

Originalni naučni rad

UDK: 373.5:371.3

DOI: 10.7251/FLZB2324363D

Implicitne teorije darovitosti gimnazijskih profesora

**Milica Drobac-Pavićević♦*,
Nikolina Vasić**

* Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet,
Katedra za psihologiju

SAŽETAK: U radu su istraživane implicitne teorije profesora gimnazije o darovitosti, kao i njihov pristup u radu sa darovitim učenicima. Postoji veliki broj eksplicitnih teorija o darovitosti u kojima je, pored drugih osobina ličnosti i motivacije, dominantna karakteristika visokih intelektualnih sposobnosti. Istraživanjem se željelo utvrditi sadržaj implicitnih teorija darovitosti profesora gimnazije kao što su ključne intelektualne karakteristike, osobine ličnosti, motivacija, kao i koje metode rada se koriste u radu sa darovitima, odnosno šta obrazovni sistem može učiniti za dalji razvoj potencijala ovih učenika. Ispitano je 16 profesora iz dobojske i banjalučke gimnazije. Podaci su prikupljeni polu-strukturisanim intervjuom a obrađeni tematskom analizom. Rezultati su pokazali da gimnazijski profesori darovitost opažaju kroz ispolje-

♦ milica.drobac@ff.unibl.org

nu visoku inteligenciju, kreativnost i kritičko mišljenje. Takođe se može uočiti da ekstrinzičku i intrinzičku motivaciju opažaju kao važne dijelove koncepta darovitosti. Perfekcionizam najčešće uočavaju na takmičenjima, a samopouzdanje kroz akademsko samopoimanje. Podaci pokazuju da profesori darovite vide kao društvene, spremne da pomognu i popularne, radoznale i uključene u nastavne i vannastavne aktivnosti. Metoda koji se koristi u radu da darovitim su vannastavne aktivnosti, a za dalji razvoj potencijala darovitih najbitnija je edukacija profesora. Na osnovu dobijenih podataka, moglo bi se zaključiti da profesori dobro prepoznaju samostalne darovite učenike prilagođene školskom sistemu.

KLJUČNE RIJEČI: darovitost, implicitne teorije, tematska analiza, gimnazija.

Uvod

Analizom literature koja se bavi temom darovitosti, jasno je uočljivo da postoji obilje definicija vezanih za ovaj koncept, pri čemu nedostaje konsenzus u pogledu preferirane definicije. Mnoge od tih definicija su usko povezane s konceptom inteligencije. Međutim, neke ističu višestruke aspekte darovitosti dok neke druge ovaj pojam svode na samo tri dimenzije (Carman, 2013). U literaturi se mogu sresti autori koji darovitost opisuju kao rijetki resurs koji predstavlja izazov u istraživanju (Ziegler & Raul, 2000). Nedostatak jasne definicije može biti izazovan za istraživače koji se bave ovom temom, ali istovremeno pruža mogućnost upoređivanja u literaturi različitih pristupa koji nastoje da definišu darovitost. Nedostatak konsenzusa u definisanju darovitosti može imati značajan uticaj na rezultate istraživanja, s obzirom na to da rezultati jedne studije ne mogu doslovno biti primijenjeni na druge grupe darovitih pojedinaca zbog varijacija u korišćenim definicijama (Carman, 2013). Imajući u vidu nedostatak precizne definicije u ovom polju, važno je razmotriti kako subjekti koji su zaduženi za prepoznavanje i identifikaciju, kao i rad s darovitim učenicima percipiraju samu darovitost i darovite učenike (Laine

et al., 2016). Stoga smo u okviru ovog istraživanja odlučili da se fokusiramo na gimnazijske profesore kako bismo dobili uvid u njihovo lično shvatanje pojma darovitosti.

Implicitne teorije nastavnika o darovitosti

Implicitne teorije predstavljaju konceptualna shvatanja, predstave ili teorije koje pojedinci, kako laici tako i naučnici, imaju o određenom fenomenu (Sternberg & Davidson, 1986). Na primjer, implicitne teorije inteligencije odnose se na vjerovanja o tome šta inteligencija predstavlja i kako se manifestuje u ljudskom ponašanju (Sternberg, 1985). Ovaj princip se može primijeniti i na druge fenomene, uključujući i darovitost. Za razliku od eksplicitnih teorija koje pružaju jasne definicije i modele konkretnih pojmova, implicitne teorije opisuju subjektivna uvjerenja ljudi koja mogu obuhvatiti predrasude i stereotipe kojih nisu svjesni (Baudson & Preckel, 2013). Značaj implicitnih teorija ogleda se u njihovoj povezanosti sa standardima koji se koriste u donošenju različitih sudova, kao i u njihovoj vezi sa očekivanjima, čiji je uticaj na razvoj i ponašanje često istraživano (Runco, 1999).

U kontekstu darovitih učenika, implicitne teorije njihovih nastavnika imaju izuzetno bitnu ulogu. Diskrepancija između stvarnih karakteristika darovitih učenika i percepcije nastavnika može imati značajan uticaj čak i na proces prepoznavanja i identifikacije. Ovakve pristrasne procjene mogu značajno uticati ne samo na obrazovanje darovitih učenika, već i na samu efikasnost novih obrazovnih programa. Na primjer, prosječna djeca koja su identifikovana kao darovita možda neće imati koristi od specijalizovanih programa, dok će ona koja nisu prepoznata kao darovita biti uskraćena za priliku da razviju svoje potencijale (Baudson & Preckel, 2013).

