

Оригинални
научни рад

Лејла Н. Муратовић¹
Универзитет у Тузли, Филозофски факултет,
Босна и Херцеговина



Мевлиса М. Мусић
Основна школа „Пурачић“, Лукавац, Босна и Херцеговина

Облици васпитно-образовне подршке пошеницијалима даровитих ученика у разредној настави

Резиме: Овај рад нуди резултате истраживања чији је циљ био утврдити доминантне облике васпитно-образовне подршке пошеницијалима даровитих ученика у пракси разредне наставе. Истраживање је сprovedено у осам основних школа на подручју Тузланској кантона, на узорку од стојину и једној наставника разредне наставе. Од инструментална коришћен је Анкејни ујиник за наставнике, конструисан за потребе овој истраживања. Дескриптивном статистиком и израчунавањем хи-квадрат теста утврђено је да су доминантни облици којима се подиче пошеницијал даровитости у пракси разредне наставе ваннаставне активности и додана настава. Сprovedено истраживање је, такође, потврдило и врло велики степен коришћења индивидуализованој ирисува сваком ученику, ируној рада, те објавивања наставних програма. Добивени резултати указују на широк дијапазон коришћења облика васпитно-образовне подршке пошеницијалима даровитих ученика у пракси разредне наставе, те нам моју послужити као додани имулс за активности на плану системске брие о даровитим ученицима.

Кључне ријечи: даровитости, даровити ученици, васпитно-образовна подршка, разредна настава.

Увод

Васпитно-образовни рад у основним школама усмјерен је на редовну наставу и просјеч-

не ученике, а образовање даровитих је на маргини тога рада (Malušić, 2000). Даровита дјеца у школи су изложена захтјевима који су испод њихових способности и потреба (Vizek Vidović i sar., 2014). Међутим, наставник мора посматра-

¹ lejlamuratovic81@gmail.com

Copyright © 2016 by the authors, licensee [Teacher Education Faculty](#) University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

ти ученика какав он заиста јесте, са свим својим посебностима, а не ученика *in abstracto*, који је имагинаран и нестваран. Стога, пред све ученике једног одјељења не може постављати идентичне захтјеве, не може од свих ученика очекивати исти стил, темпо и ритам рада. Истраживање које су спровели Поповић и сарадници (Popović i sar., 2016) показало је да се у пракси, од свих ученика којима је потребна додатна подршка, најмање пажње посвећује управо даровитим ученицима. Васпитно-образовни рад у школи треба да буде тако планиран и организован да дозволи свој дјечи, па и даровитој, да максимално остваре и испоље своје потенцијале. Истраживања (Ћудина-Obradović, 1991) показују да, уколико функционишу испод разине својих могућности, даровити ученици могу показати знакове понашања који указују на мањак самопоуздања, негативну слику о себи, те губитак самопоштовања. Адекватнијем третирању специфичних васпитно-образовних потреба даровите дјеце иде у прилог и захтјев да се приликом формулисања циљева наставе и учења води рачуна да они буду у оквиру *зоне наредног развоја* или, како истиче Јелавић (Jelavić, 1998), настава разином захтјева мора примјерено надилазити тренутне ученикове могућности. Даровити ученици овдје не смију бити занемарени, те је и пред њих потребно поставити циљеве и очекивања који ће им у довољној мјери бити изазов, „вући напријед“ њихов потенцијал, али у исто вријеме бити, уз улагање напора, савладиви и оствариви. За даровите ученике је најважније да имају широке могућности за учење, развој и дјеловање (Nedeljković, 2010).

Да би ученици који показују посебне способности развили своје капацитете, потребна им је стимулативна околина. Максић (Maksić, 2007) истиче да се од школе очекује да однос према даровитим ученицима не сведе на рјешавање појединачних случајева, већ да развије систем мјера који ће регулисати статус даровитих ученика, обезбјеђујући задовољавање њихових специфичних васпитно-образовних потреба.

Наставници морају уважити индивидуалне разлике међу ученицима, те понудити одговарајућу подршку потенцијалима даровитих ученика кроз имплементацију обогаћеног програма, акцелерације, хомогеног груписања, менторске наставе али и других облика индивидуализације и диференцијације наставе (Frydenberg & O'Mullane, 2000). Све то омогућиће даровитим ученицима унутрашњи извор мотивације и самоефикасност у учењу (Vialle & Rogers, 2009), те осјећај личне компетентности и повјерења у властите потенцијале (Proyer et al, 2016). Да би могао пружити потпуну и свестрану подршку потенцијалима даровитих ученика, наставник мора добро познавати њихове могућности и склоности, али и специфичне васпитно-образовне потребе ових ученика. Само тако ће бити у стању ставити пред даровите ученике захтјеве, очекивања и изазове који ће бити у функцији подстицања и остваривања свих њихових потенцијала.

