

ДАРОВИТИ УЧЕНИЦИ У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Апстракт: У педагошко-психолошкој литератури све се више воде расправе о *даровитости*, њеној природи, поријеклу и манифестовању, а мање о њеном развоју и факторима који су одговорни за њен развој. У овом раду настоји се указати на структуру даровитости, њено препознавање и идентификовање, како би се иницирали наставници и други чиниоци да најуспјешнијим ученицима обезбиједи услове, од најранијих дана школовања, да би могли постепено усвајати све сложеније појмовне структуре, стицати квалитетна и трајна знања и развијати способности, до граница својих могућности. Тај пут би водио наставнике да се ослобађају своје оријентације на просјечност, а истовремено подстицао свако дијете да се образује до граница својих могућности.

Кључне ријечи: генијалност, талентованост, даровитост, креативност (стваралаштво), мотивација, способност, игра, учење

Схватања о значењу даровитости. – Даровитост је у историји образовања различито схваћана и дефинисана. Како се мијењало и напредовало сазнање о даровитости, мијењала се и њена дефиниција. Даровитост је одређивана и истицана као “неко значајно постигнуће појединца у некој активности, у нечему”, што га одваја од просјечности, било по основу високе опште интелектуалне способности, велике креативности, високе специфичне способности, стваралачке способности, способности управљања процесима мишљења или по подручно-специфичној стваралачкој способности. Гледање на даровитост је зависило од теоријског приступа и критеријума образлагања схваћања суштине даровитости.

Даровитост се тумачи као стваралачка способност и не одваја од подручја човјекове дјелатности, од његових поступака који су нови, корисни и стално супериорни, и то онда када су постигнућа *константно значајна* у било којој потенцијално вриједној области људске активности и у било ком друштвеном правцу.

Некада су научници *описивали* даровитост дјетета, помоћу листе својстава. Данас то није довољно. На даровитост се гледа са доста



широког појмовног нивоа. У дефиниције се уносе *квалитативни* и *квантитативни* аспекти. Обазриви су и кад је дефинишу, настоје освијетлити разлику између генијалности, талента, даровитости и креативности (стваралаштва).

Зарудна *даровитост* схвата као разноврсни склоп способности које обезбјеђују успјешно испуњавање сложених облика дјелатности. Према њему, *талентован* човјек може да рјешава сложене теоријске и практичне задатке, да ствара вриједности које се одликују новином и имају прогресиван значај. Таленат је високи ниво развоја способности, а *генијалност* највиши ниво у развоју способности. Генијалност представља такве способности које стварају принципијелно нешто ново, што отвара нове путеве у различитим врстама људске дјелатности. Док се таленат обично стваралачки показује у једној дјелатној области, геније се карактерише многостраношћу, широким захватима, снагом и дубином утицања (Зарудна, 1970, према: Ђорђевић, Б., 1979, 32).

Исто тако, док се даровитост карактерише, тако рећи, дијагностичким вриједностима, дотле се стваралаштво објашњава кроз прогностичке вриједности, посматра се као “специфична спознајна дјелатност која резултира у новом, односно као мисаона активност која је усмјерена ка ономе што може да настане, а не ка ономе што јесте”, (Getzels, J.W., Jackson, P.W., према Марјановић, А., 1965, 27).

Рубинштајн сматра да се *специјалне* способности (специјална *даровитост*) одређују у односу на посебне специјалне области дјелатности. Унутар ових или оних специјалних способности јавља се општа обдареност појединца која је повезана с општим условима водећих облика човјекове дјелатности (Рубинштајн, 1973, према Ђорђевић, Б., 1979, 33).

Прилично упрошћену али прихватљиву дефиницију о даровитости дао је Иван Корен (1989, 9). Он даровитост тумачи као “својеврстан склоп особина на основу којих је појединац у једноме или више области људске дјелатности способан трајно постизати изразито висок натпросјечан резултат”. Заправо, дефинише је као “резултанту нарочито повољних комбинованих наслеђених особина и њихове интеракције са подстицајном средином и самоактивитетом одређеног појединца”.



Структура даровитости. – У психо-педагошкој литератури, углавном, даровитости се тумачи као производ интеракције и међузависности изнадпросјечне способности, мотивације и креативности.

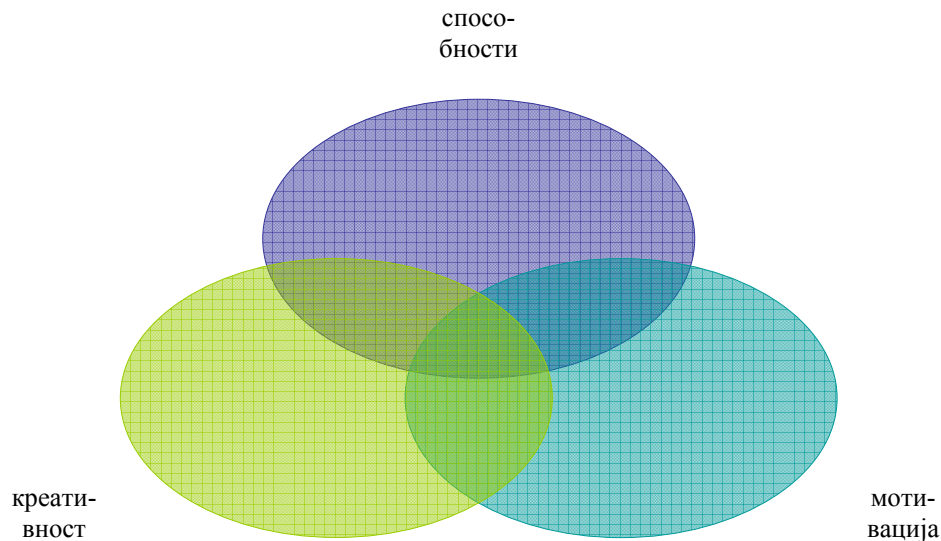


Схема 1., према: Renzulli i Reis, 1985.

У најповољнијем случају, уколико је већа међузависност и интеракција ова три фактора одговорна за даровитост, односно ако је веће преклапање способности, креативности и мотивације, утолико је већи ниво даровитости. Од наведена три фактора способности су најмање подложне промјенама и утицајима средине, док се креативност, а нарочито мотивација, мијења током времена, унапређује и побољшава.

У мање повољнијим случајевима, иако појединац има изнадпросјечне способности и доста велику мотивацију, али му недостају креативне способности, изостаће висока продукција нечег новог и оригиналног. Или, уколико појединац није мотивисан за рад, и



пored тога што посједује високе способности и креативност, неће доћи до испољавања даровитости.

У популацији дјеце раног узраста мали је проценат оних који посједују сва три фактора подједнако, нарочито у фази потенцијалне даровитости. На том узрасту, углавном се испољава интелектуална даровитост, док се мотивација и креативност постепено развијају и касније долазе до изражаја. Уколико је средина подстицајна и дијете расте у атмосфери прихватања, толеранције, разумијевања и охрабрења, онда постоји већа могућност да се развију креативност и мотивација.

