

Благица М. Златковић
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет у Врању
Катедра за педагогију и психологију

УДК 159.928-053.5:37.018
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.303Z
Прегледни рад
Примљен: 28. јануар 2022.
Прихваћен: 25. март 2022.

Сунчица М. Денић
Катедра за језике и књижевност

ПОСТУПЦИ ПОСЕБНЕ ПОДРШКЕ ДАРОВИТИМ ЧИТАЧИМА У РЕДОВНИМ ОДЕЉЕЊИМА

Айспиракџи: Полазну основу у разматрању поступака посебне подршке за даровите читаче у редовним одељењима у овом раду чине композитне и систематске концепције које даровитост одређују као изузетно постигнуће (Алтарас 2006). Према овим концепцијама, учење и образовање имају статус фактора који утичу на актуелизацију даровитости, тј. образовање обезбеђује посебне услове за развој даровитог понашања (Рензули 2012).

Циљ рада је да укаже на потребу јасне операционализације специфичних облика подршке даровитим читачима у редовним одељењима којима учитељи могу подстицати даљи развој ове специфичне способности својих ученика.

Кључне речи: даровитост, даровити читачи, специфични поступци подршке даровитим читачима.

УВОД

Фундаментална подела концепција даровитости јесте на оне које даровитост виде као изузетну способност наспрот оних које даровитост опажају као изузетно постигнуће (Даи 2009; Мејер 2005). Без обзира на суштинске разлике у схватању даровитости, које нису предмет нашег разматрања, за тему којом се бавимо значајно је да обе концепције додељују важну улогу процесима учења/образовања и срединским условима у којима се ови процеси реализују. И када даровитост посматрају као потенцијал, и када се опредељују за њено суштинско одређење преко постигнућа, савремене концепције даровитости разматрају како се изузетан потенцијал може преточити у изузетно постигнуће (Алтарас Димитријевић, Татић Јаневски 2016).

Према композитним и систематским концепцијама, учење и образовање имају статус фактора који утичу на актуелизацију даровитости, тј. образовање може обезбедити посебне услове за развој даровитог понашања (Рензули 2012).

Образложење за пружање посебне образовне подршке даровитим ученицима, самим тим и даровитим читачима, ослања се на следеће аргументе:

– систематско учење и образовање јесу битни фактори развоја, односно актуелизације даровитости уопште, али и даровитости у специфичним областима;

– ученици изузетних способности имају одређене специфичности из којих проистичу и потребе за посебном образовном подршком;

– потребе по правилу остају незадовољене када школа не предузима нарочите мере за подстицање даровитих ученика, што неретко резултира њиховим академским подбацивањем и другим проблемима (Алтарас 2006).

ОДРЕЂЕЊЕ ДАРОВИТИХ ЧИТАЧА И ПОВЕЗАНОСТ СА ИНТЕЛИГЕНЦИЈОМ

Полазећи од одређења да је даровитост изузетна способност, изражена у ванредној брзини, лакоћи и самосталности са којом се стичу знања и вештине у некој области, и то у поређењу са вршњацима, тј. особама сличног претходног искуства у датом домену, даровити читачи ове способности поседују у домену читања.

Од стране стручњака и практичара у области читања предложене су бројне дефиниције даровитих читача. Примарно, даровити читачи идентификовани су као деца која, при уласку на први ниво образовања, читају на знатно вишем нивоу од вршњачке групе, или поседују способност да учине брзи напредак у читању када им је дато исправно упутство (Бонд, Бонд 1983). Према овим ауторима, да би се капацитет за постигнуће у читању развијао, даровити читачи морају бити идентификовани, процењени и морају им бити обезбеђене посебне инструкције. Даровити читачи одређују се и као деца која су приближно две или више година изнад нивоа вршњачке групе на стандардизованом тесту читања, и која су идентификована као интелектуално надарена са потенцијалом за високе читалачке перформансе (Доул, Адамс 1983).

