

ŠKOLA U FUNKCIJI PODSTICANJA RAZVOJA DAROVITIH UČENIKA

Apstrakt: Darovitost je izuzetno kompleksna, višestruko determinisana, nepredvidiva i delikatna karakteristika individue, koju je nužno pravovremeno i validno prepoznati, odnosno identifikovati, da bi se njen razvoj organizovano, sistematski i cjelishodno podržavao. Daroviti pojedinci predstavljaju najdragocjeniji društveno-razvojni resurs, stoga se njihov razvoj može i mora podsticati u porodičnom, vaspitno-obrazovnom i širem socijalnom okruženju. Ovom prilikom, naša pažnja je fokusirana na školu kao najorganizovaniju i najpozvaniju vaspitno-obrazovnu instituciju za obrazovanje i razvoj mladih, pa i darovitih – razumije se. Zato smo posebno analizirali, u pedagoškoj teoriji i praksi poznate, organizacione modele i oblike podrške darovitim učenicima, uključujući vlastiti osvrt i zauzimanje kritički intoniranih stavova o njihovim pojedinačnim prednostima i ograničenjima. Drugim riječima, optika našeg interesovanja usredsređena je na segregaciju (izdvajanje darovitih u elitna odjeljenja, ili škole), akceleraciju (ubrzano napredovanje – preskakanje razreda) i obogaćivanje (fleksibilno programiranje i realizovanje obrazovnih kurikuluma). U okvirima ovih osnovnih modela, odnosno oblika, identifikovani su i elaborirani mogući modaliteti, varijante i vidovi podsticanja razvoja darovitih. Sublimirajući brojna istraživanja i saznanja iz bogate pedagoške prakse, zaključili smo da ne postoje univerzalni nastavni modeli, oblici ni strategije čija bi neposredna primjena apriori jemčila eksponencionalan i pouzdan razvoj darovitom pojedincu, ovaploćen njegovim visokim personalnim postignućem u nekoj oblasti. Shodno tom saznanju, a u zavisnosti od niza objektivnih i subjektivnih faktora, čini se da je najcjelishodnije u školskoj praksi preferirati racionalne kombinacije različitih didaktičko-metodičkih modela, oblika, metoda, medija i pristupa, s ciljem da se pojedinačne prednosti maksimalno afirmišu, a istovremeno minimiziraju, koliko je to god moguće, njihovi nedostaci.

Cljučne riječi: škola, modeli, strategije, darovitost, talenti, razvoj.

Uvod

Analizirajući aktuelne strategije reformisane škole u našem regionu, zapazili smo da su najozbiljnije promjene nastupile u normativno-pravnoj legislativi, upisnoj politici, nastavnim planovima i programima (školskim kurikulumima), obrazovnim standardima, ciljevima i ishodima učenja, materijalno-tehnološkoj infrastrukturi, kriterijumima za vrednovanje školskog i individualnog učeničkog postignuća, te pozicijama učenika i nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu. Osim toga, u inoviranim zakonodavnim aktima i obrazovnim strategijama, ponuđena su nešto povoljnija normativno pravna rješenja u okviru kojih se prosvjetne vlasti, škole i nastavnici obavezuju da darovitim pojedincima posvećuju znatno veću pažnju nego do sada. Inovirana zakonska regulativa za podršku njihovog obrazovanja i razvoja, manje-više, kreće se u okvirima koje poznaje savremena

¹ niksi@t-com.me

pedagoška teorija i praksa. To, bar u formalnom smislu, predstavlja značajan pozitivni iskorak, ali je krucijalno pitanje koliki je naš objektivni jaz između onog što je normativno-pravno ponuđeno i onoga što je u konkretnoj vaspitno-obrazovnoj praksi moguće, odnosno defakto i dejure ostvarljivo. Postoje osnovane indicije da u vezi s tim problemom vlada ozbiljna dihotomija, koja podgrijava dodatne sumnje i skepticizam. Bez obzira što ministarstva prosvjete kao i ministarstva rada i zapošljavanja raspolažu savremenom informaciono-komunikacionom logistikom zabrinjavajuća su, ali nažalost i istinita saznanja, da nijedna njihova služba ne raspolaže pouzdanim pokazateljima o sudbini svojevremeno identifikovanih, a školski i na druge načine kako-tako podržavanih nadarenih učenika. Ovim se ilustrativno potvrđuje apriori postavljena teza da su nadareni u našem regionu još uvijek manje-više marginalizovani, prepušteni sami sebi, dok samo oni najsrećniji uživaju bezrezervnu roditeljsku brigu i podršku. Darovitost je, bez sumnje, rijetka i gotovo nepredvidljiva karakteristika individue, čijeg potencijala očigledno nisu dovoljno svjesni najodgovorniji kreatori, nosioci i realizatori obrazovne politike. Uprkos ozbiljnim reformama, škole su još uvijek preopterećene vlastitom prošlošću, čija je koncepcija determinisana razredno-predmetno-časovnim sistemom nastave, fokusiranim na obrazovanje tzv. prosječno sposobnog učenika. Ako je to tačno, a čini se da jeste, postavlja se pitanje, a šta u tom i takvom petrificiranom ambijentu rade oni nadprosječni – nadareni i talentovani pojedinci. Ovom suvislom opaskom nipošto ne želimo reći da se darovitim učenicima u našim školama ne posvećuje ama baš nikakva pažnja. Nesporno je da ima lijepih i pozitivnih institucionalnih primjera, mada je očigledno da se ključni problem u vezi s cjelishodnim podsticanjem njihovog obrazovanja i razvoja krije u šablonizovanoj organizaciji škole i nastave. Naime, pedagoška praksa pokazuje da većina škola u našem regionu identifikuje darovite učenike tako što ih svrstava u prethodno već definisane programe, „jer to iziskuje najmanje truda i izdataka, zaboravljajući pritom da imaju odgovornost obrazovati učenike na osnovi njihovog potencijala” (Ban i Vrcelj, 2013: 68).

Prema tome, danas se nespornim čini samo to da normativno unificirana i šematizovana škola ne može biti nikakav alibi da se nadarenim učenicima uskraćuju raznovrsniji oblici i vidovi vaspitno-obrazovnog rada, neophodni za organizovanje i efikasnije podsticanje razvoja njihovog prirodnog potencijala. To, između ostalog, podrazumijeva fleksibilniju normativno-pravnu legislativu, kreativnije planiranje i organizovanje individualizovane, diferencirane, problemske, dodatne i svake druge razvijajuće nastave, podržavane funkcionalnijim materijalno-tehnološki opremljenijim učioničkim, kabinetским i laboratorijskim prostorom, uključujući i potrebu elastičnijeg programiranja školskih kurikuluma, te adekvatniju motivaciju i zavidan profesionalni entuzijazam kompetentnih nastavnika. Značajno je naglasiti da su gotovo svi ovi preduslovi predviđeni aktuelnim školskim reformskim dokumentima i strategijama, čije se odrednice u školskoj praksi više podržavaju deklarativno, nego stvarno. Upravo to saznanje upućuje na eksplicitan zaključak da se problematici identifikovanja i podsticanja nadarenih i dalje ne daje iskrena podrška od strane kreatora obrazovne politike, škola, nastavnika i drugih institucija, nadležnih za obrazovanje, zapošljavanje i profesionalni razvoj ljudskih resursa. To, zapravo znači, da kod nas još uvijek ne postoji konzistentno uređen sistem za

otkrivanje i identifikovanje vrste i stepena nadarenosti učenika, kao prvi i nezaobilazan korak u složenom i dugotrajnom procesu podsticanja njihovog obrazovanja i razvoja. Svjesni činjenice da se nadarenost podstiče u porodici i školama, te institucijama za zapošljavanje, rad i razvoj ljudskog potencijala, u ovom prilogu naša pažnja je usredsređena na školu kao najodgovorniju i najmeritorniju instituciju za obrazovanje i razvoj svekolikog društvenog podmlatka, uključujući svakako i nadarene pojedince. Zbog ograničenja i pretenzija ovog rada naša analiza nije fokusirana na metode, postupke i procedure *otkrivanja i identifikovanja darovitih učenika*,² kao prvog i izuzetno značajnog koraka, odnosno preduslova za efikasno podsticanje obrazovanja, razvoja i afirmacije darovitih učenika. Umjesto toga, ona zapravo pretenduje da odgovori na pitanje, šta se smatra pod fenomenom darovitost, koji njeni osnovni indikatori karakterišu darovitog pojedinca, a potom da se nominuju i elaboriraju najznačajniji oblici, vrste i modaliteti efikasnog podsticanja školovanja i razvoja njihovog svekolikog psihofizičkog potencijala.

