

**Jovan Đorđević
Bosiljka Đorđević**

PRIRODA DAROVITOSTI I PODSTICANJE RAZVOJA

**Priredili:
Grozdanka Gojkov
Aleksandar Stojanović**

**SAO
BEOGRAD, 2016.**



Izdavač:
Srpska akademija obrazovanja, Beograd

Za izdavača:
Akademik prof. dr Nikola Potkonjak

Priredili: Grozdanka Gojkov i Aleksandar Stojanović

Štampa: Birokup, Bela Crkva

Sva prava su rezervisana. Ni jedan deo ove publikacije ne sme biti reproducovan, umnožen, niti prenet u bilo kojoj formi i na bilo koji način (fotokopiranjem, elektronskim putem i sl.) bez prethodne pismene saglasnosti izdavača.

SADRŽAJ

Uvodne napomene	5
------------------------------	----------

I DAROVITI U SAVREMENOM DRUŠTVENOM KONTEKSTU

1. Procesi globalizacije i kreativnost	11
2. Daroviti i društvena elita	20
3. Talentovani učenici: vrednosti i moralno vaspitanje	24
4. Vrednosti potencijalne društvene elite	35
5. "Nije zlato sve što sija..." – Narodna poslovica (Ili: Druga strana darovitosti)	51
6. Univerzitet i kreativni i daroviti studenti	60
7. Daroviti i odrasli	71
8. Porodica kao faktor podsticanja darovitosti	84

II METODOLOŠKI POSTUPCI U PROUČAVANJU DAROVITOSTI

1. Metodološki postupci u proučavanju uloge nastavnika kao vaspitača i njegovih svojstava	93
2. Faktori (ne) uspeha darovitih i kreativnih žena	100
3. Metodološka istraživanja društveno moralnog razvoja i vaspitanja (sa posebnim osvrtom na darovite)	109

III IDENTIFIKACIJA I KARAKTERISTIKE DAROVITOSTI I KREATIVNOSTI

1. Poznavanje prirode darovitosti pretpostaka za njeno podsticanje i razvoj ...	119
2. Mogućnosti rane identifikacije darovitosti	124
3. Intelektualne sposobnosti i darovitost na uzrastu do 10–11 godina	134
4. Podsticanje darovitosti	141
5. Komunikacije i daroviti učenici	151
6. Roditelji, nastavnici i instruktori o razumevanju (shvatanju) pojmove i termina darovitost i talenat (Implicitna teorija darovitosti)	157

IV DIDAKTIKA DAROVITIH

1. Didaktički oblici, postupci, organizacija, sadržaji i metode, primerene osobenostima i potrebama darovitih učenika	163
---	-----

2. Daroviti i kreativni studenti i rad sa njima	171
3. Univerzitet i daroviti i kreativni studenti	177
4. Didaktički oblici i postupci u radu sa uspešnim i darovitim studentima	189
5. Daroviti studenti i raznovrsnost njihovog podsticanja	209
6. Individualizacija i problemska nastava u radu sa darovitim i talentovanim učenicima	223
7. Dariviti učenici i različiti didaktički oblici i organizacija rada sa njima	233
8. Strategije podsticanja darovitosti	245
9. Oblici i sadržaji rada sa darovitim učenicima	258
 V DAROVITOST I KREATIVNOST	
1. Kreativnost, porodica i predškolske ustanove- otkrivanje i negovanje kreativnosti	267
2. Kreativnost - podsticanje i negovanje	275
3. Kreativnost na predškolskom uzrastu - osobnosti i forme	282
4. Intelektualne sposobnosti i kreativnost	288
5. Kreativnost i inteligencija – konsekvene za školu i nastavnike	293
 Literatura	308

