

Најновија издања
ИНСТИТУТА ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Стеван Крњајић
ДЕЧЈА ПРИЈАТЕЉСТВА

Снежана Јоксимовић • Мирјана Васовић
ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ ЧОВЕКОЉУБЉА

Група аутора
МОРАЛНОСТ И ДРУШТВЕНА КРИЗА

Група аутора
САЗНАВАЊЕ И НАСТАВА

Горан Опачић
ЛИЧНОСТ У СОЦИЈАЛНОМ ОГЛЕДАЛУ

Смиљка Васић
РЕЧНИК ЧЕТИРИ ЈЕВАНЂЕЛИСТА

Група аутора
TOWARDS A MODERN LEARNER-CENTRED CURRICULUM

Група аутора
ДЕМОКРАТИЈА, ВАСПИТАЊЕ, ЛИЧНОСТ

Група аутора
ВАСПИТАЊЕ И АЛТРУИЗАМ

Снежана Стојиљковић
ЛИЧНОСТ И МОРАЛ

Група аутора
CHILDREN IN THE TIMES OF SOCIAL CRISIS

Смиљка Васић
ХАЗАРСКИ РЕЧНИК МИЛЮРАДА ПАВИЋА

Група аутора
ЈЕЗИК И КУЛТУРА ГОВОРА У ОБРАЗОВАЊУ

Славица Максић
ДАРОВИТО ДЕТЕ У ШКОЛИ

Зоран Аврамовић
ДЕМОКРАТИЈА У ШКОЛСКИМ УЧБЕНИЦИМА

Јасмина Шефер
КРЕАТИВНОСТ ДЕЦЕ

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УДК 37

YU ISSN 0579-6431

ЗБОРНИК

*Института
за педагошка
истраживања*

ЗБОРНИК 32

ГОД XXXII, БР 32

БЕОГРАД

2000.

- Даниловић, М. (1997): Електронски уџбеник као нови и савремени медиј за ефикасно учење, *Вредности савременог уџбеника*. Ужице: Учитељски факултет.
- Даниловић, М. (1997): Могућности реализације процеса учења уз примену мултимедијалне технологије, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 29 (260-270). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Даниловић, М. (1997): Начин излагања и приказивања знања у мултимедијалном софтверу од којих зависи ефикасност учења, *Информатика и информационе технологије - теорија и пракса*. Зрењанин: Технички факултет "Михаило Пупин".
- Даниловић, М. (1998) Фактори од којих зависи ефикасност процеса учења коришћењем (електронског) уџбеника, *Вредност савременог уџбеника*. Ужице: Учитељски факултет.
- Даниловић, М. (1998): *Технологија учења и наставе*. Универзитет у Новом Саду, Технички факултет "Михаило Пупин" Зрењанин, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Даниловић, М. (1998): Функција медија, порука и компјутерских симулација у језику и култури говора, *Језик и култура говора у образовању*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Даниловић, М. и С. Попов (1998): *Техничко образовање - прилог новој концепцији*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Нови Сад: Удружење педагога техничке културе.
- Даниловић, М. и С. Попов (редактори) (1990): *Савремено техничко образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Нови Сад: Удружење педагога техничке културе.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. (1994): *Визуелни језик медија*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. (1994): Разумевање специфичних кинематографских кодова у осмом разреду основне школе, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 26. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. (1995): Технолошко образовање, проблем одређења, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 27 (230-246). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. (1997): Медијска писменост, теорија и пракса, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 29 (244-259). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. (1998): Деца, медији и настава, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 30 (108-123). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Милошевић, М. и В. Кнежевић (1985): Могућности примене микрокомпјутера у педагошком истраживању, *Зборник 18 Института за педагошка истраживања* (201-206). Београд: Просвета.
- Милошевић, М. (1987): Могућности коришћења рачунара у изради и реализацији наставних планова и програма, *Зборник 20 Института за педагошка истраживања* (137-140). Београд: Просвета.
- Милошевић, М. (1988): Теоријске претпоставке за примену рачунара у настави, *Зборник 21 Института за педагошка истраживања* (217-223). Београд: Просвета.

Босиљка ЂОРЂЕВИЋ
Славица МАКСИЋ
Институт за педагошка истраживања
Београд

УДК 159.928
Прегледни чланак
БИБЛИД 0579-6431; 32 (2000) с.193-210

ДАРОВИТОСТ И ТАЛЕНТИ: ОТКРИВАЊЕ, РАЗВОЈ И ПОДСТИЦАЊЕ

Резиме. У раду је дат преглед испитивања која су изведена о даровитој и талентованој деци, њиховом развоју и образовању, и публикације које су о овој теми објављене у издањима Института за педагошка истраживања. Уочено је да се подстицање даровитости и талената континуирано проучава последњих двадесетпет година, а резултати овога рада саопштени су у шест књига и преко педесет чланака. Организован је један научни скуп посвећен идентификацији даровитих и подстицању даровитости у школи, док је значајан број радова са резултатима до којих се дошло изложено на домаћим и међународним научним скуповима и штампан у зборницима са тих скупова на српском, енглеском, француском, шпанском, португалском, јапанском и румунском језику. Испитивани проблеми даровитих појединаца и њиховог развоја у детињству и младости били су и сада су међу актуелним у Европи и свету. Изражена је тенденција да се прикупљени подаци и сазнања примењују у школској пракси, али је школска пракса у нас још увек далеко од онога што законске могућности предвиђају. Потребно је да се бројни предлози разраде и у непосредном раду проверавају и побољшавају. Рад са даровитим ученицима у нашој средини претрпео је значајна ограничења изазвана ширим друштвеним неповољним кретањима која су довела до пада стандарда целокупног образовања у последњој деценији. Ефикаснија примена постојећих знања о даровитима и талентованима представља пожељну будућност у подстицању испољавања и коришћења индивидуалних способности, талената и креативности.

Кључне речи: даровитост, таленти, креативност, способности, истраживања, ученици.

Утемељена на достигнућима великих научника и уметника, цивилизација којој припадамо, улази у двадесетпрви век са уверењем да потреба за умним и креативним појединцима није више само претпоставка општег друштвеног напретка већ питање опстанка човечанства. Више није довољно да школа понуди младима одговарајућа знања, оспособљавајући их тако за квалификован рад у одређеном занимању и успешан живот у заједници. Потребни су услови у којима ће млади стицати битна и релевантна знања и вештине за успешно обављање послова у које ће се касније укључивати и за остваривање задовољавајућих односа у које ће улазити. Као најзначајнији аспект даровитости, онај који прави разлику између даровитих и осталих, у понашању и постигнућима, креативност постаје потреба сваког ученика и циљ његовог школовања. Од школе се очекује да постане место где ће се подстицати, а не занемаривати развој дечјих талената. Школа треба да омогући испољавање и развијање интересовања, способности и талената ученика.