Nedavne meta-analize ukazuju na čvršću povezanost između inteligencije i akademskog uspjeha nego između inteligencije i testova inteligencije, naročito kada je riječ o procjenama nastavnika (Machts et al., 2016). Ovo implicira da bi daroviti učenici s nižim akademskim postignućem mogli biti zanemareni od strane svojih nastavnika, dok bi učenici s prosječnom inteligencijom, ali visokim po-

stignućem, mogli biti označeni kao daroviti (Heller et al., 2005; prema Heyder et al., 2018). Važnost procjena nastavnika dodatno je istaknuta kroz istraživanja koja pokazuju da implicitna očekivanja nastavnika u vezi s učeničkim performansama, bez obzira na način formiranja, utiču na kasnije ocjenjivanje učenika (Jussim & Harber, 2005), kao i na njihov budući kognitivni razvoj (Machts et al., 2016).

Machts i saradnici (2016) su u svojoj studiji utvrdili da su nastavnici precizniji u procjeni inteligencije nego u procjeni darovitosti i kreativnosti, dijelom zbog toga što darovitost obuhvata dodatne aspekte koji se ne mogu mjeriti standardnim testovima kognitivnih sposobnosti. Prema autorima Grandića i Letića (2009), u tradicionalnom školskom sistemu teško je prepoznati i razviti potencijal darovite djece, često dovodeći do toga da se takva djeca percipiraju kao nemirna, hiperaktivna ili neposlušna.

Istraživanja o stavovima nastavnika o prototipima darovitih učenika pokazuju tendenciju negativnih stereotipa i zabluda, često povezujući darovitost s učenicima koji imaju poteškoće u prilagođavanju, ocjenjujući ih manje ekstrovertnim, emocionalno stabilnijim, manje prijatnim ili manje socijalno prilagođenim u poređenju sa prosječnim učenicima (Baudson & Preckel, 2013). Međutim, kada se od nastavnika zahtijeva da opišu stvarne identifikovane darovite učenike, njihova slika postaje mnogo pozitivnija (Busse et al., 1986). Heyder i saradnici (2018) su otkrili da veće zablude nastavnika o darovitosti dovode do negativnijih stavova prema darovitim učenicima. Hany (1993) je zaključio da nastavnici s manjim iskustvom s darovitim učenicima obično određuju darovitost na osnovu primjera, dok oni s više iskustva procjenjuju darovitost na osnovu prototipa.

Pozitivni stavovi nastavnika o darovitim učenicima zavise od njihove profesionalne pripremljenosti, pri čemu nastavnici s dodatnim obrazovanjem za rad s darovitim obično imaju pozitivnije stavove (Solano, 1976; Morris, 1987; Hoogeveen et al., 2005; Megay-Nespoli, 2001, prema Čudina-Obradović & Posavec, 2009). U suštini, potrebna su dodatna istraživanja o implicitnim teorijama nastavnika, s obzirom na to da je važno razumjeti kako one utiču na pedagoško razmišljanje i praksu nastavnika (Rissanen et al., 2018).

Metode rada sa darovitim učenicima

Rad s darovitim učenicima zahtijeva efikasne strategije, budući da je uobičajeno teško ili čak nemoguće postići to unutar redovne nastave. Većina autora ističe tri ključne strategije u razvoju darovitih učenika: grupisanje prema sposobnostima, akceleracija i obogaćivanje programa (Nedimović i Sekulić, 2014). Grupisanje se odnosi na razdvajanje učenika u specijalizovane grupe na osnovu njihovih sposobnosti, omogućavajući im zadatke prilagođene njihovim mogućnostima, što olakšava rad sa homogenim grupama, ali može izazvati izazove u socijalizaciji i zadovoljavanju emocionalnih potreba (Kosanović, 2019). Akceleracija omogućava darovitim učenicima brže napredovanje kroz gradivo i preskakanje pojedinih razreda (Nedimović i Sekulić, 2014). Obogaćivanje programa uključuje dodatne aktivnosti i sadržaje koji proširuju redovnu nastavu, kao što su specijalizovani kabineti i dodatni materijali koji produbljuju znanje u određenim oblastima (Nedimović i Sekulić, 2014). Diferencijacija nastave je jedan od najefikasnijih pristupa u radu s darovitim učenicima, obuhvatajući različite forme kao što su problemska, mentorska, heuristička, programirana, integrativna i interaktivna nastava (Jovanović i Minić, 2018). U problemskoj nastavi se stvaraju izazovne situacije koje podstiču misaono aktiviranje učenika (Jovanović i Minić, 2018), dok mentorski rad doprinosi dugotrajnijem i kvalitetnijem pamćenju učenika, podstiče kritičko mišljenje i razmišljanje (Slavić i Matić, 2016). Heuristički koncept podstiče učenike na otkrivanje novih spoznaja putem razvojnog razgovora (Jukić, 2012). Programirana nastava omogućava učenicima da angažovano prate gradivo u skladu s njihovim sposobnostima, sprečavajući dosadu (Jovanović i Minić, 2018). Integrativna nastava povezuje srodne sadržaje iz različitih predmeta, dok interaktivna nastava podstiče saradnju među učenicima i s nastavnicima (Vilotijević i sar., 2014). Na srednjoškolskom nivou, mogućnosti obogaćivanja programa su veće, uključujući korištenje koledžnih izvora, prakse u državnim institucijama, razmjene programa i međunarodne koledže (Maksić, 1998). Takođe, Muratović i Musić (2017; prema Kosanović, 2019) ističu važnost mentorstva, dodatnih časova, projektne nastave i individualizovanog pristupa učenicima u podsticanju darovitosti. Istraživanja pokazuju da radno iskustvo nastavnika