Darovitost kao višefaktorski fenomen

Bez obzira što se konstrukt i problem darovitosti u stručnim i naučnim publikacijama pojavljuje više od jednog milenijuma, on je u fokus ozbiljnijeg naučnog interesovanja dospio tek u posljednje tri-četiri decenije. Brojna istraživanja potvrđuju da je nadarenost veoma slojevit, specifičan i višestruko mentalno, karakterno, emocionalno, socijalno, kulturološki i na druge načine uslovljen fenomen individue. On nije samo, kako se to u početku nekritički tvrdilo, isključivo determinisan visokim količnikom inteligencije, već uz taj nužan faktor i „cjelokupnom strukturom ličnosti” (Stojaković, 2002: 282) pojedinca. Zato je ovaj fenomen gotovo nemoguće definisati jednom sveobuhvatnom, univerzalnom, jednoznačnom i opšte prihvatljivom definicijom. Osim toga, bar za sada, ne postoji jedinstvena naučno verifikovana kriterijumska matrica, potrebna za pouzdanije identifikovanje i kategorizaciju darovitosti. Tako nešto je nažalost u doglednoj budućnosti nerealno očekivati, a posebno ako imamo u vidu činjenicu da su daroviti učenici međusobno veoma različiti po najrelevantnijim osobinama za ostvarivanje visokog postignuća u jednoj ili više oblasti.

Analizom početnih naučno respektabilnih pokušaja autora da definišu pojam i suštinu nadarenosti, zaključili smo da je ovaj problem prvobitno jednostrano i jednodimenzionalno posmatran i objašnjavan. Misli se tu prvenstveno na istraživanja engleskog naučnika Frensis Golton i njegovu šire poznatu studiju, pod naslovom „Nasljedni genije”, u kojoj je pokušao da dokaže tezu da je genijalnost individue isključivo uslovljena nasljednim faktorom. Nešto kasnije se, kako ističe Winner, ovom problematikom bavio i američki psiholog Lewis Terman. On je sa saradnicima na Univerzitetu u Stenfordu sproveo ozbiljno longitudinalno

² Šira elaboracija postupaka i procedura za otkrivanje i identifikovanje darovitih učenika nalazi se u našem radu: Teorijsko određenje, otkrivanje i identifikovanje darovitih učenika, str. 264, objavljenom u Zborniku s Međunarodnog naučnog skupa, pod naslovom: *Daroviti i kreativni pristup učenju*, br. 23, održanog u organizaciji Visoke škole strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac, 2017. godine.

istraživanje, s pretenzijom da odgovori na pitanje koje su fizičke i kognitivne osobine, odnosno crte ličnosti posjedovali njegovi ispitanici, od presudnog i najrelevantnijeg uticaja za postizanje na testovima inteligencije kudikamo superiornijih rezultata od svojih vršnjaka. Terman je upravo na tako dobijenim nalazima zasnivao i temeljio svoje ključne naučne zaključke. Konsekventno uvažavajući taj jedini parametar, on je zapravo između darovitosti i inteligencije postavio znak jednakosti. Na tim saznanjima zasnivaće svoju poznatu tezu, prema kojoj se visina inteligencije nalazi u direktnoj proporcionalnosti s individualnim učeničkim postignućima ostvarenim na testovima sposobnosti (Winner, 2005). Termanov eksplicitan stav, odnosno tvrdnja da je darovitost isključivo determinisana nasljednim faktorom, nešto kasnije naišla je na oštre kritike i osporavanja meritornih naučnika.

Za razliku od Termanove i Goltonove, u osnovi jednostranih teorija, većina mlađih i naučno kompetentnih istraživača prilikom proučavanja darovitosti, koristila je fleksibilnije metodološke paradigme, pri čemu su pored nasljednog, uzimali u obzir i druge faktore, od neposrednog ili posrednog uticaja na pojavu, otkrivanje, identifikovanje, razvoj i afirmaciju darovitih osoba. Insistiranje na ovakvom pristupu u fazi proučavanja i inaugurisanja nove teorije o darovitima, Renzulliju će omogućiti zavidnu istraživačku afirmaciju i visoko pozicioniranje u psihološkoj nauci. Tako je nastala njegova troprstenasta teorija, prema kojoj suštinu darovitosti u međusobnoj interakciji konstituišu nadprosječne sposobnosti, visoka motivacija i kreativnost. Što je njihovo međusobno preklapanje i prožimanje homogenije i neposrednije tim je darovitost pojedinca veća (Renzulli, 1978). Osim njega, posebno uvažavanje naučnika zaslužice i Sternbergova (Sternberg, 1995), teorija darovitosti, fokusirana na kognitivnu sferu odgovornu za produktivno učenje i rešavanje složenih školskih i drugih životnih problema učenika. Ovaj istraživač ne vrednuje samo objektivno date prirodne potencijale učenika, već zajedno s njima valorizuje njegove pokretačke aktivnosti, funkcionalnost, efikasnost i efektivnost opredmećene konkretnim postignućem pojedinca. U pitanju je, zapravo, trokomponentna Sternbergova teorija, čiju suštinu situiraju tri vrste međusobno isprepletenih inteligencija. Riječ je o analitičkom, kreativnom i praktičnom tipu inteligencije. On će svakoj od njih u slojevitom stvaralačkom procesu namijeniti specifične uloge. Tako da je, prema Sternbergovom mišljenju, analitička inteligencija od presudnog značaja za identifikaciju problema i izbor odluke, odnosno stvaralačkog rešenja. Zadatak kreativne inteligencije bio bi da snažno motiviše pojedinca na kontinuirano divergentno mišljenje, koje bi moralo da rezultira efikasnim rešavanjem problema na neočekivan, originalan i nov način. U okviru te njihove uslovno shvaćene podjele uloga, praktična inteligencija bila bi odgovorna za neposrednu primjenu stečenog znanja, prilikom rješavanja sve složenijih školskih i životnih problema učenika.

