

Amina Smajović

PERCEPCIJA NADARENOSTI IZ UGLA OSNOVNOŠKOLSKIH NASTAVNIKA

Sažetak

Nadareni učenici su učenici izvanrednih općih intelektualnih ili specifičnih sposobnosti što ih čini naprednijim u usporedbi s vršnjacima koji obitavaju u istim ili sličnim okruženjima, odnosno imaju iste ili slične uvjete. Visokorazvijene intelektualne, kreativne, psihomotorne, leaderske ili umjetničke sposobnosti omogućavaju premošćivanje izazova s kojima se društvo susreće. Svijet sutrašnjice ponajviše ovisi od doprinosa nadarenih pojedinaca. Dakle, dužnost odgojno-obrazovnih ustanova je stvoriti uvjete za aktualiziranje i kultiviranje njihovih sposobnosti. Poticanje i razvoj nadarenosti je, između ostalog, jedan od osnovnih ciljeva obrazovanja. Nastavnicima je u obavezu dat zadatak navođenja učenika na nadprosječna dostignuća. Da li će i u kojoj mjeri nastavnik odgovoriti ovom zadatku ovisi od njegovih osobnih karakteristika i pedagoških kompetencija. Osigurati primjerenu odgojno-obrazovnu podršku i koncipirati aktivnosti koje pobuđuju kreativnost, maštu i radoznalost traži od nastavnika, prije svega, posjedovanje znanja o (prirodi) nadarenosti. Cilj ovog istraživanja jeste ispitati percepciju nadarenosti iz perspektive osnovnoškolskih nastavnika. Prema rezultatima, nadarenost je prvenstveno prepoznata kao sposobnost učenika da brže, lakše, uspješnije, uz manje napora savladava školske sadržaje. Znakovito je da izvjestan broj nastavnika smatra da je nadarenost urođena datost, pri čemu potpuno eliminiraju mogućnost sredine da oblikuje određene elemente nadarenosti. Stoga se konstatira da nastavnici pokazuju tek površno ili djelomično shvatanje prirode nadarenosti. Za razliku od toga, uspješno prepoznaju karakteristike nadarenih učenika. Nastavnici, pri artikulaciji nadarenosti, ukazuju na tri ključne osobine: uzrasna naprednost, visoka razina unutrašnje motivacije te visoka razina kreativnosti. U radu se diskutira o dobivenim nalazima i daju smjernice za pedagošku praksu.

Ključne riječi: nadarenost, nastavnici, priroda nadarenosti

Uvod

Svako vremensko razdoblje je nosilo ideje o pojedincima koji su bili sposobniji, vještiji, uspješniji, originalniji, kreativniji od drugih; koji su učili brže, djelovali jače, postizali bolje rezultate, ali i ideje o potencijalima neophodnim za ova ostvarenja. Uporedo s ovim idejama rasprave su se vodile i oko pitanja kako odgajati i obrazovati nadarene učenike, odnosno kako zadovoljiti njihove intelektualne, socijalne i emocionalne potrebe kroz proces podučavanja i učenja. Znanstvenici su saglasni da je dužnost odgojno-obrazovnih ustanova stvoriti uvjete za aktualiziranje i kultiviranje njihovih sposobnosti, iz razloga što visokorazvijene intelektualne, kreativne, psihomotorne, leaderske ili umjetničke sposobnosti omogućavaju premošćivanje izazova s kojima se svako društvo susreće. S tim u vezi, u okviru različitih teorijskih i empirijskih istraživanja znanstvenici analiziraju koncept nadarenosti. Radi se o višedimenzionalno uslovljenoj pojavi, koja se ispoljava u različitim formama, na različite načine. Ako se u obzir uzme ova raznovrsnost, jasno je zbog čega se autori i razilaze prilikom definiranja nadarenosti. Premda neki od njih smatraju da je daleko značajnije baviti se identifikacijom i prepoznavanjem nadarenosti, kao i sistemskim strukturiranjem razvoja učenika u odgojno-obrazovnom procesu s ciljem pružanja adekvatne podrške, važno je i kako se razumijeva nadarenost. Od ispravnog definiranja konstrukta ovise i svi ostali koraci, čime se osigurava primjerena reakcija na potrebe nadarenih učenika, kako u segmentu identifikacije i selekcije, tako i u didaktičko-metodičkoj podršci savladavanju nastavnih sadržaja. Da bi se bolje shvatio fenomen, u prvom dijelu će biti ponuđeno nekoliko definicija i tumačenja koja se prezentiraju kroz literaturu, a u drugom dijelu rada ćemo nastojati ispitati percepciju nadarenosti iz perspektive osnovnoškolskih nastavnika.¹