UVODNE NAPOMENE

Tekstovi pred nama, organizovani u ovoj monografiji, su radovi akademika Jovana i Bisiljke Đorđević objavljeni u zbornicima radova sa okruglih stolova posvećenih darovitima, koje Visoka strukovna škola za vaspitače „Mihailo Palov“ u Vršcu ornizuje 22. godinu. Akademici Bosiljka i Jovan Đorđević bili su aktivni učesnici svih ovih godina i davali veliki doprinos nastojanjima u povezivanju istraživača iz bliže i dalje okoline, a bilo je preko 900 učesnika iz desetaka zemalja Evrope i Azije. Zapažen doprinos profesori su davali svojim diskusijama i tekstovima datim u ovoj monografiji, ali i sugestijama pri izboru tema za diskurs na Okruglim stolovima, imajući široko poznavanje naučnih tokova u oblasti otkrivanja, podsticanja i razvoja darovitosti i kreativnosti kod nas i u svetu. Njihova pomoć ogledala se i u svestranim analizama aktuelnih problema darovitosti i kreativnosti, pomoći u definisanju pitanja, ulaženjem u suštinu problema i racionalnom vezivanju teorija i stvarnosti, čineći time nalaze istraživanja praktično korisnim.

Kao konsultanti u definisanju pitanja, aktuelnih problema za diskusije kojima bi se na skupovima svestrano ulazilo u suštinu fenomena darovitosti iz raznih aspekata, bili su siguran oslonac u praćenju razvoja saznanja u oblasti darovitih, jer su u poznavanju svetske literature u ovoj i drugim oblastima, išli u korak s vremenom, ali i ispred vremena, shvatajući mnogostrano kreativnost u antinomijama (post) informatičkog doba u kojoj daroviti danas pripadaju takozvanoj digitalnoj generaciji u vreme neslućenog rasta internet servisa i usluga i njihovog ogromnog uticaja na brzinu i tok kako društvenih, obrazovnih, tako i ličnih, individualnih promena i uticaja na značaj snalaženja u svetu brzih promena, neodređenosti, nesigurnosti i ulogu kreativnih pristupa životnim problemima.

Profesor Jovan Đorđević je kreativnosti posvećivao posebnu pažnju, idući dalje od pitanja ispoljavanja darovitosti ka mogućnosti vežbanja i izgrađivanja talenata i kreativnosti, ka specifikovanju karakteristika darovitosti i uslova za njihov razvoj. U radovima koji su pred nama uočava se da su se vremenom oba autora više povećivala istraživanjima intrapersonalnih aspekata moralnosti, ulozi kulturnih razlika i potreba za njihovim uvažavanjem u tretmanu talentovanih sa ciljem da se sačuva i podrži kreativnost kao suštinsko obeležje ljudskog bića. Iz ovoga su nastali radovi koji se interesuju za nove teorije kao okvire za razumevanje fenomena darovitosti i kreativnosti. Razmatraju se mogućnosti korišćenja teorije ekspertize, teorije sticanja i teorije intervencije u tumačenju uloge učenja kod razvoja visokih sposobnosti i kreativnosti, koje u sebi sadrže pružanje odgovarajuće podrške i vođenja u toku razvoja, sa uverenjem da se izuzetno postignuće ostvaruje kao rezultat intenzivnog i upornog treninga, iskustva i prakse pod optimalnim sredinskim uslovima. U okviru pomenutog, kao značajan deo darovitosti, posmatraju kreativnost kao spoj kreativnih sposobnosti i kreativne motivacije. Tako su poslednjih godina usmerili svoju pažnju na razvoj talenata putem rešavanja problema i integraciju višestruke inteligencije u nastavni rad; povećanje kreativnosti putem programa vizuelne percepcije; menjanje

dečjeg mišljenja uz upotrebu dinamičkog procenjivanja u nastavi. A, u istraživanjima u oblasti mišljenja i intelektualnih potencijala; kreativnosti u različitim oblastima... uprkos zapretenosti, a uz to i više značne naravi same kreativnosti (ili upravo zbog nje), nisu odustajali od kreativnosti, shvatajući je kao kompleksan fenomen, složenu sposobnost ličnosti sastavljenu od brojnih činilaca koji podstiču i podržavaju stvaralaštvo, kao što su originalnost, fleksibilnost i fluentnost, kao i druge kategorije, među kojima izdvajaju intelektualne faktore (mišljenje, maštu, pamćenje i dr.), faktore sposobnosti i neintelektualne faktore (motivaciju, tolerantnost, svojstva karaktera, aspiraciju i sl.), naglašavajući njihovu ulogu u podsticanju, podržavanju i usmeravanju stvaralaštva.