Shvatajući delikatnost i faktorsku višedimenzionalnost fenomena darovitosti, Ganje (Gagne, 1985) težište svojih saznanja fundira na nadprosječnom postignuću, odnosno identifikovanom i objektivno vrednovanom stvaralačkom učinku pojedinca. Naime, tvrdi on, da se darovitost najpouzdanije potvrđuje konkretnim djelom, koje nepobitno jemči da individua posjeduje izuzetnu kompetentnost u jednom ili više područja aktivnosti. Izvjesno je da darovite

pojedince ne možemo posmatrati kao homogenu grupu koja ima zajednička suštinska obilježja. Upravo zbog toga Viner (Winner, 2005), prilikom definisanja ovog fenomena ističe sljedeće nezaobilazne karakteristike osobe: prijevremenu razvijenost (brže napredovanje od svojih prosječnih vršnjaka), insistiranje pojedinca da radi „po svome” (korištenje vlastitog puta učenja, samostalnosti i samopouzdanje), a sve povezano sa ličnim žarom za savladivanjem složenih problema (visoka intrizična motivacija i opsesivna znatiželja za visokim postignućem). U vezi s tim, američki psiholog Gardner (Gardner, 1983) suštinu darovitosti zasniva na pouzdano izmjerenom nadprosječnom intelektualnom potencijalu pojedinca, transformisanom u vanserijske sposobnosti, a u stvarnosti ovaploćene njegovim izuzetnim postignućem u nekoj oblasti. Koristeći metodološki izuzetno zahtjevnju saznajnu paradigmu, Gardner će nešto kasnije identifikovati i pojedinačno objasniti čak sedam vrsta inteligencije. Riječ je o: verbalno-lingvističkoj, logičko-matematičkoj, vizualno-specijalnoj, muzičko-ritmičkoj, tjelesno-kinestetičkoj, intrapersonalnoj i interpersonalnoj inteligenciji. Tom prilikom je, između ostalog, utvrdio da svaka osoba posjeduje, istina na različitom nivou razvijene, kombinacije svih prethodno apostrofiranih vrsta inteligencija. Osporavajući monistički i jednodimenzionalni pristup tradicionalnih teorija, prema kojima se nadprosječno visok količnik inteligencije prihvata kao jedini kriterijuma za identifikaciju darovitosti, savremenije teorije i naučno prihvatljivije definicije, ovaj fenomen proučavaju i sveobuhvatno objašnjavaju sa interdisciplinarnog i multidisciplinarnog aspekta. Neophodnost fleksibilnijeg pristupa i nužnost uvažavanja prirodnih zakonomjernosti ljudskog razvoja pa i nadarenosti, razumije se, među prvima je shvatio upravo Gardner. Studioznim proučavanjem teorije o višestrukoj inteligenciji, on je ustanovio da su na toj multiploj matrici fundirane različite vrste i nivoi nadarenosti. Prema njegovom mišljenju, ako individua posjeduje nadprosječno razvijenu barem jednu od prethodno pomenutih vrsta inteligencije, u odnosu na širu vršnjačku populaciju, onda se ona može smatrati darovitom u tom području (Gardner, 1983). To, zapravo, znači da se danas kao ključni kriterijumski etalon za identifikaciju darovitosti sve šire prihvata objektivno ostvareno nadprosječno postignuće individue u jednoj ili više oblasti. Uvažavajući taj pouzdani parametar, Koren kaže da pojam i suštinu darovitost sačinjava „sklop osobina na osnovi kojih je pojedinac u jednom ili više područja ljudskih djelatnosti sposoban trajno postizati izrazito visok natprosječni uradak” (Koren, 1989: 9). Konsultujući dostupne izvore spoznali smo da, npr. Sternberg (Sternberg, 1986), pod pojmom i suštinom darovitosti podrazumjeva rijetke i naglašeno razvijene specifične osobine individue, za razliku od Renzulija (Renzulli, 1986), koji darovitost identifikuje na osnovu karakterističnog, odnosno atipičnog ponašanja, dok Ganje (Gagne, 1985), tvrdi da se darovitost mjeri i procjenjuje po izuzetno ostvarenom postignuće pojedinca u jednom ili više područja. Uvažavajući prethodno citirana, ali i mnoga druga shvatanja, stavove i teorije kompetentnih istraživača, čini se da je opravdano zaključiti da je darovitost delikatan, slojevit i višestruko determinisan fenomen, fundiran na nadprosječnim dispozicijama, visoko produktivnoj kreativnosti, postojanom personalnom karakteru i drugim crtama ličnosti, koje pojedincu obezbjeđuju upornost i istrajnost, neophodne za ostvarivanje vanserijskog

postignuća u jednom ili više područja rada, odnosno naučnog interesovanja. Drugim riječima, daroviti pored naglašene opšte intelektualne sposobnosti, imaju najčešće jednu ili više potvrđenih visoko pozicioniranih sposobnosti, koje omogućuju istrajnost, posvećenost i afirmaciju pojedincu, da kontinuirano u jednom ili više specifičnih područja ostvaruje nadprosječna postignuća. Takve osobe, između ostalog, posjeduju visoku intrinzičnu motivaciju, koja ih pokreće na snažnije i permanentne aktivnosti, generisane unutrašnjim potrebama, zadovoljstvima i znatiželjama da otkriju, saznaju i urade nešto novo, za obične „smrtnike” neshvatljivo, nerazumljivo i, uglavnom, nedokučivo.

Osnovni indikatori darovitosti

Među kompetentnim naučnim teoretičarima i prosvjetnim praktičarima ne postoji nužan stepen saglasnosti u vezi tipičnih znakova, koji bi se mogli tumačiti kao relativno pouzdani indikatori darovitosti nekog učenika. Neophodnost njihovog poznavanja je tim veća ako imamo u vidu činjenicu, da su nerijetko daroviti učenici za nastavnike i druge kvazi stručnjake, osobe veoma „čudnog i neprilagodnog” ponašanja. Daroviti su uglavnom spremni da istrajno, argumentovano, pa i tvrdoglavo brane i realizuju vlastite, a za mnoge neshvatljive i nepredvidive ideje. On se u svojoj socijalnoj sredini zbog takvog ponašanja nerijetko zlonamjerno, nekritički i lakomisleno proglašavaju hiperaktivnim, nestašnim, preambicioznim, nezajažljivim, vagabundima, odnosno svojeglavim čudacima, koji će „prevrnuti” svijet (Mijanović, 2016). Na takvim predrasudama formirano školsko i šire socijalno mnjenje, nadarenim učenicima stvara ozbiljne razvojne teškoće, usljed čega oni emocionalno najosjetljiviji postaju zabrinuti, očajni, pogrešno shvaćeni i socijalno izolovani. Problemi ovog tipa nastaju zbog nedovoljnog poznavanja i razumijevanja posebnih potreba i interesovanja nadarenih od strane roditelja, nastavnika i njihovog neposrednog socijalnog okruženja (Ban i Vrcelj, 2013). Da bi se ovakvi i slični nesporazumi preduprijedili, trebalo bi da svi oni koji saraduju s darovitim pojedincima, posjeduju barem elementarna znanja, neophodna za pravilno i pravovremeno tumačenje znakova, odnosno indikatora njihove darovitosti.