По казивању Мире Чудине-Обрадовић (1990, 71), модерна гледања на надареност напуштају схватања да се геније рађа, да је надареност искључиво питање гена, и да појединац има или нема, посједује или не посједује надареност.

Основне су поставке савременог схватања надарености:

1. Надареност настаје и развија се;
2. Утицаји на настанак и развој надарености су велики;
3. Развијање надарености је друготрајан процес.

У процесу интеракције дјетета са околином, која је изразита и интезивна, која произилази из његових високих способности, биолошки потенцијали се трансформишу у способности. Под утицајем интезивног учења и стицања вјештина процес се наставља и способности се трансформишу у стваралачке способности, које су производ комбиновања способности, знања, мотивације и креативно-емотивног става. На крају процеса, стваралачке способности се трансформишу у стваралачки животни стил – стваралаштво, које је детерминисано постављеним и међусобно повезаним циљевима.

Пут развоја врло високих специфичних способности, према Давиду Фелдману (Feldman, D., 1987), не зависи само од генетског потенцијала, него истовремено и од дјеловање фактора који су у већини изван утицаја појединца, као што су: припремљеност друштва, спремност непосредне околине да препозна и развије уочене способности и прилике за квалитетно образовање. Свакако да особине самога појединца, које посредују између околине и генетског потенцијала имају пресудни утицај на развој даровитости, јер се појединци разликују и по својој независности од утицаја околине, по степену развоја аутономије, метакогнитивног знања и вјештине.



Према Фелдману, за настанак даровитог појединца потребно је објединити услове: права особа, на правом мјесту, у право вријеме.

Способности и даровитост. – Уочава се да сви истраживачи уводе интелектуалне способности као структурни елеменат даровитости. У томе посебно истичу *интелигенцију* и различито је дефинишу. Терстон је њу изједначио са мишљењем. Према Терману, она је индивидуална способност за апстрактно мишљење и употребу апстрактних симбола у рјешавању свих врста проблема. По Гарета (Garett, H., 1946), интелигенција обухвата способности које су укључене у садржај рјешавања проблема који захтјевају схватање и употребу симбола. Векслер (Wechsler, P., 1944) је дефинише као глобалну способност појединца који дјелује сврсисходно, мисли рационално и односи се успјешно према својој околини.

Према схватању нашег познатог психолога Б. Стевановића, (1937) интелигенција је способност увиђања значајних односа међу подацима и проналажење нових података.

Торндајк, Терстон, Спирман и Гилфорд су предствили моделе интелекта да би боље објаснили интелектуалне способности. Од квалитативних, когнитивних приступа за објашњење даровитости, па и за поступке у васпитању даровитости највећу важност има *Гилфордова теорија о структури интелекта*. Она успјешно објашњава начин интелектуалног функционисања, представљајући 120 базичних интелектуалних процеса. Међутим, излажући његова и теоријска гледишта других истраживача о способностима, иако су уско везана са овим питањем, превазишли би постављене оквире и намјену овог рада.

Прва озбиљнија систематска истраживања о даровитости обавио је амерички психолог Терман 1921. године, пратећи напредовање 1528 дјеце старости између 7 и 15 година, која су по резултатима у тесту интелигенције чинила 1 % најбољих у школској популацији. Пратећи такву дјецу, указује да су скоро сва она била одлична кроз цијело школовање, а процјењивана су као интелектуално даровита, чији је IQ био изнад 140.

У чланку *Откривање и подстицање изузетног талента*, Терман (Terman, M. L., 1964) наводи да је талентовано или даровито дијете оно које показује значајна постигнућа у некој активности, у нечему. Он не убраја у даровите само интелектуално надарене, већ и оне који обећавају успјех у музици, графичким умјетностима,



стваралачком писању, драмским умјетностима, механичким спретностима и вођству.

Основна карактеристика природе даровитости, која појединцу омогућује већи успјех у нечему јесу способности. Утврђено је да се даровити појединци боље сналазе у већини задатака који имају когнитивни садржај, што подразумева употребу симбола и менталних операција, апстрактно мишљење, вербално и нумеричко закључивање, просторно сналажење и представљање, добар рјечник, добро памћење, заправо оно што карактерише општу интелигенцију.

Данас, у свијету све се више користи *модел мултипле или вишеструке интелигенције*, као иновативни теоријски оквир који је указао на велике могућности у области образовања, у првом реду развоја способности учења, даровитости и креативности у настави. На основу овог модела у неким земљама урађени су уџбеници и приручници сходно природи идентификованих врста способности. Тиме је отворена могућност *васпитљивости интелигенције*, побољшања интелектуалног функционисања, и то на свим нивоима когнитивног развоја и на свим узрастима, за разлику од већине традиционалних схватања који су интелигенцију видјели као фиксирану способност, статични ентитет (Стојаковић, П., 2000, 284).

Велике су могућности овог теоријског модела у изради и избору појединих програма, садржаја и активности, као неопходног услова развоја одређених компетенција за специјалне области човјекове дјелатности, и то оних које одговарају појединим облицима интелигенције. Организовање диференциране и индивидуализиране наставе и укључивање ученика на основу препознатих и идентификованих *врста способности*, пружа се велика могућност да несметано напредују у оним сферама живота за које их је природа подарила.

У којим ће областима људске активности ученици постићи запажене резултате, уз обезбјеђивање других услова, зависи од степена развијености способности у оквиру следећих врста интелигенције (Gardner - интерпретација, према: Стојаковић, П., 2000; Roedrs, P., 2003):

- *вербално – лингвистичка интелигенција*: односи се на говорно изражавање, говорну флуентност, као и на све облике тог изражавања (поезија, проза, граматика, метафора, хумор, читање, писање, апстрактно и симболичко мишљење), а њом



се одликују писци, пјесници, драмски и друштвено-политички радници итд.

- *логичко – математичка интелигенција*: тиче се способности управљања секвенцама процеса мишљења, препознавања релација између елемената, на способност апстракције, почев од појма броја, варијабилне димензије функције варијабли, и на способност критичког става, у смислу да се нека чињеница прихвата само онда кад се докаже њена истинитост, а њом се одликују научни радници, математичари, економисти, компјутерски програмери итд.
- *визуелно – просторна интелигенција*: односи се, углавном, на ликовно изражавање, цртање, сликање, моделовање, уочавање облика и димензија предмета у простору, а њом се одликују ликовни умјетници, вајари, архитекти, картографи и други који су способни да ментално антиципирају просторне односе и промјене.
- *тјелесно – кинестетичка интелигенција*: односи се на способност добре контроле сопствених покрета и на способност изражавања емоција (плесови, игре, спортске дисциплине, на леду и води, тјелесни сигнали и сл., а њом се одликују плесачи, глумци, гимнастичари итд.
- *музичко – ритмичка интелигенција*: обухвата способности за музички слух, осјећај за ритам и осјећај за мелодију, а њом се одликују музичари, композитори, плесачи итд.
- *интерперсонална интелигенција*: садржи способност адекватне процјене емоционалног управљања жељама, интенцијама и могућностима других, способност емпатије и интеракције са другима, а њом се одликују социјални радници, наставници, терапеути, политичари, вјерски лидери итд.
- *интраперсонална интелигенција*: односи се на способности сопственог начина функционисања и функционисања других и на адекватан однос према сопственим емоцијама, интересима и способностима, а њом се одликују филозофи и други људи који моралне вриједности разумију као интернализоване ставове.
- *натуралистичка интелигенција*: одговорна је за способности особе да идентификује и класификује шаблоне у природи, за осјетљивост на промјене у временским обрасцима, на заштиту



околине, а њом се одликују природњаци, планинари, еколози итд.