Облици васпитно-образовне подршке потенцијалима даровитих ученика. С обзиром на то да је феномен даровитост веома сложен и да се манифестује у свим областима људског рада и стваралаштва, треба да буду и облици подстицања даровитих ученика диференцирани и разноврсни. У литератури се најчешће наводе три темељна облика васпитно-образовног рада са даровитим ученицима. То су сегрегација или издвајање даровитих ученика (позната још као хомогено груписање), акцелерација или убрзавање и проширивање или обогаћивање наставног програма (Milić, 2011). Сваки од ових облика васпитно-образовног рада има своје предности, али и недостатке, па треба трагати за другачијим хуманијим рјешењима.

Сегрегација или издвајање даровитих ученика у посебна одјељења и школе било је прво понуђено рјешење од када је наметнуто питање образовања даровитих ученика (Maksić, 2007). Овај облик подстицања даровитости настао је

као резултат тежње да даровити ученици буду обухваћени адекватном наставном подршком, која одговара њиховим индивидуалним способностима и потребама. Један од првих покушаја хомогеног груписања ученика јавио се у периоду нове школе, а теоријски га је поставио и практично реализовао Ј. А. Сикингер 1900. године у Манхајму – Манхајмски систем. Сикингер је све ученике подијелио у паралелна одјељења, формирана према способностима и предзнању, у жељи да сваком дјетету осигура оптимално напредовање. Тако је формирано и одјељење за даровите ученике². Овакав систем рада има своје предности, али и недостатке. Предност је, свакако, чињеница да су даровити ученици стављени пред задатке прилагођене њиховим могућностима и интересима, те да је наставнику лакше прилагодити рад хомогеној него хетерогеној групи. Међутим, као недостатак, Богнар и Матијевић (Bognar, Matijević, 1993) наводе социјализацијске и емоционалне проблеме који се могу појавити како посљедица издвајања дјецe у посебна одјељења према способностима, алудирајући на могућност јављања комплекса инфериорности и супериорности код дјецe и родитеља. Полемика о нежељеним ефектима издвајања даровитих ученика још увијек је актуелна. Максић (Maksić, 2007), при томе, нарочито подвлачи проблем елитизма, али и питање почетне уједначености хомогене групе. Испоставља се да су групе даровитих ученика много мање хомогене него што се на почетку вјеровало. Данас се више аргумената наводи у прилог интеграцији дјецe различитих способности и предзнања у заједничка, хетерогена одјељења, уз тражење адекватних организацијских рјешења која би узела у обзир васпитно-образовне потребе даровитих ученика.

2 У Манхајмском систему, осим одјељења за даровите ученике, постоје још три одјељења: „Hauptklassen“ – за ученике просјечних способности, „Förderklassen“ – за просјечне ученике, али који из неког разлога заостају у учењу и „Hilfklassen“ – за ученике смањених интелектуалних способности.

Други облик васпитно-образовне подршке даровитим ученицима је *акцелерација* или *убрзавање*. Акцелерација пружа могућност убрзаног напредовања кроз све нивое школовања, од основног до високошколског, и то ранијим уписом или прескакањем разреда. Овај концепт васпитно-образовног рада са даровитим ученицима рјешава проблем непотребног понављања наставног садржаја који ученик већ зна, те омогућава ученику, без обзира на његову хронолошку доб, укључивање у процес учења од оног нивоа на којем се већ налази. Сматра се да овај облик васпитно-образовне подршке даровитим ученицима омогућава двоструку предност, и то ефикаснију рационализацију средстава, труда и времена, те даровити појединци на тај начин раније ступају у свијет рада, што је од вишеструке важности за друштво (Stojaković, 2000). Међутим, школска акцелерација је један од облика рада са даровитима који се у пракси врло ријетко примјењује, а када се и примјени, често се то ради површно, неорганизовано – а до тога најчешће доводи, најприје, недовољна стручна обавјештеност и неспремност наставника да из одјељења издвоје најбољег ученика, сумња у успјех таквог ученика и у његово прилагођавање новој средини (Malušić, 2000). Акцелерација за посљедицу има проблеме у адаптацији даровитих ученика, управо због њиховог издвајања из групе вршњака и придруживања старијим ученицима. Прескакање разреда за даровитог ученика значи и губитак старих и проналажење нових пријатеља. Будући да пријатељство и адекватне вршњачке релације имају витално значење за здрав развој дјецe и младих, усљед ових ситуација може доћи до отежаног психосоцијалног развоја даровитих ученика.

У складу са свјетским достигнућима на подручју васпитно-образовног рада са даровитим ученицима *обогаћивање наставног програма* представља један од најприхваћенијих облика. Максић (Maksić, 2007) разликује два облика обогаћивања у раду са даровитим ученицима.

