

## **ПРИСТУП СТВАРАЛАЧКОМ РАДУ, ИНИЦИЈАТИВИ И САРАДЊИ КОД ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА<sup>1</sup>**

Славица Максић<sup>2</sup>

*Институт за педагошка истраживања*

У раду се разматрају могућности за подстицање стваралаштва, иницијативе и сарадње код даровитих ученика у основној школи. Иницијативност и спремност на сарадњу даровитих ученика посматране су у оквиру садржаја појма даровитости, резултата истраживања о карактеристикама њиховог социјалног развоја и њихове потребе да креативно уче и да се креативно изражавају. Ученици који су даровити у области социјалних односа чине критичну групу која може да управља процесом покретања и заједничког рада на креативном решавању задатака. Опредељење да се посебним мерама подржи мањи број идентификованих даровитих ученика, који ће касније постати креативни ствараоци, критиковано је због хетерогености групе даровитих. Подржава се подстицање и развој дара, талента и креативности свих ученика у контексту најновијих тумачења способности. Даровити ученици су они који имају изражену језичку, логичко-математичку, просторну, музичку, физичко-кинестетичку, интерперсоналну и/или интраперсоналну интелигенцију. Спремност да се креативно мисли и дела може се вежбати кроз редовни програм, као и кроз све остале активности које се одвијају у школи у оквиру мултиперспективног концепта образовања који подржава организовање кондиционалне наставе и смислено учење. Даровити ученици представљају групу која би могла да има највише користи од те подршке, а од умешности наставника и школске климе зависи колико ће се у томе успети.

---

<sup>1</sup> Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011- 2014).

<sup>2</sup> smaksic@ipisr.org.rs

Приступ стваралаштву, иницијативи и сарадњи код даровитих ученика у основној школи разматра се у контексту хетерогености групе даровитих, тешкоћа у мерењу њихових битних одлика и ефеката образовне подршке која им се пружа. Проучавана питања су одредила тематски редослед излагања у коме је учињен покушај да се направи преглед релевантних теорија, резултата истраживања и искустава из школске праксе. Најпре се испитују основни појмови и дају изабране дефиниције о даровитости, талената и креативности и њихових међусобних односа. Потом се излажу резултати испитивања о карактеристикама даровите деце и младих и о њиховом социјалном развоју. У другом делу рада описане су најважније врсте образовне подршке за даровите ученике које се користе у основној школи и резултати њихове примене у различитим срединама. У завршном делу рада понуђене су теоријске основе за обликовање индивидуализованог приступа у подстицању креативности, иницијативе и сарадње даровитих ученика заједно са свим осталим ученицима у одељењу.

### **Појмовна одређења: даровитост, таленат и креативност**

У литератури се могу наћи општа одређења даровитости – која подразумевају извесна заједничка својства даровитих појединаца без обзира на област у којој су даровити, и специфична одређења даровитости – која су зависна од области испољавања (Maksić, 1993). У првом случају, даровита особа се описује преко специфичног склопа карактеристика, међу којима су најважније натпросечне интелектуалне способности, креативност, појам о себи, извесне особине личности, мотивисаност и посвећеност одређеној области људске делатности. У другом случају, разликују се разне врсте даровитости, а најчешће помињане су: интелектуална, академска, креативна, уметничка, социјална и психомоторна даровитост (Kitano & Kirby, 1986). Даље анализе о природи даровитих појединаца и њиховом понашању крећу се у оквиру ова два приступа, а специфичности унутар групе даровитих објашњавају доменом у којем се даровитост испољава.

У оквиру описа опште даровитости постоји консензус да је тражени количник интелигенције једнак или већи од 120, и да изнад ове вредности већи значај добијају други аспекти или услови за даровитост (Renzulli, 1986). Нема слагања око статуса креативности у опису опште даровитости: неки аутори тврде да креативни капацитет имају деца која касније постају креативни ствараоци, док други сматрају да креативност може али не мора да постоји, аргументујући то примерима деце која имају висок количник интелигенције и високо школско постигнуће, без показатеља високе креативности (Maksić, 1993). Ни мотивација није добар показатељ даровитости, пошто мотив за постигнућем и појам о себи могу бити високи а да дете није даровито, и обрнуто. Врло често су циљеви разних врста подршке за даровите ученике управо развијање мотива за постигнућем и побољшање њихове слике о себи (Feldhusen, 1986).

Дефинисање даровитости у оквиру области испољавања ствара услове за разумевање појавних облика даровитости, њихове комбинације, и специфичне карактеристике појединаца чија се даровитост испољава у одређеном домену или доменима. Интелектуално даровити имају високе способности, што не значи аутоматски да ће их употребити у школи и бити академски даровити. Академски даровити, по дефиницији, постижу висок школски успех, који је само делимично последица њихових високих интелектуалних способности. Креативно даровити ученици имају капацитет за креативно изражавање које се може одвијати у школи, али и изван школе, а њихова потреба за слободом изражавања може да води ка разним врстама неразумевања са наставницима и лошијем школском успеху. У преосталим случајевима испољавања даровитости (социјална, сензомоторна, уметничка) релативизује се и почетна претпоставка у опису опште даровитости о висини неопходних општих интелектуалних капацитета, а као битни услови одређују се различити нивои посебних способности.

