

Јелена С. Старчевић

Бојана М. Димитријевић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 37.042:159.928.23-057.874

DOI 10.46793/Uzdanica20.S.143S

Оригинални научни рад

Примљен: 24. септембар 2023.

Прихваћен: 15. децембар 2023.

ОД УВЕРЕЊА НАСТАВНИКА О ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА КА ПОЗИТИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ ДАРОВИТИХ¹

Айстиракџи: У раду се упоредо разматрају две значајне теме које сматрамо релевантним за област позитивног образовања: интелектуална даровитост и уверења наставника о интелектуално даровитима. Позитивно образовање ослања се на когнитивне и некогнитивне снаге ученика и тежи да допринесе остваривању високих академских постигнућа и доживљају добробити. Наставници који не разумеју карактеристике интелектуално даровитих могу допринети подбацивању и доживљају незадовољства у образовном контексту, што се између осталог може довести у везу са феноменом самоиспуњавајућег пророчанства. У овом раду се налази истраживања о наставничким уверењима о некогнитивним одликама даровитих ученика, о статусу даровитих у вршњачкој групи и односу са наставницима, поред са налазима емпиријских истраживања спроведених са даровитима и њиховим вршњацима. Поређење указује на то да наставници у погледу одређених димензија личности врше адекватне процене – када даровите опажају као отвореније за искуства, једнаке савесности и ниже сарадљивости. Насупрот томе, наставници даровитима неадекватно приписују својства као што је повишен неуротицизам и интровертност. Налази о перцепцији односа даровитих ученика са вршњацима и наставницима, слично, указују на доживљај даровитих као неприлагођених и са проблемима у социоемоционалном домену. Промена перцепције од виђења даровитости као вулнерабилности ка виђењу даровитости као ресурса (али и обогаћивање ове перцепције) допринела би компетенцијама наставника за подстицање свих аспеката развоја даровитих ученика, повећала вероватноћу да даровити имају задовољавајуће односе са наставницима и позитивније искуство образовања уопште.

Кључне речи: даровитост, наставничка уверења, претпоставка о хармонији, претпоставка о дисхармонији, статус даровитих у вршњачкој групи, однос даровитих и наставника, позитивно образовање.

¹ Реализацију истраживања финансирао је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-47/2023-01/200140).

ДАРОВИТИ И ЊИХОВИ НАСТАВНИЦИ КАО ПРЕДМЕТ ПОЗИТИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Покрет позитивне психологије, како генерално тако и у области образовања, усмерен је на проучавање три, међусобно повезане, велике теме (Peterson & Park, 2003; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000): а) позитивна субјективна искуства, као што су психолошко благостање, задовољство, испуњеност; б) позитивне индивидуалне карактеристике, међу којима су таленат или изузетно постигнуће, интерперсоналне вештине, естетска осетљивост; и в) институције које омогућавају развој позитивних карактеристика, а тиме и позитивна искуства.

Поред талента, који је уобичајено синоним за даровитост (нпр. Winner, 1996/2005), и изузетног постигнућа, које се очекује пре свих од даровитих, међу позитивне особине сврставају се и друге одлике непосредно повезане са интелектуалном даровитошћу, мада се та веза најчешће не експлицира. У оквиру класификације *снаја карактера* Петерсона и Селицмена (Peterson & Seligman, 2004), једна од *когнитивних* снага које ови аутори називају „сржним врлинама”, јесте врлина *мудрости и знање*, а обухвата интринзичку мотивацију и радозналост, оригиналност, способност расуђивања и критичког мишљења. Ова когнитивна снага и оно што је чини уобичајено је изражено код интелектуално даровитих, мада је идеја аутора да ју је, наравно, потребно развијати код свих ученика. Можемо закључити да позитивно образовање прокламује даровитост као једну од карактеристика које су од посебног значаја, а уобичајено је занемарена фокусом психологије на патолошке феномене и лечење (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; видети такође Божин, 2004).

Наставници су важни представници школе, која је својом мисијом предодређена за институцију која подстиче развој позитивних карактеристика, као што је даровитост, и обезбеђује позитивна искуства ученика. Један од предуслова за позитивно образовање даровитих је да наставници знају карактеристике ових ученика, разумеју њихово понашање и односе које ови ученици остварују са другима. Познато је да уверења наставника у вези са способностима и особинама ученика могу утицати на ученичка постигнућа (за синтезу резултата истраживања видети нпр. Hattie, 2009; Rosenthal, 1994), али и на друге карактеристике ученика као што су академски селф концепт, ниво аспирације или задовољство животом (нпр. Bergold & Steinmayr, 2023; Rubie-Davies, 2006), што је у вези са феноменом самоиспуњавајућег про-рочанства. Када је реч специфично о даровитима, њихово подбацавање доводи се у везу, између осталог, и са неадекватним уверењима наставника о овим ученицима (Алтарас, 2006). Када наставници не разумеју карактеристике даровитих ученика и негативно реагују на понашања која тумаче као неприкладна, а која у ствари могу бити подстакнута незаинтересованошћу

за нестимулативне задатке, онда наставници својим поступањем, као што је снижавање очекивања и ускраћивање социоемоционалне подршке, могу утицати на то да ученици буду још мање заинтересовани и да се још неприкладније понашају (Kolb & Jussim, 1994). У позитивном образовању, поред когнитивних сржних врлина, важно је развијати, као што је сугерисано, и некогнитивне одлике. Поменути модел снага карактера (Peterson & Seligman, 2004) издваја и доминантно некогнитивне врлине, какве су *храброст*, која обухвата истрајност, аутентичност, ентузијазам и сличне карактеристике; *хуманост*, која обухвата вредновање интерперсоналних односа, добронамерност и бригу, између осталих; *правда* која обухвата вештине неопходне у тимском раду, лидерске квалитете и праведност; *умереност* која укључује скромност; *трансцендентност*, која се тиче духовности, доживљаја наде и оптимизма, доживљаја личне сврхе и друго. Ове некогнитивне снаге било би важно подстицати код даровитих једнако као и код недаровитих ученика, јер развијање свих сржних врлина доприноси позитивним исходима код свих ученика (Peterson & Seligman, 2004).