Гарднерова теорија нас упозорава да појединац и поред високих општих интелектуалних способности, (Gardner, 1983) у различитим врстама задатака неће постићи подједнако добре резултате. То зависи од тога колико су му развијене специфичне способности (врсте «интелигенције»), а не једна општа интелигенција. У објашњењу тога полази од анализе неуролошког и физиолошког функционисања мозга, наводећи следеће аргументе:

1. Специфично и различито функционисање појединих подручја мозга;
2. Постојање ограничених и специфичних недостатака у функционисању код обољења (нпр. задржавање нумеричке способности и при неразумијевању вербалних симбола – приликом афазije);
3. Постојање изразито високих способности у једном специфичном подручју (нпр. постојање опште нормалне или надпросјечне развијености, уз екстремно развијене специфичне функције – код «vunderkind»);
4. Постојање велике развијености једне врло уске, изоловане способности, док су остале изразито заостале (нпр. добро памћење датума, а слаба меморија за све остало – слаба општа способност, код «idiot savants»).

У корист гледишта те теорије иду и нова сазнања која откривају да и неки надарени ученици имају проблема са учењем, да припадају популацији са наглашеним специјалним карактеристикама и потребама. Обично су такви ученици у школи непрепознатљиви, јер су оптерећени двоструком изузетношћу. Једни су идентификовани као надарени, али имају потешкоће у учењу, јер нису мотивисани за наставу и спадају у групу "лијених". Други су идентификовани као ученици са тешкоћама у учењу, а да њихове изузетне способности нису препознатљиве, односно откривене. Док код треће групе, највећег броја ученика, њихове способности и неспособности маскирају једна другу. Тиме одају просјечност у школском успјеху и



сматрају се као ученици без посебних проблема и посебних потреба за учење.

Стилови мишљења и даровитост. - Поред стилова зависности или независности у перцепцији околине, за разматрање о даровитости од значаја је и разликовање *конвергентног и дивергентног когнитивног стила*. Конвергентни стил карактерише строг и прецизан начин мишљења (нпр. логика и математика), у првом реду научно стваралаштво, као и сваку другу духовну продукцију која има за исход чврсто организован систем знања и идеја. Такве особе тешко подносе неподударност и неусаглашеност појединих елемената у систему знања гдје је тешко довести дате елементе у складан однос.

За разлику од конвергентног, дивергентни когнитивни (сазнајни) стил карактерише тежња ка произвођењу оригиналних и нових идеја. Особе са таквим стилем теже за откривањем нових путева у рјешавању задатака, у ствари оне се лакше ослобађају од устаљених и стереотипних метода и рјешења, испољавају већу отвореност за креативне ставове, долазе до самосвојних креативних одговора и остављају утисак инвентивности, ријеткости и непоновљивости (Guilford, J.P., 1956, 1967).

Особе са развијеним конвергентним стилем одликује емоционална стабилност, зрелост и снажан, развијени его. Док особе са развијеним дивергентним стилем имају развијену радозналост, а према неким истраживањима радозналост је у веома ниској корелацији са школским успјехом (0,20), те код њих креативни процеси знатно дуже трају (Огњеновић, 1985). Знамо да школа тражи тачне и брзе одговоре, као што су писмени и усмени одговори. То је један од разлога што поједини ученици са дивергентним и имагинативним стилем доживљавају неуспјех у школским радовима. За разлику од њих, ученици са конвергентним когнитивним стилем су у школском типу знатно успјешнији. Ту се јавља и проблем са обдареним ученицима, пошто се креативност налази у основи дивергентног и имагинативног стила, а везана је обично за једну ужу област предмета. Остали предмети мање су у фокусу интересовања, чак се испољава отпор за њихово учење и савладавање. Обично се такви ученици стављају у лошу позицију, из чега произилази неразумијевање. Због ниског општег успјеха немају могућност да наставе школовање у започетој (жељеној) школи,.



Развојна истраживања француске школе (Валон, Зазо) указала су да се изражена обдареност за неку дјелатност развија знатно спорије код обдарених ученика, па и у биографији великог броја значајних стваралаца наилазимо на неуспјех у школи баш из "њихове" области (Радовановић – Квашчев, 1976; Вујовић, М. и други, 1972).

Третман и образовање натпросјечне дјеце и дјеце са сметњама у учењу, која су по природи претежно *интровертна* односно *екстравертна* и талентована, посебно је питање. До рјешења можемо доћи полазећи од сазнања да интроверти црпе снагу из унутрашњости свога бића, а то захтјева мир, усамљеност и повученост из друштва, а да су екстревртни окренути ка друштву и у њему налазе задовољство за своје активности. Данашњи начин живота је окренут више екстравертима него интровертима, више подстиче развој креативности него способности, више ствара услове за развој даровитости него за развој талената. Због тога се морамо упитати, да ли наше образовање уважава научна сазнања о човјеку, његовим особинама, потенцијалима и функционисању?

Досадашња истраживања су указала да је већи дио људске популације способан за неки креативан рад. То је и природно, јер је стваралаштво једноставније на нижем нивоу, па се отвара могућност да у њему учествује бројнији дио људске популације. Међутим, када су у питању највећа открића и изуми, мали је проценат способних за тако нешто. Према Голтоновом (F. Golton) статистичком прорачуну, *генијални* појединци јављају се само једном у популацији од милион људи.

Карактеристика личности и околине. - За развој даровитости веома је важно познавати карактеристике личности и карактеристике окружења у коме живи конкретна особа, јер оне условљавају јављање, међусобни утицај и развој мотивације и креативности. Посебно је потребно познавати карактеристике личности: слика о себи, храброст, карактер, интуиција, шарм или харизма, потреба за постизањем успјеха, снага ега, осјећај посвећености, особна привлачност, и карактеристике околине: социоекономско стање породице, личности родитеља, образовање родитеља, подстицање дјечијих интереса, постигнуто образовање, присуство модела улоге, физичка болест



или здравље, случајни фактори (смрт, развод брака родитеља, мјесто становања), "дух времена", итд. (Renzulli i Reis, 1985, 33).

