

ОГРАНИЧАВАЈУЋИ И ПОДСТИЦАЈНИ УСЛОВИ ЗА РАЗВОЈ ПОТЕНЦИЈАЛА ДВОСТРУКО ИЗУЗЕТНЕ ДЕЦЕ**

Увод

У научној и стручној литератури постоји сагласност да:

- Изузетност (различитост) је један од критеријума да се дете сврста у Х.
- Развој Х детета је дисонантан.
- Х изазива и одушевљење и страх.
- Емпиријски подаци о социјалној дистанци према Х доследно показују да вршњаци испољавају малу дистанцу у односима који захтевају низак степен интимности (да се друже у школи и ван школе), а велику у односима високог степена блискости (нпр. да склопе брак).
- Уколико њихове образовне потребе нису адекватно задовољене, Х деца испољавају социјалне и емоционалне проблеме.

Ко су Х деца? Неко ће рећи 'даровита', неко 'ометена'. Доиста, сваки од ових исказа или података односи се и на ометену и на даровиту децу. Ипак, ретки су они који ће поменути и прву и другу. Још су рећи они који ће помислити на децу која су истовремено и даровита и ометена. Управо ова *двоструко изузетна деца* и услови за развој њихових потенцијала су предмет нашег интересовања.

Даровитост – даровита деца

Мада је о даровитој деци писао Коменски још у XVII веку, сматра се да су појам даровитост у науку увели Френсис Голтон (Galton) и Луис Терман (Terman) крајем XIX и почетком XX века. Оба научника сагледавала су даровитост као једнодимензионални феномен одређен

* gaga.stani@gmail.com

** Рад је реализован у оквиру пројеката „Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (бр. 179025) и „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу“ (бр. 179017), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, 2011-2014.

висином опште интелектуалне способности. Према интелектуалним способностима деца су распоређена на нормалној кривој тако што је највише просечних (средишњи део), а подједнак број је исподпросечних (леви крај) и изнадпросечних (десни крај криве). Према овом схватању, даровито дете има IQ изнад дефинисане границе (према Терману изнад 135).

Из теорија интелигенције које сматрају да постоји више независних интелектуалних способности или фактора настали су домено-специфични модели даровитости (Кауфман, Штернберг 2008). Према овим теоријама даровита је она особа која постиже надпросечне резултате у некој специфичној интелектуалној способности. Овако схваћена даровитост је вишедимензионални феномен, али је једини критеријум и даље висока интелигенција (која је такође вишедимензионална).

За разлику од поменутих, новији модели наглашавају да даровите особе уз високе способности имају изузетна постигнућа у једном или више домена – академске вештине, способност руковођења, психомоторне способности, креативност итд., или да имају неке типичне карактеристике личности. Тако, према Винер даровита деца гаје истинску мотивацију за подручје у ком су надарена и показују знакове превремене развијености, а интерес им је толико јак да се граничи с опсесивним (Винер 2005). Неки аутори су покушали да даровитост опишу као систем одређених карактеристика особе које су у међусобној интеракцији. Према Рензулијевом моделу „три прстена”, даровитост настаје као резултанта надпросечних способности, креативности и посвећености задатку (Рензули, Рајс 1985). Неки од ових системских теоретичара даровитости у моделе укључују и срединске детерминанте.

Развојне теорије, чак више од системских, истичу константну интеракцију унутрашњих и спољашњих чинилаца који могу утицати на појаву „даровитог понашања“ (Кауфман, Штернберг 2008). Пример је тзв. Мултифакторски модел даровитости у коме Менкс (1986 према Кауфман, Штернберг 2008) варијаблама Рензулијевог модела додаје спољашње чиниоце: породица, школа, вршњаци итд. који су у интеракцији са унутрашњим.

Системско-развојна концепција даровитости коју су формулисали Чиксентмихали и сар. (1986: према Алтарас 2006) у први план ставља социокултурну и темпоралну природу талента. Према овом схватању, даровитост је резултат коме заједнички доприносе друштвена очекивања и индивидуалне способности и црте личности. Таленат чини спрега три кључна елемента: индивидуалних црта, културалних домена и друштвених поља у којима се одвија интеракција прва два.

Дакле, можемо констатовати да је превазиђено схватање по коме је даровитост повезана искључиво са интелектуалним способностима. Наиме, данас постоји консензус да је даровитост појава повезана са изузетним интелектуалним, или естетским или спортским, или ... постигнућима.

Међутим, многа друга питања су још увек отворена: Да ли је у питању потенцијал или исход? Да ли је даровитост урођена или стечена? Које су детерминанте ове појаве? Постоји ли једна или више врста даровитости? Чини нам се да ће операционализација и проучавање разних врста даровитости једнога дана разрешити неке од ових дилема.

