
Nataša SIMIĆ
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXVII, 4, 2012. UDK: 37.04:159.928.23- 053.2
--

DAROVITOST – IZAZOVI PRI DEFINISANJU, IDENTIFIKACIJI I OBRAZOVANJU DAROVITIH OSOBA

Rezime: Iako se 2010. godine otpočelo sa inkluzivnom praksom u školama u Srbiji, često se u javnim raspravama, naučnim radovima, a posebno u interventnim programima zapostavljaju darovita deca jer se veruje da »nemaju potrebu za posebnom obrazovnom podrškom«. Cilj ovog rada jeste da ukaže na raznovrsnost koncepcija darovitosti, kao i načina identifikovanja i obrazovanja darovite dece. Posebna pažnja posvećena je obrazovanju darovite dece sa teškoćama u učenju. Autor se kritički osvrnuo na koncept zasebnog školovanja darovitih i ukazao na prednosti kreiranja inkluzivne škole u kojoj će sva deca, pa i darovita, imati priliku da dobiju kvalitetno obrazovanje.

Ključne reči: darovitost, obrazovanje, inkluzivna škola.

Prema Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja donetom 2009. godine, obrazovni sistem treba da obezbedi jednakost prava i dostupnost vaspitanja i obrazovanja bez diskriminacije za svu deca i odrasle u zajednici. Sa uvođenjem inkluzivnog obrazovanja u sve škole u Srbiji 2010. godine, počelo se sve više govoriti o uključivanju dece sa smetnjama u razvoju ili dece iz manjinskih grupa u redovne škole, kao i o efektima inkluzivnog obrazovanja i teškoćama sa kojima se praktičari susreću. Ipak, često se jedna grupa dece u javnim raspravama, naučnim radovima, a posebno u interventnim programima, zapostavlja jer se veruje da su »privilegovana«, te da »nemaju potrebu za posebnom obrazovnom podrškom«. Reč je o darovitoj deci (Lazor, Marković i Nikolić, 2008). Iako se u Zakonu navodi da lica sa izuzetnim sposobnostima imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje koje uvažava njihove posebne obrazovne i vaspitne potrebe, u redovnom sistemu, u posebnim odeljenjima ili u posebnoj školi, i iako se inkluzivna škola definiše kao ona škola koja je uspela da za svako dete (bilo ono obdareno, prosečnih ili smanjenih sposobnosti) stvori uslove da se ono razvija (Hrnjica, 2009), stiže se utisak da se darovitim učenicima ne posvećuje dovoljno pažnje.

Cilj ovog rada jeste da prikaže moguće puteve obrazovanja darovite dece i darovite dece sa dvostruko posebnim obrazovnim potrebama, ali i da ukaže na neke izazove na koje nailazimo prilikom pokušaja definisanja darovitosti i identifikacije daro-

vite dece. Najzad, osvrćući se na kritičare pojmova darovitost i zasebno obrazovanje za darovite, razmotrićemo delikatna pitanja poput: pravednosti, jednakosti i uticaja kulture i društvene moći u kontekstu obrazovanja darovitih.

Koncepcije darovitosti

Na pitanje šta čini darovitost, savremeni teoretičari mogli bi da odgovore na bar tri načina. Neki autori, poput Robinsonove, Vinerove ili Ganjea, zastupaju tezu da je darovitost potencijal, te da je čine *neobično visoke sposobnosti u nekom domenu*. Elen Viner ističe da su njeni indikatori: naprednost, samostalnost i velika želja za ovladavanjem, kvalitativno drugačiji način mišljenja (u odnosu na prosečne ljude) i osećaj da su drugačiji (Von Karolji i Viner, 2005)¹. Prema Ganjeu, darovitost je takođe sirovi potencijal – posedovanje i korišćenje *izuzetnih prirodnih sposobnosti* u najmanje jednom domenu, na nivou koji osobu smešta među 10 odsto najboljih vršnjaka. Darovitost se razvija u talenat, definisan kao izvanredno ovladavanje sistematski razvijanim sposobnostima i znanjima, zahvaljujući postojanju četiri faktora: intrapersonalnim katalizatorima, sredinskim katalizatorima, učenju i vežbanju i slučaju (Ganje, 2005).

Drugačiji odgovor dali bi zastupnici multidimenzionalnih ili kompozitnih shvatanja, koji darovitost definišu u terminima manifestnog učinka, dakle, ne samo kao složaj psiholoških predispozicija za visoko postignuće, već pre kao *izuzetno postignuće koje proističe iz interakcije određenih psiholoških karakteristika* (Altaras, 2006). Jedan od najistaknutijih predstavnika multidimenzionalnog pristupa darovitosti jeste Renzuli. Prema njegovom stanovištu, osobe mogu imati izuzetne potencijale, ali, dok se taj potencijal ne manifestuje kroz neki vid superiornog postignuća, teško možemo govoriti o darovitom ponašanju (Renzuli, 2005). On razlikuje dve vrste darovitosti: školsku, ili darovitost za rešavanje testova i učenje, i kreativno-produktivnu darovitost, koja je odgovorna za originalne ideje i produkte koji su svrsishodni i imaju uticaj na veći broj ljudi. Razvijajući čuvenu koncepciju »tri prstena«, Renzuli ističe da osobe koje su stekle priznanje zbog jedinstvenih postignuća i kreativnih doprinosa poseduju tri klastera karakteristika: *iznadprosečnu, ali ne nužno superiornu sposobnost, kreativnost i posvećenost zadatku*.