Pojmovno određenje nadarenosti

Konceptualizacija nadarenosti u okviru strukturalnih modela pokazuje postojanje velikog broja sastavnica koje determiniraju taj pojam. To je jedan od razloga zbog čega jedinstvena definicija nadarenosti ne postoji. Čudina-Obradović (1990) i Grgin (1996) ističu da se nadareni učenici odlikuju visokim stepenom opće intelektualne sposobnosti ili izrazitim razvojem određenih sposobnosti praćeno kvalitetnijim, boljim, značajnijim idejama ili produktima što ih, u odnosu na vršnjake, čini naprednijima. Za Gardnera (2020, prema Altaras, 2006) nadarenost je brže savladavanje razvojnih faza, što je praćeno i visokim očekivanjima. Autor u svojim razmatranjima

¹ Termin *nastavnik* vrijedi za oba roda.

fokus stavlja na uzrasnu naprednost u domenama u kojoj se javlja nadprosječna sposobnost. Winner (2005) primjećuje da je nadareno ono dijete koje je rođeno s netipičnom sposobnošću da savlada određeno/a područje/a. Područja u kojima se nadareni učenici iskazuju su intelektualna, akademska, psihomotorna, kreativna ili umjetnička područja te vođenje. Ista područja su prepoznata i u studiji *Nacionalna izvrsnost: Razlog za razvijanje američkih talenata* (engl. National Excellence: A Case for Developing America's Talent) koju je Američki Zavod za obrazovanje u oktobru 1993. godine predstavio javnosti uz određenje nadarene djece kao one s izvanrednim talentom koja pokazuju potencijal za dostignuća na visokom nivou u usporedbi sa vršnjacima koji imaju iste/slične uslove ili istu/sličnu okolinu.

Pastuović (2005) primjećuje da je nadarenost visoka nadprosječna sposobnost; posjedovanje iznimnih znanja ili razvijenost iznimnih umijeća i vještina koje su demonstrabilne. Javits (1988, prema Pavlović, 2011) smatra da su nadareni i talentirani učenici oni učenici za koje postoje dokazi o izuzetnim postignućima na intelektualnom, akademskom, stvaralačkom i umjetničkom planu, a kojima je potrebna motivirajuća odgojno-obrazovna klima. Baveći se problemima nadarenosti, i George (2004: 129-130) iznosi da su nadareni učenici “oni učenici čiji je rad barem na najvišem nivou ili iznad nivoa koji se smatra uobičajenim za odgovarajuće školsko razdoblje, a čije su sposobnosti tako dobro razvijene ili su toliko ispred svojih vršnjaka da im škola mora osigurati dodatna iskustva učenja kojima će se razvijati, povećavati ili proširivati identifikovane sposobnosti.”

U nekim od navedenih pristupa može se primijetiti težnja da se nadarenost izjednači s nadarenim postignućem, vrhunskom uspješnosti u nekom polju, dok su drugi, ipak, orijentirani prema potencijalu za izvanredna postignuća. Podržan je stav Tannenbauma (1983) da djeca mogu biti samo potencijalno nadarena (izuzev tzv. djece genija). Isto mišljenje dijeli i Géza Révész (1918, prema Gefferth i Herskovits, 2014). Primjećuje da znanstvena definicija nadarenosti mora uključivati produktivnost i zato se o nadarenosti kao manifestu kod djece ne može govoriti. Kod djece se može govoriti isključivo o potencijalima, dispozicijama ili sklonostima za izvanredna postignuća. S tim u vezi, Witty (1958) izričito traži da se definicija nadarenosti proširi tako da se nadarenima smatraju svi učenici koji imaju potencijal za iznimna postignuća u vrijednim oblastima ljudske djelatnosti.