Мада постоје различита одређења даровитости, у раду се заступа схватање према коме постоји једна нужна, суштинска компонента даровитости, док су остали елементи, који се појављују у другим концепцијама, у статусу могућих пратилаца даровитости, најчешће у повољним образовним околностима (за свеобухватну дискусију о концепцијама даровитости видети Алтарас, 2006). Под даровитошћу тако подразумевамо изузетну интелектуалну способност која представља когнитивни *попцијал* за остварење високих експертских или креативних постигнућа у одређеном домену (нпр. Алтарас, 2006; Gardner, 2000; Winner, 1996/2005). Схватање даровитости као потенцијала, а не реализованог постигнућа, нарочито је оправдано у случају деце. Деца, односно ученицима у школи, могу бити недовољно доступна знања и вештине потребне за овладавање неким доменом (Lohman, 2005), између осталог и зато што није било прилике да буду стечена кроз доступне видове формалног образовања, а процењује се и да је за постизање виших нивоа креативности потребно најмање 10 година рада у једној области (Winner, 1996/2005).

Према под изузетном способношћу не подразумевамо само интелигенцију у ужем смислу речи, већ и друге способности, као што су телесно-кинестетичке и музичке (такође садрже когнитивну компоненту и у појединим концептуализацијама представљају „равноправне” интелектуалне способности; видети нпр. Gardner, 1983), истраживања у образовном контексту најчешће се тичу даровитости у тзв. академском домену (вербалном, логичко-математичком), па на овој врсти даровитости почива и фокус овог рада. Даровите ученике, поред високих способности, одликују и друге когнитивне специфичности, као што су већа брзина и већи капацитет обраде информација, дубља обрада информација, успешнија когнитивна саморегулација, и

уколико не живе у депривирајућој средини, шири фонд општих и/или домеспцифичних знања него што је то очекивано за њихов узраст (деталније у Алтарас Димитријевић, 2016).

Поред когнитивног домена, у коме је суштина даровитости, постоје и друге специфичности даровитих и оне се могу уредити према вероватноћи испољавања (видети Алтарас Димитријевић, 2016). Унутрашња мотивација је најуже повезана са изузетним способностима – тумачи се као инхерентно својство или резултат оваквих способности (Winner, 1996/2005). Могуће је, међутим, да овај „изданак” изузетних способности варира, јер је веома осетљив на услове у којима се ученик образује, па и на друге околности (Алтарас Димитријевић, 2016). Другим речима, могуће је и да изостане. Корелате даровитости још чине и црте личности (и специфичности у социоемоционалном функционисању), које су чешће или у већем степену присутне у групи даровитих него у групи просечних, али их, у складу са статусом корелата, не очекујемо код сваког ко је даровит (Алтарас Димитријевић, 2016). Из перспективе „великих пет” димензија личности², Алтарас Димитријевић у оквиру истог прегледа истраживања о специфичностима даровитих наводи да су даровити уобичајено отворенији за искуства, емоционално стабилнији (односно имају нижи Неуротицизам) и мање сарадљиви. Наведене правилности важе и за већину црта које чине ове димензије. Отвореност и њене фасете очекивано су израженије код даровитих, јер је реч о димензији личности која има најснажнију везу са интелигенцијом (нпр. Austin & Deary, 2002). Емоционална стабилност даровитих се манифестује, према значајном броју истраживања, преко нижих нивоа анксиозности, вулнерабилности и депресивности (Алтарас Димитријевић, 2016). Глобално мања Сарадљивост се највише изражава путем нижих скорова на цртама скромности и благе нарави (Алтарас Димитријевић, 2012), а потом и на црти алтруизма (Алтарас, 2006).

У случају преостале две димензије – Екстраверзије и Савесности – нису установљене значајне разлике, али се оне откривају на нивоу појединачних аспеката ових димензија (Алтарас Димитријевић, 2012, 2016). Према већем броју студија, даровити испољавају мање потребе за друштвом других, боље подносе самоћу, тј. на дружељубивости као аспекту екстраверзије остварују ниже скорове. Са друге стране, када се нађу у друштву, преузимају доминантну улогу, заступају сопствене интересе и мање су склони конформирању, тј. на асертивности као аспекту екстраверзије имају више скорове (Алтарас Димитријевић, 2016). Када је о савесности реч, она је мање изражена у погледу реда и плана (одговара им флексибилна организација рада),

² Петофакторски модел Косте и Мекреа је најпознатији модел личности у психологији. Модел разликује пет димензија личности – Неуротицизам, Екстраверзију, Отвореност, Сарадљивост и Савесност – при чему свака димензија обухвата по 6 фасета или специфичних црта личности (Ђурић-Јочић и сар., 2009).

али су даровити савеснији у погледу постављања циљева и то у форми здравог перфекционизма (Алтарас Димитријевић, 2016).

Наставничка уверења о даровитима често обухватају црте личности које им наставници приписују, основано или не. Уверења наставника уопште потичу из искустава када су и сами били ученици, тако да су у највећој мери имплицитна и слабо артикулисана (Рајагес, 1992). Неоправдано уопштавање их смешта у концептуалну мрежу стереотипа и предрасуда (Augustinos et al., 2006), па су уверења, као и ови концепти, у великој мери стабилна (Рајагес, 1992). Значај уверења огледа се у томе што као стабилни фактори детерминишу селекцију информација и понашање наставника (Рајагес, 1992). На тај начин уверења имају значајне импликације у вези са односом према ученицима, организацијом наставе и управљањем одељењем.

Будсон и Прекл (Baudson & Preckel, 2013) указују на два основна разлога зашто су важна уверења наставника о даровитима. Када уверења одступају од стварних карактеристика даровитих то најпре омета препознавање ових ученика. Погрешна идентификација, потом, оставља последице на квалитет образовања даровитих – они који нису препознати као натпросечни вероватно неће добити довољно прилика за развој својих потенцијала. Уверења наставника су важна и због тога што утичу на уверења ученика о њима самима, на њихова образовна постигнућа, мотивацију за учење и социјалну мотивацију (Baudson & Preckel, 2016).