može uticati na izbor metoda rada s darovitim učenicima, pri čemu nastavnici s manje od 5 godina radnog staža imaju negativniji stav prema grupisanju učenika, dok oni s više od 10 godina češće primjenjuju ovu metodu (Maksimović i Osmanović, 2019). Takođe, nastavnici s više od 30 godina iskustva češće rade s darovitim učenicima i primjenjuju mentorski pristup (Jovanović i Minić, 2018).

Problem

Identifikacija darovitosti učenika predstavlja kompleksan proces u obrazovnom sistemu, često vođen procjenom nastavnika kao ključnog faktora (Heller, 2000, prema Blažić i Stanojević, 2014). Rad sa darovitim učenicima zahtijeva posebno obučene i posvećene nastavnike koji će ih prepoznati i podržati u razvoju njihove darovitosti (Maehler & Hofmann, 2008, prema Blažić i Stanojević, 2014). Nedostatak jasne definicije darovitosti doprinosi frustraciji nastavnika u ovoj oblasti, stoga je važno istražiti kako oni percipiraju darovite učenike i njihovu nadarenost (Laine et al., 2016). Na domaćem terenu, istraživanja o doživljaju i prepoznavanju darovitosti među profesorima srednjih škola su rijetka. Stoga je cilj ovog istraživanja odgovoriti na dva osnovna pitanja: 1) kako gimnazijski nastavnici percipiraju darovite učenike i na osnovu kojih karakteristika ih prepoznaju? 2) koje metode rada primjenjuju u radu sa darovitim učenicima? Procjena darovitosti nije samo akademsko pitanje, već ima i praktične implikacije u obrazovnom sistemu. Nastavnici su prvi koji dolaze u kontakt sa učenicima i imaju značajnu ulogu u prepoznavanju njihovih talenata i potencijala. Razumijevanje njihovih stavova i pristupa prema darovitosti može pružiti dragocjene uvide za unapređenje prakse u radu sa ovom populacijom učenika.

Metod

Uzorak

U istraživanju je učestvovalo ukupno 16 profesora, od kojih je polovina bila zaposlena u Gimnaziji u Banjoj Luci (N=8), dok je druga polovina dolazila iz dobojske gimnazije (N=8). Svi učesnici su imali radno iskustvo u prosvjeti najmanje 10

godina a najviše 22 godine, pri čemu su predavali predmete koji su obuhvaćeni tokom svih četiri godine srednjoškolskog obrazovanja. Važno je napomenuti da su svi ispitanici prošli obavezne obuke u sklopu programa nastavničkog usavršavanja, dok je većina njih dodatno sticala znanja iz metodike nastave kroz različite dodatne edukativne programe. Izdvaja se jedan profesor koji je posebno istakao svoje obrazovanje kroz završene dodatne edukacije tokom master i doktorskih studija.

Instrument, način prikupljanja i obrade podataka

Istraživanje je sprovedeno putem online platforme, a intervjui su snimljeni radi izrade transkripata. Svim učesnicima je detaljno objašnjena svrha snimanja razgovora, kao i anonimnost istraživanja, s naglaskom da će se njihovi odgovori koristiti isključivo u istraživačke svrhe. Pri obradi podataka primijenjena je metoda tematske analize. Tematska analiza predstavlja pristup koji ima za cilj identifikaciju i opisivanje ključnih tema koje se pojavljuju u skupu podataka, uz minimalnu organizaciju i detaljno opisivanje istih (Viligi, 2016). U deduktivnoj analizi prvo je urađeno kodiranje podataka: kodiranje nižeg reda (identifikovanje osnovnih jedinica značenja na deskriptivan način) i kodiranje višeg reda (identifikovanje kategorija na osnovu skupa kodova). Zatim su identifikovane teme na osnovu dobijenih kodova i kategorija, ali i na osnovu postavljenih istraživačkih pitanja. Fenomenološki pristup korišćen je za interpretaciju podataka, dok je objektivnost postignuta uključivanjem još jednog procjenitelja u analizu.

Rezultati

Dobijeni rezultati su prikazani u dvije tabele (tabela 1 i tabela 2). Tabela 1 u sebi sadrži grupisane odgovore na prvo istraživačko pitanje: kako gimnazijski nastavnici percipiraju darovite učenike odnosno na osnovu kojih indikatora ih prepoznaju? Odgovori su grupisani u tri teme. Intelektualne sposobnosti darovitih učenika, osobine ličnosti darovitih učenika i motivacija darovitih učenika. Za svaku temu su navedene kategorije koje su generisane na osnovu kodova dobijenih iz odgovora ispitanika.