U radovima koji slede uočava se da profesorica Bosiljka Đorđević, kao utemjivač proučavanja darovitih učenika kod nas nije izbegavala osetljiva, u nauci nerazjašnjena pitanja, poput odnosa inteligencije i kreativnosti, još uvek aktuelnog problema psihologije darovitosti, iznoseći kritičke prikaze najznačajnijih 'klasičnih' empirijskih istraživanja odnosa ova dva fenomena: istraživanja u kojima je utvrđena slaba ili niska pozitivna korelacija između inteligencije i kreativnosti i istraživanja u kojima nije pronađena značajna veza između te dve pojave. A, ova i sl. pitanja bila su u istraživanjima autora radova u ovoj monografiji siguran temelj za istraživački rad i prezentovanje nalaza istih u Parizu, Ženevi, Čelthemu – Velika Britanija, Tunisu, Londonu, Tokiju... Poznavanje više jezika omogućilo joj je da komunicira sa istraživačima iz drugih zemalja i kultura i da tako afirmiše svoje i rezultate naših istraživača, kao i da svoja saznanja o problemima darovitih u drugim sredinama prenose u našu sredinu.

Radovi u ovoj monografiji podeljeni su u pet celina, a sadržajno se odnose na sledeće:

- *Daroviti u savremenom društvenom kontekstu:* Procesi globalizacije i kreativnost; Daroviti i društvena elita; alentovani učenici: vrednosti i moralno vaspitanje; "Nije zlato sve što sija..." – Narodna poslovica(Ili: Druga strana darovitosti); Univerzitet i kreativni i daroviti studenti; Daroviti i odrasli; Porodica kao faktor podsticanja darovitosti;
- *Metodološki postupci u proučavanju darovitosti:* Metodološki postupci u proučavanju uloge nastavnika kao vaspitača i njegovih svojstava Faktori (ne) uspeha darovitih i kreativnih žena; Metodološka istraživanja društveno moralnog razvoja i vaspitanja (sa posebnim osvrtom na darovite).
- *Identifikacija i karakteristike darovitosti i kreativnosti:* Poznavanje prirode darovitosti pretpostaka za njeno podsticanje i razvoj; Mogućnosti rane identifikacije darovitosti; Podsticanje darovitosti; Komunikacije I daroviti učenici; Roditelji, nastavnici i instruktori o razumevanju (shvatanju); pojmove i termina darovitost i talenat (Implicitna teorija darovitosti).
- *Didaktika darovitih:* Univerzitet i daroviti i kreativni studenti; Didaktički oblici, postupci, organizacija, sadržaji i metode, primerene osobenostima i potrebama darovitih učenika.
- *Darovitost i kreativnost:* Kreativnost, porodica i predškolske ustanove-otkrivanje i negovanje kreativnosti; Kreativnost- podsticanje i negovanje;

Kreativnost na predškolskom uzrastu-osobenosti i forme; Intelektualne sposobnosti i kreativnost.

Moglo bi se zaključiti da su tekstovi u ovoj monografiji jednako značajni za teoretičare, istraživače, praktičare, a i one koji tek kreću stazama izučavanja darovitosti i kreativnosti, jer su višeslojni i jednaku pažnju posvećuju nalazima istraživanja, kao i dometima istih i njihovim pedagoškim implikacijama. Mladi istraživači moći će u njima da nađu ne samo savremene nalaze i teorijska promišljanja, nego i dobre modele za istraživačke nacrte pitanja u ovim oblastima.