Први подразумева такав облик васпитно-образовне подршке даровитим ученицима да им се, уз чињеницу да бораве у хетерогеној групи са осталим ученицима, нуди додатно ангажовање кроз редовну наставу или ваннаставне активности. У таквом контексту даровитим ученицима се нуде разне могућности за додатни рад, рад у секцијама, учешће на такмичењима, менторска настава, индивидуализована настава и сличне форме. Други начин је да се у оквиру диференцијације наставе обавезних садржаја и индивидуализације учења обезбиједи комплекснији и шири садржаји на вишем нивоу. Полазна основа за обогаћивање и проширивање наставног програма јесу способности, могућности, потребе и интересовања сваког даровитог ученика. Обогаћени и проширени програм, како истиче Малушић (Malušić, 2000), омогућава да даровити ученици напредују и у хетерогеним одјељењима, да се боље прилагођавају на рад и вршњаке различитих способности, учећи се тако поштовању различитости.

Све је више залагања да се даровити ученици васпитавају и образују у оквиру редовних програма, редовне наставе, уз ширу примјену диференцијације и индивидуализације наставе и учења (Nedeljković, 2010). Осим хомогеног груписања и обогаћивања наставног програма, потенцијал даровитости код ученика се може подстицати и кроз менторску наставу, додатну наставу и индивидуализовани приступ сваком ученику. Потенцијал даровитости код дјеце се, такође, може подстицати и развијати кроз рад на пројектима, кроз различите ваннаставне активности, као и додатна средства и материјале (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 1998).

Менторска настава подразумева самосталан рад ученика на некој теми уз повремено консултовање са наставником који подстиче ученика, усмјерава, упућује, води, информише и подржава (Poljak, 1990). Кроз менторску наставу ученику се дају одређене слободе при истражи-

вању, испитивању или праћењу неке појаве како би његове посебне способности дошле до изражаја. Нарочито је погодна за рад са потенцијално даровитима, јер тако им се испуњавају неке од њихових образовних потреба као, на пример, потреба за независношћу у учењу и потреба за изазовима све до тачке могуће погрешке. *Додатна настава* се организује за даровите и способније ученике који су посебно заинтересовани за поједине наставне предмете и области и у њима остварују завидан успјех (Vilotijević, 2001). Она подразумева један вид хомогеног груписања ученика који имају сличне способности, односно посједују одређене потенцијале даровитости. Да би додатна настава била у функцији развоја даровитости, она треба да се темељи на индивидуалним потребама и склоностима ученика и на садржајима редовне наставе који ће омогућити ученицима да брже и темељније уђу у свијет науке (Milić, 2011). Додатна настава би, такође, морала бити добровољна, након што се ученику укаже на његов потенцијал, треба му дозволити да он слободно, заједно са родитељи-ма одлучи да ли ће ову наставу похађати или не. Програм додатне наставе није строго прописан, па је потребна маштовитост и креативност наставника како би више заинтересовао, затим прилагодио различите садржаје интересу ученика. *Рад на пројектима* или *пројектна настава* подразумева ученички рад на пројекту/задатку који постављају сами, самостално га и извршавају, при чему им наставник помаже разрађеним подзадацима и стварањем повољних увјета за практично провођење одабране активности (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 1998). Рад на пројектима, како наводе Вилотијевић и Вилотијевић (Vilotijević, Vilotijević, 2008), организује се тако да буде усклађен са индивидуалним ритмом и могућностима сваког ученика. Различите ваннаставне активности омогућавају дјеци да стичу нова искуства. Само искуство упознавања нечега новог и другачијег подстиче дјечије потенцијале и њихов цјелокупни развој. Ваннас-

тавне активности пружају широку могућност за допринос интензификацији наставе, па самим тим и раду даровитих ученика, јер избор садржаја који је посвећен ваннаставним активностима није строго ограничен никаквим програмским материјалима и врши се у цјелини према жељама и склоностима ученика, те је при том избору могуће усагласити проблематику којом ће се бавити даровити ученици (Malušić, 2000). Индивидуалне разлике које постоје међу ученицима исте календарске доби захтијевају и *индивидуализовани приступ* у процесу наставе и учења, посебно када се ради о даровитим ученицима. Најбољи приступ који наставници могу имати према даровитим ученицима, како наводе Арсић и Вучинић (Arsić, Vučinić, 2013), јесте онај који ствара услове и омогућава да у њима открију, ослобађају и развијају потенцијалне способности и да препознају и уважавају њихове индивидуалне могућности и образовне потребе. За рад са даровитим ученицима неопходно је припремити програме који садрже појединачно прописане инструкције, бржу обраду градива, интензивније наставне садржаје, студиозније проучавање наставних предмета, учење открићем и рјешавањем проблема и могућности обогаћивања.

