). Do infant prodigies become great musicians? *Music and Letters, 16*(2), 124–127. https://doi.org/10.1093/ml/XVI.2.124
- Cvetković Lay, J., & Sekulić Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea.
- Cvetković Lay, J., & Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea.
- Čudina Obradović, M. (1990). *Nadarenost: Razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Galić, M., Skočić Mihić, S., & Arrigoni, J. (2014). Procjenjuju li se učitelji kompetentnima poučavati darovite učenike: Identifikacija, stručna podrška i educiranost učitelja? Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja. https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffri%3A962/datastream/PDF/view
- Gembris, H., & Davidson, J. W. (2002). Environmental influences. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 17–30). New York: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0002
- Gordon, E. E. (1999). All about audiation and music aptitudes. *Music Educators Journal, 86*(2), 41–44. http://www.jstor.org/stable/3399589?origin=JSTOR-pdf
- Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti, 8*(11), 289–300. https://hrcak.srce.hr/26205
- Kirjan Perković, I., Jurčec, L., & Borić, E. (2015). Stavovi učitelja primarnog obrazovanja prema darovitim učenicima. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 17*(3), 681–724. https://doi.org/10.15516/cje.v17i3.1199
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Prosvjetni savjet SR Hrvatske, Školske novine.
- Letić, M. (2015). *Značaj moralnih i liderskih svojstava za ostvarivanje darovitosti* [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet u Novom Sadu]. https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/45507/Disertacija5.pdf
- Mirković-Radoš, K. (1983). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Peretz, I., Cummings, S., & Dube, M. P. (2007). The genetics of congenital amusia (tone deafness): A family-aggregation study. *The American Journal of Human Genetics, 81*(3), 582–588. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1950825/
- Prajdić, L. (2022). *Glazbena nadarenost djece* [Završni rad, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet]. https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg:3412
- Pulli, K., Karma, K., Norio, R., Sistonen, P., Göring, H., & Järvelä, I. (2008). Genome-wide linkage scan for loci of musical aptitude in Finnish families: Evidence for a major locus at 4q22. *Journal of Medical Genetics, 45*, 451–456. http://dx.doi.org/10.1136/jmg.2007.056366
- Radelj, B. (2019). *Identifikacija potencijalno glazbeno darovite djece osnovnoškolske dobi* [Diplomski rad, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet].
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Rojko, P. (1981). *Testiranje u muzici*. Zagreb: Muzikološki zavod Muzičke akademije u Zagrebu.
- Sekulić Majurec, A. (2002). Novosti u pedagoškom pristupu darovitoj djeci i učenicima. In *Poticanje darovite djece i učenika* (str. 46–57). Zagreb: Hrvatski pedagoško–književni zbor.
- Sindik, J. (2010). Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja sa stavovima o darovitoj djeci. *Život i škola, 24*(2), 65–90.
- Svalina, V., & Matijević, M. (2011). Glazbeno daroviti učenici na primarnom stupnju školovanja. *Napredak: Časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 152*(3–4), 425–446. https://hrcak.srce.hr/82784
- Šarić, K. (2023). *Razvoj glazbenih sposobnosti učenika osnovnoškolske dobi* [Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu].
- Šimunović, Z. (2013). Otkrivanje i rad s darovitim učenicima u glazbenoj školi. *Život i škola, 29*(1), 288–299. https://hrcak.srce.hr/121410

- Šulentić Begić, J. (2018). Utjecaj naslijeđa, okoline i pravodobnog otkrivanja na razvoj glazbenih sposobnosti djece. In *Suvremeni pristupi nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima u općeobrazovnoj školi* (str. 33–47). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku.
- Trempetić, L. (2023). *Glazbeno darovita djeca rane i predškolske dobi* [Završni rad, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet].

Mirna Snoj
Elly Bašić Music School
Zagreb, Republic of Croatia

THE IMPORTANCE OF TIMELY RECOGNITION OF MUSICAL TALENT IN CHILDREN

Summary: Gifted behavior results from the mutual interaction of the child, parents, and teachers, who must timely recognize and guide the musically talented child. Primary schools include gifted students in the regular education system, which caters to the needs of the 'average student'. When this need is not met, it leads to frustration and lack of interest. Due to negativity in the teaching process, it is important for a competent teacher to be able to detect and recognize a musically talented student and guide them in further developing their musical abilities, which music schools enable. This paper presents an overview of relevant literature on the factors influencing the development of musical talent and the importance of their presence in every developmental period of an individual. By reviewing previous research published in the Republic of Croatia, the paper provides insight into the way families, primary education teachers, and music schools identify musically talented children and involve them in activities where their musical talent is most visible. The purpose of the paper is to highlight the importance of timely recognition of musical talent in order to maximize the development of their potential.

Keywords: musical talent, parent, primary education teachers, music school.

Aleksandar Stojanović,
Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača Univerziteta u Beogradu i Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu[1]
Radovan Antonijević,
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu[2] i
Grozdanka Gojkov, Srpska akademija obrazovanja, Beograd[3]

UDK: 376.1-056.45
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.233-281
Originalan naučni rad

FAKTORI NEUSPEHA DAROVITIH STUDENATA: KAKO IH PREVAZIĆI

Rezime: Predmet istraživanja odnosi se na faktore neuspeha darovitih studenata, a namera je da se testira pitanje obuhvata faktora koji omogućuju neophodne informacije za primeravanje didaktičkih postupaka u prevazilaženju kriza darovitih koji manifestuju neuspeh, dakle, za dobijanje informacija za dizajniranje didaktičkih strategija za stimulisanje motivacionih koncepata darovitih studenata koji u krizama upadaju u defanzivne strategije. Pitanje na koje se traga za odgovorom je: kako predviđeni faktori doprinose formiranju fenomena neuspeha darovitih? Odabran je model kombinovanja psiholoških i socijalnih faktora, koji je inače najviše prihvaćen u prethodnim istraživanjima (Reis & McCoach, 2000). Cilj istraživanja je proveriti značaj grupe faktora za koje prethodna istraživanja još nemaju jednoznačne nalaze za akademski neuspeh darovitih studenata. Tako je potrebno utvrditi koliko se daroviti akademski neuspešni studenti razlikuju od darovitih akademski uspešnih i ostalih. Teorijski kontekst čine elementi Sternbergove trijarhične teorije inteligencije i Teorije mentalnog samoupravljanja, Bandurina socijalno-kognitivna perspektiva, Teorije samoregulacije i didaktičke teorije usmerene ka autonomiji studenata (Klafki,1985; Blažić, 2003; Blankerc, 1982). Pitanja kojima se traga za odgovorima odnose se na sledeće: kolika je razlika između intrapersonalnih i interpersonalnih faktora kod akademski uspešnih i neuspešnih darovitih studenata (između crta ličnosti, emocionalni problemi, antisocijalne aktivnosti, nestabilni self-koncept, nizak akademski self-koncept, niska motivacija i kriza identiteta, nisko postavljeni ciljevi, neakademski ciljevi; veza intrapsihičkih faktora sa širim normativnim i diskurzivnim obrascima koji se odnose na obrazovni sistem)? Za testiranje predviđenog modela faktora neuspeha darovitih studenata u ovom eksplorativnom istraživanju koristi se sistematsko neeksperimentalno posmatranje, uz statističke analize kao zamene za eksperimentalne kontrole. *Uzorak*. – U radu će se porediti uspešni akademski daroviti studenti (prosek iznad 9.50), izvrsnost na prethodnim stepenima obrazovanja (nagrade na takmičenjima, izvanredna ostvarenja u raznim oblastima – umetnost, sport...) sa akademski neuspešnim darovitim studentima (defanzivni obrasci ponašanja, slabi obrazovni efekti, koji su na prethodnim stepenima obrazovanja ostvarivali izvrsnost u nekim oblastima obrazovanja) i ostalim studentima. Posmatra se: akademski self-koncept, motivacija, postavljanje ciljeva, stavovi prema nastavnicima i odnosi sa normativnim i diskurzivnim obrascima koji prvenstveno obuhvataju obrazovni sistem. Uzorak studenata (833) sa univerziteta iz Slovenije, Hrvatske, Makedonije, Bosne i Hercegovine, Rumunije i Srbije formiran je na osnovu slobodnog opredeljenja studenata da se uključe putem platforme *Google Forms* u onlajn popunjavanje baterije instrumenata: *Opšti podaci, adresiranje uspeha/neuspeha, Skala motivacionih strategija (SMS), Metacognitive awareness inventory – MAI; Upitnik za procenu adresiranja uspeha (PSFP); Inventar kompetencija za pamćenje i rezonovanje (MARCI); Crte ličnosti „Velikih pet"– BFIIV5, (DPPN) Didaktički postupci za prevazilaženje neuspeha* – upitnik konstruisan za potrebe ovog istraživanja. *Osnovni nalazi*. – Nalazi potvrđuju značaj testiranog modela i faktora u njemu, ali i ostavljaju prostor da se zaključuje o nemogućnosti da se sa sigurnošću utvrde faktori sredine značajni za ostvarenja potencijala darovitih, jer podsticanje vrhunskih mogućnosti razvoja ima morfogenični kompleks faktora. Izdvojene grupe karakteristika značajne su za razvoj; njihov složaj, adekvatno komponovanje u određenom momentu presudno je, kao i vrlo specifično za svaku osobu. U spletu okolinskih svojstava ima isto toliko sopstvenog spleta spoljnih, sredinskih faktora, koje na poseban način imaju nešto slično sa jedinstvenošću osobe, te kao da, iako odvojene, *jedinstvenosti spolja* (složaj okolnosti formira sredinu, u značajnim situacijama stvara posebnu formulu uspeha) i *one iznutra* (fizičke i mentalne crte) – jedne druge uslovljavaju, pokreću, provociraju i obeležavaju. Tako sve ovo ide u prilog sistemskog modela mentorstva, poput Ciglerovog (Ziegler), kao pravac ka kome treba usmeravati istraživanja didaktičkih strategija podsticanja izvrsnosti darovitih i kao put ka efikasnosti u podršci vraćanja neuspešnih studenata sa margina na put samoregulacije i ostvarenja izvrsnosti.

Ključne reči: daroviti studenti; akademski neuspeh; motivacioni koncepti; samoregulacija učenja; didaktičke strategije; intrapersonalni i interpersonalni faktori; model mentorstva.

[1] aleksandar.stojanovic@uf.bg.ac.rs
[2] aa_radovan@yahoo.com
[3] grozdankagojkov123@gmail.com

Uvod

Istraživanja još uvek imaju otvoreno pitanje definisanja neuspeha darovitih, tzv. podbacivača. Postoji teza da fenomen podbacivanja zaista ne postoji, smatrajući to statističkim artefaktom (Rimm, 2008) i da istraživači neuspeh identifikuju u odnosu na ličnu arbitrarno uspostavljenu normu. Međutim, više je istraživača koji konstatuju da neuspeh darovitih postoji, a ono što ga definiše odnosi se na razliku između potencijala (sposobnosti) i postignuća (Dowdall & Colangelo, 1982; Reis & McCoach, 2000). Tako se fenomen neuspeha darovitih, posmatran iz aspekta nesklada između mogućeg (očekivanog) i ostvarenog postignuća smatra suštinskom karakteristikom koja definiše fenomen neuspeha. Ovo shvatanje je prihvaćeno i u ovom istraživanju. Operacionalizacija pojma polazi od činjenice da su studenti, koji čine populaciju iz koje se uzima uzorak, visoko selekcionisana populacija, koju, po nekim podacima na akademskim studijama, čini manje od 15 procenata opšte populacije. Uzet je u obzir uspeh u osnovnom i srednjem obrazovanju i posebna ostvarenja tokom ovih nivoa obrazovanja, a akademski uspeh iznad 9.50 uzet je kao visoko postignuće (Dowdall & Colangelo, 1982; Reis & McCoach, 2000). Dakle, prihvata se da se neuspeh, ili podbacivanje, uglavnom, istražuje na darovitim pojedincima, koji manifestuju opaženu razliku između potencijala i postignuća. U literaturi se nailazi na različite kriterijume darovitosti. U ovom radu se kao indikator akademske darovitosti prihvata uspeh na studijama, izražen prosečnom ocenom, što je u skladu sa autorima koji pojam darovitosti široko definišu, poput Ganjea (Gagné, 2005), koji smatra da se ovaj fenomen sreće kod oko gornjih 10% populacije po prirodnim sposobnostima u nekom domenu.

Za razumevanje nalaza ovog istraživanja vredno je pomenuti da treba imati na umu da se na polju istraživanja fenomena neuspeha darovitih, kao i u nauci uopšte, posebno u oblasti psihologije i pedagogije, često govori o dvema glavnim istraživačkim strujama, koje su značajne i za pitanja proučavanja fenomena neuspeha darovitih (kvantitativna i kvalitativna). U kvantitativnoj se koristi faktorski pristup, fokusiran na identifikaciju i analizu osnovnih faktora (karakteristika, sposobnosti, osobina) koji čine neku psihološku ili obrazovnu pojavu, u ovom slučaju fenomen neuspeha darovitih (usmeren na populaciju, metod – faktorska analiza, regresione analize; cilj generalizacija, identifikovanje uzročno-posledičnih veza...). Idiografski pristup u kvalitativnoj struji usmeren je na pojedinca, a ne na populaciju; na kursu razvojne, kulturne ili konstruktivističke perspektive; usmeren je na razumevanje konteksta, procesa i individualnih razlika, kao i razumevanje ličnog iskustva neuspeha darovitih (šire: Gojkov, 2006).

Kao što je poznato na opštem naučnom planu, oba ova pristupa imaju svoje vrednosti, ali je pitanje njihove konvergencije na polju istraživanja darovitosti još uvek neusklađeno. Kombinacija oba pristupa, triangulacija metoda i sl. na ovom polju nije do sada dala očekivane rezultate, jer je ovde očigledno reč o daleko komplikovanijem fenomenu nego što bi se dosadašnjim metodološkim pristupom moglo rešavati. Tako za sada još uvek razlike između ova dva metodološka pristupa imaju duboke posledice u nastojanjima ka holističkom pristupu istraživanja i podsticanja izvrsnosti darovitih, dakle, u posmatranju neuspeha darovitih pojedinaca kao celine, koja se odnosi na kompleksnost ličnog razvoja i potrebe za personalizovanim strategijama podrške, jer holistički pristup podsticanju darovitosti u smislu vraćanja neuspešnih na „kolosek" kojim treba nastaviti put ka samorazvoju i izvrsnosti zahteva više od brojki i testova – zahteva razumevanje ličnosti, emocija, socijalnih odnosa i životnog konteksta prema kojima treba usaglašavati didaktičku i uopšte pedagošku podršku. To ne znači odbacivanje kvantitativnih metoda, već njihovu nadogradnju kvalitativnim uvidima. Idealno rešenje neki autori vide u integraciji oba pristupa (triangulacija), gde se brojke koriste da se uoče obrasci, a kvalitativna istraživanja da im se dâ značenje.

Istraživanja među brojnim faktorima, koji se smatraju značajnim i po pravilu se uključuju u modele kojima se testiraju mogući složaji izbora istih, kako bi se dostigao nivo

koji se približava holističkom pristupu u istraživanju neuspeha darovitih, uzela su u obzir interesovanja/motivaciju, koja su pod uticajem anglosaksonskih talasa istraživanja u oblasti kognitivne psihologije potisla pojam interesovanja, za koji se inače misli da je u tesnoj vezi sa sposobnostima. Za naslov ovog rada značajan je pedagoški aspekt posmatranja interesovanja/motivacije kojim Palekčić (2015, 2017), koristeći meta-analize empirijskih studija motivacije, kao i takozvanu refleksivnu metodologiju, razmatra pedagoški pristup motivaciji kroz sledeća pitanja: da li je smisleno i uopšte moguće razmatrati pedagoški pristup motivaciji, tj. da li postoje pedagoške teorije motivacije/interesovanja, naspram nepedagoških, posebno psiholoških teorija; da li je moguć specifičan pedagoški empirijski pristup motivaciji, naspram psihološkog pristupa ili pristupa drugih društvenih i humanističkih nauka i da li je moguće razlikovati pravi pedagoški pojam nastavne prakse (nastava koja uključuje vaspitanje, ali i dalje ima obrazovanje kao glavni cilj, u kome se ogleda i može razviti pravi pedagoški pojam motivacije/interesa) od parapedagoških koncepata? Dakle, Palekčić (2018, 2019) u pomenutoj studiji kritičkim preispitivanjem postulata (intrinzičnih) teorija motivacije, pristupa razmatranju potreba za specifičnim pedagoškim pristupom motivaciji, koji je već delimično razvijen i/ili se trenutno dalje razvija, smatrajući da je za pedagoški kreiranu praksu, koja se iz ugla ovog naslova bavi vođenjem darovitih u prevazilaženju neuspeha, neophodno razjasniti pitanje samorazumevanja pedagogije, a koja je do šezdesetih godina prošlog veka bila sa predznakom duhovno-naučne tradicije, da bi nakon toga, tragajući za svojim novim (teorijskim i istraživačkim) identitetom, u vreme velike obrazovne reforme, nastojala da pronađe svoje mesto kao empirijska disciplina, te je *prihvatala traganje za faktorima uspešnog učenja, koji se vide kao najvažniji kriterijumi efikasnosti, odnosno efikasnosti određenih obrazovnih sistema.* Među tim faktorima, motivacija zauzima dominantno mesto, a njeno značenje u društvenom kontekstu, kako navodi Palekčić (2023), oslanjajući se na Balaufa (1971) i druge autore (Rulof i Poentiš, 2004: 155–157), nije se promenilo do danas, te navodi mišljenje Balaufa (1971), koji ovo posmatra iz ugla osnovnih aksioma savremenosti: „1. aksiom: Nijedan čovek ne govori niti radi ništa, odnosno ne deluje bez neke motivacije. 2. aksiom: Danas živimo u društvu orijentisanom ka postignućima. Postulat: Ako neko u tom društvu treba nešto da postigne, on/ona mora da se oseća motivisano za to, ili mora biti motivisan/a za to, spolja". Dalje, Baufal definiše motivaciju primerom usmeravanja ponašanja. Tako da, po njemu, motivaciju treba shvatiti kao trenutnu spremnost pojedinca da koordinira i usmerava svoje senzorne, kognitivne i motoričke funkcije kako bi dostigao/la buduće ciljno stanje. Uz prethodno, isti autor smatra da u okviru različitih oblika motivacije, centralno mesto zauzima motivacija za postignućima (Balauf, 1971). Palekčić (2023) smatra da je ovo shvatanje motivacije deo anglosaksonskog empirijskog pristupa institucionalnom obrazovanju, koji obrazovni sistem shvata kao terensko istraživanje koje obuhvata istraživanje različitih aspekata (psihološko, sociološko, filozofsko, istorijsko...) koje se vremenom proširilo i na Evropu. Dalje refleksije Palekčića (ibidem) po ovom pitanju odnose na konstataciju da je, prema ovom pristupu, istraživanje obrazovanja shvaćeno, a ovo i danas traje, kao interdisciplinarna oblast u kojoj se ne vidi prostor za pedagoški pristup. Sa stanovišta nalaza ove studije, a i drugih istraživača, koji tragaju za načinima holističkog pristupa u obrazovanju značajna je i njegova konstatacija o potrebi da se stvori nova originalna pedagoška perspektiva koja bi omogućila pedagoški pristup motivaciji u obrazovnom sistemu (u smislu pedagogije kao posebne nauke, a ne kao praktične disciplina čije naučne temelje čine znanja drugih nauka – psihologija i dr.). To je rezultiralo zanemarivanjem u izgradnji pedagoške teorijske perspektive, koja se u novijim istraživanjima nameće kao preko potrebna. Isti autor sugeriše usmeravanje pedagogije, a time i didaktike ka negovanju sopstvenih metodoloških pristupa i pojmova, stvarajući sopstveni centar istraživačkog kruga, kako ne bi bila u situaciji da ostane bez mogućnosti za sopstvene pravce delovanja, što ne znači udaljavanje od drugih nauka, tj. nalaza do kojih iste dolaze, a sa kojima je u istom stroju ka rešavanju pitanja pomoći u načinu prevazilaženja neuspeha darovitih (šire: Palekčić, 2023). Prethodni stavovi navedeni su jer se

istraživanja koja tragaju za načinima prevazilaženja problema neuspeha kod darovitih ne zadovoljavaju modelima zasnovanim na određenom broju faktora kojima se u praksi po pravilu ispreči idiosinkrazija, koja u svoj svojoj kompleksnosti traži daleko više od onoga što faktorski pristup, iako vrlo koristan, ipak ne može da dâ. Tako se u praksi već sreću modeli nastave koji nisu zadovoljni razvojnom konstruktivističkom paradigmom, te se okreću drugim modelima (alosterični i dr., zasnovani na socijalno konstruktivističkoj paradigmi – šire: Gojkov, 2011).

Dakle, specifičan pedagoški istraživački krug, kako ga vidi Palekčić (2023), ne znači da pedagogija treba da se odrekne rezultata drugih nauka (koji su vredni za samu pedagogiju, a posebno za pedagošku praksu), nego da pedagogija procenjuje te rezultate prema sopstvenim kriterijumima, odnosno čini ih dostupnim za sistematsko istraživanje iz pedagoške perspektive i time stvara uslove da se pedagoški pristup ne zanemaruje i teorijski stavovi i modeli drugih nauka za koje je pedagogija, ili direktnije didaktika i metodika vezana, zato što mogu biti za pedagošku praksu korisni. Jer, istraživanja u naučnim oblastima bliskim pedagogiji ne bave se dalje od ukazivanja na pedagoške implikacije pitanjima primene sopstvenih nalaza, te su isti nedovoljno testirani, ili provereni u praksi. Nažalost, transfer teorijskih stavova i istraživačkih nalaza u praksi retko se vidi, jer praksa traži posvećenost složenim zahtevima idiosinkrazije, a to znači dobro opremljenog nastavnika za personalizaciju u slučajevima neuspeha darovitih (šire na primeru pojma motivacije/interesovanja: Palekčić, 1975, 1981, 1985, 1989a, 1990).

Za naslov ovog rada, a to znači i pitanja koja stoje u njegovoj osnovi, interesantno je shvatanje Palekčića (2023) o odnosu pedagoških i nauka bliskih njoj, a suština mu je u neadekvatnosti odnosa između nepedagoških teorija (u ovom slučaju, psiholoških) i pedagoških empirijskih istraživanja. To je glavni razlog nerazvijene pedagoške perspektive o određenim pitanjima (u ovom slučaju, motivacije) u sistemu obrazovanja (Palekčić, 2019: 233). Isti autor smatra da sama metoda istraživanja nije dovoljna, posebno kada se preuzima iz drugih društvenih nauka (psihologije, sociologije), jer metoda istraživanja sama po sebi ne dovodi do novih pedagoških pristupa, već rekurzivno deluje na način formulisanja i istraživanja pedagoški orijentisanih predmeta istraživanja. Usvajanjem metoda iz drugih društvenih nauka, pedagogija ispunjava samo jedan kriterijum naučnosti. Drugi kriterijum je objašnjenje sopstvenog teorijskog stava. Dakle, Palekčić (2023) smatra da su potrebni, kako on navodi „domaći" termini, teorijski specifični pristupi onome što se istražuje, umesto odvajanja izvorne pedagoške teorije od „spolja" usvojene metodološke. Ovo spada u pitanja vezana za metodološke pristupe koji se, kako je prethodno navedeno, razlikuju i kojima bi trebalo drugačije pristupiti. Jer, veliki je korak u napredovanju razumevanja darovitosti i nalaženja načina za podsticanje izvrsnosti istih napravljen kada su se u instrukcionom pristupu približile pedagogija, tj, didaktika i psihologija (Kovač-Cerović, 1990; Sternberg, 1996).

Tako su promene u metodološkom pristupu, tj. nastojanja ka instrukcionističkom pristupu istraživanju intelektualnih procesa (Kovač-Cerović, 1980) zbližile didaktiku i psihologiju, uključivanjem metakognitivne komponente, koja po svojoj suštini spada u neovigotskijanske tokove procesne dijagnostike, a istraživanja koja se na ovom pristupu zasnivaju koriste se teorijom Vigotskog kao jednim od izvora razmatranja metakognicije. Metakognicija, kao konstrukt značajna je za mentoring u podsticanju razvoja izvrsnosti darovitih. Ove su napomene značajne, jer su deo suštinskih pitanja kojima se didaktičkim strategijama ide putem ka samoregulaciji učenja, a time i razvoja mišljenja, stvaranja funkcionalnih veza između različitih psihičkih procesa u toku razvoja, koje upravo didaktičke strategije treba da usvoje (šire: Stojanović et al., 2023).

Dakle, procesi koji su u tokovima podsticanja razvoja izvrsnosti imaju i ovo kao poseban aspekt konteksta u kome didaktičke strategije tragaju za faktorima koji su značajni u podsticanju izvrsnosti darovitih, tj. pomoći u situacijama njihovog neuspeha, ali sada u spoju faktorskog pristupa, s jedne strane, i idiografskog, fenomenološkog pristupa u modelima personalističkog pristupa fenomenu neuspeha darovitih studenata, s druge. Tako je prihvatanje instrukcionog pristupa u metodologiji psihologije njen direktan kontakt sa didaktikom, a time

i sa procesnom dijagnostikom; korišćenjem sposobnosti za učenje, pomera se težište sa inteligencije na sposobnosti za učenje, što je u funkciji predviđanja budućeg razvoja, čime se sposobnosti za učenje fokusiraju kao aspekt sposobnosti koji je povezan sa budućim aktivnostima – učenjem, a time i ka didaktičkim strategijama i metodama učenja koje su u funkciji podsticanja samoregulacije darovitih na putu ka izvrsnosti (Kovač-Cerović,1998; Levkov, 1995; Stojanović et al., 2024). Ovakav, reklo bi se, mentorski pristup podsticanju razvoja izvrsnosti darovitih neophodan je za didaktičke strategije (Kovač-Cerović, 1990). Ovo novo viđenje inteligencije kao sposobnosti učenja, ponovo otkriveno u teoriji kognitivnih potencijala Vigotskog, za didaktičke aspekte konteksta u kome se istražuju, ili organizuju mentorske aktivnosti u podsticanju razvoja izvrsnosti darovitih, značajan je, jer se, prema širini zone narednog razvoja, procenjuje brzina učenja, transfer, odnosno efikasnost učenja (Kvaščev, 1978). Ovim se u svom modelu Cigler koristi (šire: Ziegler, 2019a, b; Ziegler et al., 2006), kako bi iz procenjene širine ocenio koliko je pomoći subjektu potrebno da bi rešio problem (široka zona znači da će se potreba za instrukcijama smanjivati – funkcija transfera). Transfer ima u savremenim kognitivnim teorijama ključnu ulogu u pojmu sposobnosti za učenje, što je u skladu sa viđenjem inteligencije kao procesa učenja u ideji Brauna, Ferare i Kampionea (Braun, 1987) koji, između ostalog, zaključuju da na pojmovno određenje metakognicije značajno utiču istraživački i teorijski nalazi i stavovi, ali je trenutno u istraživanjima najčešće prihvaćeno određenje ovoga konstrukta kao kognitivnog fenomena višeg reda, kao kognicija o kogniciji – metakognicija, odnosno o intelektualizaciji različitih kognitivnih funkcija, uključujući i sâm intelekt. Ova nova paradigma za dijagnostičke postupke razvoja značajno je doprinela sigurnijoj personalizaciji u mentorstvu izuzetnosti darovitih, tako da je osnov didaktičkih modela u samoregulaciji kojima se osigurava pospešivanje vraćanja na put ka izvrsnosti neuspešnih darovitih studenata, tj. napuštanje negativnih obrazaca ponašanja i zanemarivanje akademskih aktivnosti.

Teorijski kontekst i modeli samoregulacije dale su teorije samodeterminacije (Pintrič, 2004 a, b; Deci & Ryan, 2002, 2008), a u njima je pažnja posvećena posebnom aspektu ličnosti pojedinca kao faktor personalizacije didaktičkih postupaka kao najefikasnijem principu pomoći neuspešnim darovitima Takođe, kao značajni faktori u nalazima istraživanja navode se i verovanja o samoefikasnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za dosezanje istih, koje su u situacijama neuspeha darovitih prva slika koja ukazuje na suštinu uzroka neuspeha. Razvojni put ovih modela išao je uzlaznom linijom. Tako osamdesetih godina prošlog veka kognitivni modeli učenja ustupaju mesto socijalno-kognitivnim pristupima učenju. Glavni promoteri ovog pristupa su Pintrič i Cimerman (Pintrich, 2003; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Pons, 1986), koji ističu konstruktivnu prirodu samoregulacije, smatrajući da nadgledanje, regulisanje i kontrolisanje sopstvenog učenja uključuje kognitivne, motivacijske, emocionalne i socijalne faktore (Nikčević et al., 2019). Danas se već naglašava mogućnost da se u socijalno-kognitivnim pristupima pojedinci nalaze u interaktivnom odnosu sa okolinom, tj. oni deluju na okolinu, kao što i okolina deluje na njih, što se, takođe, smatra značajnim u vraćanju darovitih neuspešnih na put samoregulacije.

U osnovi ovog shvatanja jeste teorijski pristup motivaciji koji podrazumeva reciprocitet između ličnih faktora u vidu kognitivnih, afektivnih i bioloških karakteristika, ponašanja pojedinca i uticaja socijalno-kontekstualnih činilaca (Bojović, 2017). U kontekstu nastave, koncept motivacije studenata koristi se da bi se objasnio stepen pažnje i napora koje učenici ulažu u različite aktivnosti, koje mogu, ali i ne moraju biti u skladu sa ciljevima nastavnika. Jer motivacija za učenje je deo subjektivnih doživljaja učenika, vezanih za njihovu spremnost da se angažuju u nastavi i aktivnostima učenja, kao i njihovim razlozima za to (Suzić, 2006). Za ovo je značajno imati na umu da istraživanja (Carver, 2004) samoregulaciju definišu kao proces samokontrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja u ostvarenju cilja u smislu dosezanja postavljenih standarda iz ugla ličnosti, što pomaže da se u

samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca kao faktoru personalizacije didaktičkih postupaka. Ovo ukazuje na potrebu da u personalizaciji, kao najefikasnijem didaktičkom principu i strategiji, treba nastavnik da se rukovodi i nalazima o značaju verovanja o samoefikasnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihovim uticajem na formiranje standarda, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva, ili drugačije rečeno, faktori koji su značajni u nastojanjima da se neuspešni daroviti „vrate na scenu" (Cervone, 2004; Cervone et al., 2006; Luszczynska & Schwarzer, 2005a, b).

1.1. Teorijski kontekst: didaktički aspekti modela i faktora učenja darovitih

Za naslov ove studije značajno je imati na umu i praktične implikacije teorije samodeterminacije (Pintrič, 2003, 2004a; Deci & Ryan, 2000, 2002, 2008) za didaktičke strategije i metodičke instrukcije, kao faktore samoregulacije akademskih postignuća i razvoja ličnosti darovitih. Poseban aspekt je *ličnost pojedinca kao faktor prevazilaženja stanja akademske neefikasnosti.* Kao značajni faktori u nalazima istraživanja navode se i *verovanja o samoefikasnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za dosezanje istih. U skladu sa prethodnim je i aspekt učestvovanja ličnosti u procesu učenja, pokretanjem sopstvenih metakognitivnih procesa, motivacionih resursa i usmeravanja misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva* (šire: Gojkov i Stojanović, 2011; Stojanović & Gojkov, 2023). Uz prethodno za određivanje didaktičkih strategija treba imati na umu i pitanja vezana za *funkcionalistički pristup u savremenim tendencijama standardizacije obrazovanja, kao indikatora postignuća samoregulacije za definisanje standarda postignuća u šta spadaju i merenja PISA i TIMSS.*

Dakle, opšti pogled na prethodno ostavlja utisak izrazite kompleksnosti samoregulacije, koje didaktičke strategije treba da utkaju u fenomen obrazovanja na način koji vodi ka efikasnoj samoregulaciji darovitih. Jeste složeno i, kako će se dalje u tekstu videti, još nedorečeno, sa dosta otvorenih pitanja i opozitnih stavova, što ostavlja prostor za dalja istraživanja i predstavlja poziv za istraživače i praktičare za testiranje teorijskih postavki i suženih modela primene u praksi (Gojkov Rajić et al., 2021).

Nalazi istraživanja o prethodnim pitanjima osnov su novijih shvatanja koncepta samoregulacije procesa učenja, koja su kognitivnu psihologiju usmerila ka posmatranju uloge koncepata *poput ciljeva, motivacije i afekta, kao značajnih aktera u modelima samoregulacije* učenja i ponašanja (Mischel et al., 1996; Pintrich, 2003, 2004a, b; Lončarić, 2014) i u okviru ovoga ka Bandurinoj (Bandura, 1977, 2006) socijalno-kognitivnoj teoriji, kojom se *vezi motivacije i kognicije* daje poseban značaj u učenju i u vezi sa prethodnim – *i sa didaktičkim strategijama* i instrukcijama, što je svakako značajno za vođenje studenata koji gube korak u akademskoj efikasnosti i usmeravaju se ka napuštanju motivacionih strategija koje pomažu akademske performanse, a neretko sledeći korak jeste formiranje depresivnih obrazaca ponašanja, koji se uočavaju kao najčešća karika u začaranom krugu depresivne samoregulacije, kao oblika manifestovanja reaktivnog ponašanja u vidu depresivnog stanja i manifestovanja akademske neefikasnosti, čije prevladavanje podrazumeva primeravanje didaktičkih strategija za promene pomenutih stanja

Ovome su, kako je već pomenuto, prethodile promene konceptualnog okvira intelektualnih procesa, koje su bile prvi korak u teorijskom kontekstu samoregulacije učenja, dakle*, novo viđenje inteligencije kao sposobnosti učenja, ponovo otkriveno u teoriji kognitivnih potencijala Vigotskog, instrukcionim pristupom u učenju, dovelo je didaktiku i psihologiju do bliskog susreta. Prema širini zone narednog razvoja procenjuje se brzina učenja, transfer, odnosno efikasnost učenja. Iz pomenute širine „čita" se (procenjuje) koliko je pomoći subjektu potrebno da bi rešio problem (široka zona znači da će se potreba za instrukcijama smanjivati (funkcija transfera).* Transfer ima u ovoj teoriji ključnu ulogu u pojmu sposobnosti za učenje, s tim što Braun (Brown, 1987) reformuliše pojam transfera,

pridajući mu metakognitivnu regulaciju (*metakognicija kao proces koji objašnjava transfer*). Ovo je značajna tačka na kojoj se javlja skretnica ka odustajanju darovitih studenata od akademskih obaveza i skretanje ka reaktivnom ponašanju.

Interesovanja za strategije učenja u skladu sa pomenutim instrukcionim pristupom pokrenuta su, kako je pomenuto, *unazad tri decenije sa promenama konceptualnog okvira intelektualnih procesa*. Jedan od značajnih koraka u ovom pravcu učinila je *Teorija mentalnog samoupravljanja* (Sternberg & Kaufman, 2011), *kojom je Sternberg promenio tradicional*no gledište inteligencije, po kome je ista obuhvatna jedinstvena opšta sposobnost (g), ispod koje su hijerarhijski poređani nizovi specifičnijih nivoa sposobnosti, kao što su sposobnost fluida (sposobnost fleksibilnog i novog načina razmišljanja) i kristalizovana sposobnost (kumulativno znanje – Katel, 1963, 1973). Dakle, Teorija mentalnog samoupravljanja *formuliše pojam uspešne inteligencije i sugeriše da je inteligencija složenija od shvatanja o opštoj sposobnosti* (Sternberg, 2011). Tako se pojam uspešne inteligencije, kako je Sternberg definiše, odnosi na *sposobnost postavljanja i ostvarenja lično značajnih ciljeva u životu, s obzirom na kulturni kontekst. Uspešno inteligentna* osoba ostvaruje *ove ciljeve pronalaženjem svojih snaga i slabosti, za dalje napredovanje sposobnosti i ispravljanje, odnosno prevazilaženje slabosti* (Sternberg & Grigorenko, 2002, 2005; Sternberg, 2011).

Dakle, istraživanje sposobnosti je ovom konceptualizacijom inteligencije išlo u susret pojedincu, odnosno ka razumevanju načina kojima pojedinac reguliše svoje učenje, te se sposobnosti ne shvataju kao monolitna mera, nego kao izuzetna, neuobičajena inteligencija. Ovim su se istraživanja usmerila ka didaktičkim aspektima, tj. ka mogućnostima nastavnika da stvori adekvatan kontekst učenja u svim oblastima.

Prethodne konstatacije ukazuju da se na kognitivni sistem i njegov razvoj gleda kao na samomodifikujući sistem, a u njemu se značajna pažnja posvećuje metakogniciji, kao osnovnoj razvojnoj promeni, koja se u dobroj meri može učiti i u toku obrazovanja oblikovati. Sternberg (2007) opisuje metakogniciju kao regulaciju intelektualnog funkcionisanja. Moglo bi se zaključiti da je Sternbergova Trijarhična teorija intelektualnih sposobnosti bila osnov promena u istraživanju razvoja i učenja, a direktni impuls išao je iz *adaptivnog aspekta intelektualnih sposobnosti.* Time je Sternbergovo shvatanje intelektualnih sposobnosti u Trijarhičnoj teoriji inteligencije utiralo put ka formulisanju sveobuhvatnog objašnjenja prirode inteligencije kroz *teoriju uspešne inteligencije, zasnovanoj na široj definiciji sposobnosti*.

Za pitanje samoregulacije značajno je da Sternberg (2011) njenom suštinom smatra da se inteligencija može posmatrati kao sposobnost da se u životu postigne uspeh, koju ličnost prema svojim merilima, a i prema merilima svog sociokulturnog miljea, može definisati. Suština stvari je da uspeh zavisi od sposobnosti pojedinca da bude svestan svojih prednosti u svrhu ispravljanja slabosti ili nedostataka, dakle, u nastojanjima pomoći darovitima koji ne postižu očekivane efekte. Za prethodno se osnove nalaze u Sternbergovom shvatanju da je za postizanje uspeha, odnosno samoostvarenja, koje se smatra ciljem učenja i poučavanja a ostvaruje se prilagođavanjem, modelovanjem i izborom okruženja, neophodno postojanje balansa analitičkih, kreativnih i praktičnih sposobnosti (Sternberg, 1999).

Kontekst je, takođe, značajan faktor inteligencije za Sternberga (1985, 1999); shvata ga dosta široko: *znanje, sadržaji, interesovanja/motivacija, obrazovanje, istorijski period u kome osoba živi.* Istraživanja konstatuju da kontekst deluje na intelektualna postignuća u situacijama kada su problemi izomorfni – strukturalno jednaki i zahtevaju iste procese rešavanja, ali su situacije, sadržaji i sl., različiti. *Najviša postignića individue vezuju se za sinergiju, sinhronizovano dejstvo sva tri vida inteligencije o čemu pri vođenju darovitih koji imaju minus fazu treba ovo imati na umu.*

Sternberg (1985) ističe značaj pojma metakognicije za samoregulaciju učenja i ponašanja, dajući joj regulacionu funkciju u samoregulacionom intelektualnom funkcionisanju, čime počinje veće interesovanje za upravljanje sopstvenom kognicijom, odnosno za kompetencije samoregulacije i na polju didaktike i predmetnih didaktika, odnosno

metodike (Sternberg, 2009), a potvrdu ovoga daju nalazi istraživanja koji naglašavaju njenu ulogu u ostvarivanju intelektualnih potencijala (Gojkov, 1995, 1996; Gojkov Rajić et al., 2021; Zigler et al., 2021). Metakognicija je, inače, svrstana u podteorije delatne komponente inteligencije, a ima funkciju upravljanja sopstvenom kognicijom. Za vođenje darovitih koji se nađu u fazi neuspeha neophodno je podstaći njene komponente i to na polju interesovanja darovitog u trenucima neuspeha, jer istraživanja potvrđuju korelativan odnos efikasnosti intervencije i treniranja veština učenja, dakle, efikasnost nastavnikovih nastojanja da novonaučene strategije samoregulacije učenici prenesu na nivo automatske kontrole (Boekaerts & Cascaltar, 2006; Gojkov, 2008), a ovo viđenje strategija pokreće interesovanja i stvara sistem kojim se pokreće motivacija, iza koje ide uspeh, a uspeh je najbolji pokretač napora na prevazilaženju motivacionih prepreka i okretanju od akademskih obrazaca ponašanja, kao najčešćeg vida manifestacije neuspeha darovitih.

U rezimiranju Sternbergovog doprinosa razvoju samoregulacije značajna je njegova teorija inteligencije i u okviru nje shvatanje metakognicije, njene kompatibilnosti, što je doprinelo stvaranju konstrukta samoregulacionog učenja. Tako se samoregulacija definiše kao proces koji pojedincu omogućuje da upravlja svojim aktivnostima, usmerenim ciljevima koje sâm određuje tokom vremena i u kontekstima koji su promenljivi (Karoly, 1993). Tokom istraživanja ovog fenomena, fokusirani su kognitivni modeli koji samoregulaciju učenja definišu kao metakognitivno regulisan proces koji za cilj ima adaptivno korišćenje kognitivnih taktika i strategija pri učenju (Gojkov, 2009).

Iz kratkog osvrta na Sternbergovo shvatanje inteligencije, metakognicije, konteksta, Trijarhične teorije i didaktičkih implikacija istih, zaključuje se da je njegovo shvatanje inteligencije dosta doprinelo poimanju samoregulisanog učenja. Stoga se isto koristi kao osnova za teorije koje su dalje objašnjavale samoregulaciju, te ih treba imati na umu u sagledavanju modela kojima su dalje traženi načini u proučavanju samoregulacije i u testiranju njihove praktične vrednosti ovog i drugih konstrukata, značajnih za učenje i poučavanje, isprepletanih na idiosinkratički enigmatski način i često zanemarivane u fazi neuspeha darovitih.

Značajan doprinos u ovom pravcu dala je i *Bandurina socijalno kognitivna teorija* (Bandura, 1993), koja samoregulaciju tesno vezuje za proučavanje kognitivnih procesa i uloge koncepata poput *ciljeva, motivacije i afekta,* kao *značajnih faktora u modelima samoregulacije* učenja i ponašanja, što je bilo trasiranje puta ka modelima samoregulacije putem definisanja *konstrukta samoefikasnosti* (Stankov, 2013; Stankov et al., 2014; Bandura, 1997a, b), koji ima *funkciju regulatora kojim pojedinac nastoji da dosegne postavljene ciljeve i izbegne neželjene.*

Vremenom, kognitivni modeli učenja silaze sa scene i ustupaju mesto socijalno-kognitivnim pristupima učenju (Pintrich, 2003; Zimmerman, 2000), te se u aktuelnim socijalno-kognitivnim pristupima pojedinci nalaze u interaktivnom odnosu sa okolinom, tj. oni deluju na okolinu, kao što i okolina deluje na njih. U osnovi ovog shvatanja jeste teorijski pristup motivaciji koji podrazumeva reciprocitet između ličnih faktora u vidu kognitivnih, afektivnih i bioloških karakteristika, ponašanja pojedinca i uticaja socijalno-kontekstualnih činilaca (Bojović, 2017). To je za temu ovoga rada značajno jer se naglašava pojedinac *i njegova percepciji stvarnosti.* Nivo motivacije, emocija i ponašanja koje pojedinci preduzimaju ne zasnivaju se više na onome u šta sami veruju, nego na onome što je objektivno. U tom smislu, strukturu ličnih faktora motivacije i ponašanja čine:

- *kompetencije* – veštine rešavanja problema, nošenja sa zahtevima okoline;
- *verovanja i očekivanja* – misli o tome kakav je svet (verovanja) i kakav će biti u budućnosti (očekivanja);
- *ciljevi* – misli o tome što osoba želi da postigne u budućnosti i
- *standardi ponašanja* – standardi u odnosu na koje vrednujemo sopstveno ponašanje.

Moglo bi se, nakon prethodnog, zaključiti da teorijsku osnovu za razumevanje podsticanja izvrsnosti darovitih, a time i suzbijanje mogućnosti za gubljenje interesovanja i motivacije za akademska postignuća darovitih u nastavi čini emancipatorna didaktika, koja je nastala na kritičkoj teoriji društva Frankfurtske škole i kritičke emancipatorne pedagogije. Habermas (1974, 1988) i dr. zastupnici kritičkog pristupa praksi zalagali su se za ostvarivanje emancipatornih interesa, što je značilo nastojanje da se osvoji i produbi znanje i da jedinka sebe izgradi kao ličnost koja će se izvući iz tradicionalno kulturnog determinizma i krenuti ka samoodređenju.

Emancipatorna pedagogija, zasnovana na emancipacijskom interesu, vaspitanje shvata kao komunikacijsko delovanje koje nastaje u slabostima trenutne stvarnosti pred horizontom buduće mogućnosti (Kenig & Zedler, 2001). Utemeljivač emancipatorske pedagogije Molenhauer (1976), a sa njim i drugi poznati predstavnici, poput Šalera, Klafkija, Herviga, Blankerca, Gizekea i dr. različito definišu emancipatornu pedagogiju. Molenhauer i Lempert naglašavaju subjektivni faktor u okviru emancipatorskog vaspitanja, držeći se Habermasovog poimanja emancipacije koje akcenat stavlja na celokupni proces emancipacije društva u čiji kontekst je uključen i proces emancipatorskog vaspitanja i obrazovanja (Wulf, 1978). U skladu sa prethodnim, u didaktički okvir pitanja neuspeha darovitih i načina pomoći u vraćanju interesovanja i motivacionih strategija za prevladavanje istog svrstavaju se i elemente pomenutih teorija, kojima se dalje kreiraju didaktičko-metodički aspekti.

Za didaktičko-metodički aspekt o pitanjima samoregulacije značajno je obratiti pažnju u toku učenja i poučavanja na *uverenja* onih koje poučavamo, jer istraživanja potvrđuju njihov uticaj na efekte koje će imati na potkrepljenje. Smatra se da *očekivanje u vezi sa potkrepljenjem više utiče na ponašanje, nego samo potkrepljenje.* Ovo pitanje značaja *očekivanja vezuje se i za samoefikasnost,* pod kojim *se podrazumeva centralni mehanizam ljudskog delovanja*, pojam koji *uvodi Bandura (2006) i određuje ga kao osećaj kompetencije prilikom izvršavanja ponašanja koje je usmereno ka postizanju željenih ciljeva* (videti: Stankov, 2013; Stankov et al., 2014; Stankov & Crawford, 1997). Bandura smatra da *se motivacija za učenje razvija postepeno delovanjem činilaca socijalizacije* kao što *su modelovanje, komunikacija, očekivanja i direktne instrukcije od strane nastavnika* (Suzić, 2006). Dakle, moglo bi se zaključiti da motivacija nije pojedinačni entitet, već obuhvata *napor, samoefikasnost, samoregulisanje, interesovanja, kontrolu, usmerenost ka cilju i dispozicije ka učenju* (Suzić, 2005a, b). U kontekstu nastave koncept motivacije učenika se koristi da bi se objasnio stepen pažnje i napora koje učenici ulažu u različite aktivnosti, koje mogu, ali i ne moraju biti u skladu sa ciljevima nastavnika. Motivacija za učenje je deo subjektivnih doživljaja učenika, vezanih za njihovu spremnost da se angažuju u nastavi i aktivnostima učenja, kao i njihovim razlozima za to (Suzić, 2006). Za ovo je značajno imati na umu da novija istraživanja (Carver, 2004) samoregulaciju definišu kao proces samokontrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja u ostvarenju cilja u smislu dosezanja postavljenih standarda iz ugla ličnosti, što pomaže da se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca kao faktoru personalizacije didaktičkih postupaka. Ovo ukazuje na potrebu da u *personalizaciji, kao najefikasnijoj didaktičkoj strategiji,* treba nastavnik da se rukovodi i nalazima o značaju verovanja o samoefikasnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihovim uticajem na formiranje standarda, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva (Cervone et al., 2004, 2006; Luszczynska & Schwarzer, 2005a, b), što može biti delotvoran „lek" za *napor ka samoefikasnosti, samoregulisanje interesovanja, kontrolu, usmerenost ka cilju i pokretanju dispozicija ka učenju.*

Istraživanja su, pored prethodnih faktora, dala značaj modelima kojima se podstiče preduzimanje određenih strategija, procesa, ili odgovora usmerenih ka određenim akademskim postignućima (Zimmerman, 2000, 2001, 2008a, b) uz koje se vezuje učestvovanje ličnosti u sopstvenom procesu učenja, pokretanjem sopstvenih metakognitivnih procesa, motivacionih resursa i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva

(Zimmerman, 1986, 2001). Za ovo je tesno vezano i pitanje funkcionalističkog pristupa u savremenim tendencijama standardizacije obrazovanja, te je diskurs fokusiran na oksimoronski karakter obrazovnih standarda iz ugla indikatora postignuća. Zato se samoregulacija učenja posmatra iz ugla socijalne, ali i individualne perspektive. Nalazi primene Ciglerove (Ziegler) strategije razvoja izvrsnosti darovitih idu u prilog konstataciji da darovitost nema granice, tj. mi ih ne možemo odrediti, znati unapred, nego treba pojedinca voditi dokle njegova interesovanja i sposobnosti idu napred, a dokle je to – ne možemo znati unapred.

1.2. Nalazi istraživanja

Nakon prethodnih stavova i teorijskih shvatanja kao argumentacija, ili empirijska validacija, daju se nalazi istraživanja o tematici ove studije.

U eksplorativnoj studiji kojom su rukovodile namere da se komparativnom analizom nalaza prethodnih istraživanja sagleda značaj pojedinih faktora za defanzivne strategije samoregulacije darovitih studenata, kako bi se efikasnije primeravale strategije pedagoškog delovanja u smislu pomoći u prevladavanju depresivnih stanja i uticaja na samoregulisanje i akademsku neefikasnost i manifestovanje reaktivnog ponašanja, teorijski kontekst čine elementi Sternbergove trijarhične teorije inteligencije i Teorije mentalnog samoupravljanja, Bandurina socijalno-kognitivna perspektiva i Teorije samoregulacije. Ispitanici su studenti univerziteta u Beogradu, Novom Sadu i Nišu (N= 927), od čega je 175 (16.1%) akademski darovitih (prosek na studijama 9.50). Osnovni nalazi odnose se na konstataciju da je među više posmatranih potencijalnih faktora slabe, ili negativne samoregulacije nađeno da je najjači uzročnik slabih postignuća i formiranja depresivnih obrazaca ponašanja napuštanje *motivacionih strategija koje pomažu akademske performanse*; najefikasniji metod vraćanja u normalu je metod efikasnog mentorstva. Lončarić (Lončarić, 2014) u svojim istraživanjima navodi da formiranje depresivnih obrazaca ponašanja, napuštanjem *motivacionih strategija koje pomažu akademske performanse* nisu retka pojava među darovitima, te se uočavaju depresivne samoregulacije manifestuju kao oblici reaktivnog ponašanja u vidu depresivnog stanja i manifestovanja akademske neefikasnosti, čije prevladavanje podrazumeva primeravanje didaktičkih strategija za promene pomenutih stanja. Prethodna istraživanja koautora ove studije (Gojkov, 1998), kao i drugih autora (Lončarić, 2014), konstatovala su da ne mali broj darovitih tokom adolescencije „nestaje sa scene". Nalazi (Lončarić, 2014; Gojkov, 1998) ukazuju da su faktori brojni, kako unutrašnji, tako i spoljni. Takođe, jasno ukazuju na činjenicu da pitanje pretvaranja potencijala u postignuća ima više aspekata, a svaki od njih značajan je za razumevanje kompleksnosti fenomena darovitosti i pomoć u podsticanju razvoja istog. Tako da se dâ zaključiti da se i danas postavlja pitanje koje su komponente motivacionih strategija značajan faktor akademskog uspeha/neuspeha darovitih, koliki je njihov uticaj na procese samoregulacije i akademsku efikasnost, ili koji faktori u pomenutoj kompleksnosti pospešuju, ili onemogućuju motivacione strategije samoregulacije u učenju darovitih, kako bi se u pedagoškom radu pomoglo darovitima da prevaziđu depresivne strategije samoregulacije. Treba imati na umu napomenu Lončarića (2014) da nalazi istraživanja (Ghatala et al., 1985) potvrđuju shvatanje da se slaba samoregulacija učenja odražava na akademski uspeh, kao i da je ista posledica nedovoljne upućenosti u samoregulišuće strategije. Suština ovih zapažanja opisuje se kao neupućenost u načine, veštine samoregulacije (sredstvo) kojim bi studenti došli do željenih ishoda (cilj). Ali, isti autor smatra i da je upućenost u veštine samoregulacije nedovoljan uslov za sigurno samoregulisanje aktivnosti učenja (Lončarić, 2014). Tako da postoje mogućnosti da studenti vladaju veštinama samoregulacije učenja, ali drugi faktori, poput motivacije, crta ličnosti, sredinskih okolnosti i sl., posreduju u tome da do samoregulisanja aktivnosti studenata ne dođe. Stoga se smatra značajnim da se sagledaju faktori koji pokreću korišćenje strategija samoregulacije. Kognitivisti osnovne pokretače

nalaze u percepciji studenata o korisnosti tih strategija (Ghatala et al., 1985), smatrajući ih značajnim za uspeh i obratno. Nalazi istraživanja, takođe, konstatuju da pozitivna procena subjekta da sredstvima kojima vlada može pomoći sebi da dođe do očekivanih, ili željenih ishoda predstavlja značajan faktor u samoregulaciji (Gojkov Rajić & Prtljaga, 2016). I istraživači, koji su svoje nacrte zasnivali na teorijskim osnovama socijalne kognicije, došli su do konstatacija o važnosti percepcija samoefikasnosti, kao faktora motivacije studenata pri korišćenju određene strategije samoregulacije učenja (Bandura, 2006; Zimmerman, 2000, 2001, 2002). Za naslov ovog rada značajna je i činjenica da je istraživanjima potvrđeno da samoregulacija učenja često ne ide lako, a posebno ne sama od sebe, nego zahteva ulaganje vremena, kognitivnu kontrolu, opreznost, potiskivanje suprotstavljenih ciljeva i ulaganje različitih resursa za samoregulaciju (Zimmerman, 2000, 2002), kao i da bi ishodi ovakvih napora bili uspešni, neophodno je i da isti budu dovoljno privlačni studentima, da bi pokretali njihova interesovanja i motivisali ih za samoregulisanje učenja (Zimmerman, 2000, 2001). Nedostatak prethodno navedenih faktora otvara prostor za pojavu defanzivnih strategija, depresivnog stanja, odbijanje akademskih postignuća kao suprotnog ciljevima referentne grupe i ličnih ciljeva (Lončarić, 2014) i manifestovanje akademske neefikasnosti.

Prethodna shvatanja zasnivaju se na tzv. ciljnoj orijentaciji samoregulacije. Teorija ciljeva ukazuje na značaj ciljeva u objašnjavanju uspeha/neuspeha u motivaciji ka postignuću (Ames, 1992), tako što smatraju da je odnos strategija učenja i obrazovnih ishoda povezan sa različitim ciljevima koje ličnosti imaju u akademskim situacijama. Za naslov ove studije značajno je da ista teorijska orijentacija smatra da postoje dve vrste ciljeva: ciljevi učenja i ciljevi izvođenja (Dweck, 1988; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). Teorija ciljeva ističe shvatanje da je ciljna orijentacija integrativni deo uverenja koja dovodi do različitih načina pristupa, angažovanju i reagovanju na situacije postignuća (Ames, 1992). Ista teorija, takođe, smatra da ciljna orijentacija odražava i vrste standarda koje osoba koristi za procenu vlastitog ponašanja ili uspeha, a te procene utiču na druga motivacijska uverenja, kao što su atribucije uzroka i emocije. Orijentacija na učenje usmerena je ka podizanju nivoa znanja, razumevanja, veština i kompetentnosti. Tako da je za subjekte koji su usmereni ka znanju karakteristično da procesuiraju informacije povezane sa zadatkom i ličnim nivoom veština, *a uspeh percipiraju kao rezultat truda i upotrebe efikasnih strategija učenja* (Dweck & Leget, 1988).

Rupčić i Kolić-Vehovec (2004) u zaključku istraživanja, posvećenog tematici ciljne orijentacije, samohendikepiranja i samoefikasnosti srednjoškolaca, ističu da su ciljevi pod uticajem kontekstualnih faktora i zbog toga su promenjivi, te bi učenje i poučavanje trebalo da se usmerava ka shvatanju znanja kao svrhe, smisla školovanja, a ne dobrih ocena. Ovo iz aspekta nastave upućuje na potrebe za podsticanje ciljne orijentacije ka znanju, od podsticanja *interesovanj*a učenika/studenta, kroz aktivno učestvovanje u zadacima izazovnim, smislenim i povezanim sa svakodnevnim životom, do primene kriterijskog pristupa evaluaciji napredovanja učenika, koji jača osjećaj samoefikasnosti, stvara grupnu ciljnu orijentaciju ka znanju i izaziva pozitivne stavove prema učenju, što danas ima sve jasniji predznak nestajanja (Gojkov, 2009).

Za naslov ove studije značajni su i nalazi Mer i Midžli (Maehr & Midgley, 1991), kao i Nikolsa i sar. (Nicholls et al., 1989), koji smatraju da u okviru orijentacije na postignuće treba obratiti pažnju još na ciljnu orijentaciju – *izbegavanje truda*, kao drugi aspekt orijentacije ka izvršenju. Iz prethodnog se dâ zaključiti da je veza između *usmerenosti ka znanju i adaptivnih obrazovnih ostvarenja jasnija nego ona koja se odnosi na izvođenje i pozitivnih / negativnih ishoda*. Pomenute razlike o dimenzijama orijentacije Eliot i Harackijevič (Elliot & Harackiewicz, 1996) posmatraju kao suptilne odnose u obrazovnom procesu, smatrajući da su iste posledica određenih motivacijskih disproporcija. U konkretnim situacijama, to se vidi tako što se u osnovi orijentacije na izvršenje nalazi težnja za uspehom, a suprotno tome – u izbegavanju uključivanja u izvršenje zadataka jeste strah od neuspeha.

Iza prethodnog sledi zaključak da poznavanje ovih nalaza za praksu znači da bi orijentaciju studenta ka znanju i onu koja je usmerena ka izvođenju trebalo povezati u aplikativnim obrazovnim ishodima. Takođe, cilj izbegavanja izvođenja aktivnosti trebalo bi da se poveže sa manje adaptivnim obrascem ponašanja.

U istraživanju na uzorku studenata Eliot i Čerč (Elliot & Churh, 1997) zaključuju da je orijentacija ka izvršenju dvodimenzionalni konstrukt. Konstatovali su i da su orijentacija ka izvršenju i orijentacija ka znanju bili povezani sa većom intrizičnom motivacijom, dok je ciljna orijentacija izbegavanja izvršenja bila povezana sa manjom intrizičnom motivacijom. Smit, Sinkler i Čepmen (Smith, Siclair, & Chapman, 2002) nazivaju ove dimenzije orijentacijom demonstracije i izbegavanja sposobnosti. Autori smatraju da je njihovo odvajanje i dalje značajno, jer rezultati istraživanja potvrđuju različite povezanosti navedenih dimenzija sa obrazovnim ishodima. Većina istraživanja potvrdila je negativnu povezanost izbegavajuće dimenzije orijentacije na izvršenje i adaptivnih obrazaca kognicije, motivacije i ponašanja (Elliot & Harackiewicz,1996; Middleton & Midgley, 1997). Urdan i Midžli (Urdan & Midgley, 2001) su utvrdili povezanost orijentacije na izbegavanje izvršenja zadataka sa većom upotrebom samohendikepirajućih strategija, dok je povezanost sa sniženom samoefikasnošću nađena u istraživanju Midlton i Midžli (Middleton & Midgley, 1997). Dakle, nalazi istraživanja o povezanosti adaptivnih obrazovnih ishoda i orijentacije na demonstraciju sposobnosti nisu jednoznačni. Tako Urdan i Midžli (Urdan & Midgley, 2001) ne pronalaze povezanost sa samohendikepiranjem, dok pozitivnu povezanost sa samohendikepiranjem pronalaze (Midgley et al., 1996). Takav rezultat smatra se logičnim, jer ako je neko zabrinut oko utiska koji ostavlja u upoređivanju sa drugima, češće će se uključivati u ponašanja koja mu pomažu da sakrije nedostatak sposobnosti. Bez obzira uključuje li samohendikepiranje stvarnog ponašanja (odgađanje obaveza, uključivanje u druge aktivnosti, konzumacija alkohola ili droga i sl.), ili osoba samo tvrdi da ima određene prepreke, oba načina imaju funkciju zamagljivanja veze između slabog izvršenja obaveza i sposobnosti (Harris & Snyder, 1986). Druga istraživanja (Urdan et al., 1998) su našla negativnu povezanost samohendikepiranja i školskih ocena, te samohendikepiranja i akademske samoefikasnosti. Tice (1991) navodi da se studenti sa nižim samopoštovanjem više samohendikepiraju kada osete strah da bi mogli podbaciti na nekom važnom ispitu, dok se učenici sa visokim samopoštovanjem više samohendikepiraju kada osete da bi mogli uspeti na nekom izazovnom zadatku. Tice to objašnjava zaštićujućom i ojačavajućom ulogom samohendikepiranja za samopoštovanje.

Iz istraživanja pretvaranja potencijala u postignuća kojim su posmatrana ostvarenja darovitih nakon perioda od deset do petnaest godina (šire: Gojkov, 2008) izdvaja se samo nekoliko, za temu studije značajnih zaključaka, kao odgovora na pitanje: šta se nakon 10–15 godina dogodilo sa darovitima čije su sposobnosti obećavale visoka postignuća? Poseban akcenat stavljen je na faktore okoline koji su stimulisali, odnosno kočili razvoj. U istraživanju *faktora koji podstiču ostvarenje visokih potencijala, ispitano je 706 subjekata* u vršačkom regionu (bivši učenici osnovnih i srednjih škola *starosti od 16 do 29 godina*, koji su na *testovima tokom školovanja pokazivali rezultate iznad 90-og percentila — 4.5% od osnovnoškolske, neselekcionisane populacije*; u ispitivanje su uključeni *subjekti 14 uzastopnih godišta*). Pored rezultata merenja stepena razvoja intelektualnih sposobnosti, uzete je u obzir i procene osobina posmatranih pojedinaca (izveštaji i procene roditelja, opažanja i predlozi nastavnika, izveštaji voditelja sekcija, programa, trenera, samoocene) Takođe su uključena i zapažanja, kao i posebna kreativna postignuća, ostvarenja na izložbama, konkursima, takmičenjima u naučnim oblastima, kao i zapažanja pedagoga i psihologa u školi. *Urađena identifikacija proveravana je dugoročnim praćenjem (longitudinalno), te je u izvesnom smislu vršena procesna dijagnostika, jer su rano otkrivene visoke sposobnosti ispitivane praćenjem rada učenika, usmeravan je razvoj njihovih sposobnosti*, tj. podstican razvoj ispoljenih potencijala ka ostvarenjima u toku školovanja. *Od posmatranih je 3.5% nakon školovanja*

ostvarilo kreativna postignuća. Interesovalo je bilo usmereno ka pitanju: šta je to što veliki broj potencijalno darovitih „gura na marginu"? Dakle, pažnja je u ovom eksplorativnom istraživanju bila usmerena ka *faktorima sredine koji podsticajno deluju na pretvaranje potencijala u performans*e. *Naime, nastojalo se da se, među brojnim karakteristikama okoline, uoče one koje bi bile jednako značajne za veći broj darovitih subjekata*.