Pored prethodne potrebe da ovi vredni radovi dođu do onih koji se za oblasti darovitosti i kreativnosti interesuju, dakle, da im budu dostupniji, jednako značajn razlog je i da i na ovaj način naglasimo izraze velikog poštovanja za naučne doprinose ovoj tematiki kojom su se profesori predano i visoko profesionalno bavili, istražujući fenomen kreativnosti i darovitosti, ostavivši dubok trag vrsnih teoretičara, originalnih istraživača i prometejski orijentisanih mislilaca, čime su zadužili našu, pa i evropsku, pedagogiju i psihologiju, posebno u oblasti darovitih, zastupajući humanističke stavove i implementaciju istih u pedagošku praksu.

Grozdana Gojkov i Aleksandar Stojanović



I

DAROVITI U SAVREMENOM DRUŠTVENOM KONTEKSTU

Jovan Đorđević

PROCES GLOBALIZACIJE I KREATIVNOST

Velike i nagle promene, neizvesnost, protivurečnosti i kriza kao odlike savremenosti; njihov odraz na društveni i individualni život; pad morala; ubrzanje u svim oblastima života i rada; naučno-tehnološka i naučna revolucija i njihov uticaj na obrazovanje; *procesi globalizacije (mondijalizacije)*; Posledice globalizacije-posebne, formalno uvođenje parlamentarizma i pravnog uređenja, slobode i ljudskih prava, s jedne strane, ali i ograničavanje suvereniteta, podređenost i zavisnost, zloupotreba i eksploracijom (posebno prirodnih bogatstava), marginalizacija nerazvijenih i siromašnih zemalja, dominacija zapadnjačkih (pretežno američkih) društvenih vrednosti, nadmoćnost svetskog poretku i dr., s druge strane. Bolonjski proces, kao poseban vid globalizacije- duh anglosaksonske ideologije i pragmatizma, insistira na uskim, specijalizovanim praktičnim usmerenjima i zanimanjima, koji mogu da zadovolje *zahteve i potrebe tržišta, industrije i proizvodnje*; formiranje konformističkih gradana, bez širih teorijskih sagledavanja, bez neophodnih sinteza i razumevanja celine, marginalizacije osnovnih humanističkih disciplina i sl. U okviru globalizacije i njene uloge u obrazovanju, ne pominje se *ličnost* i druga njena svojstva i osobenosti, izvan intelektualnih, kao što su osećanja, afektivni život, stvaralaštvo, društveno i moralno vaspitanje i dr. *Kreativnost i stvaralaštvo* kao komponente ne samo intelektualnog već i celovitog razvoja. Uloga znanja u *samostalnom i kritičkom mišljenju*; stvaralašto i svojstva intelekta. Definicije, načini identifikacije, teorijske formulacije i rezultati istraživanja o kreativnosti.

Živimo u svetu i vremenu velikih i naglih promena, neizvesnosti i kriza, koje su zahvatile sva područja društvenog i individualnog života, naročito međusobne odnose, i dovele do pada morala. U nastojanju da okarakterišemo buduće doba, moramo reći da će se vreme u kome živimo, a pogotovo ono koje je pred nama, upisati u istoriju ne samo velikim ubrzanjima i promenama u svim oblastima života i rada već, pre svega, i većim složenostima, problemima, suprotnostima i protivurečnostima, znatno većim i delikatnijim od onih koje poznajemo.

Naučno-tehnička revolucija, najznačajniji istorijski i društveni proces u drugoj polovini 20. veka, u osnovi je izmenio odnose nauke i proizvodnje, nauke i obrazovanja, proizvodnje i obrazovanja. Neslućeni razvoj i procvat nauke, tehnike i tehnologije, neposredno utiču na obrazovanje, njegov sadržaj, metode, tehnike i primenu, kao i na celokupnu organizaciju učenja i obrazovnog procesa. Zbog toga se problemi obrazovanja i njegovo usklađivanje sa zahtevima naučno-teničkog i

tehnološkog procesa postavljaju u svim zemljama kao suštinski i neposredni zadaci savremene škole, prosvete i obrazovanja.¹