Иако су даровити продукт околине, чак и више од осталих појединаца, они имају врло активан однос према својој околини. Из ње користе све оно што им је потребно. Врло је вјешто прилагођавају себи, мијењају и за потребе других и за потребе човјечанства. Заправо, креативни ствараоци и јесу главни и највећи уређивачи људске околине. Њихов стваралачки учинак увелико зависи од свјесности општег метакогнитивног знања, тј. од знања и свјесности о сопственим способностима и активним стратегијама, као и од метакогнитивног искуства и саморегулације, тј. способности да се самостално и независно контролишу и управљају својим когнитивним процесима.

Карактеристике мотивације и личности. - Из психопедагошких анализа и закључака о карактеристикама мотивације и личности које се најчешће истичу као уочене специфичности даровитих појединаца, издвајају се следеће групе особина и њихове последице:

- *радна енергија*: виталност, елан, радна издржљивост;
- *усмјереност циљу*: перзистенција, марљивост, преданост задатку, усмјереност циљу, нагон за постигнућем, упорност;
- *интерес* знатижеља, велики интерес, ентузијазам, фасцинираност проблемом или подручјем, заљубљеност у проблем;
- *самоперцепција*: позитивна слика о себи, самопоштовање, самопуздање, постављање високих циљева, одсуство страха од критике, осјећај властите вриједности, постављање високих стандарда властитог рада;
- *независност*: аутономија, самодостатност, доминантност и индивидуализам, самоусмјереност, неконформизам, иницијативност, спремност на ризик.

Поред група особина које су претходно наведене (према: Чудина – Обрадовић, М., 1990, 34), може се констатовати да се осим високих способности, као битних карактеристике даровитих особа, најчешће јављају: позитивна самоперцепција, независност и јака мотивација (перзистенција).



Самоперцепција се заснива на општој слици о себи, која се састоји од физичке, социјалне и интелектуалне слике о себи. Слика о себи се ствара из података о постигнутим резултатима у некој активности и из мишљења, коментара, похвала и покуда околине, у првом реду родитеља, васпитача, наставника и вршњака.

Независност се исказује кроз *неконформизам* у мишљењу и понашању, у ствари независност од мишљења, притисака или критерија ауторитета или вршњака, као и кроз *социјалну независност*, тј. одсуство потребе за друштвом и подршком. Све ово се очитује и когнитивним *H - стил*ом (независност о пољу) који се изражава снажним осјећајем властитог идентитета, одвојености од осталих и од околине. Појединац јасно поставља границе између себе, својих потреба и вриједности, и околине, њених потреба и вриједности. Тиме му се омогућује да буде независан у *перцепцији околине*, да је организује или реорганизује и буде мање подложен мишљењу других. Околина га доживљава као хладну и незаинтересовану особу. За разлику од *H – стила*, појединац са карактеристичним *O – стил*ом у *перцепцији околине* зависи од поља, што значи да не осјећа јасне границе између себе и околине. Осјећа се утопљен, уживљен у околину, са јаком емпатијом, а у социјалним односима осјетљив је на социјалне подражаје, занима га шта околина мисли и ради и околина га доживљава као топлу и саосјећајну особу (Етеровић, Јерончић и Заревски, 1988, према: Чудина – Обрадовић, М., 1990).

У истраживањима се показало да је међу надареним више заступљен *H-стил*, због тога се претпоставља да би и *његово* развијање могло придонијети развоју даровитости (Saurenman i Michael, 1980, према: Чудина – Обрадовић, М., 1990).

Трећа група карактеристика, које су уз самоперцепцију и независност често уочљиве код даровитих појединаца, јесте *скуп мотивацијских особина* које се могу назвати једним именом перзистенција: интрисична мотивација. Појединци су спремни да се дуже времена посвете раду, покажу упорност, марљивост, истрајност у активности и након поновљених неуспјеха и узалудних покушаја. Ове карактеристике унутрашње мотивације могу се примијетити код даровите дјеце предшколског и раношколског узраста. Она испољавају висок степен физичке и психичке енергије, елана, снаге и издржљивости, љубави, преданости, ентузијазма, заноса и фасцинираности, а јављају се као урођена знатижеља и интерес за



околину и представљају основни подстицај за дијете да започне неку активност, устраје и ужива у њој, гради новооткривени појам о себи (Deci i Rogas, 1978, према: Чудина – Обрадовић, М., 1990).

Форме креативности и способности. - Бавећи се испитивањем односа креативности и интелигенције, велики број савремених психолошких истраживања указује да су креативни појединци бар просјечно интелигентни, што не значи да интелигентнији појединци морају обавезно бити и креативни.

Тејлор (Taylor, 1959) је анализирао преко стотину дефиниција креативности и разврстао их у пет категорија различитог нивоа и указао на значај вертикалног трансфера у развоју способности.

Основне форме креативности (Teulor, према: Стојаковић, П., 2000, 119):

1. *Експресивна креативност* – чију садржину чини слобода изражавања и ту оригиналност и квалитет производа нису толико важни (нпр. цртежи дјете).
2. *Продуктивна креативност* – је виши ниво креативности у коме долази до овладавања одређеним вјештинама и техникама које доводе до стварања производа.
3. *Интуитивна креативност* – карактерише се досјетљивошћу у руковању материјалима, опремом, техником и методама рада. Овај ступањ креативности садржи и флексибилност опажања нових и необичних релација између претходно одвојених дијелова, проналажење нових функција предмета и нових начина употребе и коришћења ствари. Овај ступањ не карактерише проналажење фундаменталних идеја, јер је то функција креативности вишега реда, особина проналазача и истраживача, оних који траже нове начине опажања познатих предмета и појава.
4. *Инвентивна креативност* – полази од разумијевања основних принципа и води ка модификацији истих. Овај ступањ креативности захтијева висок степен апстрактне концептуализације.
5. *Емергентна креативност* – јавља се веома ријетко и сматра се највишим ступњем, карактерише је ново откриће неког принципа који до тада није био откривен.



Ових пет *нивоа креативности* данас имају широку примјену у наставном процесу у раду са даровитим ученицима, гдје је учење вођено откривањем и предвиђањем нечега новог, у коме је мисаона активност усмјерена ка ономе шта може да настане, а не ка ономе шта јесте.

Јављање и употреба креативних вјештина и креативног стила мишљења у већем степену су одређени двјема групама емоција. То су емоције које појединац има према себи, и чине *емоционални потпорни склоп* који улива самопоздање, сигурност, осјећај властите вриједности и самопоштовања, као и емоције које се односе на оно што ради, на продукт који се може препознати и разликовати по основу креативности, што утиче на формирање *естетског става*. Обје групе емоција се култивишу у подстицајној средини, која пружа сигурност, љубав и оптималну слободу.

Поред представљених форми креативности, карактеристична је листа *манифестације креативности* која представља попис разлика у понашању продуктивних и непродуктивних, успјешних и неуспјешних надарених појединаца (према: Renzulli i Reis, 1985):

1. Флуентност, флексибилност и оригиналност мишљења;
2. Знатижеља, ментална разиграност, отвореност за ново искуство; толеранција за ово што је ново и различито у властитим и туђим мишљењима, поступцима и продукцији; спремност реаговања и ступања у акцију на неки вањски изазов или на подстицај властитих идеја и осјећаја; спремност за ризик у мишљењу и акцији;
3. Самопоздање; одсуство страха од грешака или неуспјеха; независност у мишљењу;
4. Осјетљивост за детаље, естетски квалитет мисли и продуката.