Више врста даровитости

Чињеница да се под даровитошћу подразумевају различите ствари, по нашем мишљењу, показатељ је да то није јединствен феномен, већ да постоји више врста даровитости. Међутим, сматрамо да су класификације које налазимо у литератури извршене на основу недовољно јасних критеријума или помињу само неке, а не све врсте даровитости.

Рубинштајн је даровитост дефинисао као способност преношења вештине и знања из области у област. Даровитост је испитивао преко резултата или продуката делатности, разликујући опште и посебне врсте даровитости чији се интензитет не може квантитативно одредити иако се потенцијали индивидуа очигледно разликују (Ђорђевић 1979).

Рензули (1986, 2005; према Алтарас 2006) разликује две врсте даровитости: „Школску даровитост“ (schoolhouse giftedness) и „креативно-продуктивну даровитост“ (creative-productive giftedness) и истиче да их треба стимулисати одређеним програмима који се међусобно разликују. Питамо се да ли, нпр., спортисти са изузетним постигнућима поседују школску, креативну или неку трећу врсту даровитости? Но, неспорно је да је Рензули направио „велики корак“ у проучавању врста даровитости који има апликативан значај за образовну праксу. У основи је разлика између дивергентног (креативног) и конвергентног мишљења које се негује у школи! Максић (2003) наводи да се у школи под даровитошћу најчешће мисли на интелектуалне способности и висока школска постигнућа. Даровито дете се најчешће описује као дете које има више интелектуалне и академске способности од других, што практично значи брже освајање виших степене интелектуалног развоја, већа предзнања за оно што се у школи учи, као и поседовање других широких знања о областима за које се вршњаци не интересују.

Овај кратак осврт на још недовољно истражене врсте даровитости завршићемо солomonском констатацијом Алтарас да без обзира на то што наука признаје више врста изузетних способности и интересује се за сву разноликост констелација у којима се оне појављују, са друштвено-практичног гледишта постоје – грубо речено – само два вида даровитости: актуализована и запуштена даровитост. Ако су услови подстицајни даровито дете ће актуелизовати своје потенцијале. Супротно, под неповољним условима долази до подбацивања даровите деце (Алтарас 2006).

Подбацивање - подбацивачи

Подбацивање се може дефинисати као дискрепанца између дететових потенцијала и ефикасности у одређеном домену. Нпр. академско подбацивање је дискрепанца између успеха у школи и способности детета.

Питање зашто нека талентована деца не напредују у школи је непријатно питање које окупира истраживаче дуги низ година. За неуспех се криви појединац, породице и/или школски фактори (Бејкер и остали 1998). Многа талентована деца признају да имају проблеме који ометају академско и социјално-емоционално функционисање. Дефинитивно, неуспех даровитих ученика је збуњујући феномен. Пречесто, без видљивог разлога, ученици који академски „обећавају“ не испуне очекиване нивое, фрустрирајући родитеље и наставнике (Витмор 1986). Легитимни проблеми постоје у одређивању да ли су ови ученици у већем ризику за друштвене или емоционалне проблеме од других ученика. Неуспех даровитих ученика остаје и даље енигма (Рајс, Мекоч 2000).

Јуркевич и Хромова учевају да интелектуално даровита деца немају добар осећај за реалност што им ствара проблеме у каснијем професионалном и личном животу. Даровита деца често имају тешкоћа у комуницирању с вршњацима. Интересантан концепт за превазилажење оваквог стања исказан је у педагошкој методи стварања „развојног незадовољства“ којим се подстичу дечје „борилачке способности“ и олакшава самоактуализација интелектуално даровитих у социјалној средини (према Панов 2002, све према Шефер 2006).

Већина истраживача слаже се са чињеницом да су даровита деца преосетљива, било да је реч о психомоторном, чулном, интелектуалном, имагинативном или емоционалном домену. Испољавају више емпатије, имају софистицирано морално резоновање и израженији локус контроле (Портер 2005, према Симић 2012). Слажу се и да недостатак интереса или мотивације доводе до подбацивања даровите деце.

Следећи логику социјалног модела ометености, коју ћемо представити у следећем одељку, разлоге подбацивања не треба тражити у детету него у средини која намеће ограничења. Недостатак когнитивних изазова код ученика доводи до нефункционалности и ниже ефикасности него што су њихове реалне могућности. Даровита деца успешно решавају задатке који су формулисани тако да их интересују или ако су мотивисана на неки други начин.