Погодан теоријски оквир за тумачење основних појмова у области даровитости може се наћи код Гањеа (Gagné, 2004). Према овом аутору, даровитост представља изразиту натпросечну компетентност у једној или више области способности,

и то: интелектуалној, креативној, социоемотивној или сензомоторној. Дар је природна способност која има генетску основу и може се опазити у задацима са којима се дете суочава у току свог школовања. Дар се може лакше уочити код млађе деце, зато што су мањи утицаји из околине, а код старије деце се уочава на основу лакоће и брзине којом стичу нове вештине. Природни дар је потенцијал деце који се трансформише прогресивно у таленат. Таленат представља добро трениране и систематски развијене вештине које карактеришу одређено поље људске активности или постигнућа/извођења. Креативност се испољава у разним областима, где представља мање или више значајан аспект понуђеног производа, постигнућа или обављања неке радње. Према овом становишту, задатак школе је да подржи претварање дара у таленат и омогући досезање креативности у датој или датим областима.

Истраживачи који су усмерени на образовање одређују даровитост младих преко њиховог понашања. Даровито понашање састоји се од понашања које одражава интеракцију натпросечних интелектуалних способности, висок ниво посвећености задатку и висок ниво креативности (Renzulli, 1986). Деца могу да буду даровита тако да успешно испуњавају задатке који им се постављају у школи и код куће, испољавајући уз то велику способност учења (Renzulli, 1992). За разматрање услова за подстицање креативне продукције важно је одредити тип креативности који се развија: ситуациони или продуктивни. Услов за ситуациону креативност је структурирана ситуација, када се решава постављен проблем, а ангажовани појединац доживљава свој рад као самоактуализирајућу активност. Продуктивна креативност подразумева рад на самостално изабраном проблему, уз коришћење аутентичне методологије и резултира стварањем јединственог производа. У школи се, у најбољем случају, развија ситуациона креативност, док се продуктивна креативност дешава у реалном животу. Креативна продукција ученика мора да укључи њихове способности, интересовања и стилове учења, као најважније личне варијабле.

Иако је већина истраживања о даровитој деци и младима рађена са интелектуално и академски даровитима, у школи је

посебно важно разликовање креативне даровитости, како би се створили услови за њено подстицање. Креативна даровитост укључује когнитивне, стилске, личне, мотивационе и срединске аспекте (Sternberg & Lubart, 1993). Најбитније интелектуалне карактеристике креативно даровитих појединаца су њихове способности да виде проблеме на другачији начин од осталих људи, да мисле дивергентно о могућим решењима и да решавају проблеме или испуњавају задатке користећи више менталне процесе, као што је увиђање. Креативно даровите особе карактеришу углавном велика знања о предмету интересовања, когнитивни стил који укључује стварање властитих правила, ангажовање на проблемима који су јединствени, на задацима који су слабије структурирани, те захтевају конструктивно планирање, рад на решавању целовитих и значајних питања, и мотивација оријентисана на задатак.

Кључни аргумент у критици количника интелигенције, на основу кога се дефинише интелектуална даровитост и предвиђа школски успех, јесте да ова мера мало говори о успеху појединца у његовом каснијем животу (Gardner, 1985). Теорија вишеструке интелигенције представља резултат проучавања људских потенцијала и њихове реализације која је предузета са циљем да се дође до нових знања која би се могла употребити за дефинисање образовне регулативе и побољшање школске праксе, те је стога за нас занимљива (Gardner, 1993). Интелигенција је дефинисана као потенцијал који појединац има, а њено практично значење је да „не постоје препреке које дату особу спречавају да тај потенцијал употреби“. Гарднер описује више врсте интелигенција, или капацитета, од којих су најважније следеће: вербално-језичка, музичка, логичко-математичка, визуелно-спацијална, телесно-кинестетичка, интраперсонална и интерперсонална. Даровитост се може одредити као израженост једне или више интелигенција које је дефинисао Гарднер (Chan, 2001).

Другачији угао гледања на даровитост нуде нове теорије и дефиниције способности, од којих издвајамо дефиницију личног талента. Лични таленат представља изузетну способност појединца да изабере и достигне тешко оствариве, високе животне циљеве који су у складу са његовим интересовањима, спо-

собностима, вредностима и контекстом (Moon, 2003). Лични таленат укључује знања о себи и свом окружењу, вештине одлучивања и саморегулисања. Успешна саморегулација обухвата избор циљева, означавање онога на шта усмерити пажњу, инхибирање импулса и самопосматрање. Саморегулаторне компоненте више су потребне у добро структурираним доменима, док су у мање структурираним корисније креативне компетенције, еластичност и практична интелигенција. Мун (Moon, 2003) сматра да школа треба да се усмери на подстицање личног талента ученика, развијање самосвести и вештине одлучивања и саморегулације, као што стичу знања и вештине у области математике, природних наука или креативног писања.

У целини, права даровитост потврђује се даровитим делима и јавља код одраслих људи, док је даровитост на млађим узрастима виђена као потенцијал да дете постане даровити стваралац касније у животу (Tannenbaum, 1986). Под децјом даровитошћу углавном се мисли на успешно решавање задатака који се деци постављају у школи и кући, успешно решавање тестова способности и способности за супериорно учење (Renzulli, 1986). Најчешће су когнитивистичке теорије даровитости у којима се даровитост одређује као изузетна, неуобичајена интелигенција и тврди да се даровитост може досегнути различитим путевима и испољавати кроз различите облике (Sternberg, 1986). Повезивање даровитости са Гарднеровим типовима интелектуалних капацитета нуди довољно широку дефиницију која се може применити на децу и младе (Gardner, 1985). Ово одређење даровитости је, у исто време, и довољно специфично, јер указује на области испољавања даровитости које су релевантне и актуелне за савременог човека. Персонализација људског талента (Moon, 2003) иде корак даље, у правцу спецификовања вештина и других индивидуалних својстава, који су релевантни за стварање креативних дела и одржив лични развој у контексту савременог света и његовог очекиваног развоја у будућности.