Izvjesno je da se prepoznatljivi indikatori darovitosti (kao izuzetno delikatnog, slojevitog i zagonetnog fenomena) neizbježno manifestuju u fizičkoj, kognitivnoj, emocionalnoj, motivacionoj i socijalnoj sferi. Prema tvrdnjama kompetentnih stručnjaka učenici nadmoćne *anatomsko-fiziološke konstitucije* psihološki su stabilniji, prividno mirniji, a nerijetko i ravnodušniji na neočekivane izazove, opasnosti ili provokacije. Znatno su otporniji i imuniji na prehlade, viruse i druga tjelesna oboljenja; boljeg su opšteg zdravstvenog stanja i fizičke kondicije (Mijanović, 2003). Oni su prirodno fizički disponirani i veoma zainteresovani da se bave jednom ili više različitih sportskih aktivnosti. Međutim, to što je pojedinac u fizičkom smislu superiorniji u odnosu na svoje vršnjake ne mora biti nikakav pokazatelj njegove nadmoćnosti u kognitivnoj sferi. U vezi s tim, nastavnici često imaju pogrešnu percepciju, tako da učenike krhke *anatomsko-fiziološke građe*, neuglednog i neprivlačnog spoljašnjeg izgleda, potcjenjuju i nepravedno zapostavljaju, a baš takvi mogu biti izuzetno daroviti u nekom drugom području, u

kome se visok kognitivni potencijal jednostavno podrazumijeva (Cvetković-Laj i Sekulić-Majurec, 1998). U *kognitivnoj sferi* nadprosječne učenike karakteriše saznanja radoznalost za jednu ili više nastavnih disciplina. Najčešće su oni jako ambiciozni, samouvjereni, kreativni, uporni i istrajni u dokazivanju i odbrani vlastitih stavova i ideja. U ovoj sferi daroviti su po pravilu sigurniji i samostalniji od svojih vršnjaka, svjesni vlastitih sposobnosti, skloni su da postavljaju sebi i drugima visoke saznanje ciljeve, zbog kojih su često na udaru školskog i šireg socijalnog miljea. Oni znatno brže usvajaju nastavne sadržaje namijenjene prosječnim, tako da im škola postaje dosadna, zbog čega u iznuđenoj dokolici pokazuju znakove hiperaktivnosti, remete nastavni proces, a katkad i ne birajući sredstva, pokušavaju da skrenu pažnju na sebe (Adžić, 2011). Osim toga, daroviti učenici su *emocionalno* senzibilniji u odnosu na svoje vršnjake. Posebno su osjetljivi na nepravdu, ignorisanje i omalovažavanje njihovih ideja, djela i postignuća. Prepoznatljivi su po snažno naglašenoj znatiželji, visokoj ambicioznosti, istrajnosti u radu, ali katkad i po pretjeranoj skromnosti i samokritičnosti. Zbog ovih i drugih različitosti u odnosu na svoje vršnjake, mogu biti pogrešno shvaćeni, prezirani, socijalno izolovani, pa i stigmatizovani. Usljed toga, naročito emocionalno labilniji pojedinci, imaju afektivne teškoće, prouzrokovane spolja nametnutom percepcijom o sebi i unutrašnjim nezadovoljstvom poimanja vlastite ličnosti (Ban i Vrcelj, 2013). Uz sve to, darovitim učenicima je imanentna snažna *intrizična motivacija*, prvenstveno generisana visokim kognitivnim aspiracijama, naglašenom saznanjem radoznalošću, zavidnom kreativnošću i potrebom za nadprosječnim postignućem. Oni brže od svojih vršnjaka shvataju pravila rada, ponašanja i funkcionisanja *socijalne sredine* u kojoj se nalaze i zato joj se neki, ali nažalost ne i svi, relativno lako prilagođavaju. Daroviti, a po tipologiji ekstrovertni pojedinci su, prema sociometrijskim istraživanjima, komunikativniji i omiljeniji od svojih vršnjaka, prije svega, zbog naglašene sposobnosti da uspješno riješavaju sve drugarske, pojedinačne i zajedničke probleme. Čini se da je relativno mali procenat darovitih koji ne uspjevaju da se uklope u svoju socijalnu sredinu. To nikako ne znači da među njima ne postoje izuzeci. Njih personifikuje manjina darovitih, a prikrivenih, nenametljivih, tihih, povučениh, vršnjački marginalizovanih i karakterno introvertnih tipova učenika. Riječ je o zaista specifičnim pojedincima sa prirodno delikatnom afektivnom senzitivnošću, kojima bi trebalo posvetiti posebnu pažnju i podršku, kako bi se adekvatno socijalizovali, budući da je uspješna vršnjačka integracija značajna pretpostavka razvoja i formiranja svake zdrave, slobodne i kompletne ličnosti.

Daroviti su, između ostalog, izuzetno osjetljivi na autoritarno i netaktično komuniciranje, nerazumijevanje i neprihvatanje njihovih „neočekivanih” ideja. Tako stvoren školski i opšti socijalni animozitet, kod darovitih generiše gotovo nepodnošljivu neurozu, frustracije, anksioznost, razočarenje i socijalnu netrpeljivost. Sve to može biti determinisano njihovim atipičnim ponašanjem, snažno razvijenom samosviješću, postavljanjem visokih kriterijuma, naglašenom sposobnošću za donošenje ispravnih i samostalnih odluka na temelju sopstvenih razmišljanja i ubjeđenja, te zadivljujućom motivacijom za kontinuirani rad i učenje, uključujući i nekonformističko ponašanje (Cvetković-Lay, 2002). Ukoliko ta neshvaćenost i

socijalna stigmatizacija potraje duže, bez jasnih naznaka da će se u doglednoj budućnosti stanje promjeniti za pojedinca u pozitivnom smislu, daroviti učenik može postati veoma problematičnog i društveno neprihvatljivog ponašanja (Ban i Vrclj, 2013). Izvjesno je da bi se ove neprijatnosti mogle preduprijeti ukoliko bi se blagovremeno otkrio i pravilno identifikovao vanserijski kognitivni potencijal i temperament darovitog učenika. To je nužan, ali nažalost ne i sasvim dovoljan preduslov, da se daroviti uspješno uključe u najcjelishodnije školske programe i aktivnosti koji bi bili u funkciji podržavanja i podsticanja razvoja njihovog objektivno datog vanserijskog potencijala.

Ovdje su apostrofirani samo neki pokazatelji i indikatori darovitosti učenika. To ne znači da ih baš sve mora posjedovati izvjesni pojedinac. Naime, nastojali smo da elaboriramo jedan korpus znakova, odnosno indikatora koje bi trebalo da imaju u vidu nastavnici i roditelji, kako bi na vrijeme otkrili i nominovali pojedince za kompetentnu i studioznu identifikaciju, koja nužno prethodi svakoj stručnoj, cjelishodnoj i efikasnoj vaspitno-obrazovnoj podršci darovitih. Ukoliko se darovitost nekog učenika blagovremeno ne prepozna i pravilno stručno ne identifikuje u školi, a zatim mu se ne ponude nastavni kurikulumi koji zadovoljavaju njegove potrebe, mogućnosti i aspiracije, onda se institucionalno svjesno ili nesvjesno sputava, odnosno marginalizuje njegov pravilan i efikasan psihofizički razvoj.

Oblici školskog podsticanja darovitih učenika

Budući da su daroviti učenici najdragocjeniji resurs s kojim raspolaže svaka društvena zajednica, danas im se u razvijenijim zemljama i regionima posvećuje dužna pažnja. Evidentno je da se u sadašnjosti razvoj darovitih najčešće podstiče kreiranjem novih ili didaktičkim prilagođavanjem postojećih obrazovnih kurikuluma njihovim individualnim potrebama, sposobnostima i aspiracijama. Prirodno je da se ti programi sadržajno individualizuju i međusobno razlikuju, mada svi oni moraju zadržavati fundamentalna zajednička ishodišta (Adžić, 2011). Pored potrebe za definisanjem posebnih nastavnih kurikuluma za darovite, nužno im je obezbijediti i znatno drugačije vaspitno-obrazovne pristupe, od onih koji su namijenjeni većini tzv. prosječno sposobnim učenicima. Ovaj zahtjev trebalo bi posebno da obavezuje škole, od kojih se očekuje da za pojedince ili grupe nadarenih kreiraju i ponude drugačije, saznanjano povoljnije i fleksibilnije pedagoško okruženje, primjereno njihovim heterogenim dispozicijama, sklonostima i razvojnim aspiracijama (Đukić, 2006). Međutim, valja imati u vidu i činjenicu da je efikasno podsticanje razvoja darovitih učenika u školama uslovljeno adekvatnom zakonodavnom, prosvjetnom i širom opšt društvenom podrškom. Ukoliko u određenoj društvenoj sredini postoji takav podsticajni ambijent, onda je škola odgovorna da za darovite učenike obezbijedi ne samo odgovarajuće nastavne kurikulume, već i neposrednu primjenu adekvatnih didaktičko-metodičkih strategija, primjerenih potrebama, sposobnostima i interesovanjima darovitih pojedinaca (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004).