Široka lepeza specifičnih karakteristika okolnosti u kojima su se razvijali ispitani subjekti dala je u klaster analizi šest grupa. *Dve najšire grupe sa najslabijim vezama odnose se na: 1) naglašeno i jasno funkcionisanje porodice, emocionalne veze u porodici, jake i tople, dakle, stabilne karakteristike interakcija u porodici (atmosfera jasnih ciljeva, stimulativna podrška), i 2) slobodu u traganju za ostvarenjem i manifestovanjem interesa; konzistentnost konstanti u funkcionisanju sistema (okruženja). Najtešnje slaganje* sa zapaženim ostvarenjima uočava se kod karakteristika sredine koje su se mogle svrstati u kategorije: *a) socio-ekonomski i obrazovni status porodice, b) pomoć da daroviti doživi uspeh (izazovi, podrška interakcijom, alternativni oblici rada, stimulativni programi).*

Značajna je konstatacija *o nemogućnosti da se sa sigurnošću utvrde faktori sredine značajni za ostvarenja potencijala svih darovitih*, što je još jedna potvrda kompleksnosti primeravanja didaktičkih strategija u personalizaciji rada sa darovitima, čemu prepreke stvara idiosinkrazija, koja rešenje vidi u personalizaciji i mentorstvu kao najefikasnijem metodu vođenja, koji najefikasnije može pomoći neuspehu darovitih i vraćanju na put kojim može doći do razvoja izvrsnosti.

Podsticanje vrhunskih mogućnosti razvoja ima morfogenični kompleks faktora. Izdvojene grupe karakteristika značajne su za razvoj; njihov složaj; adekvatno komponovanje u određenom momentu je presudno, kao i vrlo specifično za svaku osobu.

Namera da se uoče opšte karakteristike okoline, značajne za stimulisanje manifestovanja darovitosti, dovela je do zaključka da, u spletu okolinskih svojstava ima isto toliko sopstvenog spleta spoljnih, sredinskih crta, koje kao da na poseban način imaju nešto slično sa jedinstvenošću osobe, te kao da, iako odvojene, jedinstvenosti spolja (složaj okolnosti formira sredinu, u značajnim situacijama stvara posebnu formulu uspeha) i one iznutra (fizičke i mentalne crte) jedne druge uslovljavaju, pokreću, provociraju i obeležavaju. Česti su pojedinci čije su okolnosti imale negativne predznake, ali su njihove sposobnosti, ipak, našle svoj put, i obratno (šire: Gojkov, 1998), što se slaže sa nalazima epigenetskim modelom Simontona (2024).

Utisak je da je identifikovana struktura posmatranih odnosa toliko složena da se izdvojene klase mogu uzeti samo uslovno kao karakteristične. Kao druga strana istih procesa, nazire se nešto što bi se možda mogli nazvati *morfogeničnošću sklopa faktora sredine*. Karakteristike koje su se izdvojile kao značajne za postizanje vrhunskih razvojnih mogućnosti, kao da imaju specifično komponovanje kod pojedinaca, tj. kao da se u određenom momentu specifično strukturišu i dale su pozitivan, odnosno negativan doprinos razvoju.

Primenjena metodologija u ovom istraživanju nije imala takve domete da „uhvati" ovaj specifični splet, koji kao da na poseban način ima nešto slično sa jedinstvenošću osobe, te jedinstvenosti iznutra, u značajnim trenucima, uslovljene onima spolja (provocirane, pokrenute...), stvaraju posebnu formulu uspeha. Ovo objašnjava činjenicu da su često i u sličnim, ako ne identičnim nepovoljnim okolnostima, daroviti različito reagovali (šire: Gojkov, 1998).

Za jasnije sagledavanje problema, ili pitanja koje se nastoji u ovoj studiji bliže fokusirati, značajni su i nalazi koji ukazuju na činjenicu da se u slučajevima defanzivnih strategija prihvataju alternativni ciljevi i vrednosti, koji imaju funkciju da zaštite samopoštovanje i idu u pravcu korišćenja odbrambenog obrasca samoregulacije, radi zaštite ega (Lončarić, 2014). Takođe su nalazima, kao značajan faktor u slučajevima defanzivnih strategija, konstatovani specifični obrasci atribucija, poput spoljne atribucije neuspeha, izbegavanja zadataka, kognitivna neuključenost, površinsko kognitivno procesuiranje i

samohendikepiranje (Lončarić, 2014), što je u velikom broju slučajeva bio siguran put ka depresivnom obrascu kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija, među kojima se često sreću stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014). Dosadašnja istraživanja su zaključila i da se prethodna skica obrasca ponašanja može smatrati defanzivnom strategijom, koju karakteriše smanjivanje aktivnosti i povlačenje iz zadataka i interakcija, samopotvrđivanjem usvojene sheme o vlastitoj nesposobnosti i izbegavanje situacije koje im u tom smislu mogu doneti dodatne prilike za vlastito negativno samovrednovanje i negativne emocije. Lončarić (2014) navodi da se u najtežim slučajevima mogu kreirati situacije, koje, ako nastavnik na vreme uoči, mogu da dovedu do promene, odnosno „vraćanja u kolosek"(šire videti: Lončarić, 2014). Dakle, ohrabrujući su nalazi koji konstatuju da je moguće delovati u smislu korekcija u samoregulaciji, a siguran put vodi u pravcu vraćanja na motivacijske strategije, strategije učenja, za koje nalazi istraživanja (Ziegler et al., 2021, 2022) potvrđuju da su studenti strategijama samopomoći uspevali da idu u pravcu samokorekcija u samoregulaciji.

U tom smislu i nalazi jednog skorašnjeg istraživanja (Stojanović et al., 2023) kojima se posmatra odnos kompozita varijabli u samoregulacionom konstruktu, definisanom na istim teorijskim osnovama, kao i prethodno predstavljeno, ali, su ovde u model uvedeni novi prediktivni, a i kriterijski faktori (*stilovi učenja studenata, nastavni stilovi, mišljenja studenata o značaju pojedinih faktora za njihova postignuća na studijama*), dakle, posmatrana su pitanja odnosa samoregulacije i uspeha, ali iz drugih aspekata. Zapravo, tragalo se za odgovorom na pitanje: *u kojoj meri korespondiraju nastavni stilovi sa stilovima učenja i kako se ovo reflektuje na samoregulaciju učenja darovitih studenata i njihova akademska postignuća?*

Metodološki kontekst u najkraćem je: uzorak čini 371 student iz Slovenije, Hrvatske, Srbije i Makedonije; od toga 64 akademski darovitih (sa prosečnom ocenom iznad 9.50). Instrumenti: Inventar metakognitivne svesti (Schrav & Dennison, 1994); Kronbah alfa za znanje o kogniciji je $\alpha = 0.71$, a za regulaciju kognicije $\alpha = 0.79$. Kolbov upitnik o stilu učenja = 0.74 (Kolb, 2011), a za subskale od 0.67 do 0.77. Za Upitnik o stilovima poučavanja (TSK), kreiran za potrebe ovoga istraživanja, rađena je faktorska analiza. Pouzdanost merenja izražena Cronbach alfa koeficijentom bila je na ajtemima od 0.54 do 0.83, a ekstrahovana su četiri faktora, od kojih je prvi obuhvatio više od dve trećine ajtema. Značajan podatak je da strukturu ovoga faktora, uglavnom, čine elementi koji se mogu podvesti pod *mentalno samoupravljanje* (Sternberg, 1988, 1996, 1997), jer se odnose na misaone sposobnosti, za koje Sternberg smatra da su zaslužni za automatsku obradu podataka, a iz ugla njegove Teorije mentalnog samoupravljanja. Ovo bi se moglo tumačiti i kao funkcija *metakomponente, ili izvršne komponente u komponenti sticanja znanja*. Za didaktički aspekt ovaj nalaz ukazuje na izraženost crta *autonomno-emencipatornog stila nastavnog rada*, koji se oslanja na egzekutivne funkcije spremne za prihvatanje ovakvog stila. Ovo je razumljivo i s obzirom da je reč o visoko selekcionisanoj populaciji i nivou obrazovanja koji podrazumeva usvojenost metakognitivnih sposobnosti, mada ovo treba uzeti sa izvesnom rezervom, jer se za egzekutivne funkcije još smatra da su podložne strategijama obuke, iako transfer efekata umeća na druge vrste problema i trajanje usvojenih strategija traže još potvrda u istraživanjima (Nikčević-Milković i Tatalović Vorkapić, 2019).

Ukratko, nalazi ukazuju na statistički značajnu razliku u stilovima učenja između akademski darovitih i ostalih, ali i unutar poduzorka darovitih, što je potvrda nalaza da daroviti nisu u svakom pogledu homogena grupa. Isti nalaz odnosi se na korespodentnost nastavnih stilova i stilova učenja studenata, što je potvrda nalaza i u drugim istraživanjima (Pušina, 2014). Statistički značajne razlike u korist darovitih izražene su u *metakogniciji*, kod *intelektualnih i drugih veština, količini samostalnog rada i upornosti.* Takođe je značajno da su među faktorima postignuća, *intelektualne i druge veštine i količina samostalnog rada* bili u slaboj pozitivnoj korelaciji sa *pragmatičnim stilovima učenja,* dok je briga nastavnika o

napretku studenata bila u korelaciji sa *aktivističkim stilom učenja studenata* (šire: Stojanović et al., 2023).

Opšti zaključak bi se mogao podvesti pod konstataciju da korelacije između nastavnih stilova i postignuća nisu bile značajne, što je potvrđeno i kanoničkom korelacionom analizom, čime se objašnjava obrazac korelacije odnosa između *stilova učenja i metakognitivnih strategija i potvrđuje potreba za personalizacijom poučavanja, a time i više prostora za mentorski rad sa studentima.*

Za naslov ove studije provokativni su i nalazi istraživanja, kojim su, takođe, posmatrane komponente samoregulacije (*samoregulisano učenje, akademska efikasnost, traženje socijalne pomoći, motivacione strategije, uverenost u kontrolu*). Nalazi idu u pravcu zaključka da *postoje razlike u izraženosti motivacijskih komponenti koje su se svrstale u kompozit koji obezbeđuje uspešnu samoregulaciju.* U grupu koja je na drugom kraju kontinuuma skale po izraženosti srednjih vrednosti svrstale su se sledeće komponente samoregulacije: *ispitna anksioznost; suočavanje sa neuspehom; atribucija neuspeha: ciljnih atribucija u učenju i atribucija neuspeha*. Prethodno upućuje na zaključak da su podaci indikativni za mogućnosti stvaranja depresivnog obrasca ponašanja koji umanjuje, ili blokira afirmativnu samoregulaciju, što može da vodi ka neuspehu (šire: Stojanović et al., 2022).

Nakon prethodnog, konstatacije i pitanja značajna i za ovu studiju odnose se na sledeće:

- Jedno od pitanja odnosi se na *adekvatnost faktorske analize u ovom istraživanju*. Naime, spoljna validacija utvrđenih faktora nije potvrđena. Ili, da li su neke opštije šeme, koje su neuhvative faktorskom analizom odgovorne za uspešno organizovanje adekvatnog sredinskog sklopa?
- *Pojava je očigledno dublje skrivena i složenija. Meta-analiza srodnih istraživanja došla je do nalaza kojima bi se mogla postaviti teza da osobine ličnosti i sposobnosti darovitih komuniciraju na jedinstven način, idiografski i uslovljavaju određene strategije za snalaženje u porodičnoj i široj sredini.* Ili da sagledamo ovaj problem iz drugog ugla, pitanjem: da li nađeni faktori imaju iza sebe realnu strukturu, *dakle, da li je pomoću njih moguće realno opisati stvarno postojeće značajne složaje spoljašnjih okolnosti, odgovorne za podsticanje manifestovanja darovitosti, ili su ovi, faktori samo konstrukti i artefakti statističkih paketa, tj. istraživanja? Tako da se pitamo: koliko nađeni setovi – grupe osobina ličnosti i svojstava sredinskih uticaja – deluju na organizaciju ponašanja i uspeh darovitih?*
- *Nije li moguće da darovitost, koja u ovom slučaju uključuje i kreativnost (zbog očekivanih kreativnih postignuća) zaiskri na jednom uzrastu, a onda, usled nedovoljne stimulacije, nestane? Nalazi upućuju i na mogućnost da se za nedovoljnost okrivi struktura ličnosti, tj. neintelektualna svojstva?*
- Izveštaji u evropskim časopisima govore o tome da još uvek empirijske studije nemaju konstantne i jedinstvene kriterijume za identifikaciju darovitih pojedinaca. Većina savremenih evropskih empirijskih studija uzima *postignuće i inteligenciju kao značajne kriterijume, a meta-analize ovih istraživanja konstatuju slabe nivoe korelacija između* njih, što im ne daje mogućnost pouzdanih generalizacija na osnovu rezultata različitih studija koje se odnose na darovitost. Zaključci ovih meta-analiza idu u pravcu mogućnosti da se u studijama u kojima su daroviti poređeni sa subjektima sa prosečnim nivoima talenta (na osnovu kriterijuma postignuća) zapravo *identifikuje motivaciona prednost u poređenju sa standardima zasnovanim na IQ*. Ovakvi nalazi otvaraju *pitanje kriterijuma za identifikaciju darovitih u empirijskim studijama*. A *ono se vraća na početak, tj. na pitanje teorijske osnove, tj. koncepcije kojom se definiše darovitost. Jer rezultati dobijeni na osnovu jedne koncepcije darovitosti ne mogu se lako porediti sa rezultatima dobijenim na osnovu drugačije koncepcije darovitosti.*

- Teorijska pedagogija, kao i druge nauke, iz osnovnih načela izvodi zaključke, ali, najpre, mora doći do ovih načela. Za to ne postoji naučni metod kao siguran put istraživanjima. Podrazumeva se da istraživači dolaze do opštih načela zapažanjima zajedničkih osobina koje dozvoljavaju tačnu formulaciju, a nalaze se u iskustvenim činjenicama. Ovo je, dakle, osnov za dedukcije i prepoznatljiv logički put za istraživanja, što bi se moglo uzeti kao davanje prednosti idiografskim istraživanjima u ovoj oblasti.
- *Pomenuti nalazi o praćenju napredovanja darovitih pojedinaca konstatuju, dakle, nemogućnost da se sa sigurnošću utvrde faktori sredine značajni za ostvarenja potencijala darovitih*, jer podsticanje vrhunskih mogućnosti razvoja ima *morfogenični kompleks faktora*. Izdvojene grupe karakteristika značajne su za razvoj; *njihov složaj, adekvatno komponovanje je u određenom momentu presudno, kao i vrlo specifično za svaku osobu. U spletu okolinskih svojstava ima isto toliko sopstvenog spleta spoljnih, sredinskih faktora, koje na poseban način imaju nešto slično sa jedinstvenošću osobe, te kao da, iako odvojene, jedinstvenosti spolja (složaj okolnosti formira sredinu, u značajnim situacijama stvara posebnu formulu uspeha) i one iznutra (fizičke i mentalne crte) jedne druge uslovljavaju, pokreću, provociraju i obeležavaju*.
- Utisak je da je u sadašnjoj fazi razvoja metodoloških pristupa moguće tek nazreti kognitivne sklopove darovitih i njihove interakcije sa didaktičkim instrukcijama, te da je i ovo bez velike koristi ako se paralelno ne istražuju idiosinkratički i nomotetski aspekti, oba iz ugla značaja mnogostrukosti, ispreplетanosti uloge ličnosti u kreativnosti, stilova mišljenja i učenja, kao mosta između kognicije i ličnosti, ličnosti i inteligencije i njihove korespondencije sa didaktičkim instrukcijama. U svemu ovome vidi se tračak nade za modele poput Ciglerovog, koji se u suštini zasniva na velikoj posvećenosti darovitom, dakle i dobroj didaktičkoj opremljenošću njega samoga, dakle, mentora, kao i upućenosti darovitog u značaj intra- i interfaktorskih relacija, što je prethodno pominjano u nalazima Stankova (Stankov & Crawford, 1997; Stankov et al., 2014; Stankov, 2013; Stankov & Lee, 2014).

Prethodna skica faktora destabilizacije darovitih i oblici manifestovanja istog ide dalje ka sagledavanju načina prevazilaženja problema. Aktuelna istraživanja idu u susret personalizaciji kao strategiji za samoregulaciju učenja za koju nalazi konstatuju efikasnije snalaženje u situacijama blokade afirmativne akademske afirmacije.

1.3. Personalizacija kao didaktički princip i strategija za podsticanje afirmativne samoregulacije darovitih u kontekstu neuspeha

Dosadašnja istraživanja nomotetskog i faktorskog pristupa u kognitvnoj psihologiji značajna su za didaktiku, posebno od kada se u metodološkom pristupu promenio kurs i prihvatio instrukcioni pristup, kako je prethodno pomenuto, tako da smo danas došli dotle da bez holističkog pristupa teško da se možemo više približiti sigurnijim didaktičkim strategijama u podsticanju izvrsnosti darovitih pojedinaca. Kompleksnost idiosinkrazije, kako je u *emergensko epigenetskom* modelu skicirana složenost genetičkog modelovanja, manifestovanja svojstava i njihovog različitog razvojnog puta, govori o činjenici da, iako ovo, kao i druga još uvek hipotetička shvatanja, dakle, teorijska, ukazuju na moguć put kojim treba ići. Pomenuta istraživanja pružila su informacije o odnosima intra i interpersonalnih faktora razvoja izvrsnosti. Ali, iza ovoga je didaktika i dalje u poziciji da treba da nastoji da transferom ovih nalaza u praktične pokušaje empirijski validira njihovu efikasnost. Brojni su modeli od kojih, ima se utisak, danas dosta obećava Ciglerov (Ziegler, 2019a, b; Ziegler & Stoeger, 2017) pristup mentorstvu kao najefikasnijoj strategiji i metodi u podsticanju izvrsnosti darovitih. Dakle, veliku podršku u istraživačkim pokušajima primene dobio je Ciglerov Ciklični model

self-regulacionog učenja (Ziegler, Daunicht, & Quarda, 2022). Cigler nas podseća da je samo pre 150 godina bilo malo sigurnosti oko suštine darovitosti. Tada je bilo samo prihvaćeno da bez darovitosti ne može biti izuzetnih postignuća, te se početkom XX veka, nakon konceptualizacije koeficijenta inteligencije, verovalo da je pronađeno rešenje: darovitim su smatrani oni subjekti koji poseduju IQ daleko iznad proseka (Stoeger et al., 2005, 2015, 2018; Stoeger, 2009).

Osvrti na ovo sada već tradicionalno shvatanje (Ziegler et al., 2017), konstatuju da savremena praksa još uvek definiše darovite osobe na osnovu visokog koeficijenta inteligencije (Stoeger et al., 2018), ali da su svi svesni činjenice da se darovitost ne može svesti na visok IQ, i samo na visok IQ (šire: Ziegler et al., 2022). Tako Cigler i sar. (Ziegler et al., 2017) posmatraju darovitost kao visoku verovatnoću da neko, uz odgovarajuću podršku, može (kasnije) razviti darovitost i dosegnuti izvanredna dostignuća (Ziegler et al., 2017). Cigler (Ziegler et al., 2022) navodi da se mora uzeti u obzir da darovitost ne ostaje ista kao što ni IQ ne ostaje ista, niti ostaje povećanje poput inteligencije tokom razvoja; umesto toga, darovitost se smanjuje bez odgovarajuće podrške. Kao što je slučaj i u mnogim domenima talenata, daroviti može, dakle, „izgubiti" svoj dar prilično brzo. Svaki dan bez podrške može na kraju smanjiti verovatnoću postizanja izvrsnosti; u nekom trenutku u rasponu od (ljudskog) razvoja, poslovični prostor darovitih mogućnosti može se smanjiti sve dok ga više ne bude (Ziegler, 2005). Isti autor, takođe, naglašava da je koncept inteligencije sa IQ u to vreme otežavao empirijska istraživanja u oblasti darovitosti. Kao argument navodi primere da su deca, budući nobelovci, isključivana iz studija o darovitosti, jer je njihov koeficijent inteligencije registrovan ispod postavljenog praga koeficijenta inteligencije (Stoeger, 2009). Kao rezultat toga, istraživanje darovitosti je postepeno okrenulo svoj pogled ka učenju, tj. pedagogiji i didaktici, a u ovome je, kako je prethodno pomenuto, učestvovala i kognitivna psihologija promenama u shvatanju konstrukta intelektualnih sposobnosti, instrukcionim pristupom intelektualnim sposobnostima (Sternberg et al., 2011).

Cigler (Ziegler et al., 2022) ističe da „Onaj ko uči, postaje darovitiji!", smatrajući da većina intervencija učenja ima iznenađujući efekat proširenja postojećih praznina u postignućima i navodeći da, iako učenici nižeg spektra postignuća takođe imaju koristi od dodatne podrške, oni sa višim spektrom postignuća imaju još veći efekat, koji ima naziv Metjuov efekat (šire: Pfost et al., 2014). Zato Cigler (Ziegler et al., 2022) smatra da su mentori od neprocenjivog značaja u pomoći oko unapređivanja strategija učenja i za optimalnu podršku naglašava odnose mentora i mentorisanog/mentija, što je za neuspešne darovite ključna tačka u pravcu pokretanja potencijala i usmeravanje ka akademskom modelu samoregulacije. Po njemu je značajan istraživački pravac istraživanje visoko ostvarenih darovitih, odnosno osoba koje dosledno pokazuju izvanredne performanse na međunarodnom nivou (npr. Ericsson et al., 2018; Macnamara, Hambrick, & Osvald, 2014). Kao značajne zaključke iz ovih istraživanja izvodi sledeće konstatacije: *izvrsni stručnjaci su imali mnogo duže vreme učenja; njihovo učenje je bilo kvalitativno mnogo bolje (npr. korišćenje strategije učenja i praćenje učenja); naučili su sami izuzetnu količinu znanja*. Kao ilustracija navode se da su muzičari svetske klase izveštavali da su sami vežbali sviranje; veoma dobri muzičari, iz hobija, radije su radili na stvaranju muzike zajedno sa drugim ljudima (Ericsson, Krampe, & Tesch-Roemer, 1993). Treći važan deo istraživanja poredi najuspešnije učenike sa onima koji su sa prosečnim ishodima učenja (Ertmer & Nevbi, 1996). Kao interesantno navodi se nalaz da su razlike otkrivene izvan upotrebe strategija učenja – gde su istraživači prvobitno procenili disparitete. Dakle, uspešni učenici su bili znatno bolji od svojih vršnjaka u čitavom nizu drugih aspekata učenja. Ovo superiorno izvođenje ilustrovano je u procesnom modelu učenja koji predstavlja strukturu upućivanja u strategije samoregulisanog učenja darovitih, tokom kojeg su isti, značajna, ali ne i jedina komponenta, između ostalih ključnih procesa.

Cigler je, zajedno sa Hajdrun Šteger (Stoeger & Ziegler, 2005), dao sažetu skicu ciklusa od sedam koraka, odnosno potprocesa samoregulisanog učenja, kako ih autori nazivaju

(vidi šire: Ziegler et al., 2022). Duboko verovanje Ciglera i saradnika u efikasnost prikazanog cikličnog modela izraženo je napomenom da se samoregulisano učenje može naučiti (Stoeger, Fleischmann, & Obergriesser, 2015). Značajna je i napomena da su za svaki od koraka ciklusa, istraživači i praktičari razvili sofisticirane metode poboljšanja, tako da se kroz sav ciklus ide korak po korak. Dakle, koraci se uče i vežbaju. Takođe je vredno napomenuti uverenje da je efikasno učenje neuporedivo važnije od visokog koeficijenta inteligencije. Savremene koncepcije darovitosti sada se razlikuju od onih pre nekoliko decenija: Ključ za visoke performanse je efikasno učenje koje je ukorenjeno u strategiji samoregulisanog učenja. Cigler (Ziegler, 2019a) fundira svoju didakitčku strategiju na pojmovima „Trijada učenja", u kome modeluje instrukcije i provizije prilika za učenje i „Velikoj četvorki" za efikasno vođenje procesa učenja na putu ka izvrsnosti darovitih. Akcenat ove strategije je na učenju orijentisanom ka poboljšanju, personalizacije, fidbeku i uvežbavanju (Gojkov, 2008). Za prethodne pojmove vezuje i pojam ACTIOTOP, koji predstavlja „...heuristički model za istraživački program, namenjen da ispita i umanji štetne motivacione uslove koji utiču na sholastična dostignuća" (Ziegler et al., 2004). Aktiotop model *opisuje strategiju sistemskog pristupa dostizanju izvrsnosti sa fokusom na neprekidan razvoj repertoara radnji/akcija, što ga čini jedinstvenim modelom darovitosti.* Uz pojam aktiotopa, Cigler i dr. (Ziegler et al., 2006, 2008, 2022) uvode i pojam *sociotopa koji podrazumeva objektivno definisan prostor za aktivnosti, dakle, odnosi se na specifičan set aktivnosti darovitog.* Cigler smatra da u okvirima bilo kog mentorskog programa, simultano mogu da se prate heterogeni ciljevi, od specifične lične podrške, do opštih razvojnih ciljeva i za to navodi potvrde brojnih autora (Allen et al., 2004; Burke & McKeen, 1996). Tako veliki niz ciljeva zahteva holistički pristup. Stoga, se o obrazovnim ciljevima mentorisanja raspravlja iz sistemske perspektive „Aktiotop modela darovitosti" (šire: Ziegler, 2005). Pregled strukture aktiotop modela darovitosti, ističe četiri komponente: *repertoar radnji, ciljevi, sredina i prostor za subjektivne akcije.* U radu sa darovitima koji imaju zastoj u napredovanju, one vode ka zaključku da mentorska podrška može da bude *najefikasnija didaktička metoda i dobra osnova za promociju personalizacije postupaka podsticanja, kao i holističkog pristupa u vođenju* (videti: Bloom, 1984). Za pitanja personalizacije posebno se danas sve više interesuju elektronski alati, hipermediji, a najdalje je otišla AI. Uz dobru opremljenost mentora, ovaj alat može darovitog, koji je „izašao iz stroja", da vrati na put kojim je prethodno išao i razvija svoje potencijale do izvrsnosti.

Prethodni nalazi i njihovi teorijski konteksti, kao i modeli na njima zasnovani, skicirali su okvir u kome je stvorena osnova za cilj istraživanja, koji je usmeren ka proveri značaja grupe faktora za koje prethodna istraživanja još nemaju jednoznačne nalaze za akademski neuspeh darovitih studenata. Predmet istraživanja odnosi se na faktore neuspeha darovitih studenata, a namera je da se testira pitanje obuhvata faktora koji omogućuju neophodne informacije za primeravanje didaktičkih postupaka u prevazilaženju kriza darovitih koji manifestuju neuspeh, dakle, za dobijanje informacija za dizajniranje didaktičkih strategija za stimulisanje motivacionih koncepata darovitih studenata koji u krizama upadaju u defanzivne strategije. Pitanje na koje se traga za odgovorom jeste: kako predviđeni faktori doprinose formiranju fenomena neuspeha darovitih? Odabran je model kombinovanja psiholoških i socijalnih faktora, koji je inače najviše prihvaćen u drugim istraživanjima (Altaras, 2006). *Cilj istraživanja* je proveriti značaj grupe faktora za koje prethodna istraživanja još nemaju jednoznačne nalaze za akademski neuspeh darovitih studenata. Tako da je potrebno utvrditi koliko se daroviti akademski neuspešni studenti razlikuju od darovitih akademski uspešnih i ostalih. Iz prethodnog se fokus stavlja na sledeće zadatke:

- Ispitati povezanost percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja, merenih kroz pojedinačne indikatore, odnosno pojedinačnih pitanja upitnika DPPN, sa akademskim uspehom i akademskom darovitošću, kao i sa samoprocenom ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća tokom studija.

- Ispitati relacije didaktičnih postupaka za prevazilaženje neuspeha i akademskom darovitošću, sa različitim interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima. U sklopu ovog istraživanja, kao intrapersonalni faktori se razmatraju kompetencija za pamćenje i rezonovanje (MARCI) i adresiranje uspeha (PSFP), dok se kao interpersonalni faktori odnose na motivacijske strategije (SMS) i metakogniciju (MAI). Osobine ličnosti (BFI) su posmatrane kao i interpersonalni i intrapersonalni faktori u sklopu ova dva cilja istraživanja.
- Ispitati moderatorski efekat pola i godine studija na odnos između uspeha na studijama, ocene nivoa postignuća i procene razvoja potencijala i akademske darovitosti, s jedne strane, i didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha, s druge strane.

Dakle, proveriti značaj faktora čiji se uticaj testira za neuspeh darovitih, a u okviru ovoga sagledati sledeće:

- Da li postoje statistički značajne razlike između akademski uspešnih darovitih studenata i akademski neuspešnih darovitih i ostalih studenata u odnosu na prediktorske varijable?
- Da li postoji povezanost percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja, merenih kroz pojedinačne indikatore, odnosno pojedinačna pitanja upitnika DPPN sa akademskim uspehom i akademskom darovitošću, kao i sa samoprocenom ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća tokom studija?
- Kakav je odnos između didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha i akademskom darovitošću sa različitim interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima?
- Da li postoji moderatorski uticaj pola i godine studija na odnos između uspeha na studijama, ocene nivoa postignuća i procene razvoja potencijala i akademske darovitosti, s jedne strane, i didaktičnih postupaka za prevazilaženje neuspeha, s druge strane?

Varijable prediktori: fakultet; godina studija; srednja ocena na studijama; ocena razvoja potencijala i nivoa postignuća na studijama, pol; uspeh na kraju osnovne škole; priznanja tokom osnovne škole; uspeh na kraju srednje škole; priznanja tokom srednje škole; adresiranje uspeha/neuspeha; akademski self-koncept – akademsko samopouzdanje, motivacione strategije i samoregulacija; metakognitivne strategije učenja; crte ličnosti; postavljanje ciljeva; odnosi sa normativnim i diskurzivnim obrascima koji prvenstveno obuhvataju obrazovni sistem; procene korišćenja didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha kod posmatranih grupa studenata (akademski uspešni daroviti, akademski neuspešni daroviti i ostali).

Kriterijska varijabla: akademski uspeh.

Polazi se od pretpostavke da postoje značajne razlike između darovitih akademski uspešnih studenata i darovitih akademski neuspešnih u faktorima koji utiču na akademska postignuća, tako da utvrđivanje njihovog značaja, tj. predviđenog modela, može pomoći da se adekvatnije primeravaju didaktički postupci za prevazilaženje defanzivnih kriza i akademskog neuspeha darovitih.

Radne hipoteze:

- Postoje statistički značajne razlike između akademski uspešnih darovitih studenata i akademski neuspešnih darovitih i ostalih studenata u odnosu na prediktorske varijable, tj. predviđeni model faktora može da objasni razlike između akademski uspešnih i neuspešnih studenata.

- Postoji povezanost percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja sa akademskim uspehom i akademskom darovitošću, kao i sa samoprocenom ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća tokom studija.
- Postoji veza između didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha i akademskom darovitošću sa različitim interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima.
- Postoji moderatorski uticaj pola i godine studija na odnos između uspeha na studijama, ocene nivoa postignuća i procene razvoja potencijala i akademske darovitosti, sa jedne strane, i didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha, sa druge strane.

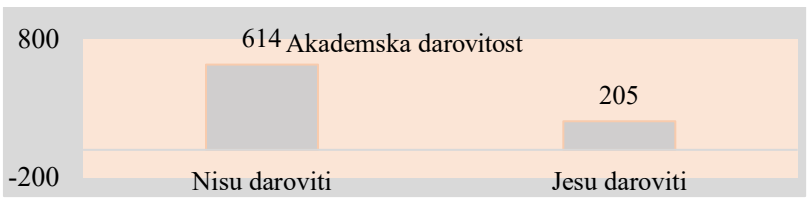
2. Metod

Za testiranje predviđenog modela faktora neuspeha darovitih studenata u ovom eksplorativnom istraživanju koristilo se sistematsko neeksperimentalno posmatranje, uz statističke analize kao zamene za eksperimentalne kontrole.

Uzorak. – U radu se porede uspešni akademski daroviti studenti (prosek iznad 9.50), izvrsnost na prethodnim stepenima obrazovanja (nagrade na takmičenjima, izvanredna ostvarenja u raznim oblastima – umetnost, sport...) sa akademski neuspešnim darovitim studentima (defanzivni obrasci ponašanja, slabi obrazovni efekti, koji su na prethodnim stepenima obrazovanja ostvarivali izvrsnost u nekim oblastima obrazovanja) i ostalim studentima. Posmatra se: akademski self-koncept, motivacija, postavljanje ciljeva i odnosi sa normativnim i diskurzivnim obrascima koji prvenstveno obuhvataju obrazovni sistem. Uzorak studenata (833) sa univerziteta iz Slovenije, Hrvatske, Makedonije, Bosna i Hercegovina (BiH), Rumunije i Srbije formiran je na osnovu slobodnog opredeljenja studenata da se uključe (putem *Google Forms* platforme) u onlajn popunjavanje baterije instrumenata: *Opšti podaci, adresiranje uspeha/neuspeha, Skala motivacionih strategija (SMS), Metacognitive awareness inventory – MAI; Upitnik za procenu adresiranja uspeha (PSFP); Inventar kompetencija za pamćenje i rezonovanje (MARCI); Crte ličnosti „Velikih pet"– BFIIV5, Didaktički postupci za prevazilaženje neuspeha (DPPN)* – upitnik konstruisan za potrebe ovoga istraživanja.

Uzorak i procedura. – U istraživanju su učestvovala ukupno 833 ispitanika, od čega je većina ženskog pola (89.92%). Starost ispitanika se kretala u rasponu od 18 do 32 godine, pri čemu prosečna starost iznosi AS = 23.32 godine (SD = 6.25). Ubedljivo najveći broj ispitanika je u momentu sprovođenja istraživanja bio na osnovnim akademskim studijama (77.91%), odnosno na prvoj (33.97%) ili drugoj (26.29%) godini studija. Prosečna ocena, tokom studija, se kretala u rasponu od 6.00 do 10.00, pri čemu je prosečna ocena svih ispitanika obuhvaćenih uzorkom iznosila AS = 8.49 (SD = .85).

Odnos studenata koji ispunjavaju i koji ne ispunjavaju kriterijum akademske darovitosti je predstavljen Slikom 1. Od svih studenata obuhvaćenih istraživanjem, 25% ispunjava kriterijum akademske darovitosti. Primenom χ^2 testa za jednu varijablu, zaključeno je da je statistički značajno više studenata koji ne ispunjavaju pomenuti kriterijum, u odnosu na studente koji ga ispunjavaju (χ^2 (1) = 204.25, p < .001).



Slika 1. *Odnos studenata koji ispunjavaju i koji ne ispunjavaju kriterijum akademske darovitosti*

Prikupljanje podataka je trajalo tokom aprila i maja 2024. godine, pri čemu su svi ispitanici studenti koji studiraju na različitim fakultetima, koji su sa univerziteta iz Slovenije, Hrvatske, Makedonije, Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Rumunije i Srbije. Baterija upitnika je ispitanicima distribuirana u elektronskoj formi, putem *Google Forms* platforme. Pre učešća u istraživanju, ispitanici su informisani o ciljevima istraživanja nakon čega su obavešteni da popunjavanjem ankete ujedno daju i pristanak na učešće u istraživanju. Ispitanicima je takođe naglašeno da je učešće u istraživanju anonimno i dobrovoljno, kao i da će se prikupljeni podaci koristiti isključivo u naučno-istraživačke svrhe. Za odgovaranje na sva pitanja iz baterije upitnika, ispitanicima je bilo potrebno oko 30 minuta.

Merni instrumenti. – Skala motivacionih strategija (SMS; Skala je osmišljena, od prikupljenih i prilagođenih skala, nađenih u različitim izvorima – Chapman, Skinner, & Baltes, 1990; Niemivirta, 1996; Dweck, 2000; Lončarić, 2014; Paris & Paris, 2001; Schunk & Zimmerman, 2007; Ley & Young, 2001; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Dweck, 2000). Ovaj upitnik je namenjen proceni dve dimenzije motivacionih strategija: *strategije za podsticanje procesa učenja* (15 stavki) i *strategija za zaštitu samopoštovanja* (7 stavki). Upitnik obuhvata ukupno 22 stavke sa šestostepenom skalom odgovora Likertovog tipa (1 – uopšte se ne odnosi na mene; 2 – uglavnom se ne odnosi na mene; 3 – osrednje se odnosi na mene; 4 – uglavnom se odnosi na mene; 5 – u potpunosti se odnosi na mene).

IPIP Inventar „Velikih pet" (The IPIP Big Five Inventory – BFI; Crte ličnosti: Velikih 5 plus 2 – Čolović et al., 2014). Ovaj inventar obuhvata ukupno pet dimenzija namenjenih za procenu pet bazičnih dimenzija ličnosti – *Neuroticizam, Ekstraverzija, Savesnost, Prijatnost i Otvorenost*. Svaka dimenzija obuhvata ukupno 10 stavki na koje se odgovora putem petostepene skale Likertovog tipa (od 1 – u potpunosti se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem).

Upitnik o metakogniciji (Metacognitive awareness inventory – MAI; Schraw & Dennison, 1994). Sastoji se od 52 stavke sa binarnim formatom odgovora (*Tačno/Netačno*) i obuhvata dve dimenzije: *Znanje o kogniciji* (17 stavki) i *Regulacija kognicije* (35 stavki).

Upitnik za procenu Didaktičnih postupaka za prevazilaženje neuspeha (DPPN, rađen prema teorijskom okviru i nalazima prethodnih istraživanja: Dowdall & Colangelo, 1982; Reis & McCoach, 2000; Gojkov Rajić et al., 2022). Obuhvata ukupno 30 stavki sa šestostepenom skalom odgovora Likertovog tipa (0 – najniži nivo primene do 5 – najviši nivo primene).

Upitnik za procenu adresiranja uspeha (PSFP; Adresiranje uspeha/neuspeha; ovaj upitnik predstavlja unidimenzionalnu meru adresiranja uspeha, odnosno samoprocenu uspeha na predmetima na kojima studenti ostvaruju najviše uspeha – najviše ocene, pohvale za ostvarenja i slično). Sastoji se od ukupno 9 pitanja, na koja ispitanici odgovaraju primenom petostepene skale Likertovog tipa (od 1 – najmanje, do 5 – najviše).

Inventar kompetencija za pamćenje i rezonovanje (MARCI; Crawford & Stankov, 1994). Ovaj upitnik predstavlja unidimenzionalnu meru za samoprocenu pamćenja i rezonovanja. Obuhvata ukupno 16 pitanja, na koja ispitanici odgovaraju primenom šestostepene skale Likertovog tipa (od 1 – u postupnosti se ne slažem, do 6 – u potpunosti se slažem).

Plan analize podataka

Eksplorativna faktorska analiza (engl. Exploratory Factor Analysis – EFA) primenjena je sa ciljem provere i opisa latentne strukture upitnika PSFP, MARCI i DPPN. Prilikom odabira broja faktora, a na osnovu EFA, primenjen je stroži kriterijum interpretacije Scree plot-a, odnosno Scree dijagrama. U odnosu na ovaj kriterijum, kao optimalno rešenje, zadržava se broj faktora koji se nalazi iznad tačke preloma na Scree plot-u. Kao metod

ekstrakcije faktora odabran je metod maksimalne verodostojnosti, odnosno maximal likelihood metod. Kao kriterijum selekcije stavki koje ulaze u finalno faktorsko rešenje, odabran je konvencionalno prihvaćen kriterijum, u odnosu na koji sve stavke koje imaju opterećenje više od .30 čine faktor na kojem imaju dominantno opterećenje.

Deskriptivni statistički metod je primenjen sa ciljem da se proceni da li je distribucija skorova na dimenzijama svakog od primenjenih upitnika u skladu sa pretpostavkom o normalnoj raspodeli/distribuciji, dok je Kronbahov α koeficijent primenjen sa ciljem procene pouzdanost dimenzija svakog od upitnika.

Testiranje razlika između grupa, u odnosu na ključnu nezavisnu varijablu, sprovedeno je primenom jednosmerne analize varijanse (engl. one-way analysis of variance; one-way ANOVA). Zavisne varijable u svim analizama predstavljaju sumacioni skorovi na dimenzijama svih pojedinačnih upitnika, dok nezavisnu varijablu predstavlja pripadnost grupi, koja je detaljno opisana u odeljku „Kategorije studenata u odnosu na darovitost i prosečnu ocenu". Bonferoni test je odabran kao post hoc test, s obzirom na to da je procenjen veliki broj poređenja između parova grupa.

3. Rezultati

Deskriptivna statistika

Deskriptivni statistički parametri za dimenzije svih upitnika su predstavljeni Tabelom 1. U odnosu na parametre oblika distribucije, odnosno zakošenost i spljoštenost, zaključeno je da je distribucija skorova na svim dimenzijama pojedinačnih upitnika bliska normalnoj raspodeli. Vrednosti α koeficijenta ukazuju na zaključak da se pouzdanost dimenzija svih pojedinačnih upitnika kreće u rasponu od adekvatne do veoma visoke (od .67 do .96).

Tabela 1. *Deskriptivni statistički parametri*

Upitnik	Dimenzija	Min	Maks	AS	SD	Sk	Ku	α
BFI	Ekstraverzija	11	50	30.62	7.63	0.06	-0.37	0.81
	Prijatnost	16	50	39.99	6.24	-0.60	0.05	0.77
	Savesnost	15	50	37.44	6.78	-0.28	-0.50	0.77
	Neuroticizam	10	50	29.61	9.05	-0.14	-0.62	0.88
	Otvorenost	20	50	37.36	5.89	-0.08	-0.60	0.73
MAI	Znanje o kogniciji	20	34	30.74	3.15	-0.98	0.26	0.86
	Regulacija kognicije	41	70	63.22	5.43	-0.89	0.42	0.71
SMS	Podsticanje procesa učenja – metakog.	18	75	56.70	10.03	-0.65	0.23	0.78
	Zaštita samopoštovanja	7	34	17.08	5.40	0.34	-0.39	0.85
PSFP	Adresiranje uspeha/neuspeha	9	45	36.43	5.49	-0.69	0.99	0.76
MARCI	Kompet. pamćenja i rezon.	23	96	62.96	13.67	0.02	-0.41	0.92
DPPN	Dic. post. za prevaz. neusp.	0	145	98.74	27.87	-0.32	0.07	0.97

Napomena. Min – minimalna vrednost. Maks – maksimalna vrednost. AS – aritmetička sredina. SD – standardna devijacija. Sk – zakošenost (engl. skewness). Ku – spljoštenost (engl. kurtosis). α – Kronbahov α koeficijent

U odnosu na samoprocenu ostvarenosti potencijala tokom studija, najveći broj ispitanika smatra da je u umerenom (35.89%) ili u visokom stepenu (39.98%) ostvario svoj potencijal tokom studija.

Kada je reč o samoprocenu nivoa postignuća tokom studija, najveći broj ispitanika smatra je vlastiti potencijal ostario u umerenom (31.81%) ili u visokom stepenu (45.62%).

Kategorije studenata u odnosu na darovitost i prosečnu ocenu

Podela ispitanika u grupe u odnosu na visinu prosečne ocene tokom studija i prisustvo ili odsustvo priznanja tokom osnovne i srednje škole, predstavljena je Tabelom 2. Kada je reč o ispitanicima koji tokom osnovne i srednje škole *nisu imali priznanja*, *15.13% ispitanika je imalo prosek ispod 9.00, dok je 6.48% ispitanika imalo prosek iznad 9.00*. S druge strane, kada je reč o ispitanicima koji su imali *priznanja tokom osnovne i srednje škole, 47.66% ispitanika je imalo prosek ispod 9.00, dok je 29.05% ispitanika imalo prosek iznad 9.00.* Dakle, dve trećine darovitih sa prethodnih stepena obrazovanja „nestalo je sa scene", nisu ostvarili prosek iznad 9.00. To je značajan indikator delovanja faktora koji su ometali razvoj darovitih studenata. Informacije o prosečnoj oceni tokom studija nije navelo 1.68% ispitanika.

Tabela 2. *Zastupljenost različitih grupa ispitanika u odnosu na prosečnu ocenu i prisustvo ili odsustvo priznanja tokom osnovne ili srednje škole*

Kategorija	F	%
Prosek < 9.00, nema priznanja	126	15.13
Prosek > 9.00, nema priznanja	54	6.48
Prosek < 9.00, ima priznanja	397	47.66
Prosek > 9.00, ima priznanja	242	29.05
Nedostaje prosek	14	1.68

Razlike između grupa u odnosu na kategorije proseka i priznanja tokom osnovne i srednje škole

Prilikom poređenja grupa u odnosu na prosek i priznanja tokom osnovne i srednje škole, u nastavku teksta grupe su označene na sledeći način: NPNP (***N**izak **P**rosek, **N**ema **P**riznanja*), VPNP (***V**isok **P**rosek, **N**ema **P**riznanja*), NPIP (***N**izak **P**rosek, **I**ma **P**riznanja*) i VPIP (***V**isok **P**rosek, **I**ma **P**riznanja*). Poređenje četiri prethodno definisane grupe izvršeno je u odnosu na sve dimenzije svakog pojedinačnog upitnika.

Tabela 3. *Rezultati analize varijanse*

Upitnik	Dimenzija	F	DF	P vrednost
BFI	Ekstraverzija	1.247	818	.292
	Prijatnost	.600	818	.615
	Savesnost	3.268	818	.021
	Neuroticizam	3.115	818	.026
	Otvorenost	8.236	818	.000
MAI	Znanje o kogniciji	6.008	818	.000
	Regulacija kognicije	4.308	818	.005
SMS	Poticanje procesa učenja	5.814	818	.001
	Zaštita samopoštovanja	5.347	818	.001

PSFP	Adresiranje uspeha/neuspeha	7.873	818	.000
MARCI	Kompet. pamćenja i rezon.	8.087	818	.000
DPPN	Did. post. za prevaz. neusp.	.961	818	.410

Napomena. F – vrednost F količnika. DF – broj stepeni slobode (engl. degrees of freedom)

U Tabeli 3 evidentne su razlike između grupa, na dimenzijama svih upitnika za koje je analiza varijanse ukazala na statistički značajne razlike, što se vidi u podacima koji slede.

Na dimenziji *Savesnost*, grupa VPIP (*Visok Prosek, Ima Priznanja* – postiže statistički značajno više skorove od NPIP grupe (*Nema Prosek, Ima Priznanja*), dok na dimenziji *Neuroticizam* NPIP (*Nema Prosek, Ima Priznanja*) i VPIP (*Visok Prosek, Ima Priznanja*) grupe *postižu statistički marginalno više skorove od VPNP grupe (Visok Prosek, Nema Priznanja).*

Na dimenziji *Otvorenost,* grupa NPIP (*Nema Prosek, Ima Priznanja*) postiže marginalno statistički *značajno više skorove od NPNP grupe* (*Nema Prosek, Nema Priznanja*), dok VPIP grupa (*Visok Prosek, Ima Priznanja*) postiže statistička značajno više skorove od NPNP grupe (*Nema Prosek, Nema Priznanja*). Na istoj dimenziji, grupa VPIP postiže statistički značajno više skorove od NPNP grupe, kao i statistički marginalno značajno više skorove od VPNP grupe. Otvorenost je još jedna crta ličnosti koja se u analizi varijanse pokazala kao značajna, a njena vrednost vezuje se za: sklonost osobe da istražuje nova iskustva, ideje, emocije i vrednosti. Povezana je sa maštovitošću, radoznalošću i kreativnošću. Tako da ovoj situaciji njena značajnost upućuje na potrebu da se u radu sa darovitima imaju svojstva karakteristična za otvorenost, poput: maštovitosti i kreativnosti, intelektualne radoznalosti, originalnosti i nekonvencionalnosti, otvorenost prema emocijama i unutrašnjem svetu, spremnost na promene i istraživanje i dr., a ovo za rad sa darovitima traži promenu stila rada u odnosu na tradicionalni, što se, pre svega odnosi na praćenje i podsticanje interesovanja studenata.

Na dimenziji *Regulacija kognicija*, VPIP grupa postiže statistički značajno više skorove od BPNP i NPIP grupe, dok na dimenziji *Znanje o kognicijama* VPIP grupa postiže statistički značajno više skorove od NPNP i NPIP grupe. Kada je reč o dimenziji *Podsticanje procesa učenja*, VPNP grupa postiže statistički značajno više skorove od NPIP grupe, dok NPIP grupa postiže statistički značajno više skorove od VPIP grupe.

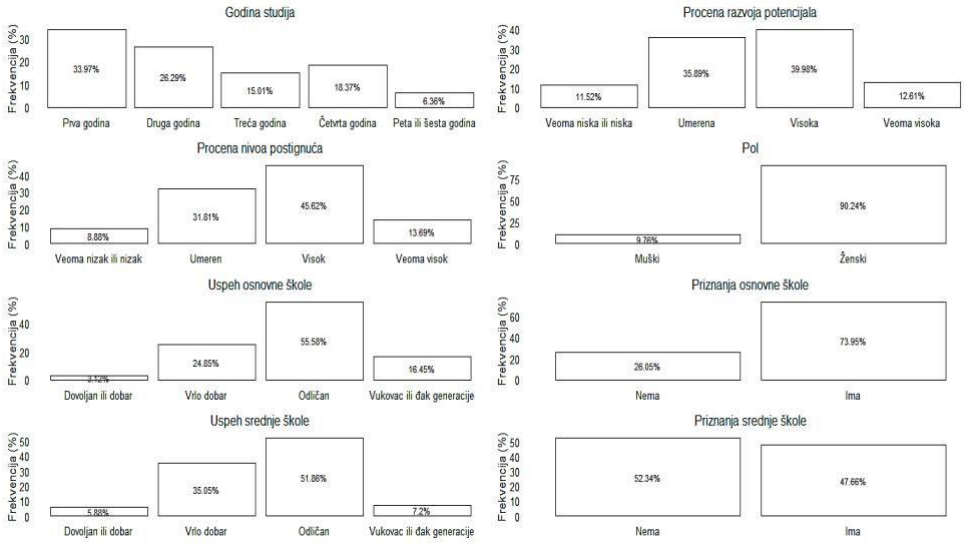
Na dimenziji *Zaštita samopoštovanja*, VPNP grupa postiže statistički značajno više skorove od NPIP grupe, dok NPIP grupa postiže statistički značajno niže skorove od VPIP grupe. Na dimenziji PSFP, NPNP grupa postiže statistički značajno niže skorove od VPNP i VPIP grupe, dok NPIP grupa postiže statistički značajno više skorove od VPIP grupe. Na MARCI dimenziji, NPNP grupa postiže statistički značajno niže skorove od VPIP grupe, dok VPIP grupa postiže statistički značajno više skorove od NPIP grupe. Razlike između preostalih grupa nisu statistički značajne.

Odnos srednje ocene i preostalih (kategorijalnih) varijabli

Jednosmerna analiza varijanse primenjena je sa ciljem da se ispitaju razlike u srednjoj, odnosno prosečnoj oceni, koju studenti imaju tokom studija, a u kontekstu nekoliko kategorijalnih varijabli. Drugim rečima, srednja ocena predstavlja zavisnu varijablu, dok kategorijalne varijable predstavljaju nezavisnu varijablu, u svakoj analizi po jedna. Uz rezultate analize varijanse, primenjena je i vizualizacija podataka za nezavisne i zavisnu varijablu, sa ciljem sticanja detaljnijeg uvida u strukturu podataka.

Slikom 2 su predstavljene učestalosti pojedinačnih kategorija svake nezavisne varijable. Primetno je da je najveći broj ispitanika na prvoj i drugoj godini studija, kao i da najveći broj ispitanika procenjuje svoj nivo postignuća, kao i razvoj potencijala na visokom ili umerenom nivou. Velika većina ispitanika je ženskog pola. U odnosu na uspeh, i u srednjoj i

u osnovnoj školi, najveći broj ispitanika je imao odličan uspeh. Kada je reč o priznanjima u osnovnoj školi, oko tri četvrtine ispitanika imaju priznanja. S druge strane, kada je reč o priznanjima u srednjoj školi, podjednak broj ispitanika ima ili nema priznanja.



Slika 2. *Učestalost kategorija svih nezavisnih varijabli*

Rezultati jednosmerne analize varijanse, kao i post hoc testova prikazani su Tabelom 4, dok je Slikom 3 predstavljena visina prosečne ocene u odnosu na kategorije (nivoe) pojedinačnih nezavisnih varijabli. Statistički značajne razlike, u kontekstu visine prosečne ocene, identifikovane su na svim nezavisnim varijablama, sa izuzetkom pola, gde nisu identifikovane značajne razlike. U odnosu na godinu studija, ispitanici koji su trenutno na četvrtoj godini postižu statistički značajno više skorove od ispitanika koji su trenutno na drugoj godini. Kada je reč o oceni razvoja potencijala, nisu prisutne statistički značajne razlike jedino između grupe koja svoj razvoj potencijala procenjuje kao umeren i grupe koja svoj razvoj potencijala procenjuje kao veoma nizak ili nizak. Razlike između svih, odnosno poređenih grupa, jesu statistički značajne. U odnosu na ocenu nivoa postignuća, sve poređene grupe se statistički značajno razlikuju.

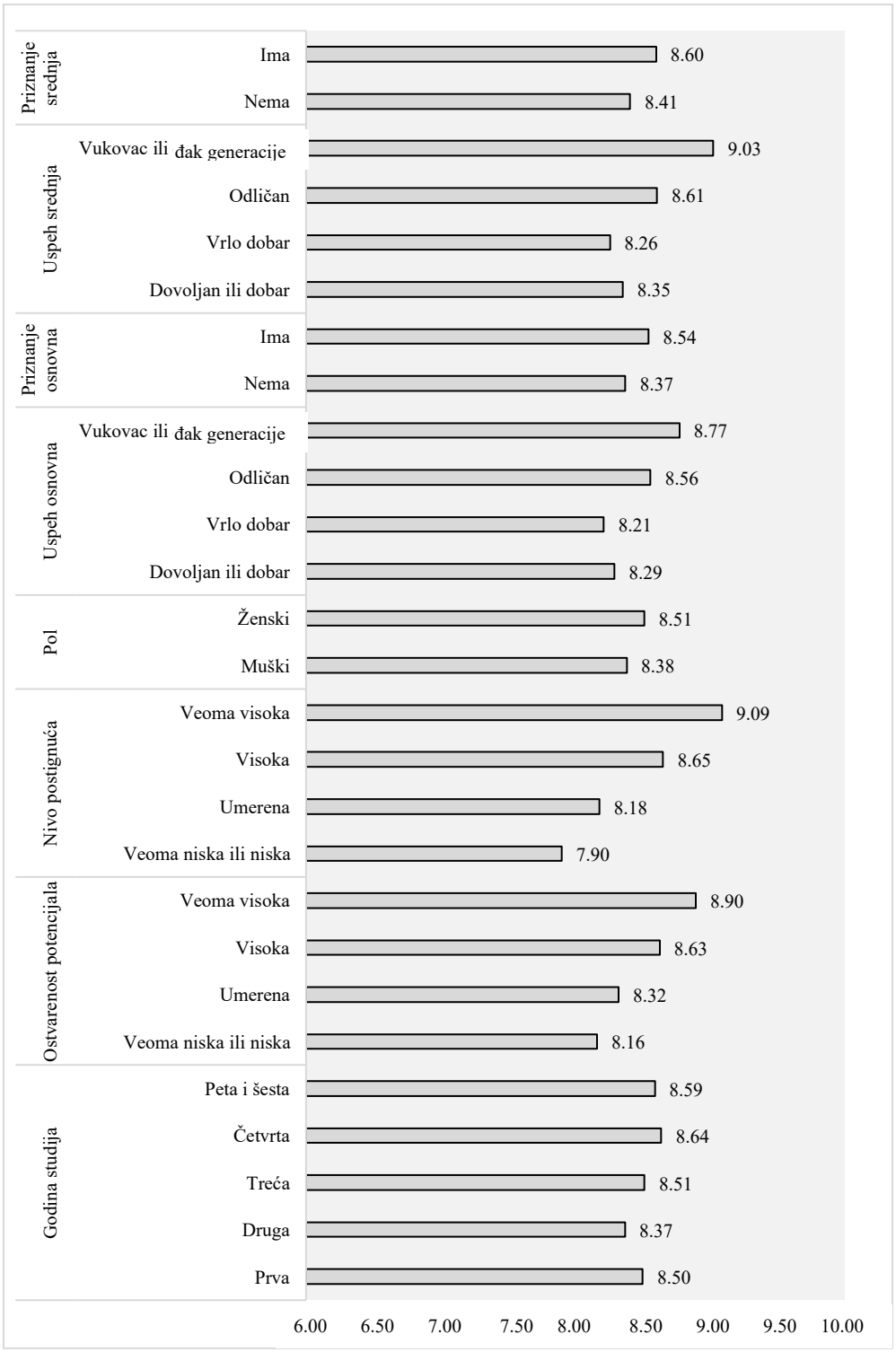
Kada je reč o uspehu na kraju osnovne škole, učenici koji su bili odlični u osnovnoj školi imaju statistički značajno viši prosek od učenika koji su bili vrlo dobri, dok učenici koji su bili vukovci ili đaci generacije imaju statistički značajno viši prosek od svih preostalih grupa. Takođe, učenici koji su imali priznanja tokom osnovne škole imaju značajno viši prosek od učenika koji nisu imali priznanja tokom osnovne škole. Identičan obrazac razlika je uočen kada je reč o priznanjima i uspehu u srednjoj školi.

Dakle, razlike su evidentne kod godine studija, gde su ocene više u višim godinama studija, što se može tumačiti na više načina, kao selekcija, tj. odustajanje od studija onih koji su „gubili korak", sazrevanje, sticanje navika na stil učenja na studijama i dr. Za sigurnije tumačenje ovog nalaza nema dovoljno podataka u ovom istraživanju, jer to pitanje nije bilo u fokusu, ali bi za neko drugo istraživanje ovo, svakako, moglo biti interesantno.

Tabela 4. *Razlike u prosečnoj oceni u odnosu na nivoe nezavisnih varijabli*

Varijabla	Grupe koje se porede	AS_{DIF}	p vrednost
Godina studija (F (4, 814) = 2.533, p = 0.039)	Druga godina – Prva godina	-0.132	0.420
	Treća godina – Prva godina	0.014	1.000
	Četvrta godina – Prva godina	0.139	0.482
	Peta ili šesta godina – Prva godina	0.090	0.955
	Treća godina – Druga godina	0.146	0.539
	Četvrta godina – Druga godina	0.271	0.020
	Peta ili šesta godina – Druga godina	0.222	0.428
	Četvrta godina – Treća godina	0.125	0.736
	Peta ili šesta godina – Treća godina	0.077	0.982
	Peta ili šesta godina – Četvrta godina	-0.048	0.997
Ocena razvoja potencijala (F (3, 815) = 20.823, p = 0.000)	Umerena – Veoma niska ili niska	0.160	0.355
	Visoka – Veoma niska ili niska	0.466	0.000
	Veoma visoka – Veoma niska ili niska	0.735	0.000
	Visoka – Umerena	0.306	0.000
	Veoma visoka – Umerena	0.575	0.000
	Veoma visoka – Visoka	0.269	0.018
Ocena nivoa postignuća (F (3, 815) = 56.123, p = 0.000)	Umeren – Veoma nizak ili nizak	0.280	0.035
	Visok – Veoma nizak ili nizak	0.753	0.000
	Veoma visok – Veoma nizak ili nizak	1.189	0.000
	Visok – Umeren	0.473	0.000
	Veoma visok – Umeren	0.909	0.000
	Veoma visok – Visok	0.436	0.000
Pol (F (1, 814) = 1.750, p = 0.186)	Ženski – Muški	0.131	0.186
Uspeh na kraju osnovne škole (F (3, 815) = 14.464, p = 0.000)	Vrlo dobar – Dovoljan ili dobar	-0.079	0.968
	Odličan – Dovoljan ili dobar	0.268	0.375
	Vukovac ili đak generacije – Dovoljan ili	0.483	0.033
	Odličan – Vrlo dobar	0.346	0.000
	Vukovac ili đak generacije – Vrlo dobar	0.561	0.000
	Vukovac ili đak generacije – Odličan	0.215	0.041
Priznanja osnovna (F (1, 817) = 19.805, p = 0.000)	Ima – Nema	0.171	0.011
Uspeh na kraju srednje škole (F (3, 815) = 14.464, p = 0.000)	Vrlo dobar – Dovoljan ili dobar	-0.095	0.878
	Odličan – Dovoljan ili dobar	0.256	0.163
	Vukovac ili đak generacije – Dovoljan ili	0.674	0.000
	Odličan – Vrlo dobar	0.351	0.000
	Vukovac ili đak generacije – Vrlo dobar	0.768	0.000
	Vukovac ili đak generacije – Odličan	0.418	0.001
Priznanja srednja (F (1, 817) = 10.670, p = 0.001)	Ima – Nema	0.171	0.011

Napomena. AS_{DIF} – razlika u aritmetičkim sredinama prve i druge grupe. Ukoliko je $p < .05$, a AS_{DIF} je pozitivan broj, to ukazuje na zaključak da je aritmetička sredina prve grupe statistički značajno viša od aritmetičke sredine druge grupe. Ukoliko je $p < .05$, a AS_{DIF} je negativan broj, to ukazuje na zaključak da je aritmetička sredina druge grupe statistički značajno viša od aritmetičke sredine prve grupe.