ПРЕДМЕТ И ЦИЉ СТУДИЈЕ

У овом раду преовладавајућа уверења наставника о даровитим ученицима, са фокусом на перцепцији карактеристика ових ученика (као што су црте личности), упоредићемо са налазима истраживања која се тичу некогнитивних одлика даровитих. Рад ће укључити и аналогна поређења у вези са још две важне варијабле у образовном контексту: перцепцију статуса даровитих у вршњачкој групи и перцепцију односа са наставником упоредићемо са статусом у вршњачкој групи како га опажају сами даровити и њихови вршњаци, као и са налазима о преференцијама даровитих ученика када је у питању однос са наставником. Утврђивање области у којима се уверења разликују од емпиријских сазнања о даровитима омогућава да интервенције у професионалном развоју наставника буду у складу са потребама и ефикасније (Baudson & Preckel, 2016). Другим речима, сврха контрастирања уверења наставника са налазима добијеним из истраживања са даровитима и, тамо где је то прикладно, са другим ученицима, јесте у томе да се подржи разумевање карактеристика, положаја и потреба даровитих у образовном контексту. Уколико настојимо да школе трансформишемо у „позитивне” институције које подржавају потенцијале ученика и позитивна субјективна

искуства, онда је важно да уверења наставника буду основа за разумевање даровитих и обезбеђивање услова за когнитивни и социоемоционални развој ових ученика. У наставку ћемо приказати шта је то што чини садржај наставничких уверења о даровитима.

УВЕРЕЊА НАСТАВНИКА О КАРАКТЕРИСТИКАМА ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА

Даровитима се, поред високих интелектуалних способности, најчешће приписује изражена мотивација у школском контексту (Baudson & Preckel, 2016; Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005; Lee, 1999; Persson, 1998), што је у складу са одликама које даровити ученици заиста или најчешће поседују (уважавајући могућност варирања мотивације). Уверења у вези са осталим карактеристикама даровитих могу бити у складу са два алтернативна стереотипа (Baudson & Preckel, 2013): а) *ипрећћосћавком о хармонији*, односно идејом да су поред изузетних способности и остала својства даровитих социјално пожељна и вреднована; и б) *ипрећћосћавком о дисхармонији*, односно идејом да даровитост подразумева емоционалне, социјалне и проблеме у понашању. Док је у првом случају даровитост виђена као својеврстан ресурс, у другом случају се сагледава као вулнерабилност (Baudson & Preckel, 2016).

Претпоставка о хармонији карактеристика даровитих у уверењима наставника. Парадигматичан пример позитивних стереотипа о даровитим ученицима као „оличењу свих врлина” представљају резултати истраживања Персона на узорку наставника са свих нивоа обавезног образовања у Шведској (Persson, 1998). Анализа садржаја одговора на отворена питања показала је да наставници даровитим ученицима приписују високе способности, напредност у развоју, изражену мотивацију (што јесу инхерентне одлике или индикатори даровитости), али и својства као што су зрелост, послушност, исправно суђење и кооперативност. Надаље, у оквиру категорије „функција у учioniци” често су наводили да ови ученици представљају узор осталима, да су интелектуално подстицајни, лидери и добри партнери. Наставници су даровитима приписивали и таква својства каква су упорност, шарм, популарност, подстицајност у развијању тимског духа, инспиративност, несебичност и изражена емпатија.

У истраживању, које се између осталог бавило уверењима у вези са идентификацијом даровитих, наставници на наставничким факултетима (изабрани као они који могу да обликују уверења наставника у школама) и наставници у школама преферирали су практичне, аналитичке и креативне одлике као елементе прототипа интелигентне особе, док су били прилично неутрални у погледу интраперсоналних и интерперсоналних карактеристика (García-Sereno & McCoach, 2009). У прилог хипотези о хармонији посред-

но говори и позитивна оцена даровитости као друштвене вредности и генерално позитивни ставови од стране учитеља, нарочито оних који су млађи (Perković Križan & Borić, 2015). Ауторкама овог рада није познато да су у Србији спроведена истраживања о уверењима наставника чији би налази били у складу са претпоставком о хармонији својстава код даровитих.

Претпоставка о дисхармонији карактеристика даровитих у уверењима наставника. Мада емпиријски налази о даровитима углавном подржавају виђење даровитости као ресурса (Baudson & Preckel, 2016), испоставиће се да су уверења наставника доминантно у складу са претпоставком о дисхармонији, јер изражавају идеју да даровите одликује несклад између изузетних способности и својстава која нису социјално пожељна, као што су повишени неуротицизам или социјална неприлагођеност. Интересовање за питање колико је даровитост уопште пожељна (као и начин истраживања ове теме) подстакла је студија која се бавила вербалним стереотипима као индикаторима ставова адолесцената према академској изузетности (Tannenbaum, 1962). Таненбаум је користио описе хипотетичких личности који су варирали у погледу три варијабле: а) способности у академском домену, б) улагања труда и в) интересовања и успешности у спортским активностима. Рангирање хипотетичких карактера спроведено је на основу тога колико пожељних епитета им се додељује, при чему је пожељност епитета процењена на независном узорку адолесцената. Примењујући идентичан инструмент на узорку тек дипломираних наставника, аутор истом приликом сажето извештава да су наставници, налик адолесцентима, као најпожељније рангирани атлетске карактере (без обзира на ниво способности и улагања труда) и да су преферирали карактере који су описани као просечно вредни (спрам студиозних). Ипак, за разлику од средњошколаца, наставници су изузетно рангирани значајно више у односу на оне који су просечни у академском домену.

