

Јелена Љ. Минић<sup>1</sup>  
Универзитет у Приштини  
с привременим седиштем  
у Косовској Митровици  
Филозофски факултет, Катедра за психологију  
Косовска Митровица (Србија)

УДК 37.014.5(497.11)  
316.334.2/.3:159.928(4-664)  
*Преједни научни рад*  
Примљен 30/08/2019  
Измењен 20/09/2019  
Прихваћен 06/10/2019  
doi: [10.5937/socpreg53-22980](https://doi.org/10.5937/socpreg53-22980)

## ТРАНЗИЦИЈА И ДАРОВИТИ- ИЗМЕЂУ ИДЕНТИФИКАЦИЈЕ И НЕПРЕПОЗНАВАЊА<sup>2</sup>

Сажетак: Циљ рада је скретање пажње стручној и научној јавности на значај подршке и помоћи даровитим ученицима у процесу васпитања и образовања, као и на важност организовања наставе засноване на принципу индивидуализације. Радом настојимо да укажемо на значај ране идентификације даровитих ученика и на улогу друштва које подстиче развој даровитости.

Поставља се питање и да ли друштва у транзицији препознају да је даровитост лични, породични и друштвени потенцијал и предузимају ли адекватне мере за даљи развој и оптималан процес васпитања и образовања, који би резултирао актуелизацијом даровитости и смањенеуспех. Прецизнији одговори захтевају систематски и континуиран рад свих одговорних особа, али и спровођење опсежног истраживања које би показало тренутно стање у нашем школском систему.

Кључне речи: даровитост, идентификација, неуспех, транзиција

### Увод

„Школа, школовање и образовна политика не могу да се посматрају ван друштвеног контекста у којем образовна институција функционише и мења се” (Velišek- Braško, 2015, str. 95). Прецизније, школа је део друштвеног система, а процес образовања подсистем организован у његовим оквирима (Parlić-Božović, 2013). Процесом образовања и васпитања појединац се социјализује и ствара се његов идентитет, при чему васпитање одговара друштвеним потребама (Durkheim, 1981 str. 44).

Савремени циљеви васпитања односе се на свестран, целовит и аутентичан развој детета у складу са потенцијалима које поседује (Јовановић, 2011). Савремена школа треба бити окренута појединцу и његовим способностима, уз неопходну подршку и подстицај (Ђукић, Џерманов, Kosanović, 2012), јер се знање које појединац

<sup>1</sup> jelena.minic@pr.ac.rs

<sup>2</sup> Рад је настао у оквиру пројекта ИИИ 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евро интеграција” који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

стиче током свог образовања сматра важним когнитивним извором здравља (Minić, 2015), а школски успех исходом превладавања стресора који су у вези са учењем и школом (Vožin, 2003).

На значај образовања за развој и напредак друштва у целини указано је и у документу Националног просветног савета Републике Србије у ком су дефинисани правци развоја образовања и васпитања у нашој земљи од 2010. до 2020. године (NPS, 2011). У поменутом документу се, између осталог, наводи да је образовање изузетно важан ресурс дугорочног развоја Србије, да подизање квалитета образовања само по себи доприноси општем развоју земље (привредном развоју, запошљавању, смањењу стопе сиромаштва, подизању општег културног нивоа становништва итд.), да образовање може да ствара нове вредности у свим сферама друштва кроз иновације и стваралаштво итд.

„Транзиција је процес који се одвија у одређеном броју друштава, на ограниченој територији, у дефинисаном (у погледу почетка процеса) временском периоду” (Šuvaković, 2015, str. 7). Наиме, транзиција обухвата квалитативну промену система и друштвеног уређења, промену морала и схватања, промену друштвених вредности и културних образаца, означава конкретан политички период и свеобухватан процес промена (Šuvaković, 2015). Промене обухватају различите сфере друштва, па тако и област васпитања и образовања деце и младих (Stojanović, Radović, 2019), што са собом носи дилеме у организовању најадекватнијег наставног процеса.

Важно је да се образовни систем адекватно бави и школовањем даровитих ученика и правилним спровођењем процеса идентификације, јер развој даровитости као потенцијала није искључива одговорност даровитог ученика, већ и родитеља, наставног кадра, стручних сарадника (Grandić, Letić, 2008). Поред родитеља, одлучујућу улогу у трансформацији природног потенцијала у изузетна постигнућа има школа (Feldhusen, 2005). Изузетан потенцијал не мора увек да се развије и испољи у виду изузетне компетентности или стваралаштва у некој области (Altaras, 2006), управо због одсуства неког од важних чинилаца за развој даровитости, где спада и школа. Већи број истраживања показује да је даровитост значајно својство личности, али да није довољно само по себи како би се постигли значајни резултати у учењу, раду и животу (Stojaković, 2013).

„Проблематика подстицања, мотивације и напредовање постојећих даровитих потенцијала деце указује се не само као уско породични или педагошки проблем, већ и као један од битнијих друштвених проблема” (Prtljaga, 2008, str. 543). Однос друштва према даровитим ученицима, њиховим постигнућима, начинима школовања и нивоима подршке током васпитања и образовања показује да ли одређени друштвени систем, његово уређење и начин функционисања препознаје да је даровит ученик значајан ресурс, не само индивидуални и породични, већ ресурс уже и шире заједнице и друштва у целини. Адекватна брига о даровитим ученицима је улагање у будућност и развој друштва у целини, јер су даровити појединци национални ресурс (Maksić, 2003), а „подршка и подстицање креативности у неразвијеним и друштвима у развоју је, чини се, друштвени императив и базично средство за излазак из зачараног круга сиромаштва” (Pavlović, Maksić, 2009, str. 426). Имајући у виду да је даровитост сложен друштвени феномен, а њено подстицање захтеван

процес и комплексан задатак (Prtljaga, 2008; Cvetković-Lay, Sekulić Majures, 1998) и за развијене земље света, питања друштвене бриге о даровитима у земаља у развоју чини се добијају на све већем значају и актуелности.

У свакодневном говору се често појмови даровитост, таленат и креативност изједначавају, иако међу њима постоје разлике. Гање (Gagné, 1985) сматра да је даровитост изразита натпросечна компетентност у једној или више способности, а таленат изразита натпросечност у једној или више области људских активности. Даровити појединци показују потенцијал за изузетну успешност у различитим подручјима свог деловања, а талентовани потенцијал за изузетну успешност у једном подручју (George, 2004). Наведено значи да је даровитост шири појам и подразумева специфичан склоп особина (уз натпросечну општу интелектуалну способност), док се таленат односи на натпросечне способности у оквиру одређене области (на пример: таленат за музику, плес, језике). Креативност подразумева оригиналност, проналажење једнствених решења и иновативност, може се систематски развијати и подстицати од најранијег узраста (Ђорђевић, Ђорђевић, 2016; Максић, Мирков, 2007; Стојакловић, 2000; Максић, 1998а), што може имати читав низ позитивних ефеката на развој и напредак одређеног друштва. Наиме, „креативност је један од кључних фактора подстицања и убрзања процеса друштвеног развоја и за земље које су мање економски развијене” (Павловић, Максић, 2009, стр.426).