Slika 3. *Izraženost prosečne ocene u odnosu na nivoe nezavisnih varijabli*

Relacije prosečne ocene i podbacivanja na studijama sa preostalim kontinuiranim varijablama

Višestruka regresiona analiza primenjena je sa ciljem da se ispita povezanost pojedinačnih determinanti uspešnosti studiranja sa visinom prosečne ocene tokom studiranja. Prosečna ocena predstavlja zavisnu odnosno kriterijumsku varijablu, dok pojedinačne determinante predstavljaju prediktorske, odnosno nezavisne varijable. Regresioni model se pokazao kao statistički značajan ($F (12, 806) = 7.57$, $p = 0.000$), pri čemu je na osnovu seta prediktora moguće objasniti 10.1% kriterijumske varijable ($R = .318$, $R^2 = .101$), što jeste značajno, ali iza ovoga ostaje pitanje šta je sa ostalih 90%. Ovo dalje treba imati u vidu kod tumačenja nalaza i zaključaka. Naime, ovaj nalaz ukazuje na mogućnost da su odabrani značajni faktori koji utiču na akademski uspeh studenata, ali isto tako i na mogućnost da testirani model nije obuhvatio sve faktore koji su za isti značajni, Kao značajan prediktor *negativnog smera* izdvaja se *Zaštita poštovanja (SMS; β = -.159, p = .000*), dok se kao značajni prediktori pozitivnog smera izdvajaju *PSFP – adresiranje uspeha /neuspeha (β = .098, p = .020) i MARCI* (β = .104, p = .012). Ovaj nalaz je očekivan. U uvodnom delu ove studije navedena su istraživanja koja su ove faktore kao determinante uspeha već potvrdile (Lončarić, 2014). Rezultati su predstavljeni Tabelom 5.

Tabela 5. *Povezanost pojedinačnih determinanti uspešnosti studiranja sa visinom prosečne ocene tokom studiranja*

Prediktor	β	T – test	p vrednost
Ekstraverzija (BFI)	.021	.604	.546
Prijatnost (BFI)	-.066	-1.651	.099
Savesnost (BFI)	-.038	-.933	.351
Neuroticizam (BFI)	-.064	-1.741	.082
Otvorenost (BFI)	.070	1.696	.090
Znanje o kogniciji (MAI)	.061	1.196	.232
Regulacija kognicija (MAI)	.001	.017	.986
Skala motivacionih strategija (SMS)	.070	1.486	.138
Zaštita samopoštovanja (SMS)	-.159	-3.841	.000
PSFP (Adresiranje uspeha/neuspeha)	.098	2.324	.020
MARCI	.104	2.513	.012
DPPN	-.040	-1.030	.303

Sa ciljem da se ispita koje determinante su povezane sa podbacivanjem darovitih studenata na studijama, primenjena je binarna logistička regresiona analiza. Kriterijumsku varijablu predstavlja pripadnost ili ne pripadnost grupi darovitih studenata koji su podbacili tokom studija, dok su prediktorske varijable pojedinačne determinante uspešnosti studiranja. Regresioni model se pokazao kao statistički značajan ($\chi^2 (12) = 31.46$, $p = .002$), pri čemu je na osnovu seta prediktora objašnjeno 5% kriterijumske varijable (Nagelkerke $R^2 = .050$). Kao značajni prediktori pozitivnog smera izdvajaju se *Neuroticizam (*B = .026, p = .003) i *Zaštita samopoštovanja* (B = .044, p = .007). *Znanje o kogniciji se izdvaja kao statistički marginalno značajan prediktor negativnog smera* (B = -.064, p = .067).

Nalaz da samo 5% kriterijumske varijable objašnjavaju navedene kriterijumske varijable ide u prilog pitanju koje ide u pravcu selekcije studenata pri upisu. Jer, poznato je, da se metakognitivne sposobnosti razvijaju na ranijim stupnjevima obrazovanja (Gojkov, 2006). Neuroticizam i zaštita samopoštovanja, kao deo motivacione strategije, samo su uobičajeni

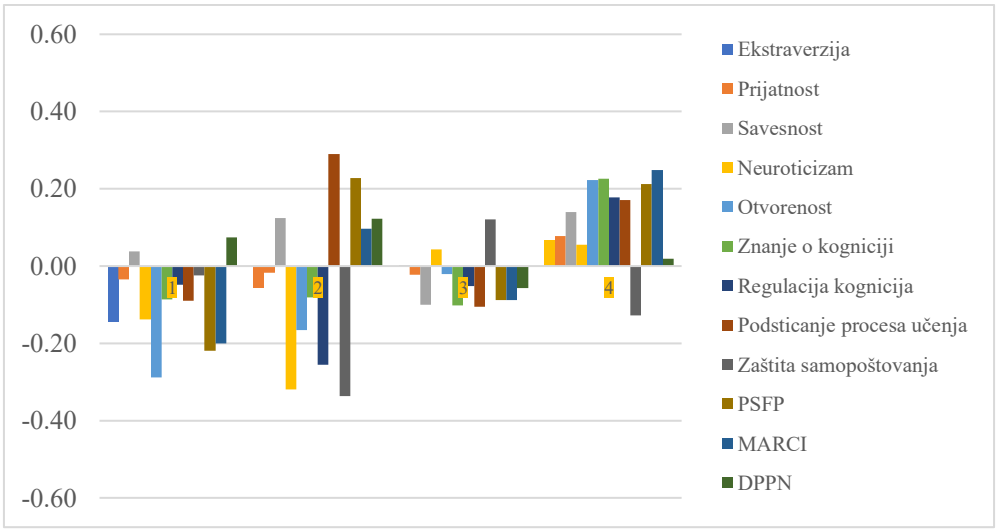
prateći deo neuspeha, koji služi odbrani ega, tj. zaštiti samopoštovanja. U Tabeli 6 vidi se da su u vezi sa neuspehom i sledeće determinante: *Savesnost (BFI), Znanje o kogniciji (MAI(), PSFP-adresiranje neuspeha* i *Razvijenost samopercepcije* o pamćenju i rezonovanju. Tako da bi se moglo konstatovati da su nađene determinante dobro skicirale suštinu uzroka neuspešnih darovitih studenata o kojima izveštavaju i druga istraživanja, ali ostaje pitanje: da li je ovaj nalaz dovoljan za nastojanja da se teškoće u smislu vraćanja darovitog na kolosek daljeg uspešnog studiranja, ili je on rezultat uzetih determinanti na osnovu nalaza drugih istraživača? Ili da se drugačije postavi pitanje: da li svi podbacivači imaju samo ove determinante, ili imaju i neke druge? Tako da bi za drugo istraživanje bilo značajno uključiti i druge determinante zbog idiosinkrazije u, eventualnom, fenomenološkom pristupu. Tako da ovaj nalaz nema više domete od potvrde prethodno navedenih nalaza drugih istraživača u uvodnom delu ove studije, što ide, takođe, prethodno postavljenim pitanjima vezanim za metodološke aspekte istraživanja neuspeha darovitih, a time i mogućnost holističkog pristupa.

Tabela 6. *Povezanost pojedinačnih determinanti uspešnosti studiranja sa podbacivanjem darovitih studenata*

	B	S.E.	P vrednost	Exp(B)	95% interval poverenja	
					Donji	Gornji
Ekstraverzija (BFI)	.005	.010	.645	1.005	.985	1.024
Prijatnost (BFI)	.009	.014	.503	1.009	.982	1.037
Savesnost (BFI)	-.016	.013	.217	.984	.959	1.009
Neuroticizam (BFI)	.026	.009	.003	1.026	1.009	1.044
Otvorenost (BFI)	.014	.015	.344	1.014	.985	1.045
Znanje o kogniciji (MAI)	-.064	.035	.067	.938	.876	1.005
Regulacija kognicija (MAI)	.021	.019	.285	1.021	.983	1.060
Skala motivacionih strategija (SMS)	.001	.010	.959	1.001	.981	1.020
Zaštita samopoštovanja (SMS)	.044	.016	.007	1.045	1.012	1.079
PSFP – adresiranje /uspeha/neuspeha	-.019	.017	.246	.981	.950	1.013
MARCI	-.007	.006	.301	.993	.981	1.006
DPPN	.000	.003	.988	1.000	.994	1.006

Napomena. B – b koeficijent. S. E. – standardna greška B koeficijenta. Exp(B) – eksponent za B koeficijent. 95% interval poverenja – donji (2.5%) i gornji (97.5%) interval poverenja, odnosno procenjeni raspon u kojem se kreće vrednost b koeficijenta

Sa ciljem da se stekne detaljniji uvid u izraženost pojedinačnih determinanti, u svakoj od četiri grupe, vrednosti svih varijabli su standardizovane i prikazane Slikom 4. Grupu ispitanika koji imaju nizak prosek i nemaju priznanja (NPNP) karakterišu sniženi skorovi na *otvorenosti,* PSFP (adresiranje uspeha/neuspeha) i MARCI, dok grupu ispitanika koji imaju visok prosek i nemaju priznanja (VPNP) karakterišu sniženi skorovi na *Neuroticizmu, Regulaciji kognicija i Zaštiti samopoštovanja, kao i povišeni skorovi na Podsticanju procesa učenja i PSFP.* Grupa ispitanika koja ima nizak prosek i nema priznanja (NPIP) karakterišu prosečni skorovi na svim determinantama. *Grupa ispitanika koja ima visok prosek i ima priznanja (VPIP) ima povišene skorove na Otvorenosti, Znanju o kogniciji, PFSP /adresiranje neuspeha/ i MARCI.* Ovaj nalaz je potvrda prethodnog, jer ukazuje na polarizaciju determinanti, tako da uspešni daroviti nasuprot podbacivačima imaju izražene skorove na determinantama: *Otvorenost, Adresiranje neuspeha u dobrom pravcu, Regulaciju kognicije i Ovladanost strategijama učenja*, dakle faktora koji garantuju posvećenost učenju i uspeh.



Slika 4. *Izraženost (Z) skorova u svakoj grupi pojedinačno, za sve determinante*

Kanonička korelaciona analiza

Sa ciljem da se ispita povezanost između levog seta varijabli (*najviša prosečna ocena tokom studija i pripadnost grupi darovitih podbacivača*) i desnog seta varijabli *(godina studija, procena razvoja potencijala, procena nivoa postignuća, pol, uspeh na kraju osnovne škole, priznanja tokom osnovne škole, uspeh na kraju srednje škole i priznanja tokom srednje škole*), primenjena je kanonička korelaciona analiza.

Rezultati ove analize su ukazali na zaključak *da su statistički značajne i prva* ($r = .625$; $\lambda = .484$, $F(16, 1612) = 44.016$, $p = .000$) i *druga kanonička funkcija* ($r = .453$; $\lambda = .258$, $F(7, 807) = 29.749$, $p = .000$). Na osnovu levog seta varijabli je objašnjeno *24.7% prve i 75.3%* druge kanoničke funkcije, dok je na osnovu desnog seta varijabli objašnjeno *17.3% prve i 19.4%* druge kanoničke funkcije. Opterećenja pojedinačnih varijabli na kanoničkim funkcijama su prikazana Tabelom 7.

Kada je reč o prvoj kanoničkoj funkciji (koja je nazvana *daroviti neuspešni*), za nju je karakteristično da joj pripadaju nadareni studenti (visok prosek) koji su podbacili (levi set), kao i prisustvo priznanja u osnovnoj i srednjoj školi i visok uspeh na kraju osnovne škole.

Kada je reč o drugoj kanoničkoj funkciji, koja je nazvana *snižena ostvarenost potencijala i nivoa postignuća* – za nju je karakteristično da joj pripadaju studenti sa niskom prosečnom ocenom, kao i nadareni studenti koji su podbacili (levi set), dok je karakteristika ove funkcije, u odnosu na desni set, snižena ostvarenost potencijala i sniženi nivo postignuća tokom studija, kao i lošiji uspeh na kraju osnovne i srednje škole. Ostaje iza ovoga isto pitanje: zašto su se ovi studenti našli na ovim studijama, da li je selekcija bila efikasna, ili su neki drugi faktori doveli do ove situacije? To se nije posmatralo u ovoj studiji, te bi bilo interesantno da se dublje ispitaju razlozi stagniranja ili podbacivanja na studijama. Faktora ima verovatno više, a da li faktorski pristup može da dođe do onoga što se podrazumeva pod holističkim obuhvatom faktora, ili bi efikasniji biofenomenološki pristup?

Tabela 7. *Standardizovana opterećenja varijabli na kanoničkim funkcijama*

Set	Varijabla	F1	F2
Levi	Prosečna ocena	.277	-.961
	Nadareni studenti koji su podbacili (0 – ne; 1 – da)	.646	.763
	Godina studija	-.033	-.165
	Ostvarenost potencijala tokom studija	.092	-.573
	Nivo postignuća tokom studija	.109	-.899
Desni	Pol (1 – muško; 2 – žensko)	.041	-.090
	Uspeh na kraju osnovne škole	.326	-.361
	Priznanja u osnovnoj školi	.970	.181
	Uspeh na kraju srednje škole	.203	-.464
	Priznanja u srednjoj školi	.524	-.055

Sa ciljem da se ispita povezanost između levog seta varijabli (najviša prosečna ocena tokom studija i pripadnost grupi darovitih podbacivača) i desnog seta varijabli, koji u ovom slučaju predstavljaju determinante uspešnog studiranja (*ekstraverzija, prijatnost, savesnost, neuroticizam, otvorenost, znanje o kogniciji, regulacija kognicija, podsticanje procesa učenja, zaštita samopoštovanja, PSFP, MARCI i DPPN),* primenjena je kanonička korelaciona analiza. Rezultati ove analize su ukazali na zaključak da je statistički značajne prva kanonička funkcija ($r = .342$; $\lambda = .864$, $F (24, 1610) = 5.068$, $p = .000$), dok druga kanonička funkcija nije statistički značajna ($r = .145$; $\lambda = .976$, $F (11, 806) = 1.581$, $p = .099$). Na osnovu levog seta varijabli objašnjeno je 57.4% prve kanoničke funkcije, dok je na osnovu desnog seta objašnjeno 24.3% prve kanoničke funkcije. Opterećenja pojedinačnih varijabli na prvoj kanoničkoj funkciji su prikazana Tabelom 7. Najviša opterećenja na prvoj kanoničkoj funkciju, iz levog seta imaju (niska) prosečna ocena i pripadnost grupi nadarenih studenata koji su podbacili. Kada je reč o desnom setu, najviša opterećenja imaju *niska savesnost, niska otvorenost, nisko znanje o kogniciji i niska regulacija kognicija, nisko podsticanje procesa učenja, visoka zaštita samopoštovanja, kao i niski PSFP i MARCI.*

Diskriminativna kanonička korelaciona analiza

Diskriminativna kanonička analiza (DKA) je primenjena sa ciljem da se napravi diskriminacija između četiri grupe definisane u odnosu na priznanja i postignuće tokom studija (prosečnu ocenu) u odnosu na preostale determinante postignuća studenata. U ovoj analizi, grupna pripadnost predstavlja nezavisnu varijablu, dok pojedinačne determinante postignuća studenata predstavljaju zavisne varijable. Rezultati DKA su ukazali *na postojanje tri diskriminativne funkcije*, pri čemu su statistički značajne prva ($\lambda = .879$, $\chi^2 (36) = 104.265$, $p = .000$) i druga ($\lambda = .933$, $\chi^2 (22) = 56.315$, $p = .000$) diskriminativna funkcija, dok treća diskriminativna funkcija nije statistički značajna ($\lambda = .987$, $\chi^2 (10) = 10.248$, $p = .419$). *Na osnovu prve funkcije moguće je objasniti 46.1% identifikovanih razlika između grupa, dok je na osnovu druge funkcije moguće objasniti 44.3% identifikovanih razlika između grupa*. Tabelom 8 su predstavljena opterećenja zavisnih varijabli na prvoj i drugoj diskriminativnoj funkciji, dok su Tabelom 9 predstavljene vrednosti centroida grupa na prvoj i drugoj diskriminativnoj funkciji. Slikom 5 su predstavljene pozicije ispitanika, kao i centroida grupa, u dvodimenzionalnom prostoru, definisanom na osnovu izolovanih diskriminativnih funkcija. Prvu diskriminacionu funkciju, nazvanu *visoka akademska stabilnost*, definišu visoki skorovi *na otvorenosti*, PSFP-u i MARCI-u, kao i *niski skorovi* na upitniku *DPPN*. Drugu diskriminacionu funkciju, nazvanu *Niska akademska stabilnost*, definišu visoki skorovi na *Neuroticizmu, Otvorenost, Regulaciji kognicija i Zaštiti samopoštovanja*.

Tabela 8. *Standardizovana opterećenja (koeficijenti) zavisnih varijabli na kanoničkim diskriminacionim funkcijama*

Varijabla	F1	F2
Ekstraverzija (BFI)	.054	.001
Prijatnost (BFI)	-.168	.089
Savesnost (BFI)	-.053	-.141
Neuroticizam (BFI)	.027	.717
Otvorenost (BFI)	.430	.491
Znanje o kogniciji (MAI)	.176	-.299
Regulacija kognicija (MAI)	-.013	.585
Podsticanje procesa učenja (SMS)	.089	-.177
Zaštita samopoštovanja (SMS)	-.083	.598
PSFP	.555	-.196
MARCI	.335	-.105
DPPN	-.373	-.128

Tabela 9. *Centroidi grupa u odnosu na standardizovane vrednosti prve i druge diskriminacione funkcije*

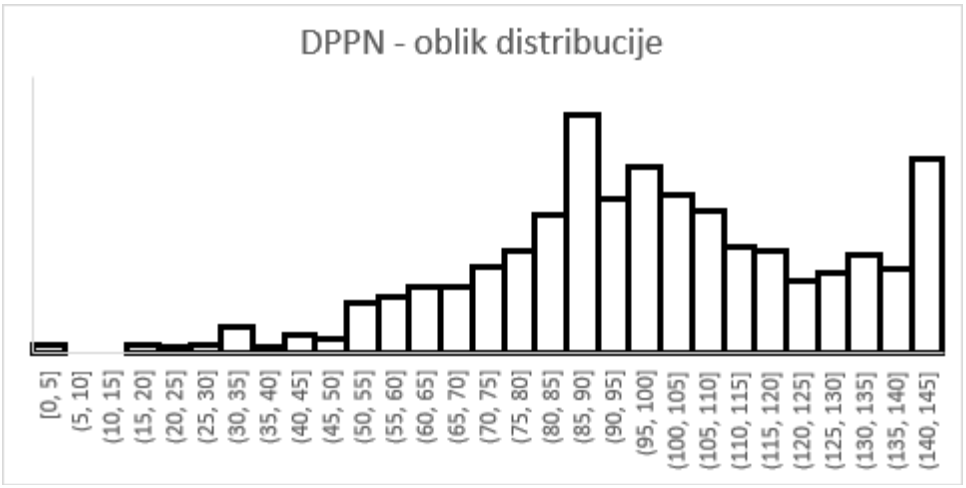
	Funkcija	
Grupa	F1	F2
NPNP	-.376	-.189
VPNP	.069	-.776
NPIP	-.097	.164
VPIP	.339	.003

Rezultati o odnosu akademske darovitosti (da/ne) i pitanjima upitnika DPPN

Povezanost akademske darovitosti (*da/ne*) sa pitanjima upitnika DPPN ispitana je primenom Poin-biserijskog koeficijenta korelacije, dok je povezanost preostalih varijabli (prosečna ocena, ostvarenost potencijala i nivo postignuća) sa pitanjima upitnika DPPN ispitana primenom Pirsonovog koeficijenta korelacije.

- *Akademska darovitost ostvaruje statistički značajne i pozitivne korelacije niskog intenziteta sa pitanjima* 4, 5, 7, 28 i 29, kao i statistički značajne i *negativne korelacije niskog intenziteta sa pitanjima 22, 24, 25, 26, 27 i 30.*
- *Prosečna ocena tokom studija ostvaruje statistički značajne i pozitivne korelacije niskog intenziteta sa pitanjima* 2, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 28 i 29, kao i *statistički značajnu i negativnu korelaciju niskog intenziteta sa pitanjem 30*.
- *Ostvarenost potencijala i nivo postignuća ostvaruju pozitivne i statistički značajne korelacije niskog intenziteta sa svim pitanjima, sa izuzetkom poslednjeg pitanja, sa kojim nisu u statistički značajnoj korelaciji.*

Distribucija ukupnog skora na upitniku DPPN data je Slici 5, gde se vizuelno ukazuje na razlike u odnosu *akademske darovitosti, prosečne ocene, ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća sa didaktičkim strategijama i kontekstom učenja*



Slika 5. *Distribucija ukupnog skora na DPPN upitniku.*

Tabela 10. *(DPPN) Relacije akademske darovitosti, prosečne ocene, ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća sa didaktičkim strategijama i kontekstom učenja*

1	2	3	4	5
P1	-0.022	0.010	0.270	0.184
P2	0.059	0.071	0.231	0.201
P3	0.039	0.118	0.278	0.228
P4	0.087	0.162	0.284	0.263
P5	0.139	0.160	0.228	0.255
P6	0.034	0.051	0.240	0.177
P7	0.122	0.144	0.196	0.200
P8	-0.041	-0.005	0.294	0.248
P9	-0.059	-0.021	0.286	0.261
P10	0.034	0.061	0.296	0.279
P11	0.049	0.074	0.258	0.274
P12	0.040	0.089	0.263	0.278
P13	0.011	0.090	0.258	0.255
P14	0.021	0.093	0.241	0.252
P15	0.030	0.086	0.218	0.245
P16	0.019	0.114	0.181	0.219
P17	-0.050	0.003	0.237	0.201
P18	0.003	0.082	0.252	0.268
P19	0.043	0.103	0.201	0.212
P20	0.012	0.062	0.248	0.249
P21	-0.067	0.008	0.234	0.195
P22	-0.096	-0.027	0.214	0.156
P23	-0.068	-0.016	0.243	0.184
P24	-0.094	-0.003	0.259	0.209
P25	-0.121	-0.060	0.236	0.179
P26	-0.130	-0.044	0.251	0.231
P27	-0.104	-0.031	0.238	0.196
P28	0.093	0.163	0.215	0.236
P29	0.107	0.179	0.216	0.265
P30	-0.080	-0.092	-0.003	-0.029

Legenda:
1. Broj pitanja (DPPN) / **2.**. Akademska darovitost / **3.** Prosečna ocena / **4.** Ostvarenost potencijala / **5**. Nivo postignuća.

P1–30: P1 Na predavanjima i vežbama se daje objašnjenje svrhe časa i zadataka koji se rade tokom časa. P2 Nastavnici i saradnici pomažu studentima da ostvare kratkoročne akademske ciljeve. P3 Nastavnici i saradnici pomažu studentima da ostvare dugoročne akademske ciljeve. P4 Na predavanjima i vežbama se ukazuje studentima na dugoročne koristi koje donosi znanje ili veština koju student treba da usvoji tokom časa. P5 Studenti se upućuju na to kako da povežu zadatke koji se rade na predavanjima i vežbama, sa situacijama iz stvarnog sveta. P6 Znanja koja se stiču na predavanjima i vežbama u skladu su sa interesovanjima studenata. P7 Znanja koja se stiču na predavanjima i vežbama su integrisana u programske sadržaje/akademski rad. P8 Tokom predavanja i vežbi, studentima se nudi autentičan izbor u vezi sa načinom na koji žele da uče nove sadržaje. P9 Tokom predavanja i vežbi, studentima se nudi autentičan izbor u vezi sa načinom na koji žele da pokažu znanja u vezi sa novim sadržajem. P10 Tokom predavanja i vežbi studentima se nude instrukcije koje su na optimalnom/izazovnom nivou. P11 Nastavnici i saradnici stvaraju mogućnosti za trenutnu povratnu informaciju o uspehu pojedinaca u aktivnostima u učionici. P12 Postoji razumevanje za neuspeh studenata od strane nastavnika i saradnika. P13 Primetno je zalaganje nastavnika i saradnika u radu sa uspešnim studentima, sa ciljem da studentima pomognu da artikulišu svoje razloge za izbor ili propust koji su napravili. P14 Primetno je zalaganje nastavnika i saradnika u radu sa uspešnim studentima, koje ima za cilj da studenti ulože maksimalan napor u savladavanju novih znanja i veština. P15 Nastavnici i saradnici prepoznaju uspešne radove studenata, sa ciljem da studenti prepoznaju sopstveni napredak i razvoj. P16 Nastavnici i saradnici dele svoje mišljenje sa uspešnim studentima, u vezi sa njihovim radovima (npr. seminarskim ili završnim radovima). P17 Nastavnici i saradnici ohrabruju uspešne studente da se takmiče sami sa sobom, kako bi pratili vlastiti napredak. P18 Nastavnici i saradnici prepoznaju razvoj i napredak uspešnih studenata. P19 Nastavnici i saradnici daju pohvale uspešnim studentima. P20 Nastavnici i saradnici podstiču razvoj veština uspešnih studenata. P21 Nastavnici i saradnici razgovaraju sa uspešnim studentima o preprekama koje imaju, sa ciljem da im ukažu na dostupne opcije za prevazilaženje prepreka. P22 U slučaju kriza, prepreka i problema, nastavnici i saradnici pozivaju uspešne studente na konsultacije radi lakšeg prevazilaženja problema. P23 Nastavnici i saradnici podstiču uspešne studente da rade sa izazovnim i zanimljivim sadržajima. P24 Nastavnici i saradnici uspešno procenjuju koje su veštine učenja potrebne uspešnim studentima u trenucima krize. P25 Nastavnici i saradnici pomažu uspešnima da organizuju svoj rad i vreme učenja tokom krize. P26 Nastavnici i saradnici podstiču veštine samokontrole kod uspešnih studenata, kako bi savladali rasejanost i izbegavanje truda. P27 Nastavnici i saradnici pomažu uspešnima da planiraju akademske zadatke u trenucima neuspeha, ukazujući na njihove sposobnosti i veštine. P28 Tokom predavanja i vežbi, nastavnici i saradnici ostavljaju mogućnost za otvoreni dijalog, nezavisno mišljenje, kritičnost i proširenje iskustava. P29 Na ovim studijama imam mogućnost za nezavisno mišljenje, kritičnost i proširenje iskustava. P30 Imam osećaj da sistem studija svojim normama i pravilima negativno utiče na učenje i dostojanstveno odustajanje od akademskih postignuća.

Prvi obrazac predstavlja najviši stepen slaganja sa kategorijom *umereno prisutno prisustvo* percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja, nakon čega, po frekventnosti, slede *veoma prisutno i izuzetno prisutno.* Dakle, *prvi obrazac je* ujedno i najzastupljeniji i primetan je u pitanjima 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 i 30; ona se odnose na: percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja koje idu u prilog *značajnom doprinosu akademskom uspehu, akademskoj darovitosti i usmeravanju samoregulacije učenja pri podsticanju razvoja izvrsnosti darovitih studenata*.

Prethodne konstatacije idu u prilog potvrde *prve hipoteze*, jer konstatuju značaj didaktičkih strategija i instrukcija koje su u suštini didaktičkog vođenja u skladu sa principima personalizacije i autonomije učenja, kao osnove samoregulacije učenja. Percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja idu u prilog značajnom doprinosu akademskom uspehu, akademskoj darovitosti i usmeravanju samoregulacije učenja pri podsticanju razvoja izvrsnosti darovitih studenata. Tako da i ovaj nalaz potvrđuje prethodne konstatacije da percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja najviše odgovaraju jednoj grupi studenata, što je po strukturi didakičkih strategija i instrukcija, uglavnom, usmereno ka akademskoj darovitosti i usmeravanju samoregulacije učenja pri podsticanju razvoja izvrsnosti darovitih studenata, što, kako se iz nalaza vidi, potvrđuje stepen izraženosti procene studenata.

Drugi manifestovan obrazac zasnovan je na kategorijama koje označavaju *viši stepen prisustva merenog fenomena*, formira se pitanjima sa rednim brojevima 4, 5, 19, 28 i 29. Treći je prisutan kod stavki sa rednim brojevima 1, 2, 3, 7, 11, 15, 16, 17, 18 i 20. Kod ovih stavki ispitanici *veoma retko biraju prve tri kategorije (nije prisutno, veoma malo prisutno i malo prisutno)*, dok su preostale kategorije odgovora znatno češće zastupljene. Prethodne konstatacije, takođe, govore o razlikama u procenama prikladnosti, koja je u suštini personalizacije, a koja je kao princip u ovom istraživanju izražena procenama studenata.

Povezanost akademske darovitosti (*da/ne*) sa pitanjima prilagođenosti didaktičkih stategija (DPPN) ispitana je primenom Poin-biserijskog koeficijenta korelacije, a povezanost preostalih varijabli (prosečna ocena, ostvarenost potencijala i nivo postignuća) sa pitanjima upitnika DPPN primenom Pirsonovog koeficijenta korelacije. *Akademska darovitost ostvaruje statistički značajne i pozitivne korelacije niskog intenziteta sa pitanjima 4, 5, 7, 28 i 29*, kao i statistički značajne i negativne korelacije niskog intenziteta sa pitanjima 22, 24, 25, 26, 27 i 30. Prosečna ocena tokom studija ostvaruje statistički značajne i pozitivne korelacije niskog intenziteta sa pitanjima 2, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 28 i 29, kao i statistički značajnu i negativnu korelaciju niskog intenziteta sa pitanjem 30. Ostvarenost potencijala i nivo postignuća ostvaruju pozitivne i statistički značajne korelacije niskog intenziteta sa svim pitanjima, sa izuzetkom poslednjeg pitanja, sa kojim nisu u statistički značajnoj korelaciji. Dakle, posmatrano u celini, moglo bi se zaključiti da najefikasnije didaktičke strategije i instrukcije ostvaruju visoke pozitivne korelacije sa „Ostvarenost potencijala" i „Nivo postignuća" i da imaju sledeće sadržaje (v. Tabelu 11):

Tabela 11. *Korelacije između pojedinačnih ajtema i varijabli „Ostvarenost potencijala" i „Nivo postignuća"*

Br.	Sadržaj ajtema	Ostvarenost potencijala	Nivo postignuća
P10	Optimalno izazovne instrukcije	**.296**	**.279**
P8	Autentičan izbor načina učenja	.294	.248
P9	Autentičan izbor načina prikaza znanja	.286	.261
P4	Dugoročna korist znanja	.284	.263
P11–P13	Povratna informacija i podrška uspešnima	~.258	~.274
P26	Podsticanje samokontrole kod uspešnih	.251	.231

Prethodne didaktičke instrukcije podstiču autonomiju, metakognitivne veštine, kao i dublje razumevanje. Sledeće didaktičke instrukcije i strategije, takođe pomažu, ali sa slabijim efektima:

- P3, P5, P6, P7 – *dugoročni ciljevi, povezivanje sa realnim svetom i akademskom strukturom*;
- P14–P20 – *pohvale, razvoj veština, rad sa uspešnima* i
- P28, P29 – *kritičko mišljenje i dijalog*.

Značajne su u razvoju akademskih kompetencija i motivacije negativne korelacije (posebno kod akademske darovitosti), a nalaze se kod sledećih ajtema (v. Tabelu 12):

Tabela 12. *Povezanost didaktičkih strategija sa akademskom darovitošću*

Br. ajtema	Didaktičke strategije i instrukcije	Akademska darovitost
P22–P27	Intervencije tokom krize, podrška uspešnima u izazovima	Negativne korelacije (npr. P26: -0.130, P25: -0.121)
P30	Osećaj negativnog uticaja sistema	-0.080, -0.092

Najveće pozitivne: P5 (.139), P7 (.122), P29 (.107) – sve vezane za nezavisno mišljenje, praktičnost i integraciju znanja.

Najveći uticaj na razvoj i postignuće imaju:

- jasna struktura i svrha didaktičkih instrukcija i strategija;
- dugoročno osmišljene strategije;
- autentičan izbor i izazovni zadaci;

- povratna informacija i podrška.

Negativne strategije se odnose na institucionalni pritisak i reaktivne mere.

Prethodni nalazi idu u prilog potvrde 1, 3. i 4. hipoteze kojima se konstatuje da postoji povezanost percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja sa akademskim uspehom i akademskom darovitošću, kao i sa samoprocenom ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća tokom studija, kao i da postoji veza između didaktičnih postupaka za prevazilaženje neuspeha i akademskom darovitošću sa različitim interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima. Takođe se pretpostavka potvrđuje konstatacijom da su percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja u vezi sa akademskim uspehom i akademskom darovitošću i sa samoprocenom ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća tokom studija, ali te veze su na nižem nivou od očekivanih. Takođe, uočava se da su razlike među procenama u prethodnim pitanjima značajne. Dakle, značajan je raspon između onih kojima su izuzetno odgovarale didaktičke strategije i konteksti učenja i onih koji su očekivali više, te njihovom akademskom uspehu nisu značajno doprinele.

Rezultati o povezanosti interpersonalnih i intrapersonalnih faktora sa didaktičkim postupcima za prevazilaženje neuspeha (DPPN)

Za utvrđivanje povezanosti interpersonalnih i intrapersonalnih faktora sa didaktičkim postupcima za prevazilaženje neuspeha (DPPN), primenjen je Pirsonov koeficijent korelacije i višestruka regresiona analiza.

Sa ciljem da se ispita povezanost svakog pojedinačnog interpersonalnog i intrapersonalnog faktora sa ukupnim skorom na upitniku DPPN, pri čemu se preostali faktori drže pod statističkom kontrolom, primenjena je višestruka regresiona analiza. U ovoj analizi DPPN predstavlja kriterijumsku varijablu, a pojedinačni faktori predstavljaju prediktorske varijable. *Regresioni model je statistički značajan* ($F (11, 807) = 26.22$, $p < .001$; $R = .513$), pri čemu je setom prediktora objašnjeno 26.3% kriterijumska varijable. U kontekstu intrapersonalnih faktora *kao jedini značajni prediktor pozitivnog smera se izdvaja adresiranje uspeha (PSFP), koji je ujedno i najbolji prediktor didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha (DPPN), kada se posmatra model u celini.*

Kada je reč o interpersonalnim faktorima, jedini *Od osobina ličnosti*, koji su posmatrani kao istovremeno i interpersonalni i intrapersonalni faktori, kao značajni prediktori se izdvajaju dimenzije *Prijatnost – u pozitivnom smeru* i *Otvorenost – u negativnom smeru.* Rezultati su predstavljeni Tabelom 13.

Tabela 13. *Parcijalni doprinos prediktora*

Faktor	Upitnik	Prediktor	r	β	T - test	p vrednost
Intrapersonalni	PSFP	Ukupni skor	.462**	.399	11.240	.000
	MARCI	Ukupni skor	.207**	.063	1.693	.091
Interpersonalni	MAI	Znanje o kogniciji	.265**	.005	.109	.913
		Regulacija kognicije	.299**	.144	3.305	.001
	SMS	Poticanje procesa učenja	.271**	.019	.455	.649
		Strategije samorelacije	-.090*	.033	.874	.382
Intrapersonalni i interpersonalni	BFI	Ekstraverzija	.102**	.029	.902	.367
		Prijatnost	.104**	.073	2.028	.043
		Savesnost	.233**	.058	1.570	.117

		Neuroticizam	.044	-.053	-1.590	.112
		Otvorenost	.013	-.170	-4.586	.000

Napomena. r – Pirsonov koeficijent korelacije. β – vrednost beta pondera, parcijalni doprinos predikciji. * p < .05; ** p < .01

Prethodni nalazi o *povezanosti interpersonalnih i intrapersonalnih faktora sa didaktičkim postupcima za prevazilaženje neuspeha (DPPN), ukazuju na mogućnost da se zaključi da postoji značajan* odnos didaktičkih postupaka i interpersonalnih i intrapersonalnih faktora za podsticanje u prevazilaženju neuspeha i u podsticanju izvrsnosti u akademskoj darovitosti, što ide u prilog potvrdi druge radne hipoteze.

Rezultati povezanosti interpersonalnih i intrapersonalnih faktora sa akademskom darovitošću

Sa ciljem da se ispita povezanost interpersonalnih i intrapersonalnih faktora sa akademskom darovitošću, primenjen je Point-biserijski koeficijent korelacije i višestruka regresiona analiza. Kada je reč o bivarijatnim odnosima između varijabli (korelacija), *akademska darovitost ostvaruje statistički značajne relacije pozitivnog smera i niskog intenziteta sa adresiranjem uspeha (PSFP), kompetencijom za pamćenje i rezonovanje (MARCI), znanjem o kogniciji, podsticanjem procesa učenja i dimenzijama Prijatnost, Savesnost i Otvorenost,* kao i statistički značajnu *korelaciju negativnog smera i niskog intenziteta* sa *Zaštitom samopoštovanja.*

Sa ciljem da se ispita povezanost svakog pojedinačnog interpersonalnog i intrapersonalnog faktora sa akademskom darovitošću, pri čemu se preostali faktori drže pod statističkom kontrolom, primenjena je binarna logistička regresiona analiza. U ovoj analizi akademska darovitost predstavlja kriterijumsku varijablu, a pojedinačni faktori predstavljaju prediktorske varijable. Regresioni model je statistički značajan (χ^2 (1) = 63.34, p < .001) pri čemu je setom prediktora objašnjeno 10.8% kriterijumska varijable.

U kontekstu intrapersonalnih faktora kao jedini značajni prediktor pozitivnog smera se izdvaja kompetencija za pamćenje i rezonovanje (MARCI), što je ujedno i najbolji prediktor akademske darovitosti, kada se posmatra model u celini. Kada je reč o intrapersonalnim faktorima, kao statistički značajni prediktori se izdvajaju *Regulacija kognicije, u pozitivnom smeru i okviru Strategije samoregulacije deo koji se odnosi na Zaštitu samopoštovanja, u negativnom smeru*. U kontekstu osobina ličnosti, koje su posmatrane kao istovremeno i interpersonalni i intrapersonalni faktori, *nisu identifikovani statistički značajni prediktor*i. Rezultati su predstavljeni Tabelom 14.

Tabela 14. *Parcijalni doprinos prediktora*

Faktor	Upitnik	Prediktor	r	b	Wald	p vrednost
Intrapersonalni	PSFP	Ukupni skor	.133**	.188	3.259	.071
	MARCI	Ukupni skor	.198**	.329	9.935	.002
Interpersonalni	MAI	Znanje o kogniciji	.109**	.203	2.289	.130
		Regulacija kognicije	.040	-.257	4.278	.039
	SMS	Poticanje procesa učenja	.157**	.153	1.504	.220
		Zaštita samopoštovanja	-.166**	-.322	9.053	.003
Intrapersonalni i interpersonalni	BFI	Ekstraverzija	-.003	-.084	.921	.337
		Prijatnost	.085*	-.006	.004	.951
		Savesnost	.077*	-.125	1.465	.226
		Neuroticizam	-.020	-.172	3.534	.060
		Otvorenost	.130**	.087	.719	.397

Napomena. r – Point-biserijski koeficijent korelacije. b – vrednost b pondera, parcijalni doprinos predikciji. Wald – vrednost Waldovog test statistika. * p < .05; ** p < .01

Pol i godine studija kao moderatori između didaktičnih postupaka i akademske darovitosti

Sa ciljem da se ispitaju moderacioni efekti pola i godine studija na odnos između didaktičnih postupaka za prevazilaženje neuspeha, sa jedne strane, i akademske darovitosti, samoprocene nivoa postignuća tokom studija, samoprocene ostvarenosti potencijala tokom studija i adresiranja uspeha, sa druge strane, primenjena je analiza moderacije. Analiza je sprovedena u Hejzovom (Hayes) makrou za SPSS, primenom modela 1. Sprovedeno je ukupno osam analiza, pri čemu u svakoj analizi status kriterijumske varijable imaju didaktički postupci za prevazilaženje neuspeha (DPPN).

Status moderatorske varijable imaju: pol i godina studija, pri čemu svaka varijabla ima status moderatora u četiri analize. Status prediktorskih varijabli imaju: akademska darovitost, samoprocena nivoa postignuća tokom studija, samoprocena ostvarenosti potencijala tokom studija i adresiranja uspeha, svaka u po dve analize.

4. Diskusija

Cilj istraživanja bio je da se proveri značaj grupe faktora za koje prethodna istraživanja još nemaju jednoznačne nalaze za akademski neuspeh darovitih studenata. Tako da se nastojalo doći do konstatacija o tome koliko se daroviti akademski neuspešni studenti razlikuju od darovitih akademski uspešnih i ostalih. Pitanja su bila usmerena ka razlikama između intrapersonalnih i interpersonalnih faktora kod akademski uspešnih i neuspešnih darovitih studenata (između: crta ličnosti: emocionalnih problema, antisocijalne aktivnosti, nestabilni self-koncept, nizak akademski self-koncept, niska motivacija i kriza identiteta, nisko postavljeni ciljevi, neakademski ciljevi i vezama intrapsihičkih faktora sa širim normativnim i diskurzivnim obrascima koji se odnose na obrazovni sistem). Nalazi su konstatovali da postoje značajne razlike između darovitih akademski uspešnih studenata i darovitih akademski neuspešnih u faktorima koji utiču na akademska postignuća, dakle, potvrdili su njihov značaj, a time je potvrđen i predviđeni model, koji je nastao na osnovu drugih istraživanja, za koji se pretpostavilo da može pomoći da se adekvatnije primeravaju didaktički postupci za prevazilaženje defanzivnih kriza i akademskog neuspeha darovitih. Isto se može konstatovati i za povezanost percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja sa akademskim uspehom i akademskom darovitošću, kao i sa samoprocenom ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća tokom studija, čime se i ova pretpostavka potvrđuje, kao i veza između didaktičnih postupaka za prevazilaženje neuspeha i akademske darovitosti sa različitim interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima. Pretpostavljeni moderatorski uticaj pola nije potvrđen, dok je uticaj godine studija na odnos između uspeha na studijama, ocene nivoa postignuća i procene razvoja potencijala i akademske darovitosti, s jedne strane, i didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha, s druge strane, potvrđen.

Uticaj posmatranih faktora na uspeh studenata

Rezultati faktorske analize za upitnike PSFP (*Adresiranje uspeha/neuspeha*), MARCI (*Kompetencije pamćenja i rezonovanja*) i DPPN (*Didaktički postupci za prevazilaženje neuspeha*) ukazuju na tri ključna faktora koja značajno doprinose akademskom uspehu studenata:

- *Psihološki i motivacioni faktori (PSFP*). – Faktor adresiranja uspeha i neuspeha, koji uključuje unutrašnje motivacione komponente poput interesovanja za predmet, upornosti

i samostalnog rada, kao i eksternu podršku od nastavnika i porodice, pokazuje da je lični angažman studenta i percepcija podrške značajan prediktor uspeha. Studenti koji su motivisaniji i koji doživljavaju podršku imaju veću verovatnoću da istraju u učenju i prevaziđu poteškoće, što direktno utiče na njihov akademski rezultat.

- *Kognitivne kompetencije (MARCI)*. – Kompetencije pamćenja i rezonovanja su osnovni kognitivni faktori koji omogućavaju efikasno usvajanje i primenu znanja. Visoka samopercepcija ovih sposobnosti doprinosi većem samopouzdanju i boljoj strategiji učenja, što povoljno utiče na rezultate na ispitima i drugim akademskim zadacima. Efikasno pamćenje i rasuđivanje olakšavaju povezivanje novih informacija sa već postojećim znanjem i rešavanje kompleksnih problema.
- *Didaktički postupci nastavnika i saradnika (DPPN)*. – Organizovani i ciljano usmereni didaktički postupci, kao što *su podrška u kriznim momentima, davanje povratnih informacija, pružanje izbora u učenju i motivisanje samokontrole*, stvaraju okruženje koje omogućava prevazilaženje neuspeha i kontinuirani razvoj studenata. *Aktivna uloga nastavnika u prepoznavanju i rešavanju problema studenata doprinosi povećanju akademske postojanosti i uspeha.*
- Nalazi, takođe, konstatuju da ovi faktori ne deluju izolovano, već u interakciji. Tako, kognitivne sposobnosti efektivnije su ukoliko student ima odgovarajuću motivaciju i podršku, a didaktički postupci mogu dodatno osnažiti kako motivaciju, tako i razvoj kognitivnih veština. *Stoga, uspeh studenata zavisi od kompleksnog spoja ličnih kapaciteta, motivacije i kvaliteta obrazovnog okruženja*. Svakako da se ovome priključuje i didaktički aspekt, odnosno fokusiranje na podršku u razvoju interesovanja, koja su ozbiljan podsticaj razvoja motivacije i podrška samoregulacije studenata, didaktičke strategije koje stoje u osnovi autonomije učenja i poučavanja i efikasno pomažu u prevazilaženju neuspeha. Sve ovo ima značaja za razvijanje programa i intervencije usmerene na jačanje kognitivnih kompetencija. Ovakav pristup može doprineti povećanju uspeha i smanjenju stope odustajanja studenata.

Praktične implikacije prethodnih konstatacija odnose se na razumevanje uticaja ovih faktora u smislu pomoći obrazovnim institucijama da: fokusiraju podršku na razvoj motivacije i samoregulacije kod studenata; implementiraju efikasne didaktičke strategije koje aktivno pomažu u prevazilaženju neuspeha; razvijaju programe i intervencije usmerene na jačanje kognitivnih kompetencija, a posledica ovoga je povećanje uspeha i smanjenju stope odustajanja studenata.

Prethodni nalazi upućuju na zaključak da ima osnova da se prihvati pretpostavka da postoje značajne razlike između darovitih akademski uspešnih studenata i darovitih akademski neuspešnih u faktorima koji utiču na akademska postignuća, tako da potvrda njihovog značaja, tj. predviđenog modela, može pomoći da se adekvatnije primeravaju didaktički postupci za prevazilaženje defanzivnih kriza i akademskog neuspeha darovitih.

Isto se može konstatovati i za povezanost percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja sa akademskim uspehom i akademskom darovitošću, kao i sa samoprocenom ostvarenosti potencijala i nivoa postignuća tokom studija, čime se i ova pretpostavka potvrđuje, kao i veza između didaktičnih postupaka za prevazilaženje neuspeha i akademskom darovitošću sa različitim interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima.

Pretpostavljeni moderatorski uticaj pola nije potvrđen, ali je potvrđen uticaj godine studija na odnos između uspeha na studijama, ocene nivoa postignuća i procene razvoja potencijala i akademske darovitosti, s jedne strane, i didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha, s druge strane.

Nakon prethodnog, moglo bi se zaključiti da svi upitnici pokazuju jasne i pouzdane jednofaktorske strukture, što olakšava njihovu praktičnu primenu u daljim istraživanjima i

obrazovnim intervencijama. Posebno je značajno da studenti prepoznaju i vrednuju kako lične kapacitete (kao što su interesovanje, upornost, kognitivne sposobnosti) tako i podršku i didaktičke postupke nastavnika i saradnika kao važne faktore uspeha i prevazilaženja neuspeha.

Ovi nalazi podupiru važnost holističkog pristupa u obrazovanju, gde se individualni i sistemski faktori posmatraju u interakciji. Takođe, visok stepen pouzdanosti upitnika ukazuje da su razvijeni instrumenti prikladni za evaluaciju stavova i percepciju studenata, te se mogu koristiti za razvoj strategija usmerenih na unapređenje obrazovnog procesa, jačanje kompetencija pamćenja i rezonovanja, kao i primenu efektnih didaktičkih metoda sa ciljem prevazilaženja neuspeha.

Faktori koji su i u ovoj studiji potvrdili svoj značaj samo su deo konteksta i faktora koji mogu uticati u određenim momentima i biti uzrok neuspeha darovitih studenata, a kako se iz nalaza vidi – značajno mesto u prevazilaženju teškoća i savladavanju neuspeha ima i veza između didaktičkih postupaka za prevazilaženje neuspeha i akademskom darovitošću sa različitim interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima. Dakle, idiosinkrazija se i ovde pokazuje kao faktor koji traži korak dalje u poznavanju strukture pojedinca i mogućnosti primeravanja didaktičkih strategija i instrukcija i uopšte vođenja ka prevazilaženju neuspeha. Jer kako se videlo, dve trećine darovitih je ulaskom na studije „sišlo" sa liste darovitih. Ovo može da vodi ka pretpostavci da nisu imali adekvatne podsticaje, koji podrazumevaju personalizaciju postupaka, što se i u ovim nalazima vidi. Tako da bi se moglo zaključiti da su samoregulacija i razvoj potencijala darovitih tesno vezani, a iz didaktičkog ugla ovo podrazumeva personalizaciju, kao didaktički princip samoregulacije učenja, koji je karakteristika akademski darovitih i izvrsnih pojedinaca (Ziegler et al., 2022). Od prethodnih nalaza za diskusiju i dalje korake istraživanja, kao i za praksu, izdvajaju se uvidi koje u nastavku donosimo.

Faktorska analiza DPPN upitnika i Skri dijagram ukazuju na višedimenzionalnost percepcija o didaktičkim strategijama i konteksta učenja, što potvrđuje razlike u percipiranju didaktičke strategije kroz nekoliko distinktnih aspekata. Ovo je evidentno u neujednačenosti percepcija studenata o adekvatnosti primenjenih didaktičkih strategija i kontekstu učenja. Jer nalazi ukazuju da nisu svi studenti jednako zadovoljni ili da imaju slične utiske o nastavi, što može biti posledica različitih stilova učenja, očekivanja ili stila rada njih samih, ali i nastavnika. Ova heterogenost je značajna, jer signalizirana potrebu za personalizacijom didaktičkih pristupa, naročito u radu sa darovitim studentima.

Percepcije o adekvatnosti primenjivanih didaktičkih strategija i konteksta učenja i odnosa didaktičkih postupaka sa interpersonalnim i intrapersonalnim faktorima značajna su potvrda potreba za personalizaciju u prevazilaženju neuspeha i podsticanju izvrsnosti u akademskoj darovitosti. Ovo je potvrda shvatanja o modelu Ciglera (Ziegler, 2017; Ziegler et al., 2019), koji faktore neuspeha darovitih studenata i načine prevazilaženja istih rešava personalizacijom didaktičkih postupaka u aktiotop i sociotop modelima koji su u osnovi usmeravanja samoregulacije učenja. Ciglerov model shvatanja darovitosti i načina prevladavanja teškoća na putu ka samoostvarenju darovitih, a time i mentorski pristup u podsticanju izvrsnosti, potvrđuju nalazi ovoga istraživanja. Tako se može konstatovati da se nalazi slažu sa konstatacijama iz teorijskog konteksta ove studije, a time i sa shvatanjima autora koji nalaze da daroviti pojedinci nisu homogena grupa, iako se po određenim karakteristikama razlikuju od drugih (ranija zrelost, sposobnost samoregulacije i dr. – Renzulli, 2005; Bandura, 1997; Ziegler et al., 2019). Ovim se potvrđuje testirana teza o značaju poznavanja intrapersonalnih i interpersonalnih faktora učenja darovitih studenata za personalizaciju didaktičkih instrukcija (crte ličnosti akademski self-koncept, motivacija, ciljevi, didaktički postupci). Ovo potvrđuju stavke koje ukazuju na podršku tokom kriznih situacija i neuspeha (P22–P27), koje imaju negativne korelacije sa prosečnom ocenom i

pozitivne sa ostvarenjem potencijala. Ovo može značiti da dodatna pomoć u kriznim trenucima može doprineti stabilizaciji uspeha i ličnom razvoju.

Podrška nastavnika kroz povratne informacije (P11), prepoznavanje napretka i motivacija (P13, P14, P19) povezani su sa boljim akademskim ishodima, što potvrđuje značaj aktivne uloge nastavnika u procesu učenja, odnosno važnost koraka u mentorskom pristupu poučavanju koji zastupa Cigler (Ziegler et al., 2017). Istovremeno, negativne korelacije pojedinih stavki (npr. P22, P24, P25, P26, P27) sa prosečnom ocenom ukazuju da studenti sa nižim ocenama izraženije osećaju potrebu za dodatnom podrškom, što je očekivano i sugeriše da je cilj pomoći ovim studentima kroz usmerene didaktičke intervencije, jasno opisane u Ciglerovom modelu i potvrđene njegovim testiranjem u okviru STEM projekta (Ziegler et al., 2019).

Ovi nalazi naglašavaju da adekvatno osmišljene didaktičke strategije i kvalitetan kontekst učenja nisu samo faktori podrške u sticanju znanja, već i ključni elementi za razvoj samoregulacije, motivacije i izvrsnosti, posebno kod darovitih studenata. Pedagoške implikacije odnose se na personalizaciju nastavnih strategija i instrukcija potencijalima studenata sa fokusom na razvijanje metakognitivnih i motivacionih strategija kroz interakciju nastavnika i studenata i uvođenje sistematskih povratnih informacija i podrške u kriznim situacijama, kako bi se unapredila otpornost i održiv uspeh, što potvrđuje pristup Ciglera (Ziegler, 2017).

5. Zaključak

Dobijeni nalazi potvrđuju teorijski okvir koji povezuje didaktičke strategije sa akademskim uspehom i razvojem izvrsnosti. Precizna i višedimenzionalna procena didaktičkih postupaka omogućava identifikaciju ključnih faktora koji doprinose ili ometaju akademski razvoj, što predstavlja važan doprinos kako teoriji, tako i praksi visokog obrazovanja. Pritom nalazi ukazuju i da je značajno didaktičko vođenje, ali strategijama dobro usmereno tako da nastava nije previše didaktička, nego da se rad usmeri na studente, a nastavnik bude facilitator. Ovo u suštini menja pedagoški odnos – odnos posredovanja i approprijacije (obrazovanja i istraživanja), te se osnovnim načinom rada u nastavi visokog obrazovanja smatra dijalog. Nalazi ovog istraživanja idu u prilog stavovima Palekčića (Palekčić, 2006), koji nastavnim sadržajima daje poseban značaj, a prema Klafkijevoj (Klafki, 1985) teoriji kategorijalnog obrazovanja a pozivajući se i na Herbarta (Herbart, 1903), ukazuje na razliku između učenja i studiranja, značenje složenosti nastavnog sadržaja i važnost istraživanja tokom studija. Tako da nalazi ovoga istraživanja ostavljaju dosta prostora za razmišljanja i u ovom pravcu. Kao potvrda ovoga javljaju se novi didaktički impulsi poput prethodno pomenutih modela (Alosterični i drugi, šire: Giordan, 2000) kojima se faktorskim metodološkim pristupima, došavši do konstatacija o pedagoškim implikacijama, iste testiraju, ali u izmenjenom didaktičkom modelu koji nudi niz predloga koji prevazilaze konstruktivistički model, kao i okruženja za učenje.

Za naslov ovog teksta značajan je nalaz da učenje uključuje brojne, multifunkcionalne i višekontekstualne aktivnosti, a isto mobiliše nekoliko nivoa mentalne organizacije koji na prvi pogled izgledaju različiti, kao i značajan broj regulacionih petlji (povratne informacije...), tako da je ovo odgovor na jedno od pitanja u uvodnom delu ove studije, koje traži odgovor na sledeće: da li nađeni faktori imaju iza sebe realnu strukturu, *dakle, da li je pomoću njih moguće realno opisati stvarno postojeće značajne složaje spoljašnjih* okolnosti, odgovorne za podsticanje manifestovanja darovitosti, ili su ovi faktori samo konstrukti i artefakti statističkih paketa, tj. istraživanja? Nalazi ovoga istraživanja pitanje *koliko nađeni setovi (grupe osobina ličnosti i svojstava sredinskih uticaja) deluju na organizaciju ponašanja i uspeh darovitih* nije sasvim zatvorilo, nego su samo potvrđeni nalazi prethodnih istraživanja o značaju faktora složenih u datom modelu. Zato se dalje prednost daje personalizaciji u mentorskom modelu

Ciglera i sar. (2022), jer se idiosinkrazija u susretu sa kompleksnošću konteksta može, koliko-toliko više približiti potrebama pojedinaca, posebno u kriznim periodima, a u nalazima ovoga istraživanja vidi se da to izborom posmatranih didaktičkih strategija i instrukcija u njima nije do kraja uspelo, jer su nađene razlike u oceni istih između darovitih uspešnih i neuspešnih. Efikasnosti u smislu predupređivanja neuspeha dobro koristi upućivanje studenata i nastavnika u suštinu faktora koji pomažu efikasnosti odbrane darovitih studenata od neuspeha, kako bi sami sebi, uz pomoć mentora, mogli da pomognu, a naravno da pojedinačne mere bez sistemske podrške – ne daje očekivane efekte. Današnja situacija u organizacionom smislu (standardi, ekonomerizam i tehnicizam u praćenju kvaliteta obrazovanja, nedovoljna priprema nastavnog kadra za očekivane kompetencije u radu sa darovitima i dr.) nije optimistična. Ostaje nastavniku da se sâm snalazi na putu sopstvenog uzrastanja u izgradnji efikasnog stila mentorstva, bez koga će visok procenat skidanja sa liste darovitih, koji su na prethodnim stupnjevima obrazovanja, kako je i ovo istraživanje konstatovalo, imali karakteristike izvrsnosti, biti ne manji, nego i veći.

Pomenuti nalazi o praćenju napredovanja darovitih pojedinaca konstatuju, dakle, nemogućnost da se sa sigurnošću utvrde faktori sredine značajni za ostvarenja potencijala darovitih, jer podsticanje vrhunskih mogućnosti razvoja ima morfogenični kompleks faktora. Izdvojene grupe karakteristika značajne su za razvoj; njihov složaj, adekvatno komponovanje u određenom momentu presudno je, kao i vrlo specifično za svaku osobu. U spletu okolinskih svojstava ima isto toliko sopstvenog spleta spoljnih, sredinskih faktora, koje na poseban način imaju nešto slično sa jedinstvenošću osobe, te kao da, iako odvojene, jedinstvenosti spolja (složaj okolnosti formira sredinu, u značajnim situacijama stvara posebnu formulu uspeha) i one iznutra (fizičke i mentalne crte) – jedne druge uslovljavaju, pokreću, provociraju i obeležavaju.

Utisak je da je u sadašnjoj fazi razvoja metodoloških pristupa moguće tek nazreti kognitivne sklopove darovitih i njihove interakcije sa didaktičkim instrukcijama, te da je i ovo bez velike koristi ako se paralelno ne istražuju idiosinkratički i nomotetski aspekti, oba iz ugla značaja mnogostrukosti, ispreletanosti uloge ličnosti u kreativnosti, stilova mišljenja i učenja, kao mosta između kognicije i ličnosti, ličnosti i inteligencije i njihove korespondencije sa didaktičkim instrukcijama. U svemu ovome vidi se tračak nade za modele poput Ciglerovog (Ziegler, 2005), koji se u suštini zasniva na velikoj posvećenosti darovitom, dakle i dobroj didaktičkoj opremljenosti mentora, kao i upućenosti darovitog u značaj intra- i interfaktorskih relacija, što je prethodno pominjano u nalazima Stankova (2013).

Pokušaj da se sve objasni jednom teorijom jeste pokušaj nemogućeg. Tako novi modeli učenja i poučavanja, idući dalje od konstruktivističkog modela, treba da podstaknu didaktiku na sopstvena istraživanja i to pre svega o efikasnost didaktičkog okruženja u interakciji sa strategijama učenja studen(a)ta, tj. didaktički deo usmeravanja u strukturi i odnosa studen(a)ta sa sadržajem. Sve prethodno znači da se uloga nastavnika menja, tj. da se mora transformisati, kako bi studente uputio, ili osposobio da uče, ne samo radi trenutnog efikasnijeg sticanja znanja (Lončarić, 2008), nego zbog mogućnosti snalaženja u razvoju svojih potencijala u uslovima različitih složaja sredinskih faktora, koji su u hirovitom vihoru promena života u „društvu koje uči" sve dinamičniji i nepredvidiviji.

Literatura:

- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career Benefits Associated with Mentoring for Proteges: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology, 89*(1), 127–136. https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.1.127
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.

- Ballauff, T. (1971). *Skeptische Didaktik* [Skeptical didactics]. Quelle & Meyer.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117–148.
- Bandura, A. (1997). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3–17.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: WH Freeman Co.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Self-efficacy and adolescence* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age.
- Blankerz, H. (1982). *Die Geschhchte der Pedagogik: Von der Aufklarung bis zur Gegenwart*. Wetzlar.
- Blazic, M., Ivanus Grmek, M., Kramar, M., & Strmcnik, F. (2003). *Didaktika* [Didactics]. Novo mesto: Visokosolsko sredisce Novo mesto, Institut za raziskovalno in razvojno delo. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2885967-
- Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher, 13*, 4–16. http://dx.doi.org/10.3102/0013189X013006004
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How Far We Moved toward an Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review, 18*, 199–210. http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4
- Bojović, I. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu* (Doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet. https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/8949/Disertacija.pdf
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burke, R. J., & McKeen, C. A. (1996). Do women at the top make a difference? Gender proportions and the experiences of managerial and professional women. *Human Relations, 49*(8), 1093–1104. https://doi.org/10.1177/001872679604900804
- Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 13–39). The Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/2004-00163-001
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54*, 1–22.
- Cattell, R. B., & Cattell, A. K. S. (1973). *Measuring Intelligence with the Culture Fair Tests*. Champaign, IL: IPAT.
- Cervone, D. (2004). The Architecture of Personality. *Psychological Review, 111*(1), 183–204. https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183
- Cervone, D., Artistico, D., & Berry, J. M. (2006). Self-Efficacy and Adult Development. In C. Hoare (Ed.), *Handbook of adult development and learning* (pp. 169–195). Oxford University Press.
- Chapman, M., Skinner, E. A., & Baltes, P. B. (1990). Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: Control, agency, or means–ends beliefs? *Developmental Psychology, 26*(2), 246–253. https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.2.246
- Čolović, P., Knežević, A., Jeremić-Knežević, M., Demeši-Drljan, Č., Simić-Panić, D., & Neblett, R. (2021). Assessing the functional status of patients with chronic pain—Cross-cultural adaptation and psychometric properties of the Serbian version of the Pain Disability Questionnaire. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(13), 6911. https://doi.org/10.3390/ijerph18136911
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 49*(3), 182–185. https://doi.org/10.1037/a0012801
- Dowdall, C. B., & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly, 26*(4), 179–184. https://doi.org/10.1177/001698628202600406
- Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5–12.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Ericsson, K. A., Hoffman, R. R., Kozbelt, A., & Williams, A. M. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316480748
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*(3), 363–406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science, 24*(1), 1–24. https://doi.org/10.1007/BF00156
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331–362. https://doi.org/10.1002/job.322
- Ghatala, E. S., Levitt, J. R., Pressley, M., & Lodico, M. G. (1985). Training cognitive-strategy monitoring in children. *American Educational Research Journal, 22*, 199–215.
- Giordan, A. (2000). From constructivisme to allosteric learning model [Od konstruktivizma do alosteričkog modela učenja]. Rad predstavljen na Uneskovoj konferenciji o naučnom obrazovanju. Ženeva: LDES Univerzitet u Ženevi. https://andregiordan.com; https://www.andregiordan.com/apprendre/From-constructivisme-to-allosteric-learning-model1.pdf
- Gojkov, G. (1995). *Vaspitanje metakognicije kao element didaktičke kompetencije nastavnika*. Šabac: Viša škola za obrazovanja vaspitača.
- Gojkov, G. (1996). *Kognitivni stil u didaktici*. Vršac: Viša škola za obrazovanja vaspitača.
- Gojkov, G. (2006). *Metateorijske koncepcije pedagoške – Uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Vršcu. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_608676/objava_91240/fajlovi/Metateorijske%20koncepcije%20pedagoske%20metodologije.pdf
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: VŠSS „Mihailo Palov". ISBN 978-86-7372-109.https://www.uskolavrsac.edu.rs/KnjigeGG/G%20Gojkov%20Didaktika%20darovitih%20r.pdf
- Gojkov, G. i Stojanović, A. (2011). *Participativna epistemologija u didaktici*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov". ISBN 978-86-7372-135-4. https://www.uskolavrsac.edu.rs/KnjigeGG/PaEpDisrp.pdf
- Gojkov, G. (1998). Faktori koji podstiču ostvarenje visokih potencijala. *Godišnjak*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gojkov, G. (2009). *Dokimologija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov". ISBN 978-86-7372-110-1.
- Gojkov, G. (2011). Alosterični model i efikasno rukovođenje sopstvenim učenjem. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu*, 24(2), 5–18.
- Gojkov Rajić, A., & Prtljaga, J. (2016). Digital technologies and student autonomy in foreign language learning. In D. Barković & B. Runzheimer (Eds.), *Interdisciplinary management research XII* (pp. 697–705). Opatija: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Economics in Osijek; Hochschule Pforzheim University, Postgraduate Studies "Management".
- Gojkov Rajić, A. i Šafranj, J. (2022). *Samoregulacija kao ključ efikasnog učenja stranog jezika struke*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov". http://research.rs/Publications/Samoregulacija.pdf
- Gojkov Rajić, A., Stojanović, A., Šafranj, J. i Gojkov, G. (2021). *Didaktički aspekti samoregulacije učenja*. Beograd: SAO. http://www.sao.org.rs/documents/2021/DIDAKTICKI_ASPEKTI_SAMOREGULACIJE_UCENJA.pdf
- Habermas, J. (1974). *Teorija i praksa*. London: Basil Blackwell.

