

Прегледни рад

УДК: 37.015.311:159.928-057.874

37.064.2

DOI: 10.5937/zrffp53-40688

ЗНАЧАЈ И УЛОГА НАСТАВНИКА У ИДЕНТИФИКАЦИЈИ И РАЗВОЈУ ДАРОВИТОСТИ КОД УЧЕНИКА

Марија Р. СЕКУЛИЋ¹

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици
Филозофски факултет
Катедра за педагогију

¹ marija.kuzmanovic@pr.ac.rs

Рад примљен: 15. 10. 2022.

Рад прихваћен: 29. 6. 2023.

ЗНАЧАЈ И УЛОГА НАСТАВНИКА У ИДЕНТИФИКАЦИЈИ И РАЗВОЈУ ДАРОВИТОСТИ КОД УЧЕНИКА

Кључне речи:
даровитост;
идентификација
даровитих
ученика;
наставник;
ученик.

Сажетак. На данашњем ступњу друштвеног развоја преовладава схватање да свако дете има право на образовање у складу са својим потребама и могућностима. У складу са тим, посебно се истиче захтев за подршком коју школа и образовање треба да пружи развоју даровитих ученика, од којих се очекује да буду носиоци просперитета и развоја. Будући да у настави, посебно код млађег школског узраста, развој има глобални карактер, потребно је, пре свега, обезбедити одређене услове који подстицајно делују на укупни развој и који могу да буду у функцији препознавања и развијања потенцијалне даровитости код ученика. Уважавајући чињеницу да свеукупно школско искуство и резултати бројних истраживања иду у прилог преовладавајућем уверењу да даровити ученици, или бар већина њих, остаје у редовној настави, поред терминолошког и појмовног одређења даровитости и карактеристика даровитих ученика, главна пажња у раду биће усмерена на значај и улогу наставника у идентификацији даровитих ученика и раду са њима.

Увод

Иако данашње друштво тежи константном развоју и тражи посебне појединце који ће га водити и који ће моћи да одговоре постављеним захтевима и дати одговор на то где се даровити ученици виде као главни ресурс глобалног развоја друштва, многи од њих нису довољно успешни, јер не искоришћавају у потпуности своје потенцијале. Да би се максимално искористили потенцијали даровитих ученика, требало би да њиховим потребама прилагодимо своје поступке и деловање, а пре него што се започне рад са њима, потребно их је препознати и идентификовати их. Како би процес идентификације био у функцији напретка и развоја даровитости код свих ученика који за то имају потенцијал, неопходно је познавање различитих метода идентификације и њихово примењивање на исправан начин.

У савременом дискурсу о изазовима са којима се сусрећу даровити ученици, питање које се односи на то каква је и колика је улога наставника у раду са даровитим ученицима сагледава се као једно од битнијих. Захтевне и професионалне улоге наставника у овом домену углавном су условљене променама које се тичу редефинисања циљева и исхода учења, али и сталним мењањем и осавремењавањем курикулума, а истовремено и већом аутономијом и учествовањем ученика у раду и активностима, с тим да се при томе не мисли само на наставников директни ангажман у раду са даровитима него и на организовање и реализовање активности са родитељима даровите деце, са педагозима, психолозима и свима који учествују у васпитнообразовном раду, како би се повећала ефикасност укупног рада са овом категоријом ученика. Дакле, васпитнообразовни рад са даровитим ученицима, као и подстицање развоја даровитости, са собом носи низ нових улога које се постављају наставницима како би они на адекватан начин спроводили рад са овом групом деце, а то уједно подразумева и потребу да наставници током свог иницијалног образовања стекну неопходне компетенције за рад са даровитима.

Дефинисање даровитости

Интересовање за даровите ученике бележимо како у научно-стручној литератури, тако и у литератури која се овим проблемом бави у складу са „популистичким схватањима и ставовима“. У складу са тим, веома је карактеристично то што размишљања о даровитости и критеријумима на основу којих се добија „епитет“ *даровити* постоје од самог настанка људског друштва па све до данас. У првобитној људској заједници за даровитог појединца био је проглашаван најбољи, најуспешнији и најхрабрији ловац. У Античкој Грчкој, Платон је издвајао „златне“, „сребрне“ и „бронзане“ личности које су имале изразите ораторске квалитете, тј. способност која се у то време јако ценила. Код Римљана су се даровитим личностима сматрали добри администратори, војсковође, борци, док је, рецимо, у XV веку један мухамедански владар селектовао најбољу и најбистрију омладину која ће се оспособљавати за разне функције. Међутим, потпунија афирмација схватања о даровитости јавља се у Голтоновом делу *Наследна тенијалност*, објављеном 1869. године. Ово је било једино дело до тог периода које је указивало на значај индивидуалног развоја и развоја даровитих.

Прво систематско истраживање и праћење даровитих везано је за Термана и његове сараднике и то је, по броју и врсти инструмената који су тада примењени у погледу идентификовања даровитих, најпотпуније и најсистематичније истраживање. Наиме, у процес истраживања било је укључено 1450 деце и адолесцената узраста од 7 до 15 година, што на основу резултата тестирања представља 1% укупне популације. Године 1940. пројектом „Таленат“ било је обухваћено 440.000 испитаника, праћених 20 година, што упућује на закључак да је то заиста био један озбиљан подухват, који је, свакако, имао значајан утицај у развоју схватања овог феномена. Сва каснија истраживања која се односе на даровитост и идентификовање даровитих, како наводи Ђорђевић (1979), углавном иду у два правца: 1) онај који се примењује у различитим научним институцијама; 2) онај који служи за идентификовање даровитих са циљем посебног образовноаспитног третмана. Ова истраживања не разликују се много од оних које је спровео Терман са својим сарадницима, осим што су унети неки нови инструменти, и то посебно у оном сегменту који се односи на креативне способности.