Употребом наведених облика подстицања потенцијала даровитости подстиче се правилан развој дјетета, те се њима задовољавају посебне образовне потребе даровитих ученика. Овдје је посебно значајно нагласити да свака образовна подршка има смисла само ако је дио шире друштвене подршке која покрива развој даровитог појединца прије, у току и по завршетку школовања (Grandić, Letić, 2008). Кроз обогаћивање и проширивање програма, затим укључивање у различите додатне и ваннаставне активности проширује се и продубљује стечено искуство, осигуравају искуство и активности изван редовног курикулума, развијају интелектуална даровитост и таленат најспособнијих, истиче квалитетни развој вјештине мишљења пре него квантитативно гомилање чињеница, наглашава про-

цес учења више него садржај, истражује главнина знања која врло често није ни споменута у школској заједничкој језгри курикулума, развија вјештина квантитативног мишљења која укључују лакоћу савладавања предмета и могућност разумијевања основних начела и способност генерализације (George, 2003; према: Pejić et al., 2007). Спроведбом ових облика и школа ће обавити своју подстицајну улогу и омогућити ученику да своје потенцијале претвори у стваралачке способности. Данас је видљива тенденција, истиче Максић (Maksić, 2007), да сви наведени облици, методе и садржаји буду интегрални дио укупне образовне понуде школе и њеног непосредног окружења.

Методолошки оквир истраживања

Циљ овог истраживања био је утврдити доминантне облике васпитно-образовне подршке потенцијалима даровитих ученика у пракси разредне наставе. У истраживању пошли смо од *хипотезе* да су додатна настава и ваннаставне активности најдоминантнији облици подстицања потенцијала даровитости код ученика.

Узорак нашег истраживања чинили су случајно изабрани наставници разредне наставе из осам основних школа са подручја Тузланског кантона. Укупан број јединица у узорку био је стотину и један наставник разредне наставе.

Од *инструмената*, у истраживању је кориштен Анкетни упитник за наставнике (АУН), конструисан за потребе овог истраживања.

Анкетним упитником за наставнике (АУН) настојали смо утврдити начине подстицања потенцијала даровитости које наставници свакодневно примјењују у својој пракси и раду са потенцијално даровитим ученицима. Инструмент се састоји из два дијела. Први дио инструмента односио се на мотивацијски увод уз наглашавање повјерљивости података и питања о демографским карактеристикама наставника

(доб, спол, године радног стажа, локација школе у којој раде). Други дио инструмента чинила је четворостепена скала са тридесет тврдњи, на коју су наставници одговарали проценом: 1 = никад; 2 = понекад; 3 = често и 4 = увијек. Садржај тврдњи обухваћених инструментом заснован је на основу консултовања релевантне литературе из области подстицања потенцијала даровитости код ученика. Анкетним упитником за наставнике (АУН) настојали смо утврдити доминантне начине подстицања и унапређивања потенцијала даровитости код ученика разредне наставе. За овај инструмент рачунали смо Кронбахов алфа коефицијент коефицијент поузданости мјерног инструмента и добили податак да он на нашем узорку износи $\alpha = 0,84$.

У току испитивања, испитивачи су били у непосредном контакту са испитаницима, тако да су испитаници имали могућност да постављају питања и траже додатна објашњења. Наглашено је да је истраживање анонимно, те да ће се резултати користити искључиво у истраживачке свр-

хе. За обраду података добивених инструментом кориштена је дескриптивна статистика (израчунавање релативних фреквенција, аритметичке средине, стандардне девијације), те непараметријска техника израчунавања хи-квадрат теста. Подаци су обрађени помоћу софтвера SPSS 20 (The Statistical Package for the Social Science – for Windows).

Резултати истраживања и њихова интерпретација

Да бисмо дали одговор на питање доминантних облика васпитно-образовне подршке потенцијалима даровитих ученика, издвојили смо осам питања/тврдњи из инструмента на које су наставници одговарали никад, понекад, често и увијек. Фреквенција одговора наставника на постављена питања у вези са облицима подстицања потенцијала даровитости код ученика приказана је у Табели 1.

Табела 1. Релативне фреквенције варијабли (облици подстицања потенцијала даровитости)

ТВРДЊА	Никад		Понекад		Често		Увијек	
	1	%	2	%	3	%	4	%
Потенцијално даровита понашања настојим подстицати:	F	%	F	%	F	%	F	%
Омогућавајући ученицима да раде на пројектима.	-	-	35	34,7	39	38,6	27	26,7
Омогућавајући ученицима да раде у мањим групама или групама, у зависности од њихових интересовања.	-	-	35	34,7	51	50,5	15	14,9
Кроз ваннаставне активности.	-	-	13	12,9	33	32,7	55	54,5
Кроз додатну наставу из предмета за који се ученик интересује.	4	4,0	12	11,9	27	26,7	58	57,4
Кроз индивидуализирани приступ сваком ученику.	-	-	16	15,8	58	57,4	27	26,7
Обогаћивањем и проширивањем наставног плана и програма у областима које ученика посебно интересују.	-	-	35	34,7	54	53,5	12	11,9
Кроз менторски рад са ученицима.	8	7,9	51	50,5	31	30,7	11	10,9
Сугеришем управи школе и родитељима да дође до идентификације даровитости и акцелерације.	4	4,0	55	54,5	22	21,8	20	19,8