Кроз карактеристике даровитих ученика и начине школовања настојимо да укажемо на одређене специфичности даровитих, али и на значај њиховог препознавања због адекватног организовања васпитно-образовног процеса, како би се избегли или ублажили проблеми даровитих који, иако се директно тичу даровитог појединца и његовог непосредног окружења, могу имати и шире друштвене последице. У раду настојимо да кроз преглед савремених концепција даровитости скренемо пажњу на значај друштвеног контекста у подстицању и акутелизацији даровитости, која је у њима недвосмислено истакнута. Питања за чијим се одговорима трага у овом раду су: Има ли школски систем у Србији адекватне мере за васпитно- образовни рад са даровитим ученицима? Шта кажу резултати истраживања о раду са даровитима? Могу ли друштва у транзицији, поред бројних изазова с којима се сусрећу, адекватно да одговоре и на изазове идентификације и школовања даровитих ученика?

### Карактеристике даровитих ученика

Даровити имају одређене карактеристике личности које су код њих развијеније у односу на другу децу и то у домену: интересовања (на пример: тежња ка испитивању како ствари и предмети функционишу, жеља за исказивањем и реализацијом своје личности), способности (на пример: висок степен оригиналности, лакоћа и брзина учења и схватања) и социјализације (на пример: рано показују интересовање за себе и околину, самокритични су и самопоуздани) (Стојакловић, 2013). Даровитост подразумева и „бистрину, изузетност, супериорност, брилијантност, способност лаког, брзог и успешног учења” (Ђорђевић, 1990, стр. 219). У литератури се могу пронаћи и три шире класе особина које даровите разликују од просечних и то: интензивна мотивација, независност и (пре) осетљивост (Altaras, 2006). Стернберг и Зангова (Sternberg, Zhang, 1995) у пентагоналној имплицитној теорији даровитости наводе пет критеријума по

којима се даровити разликују од својих вршњака и то критеријуме: изврсности, реткости, демонстрабилности, продуктивности и вредности.

Ђорђевић (Ђорђевић, 1979) наводи три значајне карактеристике даровитих, на основу којих их наставници издвајају у односу на остале ученике. Наиме, даровите ученике карактерише то што: предлажу највише идеја, имају најоригиналније и најнеобичније идеје и најчешће проналазе нове и различите начине решавања задатака. Родитељи даровите деце, такође наводе низ карактеристика истичући: менталну и физичку активност, радозналост, смисао за хумор, имигинарну игру и истраживачки дух своје деце (Torrance, 1962 према Stojaković, 2013).

У литератури се често наводи да даровити имају посебне (специфичне) образовне потребе које се разликују од потреба њихових вршњака. Даровити имају потребу за задацима који су сложенији, који нуде више изазова и пружају прилику за самосталан рад (Middleton, Littlefield, Lehrer, 1992 према Altaras, 2006). Специфичне потребе даровитих обухватају и: потребу за независношћу у учењу, потребу за изазовима и потребу да учествују у широким програмима који стимулишу њихов целокупни развој (Ristić, Radovanović, 2013). Имајући у виду наведено, препоручују се флексибилнији облици учења и рада и то кроз индивидуализовану, диференцирану, менторску и проблемску наставу (Milutinović, Zuković, 2009), али и примена пројект методе и пројектних активности, модела вишефронталне и интерактивне наставе и креативног учења. Промене узроковане научним и технолошким развојем омогућавају и другачије начине школовања даровитих ученика, али и константно преиспитивање и верификацију примењених начина школовања.

Даровити представљају на неки начин вулнерабилну (осетљиву или рањиву) друштвену групу и потребна им је додатна помоћ и подршка у процесу одрастања, васпитања и образовања (Minić, 2019), континуирана подршка уже и шире друштвене средине и институција (Maksić, 1998b). Поставља се питање зашто је то тако? Неки од могућих разлога налазе се у бројним одређењима и концепцијама даровитости, различитим типовима и нивоима даровитости, непрепознавању специфичних образовних потреба даровитих, комплексношћу процеса идентификације, проблемима са којима се сусрећу даровити ученици (а који могу да резултирају неуспехом, проблемима у понашању и психопатолошким манифестацијама), недовољној едукованости наставног кадра у препознавању и идентификовању даровитих ученика, али и низу методолошких проблема у истраживању даровитости (Gojkov, 2008a). Даровите ученике прате и одређене предрасуде, садржане у схватању да им не треба помоћ и подршка у процесу васпитања јер ће „сами научити” (Stojaković, 2013; Vaughn, Bos, Schumm, 2009; George, 2003).

Даровити ученици као интегрални део датог друштвеног система „деле развојне проблеме са својом генерацијом у оквиру друштвеног контекста у којем одрастају” (Maksić, 2019, str.74). Такође, важно је нагласити да резултати истраживања показују да деца која су препозната као даровита су она деца која су имала пуно прилика да развијају своје способности и таленте још од најранијег узраста (McDevit & Ormrod 2002). Стојаковић (2013) наводи да неадекватан васпитно образовни рад може довести до појаве агресивности код даровитих ученика, тврдоглавости и стидљивости, што може резултирати потешкоћама у свакодневном животу и прилагођавању.

Један од честих проблема даровитих ученика, који се наводе у литератури, је неуспех. Неуспех даровитих ученика (у психолошкој литератури означен као подбацивање) најчешће се одређује као дискрепанца или раскорак између способности појединца и његових остварених резултата, тј. постигнућа (Altaras, 2006). У литератури се се могу пронаћи бројни чиниоци који доводе до неуспеха даровитих ученика и то: (интра)персонални (психосоцијална прилагођеност и црте личности), социјални (породица и вршњаци), психодемографски (пол и узраст) и школа (школски контекст) (Altaras, 2006). Даровити ученици су неуспешни у школи, између осталог, јер им недостају изазови, зато што се промовише екстринзичка (спољашња) мотивација (Altaras, 2006), школски садржаји су незанимљиви, школска средина нестимулативна, а васпитно-образовни рад организован на начин који не задовољава њихове специфичне образовне потребе.

### Савремене концепције даровитости

Када је у питању даровитост у литератури се могу пронаћи различите дефиниције и концепције, али и димензије о којима се у научним дискурсима полемише деценијама уназад. Алтарас (Altaras, 2006) даје преглед димензија у различитим концепцијама даровитости и то: даровитост као датост или као нешто што се развија уз неопходну подршку средине; даровитост као једна општа интелектуална способност или као способност у различитим доменима; даровитост као висока способност или као сложај психолошких предиспозиција за високо постигнуће; даровитост као својство појединца или као појава која настаје у интеракцији појединца и средине итд (в. Altaras, 2006, стр. 25-32).

Раније дефиниције даровитости претежно су биле усмерене на високе интелектуалне способности, а даровитост се изједначавала са високим школским постигнућима уз доминантно нативистичко схватање. Корен (Koren, 1989) даровитост одређује преко постигнућа особе и дефинише је као склоп особина на основу којих је особа у једном или више подручја људских делатности способна да трајно постиже изразито високе и натпросечне резултате. Даровитост карактерише и не-обично или изузетно понашање које се огледа у квалитетнијем, бољем, значајнијем резултату или продукту него што постижу остали појединци који имају сличне карактеристике (Ћудина-Обрадović, 1991).

У савременим концепцијама напушта се схватање да је за даровитост искључиво заслужна генетика (Ћудина-Обрадović, 1991), укључујући у разматрање незаобилазну улогу средине (породице, школе, друштва) у акутелизацији даровитости и развијању почетног потенцијала. Данас се сматра да је даровитост делом урођена, а делом научена кроз свакодневне интеракције појединца са особама и стварима из непосредног окружења (Galbraith, 2007). Резултати истраживања показују да се на развој урођених диспозиција може утицати током одрастања кроз разноврсне подстицајне активности (Sekulić- Majures, 1995) и услове који подразумевају бројне програме које могу бити у функцији препознавања, развијања и испољавања способности ученика и њихове даровитости (Arsić, 2019). У савременим концепцијама истиче се да је развој даровитости процес на који се може утицати кроз конти-

нуиран, систематски и динамичан процес подршке и помоћи током одрастања, васпитања и образовања.