Таненбаумово истраживање је реплицирано на узорку искусних и наставника почетника (Cramond & Martin, 1987), као и на узорку наставника и студената наставничких факултета (Lee et al., 2004). У обе студије смицао и интересовање за спортске активности поново су представљали кључну детерминанту вредновања хипотетичких описа. Као у Таненбаумовом истраживању са адолесцентима, најниже је рангиран „изузетан, натпросечно вредан и неатлетски” карактер. Ли и сарадници ипак истичу као ограничење своје студије то што су користили описе хипотетичких ученика и листу епитета на јужнокорејском узорку без прилагођавања, а могуће је да постоје културне разлике у погледу пожељности/непожељности особина као што су перфекционизам, озбиљност и стидљивост (Lee et al., 2004).

Наставак истраживања о пожељности даровитости и проверу хипотезе о хармонији/дисхармонији карактеристика даровитих налазимо и у радовима Баудсон и Прекл (Baudson & Preckel, 2013, 2016). Ове ауторке су користиле вињете у којима су систематски варирани ниво способности (просечан или

изузетан), пол и узраст ученика (осам или 15 година). Већ у првој студији показало се да су процене хипотетичких карактера под значајним утицајем способности и у мањој мери пола, као и интеракције ове две варијабле. Утицај способности је био значајан за процену сваке од димензија личности у оквиру петофакторског модела, осим Савесности (Baudson & Preckel, 2013): даровити су опажени као интровертнији, мање емоционално стабилни, мање сарадљиви, али отворенији за искуства у односу на просечне ученике. Закључак ауторки јесте да су уверења наставника, барем у оквиру њиховог узорка, у складу са претпоставком о нехармоничном развоју, као и да не одговарају стварним својствима даровитих, осим у случају отворености за искуства. Међутим, подсећамо да преглед студија (Алтарас Димитријевић, 2016) и истраживање Алтарас Димитријевић (Алтарас Димитријевић, 2012) указују да су наставници ипак исправно проценили да су даровити мање сарадљиви (те то не може бити показатељ хипотезе о дисхармонији).

Баудсон и Прекл су пар година касније спровеле истраживање у коме су наставници процењивали описе хипотетичких ученика на скалама интелектуалне способности, мотивације, просоцијалног понашања и неприлагођености, при чему су под неприлагођеношћу подразумевали понашања која ометају наставу и крше правила (Baudson & Preckel, 2016). Даровите су проценили као значајно виших способности и мотивисаније, али мање израженог просоцијалног понашања и мање прилагођене у односу на просечне. Ауторке су поново закључиле да су уверења наставника у складу са претпоставком о дисхармонији. Међутим, како даровити могу остварити ниже скорове на алтруизму, а доследно се бележе нижи скорови на Сарадљивости у целини (Алтарас, 2006; Алтарас Димитријевић, 2012, 2016), овај сегмент уверења наставника може имати реалну основу. Ометајућа понашања, са друге стране, свој извор могу имати не у даровитости, већ у окружењу неприлагођеном даровитима (Neihart, 1999).

У следећем истраживању кренуло се од претпоставке еволутивног приступа³ да у односу на интелектуално даровите ученике постоје негативна осећања и претпоставке код наставника (Geake & Gross, 2008). Наставници су путем петодимензионалне скале семантичког диференцијала (добар–лош; допадање–недопадање; поштен–непоштен; јак–слаб; вредан–безвредан) исказали свој став у погледу 20 тврдњи о даровитим ученицима. Истраживачи су експлоративном факторском анализом овако добијених података издвојили три фактора које су означили као опште когнитивне особине, социјална неуклопљеност и потенцијал за антисоцијално лидерство. Подробнија анализа, међутим, показује да се други фактор може адекватније интерпретирати

³ Интелектуално даровити су пре других овладали тзв. „протојезиком”, што се схвата као релативна предност која омогућава манипулисање односима и тиме изазива подозривост осталих (Geake, 2000, према Geake & Gross, 2008).

као перцепција одсуства безусловног покоравања ауторитету и неконформизам, а ставке које засићују трећи фактор више указују на то како наставници оцењују социјалне вештине и/или особине личности даровитих. Без обзира на ваљаност интерпретација издвојених фактора, налази овог истраживања указују на уверење наставника да даровити ученици могу имати тешкоћа у домену социјалних вештина, а посредно и на то да им се као непожељна својства приписују неконформизам и негативан однос према ауторитету.

У квалитативном истраживању концепција даровитости предшколских васпитача који су успешно номинирали даровиту децу за програм обогаћивања, издвојено је више категорија: изузетно постигнуће у једној или више области, потенцијал, реткост, урођеност/датост способности, висока мотивација, идиосинкратично и упадљиво понашање и асинхронија у развоју под којом се подразумева заостајање у моторичком и социоемоционалном развоју (Lee, 1999). Поред овог указивања на незрелост у неакадемским доменима, индикативан је садржај категорије која се тиче понашања и обухвата неколико супкатегија: адаптираност на образовни контекст, обликовање контекста, селектовање контекста и бунтовништво. Док позитивне импресије постоје у вези са вештинама адаптације, негативне преовладавају када је реч о осталим супкатегијама јер откривају перцепцију даровитих као оних који не траже одобрење наставника да би нешто учинили, пружају отпор очекивањима, понашају се „ексцентрично”, мењају школе, испољавају „невољност да се адаптирају и уклопе” или, мање радикално, бирају да раде самостално и да буду физички одвојени од других ученика у одељењу.

Ђорђевић приказује резултате двогодишње студије тима истраживача на узорку од преко 4000 испитаника, који је укључивао родитеље, инструкторе и 1388 наставника на територији Србије, Републике Српске и Темишвара (Ђорђевић и др., 2007, према Ђорђевић, 2016). Бавећи се питањем како васпитавати даровите, ауторка циљано издваја непожељна својства даровитих (и расподељује их у неколико категорија): непожељна емоционална својства (арогантност, бунтовност, запуштеност и др.); непожељна својства у области понашања (тешкоће у прилагођавању, критичност, наметљивост, невоспитаност и др.); недовољна мотивација за рад и учење (претерана компетитивност, једностраност интересовања, одсуство радних навика и др.) и непожељна ужа својства личности (бахат, егоиста, ловац на грешке, нарцисоидан и др.). Наведени обим непожељних карактеристика и садржај ових категорија упућују на изражену претпоставку о дисхармонији својстава, при чему наставници предњаче у запажању нежељених својстава – 11,9% наставника наспрам 1,8% родитеља.