Očigledno je da efikasan vaspitno-obrazovni rad sa darovitim zahtijeva individualni i individualizovani pristup, koji mora da prožima sve faze nastavnog

procesa, počevši od planiranja pa sve do njegove evaluacije. To zapravo znači da je najprije nužno otkriti i kompetentno identifikovati nadarenog učenika, a poslije toga bi u školi za njega trebalo napraviti cjelovit i cjelishodan vaspitno-obrazovni program. Izrada tih složenih, delikatnih i zahtjevnih didaktičko-metodičkih dokumenata po pravilu se povjerava najstručnijim timovima, sastavljenim od kompetentnih nastavnika, školskih pedagoga i psihologa. Ako je riječ o podsticanju razvoja nadarenog učenika nižih razreda osnovne škole, u tom procesu ključnu ulogu imaju nastavnici razredne nastave, jer su oni objektivno u najpovoljnijoj situaciji da dobro upoznaju svakog učenika, njegove sposobnosti, interesovanja i razvojne pretenzije. Oni kao odgovorni mentori treba da imaju jasan i potpun uvid u vrline i slabosti darovitog učenika. Ukoliko je pak riječ o učenicima starijih razreda, u kojima dominira predmetna nastava, za njih je moguće, zavisno od prirode nadarenosti, definisati interdisciplinarne programe u čijoj će realizaciji timski učestvovati kompetentni nastavnici različitih predmeta, spoljni saradnici, roditelji i nesporni stručnjaci iz lokalne zajednice. U ovom slučaju bio bi to svojevrsan model integrisanog programa, koncipiranog i izvedenog iz sadržaja niza međusobno isprepletenih predmeta, koji omogućuju učeniku da stiže i kreativno koristi znanja i iskustva iz različitih disciplina prilikom rešavanja složenih zadataka problemskog i drugog razvijajućeg tipa (Adžić, 2011).

Proučavajući istorijsku retrospektivu identifikovanja i rešavanja ovog veoma značajnog individualnog i društvenog problema, zapazili smo da su u školskoj praksi korišteni različiti oblici i vrste podsticanja darovitih učenika. Tom prilikom pokazalo se da je efikasnost određenih modela determinisana opštim i posebnim uslovima u kojima se oni neposredno realizuju, uključujući uvažavanje individualnih osobenosti i sposobnosti učenika, te posvećenost i kompetentnost njihovih nastavnika, spremnih i sposobnih da kreiraju pozitivnu pedagošku klimu, potrebnu za njihov optimalni razvoj i afirmaciju (Orenstein, 1984). Pored toga, ova delikatna tematika determinisana je objektivnim potrebama, razvojnim mogućnostima i uslovima, te kulturom, tradicijom i drugim specifičnostima konkretne socijalne sredine, države, odnosno regiona. Zavisno od prethodno apostrofiranih uslova, mogućnosti, zahtjeva i potreba određene sredine, u savremenoj pedagoškoj teoriji i praksi su manje – više isprobani i provjereni različiti organizacioni oblici školskog podsticanja darovitih učenika, na primjer: *homogeno grupisanje nadarenih, školska akceleracija, obogaćivanje kurikuluma, mentorska nastava i slično* (Passow, 1996; Đorđević, 2004; Maksić, 2005; Đukić, 2006).

Homogenizacija kao oblik podsticanja darovitih

Homogenizacija (segregacija) je najstariji pokušaj podsticanja razvoja darovitih učenika. Njenu suštinu sačinjava grupisanje, odnosno izdvajanje nadarenih u elitna odeljenja, razrede, koherentne grupe, a nerijetko i u posebne škole. Godinama akumulirano bogato pedagoško iskustvo opominje da je potpuno izdvajanje, odnosno u socijalnom smislu izolovanje darovitih od svojih vršnjaka opterećeno brojnim slabostima. One se donekle mogu amortizovati primjenom kratkotrajnih, djelimičnih i drugih modaliteta izdvajanja darovitih. Tokom

školanja nadareni učenici se mogu izdvajati u homogene grupe u kojima rade svaki dan po jedan čas, ili da u tim grupama dva dana u sedmici pohađaju posebnu nastavu, namijenjenu efikasnijem razvoj njihovog potencijala (Đorđević, 2004). U vezi s tim, moguća je i treća varijanta, tako da daroviti u slobodno vrijeme organizovano posjećuju specijalizovane institucije izvan škole u kojima imaju mogućnost da stiču šira znanja i iskustva iz područja svog užeg interesovanja. Prvobitno, često izdvajanje darovitih učenika u posebne elitne škole, danas je u mnogim zemljama supstituisano njihovim grupisanjem u manje homogenizovane skupine, koje rade po posebnim programima, ali ostaju u sastavu klasičnih odeljenja. Katkad to može biti i klaster grupisanje darovitih po predmetima, oblastima, odnosno aktivnostima, ili kratkoročno izdvajanje u cilju njihovog aktivnog učestvovanja u radu posebnih sekcija, kurseva, tematskih seminara i slično (Maksić, 2004). Drugim riječima, izdvajanje (grupisanje) darovitih učenika moguće je realizovati uz primjenu različitih organizacionih modaliteta, na primjer: homogeno grupisanje, razne forme okupljanja darovitih izvan škole, izdvajanje darovitih u posebna odeljenja, razrede ili škole. Međutim, daroviti učenici se mogu izdvajati, odnosno svrstavati u homogene grupe prema: opštim sposobnostima ili specifičnim (posebnim) sposobnostima. Ponekad se praktikuje izdvajanje i okupljanje darovitih izvan škole oko posebno, za njih, osmišljenih obrazovnih programa i projekata koji se realizuju u: institutima, specijalizovanim centrima, ljetnjim i zimskim tematskim školama, posebnim sekcijama i radionicama sadržajno i ciljano osmišljenim za podršku njihovog obrazovanja, razvoja i efikasnije afirmacije (Đorđević, 2004; Maksić, 1998).

Oni stručnjaci koji preferiraju izdvajanje darovitih u homogene grupe, najčešće to opravdavaju eksplicitnim stavom da su nadareni po mnogo čemu različiti od svojih vršnjaka, koji to zapravo nisu. Zato im se, po njihovom mišljenju, mora posvećivati posebna pažnja. Radeći u manjim grupama, s vršnjacima sličnih sposobnosti, a različite hronološke dobi, daroviti uspješnije uče, efikasnije razmjenjuju znanja i iskustva, neophodna za rešavanje složenijih nastavnih zadataka. Ovakva i slična izdvajanje darovitih učenika u posebne obrazovne grupe mogu rezultirati zapaženijim efektima, samo pod uslovima da im se osmisle kvalitetni programi i ponude raznovrsne aktivnosti, podržavane cjelishodnim didaktičko-metodičkim strategijama (Đukić, 2006). U praksi se pokazalo da su grupe ovog tipa posebno prikladne za njegovanje i podsticanje pozitivnog takmičarskog duha i generisanja snažne motivacije koja pojedince kontinuirano pokreće na dodatne napore i produktivne stvaralačke aktivnosti.