Бити таленат у окружењу које не омогућава испољавање и развој дара јесте функционални хендикеп. Бити уз то потпуно свестан својих квалитета, значи нешто још много опасније. Такви млади људи често су захтевнији и у другим областима образовања изван уске зоне максималног испољавања даровитости, али и емотивно осетљивији (Мајић 2003).

Социјални модел ометености

Социјални модел ометености настао је половином прошлог века као антипод дотадашњем приступу особама са физичким или менталним оштећењима који су заговорници ове „нове парадигме“ назвали медицински модел. То није затворен теоријски систем са јасно дефинисаним елементима и структуром већ друкчији поглед на ометеност. Овај модел се мења под утицајем праксе и у зависности од социокултурних услова. Оно што је непроменљиво је логика модела и неки основни принципи.

Док медицински модел посматра хендикеп као стање које је унутар особе и настоји да га прикаже у облику медицинске дијагнозе, описујући симптоме, узроке, третман за лечење, прогнозу и превенцију, социјално-инклузивни модел посматра хендикеп као резултат шире физичке и социјалне средине (Станимировић, Рајовић 2005). Ометеност није проблем појединца, већ проблем друштва чији је задатак да уклони социјалне и физичке баријере са којима се суочавају особе са искуством ометености. Особа није ометена зато што има неко сензорно, телесно или когнитивно оштећење већ зато што се свакодневно суочава са физичким баријерама, недоступним информацијама, предрасудама... Дакле, ометеност није последица физичког и/или когнитивног дефицита појединца, већ последица/производ пропуста друштва да му/јој се обезбеде одговарајуће услуге. Студент не може да прати наставу зато што нема тумача за знаковни језик, а не зато што не чује; студенткиња не може да учи у читаоници зато што нема 'рампе' или зато што компјутери немају говорни или Брајев излаз, а не зато што не може да се попне уз степенице или зато што не види да чита.

Станимировић и Рајовић (2005) издвајају четири основна принципа која су заправо координате социјалног модела ометености. То су:

1. Принцип једнакости у приликама за учење и развој, што подразумева адаптацију окружења и развој система подршке.
2. Принцип нормализације који као критеријум нормалности не узима понашање већине или оно што се у култури сматра вредним, а што се у популацији ретко среће, већ како га Волфсенбергер (Wolfsenberger) одређује као коришћење средстава које дата култура вреднује да би се обезвређеним људима омогућило да живе животом који се у тој култури сматра вредним и да се вреднује њихова друштвена улога.
3. Принцип осетљивости за разноврсност индивидуалних карактеристика људи што укључује и препознавање њихових потреба.
4. Принцип уважавања посебних потреба који подразумева проналажење посебних путева за уважавање универзалних људских потреба.

У складу са савременим поставкама социјалног модела ометености издваја се конструкт подршке који подразумева скуп стратегија и ресурса, који имају за циљ унапређивање комплетног развоја и функционисања појединца (Лакасон и остали 2002). Сходно томе, свако дете има право на образовање које ће му омогућити да испуни своје потенцијале.

Двоструко изузетна деца

Уобичајено је да се ометеност, као нека врста „мањкавости“, позиционира на леви крај нормалне криве, као опозит даровитости која на десном крају ужива статус „изобиља“ (Станимитовић, Мијатовић 2012). Оне теорије даровитости које тврде да високе интелектуалне способности нису једини критеријум даровитости и да је IQ неких даровитих „само“ 120 (или према Рензулију најмање 115) руше „мит“ о њиховом екстремно десном положају на нормалној дистрибуцији. Са друге стране, социјални модел ометености бори се против стереотипа и предрасуда међу којима је и та да све ометене особе имају ниске интелектуалне способности (строго су лево), те да не могу бити (интелектуално) даровите. Подаци показују да се интелектуалне способности деце са сензорним и моторичким сметњама и оштећењима уистину дистрибуирају нормално као и код деце типичне популације. Упркос овим сазнањима, неки практичари још увек сматрају да су термини дефицит и даровитост неспојиви (Baum, Rizza & Renzulli 2006, према Рајс и остали 2014).

Двоструко изузетна деца, поред високих способности у неком домену, испољавају тешкоће у учењу, имају сензорну или моторну ометеност, дислексију, дефиците пажње, социоемоционалне тешкоће, поремећаје аутистичног спектра и веома често су преосетљива (Монгомери 2003). У употреби је и термин функционална талентованост који означава да је једна или неколико способности код детета израженија него код вршњака са истим типом ометености (Алтон 2003).