Када се говори о појмовном одређењу даровитости, у литератури наилазимо на различите одреднице и дефиниције. Даровитост је многострана, разноврсна и повезана је са целокупном личношћу детета. Она је заправо „диспозиција која представља почетни капитал за остварење успеха који се огледа у постигнућима и остварењима једне личности, у различитим фазама њеног животног циклуса“ (Marković, 2020, стр. 8). Анализирајући релевантну литературу (Ђорђевић, 1995; Grandić i Letić,

2009; Feldhusen, 2005; Арсић и Вучинић, 2013; Kosanović, 2019; Altaras, 2006; Алтарас-Димитријевић и Татић-Јаневски, 2016) уочавају се настојања да се дефинише даровитост, али и да се идентификују елементи који условљавају разлике између даровитих и остале популације. Тако, на пример, Корен (1989, стр. 21) даровитост дефинише као „склоп особина које омогућавају појединцу да на продуктиван или репродуктиван начин постиже доследно изразито натпросечан учинак у једној или више области људских делатности, а условљена је високим степеном развоја појединих способности и повољном унутрашњом и спољашњом стимулацијом“. У *Педагошкој енциклопедији* (Шимлеша и Поткоњак, 1989, стр. 92) „под даровитом децом се, најпре, подразумевају деца са високом интелектуалном способношћу, затим деца чији су резултати трајно високи у многим областима, потом се акценат ставља на креативне процесе, да би се са развојем психологије личности, акценат ставио на јединствен склоп црта личности као дистинктивну карактеристику даровитости“. Поред тога, „под даровитом децом се, такође, сматрају и она која имају изразито развијене специјалне способности као што су музичке, ликовне, драмске, спортске и сл.“ (Шимлеша и Поткоњак, 1989, стр. 92). Максић (1998, стр. 17) сматра да се „даровитост може одредити као својство личности, тј. специфичан склоп менталних црта међу којима су најважније интелектуалне способности, креативност, појам о себи и извесне особине личности, висока мотивисаност и посвећеност одређеној области људске делатности, односно активност чији је крајњи продукт изузетно еминентно постигнуће, али и као производ који је значајан за свог ствараоца и његово окружење“. У настојању да што ближе одреде појам даровитости, Бан и Врцељ (2012, стр. 16) истичу да је једну од најприхватљивијих и најрелевантнијих дефиниција даровитости дао Рензули (Renzulli, 2005), који је даровитост дефинисао као „интеракцију између три основне скупине људских карактеристика: натпросечне опште способности, високи ступањ преданости задатку, и високи ступањ креативности“. Суштина оваквог односа према проблему појмовног одређења, тј. дефинисања даровитости, огледа се у томе што особе могу имати изузетне потенцијале, али, док се тај потенцијал не манифестује кроз неки вид супериорног постигнућа, тешко можемо говорити о даровитом понашању. Рензули (2005) одређује две врсте даровитости: 1) школска даровитост; 2) креативно-продуктивна даровитост. Према његовом мишљењу, оне имају једнаку важност у развоју детета. „Школска даровитост је даровитост полагања тестова или учења лекција и облик је даровитости који се најчешће истиче у школи док се креативно-продуктивна даровитост разликује од школске даровитости по томе што особе које поседују ову врсту даровитости обично су одлични произвођачи знања, а они који су високошколски надарени сматрају се супериорним потрошачима знања“ (Renzulli, 2005, стр. 256). Развијајући чувену концепцију „три прстена“,

Рензули (2005) приказује главне димензије људског потенцијала за креативно-продуктивну даровитост која у себи садржи три врсте даровитости, које се односе на: 1) изнад просечне опште и/или специфичне способности; 2) велику преданост задатку; 3) велики степен креативности. Он сматра да су „три прстена“ у константној вези са самом средином у којој ученик битише и самим тим их приказује на „пепито позадини која одвраћа од идеје да даровитост лебди 'у вакууму'“ (Altaras, 2006, стр. 15).

Проучавајући појам даровитости, поједини аутори у својим схватањима полазе од једног другачијег становишта, заснованог на чињеници да у развоју даровитости код деце битну улогу имају средински фактори и услови. Ови фактори не сматрају се само катализаторима, јер они заправо представљају прерастање у одређене компоненте даровитости, чиме даровитост није више својство појединца већ производ интеракције индивидуалних и ваниндивидуалних димензија (Altaras, 2006). Таненбаум истиче да „психа“ одређује постојање високог потенцијала, али друштво одлучује о томе шта ће се уопште сматрати даровитошћу и како ће се она награђивати (Tanennbaum, 1986, према Simić, 2012, стр. 506). Према његовом схватању, постојање саме даровитости не значи и нужно да ће до њеног развоја и испољавања доћи, јер ако средина и друштво не делују подстицајно у смислу правовремене идентификације, адекватног рада са даровитима, постојећи потенцијал може остати неискоришћен. Он разликује потенцијалну и манифестну даровитост, од којих се прва јавља код деце и не дефинише се као права даровитост већ само као потенцијал. Да би потенцијална даровитост детета прерасла у манифестну даровитост одраслог, потребно је узети у обзир заједничко деловање пет психолошких и социјалних фактора, и то: 1) општа способност; 2) посебне способности; 3) средински утицај; 4) неинтелектуални фацитатори; 5) фактори случајности (Altaras, 2006, стр. 17). Сви ови фактори у свом садејству и међусобном заједничком деловању утичу на то да се код деце развије првенствено таленат, који касније може прерасти и у неки вид даровитости.