Даровити читачи могу се одредити и преко три аспекта даровитости из Рензулијевог модела даровитости, с тим што се аспекти даровитости сада везују за област читања (Восламбер 2002). Опште интелектуалне способности, као први аспект даровитости, код даровитих читача могу се мерити стандардизованим вербалним тестовима интелигенције као што су разумевање речи, вербална флуентност и вербално резонување. Специфична способност читања је специјализована вештина која се најбоље сагледава проценама заснованим на перформансама, као што су прављење прича, илустрације прича и проналажење веза прочитане приче са сличним темама. Други аспект даровитости, посвећеност задатку, укључује самопоуздање, напоран рад и спо-

собност препознавања личних талената и вештина, као и практичну употребу тих вештина. Даровити читаачи који исказују посвећеност задатку схватају да су у стању да читају текстове које отежано могу читати њихови другови и показују интересовање за даље развијање ове вештине. Трећи аспект даровитости, креативност, испољава се код даровитих читаача преко различитијих и напреднијих интерпретација прочитаног у односу на њихове вршњаке. Они виде нове везе између сличних тематских текстова и имају интересантна објашњења за ауторов избор радње, избор карактера итд.

Даровити читаачи имају дужу пажњу и могу задржати већу количину информација него њихови вршњаци (Милс, Џексон 1990). Поред тога, они користе ефикасније стратегије читања од просечних читаача (Бонд, Бонд 1983). Даровити читаачи користе фразе, напредније речи и целе реченице већ у раном детињству, они такође могу да користе контекст и слике знатно успешније од својих вршњака приликом идентификације речи и њиховог разумевања (Шнур, Лоури 1986).

Ранија истраживања документовала су везу између високе интелигенције и читања пре почетка школовања, процењено је да 50 процената високо интелигентних науче да читају пре поласка у школу (Вити 1971). У Термановом лонгитудиналном узорку, око 50 процената родитеља високо интелигентних изјавили су да су њихова деца почела да читају са пет година а 20 процената да су деца почела да читају са четири године. На тај начин је рана способност читања идентификована као индикатор високе креативности и успешног учешћа у програму за надарене.

Међутим, Џексон (1988) је утврдила да је однос између опште интелектуалне способности, мерене стандардизованим тестовима интелигенције, и ране способности читања, био скроман. Приликом прегледа литературе и разматрања резултата спроведених истраживања закључила је да висок ниво опште интелектуалне способности не гарантује да ће дете бити рани читаач, као и да неки рани читаачи имају просечне или исподпросечне интелектуалне способности. Џексон зато упозорава да улаз у програме за надарене не заснивамо на раној способности читања јер ова способност није поуздан индикатор надарености. Скромна повезаност између раних достигнућа у читању и опште интелектуалне способности указује да рани читаачи неће бити адекватни за многе програме за надарене уколико се ослањамо само на процену ове специфичне способности. Џексон препоручује да је битније да надареним читаачима променимо курикулум, модификујемо наставни програм за читање, уместо да се бавимо тиме да ли су генерално надарени. Препознавање њихове склоности ка читању и њено даље унапређивање су значајни, ако читање постане њихова животна навика они ће видети себе као учеснике у заједници која читање посматра као значајну и пријатну активност (Стромен, Мејтс 2004). Читање из задовољства је много више од обичне игре, оно повећава општа знања, боље разумевање других култура, учешће у заједници,

већи увид у људску природу и доношење одлука (Брунер 1996), побољшава друштвене вештине, зато је усмереност ка даровитим читачима друштвено оправдана.

КОМПОЗИТНЕ И СИСТЕМАТСКЕ КОНЦЕПЦИЈЕ ДАРОВИТОСТИ

Основна поставка композитних и систематских концепција јесте да образовање, као систематски процес, треба да обезбеди да се даровитост појави и даље развија. У овим концепцијама образовање поприма статус фактора који утиче на то да ли ће се даровитост уопште појавити (Алтарас 2006). Конкретизацију ове идеје налазимо у концепцији три прстена Џозефа Рензулија (Рензули 1978, 1986, 2005, 2012). Она је проистекла из тежње да се раскине са рестриктивним (термановским) схватањем даровитости као високог IQ-а, схватањем да је даровитост урођена карактеристика коју неко има или нема. Основна идеја ове концепције је да епитет „даровитост” не треба везивати уз ученике већ уз оно што им се у школи нуди. У том смислу, образовање даровитих не би било образовање одређене групе ученика, већ образовање које обезбеђује потребне услове за развој даровитог понашања, тј. креативне продуктивности. На тај начин ученици који су у старту само „потенцијално даровити” могу се неочекивано показати као „дорасли изазову” ако им се пруже одговарајуће образовне прилике (Алтарас 2006).