Све се ове креативности у главном манифестују до стварања нове и оригиналне идеје најмање кроз три синергетске карактеристике: у форми мисаоног функционисања, креативног стила понашања и емоционалног односа према себи и садржају рада.

Полазни приступи у одређивању или процјењивању даровитих ученика. – Природа даровитости је мултидимензионално



условљена, те су из тих разлога су потребна научна сазнања како би се обавиле практичне активности у откривању, идентификацији и подршци даровитих ученика. Појам даровитости означава потенцијалне и манифестне способности и особине личности. Из потенцијалних (латентних) способности настоји се прогноzirати манифестна (појавна) даровитост. У свом појавном облику обдареност се изражава у стварању духовних и материјалних производа (креативност) и у успјешној примјени усвојених знања на унапређивању различитих подручја дјелатности. Потенцијална се обдареност не испољава спонтано, па се зато организују поступци систематског откривања и идентификације даровитих ученика.

Образлажући различите методичке приступе значајне радове радове су написали многи научници, међу којим су и они са српско-хрватског говорног простора, чије приступе и наводим у овом раду (Ђорђевић, др Босиљка; Корен, др Иван и др.). Данас, доминирају два сасвим различита *приступа* у одређивању или процјењивању даровитости:

- Први; на даровитост се гледа као на потенцијал и о даровитости се закључује на бази постигнућа на тестовима (способности, креативности, мотивације) који мјере ниво развијености способности и особина личности и
- Други; о даровитости појединца суде и процјењују други на бази постигнућа резултата (производа, продуката) у раду, учењу и понашању у свакодневном животу.

Међутим, карактеристике даровитог ученика могу се посматрати и са друкчијих позиција, уважавајући другу подјелу и подручја дјеловања ученика. Тако се даровитост може посматрати са позиција:

- карактеристика *учења*,
- карактеристика *стваралаштва*,
- *социјалних* карактеристика и
- *мотивационих* карактеристика.

Даровитост се и овдје процјењује: колики је и какав однос ученика према конкретним формама друштвене и личне дјелатности, односно *колико* је у томе обдарен, *каква* му је даровитост и *какве* су



му способности. Остаје одговор на питање, како то и чиме утврдити? Углавном, даровитост се све више утврђује помоћу *тестова* за интелектуалне способности. Тада се у дефиницију укључују и квантитативни елементи, односно подаци који су најчешће изражени у виду IQ, перцентилног ранга или и једног и другог.

Методички приступ откривања и идентификовања даровитих ученика. - При откривању и идентификовању појаве даровитости разликују се два основна приступа. Први приступ се заснива на *спонтаном* опажању, регистрању и описивању даровитости, кад је ученик на неки начин испољи. Други се одвија *организовано*, систематски, утврђивањем индикација даровитости појединца или групе ученика, без обзира да ли су те индикације на појавном или латентном нивоу. Први поступак користи методу процјењивања, а други методу тестирања.

У првом приступу примјењују се два облика процјене: процјењивање развијености одговарајућих особина и процјењивање вриједности духовних и материјалних производа посматраног појединца који стваралачки, успјешно врши одређену дјелатност.

У процјењивању *особина и индикативних облика понашања* ученика користе се разноврсни поступци, као што су:

- опажања и именована наставника и школских сарадника,
- извјештаји родитеља и старатеља,
- извјештаји водитеља клубова, секција, друштава,
- оцјене другова и познаника,
- самопроцјене и сл.

Такође се анализирају и процјењују *производи (продукти)* ученика, као што су: успјешни радови или наступи у оквиру редовне и додатне наставе, секција, друштава и клубова, такмичења, смотри и других видова материјалног и духовног постигнућа.

У другом приступу откривања и идентификације даровитих ученика користе се различити мјерни инструменти, углавном тестови за утврђивање *особина* ученика:



- тестови интелигенције,
- тестови посебних способности (нпр. вербалних, перцептивних, спацијалних, механичких, нумеричких итд.),
- тестови креативних способности, тестови личности,
- тестови знања и постигнућа и сл.

Подручја даровитости и особине даровитих ученика. – Врло су ријетки даровити појединци чија се даровитост јавља у свим областима људске дјелатности. Најчешће се истичу у једноме, а само понекад на неколико различитих подручја. Чињене су различите класификације тих подручја, али је за практичне потребе најповољнија она која дијели надареност према способностима, а које су схваћене у ширем значењу, на шест области (Gallagher, J., 1976 - интерпретација према: Koren, I., 1989, 16):

1. *Опште интелектуалне способности:* висок ступањ интелигенције, богатство рјечника, радозналост, одушевљење новим идејама, способност апстраховања и логичког закључивања, брзо и тачно запажање, лакоћа у постављању хипотеза, добро памћење и лако учење итд. Високу интелектуалну даровитост ученика не мора увијек да прати и висок школски успјех, поготову не у свим школским предметима.

2. *Стваралачке (продуктивне) способности:* способности дивергентног мишљења, оргиналност и флексибилност, затим независност мишљења, досјетљивост, маштовитост, отвореност према новим искуствима, оргиналност идеја, честа импровизација, преференција сложених задатака, склоност ризику, избјегавање конформизма, позитивна самоувјереност, изразит смисао за хумор итд. За сваки проблем креативни ученици проналазе више различитих рјешења, а на тестовима стваралачких способности постижу високе резултате.

3. *Специфичне школеке способности:* добра меморија, врло развијена способност схваћања, ерудиција и ентузијазам за садржаје који их посебно занимају, техника брзог усвајања знања и вјештина, велики фонд информација с подучја властитих итересовања. Даровити ученици уче градиво унапријед и постижу надпросјечне



резултате у одговарајућим тестовима постигнућа и тестовима посебних способности.

4. *Способности вођења и руковођења*: социјалне и друге способности, у првом реду спремност за прихватање одговорности и посљедица након донијетих одлука, способност доброг просуђивања, изражена рјечитост, лака прилагодљивост новим ситуацијама, висока очекивања од себе и других, изражен смисао за организацију и сарадњу, истакнуто самопоздање и тенденција доминацији. Ова се даровитост одликује у високој умјешности вођења појединаца или група и њихово усмјеравање према општим одлукама и акцијама.

5. *Умјетничке способности*: способности имагинације и опажања, добра моторна кординација, флексибилност, склоност ка умјетничким утисцима, снажна осјећања и жеља за стварањем оргиналних дјела у музици, глуми плесу, литератури и ликовној умјетности. Надарени ученик може се испољити и у неким специфичним облицима изражавања властитих осјећања, идеја и расположења у разним умјетничким секцијама и друштвима.