Sa širenjem postmodernističkih, konstruktivističkih i socio-konstruktivističkih ideja, neki autori su počeli da naglašavaju i značaj sredinskih činilaca prilikom definisanja darovitosti. Sredinski faktori ne smatraju se samo katalizatorima, već su oni »unapređeni« u komponente darovitosti, čime darovitost nije više svojstvo pojedinca, već *proizvod interakcije individualnih i vanindividualnih dimenzija* (Altaras, 2006). Tanenbaum ističe da »psiha« određuje postojanje visokog potencijala, ali društvo odlučuje o tome šta će se uopšte smatrati darovitošću i kako će se ona nagrađivati (Tanenbaum, 1986). Čiksentmihalji u prvi plan stavlja sociokulturnu i temporalnu prirodu talenta – talenat nije prirodna kategorija, nešto što osoba ima ili nema, već je socijalna konstrukcija, te može biti shvaćen samo kao »[...] rezultat kome zajednički doprinose društvena očekivanja i individualne sposobnosti« (Čiksentmihalji i Robinson, 1986).

Predstavnicima nove paradigme koji darovitost definišu preko sposobnosti, ličnosti, ali i sredine, kritičari zameraju to što, izjednačavanjem darovitosti sa postignućem, biva eliminisana mogućnost da deca budu darovita. Da bi se prenebregao ovaj

¹ Pri čemu ona govori o ekstremnoj darovitosti.

problem, naučnici predlažu dvojako definisanje darovitosti – visok skor na nekom testu predstavlja adekvatnu meru darovitosti u detinjstvu, ali se sa odrastanjem »kriterijum darovitosti pomera s potencijala na postignuće«. Ova unutrašnja nedoslednost savremenih shvatanja često se povlači kao argument za vraćanje na staru paradigmu, odnosno na definisanje darovitosti kao potencijala (Altaras, 2006).

Da bi se izborili sa ovakvim optužbama, neki autori iznose da darovitost treba dosledno definisati kao postignuće, te da se darovitima, bez obzira na uzrast, smatraju oni koji pokazuju izuzetan učinak na bilo kom zadatku koji ima praktičnu vrednost ili teorijski značaj (Džekson i Baterfild, 1986; prema Altaras, 2006). U tom slučaju, kritiku predstavnici stare paradigme, darovitim bismo mogli proglasiti i ono postignuće koje je proizvod upornosti, sreće i drugih nekognitivnih faktora.

S druge strane, zastupnicima teze o darovitosti kao potencijalu zamera se što ignorišu značaj društvenih činilaca u definisanju darovitosti. Elen Viner i Katja von Karolji tvrde da darovitost postoji i onda kada nije prepoznata u društvu i ako nije aktualizovana kroz postignuće. Pristalice nove paradigme upućuju velike zamerke ovakvom gledištu jer tvrde da se osoba može smatrati darovitom jedino ukoliko je društvo okarakterise kao darovitu i njeno postignuće smatra značajnim i vrednim – »javni ukus« je taj koji definiše domene u kojima se može javiti darovitost (Altaras, 2006).

Kako identifikovati darovite

Iako je u svom pionirskom istraživanju Terman identifikovao darovite na osnovu postignuća na testovima sposobnosti, danas bi retko ko izjavio da su testovi sposobnosti jedini dovoljni prilikom procenjivanja učenika i selekcije za programe za darovite, ne samo zbog toga što onemogućuju identifikovanje osoba darovitih u specifičnim domenima (poput muzike ili slikarstva npr.), već i zbog toga što automatski kategorišu u grupu darovitih decu koja imaju IQ veći od npr. 130, ali nikada nisu iskazala nikakav izuzetan vid talenta (Tanenbaum, 1986). Imajući u vidu poslednju navedenu zamerku, postavlja se pitanje da li je reč o neuspehu testova da identifikuju »prave« darovite učenike ili o neuspehu škola da podstaknu učenike da manifestuju svoju darovitost.

Prilikom zadavanja testova, utvrđivanje adekvatnog praga jeste složen zadatak jer ne postoje objektivni markeri koji će označavati prelaz iz kategorije u kategoriju. Ganje se zalaže za to da prag bude 10 odsto, pri čemu unutar ove grupe ljudi pravi podelu na pet nivoa: na blago, umereno, visoko, izuzetno i ekstremno darovite (odnosno talentovane). Smatra da je ekstremna darovitost izuzetno redak fenomen (Ganje, 2005). Robinsonova smatra da u darovite treba ubrajati 1–3 odsto učenika (Robinson, 2005). Ipak, ističe da postavljanje praga za ulazak u programe za darovite uglavnom ne zavisi od filozofskih, naučnih i moralnih uverenja istraživača, već od budžeta namenjenog realizaciji programa, što opet ukazuje na to koliko je priča o darovitosti socijalno obojena i politizovana. Kako bi Čiksentmihalji rekao: »Pitanje koliko ima darovitih ljudi u populaciji zapravo znači koliko smo ljudi u populaciji rešili da nazovemo darovitim« budući da ne postoji neki objektivni kriterijum koji će ukazati na procenat darovitih, već samo pragmatični konsenzus (Čiksentmihalji i Robinson, 1986).