Легенда: F – релативна фреквенција варијабле

Као што је видљиво из Табеле 1, потенцијално даровита понашања наставници настоје подстицати омогућавајући ученицима да *раде на пројектима*, и то *ионекад* у 34,7% случајева, *често* у 38,6% случајева, те *увијек* у 26,7% случајева. Аритметичка средина ове варијабле износи 2,92, уз стандардну девијацију од 0,78. Како је већина наставника одговорила са *често* и *увијек*, сматра се да је овај начин подстицања потенцијалних понашања заступљен у пракси. Међутим, да би се утврдило јесу ли одговори на ову тврдњу статистички значајни, рачунали смо хи-квадрат тест подударана. Вриједност добивеног хи-квадрат теста износи $\chi^2=2,218$, $df=2$, $p=0,33$. Будући да је $p>0,05$, одговори на ову тврдњу су случајни и као такви нису статистички значајни. Како истиче Недељковић (Nedeljković, 2010), даровитим ученицима је потребно продуктивно знање, могућност развоја креативног мишљења, слобода изражавања, независност у дјеловању, оригиналност у стваралачким испољавању, могућност да стварају и остварују нове идеје, истражују, откривају и на оригиналан начин рјешавају различите проблеме. Стога им је потребно, што је могуће чешиће, омогућити да стварају нове вриједности и обликују стварност у складу са својим визијама, а то је врло лако постићи ангажујући их да раде на различитим пројектима.

Омогућавање ученицима да раде у *мањим групама*, у зависности од њихових интересовања, такође је један облик подстицања потенцијално даровитих понашања, те га наставници користе *ионекад* у 34,7% случајева, затим *често* у 50,5% случајева, те *увијек* – 14,9% наставника. Аритметичка средина одговора на ово питање износи 2,80, уз стандардну девијацију од 0,68. Већина испитаних наставника овај облик подстицања користи *често* и *увијек*, па се закључује да је примјењен у пракси. Ваљаност ових одговора утврђена је хи-квадрат тестом, који износи $\chi^2= 19,327$, $df=2$, $p<0,05$. У односу на вриједност p , може се закључити да наставници разредне наставе подстичу потенцијално дарови-

та понашања омогућавајући ученицима да раде у мањим скупинама или групама, у зависности од њихових интересовања. Копен (Koren, 1989) овај облик васпитно-образовне подршке потенцијалима даровитих ученика сматра изузетно значајним, истичући значај овог начина рада у подручју смањивања потешкоћа приликом прилагођавања даровитих ученика на школу. Мања група, коју чине ученици једнаких интереса и способности, омогућава стварање стимулативне околине, рад се једноставније планира, идеје се слободније измјењују, па и оне „необичне“ (Adžić, 2011). Овај облик рада са даровитим ученицима може донијети много успјеха, посебно ако се организује ван оквира класичне учионице, у окружењу које даровитом ученику може дати потпунији увид у проблематику која је предмет његовог интересовања (природа, институти, кампови, лабораторије...).

Облик подстицања потенцијалних понашања јесу, свакако, и *ваннаставне активности*, те као такве испитани наставници разредне наставе их користе *увијек*, и то њих 54,5%, затим *често* 32,7% и *ионекад* свега 12,9% наставника. Аритметичка средина ових одговора износи 3,42, уз стандардну девијацију од 0,71. Како су најчешћи одговори *увијек* и *често*, те је аритметичка средина између ова два одговора, може се закључити да је овај облик подстицања потенцијала даровитости изразито доминантан у пракси. Ваљаност ових одговора утврђена је хи-квадрат тестом, према којем су добивене вриједности $\chi^2=26,22$, $df=2$, $p<0,05$, што указује на статистичку значајност одговора. Стога се може рећи да су ваннаставне активности изразито доминантан облик подстицања потенцијално даровитих понашања.

Још један облик подстицања потенцијала даровитости јесте свакако и *додајна наставна* из предмета које ученике посебно интересују. Испитани наставници овај облик подстицања користе *увијек* у 57,5%, затим *често* у 26,7%, *ио-*

некад у 11,9%, те никад у 4,0% случајева. Наиме, аритметичка вриједност ових одговора је 3,38, уз стандардну девијацију од 0,85 и минимум 1 (никад) и максимум 4 (увијек). Дескриптивна статистика одговора на ово питање показује да је овај облик подстицања изразито заступљен у пракси ($\chi^2=67,44$, $df=3$, $p<0,05$). Стога се може закључити да се додатна настава као облик подстицања потенцијално даровитих понашања изразито користи, јер представља важну повезницу у цјелокупном васпитно-образовном процесу и раду са даровитим ученицима.