Седамдесетих година, друштвено-економски захтеви према школи поме-рају се од стицања специјализације ка развоју индивидуалних карактеристика запослених. Постаје јасно да способности, интересовања и мотивација радника у великој мери зависе од онога што се дешава у процесу образовања, где почињу да се уочавају, признају и прихватају разлике међу децом. Раније је школа имала за првенствени циљ да обухвати што је могуће већи број деце и да им пружи што је могуће боље образовање. Са промењеним захтевима из сфере рада, за одређене послове и радна места потребни су све бољи извршиоци, што подстиче интересовање за студенте и ученике натпросечних способности. Деца и млади високих способности дефинишу се као категорија деце са посебним образовним потребама. У школску праксу и регулативу уводи се појам "даровитост", "надареност" и "обдареност". Рад на задовољавању потреба даровитих ученика доводи до значајних промена у раду школе, тако што се уводи и структурира васпитно-образовни рад са ученицима различитих способности.

Са првим истраживањима о даровитој деци и младима, о њиховим битним својствима појавила су се и питања о њиховом образовању и васпитању, о потребама даровитих ученика и могућностима обичне школе да на њих одговори, о оправданости развијања посебних облика васпитно-образовног рада са даровитим ученицима и о карактеристикама и ефикасности појединих облика васпитно-образовног рада са даровитим ученицима. Како подизати даровито дете да оно испољи своје даровите потенцијале, односно како сачувати даровитост детета до одраслог доба? Како обликовати активности и садржаје у школи да се адекватно одговори на потребе даровитих ученика? Како издвојити ученике којима је најпотребнија подршка у развијању њихових даровитих потенцијала? Како препознати ученике који ће највише развити своју даровитост? Како васпитавати и образовати децу и младе да испоље своје даровите потенцијале и постану креативни ствараоци кад одрасту? Била су ово питања којима се Институт за педагошка истраживања у свом досадашњем раду бавио.

Промене у образовању и однос према даровитим ученицима

Почетак обраћања пажње на натпросечне и успешне ученике у нашим школама може се сместити у шездесете године када се диференциран приступ различитим категоријама ученика остварује увођењем награда за постизање изузетног успеха и развијањем система такмичења. Према публикованим радовима, седамдесете године могу се сматрати почетком систематског истраживачког рада у области даровитости. У законима о основној и средњој школи (1974) појављују се посебне одредбе које се односе на даровите ученике: организовање додатног рада, формирање "научних" група, увођење изборне и факултативне наставе, могућност убрзаног школовања. На овај начин конципирано је опредељење да се даровити ученици задрже у одељењима обичне школе и васпитавају и образују са осталим ученицима, а да им се изван редовне наставе и школе обезбеде и понуде додатни садржаји и активности (Максић, 1989).

Пре тридесет година, испитивање и утврђивање даровитости деце и омладине почеле су да изводе службе за професионалну оријентацију с циљем да се даровитим ученицима омогући избор адекватног занимања и у складу са њим потребно школовање. Информације о даровитим ученицима достављају се школама које могу да их употребе за школски рад са овим ученицима. У наредној деценији, осамдесетих година, рад на одређењу даровитости значајно је проширен теоријским разматрањем појаве даровитости и даљим испитивањем специфичности даровитих појединаца у научно-истраживачким институтима. Поред ширења мреже ваншколских институција које су намењене подстицању развоја различитих талената крајем осамдесетих година, настају многе друге институције које треба да пруже разноврсну, али и материјалну подршку даровитој деци и младима.

И у најновијим законима о основном и средњем образовању и васпитању (1991, 1992) школе су обавезне да организују додатни васпитно-образовни рад за ученике који испољавају посебну склоност и интересовање за поједине предмете и за ученике који са изузетним успехом савладавају програмске садржаје и показују интересовање за продубљивање знања из одређених предмета. Основне и средње школе треба да омогуће и убрзано школовање оних ученицима који то могу да постигну, а постоји и могућност школовања у школама и одељењима са посебним програмима који су намењени ученицима са посебним способностима и талентима. Постоји само неколико посебних средњих школа, док могућности убрзаног школовања користи врло мали број ученика. Што се тиче подршке уз редовно школовање у обичним школама, она је била озбиљно угрожена у последњој деценији, као и укупно образовање.

Испитивање друштвеног и образовног третмана даровитих ученика у нашој средини изведено је у неколико наврата. Анализа истраживања, публикација, скупова и школске регулативе почетком деведесетих година (Максић, 1992а, б), открила је дуготрајно интересовање за ову категорију ученика, бројне теоријске и практичне покушаје да се одреде и задовоље њихове образовне потребе у школи и да се подржи њихов укупан развој у нашој средини. Закључено је да будућа истраживања треба да уваже резултате ранијих, и да сви друштвени фактори заинтересовани за развој даровитих појединаца, треба да се удруже и координишу свој рад како би подршка коју пружају била што ефикаснија. Разматрање образовне подршке која се даровитој деци пружа у свету, потврдило је да је Југославија, до почетка деведесетих, успешно пратила друге европске земље које су проблематизовале школовање даровитих, како у приступу, тако и у облицима и начинима рада са њима.

Резултати истраживања која су изведена у Институту

Истраживања о даровитој деци у Институту започињу седамдесетих година проучавањем проблема у њиховом школовању (Ђорђевић, 1974). Ђорђевић описује манифестације даровитости и особености даровитих појединаца и услове за откривање и праћење даровитих ученика. Следи дискусија улоге моти-

вације у раду даровитих, похвала, награда, такмичења, наградних конкурса, посебних диплома, других јавних признања, стипендирања и кредитирања. Пошто су анализирани поједини облици подршке (хомогена и хетерогена одељења, специјализоване школе, брже школовање), закључено је да закони и прописи представљају само претпоставку за рад са даровитим ученицима. Најзначајнији услови су клима подршке у школи, наставници који су оспособљени за рад са даровитима и друштво које прихвата даровите поверавајући им одговарајуће послове и дужности. У истом тексту препоручено је да рад са даровитим ученицима обухвати њихово рано откривање, испитивање и процењивање њихових карактеристика и стварање оптималних услова за њихов развој. Потребан је континуиран и систематичан рад који подразумева обезбеђивање одговарајуће материјалне основе.

Већ у првом тексту били су назначени најзначајнији проблеми даровитости који ће касније бити проучавани у Институту за педагошка истраживања. Резултати изведених истраживања могу се анализирати проблемски, почев од тога како је одређена даровитост, како се дефинише, ко су даровита деца и млади, како се изводи идентификација, које карактеристике се мере и којим инструментима се мерење врши, каква је образовна подршка за даровите ученике у школи и редовном програму, какви су ефекти појединих примењених метода и у каквом се друштвеном контексту даровитост и даровити појединци подржавају. Следи преглед једног дела резултата истраживања према изучаваним проблемима. Најпре, појмовна разграничења: шта је даровитост; ко су даровита деца и млади, односно даровити ученици; идентификација – шта се и чиме мери; образовна подршка за даровите ученике у школи и редовном програму, изван редовног програма, изван школе, убрзано школовање, односно примена различитих метода и њихови ефекти.