Međutim, pored izvjesnih prednosti, trajno izdvajanje i homogenizovanje darovitih učenika, kao poseban oblik podsticanja razvoja darovitih učenika, u pedagoškoj praksi nije opravdao očekivanja. Jednim dijelom je to uslovljeno primjenom jednostranog kriterijuma za grupisanje, manifestovanog isključivo nadprosječno utvrđenim kognitivnim potencijalom kod pojedinca. Ako se ozbiljnije analizira samo taj kriterijum, odnosno faktor, shvatićemo da unutar njega postoje učenici veoma heterogenih dispozicija, kako po količniku raspoložive inteligencije, tako i po distribuciji na njene specifične vrste i tipove (Đorđević, 2004). Bez obzira što se daroviti značajno razlikuju od svojih vršnjaka u intelektualnoj sferi, te razlike

ne moraju, a najčešće i nisu, tako naglašene u anatomsko-fiziološkoj, emocionalnoj, socijalnoj i mnogim drugim sferama. Čini se da i ovo saznanje, dodatno dovodi u sumnju opravdanost trajnog homogenizovanja učenika istog vršnjačkog uzrasta. Štaviše, trajnim i potpunim izdvajanjem nadarenih učenika u posebne škole, homogena odeljenja ili grupe, lišavamo ih prava na generacijski vaspitni uticaj i cjelishodnu njihovu vršnjačku socijalizaciju.

Ubrzano napredovanje – školska akceleracija darovitih

Ubrzano školovanje (školska akceleracija) omogućuje darovitim, da po skraćenoj vremenskoj proceduri savladaju školske programe i na taj način brže završavaju određeni nivo, odnosno stepen obrazovanja. Pod suštinom ove sintagme shvatamo svaku promjenu standardizovanog nastavnog kurikulumu, s ciljem obezbjeđivanja uslova i mogućnosti darovitim učenicima da ga savladaju u kraćem vremenskom intervalu od onog koji je za učenike iste škole normativno i administrativno predviđen. U Pedagoškoj enciklopediji, pod odrednicom školska akceleracija podrazumijeva se „ubrzano napredovanje najuspješnijih i najposobnijih učenika tokom školovanja koje se sprovodi kao jedan od vidova individualizacije nastave za darovite” (Potkonjak i Šimleša, 1989: 92). Ubrzavanje implicira raniji polazak u školu, potpuno i djelimično preskakanje razreda, formiranje kombinovanih odeljenja, intenzivnije usvajanje dijela kurikulumu, diferenciranu organizaciju nastave, savlađivanje specijalizovanih kurseva na koledžima ili institutima, pohađanje posebnih časova za ubrzano savlađivanje nastavnog kurikulumu (Kitano, & Kirby, 1986). U okviru ovog oblika pojedine države i regioni preferiraju raniji polazak u školu, preskakanje razreda ili programsko-predmetnu akceleraciju. Bez obzira o kojoj se varijanti ovog modela radi, prilikom sadržajnog i didaktičkog koncipiranja programa namijenjenog pojedincu moraju se uzimati u obzir njegove intelektualne, emocionalne i karakterne osobine, te socijalno iskustvo i sposobnost društvenog prilagođavanja. Zanimljivo je da sve tipove, odnosno vrste akceleracije, A. Passow, svrstava u dvije grupe, i to: u administrativnu i pedagošku akceleraciju (Passow, 1996). Budući da raniji polazak u školu i preskakanje razreda ne podrazumijevaju izmjenu standardizovanog nastavnog kurikulumu, stoga se oni najčešće nazivaju *administrativnom akceleracijom*. Međutim, ukoliko nadareni učenik u kraćem vremenskom ciklusu od onog koji je meritornim prosvjetnim aktima predviđen, savlada konkretan školski kurikulum, to nije i ne mora biti pouzdan pokazatelj da su njegove objektivno utvrđene potrebe, afiniteti i ambicije zadovoljene. Izvjesno je samo to da je nadareni pojedinac, u ovom slučaju, uštedio vrijeme, ali mu ta ušteda istovremeno nije jemac usvojenosti većeg kvantuma znanja i vještina u odnosu na njegove „sporohodne” tj., prosječno sposobne vršnjake. Za razliku od administrativne, *pedagoška akceleracija*, podrazumijeva ne samo intenzivne i ekstenzivne promjene, odnosno kvalitativno prekomponovanje školskog kurikulumu, već i primjenu savremenijih, raznovrsnijih, produktivnijih i za efikasniji razvoj pojedinca cjelishodnijih metoda, oblika, pristupa i strategija poučavanja i učenja (Đukić, 2006). Osim toga, pedagoška akceleracija nužno implicira adekvatnu individualizaciju, odnosno

personalnu akceleraciju, čija se suština svodi na potrebu stvaranja optimalnog vaspitno-obrazovnog ambijenta za maksimalno podsticanje razvoja sveukupnog psihofizičkog potencijala darovitog pojedinca.

Nesporno je da se školskom akceleracijom, kao specifičnim oblikom podsticanja razvoja darovitih učenika, obezbjeđuju značajni benefiti za pojedinca, njegove roditelje i širu društvenu zajednicu. Ovaj model, između ostalog, omogućuje darovitim učenicima da u jednoj godini završe dva razreda i tako brže završe školu, ostvare raniji upis na studije, prije steknu diplomu, odnosno pravo na zaposlenje, te započnu profesionalno bavljenje naučno-istraživačkim radom. Uz sve to, akcelerativnim obrazovanjem, pojedinac se podstiče na ranije sazrijevanje, socijalno i egzistencionalno osamostaljivanje, koje ne donosi samo njemu, već i društvu značajnu ekonomsku i drugu višestruku korist.

Pored navedenih prednosti, ovaj oblik podsticanja darovitih ima i izvjesne nedostatke. Budući da je školska akceleracija fokusirana na ubrzano savlađivanje nastavnog programa, evidentno je da se intenzitet takvog školovanja manje-više nepovoljno reflektuje na kvalitet stečenih znanja i vještina. Osim toga, školujući se po ovom modelu, učenik je maksimalno i permanentno koncentrisan na izučavanje samo unaprijed definisanog nastavnog kurikuluma, tako da je on faktički onemogućen da se bavi drugim vannastavnim aktivnostima od značaja za njegovu socijalizaciju i sveukupan razvoj. Ovakav stil učenja, rada i života, kod pojedinca može izazvati ozbiljnije emocionalne, socijalne i druge međugeneracijske probleme i posljedice (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004). Bez obzira na ove i druge nedostatke, nesporno je da se školskom akceleracijom mogu obezbijediti zaista povoljni uslovi za obrazovanje, razvoj i afirmaciju darovitih učenika, uz nužan uslov da se tom prilikom koriste adekvatno obogaćeni kurikulumi, podržavani savremenim nastavnim medijima, uključujući i primjenu raznovrsnih didaktičko-metodičkih strategija, primjerenih njihovim individualnim potrebama, sposobnostima, sklonostima i interesovanjima.