Paralelno sa naučno-tehničkom revolucijom nastala je i druga značajna revolucija – "saznajna revolucija". Njena pojava se obično vezuje za zbivanja u 1956. godini. Naime, te godine je Herb Sajmon izumeo kompjuterski program za rešavanje određenih teorema poznat pod nazivom "Opšti rešitelj problema". Iste godine Džerom Bruner sa saradnicima objavio je studiju o mišljenju u kojoj se prvi put rešavanje problema ne objašnjava i ne tumači samo sa logičkog stanovišta, već se objašnjava i tehnološki, po-lazeći od stanovišta da logika nije proces već *objašnjavanje rezultata* aktivnih procesa. Te godine je i Noam Čomski izložio nove ideje o jeziku (lingvistici) kao sistemu koji "stvara i rađa" (generativni sistem).

Bruner, međutim, smatra da je za razmatranje "saznajne revolucije" značajnija 1932. godina. Te godine objavljena su veoma značajna istraživanja Hajzenberga u oblasti fizike (nema načina da se istovremeno shvata i po-ložaj i brzhina neke čestice); E. D. Edrijana u okviru neurofiziologije (utvrđivanje postupaka i načina na koji utisci iz spoljašnjeg sveta, putem neprekidno fluktuirajuće energije, dospevaju u nervni sistem; Alfreda Korzibin-skog – originalni prikaz nazvan generalna semantika, koji može pomoći shvatanju odnosa između percepcije, simbola i stvarnosti; ideja koju je razvio Edvard de Bono, pod nazivom "lateralno mišljenje", koje pruža ličnu perspektivu o poimanju slobode i stvarnosti; u psihologiji (A. M. Maslov); biohemiji (L. von Bartalanff), filozofiji (E. Laszlo) i drugi.

Pri razmatranju ovih savremenih društvenih i teorijskih problema neophodno je osvrnuti se i na *proces globalizacije (mondijalizacije)*, koji ima svoju dugu predistoriju, a pojavio se i naglo proširio osamdesetih godina prošlog veka, da bi postao dominantan u našem veku.

Globalizacija je složen, višedimenzionalan i protivurečan proces koji obuhvata ekonomsko, političko i kulturno područje života i rada pa se može govoriti o nastajanju *univerzalno planetarne civilizacije* sa odgovarajućim sistemom društvenih i moralnih vrednosti. Dolazi i do globalizacije obrazovanja koje sve više postaje praktično, primenljivo i usmereno tako da odgovara *potrebama tržišta i profita* ("znanje kao roba").

Posledice globalizacije su posebne nacionalne države koje su dvostrukе i protivurečne; osavremenjavanje ekonomskog, društvenog i političkog života, formalno uvođenje parlamentarizma i pravnog uređenja, slobode i ljudskih prava, s jedne strane, ali i ograničavanje suvereniteta, podređenost i zavisnost, zloupotreba i eksploracijā (posebno prirodnih bogatstava), marginalizacija nerazvijenih i siromašnih zemalja, dominacija zapadnjačkih (pretežno američkih) društvenih vrednosti, nadmoćnost svetskog poretkā i dr., s druge strane.

¹ Terminom naučno-tehnička revolucija prvi se poslužio J. Bernal, shvatajući pod tim pojmom proces u kome je razvoj i napredovanje nauke brži i intenzivniji od privrednog razvoja. Danas se pod ovim terminom označava složen proces nauka i tehnika u kome nauke podstiču razvoj privrede i ekonomije, istovremeno zahtevajući i njeno sve veće potvrđivanje. U tom složenom dvo-smernom procesu sumiraju se pozitivni uzajamni uticaji i posledice nauke i tehnike, njenog mesta, uloge i uticaja na društveni život i razvoj pojedinaca.

Globalizacija se javlja i kao svojevrstan oblik prelaza, "premošćivanja" i dominacije u politici nadnacionalnih institucija (OUN, NATO, Haški sud); u ekonomiji – transnacionlne i nadnacionalne korporacije (Svetska banka, Međunarodni monetarni fond, Svetska privredna organizacija i sl.); uskladivanje globalne kulture, pre svega one masovne (film, literatura, pop i rok muzika i dr.). Na taj način globalizacija ostvaruje transnacionalne i međuregionalne tokove, stvarajući globalnu osnovu za ostvarivanje međusobnih zavisnosti.