## **Карактеристике даровитих појединаца и њихов социјални развој**

Одговор на питање о томе шта карактерише социјални развој и социјално понашање даровите деце и младих зависи од тога како се даровитост одређује (Maksić, 1993). Када се даровитост третира као јединствен феномен – присутан у свим доменима, даровити ученици се углавном описују социјалним карактеристикама које указују на добро разумевање социјалних ситуација и адекватно понашање у њима, способност за зреле и одговорне односе с околином, што иде у прилог тези о вишим социјалним вештинама даровитих ученика, њиховом бољем социјалном прилагођавању и већој прихваћености (Koren, 1988). Тако се описују ученици који су даровити за вођство и социјалне односе, док је у осталим описима, по неким другим областима даровитости, ситуација управо супротна. Као битне особине интелектуално, академски, креативно и уметнички даровитих појединаца појављују се: незаинтересованост за друштвене активности и социјалну прихваћеност, склоност супротстављању ауторитетима, пружање отпора конформирању, критичност према другима и слично, што може имати неповољне последице по комуникацију даровите деце и младих с особама из њиховог социјалног окружења (Kitano & Kirby, 1986).

Индивидуалне разлике у социјалном понашању унутар групе даровитих јасно се уочавају када се даровити разврстају у типове, као што су то учинили Битс и Неихарт (Betts & Neihart, 1988). Типологија је направљена на основу испољеног понашања, осећања, ставова и потреба даровитих ученика и начина на који их околина опажа. Аутори констатују да већина даровитих младих припада типу успешног даровитог ученика (90%). Ученици који су препознати као даровити успешни су у школи и прихваћени од стране другова, родитеља и наставника. Али, њих карактерише склоност ка перфекционизму, потреба за наставниковим одобравањем и усмеравањем у школском раду (спољашња мотивација), конформистичко понашање, па и зависност. Често су ови ученици анксиозни, осећају се кривим због неуспеха, самокритични су и, чак, спремни да негирају своја

осећања. Проблем је у томе што се успешни ученици труде да задовоље захтеве који долазе споља, тако да науче да раде испод својих могућности и не користе своју даровитост у потпуности.

За разлику од успешних ученика којима је најважнији успех, самостални даровити ученици раде пре свега себе ради (унутрашња мотивација). Они желе да уче и да сазнају, посвећују се ономе што воле. Такође су успешни у школи, али и креативни. Самостални даровити ученици развијају стабилну личност, прихватају себе и друге, и сами су прихваћени од околине и нису зависни на начин на који су то даровити успешни а несамостални ученици. Штавише, самостални успешни ученици спремни су да се суоче са ризиком и својим неуспехом, и не подлежу лако убеђивању. Немају тако велику потребу за одобравањем и усмеравањем у школским ситуацијама као успешни даровити ученици. Управо је то група из које се очекује највећи број младих који ће се у току школовања опремити потребним знањима и вештинама и бити спремни да буду креативни не само у школи него и изван школе и касније, у одраслом добу, на послу и у животу уопште.

Иако чине мањину, преостали типови даровитих ученика заслужују посебну пажњу јер често имају проблеме у школи како с успехом, тако и са дисциплином (Betts & Neihart, 1988). У целини, успешни и самостални даровити ученици су заинтересовани за своју околину, популарни и социјално компетентни, док су остали типови даровити „изазивачи“, „блокирани“, „отпадници“ и „двоструко етикетирани“, несхваћени, одбачени, анксиозни, с озбиљним проблемима у комуникацији са својим окружењем. „Изазивачи“ су врло осетљиви, нестрпљиви, лако мењају расположење, имају слабу самоконтролу, ниско самопоштовање. „Блокирани“ крију своју даровитост, несигурни су, збуњени, непоуздани, негирају своја осећања и нестални су у пријатељствима. „Отпадници“ су огорчени, депресивни, експлозивни, док су „двоструко етикетирани“ виђени као немоћни, фрустрирани, набусити. Занимљиво је да су типови даровитих ученика који су у школи неуспешни по правилу креативни, из чега се може извести



закључак да су управо креативни ученици у највећем ризику да њихови капацитети не буду виђени нити подржани.

У тумачењу проблема на које наилазе даровити млади редовно се полази од њиховог напреднијег когнитивног функционисања којим се објашњава њихов неусклађен развој, а затим се неусклађен развој види као извор проблема за њихове односе са другима и несклад унутар њихове личности. По правилу, средина обраћа већу пажњу на когнитивне него на социјалне и емотивне потребе даровите деце и младих. На основу анализе истраживања, можемо да закључимо да се већина даровите деце и младих успешно социјално и емотивно развија и постиже задовољавајући, повољан ниво социјалне и емотивне адаптивности (Altman, 1983; Kitano & Kirby, 1986; Richards, Encel & Shute, 2003; Lopez & Sotillo, 2009). Мали је број аутора који тврде да даровита деца и млади често доживљавају социјалне и емоционалне проблеме. Више је аутора који захтевају да се обрати посебна пажња онда када даровита деца и млади имају тешкоће у социјалном и емоционалном прилагођавању.