- Habermas, J. (1988). *Filozofski diskurs moderne*. Zagreb: Globus.
- Harris, R., & Snyder, R. C. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 451–458. https://doi.org/10.1037/t21885-000
- Herbart, J. F. (1903). *Letters and lectures on education*. (Trans. H. M. & E. Felkin). London: Swan Sonnenschein. ISBN: 978-9958-625-51-0. https://www.researchgate.net/publication/323240082_STIL_U_PSIHOLOGIJI_TEORIJE_I_ISTRAZIVANJA
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology, 44*, 23–52. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000323
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz. https://d-nb.info/910964955/04; https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/A6SKF6OJDE4TWTOHD4YNNIVPNEILCJP5
- König, E., & Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa. ISBN: 9536101408, 978953610140
- Kovač-Cerović, T. (1998). *Kako znati bolje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kovač‑Cerović, T. (1990). Zona narednog razvoja kao dijagnostička paradigma. *Psihološka istraživanja*, (4), 97–126. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kvaščev, R. (1978). Modeliranje procesa učenja. *Pedagoška stvarnost*, 24(1), 73–77. ISSN 0553-4569.
- Levkov, Lj. (1995). Intelektualni razvoj, metakognicija i škola. U: *Saznavanje i nastava*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self regulation. *Educational Technology Research and Development, 49*(2), 93–103. https://doi.org/10.1007/BF02504930
- Lončarić, D. (2008). Uloga samoreguliranog učenja u održivom razvoju obrazovanja. U (V. Uzelac, V. i L. Vujičić, ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 191–196). Rijeka: Učiteljski fakultet. ISBN 978-953-7917-03-6. https://bib.irb.hr/datoteka/791889.Loncaric-Motivacija-Samoregulacija-Ucenje-e-knjiga-3.pdf
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenjka: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet. ISBN 978-953-7917-03-6.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2005). Social Cognitive Theory. In M. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting Health Behaviour* (2nd ed., pp. 127–169). Buckingham, UK: Open University Press. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2269529
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology, 40*(2), 80–89. https://doi.org/10.1080/00207590444000041
- Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., & Oswald, F. L. (2014). Deliberate Practice and Performance in Music, Games, Sports, Education, and Professions: A Meta-Analysis. *Psychological Science, 25*, 1608–1618. http://dx.doi.org/10.1177/0956797614535810
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist, 26*, 399–427.
- Mischel, W., Cantor, N., & Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 329–360). New York: The Guilford Press.
- Mollenhauer, K. (1964/1976). *Einführung in die Sozialpädagogik – Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz.
- Nicholls, J. G., Cheung, P., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs and values. *Learning*.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006, April). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090
- Niemivirta, M. (1996, April). Intentional and adaptive learning modes: The self at stake. Predavanje predstavljeno na *European Conference on Educational Research*, Seville, Spain.
- Nikčević-Milković, A., & Tatalović Vorkapić, S. (2019). Osobine ličnosti učenika, strategije samoregulacije učenja, obrazovna razina i rod kao prediktori akademskog uspjeha. https://slidetodoc.com/osobine-linosti-uenika-strategije-samoregulacije-uenja-obrazovna-razina/

- Palekčić, M. (1975). *Ispitivanje kolativnih karakteristika stimulusa (nepodudarost, dvosmislenost, kompleksnost) kao determinanti perceptualne radoznalosti kod djece i njihove pedagoške implikacije* (Magistarska teza). Filozofski fakultet.
- Palekčić, M. (1981). *Pedagoški smisao i snaga unutrašnje motivacije u školskom učenju* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet.
- Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Svjetlost.
- Palekčić, M. (1989a). Motivacija u kontekstu vaspitanja. *Pedagogija, 1*, 1–37.
- Palekčić, M. (1990). Psihologijski pristup odgoju: pedagoško i pedagogijsko značenje. *Pedagogija, 3*, 301–319.
- Palekčić, M. (2006). Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriteriji odabira. *Pedagogijska istraživanja, 3*(2), 181–199.
- Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Erudita.
- Palekčić, M. (2017). Od inputa do ishoda učenja. *Školske novine, 1*, 8–9.
- Palekčić, M. (2018). Pedagogijski pristup odgoju i obrazovanju: Teorijski, empirijsko-istraživački i praktični aspekt. U E. Dedić i S. Bjelan (Ur.), *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju, 2*(2), 12–25. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Palekčić, M. (2019). *Pedagogijska istraživačka perspektiva. Odnos pedagogijske teorije i pedagogijskog empirijskog istraživanja*. Erudita.
- Palekčić, M. (2023). *Motivation in Education: Challenges and Different Perspectives in Research*. Beograd: Institute for Educational Research. https://www.ipisr.org.rs/images/publikacije/motivation-in-education.pdf. ISBN: 978-86-7447-163-0
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36*(2), 89–101. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3602_4
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research, 84*(2), 203–244. https://doi.org/10.3102/0034654313509492
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667–686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R. (2004a). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review, 16*, 385–407.
- Pintrich, P. R. (2004b). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667–686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pušina, A. (2014). *Stil u psihologiji: Teorije i istraživanja*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- 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. https://doi.org/10.1177/001698620004400302
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246–279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rimm, S. (2008). *Why Bright Kids Get Poor Grades*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Ruhloff, J., & Poentisch, A. (Hrsg.) (2004a). *Ballauff, T. – Pädagogik der "selbstlosen Verantwortung der Wahrheit"*. Weinheim: Juventa.
- Rupčić, I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). *Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoefikasnost srednjoškolaca*. Rijeka: Filozofski fakultet. https://www.researchgate.net/publication/27197333_Ciljna_orijentacija_samohendikepiranje_i_samoefikasnost_srednjoskolaca
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Metacognitive Awareness Inventory (MAI) [Database record]. *APA PsycTests*. https://doi.org/10.1037/t21885-000
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly, 23*(1), 7–25. https://doi.org/10.1080/10573560600837578

- Simonton, K. D. (2024). Darovitost i genetika: hitni epigenetički model i njegove implikacije. *Journal for the Education of the Gifted*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746056.pdf
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. L. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping and negative affective responses: An Aust study. *Contemporary Educational Psychology*.
- Stankov, L., & Lee, J. (2014). Quest for the best non-cognitive predictor of academic achievement. *Educational Psychology, 34*(1), 1–8. https://doi.org/10.1080/01443410.2013.858908
- Stankov, L., & Crawford, J. D. (1996). Confidence judgments in studies of individual differences. *Personality and Individual Differences, 21*(6), 971–986. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00130-4
- Stankov, L., & Crawford, J. D. (1997). Self-confidence and performance on tests of cognitive abilities. *Intelligence, 25*(2), 93–109. https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90047-7
- Stankov, L. (2013). Depression and life satisfaction among European and Confucian adolescents. *Psychological Assessment, 25*(4), 1220–1234. https://doi.org/10.1037/a0033794
- Stankov, L., Morony, S., & Lee, Y. P. (2014). Confidence: The best non-cognitive predictor of academic achievement? *Educational Psychology, 34*(1), 9–28. https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814194
- Steinberg, L., Dornbusch, R., & Brown, B. (1996). *Beyond the classroom*. New York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*(3), 607–627. https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607
- Sternberg, R. J. (1988). Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development. *Human Development, 31*, 197–224. https://doi.org/10.1159/000275810
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist, 52*(10), 1030–1037. https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1030
- Sternberg, R. J. (1999). *Uspješna inteligencija*. Zagreb: Barka.
- Sternberg, R. J. (2009). *Cognitive psychology* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2005). Cultural Explorations of the Nature of Intelligence. In A. F. Healy (Ed.), *Experimental cognitive psychology and its applications* (pp. 225–235). Washington, DC: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10895-017
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (Eds.). (2002). *The general factor of intelligence: How general is it?* Psychology Press.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (Eds.). (2011). *Cambridge Handbook of Intelligence* (3rd ed., pp. 784–826). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.040
- Sternberg, R. J. (2007). U R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence*. Cambridge University Press (I u: Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences, 7*(2), 269–287. https://doi.org/10.1017/S0140525X00044629).
- Sternberg, R. J. (2011). Teorija uspešne inteligencije. U R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (ur.), *Cambridge priručnik inteligencije* (str. 504–527). New York: Cambridge University Press.
- Stoeger, H., Fleischmann, S., & Obergriesser, S. (2015). Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: The theoretical basis and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. *Asia Pacific Education Review, 16*(2), 257–267. https://doi.org/10.1007/s12564-015-9376-7
- Stoeger, H., Balestrini, D., & Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. https://doi.org/10.1037/0000038-002
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. *International Education Journal*. https://www.researchgate.net/publication/237425296
- Stoeger, H. (2009). The history of giftedness research. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 17–38). https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_2
- Stojanović, A., & Gojkov, G. (2023). *Giftedness Complexity in Learning Culture*. U (Gojkov, G., Stojanović, A., ur.) *Zbornik 29*. Vršac: Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola.
- Stojanović, A., Antonijević, R., & Gojkov, G. (2024). *Factors of failure of gifted students: How to overcome them? Book of Abstracts, 30th International Scientific Conference*, Vršac: Visoka

strukovna vaspitačka i medicinska škola. ISBN: 978-86-7372-319-8. https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/wp-content/uploads/2024/06/Zbornik-rezimea-30.pdf
- Suzić, N. (2005a). Nastavnik kao vaspitač. U: *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, 109–125.
- Suzić, N. (2005b). *Pedagogija za 21. vek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2006). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. Banja Luka: Filozofski fakultet. https://hrcak.srce.hr/file/205901
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 711–725.
- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal, 35*, 101–122.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review, 13*, 115–138.
- Wulf, C. (1978). *Theorien und Koncepte der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411–434). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. (2019a). Explorations in the Actiotope model of giftedness. In *A World of Possibilities: Gifts, Talents, & Potential* (pp. 18–39). Nashville, TN.
- Ziegler, A. (2019b). Online-Mentoring als Unterstützung für Schülerinnen bei der Studien-und Berufswahl in MINT: Das Beispiel CyberMentor. https://www.researchgate.net/profile/Albert_Ziegler
- Ziegler, A. (2021). Child development as social action: Reflections on four underrated contributions of Edward Zigler to science and society. *Development and Psychopathology*. https://doi.org/10.1017/S0954579420001777
- Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Empirical studies on giftedness: Myth and reality. *High Ability Studies, 11*, 113–136.
- Ziegler, A., Chandler, K. L., Vialle, W., & Stoeger, H. (2017). Exogenous and endogenous learning resources in the Actiotope Model of Giftedness and its significance for gifted education. *Journal for the Education of the Gifted, 40*(4), 310–333.
- Ziegler, A., Daunicht, T.-M., & Quarda, A.-K. (2021). Self-Regulation and Development of Potentials of the Gifted / Samoregulacija i razvoj potencijala darovitih. U (Gojkov, G., Prtljaga, S., ur.) *Zbornik rezimea 27. okruglog stola o darovitosti* (str. 23–36). Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov". Preuzeto sa https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/wp-content/uploads/2021/06/Zbornik-rezimea-27-OS.pdf
- Ziegler, A., Daunicht, T.-M., & Quarda, A.-K. (2022). Self-regulation and development of potentials of the gifted. U (Gojkov, G., Stojanović, A., ur.) *Zbornik radova sa 27. okruglog stola o darovitosti* (str. 17–21). Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu. https://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/27%20Okrugli%20sto/default.htm ISBN 978-86-7372-295-5.
- Ziegler, A., David, H., & Stoeger, H. (2004). Male stereotype: An empirical study on the effects of the concept of a successful academic person. *Psychology Science, 47*(1), 107–123.
- Ziegler, A., Fitzner, T., Stoeger, H., & Mueller, T. (2006). *Beyond standards – Hochbegabtenförderung weltweit* [CD-ROM].
- Ziegler, J. C., Petrova, A., & Ferrand, L. (2008). Feedback consistency effects in visual and auditory word recognition: Where do we stand after more than a decade? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 34*(3), 643–661. https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.3.643
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Burlington, MA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64–72.
- Zimmerman, B. J. (2008a). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*, 166–183.
- Zimmerman, B. J. (2008b). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 267–295). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614–628.

Aleksandar Stojanović, Radovan Antonijević, Grozdanka Gojkov

FACTORS OF FAILURE IN GIFTED STUDENTS: HOW TO OVERCOME THEM

Summary: The subject of this research concerns the factors contributing to failure in gifted students, with the aim of examining the scope of such factors to provide essential information for adapting didactic approaches in overcoming crises experienced by gifted individuals who manifest academic underachievement. The objective is to inform the design of didactic strategies that stimulate motivational concepts in gifted students who, when in crisis, adopt defensive strategies. The central research question is: How do the identified factors contribute to the formation of the phenomenon of failure in gifted individuals? The chosen model integrates psychological and social factors, a framework widely accepted in prior studies (Reis & McCoach, 2000). The goal is to assess the significance of a group of factors for which prior research has not yet yielded unequivocal findings concerning academic failure among gifted students. It is necessary to determine to what extent underachieving gifted students differ from high-achieving gifted peers and the general student population. The theoretical framework encompasses Sternberg's triarchic theory of intelligence and theory of mental self-government, Bandura's social-cognitive perspective, theories of self-regulation, and didactic theories oriented toward student autonomy (Klafki, 1985; Blažić, 2003; Blankertz, 1982). Research questions focus on the differences in intrapersonal and interpersonal factors between academically successful and unsuccessful gifted students (including personality traits, emotional difficulties, antisocial behavior, unstable self-concept, low academic self-concept, low motivation and identity crises, low or non-academic goal setting; and the link between intrapsychic factors and broader normative and discursive patterns related to the educational system). To test the proposed model, this exploratory study uses systematic non-experimental observation, with statistical analyses serving as substitutes for experimental control. *Sample.*The study compares high-achieving gifted students (GPA above 9.50, excellence in prior education levels, awards, achievements in domains such as arts or sports) with academically underachieving gifted students (exhibiting defensive behavior patterns, low academic outcomes despite prior excellence) and other students. Key variables include academic self-concept, motivation, goal-setting, attitudes toward teachers, and relationships with normative and discursive structures of the educational system. A sample of 833 university students from Slovenia, Croatia, North Macedonia, Bosnia and Herzegovina, Romania, and Serbia was gathered through voluntary participation via the Google Forms platform. Participants completed an online battery of instruments: General Information; Success/Failure Mapping; Motivational Strategies Scale (SMS); Metacognitive Awareness Inventory (MAI); Self-attribution of Success Questionnaire (PSFP); Memory and Reasoning Competence Inventory (MARCI); Big Five Inventory – BFIIV5 (DPPN); and a custom-constructed Didactic Strategies Questionnaire for overcoming failure. *Key findings.*Findings confirm the relevance of the proposed model and its factors, while also indicating that environmental variables alone cannot reliably explain the realization of gifted potential. The development of excellence involves a morphogenetic complexity of factors, whose configuration at a specific moment is critical and unique to each individual. The interaction between environmental attributes and the individual's traits forms a personalized "success formula" shaped by mutual influence. These results support the relevance of systemic mentorship models, such as Ziegler's actiotope model, as a direction for further research on didactic strategies for fostering excellence in gifted individuals. Such models may serve as a pathway for effectively reintegrating underachieving gifted students from the academic margins back onto the path of self-regulation and achievement.

Keywords: gifted students; academic underachievement; motivational concepts; self-regulated learning; didactic strategies; intrapersonal and interpersonal factors; mentorship model.

Д-р Весна Стојановска[1]
Универзитет ,,св.Климент Охридски" Битола,
Педагошки факултет – Битола, Северна Македонија
М-р Мила Кевереска - Шапкароска[2]
ОУ,,Кочо Рацин", Охрид,
Северна Македонија

УДК: 371.11
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.282-287
Оригинален научни рад

ШТО УЧИЛИШНОТО ВОДСТВО ТРЕБА ДА ПРАВИ ЗА ДА ГО ПРЕВЕНИРА НЕУСПЕХОТ НА НАДАРЕНИТЕ?

Апстракт: Неопходен елемент на секое ефективно училиште е доброто образовно водство. Доброто образовно водство е значајно за секоја област од образовниот спектрум вклучувајќи го и училишното образование на надарените деца. Во изминатиот период не се посветуваше доволно внимание на образовното водство како на есенцијален дел од образованието на надарените и грижата за нив, но се повеќе истражувања укажуваат дека училишниот директор е интегрален дел од образовниот процес. Поттикот што се чини дека го стимулира вниманието во оваа област беше признанието на родителите и наставниците дека надарените не можат да успеат сами туку имаат потреба од охрабрување и поддршка од нивниот дом и училишна средина со цел да ги откријат и развијат своите способности. На надарените ученици им е потребен директор кој ќе им помогне да го добијат најдоброто образование во контекст на нивните атрибути и таленти. Училишните водачи се во позиција да направат училишна средина што ќе биде профитабилно и соодветно искуство за учениците кои се идентификувани како надарени. Почитувајќи го овој став, трудот се фокусира на теоретска анализа и објективно согледување на областите во образованието и грижата за надарените, кадешто училишниот директор има значајна улога и влијание. Целта е да се презентираат проблемите, но и да се дадат препораки за училишното водство во развојот и имплементирањето на соодветни услуги за надарените така што пред се ќе се превенира неуспехот на надарените, но и ќе им се помогне да постигнат високи нивоа на успех.

Клучни зборови: надарени, образование, училишно водство.

Вовед

Главна одговорност на секое училишно водство е препознавање на актуелните трендови во образованието. Еден од актуелните, главни трендови во образованието, денес е откривањето и грижата за надарените. Повеќе од било кога потребни ни се индивидуи со способности, кои ќе бидат на влијателни позиции во сите полиња на човековата дејност и технолошки достигнувања. Да се откријат и развијат талентот и способноста, како и да се управува нивната употреба за заедничко добро мора да биде главна цел на секое училиште и заедница. Демократскиот идеал за образованието може да биде целосно постигнат кога секоја индивидуа има можност за образовни искуства соодветни на нивните способности и за професионални обврски сразмерни на нивните квалификации.

На учениците кои се идентификувани како надарени им требаат академски предизвици кои во центарот ги стават самите нив и автентични проблеми кои поттикнуваат на размислување и ги подобруваат резултатите на учениците. Кога академските потреби не се задоволени, надарените можеби нема да го достигнат

[1] vesna.stojanovska@uklo.edu.mk
[1] kevereski@hotmail.com

целосниот академски потенцијал и може да ја изгубат мотивацијата за учењето. Примарната причина за надарените да постигнат слаби академски постигања се должи на училишни фактори како што се недостиг на наставни ресурси, социјална/емоционална поддршка и наставници кои не се подготвени да поучуваат ученици кои се надарени (Cumming, 2015). Наставниците се клучни во процесите на препознавање и идентификација на надарените, но ним им се потребни и механизми за поддршка за да можат да ги исполнат очекувањата и да одговорат позитивно на барањата. А, кој е во подобра позиција од училишниот раководител да направи училишна средина што ќе биде корисно и соодветно искуство за учениците кои се идентификувани како надарени? (според Taylor, 1984 цитиран во Stephenson, 1988)

Истражувањата од оваа област ја нагласуваат важноста на улогата на директорите на училиштата во препознавањето и грижата за надарените, како и нивната незаинтересираност за оваа категорија на ученици (според Al-Houry, 2015; Lewis, 2007; Tortop & Dincer, 2016, цитиран во Al-Oweidi, & Freihat, 2020). Задачата на директорот не е само рутински процес кој има за цел да ги води работите на училиштето според правилата и упатствата, одржување на училиштето и неговата опрема. Неговата задача вклучува многу улоги и одговорности како што се следење на академскиот успех на учениците, нивното однесување и зајакнување на врските со родителите и заедницата. Тоа ги вклучува и надарените ученици и учениците со високи постигнувања. Бидејќи директорот е носител на одлуките во училиштето, тој може да ги обезбеди сите услуги што му се подеднакво потребни и на надарените и на учениците со типични потреби. За рано откривање на надарените, директорот е основа во училиштето и главниот поддржувач за нивна идентификација и препознавање.

Овој труд има за цел да одговори на прашањето каква е улогата на училишното водство во грижата за надарените? Тематските интерпретации и разбирањето на улогата на училишното водство во грижата за надарените произлегуваат од длабински преглед на релевантната литература. Релевантните информации се собрани преку користење на документи, електронски списанија и публикации, веб бази на податоци и институционални веб страници. Така, трудот се стреми да ја испита релативно ретката литература за придонесот на училишното водство во откривањето и грижата за надарените, како би се достигнал нивниот целосен академски потенцијал и превенираат слабите академски постигнувања и неуспех на надарените.

Улогата на училишното водство во поддршката и грижата за надарените

Истражувањата за улогата на училишното водство можат да бидат поделени во четири области. Првата се однесува на правилна идентификација на надарените. Правилната и оправдана идентификација на учениците е значајна за развивање на остварлива програма (според Orenstein, 1984 цитиран во Stephenson, 1988). Втората област е насочена кон супервизија на развојот и имплементирањето на курикулум за надарените, како во посебни програми, така и во редовните училници. Курикулумот треба да биде внимателно осмислен за да ги задоволи уникатните потреби на индивидуалните ученици идентификувани за програмата. Несоодветниот курикулум за надарените може да биде полош отколку непостоењето на било каков курикулум. Третата област се однесува на потребата директорот да ја подигнува свесноста во училиштето и во заедницата за уникатните потреби на надарените. Овој напор е особено обврска на директорот бидејќи тој се јавува на границата помеѓу училиштето и заедницата. Оренстајн (1984), како што наведува Стефенсон (1988) сугерира дека внатрешниот напор на училиштето не е доволен и дека поддршката од заедницата помага програмата да биде остварлив дел од образовниот процес. Четвртата и последна

област се однесува на евалуација на сите аспекти на програмата на редовна основа. Константната евалуација е клучот за подобрување и напредок и има значајно влијание врз учениците во однос на развојот и постигнувања (според Cox & Daniel, 1985, цитирани во Stephenson, 1988). Иако четирите области се чинат различни, заедничката нишка е што директорот може да има значајно влијание врз крајниот успех на програмите за надарени.

- *Правилна идентификација на надарените*

Развивањето на соодветна дефиниција за надареноста може да биде вистински образовен предизвик. Со развојот на тестовите за интелигенција и нивната широка употреба, надарените беа дефинирани и селектирани во согласност со вискокиот коефициент на интелигенција. Терман беше првиот што ги постави основите за овој тренд во неговата студија во којашто како пресек за талент, извонредност и генијалност го зеде коефициентот на интелигенција од 140 поени. Голем број на истражувачи и едукатори го следеа овој пристап (Al-Oweidi & Freihat, 2020).

Според Рајс и Хусанд цитирани во Ал Овеиди и Фрајхат (2020), надарените се индивидуи кои се идентификувани од професионално квалификувани лица преку извонредни способности и перформанси и за кои се обезбедуваат образовни услуги и програми за постигнување на резултати, како и оние кои имаат општи когнитивни способости, специфични академски компетенции, креативно размислување, лидерски способности, перформанси во визуелни уметности и моторни способности. Американскиот психолог Ренцули (2016) ја дефинира надареноста со која се карактеризираат високо продуктивните луѓе како интеракција на три психолошки особини, натпросечна способност, креативност и мотивација. Од тука може да се каже дека надарени ученици се оние кои се идентификуваат дека поседуваат натпросечни способности и се способни за високи постигнувања. Надарените бараат соодветно поучување и образовни услуги кои одговараат на нивните способности и потреби повеќе од тоа што се нуди со редовните училишни програми.

Користејќи вакви дефиниции, директорот може да разработи дефиниција што ќе одговара на неговото училиште. Во овој контекст потребно е тој да демонстрира водство. Затоа што формулацијата на дефиницијата за надареноста понатаму ќе влијае на целата програма. Директорот треба да ја преземе улогата на водач во поставувањето на систем за идентификација од дефиницијата што ќе биде прифатена. Системот за идентификација мора да вклучува повеќе критериуми (Eulie, 1983, цитиран во Стефенсон, 1988). Некои од можностите за критериуми вклучуваат минати постигнувања, индивидуални или групни тестови за интелигенција, тестови за постигнувања, тестови за интерес и способности, номинации од наставници, врсници, родители (Eulie, 1983). Директорот треба да биде дел од ова планирање, па така тој би имал базично разбирање за тоа како и зошто учениците влегуваат во програмата.

- *Развивање и имплементирање на курикулум за надарените*

Одговорност на училишниот раководител е да биде запознаен со целиот училишен курикулум. Тоа би значело дека училишниот директор треба да биде запознаен и со посебните програми за надарените. Директна одговорност е на наставникот да ја спроведува наставната програма, но индиректна задача на директорот е да ја надгледува имплементацијата на наставната програма. Посебна програма треба да биде составена и за надарените ученици, па така целиот нивни ден да биде насочен кон задоволување на нивните уникатни потреби. Негативната страна на редовниот курикулум е што надарените ученици не чувствуваат предизвик и

придонесува за нивна досада на училиште (Barrington, 1986, цитиран во Stephenson, 1988). Посебно подготвена програма помага да се намали тој проблем. Истиот автор наведува дека посебната програма ќе биде повеќе прифатена ако се базира на постоечкиот курикулум и не бара дополнителна работа за наставниците. Директорот треба да се погрижи ова да биде спроведено како секојдневна функција на училиштето преку рутинска супервизија.

- *Свесност за важноста на образованието на надарените во училиштето и заедницата*

Креирањето на свесност за образованието на надарените во училиштето и заедницата е важна работа на директорот. Поддршката што вработените во училиштето треба да ја добијат од училишното водство се гледа во обезбедувањето на неопходните материјали, простор во кој може да работаат, адекватна административна поддршка. Бидејќи грижата за надарените е особено обврска на општеството, соодветната внатрешна поддршка и постоењето на посебна наставна програма може да не се доволни. Вклучувањето на заедницата мора да биде евидентно.

Наставникот/менторот на надарените мора да биде внимателно избран. Таа личност ќе му помага на директорот во промовирањето на програмата во училиштето и заедницата. Задача на директорот е да се грижи и за распоредот, за да се спречат конфликти помеѓу времето на надарените во посебните програми со часовите по останатите предмети. Учениците кои се опфатени со програмите ќе работаат подобро доколку не треба да ги надополнуваат часовите во редовните паралелки, додека се во посебните програми (според Taylor, 1984 цитиран во Stephenson, 1988). Преку обезбедување на информации за образованието на надарените преку професионални списанија, состаноци за персоналот, директорот може да го избегне овој проблем или барем да го намали. Исто така, на наставниците им е потребна посебна обука за надарените ученици. Тие не можат да го поучуваат она што не го разбираат. Активностите на директорот подразбираат и грижа за наставниците да добијат ефективен професионален развој во методологиите за образование на надарените. Преку заложбите за посебна обука за надарените ученици, наставниците ќе можат да даваат и свои сугестии за подобрување на програмите кои ќе бидат базирани на знаење. Еули (1983), како што е наведен во Стефансон (1988) ги обележува заедниците како вреден ресурс за програмите на надарените. Универзитети, научни центри, локална индустрија, родители, луѓе во пензија сите имаат многу да понудат за програмите на надарените. Директорот мора да го промовира значењето на ваквата програма со цел да добие поддршка од заедницата.

- *Евалуација на програмите за надарени*

Во образованието постојано се зборува за резултати, излези, континуирано подобрување. Сепак, премногу често, програмите, особено за надарените не се строго евалуирани. Како резултат на тоа, многу училишта не знаат дали нивните програми се ефективни. При оценувањето на ефективноста на програмите за надарени се смета дека е важно да се имаат предвид евалуациите на индивидуите за кои е наменета програмата (Özbek, & Dağyar, 2022). Евалуацијата на програмите за надарени е суштинска според Кларк (1983) цитиран во Стефенсон (1988) . Таа понатаму наведува дека училишниот водач треба да се погрижи на секоја личност или група вклучена во програмата да му биде обезбедена информацијата којашто е потребна за евалуација, а инструментите за собирање на таа информација да бидат лесно достапни. Училишниот водач, овој

евалуациски процес, може понатаму да го искористи како план за развој и надоградување на програмата за надарените. Истражувањата на Дејвис и Рим (1983) како што се наведени во Стефенсон (1988) укажуваат дека евалуацијата на програмите за надарени е апсолутно потребно во светлината на одговорноста. Наставниците, координаторите под водство на училишниот директор треба да го покажат успехот на нивните програми пред одговорните лица, училишните одбори, родители, финансиери. Соодветните евалуациски процедури се значајни за подобрувањето и развојот на програмата за надарените.

Заклучок

Современата задача на денешните училишни водачи подразбира дека тие треба да прифатат одговорности поврзани со нивната улога како педагошки раководители. Тоа значи дека тие ја имаат одговорноста за учењето и постигнувањата на сите ученици, вклучувајќи ги и надарените. Иако најголем дел од литературата се фокусира на улогата, знаењето и вештините на наставниците како директно одговорни за образованието на надарените, мал е бројот на трудови кои се упатени на улогата на училишното водство и ефективните лидерски практики во образованието на надарените. Прегледот на релеватната литература покажува дека училишните водачи треба да бидат свесни за влијанието што го имаат врз програмите за надарените. Литературата покажува кој ја има способноста и позицијата да влијае врз тоа што се случува со надарените ученици во училишната средина. Улогата на училишното водство во четирите области од образованието на надарените – идентификација, курикулум, односи со окружувањето и евалуација треба да биде соодветно остварена за да може тоа да има значајно влијание врз програмата. Целокупното ефективно училишно водство може да биде доведено во прашање, ако директорот не влијае позитивно врз составувањето и развојот на програмите за надарените. Затоа што, ако ниските постигнувања на учениците во редовните паралелки не е популарна тема, тогаш за образованието на надарените тоа треба да биде главна грижа.

Користена литература:

- Al-Oweidi, A., & Freihat, S. (2020). The role of school principals in caring for gifted students. Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8(2), 919-934. DOI: http://dx.doi.org/10.17478/jegys.716274
- Cumming, I. (2015). *Principals' Perceptions on Educating Elementary Students who are Gifted* [Doctoral disertation, University of Central Florida]. http://purl.fcla.edu/fcla/etd/CFE0005937
- Özbek, G., & Dağyar, M. (2022). Examining Gifted Students' Evaluations of Their Education Programs in Terms of Their Project Production and Management. Frontiers in psychology, 13, 833395. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.833395
- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues (pp. 55–90). Prufrock Press Inc.https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity
- Stephenson, V. (1988). *The role of the principal in gifted education* (Publication No. 3424) [Graduate Research Papers, University of Northern Aiowa]. https://scholarworks.uni.edu/grp/3424

Vesna Stojanovska, PhD
University St.Kliment Ohridski Bitola,
Faculty of Education - Bitola, North Macedonia
Mila Kevereska – Shapkaroska, MA
Primary School "Koco Racin", Ohrid,
North Macedonia

WHAT SHOULD SCHOOL LEADERSHIP DO TO PREVENT THE GIFTED FROM FAILING?

A key component for every successful school is good educational leadership. Good educational leadership is important in every area of the educational spectrum, including the school education of gifted children. Although educational leadership was not given the proper consideration in the past as an important aspect of the education and care for gifted students, new research suggests that the school principal plays an integral part in the educational process. The impetus that seems to have stimulated attention in this area has been the recognition by parents and teachers that the gifted cannot succeed on their own but need encouragement and support from their home and school environment in order to discover and develop their abilities. Gifted students need a school leader to help them receive the best education in the context of their attributes and talents. School leaders are in a position to create a school environment that will be a beneficial and appropriate experience for students who have been identified as gifted. Respecting this point, the paper focuses on theoretical analysis and objective perception of areas in education and care for the gifted, where the school principal has a significant role and influence. The goal is to present the problems, but also to give recommendations for the school leadership in the development and implementation of appropriate services for the gifted so that above all the failure of the gifted will be prevented, but also help them achieve high levels of success.

Key words: gifted, school education, school leadership.

Jovana Turudić[1]
Milena Letić Lungulov[2]
Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu
Srbija

UDK: 371.121
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.288-294
Pregledni rad

IZAZOVI U ŠKOLSKOM SAVETOVANJU DAROVITIH UČENIKA

Rezime: Ovaj rad osvetljava izazove u sprovođenju savetodavne delatnosti sa darovitim učenicima. Školski savetnici imaju vitalnu ulogu u zadovoljavanju potreba darovitih učenika u školskom kontekstu, te se savetodavna praksa usmerava ka responzivnom odgovaranju na akademske, karijerne i socio-emocionalne tendencije darovitih učenika. Zahtev za savetovanjem darovitih učenika pronašao je potvrdu i u empirijskim nalazima koji, pored akademske dimenzije, naglašavaju i ličnu i socijalnu dimenziju razvoja darovitih. Naime, daroviti učenici imaju jedinstvene, ali i raznolike razvojne potrebe koje školski savetnici, u okviru programa školskog savetovanja i u saradnji sa drugim prosvetnim radnicama, nastoje da zadovolje. Značajan segment ostvarenja navedenog imperativa upravo se vidi u savetodavnom radu koji, kao forma pedagoškog delovanja, preuzima ulogu u optimalnom razvoju ličnosti. Kao takav, on predstavlja kohezionu snagu čitavog procesa vaspitanja i obrazovanja, prati njegove tokove i doprinosi efikasnosti ishoda. Problematiku dodatno naglašava nedostatak strukturisanih, standardizovanih i empirijski testiranih optimalnih praksi za savetovanje darovitih učenika. Takva situacija onemogućava školskim savetnicima da pronađu najadekvatnije tehnike, strategije i pristupe u radu sa darovitima, što se dalje reflektuje u nerazumevanju i neadekvatnom odgovaranju na njihove zahteve. U tom kontekstu, cilj ovog rada jeste da osvetli praksu koja će doprineti intenzivnijem angažovanju školskih savetnika u pružanju konsultacija i identifikovanju darovitih učenika. Takođe, cilj je podsticanje darovitih na aktivnosti koje su motivišuće za njihov razvoj i povećanje svesti o jedinstvenim izazovima sa kojima se suočavaju, poput upravljanja stresom, anksioznosti i perfekcionizma. Zaključuje se da je neophodna kontinuirana, profesionalna i sistemska podrška školskim savetnicima, kako bi se kreirali optimalni uslovi za ostvarenje potencijala darovitih učenika.

Ključne reči: pedagoško savetovanje, daroviti učenici, školski savetnici.

Uvod

Daroviti učenici postaju sve prisutnija tema savremenih pedagoških istraživanja i akademskog diskursa (Mikanović i Budimir Ninković, 2024). Ova populacija predstavlja manjinsku i osetljivu grupu, izloženu riziku socijalne isključenosti zbog svojih specifičnih sposobnosti i visokih akademskih postignuća (Trifunović i Jevtić, 2023). Iako se intelektualna sposobnost i kreativni potencijal često ističu kao ključne karakteristike darovitih učenika, njihovi razvojni izazovi, naročito u pogledu emocionalnog i socijalnog aspekta, nisu dovoljno prepoznati (Fındık & Afat, 2023). Kao rezultat toga, a sa ciljem adekvatnog odgovora na akademske i socio-emocionalne potrebe darovitih učenika, pedagoško savetovanje izdvaja se kao jedan od načina za poboljšanje njihovog položaja (Trifunović i Jevtić, 2023).

Obrazovanje u savremenom društvu predstavlja ključni imperativ, simbolizujući uvažavanje različitih nivoa postignuća, negovanje i podsticanje darovitosti, kao i ulaganje u razvoj svih potencijala pojedinaca, naročito darovitih (Trifunović i Jevtić, 2023). S tim u vezi, školski savetnici imaju ključnu ulogu u unapređenju obrazovnog procesa za ovu grupu učenika, pružajući savetodavnu podršku koja odgovara njihovim jedinstvenim potrebama. Iako su se empirijska istraživanja bavila ovim pitanjem, ukazujući na efikasnost savetovanja u radu sa darovitima (Gaesser, 2014; Fletcher & Speirs Neumeister, 2012; Wood, 2010; Jie & Hassan, 2019), postoje jasni nedostaci u pogledu strukture i standardizacije savetodavnih

[1] jovana.turudic@ff.uns.ac.rs
[2] milenaletic@ff.uns.ac.rs

pristupa. Kao posledica toga, školski savetnici često nemaju potrebne smernice za optimalno upravljanje ovim problemima. Shodno tome, ovaj rad istražuje izazove u sprovođenju savetodavne delatnosti sa darovitim učenicima, naglašavajući potrebu za razvijanjem efikasnih strategija i tehnika u savetovanju ove specifične grupe.

Razvojne specifičnosti darovitih učenika

Daroviti učenici, koji predstavljaju heterogenu manjinsku grupu sa visokim nivoom inteligencije i talenata, mogu biti izloženi različitim socio-emocionalnim izazovima među kojima se najčešće izdvajaju osećaj isključenosti od strane vršnjaka, suočavanje sa stereotipima i diskriminacijom, kao i povećana sklonost stresu, anksioznosti, depresiji i disfunkcionalnom perfekcionizmu (Blaas, 2014; Trifunović i Jevtić, 2023; Mikanović i Budimir Ninković, 2024; Karpinski et al., 2018; MacCabe et al., 2010; Gaesser, 2014; Yıldırım & Kayhan, 2022; Peterson & Moon, 2008). Ove teškoće dodatno se produbljuju prisustvom asinhronog razvoja, pri čemu kognitivni razvoj darovitih učenika može značajno nadmašiti njihov socijalni, emocionalni ili fizički razvoj (Cross, 2015; Yıldırım & Kayhan, 2022; Peterson & Moon, 2008), što neretko otežava uspostavljanje adekvatnih vršnjačkih odnosa (Hoge & Renzulli, 1993; Gallagher, 2015). Istraživanja ukazuju na to da su vršnjački odnosi jedan od ključnih izvora izazova za darovite učenike, pri čemu podaci pokazuju da je čak 67% darovitih osmaka iskusilo neki oblik vršnjačkog nasilja, dok je 11% bilo kontinuirano izloženo maltretiranju (Peterson & Ray, 2006).

Jedan od najizraženijih problema sa kojima se daroviti učenici suočavaju jeste perfekcionizam, koji se često povezuje sa postavljanjem rigidnih, izuzetno visokih standarda i intenzivnim strahom od neuspeha (Jie & Hassan, 2019; Fletcher & Speirs Neumeister, 2012). Budući da mnogi daroviti učenici teže ka postavljanju nerealno visokih ciljeva i burno reaguju na akademske neuspehe, istraživanje perfekcionizma postalo je posebno značajno u oblasti obrazovanja darovitih (Fletcher & Speirs Neumeister, 2012; Kolić-Vehovec i Rončević, 2003; Jie & Hassan 2019; Fındık & Afat, 2023; Schuler, 2002). Nalazi ukazuju na to da daroviti učenici postižu značajno više skorove na skali perfekcionizma u poređenju sa svojim nedarovitim vršnjacima (Ogurlu, 2020; Fındık & Afat, 2023), pri čemu se ovi perfekcionistički obrasci ponašanja često reflektuju kroz osećaj krivice i frustracije zbog nesavršenih akademskih postignuća, kao i izbegavanje traženja podrške koje se neretko percipira kao znak slabosti (Neumeister, Williams & Cross, 2007).

Uzimajući u obzir složenost izazova sa kojima se daroviti učenici suočavaju, kao i nedovoljnu prilagođenost obrazovnih sistema njihovim specifičnim potrebama (Mikanović i Budimir Ninković, 2024), neophodno je razvijati sistemske pristupe koji bi omogućili adekvatnu podršku njihovom kognitivnom i socio-emocionalnom razvoju. U tom kontekstu, školsko savetovanje se izdvaja kao ključna strategija za odgovaranje na specifične potrebe darovitih učenika (Jie & Hassan, 2019), omogućavajući im ne samo ostvarenje punih potencijala već i prevazilaženje razvojnih izazova u različitim aspektima njihovog života.

Izazovi u savetovanju darovitih učenika

Školsko savetovanja pronašlo je svoje empirijsko utemeljenje u tretmanu mnogih poteškoća sa kojima se susreću daroviti učenici. Istraživanja pokazuju da savetovanje može smanjiti nivo anksioznosti kod ovih učenika, pomažući im u razvijanju realističnih samopercepcija, postavljanju dostižnih ciljeva, jačanju samosvesti i prevazilaženju izazova poput perfekcionizma i osećaja usamljenosti (Gaesser, 2014; Fletcher & Speirs Neumeister, 2012; Wood, 2010). Takođe, nalazi sugerišu da su daroviti učenici koji su od ranog školskog uzrasta uključeni u programe podrške iskazali veće životno zadovoljstvo u poređenju sa onima koji su takve programe pohađali tek tokom srednjoškolskog obrazovanja (Bostan, Bostan &

Farsak, 2021). Trifunović i Jevtić (2023) ističu efikasnost savetovanja u radu sa darovitima, posebno naglašavajući značaj grupnog savetovanja, kao i pedagoško-savetodavnog rada usmerenog na unapređenje roditeljskih kompetencija (ASCA, 2007; Peterson & Moon, 2008). Škole koje pružaju socijalnu i emocionalnu podršku darovitim učenicima omogućavaju njihovu uspešniju integraciju u vršnjačke grupe, pomažući im da razviju pozitivne odnose sa vršnjacima, dok istovremeno podstiču nedarovite učenike na bolje prihvatanje različitosti (Trifunović i Jevtić, 2023; Eddles-Hirsch et al., 2012).

Školski savetnici imaju ključnu ulogu u pružanju podrške darovitim učenicima (Jie & Hassan, 2019; Wood, 2010; Feldhusen, 2005; Ignat, 2011). Prema Američkoj asocijaciji školskih savetnika (ASCA, 2007), savetnici pružaju podršku kroz razvojno-sveobuhvatan program savetovanja koji odgovara na specifične potrebe darovitih učenika, uključujući akademske, karijerne i socio-emocionalne aspekte, uz istovremeno zadovoljenje potreba svih učenika. Efikasnost savetodavnog procesa zavisi od kvalitetnog odnosa između savetnika i učenika, što se postiže stvaranjem sigurnog okruženja, empatijom i prihvatanjem (Ignat, 2011). Savetnici takođe učestvuju u procesu identifikacije darovitih učenika primenom višekriterijumskog sistema. Osim podrške u akademskom razvoju, pomažu učenicima u suočavanju sa izazovima poput ubrzanog učenja, perfekcionizma, stresa, anksioznosti, depresije, slabijeg akademskog postignuća od očekivanog, problema u vršnjačkim odnosima i dvostruke izuzetnosti (ASCA, 2007). Istraživanja pokazuju da daroviti učenici ocenjuju iskustvo sa školskim savetnicima kao korisno i podržavajuće, ističući empatiju, razumevanje i posvećenost savetnika, kao i potrebu za dodatnim uslugama poput mentorstva, upoznavanja stručnjaka iz svoje oblasti i pomoći pri donošenju odluka. Takođe naglašavaju značaj fleksibilnih obrazovnih planova i profesionalnog usmeravanja (Wood, 2010). Međutim, jedan od izazova u savetodavnom radu sa darovitim učenicima jeste njihova niska sklonost obraćanju školskim savetnicima za pomoć. Kada to i učine, podrška se najčešće odnosi na pitanja socijalizacije, profesionalnog usmeravanja te izbora karijere i fakulteta (Ignat, 2011; Wood, 2009). Mogući razlog za izbegavanje traženja pomoći može biti njihova težnja ka samostalnom rešavanju problema (Jie & Hassan, 2019).

Zbog odsustva jasno definisanih, standardizovanih i empirijski potvrđenih metoda savetovanja, školski savetnici se često suočavaju sa izazovima u pružanju adekvatne podrške darovitim učenicima (Wood, 2010). Savetnici ističu nedostatak saradnje sa nastavnicima i roditeljima, kao i ograničene resurse škola za podršku darovitim učenicima. Nedostatak obuke o radu sa darovitima prepoznat je kao ključni problem, pri čemu savetnici koji su prošli i minimalnu obuku navode da su imali koristi od nje (Ersoy & Uysal, 2018; Wood et al., 2010; Elijah, 2011). Da bi efikasnije podržali darovite učenike, savetnici moraju imati duboko razumevanje njihovih specifičnosti, što ukazuje na potrebu za kreiranjem istraživački zasnovanih modela savetovanja koji će omogućiti diferencirane i kreativne pristupe prilagođene njihovim sposobnostima i potencijalima (Jie & Hassan, 2019).

Istraživanja pokazuju da se rad sa darovitim učenicima pretežno fokusira na njihov kognitivni razvoj, dok se socio-emocionalne potrebe ovih učenika često zanemaruju (Peterson & Moon, 2008). Stručnost školskih savetnika u ovoj oblasti ocenjuje se kao nedovoljna, a postojeći programi obuke i evaluacije intervencija nisu dovoljno razvijeni (Peterson & Moon, 2008). Poseban izazov predstavlja nedovoljno prepoznavanje asinhronog razvoja darovitih učenika, što ukazuje na potrebu za dodatnom edukacijom školskih savetnika kako bi bolje razumeli njihove psihološke i obrazovne potrebe (Wood, 2010). Obuka školskih savetnika treba da obuhvati kurikulum posvećen specifičnim aspektima učenja i razvoja darovitih učenika. Nacionalna asocijacija za darovitu decu (NAGC) je 2000. godine definisala kriterijume za socio-emocionalno savetovanje, naglašavajući važnost afektivnog kurikuluma i diferenciranih strategija (Wood, 2010).

U literaturi se ističu različiti modeli savetovanja darovitih učenika, koje Piterson i Mun (Peterson & Moon, 2008) dele na individualne i porodične pristupe. Među individualnim pristupima značajni su:

- Rimov trifokalni model (Rimm, 1995), koji se fokusira na saradnju između škole, roditelja i učenika u prevazilaženju slabijeg školskog postignuća, polazeći od pretpostavke da je sindrom slabijeg postignuća naučen, te da se mogu usvojiti novi obrasci ponašanja i stavovi koji vode ka uspehu;
- Mahonijev model formiranja identiteta darovitih (Mahoney, 1998), koji istražuje uticaj porodice, kulture, obrazovanja i socijalnog okruženja na oblikovanje identiteta darovitih učenika, pružajući okvir za razumevanje i podršku u procesu formiranja identiteta;
- Mendaljov pristup (Mendaglio, 2007) integriše opšte principe savetovanja sa specifičnostima darovitosti, pružajući prilagođene strategije za rad sa darovitim učenicima;
- Pitersenov razvojni okvir (Peterson, 2007) istražuje otpornost i neuspeh u postignuću kod darovitih učenika, fokusirajući se na razvoj strategija za prevazilaženje izazova;
- Silvermanov razvojni model savetovanja (Silverman, 1993b) predviđa individualnu terapiju za učenike koji se suočavaju s emocionalnim poteškoćama poput besa, depresije, akademskog neuspeha ili zlostavljanja.

Porodični pristupi uključuju vođenje roditelja, koje je od ključnog značaja kada roditelji ne prepoznaju ili ne prihvataju darovitost svog deteta što može dovesti do slabijeg školskog postignuća i problema u ponašanju. Takođe, porodična terapija može biti korisna u situacijama kada porodični odnosi, stilovi vaspitanja ili životne promene negativno utiču na razvoj darovitog učenika (Peterson & Moon, 2008). Iako se savetovanje smatra važnim za podršku darovitim učenicima, a ponuđeni pristupi obuhvataju važne aspekte rada sa njima i dalje postoje značajni izazovi poput nedovoljne obuke savetnika, ograničenih resursa i neadekvatnih metoda rada.

Zaključak

Analiza ukazuje na to da daroviti učenici nailaze na specifične izazove koji prevazilaze akademsku sferu. Nedostatak strukturiranih i empirijski potkrepljenih savetodavnih praksi otežava školskim savetnicima pružanje adekvatne podrške, čime se umanjuje efikasnost njihovog rada. Stoga je neophodno razviti i implementirati sistemsku, kontinuiranu podršku školskim savetnicima, omogućavajući im da bolje identifikuju, podrže i usmere darovite učenike u skladu s njihovim jedinstvenim potrebama. Takođe, važno je razviti strategije koje obuhvataju ne samo akademske, već i emocionalne i socijalne aspekte razvoja darovitih učenika, uključujući upravljanje stresom, anksioznošću i perfekcionizmom. Unapređenjem savetodavne prakse i većom angažovanošću školskih savetnika mogu se stvoriti optimalni uslovi za ostvarenje punih potencijala darovitih učenika, doprinoseći njihovom uspešnom obrazovnom i životnom putu. U skladu sa teorijskim raspravama i empirijskim saznanjima, neophodno je organizovati edukacije i obuke školskih savetnika u sprovođenju obrazovnih aktivnosti sa darovitim učenicima (Ersoy & Uysal, 2018; Wood et al., 2010; Ignat, 2011).

Buduća istraživanja treba usmeriti ka razvoju empirijski testiranih modela savetovanja za darovite učenike, koji će omogućiti školskim savetnicima da efikasnije odgovore na njihove akademske, emocionalne i socijalne izazove. Takođe, važno je ispitati postojanje modela savetovanja darovitih učenika u Srbiji, kako bi se obezbedila adekvatna podrška ovoj populaciji.

Reference:

- American School Counselor Association (ASCA) (2007). Position Statement: Gifted Programs. https://www.schoolcounselor.org/Standards-Positions/Position-Statements/ASCA-Position-Statements/The-School-Counselor-and-Gifted-and-Talented-Stude
- Blaas, S. (2014). The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *24*(02), 243–255. https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1
- Bostan, T., Bostan, A., & Farsak, Ş. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumu ve öz duyarlikdüzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(6), 83–111.
- Cross, J. R. (2015). Gifted children and peer relationships. In M. Neihart, S. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 41–54). National Association for Gifted Children.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J., & Rogers, K. (2012). Insiders or Outsiders: The Role of Social Context in the Peer Relations of Gifted Students. *Roeper Review*, *34*(1), 53–62. https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627554
- Elijah, K. (2011). Meeting the Guidance and Counseling Needs of Gifted Students in School Settings. *Journal of School Counseling*, *9*(14). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ933180.pdf
- Ersoy, E., & Uysal, R. (2018). Opinions of School Psychological Counselors on Giftedness and Gifted Students' Education. *American Journal of Qualitative Research*, *2*(2), 120–144.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 64–79). Cambridge University Press.
- Fındık, H., & Afat, N. (2023). Perfectionism and Life Satisfaction in Gifted Students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *10*(4), 1012–1023. https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.4.1285
- Fletcher, K. L., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, *49*(7), 668–677. https://doi.org/10.1002/pits.21623
- Gaesser, A. H. (2014). *Interventions to Reduce Anxiety for Gifted Children and Adolescents* [Doctoral dissertation, University of Connecticut]. https://digitalcommons.lib.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6622&context=dissertations
- Gallagher, J. J. (2015). Peer Acceptance of Highly Gifted Children in Elementary School. *Journal for the Education of the Gifted*, *38*(1), 51–57. https://doi.org/10.1177/0162353214565549
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the Link Between Giftedness and Self-Concept. *Review of Educational Research*, *63*(4), 449–465. https://doi.org/10.3102/00346543063004449
- Ignat, A. A. (2011). The school counselor and the gifted children education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *29*, 591–595.
- Jie, L. Z., & Hassan, S. A. (2019). School Counseling Services for Gifted and Talented Students: A Systematic Review of Literature. *Malaysian Journal of Medicine & Health Sciences*, *15*, 128–133.
- Karpinski, R. I., Kinase Kolb, A. M., Tetreault, N. A., & Borowski, T. B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, *66*, 8–23. https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.001
- Kolić-Vehovec, S. i Rončević, B. (2003). Perfekcionizam, ispitna anksioznost i akademsko samopoimanje darovitih gimnazijalaca. *Društvena istraživanja, 12*(5), 679–702. https://hrcak.srce.hr/file/30218
- MacCabe, J. H., Lambe, M. P., Cnattingius, S., Sham, P. C., David, A. S., Reichenberg, A., … Hultman, C. M. (2010). Excellent school performance at age 16 and risk of adult bipolar disorder: national cohort study. *British Journal of Psychiatry*, *196*(02), 109–115. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.060368

- Mikanović, B. i Budimir Ninković, G. (2024). Daroviti učenici – Kako ih prepoznati i kako sa njima raditi u razrednoj nastavi. U G. Gojkov i A. Stojanović (Ur.), *Kompleksnost darovitosti u kulturi učenja* (str. 160–174). Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu, Srbija.
- Mendaglio, S. (2007). Affective-cognitive therapy for counseling gifted individuals. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp. 35–68). Austin, TX: Prufrock.
- Mahoney, A. (1998). In search of the gifted identity. *Roeper Review*, *20*, 1–13.
- Neumeister, K. L. S., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2007). Perfectionism in Gifted High-School Students: Responses to Academic Challenge. *Roeper Review*, *29*(5), 11–18. https://doi.org/10.1080/02783193.2007.11869219
- Ogurlu, U. (2020). Are Gifted Students Perfectionistic? A Meta-Analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, *43*(3), 227–251. https://doi.org/10.1177/0162353220933006
- Peterson, J. S., & Moon, S. M. (2008). Counseling the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 223–245). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_12
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the Gifted: Victims, Perpetrators, Prevalence, and Effects. *Gifted Child Quarterly*, *50*(2), 148–168. https://doi.org/10.1177/001698620605000206
- Peterson, J. S. (2007). A developmental perspective. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp. 97–126). Austin, TX: Prufrock.
- Rimm, S. (1995). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it*. New York: Three Rivers Press.
- Schuler, P. A. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.), The social and emotional development of gifted children. *What do we know?* (pp. 71–79). Waco, TX: Prufrock Press
- Silverman, L. K. (1993b). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 51–78). Denver, CO: Love.
- Trifunović, N., & Jevtić, B. (2023). Podsticanje darovitih učenika. U G. Gojkov i A. Stojanović (Ur.), *Afektivne dimenzije ličnosti i ostvarenje darovitosti* (str. 225–234). Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu, Srbija
- Wood, S. (2009). Counseling Concerns of Gifted and Talented Adolescents: Implications for School Counselors. *Journal of School Counseling*, *7*(1). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ886112.pdf
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening?. *Gifted Child Quarterly*, *54*(1), 42–58. https://doi.org/10.1177/0016986209352681
- Wood, S., 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. https://doi.org/10.1177/0016986210367940
- Yıldırım, H.I., & Kayhan, N. (2022). An Examination of gifted students' perceptions of their social-emotional skills and peer relationships. *Psycho-Educational Research Reviews*, *11*(3), 721–737. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N3.23

Jovana Turudić
Milena Letić Lungulov
Faculty of Philosophy, University in Novi Sad, Serbia

CHALLENGES IN SCHOOL COUNSELING FOR GIFTED STUDENTS

Summary: This paper highlights the challenges in implementing counseling activities with gifted students. School counselors play a vital role in meeting the needs of gifted students within the school context, directing counseling practices towards responsive addressing of their academic, career, and socio-emotional tendencies. The necessity for counseling gifted students is supported by empirical findings that, beyond the academic dimension,

emphasize the personal and social aspects gifted development. Namely, gifted students have unique and diverse developmental needs that school counselors, within school counseling programs and in collaboration with other educational professionals, strive to meet. A significant segment of fulfilling this imperative is seen precisely in counseling work, which, as a form of pedagogical activity, plays a role in the optimal development of personality. As such, it represents a cohesive force throughout the entire educational process, follows its courses, and contributes to the efficiency of outcomes. The issue is further emphasized by the lack of structured, standardized, and empirically tested optimal practices for counseling gifted students. Such a situation prevents school counselors from finding the most adequate techniques, strategies, and approaches in working with the gifted, which is further reflected in misunderstanding and inadequate responses to their demands. In this context, the aim of this paper is to illuminate practices that will contribute to more intensive engagement of school counselors in providing consultations and identifying gifted students. Additionally, the goal is to encourage gifted students in activities that are motivating for their development and to increase awareness of the unique challenges they face, such as managing stress, anxiety, and perfectionism. It is concluded that continuous, professional, and systemic support for school counselors is necessary to create optimal conditions for realizing the potential of gifted students.

Keywords: pedagogical counseling, gifted students, school counselors.

Nena Vasojević[1]
Institut društvenih nauka, Beograd, Srbija
Zora Krnjaić[2]
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za psihologiju
Srbija

UDK: 37.014.24
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.295-302
Originalan naučni rad

FAKTORI KOJI UTIČU NA ODLUKU MEĐUNARODNIH STUDENATA IZ SRBIJE DA SE VRATE[3]

Rezime: Trend ka internacionalizaciji uslovljava povećanje broja međunarodnih studenata koji se opredeljuju za školovanje izvan matične zemlje. Ova praksa je zabeležena i u Republici Srbiji, pa je poslednjih godina sve veći broj srpskih studenata koji participiraju na međunarodnom obrazovnom tržištu. Zbog velike konkurentnosti, mnoge male i nerazvijene zemlje širom sveta tragaju za modelima koji bi uticali na povratak visokoobrazovanih (mladih) talenata i stručnjaka koji se školuju u inostranstvu. Oslanjajući se na teoriju *push-pull* faktora, ovo istraživanje ispituje faktore koji utiču na odluku studenata državljana Republike Srbije koji se trenutno školuju u inostranstvu da se vrate u zemlju (potencijalni povratnici), kao i realizovanoj odluci naših studenata koji su se posle školovanja u inostranstvu vratili u Srbiji (povratnici). Uzorak (N=122) obuhvata studente svih nivoa akademskih studija (osnovne, master i doktorske studije). Istraživanje je sprovedeno upitnikom od novembra 2023. do januara 2024. godine. Prikupljeni su socio-demografski podaci (11 pitanja) i ispitivani su stavovi i iskustva studenata o akademskoj mobilnosti (33 pitanja). Ovom prilikom fokusirale smo se na rezultate o faktorima koji utiču na proces donošenja odluke naših međunarodnih studenata da se vrate u Srbiju s obzirom na socio-demografske varijable (kao što su: pol, socio-ekonomski status porodice studenta i nivo studija u inostranstvu). Pokazalo se da je za najveći broj naših međunarodnih studenata za odluku da se vrate u Srbiju najvažniji faktor vezan za profesiju, pre svega, za obezbeđen dobro plaćen posao u struci i, u nešto manjoj meri, za povoljne uslove za započinjanje sopstvenog biznisa – podrška države (ukupno 40,1%), kao i za faktore koji se odnose na porodični aspekt (21,3%).

Ključne reči: međunarodno školovanje, visokoobrazovani talenti, studenti državljani RS, akademske migracije Srbija.

Uvod

Sa globalnom tranzicijom došlo je do porasta i broja međunarodnih studenata u globalizovanom svetu, jer je znanje osnova meke moći jedne nacije, a visoko obrazovanje je često centralni faktor (McMahon, 1992, prema Gao, Tang, & Huang, 2025). U ovom kontekstu, studenti koji studiraju izvan granica matične zemlje ili zemlje boravka postali su važan ljudski resurs i izvor talenata za zemlju destinaciju, tj. za zemlju domaćina. Tačnije, populacija studenata koja je prethodni nivo obrazovanja stekla u matičnoj zemlji ili nekoj drugoj zemlji u kojoj su studenti imali status rezidenta (OECD, 2017; Vasojević, 2024a; Vasojević, 2025) definiše se kao međunarodna populacija tj. međunarodni studenti. Međutim, ne treba zanemariti činjenicu da su međunarodni studenti važan resurs, tj. kapital i svoje zemlje (rođenja ili boravka). Poslednjih decenija, čak i zemlje koje nisu bile popularne i poznate na međunarodnom tržištu, osvajaju svoje pozicije u ovom prostoru. Kretanje međunarodne populacije na globalnom nivou, uglavnom se može posmatrati u odnosu na „popularne" studentske destinacije – Globalni sever (Evropa, Japan, Australija, Novi Zeland i Angloamerika) (Ćorović, 2006; Vasojević, 2025: 191; Petrić, 2025), i druge destinacije „od

[1] nvasojevic@idn.org.rs
[2] zkrnjaic@f.bg.ac.rs
[3] Ovaj rad je nastao uz podršku Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (Grant No. 451-03-137/2025-03/ 200163; i u okviru Programa istraživanja Instituta društvenih nauka za 2025. godinu), kao i Fonda za nauku Republike Srbije, 1434, IS-MIGaIN.