По Рензулијевом тростепеном моделу даровитост је производ интеракције и међузависности три елемента: натпросечне способности појединца, мотивације и креативности (Stojaković, 2013; Renzulli, 2003; Altaras, 2006; Ćudina-Obradović, 1991). Рензули (Renzulli, 2003) истиче да су сва три фактора једнако важна код одређивања даровитости, при чему су способности најмање подложне промени, док се креативност и мотивација мењају под утицајем околине. Таненбаум (Tannenbaum, 1986) формулише психосоцијални приступ даровитости истичући да је поред постојања високог потенцијала (потенцијалне даровитости), за развој манифестне даровитости неопходна интеракција више психолошких и социјалних фактора (породице, вршњака, школе, заједнице, различитих институција), али и подстицање и награђивање од стране друштвеног система ком појединац припада. У концепцији названој социкултурна природа талента истакнутје значај културе, важећих вредности и актуелних критеријума успешности у оквиру одређеног друштвеног система. Даровитост сеу овој концепцији одређује као резултат друштвених очекивања и способности које појединац поседује, при чему, Чиксентмихаљиев и сарадници (Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen, 1993 према Altaras, 2006) сматрају да ако одређено друштво подржава дату даровитост (таленат), онда ће се она и актуелизовати и обрнуто.

### Идентификација даровитих ученика

Често се поставља питање да ли дете спремно за полазак у школу, тј. да ли је спремно за усвајање задатог наставног или другог садржаја. Поставља се питање да ли је дете спремно да буде успешно у тзв. типичном школском окружењу, да ли је зрело да размишља, учи и разуметипичне школске садржаје који су дефинисани наставним планом и програмом (Tovilović, Baucal, 2007). Много ређе се поставља питање да ли је школа спремна за дете? Управо постављањем оваквог дихотомног питања Товиловић и Бауцал (2007) скрећу пажњу на релациони однос и на одговорност за не (успех) школског и друштвеног система, а не само конкретног детета.

Како би се у оквиру школског система адекватно приступило образовном процесу даровитих ученика, у циљу задовољења специфичних образовних потреба, неопходно их је пре свега идентификовати. Идентификација или стручно утврђивање је важан облик ангажованости околине у процењивању да ли су опажени знаци даровитости јасни показатељи изражене способности (Ćudina-Obradović, 1991) и сматра се кључним за препознавање даровитог ученика (Maksić, 1993). Утврђивање даровитости је процес који обухвата мерење способности, особина, интересовања, постигнућа и компетенција појединца, с циљем утврђивања типа и нивоа развијености даровитости. У процесу идентификације значајни су различити извори информација, тј. процене родитеља, наставника, вршњака (Stojaković, 2013), самопроцена ученика, школске оцене, (Altaras, 2006), тестови опште (интелектуалне) и специјалних способности, тестови личности, тестови креативности и постигнућа (Ilić, Nikolić, Jovanović, 2012), као и квалитет одређених производа детета (George, 2005). Идентификација је тимски, комплексан, систематски, више-

фазни, континуиран и динамички процес који се мора спровести адекватно. Чак и када се процес идентификације организује адекватно, уз квалитетне поступке и инструменте, одређени проценат даровитих ученика не буде идентификован и обрнуто (Stojaković, 2013).

Психолози и педагози као чланови стручних тимова у школама, треба да буду иницијатори и организатори процеса идентификације и школовања даровитих. Основа рада психолога у школи је „примена психолошких (теоријских и практичних) знања како би се, пре свега, подстицао раст и развој деце, остварио, али и унапредио васпитно-образовни рад” (Minić, 2019, str.157). У раду са даровитима улога психолога се огледа, између осталог, „и у организовању наставе која ће даровитост као потенцијал даље развијати” (Minić, 2019, str.158). И социолози, као чланови стручних тимова, могу имати значају улогу у организовању, реализацији и надгледању активности везаних за развој даровитости у школама и могу бити важан сегмент подршке даровитим и талентованим ученицима (Zogleva, 2016).

### Начини школовања даровитих ученика

Приликом школовања даровитих ученика у друштвима која су у транзицији „неопходно је обезбедити услове у којима је могућа прогресивна интеграција потенцијала и постигнућа са хуманим исходима и на индивидуалном и на друштвеном плану” (Stojanović, Radović, 2018, str.102). Рад са даровитим ученицима организује се деценијама уназад на неколико начина и то најчешће кроз: хомогено груписање (ученици се групишу према општим способностима), делимично и допунско хомогено груписање (груписање у оквиру истог одељења или допунски облици груписања уз редован рад), обогаћене програме у оквиру наставе, школску акселерацију (Ђорђевић, 1979) или израду индивидуалног плана рада и напредовања, тзв. ИОП-а 3.

Акселерација или убрзани развој подразумева повећање брзине којом појединац пролази кроз развојне стадијуме достизања неког нивоа развоја пре него што је очекивано (Jerković, Zotović, 2017). Под школском акселерацијом означава се један од начина школовања даровите деце и подразумева убрзано школовање, којим се омогућава даровитим ученицима да брже напредују кроз школски систем и формалне нивое школовања (Minić, 2019).

Припрема и примена индивидуалног образовног плана или ИОП-а, за ученике којима је потребна додатна помоћ и подршка у процесу васпитања и образовања међународно је призната и у многим земљама законским регулативама и одредбама регулисана. Тако је и у Републици Србији.<sup>3</sup> Суштина индивидуалног образовног плана је индивидуализација, тј. прилагођавање наставног плана и програма конкретном ученику, његовим способностима и интересовањима, уз уважавање различитости и специфичних образовних потреба. Психолог у школи „прави индивидуалне планове рада који омогућавају бољи наредак даровитој и талентованој деци” (Minić, Jaređić, 2014, str.6), тзв. ИОП3 у сарадњи са даровитим ученицима, родитељима

<sup>3</sup> Закон о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС“, број 72/2009, 52/2011 и 55/2013) и Правилник о условима и поступку напредовања ученика основне школе („Службени гласник РС“, број 47/1994).

(старатељима), осталим стручним сарадницима, наставницима. Овај план у суштини представља обogaћен и проширен садржај васпитно-образовног рада.

Један од начина школовања даровитих ученика је Рензулијев модел обogaћене средине који пружа могућност да свака школа у складу са могућностима, локалним ресурсима и демографском сликом ученика организује јединствен начин рада. Модел обogaћене средине представља детаљан план који има за циљ побољшање квалитета васпитно-образовног рада са даровитим ученицима кроз флексибилан и индивидуалан приступ, слободу избора тема, ширине и дубине садржаја и начина учења од стране ученика (Renzulli, 2014).

### Рад са даровитим ученицима – шта показују истраживања

Иако је примена индивидуалног образовног плана за школовање даровитих ученика законски регулисана и јасним правилима одређена<sup>4</sup> поставља се питање колико се спроводи у пракси? Резултати неких истраживања у Србији и окружењу указују да се ИОПЗ недовољно примењује. У истраживању које су спровели Поповић, Лазовић и Милосављевић (Popović, Lazović, Milosavljević, 2016) утврђено да се у школама не посвећује довољно пажње даровитим ученицима. Прецизније, од укупно 30992 ученика у школама које припадају Рашком округу по индивидуалном образовном плану школује се шеснаест ученика и то најчешће у оквиру једног наставног предмета. Они даље закључују да се и планирању рада годишњим плановима рада школе са даровитим ученицима не даје довољно простора. И Бабић-Кекез и Фарбаш (Babić-Kekez, Farbaš, 2018) опсервирањем праксе у основним школама закључују да се индивидуални образовни план за даровите недовољно примењује.