Jasno je da posjedovanje visokih sposobnosti ili dispozicija za visoka postignuća ne podrazumijeva nužno i njihovu aktualizaciju. Da li će latentna nadarenost prerasti u manifestnu ovisi od mnoštva

faktora; bioloških, pedagoških, psiholoških i psiho-socijalnih. Na pedagoške, psihološke i psiho-socijalne varijable je moguće i potrebno djelovati s intencijom, a ovim postupcima se utiče na pojedine kognitivne dimenzije. Pitanje doprinosa određenih faktora iz okoline, naročito odgojno-obrazovnih, u aktualizaciji sposobnosti zaokuplja pažnju brojnih znanstvenika. Kako bi (potencijalno) nadareni učenici u odrasloj dobi postali stvaraoci ideja potrebno im je pružiti posebnu, dodatnu odgojno-obrazovnu podršku kako bi se odgovorilo njihovim individualnim potrebama.

Nadareni učenici imaju jako izraženu potrebu za učenjem, djelovanjem, stvaranjem, istraživanjem, razumijevanjem; potrebu za izazovima i ovladavanjem poljem interesa. Nikčević-Milković i saradnici (2016) sve potrebe nadarenih učenika sistematiziraju kako slijedi: potreba za susretima s vršnjacima iste ili slične hronološke dobi, potreba za susretima s vršnjacima iste ili slične intelektualne dobi, potreba za radom u obogaćenim i proširenim odgojno-obrazovnim programima, potreba za samostalnošću i neovisnošću u učenju, potreba za akademski prikladnim izazovima. Feldhusen i Wyman (1980, prema Čudina-Obradović, 1990) također navode odgojno-obrazovne potrebe nadarene djece koje klasificiraju u tri skupine: sticanje znanja, iskustava i navika, stvaranje uslova za razvijanje kreativnosti, razvijanje emocionalnog sklopa i motivacije. Svaka od navedenih (skupina) potreba dalje je operacionalizirana kroz niz indikatora. I Kerry (1983, prema Cropley i McLeod, 1986) diskutira o potrebama nadarenih učenika, i to u okvirima kognitivne, afektivne i društvene domene. U kognitivne potrebe nadarene djece i mladih autor ubraja potrebu za neovisnim samousmjerenim učenjem, sticanjem iskustava u rješavanju problema, razvijanjem metakognitivnih vještina i radom na sadržajima koji traže višu razinu mentalne aktivnosti. Afektivne potrebe se realiziraju kroz poticanje istraživanja, hrabrosti u postavljanju pitanja i spremnosti na preuzimanje rizika. I naposljetku, socijalne potrebe jesu poštovanje drugih, preuzimanje inicijative, prihvatanje vlastite različitosti bez oholosti, bahatosti, egoizma, ali i srama. Saznanja o odgojno-obrazovnim potrebama nadarenih učenika mogu poslužiti za rekonstruiranje cjelokupne školske organizacije, izbor programa, oblika odgojno-obrazovnog rada, nastavnih sadržaja i metoda, kao i procedura vrednovanja.

Jedan od najbitniji faktora potrebnih za zadovoljavanje kognitivnih, afektivnih i psihomotornih potreba nadarenih učenika jeste nastavnik. Nastavnici su glavni (su)kreatori zvaničnih i skrivenih kurikuluma i njegovi glavni realizatori. Nastavnik, svojim osobnim karakteristikama i pedagoškim kompetencijama, treba da odgovori na izazove koji se javljaju u radu s nadarenim učenicima.

Uloga nastavnika u odgoju i obrazovanju nadarenih učenika

Nastavnik je središnja figura cjelokupnog odgojno-obrazovnog sistema. Uočavanje, poticanje i praćenje nadarenih učenika je zahtjev koji se, uz ostale, postavlja pred nastavnika. Proširene koncepcije nadarenosti prepoznaju veći broj učenika koji imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe, što se odražava i na ulogu/e nastavnika. Choe (2011, prema Choe, 2016) sugerira da je profesionalni razvoj nastavnika u obrazovanju nadarene djece i mladih jedan od najbitnijih elemenata potrebnih za zadovoljavanje učeničkih kognitivnih, afektivnih i psihomotornih potreba. Bishop (1968) je zabilježio nekoliko odlika uspješnih nastavnika. Oni su zreli i iskusni, mentalno superiorni, zainteresirani za “intelektualne” aktivnosti (književnost, umjetnost...), ambiciozni, fokusirani na učenike, uredni i profesionalni, nastoje motivirati učenike i pobuditi njihove kreativne potencijale. Sinteza literature koju je napravio Miedijensky (2018) pokazuje da su nastavnici nadarenih učenika entuzijastični u pogledu svog podučavanja, kreativni, svjesni kognitivnih i emocionalnih potreba nadarenih učenika i posjeduju dobar smisao za humor. Vaille i Quigley (2002) odlike nastavnika nadarenih učenika svrstavaju u tri skupine:

1. osobne / socijalne karakteristike (nastavnici ostvaruju uvid u kognitivne i afektivne potrebe nadarenih učenika, imaju smisao za humor, entuzijastični su i responsivni na potrebe učenika, priznaju greške i voljni su ih ispraviti),
2. vještine podučavanja (usmjereni su na učenike, poznaju specifičnosti programa po kojem se izvodi nastava, potiču učenike na samostalno učenje, kreiraju optimalnu nastavnu klimu, dobro su organizirani),
3. intelektualne sposobnosti (dobro poznaju predmet/sadržaj, imaju široke interese, imaju visok koeficijent inteligencije, spremni su na profesionalno usavršavanje i cjeloživotno učenje, kreativni su, posjeduju izvanredne komunikacijske vještine).

Američka nacionalna asocijacija za nadarenu djecu (engl. National Association for Gifted Children, skraćeno NAGC) je dala značajan doprinos u obrazovanju nadarenih učenika, tako što je razradila standarde osposobljavanja nastavnika za rad s nadarenim učenicima. Šest je standarda, a to su (NAGC, n. d.): razvoj učenika i individualne razlike u učenju (nastavnici poznaju zakonitosti razvoja pojedinca, uvažavaju individualne razlike i nastoje odgovoriti na potrebe svakog učenika), okruženje za učenje (nastavnici stvaraju ugodno, sigurno i inkluzivno okruženje koje podržava uključivanje svih učenika, njihovo učenje i učešće kroz različite aktivnosti), predstavljanje sadržaja (nastavnici prezentiraju sadržaje na kreativan način, motiviraju učenike,

koriste dostupne resurse za organiziranje znanja i integraciju interdisciplinarnih tema), angažman i izražavanje (nastavnici nastoje maksimalno angažirati učenike kroz podržavajuće samousmjerenno učenje), planiranje nastave i strategije podučavanja/učenja (nastavnici poznaju i primjenjuju strategije rada s nadarenim učenicima s ciljem razvoja vještina kritičkog i kreativnog mišljenja, rješavanja problema i vještina izvedbe, kao i socio-emocionalnih vještina), profesionalno učenje i etička praksa (nastavnici se u svom radu rukovode etičkim načelima, svjesni su svoje uloge i potrebe za cjeloživotnim profesionalnim usavršavanjem).

Da bi nastavnici mogli odgovoriti na ova očekivanja, potrebno je da se osjećaju spremnim i podržanim u poticanju nadarenosti u školi/učionici i, prvenstveno, da poznaju prirodu nadarenosti. Stoga u ovome radu nastojimo ispitati percepciju nadarenosti iz perspektive osnovnoškolskih nastavnika.

Metod

Osigurati prikladnu odgojno-obrazovnu podršku i koncipirati aktivnosti koje pobuđuju kreativnost, maštu i radoznalost traži od nastavnika, prije svega, posjedovanje znanja o (prirodi) nadarenosti. Imajući u vidu činjenicu da način na koji nastavnici shvataju nadarenost utiče na modeliranje njihovih pedagoških praksi, cilj ovog rada jeste ispitati razumijevanje nadarenosti iz perspektive osnovnoškolskih nastavnika. U istraživanju je učešće uzelo 168 nastavnika, od čega je 119 nastavnika predmetne nastave, a 49 razredne nastave. Obuhvaćeni su nastavnici 11 osnovnih škola iz pet sarajevskih općina.

Od istraživačkih metoda korištene su deskriptivna i komparativna metoda, a primijenjena tehnika je anketiranje. Za propitivanje mišljenja o nadarenosti kreiran je anketni upitnik u kojem se od sudionika tražilo da narativno odgovore / upišu kako oni razumijevaju fenomen nadarenosti. Istraživanje je nastojalo dati odgovor i na sljedeće:

1. Koji su to kriteriji koje nastavnici prepoznaju pri artikulaciji nadarenosti?
2. Jesu li nastavnici imali priliku raditi s nadarenim učenicima?
3. Jesu li nastavnici imali priliku stručno se usavršavati iz domena nadarenosti i, ako da, o kojim oblicima stručnog usavršavanja se najčešće radilo?