Индивидуализовани *присјуй* сваком ученику, као облик подстицања потенцијала даровитости, испитани наставници користе *често* у 57,4% случајева, затим *увијек* у 26,7% и *понекад* у 15,8% случајева. Аритметичка средина ове варијабле износи 3,11, уз стандардну девијацију од 0,65, те минимум 2 (понекад) и максимум 4 (увијек). За провјеру статистичке значајности ових одговора израчунат је хи-квадрат тест, који показује $\chi^2=28,18$, $df=2$, $p<0,05$. Према овим вриједностима одговори на тврдњу су статистички значајни. У теоријској елаборацији разматраног проблема констатовали смо да у наставном процесу даровити ученици често наилазе на бројне тешкоће и проблеме који ометају њихов оптимални развој. Већина проблема посљедица је непознавања и неуважавања индивидуалних разлика које постоје међу дјецом истог одјељења. Стога, индивидуализовани приступ сваком ученику могао би ријешити проблеме на које даровити ученици наилазе у садашњим условима организације и реализације наставног процеса. Индивидуализована настава, како истичу Арсић и Вучинић (Arsić, Vučinić, 2013), представља једну од опција за успех у овом домену, будући да омогућава да се садржаји, организација, методе и средства наставе и учења прилагоде индивидуалним разликама, потребама и могућностима ученика. Индивидуалне разлике које постоје међу ученицима истог одјељења, сасвим је јасно, захтијевају и индиви-

дуализовани приступ у процесу стицања знања и развијања способности у настави, посебно када се ради о даровитим ученицима.

Испитани наставници разредне наставе *обогаћивање и проширивање програма*, као облик подстицања потенцијално даровитих понашања, користе *често*, њих 53,5%, затим *понекад* 34,7%, те *увијек* њих 11,9%. Како је $\chi^2=26,28$, $df=2$, $p<0,05$, може се закључити да су одговори на ову тврдњу статистички значајни и да се овај облик подстицања изразито користи у пракси. Добивени резултат о честој употреби овог облика васпитно-образовне подршке потенцијалима даровитих ученика у складу је са резултатом истраживања које је спровео Ларсон (Larson, 1990; према: Максић, 2007). Наставник, уз сарадњу са педагогом, треба да се усмјери на обогаћивање наставе свим ученицима а нарочито даровитима. Наставник ће, према Џорџу (George, 2003; према Рејић et al., 2007), обогаћивати наставу за подстицање потенцијала даровитости кроз проширивање и продубљивање стечених искуства, осигуравање искуства и активности изван редовног курикулума, развијање интелектуалне даровитости најспособнијих, истичући квалитетни развој вјештине мишљења пре него квантитативно гомилање чињеница, наглашавањем процеса учења више него садржаја, истражујући главнину знања која врло често није ни споменута у школској заједничкој језгри курикулума, развијањем вјештине квантитативног мишљења која укључује лакоћу савладавања предмета и могућност разумијевања основних начела и способност генерализације; али све уз стално консултовање, сарадњу и договор са педагогом школе.

Менторски рад, као облик подстицања потенцијала даровитости, анкетирани наставници разредне наставе користе *понекад* у 50,5% случајева, *често* у 30,7%, *увијек* у 10,9%, али има и оних који *никад* не користе овај облик подстицања, њих 4%. Аритметичка средина одгово-

ра на ову тврдњу је 2,45, уз стандардну девијацију од 0,79, те минимум 1 (никад) и максимум 4 (увијек), према чему се може закључити да је највише наставника одговорило са понекад, што значи да овај начин подстицања потенцијала даровитости и није довољно кориштен у пракси. С обзиром на вриједности хи-квдрата ($\chi^2=49,396$, $df=3$, $p<0,05$), евидентно је да су одговори статистички значајни. Аџић (Adžić, 2011) сматра да се најбољи резултати у раду с даровитом дјецом могу остварити управо концептом менторске наставе. Овај облик рада нарочито погодује развоју способности код ученика који показују потенцијал даровитости, јер није ограничен школским звоном, већ може трајати у складу са интересом и посвећеношћу проблему који заокупља пажњу даровитог ученика.

Још један од облика подстицања потенцијала даровитости јесте сугерисање управи школе и родитељима потенцијално даровитог ученика да дође до идентификације даровитости, па и до акцелерације. Колико се наставници разредне наставе одлучују на ове кораке утврђено је анкетним упитником, према којем наставници кроз ове активности настоје подстаћи даровитост, и то *никада* у 4,0% случајева, затим *понекад* у 54,5%, *често* у 21,8%, те *увијек* у 19,8% случајева. Аритметичка средина ових одговора износи 2,44, уз стандардну девијацију од 0,79. Значајност ових одговора потврђена је хи-квдрат тестом, чије вриједности износе $\chi^2=47,39$, $df=3$, $p<0,05$. С обзиром на наведене чињенице, одговори на ову тврдњу су статистички значајни, те показују да се овај облик у већини случајева само понекад употребљава. С обзиром на негативне посљедице акцелерације на плану социјалног и емоционалног функционисања ученика који овај процес прођу, не чуде нас резултати добивени истраживањем који говоре да акцелерација не спада у доминантне облике васпитно-образовне подршке потенцијалима даровитости код ученика. Постоји више истраживања у свијету која указују да наставници немају позитиван став када је у питању акцелерација као

облик подршке потенцијалима даровитих ученика (Watts, 2006; Lassig, 2009; Troxclair, 2013). Врло сличне резултате можемо наћи у истраживању које су спровели Таунсенд и Патрик (Townsend & Patrick, 1993; према: Максић, 2007). Наиме, на узорку од сто педесет и два наставника и сто четрдесет студената који се припремају за наставнички позив, испитаници не подржавају овај начин подршке потенцијалима даровитих ученика, изражавајући велику забринутост за емоционалне и социјалне ефекте акцелерације, док образовне и школске ефекте акцелерације стављају у други план.