Zbog navedenih ograničenja testova, savetuje se korišćenje različitih mera, kao i procena od strane više procenjivača u različitim kontekstima, kako bi se dobile pouzdanije procene i kako se neka deca, samo zbog slabijeg skora na testu opšte sposobnosti, ne bi propustila. Danas se može govoriti o »metodološkoj multidimenzionalnosti«

jer se za prikupljanje podataka o darovitima koriste ne samo rezultati sa testova, već i kvalitativni podaci dobijeni kroz analizu narativa i diskursa, studije slučajeva, intervjuje i opservacione studije (Altaras, 2006).

Feldhuzen smatra da se darovitost može identifikovati već na ranom predškolskom uzrastu i identifikacija dece se vrši na osnovu skala procene ili opservacijom detetovog ponašanja, pri čemu je neophodno da vaspitači i učitelji prođu kroz obuku za sprovođenje ovih mera. Jedan od predloga šta sve treba da sadrže skale procene i ček-liste za procenu darovitih izneo je Tomson (2006). Ček-lista treba da sadrži opise ponašanja koja odlikuju darovite, poput brzog učenja, odličnog pamćenja, sposobnosti da rešavaju probleme i uoče suptilne odnose, širokog opsega interesovanja, inicijative i originalnosti, sposobnosti da sagledaju problem iz više uglova, radoznalosti i uživanja u intelektualnim izazovima.

Nastavnici mogu vrlo dobro identifikovati darovite adolescente kroz analizu eseja, muzičkih komada ili primera naučnog rezonovanja. Još jedan od saveta jeste da se učenici procenjuju kroz takozvano *iskazivanje razumevanja* (engl. *performance of understanding*), najbolje prilikom diskusija, demonstracija, otkrivanja ili izlaganja. Jedno od sredstava za iskazivanje razumevanja jeste i portfolio, jer on pokazuje proces i progres. Ovakvo dinamičko procenjivanje pokazalo se uspešnim u identifikaciji darovitih, pogotovo kad je reč o marginalizovanim grupama (Von Karolji i Viner, 2005).

Na starijim uzrastima uspešnom se pokazala samonominacija, baš kao i procene vršnjaka, pre svega, usled toga što vršnjaci imaju bolji uvid u širi raspon ponašanja od, na primer, nastavnika. Istraživanja su pokazala da i roditelji vrlo uspešno identifikuju intelektualno darovite – oni kao indikatore darovitosti navode izuzetno pamćenje, apstraktno rezonovanje i imaginativnost (Altaras, 2006). Školske ocene, pak, ne treba koristiti u identifikaciji darovite dece.

Kako obrazovati darovite

Postoji nekoliko načina organizovanja školovanja darovitih učenika. Jedan od najčešće predlaganih jeste *obogaćivanje*, na redovnim časovima ili kroz dodatnu nastavu za darovite. Tako Feldhuzen smatra da dobri programi pomažu mladima da identifikuju i razviju specifične talente. Učenici moraju prvo prepoznati i razumeti svoje sposobnosti i postaviti lične ciljeve. (Feldhuzen, 2003). Važno je i da su kurikulum i nastava na višem nivou od učeničkih aktuelnih sposobnosti, u zoni narednog razvoja.

Autori minhenskog modela nazivaju efektivnom sredinom za učenje socijalnu sredinu (porodica, škola, vannastavne aktivnosti) koja je sveobuhvatna, stimulaturna i fleksibilna. Smatraju da je važno darovitoj deci davati izazovne zadatke i podsticati ih da preuzmu aktivnu ulogu i odgovornost za sopstveno učenje i razvoj, na primer, kroz samostalna istraživanja ili projekte (Heler, Perlet i Keng Lim, 2005). Kroz kolaborativni dijalog važno je podsticati skepticizam, objektivnost i radoznalost. Pored zadavanja izazovnih zadataka, daroviti učenici imaju potrebu za razvijanjem veština postavljanja pitanja i diskutovanja, kao i pisanja, odnosno razumljivog saopštavanja svojih ideja (Maksić, 1998). Neophodno je obezbediti mnoštvo materijala za učenje i kontinuirano pratiti individualni proces učenja. Savetuje se da se i sami učenici uključe u procenjivanje svog napretka i postignuća.

Subotnik i Džarvinova predlažu, oslanjajući se na Sternbergovu teoriju, balansiranje između analitičkih, kreativnih i praktičnih veština pri obučavanju darovite dece

(Subotnik i Džarvin, 2005). Mentor mora posedovati veliko znanje domena i zadavati izazovne zadatke učeniku, ali isto tako treba da podstiče razvoj osobina koje olakšavaju postizanje uspeha.