Поповић, Лазовић и Милосављевић (2016) анализирајући годишње планове рада, програме тимова за инклузивно образовање, програме стручног усавршавања наставника и стручних сарадника, програме рада директора, стручних сарадника и одељењских старешина закључују да је у школама које су обухваћене истраживањем уочен недостатак планског деловања у смеру помоћи и подршке даровитим ученицима. Затим, у истраживању Шакотић и Мићановић (Šakotić, Mićanović, 2016) добијени резултати показују да већи део наставника процесу припреме и примене индивидуалног образовног плана не приступа руковођен унутрашњом мотивацијом, већ пре свега спољашњом, сматрајући је, при том, административном обавезом. Исти аутори даље објашњавају да је наведено последица недовољног самопоуздања и сигурности наставника у своје вештине и знања у примени индивидуалног образовног плана за даровите ученике. Резултати истраживања указују да пракса индивидуализације наставних активности захтева одређене интервенције и мере по питању дидактичко-методичког оспособљености наставника (Jovanović, 2013). И Бабић-Кекез и Фарбаш (2018) истичу важност унапређења програма стручног усавршавања наставника за рад са даровитима, који имао би имао за циљ подизање квалитета нашег образовног система у целини. Такође, Стипић, Грандић и Царић (Stipić, Grandić, Carić, 2010) закључују да је васпитно-образовни рад у

<sup>4</sup> Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план његову примену и вредновање („Службени гласник РС“, број 76/2010).



школама у Србији највише усмерен на просечне ученике, тј. на оне ученике који поседују просечне способности и даровити ученици у Србији су и даље препуштени сами себи, при чему је ангажовање наставника више усмерено ка ученицима који имају сметње у развоју (Nikolić, 2019).

### Закључак

Школски систем у Србији, има адекватне мере за васпитно- образовни рад са даровитим ученицима, које су законски регулисане и правилима јасно дефинисане, али се не примењују у довољној мери. Наиме, резултати горе наведених истраживања показују да се у школама не посвећује довољно пажње даровитим ученицима, иако се о даровитима интензивно полемисхе у научним дискурсима и део су свих образовних политика. Такође, резултати указују и на неопходност систематске едукације наставног кадра и континуирано подстицање да се спроводи идентификација и адекватан васпитно - образовни рад са даровитим ученицима. Адекватан школски систем и наставни процес мора бити организован на начин који одговара образовним потребама даровитих ученика и заснован на индивидуализацији. Да би се се то постигло неопходно је, пре свега, извршити идентификацију даровитих ученика, јер непрепознавање даровитих ученика и непружање адекватне помоћи и подршке током процеса васпитања и образовања може резултирати неуспехом и другим потешкоћама у њиховом свакодневном животу и прилагођавању.

Једна од озбиљних последица непрепознавања и неидентификовања даровитих ученика у Републици Србији је и чињеница да „број младих стручњака и дипломаца који одлазе у иностранство је све већи па је кључно питање: каква је друштвена брига о даровитима?“ (Nikolić, 2019, стр. 91). У прилог наведеном указују и наводи Шуваковића да су транзициони процеси у Србији последњих деценија подстицали миграцију високообразованих појединаца (нарочито младих) у иностранство (Šuvaković, 2015, стр. 227-228). О проблемима осипања појединаца са високим потенцијалом, неиспуњавања очекивања и проблемима неподстицајне средине указује у Гојков (Gojков, 2008b). Иако су даровити непроцењив друштвени капитал, они још увек немају одговарајући третман и често даровитост као потенцијал развоја једног друштва буде на тај начин изгубљен (Prtljaga, 2008). Овакви подаци су забрињавајући, нарочито имајући у виду да је даровити појединац значајан индивидуални и друштвени ресурс и да је образовање дуготрајан процес, који захтева коришћење различитих ресурса једне државе (материјалних, људских, просторних, организационих...).

Намеће се питање: где грешимо и можемо ли као друштво у транзицији, поред бројних изазова с којима се сусрећемо, адекватно да одговоримо и на изазове идентификације и школовања даровитих ученика? Неке од одговора можемо пронаћи у примерима добре праксе развијених држава света које наводи Цветковић Лај (Cvetković–Laj, 2006), а то је постојање мреже специјализованих организација и институција које се баве проблематиком даровитости, идентификација и систем подршке почевши од најранијег узраста, систематско, тј. редовно и додатно образовање наставног кадра за рад са даровитим појединцима, развијање атмосфере да се достигнућа очекују од све деце, одвајање васпитања и образовања дарови-

тих од деце која имају тешкоће и проблеме у развоју, неговање климе креативности, инвентивности и подузетништва у друштву, разбијање предрасуда према даровитим појединцима итд.

Прецизнији одговори на постављена питања с почетка рада, захтевају систематски и континуиран рад свих одговорних особа, како би се адекватно пружила помоћ и подршка даровитим уеницима, али и спровођење опсежног истраживања које би показало тренутно стање у нашем школском систему. Планирано истраживање би могло да пружи и неопходне податке о слабостима школског система, које би ваљало отклонити, а све у циљу адекватне подршке и помоћи процесу васпитања и образовања даровитих ученика и актуелизације њихових потенцијала зарад шире друштвене добробити.

Jelena LJ. Minić<sup>1</sup>  
University of Priština with temporary Head Office  
in Kosovska Mitrovica, Faculty of Philosophy  
Department of Psychology  
Kosovska Mitrovica (Serbia)

## TRANSITION AND THE GIFTED - BETWEEN IDENTIFICATION AND NON-RECOGNITION<sup>2</sup>

*(Translation In Extenso)*

**Abstract:** The goal of this paper is to call the attention of the scientific and professional communities to the importance of support and help that gifted pupils need in the process of upbringing and education as well as to the importance of organizing a teaching process based on the principle of individuation. The paper points out the significance of the early identification of the gifted pupils and also the role of the society in encouraging the development of giftedness.

The question that arises is whether the societies in transition recognize giftedness as personal, family and social potentials and whether they take appropriate measures for further development and optimal education and upbringing which will result in the actualization of giftedness and reduction of failure. In order to answer these questions, a systematic and continuous work of all responsible persons is needed, as well as a broad research which would reveal the current conditions in our school system.

**Keywords:** giftedness, identification, failure, transition

### Introduction

“School, schooling and education policy cannot be viewed outside the social context in which an educational institution operates and undergoes changes” (Velišek-Braško, 2015, p. 95). More specifically, the school is part of the social system, and the education process is a subsystem organized within it (Parlić-Božović, 2013). Through education and upbringing, an individual is socialized and his/her identity is created, with the upbringing corresponding to social needs (Durkheim, 1981, p. 44).

Modern upbringing goals relate to children’s versatile, comprehensive and authentic development in accordance with their potentials (Jovanović, 2011). A modern school should be oriented towards the individual and his/her abilities, with the necessary support

---

<sup>1</sup> jelena.minic@pr.ac.rs

<sup>2</sup> The paper was created under Project III 47023 “Kosovo and Metohija between National Identity and Euro-Integrations” funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

and encouragement (Đukić, Đermanov, Kosanović, 2012), because the knowledge that an individual acquires during his/her education is considered an important cognitive source of health (Minić, 2015), and school success is the result of overcoming stressors related to learning and school (Božin, 2003).