Резултати најновијих испитивања у којима се даровитост одређује као изражена вербална, музичка, математичка, спацијална, кинестетичка, персонална или природна интелигенција, такође, указују на специфичности социјалног понашања деце и младих у зависности од врсте интелигенције у којој се огледа њихова даровитост (Maksić, 2004). Специфични проблеми у прилагођавању даровитих појединаца повезани су са специфичним интелигенцијама стварајући тако повећану и умањену рањивост, што зависи од проблема који су укључени (Chan, 2003). Најспремнији на сарадњу су ученици са високом интерперсоналном интелигенцијом, док доминација интраперсоналне интелигенције води у повлачење и самосталан рад. Међутим, интерперсонална и интраперсонална интелигенција могу да делују како заједно, тако и једна против друге, те није лако предвидети проблеме који могу да настану због тога што је дете вишеструко талентовано. Стога је разумљив закључак наведеног испитивања који гласи да су различите врсте даровитости различито повезане са различитим проблемима у прилагођавању.

Даровити ученици се најчешће описују као школски напредни или раније сазрели у односу на своје вршњаке (Maksić, 1993). Код школски напредних ученика нагласак је на знањима и способностима за учење, а код раније сазрелих се у први план истиче брзина њиховог (првенствено интелектуалног) развоја. Школски напредни ученици знају више и уче брже и лакше од других из свог одељења, разреда и школе. Раније сазрела деца брже досежу више развојне степене и краће се задржавају на појединим степенима од својих вршњака. Док су школски напредни ученици по дефиницији успешни у школи, раније сазрели могу бити више или мање успешни, а проблеми у школи се објашњавају управо разликама у досегнутом нивоу развоја. Обиле истраживачких налаза и искуства из школске праксе показује да даровитих ученика има и међу ученицима који су неуспешни у школи, онима који имају тешкоће у учењу и развоју, хендикепиранима, међу онима који нису успешно интегрисани, већ показују тенденције ка разним облицима неадаптираног понашања и реаговања (Whitmore, 1980; Yewchuk, 1993; Maksić, 2010).

### **Образовна подршка за даровите ученике: разлози за и против**

Потпуно *издвајање* даровитих ученика и њихово укључивање у друге програме (формирање посебних одељења и школа) или убрзано школовање представљају мере које су увођене у случајевима када је било очигледно да деца имају знатно више способности и знања од својих вршњака из одељења и када је било озбиљних проблема у школском раду и понашању (Maksić, 2007). Издвојене групе даровитих ученика могле су обрађивати веће и сложеније садржаје, али се убрзо открило да почетна уједначеност одељења није била довољна. *Убрзавање* је пружало могућност ранијег уписа и бржег завршавања разреда, чиме је могло да буде елиминисано понављање градива које ученик већ зна, али су се појавили проблеми у учениковом доживљају себе и адаптацији због удаљавања од вршњака и укључивања у старије групе. Паралелно са развојем издвајања и убрзавања развија се и

трећи облик подршке – *обогаћивање*, које подразумева повремено и краће издвајање третираних ученика. Обогаћивање обухвата обликовање разних додатних активности и садржаја који се настављају на регуларни наставни програм, тако што га проширују, продубљују и изводе уз или уместо редовних обавеза ученика.

Данас се у литератури могу срести бројне класификације са разним могућностима за даровите ученике у оквиру описаних основних облика, али се јасно уочава и редефинисање односа међу њима. Анализа издвајања, убрзавања и обогаћивања открива значајне сличности у њиховом функционисању, па се три раније прецизно раздвојена облика рада са даровитим ученицима много мање раздвајају. Уместо о издвајању, говори се о груписању које се одвија по разним параметрима, као што су способности, знања, активности (табела 1). Специфичан образовни третман даровитих ученика дефинише се другачије, на основу претпоставки које садржи, процеса који се дешавају у току рада и ефеката које имају. Видљива је и тенденција да сви именовани облици, методе и садржаји представљају интегрални део укупне образовне понуде школе и њеног непосредног окружења.

*Табела 1: Видови подршке за даровите ученике у основној школи (Kitano & Kirby, 1986)*

Обогаћивање	Груписање	Убрзавање
- Самостална студија	- Посебна одељења	- Ранији полазак у први разред
- Могућност за брзо прелажење и проверавање градива унапред	- Програми са издвајањем ученика из редовне наставе	- Прескакање разреда
- Примена мисаоних процеса вишег нивоа	- Груписање у мале групе (кластер) по активностима	- Делимично прескакање разреда
- Гости предавачи		- Комбинована одељења
- Ментори		- Убрзано излагање делова наставног програма (телескопирање)
- Материјали на вишем нивоу		

У образовању даровитих ученика предност се даје обогаћивању, што подржава и аутор овога текста. Најчешћи облик обогаћивања је самостални рад ученика. Ученици изводе *самос-*

*талну студију*, истраживачки пројекат уз помоћ наставника који им помажу у планирању и све време надгледају њихов рад. Да би се самостална студија успешно извела, потребно је да ученици претходно савладају вештине коришћења библиотеке, истраживачке методе и друге типове испитивања које ће употребити у свом раду. *Могућности за брзо прелажење наставних јединица и проверавање делова градива унапред* дозвољавају ученицима ангажовање у учењу новог и избегавање досаде, због понављања онога чиме владају. Наставници у обичном одељењу могу да дају више активности за исте делове наставног програма, који ће дозволити сваком ученику да учествује на нивоу који одговара његовим интелектуалним способностима, што значи *примењивање мисаоних процеса вишег нивоа* за оне са вишим способностима. *Гост предавач* је пожељан за оне теме за које наставник није довољно стручан или нема најновије информације. Ученици увек воле овакве новине. *Ментор* може да понуди ученику идеје и литературу и да га укључи у стручне активности у датом пољу. *Прављење материјала на вишем нивоу* захтева договор наставника који изводе наставу на различитим нивоима школовања, да би се избегло понављање. Иначе ће употреба ових материјала бити бесмислена ако се на вишем нивоу учи из књига које су ученици већ користили у обогаћујућим активностима.