Tabela 1

Teme, kategorije i kodovi za istraživačko pitanje: kako gimnazijski nastavnici percipiraju darovite učenike i na osnovu kojih karakteristika ih prepoznaju?

Tema	kategorija	Kodovi
<i>Intelektualne sposobnosti darovitih učenika</i>	Uticaj sredine i nasljeđa	Nasljeđe, sredina, trud i rad, Međusobna povezanost nasljeđa i sredine.
	Struktura inteligencije	Opšta sposobnost, specifične sposobnosti.
	Sadržaj intelektualnih sposobnosti	Percepcija, sposobnost kritičkog mišljenja, logičko zaključivanje, pamćenje, kreativnost (originalnost, fleksibilnost, fluentnost, mašta, improvizacija).
<i>Osobine ličnosti darovitih učenika</i>	Visoka inteligencija	Lakoća shvatanja, brzina razumijevanja, primjena znanja, veliki obim znanja, lakoća u učenju i pamćenju.
	Introveti	Tihi, povučeni u sebe, zatvoreni, unutrašnji svijet.
	Ekstroverti	Komunikativni, otvoreni, opuštene, društveni, pomažu drugima, prihvaćeni. Druželjubivi, cijenjeni, primjer drugima, omiljeni.
	Perfekcionizam	Težnja ka savršenom, takmičarski nastrojani.
<i>Motivacija darovitih učenika</i>	Samopouzdanje	Svjesni sebe i svog znanja, znaju šta hoće, imaju čvrste stavove.
	Vrsta motivacije	Intrinzička, ekstrinzička, kombinacija intrinzičke i ekstrinzičke motivacije.
	Školsko postignuće	Prosjek 5.0, visoko školsko postignuće, nisko školsko postignuće.
	Interesovanja	Široka interesovanja, specifična interesovanja.

Tabela 2 sadrži grupisane odgovore na istraživačko pitanje koje se odnosi na učešće darovitih učenika u nastavi kao i koje metode rada se koriste u radu sa takvim učenicima. Dobijeni odgovori su grupisani u dvije tematske cjeline: angažovanost na nastavi i metode rada sa darovitim učenicima. Kao i u tabeli 1, u sklopu svake teme na osnovu odgovora ispitanika generisani su kodovi koji su grupisani

u kategorije. Teme, kategorije i kodovi dobijeni tematskom analizom odgovora ispitanika na drugo istraživačko pitanje su prikazani u tabeli 2.

Tabela 2

Teme, kategorije i kodovi za istraživačko pitanje: koje metode rada primjenjuju u radu sa darovitim učenicima?

Tema	kategorija	Kodovi
<i>Angažovanost na nastavi</i>	Aktivni na času	Imaju puno ideja, dominantniji na času, uključeni u čas.
	Postavljaju puno pitanja	Ljubopitljivi, pitanja i potpitanja, zainteresovani i za teme van gradiva.
	Vannastavne aktivnosti	Hor, dramska sekcija, sport, šah, slikanje.
<i>Metode rada sa darovitim učenicima</i>	Školska takmičenja	Takmičenje iz matematike, istorije, debatni klub, takmičenje iz srpskog jezika, fizike.
	Vannastavne aktivnosti	Sekcije, dodatna nastava, kampovi, takmičenja, izrada projekata.
	Mentorska nastava	Mentorski rad, usmjeravanje učenika, individualni rad.
	Frontalna nastava	Usmeno izlaganje gradiva, usmene prezentacije, verbalizacija gradiva.
	Rad u parovima i grupama	Grupni rad, male grupe, rad u paru, diskusije u grupama.
	Istraživački rad	Istražuju, ispituju, testiraju.
	Obogaćivanje programa	Teži zadaci, izazovniji zadaci, izvori na nivou fakulteta, dodatni materijali.

Diskusija

Kada se analiziraju rezultati prve teme o intelektualnim sposobnostima, prvo je bitno istražiti prirodu same inteligencije, što je bila tema oko koje su profesori uglavnom imali saglasnost. Većina profesora ističe važnost genetskih faktora kod darovite djece, smatrajući ih ključnim, ali istovremeno naglašavajući neophod-