Други пример композитних и систематских концепција је Зиглеров модел акциотопа (Зиглер 2005). Слично као и Рензули, Зиглер сматра да даровитост не треба разумети као посебну особину индивидуе већ као квалитет система деловања или „акциотопа”. Улога образовног система, односно наставника, јесте да својим радом (наставом) и повратним информацијама омогући ученицима стално ширење репертоара могућих операција или активности.

Образовни систем умногоме одређује да ли ће ученик да достигне изврсност, тј. покаже своју даровитост. Да би се то догодило потребно је да се свесно и намерно иступи из зоне комфора тако што ће се увести изазов или оптерећење које покреће ментални и/или психомоторни апарат на изналажење виших облика адаптације, што даље доприноси унапређивању вештине. Овај поступак називан је наменским (намерним), свесним вежбањем. Његову суштину чини активно конструисање ситуација у којима захтеви иду за корак испред актуелног нивоа постигнућа, са изричитом намером да се унапреди неки аспект постигнућа, обично са крајњим циљем да се достигне изврсност. За успех тог процеса битно је да је у њему неко ко зна где треба поставити лествицу, којим вежбама се она најпре достиже и уме да пружи јасан фидбек о напретку. Наменско вежбање је по правилу вођено вежбање,

одвија се уз помоћ искусног тренера, наставника, односно ментора. Нагласак на вођеном вежбању произлази из става да ни код најдаровитијих ученика не треба очекивати да ће брзо и самостално достићи експертизу. Образовање треба да подржи актуелизацију даровитости тако што ће створити услове за вежбање одређеног квалитета и квантитета, тј. подстицати дуготрајно наменско вежбање. Стварање прилика за испробавање и кориговање грешака, разрађен систем подстицаја који ће ученику помоћи да истраје на напорном путу до експертизе најбољи је начин актуелизације даровитости.

Композитне и систематске концепције налажу разматрање потреба даровитих које произлазе из њихових специфичних одлика. Најзначајније потребе даровитих у образовном процесу су: потреба за бржом обрадом градива, уз мање понављања и утврђивања; потреба за прескакањем предложених и прелажење на напредније наставне садржаје; потреба за задацима који имају вишеструке (па и непознате) елементе и не решавају се у једном кораку или простом применом неког правила; потреба за дивергентним задацима, који дозвољавају оргиналне приступе и решења или чак реформулацију проблема; потреба за задацима који позивају на аналитичко и апстрактно мишљење, на тумачење пре него на памћење чињеница, извлачење ширих закључака и импликација; потреба за задацима који својом структуром личе на оне какве решавају стручњаци из неке области; потреба да управљају процесом школског учења и праћењем сопствених интересовања; потреба за релативно ненаметљивом структуром и флексибилном организацијом сазнајних активности и услова у којима се оне одвијају итд.

МОДИФИКАЦИЈА КУРИКУЛУМА ЗА ДАРОВИТЕ ЧИТАЧЕ

Тројни модел обогаћивања је један од најчешће коришћених модела за образовање ученика високих способности (Рејс, Рензули 1988). Рензули (1986) препоручује да је суштинска одредница у раду са даровитим ученицима покретање виших нивоа мишљења и избегавање строго структурираних стратегија учења.

Тројни модел је пожељна опција за даровите ученике (Рејс, Бернс, Рензули 1992) јер пружа могућност самоусмереног учења кроз употребу активности Типа I, II, и III (Рензули 1977). Први и други тип активности могу бити понуђени свим ученицима, док трећи тип више одговара ученицима са високим нивоом способности, мотивације и посвећености задатку.

Активности типа I су истраживачке активности у којима су ученици изложени различитим понудама и тада одлучују о једној теми или проблему који ће дубински проучавати. Истраживачка искуства су тако дизајнирана да излажу ученике новим и узбудљивим темама, идејама и знањима, које уобичајено нису заступљене у редовним плановима и програмима. Први тип обо-

гађивања садржи различите процедуре као што су гостујући излагачи, излети, демонстрације, центри интересовања и употреба аудио-визуелних материјала. Тим за обогаћивање, који се састоји од наставника, родитеља и директора, има главну одговорност у планирању активности првог типа. Овај приступ помаже да се оствари велики број важних циљева. Први и најважнији је да сви ученици имају прилику да учествују у обогаћеним искуствима, а школа постаје узбудљиво и стимулативно место за све. На овај начин се избегава задавање увек тешких задатака само даровитим ученицима, са проценом да су најпримеренији за њих. Поред тога, тим за обогаћивање обезбеђује ефикасну координацију између редовног плана и програма и искустава која се нуде у оквиру програма обогаћивања. На крају, проширење опсега редовног програма на укупну школску популацију помаже смањењу бриге о елитизму, који би подразумевао посебан третман само даровитих ученика.