Obogaćivanje kurikuluma kao oblik podsticanja darovitih

S obzirom da organizacioni oblici izdvajanja i ubranog savlađivanja programskog sadržaja za podsticanje razvoja darovitih, u pedagoškoj praksi nisu opravdali očekivanja, u posljednje vrijeme umjesto njih, sve se više preferira model obogaćivanja školskog kurikuluma kao najcjelishodniji vid njihove podrške (Maksić, 1998). Ovakav model implicira proširivanje i produbljivanje obrazovnog kurikuluma i primjenu savremenih nastavnih metoda, medija strategija i pristupa. Obogaćeni programi ne realizuju se samo u redovnoj nastavi već u dodatnim aktivnostima, mentorskom radu, strukovnim sekcijama, otvorenim učionicama, ljetnjim školama, seminarima, predavanjima u specijalizovanim institutima, obrazovnim centrima i drugim institucijama (Đorđević, 2004; Maksić, Đurišić-Bojanović, 2004; Grdinić i Letić, 2007). Treba reći da obogaćivanje i ubrzavanje predstavljaju dva međusobno povezana oblika podsticanja darovitih, s tim da se kvalitetom obogaćivanja uslovljava ubranost podsticanja, razvoja i afirmisanja darovitog učenika. Primjera radi, da bi preskakanje razreda kao varijanta

akceleracije rezultirao očekivanim ishodima, ono nužno podrazumijeva obogaćivanje kurikuluma, te stvaranje optimalnog vaspitno-obrazovnog ambijenta, uz podršku svrsishodne školske normativno-administrativne legislativne (Khatena, 1983).

Sadržajno obogaćeni i prošireni školski kurikulumi nude darovitim učenicima šansu da ih takvi programi u redovnoj nastavi dodatno podstaknu i zainteresuju za temeljitije izučavanje predmeta, odnosno naučnih oblasti za koje posjeduju nadprosječan potencijal. U okviru ovog modela katkad se za darovite učenike mogu u određenim danima ponuditi posebno koncipirani i njima prilagođeni obogaćeni programi, koji se realizuju u školama ili adekvatnim institutima, univerzitetima, obrazovnim centrima, specijalizovanim laboratorijama i slično (Đorđević, 2004). Značajno je istaći da se obogaćeni nastavni kurikulumi mogu realizovati u dva vida: prvi, koji se preferira s ciljem da se stiču dodatna znanja i iskustva poslije redovne nastave i drugi, čija suština podrazumijeva prilagođavanje tradicionalno utvrđenog školskog rasporeda i svih preostalih obaveza koje iz njega proističu, potrebama praćenja posebnih, odnosno obogaćenih programa za darovite. Ovaj model nerijetko pretpostavlja zadržavanje nadarenih u klasičnim odjeljenjima uz njihovo povremeno i kraće izdvajanje u relativno homogene grupe. U principu se obogaćivanje zasniva na standardizovanom nastavnom kurikulumu prilagođenom zahtjevima i mogućnostima prosječno sposobnih učenika određenog uzrasta, ali se oni po obimu i dubini proširuju posebno odabranim sadržajima namijenjenim samo nadarenim pojedincima. Upravo se ovaj model danas najviše koristi za podsticanje razvoja darovitih učenika (Maksić, 2005).

Očigledno je da svi prethodno elaborirani oblici, odnosno modeli i vidovi rada sa darovitim učenicima imaju izvjesne prednosti i nedostatke, tako da bar za sada ne postoji najbolje organizaciono rješenje. Shodno tim saznanjima, danas se umjesto jednog oblika sve masovnije i uspješnije u školama koriste tzv., *kombinovani oblici* za podsticanje obrazovanja i razvoja darovitih učenika. Drugim riječima, najčešće se za podršku darovitim upotrebljavaju racionalne kombinacije modela homogenizacije, ubrzavanja i kurikularnog obogaćivanja. Na taj način se prema Renzuliju (Renzulli, 1986) kreira kompaktni kurikulum ili vrši klaster grupisanje darovitih. Kompaktiranjem kurikuluma postiže se visoka ekonomičnost, jer se tako izostavljaju za učenika već poznati elementi kurikuluma, dok klaster grupisanje podrazumijeva savlađivanje dodatnih sadržaja i cjelishodno iskorištavanje viška vremena nastalog zgušnjavanjem (kompaktiranjem) nastavnog sadržaja. U okviru ovog modela, Renzuli je zapravo sintetizovao ključne aspekte svih prethodno elaboriranih vidova i modelovao funkcionalan oblik obogaćene vaspitno-obrazovne sredine, čiju neposrednu realizaciju moraju nužno podržavati cjelishodne nastavne metode, oblici, pristupi i strategije u školama i izvan njih (Renzuli, 1986). Njegova funkcionalna primjena pretpostavlja izradu, za darovite, okvirnih godišnjih planova i programa, s tim da je efikasnost njihove realizacije neophodno kontinuirano pratiti i mjesečno ažurirati (Adžić, 2011). Prirodno bi trebalo očekivati da ovakve dokumente kreiraju najiskusniji i najkompetentniji nastavnici za različite predmete, odnosno discipline. To bi trebalo da budu fleksibilno strukturisani programi, koji nude darovitim učenicima aktivno učešće u

projektima, tematskim istraživanjima, čija realizacija ne podrazumijeva samo rad u školi, već i u odgovarajućim institucijama izvan nje, uključujući korištenje intelektualnih usluga afirmisanih stručnjaka, te prikladnih objekata, laboratorija i ustanova iz lokalne sredine. Uz sve to, rad s darovitim implicira korištenje individualizovanog, diferenciranog, dodatnog, integrisanog, problemskog, projektnog, egzemplarnog, timskog i drugog pristupa, savremenog tipa (Vilotijević, 2000). Ovi nastavni sistemi i pristupi, zahtijevaju upotrebu cjelishodno programiranih i dizajniranih nastavnih medija i drugih savremenih didaktičkih materijala, kako bi se daroviti učenici dodatno motivisali na eksperimentalnu, istraživačku, kreativnu i svaku drugu stvaralačku aktivnost. Kombinovani model podsticanja učenja, obrazovanja i razvoja darovitih, nerijetko zahtijeva i kompetentnu mentorsku podršku (Adžić, 2011). Očekuje se da se odabrani nastavnici (mentori) maksimalno posvete pojedincu, njegovom obrazovanju i razvoju. Zajednička aktivnost i angažovanost učenika i mentora ne mora uvijek da bude determinisana razredno-predmetno-časovnom šemom, odnosno modelom klasične organizacije nastave. Njihova neposredna saradnja treba prvenstveno da bude uslovljena potrebama i interesovanjem darovitog učenika. Uvažavajući navedeno, a posebno iskustva iz bogate pedagoške prakse, izvjesno je da se racionalnom kombinacijom svih prethodno navedenih oblika, vidova i modaliteta, svrsishodno podržavanih individualizovanim pristupom i drugim savremenim nastavnim sistemima, namijenjenim poučavanju, učenju i razvoju nadarenih učenika u školi, postižu najbolji vaspitno-obrazovni efekti.

Zaključak

Darovitost kao kompleksan, delikatan i višestruko faktorski determinisan fenomen nije lako sveobuhvatno sagledati i definisati jednom unificiranom i opšteprihvatljivom definicijom. Bez obzira na to saznanje, umjesno je tvrditi da darovitost predstavlja svojevrsan sublimat nadprosječnog genetskog dara i efikasnog socijalnog uticaja, uključujući adekvatnu participaciju emocionalnih, karakternih i drugih crta ličnosti, odgovornih za permanentno i snažno motivisanje individue, na stvaralačku aktivnost koja mora nužno rezultirati izuzetno zapaženim postignućem u jednoj ili više oblasti. Naša analiza, kao i mnoge druge koje su joj prethodile, nedvosmisleno upozorava da se naslijeđeni nadprosječni potencijali moraju podsticati u školskom i drugom sveukupnom socijalnom okruženju individue. Budući da smo ovom prilikom pažnju fokusirali na elaboriranje najpoznatijih oblika školskog podsticanja darovitih, kao što su: homogenizacija, akceleracija i obogaćivanje školskog kurikulumu, poslije čije pojedinačne analize je potvrđena teza da se najbolji rezultati u školskoj praksi postižu njihovom sveukupnom racionalnom kombinacijom. To zapravo znači da nema najboljeg i najefikasnijeg organizacionog oblika, koji u svim situacijama i uslovima nužno rezultira najboljim vaspitno-obrazovnim efektima. Prema tome, očigledno je da svaki od, u ovom radu posebno apostrofiranih oblika podsticanja razvoja darovitih, ima izvjesne prednosti, ali i evidentne nedostatke.