Ђорђевић (1978) сматра да је за организован и свеобухватан рад са ученицима, а нарочито даровитим, право место основна школа и прве две године средње школе. Школски психолози, заједно са наставницима и уз помоћ и подршку родитеља и школског лекара, могу да на најбољи начин испуне све захтеве и допринесу да сви ученици, међу њима и даровити, добију такво образовање и васпитање које ће бити у складу са њиховим могућностима и истовремено тежњама датог друштва. Идентификација даровитих није сама себи циљ и не представља тренутак у опредељивању појединца за будућност. Идентификовање је почетак, основа за сав каснији дугогодишњи рад са даровитима. Препоручена идентификација обухвата употребу тестова за опште и специфичне способности, тестова знања, тестова и инвентара личности и инвентара интересовања, посматрања и процена, међусобно дечије процењивање и процене њихових родитеља.

Први проблем у сваком раду са даровитим ученицима представља дефинисање даровитости (*Идентификација и праћење даровитих ученика*, 1979). Некада се под даровитишћу мислило пре свега на високе интелектуалне способности, док се реч "таленат" везивала за уметничко изражавање (Ђорђевић, 1979). Данас се о даровитости говори као о потенцијалу који се изражава кроз

одређене таленте, тако да је таленат даровитост испољена у одређеној области (Максић, 1998а). Даровитост се никада није сводила само на изузетне интелектуалне способности, већ је представљала шире и обухватала, у зависности од теорије и приступа, поред способности, знања, мотивацију, посвећеност, одређене особине личности, креативност итд. Није увек обавезно присуство врло високих интелектуалних способности, а улога креативности, мотивације и појма о себи у даровитости на млађим узрастима не може се са сигурношћу одредити (Максић, 1993а, 1994б).

Када се изабере теоријско полазиште о природи даровитости, следећи корак представља њено испитивање и мерење које укључује тестирање и процењивање карактеристика појединца и његових постигнућа. Углавном се у литератури говори о откривању даровитих појединаца и утврђивању њихових дарова и талената. Полазећи од питања када, како и ради којих циљева идентификовати даровиту децу, Ђорђевић (1995, 1999) истиче значај предшколског и рано-школског узраста за укупан дететов развој, али истовремено и потребу за стимулацијом општег развоја све деце и препоручује да се сложеност и динамичност феномена даровитости може утврдити применом већег броја инструментата, понављањем испитивања и редовним праћењем кандидата уз нова испитивања са оштријим критеријумима што су ученици старији. Оваква провера омогућиће и корекцију дијагностичког поступка. Мада ни у једном од истраживања изведеним у Институту циљ није био дефинисање индикатора и критеријума или развијање инструментата и идентификационог поступка, навешћемо, због значаја овог питања, како су идентификовани даровити испитаници у неким од њих.

Ђорђевић (1979) идентификује даровите ученике, за укључивање у додатни рад, испитујући интелектуалне способности ученика, стваралачке потенцијале, и понашања и особине помоћу упитника које задаје ученицима, разредним старешинама и другим наставницима. Критеријуми за потенцијално даровите ученике били су резултати на тестовима општих способности изнад 75-ог перцентилног ранга које су ученици постигли. Што се тиче школског успеха као индикатора даровитости, утврђено је да је школски успех ученика сеоских школа поузданији индикатор даровитости него школски успех ученика градских школа, а старијих ученика више него млађих. Примена допунских инструментата путем којих су ученици и наставници откривали (указивали на) даровите ученике у циљу поузданије идентификације даровитих ученика, такође се показала оправданом. Ученици из града и села тачније препознају своје даровите другове него што то чине наставници. При том, наставници у селу боље процењују своје даровите ученике од наставника градске школе, а учитељи на селу су најбољи од свих.

Максић (1991) за потребе свог испитивања о социоемоционалном развоју даровитих адолесцената, укључује као представнике даровитих ученике средње школе који су талентовани за математику и природне науке. Идентификациона процедура обухватила је номиновање даровитих ученика од стране наставника према понуђеним критеријумима: школски успех у одговарајућим

предметима, активно учешће у раду школских секција и у ваншколским организацијама, успешно учешће на такмичењима и освојене награде за рад и успех у области датих предмета. Од предложених кандидата у истраживање су укључени они који су задовољили најмање три критеријума. Затим су сви кандидати испитани тестом општих способности и задржани они чији је количник интелигенције био виши од 125. Овако издвојена група даровитих била је употребљивана са групом просечних ($IQ=90-110$). Групе су уједначене према битним обележјима (врста школе, школски успех, разред, узраст, пол), да би се елиминисао њихов евентуални утицај на предмет истраживања.

У другом раду, Максић (1998а) као даровите ученике средње школе третира оне ученике који похађају посебне школе или одељења за талентоване (за математику, језике, технику). Услови за пријем у специјализоване школе и одељења су изузетни резултати у датој области, високи скорови на тестовима општих и посебних способности и постигнућа и запажени резултати на релевантним такмичењима у земљи и иностранству. У специјализованим школама и одељењима ради се по посебним програмима, који су шири од обичних, и обрађују област на коју се односе на вишем нивоу од оног у регуларним школама које похађају деца различитих способности и интересовања. Мада је селекција ученика при упису у посебне школе била несумњива, у тренутку испитивања нису били доступни никакви прецизни подаци о ученицима, те зато не могу ни бити наведени.

Свакако најважнији проблем у вези са даровитим ученицима представља њихово образовање и васпитање, односно обликовање адекватне подршке. Први покушај у свету представља издвајање ученика у посебне школе и одељења, оних који имају већа предзнања од својих вршњака, који се налазе на вишем нивоу интелектуалног развоја и показују бржи интелектуални развој у односу на вршњаке. Оваквом подршком су нуђени богатији и сложенији програми, са већим захтевима и очекивањима од ученика у односу на регуларни програм и обичне школе. Убрзо се увиђа да се ради о сувише радикалној идеји и да некој деци не одговара. Стога се уводе другачији видови подршке који ће омогућити да даровити остану у разреду са осталом децом. И данас се, у светским оквирима, као најповољније решење сматра задржавање ученика који имају натпросечне способности и посебно изражена интересовања за поједине области у обичној школи уз обезбеђивање додатних садржаја и активности за њих (Максић, 1996ц).