Posebno je potrebno ukazati na protivurečnosti globalizacije u oblasti kulturnih aspekata društvenog života i razvoja. Ona, s jedne strane, proširuje područja kulturnog života, razmenu ideja i dostignuća, stvaralaštva i inovacija, a, s druge strane, ruši tradicionalne i nacionalne kulturne tekovine, istorijsko nasleđe i samobitnost, namećući vrednosti i ideje zapadnjačke civilizacije.

Globalizacija posebno narušava nivo života i mogućnosti nerazvijenih i siromašnih zemalja i naroda. Ujedinjene nacije su publikovale dokument pod naslovom *Globalizacija s ljudskim likom*, u kome su reljefno prikazane razlike između razvijenih zemalja i zemalja u razvoju. Tako, na primer, šezdesetih godina prošlog veka, razlika između pet najrazvijenijih i pet najsilomašnjih zemalja iznosila je 30 : 1, osamdesetih godina – 50 : 1 a devedesetih godina – 74 : 1, U pomenutom dokumentu iznesen je i podatak da tri najbogatija čoveka na svetu: udovica vlasnika novina "Vulmar", Bil Gejts i kralj Bruneja, raspolažu kapitalom koji je jednak ukupnom bruto produktu pet najsilomašnjih zemalja (prema: В. Г. Федотова, *Глобализация и модернизация*, у: *Глобалистика...*, 2006, стр. 177-178).

Globalizacija nastaje kao jedinstveno ne samo ekonomsko već i političko i kulturno pitanje na planeti Zemlji. Zahvaljujući razvoju komunikacionih sredstava, dolazi do sažimanja prostora i vremena, prožimanja različitih kultura, tako da se može govoriti o nastanku opšteplanetarne civilizacije sa odgovarajućim sistemom vrednosti. U ovom kontekstu dolazi i do globalizacije obrazovanja i problema da se u pojedinim državama ne samo kritički afirmaše nadirajući sistem vrednosti i univerzalizacija kulture, već da se očuvaju posebne i specifične nacionalne vrednosti i kultura kao izvor stvaralačke raznovrsnosti i bogatstva narodnog stvaralaštva i tradicije. Postavlja se zahtev ne samo za razvojem univerzalne civilizacije, kao pretpostavke planetarnog humanizma, već i *odbrane i zaštite od agresivne uniformnosti* i očuvanja društvenih osobenosti, specifičnosti pozitivne tradicije i nacionalnog identiteta.

Bolonjski proces, kao poseban vid globalizacije, izražava duh anglosaksonske ideologije i pragmatizma, insistira na uskim, specijalizovanim praktičnim usmerenjima i zanimanjima, koji mogu da zadovolje *zahteve i potrebe tržišta, industrije i proizvodnje*, a na taj način se utiče i na formiranje konformističkih građana, bez širih teorijskih sagledavanja, bez neophodnih sinteza i razumevanja celine, marginalizacije osnovnih humanističkih disciplina i sl.

U okviru globalizacije i njene uloge u obrazovanju, ne pominje se *ličnost* i druga njena svojstva i osobenosti, izvan intelektualnih, kao što su osećanja, afektivni život, stvaralaštvo, društveno i moralno vaspitanje i dr. (B. Đorđević, 2004)

Međutim, čovek se ne sastoji samo od intelekta već i od volje i osećanja. Čovek nije pojedinac zatvoren u sebe, nije monada u Lajbnicovom smislu, već monada koja ima svoja "vrata i prozore", koji su otvoreni prema svetu i životu. Intelektualno obrazovanje ne možemo izdvojiti kao *zatvorenu i izolovanu celinu*, već ga moramo

usko povezati sa vaspitanjem volje, sa moralnim vaspitanjem, u *jedinstveni proces* strukturiranja, unapređivanja i razvijanja ličnosti. Ne može se govoriti o nezavisnom intelektualnom obrazovanju (vaspitanju), ako ono ne obezbeđuje formiranje *celovite ličnosti*, jer intelektualno obrazovanje ne može da se svodi na puko poučavanje i indoktrinaciju.