Груписање, такође, нуди више могућности за рад са даровитим ученицима у редовној школи. Изузетак је *посебно одељење* које омогућава даровитим ученицима да буду подстицани у свим предметима у току дана, да их стимулишу друга деца истих интелектуалних способности, да их воде посебно изабрани наставници и да имају добро интегрисан наставни програм. *Програми са издвајањем ученика* из редовног одељења окупљају даровите ученике извесно време, у току сваког радног дана или један дан недељно. Погодност издвајања на цео дан састоји се у могућности континуираног, продубљеног рада на посебном пројекту. Овакви програми истовремено садрже предности образовања даровитих ученика у редовном и посебном одељењу, али захтевају блиску сарадњу између наставника који изводе редовну наставу и наставника који

реализују посебан програм. Два наставника морају да се договоре да ли ће даровит ученик бити обавезан да надокнади задатке које је пропустио док је био у посебном програму. Они који подржавају овакав начин рада тврде да добро координисан програм може да угради у специјалне активности исте вештине на којима се ради у редовном одељењу, у време док се одвија посебан програм. *Груписање у мање групе* (кластер груписање) даровитих ученика из више одељења истог разреда за неке активности препоручује се за мале школе, које не могу да формирају посебна одељења за даровите ученике.

Последњу групу подршке чине разни облици убрзавања. *Ранији полазак у школу* се врло ретко користи, а да би била успешна, захтева процењивање степена у којем је дете испред својих вршњака, одређивање броја области у којима показује напредније постигнуће, испитивање дететовог мишљења о себи и способности наставника да му пружи индивидуализовану подршку у редовном образовању. *Прескакање разреда* подразумева брже завршавање разреда и може да задовољи потребе изузетно даровитих који су знатно испред својих вршњака у академском учењу. За ову меру важе исти услови као за ранији упис. Када је дете испред својих вршњака у неким областима, онда се примењује *делимично прескакање разреда*. Оно омогућава укључивање ученика у виши разред за поједине предмете за које има способности и потребна предзнања. *Комбинована одељења*, која се састоје од два разреда, пружају прилику ученицима млађег разреда да комуницирају са старијима, што делује подстицајно на њихов развој<sup>3</sup>. Метода која се може применити у редовном одељењу је *убрзано излагање делова наставног програма* (телескопирање), које дозвољава ученику да напредује својим темпом тако што се, на пример, градиво предвиђено за једну школску године уради за пола године.

Описани видови подршке за даровите ученике били су предмет проучавања у бројним евалуативним студијама. Издва-

---

<sup>3</sup>Аутору текста нису позната истраживања у којима је провераван ефекат организовања узрасно мешовитих одељења на социјални развој старијих ученика.

јамо резултате једне репрезентативне студије која указује да су ефекти груписања ученика по способностима на њихово постигнуће и самоопажање у функцији врсте програма ради којег је груписање спроведено (Kulik & Kulik, 1992). Конкретно, мали или никакав ефекат имала су одељења која су била формирана по нивоима способности; позитивни ефекти средње величине јављају се код неразредног груписања и груписања унутар одељења, који успевају да обезбеде диференцирану наставу тако што ученици раде са различитим материјалима и различитим методама. Највеће ефекте на постигнуће имали су програми који су укључили највеће прилагођавање: одељења са обogaћујућим програмом имала су ефекте средњег реда величине и није било штетног дејства на то како ученик доживљава себе, док су програми са убрзавањем имали највише позитивне ефекте на постигнуће ученика, али и негативне ефекте на слику ученика о себи. Изгледа да најпродуктивнију подршку представља комбиновање убрзавања са обogaћивањем, као што је згушњавање наставног програма и груписање ученика у мање групе за одређене активности (Renzulli, 1994). Испитивањем је утврђено да је било могуће скраћивање наставног програма за 35–50 одсто, јер је оно што је требало да се учи било познато или брже научено него што је планирано. Али се онда појавио нови проблем, јер наставници нису знали како да испуне време које су добили сажимањем програма (Reis, 1994).

Ставови према даровитим ученицима и њиховом образовању и васпитању представљају још један значајан елемент у избору и квалитету подршке (Maksić, 2007; Laine, 2010; Sak, 2011). Истраживања указују на несклад између тога како сами даровити доживљавају своје способности и како их доживљава њихова околина. Даровитост је у већој мери позитивна за саме даровите него што је за њихово окружење. Али, директно испитивање ставова социјалног окружења открива да су они мање негативни од тога како их виде даровити. Проблеми даровитих најчешће се везују за окружење, неразумевање и неспоразуме у комуникацији, при чему је реч, изгледа, више о различитој интерпретацији него о стварној одбојности средине према даровитима. Даровита деца, њихови родитељи и нас-

тавници сагласни су да даровитој деци треба пружити више од уобичајене школске подршке, али нема сагласности око тога каква је то адекватна подршка. Иако се наставници највише залажу за посвећивање посебне пажње даровитој деци у школи, даровита деца, а још више њихови родитељи, врло су критични према ономе што им школа пружа.