Juga do Severa, od Severa do Juga, ili unutar Juga" (Maringe & Carter, 2007; Petrić, 2025; Vasojević, 2025: 191–192). Tako je, na primer, Kina doživela rapidan rast na međunarodnom studentskom tržištu (Gao, Tang, & Huang, 2025). Ona je postala najveći „dobavljač" međunarodnih studenata, često šaljući akademske talente u razvijene zemlje, što je uticalo i na brzinu razvoja sopstvenog društveno-ekonomskog sektora, ali i sektora visokog obrazovanja gde se privlači sve veći broj međunarodnih studenata koji studiraju u ovoj zemlji (Gao, Tang, & Huang, 2025). Na ovaj način, Kina se postepeno pretvorila u „primaoca" međunarodnih studenata koliko i „pošiljaoca" (Gao, Tang, & Huang, 2025). Republika Srbija, kao mala zemlja pored duge tradicije školovanja darovitih studenata na prestižnim univerzitetima u inostranstvu, u jednom periodu bila je zemlja domaćin stranim studentima. U 21. veku u strateškim dokumentima u Srbiji ljudski kapital i daroviti studenti posmatraju se kao jedan od faktora koji može uticati na internacionalizaciju univerziteta, kao i na jačanje međunarodnih i kulturnih krugova. Od 2005. godine Vlada Republike Srbije obnovila je tradiciju školovanja najboljih tj. talentovanih studenata na prestižnim međunarodnim fakultetima. Osnivanjem Fonda za mlade talente Republike Srbije „Dositeja" (Fond) pružena je šansa najboljim studentima (akademskih master i doktorskih studija) državljanima Republike Srbije da se školuju kao stipendisti Vlade Republike Srbije u prepoznatom globalnom međunarodnom akademskom prostoru (Vasojević, 2024a; Vasojević, 2024b). Od 2008. do 2023. godine Vlada Republike Srbije svake godine opredeljuje sredstva za školovanje 500 najboljih studenata definisane populacije u inostranstvu (Vasojević, 2024b). U periodu od 2015. do 2022. godine na školovanju je bilo 5.443 studenta (Vasojević, 2024a, 2024; Vesković Anđelković i Vasojević, 2023), koji se školuju u 42 zemlje (Vasojević, 2024b). Stipendisti Fonda u obavezi su „da po završetku studija zasnuju radni odnos u Republici Srbiji u trajanju od najmanje 5 godina (Vasojević & Filipović, 2017) ili „budu u sistemu evidencija u Nacionalnoj službi za zapošljavanje u trajanju od tri godine po završetku školovanja, ili investiraju kroz program za razvoj 'start-up' preduzeća u okviru naučno-tehnoloških parkova" (Fond za mlade talente Republike Srbije; Vasojević, 2024a). Pored ovog najvećeg domaćeg donatora tj. Vlade Republike Srbije, dostupne su i brojne inostrane stipendije koji su ponuđene kroz bilateralne sporazume (Vasojević, 2024a) od strane stranih vlada i fondacija. Takođe, ne sme se zanemariti ni značajan broj međunarodnih studenata državljana Republike Srbije koji se školuje u inostranstvu sopstvenim sredstvima ili korišćenjem sredstava stranih donatora.

Faktori međunarodne migracije studenata

U ranijim istraživanjima, autori poput Perkinsa i Neumaiera (Perkins & Neumaier, 2014) ukazuju da migracija međunarodnih studenata ima neujednačen obrazac, kada se posmatra kretanje od zemalja u razvoju do razvijenih zemalja. Relevantna literatura ukazuje da faktori pritiska i povlačenja utiču na odluke međunarodnih studenata o njihovom daljem profesionalnom i društvenom životu, kao i prirodnom okruženju (Gao, Tang, & Huang, 2025) i prostornoj integraciji (Petrić, 2025). Teorija pritiska i povlačenja (*push-pull*) „ima 'korene' u proučavanju migracije ljudi koja (u)kazuje na tokove migracije između regiona porekla i regiona odredišta" (King, Gomes, Shannon, & Lu, 2024, prema: Vasojević, 2025). Sve ovo ukazuje da matičnu zemlju ili trenutnu zemlju boravka, kao i zemlju odredišta obeležavaju pozitivni i negativni faktori od kojih zavisi da li će doći do migracije (Vasojević, 2025: 43). Tako su, na primer, imigracione politike snažno povezane sa težnjom ostanka u zemlji boravka tj. domaćina (Toma & Villares-Varela, 2019), a određeni profesionalni faktori mogu uticati na međunarodne studente da ostanu u zemljama domaćinima jer imaju ostvarene kontakte i lične veze (Alberts & Hazen, 2005). Da li se međunarodni diplomci vraćaju u svoje matične zemlje ili zemlju boravka gde su živeli pre migracije, zavisi od faktora kao što su: mogućnosti zapošljavanja, ekonomski razvoj pa čak i prirodno okruženje (Gao, Tang, & Huang, 2025). Indikativni su rezultati prethodnog istraživanja na populaciji međunarodnih studenata, imajući

u vidu kontekst Srbije, tj. studenata državljana Republike Srbije, koje je urađeno na uzorku od 122 ispitanika. Ovo istraživanje je pokazalo da se sa datom tvrdnjom – *Planiram da se vratim u matičnu zemlju čim završim studije*, složilo 29,4% ispitanika (Vasojević, 2025: 202). Takođe, 42,7% međunarodnih studenata koji se školuju u inostranstvu vide sebe u Srbiji posle završenog akademskog obrazovanja (ibid., 2025: 202). Kao glavne razloge povratka prepoznali su mogućnost da se zaposle u svojoj zemlji (ibid., 2025: 203) čime nastavljaju sa daljim profesionalnim razvojem. Međutim, odluka o ostanku ili povratku složen je proces (Wu & Wilkes, 2017), koji uključuje i spoljašnje uslove i unutrašnje karakteristike koje dodatno treba istražiti. Osim toga, treba uzeti u obzir i uzrast, kao i rodne razlike kada se govori o namerama povratka međunarodnih studenata u zemlju porekla (Gao, Tang, & Huang, 2025).

Ovaj rad ima za cilj osvetljavanje i identifikovanje primarnih faktora, kao i osnovnih motiva za povratak međunarodnih studenata u matičnu zemlju tj. Republiku Srbiju. Stoga, očekujemo da rezultati doprinesu proširenju teorije migracija na osnovu istraživanja faktora i motiva koji utiču na odluku međunarodnih studenata da se vrate u matičnu zemlju ili zemlju boravka.

Podaci i metodologija istraživanja

Podaci na kojima se zasniva ovaj rad su iz upitnika koji je bio konstruisan za potrebe realizovanja istraživanja u okviru projekta „Međunarodne migracije studenata u kontekstu Srbije i (re)konstrukcija identiteta: Ključna pitanja i elementi za javne politike (IS-MIGaIN)". Istraživanje je sprovedeno upitnikom od novembra 2023. do januara 2024. godine. Pripremljen je elektronski upitnik u dva oblika: upitnik za studente koji se trenutno nalaze na školovanju u inostranstvu i upitnik za studente koji su se vratili u zemlju porekla nakon završenih studija (Stojšin, 2025), u našem slučaju – u Republiku Srbiju. Upitnik za studente koji se nalaze u inostranstvu na školovanju sadržao je 32 pitanja, a upitnik za povratnike imao je jedno pitanje više (Stojšin, 2025). Sva pitanja su bila zatvorenog tipa sa ponuđenom opcijom dopisivanja odgovora, a deset pitanja na kraju upitnika odnosila su se na socio-demografske varijable (ibid., 2025: 178). Onlajn upitnik je bio kreiran na *open-source* platformi *LimeSurvey* (https://www.limesurvey.org), koja je instalirana na IDN serveru. Popunjavanje upitnika je u proseku trajalo oko 30-ak minuta, što je relativno dugačak upitnik za ovaj metod anketiranja. Instrument je podeljen putem različitih kanala: distribuirali smo kreirani link preko ovlašćenih lica ispred resornih ministarstava; preko udruženja međunarodnih studenata; ličnih kontakata; a korišćena je i baza koja je kreirana tokom rada na prethodnim istraživanjima međunarodne populacije (Vasojević, 2019; Vasojević, 2022). Prikupljeni podaci su distribuirani u dva osnovna formata: Excel tabela, i SPSS format, a za obradu podataka je korišćen IBM SPSS Statistics Version 29.0.0.(241). Od prikupljenih i u prvom talasu 127 validnih upitnika (populacije – državljani Republike Srbije) nakon odrađene statističke kontrole izdvojeno je 122 validna upitnika koji su u celosti bili ispunjeni (sadržali su sve socio-demografske varijable) (Vasojević, 2025: 196). S obzirom da prikupljeni podaci jesu rezultat velike naučne studije, u ovom radu posmatraju se samo rezultati, za populaciju studenata državljanina Republike Srbije koji se školuju ili su se školovali u inostranstvu, za definisan cilj istraživanja.

Uzorak je činilo 32,8% muškaraca i 67,2% žena. Kriterijum za odabir ove grupe ispitanika jeste da su boravili u inostranstvu minimum godinu dana, bilo da su koristili stipendiju domaćeg donatora za školovanje (18,1%), inostranog donatora (37,6) ili da su ličnim sredstvima finansirali školovanje u inostranstvu (44,3) (Vasojević, 2025: 196–197). Najveći broj ispitanika bio je starosti između 21 i 30 godina – njih 56,6% (Vasojević, 2015: 196). Ustanovljeno je da se najveći broj ispitanika za školovanje u inostranstvo odlučivao nakon završenih osnovnih akademskih studija, pa su upisivali osnovne akademske master studije (53,5), potom slede ispitanici koji su upisivali doktorske studije (28,1) i na kraju oni koji su

otišli u inostranstvo nakon srednje škole i koji su se upisali na osnovne akademske studije (18,4) (Vasojević, 2025: 197).

Rezultati

Pokazalo se da je za najveći broj naših međunarodnih studenata za odluku da se vrate u Srbiju najvažniji faktor vezan za profesiju (ukupno 40,1%), pre svega, za obezbeđen dobro plaćen posao u struci (30,3%) i u nešto manjoj meri za povoljne uslove za započinjanje sopstvenog biznisa – uz podršku države (9,8%). Ovo govori da je za najveći broj naših međunarodnih studenata najvažnije za povratak da mogu da rade posao za koji su se školovali i od kojeg mogu da obezbede egzistenciju. Ovaj faktor se očekivano pokazao kao stabilan kada je reč o stavovima vezanim za život i karijeru visokoobrazovanih; podsećamo da su priliku za stručno usavršavanje kao najvažniji motiv za odlazak u inostranstvo navodili naši stipendisti akademski uspešni studenti, potencijalni migranti, i u ranijim istraživanjima (Krnjaić, 2002). Ovo je važno pitanje jer u našoj zemlji postoji neusklađenost između obrazovanja i mogućnosti zapošljavanja pogotovo kada govorimo o mladima (Krnjaić i Vuletić Joksimović, 2025) Istraživanja pokazuju da u Srbiji u odnosu na ostale zemlje jugoistočne Evrope u tom pogledu postoji najizraženiji nesklad i da je procenat mladih koji rade na poslovima za koje su se i školovali sa 29,1% u 2018. godini opao na 20,7% u 2024. godini (Hasanović, 2024). Pritom za oko 10% ispitanika iz našeg uzorka motivišući faktor koji utiče na odluku o povratku u zemlju odnosi se na mogućnost pokretanja sopstvenog biznisa, uz pomoć države (što može da govori i o slabijem preduzetničkom duhu ispitanika). Oko 70% naših međunarodnih studenata smatra da treba da doprinese svojoj zemlji znanjima i kontaktima koje su stekli i ostvarili u inostranstvu, a ujedno procenjuju da će, kad se vrate u zemlju, imati potpuno isti tretman pri zapošljavanju kao i ostali državljani Republike Srbije na tržištu radu (38%). Sve ovo ukazuje da, iako naši ispitanici – međunarodni studenti, smatraju da povratnici treba da doprinesu svojoj zemlji značajan broj njih ne vidi da njihova matična zemlja prepoznaje „stečeni" kapital znanja, veština i kontakata kao prednost pri zapošljavanju.

Sledeći važan motiv za povratak u zemlju odnosi se na porodični aspekt (21,3%). Kada su procenjivali stepen slaganja, oko 38% ispitanika složilo se sa tim da ne može bez svoje porodice, a 33,8% da može dok za 28,1% porodične veze nisu određujuće.

Zaključak

S obzirom da su jako retke studije koje se bave ovom populacijom, analizirani rezultati su osvetlili neka pitanja koja se odnose na faktore i motive koji utiču na odluku međunarodnih studenata, državljana Republike Srbije, da se vrate u maticu. Takođe, otvorila su se i brojna pitanja o fenomenu privremenih migracija i „korišćenju" ljudskog kapitala koji međunarodni studenti „(do)nose" sa sobom. Treba imati u vidu da su ovim istraživanjem bili obuhvaćeni ispitanici koji su se nakon školovanja vratili u maticu, ali i oni koji se još uvek nalaze na školovanju izvan granica matične zemlje. Pored metodoloških ograničenja koja sa sobom nosi ova studija, treba imati u vidu da međunarodni studenti, državljani Republike Srbije, svoje znanje posmatraju kao vrednost, ali da bi uticali na razvoj društva, radne zajednice, potrebno je da ih zemlja prepozna kao značajan ljudski kapital.

Literatura:

- Alberts, H. C., & Hazen, H. D. (2005). "There are always two voices.": International students' intentions to stay in the United States or return to their home countries. *International Migration*, 43(3), 131–154.
- Wu, C., & Wilkes, R. (2017). International students' post-graduation migration plans and the search for home. *Geoforum*, 80, 123–132.
- Ćorović, R. (2006). Podjeljeni svijet – Globalni sjever i Globalni jug. Globus, 31, 141–148. http://sgd.org.rs/publikacije/globus/31/15Radoslav%20Corovic%20%20PODJELJENI%20SVIJET%20GLOBALNI%20SJEVER%20I%20GLOBALNI%20JUG.pdf.
- Gao, C., Tang, S., & Huang, Xu. (2025). Temporary Visitors or Permanent Residents? The Settling and Returning of International Students in China. *SAGE* Open January-March, 1–13.
- Hasanović, J., Lavrič, M., Adilović, E., & Stanojević, D. (2024). *Independent but concerned: the voices of young people in Southeast Europe*. Youth Study Southeast Europe 2024. Friedrich Ebert Stiftung. https://library.fes.de/pdf-files/bueros/wien/21457.pdf.
- Krnjaić, Z. (2002). *Intelektualna nadarenost mladih*. Beograd: Institut za psihologiju i izdavačko preduzeće Žarko Albulj.
- Krnjaić, Z. i Vuletić Joksimović, T. (2025). Izazovi odrastanja mladih u Srbiji. U N. Simić i M. Belić (Ur.), *Razvoj etničkog identiteta mladih u interkulturalnom društvu* (11–29). Institut za psihologiju Filozofski fakultet – Univerzitet u Beogradu i Državni univerzitet u Novom Pazaru.
- King, C., Gomes, C., Shannon, W. & Lu, R. (2024). International Student Mobility to Canada and New Zealand: "Edugration" or "Transience"? *Comparative and International Education. Éducation comparée et internationale*, 53(2), 46–62. https://doi.org/10.5206/cie-eci.v53i2.17001
- Maringe, F., & Carter, S. (2007). International students' motivations for studying in UK HE. Insights into the choice and decisions making of African students. *International Journal of Educational Management*, 21(6), 459–475. https://doi.org/10.1108/09513540710780000
- Mayring, Ph. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B: Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Eds.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, (pp. 323–333). Weinheim: Juventa.
- McMahon, M. E. (1992). Higher education in a world market. *Higher Education*, 24(4), 465–482
- Ninamedia (2024). *Istraživanje položaja i potreba mladih u Republici Srbiji*.
- OECD (2017), „Definitions and classificationsof the OECD international education statistics", in OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications, OECD Publishing, Paris. DOI: https://doi.org/10.1787/9789264279889-7-en.
- Petrić, J. (2025). Socio-cultural connectedness: experiences of foreign students in Serbia and Serbian students abroad. In: Lukić, V. & Vidicki, V. (Eds). *International student migration and identities* (229–243). Belgrade: Institute of Social Sciences.
- Perkins, R., & Neumayer, E. (2014). Geographies of educational mobilities: exploring the uneven flows of international students. *Geographical Journal*, 180(3), 246–259.
- Stojšin, S. (2025). Methodological characteristics of the research. In: Lukić, V. & Vidicki, V. (Eds). *International student migration and identities* (pp. 169–189). Belgrade: Institute of Social Sciences.
- Toma, S., & Villares-Varela, M. (2019). The role of migration policies in the attraction and retention of international talent: The case of Indian researchers. *Sociology*, 53(1), 52–68.
- Vasojević, N. (2025). The role of push and pull factors in the selection of destination for international students: Serbian context. In: Lukić, V. & Vidicki, V. (Eds). *International student migration and identities* (pp. 191–208). Belgrade: Institute of Social Sciences.
- Vasojević, N. (2024a). *Međunarodna akademska mobilnost u Srbiji: od ideje pokretača modernog društva do globalizacije obrazovanja*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- Vasojević, N. (2024b). Međunarodno obrazovanje i diplomatija: Školovanje srpskih studenata stipendista u inostranstvu u 21. veku. *Srpska politička misao*, 84(2), 127–154.
- Vasojević (2019). *Primena ljudskih resursa: Uticaj stipendista koji su se školovali u inostranstvu na razvoj Srbije*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu: studije pri Univerzitetu u Beogradu.

- Vesković Anđelković, M. i Vasojević, N. (2023). (Re)konstrukcija identiteta visokoobrazovanih povratnika: slučaj Srbije. *Sociološki pregled*, 57 (4), 1074–1098. https://doi.org/10.5937/socpreg57-46750
- Vasojević, N. (2022). Međunarodni studenti, korisnici državnih stipendija Republike Srbije i njihovo školovanje u XXI veku. *Sociološki pregled*, 56 (3), 904–928. https://doi.org/10.5937/socpreg56-39367
- Vasojević, N., & Filipović M. (2017). Medical Students, Beneficiaries of the State Scholarships of the Republic of Serbia, and Their Education in the 21st Century: The Possibility of Improvement. *Sociologija,* 59 (2), 189–205.

Nena Vasojević
Institute of Social Sciences, Belgrade, Srbija
Zora Krnjaić
University of Belgrade – Faculty of Philosophy, Institute of Psychology, Serbia

FACTORS INFLUENCING THE DECISION OF INTERNATIONAL STUDENTS FROM SERBIA TO RETURN[4]

Summary: The trend towards internationalization is driven by an increase in the number of international students choosing to study abroad. This practice has also been observed in the Republic of Serbia, where in recent years, the number of Serbian students participating in the international educational market has been growing. Due to high competition, many small and underdeveloped countries around the world are searching for models that would encourage the return of highly educated (young) talents and professionals who study abroad. Relying on the push-pull theory, this research examines the factors that influence the decision of Serbian citizens who are currently studying abroad to return to their home country (potential returnees), as well as the actual decision of Serbian students who, after studying abroad, returned to Serbia (returnees). The sample (N=122) includes students at all levels of academic studies (undergraduate, master's, and doctoral studies). The research was conducted through a questionnaire from November 2023 to January 2024. Socio-demographic data (11 questions) were collected, and students' attitudes and experiences regarding academic mobility were examined (33 questions). This time, we focused on the results concerning the factors that influence the decision-making process of our international students to return to Serbia, considering socio-demographic variables (such as gender, socio-economic status of the student's family, and the level of studies abroad). It was found that the most important factor for the majority of our international students in deciding to return to Serbia is related to their profession, primarily securing a well-paid job in their field, and to a lesser extent, favorable conditions for starting their own business – support from the state (a total of 40.1%), as well as factors related to the family aspect (21.3%).

Keywords: international education, highly educated talents, students citizens of the RS, academic migrations, Serbia.

Introduction

With global transition, there has been an increase in the number of international students in a globalized world, as knowledge is the foundation of a nation's soft power, and higher education is often a central factor (McMahon, 1992, as cited in Gao, Tang & Huang, 2025). In this context, students studying outside the borders of their home country or country of residence have become an important human resource and source of talent for the destination country, i.e., for the host country. More precisely, the population of students who obtained their previous level of education in their home country or in another country where they had resident status (OECD, 2017; Vasojević, 2024a; Vasojević, 2025) is defined as the international population, i.e., international students. However, one should not overlook the fact that international students are an important resource, that is, capital for their countries (of birth or residence). In recent decades, even countries that were not popular or well-known in the international market are claiming their positions in this space. The movement of the international population on a global level can mainly be observed in relation to "popular" student destinations - the Global North (Europe, Japan, Australia, New Zealand, and Anglo-America) (Ćorović, 2006; Vasojević, 2025: 191; Petrić, 2025) and other destinations "from South to North, from North to South, or within the South" (Maringe & Carter, 2007; Petrić, 2025; Vasojević, 2025: 191-192). For example, China has experienced rapid growth in the international student market (Gao, Tang & Huang, 2025). She has become the largest "supplier" of international students, often sending academic talents to developed countries, which has impacted both

[4] This work was created with the support of the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Grant No. 451-03-137/2025-03/ 200163; and within the Research Program of the Institute of Social Sciences for 2025) and the Science Fund of the Republic of Serbia, 1434, IS-MIGaIN.

the pace of development of its own socio-economic sector and the higher education sector, where an increasing number of international students are attracted to study in this country (Gao, Tang & Huang, 20). 25). In this way, China has gradually transformed into a "recipient" of international students as much as a "sender" (Gao, Tang & Huang, 20). 25). The Republic of Serbia, as a small country with a long tradition of educating gifted students at prestigious universities abroad, was at one time a host country for foreign students. In the 21st century, in strategic documents in Serbia, human capital and gifted students are viewed as one of the factors that can influence the internationalization of universities, as well as the strengthening of international and cultural circles. Since 2005, the Government of the Republic of Serbia has revived the tradition of educating the best, that is, talented students at prestigious international universities. With the establishment of the Fund for Young Talents of the Republic of Serbia "Dositeja" (the Fund), an opportunity has been provided for the best students (of academic master's and doctoral studies) who are citizens of the Republic of Serbia to study as scholarship holders of the Government of the Republic of Serbia in the recognized global international academic space (Vasojević, 2024a; Vasojević, 2024b). From 2008 to 2023, the Government of the Republic of Serbia allocates funds each year for the education of 500 of the best students from the defined population abroad (Vasojević, 2024b). In the period from 2015 to 2022, there were 5,443 students enrolled (Vasojević, 2024a, 2024; Vesković Anđelković & Vasojević, 2023), studying in 42 countries (Vasojević, 2024b). Scholarship recipients are required "to establish an employment relationship in the Republic of Serbia for a minimum duration of 5 years (Vasojević & Filipović, 2017) or to be registered in the National Employment Service for a period of three years after completing their education or to invest through a program for the development of 'start-up' companies within science and technology parks" (Fund for Young Talents of the Republic of Serbia; Vasojević, 2024a). In addition to this largest domestic donor, i.e., the Government of the Republic of Serbia, there are also numerous foreign scholarships offered through bilateral agreements (Vasojević, 2024a) by foreign governments and foundations. It should also not be overlooked that a significant number of international students who are citizens of the Republic of Serbia are studying abroad using their own resources or with the help of foreign donations now.

Factors of international student migration

In earlier research, authors such as Perkins and Neumaier (Perkins & Neumaier, 2014) indicate that the migration of international students exhibits an uneven pattern when observing the movement from developing countries to developed countries. Relevant literature indicates that pressure and withdrawal factors influence international students' decisions regarding their future professional and social lives, as well as their natural environment (Gao, Tang & Huang, 2025) and spatial integration (Petrić, 2025). The push-pull theory "has its 'roots' in the study of human migration, which indicates the flows of migration between regions of origin and destination" (King, Gomes, Shannon, & Lu, 2024, as cited in Vasojević, 2025). All of this indicates that the country of origin or the current country of residence, as well as the destination country, are marked by positive and negative factors that determine whether migration will occur (Vasojević, 2025: 43). For example, immigration policies are strongly linked to the desire to remain in the host country (Toma & Villares-Varela, 2019), and certain professional factors can influence international students to stay in host countries because they have established contacts and personal connections (Alberts & Hazen, 2005). Whether international graduates return to their home countries or the country of residence where they lived before migration depends on factors such as employment opportunities, economic development, and even the natural environment (Gao, Tang & Huang, 2025). The indicative results of the previous research on the population of international students, considering the context of Serbia, i.e., students who are citizens of the Republic of Serbia, were conducted on a sample of 122 respondents. This research showed that 29.4% of respondents agreed with the statement - I plan to return to my home country as soon as I finish my studies (Vasojević, 2025: 202). Additionally, 42.7% of international students studying abroad see themselves in Serbia after completing their academic education (Ibid, 2025: 202). They identified the main reasons for returning as the possibility of finding employment in their own country (Ibid, 2025: 203), thereby continuing their professional development. However, the decision to stay or return is a complex process (Wu & Wilkes, 2017), which involves both external conditions and internal characteristics that need further investigation. Yes. Additionally, age and gender differences should also be considered when discussing the intentions of international students to return to their home country (Gao, Tang & Huang, 2025).

This paper aims to illuminate and identify the primary factors, as well as the fundamental motives for the return of international students to their home country, namely the Republic of Serbia. Therefore, we expect that the results will contribute to the expansion of migration theory based on research into the factors and motivations that influence the decision of international students to return to their home country or the country of residence.

Data and research methodology

The data on which this paper is based comes from a questionnaire that was designed for the purpose of conducting research within the project "International Student Migration in the Context of Serbia and (Re)construction of Identity: Key Issues and Elements for Public Policy" (IS-MIGaIN). The research was conducted using a questionnaire from November 2023 to January 2024. An electronic questionnaire has been prepared in two forms: a questionnaire for students who are currently studying abroad and a questionnaire for students who have returned to their home country after completing their studies (Stojšin, 2025), in our case, the Republic of Serbia. The questionnaire for students

studying abroad contained 32 questions, while the questionnaire for returnees had one more question (Stojšin, 2025). All questions were closed-ended with an option to provide additional written responses, and the last ten questions of the questionnaire pertained to socio-demographic variables (Ibid, 2025: 178). The online questionnaire was created on the open-source platform LimeSurvey (https://www.limesurvey.org), which is installed on the IDN server. Filling out the questionnaire took an average of about 30 minutes, which is relatively long for this method of surveying. The instrument was distributed through various channels: we shared the created link through authorized representatives from relevant ministries; through associations of international students; personal contacts; and through a database that was created during previous research on the international population was also used (Vasojević, 2019; Vasojević, 2022). The collected data is distributed in two main formats: Excel table and SPSS format, and IBM SPSS Statistics Version 29.0.0.(241) was used for data processing. From the collected data and the first wave of 127 valid questionnaires (population - citizens of the Republic of Serbia), after conducting statistical control, 122 valid questionnaires were identified that were fully completed (containing all socio-demographic variables) (Vasojević, 2025: 196). Considering that the collected data is the result of a large scientific study, this paper focuses only on the results for the population of students who are citizens of the Republic of Serbia and who are studying or have studied abroad for the defined research objective.

The sample consisted of 32.8% men and 67.2% women. The criterion for selecting this group of respondents is that they have spent a minimum of one year abroad, whether they used a scholarship from a domestic donor for their education (18.1%), a foreign donor (37.6%), or financed their education abroad with personal funds (44.3%) (Vasojević, 2025: 196-197). The largest number of respondents were aged between 21 and 30 years, accounting for 56.6% (Vasojević: 196). It has been established that the largest number of respondents decided to study abroad after completing their undergraduate studies, with 53.5% enrolling in master's programs, followed by 28.1% who pursued doctoral studies, and finally, those who went abroad after high school and enrolled in undergraduate programs, accounting for 18.4% (Vasojević, 2025: 197).

Results

It has been shown that for the majority of our international students, the most important factor in deciding to return to Serbia is related to their profession (a total of 40.1%), primarily the availability of a well-paid job in their field (30.3%) and, to a lesser extent, favorable conditions for starting their own business—with government support (9.8%). This indicates that for the majority of our international students, the most important factor for returning is the ability to work in the field they studied and from which they can secure a livelihood. This factor has proven to be stable when it comes to attitudes related to life and career among the highly educated. Let us recall that the opportunity for professional development was cited as the most important motivation for going abroad by our scholarship recipients, academically successful students, and potential migrants in earlier studies (Krnjaić, 2002). This is an important issue because in our country there is a mismatch between education and employment opportunities, especially when we talk about young people (Krnjaić & Vuletić Joksimović, 2025). Research shows that in Serbia, compared to other countries in Southeast Europe, there is the most pronounced discrepancy in this regard, with the percentage of young people working in jobs for which they were educated dropping from 29.1% in 2018 to 20.7% in 2024 (Hasanović, 2024). However, for about 10% of the respondents in our sample, the motivating factor that influences the decision to return to the country relates to the possibility of starting their own business with the help of the state (which may also indicate a weaker entrepreneurial spirit among the respondents). About 70% of our international students believe that they should contribute to their country with the knowledge and contacts they have gained abroad, while at the same time, they estimate that when they return home, they will receive the same treatment in employment as other citizens of the Republic of Serbia in the job market (38%). All of this indicates that although our respondents, international students, believe that returnees should contribute to their country, a significant number of them do not see that their home country recognizes the "acquired" capital of knowledge, skills, and contacts as an advantage in employment.

The next important reason for returning to the country relates to the family aspect (21.3%). When assessing the level of agreement, about 38% of respondents agreed that they cannot live without their family, while 33.8% said they can, and for 28.1%, family ties are not decisive.

Conclusion

Considering that there are very few studies addressing this population, the analyzed results shed light on certain issues related to the factors and motives influencing the decision of international students, citizens of the Republic of Serbia, to return to their home country. Additionally, numerous questions have arisen regarding the phenomenon of temporary migration and the "utilization" of human capital that international students "(they) bring/wear" with them. It should be noted that this research included respondents who returned to their home country after their education, as well as those who are still studying abroad. In addition to the methodological limitations that this study carries, it should be noted that international students, citizens of the Republic of Serbia, view their knowledge as a value. However, in order to influence the development of society and the workforce, it is necessary for the country to recognize them as significant human capital.

Драгана Вељковић Станковић[1]
Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Србија
Јелена Стојиљковић
Фармацеутско-физиотерапеутска школа у Београду, Србија
УДК: 371.3
ИСБН: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), стр.303-315
Оригиналан научни рад

ЗАГОНЕТКА (НЕ)УСПЕХА И ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВОЈА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Резиме: У раду је, из теоријске перспективе и искустава произишлих из праксе, дат осврт на резултате средњошколске додатне наставе српског језика и књижевности. С обзиром на комплексност циљева наставе матерњег језика и значај који способност ваљаног усменог и писменог изражавања има на општеобразовном, личносном, а касније и на плану професионалног развоја, у фокусу нашег интересовања је: (а) прилагођавање мотивационих подстицаја потребама младих у савременом друштву, (б) одабир, калибрирање, примена и вредновање изазовних и оригиналних наставних поступака, (в) осмишљање иновативних приступа темама које погодују развоју инвентивности и бољим постигнућима даровитих.
Кључне речи: настава српског језика и књижевности, даровити ученици, (не)успех у школи, оригинални и успешни наставни модели, мотивација.

1. Уводне напомене: даровити и неуспех

Концепти успеха и неуспеха, као антиподи, али и као појмови који имају једнак удео у континуумуваздашњег дејства друштвене и индивидуалне валидације, обликују (ауто)перцепцију свеколиког човековог делања, те одмалена утичу на његов психолошки и социјални развој. У школском окружењу успех подразумева завидна академска постигнућа која се манифестују кроз показана знања и умења, а најчешће се изражава нумерички, премда је квантитативни систем вредновања недовољно осетљив на нијансе квалитета постигнућа појединаца. Ово се посебно односи на резултате и остварења даровитих ученика, који своја интересовања често усмеравају на уже, специфичне области знања, мада има и оних који, захваљујући високим општим способностима и израженој радозналости, показују занимање за веома различите, понекад наизглед инкомпатибилне домене. У оба случаја по правилу су у питању ученици с високим интелектуалним а често и креативним потенцијалима, које ваља неговати и охрабривати, а такође и пружати им довољно изазовних прилика да своје могућности оснаже и (на)даље развијају. Но, овај процес развоја и напретка у многим приликама није континуиран, већ се – с протоком времена – код многих ученика могу јавити учестале осцилације у погледу успешности, а гдекад и озбиљнији застоји и дужи периоди слабијих перформанси. У околностима у којима ученик има некад већи, а некад мањи број разноврсних задатака и обавеза, а такође и с обзиром на варијабилност свих других животних чинилаца, такве смене успона и падова сасвим су очекиване и разумљиве.

Међутим, када се говори о подбацивању, тј. неуспеху даровитих, обично се мисли на већу и дугорочнију дискрепанцију између високих индивидуалних потенцијала и с њима несагласних перформанси. Ипак, ствари ни изблиза нису тако једноставне, већ се поставља и питање колико такво неслагање и одступање од

[1] drag_stanko@yahoo.com

очекиваног треба да буде да би се с правом могло назвати неуспехом. Будући да се као мерило (не)успеха обично узимају оцене у школи, недоумицом су обухваћени и институционални и – у оквиру њих – индивидуални параметри процене, јер се не могу увек занемарити разлике између критеријума различитих наставника. (Исто вреди и за критеријуме различитих школа једнаког ранга и усмерења.) Поред тога, сваки од екстерно валидираних појединаца може имати свој лични концепт успеха, неретко друкчији од општеприхваћеног.[2] Ово су само неке од дилема које у пракси могу замаглити границе између успеха и неуспеха, док је одређивање неуспешности даровитих знатно комплексније, што се јасно види по бројним дефиницијама подбацивања. Ана Алтарас у својој књизи *Даровитост и подбацивање* (2006), на основу прегледа обимне литературе посвећене овом проблему, наводи чак 32 дефиниције подбацивања, у којима се овакав исход доводи у везу с „постигнућима испод предвиђеног нивоа", „скором нижим од скора показаног на тесту способности", „оценама нижим од предвиђаних", нескладом између високог капацитета за постигнуће и „слабог труда на већини школских задатака" и сл. (исп. Altaras 2006: 127–130). Критике концепта подбацивања констатују да су тестови способности показатељи само једне врсте постигнућа, те да се стога не могу сматрати валидном предикторском мером. Најзад, остаје питање може ли се подбацивање посматрати као знатно шири феномен, у овом случају невезан искључиво за даровите, јер се једнако основано може претпоставити да и они који не показују или не „обећавају" врсност такође могу бити њиме погођени, па се тада с правом може поставити хипотеза да и даровити и они који то нису не морају обавезно остварити све своје потенцијале (Altaras 2006: 131, 136), штавише – да у највећем броју случајева максимални капацитети појединца остају недосегнути. Ипак, остављајући ову песимистичку претпоставку по страни, морамо се сложити с бројним проучаваоцима у томе да неуспех даровитих (а такође и оних који се у ову категорију не убрајају) представља огроман губитак и за појединце и за читаво друштво (Siegle 2022: 285). Наиме, поред поседовања натпросечних способности, надарени ученици се издвајају и својом креативношћу, интересовањима и високим нивоом посвећености раду, као и мотивацијом, чији је пад или изостанак често први наговештај стагнације. Уједно, овај узрок – поред бихевиоралних и емоционалних проблема – својствен је индивидуалном моделу етиологије подбацивања, а поред њега, равноправан удео у недосезању индивидуалних потенцијала имају и породични и школски модел (етиологије подбацивања), који упућују на лошу климу у породици, недовољну подршку неговатеља, неквалитетне наставне програме, клишетирану и непривлачну наставу, лоше вршњачке односе и др. (Altaras 2006: 143–144).

Већ на основу казаног у овом кратком уводу постаје јасно да тема подбацивања даровитих заслужује обимна и исцрпна истраживања сваког посебног предиктора неуспеха, и то на великом броју испитаника и у дужем временском периоду. Наше амбиције су знатно скромније, стога овај рад усмеравамо према искуствено поткрепљеним запажањима из средњошколске наставе српског језика и књижевности, која могу донети увиде корисне за припрему младих наставника и за њихову обуку у

[2]Ученик, наиме, своје постигнуће не мора разумети нити доживљавати и процењивати као подбацивање. Напротив. Познато је да су многи даровити ученици од стране наставника виђени као неамбициозни, недовољно осетљиви на спољну валидацију, мање оријентисани на екстринзичку мотивацију (признања и сл.), што не мора говорити лоше о њиховој суштинској заинтересованости за одређену област знања, већ само о доминацији унутрашње мотивације, а често и о недовољној организацији учења услед различитих, широких интересовања, наизменичног рада на различитим пољима итд., обично уз свест о томе да до постигнућа долазе с већом лакоћом од осталих. Притом, један од узрока подбацивања може бити социјалне природе, јер даровити неретко избегавају издвајање и маркирање властитих способности од стране наставника, па зато хотимице не користе своје интелектуалне и радне капацитете у пуном обиму, што се може сматрати видом мимикрије у корист лакше социјализације (исп. Radulović 2021: 84–85).

оквиру методичких предмета у високошколским установама. Указаћемо на неке од акутних проблема везаних за мотивацију и – у складу с потребама неговања и подстицања креативности (ученика, али и наставника) – предложити поступке и облике рада који могу повољно утицати на наставну, па тиме и на интелектуалну динамику, снажење мотивације, унапређење квалитета, ефикасност, саображеност с високим стандардима академских постигнућа и на стимулисање ученичке тежње према самоостварењу. При томе ћемо на уму имати пре свега могућности осујећивања неуспеха даровитих кроз рад у оквиру додатне наставе српског језика и књижевности у средњој школи, који по правилу окупља веома заинтересоване ученике, али и оне који још трагају за јасним правцима своје самореализације, због чега је такво ангажовање посебно добра прилика за препознавање и развијање индивидуалних способности и откривање даровитости.

Како је већ запажено, прва подбацивања често се јављају у вишим разредима основне школе, обично зато што су, имајући веће способности, ђаци у првој половини школовања без много напора савладавали градиво и добијали високе оцене све док се нису суочили са захтевнијим програмом, који, поред пажљивог праћења часова, подразумева и више самосталног рада (Reis 2000: 77). У многим сличним случајевима узрок подбацивања може се видети у комбинацији неколико фактора: недовољном упућивању на развој различитих индивидуалних стратегија учења, ниској изазовности градива и начина његовог презентовања, инсистирању на формалном знању уз минималан удео ученика у наставном процесу и запостављању креативних приступа градиву. Прелаз у средњу школу, с обзиром на већи број предмета и обавеза, такву ситуацију може погоршати, због чега се многи даровити ученици обесхрабрују и губе веру у себе, доживљавајући ниже оцене не само као неуспех већ и као доказ своје неспособности. Тако се код ученика раније оријентисаних на постигнуће зачиње негативна спрега анксиозности, лоше аутоперцепције и ниског самопоштовања, коју, зависно од темперамента појединаца, могу пратити и други облици непожељног понашања (отпор према школи, ауторитету, повлачење у себе итд.).

2. Заједнички рад на реконцептуализацији неуспеха

Ангажовање ученика у групном раду на додатној настави оријентисаној на заједнички пројекат вишеструко је корисно, најпре зато што се кроз договорно постављену тему, која захтева и индивидуалан и кооперативан напор, сваком учеснику пружа прилика да, у оквиру својих моћи и преференци, испољи самосвојне таленте и допринесе обликовању и квалитету резултата, а потом и стога што тема, обично постављена довољно широко да би могла окупити хетерогену групу ученика, омогућава различите углове посматрања, а тиме и флексибилан приступ који је кадар апсорбовати мноштво идеја и разнородних интересовања. Иако је наставник тај који, захваљујући добром познавању способности и оријентација ученика, као и пажљивом пројектовању (образовних и васпитних) циљева, иницира основни правац рада, примаран нацрт проблемске платформе ни у ком случају не подразумева познавање исхода, већ се они обликују поступно, и то не увек праволинијским ходом, јер идеје и предлози ученика – у складу са стваралачком слободом која им је дата – често сугеришу знатне корекције и допуне. Суочавање с оваквом слободом, која подразумева одговорност (за резултате), ученицима доноси бројне изазове и тешкоће, које ваља већ на почетку предочити. То се, пре свега, односи на реконцептуализацију појмова *успех* и *неуспех*, јер „неуспех", под који се, на пример, може подвести одбијање нечијег предлога који долази из заједничке „буре идеја" (brainstorming), у овом случају треба такође разумети као вредан допринос и неопходан ослонац без кога нема скупног, па ни појединачног раста. Такав приступ коришћен је у обликовању процесне представе *Отрови Капулетовог врта*, инспирисане

Шекспировом драмом *Ромео и Јулија*, и то при осмишљању садржаја и начина реализације сваке сцене (исп. Вељковић Станковић, Стојиљковић 2024: 165–198). Изазов креативности у овом случају био је успоставити блиске и смислене везе између знања из фармакогнозије и књижевности, што је подразумевало заподевање и вођење дијалога између ових удаљених области, и то у контексту одабраног дела. Разуме се да су у тим околностима селекција и критичка перспектива имале посебан значај, па је ученицима већ спочетка постало јасно да ће примат имати они предлози који доприносе заједничком учинку, без обзира на индивидуално „ауторство". Тако је, с временом, усвојен за све учеснике васпитно вредан став да први покушаји по правилу не уроде задовољавајућим плодовима, а да се квалитет постиже и бруси управо у суочавању с неуспехом и кроз напор његовог превазилажења.[3] Такав „неуспех", дакле, није више доживљаван као фијаско нити пораз од кога се треба дуго опорављати, већ као заједнички пут према врсности. Ученици су тако успели да превазиђу поимање неуспеха као социјално стигматизоване појаве смештајући га у зону позитивних вредности; уверили су се да су препреке заправо поуздани путокази према открићу и задовољству постигнућа, а потврду таквог става донела су и признања након више успешних интерних (школских) и јавних извођења заједничке представе (исп. исто, 168, фн 40). Разумели су такође да одвише лаки (притом и незанимљиви) задаци искључују напор, али самим тим и напредак, док труд, истраживачки рад и критичка перспектива као својеврсну награду након стваралачког, понекад мукотрпног трагања и преиспитивања нуде испуњење, жељени учинак, а последично и афирмацију. У светлу таквог искуства удобност „инстант успеха" и лаког превладавања тешкоћа схваћена је као непријатељ индивидуалног и заједничког прогреса.

3. Креативношћу против подбацивања

Ниска изазовност наставних садржаја и задатака, као и већ знани, схематизовани приступи најављују опадање интересовања, досаду и равнодушност као препознатљиве претходнике и поуздане предикторе пада мотивације и неуспеха. Ове нежељене ефекте могуће је избећи поступцима усмереним на подстицање креативног начина посматрања и мишљења, јер је познато да они доприносе побуђивању пажње и ангажовању, а тиме и бољим ефектима наставе.

У испитивању ставова даровитих ученика према образовању Б. Радуловић међу вредне налазе уврштује запажање анкетираних којим се као значајна разлика између паметних и даровитих ученика истиче да паметан ученик приликом решавања задатка обично понавља исти поступак који је показан од стране наставника, док даровит интуитивно трага за иновативним решењем. Уз то, као своје најмаркантније особине даровити испитаници издвајају оригиналност и креативност, али се истовремено опиру издвајању и етикетирању властите посебности, показујући изразиту склоност према уклапању у вршњачку средину (Radulović 2021: 84). Таква аутоперцепција даровитих открива њихову спремност за заједнички, сарадднички рад, у коме су – уз адекватне подстицаје – вољни да дају не само веће доприносе већ и да охрабре и инспиришу друге ученике. Наша искуства у реализацији различитих пројеката на часовима средњошколске додатне наставе то потврђују. Али, поред стварања добре сарадничке

[3] Почетни кораци у групном раду нису били једноставни, јер је – осим базичних знања – требало прикупити и мноштво нових, релевантних података и на одговарајући начин их уткати у познати сценарио. То није била једноставна „слагалица", нити је постојала инерција вођена мишљу да се „посао обави", али је, бар испрва, код многих постојала зебња од лоших исхода и страх од искорака у непознато, посебно када су у питању биле оцене неуобичајених и смелијих предлога. Но, спутавајући страх је с временом и с увиђањем да без покушаја нема ни успеха јењавао, да би се у последњој трећини пројекта безмало изгубио, устукнувши пред радошћу игре стварања.

атмосфере, не сме се заборавити на важност индивидуалних подстицаја, који понекад могу постати значајна прекретница у развоју. Јер, колико су кадри да поспеше узлет, толико њихов изостанак или упозоравајући тон могу обесхрабрити младе трагаоце. Зато овде, као добру илустрацију једне наставне ситуације у којој, срећом, наставников став није зауставио машту и вољу студента, будућег великана светске науке, наводимо одломак[4] из Теслиног невеликог, аутобиографски интонираног дела *Моји изуми*:

> На другој години студија добили смо Грамов (Gramme) динамо из Париза који је имао пљоснате магнете у облику потковице и жицом намотану арматуру са комутатором. По прикључењу су се показивали различити струјни ефекти. Док је професор Петл изводио експерименте, пуштајући машину да ради као мотор, четкице су правиле проблеме производећи јаке варнице и ја сам запазио да би можда било могуће покретати мотор без четкица. Али он је рекао да то није могуће и указао ми је почаст тако што је одржао предавање о тој теми, и закључујући на крају је рекао: „Можда ће господин Тесла да уради велике ствари, али му сигурно неће успети да уради ово. То би било исто као када би се једна константна привлачна сила као што је гравитација преобратила у ротациону. То је *perpetuum mobile*, немогућа идеја". Али инстинкт је нешто што превазилази знање. Ми несумњиво имамо финија нервна влакна, која нам омогућавају да осетимо истину тамо где су логичко закључивање или било који свесни умни напор узалудни. Неко време сам се колебао, импресиониран професоровим ауторитетом, али убрзо сам схватио да сам у праву и прихватио сам се овог задатка, са свим жаром и бескрајним младалачким самопоуздањем (Тесла 2011: 22).

Међутим, већини ученика је тешко супротставити се снази ауторитета и зато се углавном заустављају на линији општеприхваћених, у уџбеницима, литератури и настави презентованих „освештаних" чињеница. Но, стрпљиво упућивање на помније и детаљније разматрање проблема и коришћење одређене наставне ситуације, материјала или примера зарад усмеравања мисаоних процеса ка идентификовању нових, оригиналних погледа и исхода, један је од најпогоднијих начина за иницирање креативности. У питању је процесом вођена, тј. намерна креативност везана за конкретан контекст и циљ, али без сугерисања решења, јер би се тиме угушио интелектуални, стваралачки процес и постигао управо супротан, нежељени ефекат. Ученицима, дакле, мора бити дата пуна слобода избора, уз мотивацију и сарадничку улогу наставника, што значи да се очекује битно различито понашање од онога које је испољио Теслин професор. Вештина подстицања и вођења креативног процеса је креативан рад per se, у овом случају – наставников. Јер треба имати на уму да се код многих ученика, посебно када су упућени да учине искорак из зоне познатог, јавља страх од неуспеха, критике, па и подсмеха, због чега такве унутрашње препреке већ спочетка ваља отклонити стварањем климе поверења и пуног разумевања, у којој је сваки допринос добродошао.

Будући да побуђивање оригиналности широм отвара путеве дивергентног мишљења, управо мноштво почетних идеја ствара атмосферу готово заразне креативности, која уобичајено карактерише заједнички рад на истом задатку. У таквим околностима индивидуална постигнућа, чак и оних ученика који не спадају међу даровите, бивају знатно већа и боља од очекиваних, а самосталан наставак разраде иницијалних концепата (који се одвија код куће) има више изгледа за успех.

Пројекат усмерен на креативно писање, чији је циљ био осмишљање дочетака недовршених приповедака Лазе К. Лазаревића (исп. Вељковић Станковић 2024: 253–272), потврдио је не само значај усидрености у одређени контекст (књижевно дело

[4] Овај одломак, али многи други њему слични могу у настави послужити као добри подстицаји за мотивацију ученика који зазиру од изношења свог мишљења бојећи се да ће оно бити окарактерисано као погрешно или неприхватљиво.

нашег великог приповедача) већ и чињеницу да суштинска отвореност проблема и непостојање „правих и исправних" решења постаје посебно инспиративно, али под условом да индивидуалном раду (писању састава) преходи читање и свестрано тумачење довршених Лазаревићевих приповедака, као и оних које су својим пером и уметничким рукописом „реконструисали" наши еминентни савремени ствараоци (исп. Иванић и Јовановић 2018). И тада се ваља чувати превеликих и нереалних очекивања, јер ученици свој задатак ни у ком случају не треба да схвате као надметање с уметником, нити с онима који су се већ, свако на свој начин, окушали у уобличавању недовршених дела нашег гласовитог приповедача. Напротив, у овом случају изазов је био најпре „ући у причу", а затим је допричати „као своју", на темељу доброг познавања водећих мотива, карактера главних ликова приповедака *Ветар*, *Вертер* и *Швабица* и нутарњих мотивација њиховог понашања и делања. Мноштво могућности било је, дакле, у извесном степену ограничено психолошким, социјалним и културним детерминантама већ оцртаног света дела, али су, упркос томе, оквири креативног промишљања били врло еластични и погодни за увођење нових гледишта и решења. Зато се, након буре идеја, можда као најтежа фаза рада показала она у којој је требало одабрати један пут разрешења, јер су се у њему (по нужности) огледали квалитети перцепције основних књижевних (посредно и животних) проблема, а с тим у вези и ставова ученика као читалаца и стваралаца, тј. коаутора.

Поновљена истраживачка читања водила су уласку у емотивни свет јунака, а често и размишљању и говорењу „из лика", надограђивању заплета, увођењу нових јунака или маргинализацији постојећих, но, без обзира на то који је модел био одабран, финализовани писмени радови јасно су откривали дубоку доживљеност дела а квалитет читања, као и писменог израза, био је далеко виши од оног који се уобичајено јавља после тумачења истих дела на часовима редовне наставе.

Пошто су креативном писању претходили и разговори о могућим правцима обраде, на којима су ученици могли коментарисати и вредновати туђе предлоге, давати сугестије и образложења својих мишљења, таква размена показала се врло продуктивном из више разлога. Најпре, био је то добар коректив за сваког ученика, јер су добронамерна запажања указала на евентуалне слабости и тако уштедела труд сваког појединца, а у исходу имала позитиван утицај на завршно обликовање писменог састава. Поред тога, примарна несигурност с временом је јењавала и већ у другој фази рада уступила место сарадништву и тешњем повезивању ученикâ без обзира на то да ли су делили визије о пожељности одређених начина моделовања наратива. Тако је постало јасније (и наставнику и ученицима) да заједнички рад не омета испољавање индивидуалности, већ га – напротив – афирмише у продуктивном полилогу, и то тим више што су степен слободе креативности и међусобног разумевања већи, а кооперативна валидација неспутанија и отворенија. Тиме смо дошли до следећих искуствено потврђених запажања:

- на квалитет резултата рада утиче примена више различитих перспектива;
- почетна (обично осредња) знања нису довољна, већ их ваља проширивати уз стрпљење, фокусираност на суштинске проблеме и циљеве, а уз пажљиво преиспитивање и што објективнију (само)процену;
- успех заједничког пројекта по правилу је бољи када су у рад укључени ученици који имају различите преферентне стилове мишљења и учења (нпр. аналитичко-конвергентни и холистичко-дивергентни стил веома успешно се допуњавају);
- креативна решења ретко долазе сама (нпр. у облику изненадних увида), зато, уместо чекања да се инспирација „јави", разложно је подстаћи је изазовним задацима;

• у том смислу заједнички напор је – због обиља идеја, али и саветодавне помоћи – у појединим фазама рада веома пожељан јер неутралише свима добро познат осећај несигурности који појединца води у стагнацију или неуспех;
• слобода промишљања је предуслов, али не и гарант креативности, посебно уколико се ослања на оскудно знање, површно закључивање и необјективну селекцију идеја;
• међу најпоузданијим предикторима успеха налазе се (а) преузимање одговорности за квалитет рада, (б) добро постављени циљеви и (в) снажење „чула за једноставност", тј. развијање ученикове умећа да процес решавања задатка (без обзира на обим) олакша свођењем проблема на његову суштину.

У наставном раду благотворно *умеће поједностављивања* очекује се пре свега од наставника (који ће својим примером утицати на ђаке). Таква способност унапређује се с временом и подразумева широко и темељно познавање предметне области, као и начина на који ученици перципирају и поимају одређене наставне садржаје. Тек проницањем у различите могућности презентације градива, а уз паралелно праћење (пожељних и непожељних) образаца поимања наставних садржаја од стране ученика, наставник може доћи до ефикасних модела концептуализације. Њиховом применом процес усвајања знања се олакшава и скраћује, јер се благовременом предикцијом потенцијалних тешкоћа у разумевању оне већ у зачетку „пресрећу" и отклањају адекватним примерима, упутствима и објашњењима. Умеће поједностављивања ни у ком случају не треба поистовећивати с банализацијом. Напротив. У питању је сложен и доста захтеван процес свођења комплексне структуре или појма на концептуалну метафору (или аналогију) с дидактичком функцијом, која укључивањем у наставни дијалог постаје посредник, тј. медијатор знања (исп. нпр. метафоре ГЛАГОЛСКИ ПРИЛОГ ЈЕ САДРЖАТЕЉ, ГЛАГОЛСКИ ПРИЛОГ ЈЕ МАЛА РЕЧЕНИЧНА КУТИЈА / АМБАЛАЖА у објашњавању глаголских прилога као реченичних кондензатора у српском језику[5]; Вељковић Станковић, Ђорђев 2021: 192–242). Овакав наставни стил умногоме корелира са стилом даровитих подбацивача, код којих, поред слабије способности когнитивно-мотивационе саморегулације, као кључна одлика фигурише склоност креативном, уметничком изражавању и холистичко-дивергентном, интуитивно-имагинативном стилу мишљења, а такође је изражена и диспозиција ка метафоричком мишљењу и креативној експресији (Altaras 2006: 243; Алтарас и др. 2012: 163).

Истраживања су открила да су даровити ученици склони подбацивању веома отворени за нова искуства, жељни интелектуално изазовних задатака и усмерени на интринзичку мотивацију (Altaras 2006: 251), због чега се некад доживљавају као недовољно амбициозни.[6] Међутим, показало се неспорним да даровите подбацивање –

[5] Глаголски прилози могу кондензовати и независне и зависне реченице (нпр. Она се, никога *не обавештавајући*, из бање вратила кући → Она се, а да никог није (о томе) обавестила, из бање вратила кући; *Опростивши се* од гостионичара, изашли су на улицу → Кад су се опростили од гостионичара, изашли су на улицу и сл.). „Од независних структура у највећем броју случајева глаголски прилози кондензују копулативну и адверзативну реченицу, а од зависних структура најчешће сажимају темпоралне, каузалне, начинске, ређе кондиционалне, концесивне и консекутивне реченице, док је сажимање компаративне реченице врло ретко, и то само са глаголским прилогом садашњим" (Вељковић Станковић, Ђорђев 2021: 196–197). Поменуте метафоре садржатеља у настави помажу ученицима да уоче и открију које су реченице „садржане" у глаголском прилогу, да их „отпакују", правилно преформулишу и разумеју прилошке садржаје и њихову функцију. Тако се апстрактна језичка појава (кондензација), поступно вођеним методичким корацима, лакше схвата захваљујући усидрењу тог појма у већ познати, конкретни појам (кутија), а ученици лагодније и брже овладавају умећем трансформације синтаксичких конструкција (исто, 206–229).

[6] Ово се, по свему судећи, може објаснити релативно ниском оријентацијом даровитих подбацивача на академска постигнућа и смањеним нивоом аспирације, јер они школски успех обично оцењују као мање

без обзира на понешто лежеран став према академском успеху и извесну „разбарушеност", као последицу садејства интелектуалне осетљивости и нешто слабијег капацитета за саморегулацију – одликују радозналост, емоционална осетљивост и мотивација за когнитивним овладавањем новим знањима, док се као суштинско својство њиховог сазнајног стила издваја потреба за стимулативнијим изазовима и квалитетнијим наставним ангажманима (исто, 251).

4. Афективни пулс књижевног лика као водич ка емоционалној компетенцији

Наведене склоности даровитих долазе до пуног изражаја приликом примене наставног приступа књижевном делу утемељеног на праћењу инхерентног когнитивног и афективног скрипта, преко кога се откривају и следе за тумачење релевантне појмовне метафоре народене око водећих мотива (уметничког остварења). Применљивост таквих методичких модела (увек саображених с природом и специфичношћу света дела) показали смо у *Методичкој панорами наставе српског језика и књижевности* (2024), где су, за сваки посебан случај, образложени наставни поступци фундирани на пажљивом сагледавању кључних концепата у различитим књижевним делима (нпр. у роману *На Дрини ћуприја* И. Андрића, *Коренима* Д. Ћосића, поезији Ј. Дучића, али и народним песмама *Бановић Страхиња* и *Ропство Јанковић Стојана*, исп. Вељковић Станковић, Стојиљковић 2024: 13–161).

Будући да су емоције суштински покретачи сваковрсног делања и учења, оне леже и у језгру мотивације за школско ангажовање и стога су нераздвојни део наставе и наставне комуникације, а у књижевности их препознајемо као есенцијалну потку наратива и „оживљавања" ликова. Осећање страха, које спада у примарне човекове емоције, различито се манифестује у преживљавањима појединих јунака, али увек у складу с њиховим карактером и животним ситуацијама у које их је писац поставио. Зато ћемо за пример одабрати сажет приказ методичког приступа Андрићевој приповеци *Књига*, јер се страх[7], као преплављујућа емоција главног актера, у њој везује за рани адолесцентни узраст, због чега представља посебан изазов за ученике.

Иако се повод јунаковог страха (раскоричена књига) данашњем младом читаоцу може испрва чинити теже разумљивим, у приповеци ће се наћи мноштво примера у којима ће бити препознате заједничке зебње, и често збуњујуће а тешке мисли које прате период одрастања и социјализације. Идентификацији с главним ликом погодује и то што писац у отварању приче иступа као хроничар и добар познавалац једног мучног, детињског страха („Са осећањем сличним страху почињем да пишем кратку историју једног дугог и великог страха...", Андрић 1988: 59). Да би се обезбедила пријемчивија и боља основа за разумевање овог осећања, са ученицима је пожељно пре читања приповетке анализирати примере из колоквијалног језика у којима се могу препознати начини на које говорник српског језика концептуализује страх. Најпре ће бити препозната метафора човека као *садржатеља* (различитих) осећања, па и страха (нпр. *У њему* је растао страх), а затим страха као *непријатеља* (Био је *растрзан* страхом), *терета* (*Притискао* га *је* огроман страх), *природне силе* (Све их *је* пољуљао страх), *болести* (Тешко *се опорављала* од шока) и др. (уп. Драгићевић 2010: 188–204).

важан, премда – како опсежна испитивања показују – бележе највеће скорове на интелектуалној отворености, чиме се значајно разликују од просечних ученика (Алтарас и др. 2021: 165).

[7] Страх се категоризује, схвата и дефинише као „примарна емоција коју одликује снажно непријатно узбуђење; настаје услед опажања или очекивања стварне или замишљене опасности, или озбиљне претње пред којом је организам немоћан. С. је урођена, генетски програмирана адаптивна реакција на претећи или болан стимулус. На субјективном плану, с. је непријатно осећање узнемирености, угрожености и беспомоћности" (Требјешанин ^{6}2021, s. v. страх).

Тим поступком ученици ће се оспособити да лакше препознају појмовне метафоре[8] које већ спочетка јасније оцртавају страх петнаестогодишњег ђака Латковића, и припремити за разумевање његових каснијих преживљавања:

> Овај страх нема везе са тако многобројним и различитим бојазнима и плашњама које испуњавају људе у њиховој борби за опстанак и утакмици за имање, за стицање и очување и увећање стеченог. Реч је о другом страху, о оном тешко објашњивом страху невиних људских бића пред појавама овога света. Реч је о детињском страху, који – већ према томе какав је први додир тога детета са друштвом и његовим законима – или ишчезава доцније са годинама, са умним развитком и правилним васпитањем или, напротив, остаје у детету, расте са њим заједно, испуњава, ломи и сатире му душу, трује живот као скривена болька и тешко оптерећење. Реч је о ситним, невидљивим а судбоносним догађајима који често ломе душе тих малих људи, које зовемо децом, а преко којих су наши старији, заузети својим бригама, тако олако прелазили или их уопште нису примећивали (Андрић, *Књига*, у збирци приповедака *Деца* 1988: 59).

Тако су одшкринута врата према једном болном школском искуству[9], у коме се судара и преплиће неколико проблема – изненадно осујећење дуго очекиваног задовољства читања које се претворило у ролеркостер страха, доживљај школе као непријатељске средине, самоћа, а најзад и одсуство комуникације с најближима (породицом, наставницима, друговима), које Латковићу веома тешко пада. Доминантна осећања страха и бола, тематизована кроз мучне доживљаје јунака, допуњава и мотив хладноће, који се метонимијски уклапа у рељеф психосоматских реакција („Под мишком га *је пекла* оштећена књига”,; „...књигу [...] разгледа као *рањено место на себи*”; „...као *физички бол*, јавила се у њему мисао на скривену књигу”; Андрић 1988: 66–67; „*Зуби су му цвокотали* и десна нога непријатно поигравала”; исто, 75). Контрастно постављен спрам „дугих летњих дана слободе, игре и нерада” и топле ушушканости током распуста проведеног у родном месту, мотив хладноће, препознат већ у опису хладних и пустих гимназијских ходника, развија се у атмосфери непријатне хладноће сусрета с библиотекаром, а потом симболично уоквирује насловом књиге (*Експедиција у поларне крајеве*) и сликама снежних, ледених предела у њој. На већ затамњену подлогу овог мотива наслојавају се и мотиви бола и гађења: испрва као јасан наговештај недостатка породичне топлине („већ добро познат бол” јер му нико од куће не пише. Исто, 60), а касније и као одбојност према употребљаваним, прљавим књигама и

[8] „У складу с разумевањем ове емоције као ОБЈЕКТА, МАТЕРИЈЕ, БОЛЕСТИ, присутне су метафоре СТРАХ ЈЕ ТЕРЕТ (‘тешко оптерећење’), СТРАХ ЈЕ ОТРОВ (‘трује живот’), СТРАХ ЈЕ БОЛЕСТ (‘скривена болька’), што открива заједничку, суперординирану метафоризацију шкодљивости и деструктивности: СТРАХ ЈЕ ДЕСТРУКТИВАН ЕНТИТЕТ, СТРАХ ЈЕ НЕПОЖЕЉНА / ШКОДЉИВА ЕМОЦИЈА. Поред тога, страх се поима и као СИЛА која ‘*ломи* и *сатире* душу’, а такође и као ентитет који се може *развијати* и *расти* у човеку (заједно с њим) – СТРАХ ЈЕ ОРГАНСКИ ДЕО ЧОВЕКОВОГ БИЋА” (Вељковић Станковић, Стојиљковић 2024: 131). Потоња метафора, која имплицира еволуцију и експанзију ове зазорне силе, оставља посебно тежак утисак на читаоца који, саосећајући с јунаком, жели да види како ће се он, мада усамљен и нејак, изборити с немани која прети да га надрасте и опасно угрози.