The importance of education for the development and advancement of society as a whole is also indicated in the document of the National Education Council of the Republic of Serbia, which defines the directions of development of education and upbringing in our country from 2010 to 2020 (NPS, 2011). The aforementioned document states, among other things, that education is an extremely important resource for the long-term development of Serbia, that raising the quality of education in itself contributes to the general development of the country (economic development, employment, poverty reduction, raising the general cultural level of the population, etc.), that education can create new values in all spheres of society through innovation and creativity, etc.

“Transition is a process that takes place certain societies, in a limited territory, for a defined period of time” (Šuvaković, 2015, p. 7). Namely, the transition involves a qualitative change of the system and the social order, the change of morals and understanding, the change of social values and cultural patterns, it signifies a concrete political period and a comprehensive process of change (Šuvaković, 2015). Changes cover different spheres of society, including the field of education and upbringing of children and young people (Stojanović, Radović, 2019), which carries dilemmas about organizing the most appropriate teaching process.

It is important that the education system adequately addresses both the education of gifted students and the proper implementation of the process of identification, since the development of giftedness as a potential is not the sole responsibility of the gifted students, but also of the parents, teachers and professional associates (Grandić, Letić, 2008). In addition to parents, school plays a decisive role in transforming natural potential into extraordinary achievement (Feldhusen, 2005). Extraordinary potential does not always have to be developed and manifested in the form of exceptional competence or creativity in an area (Altaras, 2006), precisely because of the absence of some important factors for the development of giftedness, which include school. A great deal of research shows that giftedness is a significant attribute of personality, but that it is not in itself sufficient to achieve significant results in learning, work and life (Stojaković, 2013).

“The problem of encouragement, motivation and advancement of the existing potential of gifted children is identified not only as a narrow family or pedagogical problem, but also as one of the most important social problems” (Prtljaga, 2008, p. 543). The attitude of society towards gifted students, their achievements, modes of education and levels of support during upbringing and education shows whether a particular social system, its organization and mode of functioning, recognize that the gifted students are a significant resource, not only an individual and family one, but a resource of the narrower and wider community and society as a whole. Adequate care for gifted students is an investment in the future and development of society as a whole, since gifted individuals are a national resource (Maksić, 2003), and, “supporting and stimulating creativity in underdeveloped and developing societies seems to be a social imperative and a basic tool to get out of the vicious circle of poverty” (Pavlović, Maksić, 2009, p. 426). Given that giftedness is a complex social phenomenon and its fostering is a demanding process and a complex task

(Prtljaga, 2008; Cvetković-Lay, Sekulić Majurec, 1998) even for developed countries of the world, the issues of social concern for gifted people in developing countries seem to be getting higher importance and topicality.

In everyday speech, the concepts of giftedness, talent and creativity are often equated, although there are differences between them. Gagné (Gagné, 1985) believes that giftedness is a distinct above-average competence in one or more abilities, and talent is a distinct above-averageness in one or more areas of human activity. Gifted individuals show the potential for exceptional performance in different areas of their activity, and the talented show the potential for exceptional performance in one area (George, 2004). This means that giftedness is a broader term and implies a specific set of traits (with above-average general intellectual ability), while talent refers to above-average abilities within a particular area (for example: talent for music, dance, languages). Creativity involves originality, finding unique solutions and innovations, can be systematically developed and encouraged from an early age (Đorđević, Đorđević, 2016; Maksić, Mirkov, 2007; Stojaković, 2000; Maksić, 1998a), which can have a number of positive effects on the development and progress of a particular society. Specifically, 'creativity is one of the key factors in stimulating and accelerating the process of social development for countries that are less economically developed' (Pavlović, Maksić, 2009, p.426).

Through the characteristics of gifted students and ways of education, we strive to point out the specific characteristics of the gifted, but also the importance of identifying them in order to adequately organize the educational process, to avoid or alleviate the problems of the gifted, which, although directly affecting the gifted individual and his/her immediate environment, may also have broader social consequences. In this paper, through the review of modern conceptions of giftedness, we try to draw attention to the importance of the social context in stimulating and actualizing giftedness. The questions that are answered in this paper are: Does the school system in Serbia provide adequate measures for educational work with gifted students? What do the results of the research on working with the gifted say? In addition to the many challenges they face, can transition societies adequately address the challenges of identifying and educating gifted students?

### The characteristics of gifted students

Gifted individuals have certain personality characteristics that are more developed compared to other children, in the domain of: interests (for example: the desire to examine how things and objects work, the desire to express and realize their personality), abilities (for example: a high degree originality, ease and speed of learning and comprehension) and socialization (for example: showing early interest in themselves and their environment, they are self-critical and self-reliant) (Stojaković, 2013). Giftedness also includes "clarity, exceptionalism, superiority, brilliance, the ability to learn easily, quickly and successfully" (Đorđević, 1990, p. 219). In the literature there are also three broad classes of characteristics that distinguish the gifted from the average, namely: intense motivation, independence and (over)sensitivity (Altaras, 2006). In the pentagonal implicit theory of giftedness, Sternberg and Zhang (Sternberg and Zhang, 1995) state five criteria by which the gifted differ from their peers, namely the criteria of excellence, rarity, demonstrability, productivity, and value.

Đorđević (Đorđević, 1979) lists three significant characteristics of the gifted, on the basis of which teachers set them apart from other students. Namely, gifted students are characterized by the fact that they: propose the most ideas, have the most original and unusual ideas and most often find new and different ways of solving problems. Parents of gifted children also cite a number of characteristics, emphasizing: mental and physical activity, curiosity, a sense of humor, an imaginative play, and the exploratory spirit of their children (Torrance, 1962 according to Stojaković, 2013).

Literature often states that gifted people have special (specific) educational needs that are different from the needs of their peers. Gifted people need tasks that are more complex, that offer more challenges and provide the opportunity to work independently (Middleton, Littlefield, & Lehrer, 1992 according to Altaras, 2006). The specific needs of the gifted include: the need for independence in learning, the need for challenges and the need to participate in broad programs that stimulate their overall development (Ristić, Radovanović, 2013). With this in mind, more flexible forms of learning and work are recommended, through individualized, differentiated, mentored and problem-oriented teaching (Milutinović, Zuković, 2009), but also the application of project methods and project activities, models of multi-frontal and interactive teaching and creative learning. Changes caused by scientific and technological development also allow different ways of educating gifted students, as well as constant review and verification of applied educational methods.

The gifted represent a vulnerable (sensitive) social group in some way and need additional help and support in the process of growing up, upbringing and education (Minić, 2019), continuous support of the narrower and wider social environment and institutions (Maksić, 1998b). The question is why this is so. Some of the possible reasons are in many definitions and conceptions of giftedness, different types and levels of giftedness, failure to recognize the specific educational needs of the gifted, the complexity of the identification process, the problems encountered by the gifted students (which can result in failure, behavioral problems and psychopathological manifestations), insufficient education of the teachers for recognizing and identifying gifted students, but also a number of methodological problems in researching giftedness (Gojkov, 2008a). Gifted students are also accompanied by certain prejudices, contained in the understanding that they do not need help and support in the upbringing process because they will 'learn on their own' (Stojaković, 2013; Vaughn, Bos, & Schumm, 2009; George, 2003).

Gifted students, as an integral part of a given social system, "share developmental problems with their generation within the social context in which they grow up" (Maksić, 2019, p.74). Also, it is important to emphasize that research results show that children who are recognized as gifted are the children who have had many opportunities to develop their abilities and talents from an early age (McDevit & Ormrod 2002). Stojaković (Stojaković, 2013) states that with gifted students inadequate educational work can lead to aggression, stubbornness and shyness, which can result in difficulties in daily life and adjustment.