Von Karoljijeva i Vilson osmislili su model *menadžera slučaja* (engl. *case-manager*), prema kome se timski sastavlja obrazovni plan za svako darovito dete, pri čemu tim vodi specijalista za obrazovanje darovitih. Sam tim sačinjavaju: učenik, roditelji, nastavnik, školski psiholog, administrator i savetnik za karijeru. Plan može obuhvatiti različite pristupe – od naprednih časova i grupisanja, preko nezavisnog rada i rada s mentorom, pa do rada na projektima i u praksi (Von Karolji i Viner, 2005). Pri prelasku iz osnovne u srednju školu, jedan od načina da se darovitom učeniku vrlo brzo obezbedi adekvatna podrška jeste obezbeđivanje saradnje osnovne i srednje škole i uvid nastavnika iz srednje škole u studiju slučaja. Podaci o detetu prikupljeni tokom osnovne škole, poput rezultata sa testova, primera rada, dokaza o postignuću, informacija o dominantnom stilu učenja i interesovanjima, detalja o vannastavnim aktivnostima, kao i sami obrazovni planovi, mogu olakšati kreiranje adekvatnog programa za darovitog učenika u daljem školovanju (Tomson, 2006).

Iako obogaćivanje deluje kao najbolje rešenje jer učenik ostaje sa svojim vršnjacima, u praksi se pokazalo da jedan nastavnik ne može istovremeno da se posveti svim učenicima, te da je daroviti učenik najčešće prepušten sam sebi ili dobija nedovoljno stimulatívne zadatke, samo da bi nečim bio angažovan (Viner, 1996).

Sledeći način obrazovanja darovitih koji se razvio u Americi jeste školovanje kod kuće ili školovanje u školama specijalizovanim samo za darovitu decu. Pored primedaba da neguju elitizam, iskustvo rada u školama samo za darovite pokazalo je i da se darovita deca međusobno veoma razlikuju, te da zahtevaju različite kurikulume i metode rada (Maksić, 1998).

Još jedno od rešenja jeste i grupisanje učenika prema sposobnostima unutar iste škole. Protivnici grupisanja dece po sposobnostima smatrali su da bi takav način organizovanja odeljenja doveo do pada samopoštovanja manje darovite dece, te da ne bi imala modele učenika s višim postignućem, dok bi, s druge strane, darovita deca mogla postati isključivija u svojim socijalnim odnosima, arogantnija i elitistički nastrojena (Viner, 1996). Ipak, istraživanja su pokazala da grupisanje učenika prema sposobnostima ne dovodi do negativnih socio-psiholoških efekata, ni u grupi darovitih, ni u grupi nedarovitih (Pejđž i Kit, 1996; prema Altaras, 2006). Najpozitivnije obrazovne efekte na darovite imalo je grupisanje koje je omogućavalo kontinuiran rad sa intelektualno darovitim učenicima², a posebno su povoljni efekti primećeni kod darovite dece iz manjinskih populacija. Ipak, ti efekti su, kako je pokazano u većini studija, bili vrlo mali.

Zbog slabosti navedenih pristupa, sve je veći broj zagovornika *akceleracije*. Umerena akceleracija, odnosno preskakanje jednog do dva razreda (ili raniji polazak u školu), prihvaćena je kao pozitivno rešenje, dok je još uvek mnogo skeptika po pitanju radikalne akceleracije iako su istraživanja pokazala da ona ne izaziva nikakve kognitivne niti socio-emocionalne probleme (Altaras, 2006). Naprotiv, pokazano je da se darovita deca slabije uklapaju u grupu kalendarskih vršnjaka jer se osećaju drugačijim, nego što se uklapaju u grupu starije dece koja su im intelektualno bliskija (Viner, 1996).

² Za razliku od tzv. pull-out programa u kojima se deca »izvlače« u posebne grupe samo za određene predmete, nekoliko puta nedeljno.

Bez obzira na tip nastave koji će biti ponuđen darovitoj deci, jedan od osnovnih saveta koji se daje, pre svega roditeljima darovite dece, jeste da ne treba, u želji da se što pre aktualizuje talenat, oslobađati decu drugih obaveza, a time i prilika da se uvežbavaju druge veštine značajne za život. Takođe, treba biti svestan toga da se braća i sestre darovite dece često osećaju zapostavljenim (Altaras, 2006). Pored pružanja podrške darovitom detetu, očigledno je veoma važno pružati kontinuiranu podršku i roditeljima, koji nekada mogu biti ispunjeni strepnjom u vezi sa sopstvenim kapacitetima da »prate« darovito dete i da istovremeno brinu o drugoj deci i o sopstvenim potrebama. Ponekad je posebno teško ostvariti dobru saradnju između roditelja i škole, pogotovo ukoliko roditelji smatraju da nastavnici ne pružaju dovoljno njihovom detetu. Kako bi se sukobi i nesporazumi prevenirali, predlaže se bliska saradnja roditelja i škole i timski rad na osmišljavanju najboljeg načina školovanja darovitog deteta.