На могућност да приписивање непожељних својстава даровитима може бити у вези са тим да ли су наставници имали искуство рада са даровитима или нису (што би погодноло испољавању имплицитних уверења) указује истраживање које се бавило наставничким критеријумима за иден-

тификацију даровитих, али су посредно проверавани и ставови наставника према овим ученицима (Enderohls-Ulpe & Ruf, 2005). Ауторке примећују да наставници који имају искуства са подучавањем даровитих ове ученике описују у позитивнијем светлу, путем конкретнијих својстава и у већој мери у складу са научним теоријама даровитости и емпиријским налазима. Насупрот томе, више од 10% наставника без искуства у подучавању даровитих описивало је ове ученике навођењем негативно вреднованих карактеристика – да их одликује позиција усамљеника/аутсајдера, недисциплинованост и други проблеми у понашању.

СТАТУС ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА У ВРШЊАЧКОЈ ГРУПИ НАСПРАМ НАСТАВНИЧКИХ УВЕРЕЊА О СТАТУСУ ДАРОВИТИХ

Истраживања статуса даровитих одликују мешовити налази, што је последица и тога што на њега значајно утиче барем још неколико варијабли, као што су пол, узраст, домен и ниво даровитости (нпр. Максић, 1993, 2004; Dauber & Persson Benbow, 1990), али и степен (не)подударња образовних потреба са доступном подршком (Neihart, 1999). Постоје налази о томе да даровити изражавају уверење да су социјално компетентни, са задовољавајућим односима са вршњацима (Lee et al., 2012), као и налази о неутралном ставу према даровитима од стране осталих ученика (Colangelo & Kelly, 1983). Другачије је са екстремно даровитима, а посебно у вербалном домену, који свој статус у вршњачкој групи процењују неповољнијим него даровити у математичком домену (Dauber & Persson Benbow, 1990). Налази који се заснивају на социометријској анализи указују на популарност даровитих деака, док су даровите девојчице биле најмање популарне у одељењу (Luftig & Nichols, 1990). Ипак, даровити оба пола се у мањем проценту одбацују од недаровитих (Luftig & Nichols, 1990). Истраживања у нашој средини су показала да даровити ученици средње школе имају виши социометријски статус у односу на недаровите: за дружење их бира значајно већи број ученика у одељењу, више ученика жели да настави да се дружи са њима и чешће се бирају за представнике одељења (Максић, 1993).

Адолесцентски период, међутим, представља критичну фазу по статус интелектуално даровитих. Према проценама других ученика, статус даровитих је неповољнији него статус просечних вршњака (Austin & Draper, 1981). Раније поменута студија Таненбаума открила је да је за адолесценте даровитост слично пожељна као и просечна способност, али да пожељност даровитости значајно опада уколико је комбинована са натпросечном посвећеношћу учењу и неатлетским стилем (Tanenbaum, 1962). Штавише, најниже рангираном карактеру – „изузетан, натпросечно вредан, није атлетски тип”

– адолесценти су приписали сва понуђена негативно вреднована својства, као што су преокупација школским активностима, ароганција, одсуство уживања у животу и незанимљивост, уображеност, хвалисавост, перфекционизам, размаженост, миљенички статус. И Максић (2004) наводи резултате свог ранијег истраживања према коме су старији даровити (у фази адолесценције) мање задовољни својим односима са другим ученицима него што су то млађи даровити. У складу са наведеним су и подаци да даровити адолесценти своју изузетност могу опажати као стигматизујућу и очекивати другачији третман од стране вршњака, па неки од њих примењују различите стратегије које подразумевају прикривање различитости и предупређивање околности у којима различитост постаје видљива (Coleman & Cross, 1988; Cross et al., 1993), што води и ка феномену подбацивања (Алтарас, 2006).

Када је реч о ученицима који су се убрзано школовали током основне школе, њихов статус у прва два разреда средње школе нижи је у односу на друге ученике у одељењу (Hoogeveen et al., 2009). Са друге стране, поређење учесталости и обима социјалних контаката даровитих који су се убрзано школовали и оних који нису, у узрасном распону од 4 до 27 година, није открило значајне разлике између ове две групе (Hoogeveen et al., 2012). Једно од објашњења оваквих неподударности јесте тенденција да негативна предубеђења наставника чине да опажају оно што очекују, а могу утицати и на ефекте акцелерације, у складу са феноменом самоиспуњавајућег пророчанства (Hoogeveen et al., 2005). Подударност између даровитих и просечних средњошколаца у погледу сличних параметара социјалних односа утврдила је и Максић (2004): нема значајне разлике у учесталости међусобног посеђивања ни у количини времена које проводе са пријатељима. Штавише, према истом истраживању ове ауторке, подударност постоји и код других параметара, што свеукупно сугерише да нема разлике у квалитету социјалних односа даровитих и недаровитих.

Уверења наставника у погледу статуса даровитих у вршњачкој групи такође су мешовита. Постоје идеје о социјалној неуклопљености даровитих (нпр. Ђорђевић и др., 2007, према Ђорђевић, 2016; Geake & Gross, 2008; Tannenbaum, 1962), па тако, према Ђорђевић и сарадницима, 57,6% наставника сматра да су „само неки” (понуђена категорија одговора) омиљени у разреду, док је у категоријама „веома омиљени” и „омиљени” заступљено значајно мање одговора (редом 6,1%, односно 26,3%). Ово, подсећамо, није у складу са налазима о социометријском статусу даровитих, ни код нас ни у иностранству. Студија на узорку учитеља пак показује да ова подгрупа наставника не опажа даровите као социјално неуклопљене/изолиране, мада не очекују да ће даровити ученици бити будући лидери у друштву (Perković Križan & Borić, 2015). Још позитивније виђење положаја даровитих (укључујући улогу лидера) забележено је у истраживању које је поменуто као илустрација претпоставке о хармонији својстава (Persson, 1998). Како ће на-

ставници средње школе процењивати социјалну компетентност, емоционалне проблеме и евентуалну изолованост оних даровитих који су се убрзано школовали може да зависи од квалитета њиховог искуства са овим ученицима (позитивно–негативно), става према акцелерацији (позитиван–негативан) и од тога колико су информисани о даровитости и овом начину школовања даровитих (Hoogeveen et al., 2005).