Umesto svestranog razvoja čoveka, verovatno je adekvatniji termin *celoviti razvoj*, koji se ne može razmatrati samo sa stanovišta *subjekta*, njegovih osobina, potreba i mogućnosti, već i sa stanovišta *objektivnih* zahteva društvenog života i praktičnih suočavanja ljudi sa njima. Radi se ne samo o svim *bitnim stranama i aspektima ličnosti*, već i o svim *bitnim stranama društvene stvarnosti*, kao posebnim aspektima vaspitno-obrazovnog rada.²

U jednom dokumentu UNESCO-a pod naslovom "Međunarodne strategije delovanja u oblasti obrazovanja i pripremanja kadrova u odnosu na pitanja društvene sredine" (Preporuka 78, delo IV), nalazi se odredba u kojoj se pod obrazovanjem podrazumeva "realizovanje procesa *svestranog razvoja čoveka* koji se odvija tokom celog njegovog života a usmeren je na najpovoljnije razvijanje njegovih sposobnosti u intelektualnom, fizičkom, emocionalnom, moralnom i duhovnom smislu". Prema tome, obrazovanje ne može sadržavati samo znanja, umenja i navike već je neophodno da razvija i njegovu samostalnost i njegove potencijale.

Savremene teorije, pogledi i shvatanja o intelektualnom razvoju i vaspitanju ne odnose se samo na probleme intelektualnog (umnog) razvoja već i na celovitije, potpunije formiranje, kako intelekta, tako i ličnosti i njenih različitih potencijala.

Razvoj pojedinca ne bi bio potpun ukoliko se ne bi odnosio i na *kreativnost i stvaralaštvo* kao komponenti ne samo intelektualnog već i celovitog razvoja. Razvoj ne podrazumeva samo sticanje znanja, ma koliko ono bilo neophodno, već i aktivno učestvovanje pojedinca u procesu prerade znanja i njegove uloge u *samostalnom i kritičkom* mišljenju. Neki autori smatraju da je najvažniji cilj vaspitanja podsticanje i

² Celoviti (svestrani) razvoj ima svoju istoriju i kontinuitet, sa različitim prilazima i sadržajima.

Harmonijski razvoj ličnosti, kao vaspitni ideal, prvi put se pojavio u atinskom društvu antičke Grčke. Cilj je bio da se postignu što skladniji odnosi, harmonija lepog i dobrog, posredstvom fizičkog i duhovnog obrazovanja (filozofije, politike, muzike, umetnosti). Ovakvo obrazovanje bilo je predviđeno samo za decu robovlasnika.

Građanski pedgozi su gledali na izvore celovitog razvoja ličnosti uglavnom u domenu duhovnog, književnog, literarno-umetničkog i naučno-filosofskog obrazovanja. Materijalnoj strani su pridavali malu i neznačnu ulogu i značaj. Ovo osnovno gledište je dopunjavano elementima *radnog vaspitanja*, kao priprema za kasnije preduzetničke delatnosti. Jedino je u socijalnim utopijama kasnijeg srednjeg veka (na primer, u Kampanelinoj *Državi sunca* i *Utopiji* Tomasa Mora) jače i u prvi plan istican značaj radnog vaspitanja kao jednog od značajnih uslova za razvoj ličnosti. Uvažavanje rada za razvoj ličnosti može se naći i kod socijalista utopista: Furijea, Sen-Simona, Ovena i Vajtlinga. Istorija je zasluga K. Marks-a i F.Engels-a, u oblasti pedagogije, što su razvili dijalektičko-materijalistički lik čoveka i otkrili osnovne zakone razvoja ljudske ličnosti.