Takođe, ono na šta bi svi praktičari koji rade sa darovitom decom trebalo da obrate pažnju jesu neke specifičnosti ličnosti darovitih. Većina istraživača se slaže s činjenicom da su darovita deca preosetljiva, bilo da je reč o psihomotornom, čulnom, intelektualnom, imaginativnom ili emocionalnom domenu. Ona su empatičnija od vršnjaka, imaju sofisticirano moralno rezonovanje i izraženiji unutrašnji lokus kontrole (Porter, 2005). Ovi nalazi ukazuju na to da je vrlo važno da nastavnici koji rade sa darovitom decom budu svesni njihove osetljivosti i lake pobudljivosti, kao i da podržavaju njihova interesovanja koja se tiču etičkih pitanja ili međuljudskih odnosa, čovekovog porekla, sudbine i odnosa prema Bogu.

Nastavnici bi trebalo da utvrde da li darovitog učenika odlikuje »pozitivan« ili »negativan«, tj. disfunkcionalan, perfekcionizam, te da, ako dete pripada grupi onih koji nikada nisu zadovoljni postignutim, kroz saradnju s roditeljima, hrabre i hvale dete i ukažu na to da nekada neuspeh potiče i iz okolnosti, a ne nužno iz lične nekompetentnosti. Pored otvorenosti, zainteresovanosti i emocionalne pismenosti nastavnika, mnogi daroviti učenici ističu da bi bilo dobro da su i sami nastavnici daroviti (Tomić, 2011).

Dvostruko izuzetna deca i njihovo obrazovanje

Postoji posebna grupa dece, koja često biva zanemarena, kako u istraživanjima, tako i u školama – darovita deca sa dvostruko posebnim obrazovnim potrebama. Reč je o deci koju, pored visokih sposobnosti u nekom domenu, odlikuju teškoće u učenju, senzorni ili motorni deficiti, disleksija, hiperaktivnost, socio-emocionalne teškoće ili poremećaji iz autističkog spektra. Kada se teškoće identifikuju, u praksi darovitost često biva zapostavljena, ali u inkluzivnoj školi sa motivisanim i obučanim nastavnicima moguće je zadovoljiti obe vrste potreba (Montgomeri, 2006). U nastavku ću ukratko prikazati karakteristike darovite dece sa teškoćama u učenju, kao jedne od najčešćih kategorija dvostruko izuzetne dece, i izneću savete za prilagođavanje školske i nastavničke prakse njihovim potrebama, koji se najčešće navode u literaturi.

Kada se darovitost i *problemi u učenju* jave istovremeno, oni međusobno »poništavaju« jedno drugo, tako da dete može izgledati sasvim prosečno. U nekim domenima (pa i u školskim predmetima) dete će pokazati izuzetne snage, a u drugima – izuzetne poteškoće. Na testovima sposobnosti imaće nazubljen (cik-cak) profil. Oko 80 odsto darovite dece sa teškoćama u učenju jesu vizuo-spacijalni tipovi učenika, te na WISC-u podbacuju u zadacima koji zahtevaju sekvencijalne veštine, poput aritmetike, kodiranja i pamćenja niza brojeva, a briljiraju na zadacima rečnika (Stjuart, 2003). U

školi se mogu prepoznati po tome što imaju poteškoća da svoje misli »stave« na papir (iako se ističu u diskusijama), što otežano čitaju i sporije obavljaju osnovne računске operacije. Slabe organizacione sposobnosti i strategije učenja dovode do osećanja frustriranosti i vezivanja negativnih emocija za odlazak u školu. Neki učenici to osećanje neadekvatnosti i frustracije pokušavaju da prikriju agresivnim i napadnim ponašanjem, dok se neki učenici povlače u sebe, sanjare i ne obraćaju pažnju na zbivanja na času (Stjuart, 2003). Neki daroviti učenici sa teškoćama u učenju imaju širok spektar interesovanja i intelektualno su radoznali, dok drugi radije detaljno i sa strašću istražuju jednu oblast. Često su veoma vešti sa kompjuterima jer im njihova »logika« odgovara.

Uspešan nastavnik će ovim učenicima prvo ukazati na širu sliku i na svrhu onoga što će učiti, a potom organizovati nastavu na kreativan način, koji podrazumeva, pre svega, korišćenje novih tehnologija, koje će omogućiti učeniku da se mnogo lakše izrazi. Nastavnicima se preporučuje da pišu domaće zadatke na tabli kako bi obezbedili da ih daroviti učenici sa teškoćama u učenju zapamte. Trebalo bi eliminisati buku i ostale distraktore u najvećoj mogućoj meri, a prilikom pismenog testiranja dozvoliti im da rade duže zbog slabog upravljanja vremenom i visokog stepena anksioznosti. Generalno, preporučuje se usmeno ispitivanje ovih učenika. Nastavnicima se savetuje da smeste učenika u prve redove i da ga dotaknu i uspostave kontakt očima prilikom saopštavanja nečeg važnog (Stjuart, 2003). Bilo bi poželjno da koriste pojmovne mape i da uče učenike mnemotehnikama. U mlađim razredima, upotreba muzike, davanje ritma ili pevanje mogu olakšati pamćenje činjenica.