Важно је нагласити да двоструко изузетни нису једноставно даровити и ометени. Не само што је свако од ових стања разноврсно, већ је и њихова комбинација комплексна и јединствена за свако дете. Ипак, аутори који се баве овом проблематиком учинили су значајне напоре да пронађу „заједничке именитеље“ за објашњење функционисања ове деце и препоруке за рад са њима. У тим настојањима полазили су од специфичних образовних потреба даровите деце која имају: специфичне тешкоће у учењу; проблеме у говорно-језичкој комуникацији и социјалној интеракцији; сензорне и физичке сметње или оштећења; социоемоционалне проблеме или поремећаје понашања. Највише радова је посвећено групацији деце са специфичним тешкоћама у учењу, односно специфичним когнитивним склопом.

Многа деца имају високе способности у некој посебној области. Чини се да су те њихове високе способности развијене на уштрб осталих

које су ниске. Балансирање се успоставља као на клацкалицы – неке способности су „горе“, а друге „доле“. Нпр. постоји тенденција да таленти који захтевају висок ниво реда имају низак ниво социјалних интеракција. Они могу бити музички таленти, одлични шахисти, математичари, врхунски индивидуални спортисти.

Неки двоструко изузетни ученици истовремено испољавају академске снаге и тешкоће у учењу, нпр. не могу да пишу док им је вербални IQ изнад 130 (Асулајн и остали 2010). Тиме збуњују родитеље и наставнике који их оптужују да су лењи и да подбацују. Крајњи исход је да они не реализују своје потенцијале.

Када се даровитост и проблеми у учењу јаве истовремено они међусобно „поништавају“ једно друго, тако да дете може изгледати сасвим просечно. У неким доменима дете ће испољавати изузетне снаге, а у другима изузетне тешкоће. На тестовима способности имаће назубљен (цик-цак) профил. Око 80% даровите деце са тешкоћама у учењу јесу визуо-спацијални типови, те на WISC-у подбацују на задацима који захтевају секвенцијалне вештине попут аритметике. У школи се препознају по томе што се истичу у дискусијама, али имају проблем да своје мисли „ставе“ на папир, отежено читају и спорије обављају основне рачунске операције. Слабе организационе способности и стратегије учења доводе до осећања фрустрираности и везивање негативних емоција за одлазак у школу. Једна група ученика осећање неадекватности и фрустрације покушава да прикрије агресивним и нападним понашањем, док се други повлаче у себе, сањаре и не обраћају пажњу на дешавања током часа. Неки ученици имају широк спектар интересовања, док други детаљно истражују једну област (Stjuart 2003, према Симић 2012).

Занемаривање даровитости двоструко изузетне деце

Изузетна деца су под ризиком да се код њих појаве социјалне и емоционалне тешкоће, подбацивање у школи и последично у животу ако наставници и саветодавци немају пуну свест о њиховом постојању и потреби за подршком (Рајс и остали 2014). Услед парадоксалних потреба које ова деца имају, многи наставници често одбијају да прихвате да деца с ометеношћу могу стварно бити даровита и талентована (Фоли-Никпон и остали 2011).

Корн (1986, према Стер 2003) наводи да ученици са оштећењем вида наглашавају потребу да буду успешнији од даровитих ученика без оштећења вида како би могли да буду препознати као даровити од стране наставника. Испитаници који су идентификовани као двоструко изузетни налазе да је мања вероватноћа да их у школи опажају као ученике с високим способностима него вршњаке сличних способности (Мајне 1990). Штавише, већа је вероватноћа да их наставници негативно опажају (Рајс и

остали 1997) јер често атипична понашања, која се јављају код деце даровите у једној или више области, приписују пре ометености, него даровитости (Станимировић, Мијатовић 2012).

Могући чиниоци занемаривања даровитости двоструко изузетне деце су: родитељима и професионалцима је тешко да схвате да дете може да функционише унутар две области изузетности, недостатак искуства наставника, тешкоће у вези са инструментима за процену, додатни трошкови (Џонсон, Корн 1989), као и стереотипна очекивања о развојном заостајању, непотпуне информације о детету и недостатак прилика за евидентирање супериорних способности (Whitmore & Maker 1985, према Шенг-Пинг, Енгу 1992).

Монгомери указује да они који покушавају да премосте јаз између даровитости и посебних потреба имају тешкоће у прикупљању података, јер предмет њиховог истраживања „пада између две столице“ и популација двоструко изузетних је сувише мала. Са становишта интервенција очигледнија је неопходност подршке посебним потребама него даровитости која се опажа као добит. Даровитост и ометеност могу да пониште једна другу (Монгомери 2003).