Активности типа II усмерене су развоју когнитивних и афективних процеса. Ове активности могу допринети развијању креативног мишљења, решавању проблема, развијању критичког мишљења, као и развијању афективних процеса (процењивање и вредновање). Њихов непосредни допринос може бити развијање појединачних вештина које конституишу способност учења, пре свих, хватање бележака, интервјуисање, класификовање, анализирање података и извођење закључака. Значајно је и развијање вештина за употребу референтних материјала напредног нивоа као што су водичи за читање, директоријуми и сажети, као и развијање говорних и визуелних комуникационих способности.

Током активности типа III ученици ће истраживати одабрану тему или решавати одабрани проблем кроз индивидуални рад или рад у малим групама. Ученици затим подносе продукт који одражава, тј. рефлектује њихово учење (Рејс, Бернс, Рензули 1992), а који може имати различиту форму. Дакле, активности типа III подразумевају истраживачку и уметничку продукцију у којој ученик своје активности доживљава као професионално вежбање. Овај тип обогаћивања има пет основних циљева. Први циљ је усмерен обезбеђивању прилика да ученици искажу своја интересовања, знања, креативне идеје и посвећеност задатку у одређеној области. Други циљ је обезбеђивање напредног нивоа разумевања знања (садржаја) и методологије (процеса) који се користе у одређеним дисциплинама, уметничким областима и интердисциплинарним студијама. Трећи циљ усмерен је на развијање аутентичних производа којима се остварује жељени утицај на публику. Четврти циљ треба да допринесе развијању вештина учења у области планирања, организације, искоришћавања ресурса, управљања временом, доношења одлука и самоevalуације. И на крају, циљ овог типа обогаћивања је да развије посвећеност задатку, самопоуздање, осећање креативног постигнућа и способност успешне интеракције са другим ученицима, наставницима и особама које поседују експертизе у тој области (Рејс, Рензули 1988).

Модификација курикулума за даровите читаоче, пре свега кроз процес обogaћивања, потребна је као одговор на даровитост у овој специфичној области. Ученицима који су савладали вештину читања на нивоу разреда потребно је обезбедити приступ инструкцијама које су усмерене на развијање ове вештине изнад нивоа разреда, тј. вршњачке групе. Притом, даровитост за читање, као трокомпонентни конструкт (способност, посвећеност и креативност), захтева сагледавање и обogaћивање свих компоненти.

Истраживачи и практичари постају све свеснији важности мотивације за читање, они сугеришу да усмереност на афективне аспекте читања, као што је мотивација, може помоћи у борби против све већег незадовољства читањем (Крејмер, Касл 1994). С обзиром на то да је мотивација за учење једна од најкритичнијих детерминанти успеха и квалитета било ког исхода учења (Мичел 1992), сматра се да су мотивациони процеси темељ за координисање когнитивних циљева и стратегија у читању (Гатри, Вигфилд 2000), јер су мотивација за читање и способност читања синергијски феномени који се међусобно појачавају. Бољи читаочи читају више јер су мотивисани за читање, што даље доводи до побољшања речника и усавршавања вештине читања. Исти кружни однос важи и за друге области писмености, укључујући писање и вештине говора, као и вештине слушања.

Два повезана аспекта мотивације за читање су читалачки став и интересовање за читање. Читалачки став односи се на осећања и уверења које појединац има према читању, интересовање за читање односи се на склоност читача према одређеним жанровима и темама, док се мотивација за читање односи на унутрашња стања читача (Мацони, Гембрел, Коркеамаки 1999). Веома значајан налаз указује да читање ради задовољства и читање за потребе извршавања школских задатака предвиђају различите варијабле. Уживање у читању је првенствено одређено мотивацијом, док је количина и ширина школске лектире првенствено детерминисана когнитивним стратегијама које су ученици користили. Посебно се интринзична мотивација односи на ангажовање које се заснива на личном интересовању за саму активност. Унутрашњу мотивацију за читање карактерише већа учесталост читања и већа ширина читања, веће уживање у читању, веће задржавање кључних информација, већа упорност у суочавању са тешкоћама, овладавање потребним вештинама. Унутрашња мотивација за читање ослања се на неколико аспеката, важност читања односи се на веровање да је читање вредно, радозналост је жеља за сазнавањем о одређеној теми, укљученост се односи на уживање у читању одређених врста текстова и асимилацију сложених идеја. Насупрот томе, екстринзична мотивација укључује ангажовање као одговор на спољашње вредности и захтеве (Рајан, Деси 2000) и постизање одређених резултата.