За разлику од Таненбаума, који истиче значај психосоцијалних фактора на развој даровитости, Чиксентмихаљи и Робинсон (Čiksentmihalji & Robinson, 1986, према Simić, 2012, стр. 506) у први план стављају социокултурну и темпоралну природу талента. Таленат није природна категорија, нешто што појединац има или нема, већ је социјална конструкција, те може бити схваћен само као продукт чијем развијању доприносе узајамно и заједничко деловање индивидуалних способности ученика и очекивања која друштво поставља. Према њиховом мишљењу, таленат је нешто што се не наслеђује, нешто што нам није природно дато, већ је то један развојни феномен који дете током свог одрастања стиче и развија, управо, прво као потенцијал који је кроз саму активност индивидуе и срединских услова могуће довести до крајњег вида даровитости. Према схватањима

ових аутора, таленат чине три елемента: „индивидуалне црте, културални домени – системи правила који дефинишу одређене типове ученика као смислене и вредне, и друштвена поља – људи и институције који постављају критеријуме успешности и вредности постигнућа“ (Altaras, 2006, стр. 19).

Претходно наведена схватања о појму даровитости упућују на закључак да се приликом дефинисања указује на различите аспекте, а та различитост је веома важна за одређивање могућих показатеља и смерница према којима се потенцијално даровито дете идентификује као такво. Кроз познавање свих ових дефиниција, концепција на којима се даровитост заснива, могуће је на најбољи начин уочити и идентификовати даровито дете, а самим тим и примењивати специфичне начине рада и учења са њим.

Карактеристике даровитих ученика и њихова идентификација

Говорећи о карактеристикама и специфичностима даровитих ученика, морамо истаћи чињеницу да се сва деца разликују по својим интелектуалним способностима, и као таква, она су даровита у одређеним, различитим областима – једној или више. Није сваки ученик у истој мери даровит за сваку наставну област, за неку је више, а за неку мање. Расправљајући о особинама и карактеристикама које поседују даровити, Качапор и Вилотијевић (2005, стр. 242) истичу да су „даровити ученици они који захваљујући изванредним способностима постижу високе резултате у једној или више области као што су: 1) опште интелектуалне способности; 2) психомоторичке способности; 3) посебне способности за савлађивање школских програма (академске способности); 4) креативне продуктивно-мисаоне способности; 5) способности управљања; 6) визуелне способности; 7) уметничке способности и вештине“.

Даровита деца, поред бржег напредовања у свом учењу и развоју, често изгледају као да су квалитативно различита. „Даровиту децу карактерише, првобитно, оригинално размишљање, способност да се изнесу неочекиване идеје, флексибилност размишљања, лакоћа генерисања идеја, лакоћа повезивања, способност развијања уопштених стратегија и способност предвиђања“ (Губина, 2011, стр. 270). Овакву децу одликују упорност, заинтересованост, имагинативност, проницљивост, креативност и стваралаштво. У већини случајева даровити ученици прихваћени су од стране вршњака и наставника, јер се сматрају емоционално и социјално зрелијим, лакше се прилагођавају средини, мада нису ни ретки случајеви да се они осећају одбачено и несхваћено. У прилог томе говори и Ливајн (Levine, 2002, према Simonović, 2021, стр. 182), који даровиту децу назива „малобројним срећницима који се одликују посебним неуроразвојним

профилима, чије се изузетно ментално функционисање испољава кроз висок скор на тестовима интелигенције, али са друге стране истиче да свако надарено дете има понеку скривену ману која му у школовању и даље у животу пре или касније може стварати извесне невоље и потешкоће“. Даровити ученици имају способност просвећења, па тако својим односом они зраче и дају наду у успех. „Са високо постављеним циљевима они учествују у унутрашњој изградњи и иду ка сталним сазнањима“ (Негрила, 2007, стр. 412). Када им нису постављени изазови и задаци који од њих траже максимално ангажовање, дешава се да даровити ученици „дживљавају досаду, фрустрацију и доводе у питање своју сврху и посвећеност наставним активностима“ (Rimm, 2003; Rogers, 2002, према Wood, 2009, стр. 7).

Уопште узевши, даровите особе су у стању да сагледају и открију тананије, скривеније и теже ухватљиве везе и односе. Тамо где неко види сличности, даровито дете уме да уочи разлике. Ученика који своје обавезе и задатке обавља брже, боље, другачије и квалитетније од својих вршњака или од друге деце, можемо квалификовати као даровитог. Милић сматра да су особине даровитих ученика сврстане у пет група, и то: „физичке, социјалне, емоционалне, интелектуалне и мотивационе“ (Милић, 2010, стр. 112). Нису сва надарена деца са истим способностима и истим карактеристикама већ се они међусобно доста разликују и те разлике се морају уважавати и поштовати.

Са педагошког аспекта, као најважније питање коме треба посветити пажњу када говоримо о даровитости односи се на процес идентификације таквих ученика. Имајући у виду претходно изнете различите дефиниције даровитости, као и особености које карактеришу даровито дете, можемо да закључимо да је сам процес идентификације јако сложен и компликован. С тим у вези, питања која се односе на исправно идентификовање области у којој дете може постићи максималне резултате и на стварање потребних услова за самореализацију у тој области посебно су актуелна (Краснова и Шурыгин, 2016, стр. 359). Идентификација даровитих ученика је дуготрајан процес који са собом носи потребу целокупне и детаљне анализе једног ученика, што значи да не може бити заснована на само једном показатељу, нпр. тесту знања и постигнућа, чији су резултати у нашим школама, нажалост, у већини случајева пресудни за процену даровитости. Поред њих, користе се и разни тестови за мерење количника интелигенције, од којих се, између осталих, издвајају тестови креативности и чек-листе за процену даровитости (Милић, 2010, стр. 113). Плазинић, Мутавџин и Алтарас-Димитријевић (2019) представљају и анализирају схватања Гањеа и Ериксона о дефинисању и идентификацији изузетних способности. Гање заступа традиционални приступ идентификације, по коме се овакви ученици морају систематски препознати и којима се мора

пружити посебна образовна подршка у раду, док Ериксон заговара становиште да свако може постати експерт ако довољно и квалитетно вежба. На основу супротстављених схватања двојице аутора, видимо да је сам процес идентификације даровитих јако сложен и да захтева један систематичан, континуиран и јасно дефинисан приступ.