nost uticaja okoline, kao i napora i rada, kako bi se ostvario puni potencijal. Posebno su istakli ulogu roditelja u razvoju darovitosti kod djece. Ovdje se primjećuje uticaj interakcije između genetskog nasljeđa i okoline, gdje genetski inteligentniji roditelji stvaraju povoljniju okolinu za razvoj svoje djece (Zarevski, 2000). Profesori su takođe naglasili važnost obogaćene sredine koja pruža veću intelektualnu stimulaciju, kao što su pristup raznovrsnoj literaturi, redovni razgovori s roditeljima i ranije izlaganje knjigama (Viner, 1996, 2000; prema Božin, 2009). Pored porodice, profesori često ističu ulogu učitelja i nastavnika u razvoju darovitosti, što je u skladu s Bronfenbrennerovom bioekološkom teorijom koja naglašava važnost mikrosistema, u kojem su roditelji i nastavnici ključni faktori koji međusobno utiču na razvoj djeteta (Woolfolk, 2016). Nadalje, profesori su istakli trud i rad kao ključne faktore u razvoju darovitosti. Prema njihovim rezultatima, svjesni su potencijalne i produktivne darovitosti i prepoznaju potrebu za stimulativnom okolinom i motivacijom kako bi se potencijal pretvorio u produktivnost (Cvetkovic Lay i Sekulić Majurec, 2008; prema Polančec, 2020). Postoji varijacija u stavovima profesora o odnosu između talenta i darovitosti, s obzirom na to da se talenat razvija pod uticajem ličnosti, okoline i sreće, dok je darovitost nasljedna (Gagne, 2004; prema Maksić, 2015). Dalje, istraživanje je pokazalo da većina profesora smatra da je darovitost specifična sposobnost, ali postoji i stav da je to opšta sposobnost. Prema Božin (2009), darovitost se često ispoljava kroz visoku inteligenciju na testovima, ali profesori takođe prepoznaju postojanje različitih vrsta darovitosti ili inteligencija. Ovo je u skladu s višestrukom teorijom inteligencije koju zagovara Gardner (Nedimović i Sekulić, 2014). Kada je riječ o misaonim procesima, profesori najčešće ističu visoku inteligenciju i kreativnost kao ključne kategorije. Visoku inteligenciju objašnjavaju kroz brzinu i efikasnost rješavanja problema, kao i kroz primjenu i obim znanja, dok se kreativnost opisuje kao originalnost, fluentnost, maštovitost i fleksibilnost. Ovi rezultati su u skladu sa navodom Drobac-Pavićević (2020), gdje se naglašava da proces kreativnosti uključuje i divergentno i konvergentno razmišljanje. Uz visoku inteligenciju i kreativnost, visoka motivacija takođe se pokazala važnom za ispoljavanje darovitog ponašanja (Renzulijevoj teoriji Tri prstena). Takođe, profesori su primi-

jetili izraženu sposobnost kritičkog razmišljanja kod darovitih učenika, što se svrstava na visoki nivo znanja prema Blumovoj taksonomiji obrazovnih ciljeva (Lazarević, 2013). Ovi rezultati ukazuju na višestruke dimenzije intelektualne darovitosti i kompleksnost njenog razvoja.

Rezultati istraživanja unutar druge teme ukazuju na to da daroviti učenici mogu pokazivati i introvertno i ekstrovertno ponašanje. Većina profesora smatra da su daroviti učenici često introvertni, što se najčešće manifestuje kao tišina i povučеност. Prema Silvermanu, introvertnost se povećava sa inteligencijom, zbog čega većina darovite djece ispoljava introvertne osobine (Silverman, 1988; prema Sword, 2001). S druge strane, Williams je primijetio veću prisutnost ekstrovertnih osobina među darovitima (Williams, 1992; prema Sak, 2004). Neki profesori su istakli da postoje i ekstrovertni i introvertni daroviti učenici, što je u skladu s tvrdnjom Csikszentmihalyija da kreativni ljudi često kombinuju oba tipa ponašanja (Csikszentmihalyi, 1997; prema Sak, 2004). Profesori su se složili da je lakše identifikovati darovitost kod ekstrovertnih učenika. Neki profesori su primijetili izražen perfekcionizam kod darovitih učenika, posebno u takmičarskim situacijama i određenim predmetima. Prema Flettu i Hewittu (2002), postoje tri dimenzije perfekcionizma: perfekcionizam usmjeren prema sebi, perfekcionizam usmjeren prema drugima i društveno uslovljen perfekcionizam. Kod darovitih učenika se često uočava perfekcionizam usmjeren prema sebi, kao i društveno uslovljen perfekcionizam (Flett & Hewitt, 2002). Samopouzdanje je još jedna karakteristika koju profesori povezuju s darovitim učenicima. Ono se može konceptualizovati na dva načina: kroz metakogniciju, što podrazumijeva procjenu kvaliteta sopstvenog kognitivnog rada tokom izvršavanja zadataka, i kao osobina koja se nalazi između sposobnosti i ličnosti, motivacionih faktora povezanih s egom. Prema opažanjima profesora, daroviti učenici su svjesni sebe i svog znanja, a neki profesori smatraju da imaju generalno nisko samopouzdanje, što se poklapa s rezultatima ranijih istraživanja (Janos, Fung & Robinson, 1985). Analiza podataka sugerise da daroviti učenici imaju visoko samopouzdanje u akademskom kontekstu, što se odnosi na uvjerenje o sopstvenoj vrijednosti u vezi s akademskim sposobnostima. Studije su pokazale da daroviti učenici

često imaju višu akademsku samopercepciju u poređenju s učenicima koji nisu daroviti (McCoach & Siegle, 2003).