6. *Психомоторне способности*: прецизност покрета, добра координација, умјешност у моторним вјештинама, спретност у различитим атлетским дисциплинама, добре манипулативне вјештине, висок ниво тјелесне енергије итд. Ове компоненте су у различитим комбинацијама дате и одражавају талентованост за поједине спортске дисциплине.

Облици образовања и васпитања даровитих. – Они се могу организовати у оквиру редовне наставе и кроз специфичан и посебно организован рад изван наставе: додатна наства, слободне активности, самостални рад у школи и код куће. Данас су у свијету познатих разноврсни облици организовања наставе са даровитим ученицима. Између многих издвајамо сљедеће:

1. Хомогено груписање ученика:

- према општим способностима ,
- хомогена одјелења А, Б, Ц ,



- специјална одјељења (QI 130 или 140 и изнад тога, или 2 % са врха ранг – листе по способностим),
 - интернатски тип - према резултатима у учењу, снажно показане склоности и интересовања за одређене предмете (математика, физика, хемија, или у умјетности – балет, музика и др.).
- 2. Дјелимично хомогено груписање:**
- окупљање даровите дјеце у специјано одјељење сваког дана по један сат,
 - похађање специјалног одјељења два пута седмично,
 - рад са даровитим 200 минута седмично,
 - рад са даровитим за вријеме љетног распуста по 120 минута дневно у току 20 дана.
- 3. Редовна одјељења са обогаћеним програмом:**
- диференцијација ученика према интересовањима (*унутрашња диференцијација* за ученике од I до III разреда – у оквиру индивидуалног приступа ученицима,
 - *спољашња диференцијација* у старијим разредима основне школе (факултативна настава, продубљено изучавање неких *блиских* предмета, нпр. физике, математике, електронике).
- 4. Школска акцелерација (брже напредовање и брже завршавање школе):**
- обогаћивање програма у редовном разреду (остајање цио дан у школи у редовном разреду, избор садржаја и помоћ од редовног наставника и од специјалног консултанта за изабрану област) – даровити ученици су премјештани у старији разред административним путем;
 - скраћено (кондезовано) вријеме: једно полугодиште – један разред, припреман и реализован индивидуални развојни програм;
 - специјални менторски рад са ученицима, а консултант и наставници су радили са даровитим ученицима;



- суботњи разреди, виши курсеви, организовање повремених интересних група, самостално учење, уз утврђен план и програм и савјете наставника и ментора итд.

Васпитно-образовне потребе даровите дјеце. - Уз ширење и продубљивање базе знања и стицања искуства и навика у учењу, неопходно је стварати и услове за увјежбавање креативне вјештине, развијати мотивацију и пожељне особине личности. Дакле, потребно је осмислити и уредити богат, садржајан и методички програм учења, који задовољава образовне потребе даровите дјеце. У литератури позната је листа образовних потреба даровитих коју је у 12 тачака сачинио Фелдхусен са сарадницима (Feldhusen i Wyman, 1980.), а коју овдје наводимо:

А. Стицање знања, искуства и навика учења:

- максимално усвајање основних појмова и вјештина,
- стицање великог фонда информација о различитим садржајим,
- активност учења на одговарајућем нивоу и одговарајућем темпу,
- стимулисање самосталног читања,
- отвореност према најразличитијим подручјима знања, умјетности, занимања, професија.

Б. Стварање услова за развој креативности:

- омогућавање искуства у креативном мишљењу и креативном рјешавању проблема с многим рјешењима,
- омогућавања искуства у логичком мишљењу, логичком закључивању и рјешавању проблема с једним тачним рјешењем,
- стимулисање замишљања, маште, спацијалних способности.

В. Развијање подстицајног склопа и мотивације:

- увиђање и разумијевање властитих способности, интереса и потреба,
- развој независности, вјештине усмјерености и дисциплине у учењу,
- постављање високих циљева и аспирација,



- искуство у интелектуалним, умјетничким и емоционалним контактима с надареном дјецом.

Васпитни процес у предшколском и раношколском узрасту и даровитост. – Васпитач/учитељ је та особа која свјесно или несвјесно ствара атмосферу у групи дјеце, која може бити мање или више повољна за развој даровитости. Да би у раду и учењу било успјеха и дјеца задовољила своје потребе, уређују се основе васпитног процеса. Данас се користе програми оријентисани на «процес», гдје се гледа на даровитост као на резултат неке опште високе способности или програми који су оријентисани на «продукт», односно на одређено подручје знања и вјештине, на овладавање специфичном основом знања. У васпитној пракси је све више присутно настојање развијања подручно-специфичне, умјесто опште способности. Када је у питању *млађи узраст*, нагласак је на првом мјесту, на интелектуалној даровитости. Да би се то постигло настоји се осигурати флексибилан простор и дидактички материјал, успоставити позитивна емоционална клима и кроз интеграцију игре, сазнања и учења развијати мотивација, креативноист и машта. Један такав програм који одражава позитивне карактеристике васпитног процеса с дјецом предшколског и раношколског узраста, а који представља добру основу за развој даровитости јесте Карнесеов (Karnes, M., W., 1983) програм:

1. Повољна емоционална клима:

- пружање осјећања сигурности,
- осигурање осјећаја прихваћености и поштовања дјетета/ученика.

Постиже се осјетљивим реаговањем васпитача/учитеља на дјечије потребе, на дјечији говор, на потребу за помоћ и друштво или самосталношћу и осамом.

2. Примјереност и флексибилност простора:

- осигурање простора који није претрпан, нити велики (празан),
- осигурање могућности пренамјене простора флексибилним намјештајем,



- осигурање засебних просторија који омогућују повремене изоловане активности (слушање, гледање, читања).
3. Велики распон сложености материјала за играње:
- материјал за играње мора задовољити велики распон разлика међу дјецом, од 3 до 8 година. Зато су потребни једноставне и сложенији садржаји начина употребе играчака и материјала.
4. Систематско развијање унутрашње мотивације:
- "вањско награђивање" и "подупирање" самосталних подухвата,
 - постепено изграђивање мотивације компетентности,
 - постепено изграђивање унутарњих критерија успјешности,
 - развој независности и самоутицања.
5. Организован квалитетан процес учења постиже се пажљивим планирањем:
- интеграцијом игре и учења,
 - интеграцијом активности и учења,
 - интеграцијом сазнања и емоција.
6. Систематско развијање креативности и маште:
- успостављање атмосфере емоционалне слободе – одлагање критике, оцјене, избегавање осјећаја постиђивања,
 - развијање дивергентног мишљења – понуда нових материјала и садржаја, елаборација дјечијих нових идеја, подстицање, имитирање креативности, стимулирање постављања питања и самосталног тражења одговора, подстицање игре ријечима, покретом, улогом, употребом материјала (Карнес, 1983, према: Чудина – Обрадовић, М., 1990).