За боље разумевање проблема идентификације даровите деце наводи-мо Терманово истраживање (према Simić, 2012), који је даровите идентификовао на основу резултата које су постигли на тестовима способности. Међутим, такво схватање у данашње време наилази на многа спорења, јер сами тестови способности нису баш увек прави показатељи тога да ли је неко дете даровито или не, јер не постоји могућност да овим тестовима допремо до оних домена дечјег стваралаштва које се односи, на пример, на музику, сликарство, писање, реторику. Из оваквог става произилази закључак по коме би сва деца која имају коефицијент интелигенције већи од 130 потпадала под надарену, а да притом и нису нешто претерано талентована (Tanenbaum, 1986, према Simić, 2012, стр. 507). Уважавајући овај проблем, Ђорђевић и Максић (2005, стр. 127) сматрају да је „посматрање деце, праћење њиховог понашања у различитим активностима и играма, а затим подстицање у различитим областима најуверљивији и најпоузданији метод којим би се даровито дете идентификовало као такво“. На вишим нивоима образовања наглашена је потреба за индивидуализацијом васпитања, као и за интердисциплинарним и интегративним приступом у настави који би обезбеђивао темељно опште образовање. Поред претходно наведених, „субјективних“ метода идентификације даровитости, поједини аутори (Maksić, 1993; Maksić, 1998; Алтарас-Димитријевић и Татић-Јаневски, 2016) наводе да се процес идентификације даровите деце може вршити и објективним методама, тј. различитим врстама тестова постигнућа, интелигенције и знања. Ове врсте идентификације имају за циљ, пре свега, да на време открију даровите у укупној популацији, како би се благовремено направио план њиховог рада и развоја. Најчешћи поступци и методе за идентификацију даровитих у школи јесу методе процене и методе тестирања (Дејић, Ђебић, Цуцић, 2011, стр. 519–532). Међутим, како наводе Алтарас-Димитријевић и Татић-Јаневски (2016), тестови интелигенције ће испунити своју сврху само уколико их задајемо и интерпретирамо тако да смо свесни њихових недостатака, и да уједно поседујемо довољно потребних информација о свим њиховим важним питањима и ограничењима које поседују. Из тог разлога, претходно поменути аутори наводе неколико врста тестова који се могу употребити за идентификацију даровитости. То су композитни тестови и обухватне батерије, затим тестови вербалног и квантитативног резоновања, као и тестови фигуралног резоновања. Процена даровитости може се вршити и тестовима знања и постигнућа, с тим што се „под тим тестовима не

подразумевају редовни школски писмени и контролни задаци и оцене, јер оцене нису право мерило и одраз даровитости, већ више означавају ниво научености градива, или дела градива из неког предмета и дају смернице за даље континуирано учење“ (Алтарас-Димитријевић и Татић-Јаневски, 2016, стр. 54). С обзиром на то да податке који су нам неопходни како бисмо неко дете окарактерисали као даровито можемо прикупити како квантитативним путем (тестови, чек-листе) тако и квалитативним методама (студије случаја, интервјуи, опсервације и анализе), оправдано је говорити о неком виду методолошке мултидимензионалности, јер управо сви ови приступи и начини идентификације најбоље нам помажу да у својим закључцима будемо сигурни и да надарено дете препознамо као такво (Алтарас, 2006).

Фелдхузен сматра да се даровитост може идентификовати већ на раном предшколском узрасту, онда када се идентификација деце врши на основу скала процене или опсервацијом дететовог понашања, али је пре тога неопходно да васпитачи и учитељи прођу кроз обуку како би стекли одговарајуће компетенције да ове мере и спроведу (Simić, 2012). Према мишљењу Томсона (према Simić, 2012), чек-листе које се праве за ту сврху морају се структурисати тако да се у њима процењују оне особине које одликују даровито дете, попут брзине учења, памћења, оригиналности, радозналости, имагинативности, иницијативе, великог опсега интересовања, способности да се одређени проблем сагледа из више углова и да се самим тим дође до више могућих решења.

Краснова и Шуригин (2016) наводе да је у савременим условима веома важно и неопходно да се деци пружи квалитетно образовање и васпитање и да се допринесе развоју креативног и стваралачког мишљења код ученика. Најбољи начин да то постигнемо је правовремена идентификација даровитих, затим стварање подстицајне средине и услова за правилан педагошки рад. Уопштено, може се рећи да је свако даровито дете „прича за себе“ и да има специфичне (често јединствене) потребе на које није лако аутоматски одговорити. Многе карактеристике које поседују даровити ученици веома су сличне, али ипак, међу њима постоје и извесне разлике које је тешко уочити, поготово оне специфичне. Често се дешава да нека деца у раном узрасту буду окарактерисана као даровита, а касније, када одрасту, не покажу ни део од те даровитости. Са друге стране, имамо и такве примере да се многи ученици не виде као потенцијали у раном периоду детињства, већ касније, као одрасли, или како поједини аутори наводе, у „касном цветању“, те нас тада задивљују својим достигнућима и успесима (Pfeiffer, 2012).