Двоструко изузетна деца имају високе способности и истовремено имају неке тешкоће. Често тешкоће ометају ефикасно испољавање високих способности. То не значи да су сва двоструко изузетна деца подбацивачи. Али, већа је вероватноћа да двоструко изузетна деца не манифестују своје високе потенцијале него деца истих способности која немају неко оштећење/ометеност. Подбацивање се код ове деце јавља зато што оштећење може да ограничи њихов ентузијазам и интересе (Шенг-Пинг, Енгу 1992). Може бити и резултат ниских очекивања родитеља и наставника. Ситуација се погоршава када дете интернализује та ниска очекивања или, што је још горе, постане амбивалентно у погледу селф-ефикасности, што може да резултира социјално-емоционалним проблемима и поремећајем понашања.

У пракси се често дешава да даровитост бива двоструко маскирана – ометеношћу, али и подбацивањем, које се често среће код ометених, даровитих ученика, као последица стављања оштећења испред потенцијала (Станимировић, Мијатовић 2012). Исход је да наставници двоструко изузетне ученике са специфичним тешкоћама у учењу опажају као просечне (високе и ниске способности се потиру), а ученике са сензорним, моторичким, телесним или проблемима у комуникацији и социјалној интеракцији као ометене. Последица је да за „просечне“ не модификују наставне садржаје и задатке, док за ове друге то чине узимајући у обзир само тип оштећења или врсту ометености.

Положај двоструко изузетне деце која реално имају социо-емоционалне проблеме или поремећаје понашања чија даровитост није препозната је посебно деликатан. Код многе даровите деце понашање које изгледа као поменути поремећаји или као поремећаји пажње, последица је

досађивања и незаинтересованости. Та деца не само што нису препозната као даровита, већ добијају „негативне етикете“.

Погрешне и двојне дијагнозе даровитих

Веб и сарадници (2005) описују како се даровитост може заменити с појединим психијатријским поремећајима: ADHD (поремећај пажње с хиперактивношћу), биполарни афективни поремећај, OCD (опсесивно-компулсивни поремећај), депресија итд. И обрнуто – како даровити својим високим способностима могу прикривати симптоме.

Нпр. даровита деца често испољавају понашања као што су немир, непажња, импулсивност, повишену активност или сањарење – све оно што DSMIV- TR наводи као понашања типична за ADD/ADHD. Поменуће дијагнозе исправно је поставити само ако: у свакој од две категорије постоји присутно 6 од 9 карактеристика, симптоми су се појавили пре седме године живота, трају најмање шест месеци и испољавају се у две или више ситуација, имају негативан утицај на дете „до степена лоше прилагодљивости и неконзистентности с нивоом развоја“ (Веб и остали 2005).

Важно је рећи да нека даровита деца заиста имају ADD/ADHD. Она показују изузетне способности када су високо мотивисана и ситуација је структурирана, док некада не могу да ураде ни најједноставније задатке. У образовном процесу треба омогућити подршку њиховој даровитости, као и даровитости сваког детета које је као такво идентификовано.

Идентификација двоструко изузетне деце

За идентификацију даровитих користе се различити стандардизовани тестови интелигенције, упитници и чек-листе с дефинисаним когнитивним и некогнитивним особинама личности. У савременој психологији даровитости препоручује се употреба композитних тестова интелигенције, техника за процену ванинтелектуалних способности (креативности, способности руковођења, психомоторних вештина...) и додатних алтернативних метода (тестови извођења, портфолио...).

Поменули смо да један од разлога занемаривања даровитости двоструко изузетне деце представљају тешкоће у вези са инструментима процене. Тешкоће се односе на адаптацију инструмената и поступка испитивања, стандардизацију тестова и израду тестовних норми, као и интерпретацију резултата (јер искуство ометених и неометених није увек исто). Стога у првом кругу тријаже критеријум треба снизити за једну стандардну девијацију. Захтев за укључивање ванкогнитивних аспеката и алтернативних начина процене у овој популацији је императив.

Студије случаја двоструко изузетне деце дају прецизнију слику о профилу њихових потенцијала и тешкоћа. У процени је важно применити тестове који мере различите врсте интелектуалних и академских способности. Анализа скатера је кључна за разумевање снага и слабости ових ученика и указује на подручја њихове даровитости. Квалитативна анализа треба да садржи могуће разлоге високих и ниских резултата, као и дискрепанце између ефикасности и потенцијала на појединим суптестовима.

Динамичка процена је веома успешан начин за идентификовање даровите деце која потичу из сиромашних социоекономских средина и деце са посебним потребама (Борланд, Рајт 1994). Заснована је на појму зоне наредног развоја и фокусира се на способност детета да реши задатак уз помоћ.