Прво испитивање односило се на могућности организовања додатног рада у основној школи. Ђорђевић (1979) спроводи експеримент у две основне градске и сеоске школе у четвртном и седмом разреду (392 ученика у експерименталним и 439 ученика у контролним разредима). Рад у експерименталним разредима одвијао се у два правца: примена посебно припремљених задатака за подстицање критичког и стваралачког мишљења ученика у редовној настави (српски језик и математика) и са свим ученицима и организован додатни рад за даровите ученике изван редовне наставе. Додатна настава спроведена је у оквиру познавања природе и познавања друштва (IV разред), и биологије и исто-

рије (VII разред), са одабраним темама које су даровити ученици бирали по слободном избору. Резултати иницијалног испитивања су показали да су ученици градских школа били успешнији од ученика сеоских школа на релевантним варијаблама, а ситуација се променила после примене експерименталног програма.

На крају школске године, ученици експерименталних разреда су постигли боље резултате на тесту општих способности од ученика контролних разреда и у граду и у селу и старији и млађи. При томе, ученици са села су постигли резултате ученика градских контролних разреда (на почетку школске године су били иза свих ученика градских школа). Ученици са села су чак више напредовали од ученика из града у два теста за испитивање стваралачких потенцијала. Експериментални програм је пружио подједнаке могућности и девојчицама и дечацима, па су они постигли подједнаке резултате. У контролним разредима, девојнице су показале слабије резултате од дечака. Експериментални програм је допринео и побољшању положаја свих ученика у њиховим међусобним односима а даровити ученици су до краја школске године остали популарнији од осталих. Експериментални програм је, такође, допринео и реалнијем процењивању властитог положаја и властите популарности међу вршњацима.

Описано истраживање је показало да је експериментални програм у оквиру редовне и додатне наставе у току једне школске године знатно проширио могућности у потпунијем задовољавању потреба способнијих ученика, нарочито ученика на селу. Побољшања која су произашла из тако организованог рада показују да је овај рад нарочито важан у мање развијеним срединама у којима он значи одређену компензацију за објективне недостатке у раду сеоских школа, у смислу да није довољан. Једногодишњи експериментални програм је потврдио да је и у ограниченим условима могуће постићи вишесмерна побољшања у раду даровитих ученика. Експериментални програм је имао позитивно дејство и на остале ученике, нарочито у погледу добрих међусобних односа а популарност даровитих ученика је била несумњива, и на почетку и на крају школске године. Били су ово докази у прилог организовања додатног рада у школи, као адекватне подршке за даровите ученике.

Штампање приручника за наставнике о томе како да изводе додатну наставу у основној школи имало је за циљ да се они потпуније упознају са природом даровитих ученика, додатним радом и начином рада са даровитим ученицима на овом узрасту (Ђорђевић, 1977). У Приручнику су дата упутства о томе како одредити време за извођење додатне наставе, како изабрати ученике за укључивање у додатни рад, какве могу бити реакције ученичких родитеља и како да наставници обезбеде сарадњу са њима. У другом делу књиге понуђени су предлози програмских садржаја по разредима за додатну наставу из већег броја наставних предмета, као што су: познавање природе, познавање друштва, историја, географија, физика, хемија. Такође, предвиђене су и интердисциплинарне теме које повезују више области, физику, биологију, технику и ликовно васпитање. Најзад, као помоћ наставницима, за успешније извођење додатног рада, дати су допунски инструменти за идентификовање даровитих ученика.

Даља испитивања ефеката различитих облика васпитно-образовног рада са даровитим ученицима откривају њихове добре и лоше стране (Ђорђевић, 1985; Максић, 1994а). Убрзо постаје јасно како најбољег решења нема, што потврђују и бројна испитивања вршена у другим срединама. Издвајање ученика, убрзавање њиховог школовања и увођење разноврсних обогаћујућих програма има позитивне и негативне ефекте у конкретним случајевима. Одређене врсте подршке имају повољне утицаје у једним, а неповољне у другим областима (способности, знања, мотивација, доживљај себе, односи са окружењем). Нема довољно доказа о трајности изазваних позитивних ефеката нити њиховом критичном подстицајном учешћу у развоју способности и талената деце која су укључена у разне видове подршке. Истраживања откривају низ тешкоћа у самом процесу испитивања и утврђивања квалитета образовне подршке за даровите ученике, што још више отежава утврђивање правог стања ствари – колико је ова подршка оправдана.

Радовановић (1989) процењује да већ у самом зачетку односа даровитог појединца и школе стоји противуречност како надареног, изузетног појединца конформирати наизбежним социјалним обрасцима когнитивног и афективног функционисања, карактеристичним за одређене улоге, а да при том сачувамо суштину стваралачке личности коју чине оригиналност и неконформизам функционисања и продукције. Аутор препоручује Мак Маленов двофакторски модел стваралачког процеса који би се могао применити у школском раду и закључује да педагозима тек предстоји решавање питања о томе који су најоптималнији васпитни модели развоја флексибилног и перзистентног низа креативних црта. Како развијати парадоксалне дијаде особина које су предуслов оригиналности појединца, на пример дивергентно и конвергентно мишљење, опуштено и пажњу, одлагање закључивања и систематско закључивање! И најзад, који су то васпитни и дидактички садржаји који развијају одговарајући систем вредности и мотивацију за перзистентан креативан напор?

Подстицање даровитости се састоји у брижљивом и систематском буђењу радозналости, експресије, критичког мишљења (Ђорђевић, 1997). Даровитост се може култивисати тако што ће се утврђивати, уносити одређени циљеви и вредности и развијати одређена својства личности која омогућавају појединцу да буде отворенији за властите идеје и да мисли на флексибилан, независан и имагинативан начин. Добар је онај програм који одговара области за коју постоји потенцијал и тамо где се он испољава. Подстицање даровитости треба да кореспондира са свим аспектима дететовог развоја. Како способности и дарови у току развоја почињу да се диференцирају, тако се и развој подстицањем усмерава према запаженим или испољеним посебним даровима или талентима. Подстицајни програми могу успешно да се реализују ако постоји клима у којој се одвија адекватан рад и активности, и ако постоје васпитачи и наставници који су спремни и обучени за такав начин рада. Васпитачи, учитељи и наставници треба да буду иницијатори, медијатори и реализатори активности посредством којих деца могу да испоље своје склоности, тежње и таленте.

Следеће значајно питање о даровитима јесте које су то специфичне особине које одликују даровиту децу и младе, а по којима се они разликују од остале деце и младих. Од давнина су даровити појединци доживљавани и описивани као необични, ексцентрични, склони девијантном па и патолошком понашању, незаинтересовани за реаговања људи око њих. Истраживања показују да је још увек широко раширен стереотип да су сви даровити, без обзира на узраст, ипак нешто посебно и да са њима "сигурно нешто није у реду". Јавно мњење живи у уверењу како се даровити појединци у току свог живота сусрећу са великим социјалним и емоционалним проблемима и то нарочито у свом приватном животу и у опште у односима са другим људима. Штавише, сами даровити млади виде своју даровитост као препреку за успешну комуникацију и разумевање са својом околином. Управо из наведених разлога, у Институту су спроведена истраживања социоемоционалног развоја даровите деце и адолесцената која су укључила њихову популарност, социјабилност, квалитет односа са окружењем и задовољство тим односима.