Уважавајући значај правовремене идентификације даровитости и проблеме који се у овом домену јављају, Хекић (2015, стр. 109) истиче да „неадекватни мерни инструменти, непримерен начин или време

идентификације, непрепознатљивост појединих категорија деце само су неки од фактора који придносе да нека деца која би имала велике могућности развоја остају непримећена“. На питање када би било најбоље почети са идентификацијом даровитих, не постоји једнозначан одговор. Чудина-Обрадовић (1991, стр. 92) говори о томе да оптимално време за почетак идентификације највише зависи од тога када се почну примењивати знакови високе специфичне или опште способности. Корен (1989, стр. 31) наглашава да са идентификацијом треба почети већ у предшколском периоду и наставити у нижим разредима основне школе, а да би прву „праву“ идентификацију требало спровести на почетку предметне наставе, како би се ученицима пружила адекватна образовна подршка. Дакле, што пре започне процес идентификације, то боље. Рана идентификација даровитости јесте важна ако се у обзир узму и савремена сазнања о значају и важности које прве три године имају у дечијем развоју: у том периоду стварају се добри предуслови за каснији напредак и, такође, они имају утицаја на рани развој мозга, развој креативности и интринзичне мотивације. У случају спровођења идентификације, већ од раног раздобља, даровитим појединцима који су препознати као даровити на раном узрасту омогућава се пружање одговарајуће подршке. Идентификацијски процес прилагођава се ученицима, потребама школе, програму за даровите и осталим условима. У процесу идентификације даровитих могу се следити три етапе спровођења: 1) номинација; 2) проверавање; 3) надгледање (Kosanović, 2019, стр. 198).

Ове три етапе могу мењати свој редослед, посебно прве две у појединачном спровођењу идентификације. Номинација може бити спроведена од стране родитеља, наставника, ученика и осталих чланова заједнице или школског колектива, или од стране самог појединца (самономинација). У номинацији се скупљају субјективни подаци, најчешће путем листа за процену. У овој етапи прикупљају се имена ученика којима су потребни подршка и специфични програм. Проверавањем се, будући да се користе различите комбинације мерних тестова, добијају објективнији резултати у односу на номинацију. За проверавање се могу користити тестови способности којима се препознаје потенцијална даровитост или се пак продуктивна даровитост може открити и тестовима постигнућа. Надгледање подразумева праћење ученика и прикупљање информација о постигнућима, интересима, способностима, јачим и слабијим странама ученика. У овој етапи, специфичне информације о учениковим постигнућима које се прикупљају могу дати повратну информацију о томе колико је стратегија идентификације била ефективна.

Када је у питању проблем који се односи на етапе идентификације, Косановић (2019, стр. 199) сматра да је логично да група ученика која улази у наредну етапу буде мања од групе која је на почетку учествовала у

идентификацији. Исто тако, и у процесној идентификацији групе су веће од коначног броја ученика који ће након свих корака идентификације бити уочени као даровити. Дакле, како тече процес идентификације, група ученика је све мања и обухваћен је све ужи круг ученика.

Значај улоге наставника у идентификацији даровитих ученика

Поред васпитача, учитеља, родитеља и стручних сарадника, наставници најчешће учествују у процесу спровођења идентификације. Међутим, тек када тим референтних стручњака изврши правилну и објективну идентификацију даровитости, наставници треба да преузму примарну обавезу и одговорност за подстицање и праћење развоја даровитости уз константно настојање за прилагођавањем индивидуалних циљева, програмских садржаја, сазнајних извора и дидактичко-методичких стратегија потребама, могућностима и развојним потребама даровитих ученика.

Како бисмо имали потпунију слику о улози наставника и његовом значају у идентификацији даровитих ученика, кратко ћемо се осврнути на имплицитне теорије креативности наставника, јер су врло често, управо оне, једна од главних препрека у идентификовању даровитих од стране наставника. Под имплицитним теоријама се, пре свега, подразумевају неки лични ставови и конструкти, уверења о даровитости, креативности, мишљења појединца о креативним особама које имају великог утицаја на то како ће они перципирати сопствену креативност или креативност других особа и како ће се према њима понашати (Andiliou & Murphy, 2010; Dweck, Chiu, Hong, 1995; Максић, 2013, према Павловић и Максић, 2014). За саму педагошку праксу, од великог значаја су имплицитне теорије наставника, имајући у виду значајност улоге наставника у идентификовању даровитих ученика. „Наставничка веровања о природи креативности односе се на: дистрибуцију (да ли су креативни сви или само неки), испољавање у току живота (да ли расте или опада у току живота), специфичност (да ли се везује за одређено поље у којем се испољава, а у другим не) и контекст на који се реферише (фактори који одређују која се остварења сматрају креативним, као што су претходна постигнућа особе, особе са сличним постигнућима или колеге из области, култура)“ (Максић и Ђуришић-Бојановић, 2013, стр. 229). На основу истраживања о уверењима наставника о креативности ученика и анализе добијених резултата, Андилиоу и Марфи (Andiliou & Murphy, 2010, према Максић и Ђуришић-Бојановић, 2013, стр. 229) закључују да „наставници вреднују креативност, али сматрају да не могу да подрже њен развој због других обавеза које имају у погледу предавања обавезног наставног програма и припреме ученика за

стандардизовано процењивање“. Овако представљени резултати показују да наставници, иако препознају и дају вредност даровитим ученицима, ипак, због преоптерећености која изискује писање припрема, извођење наставе према утврђеном плану и програму, потребне евалуације ученика, као и самоевалуације, немају довољно времена на располагању да се у потпуности посвете даровитима. Резултати истраживања указују на то да су опажање креативности и ставови наставника повезани са њиховим преферираним стиловима наставе и оцењивања (Fryer, 2009, према Бодрожа, Максић, Павловић, 2013, стр. 110). Оно што је карактеристично за саме имплицитне теорије је то што оне не морају увек бити експлицитно објашњене, али у већини случајева, бар када су наставници у питању, свесно или несвесно утичу на њихове ставове када је у питању квалификовање даровитих ученика. На основу испитивања неких аутора (Chan & Chan, 1999; Runco, 1984; 1989, према Бодрожа, Максић, Павловић, 2013), већина испитаних наставника наводи радозналост, мотивисаност, маштовитост, склоност уметности, као главне показатеље креативности. То нам говори о томе да наставници успевају да на адекватан начин препознају и дефинишу креативност и углавном је везују за пожељне облике понашања.