[9] „Један од начина увођења читаоца у расположење сагласно теми дела јесте подстицање запитаности. Стога није необично што Андрић, као мото приповетке *Књига*, бира Леопардијеву запитаност: *Torno a domandare. Perche fatta cosi infelice la fanciullezza?* (Враћам се на питање. Зашто је детињство било толико несрећно?), тако блиско једнима а занимљиво другима, срећнијима. Јер, да ли је уопште ходио земљом човек који није кроз живот пронео бар неко непријатно сећање из детињства? Макар мали бол појачан осетљивошћу младе душе. Ипак, иако се чак и у раном добу не могу избећи неугодности, многи би, с носталгичним осмехом, своје детињство могли описати као безбрижно доба обележено игром, дружењем и радошћу. Нажалост, није увек тако, о чему сведочи још један мото (наведен испод претходног) – стихови народне песме: *Мој мејтефе, мој велики страху! / Доста ти сам страха поднијела, / Док сам ситну књигу научила*. Њиме се фокус сужава на страх везан за школско доба, дакле, за време активне, али често неугодне, збуњујуће фазе одрастања и социјализације, у којој могу настати болне и далекосежне повреде младих душа” (Вељковић Станковић, Стојиљковић 2024: 129).

уџбеницима намењеним сиромашним ђацима.[10] Школска атмосфера гуши Латковића, јер је у њој све „условљено, ограничено, тесно и оскудно", отуда увод и заплет око оштећене књиге и страхова који због ње настају треба користити за разговор о доживљају школе и начину на који ученици перципирају њене потенцијале за образовни, индивидуални раст и развој социјалних вештина. Друга фаза рада, која је усмерена на праћење раста дечаковог страха, поред снажења тумачењског умећа и уметничке сензибилности, за циљ има развој емоционалне интелигенције, при чему посебну пажњу ваља посветити јунаковим психолошким реакцијама у афективно ознаковљеним ситуацијама:

> • Реакција на библиотекарову грубост: „Грубо пробуђен, ухваћен у маштањима као у кривици, он је био збуњен и уплашен. Нарочито се бојао да му професор не надене неки подругљив надимак, јер је имао обичај да то чини, а после, кад ђаци прихвате то подругљиво име, нико му га неће скинути" (исто, 64).
>
> • Брижне мисли после игре: „Смејао се, трчао или разговарао весело и безбрижно као и остали. Али тада би се наједном, као физички бол, јавила у њему мисао на скривену књигу. И сваки пут је тај бол био утолико љући и тежи уколико су тренутна радост и кратки заборав били јачи и дубљи, јер је на стари бол долазио увек и прекор самом себи што га је изневерио. И када би после таквих часова одлазио да легне у своју постељу, расањен у тами, он је ту налазио своју бригу, будну и непомичну, и сваки пут мало већу и тежу него што је оставио јутрос кад је устао" (исто, 67–68).
>
> • Страхови након покушаја да књигу колико-толико поправи: „Отада је дању и ноћу, користећи се сваким тренутком самоће, отварао криомице свој ковчег, загледао књигу и процењивао да ли је лепљење успело и да ли би смео да је такву врати библиотекару. Често је процена испадала повољна, а још чешће неповољна. И страх је растао" (исто, 73).
>
> • Након враћања књиге, које је, као чудом неким, прошло без последица: „Као у сну, са језом по леђима, и једнако очекујући, неминовно очекујући да ће га неко зовнути да се врати, прошао је широким ходником у ком је висила црна табла са именима срећних који добивају писма; сада је није ни погледао. [...] Затегнутост, која је у њему трајала и расла месецима, сад је одједном попустила" (исто, 76).
>
> • Епилог – повратак кући: „Тако је седео дуго, занесен, погнуте главе, са лактовима одупртим о колена, са грчевито преплетеним прстима, као неки зрео и преморен човек који се потпуно предаје кратким тренуцима одмора и затишја" (исто, 77).

Генеза страха, плима очаја, у чијем климаксу му на ум пада чак и бег у смрт, и мучно, дуго трпљење унутрашње тензије изазване најразличитијим мислима, све је то

[10] „Дечак осећа одвратност при помисли да са тим уџбеницима мора провести годину дана и из њих редовно учити; мрзи их већ сада, и њих и све што је у њима не само писано и шарано него и штампано" (Андрић 1988: 62). Насупрот анимозитету према таквим књигама и њиховом садржају, чиме се открива и негативан однос према школи и наставним садржајима, стоји жеђ за духовним богатством и знањем и ишчекивање тренутка када ће, као ученик трећег разреда (тадашње гимназије), моћи да урони у раскош библиотеке, због чега му је у одсудном моменту тако тешко да се одлучи коју књигу жели: „... већ сада [је] осећао као бол то што мора да се одлучи само за једну књигу и њу да затражи ... Шта је једна књига, па и најлепша, кад човек зна да постоје толике стотине и хиљаде других књига? Бар три-четири кад би могао да добије па да не стрепи, док чита једну од њих, да ће за који сат доћи до краја и да неће имати шта да чита" (исто, 63). Овај унутрашњи монолог, који је професор-библиотекар грубо прекида („Јеси ли ти дошао да спаваш овде или да узмеш књигу?"), као и описи других Латковићевих зебњи, жеља и размишљања, упућује читаоца на то да у главном јунаку ваља препознати даровитог ученика, интровертног, стидљивог, строгог у самопроцени, али изузетно отвореног за нова искуства („...долазио је сам себи ситан, и неук, и само је желео да и он дорасте до трећег разреда и до библиотеке", исто, 62).

Латковића оптерећивало љуће и страшније јер је у том вртлогу зебњи препознао своју усамљеност јасније но икад пре. Било је то за њега прво и свакако дотад најозбиљније суочавање с различитим бојазнима (од подсмеха, кривице, казне, срамоћења...). И баш у таквом тренутку, када би топла реч и благотворан савет могли бити спасоносни, уз њега нема никога, никога осим бриге, која је, будна и непомична у свом бдењу над његовим узглављем, персонификована као нема, ауторитативна особа, али и као нарастајући терет, јер ју је увек налазио „мало већу и тежу". Она је уједно била и болан подсетник на одсуство родитеља, другова и било кога другог коме би се без стрепње од осуде могао поверити. Зато тумачењски ток у овом делу треба усмерити на значај отворене, искрене комуникације и гајења топлих међуљудских односа. Ово тим пре што у Андрићевој приповеци можемо наћи мноштво дечакових замишљених а нереализованих дијалога с различитим особама (оцем, професором, станодавком), који – проведени кроз дечакову машту до мисаоно оживљених одговора, „све до најмањег покрета и израза лица" – сведоче о његовој усамљености и о још једном страху – страху од неразумевања и одбацивања.

Праћењем болног сужавања круга патничког страха због једног наоко безначајног догађаја увиђамо како он поприма „нестварни и аветињски изглед мучне тајне и непоправљиве грешке". Тако, нажалост, почесто бива када се у нежним, младим и неискусним душама изненада зачне а затим неконтролисано набуја преплављујућа бојазан. Величина и истински значај узрока тада обично немају значај, али последице могу бити знатне и озбиљне, па је отуда од пресудне важности указати на опасности од негативних емоција, вредност неговања поверења, умећа комуникације и отпорности на стрес. Ова васпитна димензија обраде приповетке *Књига* тиме нуди уплив у веома важне теме које се тичу социјализације, емоционалног сазревања и снажења одбрамбених механизама, једнако битне за развој свих, па и даровитих ученика, јер – уживљавањем у мисаони, афективни свет и начине поимања и осећања главног јунака – омогућавају боље увиде у пожељне путеве и процесе рационализације животних тешкоћа ради успешније борбе с њима. Зато је завршну сцену, уз адекватно изазивање менталних слика (уп. унутрашња очигледност, исп. Николић [4]2006: 64–67, 123, 163, 281), пожељно сагледати и с аспекта психолошког тумачења невербалног говора (поступалних и гестовних знакова), као и из перспективе припреме за суочавање с новим, неминовно надолазећим тешкоћама, али и радостима, које живот, по природи својој, наизменично доноси (исп. Вељковић Станковић, Стојиљковић 2024: 127–143).

5. Закључни осврт

Сажето и селективно наведене облике и примере образовног рада који – према искуствима посведоченим у нашој пракси – одговарају даровитим ученицима, а истовремено могу бити значајан фактор осујећивања неуспеха, карактеришу умерена акцелерација применом когнитивног приступа и обогаћивање знања по дубини и сложености. Овоме ваља придружити и увођење нових методичких приступа усмерених на развој интелектуалних способности и емоционалне компетенције, чиме се настоји допринети стицању боље саморегулације, снажењу мотивације (изазовнијим задацима) и креативности. Скупа посматрани, сви наведени поступци смерају да прикладним приступима у додатној (једнако као и у редовној) настави оспособе ученике за успешан самосталан рад, подстакну њихово самопоуздање и изоштре способност фокусирања на значајне детаље (ради превазилажења замки површности, у које се често запада због презасићености информацијама, журбе и лоше селекције). Пажња, стрпљење, упорност у раду и подстицање креативности, како се показало у више спроведених пројеката, доносе много боље резултате у заједничком раду, јер су при индивидуалном бављењу посебним питањима ученици чешће склони да се држе својих почетних идеја, па,

уколико латерални подстицаји и спољна евалуација изостану, домети неретко остају лимитирани. Индивидуализација рада је, дакако, и у овом случају неопходна због потребе појединаца за отклоном од тенденција групе и за оригиналношћу, као и због самосталног промишљања решења, а скупни напори, који – најпре малим, а затим све смелијим корацима – воде ка видљивим резултатима и успесима повећавају заинтересованост за рад и код оних ученика који су склони подбацивању.

Ваља истаћи и то да рад с даровитима, али и с другим заинтересованим ученицима захтева виши степен компетенција наставника, велику прилагодљивост, осетљивост на контекст, као и лично испољена интересовања и тежње ка професионалном усавршавању, а такође и високу инвентивност, толерантност и тактичност. Као вештине једнако важне за побољшање квалитета образовања даровитих, али и свих осталих ученика, које треба развијати код будућих наставника, посебно издвајамо (а) унапређивање истраживачког умећа кроз подстицање софистицираних когнитивних процеса, (б) боље упознавање афективних потреба даровитих ученика ради успешнијег развоја емоционалне и социјалне интелигенције и (в) подстицање креативних способности за осмишљање изазовнијих и стимулативнијих метода рада и смислених а занимљивих задатака (уп. Алтарас Димитријевић, Татић Јаневски 2016: 93). Зато, иако је познато да тежња према креативности с временом, уз континуирано праћење стручне, научне литературе и посвећен рад у наставној пракси, доноси врсне резултате, овај процес (само)усавршавања не треба препуштати случајности, но будуће наставнике већ током основних студија ваља образовати и за рад с даровитим ученицима, и то представљањем и тумачењем савремених педагошких теорија и резултата актуелних истраживања применљивих и погодних за доградњивање у пракси.

Извори:

Андрић 1988: И. Андрић, *Приповетке*. Београд: Просвета.

Тесла 2011: Н. Тесла, *Моји изуми*. У: *Антологија српске књижевности*. Београд: Учитељски факултет. <www.ask.rs.> Приступљено 20. 8. 2018.

Требјешанин [6]2021: Ж. Требјешанин, *Речник психологије*. Београд: Агапе.

Литература:

Алтарас и др. 2012: А. Алтарас Димитријевић, П. Теовановић, В. Јовановић, Психолошки профил даровитих подбацивача: интеграција истраживачких налаза. У: *Даровитост: погледи и огледи*, стр. 143–181. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.

Алтарас Димитријевић, Татић Јаневски 2016: А. Алтарас Димитријевић, С. Татић Јаневски, *Образовање ученика изузетних способности: научне основе и смернице за школску праксу*. Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.

Вељковић Станковић, Ђорђев 2021: Д. Вељковић Станковић, И. Ђорђев, *Метафоре и аналогије у настави српског језика: когнитивни приступ*. Београд: Јасен.

Вељковић Станковић, Стојиљковић 2024: Д. Вељковић Станковић, Ј. Стојиљковић, *Методичка панорама наставе српског језика и књижевности*. Београд: Едука.

Драгићевић 2010: Р. Драгићевић, *Вербалне асоцијације кроз српски језик и културу*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Иванић и Јовановић 2018: Д. Иванић, Р. Јовановић, *Лаза К. Лазаревић: Довршене приповетке*. Београд, Шабац: Библиотека града Београда, Висока школа струковних студија за васпитаче.

Николић [4]2006: М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

* * *

Altaras 2006: A. Altaras, *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo, Beograd: Mali Nemo, Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju.

Beaty et al. 2016: R. Beaty, M. Benedek, P. Silvia, D. Schacter, Creative Cognition and Brain Network Dynamics. *Trends in Cognitive Sciences* Vol. 20, No. 2 (February 2016), 87–95.

Radulović 2021: B. Radulović, Stavovi darovitih učenika prema obrazovanju darovitih i njihovim karakteristikama. U zborniku radova: *Daroviti i okruženje – porodično, obrazovno i poslovno* (urednice Lada Marinković, Marinela Šćepanović, Jasna Adamov). Novi Sad: Udruženje građana Mensa Srbije.

Reis 2000: S. M. Reis, The Underachievement of Gifted Students: Multiple Frustrations and Few Solutions. *Gifted Child Quarterly* 44(3), 152–170.

Siegle 2022: D. Siegle, Understanding underachievement. In: *Handbook of Giftedness in Children*, S. I. Pfeiffer (ed.). Springer, 285–297. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_16> Pristupljeno 10. 4. 2024.

Dragana Veljković Stanković
University of Belgrade, Faculty of Philology, Serbia
Jelena Stojiljković
Pharmaceutical-physiotherapy Highschool, Belgrade, Serbia

THE ENIGMA OF THE (UN)SUCCESS AND PERSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT OF SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING

Summary: This paper, from the theoretical perspective and experiences coming out from practice, provides a review of the results of additional secondary school Serbian language and literature teaching. Taking into consideration the complexity of the goals of mother tongue teaching and the significance which the capability of correct spoken and written expressing has on general education, personal plan and later on professional development, the focus of our interest is on the following points: (a) adapting the motivational impulses to the needs of the young in modern society, (b) selection, calibrating, application and evaluation of provocative and original teaching methods, and (c) designing of innovative approaches to the topics convenient for the development of inventiveness and better achievement of the gifted.

Keywords: Serbian language and literature teaching, gifted students, (under)achieving in school, original and successful teaching models, motivation.

Jasmina Arsenijević[1]
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, Srbija
Nikola Halai
Nezavisni istraživač, Srbija
Angela Mesaroš Živkov
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, Srbija

UDK: 37.01:004.8
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.316-320
Pregledni rad

PREVAZILAŽENJE NEUSPEHA DAROVITIH: PRIMENA VEŠTAČKE INTELIGENCIJE U POVEĆANJU KVALITETA RANOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Rezime: Darovita deca se tokom razvoja suočavaju sa izazovima koji, ukoliko se ne adresiraju na vreme, mogu rezultovati neuspehom. Potrebna im je visoka stimulacija i izazov u učenju, prilagođeno okruženje za učenje u skladu sa specifičnim potrebama i interesovanjima – u suprotnom motivacija opada, javlja se frustracija, talenti se ne razvijaju, a radne navike ne usvajaju. Ovaj rad pruža pregled uloge veštačke inteligencije u prevazilaženju navedenih izazova i prepreka. U prvom delu rada daje se pregled primene veštačke inteligencije u radu sa darovitima: rano prepoznavanje darovitosti, individualizacija vaspitno-obrazovnog procesa i praćenje napretka. Analizom velikih podataka, mogu se uočiti skriveni talenti kod dece i oblasti u kojima daroviti ne dobijaju adekvatan izazov, te omogućiti individualizovan pristup učenju pružanjem kvalitetne i blagovremene podrške. U drugom delu rada biće prikazana dva sistema bazirana na veštačkoj inteligenciji koji doprinose unapređenju kvaliteta obrazovanja i prevazilaženju mogućih neuspeha darovitih. Prvi čine sistemi za učenje koji prilagođavaju sadržaj u skladu sa potrebama i interesovanjima dece, a drugi obuhvataju simulacije koje omogućavaju iskustveno učenje i podstiču motivaciju i angažovanje.

Ključne reči: veštačka inteligencija, faktori neuspeha, darovitost, vaspitanje i obrazovanje, kvalitet.

Uvod

Darovita deca predstavljaju dragoceni resurs u društvu, ali se u obrazovnom sistemu često suočavaju sa izazovima koji mogu osujetiti njihov potencijal. Ona čine dragoceni razvojni resurs za celo ljudsko društvo (Kadum, 2024), te fenomenu darovitosti treba pristupati sa velikom pažnjom i odgovornošću. Bez odgovarajuće podrške, njihovi talenti mogu ostati neotkriveni ili nedovoljno razvijeni. Prepoznavanje darovite dece, a nakon toga i pružanje podrške njihovom razvoju su važni da bi se njihovi talenti upotrebili. Sa druge strane, kada vaspitno-obrazovni proces ne uspe da zainteresuje i podrži darovitu decu na samom početku, ona su sklona tome da razviju negativne stavove prema obrazovanju, da manje razvijaju radne navike i da postanu manje uspešna u školovanju (Karnes, & Johnson, 1991). Darovitoj deci je potrebna stimulacija i izazov u učenju, okruženje za učenje koje pruža mogućnost da uče u skladu sa vlastitim potrebama i interesovanjima i priliku da razvijaju svoje potencijale. Zato je podrška u predškolskom i ranom školskom uzrastu od velike važnosti za uspeh darovitih.

Veštačku inteligenciju treba posmatrati kao pomoćnika u postizanju višeg kvaliteta, a ne kao zamenika u vaspitno-obrazovnom radu. Može se koristiti za podršku vaspitačima tako što će im pomoći u planiranju aktivnosti, definisanju rasporeda, adaptiranju sadržaja individualnim potrebama dece, upravljanju audio-vizuelnim uređajima i pripremama za testove. Bez obzira da li se veštačka inteligencija uvodi na predškolskom ili osnovnoškolskom uzrastu, ona može biti prisutna u obliku digitalnih materijala za učenje, individualizovanih lekcija i vodiča za učenje (Halai, Arsenijević, & Živkov, 2024).

[1] minapane@mts.rs

Uloga veštačke inteligencije (u daljem tekstu: VI) ovde postaje sve važnija. VI se u razvijenom delu sveta primenjuje u radu sa decom svih uzrasta, a u poslednje vreme pokazuje uspeh i u radu sa darovitom decom. U radu će biti pružen pregled na koje načine se veštačka inteligencija može koristiti kao podrška ranom obrazovanju u prevazilaženju izazova i prepreka u razvoju darovitosti. U radu ćemo se fokusirati posebno na one faktore koji su vezani za kvalitet ranog obrazovanja i na dizajniranje obrazovnog procesa. Ova područja primene veštačke inteligencije omogućuju da se poveća kvalitet vaspitanja i obrazovanja darovitih, smanje faktori neuspeha i osigura da svako darovito dete dobije priliku da ostvari svoj puni potencijal i razvije svoje talente. U daljem radu ćemo analizirati ove aspekte i pružiti uvid u primenu ovih tehnologija u vaspitno-obrazovnom procesu. Rad se neće baviti psihološkim i socio-emocionalnim problemima darovite dece i uloge koju veštačka inteligencija može imati u tom pogledu, jer je to tema koja zahteva posebnu pažnju i analizu, te će biti predmet daljeg istraživanja i razmatranja.

Rana detekcija darovitosti

Veštačka inteligencija u poslednjih nekoliko godina igra sve važniju ulogu u ranoj detekciji darovitosti – identifikaciji specifičnih talenata kroz analizu podataka dobijenih putem praćenja i posmatranja dece. Ova tehnologija omogućava blagovremenu podršku i stimulaciju razvoja darovite dece i prevazilazi ograničenja tradicionalnih načina identifikacije darovitosti. VI omogućava prilagođavanje učenja individualnim potrebama i interesovanjima dece. Takav pristup unapređuje kvalitet rada sa darovitom decom, jer svako darovito dete dobija podršku na nivou vlastitog razvoja i sposobnosti.

Darovita deca često manifestuju svoje talente na različite načine (Moore et al., 2005). Algoritmi veštačke inteligencije mogu analizirati podatke o predispozicijama, učenju i ponašanju dece, radu i izrazima kreativnosti, kako bi identifikovali specifične talente. Na taj način omogućava se sticanje realne slike detetovih potreba i stepena darovitosti.

Personalizovano učenje i praćenje napretka

S obzirom na to da su darovita deca u ranom detinjstvu najosetljivija i najviše radoznala, treba im na prilagođen način prenositi znanja i razvijati veštine. Primena veštačke inteligencije u vaspitanju i obrazovanju može nadomestiti nedostatke tradicionalnog vaspitno-obrazovnog sistema i učenja (Goksel, & Bozkurt, 2019). Osnovna karakteristika personalizovanog učenja je usmerenost ka detetu, poštovanje njegove individualnosti, interesovanja, kreativnosti i darovitosti (Calangelo et al., 1993; Jin, 2019). Bez obzira na stepen detetove darovitosti, ličnost, pravce interesovanja, ideje i poglede, VI može da prati tempo njegovog učenja. Primenom veštačke inteligencije sadržaj, metode i tempo rada mogu se prilagoditi detetovim potrebama. Ovo omogućava da darovita deca dobiju odgovarajući izazov, te tako sprečava dosadu i manjak motivacije. Personalizovano učenje uviđa i prihvata razlike između darovitosti i kreativnog izražaja svakog darovitog deteta pojedinačno. Kao i između dece tipičnog razvoja, razlike između darovite dece postoje usled procesa rasta, porodičnog vaspitanja i urođenih faktora. Veštačka inteligencija ima potencijal da unapredi kvalitet ranog obrazovanja, jer može omogućiti da se svakom darovitom detetu pruže odgovarajuće nastavne aktivnosti koje su njemu prilagođene.

Dalje, veštačka inteligencija može se koristiti i za podršku u učenju darovitih kroz nadzor i praćenje. Na taj način može se ukazati na određene nedostatke u napredovanju i učenju i odrediti precizne korektivne mere, i to efikasnije i brže nego tradicionalnim putem. Uz stalno praćenje podataka o učenju i razvoju, pedagoški radnici i roditelji mogu dobiti uvid u promene u sposobnostima, preferencijama i interesovanjima deteta tokom vremena.

Savremeni sistemi za unapređivanje učenja zasnovani na veštačkoj inteligenciji

U poslednjih nekoliko godina, razvoj i primena veštačke inteligencije u obrazovanju posebno idu u dva pravca. Prvi pravac uključuje sisteme za upravljanje učenja koji koriste koji integrišu mogućnosti za detekciju talenata, personalizaciju učenja i praćenje napretka dece o kojima je već bilo reči. Veštačka inteligencija može pomoći u kreiranju prilagodljivih kurikuluma koji pružaju izazove na odgovarajućem nivou složenosti gradiva, a isto tako kontinuirano pratiti napredak darovite dece, analizirajući njihove performanse i identifikujući oblasti u kojima se mogu dalje razvijati. Često ovi sistemi integrišu i alate za merenje biometrijskih pokazatelja, radi prikupljanja pouzdanijih pokazatelja (Arsenijević, 2021). Na primer, prikupljaju podatke o dečijim odgovorima, izrazima lica i govoru tela kako bi utvrdili da li deca pokazuju znake dosade ili nedostatka izazova, te se u skladu s tim nude dodatne aktivnosti koje održavaju motivaciju i angažovanost.

Drugi pravac odnosi se na korišćenje simulacija u virtuelnoj i pojačanoj stvarnosti, koje omogućavaju iskustveno, imerzivno (uranjajuće) i interaktivno učenje. Virtuelna stvarnost omogućava trodimenzionalna, računarom generisana okruženja u kojima deca mogu interaktivno učiti i istraživati. Veštačka inteligencija u kombinaciji sa tehnologijom virtuelne i pojačane stvarnosti pruža intuitivna, vizuelna i multisenzorna iskustva, koja su značajna za proces učenja (Arsenijević, 2021). Ova kombinacija funkcioniše na osnovu programiranja i implementiranja veštačke inteligencije i na osnovu senzora koji detektuju kretanje glave, oka i položaja tela i menjaju ugao posmatranja ili kretanja. Darovita deca često zahtevaju veći nivo izazova kako bi održala interesovanje i motivaciju, a simulacije i virtuelni svet pružaju velike mogućnosti u pružanju ovih izazova. Primena virtuelne i pojačane stvarnosti darovitoj deci nudi odgovore i podstrek za njihovu radoznalost i potrebu za istraživanjem.

Na primer, virtuelni izleti i eksperimenti u unutrašnjost zemljine kore ili strukturu atoma pružaju priliku deci da istraže svetove kojima inače ne bi imala pristup, što podstiče njihovu radoznalost i kreativnost. Mnoga istraživanja povrđuju da ove tehnologije imaju pozitivne efekte: povećanje angažovanosti i motivacije za učenjem, vreme sticanja znanja i dužu retenciju znanja (Finken, & Wölfel, 2023; Tang, 2024; Lin et al., 2024).

Moguće kontraindikacije

Veštačka inteligencija se sve više koristi u obrazovanju i vaspitanju (darovite) dece i omogućuje veću efikasnost i unapređenje kvaliteta rada. Međutim, kao i sa svakom tehnologijom, postoji potreba za njenom pažljivom upotrebom. Prilikom prikupljanja podataka je potreban veliki oprez kako bi se osiguralo da ne dođe do zloupotrebe podataka i izbegla algoritamska pristrasnost.

Kada je reč o implikacijama imerzivnih tehnologija, broj rezultata naučnih istraživanja propulzivno raste i većina ukazuje da se ostvaruju brojni pozitivni efekti. Za sada, međutim, nema sveobuhvatnih istraživanja koji otkrivaju dugoročne implikacije primene imerzivnih tehnologija na psihosocijalni i kognitivni razvoj dece, da bi se ustanovilo postoje li negativne posledice.

U teoriji postoji zabrinutost u vezi sa mogućim oštećenjem vida prilikom dugoročne upotrebe naočara za simulaciju, ali ona do sada nigde nije empirijski dokazana. Postoje indicije da iskustvo živopisnog sadržaja u VR-u može uticati na automatske reakcije kod male dece, kod kojih se još uvek razvijaju veštine za regulisanje emocija i ponašanja (Bailey et al., 2019).

Ne treba zanemariti mogućnost prekomerne stimulacije, koja može rezultovati kognitivnim preopterećenjem, na šta oprezno upućuju neki rezultati (Finken, & Wölfel, 2023; AbdelMassih et al., 2024; Poupard et al., 2024). Iako simulacije omogućuju efikasan način za

učenje i sticanje veština, treba ih koristiti umereno i ustanoviti razvojno primeren način, pažljivo prateći moguće posledice po psihičko, emocionalno i fizičko zdravlje dece.

Napredne imerzivne tehnologije omogućavaju kolektivna iskustva, ali je neophodno obratiti posebnu pažnju na potencijalno smanjenje kvalitetne socijalne interakcije s vršnjacima i pedagoškim radnicima, kao i na rizik od razvoja zavisnosti. Krsmanović i Deek (2023) procenjuju da alati zasnovani na veštačkoj inteligenciji mogu biti dragoceni u radu sa darovitima sve dok se kombinuju sa ljudskom intervencijom. Kada darovita deca uče putem personalizovanih sistema za učenje, ali i istovremeno i putem interakcije sa učiteljem i sa svojim vršnjacima, oni će biti više fokusirani i zainteresovani za sadržaj učenja, a zadržaće i zdrav psihofizički razvoj.

Zaključak

Veštačka inteligencija pruža potencijal za unapređivanje sistema vaspitanja i obrazovanja na mnogo načina, a posebno je značajan njen uticaj na rad sa darovitom decom. Tačnim identifikovanjem darovite dece i njihovih posebnih talenata, personalizacijom njihovog učenja i praćenjem njihovog napretka, veštačka inteligencija menja način na koji negujemo i osnažujemo darovitu decu. Veštačka inteligencija može biti od velike pomoći u personalizaciji obrazovnog iskustva za svako darovito dete.

Uvođenjem veštačke inteligencije u proces prepoznavanja i podrške darovitoj deci omogućava se efikasnije identifikovanje talenata, personalizovanu edukaciju i praćenje njihovog napretka. Na taj način se otvaraju nove mogućnosti za podsticanje razvoja darovitih pojedinaca i njihovog doprinosa društvu.

I pored značajnih prednosti koje pruža veštačka inteligencija u radu sa darovitima, treba ipak imati u vidu da ona može imati i negativne posledice. Zabrinutost se u ovom pogledu najčešće odnosi na pitanja privatnosti, bezbednosti podataka i etike, koja se postavljaju u vezi sa primenom veštačke inteligencije, ne samo u obrazovanju, već i u mnogim drugim oblastima.

Literatura:

- AbdelMassih, A. F., AlHammadi, W. I., AlHosani, H. A., AlHosani, S., AlHammadi, F., & AlShehhi, S. A. (2024). Revisiting VR training in developmental disorders, is it a friend or foe? A scoping systematic review of randomized controlled trials. *Egyptian Pediatric Association Gazette*, *72*(1). https://doi.org/10.1186/s43054-024-00281-3
- Arsenijević, J. (2021). *Sistemi upravljanja u obrazovanju*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
- Arsenijević, J., & Arsenijević, D. (2024). Artificial intelligence in knowledge management: Emerging applications and trends in knowledge management in economy, technology and education. In N. Perić & O. Arsenijević (Eds.), *Socio-Economics, Research, Innovation and Technologies (SERITHA)* (pp. 12–35). https://doi.org/10.57017/2024.SERITHA.KM-ETE.ch1
- Bailey, J. O., Bailenson, J. N., Obradović, J., & Aguiar, N. R. (2019). Virtual reality's effect on children's inhibitory control, social compliance, and sharing. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *64*, 101052. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101052
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, *37*, 155–160.
- Finken, J., & Wölfel, M. (2023). Influence of immersive virtual reality on cognitive and affective learning goals. In D. Guralnick, M. E. Auer, & A. Poce (Eds.), *Innovative approaches to technology-enhanced learning for the workplace and higher education* (Vol. 581, pp. 561–573). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21569-8_48

- Goksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial intelligence in education. In *Handbook of research on learning in the age of transhumanism* (pp. 176–188). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8431-5.ch014
- Jin, L. (2019). Investigation on potential application of artificial intelligence in preschool children's education. *Journal of Physics: Conference Series*, *1288*(1), 012072. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1288/1/012072
- Kadum, S. (2024). Učitelji darovitih učenika: Razumijevanje, poučavanje i usavršavanje. In G. Gojkov & A. Stojanović (Eds.), *Kompleksnost darovitosti u kulturi učenja* (pp. 23–30). Vršac: Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu.
- Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1991). The preschool/primary gifted child. *Journal for the Education of the Gifted*, *14*(3), 267–283.
- Lin, X. P., Li, B. B., Yao, Z. N., Yang, Z., & Zhang, M. (2024). The impact of virtual reality on student engagement in the classroom – A critical review of the literature. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1360574. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360574
- Moore, J. L., III, Ford, D. Y., & Milner, H. R. (2005). Underachievement among gifted students of color: Implications for educators. *Theory Into Practice*, *44*, 167–177.
- Poupard, M., Larrue, F., Sauzéon, H., & Tricot, A. (2024). A systematic review of immersive technologies for education: Effects of cognitive load and curiosity state on learning performance. *HAL Archives Ouvertes*. https://hal.science/hal-03906797v3
- Tang, F. (2024). Understanding the role of digital immersive technology in educating the students of English language: Does it promote critical thinking and self-directed learning for achieving sustainability in education with the help of teamwork? *BMC Psychology*, *12*, 144. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01636-6

Jasmina Arsenijević
Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia
Nikola Halai
Independent researcher, Serbia
Angela Mesaroš Živkov
Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia

OVERCOMING FAILURE OF THE GIFTED: APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN INCREASE OF THE QUALITY OF EARLY EDUCATION AND EDUCATION

Summary: During their development, gifted children face challenges that can lead to failure if not addressed in time. They need a high level of stimulation and challenge in their learning and an adapted learning environment that meets their specific needs and interests - otherwise, motivation decreases, frustration occurs, talents are not developed, and work habits are not adopted. This paper provides an overview of the role of artificial intelligence in overcoming the above challenges and obstacles. The first part of the paper gives an overview of the application of artificial intelligence in working with the gifted: early detection of giftedness, individualization of the educational process, and monitoring progress. Through the analysis of big data, it is possible to identify hidden talents in children and areas where the gifted are not adequately supported and to enable an individualized approach to learning by providing quality and timely support. In the second part of the paper, two artificial intelligence-based systems that contribute to the increase of educational quality and the overcoming of possible failures will be presented. The first consists of learning systems that adapt the content in accordance with the needs and interests of children, and the second includes simulations that enable experiential learning and encourage motivation and engagement.

Keywords: artificial intelligence, failure factors, giftedness, upbringing and education, quality.

Љупчо Кеверески[1]
Педагошки факултет – Битола,
Универзитет „Св. Климент Охридски", Битола, Северна Македонија
Грета Пипиле[2]
СОУ Гимназија „Св. Климент Охридски", Охрид, Северна Македонија

УДК: 37.015.3
ИСБН: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), стр.321-327
Оригиналан научни рад

СТРАХ ОД (НЕ)УСПЕХА КАО ПЕРСОНАЛНИ ФАКТОР (НЕ)УСПЕХА ДАРОВИТИХ ТАЛЕНТОВАНИХ СТУДЕНАТА

Резиме: У раду се говори о проблему (не)успеха даровитих и талентованих као једном од потенцијалних персоналних фактора (не)успеха. Непобитна је чињеница да су даровити и талентовани под сталним притиском родитеља, наставника и вршњака да постигну што већи успех (Moon, 2006). Таква порука се код ученика перципира као порука да се код њих вреднује искључиво оно што постигну, а не оно што јесу (Silverman, 1997). То имплицира да се побољшање когнитивног функционисања ставља у први план, док се њихове социо-емоционалне потребе занемарују. Такав приступ може довести до појаве различитих емоционалних стања као што су анксиозност, страх, стрес и депресија. Задовољење њихових социјалних и емоционалних потреба представља тему која изазива велику забринутост у области образовања даровитих и талентованих (Garrett, 2005; Gust, 1997; Jolli, & Kettler, 2008). Та забринутост произлази пре свега из њихових заједничких карактеристика као што су: асинхроност, перфекционизам, интровертност, хиперсензитивност и др. (Alsop, 2003; Cross, 1997; Silverman, 1994). Наш циљ био је да добијемо одговор на питање какав је утицај страха од (не)успеха на њихов даљи (не)успех. Да бисмо то испитали, спровели смо истраживање на узорку од 30 изузетно талентованих студената са два универзитета у Републици Северној Македонији. Користили смо упитник који смо конструисали за ту прилику како бисмо испитали ниво стреса изазваног страхом од (не)успеха код ових студената. Упитник се састоји од 15 питања Ликертовог типа. Добијени резултати потврђују да осећај страха од (не)успеха код њих има изражене емоционалне манифестације које потенцијално угрожавају њихово ментално здравље.

Кључне речи: страх, успех, неуспех, надарени и талентовани, ментално здравље.

Вовед

Надареноста често се перцепира како синоним за академски успех, висока интелигенција и креативен потенцијал, психолошката реалност на надарените ученици е многу посложена. Еден од најчесто занемаруваните, но мошне влијателни психолошки фактори што го попречува развојот на даровитоста е стравот од неуспех. Овој страв, дефиниран како хронична анксиозност од можноста да се не успее или да не се исполни очекуваниот стандард, може да има длабоки последици врз академското однесување, мотивацијата и менталното здравје на даровитите (Martin, & Marsh, 2003; Sagar, & Stoeber, 2009). Истражувањата покажуваат дека надарените ученици често се идентификуваат себеси преку успехот, па секој неуспех го доживуваат како личен пораз, а не како можност за учење (Dweck, 2006; Siegle, & McCoach, 2005). Во овој контекст, неуспехот не е само резултат под очекуваното, туку закана за нивниот идентитет како „успешни", „паметни" или „посебни". Според Covington (1992), стравот од неуспех е поврзан со концептот на

[1] ljupco.kevereski@uklo.edu.mk
[2] pipilegr@yahoo.com

самопочит заснована на постигнување, што значи дека личноста ја гради својата вредност исклучиво врз база на надворешни успеси. Оие ученици се често жртви на перфекционизам – стремеж кон беспрекорни резултати – кој може да доведе до одложување, избегнување на предизвици и високи нивоа на анксиозност (Schuler, 2000; Neumeister, 2004). Некои од нив развиваат однесување на самосаботажа – намерно непроучување, доцно почнување со обврски или незаинтересираност – за однапред да оправдаат евентуален неуспех (Urdan, & Midgley, 2001). Покрај тоа, улогата на семејството и училиштето не може да се занемари. Прекумерни очекувања, нагласена конкуренција, стандардизирани тестови и култура на перформанс може дополнително да го засилат стравот од неуспех кај овие ученици (Cross, 2011; Assouline, Colangelo, & VanTassel-Baska, 2020). Институциите посебно образовните ретко нудат емоционална поддршка или стратегии за справување со неуспех, што ги остава тие сами во процесот на надминување на овие стравови. Разбирањето на психолошките бариери со кои се соочуваат даровитите ученици е од суштинско значење за развој на инклузивни образовни политики и поддршка која не се фокусира само на академскиот успех, туку и на емоционалната резилиентност и психолошката сигурност. Во овој труд, ќе ги истражиме димензиите и причините за стравот од неуспех кај надарените и талентираните, неговите влијанија врз однесувањето, перформансите и добросостојбата, како и интервенциите кои можат да помогнат во негово надминување.

Страв од неуспех кај надарените и талентираните

Стравот од неуспех во училишен контекст е емоционално и мотивациско искуство кое ги погодува учениците кога се чувствуваат дека не можат да ги исполнат академските барања или очекувањата на околината – родители, наставници, врсници или самите себе. Овој страв е интензивно присутен кај даровитите ученици, но го среќаваме и кај широк спектар на ученици, особено во високо конкурентни образовни средини. Причини за појава на стравот во школа: Преголеми очекувања од родители/наставници, Оценкоцентричен систем на вреднување. Срамење и осуда по грешки. Недоволна поддршка за соочување со грешки. Ниска емоционална писменост и стрес-менаџмент. Клучни аспекти на стравот од неуспех во школа: Мотивациски аспект: Учениците не се трудат да успеат, туку се трудат да не згрешат – што води кон избегнувачки стратегии. Когнитивен аспект: Развиваат ирационални уверувања како: „Ако не добијам 5, ништо не вредам”. Емоционален аспект: Страв, анксиозност, трема пред тестови, паника при одговарање, срам по неуспех. Бихевиорален аспект: Прокрастинација, самосаботажа, симулирање болест за да се избегне тестирање, повлекување од активности. Импликации за пракса: Развивање култура во училницата која ги прифаќа грешките како дел од учењето. Поттикнување на растечка мисловна рамка (growth mindset) (Dweck, 2006). Примена на емоционално-поддржувачко оценување. Разговори за неуспехот како процес на учење. Индивидуален пристап кај даровитите ученици – да се нормализира идејата дека неуспехот не го загрозува нивниот „дар”.

Дефинирање на поимот „страх од неуспех” кај надарените и талентираните

Иако стравот од неуспех е општ психолошки феномен, кај даровитите ученици тој добива особена форма и тежина. Според современите истражувачи, тој не произлегува само од стандардниот страв дека некоја задача ќе биде неуспешно извршена, туку од длабоко вкоренет страв дека неуспехот ќе го наруши нивниот идентитет како „посебни” или „паметни” личности. Кај надарените и талентираните студенти смета Siegle, & McCoach (2005): стравот од неуспех често е последица на врската помеѓу идентитетот и успехот; тие се научени да веруваат дека нивната вредност како личности зависи од нивната способност да бидат подобри од другите”. Исто така Szymanski (2014): „Стравот од неуспех кај даровитите е поврзан со перфекционизам и притисок за континуиран успех. Тој се манифестира како анксиозност, избегнување на предизвици и одложување на задачи – како одбрана од можноста за неуспех”. Neumeister (2004) ја нагласува поврзаноста на стравот од неуспехот кај надарените и талентираните со перфекционизмот. Семта дека „Надарените и талентираните студенти често развиваат перфекционистички стандарди кои се недостижни. Кога чувствуваат дека нема да успеат да ги исполнат тие стандарди, развиваат страв од неуспех кој доведува до прокрастинација и сомнеж во себе”. Cross (2011) наведува дека „Надарените и талентираните ученици не се плашат само од неуспехот како таков, туку од реакцијата на околината на нивниот неуспех – семејството, наставниците, врсниците. Ова ја засилува нивната чувствителност и создава психолошка блокада”. Необичноти однесување кај надарените и талентираните го нагласува Chan (2009) кој истакнува дека „Кај надарените и талентираните ученици од култури каде академскиот успех е високо вреднуван, стравот од неуспех често води кон самосаботирачки однесувања – намерно неучење, повлекување, намалување на напорите за да се избегне ризик”. Зошто е важно да се дефинира посебно кај даровитите? Затоа што стандардните стратегии за справување со страв од неуспех (на пример, охрабрување, позитивно размислување) често не се доволни кај даровитите. Нивниот проблем е структурен и длабоко идентификациски – тие мораат да научат дека неуспехот не го дефинира нивниот вредносен идентитет. За тоа е потребна емотивна поддршка, психолошка едукација и различен педагошки пристап.

Методологија на истражување

Проблем на истражувањето: Иако надарените и талентирани студенти често се доживуваат како академски успешни и самоуверени, многумина од нив искусуваат интензивен страв од неуспех, кој може да се појави поради високи лични или надворешни очекувања. Овој страв често останува непрепознаен, иако може да има сериозни последици по нивната мотивација, ментално здравје и академски развој.

Предмет на истражувањето: Истражување на стравот од неуспех кај надарени и талентирани студенти во високообразовни установи.

Цели на истражувањето:

- Да се утврди нивото на страв од неуспех кај надарени и талентирани студенти.
- Да се испита поврзаноста помеѓу стравот од неуспех и перфекционизмот.

- Да се идентификуваат полови, академски и психосоцијални разлики.
- Да се предложат мерки за академска и психолошка поддршка на студентите.

Хипотези

- H1: Надарените и талентирани студенти имаат повисок страв од неуспех во споредба со останатите студенти.
- H2: Постојат полови разлики во интензитетот на стравот од неуспех.
- H3: Постои поврзаност меѓу стравот од неуспех и академскиот перфекционизам.
- H4: Студенти со повисоко ниво на социјална поддршка (семејство, училиште, ментори, врсници и др) покажуваат понизок степен на страв од неуспех.

Методи, техники и иструменти

Како методи во истражувањето беа користени следните: дескриптивен метод за опис на појавата и нејзините манифестни облици. Аналитичко-синтетички метод за теориско и емпириско обликување на истражувачкиот процес. Каузален метод се користеше за препоставување на нивото, степенот и нтензитетот на повзаноста на испитуваните варијабли во истражувањето. Од техниките на истражување се корстеа: интевју со поедини надарени и талентирани студенти и анкета за испитување на мислењето и ставовите на надарените и талентираните студенти во однос на стравот од несупехот. Во истражувањето беа користени следните прашалници: Прашалници: Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI), Almost Perfect Scale–Revised (APS-R), Демографски прашалник. **Примерок на истражување** 30 надарени и талентирани студенти, избрани според академски успех, ангажман во научни проекти, признанија и препораки. Возраст: од 18 до 25 години. Факултети: Педагошки факултети (Битола, Штип). Пример прашања од PFAI (адаптирани за студенти) Имам страв дека ако не положам испит, нема да ме сметаат за „вистински талентиран/а". Се чувствувам неуспешно ако не добијам највисока оценка. Избегнувам некои активности од страв дека ќе направам грешка. Стравот од неуспех ме тера да се двоумам дали да преземам нови академски предизвици. Доживувам срам кога не ги исполнувам очекувањата што другите ги имаат за мене.

Приказ и интерпретација на резултатите

Приказот на ресултатите ќе биде претставен преку неколку варијабли кои се дел од истражувањето и сметавме дека можат да имаат одредено влијание врз стравот од неуспехот на надарените и талентираните. Тоа се полот, перфекционизмот, самодовербата, емоционалната интелигенција и поддршката од социјалната средина посебно семејството.

Општи резултати Од вкупно 30 надарени и талентирани студенти, 63% пријавиле повисоко од просечно ниво на страв од неуспех, со средна вредност на PFAI од 3.8 (на скала од 1 до 5).

Полови разлики Резултатите покажаа дека женски студенти (N=18): имаа поголема просечна вредност -просек страв = 4.1 додека машки студенти (N=12)

имаат помал просечна вредност просек на страв = 3.4. Тоа укажува дека разликата е статистички значајна ($t = 2.31$, $p < 0.05$), потврдувајќи ја хипотезата H2 дека постојат разлики во однос на стравот од несупех според полот.

Поврзаност со самодоверба Скалата за академска самодоверба (Academic Self-Efficacy Scale) покажа негативна корелација со стравот од неуспех: $r = -0.58$; $p < 0.01$ → Студентите со повисока самодоверба покажуваат значително помалку страв од неуспех. Ова укажува дека перцепцијата „јас можам" е заштитен фактор.

4. Поврзаност со емоционална интелигенција Мерејќи ја емоционалната интелигенција (ЕИ) преку скалата Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT), се доби негативна корелација со стравот од неуспех: $r = -0.49$; $p < 0.05$ → Студентите со повисока емоционална саморегулација, свесност и емпатија имаат помал страв од неуспех.

5. Перфекционизам Корелацијата меѓу академски перфекционизам и страв од неуспех е висока: $r = 0.61$; $p < 0.01$ потврдува дека многу талентирани студенти поставуваат недостижни стандарди, што го засилува нивниот страв.

6. Поддршка од средината Студенти кои имаат активна менторска и семејна поддршка имаат понизок страв (просек = 3.2), за разлика од оние без поддршка (просек = 4.0).

Овие резултати покажуваат дека стравот од неуспех кај надарени и талентирани студенти не произлегува само од надворешни очекувања, туку и од внатрешни фактори како ниска самодоверба, ниска емоционална интелигенција и висок перфекционизам. Самодовербата е најсилниот заштитен фактор — студентите кои веруваат во своите способности не се парализирани од стравот од грешка. Емоционалната интелигенција им овозможува на студентите да се справат со академскиот стрес, срам и анксиозност, што го намалува нивото на страв. Женските студенти се претпоставува дека се особено сензитивни, што отвора прашања за посебен пристап во психолошка поддршка. Поддршката од средината (ментори, професори, семејство) игра важна улога во намалување на психолошкиот притисок.

Заклучок

На крајот одовој труд ќе ги истакнеме најважните заклучни согледувања од одов труд. Истражувањето потврдува дека иако надарените и талентирани студенти поседуваат високи когнитивни способности, тие не се имунизирани на психолошки притисоци, особено на страв од неуспех. Овој страв често произлегува од внатрешни перфекционистички стандарди, страв од разочарување, како и од надворешни очекувања – од страна на семејството, академската средина и самите себе. Анализата покажа дека ниската академска самодоверба и пониската емоционална интелигенција значајно се поврзани со зголемено чувство на страв, анксиозност и избегнување на предизвици. Женските студенти во оваа група покажуваат зголемена чувствителност на перфекционистички и социјални очекувања, што дополнително ги пр ави подложни на психолошки товар. Позитивно е тоа што студентите со висока емоционална интелигенција, добро развиена самодоверба и стабилна социјална поддршка покажаа значително пониско ниво на страв од неуспех. Ова укажува на потребата за интегрирани психоедукативни програми во високообразовните институции, кои ќе ги адресираат не само академските, туку и емоционалните и менталните потреби на талентираните студенти. Истражувањето ја нагласува потребата од холистички пристап во

поддршката на даровитоста, кој покрај развојот на интелектуалниот потенцијал, ќе вклучува и развивање на психолошка отпорност, емоционална саморегулација и внатрешна сигурност.

Литература:

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*(6), 359–372. https://doi.org/10.1037/h0043445
- Bartels, J. M., & Herman, W. E. (2011). Fear of failure: The impact on the student experience. *College Student Journal, 45*(4), 651–666.
- Chan, D. W. (2005). Emotional intelligence and the gifted: Examining emotional intelligence profiles of gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies, 16*(2), 187–197.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(8), 957–971.
- Heinonen, K., & Hakkarainen, K. (2019). Emotional intelligence and self-confidence in gifted adolescents. *Gifted and Talented International, 34*(1–2), 34–47.
- Karaman, M. A., & Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, fear of failure, and academic procrastination. *Journal of College Student Development, 58*(8), 1201–1207.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe in gifted education? *Roeper Review, 25*(4), 217–223.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press.
- Norton, L. S., & Darling-Hammond, L. (2010). *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. Jossey-Bass.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259–282). Springer.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*(2), 313–320.
- Sak, U. (2004). About giftedness and gifted education. *Educational Sciences: Theory and Practice, 4*(1), 1–19.
- Skaar, N. R., & Humphreys, K. (2020). Gifted students' academic emotions and the role of fear of failure. *Gifted Child Quarterly, 64*(1), 21–35.
- Stankov, L. (2010). Unforgiving confusions in measurement of fear of failure and anxiety. *Learning and Individual Differences, 20*(2), 141–151.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). *Evaluation anxiety: Current theory and research*. Springer Science & Business Media.

Ljupčo Kevereski
Faculty of Education – Bitola
University „St. Kliment Ohridski", Bitola, North Macedonia
Greta Pipile
Secondary School „St. Kliment Ohridski", Ohrid, North Macedonia

FEAR FROM SUCCESS OR FAILURE AS A PERSONAL FACTOR FOR FAILURE OF THE GIFTED AND TALENTED STUDENTS

Summary: In the text is talking about the fear of failure or success of the gifted and talented students as potential personal failure factor. It is an indisputable factor that the gifted and talented students are under constant pressure of parents, teachers and the school to show higher success (Moon, 2006). This is sending message to the students that it will be valued only what they are going to achieve, and not what they really are (Silverman, 1997). That would meant that the improvement on the cognitive functions are emphasized in comparation to their social-emotional needs of the gifted students which is leading directly to emotional fear, stress and depression. The fullfillment of their social and emotional needs is a topic that causes a great concern in the field of education of gifted and talented students (Garrett, 2005; Gust, 1997; Yolli, & Kettler, 2008). This is the result of their common characteristics, as are: asynchrony, perfectionism, introversion, hypersensitivity and others (Alsoc, 2003; Cross,1997; Silverman, 1994). In order to get an answer to the question: what is the impact of the success or failure to the students, were examined 30 extremly talented students from primary, secondary and students from 2 universities in Republic of North Macedonia. It was used a questionare to identificate the degree of stress from success and failure to the students which consisted 15 Liker type questions. The results manifested that the feeling of fear in students, was showing frustrating manifestations which potentially threatens their mental health.

Keywords: fear, success, failure, gifted and talented, mental health.

Љубивоје Стојановић[1]
Висока струковна васпитачка и медицинска школа у Вршцу,
Србија
УДК: 37.064.1
ИСБН: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), стр.328-334
Оригиналан научни рад

ПРЕВЕЛИКИ ЗАХТЕВИ РОДИТЕЉА КАО ОМЕТАЧИ УСПЕШНОСТИ ДАРОВИТИХ

Резиме: Препознавање даровитости код деце предшколског и школског узраста захтева поступност у промишљању добрих начина реализације. Ту је важно уважавање интересовања и спремности детета да прихвати стварност и определи се за даља постигнућа. Недопустиво је да било чије жеље, без обзира на стварну добронамерност, буду императив споља који намеће одлуке по жељи других без учешће примарног стваралачког субјекта. Погрешно је ставити дете пред свршен чин по принципу: „Знам ја шта је најбоље за тебе!" Обично се у тим ситуацијама на питање детета о разлозима за такав став одговара: „Зато што ја тако желим!" Ако и дође до реализације на овакав начин сигурно је да и поред могућег успеха постоји могућност одустајања онда кад је добро постигнуће на видику. Због тога је потребно најпре питати даровито дете како доживљава то што препознајемо као његову даровитост. Тако се остварује висок степен културе дијалога са пуним уважавањем става сваког учесника. Ако се уз то дође до стварног поверења, онда добри предлози постају креативне одреднице а не наметнути ставови. То гарантује напредовање у сваком погледу, док изнуђено пристајање остаје непредвидива претња која кад-тад може да угрози добро стваралаштво. Да би се превазишла било каква једностраност, потребна је осмишљена сарадња родитеља и стручних служби школског система са сталном спремношћу за прилагођавање узрасту, потребама и интересовања деце. Добре понуде никако не би требало да буду вешто смишљене изнуде, јер само онда кад је све засновано на добронамерности заједнички успех је могућ. Тада, и поред могућих препрека, све је усмерено ка коначној успешности јер се заснива на искреној добронамерности.

Кључне речи: захтеви, родитељи, деца, наставници, неуспех.

Уводне напомене

> Кад посматрамо развојни ток људског постојања видимо пут који из биолошке клице води разлиставању на биолошко-социјално-психички слој, који се завршава слободном вољом, естетским и етичким преображајем и одговорним понашањем према себи, према другима, као и према заједници и свету у целини (Бојанин, 2014: 51).

Примарна одредница у свим облицима стваралаштва је одговорност, о чему јасно говори горњи текст. То би требало да буде путоказ свим родитељима без обзира да ли су њихова деца мање или више даровита за неку научну област или поседују било какву вештину за уметност или склоност као другим облицима стваралаштва. Неоспорна је чињеница да је свако за нешто мање или више надарен – даровит и то сазнање требало би да нас покрене ка јасном препознавању стваралачких потенцијала деце, без предрасуда и стереотипа. То захтева личну одговорност и саборну (заједничку) свест да само онда кад се добро измере потенцијали сваког појединца заједничка постигнућа биће на добробит свих стваралачких субјеката. Тако сви долазимо до препознавања важности одговорног понашања једних према другима са јасном намером да све буде боље а не само да неком изолованом појединцу буде добро како би он могао да се хвали собом и својим успесима. Нарочито је опасно кад деца постану жртве неумесних и

[1] agapije2013@gmail.com

неоснованих амбиција захтевних родитеља који тако виде само себе. За њих не постоје други људи и њихова деца; упитно је како и колико на тај начин доприносе напретку свога детета које су подредили својој потреби за самопотврђивањем.

Сваки родитељ жели свом детету оно што је најбоље и то је прихватљиво и нормално. Остаје само питање да ли притом уважава слободну личност свога детета као и чињеницу да постоје и други родитељи и друга деца. Не постоји само он и његово дете већ и многи други са својим потенцијалима и постигнућима. Ко успе да се снађе у свему овоме, моћи ће добро да процени стварност. Неће оптерећивати ни себе ни своје дете вишком очекивања и мањком разумевања за различитости са којима се сви ми свакодневно суочавамо. Имаће меру у свему и промишљаће добре начине како да мотивише своје дете за смислена постигнућа. Овде је важно да свако буде слободан од умишљености да је његово дете у свему најбоље. Такође је важно и то да буде слободан од наметања било чега свом детету по принципу: „Знам ја шта је најбоље за тебе". Ко упадне у ову замку сукоба са свима под теретом нагона да све што он није остварио мора дете да оствари, у раскораку је са самим собом иако тога није у потпуности свестан. Тако долази до одсуства дијалога са дететом, као и са животном средином. Све је подређено самоистицању родитеља где дете престаје да буде стваралачки субјекат и постаје нестваралачки објекат који се доживљава и приказује пред другима као ремек-дело успешног родитељства. То је роботизација детета које је сведено на предмет којим се управља даљинским управљачем који родитељи себично чувају код себе. Увек га крију од детета а понекад и једни од других и тако „дете машина" у коју је много уложено мора да испуни све постављене задатке. Награда се добија за успех а казна за неуспех и у том зачараном кругу извештачених односа долази до поремећаја личности који су тешко уочљиви, јер под императивом успеха по сваку цену губи се било каква етичност а тиме и одговорност. Кад томе додамо друштвене мреже са различитим понудама, онда видимо колико смо постали робови а не корисници технолошког напретка. Необуздана себичност обузима све више појединце који своје родитељство своде на пројекат у коме најпре траже личну афирмацију под теретом неостварених жеља из свог детињства и младости. Дете не виде као саговорника и саучесника у стваралачком чину већ као некога чија је функција да испуњава његове жеље. Није ово претеривање у промишљању него је реално сагледавање опасности која нам прети у будућности. Кад знамо шта се догодило у Рибникару у Београду, као и шта се догађа а да није обелодањено, требало би да се дубоко замислимо и упитамо шта се догађа у нашој просвети како не бисмо постали жртве различитих злонамерних пројеката који немају никакве везе са просветом делатношћу.

Култура симедоније и људска завист

Важно је знати искрено се обрадовати успеху других и честитати им без било какве зловоље. Све другачије од тога унесрећује нас и удаљава од било каквог успеха. Ако искрено размислимо видећемо да смо увек на губитку и времена и смисла и циља кад нас покрене завист према успесима других. Да смо то време употребили на стваралаштво, уважавајући труд и успех других, сигурно је да бисмо успели да своје потенцијале претворимо у постигнућа. Ово је посебно важно за родитеље деце предшколског и школског узраста јер својим незадовољством и неспремношћу да у свему имају разумне мере угрожавају развојни пут своје деце. Пред њих постављају тешке захтеве који су највише оптерећени неуспесима из прошлости. То је посебно тешко онда кад се не препознаје као терет, већ се проглашава за циљ.

Веома је важно да родитељи избегавају сваку прекомерност, од повлађивања своме детету до неостваривих захтева. Опасно је кад се све оптерети уценама по принципу „добићеш ако", јер тако се дете роботизује а однос родитеља и детета своди

се на награде и казне, што битно умањује емоције и емпатију. Ствара се нагон самопотврђивања са једином жељом – да се буде најбољи. То изнуђено стање често обесмишљава појам добра, јер у жељи да се нешто оствари превиђају се и прелазе границе. Све се своди на успех по сваку цену где „циљ оправдава средства" тако да се ништа не доживљава искрено и реално. Под теретом превеликих захтева, сужава се животни видокруг и неко ко је успешнији доживљава се као опасност а не као добар пример. Овакво стање потврђује наша свакодневица где се добри резултати других не проглашавају као примери за углед већ као нешто што је на „завидном нивоу". Овакве приступе успеху других требало би избегавати, не само у равни језичког изражавања већ и логичког промишљања.

Наравно, није смислено омаловажавати своје дете навођењем успеха друге деце, уз неумесне прозивке на рачун свога детета. Потребно је показати одговорност и пробудити стваралачку упорност код детета без инсистирања да у свему постиже само одличне резултате. Важно је помоћи детету да препозна своје квалитете и капацитете без оптерећења да ли је неко од њега у нечему бољи или је он од других у нечему другом бољи. Ко успе да дете сачува од својих неостварених амбиција, много је учинио и за своје дете и за процесе васпитања и образовања. Омогућио му је да буде одговоран стваралачки субјекат који има меру у свему и јасан циљ да учини оно што може, знајући да ће у нечему бити успешнији а у нечему мање успешан. Тада успеси других подстичу стваралачку динамику у пуном капацитету културе различитости. Тако се превазилази „модел особе без идентитета" у који преамбициозни родитељи понекад несвесно уводе своју децу. Велики познавалац односа родитеља и деце, професор Бојанин, говорећи о том моделу који многи превиђају, закључује:

> Човек масе је халапљив на почасти и могућност владања другима. Он очекује да може у свим питањима која не познаје владати самоуверено и дрско као да је реч о питањима из области његовог најужег интересовања... (Бојанин, 2014: 112).

Такав појединац који је оптерећен собом своје родитељство доживљава на основу своје умишљености о сопственој посебности и друштвених привилегија и постаје препрека и терет и детету и просветним радницима. Све мери собом без спремности да реално сагледа чињенично стање и тада урушава и себе и све око себе пошто жели да свему одреди меру и циљ. Он може бити успешан човек, уважен члан друштва са великим постигнућима али не доприноси васпитању и образовању свога детета. Интересантна је одредница за овакве људе која гласи „мудре незналице" (Серано,1993: 107); због тога народ мудро закључује: „Сви људи све знају". Што значи да нико никада не би требало да прецењује себе, посебно у статусу родитеља, без обзира на степен образовања. Опаснije од овога је апсолутна незаинтересованост појединих родитеља за успех детета што може довести до незаинтересованости и детета и наставника и тако до неуспеха и поред реалних потенцијала. Због тога је важно да свако дâ свој пуни допринос, уважавајући постигнућа других и трудећи се да и сам допринесе својом стваралачком упорношћу. Тако се даје могућност сваком појединцу да оствари свој максимум и симедонија – радовање и подршка успеху другога – постаје добро стање и сигуран стваралачки пут свих. Томе умногоме доприносе школска такмичења у различитим дисциплинама, где је важно да се оствари вршњачка солидарност и сарадња родитеља и наставника.

Родитељи као фактори нестабилности просветног система

> Љубав је једини начин да схватимо друго људско биће у најскривенијем језгру његове личности (Франкл, 1994: 97).

Неоспорна је љубав родитеља према детету, само је важно да то не буде један затворен систем у коме нема места за друге људе, јер кад се то догоди, долази до неговане саможивости и код детета и код родитеља. Христос је у Јеванђељу указао на тај проблем говорећи:

> Не мислите да сам дошао да донесем мир на земљу, нисам дошао да донесем мир него мач … Који љуби оца или матер већма него мене није мене достојан, и који љуби сина или кћер није мене достојан (Библија, 2010: Мт. 10: 34 –37).