У испитивању социометријског статуса даровитих ученика основне школе, Ђорђевић (1979) је утврдила да су даровити ученици били популарнији од осталих. Међутим, ученици из села и града, и млађи и старији, бирали су и даровите и остале вршњаке из одељења, како за помоћ у учењу и школском раду, тако и за најбоље пријатеље. Популарни су били и даровити и остали ученици. У оквиру тога, даровити ученици из града и села, и млађи и старији, били су испред осталих. Даровити ученици су популарни међу својим вршњацима, али они сами не мисле тако о свом положају, већ су према себи много критичнији и то даровити ученици градске школе више него даровити ученици сеоске школе. Експериментални програм је унео и нека побољшања која су такође значајна, а то је побољшан положај и мишљење о том положају осталих ученика, који нису даровити. За нормално комуницирање даровитих ученика са осталим вршњацима различитих способности, овај резултат је значајан.

Испитивање на нивоу средње школе показује да има више сличности него разлика између даровитих и осталих ученика. Резултати испитивања психосоцијалних карактеристика даровитих адолесцената, ученика од првог до четвртог разреда средње школе, указују да се они не разликују у погледу квалитета и задовољства односима које остварују са својим друговима, родитељима и наставницима, ни у особини социјабилности од осталих адолесцената. Мали је број значајних разлика и оне су различитог значења: с једне стране, даровити адолесценти су омиљенији међу својим друговима од осталих, а с друге стране, даровити показују тенденцију ка неповољнијим односима са својим родитељима (Максић, 1997б). На већини мера психосоцијалних карактеристика, нема значајних разлика између даровитих и просечних ученика из обичне и специјализоване школе, из чега следи закључак да се не може говорити ни о специфичном склопу психосоцијалних карактеристика даровитих ученика који похађају специјализовану, односно обичну школу (Максић, 1991).

Када се упореде разлике у односима са друговима између даровитих и осталих адолесцената и разлике између млађих и старијих адолесцената без об-

зира на даровитост, добија се резултат који показује да старији адолесценти имају лошије односе са својом околином и да су мање задовољни овим односима од млађих (Максић, 1996б). Однос између даровитости, узраста и задовољства односима са друговима захтева посебну пажњу, пошто се на основу изнетог налаза може претпоставити да одрастање код даровитих адолесцената увећава њихово незадовољство односима са друговима. Чини нам се да би питање о кумулирању незадовољства односима са друговима код даровитих са одрастањем могло да буде једно од кључних питања у оквиру испитивања њихових односа са друговима, а можда и шире, њихових односа са људима који их окружују. Иако не можемо са сигурношћу да кажемо зашто је то тако, очигледно је да су уверења јавног мњења заснована, бар делимично, на одређеним искуствима.

У целини, описана истраживања могу се протумачити тако да потврђују да нема основа да се одржава уверење о незаинтересованости даровитих особа за људе око њих и о већим проблемима даровитих него осталих у односима са околином. Истовремено, резултати значе да нема основа ни за заступање супротного становишта о општој супериорности даровитих појединаца, која подразумева обавезно присуство развијених социјалних вештина код даровитих особа и зрело социјално понашање у складу са њиховим високим интелектуалним потенцијалима. Дакле, није довољно да дете или млада особа буду натпросечно интелигентни и талентовани за одређену област људске делатности да би ове одлике одредиле њихово социјално понашање и личност. Способности успешног сналажења у социјалним односима могу, али не морају, да буду својство интелектуално и академски даровитог појединца.

Са циљем да испита да ли се интелектуално даровита деца значајно разликују по свом моралном расуђивању од просечне деце, Миочиновић (1996) испитује моралне норме, понашања и осећања ове две групе деце узраста од 7 до 17 година. Млађа деца, без обзира на своју интелигенцију, исправност једног поступка процењују на основу његових актуалних физичких последица (награде или казне), а старија воде рачуна о намерама починиоца дела и о поштовању правила. Сем тога, млађа деца сматрају да је исправно на добро узвратити добрим, а на зло злим, тако да њихов реципроцитет има облик директне размене типа "ја теби, ти мени", и заснива се на предвиђању одмазде ако се не пружи помоћ и не враћају услуге ако се помогне. Код старије деце реципроцитет се заснива на стављању на туђе место, осећању захвалности, оданости и узајамног поштовања. Ови налази указују на то да развој моралности иде од расуђивања на основу непосредних последица до расуђивања на основу субјективних унутрашњих намера, норми и вредности.

Иако у целини посматрано, нису нађене значајне разлике у моралном расуђивању између просечне и интелектуално обдарене деце, неки аспекти моралног расуђивања, као што су интенционалност, реципроцитет, релативност, који првенствено одражавају когнитивни развој, јављају се раније код деце високе интелигенције (Миочиновић, 1998). Налаз да интелектуално обдарена деца почињу раније да морално зрело расуђују је разумљив и очекиван, јер је мо-

рално расуђивање један аспект општег интелектуалног развоја. Али, пошто морално расуђивање не представља просту примену општих когнитивних и језичких способности на моралне проблеме, већ захтева и развој других способности, нарочито способности за стављање на туђе место, ниво моралног развоја може се јасно разликовати од нивоа општег интелектуалног развоја. "Интелектуална моћ" је потребна за зрело морално расуђивање, али није довољна. Налази истраживања потврђују здраворазумску интуицију да "бити интелигентан и бити моралан није исто".

Даровити млади проводе своје слободно време другачије од својих вршњака (Максић, 1997а). Разлике у садржају и структури активности између даровитих и просечних ученика средњих школа потврђују да се слободно време даровитих организује око области у којима се испољава њихова даровитост, било да се директно усмерава на стицање знања и рад у тој области, или индиректно, обезбеђујући развој опште културе, релевантна знања, оријентације и ставове који представљају основу за испољавање и подстицање даровитости. Мада је велики утицај породице у обезбеђивању услова који погодују бављењу пожељним активностима (као што су читање и учење страних језика), велике су и могућности (и обавезе) школе да усмери ученике ка тим активностима. Прикупљени подаци о слободном времену имају значајне импликације: ако се код младих подстичу активности које помажу или саме чине даровитост, увећавају се шансе да већи број њих постане даровит.