У раду са даровитим ученицима наставници морају да користе савремене наставне методе и наставна средства. Они морају да наставу учине занимљивом тако што ће пробудити истраживачки и стваралачки дух код ученика, и на тај начин ће се, како наводи Мијатовић (2019, стр. 171), „у учионици смањити процес поучавања, а повећати интерактивно учење“.² Када говоримо о даровитим ученицима и улози наставника у њиховој идентификацији, морамо, такође, истаћи и важност правилне организације васпитнообразовног рада у коме ће пажња бити усмерена на мотивисаност ученика, задовољство добијеним задацима, одсуство стреса, а не само њихов академски успех и оцене.

Међутим, када се говори о значају и улози наставника у раду са даровитим ученицима, морамо истаћи и један од „горућих“ проблема који у овом делу организације наставног процеса постоји. Наиме, због структуре наставних програма на наставничким факултетима, наставници током иницијалног образовања не могу да стекну сва знања која су им неопходна за рад са даровитим ученицима, па је из тог разлога потребно стално додатно стручно усавршавање и надограђивање постојећих компетенција. Неприпремљеност наставника и њихова недовољна обученост најчешћи

² Један од начина остваривања наведених тежњи свакако је чешће увођење у наставу проблемског учења. Наиме, значај проблемске наставе у васпитно-образовном процесу огледа се „у њеном доминантном наставном поступку: *комбиновању* *йоучавања* и *самоучења*. Проблемска настава заснована је на постепеном прерастању учења уз наставникову помоћ у учење без његове помоћи, те се сматра најуспешнијим начином оспособљавања ученика за самообразовање“ (Михајловић, 2019, стр. 73).

су фактори који отежавају рад са даровитим ученицима (Paser, 1992, према Милић и Симеуновић, 2013, стр. 43). Управо из овога можемо закључити да ниво знања које поседују наставници и њихова неадекватност у погледу компетентности да препознају даровитог ученика и да раде са њим у великој мери отежавају развој даровитости и његово даље напредовање. Наставник мора бити способан да уочи из којих предмета дете постиже натпросечне резултате, односно шта је то што код њега буди жељу за радом и успехом, како би на адекватан начин организовао наставни процес (додатни рад, додатна настава, посебне задатке) и учинио наставни час занимљивим и подстицајним за његов развој. Од наставника се захтева да познају ученике са којима раде, наставне садржаје, технологију, поступке за идентификацију даровитих, као и праћење и вредновање њиховог понашања и успеха (Арсич и Вучинић, 2013, стр. 36).

Организација рада са даровитим ученицима

Једна од слабости нашег образовног система огледа се у томе да су настава, наставни садржај и сам наставни процес прилагођени просечном ученику. Сви ученици који су испод и изнад просека, некако, „остају у запећку“ и зато је веома важно да се таква деца на време идентификују како би се пружила прилика њиховом напредовању. Грандић и Летић (2009) истичу да је у раду са даровитима круцијално подстицати самоиницијално учење, а наставници то могу остварити применом различитих креативних техника као што су: олуја идеја, мапе ума, вођене фантазије, провокације, хумор итд. Један од начина за рад са даровитим ученицима је и менторски рад, који је више заступљен у раду са старијим ученицима и који имплицира мултидимензионалну улогу наставника, јер он истовремено врши улогу саветника, инструктора, креатора и водича. Поред тога, обогаћивање, акцелерација и груписање ученика према способностима такође су начини на који се може организовати рад са даровитим ученицима. Обогаћивање се може изводити на редовним часовима или кроз додатну наставу која се организује за даровите. Фелдхузен (2003) сматра да ученици први морају препознати своје способности и поставити своје личне циљеве, а исто тако и сам наставни план и програм мора бити изнад ученичких способности, тј. у зони наредног развоја, како би их подстакло на рад и напредовање. Тада је веома важна улога наставника, а његова компетентност огледа се у томе што ће нпр. обогатити наставно градиво, ученицима који су идентификовани као даровити задаваће задатке који су већег нивоа тежине и на тај начин подстицаће њихов напредак и даљи развој. Неопходно је обезбедити мноштво материјала за учење и континуирано пратити индивидуални процес учења. Саветује се да се и сами ученици укључе

у процењивање свог напретка и постигнућа. Иако обогаћивање делује као најбоље решење јер ученик остаје са својим вршњацима, у пракси се показало да један наставник не може истовремено да се посвети свим ученицима, те да је даровити ученик најчешће препуштен сам себи или добија недовољно стимулативне задатке, само да би нечим био ангажован (Winner, 1996).

Груписање ученика према способностима, унутар једне школе, или у оквиру једног одељења, види се као још један од начина рада са даровитим ученицима. Код овог метода рада, ученици који су идентификовани као даровити у одређеним способностима сврставају се у исту групу и тада им се додељују задаци и обавезе у складу са њиховим могућностима. Ово груписање може се спроводити на различите начине и може имати различите облике. Алтарас-Димитријевић и Татић-Јаневски (2016, стр. 64) наводе неке облике груписања који „подразумевају да ученици изузетних способности током дужег временског периода – нпр. једног образовног циклуса раде у засебној групи (енгл. *Full-time Ability Grouping*); други пак укључују периодично или привремено окупљање даровитих ученика у једну групу – понекад само за време трајања неке наставне/сазнајне активности у оквиру једног часа“. Док поједини аутори наводе да би овакав начин рада са даровитима довео до поделе и непоштовања мање даровите деце (Winner, 1996), Алтарас (2006) констатује да су резултати истраживања показали да овај облик рада ипак не доводи до социо-психолошких промена ни код даровите ни код мање даровите деце.