Родитељи и вршњаци виде дете у мноштву разноврсних ситуација. Од њих могу да се добију корисне информације. Они могу препознати сигнале атипичног детета ... и то далеко пре поласка у школу.

Висока хетерогеност у погледу развоја способности и вештина код двоструко изузетне деце представља узрок проблема у идентификацији и креирању курикулума, услед чега се све више инсистира на системским и еколошким приступима како у начину процене дететових потенцијала, тако и у области дизајнирања педагошког плана и избора компетенција које треба развијати. Ови приступи негују значај ране процене потенцијала детета и укључивања наставника и родитеља у овај процес као кључне факторе који могу довести до подизања самопоштовања и успеха у академском и социјалном контексту особа које су и даровите и ометене (Станимировић, Мијатовић 2012).

Подришка двоструко изузетној деци

Међу даровитим ученицима има и оних са различитим тешкоћама и проблемима у учењу, комуникацији, понашању, емоционалној сфери. Различите тешкоће неких ученика сличне су свуда у свету, без обзира на социјално-културне услове у којима живе. Неопходно је да се за сваког даровитог ученика и адолесцента који има одређени проблем нађе право решење, „кључ“ за разумевање и „формула“ за превазилажење његовог проблема (Ђорђевић, Максић 2005). Важно је додати да је за даровиту децу која имају неко сензорно, моторичко или телесно оштећење то такође потребно чинити и у пракси. Изгледа да је деци с овим врстама оштећења/ометености теже „признати“ статус даровитог детета. Могуће је да видљива оштећења лакше скривају даровитост.

Покушај дефинисања даровитог детета указује на хетерогеност ове категорије деце у погледу испољених способности, постигнутог успеха и социоемоционалне зрелости, што има за последицу разноликост њихових васпитних и образовних потреба (Максић 1998). Комплексност васпитних

и образовних потреба двоструко изузетне деце је још већа, јер су оне истовремено условљене врстом даровитости и степеном и врстом ометености. Разлике међу овом децом намећу и различите прилазе и методе у раду са њима.

И родитељи и стручњаци су склони да већу пажњу поклањају сметњама него даровитости двоструко изузетне деце. Чак и кад се препозна њихова даровитост постоје проблеми да им се обезбеди одговарајућа подршка. Ученици који су идентификовани као и даровити и са неком врстом ометености налазе да су школе слабо опремљене да би изашле у сусрет њиховим двојним потребама (Мајне 1990). Ипак, постоје бројни примери двоструко изузетних ученика који су реализовали своје потенцијале захваљујући ентузијазму наставника који су пожртвовано са њима радили.

Данас се све већа пажња поклања организовању формалне подршке даровитој деци. Осмишљавају се и посебни програми за даровите. Ово отвара питања: Да ли двоструко изузетна деца треба да буду укључена у те програме? Да ли само за њих треба осмислити програме? Који образовни услови су најпогоднији за двоструко изузетну децу? Да ли њима треба омогућити прескакање разреда? Када треба почети са организованом подршком овој деци?

У развоју малог детета и његових потенцијала кључну улогу имају родитељи. За двоструко изузетно дете важно је да родитељи с њим проводе више времена, а још је важније да бављење дететом буде квалитетно. Препознавање сигнала даровитости је нужан, не увек и довољан, услов да родитељи подигну ниво очекивања од свог детета, а да на њега не врше притисак који води развијању психосоматских симптома. У програмима треба да се планира партиципација родитеља, њихова улога у пружању бриге и подршке детету у партнерском односу са професионалцима.

Шенг-Пинг и Енгу скрећу пажњу да је пре примене било које стратегије или сервиса подршке даровитој деци са оштећењем вида неопходно проценити визуелне функције јер оне намећу специфичне изазове у развоју њихових вештина и способности (Шенг-Пинг, Енгу 1992). Исто се може рећи и за функције других органа или делова тела. При томе је битно сагледати могућност употребе резидуалних капацитета оштећене функције.

Традиционални образовни систем означава се као главни кривац за спутавање слободе даровите деце да актуализују своје потенцијале. Усмерен је на просечног ученика, наставни садржаји нису интересантни даровитом детету коме је у школи досадно. Зато је овакво дете непажљиво и омета друге ученике. То је начин на који оно наставницима шаље сигнале да су његове сазнајне потребе (које су веће него потребе вршњака) незадовољене.