Važno je uvek imati u vidu to da se, zbog koncentracije na teškoće, ne sme postaviti talenat i da moramo omogućiti rast samopoštovanja i unapređenje socijalnih veština. Ohrabrivanje i različiti oblici obogaćivanja, rad sa mentorom i treninzi socijalnih veština mogu se pokazati delotvornim.

Pitanja pravednosti u kontekstu obrazovanja za darovite

Jedan od najvećih kritičara programa za darovite Džejms Borland smatra da su posledice korišćenja pojma darovitosti samo još veća segregacija u društvu, te da je u kontekstu škole, darovitost himera (Borland, 2005). Ukidanjem pojma darovitost, kako on iznosi, neće biti ukinute škole, već samo programi za darovitost koji su se u velikom broju pokazali neuspešnim. Takođe, praksa diskriminacije, zasnovane na masovnom testiranju i sumnjivim načinima interpretiranja različitih podataka, biće napuštena. Borland ukazuje na to da su istraživanja pokazala da deca čije se porodice nalaze u gornjoj četvrtini s obzirom na socio-ekonomski status imaju pet puta veću šansu da budu identifikovana kao darovita u odnosu na decu iz najniže četvrtine.

Jedno od mogućih rešenja kojima bi se ovakve diskriminišuće prakse mogle izbeći, a koje Borland navodi, jeste kreiranje tako fleksibilnog kurikuluma i nastave koji će moći da se prilagode potrebama sve dece (Borland, 2003). Dakle, umesto da osmišljavamo definicije darovitosti, procedure identifikacije i izvlačenja dece, bolje je da osmislimo kurikulum koji će biti podstičući za svu raznoliku decu. Nastavnici bi trebalo da razvijaju veštine razlikovanja učenika i prilagođavanja nastave tim individualnim potrebama, karakteristikama i stilovima. I Bernal je saglasan s tim da ne treba da kreiramo obrazovanje za identifikovane darovite učenike, već programe za razvoj darovitih mladih ljudi (Bernal, 1989; u: Porter, 2005).

Sapon-Ševin se slaže s tim da razlike među decom svakako postoje, ali da je postavljanje granica, »praga« između kategorija, politička i etička odluka, stvar dogovora, konsenzusa po pitanju verovanja o inteligenciji, deci i obrazovanju (Sapon-Ševin, 2003). Takođe, često se zanemaruje činjenica da daroviti nisu koherentna i homogena grupa, te da se i njihove obrazovne potrebe razlikuju. Nijedno istraživanje nije pokazalo da su programi namenjeni darovitima štetni za ostalu decu, a isto tako može se pretpostaviti da nastavne aktivnosti koje »izluđuju« darovite sasvim izvesno nisu adekvatne ni za »normalnu«, prosečnu decu. Osvrćući se na poslednju pretpostavku, naglašava da, ako škole nisu adekvatne za darovitu, onda verovatno nisu dovoljno dobre ni za ostalu decu. Izdvajanje darovitih u posebne grupe sa kojima rade posebno obučeni nastavnici šalje poruku da redovne škole, redovna nastava i nastavnici nisu u stanju da obezbede inkluzivne i otvorene zajednice koje uče, te je neophodno neke (a obično su to deca iz viših klasa) izdvojiti.

Škole treba da stalno preispituju svoja zalaganja za obezbeđivanje jednakih šansi za uspeh, odnosno treba da preispitaju ulogu koju testovi igraju u donošenju obrazovnih i socijalnih odluka, kako ne bi služile daljoj reprodukciji socijalne nepravde (Ford, 2003).

Zagovornici programa za darovite, poput Renzulija, Robinsonove ili Vinerove, ponekad pogrešno shvataju kritike upućene ovim programima. Oni uporno naglašavaju da nisu darovita deca kriva što imaju izuzetne sposobnosti i podržavajuću okolinu, te da ne treba da ispaštaju zbog nepravdi u društvu (Robinson, 2003). Međutim, zagovornici »smrti darovitosti« ne zalažu se za ukidanje podržavajućih programa darovitima kako bi sistem bio fer prema svima (u maniru – »ako je meni loše, treba da i drugima bude loše«), već za poboljšanje uslova obrazovanja za svu decu (»da svima bude dobro«). Takođe, postavlja se pitanje zašto se izdvajaju darovita deca kada je sveprisutna tendencija inkluzije dece sa smetnjama u razvoju u regularna odeljenja.