Шта се, на крају, може рећи о посебној образовној подршци за даровите ученике? На који начин се могу задовољити образовне и развојне потребе даровитих ученика у оквиру редовне школе и регуларног наставног програма? Подршка за даровите ученике развијала се од њиховог издвајања у посебне школе и одељења, преко убрзавања које је требало да обезбеди скраћивање школовања, до обogaћивања, које је подразумевало да се даровити ученици ангажују више и уче брже од осталих ученика у оквиру редовне школе и регуларног наставног програма. Употреба ових метода довела је до њиховог међусобног повезивања. Резултати испитивања указују на то да најбољег начина за рад са даровитим ученицима нема, већ се решење види у њиховом комбиновању. Предност се даје обogaћивању, које може бити стимулативно и ефикасно ако наставници диференцирају наставу. Анализа образовних потреба даровите деце потврђује да су оне веће или ургентније, мада по природи истородне, од потреба остале деце (Maksić, 2003).

Испитивање основних претпоставки о природи даровитости и захтева за посебним образовним и васпитним третманом даровитих ученика у циљу пружања одговарајуће подршке њиховом развоју усмерава нас на редефинисање проблема: од образовања и васпитања даровитих ученика стижемо до подстицања способности, талената и креативности свих ученика који су потенцијално даровити (Maksić, 2007). Све што је до сада рађено са даровитом децом у школи потврђује да она заслужују и захтевају додатну пажњу, али и да пружање сличне подршке другој деци има повољан ефекат на њихов развој и напредак. Неизвесност промена које се збивају на млађим узрастима, нарочито у периоду основног школовања, обавезује школу да својим диференцираним приступом подстакне све ученике. Школа као друштвена институција

првенствено треба да се бави подстицањем развоја способности, интересовања и креативности свих ученика, те да уважи, колико је могуће, њихове капацитете и могућности (Gardner, 1985; Renzulli, 1994; Braggett, 1998).

### **Индивидуализација учења у функцији подстицања стваралаштва, сарадње и иницијативе ученика**

Како подстицати стваралачки рад, иницијативу и сарадњу код даровитих ученика у школи? Како, поред академске даровитости, која укључује ангажовање интелектуалних капацитета и постизање високог школског успеха, развијати и креативну даровитост, чији су резултати креативни доприноси значајни за појединца и његово окружење? Како у школским ситуацијама створити услове за подстицање на само ситуационе, већ и реално продуктивне креативности, која укључује иницијативу у избору проблема и њиховом решавању? Како (и зашто) омогућити претварање што већег броја дечјих дарова у таленте? Како развијати лични таленат појединца да он искористи своје капацитете и буде срећан и задовољан својим животом? Како у школском раду уважити карактеристике личности и социјалног развоја даровитих ученика, када се њихова заинтересованост за друге и спремност да сарађују са њима разликују унутар групе даровитих исто толико колико се разликују даровити од недаровитих у овој сфери?

Подстицајан образовни концепт за све претпоставља дизајнирање курикулума који је диференциран у погледу наставних садржаја, метода, евалуације и стандарда везаних за исходе (Ђуришић-Војановић, 2005). Слободу и једнакост у образовању и друштву могуће је обезбедити уколико се различитим појединцима обезбеде иста права на укључивање у систем и омогући вршење избора у оквиру система (Maksić & Ђуришић-Војановић, 2004). Плурализам у науци полази од претпоставке да су сви феномени вишеструко и разноврсно условљени, сложених структура и несводљиви на један принцип. Наука није морално и вредносно индиферентна, а знање добијено на овај начин увек представља перспективу сазнаваоца и школа то не може да игно-



рише. Главни циљ учења постаје развијање способности употређивања различитих виђења реалности, уз ослањање на аргументе и чињенице које га подржавају, оспоравају или доводе у питање. Ученици треба да науче да уважавају чињенице, да воде рачуна о изворима података, да се оспособе да аргументују своје ставове и да уважавају разумну аргументацију за другачија гледишта.

Један од извора погрешне оријентације школског учења данас је у томе што се вероватни подаци нуде као апсолутни и учвршћује једнострана перспектива виђења проблема (Langer, 2000). Учење без разумевања онемогућава ученике да максимизују своје потенцијале за ефикасније постигнуће и да уживају у активности учења путем открића различитих перспектива. Пуна свесност представља флексибилно стање ума у коме је особа активно ангажована у тренутку решавања проблема, примећује нове ствари и осетљива је на конкретан контекст. На идеји о значају стварања и одржавања пуне свесности приликом учења развијен је појам кондиционалне наставе која се препоручује за превазилажење лошег актуелног стања у школама. *Кондиционална настава* дозвољава ученицима да креативно манипулишу информацијама у различитим контекстима. Оваква настава дозвољава реструктурирање активности на часу, тако да нико од ученика не буде губитник. Школска знања могу да се предају и уче тако да се излажу сумњи, појмови су схваћени као социјални конструкти који су подложни промени, до те мере да су ученици отворени за постављање питања „како би могло бити другачије“.

Диференцијација наставе и индивидуализација учења представља уобичајен приступ у образовању даровитих и талентованих ученика на свим нивоима школовања (Mönks, 1992). Најчешће се примењују диференцијација на почетку и на крају учења. У првом случају, наставници предају базични део програма (језгро) тако да могу да га прате сви ученици, после чега се организује разнолик рад који ангажује ученике на различитим нивоима у оквиру истог контекста. Неповољна последица овакве диференцијације је то што су и бољи и слабији ученици свесни своје позиције. Друга врста диференцијације у

процес учења укључује постављање заједничких задатака на које сви ученици могу да одговоре успешно, али се онда постављају различити стандарди за процењивање рада и доприноса ученика. У оваквим околностима је неповољна последица то што се лоше осећају ученици који добијају лакше задатке, јер на основу њих могу да стекну „ниже квалификације“.