Rezultati i rasprava

Odlučujuću ulogu u razvijanju i poticanju nadarenosti učenika imaju njihovu nastavnici. Oni su najodgovorniji akteri u razvijanju posebnosti svojih učenika. Njihova percepcija nadarenosti odražava se na modeliranje pedagoških praksi. Učesnici nadarenost definiraju na sljedeći način:

- *spособnost rješavanja problema na brz i efikasan način*
- *spособnost djeteta da brzo odgovori postavljenim zadacima*
- *brže i lakše usvajanje znanja, kao i njihovo povezivanje i primjena*
- *kreativnost, spособnost pojedinca da se izrazi na svoj "kreativan način"*
- *visoka inteligencija, brzina odgovaranja na pitanja i probleme, divergentno mišljenje, radoznalost, kreativnost*
- *spособnost postizanja nadprosječnih rezultata*
- *skup osobina kod učenika koje mu omogućuje da postiže trajno dobre/visoke rezultate*

Većina nastavnika nadarenost razumijeva kao spособnost učenika da brže, lakše, uspješnije, kreativnije i uz manje napora savladava školske sadržaje. Vidljivo je da za njih nadarenost predstavlja kombinaciju spособnosti, postignuća i kreativnosti. Do istog zaključka je došla Maksić (1998), ispitujući uvjerenja i teorije o nadarenosti kod učenika, nastavnika i roditelja. Pokazalo se da kod učenika dominira određenje nadarenosti kao spособnosti, kod roditelja je to kombinacija spособnosti i postignuća, a kod nastavnika kombinacija spособnosti, postignuća i kreativnosti.

Primjetno je da izvjestan broj nastavnika smatra da je nadarenost genetski programirana. Pa tako oni kazuju da je nadarenost:

- *urođena naklonost/talenat prema specifičnom predmetu/oblasti*
- *spособnost otkrivanja naslijeđenih talenata*
- *neuobičajena urođena spособnost za savladavanje određenog područja*
- *genetski kod*

Mnogo je studija koje se bave izučavanjem uticaja gena na mogućnosti čovjeka, a jedna od njih je uključila više od 8000 parova roditelja i djece, 25 000 sibling parova, 10 000 parova blizanaca i stotine usvojiteljskih obitelji. Ono što se pokazalo kao pravilnost jeste da genetski faktori doprinose općoj inteligenciji (Bouchard i McGue, 1981; Plomin, 1996; Plomin i dr., 1997, prema Plomin, 1999). S druge strane, Bloom (1982) je proveo ispitivanje o životima nekoliko stotina, na globalnom nivou, priznatih naučnika, umjetnika i sportista. Istraživanje razvoja talenta s

naglaskom na njihovim posebnim kvalitetama je trajalo tri godine. Bloom je utvrdio da se izvanredna postignuća ne mogu pojasniti isključivo postojanjem nadprosječnih potencijala za izvanredna postignuća. Temeljem biografske metode i intervjuiranja s roditeljima i nastavnicima uočena je jedna specifičnost: njima bitne osobe (prvo roditelji, a poslije i nastavnici) su uvijek bile tu za njih. Kroz proces razvoja darova, učesnici su imali njihovu bezrezervnu podršku. Ni roditelji ni nastavnici ih nisu forsirali na postizanje izvrsnih rezultata i postavljali pred njih nerealna, preambiciozna očekivanja već su ih samo poticali na optimalna opterećenja uz primjenu motivacijskih sredstava, što je doprinosilo njihovoj sve većoj posvećenosti (Gefferth i Herskovits, 2014). Bloom (1982) je zapazio da “svaka sposobnost, čak i ekstremno velika, ima potrebu za podrškom okoline i priznanjem kako bi se mogla iskazati. Nije ispravna tvrdnja da izvanredne datosti omogućavaju darovitosti koje bez pomoći ili unatoč teškim okolnostima mogu ostvariti izvanredne rezultate. To je, zapravo, opasna predrasuda” (prema Gefferth i Herskovits, 2014: 13-14). Vremenom su se apsolutne pretpostavke o naslijeđu odbacile, a nastojala su se ponuditi pomirljiva stajališta koja uključuju i okolinske poticaje. Prihvaćeno je da “razvoj nije više određen samo sopstvenim i nepromenljivim zakonitostima (ovakvi stavovi se pripisuju Pijažeu) već može imati različit tok u zavisnosti od organizacije aktivnosti djeteta tj. od učenja koje može imati različite oblike pa će dati i različite efekte” (Stojaković, 1986: 25). To znači da je brojnim aktivnostima moguće pospješiti razvoj djeteta, što dalje implicira da angažman nastavnika mora biti drugačiji, kurikulum diferencirani, a pristup individualizirani. Da bi se pospješila kvaliteta ovih praksi nužno je osnaživanje nastavnika za kreiranje poticajnih sredina u kojima se spajaju visoka očekivanja i standardi s toplinom i podrškom. Nekolicina nastavnika prepoznaje značaj povoljnih, obogaćenih sredina te podrške okoline i priznanja za realizirano da bi se dijete moglo iskazati.