Процена интересовања и креирање образовних интервенција према интересовањима ученика вероватно је један од најпрепознатљивијих начина

обогаћивања редовног наставног плана и програма. У бројним студијама ученици су наглашавали потребу за слободом у одабиру тема којима ће се бавити и критиковали ограничене могућности у реализацији својих интересовања, како при избору проблема, тако и времену које им је дозвољено за његово разматрање. Самостални избор текста који се чита је, поред мотивације, још један важан фактор у неговању доживотних читалаца. Деца која бирају оно што читају, читају више, имају богатији речник и писменија су. Извештај Канцеларије за образовне стандарде у Лондону (ОФСТЕД 2004) показао је да се школе не повезују на адекватан начин са читалачким интересовањима ученика и да школе ретко користе шири спектар материјала који ученици читају код куће као полазну тачку за унапређивања њиховог читања у школи и побољшања њихове мотивације.

Процена стилова учења ученика и обликовање активности у којима се преферирани стил може испољити јесте још један начин обогаћивања редовног плана и програма за даровите читаче. Надаље, елиминисање активности које су даровити читачи претходно савладали, или рационализација активности преко брзине њиховог извођења, а која је сразмерна способности ученика, ефикасан је начин у раду са овом групом ученика. Време које се добија применом ових мера може се користити за увођење одговарајућих активности обогаћивања или убрзавања. Применом поменутих начина обликовања курикулума могу се остварити значајни циљеви: да се створи изазовна околина за учење, да се обезбеди стручност у извођењу основног плана и програма и да се обезбеди време за одговарајуће обогаћивање и/или акцелерацију.

Истраживачи су давали и конкретне, појединачне сугестије за прилагођавање наставног плана и програма за даровите читаче (Абилек 2004). Програми за даровите читаче треба да укључе следеће поступке:

1. истраживање текста – талентовани читач самостално истражује текст по одређеном задатку;
2. аутентична истраживања – ови поступци подразумевају да док учитељ ради са целим разредом, даровити читачи се могу определити за једну тему коју ће истраживати (пожељно је обезбедити сарадњу ученика са наставником виших разреда, то је прилика да даровити читачи науче напредне вештине истраживања и савладају напредни ниво у оквиру одређене теме);
3. индивидуални рад са ментором – ментор је усмерен на једног ученика и док наставник посвећује већину свог времена раду са осталим ученицима, ментор се може посветити активностима које ће допринети развоју специјализованих вештина;
4. ресурси изван школске заједнице – нпр. експерти који се позивају као гости, сарадња са образовним институцијама вишег нивоа итд.;
5. проширени независни тематски пројекти – они стварају могућност да даровити читачи одаберу тему за коју су посебно заинтересовани, настав-

ник води ученике током избора истраживачког питања и помаже у лоцирању ресурса за учење;

6. груписање ученика по способностима – омогућава да наставник конципира неколико планова активности које ће спроводити у одељењу, како би се задовољиле потребе ученика на вишем нивоу читалачких способности;

7. груписање на нивоу неколико одељења, па чак и између разреда – при таквој оријентацији даровити читач другог разреда може учествовати у реализацији активности са ученицима трећег разреда, при чему наставник континуирано процењује вештине ученика како би био сигуран да се његове потребе задовољавају;

8. вођење критичког читања наставник примењује са даровитим читањима како би савладали вештине које воде ка суштинском разумевању текста, ове вештине укључују брзи преглед текста пре детаљног читања, предвиђање шта текст разматра, коришћење претходно стеченог знања кроз лично искуство како би се направила веза са текстом који се чита, сумирање главне идеје на деловима текста, одговарање на питања која су усмерена на додатну анализу текста;

9. вођена расправа о књижевним жанровима ради уочавања њихових суштинских карактеристика – наставник треба да омогући ученицима претходно читање књига различитих жанрова;

10. постављање питања која захтевају од ученика да у тражењу одговора иду изван информација које су презентоване у књизи итд.