Акцелерација, која представља још један вид рада са даровитим ученицима, дефинише се као интервенција у образовном процесу којом се ученику „омогућава да брже пређе наставни програм или неки његов део, односно да започне учење по одређеном програму на ранијем узрасту него што је то предвиђено“ (Pressey, 1949; Steenbergen-Hu & Moon, 2011, према Алтарас-Димитријевић и Татић-Јаневски, 2016, стр. 68). Међу најпознатијим облицима акцелерације јесу ранији полазак у школу, прескакање разреда или ранији упис на студије. Алтарас-Димитријевић и Татић-Јаневски (2016) наводе и неке облике предметне акцелерације, као што су сажимање програма, парцијално прескакање, двојни упис, а анализа наше наставне праксе показује да је овај начин рада са даровитима најприхватљивији зато што нема никаквих социо-емоционалних и психолошких баријера, јер се показало да адаптација даровите деце са календарским вршњацима доста теже функционише зато што се она осећају другачијим, док се, са друге стране, даровита деца знатно лакше уклапају са ученицима који су им интелектуално блискији (Simić, 2012, стр. 509).

У раду са даровитим ученицима, као неизоставна карика види се израда Индивидуалног образовног плана – ИОП. Према Правилнику о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни

план, његову примену и вредновање, овај термин се дефинише као план „који има за циљ оптимални развој детета, ученика и одраслог и његово напредовање и осамостаљивање у вршњачком колективу, остваривање општих и посебних исхода образовања и васпитања, односно задовољавања образовно-васпитних потреба детета и ученика“ (Сл. *гласник РС*, 74/2018). За ученике са изузетним способностима школа доноси обогаћен и прилагођен ИОП, који заправо представља проширен и продубљен програм наставе и учења који се за овакве ученике примењује, а који се уједно и представља као ИОП 3. Када у одељењу имамо ученика који у неком домену повремено или константно постиже резултате који су изнад општих и посебних стандарда постигнућа, наставник је дужан да (сам или у сарадњи са стручним тимом) планира и предузме све оне мере којима ће омогућити прилагођавање и обогаћивање програма како би ученик остварио напредак у складу са својом надареношћу (Мрше и Јеротијевић, 2012). „ИОП са обогаћеним и проширеним програмом обухвата различите мере прилагођавања и измену општих и посебних стандарда који ће омогућити напредовање ученика у складу са његовим изузетним способностима“ (Мрше и Јеротијевић, 2012, стр. 16). Као што је већ наведено, неки од видова подршке за ову врсту учења су обогаћивање, акцелерација и груписање према способностима. Ситуације у којима се најчешће приступа изради ИОП-а 3 јесу када ученик већ постиже резултате који су значајно изнад нивоа општих и посебних стандарда, као и онда када се примети да ученици због својих изузетних способности могу постићи резултате који су изнад нивоа општих и посебних стандарда.

Идентификација ученика за израду ИОП-а 3 може се извршити кроз неколико корака. Први корак био би прикупљање документације и преглед тестирања о ученику за којег се претпоставља да је даровит, потом би следило систематско прикупљање наставничких процена путем чек-листа, које подразумева задавање чек-листе уз одговарајућа упутства, прављење сажетка наставничких оцена и интерпретацију података, а трећи корак јесу вршњачке номинације, односно систематско прикупљање вршњачких процена о томе ко су ученици изузетних способности у одређеној групи. На крају, четврти корак је интервјуисање даровитог ученика и његових родитеља о преферираним областима и начинима учења, областима посебне компетентности, ваншколским активностима и интересовањима (Алтарас-Димитријевић и Татић-Јаневски, 2016).

Код неких ученика, измена прописаних исхода или стандарда може да представља обухват више области и предмета из курикулума (нпр. друштвене науке или физика и математика), док код других она може да се односи на само једну област или један предмет (нпр. ликовна уметност или квантна физика). За што боље укључивање оваквог ученика у групу вршњака, добро би било да га наставник мотивише да помаже

другим ученицима у учењу, па ће тако учинити да корист буде обострана. Показало се да је вршњачко учење један од најделотворнијих начина учења.

Закључна разматрања

Даровитост је феномен који је увек присутан у нашим школама и у нашој околини. У свакој генерацији ученика постоји неколико процената деце која показују знаке даровитости. С обзиром на различите дефиниције које одређују даровитост, начин идентификовања ове врсте ученика је јако сложен процес. Баш из тог разлога, потреба за раном идентификацијом надарене деце је све израженија, јер они захтевају другачији систем рада, употребу савремених наставних метода и средстава који би погодовали свим ученицима, а који би уједно и били од велике користи даровитима. Развој даровитости и креативности ученика у великој мери зависи од ефикасног деловања наставника и управо је он тај који може много тога да уради када је у питању унапређивање васпитнообразовног рада са даровитим ученицима. Од њега се тражи да буде иновативан, креативан, флексибилан, да допусти ученицима да развијају своје способности и да им у томе буде подршка. Он у остваривању своје улоге организатора и саветника, у подстицању даровитих ученика, користи креативне технике и процедуре. Треба да креира стратегије које подстичу креативност и развој даровитости, треба да утиче на успостављање поверења и радо прихвата нове идеје, а да својим укупним односом подстиче самосталност и стваралаштво. Израда ИОП-а је, такође, један од битних услова у раду са даровитим ученицима, јер се морају направити јасне смернице о томе на који начин треба организовати и изводити наставу са овом врстом ученика. Неговање и подстицање даровитости данас представља веома значајно питање не само школе, педагога, наставника, психолога већ и целог друштва.