One of the common problems of gifted students, cited in the literature, is failure. The failure of gifted students (referred to in the psychological literature as underachievement) is usually defined as a discrepancy between an individual's ability and his or her achieved results, i.e. achievements (Altaras, 2006). Numerous factors can be found in the literature

that lead to the failure of gifted students: (intra) personal (psychosocial adjustment and personality traits), social (family and peers), psycho-demographic (gender and age) and school factors (school context) (Altaras, 2006). Gifted students are unsuccessful at school, among other things, because they lack challenges, because extrinsic (external) motivation is promoted (Altaras, 2006), school facilities are uninteresting, the school environment is unstimulative, and the educational work is organized in a way that does not satisfy their specific educational needs.

### Contemporary conceptions of giftedness

When it comes to giftedness, different definitions and concepts can be found in the literature, as well as dimensions that have been controversial in scientific discourses for decades. Altaras (Altaras, 2006) gives an overview of dimensions in different conceptions of giftedness, namely: giftedness as something given or as something that develops with the necessary support of the environment; giftedness as one general intellectual ability or as an ability in different domains; giftedness as a high ability or as a combination of psychological predispositions for high achievement; giftedness as a trait of an individual or as a phenomenon that arises in the interaction of the individual and the environment, etc. (see Altaras, 2006, pp. 25-32).

Earlier definitions of giftedness were predominantly aimed at high intellectual ability, and giftedness equated to high school achievement with a dominant nativist understanding. Koren (Koren, 1989) defines giftedness through a person's achievement and defines it as a set of characteristics on the basis of which a person is able to permanently achieve extremely high and above-average results in one or more areas of human activity. Giftedness is also characterized by unusual or extraordinary behavior, which is reflected in a higher quality, better, more significant results or products compared to that achieved by other individuals with similar characteristics (Čudina-Obradović, 1991).

Contemporary conceptions abandon the understanding that genetics is solely responsible for giftedness (Čudina-Obradović, 1991), including the consideration of the indispensable role of the environment (families, schools, societies) for acceleration of giftedness and the development of initial potential. Nowadays, it is considered that giftedness is partly innate and partly learned through the day-to-day interactions of the individual with persons and things from the immediate environment (Galbraith, 2007). The results of the research show that the development of innate dispositions can be influenced through a variety of stimulating activities (Sekulić-Majurec, 1995) and conditions that imply numerous programs that can function to recognize, develop and show students' abilities and their giftedness (Arsić, 2019). Contemporary concepts emphasize that the development of giftedness is a process that can be influenced through a continuous, systematic and dynamic process of support and assistance during adulthood, upbringing and education.

According to Renzulli's Three-Ring Model, giftedness is the product of interaction and interdependence of three elements: the above-average individual's abilities, motivation and creativity (Stojaković, 2013; Renzulli, 2003; Altaras, 2006; Čudina-Obradović, 1991). Renzulli (Renzulli, 2003) points out that all three factors are equally important in determining giftedness, with abilities being least susceptible to change, while creativity and motivation change under the influence of the environment. Tannenbaum (Tannenbaum, 1986) formu-

lates a psychosocial approach to giftedness, emphasizing that, in addition to the existence of high potential (potential giftedness), the development of manifest giftedness requires the interaction of multiple psychological and social factors (family, peers, school, community, various institutions), but also the encouragement and reward by the social system to which the individual belongs. The concept referred to as the sociocultural nature of talent emphasizes the importance of culture, values, and current performance criteria within a particular social system. In this concept, giftedness is defined as the result of social expectations and abilities that an individual possesses, whereby, Csikszentmihalyi and associates (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993 according to Altaras, 2006) consider that if a given society supports a given gift (talent), then it will be actualized and vice versa.

### Identification of gifted students

The question often arises as to whether the child is ready to go to school, i.e. whether it is ready to adopt the given teaching or other content. The question is whether the child is ready to be successful in the so-called typical school environment, whether it is ready to think, learn and understand the typical school contents defined by the curricula (Tovilović, Baucal, 2007). Much less often, the question is- is the school ready for the child? It is precisely by asking such a dichotomous question that Tovilović and Baucal (Tovilović, Baucal, 2007) draw attention to the relationship and to the responsibility for (non) success of the school and social system, not just of a particular child.

To adequately approach the educational process of gifted students within the school system, in order to meet specific educational needs, it is necessary to identify them first. Recognition or professional identification is an important form of environment's engagement in assessing whether the observed signs of giftedness are clear indicators of expressed ability (Čudina-Obradović, 1991) and is considered key to identifying gifted students (Maksić, 1993). The identification of giftedness is a process that involves measuring an individual's abilities, traits, interests, achievements and competencies, with the aim of determining the type and level of development of giftedness. In the identification process, different sources of information are significant, i.e. assessments of parents, teachers, peers (Stojaković, 2013), students' self-assessment, school grades (Altaras, 2006), tests of general (intellectual) and special abilities, personality tests, tests of creativity and achievement (Ilić, Nikolić, Jovanović, 2012), as well as the quality of certain student products (George, 2005). Identification is a team, complex, systematic, multiphase, continuous and dynamic process that must be carried out adequately. Even when the identification process is organized adequately, with quality procedures and instruments, a certain percentage of gifted students are not identified and vice versa (Stojaković, 2013).

Psychologists and educators, as members of professional teams in schools, should be the initiators and organizers of the process of identifying and educating gifted people. The basis of the work of psychologists in schools is "the application of psychological (theoretical and practical) knowledge to, first of all, encourage the growth and development of children, and to both achieve, and improve the educational work" (Minić, 2019, p. 157). In dealing with the gifted, the role of psychologists is reflected, inter alia, "in organizing the teaching process that will further develop the giftedness" (Minić, 2019, p. 158). Sociologists, as members of professional teams, can play an important role in organizing, imple-



menting and overseeing activities related to the development of giftedness in schools and can be an important segment of supporting gifted and talented students (Zogleva, 2016).

### Ways to educate gifted students

When educating gifted students in transition societies, “it is necessary to provide conditions in which progressive integration of potentials and achievements with humane outcomes is possible, both at individual and social planes” (Stojanović, Radović, 2018, p.102). Work with gifted students has been organized for decades in several ways, most often through: homogeneous grouping (students group according to general abilities), partial and additional homogeneous grouping (grouping within the same class or additional forms of grouping with regular work), enriched programs within the teaching process, school acceleration (Đorđević, 1979) or the development of an individualized education plan, the so-called IEP 3.

Acceleration or accelerated development implies an increase in the speed at which an individual goes through the development stages, reaching some level of development earlier than expected (Jerković, Zotović, 2017). School acceleration refers to one way of educating gifted children and implies accelerated education, which enables gifted students to progress through the school system and formal levels of education faster (Minić, 2019).

The preparation and implementation of an individualized education plan or IEP for students in need of additional assistance and support in the upbringing and education process is internationally recognized and regulated in many countries. The same is true in the Republic of Serbia<sup>3</sup>. The essence of the individualized education plan is individualization, i.e. adapting the curriculum to a particular student, his/her abilities and interests, while respecting diversity and specific educational needs. A psychologist at school “creates individualized education plans that enable better advancement of gifted and talented children” (Minić, Jaredić, 2014, p. 6), so-called IEP3, in cooperation with gifted students, parents (guardians), other professional associates, teachers. This plan essentially represents the enriched and expanded content of the educational work.