Наведени поступци су само неки од начина конструисања стимулативног програма за даровите читаче у најмање две компоненте, брзо савладавање основног курикулума који је предвиђен за све ученике, али и диференцирани курикулум прилагођен потребама даровитих читача. Нека истраживања су показала да се 50% постојећег курикулума може елиминисати у раду са даровитим читачима (Рејс, Бернс, Рензули 1992), те се зато и предлаже тзв. компактирање курикулума. Компактирање курикулума је метод за промену редовног наставног плана и програма који подразумева елиминисање садржаја које је ученик већ савладао и увођење садржаја који одговарају његовом нивоу способности. На тај начин текстови примерени одређеном разреду могу бити замењени за даровитог читача напреднијим текстовима који су у оквиру теме која се у одељењу разматра. Флакбилно груписање ученика је друга модификација која се може користити са даровитим читачима, а која одговара на њихове потребе. Ученици се групишу по различитим критеријумима, способностима, интересовањима, стилу учења, социјалним способностима итд. Флексибилно груписање може се обављати на нивоу одељења, разреда или чак и преко тог нивоа. Груписање се може обавити и у хетерогене групе ако овај облик рада може да задовољи неке њихове потребе (Центри 1999).

Технолошки напредак обезбедио је нове могућности за даровите читаче, интерактивни мрежни системи пружају даровитим читачима персонализовано окружење за учење а наставницима драгоцен алат којим могу повећати ангажман ученика и обезбедити већа академска постигнућа. Рензули, творац трокомпонентног модела даровитости, развио је, у сарадњи са Сали Рејс, такав интерактивни мрежни систем (<https://renzullilearning.com>). Активност у овом систему започиње изразом ученичког профила којим се идентификују снаге, интересовања, стилови учења и изражавања ученика. На основу индивидуалног профила за сваког ученика се одређују активности обогаћивања. Рензулијев систем е-учења подржава развој значајних вештина: критичко мишљење, креативно решавање проблема, креативност, управљање временом, способност комуникације, способност за тимски рад итд. Као значајан ресурс за учење на даљину, овај систем може помоћи ученицима у задовољавању њихових потреба у редовним околностима, а ванредне кризне ситуације додатно појачавају значај оваквог облика подршке ученицима у процесу учења.

ИЗБОР ТЕКСТОВА ЗА МЛАДЕ ДАРОВИТЕ ЧИТАЧЕ

Недостатак текстова за младе даровите читаче регистрован је као проблем, оријентација ка превазилажењу овог проблема у пракси налаже да се наставницима понуде основне смернице како да изврше примерен избор текстова и изађу у сусрет потребама даровитих читача. Приликом одабира текстова за младе даровите читаче потребно је обратити пажњу на карактеристике текстова које доприносе њиховој стимулативности (Остин 2003). Неке од ових карактеристика су:

- напредни језик и структура – даровити читачи уживају у апстракцији, проналажењу образаца и повезивању два различита или слична текста,
- нејасан завршетак/садржај – даровити читачи воле да читају књиге без предвидљивих делова, желе да читају као да покушавају да реше загометку,
- речник који је богат, прецизан и променљив, тј. текстови који ће их изазивати и подстицати,
- ликови у књигама који су професионалним улогама или су описани као даровити појединци – даровитим читачима потребан је неко да се са њим идентификују и на тај начин схвате да је њихов таленат позитивна карактеристика,
- сликовне књиге могу бити одличан подстицај за креативно писање, ученици могу писати своје приче које ће бити сагласне са илустрацијама,
- текстови различитих жанрова усаглашени са интересовањима даровитих читача.

Избор адекватних текстова и примерених инструкција може смањити негативне ефекте који се понекад повезују са раном способношћу читања. Уколико ови услови нису задовољени могу се испољити проблеми код даровитих читача – досада у настави на нивоу одељења, непримерено понашање, импулсивне реакције, нелагода у раду, тражење пажње итд. (Кингор 2001; Рихерт 1997). Поред тога, даровити читачи могу прочитати и декодирати и текстове који нису у складу са њиховом емоционалном зрелошћу (Холстед 1994), у ситуацији када је тешко наћи напредне текстове који су примерени њиховом узрасту, тј. усаглашени са њиховом емоционалном зрелошћу.