ОДНОС ИЗМЕЂУ ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА НАСПРАМ НАСТАВНИЧКИХ УВЕРЕЊА О ОВОМ ОДНОСУ

Према нашим сазнањима, до сада није било истраживања тока часа и интеракције између ученика и наставника која би пружила увид у међусобни однос даровитих и наставника (како понашање даровитих у односу на наставнике, тако и поступање наставника у односу на даровите ученике). Ипак, постоје подаци о односу са наставницима који су прикупљени од даровитих ученика. Даровити, налик осталим ученицима, изражавају преференције према подржавајућим наставницима који показују да им је стало до ученика (Kanevsky, 2011). Са друге стране, у већој мери него просечни, даровити помоћ од стране наставника процењују непожељном (Kanevsky, 2011), односно преферирају да им се препусти одговорност за учење/рад уместо конформирања захтевима наставника (Raupner et al., 2006). Даровити који су успешни у школском контексту, очекивано, имају позитивније ставове према наставницима и школи него даровити подбацивачи (McCoach & Siegle, 2003).

Налази студија о уверењима наставника у вези са односом са даровитим ученицима нису једнозначни. У Кеснеровом истраживању (Kesner, 2005) наставници даровитих и наставници типичних ученика процењивали су однос са својим ученицима у погледу блискости, заступљености конфликта и степена релативне зависности/независности ученика од наставника. Наставници који су извештавали о односу са даровитима радили су са овим ученицима у оквиру суботњих програма обогаћивања (а не у оквиру редовног школског програма). Једино у погледу блискости односа са ученицима нису утврђене значајне разлике између ове две групе наставника. Када је реч о конфликтима, наставници даровитих извештавају о мањем броју конфликта, што на први поглед одступа од уобичајених негативних виђења, али треба узети у обзир да је реч о наставницима који не раде са даровитима у оквиру редовне наставе и редовног школског програма. Загонетнији је налаз, као што и Кеснер примећује, да ови ученици у већој мери зависе од наставника (нпр. испољавају љубомору када наставник покаже интересовање за друге ученике). Перцепција даровитих ученика као више зависних у нескладу је не само са виђењем даровитих као независних и самосвојних (Winner, 1996/2005), већ и са утврђеним преференцијама даровитих да им се дозволи

преузимање одговорности за свој рад и учење, као и невољност да траже помоћ наставника (нпр. Kanevsky, 2011; Rayneri et al., 2006). Кеснер констатује да је одређен ниво зависности ученика од наставника нужен и уводи претпоставку да даровити управо због својих изузетних потенцијала могу више зависити од спремности наставника да им пруже одговарајуће образовне изазове (Kesner, 2005). Могуће је да овакви налази показују колико су даровитима важне образовне могућности у оквиру програма обogaћивања, које очекивано везују уз наставнике који воде ове програме.

У другим истраживањима, наставници изражавају негативне ставове у погледу понашања даровитих у контексту наставе и у односу на наставнике и описују их као ученике који не поштују правила и ометају рад (Baudson & Preckel, 2016; Ђорђевић и др., 2007, према Ђорђевић, 2016).

ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Даровитост у академском домену представља позитивно својство које је потребно оснаживати у процесу образовања, што подразумева и то да наставници разумеју карактеристике и потребе даровитих. Наставници који више знају о даровитима и њиховим начинима образовања позитивније сагледавају социјалну компетентност даровитих и не приписују им емоционалне проблеме у мери у којој то чине наставници који нису имали одговарајућу обуку (Hoogeveen et al., 2005; слично у Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005). У целини, вероватно је да ће наставници који разумеју даровите, њихова понашања и односе реализовати образовне активности које су у складу са напредношћу и самосвојношћу даровитих (Winner, 1996/2005), као и са другим карактеристикама ових ученика. Сматра се да је то не само начин на који ће даровити развијати своје потенцијале, већ представља и превенцију социоемоционалних проблема, укључујући евентуалне тешкоће у односима са вршњацима и наставницима (Neihart, 1999). То је уједно и предуслов за постизање психолошког благодостања ученика на које је позитивно образовање фокусирано (Seligman et al., 2009).

У овом раду се разматрало да ли су наставничка уверења о даровитима у складу са научним сазнањима о овим ученицима или садрже мисконцепције које би било важно модификовати у циљу оптималног напредовања даровитих и обезбеђивања њихове добробити у школи. Истраживања су показала да наставници у погледу одређених димензија личности врше адекватне процене – када даровите опажају као отвореније за искуства, једнаке савесности и ниже сарадљивости (Алтарас, 2006; Алтарас Димитријевић, 2012, 2016). Насупрот томе, приписивање повишеног неуротицизма и интровертности у нескладу је са утврђеним својствима ових ученика (видети исте претходно наведене изворе). Потпуније разумевање се постиже познавањем разлика из-

међу даровитих и недаровитих на нивоу црта које ове димензије обухватају и у раду је наведено у вези са којим цртама су разлике најизраженије.

Доживљај даровитих као неприлагођених и са проблемима у социоемоционалном домену не може се сматрати оправданим и вероватно је повезан са неприлагођеним образовањем (Neihart, 1999). Значај индивидуализованог образовања се препознаје и у налазу да у оквиру програма обogaћивања наставници извештавају о мањем броју конфликта са даровитима него што је то иначе случај. Такође је могуће да наставници одређене карактеристике, чешће присутне код даровитих – израженија асертивност, мање изражена друштвеност, нижи скорови на фасетама скромности, алтруизма, благе нарави и нижа Сарадљивост уопште (Алтарас Димитријевић, 2012, 2016) – негативно интерпретирају и доживљавају као непожељне.