Инклузивно образовање подразумева уважавање и задовољавање образовних потреба по мери сваког детета, те треба да омогући квалитетно

образовање за сву укључујући и двоструко изузетну децу. У инклузивној школи са мотивисаним и обученим наставницима могуће је задовољити обе врсте образовних потреба двоструко изузетне деце (Монгомери 2003). Образовна подршка за ову децу тиче се успешнијег педагошког вођења, прилагођавања школских планова и програма њиховим могућностима, стварања повољније климе за прихватање ове деце и младих у средини у којој се налазе, коришћења и даљег развоја њихових изванредних потенцијала. Битно је да наставници који раде са двоструко изузетном децом буду свесни њихове осетљивости и да подржавају њихова интересовања. У складу са тим, акценат би требало ставити на проширење могућности за развој професионалаца и свести о овој деци (Фоли-Никпон и остали 2013).

Успешан наставник ће даровитом ученику са тешкоћама у учењу указати на ширу слику и на сврху онога што учи. Организоваће наставу на креативан начин уз коришћење асистивне технологије која ће ученику омогућити да се што једноставније изрази. Требало би елиминисати буку и остале дистракторе у највећој могућој мери, а приликом писменог тестирања дозволити им да раде дуже због слабог управљања временом и високог степена анксиозности. Препоручује се усмено испитивање ових ученика и успостављање контакта очима приликом саопштавања нечег важног. Пожељно је да седе у првим клупама (Stjuart 2003, према Симић 2012).

Једнакост прилика за учење и развој је стварна само ако ученик добија задатке и упутства која одговарају нивоу његове спремности, интереса и профила. Двоструко изузетна деца треба да добију индивидуални образовни план. Овај документ мора да буде развијен и за даровито дете, нпр. са оштећењем вида како би оно имало своје место у разреду или напредном програму за даровиту децу. Фокус ИОР треба да је на потенцијалима (Рајс и остали 2014). На тај начин наглашавају се предности које подижу ниво самопоштовања, утичу на социјалну партиципацију (Монгомери 2003), али и на задовољење образовне каријере двоструко изузетне деце.

ИОР не значи издвајање ученика из разреда и индивидуалан рад, већ напротив укључује разноврсне облике рада: фронтални или групни с унапред осмишљеним диференцираним задацима, рад у пару који подстиче кооперативност или подучавање и омогућава бољу социјализацију и прихваћеност. Важно је да свако дете учествује у свакој активности. За децу са оштећењем вида или моторичким сметњама потребно је адаптирати материјале, начин испитивања, време. Ова деца морају овладати компензаторним вештинама у ресурс центрима или ресурс собама у оквиру инклузивне школе. Диференцирани задаци треба да су изазовни, ни сувише лаки који не могу да мотивишу, ни сувише тешки који изазивају фрустрацију. Треба да одговарају интересима ученика и да подстичу његову креативност и таленте. Добро осмишљене ваннаставне активности

треба да омогуће развијање других интересовања и/или евентуалних других талената.

Закључак

Образовање двоструко изузетне деце не може се посматрати ван општег образовног контекста, и треба да буде засновано на уважавању и задовољавању потреба за неопходном образовном подршком како би ова деца испољила своје потенцијале. Образовна подршка планира се на основу рано спроведене процене и ране идентификације. Посебан значај се придаје еколошком приступу у начину процене дететових потенцијала. Еколошки приступ се фокусира на прогресивне интеракције између детета и света који га окружује и контекстуализацију учења и наставе.

Добијени показатељи ће одредити: успешније педагошко вођење, диференцирану и индивидуализовану наставу, израду ИОП-а, партиципацију родитеља, стварања повољније климе за прихватање двоструко изузетне деце и младих у средини у којој се налазе, коришћење и даљи развој њихове даровитости.

Литература

- Алтарас 2006: А. Altaras, *Darovitost i podbacivanje*, Beograd – Pančevo: Друштво психолога Србије – Центар за применјену психологију – Mali Nemo.
- Алтон 2003: S. Alton, „Gifted children with down’s syndrome: A contradiction in terms?“, In D. Montgomery (ed.), *Gifted & Talented children with Special Educational Needs: Double Exceptionality*, London: David Fulton Publishers, 189-206.
- Асулајн и остали 2010: S. G. Assouline, M. Foley-Nicpon & C. Whiteman, „Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disabilities“, *Gifted Child Quarterly*, 54, 102-115.
- Бејкер и остали 1998: J. A. Baker, R. Bridger & K. Evans, „Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family and school factors?“, *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5–15.
- Борланд, Рајт 1994: J. H. Borland & L. Wright, „Identifying young potentially gifted, economically disadvantaged students“, *Gifted child quarterly*, 38, 164-171.
- Ђорђевић 1979: Б. Ђорђевић, *Индивидуализација образовања даровитих*, Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Ђорђевић, Максић 2005: Б. Ђорђевић и С. Максић, „Подстицање талената и креативности младих – изазов савременом свету“, *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. XXXVII, 1, 125-147.