Технолошки напредак донекле је решио и неке проблеме у избору текстова и начинима рада на тексту. Коришћење е-књига може бити значајна подршка у раду са надареним читачима. Поред тога што се е-књиге могу користити као алат за представљање текста, као и књига на папиру, е-књиге садрже и функције које се могу одредити као помоћни технолошки алати за читање. Е-књиге пружају алтернативне формате и пружају подршку читалачким активностима уважавајући потребе читалаца различитих читалачких способности. Неке од карактеристика прилагодљивости које е-књиге могу пружити укључују: прилагодљиву величину текста, истицање, обележавање, вођење белешака, интерактивне речнике и читање наглас путем софтвера за претварање текста у говор. У базама е-књига постоји велики избор књига за даровите читаче за различите узрасте које могу задовољити њихове различите потребе. Приступ широком спектру књига обезбеђује изложеност новим и изазовним информацијама, различитим темама и областима интересовања (Кларк 1983).

Други аутори (Лефевр, Сенешал 1999) говоре о још једној опасности коју је потребно имати у виду: за разлику од даровитих читача који потичу из средина које су родитељи довољно обогатили и прилагодили њиховим потребама, даровити читачи који долазе из породица које нису учиниле доступним адекватни материјал за читање у мањем степену испољавају своју вештину читања, тако да постоји опасност да они не буду препознати у школском раду.

ЗАКЉУЧАК

Истраживања указују да потребе даровитих ученика превазилазе оно што се традиционално пружа у редовним учионицама (Старко, Шак 1989), задржавање на унапред планираној активности за цео разред може допринети њиховој стагнацији и демотивацији. Поред тога, истраживања су показала да су даровити ученици који су учествовали у специјалним програмима обука имали боља академска постигнућа од даровитих вршњака који нису добијали посебну подршку (Колинс, Ајекс 1995).

Стратегије обогаћивања програма за даровите читаче, и поред бројних разматрања и истраживања, нису довољно заступљене у школама. Школе још увек нису постале боље место за учење и лични развој ученика, посебно не за развој њихових специфичних способности. Шира имплементација примене стратегија обогаћивања за даровите читаче базирана на прихватању и примени основног принципа композитних и системских концепција могла би допринети обезбеђивању услова за развој даровитог понашања (Рензули 2012).

Поступци модификације курикулума за даровите читаче јесте питање које је потребно даље разматрати, даље истраживати и приближавати потребама даровитих читача, а све са намером да се оријентација ка читању задржи и унапреди. Издвајање једног модела, као најпримеренијег за све даровите читаче, није могуће. Оријентација ка пружању помоћи наставницима да изађу у сусрет потребама својих ученика може започети прегледом неких од предложених приступа у раду са даровитим читачима.

ЛИТЕРАТУРА

Абиллок (2004): D. Abilock, *Information literacy: an overview of design, process and outcomes*, Retrieved in Decemer 2021 from <http://www.noodletools.com/debbie/literacies/information/lover/infolit1.html>

Алтарас Димитријевић, Татић Јаневски (2016): А. Алтарас Димитријевић, С. Татић Јаневски, *Образовање ученика изузетних способности: научне основе и смернице за школску праксу*, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Алтарас (2006): А. Altaras, *Darovitost i podbacivanje*, Pančevo–Beograd: Mali Nemo, Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.

Бонд, Бонд (1983): C. W. Bond, L. T. Bond, Reading and the gifted student, *Roeper Review*, 5, 4–6.

Брунер (1996): J. Bruner, *The culture of education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Вити (1971): P. Witty (Ed.), *Reading for the gifted and creative student*, Newark, DE: International Reading Association.

Вослембер (2002): A. Vosslamber, Gifted readers: Who are they and how can they be served in the classroom?, *Gifted Child Today*, 25(2), 14–21.

Гатри, Вигфилд (2000): J. T. Guthrie, A. Wigfield, Engagement and motivation in reading, In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (3rd ed.), New York: Longman.

Даи (2009): D. Y. Dai, Essential tensions surrounding the concept of giftedness, In: L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness*, Springer Science and Business Media, 39–80.

Доул, Адамс (1983): J. A. Dole, P. J. Adams, Reading curriculum for gifted readers: A survey, *Gifted Child Quarterly*, 27(2), 64–77.

Зиглер (2005): A. Ziegler, The actiotope model of giftedness, In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.), New York: Cambridge University Press, 411–436.