Модел таксономије и даровитост. - Данас су у образовању познати *иновативни модели* организовања стицања квалитетног и

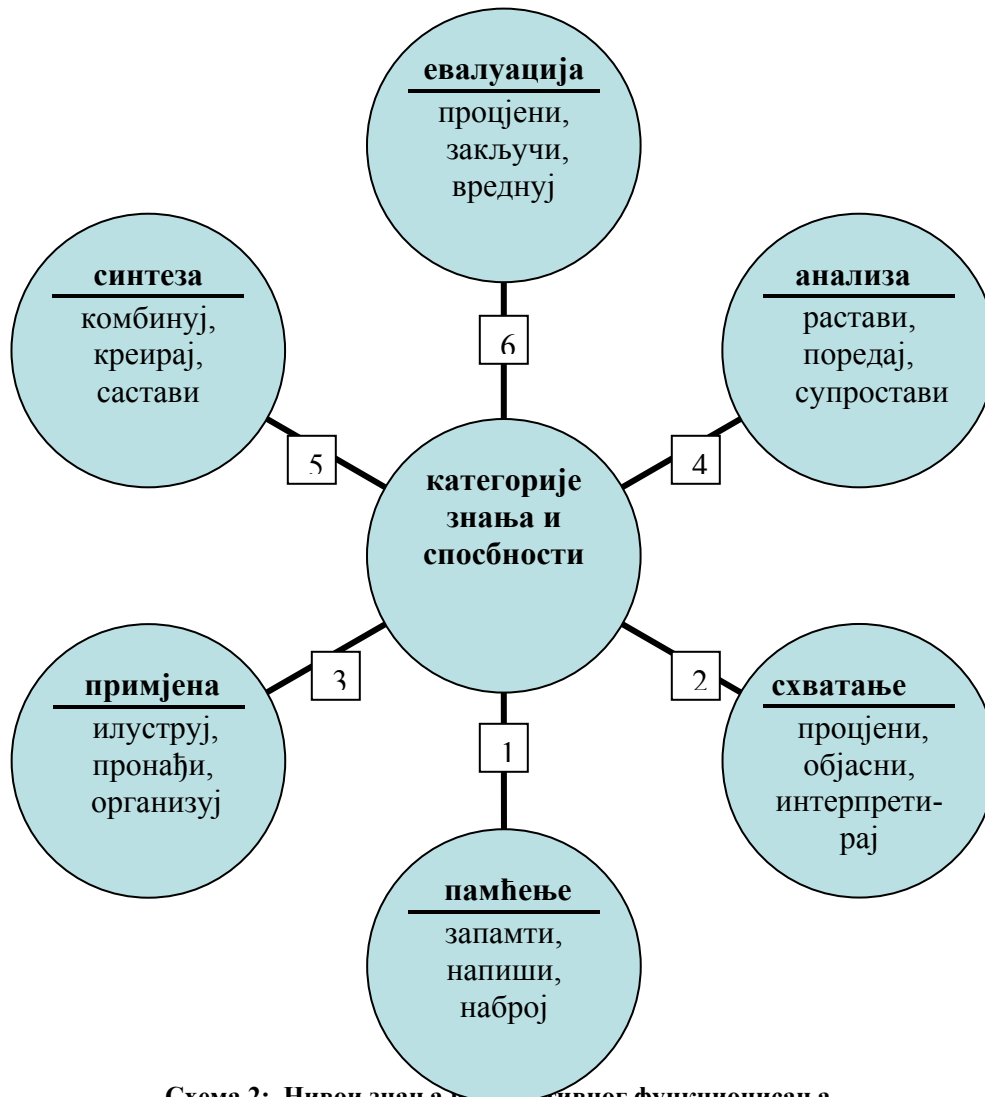


Схема 2: Нивои знања и когнитивног функционисања

трајног знања за све категорије ученика, који истовремено омогућавају развијање и способности учења и способности критичког и стваралачког мишљења, посебно код оних најдаровитијих.



Између познатих модела значајну примјену је нашла Блумова (Bloom, B., 1956, 1976) *таксономија образовних циљева и задатака* у подстицању даровитости и креативности, која је представљена по принципу *интегрисаног* знања и когнитивног функционисања.

Из њене хијерархијске структуре, највишем и најмоћнијем ниво знања и когнитивног функционисања доприносе категорије: синтеза, анализа и евалуација, које у себе укључују и ниже нивое (памћење, схватање и примјену). Исто тако, истраживања потврђују да су ове категорије по нивоима укључене и тијесно повезане са највишим категоријама афективног подручја (концептуализација, организација и интернализација вриједности, карактеризација или систем вриједности), које, такође, у себи садрже и претходне нивое афективног подручја (присуствовање, примање, пажња).

И *таксономија циљева и задатака у области афективних подручја* има, такође, велику примјену у подстицању развоја способности и особина личности, мотивације и креативности. Аутори (Krathwohl, Bloom i Masia) ове таксономије су указали да је у прошлости нагласак био на когнитивним компонентама и циљевима наставе којим је подстицана интелектуална даровитост, на штету афективне, иако је познато да и емоције имају важну улогу у креативном акту.