Изнесени резултати показују да се у пракси потенцијално даровита понашања настоје подстицати кроз рад у мањим групама, кроз ваннаставне активности, додатну наставу, индивидуализовани приступ сваком ученику, кроз обогаћивање и проширивање програма рада, менторски рад, те сугерисање на идентификацију и акцелерацију. Међутим, у оквиру тих облика подстицања најдоминантније су ваннаставне активности и додатна настава. Доминантни облици подстицања потенцијала даровитости ученика поређани према висини аритметичке средине приказани су у Табели 2.

Табела 2. Доминантни облици подстицања потенцијала даровитости у пракси.

Облици подстицања потенцијала даровитости	М	СД
Ваннаставне активности	3,41	0,71
Додатна настава	3,37	0,85
Индивидуализовани приступ сваком ученику	3,10	0,65
Рад у мањим групама	2,80	0,67
Обогаћивање и проширивање наставног програма	2,77	0,65
Менторски рад са ученицима	2,44	0,79
Сугерисање на идентификацију и акцелерацију	2,44	0,79

Легенда: М – аритметичка средина;
СД – стандардна девијација

На основу наведених дескриптивних показатеља приказаних у Табели 2, може се закључити да је полазна хипотеза нашег истраживања потврђена, односно доказано је да су доминантни облици подстицања потенцијала даровитости ваннаставне активности и додатна настава. Овај податак је очекиван и због чињенице да је извођење и заступљеност ваннаставних активности и додатне наставе регулисано Наставним планом и програмом, као темељним школским документом, Програмом рада школе, али и Програмима рада секција, додатне наставе и ваннаставних активности, што није случај са осталим облицима васпитно-образовне подршке потенцијалима даровитих ученика. Остале облике подршке наставници најчешће организују и реализују самоиницијативно, без планског дјеловања у смјеру подршке потенцијалима даровитости код ученика. Такође, Поповић и сарадници (Popović i sar., 2016) наводе да су управо секције, додатна настава и ваннаставне активности веома погодне за препознавање даровитости, јер је рад организован у мањим групама, методе рада су активније и нема оцјењивања, те су ученици опуштенији у свим видовима изражавања. Наше истраживање је, такође, потврдило и врло висок степен кориштења индивидуализованог приступа сваком ученику, групног рада, те обогаћивање наставних програма. Добивени резултати у складу су са резултатима истраживања које су спровели Аврамовић и Вујачић (Avramović, Vujačić, 2009), испитујући однос наставника према даровитим ученицима. На узорку од осамдесет и пет наставника основних и средњих школа, добили су податке који указују на то да наставници најчешће, у раду са даровитим ученицима, користе додатну наставу, индивидуални рад и диференциране задатке. Врло фреквентан облик рада са даровитим ученицима, показују резултати наведеног истраживања, јесу и ваннаставне активности, укључивање у пројекте, обогаћивање наставних програма, упућивање на додатну литературу, док је

најмање заступљен облик рада хомогено групног рада.

За побољшање процеса подстицања потенцијала даровитости потребна је још активнија употреба индивидуализованог приступа сваком ученику, менторског рада, као и системске подршке потенцијалима даровитих ученика. Међутим, уколико узмемо у обзир да су наставници на пољу подршке потенцијалима даровитих ученика најчешће препуштени сами себи, немају подршку шире заједнице нити друштва, добивени резултати, који указују на широк дијапазон кориштења облика васпитно-образовне подршке потенцијалима даровитих ученика, охрабрујући су и веома позитивни.

Закључак

На основу теоријског разматрања проблема и резултата емпиријског дијела истраживања, можемо извести закључак да је питање организације васпитно-образовног рада са даровитим ученицима неопходан дио стратегије подстицања њиховог потенцијала. С тим у вези, од изузетне важности је даровитим ученицима понудити флексибилније и иновативне облике наставног рада и учења, у којима ће имати прилику да се слободно развијају, задовољавају своје специфичне васпитно-образовне потребе за сазнањем, креативним изражавањем и самопотврђивањем властитих потенцијала. Такви иновативни модели свакако су индивидуализована и диференцирана настава, проблемска настава, хеуристичка настава, менторска настава, а када су у питању конкретни облици рада у оквиру ових модела, изузетну вриједност имају рад на пројектима, панел дискусије, мултимедијална подршка, рад у мањим групама, формираним према интересовањима и способностима (различити клубови), те обогаћени наставни програм.