Kao argument za zadržavanje programa za darovite uprkos optužbama da su elitistički i rasistički, Elen Viner ističe da zapravo najviše dobiti od tih programa imaju upravo deca iz porodica niskog SES-a jer ona nemaju druge prilike (poput privatnih časova) za uvežbavanje svojih sposobnosti (Viner, 1996). Takođe, čest je slučaj da najlošiji nastavnici rade upravo u najsiromašnijim školama, koje pohađaju deca iz marginalizovanih grupa, te da bivaju demotivisani, spuštaju kriterijume, drže nekvalitetnu nastavu, usled čega učenici zaista postižu slabe rezultate, što povratno potkrepljuje verovanje nastavnika o niskim sposobnostima i neperspektivnosti učenika. Ovi nalazi su zaista vrlo snažan argument za zadržavanje programa za darovite, bar na prvi pogled. Kažem na prvi pogled jer je moguće osmisliti načine za podsticanje kvalitetnih nastavnika da se zapošljavaju u školama na lošijem glasu kako bi svi učenici dobili što bolje obrazovanje. Postoje i načini obezbeđivanja podsticanja razvoja, odnosno obogaćivanja na ranim uzrastima, koji bi ublažili negativne efekte nepravedno distribuiranih prilika za razvoj dece iz manjinskih grupa u društvu³.

³ U jednom istraživanju je pokazano da, iako bi se moglo očekivati da 0,001 procenat dece čiji roditelji nisu visokointeligentni, bude tokom školovanja identifikovan kao darovit, ispostavilo se da je čak 31 odsto dece (najčešće iz marginalizovanih grupa) koja su na uzrastu od četiri do pet godina pohađala ove programe kasnije identifikovano kao darovito (Porter, 2005).

Kako, na kraju, organizovati darovite kod nas

Imajući u vidu etičke dileme, kritike upućene specifičnim programima za darovite i načinima identifikovanja darovitih učenika, kao i postojanje slučajeva dvostruke izuzetnosti, možemo zaključiti da je kreiranje inkluzivnih škola i individualizovane nastave najbolje i najpravednije rešenje⁴.

Iako se 2010. godine otpočelo sa inkluzivnom praksom u Srbiji, mnogi praktičari iskazuju bojazan za njen uspeh pre svega zbog neobučenosti nastavnika za rad sa različitim decom, pogotovo sa onom sa smetnjama u razvoju, i zbog negativnog stava prema inkluziji uopšte (Kovačević i Radovanović, 2006; Rajović i Jovanović, 2010; Vijačić, 2011). Nastavnicima u Srbiji ne manjkaju samo kompetencije za rad sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama, već opšte pedagoško-psihološko-metodičke kompetencije. U cilju obezbeđivanja što kvalitetnijeg obrazovanja, donete su nove zakonske odredbe koje stupaju na snagu školske 2012/13. godine, a prema kojima svaki budući nastavnik, ukoliko želi da se zaposli u školi, mora da ima završene master studije i ostvarenih 36 ESPB iz pedagoško-psihološko-metodičke grupe predmeta i školske prakse. Na ovaj način, budući nastavnici će imati više prilika da se upoznaju sa savremenim shvatanjima obrazovanja, te i da razviju kompetencije neophodne za uspešan rad u inkluzivnoj školi. Sadašnji zahtevi za pisanjem individualnog obrazovnog plana (IOP) za darovite učenike i podržavanje timskog rada prilikom njegovog sastavljanja u skladu su sa modelom *menadžera slučaja*, koji se pokazao kao uspešan metod rada sa darovitim decom u redovnoj školi. Obraćanje pažnje na veštine učenja, na socijalne i komunikacijske veštine i na stepen samostalnosti u okviru IOP-a, podržava holistički pristup učeniku, što takođe ukazuje na to da su formalni zahtevi koji se postavljaju pred stručne timove u školi sasvim u skladu sa savremenim shvatanjima obrazovanja i sa istraživačkim nalazima. Da bi se zakonske regulative, zahtevi i preporuke uspešno realizovali u praksi, te kako bi sva deca, pa i darovita, dobila kvalitetnije obrazovanje, potrebno je omogućiti da, u toku inicijalnog obrazovanja ili kroz programe stručnog usavršavanja, nastavnici steknu kompetencije za rad sa raznovrsnošću unutar odeljenja, kao i da se obrazuju za reflektivnu praksu, za doživljavanje raznovrsnosti kao izazova a ne kao problema, i za usmeravanje na snage a ne na deficite.

Literatura

1. Altaras, A. (2006), *Darovitost i podbacivanje*, Pančevo, Mali Nemo.
2. Borland, J. (2003), *Rethinking gifted education*, New York, Teachers college press.
3. Borland, J. (2005), »Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness«, in: Sternberg, R., Davidson, J. (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge university press.
4. Csikzentmihalyi, M., Robinson, R. (1986), »Culture, time and the development of talent«, in: Sternberg, R., Davidson, J. (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge university press.

⁴ Kako bi i ekstremno darovita deca imala prilike da dobiju adekvatno obrazovanje, Elen Viner predlaže *dvosmeran pristup* (engl. *two-pronged approach*) – podizanje standarda za sve učenike, ali i zadržavanje posebnih programa za one kojima ni novi obogaćen program nije dovoljno izazovan (Von Karolji i Viner, 2005).