Само онда кад исправно разумемо ове речи моћи ћемо да добро промишљамо све међуљудске односе доживљавајући васцело човечанство као заједницу у Христовој љубави коју, нажалост, најмање баштине они који највише говоре о њој. Прво, овде је сваком човеку дато до знања да је у његовим рукама и мир и мач, иако појединци тога нису свесни; важно је знати и то да ове Христове речи не би требало доживљавати као уцену већ као позив на стваралачку одговорност. Неупоредив је овај позив са идеолошком острашћеношћу прошлог века у вези са титоистичком идолатријом да Тита треба волети више од свих. Љубав према Христу не искључује љубав деце и родитеља него је надограђује и отвара према свима. Изводи из стање самољубља у здраву љубав и тада, раширених руку, идемо једни према другима градећи мир. Дакле, на нама је да изградимо мир и одбацимо мач, који употребљавамо да уклонимо зло из себе, а не да напакостимо другима. Тај мач о коме говори Христос окренут је према нама и служи да одсечемо свако зло у себи а не да напакостимо једни другима. Тако се негују кротост и неустрашивост насупрот бунту и подаништву, што је посебно важно да разумеју родитељи који често своје проблеме у кући и на послу доносе у школу. То је стални проблем који захтева решење зарад бољитка васпитног и образовног процеса. Ево једног записа са почетка прошлог века:

> Родитељи сами нису свагда какви би требали да буду, па дају рђав пример својој деци, а често их и наврађају на зло. Они не умеју да васпитају, а у колико би и умели, неће, мислећи да су извршили, своју дужност, кад пошаљу децу у школу, а многи пак чак и то избегавају. Оно што за васпитање чине школа и наставници, руши друштво, руши кућа и дечји родитељи! (Протић, 2008: 151)

Ово је одломак из књиге „Педагошка питања", који носи наслов: *Родитељске вечери*, а која је штампана почетком прошлог века да би почетком овог века поново била штампана због актуелности теме која још увек чека решење. Пре свега дијагноза је тачна, а у наше време проблем је све већи јер су терети споља и притисци неостварених родитеља све већи. Наставници су или немоћни или су се препустили до те мере да су заборавили шта је примарно одређење њихове мисије. Тако се губи визија у свеопштем замешатељству где су се улоге помешале до небивалог хаоса у нама и међу нама. Посебно је тешко ако су наставници истовремено и родитељи чија деца похађају школу у којој они предају. Да не бисмо превише оптеретили промишљање негативним дијагнозама, добро би било размишљати о начинима превазилажења проблема који су многобројни. Суштински проблем је то што смо децу превише оптеретили проблемима одраслих и угрозили њихово васпитање и образовање зарад пролазних и приземних циљева. Уместо културе дијалога и културе различитости и толеранције, наметнули смо им идеолошке тескобе и подредили својој себичности. Ко ово не види, идеолошки је

острашћен и одустао од добре мисије и визије васпитања и образовања а да тога није ни свестан. Крајње је време да се успоставе добре корелације између деце, родитеља и наставника и просветни систем ослободи од површног политикантства и идеолошке занесености са пуним поштовањем школског простора и наставног процеса. Само тако могуће је да свако на прави начин своје потенцијале претвори у постигнућа и тако допринесе стварању бољег друштва васпитањем и образовањем одговорних личности. Различитост мишљења не сме да угрожава наставни процес, што је могуће само онда кад је поштовање другог и другачијег примарна одредница. На то указују речи:

> Највећа грешка коју правимо кад говоримо некоме Не јесте што почињемо од Не … Уместо да почнете од Не, почните са Да. Нека корен нашег Не буде једно дубље Да – једно Да које се залаже за ваше суштинске вредности … Дозволите да поштовање ублажи непријатност одбацивања. Под поштовањем не подразумевам да некоме угађате. Једноставно мислим на то да им посветите пажњу, да их саслушате и да их уважите. Понашајте се према другима са истим поштовањем са којим бисте волели да се они према вама понашају (Јури, 2014: 39, 88).

Аутор дела под насловом „Моћ позитивног Не" даје нам добре смернице за превазилажење свих наших спорења у вези са различитим уверењима, што би требало избегавати у процесима васпитања и образовања. Нажалост, неодговорношћу оних који би требало да буду најодговорнији, то је постало велики терет и често непремостива препрека на релацији родитељи–родитељи, наставници–наставници и наставници–родитељи. Као да не видимо једни друге заклањајући се иза идеолошких површности и бесмислених парола такмичећи се ко ће кога више увредити. Наведени аутор нуди јасно решење и предлог да своје неслагање не оптерећујемо сукобима већ да користећи „позитивно Не" дамо већу снагу и себи и својим саговорницима. Тада наше самопоштовање постаје путоказ ка поштовању других а не препрека у комуникацији са другачијим. Само тако изградићемо висок комуникацијски капацитет и сачуваћемо сву децу од наших себичности. Све другачије од овога води нас до бесмисла и тако одустајемо од истинске просвећености, ступајући на поприште сукоба где нема победника; сви смо поражени јер постајемо терет једни другима. То је посебно опасно ако на време не препознамо сав трагизам наше неодговорности изговарајући се добрим намерама које у стању ускогрудости појединаца постају опасни преседани са далекосежним последицама. Зато је важно да чувамо једни друге а не да се чувамо једни од других по систему да је напад најбоља одбрана. Наставници и родитељи који све ово препознају на прави начин одредиће време и место за све другачије активности а децу школског узраста сачуваће од свих бесмислица будући у њима одговорно стваралаштво. Дете не сме да буде „алат" у било чијим рукама као ни „празна посуда коју треба напунити" садржајима, већ слободна и одговорна личност која чува друге од себе и стиче нова знања развијајући критичко мишљење без слепог следовања било кога и било чега. То захтева трезвено промишљање и наставника и родитеља јер само тако можемо усмерити свако дете ка великим постигнућима. Када родитељ закључи да ни он а ни његово дете нису најбољи у свему и то сазнање га подстакне на смислено стваралаштво, покренуће добре стваралачке токове свога детета, као и друге деце. Тако се смањује непотребни ривалитет и подстиче сарадња и солидарност на добробит многих.

Исцељење од отуђења као заједнички успех

> Израз наука примењујемо у два значења: у уметности научност приписујемо онима који су достигли највиши степен прецизности, то јест мајсторства … У другом смислу ми сматрамо мудрим односно филозофима оне који поседују духовну културу уопште... (Аристотел, 1980: 149).

Кад се определимо за знање које усавршава а не надима до гордости на добром смо путу да превазиђемо себичност и стање „ја и моје дете" спремношћу да свему приступамо одговорно прихватајући животну стварност. Тада у први план стављамо стварне могућности и не подређујемо се нереалним жељама којима оптерећујемо себе и ометамо једни друге. Срећан је онај човек који има меру у свему и зна своје место у односу на друге. То је самопревазилажење а не самопоништавање, јер човек који држи до себе на прави начин неће ни прецењивати ни потцењивати себе. Разуме савет великог апостола Павла:

> Јер по благодати која ми је дата говорим свакоме међу вама да не мисли о себи више него што ваља мислити него да мисли смиреноумно... (Библија, 2010: Римљ. 12: 3).

Тамо где је смирење стваралачки почетак успех је загарантован јер нема унутрашњег терета и тако су све спољне препреке премостиве. Снагом доброг циља превазилазе се све евентуалне несугласице. Ово је мукотрпан посао, пре свега на себи, уз то и у заједници са другима на тражењу и налажењу добрих решења за све. Знаменити француски педагог о томе размишља на следећи начин:

> Повезати дидактичку упорност са педагошком толеранцијом која није незаинтересованост за другога него прихватање да се друга особа не своди на оно што сам ја могао програмирати (Мерије, 2014: 82).

Сваки одговоран наставник ово разуме и на тај начин се понаша и добро би било да се потруди да и родитељима објасни да на такав начин промишљају о постигнућима како свога детета тако и друге деце. То подразумева искрен и отворен разговор и са родитељима и са децом са нагласком да су добри резултати заједнички успех у коме се јасно препознају различите улоге свих стваралаца. Тада се и неуспеси промишљају на начин да се пронађу добра решења а не кривац. Тако се на најбољи могући начин остварује личност у заједници и сви постајемо једни другима подршка а не препрека. Поредак постоји и јасно се зна ко је у чему успешнији и као такав завређује пажњу и поштовање других који нису његова пасивна публика или слепи следбеници него су састваралаци који доприносе колико могу. Вршњачка солидарност тако постаје стваралачка одредница јер „први" и „последњи" нису надређени или подређени један другоме него су подједнако потребни заједници коју изграђују свако по мери своје даровитости. Код деце је то могуће све док се не умешају преамбициозни родитељи који су или заборавили своје рано детињство или покушавају да „исправе" нешто чега су се сетили из свог детињства. Њихова деца, свеједно да ли су мање или више даровита, постају жртве превеликих захтева и не могу да постигну свој максимум.

Закључак

Превелики захтеви нереално амбициозних родитеља ометају стваралачке потенцијале и постигнућа даровите деце. Због тога је важно и потребно да нико не ради ништа сам за себе под императивом себичних амбиција. Свему би требало приступати промишљањем заједничког циља уз пуну свест да немамо сви исте циљеве. Важно је не

упасти у замку брзог успеха и кратког циља, што захтева одговорно промишљање свих са пуним међусобним уважавањем. Онда кад успемо да превазиђемо терет подела и препознамо заједнички бољитак науке и знања, моћи ћемо да стварамо пројекте по мери свих учесника а не само привилегованих појединаца. Од родитеља се очекује реалан приступ сваком детету, што омогућава једнаке шансе за све. Без очајавања би требало прихватити да је свако дете за нешто мање а за нешто више даровито. Просветни радници као осмислитељи и ствараоци у васпитању и образовању требало би да непристрасно приступају и деци и родитељима, будући слободни од свих видова притиска. Само на тај начин могуће је усмерити презахтевне родитеље из стања нереалних очекивања у став трезвеног прихватања потенцијала и постигнућа деце.

Литература:

- Аристотел (1980). *Никомахова етика*. Београд: БИГЗ.
- Библија (2019). *Свето писмо Старог и Новог завета*. Београд: САС СПЦ.
- Бојанин, С. (2014). *Четири есеја о доброти*. Београд: Конрас.
- Јури, В. (2014). *Моћ позитивног Не*. Нови Сад: Психополис институт. (извор на латиници)
- Мерије, Ф. (2014). *Образовање је васпитање*. Београд: Завод за уџбенике.
- Протић, Љ. (2008). *Педагошка питања – збирка текстова објављених у периоду од 1914. до 1928. године*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Серано, М. (1993). *Јунг и Хесе: херметички круг*. Београд: Плави јахач.
- Франкл, В. (1994). *Зашто се нисте убили – тражење смисла живљења*. Београд: ИП „Жарко Албуљ".

Ljubivoje Stojanović
Preschool Teacher Training and Medical College in Vršac,
Serbia

EXCESSIVE DEMANDS OF THE PARENTS AS HINDRANCES TO THE SUCCESS OF THE GIFTED

Summary: Recognizing giftedness in preschool and school children requires consistency in thinking about good ways of implementation. It is important to take into consideration children's interest and willingness to accept reality and opt for further achievements. It is inadmissible for anyone wishes, regardless of actual benevolence, to be an imperative from the outside that imposes decisions according to the wishes of others without the participation of the primary creative subject. It is wrong to make a decision instead of a child on the principle: "I know what is best for you!" Usually, in those situations, the child question about the reasons for such an attitude is answered: "I want to!" If it is done in this way, it is certain that despite the possible success, there is a possibility of the child giving up when good achievement is in sight. Therefore, it is necessary to first ask the gifted child how he/she perceives what we recognize as his giftedness. In this way, a high level of culture of dialogue is achieved with full respect for the position of each participant. If real trust is achieved, then good proposals become creative determinants and not imposed attitudes. This guarantees progress in every way, while forced conformity remains an unpredictable threat to good creativity. In order to overcome any one-sidedness, a well thought out cooperation between parents and professional services of the school system is needed, with a constant willingness to adapt to the age, needs and interests of children. Good offers should by no means be cleverly designed extortion because only when everything is based on goodwill is mutual success possible. When we take into account the aforementioned, despite possible obstacles, everything is directed towards final success because it is based on sincere benevolence.

Keywords: demands, parents, children, teachers, failure.

Gordana Bursać[1]
Internacionalni univerzitet, Brčko
Bosna i Hercegovina

UDK: 371.671
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.335-342
Originalan naučni rad

LEKTIRA KAO MOTIVACIONI IMPULS ZA STVARALAČKI ČIN DAROVITE DECE

Rezime: Cilj ove studije je da metodom analize i diskursa nastoji da sagleda motivacione potencijale lektire u mlađim razredima osnovne škole u situacijama demotivacije i emocionalnih posledica ako se zanemari specifična priroda darovitosti. Lektira ima potencijal da bude snažan motivacioni impuls za stvaralaštvo darovite dece, ali samo ako je pažljivo odabrana i didaktički osmišljena u skladu s njihovim kognitivnim, emotivnim i motivacionim karakteristikama. Umesto da im se nude dela za stariji uzrast sa neadekvatnom leksikom i tematikom, darovitim učenicima je potrebna lektira koja, prilagođena njihovom uzrastu, budi interesovanja i podstiče kreativni izraz. Rad problematizuje tradicionalni odnos prema književnosti za decu, ukazuje na važnost personalizovanog pristupa u izboru lektire i ulogu učitelja kao posrednika u prepoznavanju i podsticanju potencijala darovitih učenika. Posebno se ističe značaj razvijanja samoregulacije i strategija učenja kroz književni tekst, kao i opasnosti demotivacije i emocionalnih posledica ako se zanemari specifična priroda darovitosti. Lektira, ako je funkcionalno i kreativno iskorišćena, može postati ključno sredstvo u prevazilaženju akademskih teškoća i podsticanju stvaralačkog čina darovite dece.

Ključne reči: daroviti, lektira, književnost za decu, personalizacija nastave, emocionalna demotivacija.

Uvod

Uloga lektire u obrazovanju darovite dece ne sme se svesti na formalističko ispunjavanje programa, već mora postati prostor za podsticanje njihove motivacije, samoregulacije i kreativnog izražavanja. Ključno je da književni tekst bude usklađen sa interesovanjima i sposobnostima svakog pojedinačnog učenika, čime se omogućava personalizovani pristup i stvaraju uslovi za razvoj stvaralačkog potencijala. Učitelj, kao posrednik između deteta i književnog dela, ima odgovornost da prepozna faktore koji pokreću strategije učenja i da svojim izborom lektire doprinese prevazilaženju defanzivnih obrazaca ponašanja i emocionalnih barijera koje daroviti učenici mogu razviti (Marjanović, 1998). Lektira može i treba da bude pokretač stvaralačkog čina, ali samo ako se od nje ne odustane kao „odmora od ozbiljne umetnosti", već joj se pristupi kao izazovu koji oblikuje i podstiče izvrsnost darovitih učenika već na ranom školskom uzrastu.

Lektira u funkciji razvoja darovite dece na ranom školskom uzrastu zahteva sistemsku analizu i kvalitetan odabir književnoumetničkih dela. Darovito dete zahteva daroviti pristup, što ne znači da mu treba plasirati lektiru namenjenu starijem uzrastu, jer bi takva književna dela sa svojom leksikom bila samo spoticanje u razvoju deteta. Smatramo da takvo darovito dete treba da dobije kroz zadatu lektiru motivacioni impuls za stvaralački čin.

Motivacioni aspekti književnosti za decu

Poznato je da stvaraoci književnosti za decu motivaciju za nastanak teksta određuju kao čin nižeg motivacijskog intenziteta u odnosu na stvaranje dela namenjenog odrasloj čitalačkoj publici. To su često pedagoški razlozi koji su imali ulogu plasiranja društvene ideje, aktuelne u trenutku nastanka dela namenjenog deci. Česti razlozi bili su nacionalno-političke

[1] goca_bursac@yahoo.co

prirode u trenucima formiranja nacionalnih identiteta, pa su bili definisani kroz formulaciju „moramo dati našoj deci knjige na našem jeziku". Pojam na našem jeziku upravo je značio leksiku adekvatnu društvenim okolnostima. Ta činjenica se potvrđuje korpusom pojavnica niskofrekventnih u književnoumetničkim delima za decu koja nisu motivaciona darovitoj deci, što utiče na odustajanje od čitanja, a u zavisnosti od strukture ličnosti kod nekih učenika i oblike reaktivnog ponašanja u vidu odustajanja od čitanja, depresivnog stanja i manifestovanje akademske neefikasnosti, čije prevladavanje podrazumeva primenu didakatičkih strategija za prevazilaženje pomenutih stanja. Potrebno je, dakle, imati na umu pedagoške principe i pristupe koji imaju svrhu podsticanja i postizanja efikasnosti u učenju i razvoju sposobnosti, a to znači da u svim oblastima, a posebno u lektiri treba obratiti pažnju ka pitanjima defanzivnih strategija samoregulacije darovitih i načinima njihovog prevazilaženja, koje se podstiče još na ranom uzrastu. Učitelj je značajan faktor u pretvaranju potencijala u postignuća, a u pogledu lektire koja ima tretman odmora od ozbiljnog književnog stvaralaštva. Ovo bi posebno trebalo da dobije na značaju. Dakle, u lektiri postoji prostor za pokretačke motive, ali joj treba pristupiti u skladu sa uzrasnim karakteristikama dece i interesovanjima, što znači da lektira ne sme da trpi komercijalni efekat koje delo, namenjeno deci, može da proizvede.

Kao posledica takvog pristupa književnosti za decu javlja se negativno rangiranje iste kao manje umetničke vrednosti, kao tekstova sa manjim kreativnim ambicijama i dosezima, sa manje složenim umetničkim izrazom. Čini se da u drugoj polovini prošlog veka, stanje počinje da se menja u korist drugačijeg pogleda, tretmana i vrednovanja književnosti za decu. Tome je posebno doprinela činjenica da se u visokom obrazovanju sistematski izučava književnost za decu u okviru obrazovanja vaspitača i učitelja i da se po prvi put izdvajaju naučnici koji skreću pažnju na prosečne i darovite učenike.

Pitanje posrednika koji se pojavljuju između književnosti za decu i darovite dece kao publike, takođe je jedna od značajnih karakteristika svojstvenih književnosti za decu. Istorijski gledano, stvaranje književnosti za decu u direktnoj je vezi sa razvojem obrazovnog sistema. Kao posrednici između književnosti i publike pojavili su se škola i nastavnici, a skupa sa njima i roditelji. Oni su preuzeli na sebe ulogu filtera, svojevrsne cenzorske uloge. Činjenica je da, kako se menjao umetnički ukus odrasle čitalačke publike, tako se menjala i književnost koja je plasirana dečjoj publici.

Put do temeljnije zasnovane književnoteorijske misli o književnosti za darovitu decu morao bi poći od stilistike. U ravni stila i opisivanja forme u kojoj se stvara svet književnog teksta koji je namenjen njima, doveo bi ne samo da se razlike i sličnosti između književnosti za decu stave u ravan razumevanja sa književnošću za odrasle, već bi to proizvelo i značajne posledice po razumevanje i vrednovanje književnosti za odrasle. Odrednica namenjena književnosti za decu kao one koja u sebi sadrži „naivnu i uprošćenu sliku sveta", sigurno bi proizvela značajne dileme, a moguće i drugačije zasnovanu periodizaciju ukupne književnosti. U ravni jezičkih i stilskih rešenja, književnost za darovitu decu je složena gotovo jednako kao i književnost za odrasle, a negde je čak i nadilazi. Tamo gde kognitivne mogućnosti dece limitiraju percepciju teksta, tek tamo imamo šansu da povučemo razliku između sveta odraslih i sveta dece, što može biti krucijalno pitanje za lektiru kao motivacioni impuls i stvaralački čin darovite dece.

Nalazi istraživanja

Ovo je za naslov ove studije značajno imati na umu, jer se i danas postavlja pitanje koje su komponente motivacionih strategija značajan faktor akademskog uspeha/neuspeha darovitih, koliki je njihov uticaj na procese samoregulacije i akademsku efikasnost, ili koji faktori u pomenutoj kompleksnosti pospešuju, ili onemogućuju motivacione strategije

samoregulacije u učenju darovitih, na ranom uzrastu, kako bi se u pedagoškom radu pomoglo darovitima da prevaziđu teškoće nastale demotivacionim delovanjem lektire, a korak dalje kod emocionalno osetljive dece i depresivne strategije samoregulacije. Značajna je napomena da nalazi istraživanja (Ghatala et al., 1985) potvrđuju shvatanje da se slaba samoregulacija učenja odražava na akademski uspeh, kao i da je ista posledica nedovoljne upućenosti u samoregulišuće strategije, koje treba razvijati već u prvim koracima učenja, dakle, na mlađem školskom uzrastu. Suština ovih zapažanja opisuje se kao neupućenost učenika u načine, veštine samoregulacije (sredstvo) kojim bi učenici došli do željenih ishoda (cilj). Ali, isti autor smatra i da je upućenost u veštine samoregulacije nedovoljan uslov za sigurno samoregulisanje aktivnosti učenja (Lončarić, 2014). Postoje mogućnosti da učenici vladaju veštinama samoregulacije učenja onoliko koliko se one mogu na ovom uzrastu razviti, ali da drugi faktori, poput motivacije, crta ličnosti, sredinskih okolnosti i sl., posreduju u tome da do samoregulisanja aktivnosti studenata ne dođe. S' toga se smatra značajnim da se sagledaju faktori koji pokreću korišćenje strategija samoregulacije. Od učitelja se očekuje da prihvate nalaze kognitivista, te da osnovne pokretače nalaze u percepciji dece o korisnosti tih strategija (Ghatala et al., 1985) smatrajući ih značajnim za uspeh i obratno.

Nalazi istraživanja, takođe, ukazuju na to da pozitivna procena učenika o sopstvenim mogućnostima i sredstvima kojima raspolaže može doprineti ostvarivanju očekivanih ili željenih ishoda (Gojkov Rajić, & Prtljaga, 2016). Time se učitelju pruža mogućnost da, personalizovanjem nastavnih postupaka, odnosno poznavanjem interesovanja dece, crta ličnosti i drugih faktora motivacije, prilagodi lektiru idiografskim pristupom. Postupak strukturisanja književnog teksta namenjenog darovitoj deci zahteva od autora viši stepen složenosti u izrazu, dok se od učitelja očekuje da pri izboru teksta vodi računa ne samo o očekivanom nivou složenosti strukture teksta, već i o motivacionoj strukturi svakog pojedinca. Daroviti učenici jesu posebna grupa po svojim specifičnim karakteristikama, ali to ne znači da su svi isti. Svako darovito dete poseduje svoje specifičnosti: kognitivne, emotivne i motivacione osobine. U tom smislu, a u skladu sa temom ove studije, posebno kada je reč o lektiri za mlađi školski uzrast, neophodno je uzeti u obzir interesovanja darovitih učenika, kako bi književni tekst imao potencijal da deluje kao motivacioni impuls za njihov stvaralački čin. Bez dobrog poznavanja dečjih interesovanja, teško je očekivati da književni tekst u okviru lektire može biti motivacioni impuls za stvaralačko izražavanje darovitog učenika.

Motivacioni impuls lektire za stvaralački čin darovitih učenika

Kada je reč o proznom tekstu, motivacioni impuls za stvaralački čin darovitih učenika podrazumeva složenije fabuliranje, dublju karakterizaciju likova, kao i prisustvo esejističkih delova teksta. Takvi tekstovi, po svom obimu i složenosti, često dostižu nivo klasičnih dela književnosti. Kada je reč o lirici, očekivanja od tekstova namenjenih darovitoj deci su da budu duži, ritmični, melodični, uz izraženu rimovanost, čak do te mere da tekst može biti praćen muzikom i izvođen u pevačkoj formi. S obzirom na složenost strukture tekstova za darovitu decu, mnogi od njih ne samo da ne zaostaju za književnošću namenjenom odraslima, već im često i ravnopravno pariraju. Kada je autor izuzetno talentovan, tada i njegovo delo nadilazi očekivane granice, a sva prethodno pomenuta ograničenja postaju okvir koji ne sputava kreativni impuls, već ga osnažuje (Ivić, 1983). Ovo se, iz ugla teme ove studije, može posmatrati kao prostor u kojem dolazi do izražaja uloga učitelja i njegove sposobnosti da proceni potencijale i ograničenja učenika kroz personalizovani pristup. Na taj način, lektira može postati snažan motivacioni impuls za stvaralački čin darovite dece. To je važan korak ka prevazilaženju osećaja bespomoćnosti kod darovitih učenika koji se, usled akademskog neuspeha, povlače iz čitalačkih i obrazovnih aktivnosti. U tom smislu, pravilno odabrana i

didaktički osmišljena lektira budi motivacionu snagu potrebnu za razvijanje samoregulacije i podsticanje izvrsnosti.

Leksika koja unosi fikciju u književnost za darovitu decu podrazumeva se kao složena i pažljivo birana. Bez fikcije nema književnosti ni za odrasle, ali ni za decu. Ona u književnosti nije prevara, već njena supstanca, njeno biće. Takva leksika je često niskofrekventna i njene odrednice nisu uvek poznate. Kod darovite dece, naučno utemeljena književnost i naučni pogled na svet doveli su do protivrečnosti s funkcijom književnosti i detinjstva kao životnog fenomena. Istraživači koji su svoje nacrte zasnivali na teorijskim osnovama socijalne kognicije došli su do konstatacija o važnosti percepcija samoefikasnosti, kao faktora motivacije učenika pri korišćenju određenih strategija samoregulacije učenja (Bandura, 2006; Zimmerman, 2000, 2001, 2002).

Istraživanja potvrđuju da samoregulacija učenja često ne ide lako, a posebno ne spontano, nego zahteva ulaganje vremena, kognitivnu kontrolu, opreznost, potiskivanje suprotstavljenih ciljeva i ulaganje različitih resursa (Zimmerman, 2000, 2002). Da bi ishodi ovakvih napora bili uspešni, neophodno je da budu dovoljno privlačni učenicima, što je u lektiri sigurno moguće više nego u drugim oblastima. Nedostatak privlačnosti tekstova lektire, posebno na mlađem školskom uzratsu, deluje demotivišuće na ulaganje truda pri samoregulaciji, jer veliki je napor da dete natera sebe da pročita knjigu koja ga ne interesuje. Zato se od samoregulacije očekuje podrška personalizacije, što podrazumeva podešavanje tekstova prema interesovanjima, kognitivnim sposobnostima i drugim karakteristikama učenika. Nedostatak prethodno navedenih faktora otvara prostor za pojavu defanzivnih strategija, depresinog stanja, odbijanje akademskih postignuća kao ciljeva suprotnih ličnim i grupnim standardima (Lončarić, 2014) i manifestovanje akademske neefikasnosti.

Ova razmatranja zasnivaju se na tzv. ciljnoj orijentaciji samoregulacije. Teorija ciljeva (Ames, 1992) ukazuje na značaj ciljeva u razumevanju uspeha i neuspeha u motivaciji za postignuće, smatrajući da su obrazovni ishodi povezani s različitim ciljevima koje pojedinci imaju u akademskim situacijama. Prema istoj teoriji, postoje dve osnovne vrste ciljeva: ciljevi učenja i ciljevi izvođenja (Dweck, 1988; Elliot, & Dweck, 1988; Elliot, & Church, 1997; Elliot, & Harackiewicz, 1996). Teorija ciljeva ističe da je ciljna orijentacija integrativni deo uverenja koji vodi ka različitim načinima pristupa učenju, angažovanju i reagovanju u situacijama postignuća (Ames, 1992). Ona, takođe, podrazumeva da orijentacija odražava standarde koje pojedinac koristi u proceni vlastitog ponašanja i uspeha, što utiče na druga motivaciona uverenja poput atribucije uzroka i emocionalnih reakcija. Orijentacija ka učenju usmerena je na razvoj znanja, razumevanja, veština i kompetentnosti. Kod učenika koji su usmereni ka znanju, tipično je da obrađuju informacije u skladu s ličnim nivoom veština, a uspeh tumače kao rezultat truda i upotrebe efikasnih strategija učenja (Dweck & Leggett, 1988).

Sve prethodno iz domena psiholoških i didaktičkih teorija, primenjeno na lektiru kao motivacioni impuls za stvaralački čin darovite dece, pokazuje da je neophodno obratiti pažnju i na strukturalizaciju književnog teksta namenjenog darovitima. To znači da se od autora očekuje složenija struktura teksta. Po pitanju složenosti strukture teksta za darovitu decu, mnogi od tih tekstova ne samo da ne zaostaju za književnošću namenjenom odraslima, već su im ravnopravni. Kada je stvaralac vrhunski, tada je i delo takvo da prethodno pomenuta ograničenja postaju samo okvir koji, po prirodi stvari, ne sputava kreativni impuls autora. Stoga je za očekivati da bi, uz adekvatno vođenje od strane učitelja, ova pitanja morala biti u funkciji motivacionih impulsa za stvaralački čin darovite dece, a u krajnjoj instanci i pomoći darovitima da ne izgube orijentaciju i ne skliznu s puta kojim njihove sposobnosti obećavaju izvrsnost.

Autori napuštaju naučno utemeljenu književnost za darovitu decu i vraćaju se fenomenu igre. Igra korespondira sa dečjim poimanjem slobode i sveta koji ne robuje

pravilima. U književnosti, igra se graniči sa fizičkim zadovoljstvom – ona nema planirani tok ni jasan zaključak, već je eksperiment otvorenog tipa. Igra je iznenađenje, kako na ravni jezika, tako i na ravni smisla i logike. Ona predstavlja negaciju poznatog i prosečnog (Pražić, 1971). Izbacivanjem logike iz književnog teksta i povezivanjem sa nelogičnošću i nonsensom, kod dece se budi osećaj slobode u svetu ograničenom autoritetima, što otvara prostor za kreativnost darovitih u tumačenju teksta, podstiče interesovanje za čitanje i omogućava da lektira postane motivacioni impuls u stvaralačkom činu darovite dece na ranom školskom uzrastu.

Humor koji prepoznaje dete razlikuje se od humora kojem se smeju odrasli. Dete ne razume sarkazam, ironiju, cinizam niti humor koji ima osuđujući karakter. Humor u književnosti za decu proizlazi iz disbalansa između ciljeva i sredstava, iz zanimljivih leksema neobičnog zvuka i značenja, kao i iz sukoba između mogućnosti i ambicija, odnosno iz odnosa analize i zaključaka. U književnosti za darovitu decu, humor se kreće od igre rečima do situacione komike. Retko se oslanja na humor karaktera, a kada ga i sadrži, on uglavnom ima vaspitnu dimenziju. Humor u književnosti za decu odgovara dečjoj potrebi za hedonizmom, odnosno za uživanjem. Jedan od ciljeva književnosti za decu jeste izazivanje pozitivnih osećanja, što kod darovitih učenika koji gube motivaciju i povlače se iz akademskog angažovanja može imati terapeutski učinak. U tom smislu, humor može predstavljati lek za stvaralaštvo, tj. motivacioni impuls za prevazilaženje odbijanja akademskih postignuća, koji suprotstavlja ciljevima referentne grupe i ličnim ambicijama (Lončarić, 2014), kao i za prevenciju akademske neefikasnosti.

Pedagogija, poput senke, prati književnost za decu koja, kroz vaspitno-obrazovni sistem, treba da postavlja svoje ciljeve tako da prikrije tamnu i zlu stranu života od dece (Gajić, 1995). Kada pedagogija počne da kontroliše književnost, takvi tekstovi se oblikuju prema očekivanjima roditelja i institucija, a deca ih doživljavaju kao mentalni pritisak koji nameće društveni sistem i porodica. To je slučaj pri izboru obavezne lektire na ranom školskom uzrastu. Kada se ciljevi vaspitanja svedu na dva ili tri glavna, vaspitni proces postiže svoje ciljeve na osnovu i uz pomoć, dobrih, razigranih tekstova o ljubavi prema majci, otadžbini i slično. Nasuprot tome, loš književni tekst odvodi dete daleko od tih ciljeva (Petrovački, 2008).

Učitelji su stajali na početnim pozicijama u razvoju mnogih nacionalnih književnosti za decu – francuske, nemačke, italijanske, srpske. Njihova glavna inspiracija bili su ciljevi vaspitanja i obrazovanja. Većina tih autora bili su kreativni vaspitači, racionalno nemilosrdni prema neposlušnoj deci i stvarali su književne tekstove sa odsustvom mašte. Radovan Danojlić polemično odgovara da se poznavanjem dečje psihe ne može naučiti šta bi bilo korisno za decu, već treba pisati fokusirano u odnosu na predmet o kome se piše.

Kao posledica takvog pristupa književnosti za decu javlja se rangiranje te književnosti kao manje umetničke književnosti i za prosečnu decu, književnosti sa manjim umetničkim dosezima, manje složenim porukama i izrazom. Tek u drugoj polovini dvadesetog veka u svetu, kao i kod nas, ta situacija se počinje menjati u korist promene statusa književnosti za decu u okvirima ukupnog književnog stvaralaštva. Poseban doprinos tome dala je činjenica da se u okviru visoko obrazovnih institucija počela proučavati književnost za darovitu decu kao obavezni deo obrazovanja učitelja i vaspitača. Jedan od prvih i najvažnijih kriterijuma je da književni tekst bude u vezi sa književnom situacijom sa kojom se darovito dete sreće, da probudi mehanizme identifikacije i da isprovocira dečje iskustvo, a sve ovo ide u prilog podsticanju interesovanja, a lektiri obezbeđuje mesto motivacionog impulsa za stvaralački čin darovite dece.

Takođe, javlja se i kriterijum postizanja uzbuđenja i pokretanja mašte, a tu ulogu ima jezik, on pokreće jezičku aktivnost. Kada biraju tekst koji žele prezentovati deci, pedagozi prvenstveno vode računa o prilagođenosti teksta u odnosu na kognitivne mogućnosti

darovitog deteta. I književnost za decu se bavi istim temama kao i književnost za odrasle, ali razlika postoji u semantičkoj razlici teksta. Iako prvenstveni zadatak književnosti za darovitu decu nije da edukuje decu, pedagozi tu književnost vide i koriste kao pomoćno sredstvo u edukatvnom procesu, kojoj, književnosti za decu određuju cilj da bi na manje didaktičan i prisilan način ukazivali na životne realije sa kojima će se deca tokom odrastanja suočavati.

Posrednička uloga pedagoga posebno dolazi do izražaja kada je reč o prezentovanju i tumačenju književnog teksta. Od pedagoga se očekuje da:

- motiviše darovitu decu na čitanje ili slušanje književnog teksta;
- najavi tekst i stavi ga u određeni kontekst;
- vlastitim primerom pokaže mogućnost interpretativnog prezentovanja teksta;
- pokaže emocije koje proizilaze iz teksta;
- tumači tekst ili njegove delove koje darovita deca ne razumeju;
- motiviše darovitu decu na samostalno čitanje.

Iako umetnička književnost za decu, kao i svaka umetnost, teško podnosi činjenicu da je nastala kao vrsta naručenog stvaralaštva u određenoj meri, postignuta je saglasnost o čemu treba pisci književnosti za decu da pišu da bi bili prihvatljivi i za decu i za pedagoge, a to su sledeće motivske ose:

- majka, porodica, drugarstvo, ljubav;
- škola i učenje;
- društvena sredina: kralj, predsednik, republika, nacija, rodno mesto, rodni kraj, značajni praznici koje obeležava društvena zajednica;
- prirodno okruženje: biljke i životinje, prirodne pojave uključujući i mitologiju i odnos prema njima.

Tematski posmatrano, u srpskoj književnosti dvadesetih godina dvadesetog veka pojavljuje se mnoštvo literature u kojoj se piše o životu u uslovima siromaštva, nesrećnom detinjstvu, o deci bez roditelja, i, kao po pravilu, takva predstava o detinjstvu ima nesrećan završetak. Česti motivi su bolest, smrt koja dobija karakter ličnosti, bića, a prirodni prostor često je groblje i slično. Tragične posledice Prvog svetskog rata nisu zaobišle ni književnost namenjenu deci. Istovremeno, ponovo se javila ideja o vaspitnoj i didaktičkoj ulozi književnosti za decu, i ponovo se za decu počelo pisati „sa podignutim prstom u jednoj ruci i štapom u drugoj".

Paralelno sa tim retrogradnim pojavama na srpskoj književnoj sceni afirmišu se i pisci avangardisti. Pokret nadrealista započinje upravo tekstovima pisanim za decu, a mnogi od njih pisali su i za decu i za odrasle (Kravljanac, 2001). Dušan Matić piše za decu, kao i Aleksandar Vučo, za koga se, takođe, može reći da je ostavio najdublji trag u savremenoj poeziji za decu. Stanislav Vinaver takođe je bio blizak stvaralaštvu za decu. Aleksandru Vuču je najbolje pošlo za rukom da umakne iz Zmajevog idealizovanja flore i faune, da pređe u sferu fantastike i apstrakcije, a da pritom sačuva humor, slobodu jezičkog izraza i nedidaktički pristup detetu (Lakićević, 1995).

Zaključak

Uloga lektire u obrazovanju darovite dece ne sme se svesti na formalističko ispunjavanje programa, već mora postati prostor za podsticanje njihove motivacije, samoregulacije i kreativnog izražavanja. Ključno je da književni tekst bude usklađen sa interesovanjima i sposobnostima svakog pojedinačnog učenika, čime se omogućava personalizovani pristup i stvaraju uslovi za razvoj stvaralačkog potencijala.

Učitelj, kao posrednik između deteta i književnog dela, ima odgovornost da prepozna faktore koji pokreću strategije učenja i da svojim izborom lektire doprinese prevazilaženju defanzivnih obrazaca ponašanja i emocionalnih barijera koje daroviti učenici mogu razviti. Lektira može i treba da bude pokretač stvaralačkog čina, ali samo ako se na nju ne gleda kao na „odmora od ozbiljne umetnosti", već kao na izazov koji oblikuje i podstiče izvrsnost darovitih učenika još na ranom školskom uzrastu.

Utvrdili smo da se ludistička dimenzija teksta, odnosno načelo igre u tekstovima namenjenim darovitoj deci, kao i njihova svrha u procesu usvajanja jezičke norme, pokazuju kao zahvalno polazište za uspostavljanje veza među različitim književnostima. Te književnosti iznikle su iz potrebe obrazovnog sistema, ali se istovremeno oslanjaju na tradiciju svetske književnosti namenjene deci, te kao takve pružaju mogućnosti za motivacione impulse u stvaralačkom činu darovite dece.

Literatura:

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Self-efficacy and adolescence* (pp. 307–337). Information Age Publishing.
- Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5–12. https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256–273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218–232. https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461–475. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461
- Gajić, D. (1995). *Književnost i dečji uzrast*. Paraćin.
- Ghatala, E. S., Levitt, J. R., Pressley, M., & Lodico, M. G. (1985). Training cognitive-strategy monitoring in children. *American Educational Research Journal, 22*(2), 199–215. https://doi.org/10.3102/00028312022002199
- Gojkov Rajić, A., & Prtljaga, J. (2016). Digital technologies and student autonomy in foreign language learning. In D. Barković & B. Runzheimer (Eds.), *Interdisciplinary Management Research XII* (pp. 697–705). Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Economics in Osijek.
- Ivić, I. (1983). *Vaspitanje dece ranog uzrasta*. Beograd–Sarajevo.
- Kravljanac, B. (2001). *Antologija srpske drame za decu*. Beograd.
- Lakićević, D. (1995). *Antologija srpske poezije za decu*. Beograd.
- Latković, V. (1967). *Narodna književnost*. Beograd.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: Teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci. ISBN 978-953-7917-03-6
- Marjanović, V. (1998). *Dečja književnost u književnoj kritici*. Beograd.
- Petrovački, Lj. (2008). *Metodička istraživanja u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Elsevier Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1–37). Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64–72. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Gordana Bursać
International University, Brčko
Bosnia and Herzegovina

LITERATURE AS A MOTIVATIONAL IMPULSE FOR THE CREATIVE ACT OF GIFTED CHILDREN

Summary: The aim of this study is to use methods of analysis and discourse to examine the motivational potential of required reading in the lower grades of primary school, particularly in situations of demotivation and emotional consequences that may arise when the specific nature of giftedness is overlooked. Required reading has the potential to serve as a powerful motivational impulse for the creativity of gifted children, but only if it is carefully selected and didactically designed in accordance with their cognitive, emotional, and motivational characteristics. Instead of offering them texts intended for older readers with inappropriate vocabulary and themes, gifted students need reading materials that, while age-appropriate, spark their interests and encourage creative expression. This paper critically addresses the traditional approach to children's literature, emphasizes the importance of a personalized approach to reading selection, and highlights the teacher's role as a mediator in recognizing and fostering the potential of gifted students. Special attention is given to the development of self-regulation and learning strategies through literary texts, as well as the risks of demotivation and emotional consequences when the specific traits of giftedness are ignored. When used functionally and creatively, required reading can become a key tool in overcoming academic difficulties and encouraging the creative work of gifted children.

Keywords: gifted children, required reading, children's literature, personalized instruction, emotional demotivation.

Slavica Denić[1]
Javna medijska ustanova „Radio-televizija Vojvodine”
Novi Sad, Srbija
UDK: 371.12
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.343-347
Pregledni rad

PEDAGOŠKI ASISTENTI: IZAZOVI I PERSPEKTIVE U RADU SA DAROVITOM DECOM

Rezime: Pedagoški asistenti pružaju pomoć i dodatnu podršku deci i učenicima u obrazovnim ustanovama, vaspitačima, nastavnicima i stručnim saradnicima, roditeljima dece i učenika. U sistemu obrazovanja i vaspitanja 2025. godine zaposleno je ukupno 271 pedagoških asistenata i to 231 u osnovnim školama, 32 u predškolskim ustanovama i 8 u srednjim školama. Njihov rad u velikoj meri doprineo je povećanju obuhvata romske dece u osnovnom obrazovanju. Ipak, uloga pedagoških asistenata, mogućnost napredovanja i status u okviru obrazovnih ustanova još uvek nisu jasno definisani. U ovom radu ćemo postaviti pitanje da li pedagoški asistenti, i pored navedenih izazova, mogu da prepoznaju darovitost i obezbede podsticajne uslove za dalji razvoj talentovanih romskih učenika.
Ključne reči: pedagoški asistenti, daroviti učenici, romska deca, roditelji.

Uvod

Program pedagoških asistenata ima za cilj uključivanje romske dece i učenika u sistem obrazovanja u Srbiji i pokrenut je 2007. godine od strane Ministarstva prosvete, a uz podršku Misije OEBS u Srbiji u okviru projekta „Program podrške Romima”[2]. Pedagoški asistenti su najpre bili angažovani kao „romski asistenti” u školama koje je pohađao veći broj romske dece, kojoj su pružali dodatnu pomoć u praćenju nastave, izradi domaćih zadataka, organizovanju dopunske nastave, a jednom nedeljno posećivali su i njihove roditelje. Od 2009. godine, njihov naziv menja se u „pedagoški asistenti”, a njihova ciljna grupa više nisu samo Romi, već sva deca koja se suočavaju sa teškoćama u praćenju nastave.[3]

U sistemu obrazovanja i vaspitanja 2025. godine zaposleno je ukupno 271 pedagoških asistenata i to 231 u osnovnim školama, 32 u predškolskim ustanovama i 8 u srednjim školama, a mogu biti angažovani ukoliko ima najmanje 20 učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, dok sa 35 učenika ostvaruju punu normu. Rad pedagoških asistenata u velikoj meri je doprineo povećanju obuhvata romske dece u osnovnom obrazovanju, uvođenju dece u sistem društvene socijalizacije, borbi protiv segregacije i diskriminacije Roma u predškolskim ustanovama i u školama. Njihovi direktni korisnici jesu deca, kojoj pomažu u snalaženju u školskom okruženju i preovladavanju različitih problema, ali isto tako i roditelji, koji u pedagoškim asistentima vide podršku i savetodavce za oblast socijalnih prava. Ipak, njihova uloga, mogućnost napredovanja i status u okviru obrazovnih ustanova još uvek nisu jasno definisani. U ovom radu ćemo postaviti pitanje da li pedagoški asistenti i pored navedenih izazova mogu da prepoznaju darovitost i obezbede podsticajne uslove za dalji razvoj talentovanih romskih učenika.

[1] slavica.denic@hotmail.com
[2] U periodu od 2006. do 2010. godine Misija OEBS u Srbiji je, uz finansijsku podršku Evropske unije, realizovala Program podrške izradi i sprovođenju nacionalne strategije i akcionih planova za inkluziju Roma. Osnovni cilj Programa bila je finansijska i tehnička podrška Ministarstvu prosvete za uvođenje romskih asistenata u nastavi. Na kraju Programa, 55 romskih asistenata u nastavi bilo je uvedeno u osnovne škole u Srbiji.
[3] Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS, br. 72/2009, čl. 117.

Pedagoški asistenti za decu i učenike romske nacionalnosti

Prema Pravilniku o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu[4], pedagoški asistenti pružaju pomoć i dodatnu podršku:

- deci i učenicima u obrazovnim ustanovama prilikom upisa i prikupljanja dokumenata za ostvarivanje drugih prava, u obezbeđivanju prevoza, udžbenika i drugih nastavnih sredstava, u prevazilaženju barijera povezanih sa etničkim, kulturnim i jezičkim identitetima, u procesu socijalizacije i razvijanju motivacije za rad;
- vaspitačima, nastavnicima i stručnim saradnicima u nastavnim i vannastavnim aktivnostima, prikupljanju informacija i dostavljanju dokumenata o porodici, procesu upisa i uključivanja dece i učenika u ustanovu, praćenju redovnosti pohađanja nastave, prevazilaženju stereotipa i diskriminacije, pripremi i adaptaciji metoda i didaktičkog materijala za rad;
- roditeljima dece i učenika kroz pružanje neophodnih informacija (o pravu na upis u pripremni predškolski program ili prvi razred osnovne škole, primeni afirmativnih mera), praćenje i obaveštavanje o redovnosti pohađanja i napredovanja u učenju, motivisanje roditelja za obrazovanje njihove dece i uključivanje u aktivnosti škole.

Kada je reč o programu obuke za pedagoškog asistenta, on predviđa četiri modula:

1. Opis posla pedagoškog asistenta i organizacija rada;
2. Pružanje podrške u oblasti razvoja dece;
3. Pružanje podrške porodici i saradnja sa lokalnom zajednicom;
4. Program obuke za pedagoškog asistenta koji će raditi u predškolskim ustanovama sa romskom decom kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju.

Praksa pokazuje da su pedagoški asistenti neretko u situaciji da se bave problematikom koja nadilazi njihova praktična i teorijska znanja (svi imaju najmanje završenu srednju četvorogodišnju školu) potrebna u konkretnim slučajevima u lokalnoj zajednici. Postoje brojne prepreke sa kojima se suočavaju u svom radu, kao što su nedostatak prostorije za rad u školama, nesenzibilnost ostalih kolega u kolektivu za romsku decu, loša materijalna situacija porodica dece, sezonske migracije njihovih roditelja i slično. Tome pridodajemo i činjenicu da nijedan pedagoški asistent nije zaposlen na neodređeno vreme, već su svi angažovani na osnovu ugovora na određeno vreme, što znači da se svake godine suočavaju sa neizvesnošću da li će zadržati radno mesto.

Metodologija istraživanja i diskusija

Uzimajući u obzir sve navedene činjenice o kompetencijama i izazovima sa kojima se pedagoški asistenti za decu i učenike romske nacionalnosti suočavaju, postavlja se pitanje: *U kojoj meri su pedagoški asistenti obučeni da prepoznaju darovitost uprkos izazovima i da li su u mogućnosti da obezbede podsticajne uslove za dalji razvoj darovitosti kod učenika?* Obuke su uglavnom usmerene na pružanje podrške deci, roditeljima, vaspitačima, nastavnicima i na saradnju sa lokalnom zajednicom, ali ne obuhvataju oblast prepoznavanja darovitosti kod dece. Osim toga, u romskoj zajednici ne postoji institucionalna podrška darovitoj deci i njihovim roditeljima.

U okviru intervjua sa pet pedagoških asistenata koji su angažovani u osnovnim školama u Novom Sadu i Subotici postavljena su sledeća pitanja:

[4] *Službeni glasnik RS*, broj 87. od 12. decembra 2019. godine.

1. Navedite: a) Pravilnik, plan i program po kome radite; b) udžbenike i nastavna sredstva koja koristite.
2. Da li Vam je potrebna podrška u radu sa decom, ako jeste, od koga?
3. Da li radite sa darovitom decom? Na koji način podstičete njihov dalji razvoj?

Odgovori su bili sledeći:

1. Navedite: a) Pravilnik, plan i program po kome radite; b) udžbenike i nastavna sredstva koja koristite.

> Radim po Pravilniku o pedagoškom asistentu; Plan i program izrađujem u saradnji sa pedagogom škole i predmetnim nastavnicima; Koristim udžbenike koje koriste nastavnici u redovnoj nastavi, kao i druge materijale, radne listove, čitanke itd.; Plan pravim u saradnji sa stručnom službom i učiteljima na osnovu prioriteta; Koristim materijal koji pripremi učitelj, ali i bukvar, čitanke, radne listove, mozgalice za vežbe pamćenja i sl.; Plan i program utvrđujemo na početku godine u saradnji sa direktorom škole i nastavnim kolektivom; Često sama osmišljavam vežbe, kreiram ih na osnovu drugih udžbenika.

Na osnovu odgovora ispitanika zaključujem da je pedagoškim asistentima neophodno dodatno pojašnjenje *Pravilnika o pedagoškom i andragoškom asistentu*, što predstavlja zadatak ne samo Ministarstva prosvete, već i škola, kao i Nacionalnog saveta romske nacionalne manjine, koji prema važećoj zakonskoj regulativi ima nadležnosti u oblasti obrazovanja. Takođe, pedagoški asistenti izrađuju plan i program u saradnji sa direktorom škole, predmetnim nastavnicima i pedagozima, na osnovu plana za tekuću školsku godinu, što je pozitivan pokazatelj njihove uključenosti u rad školskog kolektiva. Kada je reč o udžbenicima i nastavnim sredstvima, najčešće koriste udžbenike i nastavna sredstva koji su predviđeni za određeni razred i koji se redovno koriste u nastavi.

2. Da li Vam je potrebna podrška u radu sa decom i od koga?

> Ključna je podrška roditelja, oni moraju da shvate značaj obrazovanja; Potrebna je podrška kolektiva škole i njihova senzibilisanost za rad sa romskom decom; Važna je podrška nadležnog ministarstva kako bi nam obezbedili kontinuitet obuka i sticanja novih znanja i veština koje će nam biti korisne u radu sa decom; Loša materijalna situacija porodica veoma utiče na uspeh dece jer nemaju uslove za rad i učenje, zbog toga je važno da sve nadležne institucije rade na ekonomskom osnaživanju romskih porodica.

Pedagoški asistenti rade na motivaciji roditelja i dece, jer deca od redovnog pohađanja nastave uglavnom ne odustaju svojevoljno, već pod uticajem roditelja, koji im ili uskraćuju pravo na školovanje usled kulturoloških faktora i stava (naročito roditelja ženske dece) da je za njih „dovoljan" i poželjan obrazovni nivo dostignut u nekom od viših razreda osnovne škole, nakon čega decu tog uzrasta „spremaju za udaju", ili su pod uticajem socioekonomskih faktora na koje ne mogu da utiču, kao što su sezonske migracije tokom kojih roditelji odvode decu iz mesta prebivališta, o čemu često ne obaveštavaju asistenta i školu. Problemi zbog kojih deca ne žele da pohađaju nastavu su, takođe, loša infrastruktura i higijena u naseljima, zbog čega deca na nastavu dolaze prljava, trpeći podsmeh ostale dece. Na osnovu gorenavedenog zaključujem da je pedagoškim asistentima potrebna podrška nadležnih institucija na svim nivoima, predstavnika romske zajednice, ostalih lokalnih mehanizama za inkluziju Roma (koordinatora za romska pitanja, zdravstvenih medijatorki) i civilnog sektora.

3. Da li radite sa darovitom decom? Na koji način podstičete njihov dalji razvoj?

> Ima darovite romske dece kojima je potrebna blagovremena podrška i usmeravanje; Ukoliko primetim da se dete ističe u nekoj oblasti (pisanje pesama ili sastava, recitacija, gluma, igra, slikanje, crtanje itd.) uključujem ga u sekcije koje postoje na nivou škole; Radila sam sa decom koja su talentovana za crtanje, pokušala sam da ih motivišem time što bi im ponudila da izaberu šta žele da crtaju; Važno je da roditelji prepoznaju i vrednuju darovitost svog deteta, ukoliko se roditelji ne slažu sa dodatnim radom mi ne možemo da podstičemo dete da razvija svoj talenat; Konsultujem se sa školskim kolektivom kako da podržim dete koje se u nekoj oblasti posebno istaklo.

Na osnovu odgovora ispitanika zaključujem da pedagoški asistenti, iako uglavnom imaju srednju stručnu spremu, poseduju sposobnost da prepoznaju darovitost kod dece. Međutim, neophodna im je dodatna podrška u vidu stručnih obuka, kao i dugoročna sistemska rešenja usmerena na podršku darovitoj deci, ali i na jačanje profesionalnih kompetencija samih asistenata. Ipak, stiče se utisak da je primarni fokus pedagoških asistenata usmeren na pomoć deci u savladavanju i razumevanju gradiva, dok podsticanje razvoja talenata ostaje u drugom planu.

Zaključak

Rajko Đurić navodi da su: „Romi, možda, najupečatljiviji primer da darovitost može ponekad opstati, razvijati se i doneti plodove čak pod vrlo nepovoljnim uslovima i okolnostima i uprkos svim silama" (Đurić, 2011: 2), a kao dokaz tome u svom potencijalnom udžbeniku za visokoškolsku nastavu *Romologija* (Đurić, 2021: 154) dodaje i *Mali romološki rečnik* koji, između ostalog, sadrži kratke biografije više desetina Roma i Romkinja koji su kroz istoriju u različitim oblastima društvenog života ostavili neizbrisiv trag u svetu.

Moguća perspektiva buduće podrške darovitoj romskoj deci jeste obrazovanje kadrova sa odgovarajućom stručnom spremom. Dobar primer predstavlja Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu, gde se obrazuju vaspitači na romskom jeziku, osposobljeni da prepoznaju i usmeravaju talentovanu decu. Njima bi se u budućnosti trebalo pridružiti i Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, na kojem bi trebalo osnovati odsek, lektorat ili katedru za romologiju. Uz stručne kadrove, neophodan je i jasan plan nadležnih institucija kojim bi se definisali modeli podrške darovitoj deci, kao i finansijska pomoć u vidu stipendija.

Literatura:

- Denić, S. (2015a). Pedagoški asistenti u obrazovanju romskih učenika i učenica u Vojvodini. *Interkulturalizam: Časopis za podsticanje i afirmaciju interkulturalne komunikacije*, (9), 105–125. Novi Sad: Zavod za kulturu Vojvodine.
- Denić, S. (2015b). *Rodni identiteti i interkulturalnost: Kritička analiza afirmativnih mera na visokoškolskim institucijama u Srbiji 2000–2013. godine*. Novi Sad: Zavod za ravnopravnost polova.
- Denić, S. (2018). Promene rodnog identiteta i interkulturalnosti. U *Romi u Srbiji u 21. veku* (str. 71–81). Beograd: Odbor SANU za proučavanje načina života i običaja Roma.
- Đurić, R. (2011). Darovitost i moralnost u društveno-istorijskom kontekstu. U G. Gojkov, & A. Stojanović (Ur.), *Zbornik 17 – Okrugli sto „Darovitost i moralnost"* (str. 291–304). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov"; Arad (Rumunija): Univerzitet „Aurel Vlajku".
- Đurić, R. (2021). *Romologija* (S. Denić, Ur.). Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.

- Grandić, R., & Letić, M. (2009). Stanje, problemi i potrebe u području brige o darovitim učenicima i našem obrazovnom sistemu. U G. Gojkov (Ur.), *Zbornik 15 – Daroviti i društvena elita* (str. 232–243). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".

Elektronski izvori:

- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku. (2016). *Službeni glasnik RS*, br. 73/2016. Preuzeto sa http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2016/73/6/reg
- Pravilnik o pedagoškom asistentu. (2015). *Službeni glasnik RS*, br. 72/2015. Preuzeto sa http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2015/72/1/reg

Slavica Denić
Public Media Institution "Radio Television of Vojvodina"
Novi Sad, Serbia

TEACHING ASSISTANTS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN WORKING WITH GIFTED CHILDREN

Summary: Pedagogical assistants provide help and additional support to children and students in educational institutions, educators, teachers and professional associates, parents of children and students. 271 teaching assistants will be employed in the education system in 2025, 231 in primary schools, 32 in preschool institutions and 8 in secondary schools. Their work contributed to increasing the inclusion of Roma children in primary education. However, the role of pedagogical assistants, the possibility of advancement and their status within educational institutions are still not clearly defined. In this paper, we will ask whether pedagogical assistants can recognize giftedness and provide stimulating conditions for the further development of talented Roma students despite the above-mentioned challenges.

Keywords: pedagogical assistants, gifted students, Roma children, parents.

Aleksandra Gojkov Rajić[1]
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača i
Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu
Marijana Paprić[2]
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača
UDK: 371.3:81'243
ISBN: 978-86-7372-327-3, 30 (2025), p.348-356
Originalan naučni rad

STRATEGIJE ZA PREVAZILAŽENJE NEUSPEHA DAROVITIH U UČENJU NEMAČKOG I RUSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Rezime: Rad na savladavanju sadržaja u domenu stranog jezika sa brojnim generacijama učenika i studenata potvrđuje podatke o velikom broju osipanja jezički darovitih učenika do kojih su došle longitudinalne studije. Pošavši od pitanja zašto se to dešava, utvrđeno je više različitih uzroka koji su u svakom od slučajeva nastupali individualno. Jedan od njih, koji se pojavljivao često, bila je dosada i odbijanje da se uklopi u zadate okvire, to jest da se „ukalupi" u propisane nastavne sadržaje i sredstva. U radu se prezentuju nalazi primenjenog istraživanja o efektima upotrebe strategija za prevazilaženje neuspeha darovitih u učenju stranog jezika i predlažu moguća rešenja za njihovo predupređivanje i prevazilaženje u učenju nemačkog i ruskog kao stranog jezika. Deskriptivnom metodom izvršeno istraživanje, sprovedeno je na 20 časova tokom letnjeg semestra školske 2023/24. godine na uzorku od 14 studenata (osam na ruskom i šest na nemačkom jeziku). Osnovni nalaz odnosi se na to da za učenje stranog jezika daroviti studenti inkliniraju ka autonomiji i samostalnom istraživačkom radu, odnosno da je potrebno da budu podstaknuti da odaberu cilj (da dođu do informacija za koje su zainteresovani) i da prikupljene informacije prezentuju u grupi, te da o njima diskutuju, što deluje podsticajno na razvoj samopouzdanja koje je značajan faktor u situacijama kada motivacija pada i nedostaje im snage i istrajnosti da napreduju na putu akademskog samoostvarenja.
Ključne reči: darovitost za učenje stranog jezika, autonomija, samostalni istraživački rad, predupređivanje i prevazilaženje neuspeha darovitih.

1. Uvod

Pošavši od uočavanja da brojni za učenje stranog jezika daroviti studenti tokom nastave gube interesovanje (Šafranj & Gojkov Rajić, 2025), te shodno tome posustaju, njihova postignuća „blede" i stapaju se sa grupom u kojoj nestaju, što potvrđuju i dostupni rezultati longitudinalnih studija, postavilo se pitanje šta do ovog problema dovodi (Zimmerman, Copeland, Shope, & Dielman, 1997). Kvalitativnim istraživanjem utvrđeno je više različitih uzroka koji su u svakom od slučajeva nastupali individualno (Tseng, Dörnyei, & Schmitt, 2006). Jedan od njih, koji se često pojavljivao, bila je dosada i odbijanje da se uklopi u zadate okvire, to jest da se „ukalupi" u propisane nastavne sadržaje i sredstva (Gojkov Rajić, Stojanović, Šafranj, & Gojkov, 2021a; Gojkov Rajić, Šafranj, & Prtljaga, 2021b). U želji da se uočeni problem prevaziđe tragalo se za metodom i oblikom nastave adekvatnim za ove studente, koji bi im bio dovoljno izazovan, fleksibilan i inspirativan, te bi ih time podstakao na snažnije realizovanje svojih potencijala (Lončarić, 2011, 2014). U tu svrhu je u toku letnjeg semestra školske 2023/24. godine na 20 časova deskriptivnom metodom izvršeno istraživanje na uzorku od 14 za učenje stranog jezika darovitih studenata (osam na ruskom i šest na nemačkom jeziku). Nalazi istraživanja pokazali su da daroviti studenti teže ka autonomiji i samostalnom istraživačkom radu, odnosno da im je potreban dobro osmišljen cilj i podsticaj da dođu do sadržaja koji su predmet njihovog interesovanja, te da prikupljene informacije prezentuju u grupi i o njima diskutuju, što deluje podsticajno na razvoj samopouzdanja koje je

[1] aleksandragojkovrajic@gmail.com
[2] marijana.papric@uf.bg.ac.rs

značajan faktor u situacijama kada motivacija pada (Međedović, Petrović, Želeskov-Đorić, & Savić, 2017) i nedostaje im snage i istrajnosti da napreduju na putu akademskog samoostvarenja (Macaro, 2006).

Podstaknute dobijenim rezultatima, autorke su pristupile kreiranju zadataka zasnovanih na izvornom jezičkom materijalu. Činjenica da su savremene tehnologije, pre svega internet, stvorili neslućene mogućnosti za učenje stranog jezika, predstavlja ogroman potencijal u ovoj oblasti i otvara mnoštvo mogućnosti za sve, a posebno za pomenutu grupu studenata darovitih za učenje stranog jezika. Korišćenje interneta kao izvora omogućava pre svega mnogo veću izloženost jeziku koji se uči, ali i fleksibilnost i slobodu koja ovoj grupi studenata odgovara. U tom smislu, posebno je pogodna okolnost da svako od njih može da sledi svoj individualni cilj, istražuje oblast koja njega specifično zanima (Панфилова, 2016), te uživa u umetničkim delima koja su po njegovom ukusu u kontaktu sa autentičnim jezikom učeći ga na skoro prirodan način. U nastavku izlaganja biće opisani didaktički postupci i materijali koje su autorke neposredno primenjivale u svojoj nastavnoj praksi, a koji su se pokazali kao korisni i podsticajni posebno u radu sa darovitim studentima.