Уместо диференцијације на почетку и на крају учења, као боље решење предлаже се развојна диференцијација наставе (Montgomery, 1996). Развојна диференцијација наставе организује се тако да постоје заједнички задаци чијем решавању доприносе сви ученици, уз непрекидно праћење њихових потреба и могућности. Развојна диференцијација наставе укључује активности које ће открити способности и потребе сваког појединог ученика (Montgomery, 1996). То онда омогућава обликовање следећег степена активности, тако да се одговори потребама ученика и да се оствари боље усклађивање способности и потреба појединца са свеукупним циљевима васпитно-образовног рада. Циљеви овакве наставе су оспособљавање ученика да мисле делотворно и да своје мисли изразе језгровито. Препоручује се сарадничко (колаборационо) учење. Ученици раде заједно на састављању и обликовању проблема, стратегија и решења, при чему је неопходан допринос сваког ученика да би задатак био успешно решен.

Питање које нас занима је како се може организовати настава и учење у редовној основној школи која спроводи регуларан наставни програм са ученицима различитих способности, међу којима су даровити ученици, који, такође, имају различите капацитете. Један од продуктивних приступа је примена Гарднеровог тумачења људских способности и уважавање јаких страна, преференција и стила изражавања сваког ученика (табела 2). Ако су ученици у прилици да уче и сазнају у оквиру свог доминантног капацитета, могу се очекивати најбољи резултати не само у погледу тога шта је и како научено, већ и у погледу односа према наученом: брже се учи и дуже памти, остварује се већа лична укљученост и пријатност, а што даље води у развој личне одговорности и спремности да се сазнато критички промишља. Када се знању да лични смисао, увећавају

се шансе за креативно учење које ће, пре или касније, водити у креативно изражавање и стваралаштво.

Опште теоријске полазне основе за ангажовање способности које деца имају, или које би могла да развију, обухватају мултиперспективан приступ образовању, кондиционалну наставу и смислено учење (концентрисано, с разумевањем) које укључује све канале пријема и обраде информација и изражавања, као и више менталне процесе. Иницијатива и сарадња могу се очекивати од интелектуално и академски даровитих ученика, а креативно понашање и креативна продукција од креативно и уметнички даровитих ученика. Ученике са доминантном интерперсоналном интелигенцијом можемо ставити у сараднички однос и бирати их за вође. Ученике са доминантном интраперсоналном интелигенцијом треба ангажовати на самосталним задацима и пројектима и не терати их да буду вође ако то сами изричито не желе. Потребно је да се размисли о проширењу појма иницијатива тако да обухвати свако покретање промене у односу на затечено стање, које показује неодрживост или неприхватање тога стања и тежњу да се промени.

*Табела 2: Врсте интелигенције и типови ученика (Gardner, 1993)*

Врста интелигенције и тип ученика	Воли да...	Добар је у...	Учи најбоље...
Језичка интелигенција Играч речима	чита, пише, прича приче	памћењу имена, места, датума и назива	говорећи, слушајући, гледајући речи
Логичко-математичка интелигенција Питач	пребројава, експериментише, ради са бројевима, поставља питања, истражује структуру и односе	математици, резоновању, логици, решавању проблема	класификујући, радећи са апстрактним облицима и односима, правећи катеорије

Табела 2 (наставак)

Просторна интелигенција	црта, гради, обликује, прави ствари, сањари, гледа слике, филмове, игра се са машинама	замишљању ствари, уочавању измена у простору, читању мапа и карата	визуелизујући, сањарећи, радећи са бојама, сликама
„Види и осећа простор“			
Музичка интелигенција	пева, певуши у себи, осећа ритам,	памћењу мелодија, уочавању ритмова,	кроз ритам, мелодију, музику
Љубитељ музике	слуша музику, свира инструмент, одговара на музику	препознавању тонова	
Физичко-кинестетичка интелигенција	креће се около, додирује предмете док говори, користи говор тела	физичким активностима, спорт, играње, глума, ручни рад	додирујући, крећући се, у интеракцији с простором, стиче знања преко телесних осета
Шетач			
Интерперсонална интелигенција	буде у групи, има пуно пријатеља,	разумевању других, комуникацији,	сарађујући, поредећи,
Друштвењак	разговара са људима	решавању конфликта	размеђујући, стављајући у однос
Интраперсонална интелигенција	ради сам, следи сопствена интересовања	разумевању себе, усмерен на унутрашња осећања,	радећи на индивидуализованим пројектима,
Индивидуалац	и инстинкте	снове, оригиналности	кад има свој лични простор

### Закључак

У овом раду су разматрана питања која се тичу природе даровитости и њеног односа са креативношћу на млађим узрастима, односно проблеми образовања даровитих ученика у основној школи. Приступ стваралачком раду, иницијативи и сарадњи код даровитих ученика дискутован је у контексту актуелних научних

теорија о природи даровитости, резултата истраживања о адекватној васпитно-образовној подршци за даровите ученике и искустава из школске праксе са њиховом реализацијом. Питања која остају отворена за даље истраживање су бројна: како дечје стваралаштво повезати са креативношћу одраслих; како од даровитог детета формирати креативну личност која ће бити друштвено одговорна (спремна да брине о себи и другима); како да креативни појединци постану активни/успешни чланови тима; како обезбедити услове даровитим, интровертним појединцима (са високом интраперсоналном интелигенцијом) да стекну знања која су им потребна за креативно изражавање у области, итд.