Резултати добивени истраживањем су педагошки вриједни, јер нам дају одговор на питање доминантних облика васпитно-образовне подршке у пракси разредне наставе међу испитаним наставницима. С обзиром на широк дијапазон кориштења облика васпитно-образовне подршке потенцијалима даровитих ученика, можемо бити задовољни ентузијазмом и настојањима испитаних наставника. Међутим, његовање и подстицање даровитости представља веома значајно питање, не само наставника и школе већ и цјелокупног друштва. Стога је неопходно са проблемом побољшања рада у подручју пружања потпуне васпитно-образовне подршке потенцијалима даровитих ученика упознати и укључити креаторе образовне политике, струч-

ну и ширу јавност, али и родитеље даровитих ученика. Сасвим је јасно да је напредак у овој области могућ само у условима подршке и сарадње свих субјеката. Такође, надамо се да ће наше истраживање бити подстрек другим ауторима да се детаљније позабаве питањем образовања даровитих ученика. Традиционални приступ у организацији и реализацији наставног процеса, настава прилагођена „просјечном“ ученику, неадекватне мјере и поступци препознавања и идентификације даровитих ученика, некомпетентност наставника за рад са овим ученицима, те одсуство системске бриге о потенцијалима даровитих ученика – само су део питања и проблема у правцу којих би требало усмјерити будућа истраживања ове проблематике.

Литература

- Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima. Kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola*. 25 (1/2005), 171–184.
- Arsić, Z., Vučinić, D. (2013). Individualizovana nastava u funkciji podsticanja razvoja darovitosti i kreativnosti kod učenika. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*. XLIII (2), 25–39.
- Avramović, Z., Vujačić, M. (2009). Odnos nastavnika prema darovitim učenicima. *Pedagoška stvarnost*. 55 (9–10), 878–889.
- Bognar, L., Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cvetković Lay, J., Sekulić Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?*. Zagreb: Alinea.
- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost: razumjevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Frydenberg, E. & O’Mullane, A. (2000). Nurturing talent in the Australian context: A reflective approach. *Roeper Review*. 22 (2), 78–85.
- Grandić, R., Letić, M. (2008). Pedagoška strategija podsticanja darovitosti. *Pedagoška stvarnost*. 54 (9–10), 865–881.
- Jelavić, F. (1998). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Lassig, C. J. (2009). Teachers’ attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*. 18 (2), 32–42.
- Maksić, S. (2007). *Darovito dete u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Malušić, S., (2000). *Daroviti učenici i rad sa njima*. Beograd: EMKA.
- Milić, S. (2011). Identifikovanje darovitih učenika u osnovnoj školi i rad sa njima. *Nova škola: časopis za teoriju i praksu*. VII, 109–123.

- Nedeljković, N. (2010). *Društvo u promenama i obrazovanje*. Beograd: Eduka.
- Pejić, P., Tuhtan-Maras, T. & Arrigoni, J. (2007). Savremeni pristupi podsticanju dječije darovitosti s kreativnim radionicama. *Magistra Iadertina*. 2 (2), 133–149.
- Poljak, V. (1990). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Popović i sar. (2016). Podrška razvijanju darovitosti u školskoj praksi. *Inovacije u nastavi*. XXIX (3), 73–83.
- Proyer, R. et al. (2016). *Strength-based interventions: Their importance in application to the gifted*. Gifted Education International.
- Stojaković, P. (2000). *Darovitost i kreativnost*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva RS.
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roeper Review*. 35, 58–64.
- Vialle, W. & Rogers, K. B. (2009). *Educating the Gifted Learner*. Tuggerah, NSW: David Barlow Publishing.
- Vilotijević, M. (2001). *Didaktika 1: predmet didaktike*. Sarajevo: BH Most.
- Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2008). *Inovacije u nastavi*. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju.
- Vizek Vidović, V. i sar. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
- Watts, G. (2006). Teacher attitudes to the acceleration of the gifted: a case study from New Zealand. *Gifted and Talented*. 10 (1), 11–19.

Summary

This paper offers results of the research which aim was to determine dominant forms of pedagogical-educational support to potentials of gifted students in praxis of the first cycle of primary education. The research was conducted in eight primary schools in the area of Tuzla canton, and the sample included 101 primary school teachers. The questionnaire, specially designed for this purpose, was used as the instrument. Descriptive statistics and calculating chi-square test proved that dominant forms of stimulating giftedness in praxis of the primary school education are afterschool activities and additional classes. The completed research proved that there is a great degree of using individual approach to each student, group work and enriching the curricula. The given results point at the wide use of the forms of pedagogical-educational support to potentially gifted students in the praxis of the primary school teaching, so they can serve us as an additional impulse for activities at the plan of systematical care about the gifted students.

Key words: *giftedness, gifted students, pedagogical-educational support, primary school teaching.*