- Фоли-Никпон и остали 2011: M. Foley-Nicpon, A. Allmon, R. Sieck & R. D. Stinson, „Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going?” *Gifted Child Quarterly*, 55, 3-17.
- Фоли-Никпон и остали 2013: M. Foley-Nicpon, S. G. Assouline & N. Colangelo, „Twice-Exceptional Learners: Who Needs to Know What?”, *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180.
- Џонсон, Корн 1989: L. Johnson & A. L. Corn, „The past, present and future of education for gifted children with sensory and/or physical disabilities“, *Roepers review* 12(1), 13-28.
- Кауфман, Штернберг 2008: S. B. Kaufman & R. J. Sternberg, „Conceptions of giftedness“, U S. Pfeiffer (ed.), *Handbook of giftedness in children*, New York: Springer, 71-91.
- Лаксон и остали 2002: R. Luckasson, S. Borthwick-Duffy, W. H. Buntinx, D. L. Coulter, M. C. Ellis, A. Reeve, R. L. Schalock, M. E. Snell, D. M. Spitalnik, S. Spreat & M. J. Tasse, *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*, 10th ed., Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Мајић 2003: В. Мајић, „Талентовани ученици у регуларном курикулуму“, у: С. Крњајић (ур.), *Уважавање различитости и образовање*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 57-64.
- Максић 1998: С. Максић, *Даровито дете у школи*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максић 2003: С. Максић, „Уважавање образовних потреба даровитог детета у школи“, у: С. Крњајић (ур.), *Уважавање различитости и образовање*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 51-56.
- Мајне 1990: S. Minner, „Teacher evaluations of case descriptions of LD/ gifted children“, *Gifted Child Quarterly*, 34, 37-39.
- Монгомери 2003: D. Montgomery, *Gifted & Talented children with Special Educational Needs: Double Exceptionality*, London: David Fulton Publishers.
- Рајс и остали 2014: S. M. Reis, S. M. Baum & E. Burke, „An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications“, *Gifted child quarterly*, 58(3), 217-230.
- Рајс, Мекоч 2000: S.M. Reis & D. B. McCoach, „The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go?” *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Рајс и остали 1997: S. M. Reis, T. W. Neu & M. J. McGuire, „Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved“, *Exceptional Children*, 63, 463-479.
- Рензули, Рајс 1985: J. Renzulli & S. Reis, *The schoolwide enrichment model: A cooperative plan of educational excellence*, Connecticut: Mansfield Center, Creative learning press.
- Симић 2012: N. Simić, „Darovitost – izazovi pri definisanju, identifikaciji i obrazovanju darovitih osoba“, *Pedagogija*, god. LXVII, 4, 505-516.

- Степ 2003: R. Star, „Show me the light - I can't see how bright I am: Gifted students with visual impairment“, In D. Montgomery (ed.), *Gifted & Talented children with Special Educational Needs: Double Exceptionality*, London: David Fulton Publishers, 93-109.
- Станимировић, Мијатовић (2012): D. Stanimirović i L. Mijatović, „Dvostruka izuzetnost: da li su ometenost i darovitost (ne)spojive?“ U N. Glumbić i V. Vučinić (ur.), *Zbornik radova sa VI međunarodnog naučnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, 14-16. septembar, Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 76-80.
- Станимировић, Рајовић 2005: Д. Станимировић и В. Рајовић, „Ка социјално-инклузивном приступу особама ометеним у развоју“, у: Д. Бранковић (ур.), *Наука и образовање*, Бања Лука: Филозофски факултет, 209-218.
- Шенг-Пинг, Енгу 1992: L. Shang-Ping & S. Angoo, „The gifted-visually handicapped child: Review of literature“, *Proceeding: Annual meeting of the Mid-South Education Research Association*, Noxville, nov. 1992, 1-26.
- Шефер 2006: Ј. Шефер, „Приступи даровитости и креативности у словенским земљама“, *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. 38, 1, 60-77.
- Винер 2005: E. Winner, *Darovita djeca – mitovi i stvarnost*, Бушевац: ostvarenje.
- Веб и остали 2005: J. T. Webb, E. R. Amend, N. E. Webb, J. Goerss, P. Beljan & F. R. Olenchak, *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*, Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Витмор 1986: J. R. Whitmore, „Understanding a lack of motivation to excel“, *Gifted Child Quarterly*, 30, 66-69.