Znakovita su određenja više nastavnika koji kažu da je nadarenost urođena datost ili “Božiji dar”. U prilog tome, jedan nastavnik kaže da nadarenost predstavlja *nešto što se rođenjem dobije. Tu nema sredine. Ili si nadaren ili nisi za neku oblast*. Drugi, pak, kazuje da je nadarenost *poklon od Boga, Božije davanje*. Samo dva nastavnika vide nadarenost kao rezultat dugotrajnog rada i truda. Kroz sve do sada navedeno da se konstatirati da nastavnici pokazuju tek površno ili djelomično shvatanje prirode nadarenosti. I u drugim istraživanjima se došlo do istog zaključka (Maia-Pinto i Fleith, 2002, Olthause, 2014, prema Mužić, 2017).

Analizom podataka koji se odnosi na kriterije prepoznate od nastavnika pri artikulaciji nadarenosti izdvojene su tri kategorije. Prva kategorija, ujedno i najčešća, jeste uzrasna naprednost. Neki od kodova koji su sačinjavali ovu kategoriju su: brže, lakše i uspješnije rješavanje problema, nadprosječna sposobnost, brzina odgovaranja na izazove, visok stepen inteligencije, “intelektualna prednost”. Druga kategorija je visoka razina unutrašnje motivacije, a treća visoka razina kreativnosti. Kodovi koji pojašnjavaju drugu i treću kategoriju uključuju: zainteresiranost, strast i predanost, trud i rad, divergentno mišljenje, radoznalost, generiranje (neobičnih) ideja, elaboraciju ideja i njihovo povezivanje. Opisivanje nadarene djece preko ovih osobina nalazi se i kod brojnih znanstvenika (Renzulli, 1986; Winner, 2005), iz čega slijedi zaključak da su nastavnici uspješni po pitanju prepoznavanja karakteristika nadarenih učenika.

Istraživanjem smo nastojali saznati i jesu li nastavnici imali priliku raditi s nadarenim učenicima. Prema procjeni nastavnika, broj nadarenih učenika s kojima rade tokom jedne školske godine u prosjeku iznosi četiri učenika u razrednoj nastavi, odnosno 17 učenika u predmetnoj nastavi. S obzirom na to da su nastavnici predmetne nastave angažirani više odjeljenja, dobiveni nalazi su očekivani. Interesantno je da 18 nastavnika predmetne nastave (pet nastavnika prirodnih nauka i 13 nastavnika društveno-humanističkih nauka) nije uočilo pokazatelje nadprosječnih sposobnosti niti kod jednog učenika, a dva nastavnika su izjavila da su svi učenici nadareni. Najveći broj nadarenih učenika uočen je u nastavi vjeronauke, tjelesnog i zdravstvenog odgoja te historije, a najmanji broj u nastavi jezika i književnosti. Uočavanje i prepoznavanje nadarenosti, uz poticanje i praćenje nadarenih učenika, treba biti važna tema stručnog usavršavanja nastavnika. Za očekivati je da nastavnici koji uzmu učešće u stručnom usavršavanju iz oblasti nadarenosti imaju pozitivnije stavove u odnosu na one nastavnike koji se nisu stručno usavršavali. Vojnović (2005) rezimira da obrazovanje o nadarenosti nastavnike čini kompetentnijim, responsivnijim, senzibilnijim u odgojno-obrazovnom radu s nadarenim učenicima. Zanimalo nas je jesu li nastavnici imali priliku stručno se usavršavati i, ako da, o kojim oblicima stručnog usavršavanja se najčešće radilo. Od 168 nastavnika njih 48 (28.6%) su bila uključena u programe stručnog usavršavanja. Najčešće su to bila nastavnička vijeća (56.3%), stručni skupovi i konferencije (50%), te samostalno proučavanje literature (41.6%). Zabrinjavajuće je da se čak 112 nastavnika (66.6%) nije stručno usavršavalo. Nekoliko je prijedloga koje Choe (2016) nudi na tragu razvoja programa osposobljavanja nastavnika za rad s nadarenim učenicima. Prvo, treba osigurati kvalitetno i efikasno inicijalno obrazovanje nastavnika. Drugo, postoji potreba za različitim oblicima stručnog