One way to educate gifted students is to use Renzulli’s Schoolwide Enrichment Model, which allows each school to organize a unique way of working according to the students’ capabilities, local resources and demographic picture. The Schoolwide Enrichment Model is a detailed plan that aims to improve the quality of educational work with gifted students through a flexible and individual approach, freedom to choose topics, breadth and depth of content and ways of learning (Renzulli, 2014).

### Working with gifted students - what the research shows

Although the implementation of individualized education plans for the education of gifted students is regulated by law and clear rules are set<sup>4</sup>, the question is how much they are

---

<sup>3</sup> Law on the Basics of the Education and Upbringing System (“Službeni glasnik RS”, No. 72/2009, 52/2011, and 55/2013) and Rulebook on Conditions and Procedure for Advancement of Primary School Students (“Službeni glasnik RS”, No. 47/1994).

<sup>4</sup> Rulebook on detailed instructions for determining the right to an individualized education plan, its implementation and evaluation (“Službeni glasnik RS”, No. 76/2010).

implemented in practice? The results of some research in Serbia and the surrounding area indicate that IEP3 is under-implemented. A survey conducted by Popović, Lazović, and Milosavljević (Popović, Lazović, Milosavljević, 2016) found that schools do not pay sufficient attention to gifted students. More specifically, out of a total of thirty thousand nine hundred ninety-two students in schools belonging to the Raška District, sixteen students are educated according to an individualized education plan, usually within the framework of one school subject. They further conclude that the planning in the annual work plans of schools does not dedicate enough space for work with gifted students. Both Babić-Kekez and Farbaš (Babić-Kekez, Farbaš, 2018), by observing the practice in primary schools, conclude that individualized education plans for the gifted are under-implemented.

Popović, Lazović and Milosavljević (Popović, Lazović, Milosavljević, 2016), analyzing the annual work plans and programs of teams for inclusive education, programs of professional development of teachers and associates, programs of work of principals, expert associates and class teachers, concluded that there was a lack of planned action geared towards helping and supporting gifted students in the schools covered by the research. Then, in the research by Šakotić and Mićanović (Šakotić, Mićanović, 2016), the obtained results show that the majority of teachers do not approach the process of preparation and implementation of individualized education plans guided by internal motivation, but primarily by external, considering it as an administrative obligation. The same authors further explain that the aforementioned is a consequence of the teachers' lack of confidence in their skills and knowledge in implementing individualized education plans for gifted students. The results of the research indicate that the practice of individualizing teaching activities requires certain interventions and measures regarding the didactic and methodological competence of teachers (Jovanović, 2013). Both Babić-Kekez and Farbaš (Babić-Kekez and Farbaš, 2018) emphasize the importance of enhancing the teacher training program for work with gifted students in order to improve the quality of our education system as a whole. Also, Stipić, Grandić and Carić (Stipić, Grandić, Carić, 2010) conclude that the educational work in schools in Serbia is mostly aimed at the average students, i.e. those students who have average abilities, while the gifted students in Serbia are still left to themselves, with teacher engagement being more geared towards students with disabilities (Nikolić, 2019).

## Conclusion

The school system in Serbia has adequate measures for educational work with gifted students, regulated by law and clearly defined in the rules, but not sufficiently implemented. Namely, the results of the studies listed above show that insufficient attention is paid to gifted students in schools, although giftedness is heavily debated in scientific discourses and is part of all educational policies. Also, the results indicate the need for a systematic education of teachers and continuous encouragement to carry out identification and adequate educational work with gifted students. An adequate school system and teaching process must be organized in a way that meets the educational needs of gifted students based on individualization. In order to achieve this, it is necessary, first of all, to identify the gifted students, because not identifying gifted students and not providing adequate help and support during the process of education and training can result in failure and other difficulties in their daily life and adjustment.

One of the serious consequences of not recognizing and identifying gifted students in the Republic of Serbia is the fact that “the number of young professionals and graduates who go abroad is increasing, so the key question is: what is the social care of the gifted like?” (Nikolić, 2019, p. 91). In support of the above, Šuvaković’s statements indicate that the transition processes in Serbia in recent decades has encouraged the migration of highly educated individuals (especially young people) abroad (Šuvaković, 2015, pp. 227-228). Gojkov (Gojkov, 2008b) points out the problems of the dropout of high-potential individuals, failure to meet expectations, and the problems of a supportive environment. Although the gifted are an invaluable social capital, they still do not have the proper treatment and giftedness as a potential for the development of a society is thus lost (Prtljaga, 2008). This kind of data is worrying, especially given that the gifted individual is a significant individual and social resource and that education is a lengthy process, requiring the use of different resources of one state (material, human, spatial, organizational ...).

The question arises: where did we go wrong and can we, as a society in transition, adequately address the challenges of identifying and educating gifted students in addition to the many challenges we face? Some of the answers can be found in the examples of good practices of developed countries of the world cited by Cvetković-Lay (Cvetković-Lay, 2006), namely the existence of a network of specialized organizations and institutions dealing with the problem of giftedness, identification and support system from the earliest age, systematical, i.e. regular and additional education of teachers to work with gifted individuals, development of an atmosphere that achievement is expected of all children, separation of education and upbringing of gifted children from that of children with difficulties and problems in development, fostering a climate of creativity, inventiveness and entrepreneurship in society, breaking prejudices against gifted individuals, etc.

More precise answers to the questions asked at the beginning of the paper require the systematic and continuous work of all responsible persons in order to adequately provide assistance and support to gifted students, as well as extensive research which would show the current situation in our school system. The planned research could also provide the necessary data on the weaknesses of the school system, which should be addressed in order to adequately support and assist the process of educating gifted students and actualize their potential for the wider social wellbeing.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Altaras, A. (2006). *Giftedness and Underachievement*. Beograd: Institut za psihologiju, Društvo psihologa Srbije [In Serbian]
- Arsić, Z. (2019). Support to gifted students in regular teaching: role and importance of teachers. In G. Gojkov, S. Prtljaga (eds) *Complexity of giftedness and creativity phenomena – challenges: an individual and society*, 33-34. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“. [In Serbian]
- Babić-Kekez, S., Farbaš, D. (2018). Professional training of teachers to work with gifted pupils in educational policy. In G. Gojkov, S. Prtljaga (eds) *Complexity of giftedness and creativity phenomena – challenges: an individual and society*, 34. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“. [In Serbian]
- Božin, A. (2003). School success as a psychological problem. *Pedagoška stvarnost* 49 (5–6), 499–509. [In Serbian]
- Cvetković-Lay, J., Sekulić Majurec, A. (1998). *It's gifted, what will I do with it?* Zagreb: Alinea [In Croatian]
- Cvetković-Lay, J. (2006). Attitudes towards children with high abilities in EU countries - the reality of Croatian aspirations. In M. Žebec, M. S. Sabol, M. Šakić (eds) *Brain and mind: a permanent challenge to man*, 233-246. Zagreb: Institut društvenih znanosti "Ivo Pilar".
- Čudina Obradović, M. (1991). *Giftedness: Understanding, Recognizing, Developing*. Zagreb: Školska knjiga [In Croatian]
- Durkheim, E. (1981). *Education and Sociology*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva [In Serbian]
- Đorđević, B. (1979). *Individualized Education of Gifted Students*. Beograd: Prosveta. [In Serbian]
- Đorđević, J. (1990). *Intellectual upbringing and modern school*. Sarajevo: Svjetlost, Zavod za užbenike i nastavna sredstva; Beograd: Zavod za užbenike i nastavna sredstva.
- Đorđević, J., Đorđević, B. (2016). *The nature of gift and encouraging development* (ed. G. Gojkov, A. Stojanović). Beograd: Srpska akademija obrazovanja. [In Serbian]
- Đukić, M., Đermanov, J., Kosanović, M. (2012). Pedagogic treatment of gifted students in inclusive school. In M. Đukić (ed) *Inclusive education: education for all*, 61–90. [In Serbian]
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness*, 64–79. New York: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly* 29 (3), 103-112. <https://doi.org/10.1177/001698628502900302>
- Galbraith, J. (2007). *How to recognize a gifted child*. Zagreb: Veble commerce [In Croatian]
- George, D. (2004). *The challenge of the gifted child*. London: David Fulton Publishers.
- George, D. (2005). *Gifted Education*. Zagreb: Eduka [In Croatian]
- Gojkov, G. (2008a). *Methodological problems of research on giftedness*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov.“ [In Serbian]
- Gojkov, G. (2008b). *Didactics of the Gifted*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov.“ [In Serbian]