Следећа група истраживања односила се на мишљења, уверења и ставове ученика, родитеља и наставника о даровитој деци и њиховом школовању. Ученици, родитељи и наставници описују даровитост свим битним елементима којима научници објашњавају овај феномен, а то су натпросечне способности, учење, постигнуће, мотивација и креативност (Максић, 1995б). Упоређивање одговора ученика, родитеља и наставника открива нам да најдетаљније и најстручније дефиниције дају наставници, а најкраће и најједноставније ученици. Наставници значајно чешће од родитеља и ученика, а родитељи чешће од своје деце наводе способности, учење и креативност. Три групе испитаника једнако вреднују значај постигнућа и мотивације у одређивању даровитости. Да ли ученици похађају обичну или специјализовану школу повезано је не само с тим како ће они одредити даровитост, него и с мишљењем њихових родитеља о даровитости.

Како даровити адолесценти виде сопствену даровитост и како је види њихово социјално окружење било је предмет посебног испитивања (Максић, 2000а). Резултати откривају мале али значајне разлике у начину на који ученици обичне и посебне школе, њихови другови, родитељи и наставници доживљавају даровитост. Нема значајних разлика између родитеља који процењују даровитост свога детета без обзира да ли то дете похађа посебан или обичан програм. Нема значајних разлика у самоозначавању као даровитих између ученика обичних и посебних школа. Ученици посебних школа и одељења за даровите не процењују себе нити своје другове из одељења чешће као даровите у односу на ученике из обичних школа и одељења. Али, ученици посебних шко-

ла и одељења извештавају да добијају веће потврде своје даровитости од својих школских другова, родитеља и наставника у односу на ученике из обичне школе. Родитељи и наставници виде као више даровите одељења са посебним програмима за даровите него оне са обичним програмом.

Наредно истраживање покушало је да одговори на питање у коликој мери се оно што даровити ученици треба да науче, стекну и развију у школи разликује од онога што треба да науче, стекну и развију остала деца (Максић, 1993б). Утврђено је да постоје мање разлике у постављеним циљевима а веће у степену значаја појединих циљева у зависности од тога на које ученике се мисли. Ученици, родитељи и наставници захтевнији су у односу на образовање даровитих ученика, при чему су већи захтеви у погледу постизања образовних него васпитних циљева. Традиционални циљеви представљени радном оријентацијом (марљивост, одговорност, уредност, толерантност, поузданост), процењују се као значајнији за образовање просечних, а циљеви који окружују стваралачку оријентацију (креативност, независност, способност одлучивања, когнитивна флексибилност) представљају важнију групу циљева у образовању даровитих (Максић, 1995а).

Испитивање односа јавног мњења према даровитима обухватила су питања да ли је оправдано изоловање даровитих у образовне сврхе, ако се издајају у којој мери то чинити и где су оптималне границе. Наше испитивање односа према посебној образовној понуди за даровите ученике у нашој средини резултирало је дефинисањем става директне и индиректне подршке (Максић, 1997ц). Давање директне подршке засновано је на уверењу: да даровита деца губе време у обичној школи, да обичан програм гуши њихову интелектуалну радозналост, да школе треба да обезбеде посебну подршку за њих (као што су груписање и убрзано школовање) и у те сврхе треба да се уложи додатна средства, јер даровита деца представљају ресурс значајан за просперитет друштва. Индиректна подршка се базира на неслагању са мишљењем: како школа треба да се посвети већини и просечним ученицима, да постоји морална обавеза да се помогне деци са тешкоћама, да је посебно образовање за даровиту децу привилегија, да се тако код њих развија егоизам, подржава елитизам итд.

Директна подршка подразумева одобравање и прихватање посебног образовног третмана, а индиректна је дата преко одбацивања разлога против посебног образовања даровитих. У поменутом истраживању, наставници пружају најснажнију а ученици најслабију како директну, тако и индиректну подршку посебној образовној подршци за даровите ученике у школи, док су родитељи између ове две групе. Даровити ученици изражавају позитивнији однос према разним видовима образовне подршке и више су заинтересовани да се у њих укључе од својих недаровитих другова из школе. Исте разлике појављују се између родитеља даровитих и недаровитих ученика. У целини, може се закључити да родитељи и наставници имају позитивнији однос према посебним програмима за даровите што више знају о даровитости, садржају и циљевима датих програма (Максић, 1997д).

Друштвена подршка даровитости обухвата уже и шире окружење, објективне и субјективне факторе и степен институционализације подршке (Максић, 1998б). Подршка уже средине је актуелна и спонтана, заснована на непосредном контакту и усмерена на одређеног појединца, док подршка шире средине подразумева посредан контакт са појединцем, развијање стратегија и дугорочно планирање, виши степен организованости и усмереност на већи број деце. Објективне факторе представља постојећа мрежа институција и организација које пружају разне врсте подршке даровитима, док се ставови и вредности релевантних друштвених снага и појединаца о даровитима и њиховом развоју могу сматрати субјективним факторима. Добро планирана подршка коју једно друштво нуди свом подмлатку представља део стратегијског планирања развоја целог друштва. Што је подршка квалитетнија, она показује тенденцију да се институционализује и обрнуто, што су прецизније одређени садржаји, активности, услови и носиоци подршке, она је квалитетнија.

Према најновијим испитивањима у која су укључени ученици завршних разреда основне и средње школе и студенти више школе и факултета, млади верују да у нашој средини има довољно талентованих људи, али да они немају услове за коришћење својих потенцијала (Максић, 2000б). Постоји сумња да подршка која је намењена талентованима не стиже увек до њих. Највише примедби млади имају на могућности које се талентованима пружају на радном месту, оцењујући их као рестриктивне. На основу мишљења ученика и студената таленат се састоји од великог знања, високих интелектуалних способности и креативног мишљења и продукције, али сви ови елементи представљају само један од предуслова за успех у друштву. Најважнији елементи друштвеног успеха, на основу којих млади процењују да је неко успешан човек, су висок мотив за постигнућем и висок материјални статус (Максић, 2000ц).

Испитивање основних претпоставки о природи даровитости и захтева за посебним образовним и васпитним третманом даровитих ученика, у циљу пружања одговарајуће подршке њиховом развоју, усмерава нас на редефинисање проблема (Максић, 1998а). Тако, од образовања и васпитања даровитих ученика стижемо до подстицања способности, талената и креативности. Све што је до сада рађено са даровитом децом у школи потврђује да она заслужују и захтевају додатну пажњу, али и да пружање сличне подршке и другој деци има повољан ефекат на њихов развој и напредак. Неизвесност промена које се дешавају на млађим узрастима, нарочито у периоду основног школовања, обавезује школу да својим диференцираним приступом ученицима не постане препрека на путу развија било ког детета. Школа као друштвена институција треба првенствено да се бави подстицањем развоја способности, интересовања и креативности свих ученика и да уважи, колико је то могуће, њихове капацитете и могућности.

