

## 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 sretne 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 proseku, 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

---

<sup>1</sup> andevski@ff.uns.ac.rs

<sup>2</sup> tamara.dragojevic@ff.uns.ac.rs

<sup>3</sup> 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).*

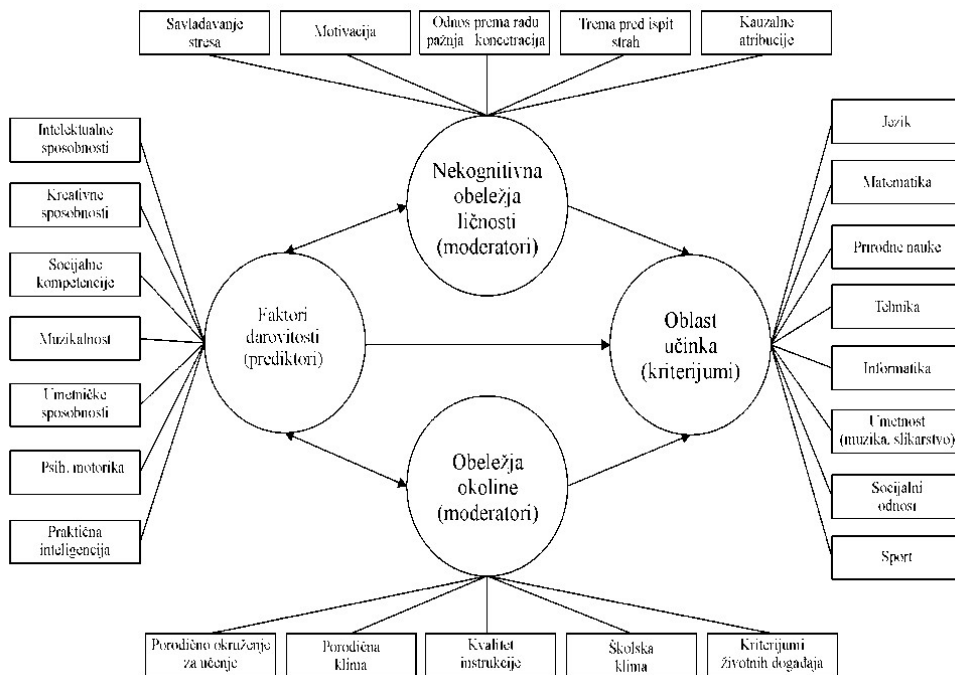
Psihološki posmatrano, darovitost se manifestuje u vidu intelektualnih i kreativnih sposobnosti, najpre kao relativno nespecifičan individualni potencijal, koji je od početka u interakciji sa društvenim okruženjem. Ovaj proces interakcije treba razumeti kao uzajamni uticaj dečjeg ponašanja i ciljeva odraslih – roditelja, vaspitača, učitelja – odnosno vaspitačkih metoda. Nasledeni 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 potrebne 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 (*Dreikomponententheorie*) 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