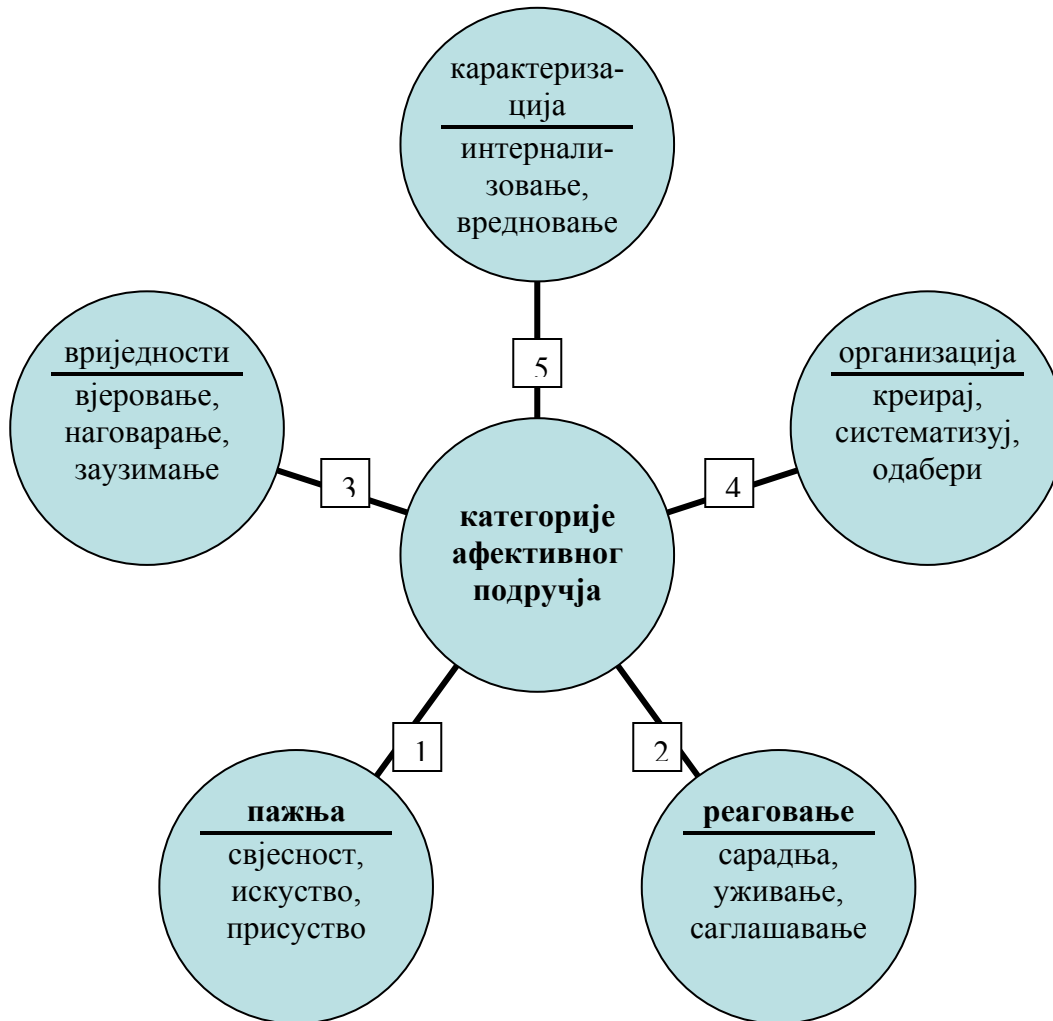


Схема 3: Нивои категорија у афективном подручју

Даровити ученици у редовној настави. – У данашњем школству даровити ученици проводе исту годину дана у истом разреду, уче исто градиво на исти начин, као и остали ученици. На тај начин се заустављају у развоју. Умјесто тога потребно је правити програме који омогућавају акцелерацију, груписање и обогаћивање према њиховим потребама, учење изван школске клупе, рад с менторима,



примјену свих средстава и садржаја из уже и шире друштвене заједнице. Поред тога, од њих треба захтјевати комплексније и продубљеније знање, ангажовање по свим питањима која су тежа, сложенија, која захтјевају апстрактнији начин мишљења. То се може обезбиједити путем *наставе* која садржи анализу, синтезу, апстраховање у учењу наставних садржаја, а не само запамћивање и меморисање чињеница. Осим тога, успјех се постиже посебним *вјежбама*, нпр. формирање појмова *поређењем и супростављањем* - тражење сличности и разлике што доприноси развоју анализе, синтезе, апстраховања и других важних мисаоних процеса.

Према томе, задаци развоја даровитих у наставним предметима и областима били би: помоћи дјечи и младима да усвоје значења знања у природним наукама, друштвеним наукама, математици, умјетностима; помоћи им да рационално и креативно користе та знања; упознати их са искуствима која ће их учинити хуманијим и успјешнијим људским бићима.

Да би се то постигло, рад треба да се одвија на два плана: интелектуалном и афективном. На интелектуалном плану задатак се састоји у подстицању развоја способности логичког и стваралачког мишљења. На афективном плану, циљ је да се код ученика развија здрава свијест о себи, о властитим јаким странама као и позитиван однос према другима (Ђорђевић, Б., 1979, 93).

У процесу *ширења, продубљивања и опште и специфичне базе знања* треба ставити нагласак на активну употребу стеченог знања, тј. на самосталну продукцију, на видљиве резултате рада; на процјену рада (продуката учења) и успостављање критерија успјешности; на унутрашње задовољство, на осјећај постигнућа и поноса због раста сазнања, развоја способности и овладавања одређеним областима. Тиме би се показала општа и специфична брига за напредовање надарене дјеце и не би се заустављао њихов развој и потребе на рачун просјечности.

Литература:



1. English, H.V., English, A.Š. (1972): *Обухватни речник психолошких и психоаналитичких појмова*, Савремена администрација, Београд
2. Gallagher, J. (1976): *Teaching the Gifted Child*. Sec edition, Boston, London
3. Група аутора (1989): *Педагошка енциклопедија 1, 2*, Завод за уџбенике и наставна средства и друге издавачке куће, Београд и дуги градови
4. Трнавац, Н, и Ђорђевић, Ј. (2002): *Педагогија*, Научна књига нова – Infohome, Београд
5. Вујовић, М. и други (1992): *Даровити ученици*, Нова просвета, Београд
6. Ђорђевић, Б.(1977): *Додатни рад ученика основне школе*, Просвета, Београд
7. Ђорђевић, Б.(1979): *Индивидуализација васпитања даровитих*, Просвета, Београд
8. Зарудна, А.А. (1970): *Способности* (гл. XVIII, Психологија у редакцији Зарудне), «Виша школа», Минск
9. Коген, I. (1989): *Како препознати и идентифицирати надареног ученика*, Школске новине, Загреб
10. Радовановић – Квашчев (1976): *Појам одредбе и врсте когнитивног стила*, Педагогија, бр. 2 и 3. , Београд
11. Максић, Б.С. (1993): *Како препознати даровитог ученика*, Институт за педагошка истраживања, Београд
12. Нешковић, С., (1991): *Квалитет читања као фактор успјеха ученика у III разреду који похађају наставу у чистом и комбинованом одјељењу*, Наша школа, бр. 3 – 4., Сарајево
13. Попадић, Р. (2004): *Идентификација и организација наставе за талентоване ученике*, Зборник радова научно-стручног скупа, 28-29. новембар 2003, Природно-математички факултет Универзитета у Бањој Луци, Требиње
14. Радовановић – Квашчев, (1976): *Појам одредбе и врсте когнитивног стила*, Педагогија, бр. 2. и 3.
15. Roeders, P. (2003): *Интерактивна настава*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд
16. Renzulli, J. S., Reis, S.M. (1985): *The schoolwide enrichment model*, Creative Learning Press, Inc., Mansfield Center
17. Стојаковић, П. (2003): *Даровитост и креативност*, Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске, С. Сарајево



18. Torans, P. (1986): *Kreativnost kod predškolske dece*, «Predškolsko dete» 16 (1) 86.
19. Feldman, D. (1987): *Natures gambit: Child prodigies and the development of human potential*, Basic Books
20. Feldhusen, J.F., Wyman, A.R. (1980): *Superstaturdays: Design and implemetation of Purdues special programs for gifted children*, «Gifted Child Quarterly»
21. Čudina – Obradović, M. (1990): *Nadarenost*, «Školska knjiga», Zagreb



Gifted Students in Teaching Process

Summary

The discussions on *gift*, and its nature, origin and manifestations, and less on its development and the factors responsible for it, are more and more present in the Pedago-Psychological literature. The intention of this paper is to imply the structure of gift, its recognition and identification, in order to motivate teachers and other factors to provide conditions for student, from their first school days, so they could gradually acquire more complex knowledge as much as the are able to. This would lead teachers to their liberation from the orientation to the average students, and also it would be a motivation for every child to be educated as much as his/her abilities allow.