Шефер (1997) примењује учење научно-истраживачких поступака у експерименталним одељењима основне школе из градске и сеоске средине. Уведен је комплетан процес истраживачког рада који је изменио улоге учесника у настави. Садржај експерименталног програма је у целини одговарао садржаји-

ма редовног програма који се спроводио у контролном одељењу. Утврђено је да експериментално одељење значајно напредује у свим варијаблама: у постерском приказивању рада и познавања редоследа истраживачких корака у процесу истраживања, у коришћењу више извора информација, класификацији података и броју коришћених облика рада. Ауторка закључује да у истраживачком процесу има довољно игре и изазова који подстичу унутрашњу мотивацију за рад, стваралачки прилаз проблему, проширују и продубљују области дечијих интересовања и високе логичке захтеве чине занимљивим.

Перспективе рада на проблемима даровите деце и младих

Најновија истраживања посвећена су проучавању креативности с циљем да се испитају и увећају могућности за подстицањем креативности младих у току њиховог формалног образовања. Анализа школске регулативе на нивоу основног и средњег образовања потврђује да се креативност, која се одређује као особина личности, оријентација/вредност, обележје понашања и својство оствареног постигнућа, сматра значајним васпитно-образовним циљем, као што је случај и у другим образовним системима (Максић, 1996а). Посматрање школске праксе и праћење ефеката школовања указује на одсуство креативности код ученика и наставника. Могући разлози оваквог стања су: конфузија опредељења и њихова недовољност у обликовању школског рада, непотпуност и неусаглашеност појединих делова законске регулативе, тешкоће у одређивању и мерењу креативности, и неке карактеристике школе.

Анализа изабраних теорија и модела креативности потврђује да креативност има различита значења у различитим срединама, културама, традицијама, друштвеним системима, образовно-професионалним групама, породицама, па чак појединцима у различитим животним добима (Максић, 1995ц, 1999а,б). Оно што знамо о креативном постигнућу није довољно операционално да би нам помогло у раду у школи. Нема довољно истраживања о односу између различитих школских садржаја, метода и активности и креативне продукције ученика. Планирање, организација и сâм практичан рад на развијању креативности претпоставља нужно одговоре на многа питања, као што су: да ли развијати креативност све деце или само неких; да ли развијати дететове способности у једној области, више области или свим где је ученик успешан; да ли следити дететова интересовања и афинитете или уводити нове, непознате ствари, отврати нове области.

Препознавање креативног ученика је полазна тачка за његову подршку и могућност исказивања његових стваралачких потенцијала, али се у школама још увек довољно не поштује право на различитост (Ђорђевић, 1996, 2000). Неразумевање природе креативних ученика је главна препрека у раду са њима. Код креативног учења и наставе, оно што наставник јесте вероватно је далеко важније од оног што он чини. У учионици је потребно показати да се креативност цени, а што са своје стране захтева да се поклони већа пажња припремању и формирању наставника у погледу бољег познавања потреба и могућности кре-

ативних ученика. Услови за манифестовање креативности ученика обухватају обезбеђивање одговарајуће атмосфере прихватања и одобравања, одсуство страха од грешака, прилике за трагање за различитим решењима, подржавање дечије фантазије, налажење решења за покренуто питање, акумулирање знања итд.

Лалић (1999) сматра да се у дискусији о подстицању креативности деце у школи неправедно заборављају методе из прошлости. Декроли метод, Далтон план, Винетка метод, Јена план и други стварали су услове за развој креативности усмеравајући се на животне ситуације, слободу одлучивања, индивидуализацију, групне пројекте и разноликост приступа. С обзиром на то да су ове идеје биле само алтернатива званичном васпитању и образовању њима се могу обогатити постојећи програми, као и начин васпитања у коме ће се развити однос према изазову. То подразумева отварање школе за машту, инвенцију и независност у односу на ауторитете и репродуктивне активности. Наставниково вођење и учешће у решавању проблема, било да ученици раде индивидуално или групно, представља квалитативну разлику у односу на његово досадашње ангажовање. Општа атмосфера у одељењу која произлази из другачијег односа наставника и ученика повољно утиче на реализацију програма, подстиче ученике на изношење сопствених идеја, продуктивно мишљење и креативност.

Шефер (2000а) покушава да реши проблем мерења креативности ученика млађих разреда основне школе ангажовањем независних процењивача. У овом истраживању, процењивачи су били експерти за процењивање области, а вредновали су образовни процес, понашања ученика у релевантним активностима и квалитет њихових радова. Како каже сама ауторка, резултат сложене и дуготрајне процедуре није битно побољшао познату слику о креативности ученика. "Аналитичка" процена, заснована на дефинисаним критеријумима и скалама процене за сваки од критеријума, била је слична "синтетичком", глобалном приступу, који је створен на основу првог утиска. Процењивачи су постигли сагласност у коначним оценама, али је њихово мишљење било засновано на различитим критеријумима које су процењивали. Имајући у виду изнето, Шефер закључује да нема много смисла да се спроводи сложена и скупа процедура финалне процене!

Ни асоцијативни тестови који мере дивергентне способности (флуентност, флексибилност и оригиналност идеја) нису поуздани нити ваљани па, према томе, ни предиктивни (Шефер, 2000б). Успех на тесту не гарантује испољавање дивергентних способности у будућности, а посебно не стваралачку продукцију и понашање. Флуентност, флексибилност и оригиналност као да само описују атрибуте дивергенције који се активирају према потреби, унутрашњој намери и инспирацији или спољном захтеву задатка. Чини се да су конкретан садржај задатка и тренутна мотивација пресуднији за успех на тесту него медиј (вербални, визуелни) или тип задатка (асоцијативан или продукција). Најкарактеристичнија мера за креативност је оригиналност одговора, док квалитативне анализе дечијих радова говоре да треба увести појам "трансформација" и помоћу њега утврдити дечију способност да се удаљавају од задатог.

Закључак

Даровита деца и њихово школовање проучавају се у Институту за педагошка истраживања континуирано у последњих двадесетпет година. Започело се са теоријским проверавањем ефеката примене одређених облика образовања за даровите ученике и експерименталним испитивањем могућности за примену додатног рада у основној школи. Уследило је испитивање психосоцијалних карактеристика личности и социјалног развоја даровитих адолесцената. Затим су истраживане концепције даровитости које имају релевантни субјекти васпитно-образовног процеса и њихови ставови према постојећој и пожељној образовној подршци за даровите ученике у средњој школи. Последњи истраживачки пројекат био је посвећен испитивању креативности у детињству и адолесценцији и њеног развоја у основној и средњој школи. У плану је наставак рада на моделовању техника за подстицање развоја креативности ученика и наставника у школској ситуацији.