-
5. Feldhusen, J. (2003), »Beyond general giftedness: New ways to identify and educate gifted, talented and precocious youth«, in: Boland, J. (Ed.), *Rethinking gifted education*, New York, Teachers college press.
 6. Ford, D. (2003), »Desegregating gifted education: Seeking equity for culturally diverse students«, in: Boland, J. (Ed.), *Rethinking gifted education*, New York, Teachers college press.
 7. Gagné, F. (2005), »From gifts to talents«, in: Sternberg, R., Davidson, J. (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge university press.
 8. Heller, K., Perleth, C., Keng Lim, T. (2005), »The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students«, in: Sternberg, R., Davidson, J. (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge university press.
 9. Hrnjica, S. (2009), »Dete sa smetnjama u razvoju«, u: Hrnjica, S. (ur.), *Škola po meri deteta 2*, Beograd, Save the Children UK.
 10. Kovačević, J., Radovanović, I. (2006), »Pripremljenost nastavnika redovnih škola za inkluzivno obrazovanje«, *Beogradska defektološka škola*, 3, 125–136.
 11. Lazor, M., Marković, S., Nikolić, S. (2008), *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*, Novi Sad, Novosadski humanitarni centar.
 12. Montgomery, D. (2006), »Double exceptionality: gifted children with special educational needs – what ordinary schools can do to promote inclusion«, in: Smith, C. (Ed.), *Including the gifted and talented*, New York, Taylor & Frances.
 13. Porter, L. (2005), *Gifted young children: a guide for parents and teachers*, Singapore, South Wind Production.
 14. Rajović, V., Jovanović, O. (2010), »Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama sa posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji«, *Psihološka istraživanja*, XIII (1), 52–67.
 15. Renzulli, J. (2005), »The three-ring conception of giftedness«, in: Sternberg, R., Davidson, J. (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge university press.
 16. Robinson, N. (2003), »Two wrongs do not make a right: Sacrificing the needs of gifted students does not solve society's unsolved problems«, *Journal for the Education of the Gifted*, 26(4), 251–273.
 17. Robinson, N. (2005), »In defence of a psychometric approach to the definition of academic giftedness«, in: Sternberg, R., Davidson, J. (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge university press.
 18. Sapon-Shevin, M. (2003), »Equity, excellence and school reform: Why is finding common ground so hard?«, in: Boland, J. (Ed.), *Rethinking gifted education*, New York, Teachers college press.
 19. Starr, R. (2003), »Show me the light – I can't see how bright I am: gifted students with visual impairment«, in: Montgomery, D. (Ed.), *Gifted and talented children with special educational needs*, London, David Fulton Publishers.
 20. Stewart, W. (2003), »The gifted and learning disabled student: teaching methodology that works«, in: Montgomery, D. (Ed.), *Gifted and talented children with special educational needs*, London, David Fulton Publishers.
 21. Subotnik, R., Jarvin, L. (2005), »Beyond expertise«, in: Sternberg, R., Davidson, J. (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge university press.
 22. Tannenbaum, A. (1986), »Giftedness: a psychosocial approach«, in: Sternberg, R., Davidson, J. (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge university press.
 23. Thomson, M. (2006), *Supporting gifted and talented pupils in the secondary school*, London, SAGE Publications Company.
 24. Tomić, O. (2011), »Uloga nastavnika u razvijanju potencijala darovitosti kod učenika«, *Pedagoška stvarnost*, 57(3-4), 240–255.
 25. Von Károlyi, C., Winner, E. (2005), »Extreme giftedness«, in: Sternberg, R., Davidson, J. (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge university press.
 26. Vujačić, M. (2011), »Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju«, *Pedagogija*, LXVI, 3, 384–394.
 27. Winner, E. (1996), *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*, Lekenik, Ostvarenje.

* * *

GIFTEDNESS – CHALLENGES WHEN DEFINING, IDENTIFICATION AND EDUCATION OF THE GIFTED PERSONS

Summary: Although in 2010, the inclusive praxis started at schools in Serbia, very often in public disputes, scientific papers, and particularly in the special programmes, gifted children are neglected, because »it is believed that they do not have the need for special education and support«. The aim of this paper is to point at the varieties of the gifted, as well as ways of identification and education of the gifted children. Special attention is given to children with difficulties in learning. The author had a critical review on the concept of separate education of the gifted and pointed at the benefits of creating an inclusive school in which all children, including the gifted ones, have the chance to get quality education.

Key words: giftedness, education, inclusive school.

* * *

ОДАРЕННОСТЬ – ТРУДНОСТИ В ОПРЕДЕЛЕНИИ, ВЫЯВЛЕНИИ ТАЛАНТА И ПОДГОТОВКЕ ТАЛАНТЛИВЫХ ЛЮДЕЙ

Резюме: Хотя с 2010-ого года начинается инклюзивная практика в школах в Сербии, публичные дебаты, научные работы и особенно коррекционные программы, часто оставляют без внимания одаренных детей, считается, что „они не нуждаются в специальной учебной поддержке“. Целью данной работы является освещение разнообразия концепций одаренности а также способа выявления таланта и образования одаренных детей. Особое внимание уделяется образованию одаренных детей с трудностями в обучении. Автор критикует концепцию специального школьного образования для одаренных и указывает на преимущества создания инклюзивных школ, где у всех детей, в том числе и одаренных, есть возможность получения качественного образования.

Ключевые слова: одаренность/талант/, образование, инклюзивная школа.