Motivacija darovitih učenika je složena tema koja obuhvata intrinzičke i ekstrinzičke motive, školsko postignuće i interesovanja. Većina profesora opaža da su daroviti učenici intrinzički motivisani, što znači da uče iz unutrašnje želje za znanjem, a manje ih zanimaju ocjene. Ovo se poklapa s nalazima koji sugerišu da su daroviti učenici često motivisani radoznalošću, refleksijom i skloni su introspekciji (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; prema Clinkenbeard, 2012). Takođe, uočava se da daroviti često doživljavaju stanje flow-a, opisano od strane Csikszentmihalyija, koje je karakterisano potpunom uronjenošću u aktivnost (Csikszentmihalyi, 1975; prema Gradski, 2019). Dok manji broj profesora naglašava samo ekstrinzičku motivaciju kod darovitih učenika, većina ističe kombinaciju intrinzičke i ekstrinzičke motivacije. Vizek-Vidović (2008) ukazuje na potencijalno negativne posljedice zamjene oslabljene intrinzičke motivacije ekstrinzičkom, što može dovesti do smanjenja kreativnosti i samomotivacije učenika. Prema Clinkenbeardu (2012), većina ljudi je motivisana kombinacijom unutrašnjih i spoljnih motiva, ali intrinzička motivacija se smatra poželjnijom u procesu učenja (Phillips & Lindsay, 2006). Zato je važno razvijati unutrašnju motivaciju kod darovitih učenika, što je poznato i kao sazrijevanje motiva kod darovitih u tri faze prema teoriji Blooma (1985; prema Čudina-Obradović, 1991; prema Vizek-Vidović, 2008).

Što se tiče školskog postignuća, daroviti učenici često ostvaruju visoke ocjene i smatraju se marljivim i vrijednim učenicima. Međutim, postoje slučajevi niskog školskog postignuća, koji su obično vezani za predmete koji nisu u središtu interesovanja učenika ili su rezultat nedovoljno izazovnih nastavnih programa (McNabb, 2003; prema Altun & Yazici, 2014).

Daroviti učenici često pokazuju širok spektar interesovanja i istraživački duh. Neki su fokusirani samo na određene predmete, pri čemu se matematika često ističe kao polje interesa. Različite vrste akademske darovitosti, kao što su globalna i domenski specifična, takođe utiču na raznolikost interesovanja kod darovitih učenika (Pečić, 2014). Sve u svemu, motivacija, školsko postignuće i interesovanja su ključni elementi u razumijevanju darovitosti i njenog razvoja kod učenika.

Istraživanje o angažovanosti darovitih učenika u nastavi i metodama rada profesora u radu sa darovitim učenicima predstavlja drugu ključnu tačku istraživanja. Dobijeni rezultati ukazuju na visok nivo angažovanosti darovitih učenika tokom časova i u vannastavnim aktivnostima, uključujući i učešće na takmičenjima. Percepcija profesora je da su daroviti učenici aktivni učesnici u nastavi, često postavljaju pitanja i često učestvuju na takmičenjima. Učešće na takmičenjima pruža darovitim učenicima priliku da procijene svoj rad u odnosu na vršnjake iz šireg okruženja, što ih može motivisati da postignu više (Colangelo & Davis, 2003; Housand & Housand, 2012; Olthouse & Miller, 2012; Clinkenbeard, 2012; prema Zimlich, 2016). Takođe, profesori ističu da se daroviti učenici često aktivno uključuju u vannastavne aktivnosti i da ih sami profesori često uključuju u dodatne sekcije, što može dovesti do preopterećenosti učenika. Za neke profesore, ovo čak predstavlja indikator darovitosti, budući da angažovanost i uključenost u različite aktivnosti mogu biti pokazatelj visokog nivoa potencijala.

Unutar druge teme drugog istraživačkog pitanja izdvojilo se šest kategorija. Prva kategorija obuhvata vannastavne aktivnosti, koje su prepoznate kao ključan segment rada sa darovitim učenicima. Pretežno se navodi dodatna nastava i sekcije kao najčešći oblici ovih aktivnosti. Kampovi, takmičenja i projekti takođe se izdvajaju kao vannastavne aktivnosti koje su značajne za rad sa darovitim učenicima. Autorica Maksić (1998) ističe da je od osamdesetih godina prošlog vijeka dodatna nastava postala predmet interesovanja istraživača, a 90% škola je imalo takve programe. Dodatna nastava se često koristi kao oblik homogenog grupisanja učenika sa sličnim sposobnostima i potencijalima (Kosanović, 2019), što je pokazalo značajno pozitivan uticaj na obrazovno-vaspitni rad sa darovitim učenicima (Adžić, 2011; prema Kosanović, 2019). Takođe, projektna nastava se ističe kao važan aspekt rada sa darovitim učenicima, omogućavajući im samostalan rad na projektima uz podršku profesora (Muratović i Musić, 2017; prema Kosanović, 2019). Sljedeće kategorije se odnose na metode rada sa darovitim učenicima unutar redovne nastave: mentorska nastava, frontalna nastava, rad u parovima i grupama, i istraživački rad. Frontalna nastava se često koristi kao osnovni metod rada, zbog opsega gradiva. Mentorska nastava

se pokazala kao posebno korisna za rad sa darovitim učenicima (Jovanović & Minić, 2018), omogućavajući im samostalan rad uz podršku profesora (Muratović i Musić, 2017; prema Kosanović, 2019). Rad u parovima i grupama doprinosi socijalizaciji učenika, kao i razvoju kritičkog mišljenja i konstruktivne diskusije (Bodrič, 2007), a profesori često ističu da im je ovaj metod olakšao prepoznavanje darovitih učenika. Integrativna nastava, koja povezuje sadržaje iz različitih predmeta, motivise učenike na istraživanje (Adžić, 2011; prema Kosanović, 2019), pa se smatra pogodnom za rad sa darovitim učenicima. Kategorija obogaćivanja programa se ističe kao značajna, pri čemu se teži i kompleksniji zadaci često koriste u prirodnim naukama, poput matematike, fizike i hemije. Dodatni materijali se često pružaju kako bi se proširilo znanje darovitih učenika, a u nekim slučajevima, kada znanje učenika prevazilazi znanje profesora, koriste se fakultetski izvori kao dodatni resursi. Maksić (1998) ističe da su srednjoškolci u većem položaju za obogaćivanje programa, koristeći izvore na nivou fakulteta kroz fakultetske biblioteke i laboratorije. Obogaćivanje programa se često koristi kako bi se zainteresovali daroviti učenici, pružajući im teže zadatke ili dodatni materijal.