Резултати управо изложеног прегледа истраживања која су спроведена у Институту о даровитој деци и младима и њиховом школовању могу се придружити резултатима претходно помињаних, у којима се тврдило да расте свест о потреби за даровитим појединцима и спремност друштва да кроз школу и друге своје институције створи повољније услове за њихов развој. Уз једну оgradu да је деценија на измаку била рестриктивна у односу на све сфере нашег живота, тако да је дошло до значајног пада стандарда образовања у целини па и могућности које су реално пружане даровитим ученицима у оквиру њега. Док теоријско-истраживачки рад није губио корак са светом, промене у друштву довеле су до раслојавања која су све више утицала на школу, тако да се сужавао репертоар и квалитет понуде за већину деце, па међу њима и даровите ученике. Остаје нам да се надамо да ће у блиској будућности бити више објективних могућности за ефикаснију примену постојећих знања у школској пракси.

Користићена литература

- Ђорђевић, Б. (1974): Проблем школовања даровитих ученика, *Зборник 7 Института за педагошка истраживања* (247-282). Београд: Научна књига.
- Ђорђевић, Б. (1977): *Додатни рад ученика основне школе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђорђевић, Б. (1978): Проблеми идентификације даровитих, *Шести конгрес психолога Југославије, Зборник радова – књига III, Психологија у васпитно-образовном процесу* (203-221). Сарајево: Друштво психолога БиХ.
- Ђорђевић, Б. (1979): *Индивидуализација васпитања даровитих*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђорђевић, Б. (1985): Предности и недостаци појединих облика едукације надарених ученика, *Образовање и рад*, 8(5), 38-43.
- Ђорђевић, Б. (1995): Интелектуалне способности и даровитост на узрасту до 11 година, *Даровитост на предшколском и млађем школском узрасту, Зборник 1* (35-42). Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

- Ђорђевић, Б. (1996): Интелектуалне способности и креативност, *Даровитост на предшколском и млађем школском узрасту, Зборник 2* (49-54). Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђорђевић, Б. (1997): Подстицање даровитости, *Зборник 3* (12-23). Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђорђевић, Б. (1999): Могућности ране идентификације даровитих, *Зборник 5* (94-112). Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђорђевић, Б. (2000): Креативност и интелигенција – консеквенце за школу и наставнике, *Зборник 6*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача (у штампи).
- Идентификација и праћење даровитих ученика* (1979), "Округли сто 5". Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Лалић, Н. (1999): Заборављене методе деветстотих – такође изазов за креативност деце, *Зборник 5* (380-389). Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Максић, С. (1989): Третман даровите деце и младих у нашој средини, *Психологија*, 22(3-4), 157-164.
- Максић, С. (1991): Психосоцијалне карактеристике даровитих и просечних ученика, *Психологија*, 24(1-2), 125-138.
- Максић, С. (1992а): Истраживања о даровитим ученицима и њихово школовање у Југославији, *Зборник 24 Института за педагошка истраживања* (119-137). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Maksić, S. (1992b): Research on and education of the gifted youth in Yugoslavia; in F. Monks, N. Katzko & W. van Bohtel (eds.): *Education of the gifted in Europe: theoretical and research issues* (193-197). Amsterdam/Lisse: Swets/Zeitlinger.
- Максић, С. (1993а): *Како препознати даровитог ученика*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (1993б): Циљеви васпитно-образовног рада са даровитим ученицима, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 25 (120-137). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (1994а): Тешкоће у васпитно-образовном раду са даровитим ученицима, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 26 (286-303). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (1994б): Идентификовање даровитих ученика, *Настава и васпитање*, 43(1-2), 47-51.
- Maksić, S. (1995а): What schooling for the gifted, *Psihologija*, 28 (3-4), 269-282.
- Максић, С. (1995б): Како ученици, родитељи и наставници опажају и одређују даровитост, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 27 (158-177). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (1995ц): Креативност као циљ васпитно-образовног рада, *Сазнавање и настава* (151-169). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (1996а): Статус креативности у новијим теоријама даровитости, *Зборник о даровитости и креативности на предшколском и раношколском узрасту* (65-68). Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Maksić, S. (1996б): Peers' relations of gifted students, *Proceedings of International Conference on Giftedness: Social-Emotional Problems* (435-455). Porto: APERICTA.
- Максић, С. (1996ц): Облици васпитно-образовног рада са даровитим ученицима, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 28 (279-294). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (1997а): Слободно време у функцији развоја талента, *Култура слободног времена деце и омладине* (55-70). Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Maksić, S. (1997б): Gifted and average children's relations with their parents, *Early Child Development and Care*, 131, 119-128.
- Maksić, S. (1997с): Students', parents', and teachers' attitudes toward gifted education; in J. Chan, R. Li & J. Sparks (eds.): *Maximizing potential: lengthening and strengthening*

- our stride, proceedings of the 11th world conference on gifted and talented children (582-591). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Максић, С. (1997д): Преглед истраживања о ставовима према даровитим ученицима и њиховом образовању, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 29 (62-76). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (1998а): *Даровито дете у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (1998б): Друштвена подршка даровитости, *Зборник 4* (15-32). Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Максић, С. (1999а): Рана идентификација креативности, *Зборник 5* (113-126). Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Максић, С. (1999б): Креативност између теорије и школске праксе, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 31 (9-28). Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (2000а): Self-perceptions of students from gifted and regular programs; in K. Maitra (ed.): *Towards excellence: developing and nurturing giftedness and talent* (229-238). New Delhi: Mosaic Books.
- Максић, С. (2000б): Од теорија креативности до захтева савременог света, *Зборник 6*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача (у штампи).
- Максић, С. (2000с): Profile of a successful person: eminence versus ability, *NACE Annual Conference, The Able Child, A New Era*, York (Great Britain).
- Міоџиновић, Лј. (1996): The development of moral judgement: a comparison of average and high intelligent pupils, *Proceedings of International Conference on Giftedness: Social-Emotional Problems* (477-491). Porto: APEPICTA.
- Міоџиновић, Лј. (1998): Development of intentionality in high intelligent children, *Fifth Asia Pacific Conference on Giftedness*, New Delhi (India).
- Радовановић, В. (1989): Профил личности даровитог адолесцента, креативна ефикасност и васпитно формирање стваралачких црта: предлог за један васпитни модел, *Зборник 22 Института за педагошка истраживања* (124-132). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер, Ј. (1997): Евалуација ефеката учења научно-истраживачких поступака кроз групни рад у настави, *Настава и васпитање*, 46(5), 591-610.
- Шефер, Ј. (2000а): Проблеми процењивања дечијих продуката, *VI научни скуп "Емперијска истраживања у психологији"*. Београд: Филозофски факултет.
- Шефер, Ј. (2000б): *Креативност деце: проблеми мерења*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Виша школа за образовање васпитача.

SUMMARIES