Присутна уверења да даровити, независно од узраста, нивоа и домена даровитости, имају незадовољавајући статус у групи вршњака, важно је нагласити, такође нису оправдана. На неповољну процену статуса даровитих могу утицати и претходно наведене негативне интерпретације карактеристика даровитих, односно понашања која из њих происходе, као што су наметање сопствене позиције, слабија потрага за друштвом (Алтарас Димитријевић, 2016), а нарочито у тзв. колективистичким културама (за опис димензија културе видети Hofstede, 2001). Уместо негативних предубеђења, познавање ризико-фактора за неповољан положај даровитих, међу којима се издваја адолесцентски период (Алтарас, 2006; Austin & Draper, 1981), нарочито уз посвећеност учењу и одсуство интересовања за спорт (Tannenbaum, 1962), требало би користити за планирање превентивних активности у одељењу и школи. Према позитивној психологији, основни механизам превенције се састоји у развоју позитивних својстава и позитивних субјективних искустава, односно систематској изградњи различитих компетенција које ће имати заштитну улогу по личност (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). У поменутом случају, могао би се на нивоу одељења, примера ради, подстицати развој интерперсоналних вештина, промовисати самоактуализација као потреба и вредност, ученици упућивати на моделе који могу бити привлачни младима, а успешни су у областима ван спорта.

Неприлагођеност понашања, као још један елемент уверења наставника о даровитима, често укључује довођење у питање ауторитета наставника (Ђорђевић и др., 2007, према Ђорђевић, 2016; Geake & Gross, 2008; Lee, 1999). Ова појава се може тумачити као резултат неповољне интерпретације преферирања (релативне) независности и самосталног управљања учењем од стране даровитих, уз склоност да заступају сопствене ставове без усредсређивања на утисак који могу оставити на наставнике. Таква понашања се сматрају неприкладним, нарочито ако је реч о наставнику који преферира ауторитарни васпитни стил, јер овај стил подразумева доследно, али круто управљање одељењем (уз наглашавање поштовања ауторитета), са ограни-

ченом подршком и ограниченим интересовањима за ученике (Walker, 2008). Тако се понашања даровитих који ремете структуру и наступају асертивно (Алтарас Димитријевић, 2012, 2016), доживљавају као ометајућа понашања и бивају негативно оцењена (Baudson & Preckel, 2016). У културама које одликује висок индекс дистанце моћи и колективизам, што је утврђено и на узорку испитаника у Србији крајем 20. века, ауторитарни васпитни стил може бити чешћи међу наставницима (Hofstede, 2001)⁴. Било би важно да наставници буду свесни да на њихова очекивања и захтеве могу имати утицаја и овакви фактори који потичу из тзв. макросистема, односно културног су порекла.

Мада су истраживања са наших простора недовољно заступљена, ретко и спорадично спровођена (Максић, 1998), може се извести закључак да, у поређењу са научним сазнањима о даровитим ученицима, наставничка уверења генерално изражавају неповољнију оцену социоемоционалних аспеката личности и понашања ових ученика. Подаци из истраживања Ђорђевић и сарадника (низ изразито непожељних својстава даровитих, релативно негативно виђење статуса ових ученика у вршњачкој групи) одражавају претпоставку о дисхармонији (Ђорђевић и др., 2007, према Ђорђевић, 2016). Како Максић примећује, стереотип о томе да су даровити „другачији”, да са њима „нешто није у реду”, упорно опстаје и појављује се у различитим културама (Максић, 2004). Промена слике о даровитима у смеру виђења даровитости као ресурса допринела би компетенцијама наставника за позитивно образовање ових ученика и повећала вероватноћу да даровити буду задовољнији односом са наставницима и својим образовањем уопште. Нова истраживања наставничких уверења о даровитима у Србији би ипак представљала важан допринос постојећим сазнањима нарочито уколико диференцирају даровите спрам већ утврђених релевантних варијабли, као што су домен даровитости и успешност у школи.

ЛИТЕРАТУРА

Алтарас, А. (2006). *Даровитост и њодбацивање*. Институт за психологију; Мали Немо; Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.

Altaras Dimitrijević, A. (2012). A faceted eye on intellectual giftedness: Examining the personality of gifted students using FFM domains and facets. *Psihologija*, 45(3), 231–256.

⁴ Из перспективе модела културних димензија, наведени подаци нису застарели, јер су димензије култура изразито постојане (што се мери не само деценијама, већ и вековима), пошто свака култура има механизме којима одржава своју стабилност, као што су религија, политички и образовни систем, законодавство и породични обрасци (Hofstede, 2001). При том, за анализе у наведеном издању књиге Хофстедеа задржани су само они подаци који су забележени у више истраживачких фаза и валидирани спрам других мера.

Алтарас Димитријевић, А. (2016). Део први: Полазишта и путеви образовања даровитих. У А. Алтарас Димитријевић & С. Татић Јаневски (ур.), *Образовање ученика изузетних способности: научне основе и смернице за школску праксу* (стр. 13–98). Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Augoustinos, M., Walker, I., & Donaghue, N. (2006). *Social cognition: An Integrated introduction*. Sage Publications Ltd.

Austin, E. J., & Deary, I. J. (2002). Personality dispositions. In R. J. Sternberg (Ed.), *Why smart people can be so stupid* (pp. 187–211). Yale University Press.

Austin, A. B., & Draper, D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted: A Review. *Gifted Child Quarterly*, 25, 129–133. doi: 10.1177/001698628102500310

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37–46. doi: 10.1037/spq00001137

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 1–14. doi: 10.1177/0016986216647115

Bergold, S., & Steinmayr, R. (2023). Teacher judgments predict developments in adolescents' school performance, motivation, and life satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 642–664. doi: 10.1037/edu0000786

Божин, А. (2004). Позитивна психологија и даровитост. У *Зборник са међународној научној скупи Сврхајетје подстицања даровитости* (стр. 27–35). Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Colangelo, N., & Kelly, K. (1983). A study of student, parent, and teacher attitudes toward gifted programs and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 27(3), 107–110.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal of the Education of the Gifted*, 11(4), 41–56.