Dobijeni rezultati našeg istraživanja ukazuju da profesori dobro identifikuju samostalne darovite učenike koji su, prema Betts i Neihart (1988), naučili da rade i da se prilagode školskom sistemu. Ipak, neophodno je dodatno istražiti implicitne teorije srednjoškolskih nastavnika u različitim srednjim školama, s većim uzorkom, u odnosu na naučnu i umjetničku oblast u kojoj se procjenjuje darovitost, kako bi se preciznije odredili njeni indikatori.

Literatura

Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*, Pančevo-Beograd: Mali Nemo, CPP i Institut za psihologiju.

Altun, F., & Yazici, H. (2014). Perfectionism, school motivation, learning styles and academic achievement of gifted and non-gifted students. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(4), 1031-1065.

Basirion, Z., Abd Majid, R., & Jelas, Z. M. (2014). Big Five personality factors, perceived parenting styles, and perfectionism among academically gifted students. *Asian Social Science*, 10(4), 8.

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School psychology quarterly*, 28(1), 37.

Begin, J., & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 161-179.

Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted child quarterly*, 32(2), 248-253.

Blažič, M. i Stanojević, D. (2014). Teachers' understanding of giftedness. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 5, 87-100.

Bodrič, M. R. (2007). Kreativno učenje stranih jezika u funkciji podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti. *Praktični aspekti savremenih shvatanja darovitosti*, 68-72.

Busse, T. V., Dahme, G., Wagner, H., & Wiczerkowski, W. (1986). Teacher perceptions of highly gifted students in the United States and West Germany. *Gifted Child Quarterly*, 30(2), 55-60.

Calik, B., & Birgili, B. (2013). Multiple intelligence theory for gifted education: Criticisms and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 1(2), 1-12.

Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70.

Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630.

Colangelo, N., Kelly, K. R., & Schrepfer, R. M. (1987). A comparison of gifted, general, and special learning needs students on academic and social self-concept. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 73-77.

Cramer, P. (2018). Change in children's self confidence and the use of defense mechanisms. *The Journal of nervous and mental disease*, 206(8), 593-597.

Cramond, B., & Martin, C. E. (1987). Inservice and preservice teachers' attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 15-19.

Čudina-Obradović, M. i Posavec, T. (2009). Korelati pozitivnih, negativnih i ambivalentnih gledišta učitelja o darovitosti. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 150, 425-450.

Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted child quarterly*, 34(1), 10-14.

Drobac-Pavićević, D. (2020). Šta je zapravo kreativnost? Filozofski fakultet Banja Luka i Imprimatur

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted child quarterly*, 29(3), 103-112.

Grabar, M. (2005). Nadarenost i neurotski perfekcionizam kod osnovnoškolača. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.

Gradski, H. (2019). *Akademski zanesenost*. Diplomski rad. Učiteljski fakultet. Sveučilište u Zagrebu

Grandić, R., & Letić, M. (2009). Stanje, problemi i potrebe u području brige o darovitim učenicima u našem obrazovnom sistemu. *Originalan znanstveni rad*, 232-243.

Grandić, R., Stipičić, M., & Carić, M. (2011). Obrazovanje darovitih u uslovima globalizacije. *Daroviti u procesu globalizacije*, 16, 242-252.

Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagojska istraživanja*, 10(2),

Hany, E. A. (1993). How teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification. *European Journal of High Ability*, 4(2), 196-211.

Hay, I. (1993). Motivation, self-perception and gifted students. *Gifted Education International*, 9(1), 16-21.

Heyder, A., Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 27-44.

Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8(1 (11)), 289-300.

Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.

Jovanović, M. M. i Minić, Lj. V. (2018). Vrste nastavnog rada sa darovitim učenicima u redovnoj nastavi. *Baština*, 46, 125-142.

Jukić, J. (2012). *Heuristička nastava*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku.

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155.

Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 245-247.

Kosanović, M. Ž. (2019). Različiti pristupi u radu sa darovitim učenicima. *Pedagogija*, 74, 319- 338.

Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2015). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148.

Laine, S., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151-167.

Lazarević, D. (2013). Identifikovanje darovitosti učenika – oslonci u Blumovoj taksonomiji. *Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja*, 221-226.

Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.

Lungulov-Letić, M. M. & Džinkić, O.S. (2020). Strukturalne razlike u motivu postignuća kod učenika darovitih u različitim domenima. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 45(1), 131-143.

Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T., & Moeller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85-103.

Maksić, S. (1998). *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja

Maksić, S. (2015). Darovitost, talenti i kreativnost: od merenja do implicitnih teorija. *O kreativnosti i umetnosti*, 11.