usavršavanja s ciljem jačanja profesionalnih kompetencija i sa širokim spektrom tema. Treće, programi stručnog usavršavanja za rad s nadarenim učenicima trebaju biti dostupni i nastavnicima koji ne rade direktno s nadarenim učenicima. Valja promisliti i o uvođenju posebnih programa certificiranja nastavnika u obrazovanju nadarenih učenika. Sve pomenuto će nastavnicima omogućiti bolje razumijevanje prirode nadarenosti što je pretpostavka navođenja učenika na postizanje visokih rezultata.

Zaključak

Analizirajući specifičnosti nastavnog rada s nadarenim učenicima, razabire se potreba za dobro pripremljenim; kvalificiranim i kompetentnim nastavnicima koji će se baviti odgojem i obrazovanjem učenika visokih sposobnosti. Znanja i uvjerenja koja nastavnici imaju o (prirodi) nadarenosti imaju presudan uticaj na njihove učioničke prakse.

U radu smo iz teorijske pozicije približili koncept nadarenosti kroz nekoliko definicija i tumačenja, najčešće prezentiranih kroz literaturu, a potom ukazali na ulogu nastavnika u stvaranju poticajne sredine; sredine s prikladnim intelektualnim poticajima, obogaćene kvalitetnom komunikacijom, primjerenim očekivanjima, strpljenjem i predanošću, toplinom i strukturom. U drugom dijelu smo nastojali napraviti uvid u promišljanja nastavnika o (prirodi) nadarenosti. Na osnovu dobivenih rezultata, zaključeno je da nastavnici nadarenost percipiraju kao sposobnost učenika da brže, lakše, uspješnije, uz manje napora savladava školske sadržaje. Međutim, veliki dio njih u potpunosti eliminira mogućnost sredine da oblikuje određene elemente nadarenosti, radi čega je moguće konstatirati da nastavnici pokazuju tek površno ili djelomično shvatanje prirode nadarenosti. Nastavnici, pri artikulaciji nadarenosti, prepoznaju da su nadareni učenici odlikovani trima osobinama: uzrasnom naprednošću, visokom razinom intrinzične motivacije, kao i visokom razinom kreativnosti.

Istraživanjem smo nastojali doznati i jesu li nastavnici imali priliku raditi s nadarenim učenicima. Prema procjeni nastavnika, broj nadarenih učenika s kojima rade tokom jedne školske godine u prosjeku iznosi četiri učenika u razrednoj nastavi, i 17 učenika u predmetnoj nastavi. To ukazuje na potrebu za profesionalnim razvojem nastavnika u domenu prepoznavanja i identificiranja nadarenosti, planiranja, vođenja i usmjeravanja učenika, tj. poticanja i praćenja njihovog akademskog rasta. Jasno je da je osposobljavanje nastavnika za rad s nadarenim učenicima jedan od najbitnijih elemenata neophodnih za zadovoljavanje kognitivnih, afektivnih i psihomotornih

potreba učenika. Imajući u vidu činjenicu da čak 112 nastavnika (66.6%) nije uzelo učešće u nekom od oblika stručnog usavršavanja, uputno je i urgentno razviti, odnosno unaprijediti programe osposobljavanja budućih nastavnika, što će omogućiti sticanje kompetencija za odgojno-obrazovni rad s nadarenim učenicima.