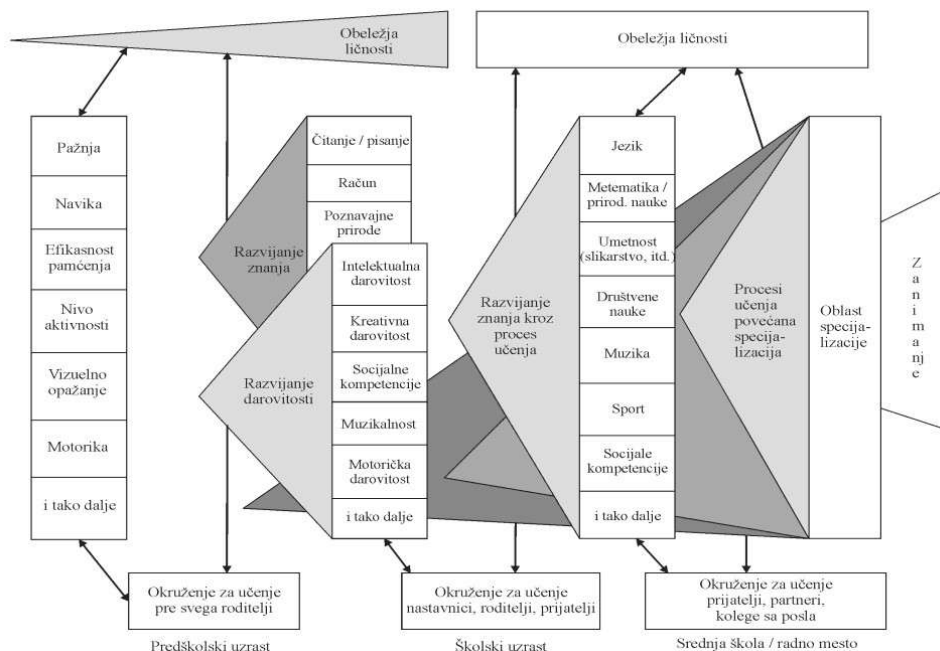
stručnu ekspertizu. *Razvoj* darovitosti se ovde shvata kao *interakcija* (naizmenično dejstvo) odnosno *izražavanje* darovitosti u određenom trenutku kao produkt interakcije internih (kognitivnih i motivacionih) faktora i eksternih uslova socijalizacije (Tabela 1).

**Tabela 1. Forme darovitosti**

<b>Faktori darovitosti</b> (prediktori), npr.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– inteligencija (jezička, matematička, vezana za prirodne nauke odn. tehničko-konstruktivne sposobnosti itd.);</li> <li>– kreativnost (jezička, matematička, tehnička, umetnička itd.);</li> <li>– društvena kompetencija (samopotvrđivanje, kooperacija, sposobnost rešavanja konflikata itd.);</li> <li>– muzikalnost;</li> <li>– muzičko-umetničke sposobnosti;</li> <li>– psihomotorika;</li> <li>– praktična inteligencija.</li> </ul>	<b>Odlike okoline</b> (moderatori), npr.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– sadržaj podsticanja kućnog okruženja u kom se uči;</li> <li>– nivo obrazovanja roditelja;</li> <li>– stilovi, ciljevi i metode vaspitanja;</li> <li>– podsticanje na uspeh kod kuće;</li> <li>– društvena reakcija na rezultate uspeha/neuspeha;</li> <li>– broj i položaj braće i sestara;</li> <li>– klima u porodici;</li> <li>– standard obrazovanja, kvalitet nastave;</li> <li>– diferenciranje učenja i uspeha;</li> <li>– klima u školi;</li> <li>– kritični događaji u životu.</li> </ul>
<b>(Nekognitivna) obeležja ličnosti</b> (moderatori) npr.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– motivacija za uspeh, u učenju i zadacima;</li> <li>– nada u uspeh vs. strah od neuspeha;</li> <li>– spremnost na napor;</li> <li>– osećaj kontrole, kauzalna atribucija;</li> <li>– stremljenje saznanju, interesi;</li> <li>– kompetencija savlađivanja stresa;</li> <li>– ja-koncepcija (opšti, školski ja-koncept darovitosti, itd.).</li> </ul>	<b>Oblasti primene</b> (kriterijumske varijable), npr.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– jezici;</li> <li>– matematika;</li> <li>– prirodne nauke;</li> <li>– tehnika, dizajn;</li> <li>– informatika, šah itd.;</li> <li>– muzika;</li> <li>– muzičko-umetničke oblasti;</li> <li>– društvene/komunikacione nauke;</li> <li>– vodeće funkcije (<i>leadership</i>) u industriji, društvu, politici itd.;</li> <li>– sportske aktivnosti.</li> </ul>

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 (proces 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 računске 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 zreloom 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 zaoštava, 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 prijetnost 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. Iseći 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 koncepta 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). Permission 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 befähigte Sekundarstufenschüler. Erfahrungen 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 Intelligence*. New York: McGraw-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.), *Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. 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). *Münchener 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: Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik*. 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 sociology 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 Münchener 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? Reexamining 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 homogeneity of results PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-tests across nations. *European 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: Nisissl, Ekkerhard.
- Weinert, F. und Mandl, H. (2001). *Psychologie der Erwachsenenbildung*. 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.