- Grandić, R., Letić, M. (2008). Pedagogical strategy for encouraging giftedness. *Pedagoška stvarnost* 54 (9–10), 865 – 881 [In Serbian]
- Ilić, M., Nikolić, R., Jovanović, B. (2012). *School pedagogy*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banja Luci [In Serbian]
- Jerković, I., Zotović, M. (2017). *Developmental Psychology*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju [In Serbian]
- Jovanović, B. (2011). The purpose and objectives of humanistic-oriented education in contemporary conditions. *Pedagoška stvarnost*, 57 (7–8), 596–609. [In Serbian]
- Jovanović, M. (2013). Individualization of teaching and learning activities in contemporary elementary school. In M. Krstić, D. Randelović, G. Nikolić (eds) *Youth and Social Changes – Between National Identity and European Integration*, 247–261. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini. Available at <https://drive.google.com/file/d/0BzVmKuYYMVVqcFpDajFSSzRLOTg/view> [In Serbian]
- Koren, I. (1989). *How to recognize and identify a gifted student*. Zagreb: Školske novine [In Croatian]
- Maksić, S. (1998a). *A gifted child in school*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. [In Serbian]
- Maksić, S. (2003). The gifted as an essential national resource. In LJ. Baćević (ed.) *Value Changes and Transition in Serbia: Looking to the Future*, 189–194. Beograd: Fridrich Ebert Stiftung, Institut društvenih nauka. [In Serbian]
- Maksić, S., Mirkov, S. (2007). School and family collaboration in fostering the talents and creativity of young people. N. Polovina, B. Bogunović (eds) *School-family collaboration. Assumptions, difficulties and opportunities*, str 209–222. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja [In Serbian]
- Maksić, S. (2019). What I said about giftedness on Vršac rounds tables from 1995 to 2019? In G. Gojkov, S. Prtljaga (eds) *Complexity of giftedness and creativity phenomena – challenges: an individual and society*, 74–75. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“. [In Serbian]
- McDevit, T.M., Ormrod, J.E. (2002). *Child Development and Education*. Merrill/Prentice Hall.
- Milutinović, J., Zuković, S. (2009). Education of the gifted: excellence or equality? In G. Gojkov (ed) *The gifted and the social elite*, 351–358. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“. Available at <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/15%20Okrugli%20sto/default.htm> [In Serbian]
- Minić, J., Jaredić, B. (2014). *I want to know what a psychologist is doing*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini; Beograd: Centar za primenjenu psihologiju [In Serbian]
- Minić, J. (2015). *Adolescents and a Source of Health*. Beograd: Zadužbina “Andrejević” [In Serbian]
- Minić, J. (2019). *A collection of exercises in developmental psychology*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini [In Serbian]
- Nikolić, R. (2019). Conditions and possibilities of the educational system for work with gifted children. In G. Gojkov, S. Prtljaga (eds) *Complexity of giftedness and creativity phenomena – challenges: an individual and society*, 91–93. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“. [In Serbian]

- NPS (2011) *Education in Serbia: How to Get Better Results?* Beograd: Nacionalni prosvetni savet. Available at [https://www.cipcentar.org/i\\_roditelji\\_se\\_pitaju/PDF/strategija\\_PRAVCI%20RAZVOJA.pdf](https://www.cipcentar.org/i_roditelji_se_pitaju/PDF/strategija_PRAVCI%20RAZVOJA.pdf) [In Serbian]
- Parlić Božović, J. (2013). Contemporary school in the function of student adaptation to current changes in society. In M. Krstić, D. Randelović, G. Nikolić (eds) *Youth and Social Changes – Between National Identity and European Integration*, 275-288. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini. Available at <https://drive.google.com/file/d/0BzVmKuYYMVVqFpDajFSSzRLOTg/view> [In Serbian]
- Pavlović, Z., Maksić, S. (2009). Attitude of Serbian social elite towards child imagination and creativity. In G. Gojkov (ed) *The gifted and the social elite*, 425–439. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“. Available at <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/15%20Okrugli%20sto/default.htm> [In Serbian]
- Prtljaga, S. (2008). Contemporary Family and Underachieving Gifted. In G. Gojkov et al (ed) *Family As a Factor of Support for Giftedness*, 534-544. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“. Available at <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/14%20Okrugli%20sto/default.htm> [In Serbian]
- Popović, D., Lazović, M., Milosavljević, Ž. (2016). Support to developing giftedness in school practice. *Inovacije u nastavi* 29 (3), 73-83. [doi:10.5937/inovacije1603073P](https://doi.org/10.5937/inovacije1603073P) [In Serbian]
- Ristić M., Radovanović I. (2013). *Internet in education - pedagogical aspects of the use of the Internet in teaching*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu. [In Serbian]
- Renzulli, J. (2003). The Three-Ring Conception of Giftedness. Its Implications for Understanding the Nature of Innovation. In L. V. Shavinina (ed) *The International Handbook on Innovation*, 79-96. <https://doi.org/10.1016/B978-008044198-6/50007-3>
- Renzulli, J. (2014). The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial* 27 (50), 539-562. [DOI: 10.5902/1984686X14285](https://doi.org/10.5902/1984686X14285)
- Sekulić Majurec, A. (1995). Talented Children and Family: Truth's And Misconceptions. *Društvena istraživanja* 4 (4-5), 551–561.
- Sternberg, R. J., Zhang, L. (1995). What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), 88–94. <https://doi.org/10.1177/001698629503900205>
- Stipić, M., Grandić, R., Carić, M. (2010). Educating Gifted Students in The Conditions of Globalization. In G. Gojkov, A. Stojanović (eds) *The gifted in the process of globalization*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, 242-252. Available at <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/16%20Okrugli%20sto/default.htm> [In Serbian]
- Stojaković, P. (2000). *Giftedness and creativity. Contemporary problems of encouraging and developing giftedness and creativity*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banja Luci [In Serbian]

- Stojaković, P. (2013). *Born to create*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banja Luci [In Serbian]
- Stojanović, L.J., Radović, V. (2019). Giftedness in the flows of transition. In G. Gojkov, S. Prtljaga (eds) *Complexity of giftedness and creativity phenomena – challenges: an individual and society*, 102 – 103. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“. [In Serbian]
- Šakotić, N., Mićanović, V. (2016). *Individualized development education plan: procedures and examples in practice*. Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore
- Šuvaković, U. (2015). *Transition: Contribution to Sociological Study of Social Changes*, 2nd edition. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini [In Serbian]
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds.) *Conceptions of giftedness*, 221–252. New York: Cambridge University Press.
- Tovilović, S., Baucal, A. (2007). *Maturity assessment for school - how to approach problems of maturity assessment and adaptation of marginalized children to school?* Beograd: Centar za primenjenu psihologiju. [In Serbian]