Literatura

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo; Beograd: Institut za psihologiju; Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- Bishop, W. E. (1968). Successful Teachers of the Gifted. *Exceptional Children*, 34(5), 317-325. <https://doi.org/10.1177%2F001440296803400502>
- Bloom, B. S. (1982). The Role of Gifts and Markers in the Development of Talent. *Exceptional Children*, 48(6), 510-522. <https://doi.org/10.1177%2F001440298204800607>
- Cropley, A., i McLeod, J. (1986). Preparing teachers of the gifted. *International Review of Education*, 32(2), 125-136. <https://doi.org/10.1007/BF00620383>
- Choe, H. S. (2016). Critical Reflection on Teacher Training Programs in Korean Gifted and Talented Education. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 6(1), 35-43.
- Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost - razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gefferth, E., i Herskovits, M. (2014). *Samo treba tražiti*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- George, D. (2004.) *Obrazovanje darovitih: Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: EDUCA d.o.o.
- Grgin, T. (1996). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Maksić, S. (1998). *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted-What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222-244. <http://dx.doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Mužić, L. (2017). *Mišljenja odgojitelja i nastavnika u odgojnoobrazovnoj prilagodbi za darovitu djecu i učenike*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci.
- National Association for Gifted Children/NAGC (n. d.). *National Standards in Gifted and Talented Education*. Pristupljeno 29.03.2024, dostupno na <https://nagc.org/page/National-Standards-in-Gifted-and-Talented-Education>
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A., i Rukavina, M. (2016). Stanje, problemi i potrebe rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. *Magistra Iadertina*, 11(1), 9-33.
- Pastuović, N. (2005). Hrvatska u 21. stoljeću: Odgoj i obrazovanje - Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju - koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. *Pedagogija*, 60(1), 72-103.

- Pavlović, S. (2011). Kamo ide obrazovanje darovitih...? U: M. Takács i B. Annamária (ur.), *The methodology of working with talented pupils* (str. 28-44). Novi Sad: University of Novi Sad.
- Plomin, R. (1999). Genetics and general cognitive ability. *Nature*, 402, 25-29. <https://doi.org/10.1038/35011520>
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. U: R. J. Sternberg i J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, P. O' C. (1993). *National excellence: a case for developing America's talent*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Stojaković, P. (1986). *Razvijanje sposobnosti učenja*. Sarajevo: "Svjetlost" - OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Vialle, W., i Quigley, S. (2002). Does the teacher of the gifted need to be gifted? *Gifted and Talented International*, 17, 85-90. <http://dx.doi.org/10.1080/15332276.2002.11672992>
- Vojnović, N. (2005). Stanje, problemi i potrebe u području skrbi o darovitim učenicima u hrvatskom školskom sustavu. U: V. Vlahović-Štetić (ur.), *Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi* (str. 79-118). Zagreb: IDIZ.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca: Mitovi i stvarnost*. Lekenik: OSTVARENJE d.o.o.
- Witty, P. (1958). *Who are the gifted?* U: N. B. Henry (ur.), *Education for the gifted: The fifty-seventh yearbook for the National Society for the Study of Education* (str. 41-63). Chicago: National Society for the Study of Education; University of Chicago Pres.

PERCEPTION OF GIFT FROM THE PERSPECTIVE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract

Gifted students are students with extraordinary general intellectual or specific abilities, which makes them more advanced compared to their peers who live in the same or similar environments, or have the same or similar conditions. Highly developed intellectual, creative, psychomotoric, leadership or artistic abilities make it possible to overcome the challenges faced by society. The world of tomorrow depends mostly on the contributions of gifted individuals. Therefore, it is the duty of educational institutions to create conditions for the actualization and cultivation of their abilities. Encouraging and developing giftedness is, among other things, one of the basic goals of education. Teachers are tasked with leading students to above-average results. Whether and to what extent the teacher will respond to this task depends on his personal characteristics and pedagogical competences. Providing adequate educational support and designing activities that stimulate creativity, imagination and curiosity requires teachers, first of all, to have knowledge about (the nature of) giftedness. The aim of this research is to examine the perception of giftedness from the perspective of primary school teachers. According to the results, giftedness is primarily recognized as the student's ability to master curriculum faster, easier, more successfully, with less effort. It is significant that a certain number of teachers believe that giftedness is an innate gift, while completely eliminating the possibility of the environment to shape certain elements of giftedness. Therefore, it is concluded that teachers show only a superficial or partial understanding of the nature of giftedness. In contrast, they successfully recognize the characteristics of gifted students. When articulating giftedness, teachers point to three key features: advanced age, high level of internal motivation and high level of creativity. The obtained findings are discussed and guidelines for pedagogical practice are given.

Keywords: *giftedness, teachers, nature of giftedness*