Nesporno je da cjelishodno obrazovanje i razvoj darovitog učenika eksplicitno zahtijeva individualni pristup i shodno njegovom objektivno utvrđenom potencijalu, potrebu koncipiranja i prilagođavanja školskog kurikuluma, čija realizacija implicira neposrednu primjenu cjelishodnih organizacionih oblika, nastavnih metoda, sredstava i savremenih didaktičko metodičkih strategija. Shodno tim zahtjevima, neophodno je za pojedinca osmisлити i kreirati takav vaspitno-obrazovni ambijent u kome će on imati optimalne uslove za efikasan razvoj sveukupnog prirodnog dara. Drugim riječima, potrebno je u školama koristiti kombinovane organizacione oblike, vrste i modalitete podsticanja obrazovanja i razvoja darovitih, koji ne podrazumijevaju samo neposrednu primjenu prilagođenih multidisciplinarno zasnovanih i sadržajno obogaćenih nastavnih kurikuluma, već uz sve to i racionalnu upotrebu savremenih nastavnih sistema i tehnologija, koji pojedincu omogućuju slobodu izbora, odnosno preduzimanje samostalnih eksperimentalnih, istraživačkih, stvaralačkih i razvijajućih aktivnosti, čijom se sinhronizovanom sinergijom kreira optimalni vaspitno-obrazovni ambijent za efikasan razvoj i afirmaciju sveukupnog personalnog kognitivnog, afektivnog i psihomotornog potencijala učenika.

Literatura:

- Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima – kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola*, br. 25. Zagreb.
- Ban, A. i Vrcelj, S. (2013). Kako prepoznati darovitog učenika? U: Zbornik sa Međunarodnog naučnog skupa: *Metodološki problem istraživanja darovitosti*, br. 18. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Cvetković-Laj, J. i Sekulić – Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim? – Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Bistrić; Zagreb: Alinea i Centar za poticanje darovitosti djece.
- Cvetković-Laj, J. (2002). *Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Bistrić; Zagreb: Alinea i Centar za poticanje darovitosti djece.
- Đorđević, B. (2004). Strategije podsticanja darovitosti. U: Zbornik sa Međunarodnog naučnog skupa: *Strategije podsticanja darovitosti*, br. 10. Vršac: Viša škola strukovnih studija za vaspitače.
- Đukić, M. (2006). Individualizacija nastave i školska akceleracija darovitih. U: Zbornik sa Međunarodnog naučnog skupa: *Daroviti, interakcija i individualizacija u nastavi*, br. 12. Vršac: Viša škola strukovnih studija za vaspitače.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining of Reexamination of the Definitions. U: *Gifted Child Quarterly*, 3.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Grandić, R. i Letić, M. (2007). Darovitost – dar ili kazna. U: Zbornik sa Međunarodnog naučnog skupa: *Praktični aspekti savremenih shvatanja darovitosti*, br. 13. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.
- Khatena, J. (1983). What schooling for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 27.
- Kitano, J. & D. Kirby, (1986). *Gifted education, A comprehensive view*. Boston: Little Brown & Company.

- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Maksić, S. (1998). *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. i Đurišić-Bojanović, M. (2004). Jednakost i izuzetnost u obrazovanju. U: Zbornik sa Međunarodnog naučnog skupa: *Strategije podsticanja darovitosti*, br. 10. Vršac: Viša škola strukovnih studija za vaspitače.
- Maksić, S. (2005). Međunarodna regulativa o podršci darovitoj deci kroz obrazovanje. *Pedagogija*, br. 4. Beograd.
- Mijanović, N. (2003). Rad sa darovitim učenicima između deklarativnog i stvarnog. U: Zbornik sa Međunarodnog znanstvenog skupa: *Nadarjeni, iskorišćen al prezrt potencijal*. Novo Mesto: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani i Visoko šolsko središće.
- Mijanović, N. (2016). Individualiziran pouk v funkciji razvoja nadarjenih učenicev – Personalised instruction in function of the development of gifted students. *Didactica slovenica, Pedagoška obzorja*, br. 3–4. Novo Mesto.
- Mijanović, N. (2017). Teorijsko određenje, otkrivanje i identifikacija darovitih učenika. U: Zbornik sa Međunarodnog naučnog skupa: *Daroviti i kreativni pristup učenju*, br. 23. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.
- Ornstein, A. (1984). What organizational characteristics are important in planning, implementing, and maintaining programs for the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 28.
- Passow, A. N. (1996). *Acceleration over the years*, J. Hopkins. Cambridge: Cambridge University Press.
- Potkonjak, N. i Šimleša, P., redaktori (1989). *Pedagoška enciklopedija, tom 1*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness? Reexamining a definition*. Phi Delta Kappan.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. U: Sternberg & Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Zhang L. F. (1995). *What do we mean by giftedness?* A pentagonal implicit theory, *Gifted Child Quarterly*, 39 (2).
- Stojaković, P. (2002). *Pedagoška psihologija II*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Vlahović-Štetić, V. (2005). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vilotijević, M. (2000). *Didaktika*, 3. Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca – mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.

Nikola Mijanovic, PhD
Faculty of Philosophy
Niksic

SCHOOL AIMED AT THE STIMULATION OF THE GIFTED PUPILS DEVELOPMENT

Summary: Giftedness is a very complex, determined several ways, unforeseeable and delicate feature of an individual which is needed to be recognized in due time and with validity as well as to be identified in order to support its development in an organized manner, systematically and appropriately. The gifted individuals present the most valuable socio-developmental resource which can and has to be

stimulated in the family, educational as well as the wider social milieu. In this case our attention is focused on school as the most organized and called upon educational institution for education and development of young people including the gifted ones, naturally. That is why we particularly analysed the organizational models and forms of support to the gifted pupils known in pedagogical theory and practice including the independent reference as well as taking critically presented views of their individual advantages and limitations. In other words, the focus of our interest is centered on segregation (singling out the gifted pupils in the élite classes or schools), acceleration (hastened advancement – skipping the grade) and enrichment (flexible programming and realization of educational curriculum). Within the framework of these basic models or, in other words, forms, possible modalities, variants and aspects of stimulation of the gifted pupils development are identified and elaborated. Sublimating a bulk of research and information from the rich pedagogical practice we made a conclusion that there are no universal teaching models, forms or strategies whose immediate application would guarantee a priori the exponential and proved development to the gifted individual, incorporated with his high personal achievement in a certain field. In the light of that thought, but depending on a series of objective and subjective factors, it seems that it is the most appropriate to prefer the rational combinations of different didactic-methodical models, forms, media and approaches in the school practice for the purpose of securing recognition of certain advantages to the fullest, and, at the same time, to minimalize, as much as it is possible, their defects.

Key words: school, models, strategies, giftedness, talents, development.