Maksimović, J. i J. Osmanović (2018): Empirijska validacija teorijskih implikacija rada sa darovitimima. *Tematski zbornik broj 24 sa međunarodnog naučnog skupa: Dostignuća i perspective u obrazovanju darovitih*, 230-237. Visoka škola za obrazovanje vaspitača Mihailo Pavlov

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roepfer Review*, 25(2), 61-65.

Mijatović, M. (2019). Uloga i značaj nastavnika u vaspitno-obrazovnom radu sa darovitimima. *Pedagoška stvarnost*, 65(2), 168-176.

Milanović A. (2017). Teorije o darovitimima. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8, 191- 201.

Nedimović, T., i Sekulić, V. (2014): Primena metode iskustvenog učenja u podsticanju razvoja darovitosti dece osnovnoškolskog uzrasta. *Kompetencije učitelja za identifikaciju i rad sa darovitim učenicima*, Bilten 2, 78-94.

Montgomery, D. (2001). Teaching the more able: an update. *Gifted Education International*, 15(3), 262-280.

Obrenović Ovčar, M. (2021). Identificiranje sposobnijih učenika u osnovnoj školi. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(6), 308-313.

Paser, V., & Božin, A. (2009). Daroviti kao potencijalna elita. *Daroviti i društvena elita*, 15, 415-424.

Pavlović, J., & Maksić, S. (2014). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole- studija slučaja. *Psihologija*, 47(4), 465-483.

Pekić, J. (2014). Akademska darovitost: pojavni oblici i empirijska pozadina. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 39(1), 249-271.

Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High ability studies*, 17(1), 57- 73.

Polančec, I. (2020). *Prepoznavanje darovitog učenika u razrednoj nastavi*. Diplomski rad. Učiteljski fakultet. Sveučilište u Zagrebu

Posavec, M. (2010). Višestruke inteligencije u nastavi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 55-64.

Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (1993). Undivided interest and the growth of talent: A longitudinal study of adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 22(4), 385-405.

Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland. *Journal of Moral Education*, 47(1), 63-77.

Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper review*, 5(2), 21-24.

Runco, M. A. (1999). Implicit theories. *Encyclopedia of creativity*, 2, 27-30.

Sak, U. (2004). A synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(2), 70-79.

Siegle, D., McCoach, D. B., & Shea, K. (2014). Applying the achievement orientation model to the job satisfaction of teachers of the gifted. *Roeper Review*, 36(4), 210-220.

Silverman, L. K. (2012). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company. Slavić, A., & Matić, D. (2016). Strategija mentorskog rada. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 65(Tematski broj), 249-259.

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of personality and social psychology*, 49(3), 607.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (Vol. 2). NY: Cambridge University Press

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2010). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press

Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.

Sword, L. (2001). Psycho-social needs: Understanding the emotional, intellectual and social uniqueness of growing up gifted. *Victoria, Australia: Gifted and Creative Services*

Trifunović, N., & Jevtić, B. (2023). Podsticanje darovitih učenika. *Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” – Vršac*, 28(2023), 225-234.

- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Clio
- Vilotijević, N., Maričić, S., & Starijaš, G. (2014). Uloga pedagoga u diseminaciji inovativnih modela nastave u kvalitetnoj školi. *Identitet*, 17.
- Vlahović-Štetić, V., Vizek Vidović, V., Arambašić, L., Vojnović, N., & Pavlin-Bernardić, N. (2008). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi (drugo dopunjeno i izmijenjeno izdanje)* (No. 27). Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanja i razvoj obrazovanja
- Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija*. Naklada Slap
- Zarevski, P. (2000). *Struktura i priroda inteligencije*. Naklada Slap
- Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11(2), 113-136.
- Zimlich, S. L. (2016). Motivating gifted students: Technology as a tool for authenticity and autonomy. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(13), 1-11.

Implicit Theories of Giftedness Among Gymnasium Teachers

**Milica Drobac-Pavićević*,
Nikolina Vasić**

*University of Banja Luka, Faculty of Philosophy,
Department of Psychology

SUMMARY: The study examined gymnasium teachers' implicit theories of giftedness, as well as their approach to working with gifted students. Numerous explicit theories of giftedness exist, in which, alongside other personality traits and motivations, the dominant characteristic is high intellectual ability. The research aimed to ascertain the content of gymnasium teachers' implicit theories of giftedness, such as key intellectual characteristics, personality traits, motivation, and the methods used in working with gifted students, as well as what the educational system can do to further develop the potential of these students. Sixteen teachers from high schools in Dobož and Banja Luka were examined. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed thematically. The results indicated that gymnasium teachers perceive giftedness through demonstrated high intelligence, creativity, and critical thinking. Additionally, both extrinsic and intrinsic motivation are seen as important

components of the giftedness concept. Perfectionism is most often observed in competitive settings, while self-confidence is perceived through academic self-concept. The data show that teachers view gifted students as sociable, helpful, popular, curious, and engaged in both curricular and extracurricular activities. Extracurricular activities are the method most commonly used in working with gifted students, and further development of gifted potential is primarily facilitated through teacher education. Based on the data obtained, it could be concluded that teachers recognize well-adjusted gifted students within the school system.

KEYWORDS: giftedness, implicit theories, thematic analysis, gymnasium.