Без обзира на све варијације у одређивању даровитости, може се рећи да у детињству и младости на даровитост највише указују високе способности, а посебно способност за учење. Недостају истраживања о томе какво учење преферирају даровити појединци (Walker et al., 2011). У школској пракси срећемо даровите ученике чије се способности и таленти испољавају у појединим доменима. Даровитој/талентованој деци су посебно потребне креативне и индивидуализоване активности у настави, отварање могућности за личну иницијативу у школским активностима, и подстицање сарадње с онима које интересују сличне ствари. Ови ученици имају унутрашњу мотивацију за изабране акције, нарочито уколико имају подстицајно окружење, а често и упркос њему. Поред индивидуалних, постоје и друштвени разлози због којих школа треба да се бави даровитим ученицима. Подстичући даровите појединце директно утичемо на будући развој друштва, коме они могу највише да допринесу. Посебно треба помоћи даровитим „подбацивачима“, који из неког разлога не могу да испоље своје потенцијале јер имају ометајуће факторе у способностима, емоцијама или социјализацији.

## Литература

- Altman, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model, *Roeper Review*, 5(2), 65-68.
- Betts, G. T., Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented, *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Braggett, E. (1998). Gifted education: A Total School Approach involving all teachers. *Paper presented at 5th Asia-Pacific Conference*, Psychology Unit, Department of Education, University of Delhi, Delhi (India).
- Chan, D. (2001). Assessing giftedness of Chinese secondary students in Hong Kong: A multiple intelligences perspective, *High Ability Studies*, 12(2), 215-234.
- Chan, D. (2003). Adjustment problems and multiple intelligences among gifted students in Hong Kong: The development of the Revised Student Adjustment Problems Inventory, *High Ability Studies*, 14(1), 41-54.
- Đurišić-Bojanović, M. (2005). Zašto pluralizam u obrazovanju, u: S. Joksimović (ur.), *Vaspitanje mladih za demokratiju (71-93)*: Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Feldhusen, J. (1986). A conception of giftedness, in: R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness (285-305)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory, *High Ability Studies*, 15(2), 119-148.
- Gardner, H. (1985). *Frames of minds*, Second Edition. London: Paladin Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences, The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Kitano, M., Kirby, D. (1986): *Gifted education, A comprehensive view*. Boston: Little Brown and Company.
- Koren, I. (1988). *Nastavnik i nadareni učenici*. Sisak: USIZ za zapošljavanje.
- Kulik, J., Kulik, C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs, *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Laine, S. (2010). Finnish public discussion of giftedness and gifted children, *High Ability Studies*, 21(1), 63-76.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning, *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220-223.
- Lopez, V., Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents, *High Ability Studies*, 20(1), 39-54.
- Maksić, S. (2010). Student creativity and behavioural problems, In: M. Železnikov Seničar (Ed.), *Social and Emotional Needs of Gifted and Talented, II International Scientific Conference (80-89)*. Ljubljana (Slovenija): MIB.
- Maksić, S. (2007). *Darovito dete u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.

- Maksić, S. (2004). Socijalno ponašanje darovitih učenika, u: S. Krnjajić (ur.): *Socijalno ponašanje učenika* (151-170). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2003). Uvažavanje obrazovnih potreba darovitog deteta u školi, u: J. Šefer, S. Maksić & S. Joksimović (ur.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (51-56). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1993). *Kako prepoznati darovitog učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M. (2004). Obrazovna podrška za darovite u kontekstu demokratizacije obrazovanja, u: G. Gojkov (ur.), *Mesto darovitih u kurikularnoj reformi, Zbornik 9* (86-96). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Mönks, F. (1992). Development of gifted children: the issue of identification and programming, In: F. Mönks & W. Peters (Eds.), *Talent for the future, Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children* (191-202). Assen/Maastricht: Van Gercum.
- Montgomery, D. (1996). Differentiation of the curriculum for the highly able, *High Ability Studies*, 7(1), 25-37.
- Moon, S. (2003). Personal talent, *High Ability Studies*, 14(1), 5-22.
- Reis, S. (1994). Where has all the challenge gone? Meeting the needs of gifted students in regular classroom, *IV Conference of ECHA*, Nijmegen (Netherlands).
- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity, in: R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning, *Gifted Child Quarterly*, 36(4), 170-182.
- Renzulli, J. (1994). Schools for talent development: a practical plan for total improvement (executive summary), *IV Conference of ECHA*, Nijmegen (Netherlands).
- Richards, J., Encel, J., Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach, *High Ability Studies*, 14(2), 153-162.
- Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey, *High Ability Studies*, 22(2), 179-198.
- Sternberg, R. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness, In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (223-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., Lubart, T. (1993). Creative giftedness: a multivariate investment approach, *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 7-15.
- Tannenbaum, A.J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach, In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (21-52). Cambridge: Cambridge University Press.

Walker, C. L., Shore, B. M., French, L. R. (2011). A theoretical context for examining students' performance across ability levels for learning alone or in groups, *High Ability Studies*, 22(1), 119-141.

Whitmore, J. R. (1980): *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.

Yewchuk, C. R. (1993). The handicapped gifted, *International Journal of Educational Research*, 19(1), 65-76.