2. Predlog strategija za prevazilaženje neuspeha

Za rad sa studentima darovitim za učenje stranog jezika kao nastavni materijal veoma dobro mogu poslužiti radio-drame, na primer: Hörspiel „Das Geheimnis der offenen Tür" (dostupna na: <https://www.youtube.com/watch?v=EF98nfGmTcI>). Ova radio-drama se može obrađivati na dva načina. U prvoj verziji studentima se može pustiti radio-drama u celini, a nakon toga postaviti pitanja za proveru razumevanja sadržaja. Potom se kao zadatak može dati da se sadržaj podeli na logične celine, odnosno da se ispriča po etapama i da se formulišu naslovi za svaku od njih ili se naslovi mogu ponuditi: 1. *Die Begegnung von Max und Herrn Müller* (*Susret Maksa i gospodina Milera*), 2. *Die offene Tür* (*Otvorena vrata*), 3. *Die Taxiquittung* (*Račun iz taksija*), 4. *Die Verführung* (*Zavođenje*), 5. *Die Socke* (*Zokna*), 6. *Der Konflikt* (*Sukob*), 7. *Der Personalausweis* (*Lična karta*), 8. *Das Unverständnis der Polizei (Nerazumevanje policije)*, 9. *Der geheimnisvolle Mann in der Wohnung (Misteriozni čovek u stanu),* 10. *Unheilvolle Entdeckung in der Wohnung (Zlokobno otkriće u stanu),* 11. *Die Beschuldigung und die Verurteilung (Optužba i osuda),* 12. *Das Wiedersehen (Ponovni susret),* 13. *Die Bezahlung (Naplata)* – te zadati da se oni rasporede na odgovarajuća mesta. Nakon ovoga sa studentima se diskutuje o samoj drami, odnosno radio-drama se obrađuje kao književno delo:

1. *Welche Charaktere kommen in dem Hörspiel vor? (Koji likovi se pojavljuju u drami?)*
2. *Wo spielt sich die Handlung ab? (Gde se odvija radnja?)*
3. *Wie ist die Atmosphäre im Hörspiel? (Kakva je atmosfera u drami?)*
4. *Wie ändert sich die Atmosphäre? (Kako se atmosfera menja?)*
5. *Wo kommt es zum Klimax? (Gde dolazi do klimaksa?)*
6. *Wo kommt es zu der Wendung? (Gde dolazi do obrta?)*
7. *Wie sind die Charaktere im Hörspiel? (Kakvi su likovi u drami?)*
8. *Zu welchem Genre gehört das Hörspiel? (Kom žanru pripada ova drama?)*
9. *Welche Nachricht beherbergert das Hörspiel? (Koju poruku nosi ova drama?)*
10. *Mit welchem Problem setzt sich das Hörspiel auseinander? (Kojim problemom se bavi ova drama?)*
11. *Wer ist der richtige Bösewicht in dem Hörsapiel? (Ko je pravi negativac u drami?)*

Pored pomenutog, studentima se mogu postaviti i sledeći zadaci:

1. da ispričaju priču iz perspektive odabranog lika iz priče,
2. da ispričaju priču sa izmenjenim krajem,
3. da napišu svoju priču inspirisanu odslušanom radio-dramom,

4. da se pripreme za ulogu branioca ili javnog tužioca na Maksovom suđenju, koje se potom može organizovati u grupi,
5. da pripreme izvođenje drame u grupi.

Drugi način pruža još zanimljiviji pristup obradi ove radio-drame. Slušanje drame se može prekinuti u trenutku kada glavni lik biva optužen za ubistvo svoje komšinice, a od studenata se može tražiti mišljenje o tome da li je on kriv ili ne. Na osnovu odgovora, mogu se svrstati u grupe branitelja i tužitelja i organizovati diskusiju, odnosno suđenje glavnom liku. Nakon toga se studentima pušta ostatak drame i vrši analiza.

Na internetu je dostupno puno ovakvih radio-drama kao što je, na primer i „Die Sache mit der freundlichen Kellnerin" – Hörspiel (dostupna na: <https://www.youtube.com/watch?v=fI3xHxXu6u0>), izuzetno zanimljiva kako iz jezičkog aspekta, tako i iz aspekta svoje književnoumetničke vrednosti, koncepcije, predstavljenih psiholoških profila, moralnih vrednosti i drugih pitanja pogodnih za diskusiju.

Za učenje jezika dobro mogu poslužiti i televizijske drame, od kojih su neke za televiziju snimljene varijante drama koje su inače pisane za izvođenje u pozorištu, kao što je „Der Besuch der alten Dame" Fridriha Direnmata (Friedrich Dürrenmatt) (dostupna na: <https://www.youtube.com/watch?v=w2RV5Dj3BSk>). Budući da je ova TV drama dosta duga (traje skoro dva sata), za njenu obradu trebalo bi napraviti posebnu organizaciju. Imajući na umu da je reč o umetničkom delu, najbolje bi bilo ovu TV dramu obraditi u jednom većem nastavnom bloku, ali ukoliko to nije moguće, trebalo bi je podeliti na tri celine (čina) od kojih je sastavljena i tako obrađivati.

Prvi zadatak je da se utvrdi koliko se od radnje razumelo, te se u tom smislu postavljaju klasična pitanja za proveru razumevanja sadržaja. Na primer:

1. *Wer ist Claire Zachanassian und was motiviert sie zur Rückkehr nach Güllen? (Ko je Klara Zahanasijan i šta ju je motivisalo na povratak u Gilen?)*
2. *Welche Rolle spielt Alfred Ill in Claires Vergangenheit? (Koju je ulogu imao Alfred Il u Klarinoj prošlosti?)*
3. *Warum ist die Stadt Güllen in einer so schlechten wirtschaftlichen Lage? (Zašto je grad Gilen u tako lošem ekonomskom položaju?)*
4. *Welche Bedingung stellt Claire den Bürgern von Güllen, um ihnen zu helfen? (Šta Klara postavlja stanovnicima Gilena kao uslov za svoju pomoć?)*
5. *Wie reagieren die Bürger zunächst auf Claires Angebot – und wie ändert sich ihre Haltung im Laufe des Stücks? (Kako stanovnici najpre reaguju na njenu ponudu – i kako se njihov stav u toku komada menja?)*
6. *Wie verändert sich Ill im Laufe der Handlung? (Kako se Il menja u toku komada?)*
7. *Was passiert mit Alfred Ill am Ende des Dramas? (Šta se događa sa Alfredom Ilom na kraju drame?)*

Potom se prelazi na interpretaciju komada:

1. *Was sagt das Stück über Gerechtigkeit und Rache aus? Ist Claires Forderung gerecht? (Šta komad govori o pravdi i osveti? Da li je Klarin zahtev pravedan?)*
2. *Inwiefern verändert sich Alfred Ill im Verlauf des Dramas? Zeigt er Reue? (U kojoj meri se Alfred Il menja u toku drame? Da li on pokazuje kajanje?)*
3. *Was symbolisieren Claires künstliche Körperteile (Bein, Hand, Panther)? (Šta simbolizuju Klarin veštački delovi tela (noga, šaka, panter)?*
4. *Welche Bedeutung hat der Name „Zachanassian" – und wie wird Claire als Figur inszeniert? (Koji je značaj prezimena „Zahanasijan" – i kako je Klara predstavljena kao lik?)*

5. *Wie wird der moralische Verfall der Bürger dargestellt? Gibt es eine „kollektive Schuld"? (Kako se predstavlja moralni pad stanovnika? Postoji li „kolektivna krivica"?)*
6. *Wie wird das Thema Moral vs. Geld dargestellt? (Kako se predstavlja tema moral nasuprot novcu?)*

Na ovo se nadovezuje diskusija vođena pitanjima:

1. *Wie würden Sie als Bürger/-in von Güllen handeln? Würden Sie Claires Angebot annehmen? (Šta biste Vi uradili da ste stanovnik/stanovnica Gilena? Da li bi Vi prihvatili Klarinu ponudu?)*
2. *Kann man Claires Handeln nachvollziehen – oder ist es nur grausame Rache? (Može li se Klarin postupak razumeti – ili je on samo užasna osveta?)*
3. *Was kritisiert Dürrenmatt mit diesem Stück an der Gesellschaft? (Šta Direnmat ovim komadom kritikuje u društvu?)*
4. *Wie aktuell ist die Botschaft des Dramas heute – im Hinblick auf Macht, Geld und Moral? (Koliko je danas aktuelna poruka ove drame – u pogledu moći, novca i morala?)*
5. *Ist „Der Besuch der alten Dame" eher eine Tragödie oder eine schwarze Komödie? (Da li je „Poseta stare dame" više tragedija ili crna komedija?)*

Budući da je u izvođenjima uopšte, a posebno u TV dramama, gde gledaoci mnogo bolje vide glumce i njihova lica nego u pozorištu, značajan momenat glume, odnosno interpretacija i gestikulacija glumca, važno je osvrnuti se i na samu TV dramu:

1. *Wie wirkt Claire Zachanassian im Fernsehspiel – kühl, mächtig, verletzt? (Kako deluje Klara Zahanasijan u TV drami – hladno, moćno, povređeno?)*
2. *Welche Unterschiede gibt es zwischen der Bühnenfassung und der Filmfassung? (Koje razlike postoje između pozorišne i TV varijante drame?)*
3. *Wie wird mit Kamera, Musik und Raum gearbeitet, um Spannung oder Ironie zu erzeugen? (Kako se kamera, muzika i prostor koriste da se stvori tenzija ili ironija?)*
4. *Gibt es Szenen, die im Film besonders eindrücklich oder verstörend dargestellt sind? (Postoje li scene koje su u TV drami posebno upečatljivo ili uznemirujuće predstavljene?)*
5. *Welche Wirkung hat das Ende im Film im Vergleich zur schriftlichen Vorlage? (Kakvo dejstvo ima kraj u TV drami u poređenju sa pisanim uzorom?)*
6. *Wie setzt das Fernsehspiel Claires Auftreten filmisch in Szene (z. B. Kameraführung, Musik, Licht)? (Kako se u ovoj TV drami prikazuje Klarino pojavljivanje i koja se filmska sredstva koriste (npr. vođenje kamere, muzika, svetlo)?*
7. *Wie wirken die Güllener in ihrer Entwicklung – glaubhaft? Überzeichnet? Satirisch? (Kako stanovnici Gilena deluju u svom razvoju – uverljivo? Prenaglašeno? Satirično?)*
8. *Welche filmischen Mittel werden genutzt, um die Spannung zu steigern? (Koja filmska sredstva se koriste da se pojača tenzija?)*
9. *Wirkt Claire als Figur im Film eher kalt, tragisch oder grotesk? (Da li Klara kao lik u TV drami deluje više hladno, tragično ili groteskno?)*
10. *Gibt es im Fernsehspiel Momente, die den moralischen Verfall besonders drastisch zeigen? (Postoje li u TV drami momenti koji posebno drastično prikazuju moralni pad?)*
11. *Wie ist das Ende gestaltet? Wirkt es stärker als im Bühnenstück oder schwächer? (Kako je predstavljen kraj? Deluje li on u ovoj verziji jače ili slabije nego u pozorišnom komadu?)*

Ukoliko postoji interesovanje za ovo delo, ono se može i pročitati, pa potom vršiti komparacija između pisanog uzora i TV drame. U tom smislu se diskusija vodi pitanjima kao što su:

1. *Wie wird Claire Zachanassian jeweils dargestellt? (Sprache, Auftreten, Wirkung) (Kako se Klara Zahanasijan predstavlja u drami, a kako u TV drami?(jezik, pojavljivanje, dejstvo))*
2. *Welche Rolle spielt die Kamera im Fernsehspiel für die Wirkung der Handlung? (Koju ulogu u efektu radnje ima kamera u TV drami?)*
3. *Inwiefern verändert das filmische Medium den moralischen Konflikt der Bürger? (U kojoj meri medij filma menja moralni konflikt stanovnika?)*
4. *Wirkt das Ende im Fernsehspiel anders als im Theatertext? Warum? (Da li kraj u TV drami deluje drugačije nego u tekstu za pozorište? Zašto?)*

Pored pomenutih, za ovo delo se može osmisliti još zanimljivih aktivnosti, kao što je, na primer, organizovanje debate u kojoj bi jedna strana trebalo da osuđuje, a druga da zastupa stranu Klare Zahanasijan.

Predloženi materijali i njihova didaktička obrada samo su neki od postupaka koji se mogu primenjivati u nastavi, a koji, kako pokazuju rezultati našeg istraživanja, daju veoma dobre rezultate, posebno u radu sa darovitim studentima. Naime, svi daroviti studenti obuhvaćeni istraživanjem pokazali su veliku zainteresovanost za tumačenje i interpretaciju književnih i umetničkih sadržaja na časovima stranog jezika, te iskazali želju da i po završetku kursa jezika nastave samostalno da istražuju, slušaju, čitaju i upoznaju se sa književnim i umetničkim delima i njihovim autorima. Rezultati istraživanja istovremeno su i izazov za nastavnika pred kojim se postavljaju kompleksni ciljevi i zadaci – kontinuirano osnaživanje i osamostaljivanje studenata u procesu učenja stranog jezika kroz nestandardne, neformalne i druge kreativne oblike rada (Рокунова, Назарова, Шикина, Седина, 2023) usmerene na dugoročne ciljeve – celoživotno učenje i negovanje stranih jezika u različitim sferama i društvenog i privatnog života.

Jedan od faktora posustajanja i neuspeha darovitih studenata može biti i težnja ka savršenstvu, odnosno perfekcionizmu (Антинескул, Шевелева, 2017). U želji da besprekorno ovladaju stranim jezikom talentovani studenti ponekad gube iz vida činjenicu da je učenje jezika dugotrajan proces, te da je uz talenat potreban veliki trud i rad kako bi se postigao visok cilj – vladanje stranim jezikom na nivou bliskom izvornim govornicima. Odsustvo jasnih pokazatelja o sopstvenom napredovanju, sporo progovaranje na stranom jeziku i visoko postavljeni ciljevi mogu biti uzrok gubitka samopouzdanja i pada motivacije kako kod prosečnih, tako i kod darovitih studenata. Veliki broj nastavnika je u svojoj praksi susretao učenike i studente koji su u početnim fazama učenja jezika pokazivali veliki afinitet i entuzijazam, da bi u kasnijim etapama nastave, koje zahtevaju ozbiljniji rad i zalaganje, brzo osetili zasićenje i počeli da posustaju. Ova činjenica ukazuje da osim podučavanja stranom jeziku, nastavnik mora razvijati kod studenata navike svakodnevnog samostalnog učenja u formi koja je njima prijatna i zanimljiva, te ih u svim fazama učenja instruirati za kontinuirani rad i postizanje što boljih rezultata (Рокунова et al., 2023).

Voditelj popularnog radio-podkasta za učenje ruskog jezika „Russian Radio Show" u jednoj od svojih edukativnih emisija pod nazivom „Я понимаю, но не могу говорить по-русски" („Ja razumem ruski, ali ne mogu da govorim") ukazuje na problem slabo razvijenih govornih sposobnosti kod polaznika koji već duže uče ruski jezik (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=8x1wFfgtIFA>). Iako imaju dobro razvijene navike čitanja i razumevanja pisanih i usmenih sadržaja na ruskom jeziku i marljivo uče, oni ne mogu da govore, tj. da se služe jezikom u praktične svrhe. Ovaj problem može biti ozbiljan razlog

stagniranja, tj. gubitka motivacije za dalje učenje. Objašnjavajući zašto se ovo dešava, voditelj u okviru petnaestominutnog radio-programa u direktnom obraćanju slušaocima nudi niz konstruktivnih saveta za razvijanje i negovanje veštine govorenja. Svoju radio-emisiju on počinje rečima: „Очень часто я слышу такую фразу: Я почти всё понимаю, но не могу говорить по-русски. Знакомо звучит?" („Veoma često čujem ovakvu frazu: Ja skoro sve razumem na ruskom, ali ne mogu da govorim. Zvuči poznato?"). A zatim nastavlja optimističnim tonom: „Эту проблему можно легко решить!" („Ovaj problem se lako može rešiti"). Ograničenu sposobnost govorenja na stranom jeziku radio-voditelj upoređuje sa bolesnom nogom koja se pokreće samo uz oslonac na štap. Isto to se dešava i sa veštinom usmenog izražavanja, tj. govorenja, ukoliko se ona redovno ne praktikuje. Ako samo slušamo emisije, gledamo filmove i čitamo titlove na ruskom jeziku – usavršićemo auditivne sposobnosti i veštinu čitanja, ali nećemo naučiti da govorimo. Ukoliko redovno ne koristimo svoj govorni aparat, naše usne i naš jezik neće moći ništa da izgovore na ruskom jeziku, jer nisu ranije to nikada činili, ili su činili veoma retko. Ako ne treniramo naš mozak, on će početi da zaboravlja sve što se u njemu čuva. Isto to se dešava i sa kompetencijom govorenja. Ako ne govorimo, počećemo da zaboravljamo reči, pokvarićemo izgovor, teže ćemo konstruisati frazu i artikulisati zvuk na ruskom jeziku. Kako rešiti ovaj problem? Odgovor je jednostavan – treba samo da govorimo, kako ističe radio-voditelj.

Sadržaj ove radio-emisije namenjene studentima koji vladaju ruskim jezikom na najvišem nivou (B2–C1), može poslužiti kao jezička podloga za pokretanje diskusije na teme: *Как быстро заговорить на русском языке самостоятельно?(Kako brzo progovoriti na ruskom jeziku samostalno?), Как учить иностранный язык с нуля? (Kako učiti strani jezik od nule?), Что мешает нам заговорить на иностранном языке?(Šta nam smeta da progovorimo na stranom jeziku?)* ili neku sličnu temu koja je bliska sadržaju emisije. Studenti se mogu podeliti u dve grupe, od kojih bi jedna imala ulogu učenika ili studenta koji sve razume, ali slabo govori na ruskom, a druga ulogu mentora, odnosno profesora koji instruira polaznike kako da uče i razvijaju kompetenciju govorenja. Dijalog se može odvijati i u paru u vidu intervjua između novinara i studenta koji uči ili studira strane jezike.

Sadržaj emisije, osim što daje materijal za diskusiju, ima edukativni karakter, jer nudi studentima niz korisnih saveta za unapređivanje kompetencije govorenja na stranom jeziku. Jedan od saveta odnosi se na čitanje naglas. Čitanje naglas, kako se ističe u emisiji, bolje je od čitanja u sebi. Čitanje u sebi je progovaranje u svojim mislima i svojoj glavi bez upotrebe usana i jezika, tj. bez artikulisanja zvuka, što nas neće podstaći da govorimo. Preporuka studentima je da pred početak časa bar 10–15 minuta čitaju naglas kako bi bolje govorili na samom času. Naime, za tih deset minuta naše usne, jezik i čitav govorni aparat zagrevaju se za govorenje koje će uslediti na času. Kao što pred početak napornog treninga razgibavamo telo i zagrevamo mišiće, tako isto moramo činiti i sa svojim govornim aparatom, preporučuje voditelj ovog radio-podkasta. Čitanje naglas je dobra alternativa u slučaju kada nemamo s kim da razgovaramo, jer tako dajemo šansu usnama i jeziku da se priviknu na artikulisanje novog zvuka.

Međutim, i pored svih benefita čitanja naglas, svakako je bolje rešenje pronaći onlajn sagovornika s kojim bismo mogli da usavršavamo naše govorne kompetencije. Ali tada moramo biti svesni da naš govorni partner ne mora sasvim pravilno govoriti jezik, te moramo imati u vidu ograničenja ovakvog vida konverzacije. Takođe, ne treba se uzbuđivati ako napravimo grešku u govoru ili ne možemo da se setimo neke reči ili izraza. Voditelj emisije otkriva tajnu da te iste probleme mogu imati i sami nosioci jezika. Pa i u karijeri jednog profesionalnog radio-voditelja ima dana kada govori lošije nego obično. U takvim situacijama ne treba stati, već nastaviti govorenje, jer, kako se ističe u emisiji, na greškama se najbolje uči. Ukoliko smo grešku uočili, ispravili i proanalizirali, najverovatnije je da je više nećemo ponoviti. Isto tako ne treba da brinemo ako jedan dan govorimo dobro, a drugi dan lošije, jer su to situacije koje se dešavaju svim studentima i sastavni su deo procesa učenja stranog jezika.

Emisija nudi dobar materijal za razgovor i pokretanje diskusije, te se nakon slušanja emisije studentima mogu uputiti ovakva pitanja:

1. *Что происходит с речевым аппаратом, если вы перестаёте его тренировать? (Šta se dešava sa govornim aparatom ako prestanete da ga trenirate?)*
2. *Можно ли развивать навык говорения, если вы только слушаете подкасты, смотрите фильмы и читаете субтитры на русском языке? (Možete li razviti veštinu govorenja ako samo slušate podkaste, gledate filmove i čitate titlove na ruskom jeziku?)*
3. *С кем/чем можно сравнить речевой аппарат, который ничего не может воспроизвести? (S kim/čim se može uporediti govorni aparat koji ništa ne može da izgovori?)*
4. *Можно ли умение говорить сравнить с умением плавать? Объясни своё мнение. (Može li se veština govorenja uporediti sa veštinom plivanja?)*
5. *Почему намного лучше читать текст вслух, чем читать про себя? (Zašto je mnogo bolje čitati tekst naglas nego čitati u sebi?)*
6. *Как можно улучшить навык говорения на иностранном языке? Что делать? (Kako možemo poboljšati navike govorenja na stranom jeziku? Šta da radimo?)*
7. *Стоит ли переживать, если один день ты говоришь хорошо, а другой день очень плохо? (Treba li da se nerviraš ako jedan dan govoriš dobro, a drugi dan veoma loše?)*
8. *Как получить максимальную пользу от разговора? (Kako izvući maksimalnu korist od razgovora?)*
9. *Стоит ли переживать, если ты делаешь ошибки в предложениях или не можешь вспомнить какое-то слово? (Treba li da se nerviraš ako praviš greške u rečenicama ili ne možeš da se setiš neke reči?)*

Predloženi materijal može biti koristan svim studentima, a posebno onim nadarenim, koji imaju visoke ciljeve i žele besprekorno da vladaju ruskim jezikom, na najvišem komunikativnom nivou. Didaktička obrada ove audio-emisije podrazumeva prethodnu pripremu nastavnika za čas, postupno uvođenje u temu i dobro vođen dijalog sa studentima. Cilj ovog praktičnog časa bio bi podsticanje studenata na razgovor, otvoreno razmatranje problema do kojih dolazi u procesu učenja stranog jezika, razmena iskustava među studentima, ali i oslobađanje od straha zbog potencijalnih grešaka u govoru (Видосављевић, 2022), jačanje motivacije i samopouzdanja, kao i razvijanje svesti o tome da nema savršenog znanja ni savršenog vladanja jezikom, te da se dobri rezultati postižu ne samo talentom, već i upornim i dugotrajnim radom i zalaganjem.

3. Zaključci

Metode i postupci koji su opisani u ovom radu rezultat su dugogodišnjeg nastavnog iskustva autorki u radu sa darovitim učenicima i studentima i predstavljaju samo mali deo mogućnosti koje se mogu primenjivati u radu sa ovom grupom polaznika. Međutim, i pored izuzetnih predispozicija za učenje stranog jezika i velikih očekivanja od strane roditelja i nastavnika, u praksi se sve češće susrećemo sa osipanjem talentovanih studenata ili njihovim iznenadnim odustajanjem od učenja i studiranja. Iako su razlozi lošeg bilansa najčešće individualne prirode i razlikuju se od pojedinca do pojedinca, izdvojili smo nekoliko opštih uzroka i predložili strategije koje su se pokazale kao efikasne u prevazilaženju ovog problema.

Kao jedan od najčešćih uzroka odustajanja od učenja stranog jezika u grupi darovitih prema proceni anketiranih studenata navodi se zasićenost tradicionalnim, standardnim oblicima rada (Гали, Капустина, 2018), te želja za novim, dinamičnim, inovativnim i

kreativnim vidovima učenja i komunikacije na času i van njega. Jedan od važnih uzroka je i težnja za perfekcionizmom (Антинескул, Шевелева, 2017) kao jedan od ciljeva koje sebi postavljaju talentovani pojedinci. Dug proces progovaranja na stranom jeziku, posebno kada je reč o srodnom ruskom jeziku, kao i strah od grešaka (Видосављевић, 2022), neki su od uzroka koje anketirani studenti navode kao razlog pada motivacije i stagniranja napretka u učenju. Nemogućnost da ispolje svoju kreativnu ličnost i prirodu, da uče i čitaju ono što ih interesuje i što zaista žele, još neki su od psiholoških razloga za osipanje talentovanih studenata prema proceni anketirane grupe.

Zbog toga je u uslovima rada u učionici neophodno kontinuirano održavati psihološki povoljnu jezičku atmosferu u kojoj bi svaki pojedinačni student mogao maksimalno da ispolji svoj jezički potencijal (Карташова, Щербатых, 2017) kroz kreativni grupni i projektni rad, zajedničko rešavanje zadataka, konstruktivan dijalog i razmenu iskustva sa kolegama (Компанеева, 2007; Панфилова, 2016). Istovremeno studente treba nenametljivo voditi i instruirati u procesu učenja, diskretno ukazivati na propuste i ohrabrivati u rešavanju složenijih zadataka, izvlačiti maksimalne mogućnosti iz svakog pojedinca i razvijati svest o tome da su jezičke greške sastavni deo procesa učenja koji traje celog života, te da u skladu sa tim ne treba očekivati brz uspeh, tj. perfektno vladanje jezikom tokom studija. Individualni rad sa studentima, konsultacije i rad u malim grupama optimalne su forme rada sa darovitima, te jedan od modusa za prevazilaženje potencijalnog neuspeha i odustajanja od učenja.

Literatura:

- Антинескул, О. Л., & Шевелева, М. С. (2017). Перфекционизм в преподавании и изучении иностранных языков. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*, № 2. https://cyberleninka.ru/article/n/perfektsionizm-v-prepodavanii-i-izuchenii-inostrannyh-yazykov
- Видосављевић, М. М. (2022). Појава страха код ученика при учењу и усвајању страних језика. У *Тематски зборник „Страх у научном и уметничком стваралаштву”* (стр. 81–92). https://www.academia.edu/89179699/POJAVA_STRAHA_KOD_U%C4%8CENIKA_PRI_U%C4%8CENJU_I_USVAJANJU_STRANIH_JEZIKA
- Гали, Г. Ф., & Капустина, Э. В. (2018). Современные тенденции в обучении иностранному языку одаренных студентов. *Казанский вестник молодых ученых*, том 2, 5(8), 15–17. https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-odarennyh-studentov
- Карташова, В. Н., & Щербатых, Л. Н. (2017). Педагогические условия работы с лингвистически одаренными школьниками в системе дополнительного иноязычного образования. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14(1), 99–109. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2017-14-1-99-109
- Компанеева, Л. Г. (2007). *Методика обучения иностранному языку одаренных старшеклассников (на материале английского языка)*. https://www.dissercat.com/content/metodika-obucheniya-inostrannomu-yazyku-odarennykh-starsheklassnikov-na-materiale-angliiskog
- Панфилова, В. М. (2016). *Психолого-педагогические условия формирования иноязычной компетентности лингвистически одаренных студентов неязыкового вуза*. https://elibrary.ru/item.asp?id=30435183&ysclid=mchh0hoowo102841690
- Рокунова, Н. И., Назарова, О. В., Шикина, Т. С., & Седина, И. В. (2023). Концепция одаренности и обучение иностранному языку как методологическая проблема. *Известия ВГПУ*, 2(175). https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-odarennosti-i-obuchenie-inostrannomu-yazyku-kak-metodologicheskaya-problema/viewer
- Gojkov Rajić, A., Stojanović, A., Šafranj, J., & Gojkov, G. (2021a). *Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih*. Srpska akademija obrazovanja. ISBN 978-86-89393-16-3

- Gojkov Rajić, A., Šafranj, J., & Prtljaga, J. (2021b). Self-regulation of gifted students in L2 learning: Predictive value of variables in the complexity of self-regulation construct. In *Proceedings of the Sixth International Scientific Conference: Talent Education* (14–15 October, Ljubljana), 31–50.
- Lončarić, D. (2011). To flourish, arm or fade away? Proactive, defensive and depressive patterns of self-regulated learning. In *The Human Pursuit of Well Being* (pp. 175–189).
- Lončarić, D. (2014). Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena. *Psychology*, 84(3), 261–271.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3). http://www.jstor.org/stable/3876831
- Međedović, J., Petrović, B., Želeskov-Đorić, J., & Savić, M. (2017). Interpersonal and affective psychopathy traits can enhance human fitness. *Evolutionary Psychological Science*, 3, 306–315. http://dx.doi.org/10.1007/s40806-017-0097-5
- Šafranj, J., & Gojkov Rajić, A. (2025). *Self-Regulation: The Key Factor to Efficient Learning of Foreign Language for Specific Purposes (LSP)*. Vršac: Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola. ISBN 978-86-7372-326-6 https://www.uskolavrsac.edu.rs/wp-content/uploads/2025/02/Self-regulation-The-Key-Factor-to-Efficient-Learning-Foreign-Language-for-Specific-Purposes-2025.pdf
- Tseng, W. T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102. https://doi.org/10.1093/applin/ami046
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117–141. https://doi.org/10.1023/A:1024596313925

Aleksandra Gojkov Rajić, University of Belgrade, Faculty of Teacher Education and Preschool Teacher Training and Medical College in Vršac
Marijana Paprić, University of Belgrade, Faculty of Teacher Education

STRATEGIES FOR OVERCOMING GIFTED FAILURE IN LEARNING GERMAN AND RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: Working on mastering content in the domain of a foreign language with numerous generations of students confirms the data on the large number of dropouts of linguistically gifted students that have been found in longitudinal studies. Starting from the question of why this is happening, several different causes were identified that occurred individually in each case. One of them, which appeared often, was boredom and refusal to fit into the given framework, that is, to "mould" into the prescribed teaching contents and means. The paper presents the findings of applied research on the effects of applying strategies to overcome the failures of gifted people in learning a foreign language and suggests possible solutions for preventing and overcoming them in learning German and Russian as a foreign language. The research, carried out using the descriptive method, was conducted in 20 clases during the summer semester of the school year 2023/24. year on a sample of 14 students (8 in Russian and 6 in German). The basic finding refers to the fact that students gifted for learning a foreign language tend towards autonomy and independent research work, meaning that they need to be encouraged to choose a goal (to find the information they are interested in) and to present the collected information in a group, and to discuss them, which stimulates the development of self-confidence, which is a significant factor in situations where motivation falls and they lack the strength and perseverance to progress on the path of academic self-realization.

Keywords: giftedness for learning a foreign language, autonomy, independent research work, preventing and overcoming the failure of the gifted.

==========

Treći deo:

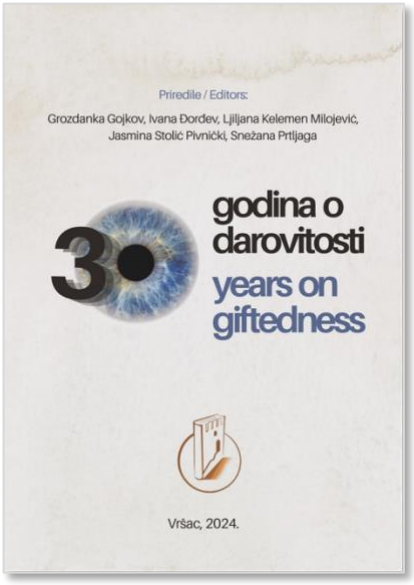
Prikaz knjige

Dr Ivana Đorđev[1]
Dr Ljiljana Kelemen Milojević[2]
Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu

PRIKAZ PUBLIKACIJE „30 GODINA O DAROVITOSTI / 30 YEARS ON GIFTEDNESS"

(Gojkov i sar., 2024, Vršac: Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu, ISBN 978-86-7372-318-1)

Jubilarni međunarodni naučni skup o kompleksnom fenomenu darovitosti koji je veoma uspešno i u posebno svečanom duhu održan po trideseti put 5. jula 2024. godine u Vršcu, Republika Srbija[3], zaokružen je promocijom monografske publikacije domaćina skupa pod naslovom „30 godina o darovitosti / 30 years on giftedness" (v. Sliku 1). Publikaciju je, u onlajn i štampanom formatu, objavila Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu u okviru svoje bogate izdavačke delatnosti, koja ima tradiciju dugu kao i sâm skup. Priređivači publikacije su: prof. dr Grozdanka Gojkov, dr Ivana Đorđev, dr Ljiljana Kelemen Milojević, dr Jasmina Stolić Pivnički i dr Snežana Prtljaga; urednik koordinator izdanja: dr Ivana Đorđev. Publikacija je, kako se može odmah na početku zapaziti pregledom bogatog sadržaja, koncipirana sa ciljem da na jednom mestu sabere postignuća i produkte rada Okruglog stola u prethodne tri decenije i da iste na taj način sačuva, a na polzu svih, posebno budućih pokolenja. Posvećena je darovitima (engl. *to the gifted*).



Slika 1. *Naslovna strana publikacije*

Zahvaljujući značajnom doprinosu prevodilaca – prof. dr Brinduše Žujke, dr Jelene Prtljage i msr Radmile Palinkašević, publikacija je objavljena na srpskom i na engleskom jeziku i sadrži, pored originala, i prevode tekstova koji su pisani na rumunskom, ruskom i drugim jezicima, u čemu se, kao i u prethodnom, vidi njena posebna vrednost. Dizajn naslovne strane delo je likovnog urednika izdanja – mr Nevene Čolakov. Publikacija koja je u finalu dostigla 220 strana, objavljena je u elektronskom formatu[4] na zvaničnom sajtu skupa i dostupna za besplatno preuzimanje u PDF formatu

Slika 2. *QR kod ka linku elektronskog izdanja publikacije*

[1] ivanacurcin@yahoo.com
[2] ljiljakelemen@gmail.com

[3] Izveštaj sa fotografijama sa ovoga skupa dostupan je na adresi: https://www.uskolavrsac.edu.rs/odrzan-30-okrugli-sto/ (datum pregleda: 29. 7. 2024. godine – isto važi i za ostale linkove inkorporirane u osnovnom tekstu ili fusnotama).

[4] V. link: https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/wp-content/uploads/2024/07/30_GODINA_O_DAROVITOSTI.pdf, kao i QR kod uz osnovni tekst.

(v. Sliku 2) – elektronska obrada publikacije: dr Predrag Prtljaga.
Priređena je uz stalni konsultativni rad sa dr Danicom Veselinov, direktorkom Visoke škole u Vršcu, kao i rukovodiocem Izdavačke delatnosti Visoke škole prof. dr Aleksandrom Stojanovićem. Poseban doprinos u prikupljanju podataka dali su studenti Visoke škole u Vršcu – ukupno 20, a svi su imenovani i pohvaljeni u samoj publikaciji (v. i ovde: fn 7 i fn 8). Rečju, kako se može videti iz impresuma i bogatih anotacija uz tekst, publikacija „30 godina o darovitosti / 30 years on giftedness" rezultat je zajedničkog višemesečnog rada nastavnika, studenata, uprave, vannastavnog osoblja Visoke škole u Vršcu i – eksplicitno i implicitno – svih učesnika dosadašnjih skupova o darovitima u Vršcu. Poseban doprinos i vrednost publikacije čine tekstovi povodom ovog značajnog jubileja pristigli iz: Crne Gore, Bosne i Hercegovine, Severne Makedonije, Slovenije, Rumunije, daleke Rusije i sa raznih institucija i ustanova iz Srbije.

Monografska publikacija „30 godina o darovitosti / 30 years on giftedness" sačinjena je iz deset poglavlja; ukratko ćemo se osvrnuti na svaki od njih.

1. *U prvom, uvodnom poglavlju*, autorke prof. dr Grozdanke Gojkov, polazi se od nastanka Okruglog stola o darovitosti u Vršcu i prvih naznaka budućih istraživanja ovog fenomena. Kako se izdvaja, tematika je nastala pod uticajem istraživanja profesorke dr Viorike Paser, koja je u to vreme radila doktorsku disertaciju na temu darovitosti, a dalje su veliki uticaj imale okolnosti u kojima je bilo naše društvo i shvatanje značaja darovitih za napredak svakoga društva. To je i opredelilo kako su birane teme za pojedine okrugle stolove – u skladu sa trendovima u nauci, ali i sa aktuelnostima u društvenim tokovima u zemlji. Na izbor tematike uticala je i svest o zapostavljenosti darovitih. Ekspertski se dalje kroz tekst daje osvrt na tri decenije promišljanja o radu sa darovitima i akcentuje da se u vrednosti ovih skupova mogu uvrstiti doprinosi koji se odnose na brojne aspekte proučavanja darovitosti. Uvod se zaključuje konstatacijom da je jedna od potvrda za vrednost truda svih istraživača i doprinos objavljenih publikacija – citiranost samih radova ne samo u Srbiji, nego i daleko van nje (Gojkov, Đorđev, Kelemen Milojević, Stolić Pivnički i Prtljaga, 2024: 11–23, engl. 24–36).

2. *Drugo poglavlje* nosi naslov *Jubilej okruglih stolova o darovitosti u Vršcu iz vizure učesnika* i sačinjen je od dvanaest tekstova povodom jubileja višegodišnjih učesnika skupa iz naše zemlje i van nje. Svoje osvrte, promišljanja i zapažanja sa čitaocima publikacije podelili su: naučna savetnica dr Slavica Maksić sa Instituta za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija; prof. dr Gabrijela Kelemen, Univerzitet „Aurel Vlajku" u Aradu, Rumunija; prof. dr Mirosava Đurišić-Bojanović, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Srbija; akad. prof. dr Nikola Mijanović, Filozofski fakultet Univerziteta u Nikšiću, Crna Gora; dr Ljiljana Krneta, Udruženje *Zajedno u Evropu*, Banja Luka, Bosna i Hercegovina; prof. dr Dušanka Lazarević, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Beogradu, Srbija; akad. prof. dr Ljupčo Kevereski, Pedagoški fakultet Univerziteta „Sveti Kliment Ohridski", Bitolj, Severna Makedonija; prof. dr Ivan Ferbežer, Slovenija (Bistrica ob Dravi); prof. dr Milica Andevski, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Srbija; viša naučna saradnica dr Zora Krnjaić, Institut za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Srbija; prof. dr Margarita Silantijeva (M. V. Silantijeva), МГИМО МИД – Moskovski državni institut za međunarodne odnose (univerzitet) Ministarstva inostranih poslova Ruske Federacije, Moskva, Rusija, kao i prof. dr Vladimir S. Glagoljev, SAFU po imenu M. V. Lomonosov, MGIMO Ministarstvo spoljnih poslova Ruske Federacije, Moskva, Rusija. Ovi tekstovi, koji su pristigli povodom jubileja zahvaljujući inicijativi prof. dr Grozdanke Gojkov, kao i njenoj veoma uspešnoj saradnji sa učesnicima skupova širom sveta, čine značajan prilog publikaciji od bezmalo 40 strana (Gojkov i sar., 2024: 37–78; engl. 79–110) i svedoče (ne samo svojim izuzetnim kvalitetom i obimom, već i emocijama koje su utkane u iste) o mnogim neprolaznim dobrima i vrednostima koje Okrugli sto u Vršcu decenijama neguje.

Sa namerom da skiciramo kako autori ovih tekstova, koji su većinom višegodišnji učesnici i autori mnogih radova u zbornicima sa okruglih stolova o darovitosti u Vršcu, vide i

doživljavaju ovaj naučni skup, iz ovog poglavlja, koristeći se preimućstvima kognitivne lingvistike, izdvajamo za potrebe prikaza nekoliko pojmovnih metafora[5] i dr. jezička sredstva koji reflektuju vladajuće koncepte učesnika o ciljnom domenu *Okrugli sto o darovitosti u Vršču*.

Okrugli sto o darovitima u Vršču iz perspektive učesnika doživljava se kao: REGIONALNA MREŽA PODRŠKE DAROVITOSTI (Gojkov i sar., 2024: 37); KOCKA U MOZAIKU KOJI IMA FENOMENALNU MOĆ DA PREPOZNA POTREBE SADAŠNJOSTI (59); BOGATA PALETA PRISTUPA KOMPLEKSNOM FENOMENU DAROVITOSTI (63); AKADEMSKA MISIJA NEGOVANJA DAROVITOSTI (60); DOPRINOS NAUČNO ORGANIZOVANOJ I DOKUMENTOVANOJ SISTEMATICI U SVETU U OBLASTI INTERDISCIPLINARNE NAUKE O NADARENOSTI (64); IMPOZANTAN NAUČNO-ISTRAŽIVAČKI PROJEKAT, KOJI JE ODAVNO POPRIMIMO TRADICIONALNO-KULTNA OBELJEŽJA (52); MESTO GDE SE ČUVA IDENTITET, A BOGATI INTERNACIONALNO ISKUSTVO (54); SKUP PREPOZNATLJIVOG PROFILA KOJI JE DOSPEO U NAJBOLJE GODINE (70).

Okrugli sto u Vršču iz vizure učesnika karakteriše: *uvek nešto novo, interesantno, ali i specifično za pristup darovitosti* (57); *holistički pristup* (50); *univerzalna demokratska, pluralistička načela, multiperspektivnost i multikulturalnost, kao osnova pedagoškog pluralizma* (58); *autentična i smislena posvećenost darovitima i darovitosti* (65) *visok naučni i analitički kvalitet psihološke i pedagoške inovacije* (77). Isto tako, autori tekstova povodom jubileja apostrofiraju: *vredan rad* (62); *istrajnost i entuzijazam, potpunu fokusiranost na darovitost* (43); *komunikaciju kao unutar kakvog produktivnog tima* (49); *zdravu i prijateljsku atmosferu* (78); *slobodu izražavanja* (37); *radost razumevanja i međusobnog prepoznavanja* (73) te *promociju talenata* (53). I kako primećuje jedna od autorki tekstova povodom jubileja: „zbornicima [u kojima su objavljivana saopštenja sa ovih skupova] su pisani prilozi na različitim jezicima, u nameri da dopru do većeg broja čitalaca. Nisam primetila da nam je zasmetalo svo to šarenilo. Naprotiv, i jezici koje ne razumem stvarali su kod mene doživljaj kosmopolitizma i potvrđivali opšti značaj teme" (37) i skupa. Okrugli sto u Vršcu vidi se i kao svojevrsni: „podsetnik za put koji tek treba da se pređe, na potrebu da se i u narednim godinama srećemo kako bismo i dalje ostali na tragu veličanstvenog cilja, otkrivanja svrhe, istine i smisla postojanja i opstanka autentičnosti, posebnosti, nadarenosti..." (67). Rečju, uočava se da učesnici skupova u Vršcu imaju raznolike, ali jednako izrazito afirmativne koncepte prema Okruglom stolu o darovitosti u Vršcu i njegovom značaju za istraživanje kompleksnog fenomena darovitosti. U prilog tome je i podatak da je, zahvaljujući višegodišnjem interesovanju Visoke škole za sve aspekte ispoljavanja darovitosti, ova škola 2016. godine stekla status *European Talent Point* (Đorđev, prir., 2023c: 27). *European Talent Support Network* (Evropska mreža za podršku darovitima) okuplja više od 300 partnerskih organizacija iz 39 zemalja ne samo iz Evrope, već i sa drugih kontinenata.

3. Svaki okrugli sto posvećen darovitosti, uzimajući u obzir kompleksnost istraživanog fenomena, fokusirao se oko određenih (užih) tema. One su pregledno predstavljene *u trećem, poglavlju* publikacije, na jednom listu papira i jednoj tabeli, a prema redosledu pojavljivanja (Gojkov i sar., 2024: 111; engl. 112). Tako, primera radi, saznajemo da je prvi skup, koji je održan 17. maja davne 1995. godine, okupio istraživače oko teme „Darovitost na predškolskom i mlađem školskom uzrastu", 10. skup bavio se strategijama podsticanja darovitosti, 20. darovitošću i kreativnošću – razvojnom perspektiva kreativne performanse; jubilarni 30. fokusirao se na promišljanja o faktorima neuspeha darovitih: kako

[5] Dok se u nastavi maternjeg jezika metaforama prilazi ili kao stilskim figurama ili kao najvažnijim mehanizmima za stvaranje novih leksičkih značenja (tzv. leksičke metafore), u okviru kognitivne lingvistike metafora se shvata kao mehanizam mišljenja i naziva se *pojmovnom metaforom* (Lakoff, & Jonson, 1980, Lakoff, 1993, Klikovac, 2004). Prema Lejkofu (Lakoff, 1993: 210), *pojmovnu metaforu* definišemo kao preslikavanje, odnosno stvaranje učvršćenih ontoloških veza između dva pojmovna domena. Razumevanje jednog pojma (ili pojmovnog domena) vrši se pomoću drugog pojma, koji je obično čulno saznatljiv i poznat (up. *učenje je putovanje*, Veljković Stanković i Đorđev, 2021: 31) – citirano prema: Đorđev 2023a (150–151).

ih prevazići? Prethodni skup je uvek davao impulse za sledeći, a zajedno čine pregled aktuelnih trendova kroz decenije u nauci, struci i praksi.

4. Učesnici skupa bili su naučnici i stručnjaci različitih profila iz naše zemlje (pedagozi, psiholozi, lingvisti, metodičari, muzičari, likovni umetnici, vaspitači i dr.), dajući okruglim stolovima interdisciplinarni karakter. Od 14. okruglog stola (održanog 2008. godine) ovaj naučni skup o darovitima zvanično dobija i karakter međunarodnog skupa. Uvodna izlaganja, kojima je započinjao svaki okrugli sto, pružajući neophodne impulse za diskusije, uticala su na razmatranje problema darovitosti sa više aspekata. Sve prethodno apostrofirano saznajemo *u četvrtom poglavlju* publikacije (v. Isto, 2024: 113–115; engl. 116–119), u kojem se dalje navode imena i prezimena svih uvodničara (v. Sliku 3), kao i naslovi svih uvodnih izlaganja – od 1995. godine do 2024. godine.[6]

Slika 3. *Fotografije uvodničara okruglih stolova o darovitosti u Vršcu (izvod)*

5. Problem darovitosti godinama privlači pažnju velikog broja istraživača mnogih zemalja (v. Sliku 4). Kako je prikazano *u petom poglavlju publikacije* (Gojkov i sar., 2024: 120–121; engl. 121–122), broj dosadašnjih učesnika skupa na okruglim stolovima o darovitosti u Vršcu je znatan: ukupan broj naučnika, stručnjaka, istraživača, praktičara koji su učestvovali i dali svoje doprinose ovom međunarodnom naučnom skupu iznosi 2.074, a nakon održanog 30. skupa i ovaj broj je premašen.

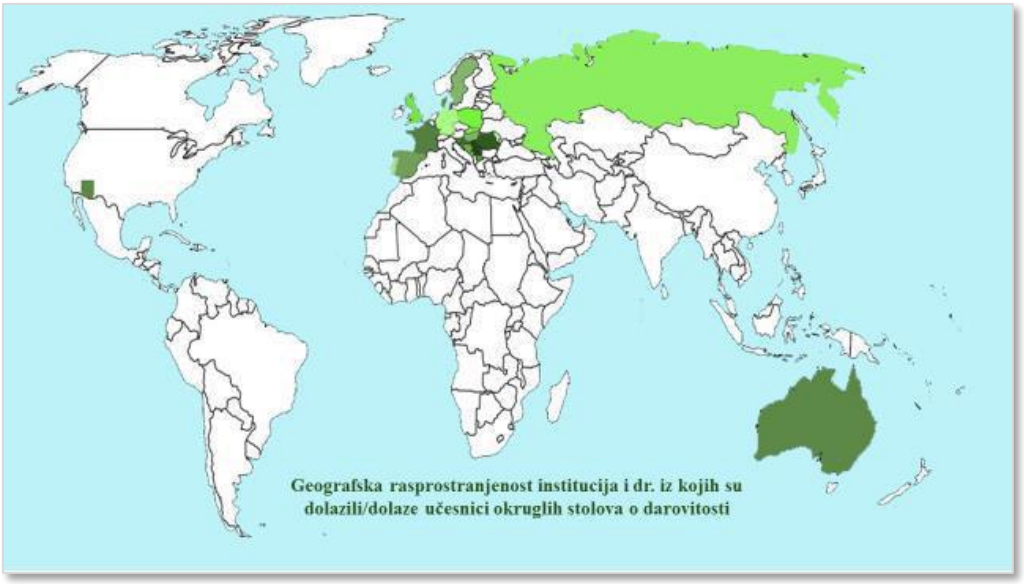
Slika 4. *Fotografije učesnika okruglih stolova o darovitosti u Vršcu (izbor)*

6. U prethodnih 30 godina Visoka škola u Vršcu bila je domaćin okruglih stolova o darovitosti na kojima su učestvovali predstavnici različitih institucija, ustanova, udruženja i dr. iz zemlje, regiona i sveta. Kako je prikazano u *šestom poglavlju publikacije* (Isto, 2024: 123–124; engl. 125–126), bezmalo polovina učesnika predstavljala je različite visokoškolske akademske ustanove (42,6%), (istraživačke i dr.) institute, centre i zavode (14,16%) ili visoke (strukovne) škole (nekadašnje više škole), te akademije strukovnih studija (9,44%). Otvorenost skupa, kako za teorijska, tako i za promišljanja o fenomenu darovitosti sa stanovišta prakse, negovanje integracije i saradnje na svim nivoima obrazovanja ali i van njega, pokazuje i znatno

[6] Slike i ilustracije uz tekst preuzete su iz prezentacionog materijala sa promocije publikacije (predstavljanje publikacije realizovano je 5. 7. 2024. u završnici 30. okruglog stola o darovitosti u Hotelu „Helvecija 1880", https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/wp-content/uploads/2024/06/Zbornik-rezimea-30.pdf, str. 6). Fotografije sa ovoga skupa i promocije dostupne su na adresi: https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/30-okrugli-sto/.

učešće predstavnika različitih predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola, umetničkih škola, kao i raznorodnih udruženja, ali i akademija nauka, umetnosti i obrazovanja. Kako se izračunava u publikaciji, na ovom međunarodnom naučnom skupu u Vršcu, u prethodne tri decenije učestvovali su predstavnici više od 200 različitih institucija, ustanova, udruženja i dr. (Isto, 2024: 123; engl. 125) (u Tabeli 4 na navedenim stranama dat je precizan podatak –233). Prilog na kraju publikacije (Isto, 2024: 213–219) čini (abecedni) spisak svih ustanova, institucija, udruženja i dr. odakle su na skupove u Vršac dolazili učesnici okruglih stolova.[7]

Kada je reč o teritorijalnoj rasprostranjenosti institucija, ustanova, udruženja i dr. iz kojih su dolazili/dolaze učesnici, konstatuje se da je polovina ukupnog broja institucija, ustanova, udruženja i dr. odakle su dolazili / dolaze učesnici (47,6%) locirano u Srbiji (47,6%), a da druga polovina teritorijalno obuhvata region, Evropu i dalje od toga (v. Sliku 5). Pored predstavnika institucija, ustanova, udruženja i dr. iz Rumunije, Hrvatske, Slovenije, Bosne i Hercegovine, Severne Makedonije i Crne Gore, na okrugle stolove o darovitosti učestvovali su i naučnici, istraživači, stručnjaci, praktičari i sl. iz Rusije, Engleske (UK), Nemačke, Danske, Francuske, Švedske, Španije, Portugala, Austrije, Mađarske, Slovačke, Poljske, Moldavije, Australije i Arizone (SAD) (v. Tabelu 5, Isto, 2024: 124; engl. 126). Ukratko, na Okrugli sto u Vršcu, smeštenom na rubu Banata, dolazili su predstavnici institucija, ustanova, udruženja i dr. iz više od 20 zemalja i one su nekada geografski bile bliže ili veoma teritorijalno udaljene (Isto, 2024: 124).



Slika 5. *Mapa sveta sa (zelenom bojom) obeleženim državama iz kojih dolaze učesnici okruglih stolova o darovitosti u Vršcu*

[7] Kako je navedeno u napomenama priređivača (Isto, 2024: 127; 213) u prikupljanju ovih podataka o afilijacijama učesnika okruglih stolova 1–10, kao i u pregledu podataka o broju objavljenih radova u štampanim verzijama ovih zbornika bile su angažovane studentkinje osnovnih strukovnih studija studijskog programa *Strukovni vaspitač* Visoke strukovne vaspitačke i medicinske škole u Vršcu: Anđela Antal, Dajana Bala, Jelena Jagodić, Jovana Ićić, Maja Stojiljković, Martina Borbelj, Merima Marija Mešić, Milana Radu, Miljana Stojićev, Nikolina Radaković, Slavica Cvijović, Teodora Stevanović, Valentina Demirovski (mentor: dr Ivana Đorđev). Ostale afilijacije prikupile i uredile: dr Ljiljana Kelemen Milojević, dr Jasmina Stolić Pivnički i dr Ivana Đorđev.

7. Uporedo sa početkom izdavačke delatnosti (tadašnje) Više škole za obrazovanje vaspitača u Vršcu pokrenut je i Zbornik stručnih i naučnih radova. Od 1995. godine, u skladu sa realizacijom skupa, objavljuju se i saopštenja učesnika skupa, te prilozi nastavnika i saradnika, kojima se prvenstveno obrađuje problematika vaspitno-obrazovnog rada sa darovitima. U *sedmom poglavlju* (Isto, 2004: 127–128; engl. 129) istaknut je ukupan broj radova u zbornicima 1–29, a kolaž od naslovnih strana svih dosadašnjih zbornika radova (Isto, 2004: 138) izradila je mr Nevena Čolakov (v. Sliku 6). Konstatuje se da je ukupan broj objavljenih radova pod okriljem ovog međunarodnog skupa do sada: 1.148 (Isto, 2024: 128; engl. 129).[8]

Slika 6. *Kolaž od naslovnih strana svih dosadašnjih zbornika radova*

8. Koncepcija Zbornika radova – od Zbornika br. 2 – upotpunjena je i prikazima knjiga, relevantnih za tematiku kojom se skup bavi, te ih *u osmom poglavlju* (Isto, 2024: 130: 132; engl. 133–135) priređivači sve i navode, izdvajajući naslove dela, njihove autore, kao i autore prikaza knjiga. Zaključuje se da je do sada objavljeno tačno 38 prikaza. Zanimljiv je podatak, a s obzirom na tematiku jubilarnog skupa – „Faktori neuspeha darovitih: kako ih prevazići?", da je prva prikazana knjiga na ovim skupovima bila knjiga prof. dr Bosiljke Đorđević, *Daroviti i (ne)uspeh*, Zajednica učiteljskih fakulteta, Beograd, 1995. (prikaz: prof. dr Nedeljko Trnavac) (Isto, 2024: 130).

9. Posebno poglavlje, *poglavlje broj devet*, posvećeno je suorganizatorima i pokroviteljima okruglih stolova u protekle tri decenije, koji su doprineli da skup opstane trideset godina i dobije ovakav karakter. Kako primećuje dr Zora Krnjajić:

> [...] ovaj tridesetogodišnji skup se pokazao i veoma otpornim. O njegovoj rezilijentnosti govori i to da je održavan kontinuirano svake godine, čak i 1999. godine posle bombardovanja (u decembru), zatim 2020. godine u vreme pandemije Covid-19 u nešto drugačijem obliku, a 2021. godine u hibridnom obliku, kada je, uz poštovanje epidemioloških mera, pored manjeg broja učesnika okupljenih u Vršcu omogućeno i onlajn učešće (Isto, 2024: 70).

10. Najobimnije, na više od 70 strana (Isto, 2024: 139–210), *deseto poglavlje* čini kompletna bibliografija radova objavljenih u zbornicima radova 1–29 (1995–2024). Za koncipiranje istih korišćeni su podaci o okruglim stolovima 1–10 ekscerpirani iz rada „Deset godina sa darovitima" dr Aleksandre Gojkov Rajić (Gojkov Rajić, 2004: 401–423) iz Zbornika 10, te iz publikacije *20 godina o darovitosti* (Đorđev i Kelemen, 2014). Kao što se može zapaziti, u okviru izdavačke delatnosti domaćina skupa postoji snažna tradicija pripreme ovakvih monografija.

[8] Unos podataka (od 11. do 19. okruglog stola): Natalija Sipić, Milena Stojanović, Milena Stevanović, Milena Jovanović, Adrijan Caran, Miloš Radaković i Igor Jovanović; unos podataka od 20. do 29. okruglog stola: dr Jasmina Stolić Pivnički. Za unos kao izvor korišćena je baza radova i veb-sajt skupa koji sadrži detaljne podatke o održanim skupovima, rezime i saopštenja: https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/ (ažuriranje: dr Predrag Prtljaga) (163).

Publikacija kraj nema. *Namesto završetka* (Isto, 2024: 211; engl. 212) sadrži izvod iz besede „Nastanak tradicije" (Đorđev, [2]2023b: 201–202), koja počinje pitanjem: *Jeste li ikada razmišljali o tome kako nastaje tradicija, kako se tradicija rađa i gde ona postaje?* I konstatuje:

> Ova se tradicija rodila u Vršcu, slučajem namernim ili su suđaje tako htele.[...] Hrabri ljudi plemenite misije i jasne vizije pretočili su ideju-misao u reč, reč u delo, a delo, nesebično, podelili sa bližnjima svojim. Tako se tradicija rodila. A dobra reč i dobar duh sa snažnom željom za dalje prenela se daleko, van vršačkog vinogorja...
>
> I tada i sada bavljenje fenomenom darovitosti imalo je ovde čime da se hrani i uzdiže. Snažna energija umova, iz celog sveta, slila se u više hiljada razgovora o fenomenu darovitosti na ovim skupovima, u zbornicima radova koji su ih pratili, i to na mnogim svetskim jezicima. Tako nastade tradicija...
>
> Ovde i sada darovani smo da živimo tradiciju. [...] Oko okruglog stola sada sedi porodica, a to je jedna od najvećih vrednosti skupa – jer, iako dolazimo iz različitih krajeva zemlje i sveta, iz raznorodnih institucija – mi se danas prepoznajemo i prepoznaju nas po brizi o talentima, o najvećim vrednostima svakog ljudskog roda!
>
> Želeći da se Okrugli sto o darovitima u Vršcu i dalje uzdiže i raste do novih jubileja, čestitamo ovaj svečani trenutak svima okrenutim darovitima, izražavajući posebnu čast i zahvalnost onima koji su postavili temelje ovoga, slobodno možemo reći, doma darovitih.

Monografska publikacija „30 godina o darovitosti / 30 years on giftedness" opremljena je sa 14 preglednih tabela, jednim kolažom od naslovnih strana svih dosadašnjih zbornika i sadrži 27 pomno biranih fotografija sa dosadašnjih skupova. Za svaki skup izabrana je jedna zajednička fotografija učesnika (izostale su uz bibliografiju radova Zbornika 5 zbog bombardovanja u godini održavanja, kao i sa skupa 26, koji nije realizovan uživo zbog pandemije virusa Covid-19). Kako se saznaje iz anotacija uz tekst, fotografije za skupove 1–10 preuzete su iz štampanih primeraka zbornika, koji se nalaze u Biblioteci Visoke škole (otuda se donose u crno-belom formatu). Ostale fotografije su u koloru i preuzete sa veb-sajta posvećenog naučim skupovima o darovitosti u Vršcu, kao i iz arhive (albuma) fotografija (prikupljanje i izbor fotografija: mr Nevena Čolakov, u saradnji sa bibliotekarkom msr Jasminom Mirković) (Isto, 2024: 141). Ukratko, pored kompleksnog ali preglednog sadržaja publikacije, posebna pažnja posvećena je i tehničkim aspektima organizacije teksta, odnosno formi publikacije.

U okviru izdavačke delatnosti domaćina skupa postoji odnegovana i višestruko polezna tradicija pripreme ovakvih izdanja, te autori prikaza, koji su i među samim priređivačima, veruju da ova monografska publikacija – pored svedočanstva koje daje o višedecenijskom radu skupa – predstavlja i dobru osnovu za nove publikacije povodom nekih narednih jubileja Okruglog stola o darovitosti u Vršcu. Pridružuju se čestitkama, želeći skupu i svima okupljenim oko njega dalji rast i razvoj – do novih jubileja.

Literatura i izvori:

- Đorđev, I. (2023a). Jezičko stvaralaštvo iz perspektive vaspitača – kognitivni pristup / Language Creativity from the Perspective of Kindergarten Teachers – Cognitive Approach. U (Stojanović, A., gl. i odg. ur.; Palinkašević, R., ur. izdanja): *Tematski časopis Za jedinstveni novi obrazovni dizajn / Thematic journal For Unique New Education Design* (str. 149–164; engl. pp. 165–181). Vršac: Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu.
- Đorđev, I. ([2]2023b). *Lepa reč – priručnik za unapređivanje kulture govora*. Vršac: Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu. (izvor na ćirilici)

- Đorđev, I. (prir., 2023c). *O nama*. Vršac: Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola (izvor na ćirilici; dostupno na: https://www.uskolavrsac.edu.rs/wp-content/uploads/2023/10/SRPSKI.pdf).
- Đorđev, I., Kelemen, Lj. (prir., 2014). *20 godina o darovitosti*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov", dostupno na: https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/wp-content/uploads/2016/06/20-godina-o-darovitosti.pdf.
- Gojkov Rajić, A. (2004). Deset godina sa darovitima. U *Zborniku 10 – Strategije podsticanja darovitosti* (str. 401–423). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača; dostupno na: https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/wp-content/uploads/2015/03/Zbornik-10.pdf.
- Gojkov, Đorđev, Kelemen Milojević, Stolić Pivnički i Prtljaga (prir.) (2024). „30 godina o darovitosti / 30 years on giftedness". Vršac: Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu, dostupno na: https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/wpcontent/uploads/2024/07/30_GODINA_O_DAROVITOSTI.pdf.

El. izvori (datum pregleda: 29. 7. 2024. godine):

- https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/
- https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/wp-content/uploads/2024/06/Zbornik-rezimea-30.pdf
- https://www.uskolavrsac.edu.rs/odrzan-30-okrugli-sto/

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад
159.928(082)
FAKTORI neuspeha darovitih: kako ih prevazići? [Elektronski izvor] : tematski zbornik 30 / [zbornik uredili
Grozdanka Gojkov, Aleksandar Stojanović]. - Vršac : Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola ; Arad :
Universitatea "Aurel Vlaicu", 2025
Dostupno i na: https://www.uskolavrsac.edu.rs/wp-content/uploads/2025/07/zbornik-30.pdf - Opis zasnovan na stanju na
dan 2.7.2025. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Bibliografija.
ISBN 978-86-7372-327-3 (VŠSSVMP)
COBISS.SR-ID 171563273