Литература

- Алтарас-Димитријевић, С. и Татић-Јаневски, С. (2016). *Образовање ученика изузетних способности: научне основе и смернице за школску праксу*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Арсић, З. и Вучинић, Д. (2013). Индивидуализована настава у функцији подстицања даровитости и креативности код ученика. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 43 (2), 25–39.
- Бан, А. и Врцељ, С. (2012). Како препознати надареног ученика?. У: Г. Гојков (ур.), *Методолошки проблеми израживања даровитости*, *Зборник 18*

- (62–77). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Бодрожа, Б., Максић, С., Павловић, Ј. (2013). Испољавање и подстицање креативности у основној школи из перспективе наставника. *Зборник Инститиуиша за педагошка истраживања*, 45 (1), 108–130.
- Губина, В. (2011). Изучение личностной готовности педагога к профессиональной деятельности с одарёнными детьми. *Фундаментальные исследования*, 2(8), 269–273.
- Дејић, М., Тебић, С., Цуцић, Д. (2011). Рад са математички даровитим ученицима: Регионални центар за таленте „Михајло Пупин“ из Панчева. У: К. Шпијуновић (ур.), *Настава и учење: стање и проблеми* (519–532). Ужице: Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Б. (1979). *Индивидуализација васпитања даровитих*. Београд: Просвета.
- Ђорђевић, Б. (1995). *Даровити ученици и (не)успех*. Београд: Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Б. и Максић, С. (2005). Подстицање талената и креативности младих – изазов савременом свету. *Зборник Инститиуиша за педагошка истраживања*, 36 (1), 125–147.
- Краснова, А. и Шурыгин, Ю. (2016). Реализација принципа последователности и преемствености в работе с одаренными детьми. *Современные наукоемкие технологии*, 5(2), 358–362.
- Максић, С. и Ђуришић-Бојановић, М. (2013). Преглед истраживања о имплицитним теоријама креативности. У: Г. Гојков и А. Стојановић (ур.), *Методолошки проблеми истраживања даровитости*, *Зборник 18* (227–236). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Милић, С. (2010). Идентификовање даровитих ученика у основној школи и рад са њима. *Нова школа*, 7, 109–123.
- Милић, С. и Симеуновић, В. (2013). Компетенције наставника за рад са даровитим ученицима. *Нова школа*, 8 (2), 40–51.
- Михајловић, Ј. (2019). *Проблемски приступи настави драматике у основној школи*. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Мрше, С. и Јеротијевић, М. (2012). *Приручник за планирање и израду индивидуалне образовне планана*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС.
- Негила, Ј. (2007). Даровита деца и њихове карактеристике. У: Г. Гојков (ур.), *Практични аспекти савремених схватања даровитости*, *Зборник 13* (411–414). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Плазинић, Љ., Мутавџин, Д., Алтарас-Димитријевић, А. (2019). Да ли су изузетне способности неопходне за изузетна постигнућа: преглед новијих емпијских налаза о условима за достизање експертизе. *Зборник Инститиуиша за педагошка истраживања*, 51 (2), 373–425.
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, *Сл. гласник РС*, 74/2018.
- Шимлеша, П. и Поткоњак, Н. (1989). *Педагошка енциклопедија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.
- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost, razumevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Feldhusen, J. (2003). Beyond General Giftedness: New Ways to Identify and Educate Gifted, Talented, and Precocious Youth. In: J. Boland (Eds.), *Rethinking Gifted Education* (34–45). New York: Teachers College Press.
- Feldhusen, J. (2005). Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. In: J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (64–80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grandić, R. i Letić, M. (2009). *Roditelji i nastavnici o darovitoj deci i mladima*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Hekić, H. (2015). O darovitosti i prepoznavanju darovitih učenika. *Novi Muallim*, 16 (62), 106–113.
- Kačapor, S. i Vilotijević, N. (2005). *Školska i porodična pedagogija*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identifikirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Kosanović, M. (2019). Identifikacija i praćenje darovitih učenika. U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Dostignuća i perspektiva u obrazovanju darovitih* (193–206). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Maksić, S. (1993). *Kako prepoznati darovitog učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1998). *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Marković, O. (2020). *Moć darovitih učenika – priručnik za nastavnike*. Podgorica: Obodsko slovo d.o.o.
- Mijatović, M. (2019). Uloga i značaj nastavnika u vaspitno-obrazovnom radu sa darovitimima. *Pedagoška stvarnost*, 65 (2), 168–176.
- Pavlović, J. i Maksić, S. (2014). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: studije slučaja. *Psihologija*, 47 (4), 465–483.
- Pfeiffer, S. (2012). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3–9.
- Renzulli, J. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (246–279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simić, N. (2012). Darovitost – izazovi pri definisanju, identifikaciji i obrazovanju darovitih osoba. *Pedagogija*, 67 (4), 505–515.
- Simonović, N. (2020). Primena savremenih modela i sistema nastave u cilju inoviranja rada sa darovitim učenicima. U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Daroviti, lična i socijalna perspektiva* (181–190). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Winner, E. (1996). *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.
- Wood, S. (2009). Counseling Concerns of Gifted and Talented Adolescents: Implications for School Counselors. *Journal of School Counseling*, 7(1), 1–47.

Marija R. SEKULIĆ

University of Priština in Kosovska Mitrovica

Faculty of Philosophy

Department of Pedagogy

The Significance of the Teacher's Role in the Identification and Development of Giftedness in Students

Summary

At today's level of social development, the prevailing understanding is that every child has the right to education in accordance with their needs and capabilities. Accordingly, the request for support that schools and education should provide for the development of gifted students, who are expected to be the future bearers of prosperity and development, is particularly emphasized. Since in teaching, especially at the younger school age, development has a global character, it is necessary, first of all, to provide certain conditions that have a stimulating effect on the overall development and that can be aimed at recognizing and developing potential giftedness. Acknowledging the fact that the overall school experience and the results of numerous researches support the prevailing belief that gifted students, or at least most of them remain in regular classes, in addition to the terminological and conceptual definition of giftedness and the characteristics of gifted students, the main attention in the work will be focused on the importance and role of teachers in identifying gifted students and working with them.

Keywords: giftedness; identification of the gifted; teacher; student.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом *Creative Commons ауторство-некомерцијално 4.0 међународна* (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* license (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).