Кингор (2001): В. Kingore, Gifted kids, gifted characters, and great books, *Gifted Child Today*, 24(1), 30–32.

Кларк (1983): R. Clark, Reconsidering Research on Learning from Media, *Review of Educational Research*, 53/4, 445–459.

Колинс, Ајекс (1995): N. Collins, N. Aiex, *Gifted readers and reading instruction*, Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication (ERIC Document Reproduction Service No. ED379637).

Крејмер, Касл (1994): E. H. Cramer, M. Castle, Developing lifelong readers, In: E. H. Cramer, M. Castle (Eds.), *Fostering a love of reading: The affective domain in reading education*, Newark: DE: International Reading Association, 3–12.

Лефевр, Сенешал (1999): J. Lefevre, M. Senechal, The relations among home-literacy factors, language and early-literacy skills, and reading acquisition, In: M. A. Evans (Chair), *Home literacy practices: Precursors, dimensions and outcomes in the early school years*, Symposium presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.

Мацони, Гембрел, Коркеамаки (1999): S. A. Mazzoni, L. Gambrell, R. L. Korkeamaki, A cross-cultural perspective of early literacy motivation, *Reading Psychology*, 20, 237–253.

Мејер (2005): R. E. Mayer, The scientific study of giftedness, In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, New York: Cambridge University Press, 437–447.

Милс, Џексон (1990): J. R. Mills, N. E. Jackson, Predictive significance of early giftedness: The case of young gifted reading, *Journal of Educational Psychology*, 82, 410–419.

Мичел (1992): R. Mitchell, *Testing for learning: How new approaches to evaluation can improve American schools*, Old Tappan, NJ: Simon & Schuster.

Остин (2003): P. Austin, Challenging gifted readers, *Book Links*, 12, 32–37

ОФСТЕД (2004): OFSTED, *Reading for Purpose and Pleasure: an evaluation of the teaching of reading in Primary Schools*, London: HMI 2393.

Рајан, Деси (2000): R. M. Ryan, E. L. Deci, Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55, 68–78.

Рејс, Рензули (1988): S. M. Reis, J. S. Renzulli, Developing challenging programs for gifted readers, *The Reading Instruction Journal*, 32, 44–57.

Рензули (1978): J. S. Renzulli, What makes giftedness? Reexamining a definition (reprint), *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88.

Рензули (1986): J. S. Renzulli, The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity, In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, 53–92.

Рензули (2005): J. S. Renzulli, The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity, In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.), New York: Cambridge University Press, 246–279.

Рензули (2012): J. S. Renzulli, Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach, *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159.

Рихерт (1997): E. S. Richert, Excellence with equity in identification and programming, In: Colangelo, Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.), Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 75–88.

Старко, Шак (1989): A. J. Starko, G. D. Schack, Perceived need, teacher efficacy, and teaching strategies for the gifted and talented, *Gifted Child Quarterly*, 33, 118–122.

Строммен, Мејтс (2004): L. Strommen, B. Mates, Learning to love reading: Interviews with older children and teens, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48.

Холстед (1994): J. W. Halsted, *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school* (2nd ed.), Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Џексон (1988): N. E. Jackson, Precocious reading ability: What does it mean?, *Gifted Child Quarterly*, 32(1), 200–205.

Џентри (1999): M. Gentry, *Promoting student achievement and exemplary classroom practices through cluster grouping: A research-based alternative to heterogeneous elementary classrooms*, Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Blagica M. Zlatković

University of Niš

Faculty of Education in Vranje

Department of Pedagogy and Psychology

Sunčica M. Denić

Department of Language and Literature

PROCEDURES OF SPECIAL SUPPORT FOR GIFTED READERS IN REGULAR CLASSROOM

Summary: In this paper, the special support procedures for gifted readers in the regular classroom are being considered from a perspective of composite and systematic concepts. These concepts define giftedness as an extraordinary achievement (Altaras 2006). In addition, learning and education have the status of factors that influence the actualization of giftedness, i.e. according to these concepts, education provides special conditions for the development of gifted behavior (Renzulli 2012).

The aim of the paper is to emphasize the need for a clear operationalization of specific forms of support for gifted readers in regular classes. Based on these forms of support teachers can encourage the further development of this specific ability of their students.

Keywords: giftedness, gifted readers, specific methods of supporting gifted readers.