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

Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37–40. doi: 10.1080/02783199309553532

Dauber, S. L., & Persson Benbow, C. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10–14.

Борђевић, Б. (2016). „Није злато све што сија...” – Народна пословица (Или: Друга страна даровитости). У Г. Гојков & А. Стојановић (ур.), *Природа даровитости и подстицање развоја* (стр. 51–59). Српска академија образовања.

Ђурић-Јочић, Д., Кнежевић, Г., & Џамоња-Игњатовић, Т. (2009). *NEO PI R – примена и интерпретација* (2. издање). Центар за примењену психологију.

Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219–228. doi: 10.1080/13598130600618140

Garcia-Cepero, M. C., & McCoach, D. B. (2009). Educators' implicit theories of intelligence and beliefs about the identification of gifted students. *Universitas Psychologica*, 8(2), 295–310.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (2000). The giftedness matrix: A developmental perspective. In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents Unfolding* (77–88). Washington: American Psychological Association.

Geake, J. G., & Gross, U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217–231. doi: 10.1177/0016986208319704

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd edition). Sage Publications.

Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30–59.

Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 50–67. doi: 10.1177/0016986208326556

Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585–605.

Kanevsky, L. (2011). Deferential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279–299. doi: 10.1177/0016986211422098

Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6(2), 218–223.

Kolb, K. J., & Jussim, L. (1994). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roeper Review*, 17(1), 26–30. doi: 10.1080/02783199409553613

Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10(2), 193–196. doi: 10.1080/1359813990100205

Lee, S. Y., Cramond, B., & Lee, J. (2004). Korean teachers' attitudes toward academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 42–53. doi: 10.1177/001698620404800105

Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Turner Thomson, D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90–104. doi: 10.1177/0016986212442568

Lohman, (2005). The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 111–138.

Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1990). Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly*, 34(3), 111–115. doi: 10.1177/001698629003400305

Максић, С. Б. (1993). *Како прејознајти даровијој ученика*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Максић, С. Б. (1998). *Даровијо гејје у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Максић, С. (2004). Социјално понашање даровитих ученика. У С. Крњајић (ур.), *Социјално понашање ученика* (стр. 151–170). Институт за педагошка истраживања.

McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144–154.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10–17. doi: [10.1080/02783199909553991](https://doi.org/10.1080/02783199909553991)

Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.

Perković Križan, I., & Borić, E. (2015). Teachers' attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 165–178. doi: [10.15516/cje.v17i0.1490](https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1490)

Persson, R. S. (1998). Paragons of Virtue: teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9(2), 181–196. doi: [10.1080/1359813980090204](https://doi.org/10.1080/1359813980090204)

Peterson, C., & Park, N. (2003). Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. *Psychological Inquiry*, 14(2), 143–147.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association / Oxford University Press.

Rayneri, L. J., Gerber, B. L., & Wiley, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 104–118.

Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 176–179. doi: [10.1111/1467-8721.ep10770698](https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770698)

Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43(5), 537–552. doi: [10.1002/pits.20169](https://doi.org/10.1002/pits.20169)

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. doi: [10.1037/0003-066X.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5)

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. doi: [10.1080/03054980902934563](https://doi.org/10.1080/03054980902934563)

Tannenbaum, A. J. (1962). *Adolescent attitudes toward academic brilliance*. Bureau of publications, Teachers College, Columbia University.

Walker, J. M. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218–240. doi: [10.3200/JEXE.76.2.218-240](https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.218-240)

Winner, E. (1996/2005). *Darovita djeca: mitovi i stvarnost* (prev. K. Opačak). Ostvarenje.

Jelena S. Starčević

Bojana M. Dimitrijević

University of Kragujevac

Faculty of Education

Department of Humanities and Social Sciences

FROM TEACHERS' BELIEFS ABOUT GIFTED STUDENTS TO POSITIVE EDUCATION OF THE GIFTED

Summary: This paper examines two important topics relevant to the field of positive education: a) intellectual giftedness as one of the inherently positive characteristics of students and b) teachers' beliefs about gifted students. Teachers are considered to be representatives of educational institutions whose role is to contribute to the development of positive characteristics and enable positive subjective experiences of all students. Positive education relies on students' cognitive and non-cognitive strengths and tends to contribute to their academic achievement and well-being. An important prerequisite for positive education of gifted students is that teachers understand their characteristics and educational needs. Teachers who do not understand intellectually gifted students' characteristics can contribute to their academic underachievement and dissatisfaction in the educational context, mainly due to the phenomenon of self-fulfilling prophecy. In this paper, research findings regarding teachers' beliefs about non-cognitive characteristics of gifted students, their status in the peer group and the nature of student–teacher relationship are being compared with the findings of previous empirical research studies which investigated gifted students' personality traits and their actual relationships. The comparison indicates that teachers' assessments regarding certain personality dimensions are accurate – when they perceive gifted students as more open to experiences, equally conscientious and less agreeable than typical students. In contrast, teachers mistakenly attribute elevated neuroticism and introversion to the gifted, which is inconsistent with the well-established research findings about the personality traits of gifted students. Findings on the perception of gifted students' relationships with typical peers and teachers also indicate that they are perceived as maladjusted and having socio-emotional issues. This perception might be due to gifted students' negative reactions to inappropriate educational settings and teachers' misinterpretation of these reactions. It is also possible that certain characteristics, which are more often present in gifted students – more pronounced assertiveness, less pronounced gregariousness, as well as lower scores on the facets of modesty, altruism, tender-mindedness and lower agreeableness in general – are negatively interpreted and perceived as undesirable. We argue that teachers should modify their perceptions – instead of considering giftedness as vulnerability they should consider it as a resource. This would contribute to teachers' competencies for positive education of gifted students including their cognitive and socio-emotional development. Besides, it would possibly increase the likelihood of the gifted students' satisfactory relationships with their teachers and the overall more positive experience of education.

Keywords: giftedness, teachers' beliefs, harmony hypothesis, disharmony hypothesis, social status of gifted students in peer groups, gifted student–teacher relationships' quality, positive education.