Cilj svestranog razvoja ličnosti, kao normativnog zahteva zakonodavnog karaktera, bio je uveden kao zahtev državne politike u bivšem SSSR-u. Analogne formulacije unele su u svoja dokumenta i zemlje koje su se svojevremeno nalazile u zajednici socijalističkih zemalja, među kojima i u bivšoj Jugoslaviji.

razvoj kreativnosti. Drugi izjednačavaju stvaralaštvo sa divergentnim mišljenjem. Stvaralaštvo je, međutim, daleko šire i složenije i podrazumeva čitav niz svojstava intelekta.

Iako postoji saglasnost o tome šta sadrži kreativnost, postoje neslaganja u pogledu skoro svih aspekata prirode kreativnosti, njenog razvoja i ostvarivanja. Definicije, načini identifikacije, teorijske formulacije i rezultati istraživanja su veoma različiti i heterogeni. U stvari, nema univerzalno prihvaćene definicije o kreativnosti (Getzela, J. W., 1985).

Kreativnost je složena sposobnost ličnosti a njena struktura je sastavljena od mnogih činilaca koji podstiču i omogućavaju stvaralaštvo. Na osnovu svog modela strukture intelekta u obliku kocke, Gilford (Guilford, J. P., 1959) je ukazao na principijelu razliku između dve vrste misaonih operacija: konvergencije i divergencije. Kreativnost odgovara tipu *otvorenog ili divergentnog mišljenja* (uočavanje velike raznovrsnosti rešenja i odgovora) koja je suprotna *zatvorenom ili konvergentnom mišljenju* (problemi se rešavaju na osnovu jedinstvenih ili jedino mogućih odgovora). Gilford smatra da je divergentna produkcija ideja jedinstvena karakteristika faktora koju on naziva "spontana fleksibilnost".

Gilford smatra da je sledećih šest parametara bitno za ostvarivanje kreativnosti: stvaranje velikog broja ideja (gipkost); odgovori na nestandard-ne podsticaje (originalnost); usavršavanje predmeta; dodavanje pojedinosti (detalja); rešavanje problema (analiza i sinteza).

Torens (Torrance, E. P., 1970) smatra da se stvaralački akt deli na: opažanje problema; traženje rešenja; formulisanje i proveravanje hipoteza, modifikaciju hipoteza; nalaženje rezultata.

Kreativnost (od lat. *creativus*, *creatio*) se, u stvari, odnosi na spo-sobnost da se pronađu nova rešenja, sagledaju problemi iz novog ugla, stvore novi pogledi, ideje i nova uviđanja, što se prihvata kao nešto što ima socijalnu, duhovnu, estetsku, naučnu ili tehničku vrednost. Naglašava se *novačina* ili *originalnost* u sagledavanju i stvaranju novih sastava ili kombinacija već poznatih oblika u poeziji, muzici, slikarstvu, reorganizovanju pojave ili teorijskih pogleda u naukama. Na neki način kreativne ideje predstavljaju ponovljene formulacije (reformulacije) ranije poznatih ideja, jer nešto što bi bilo potpuno novo ne bi bilo shvaćeno ni uočeno. Kreativnost i kreativni prilazi su zapravo ideje koje stvaraju nove veze, kombinacije ili sagledavanja između već poznatih ideja i ciljeva. Kreativnost se postavlja kao vaspitna neophodnost, kao zahtev koji dozvoljava *slobodno izražavanje učenika*, usavršavanje i oplemenjivanje ličnosti. Ona je nepoverljiva prema tradicionalnim autoritetima nastavnika, kao i odraslih, i suprotstavlja se pe-dagoškim shvatanjima koja govore o pasivnosti.

Na predškolskom uzrastu dece, kreativnost podrazumeva sposobnost da se uradi nešto *novo*, suprotno od onoga što se naziva podražavanje, i podrazumeva *mogućnost ličnog ostvarivanja*, ma koliko da je ono posebno skromno. Težište je na *procesu stvaranja*, na kreaciji, pokretu, delovanju ličnosti koja stvara, a ne na ostvarivanju samom po sebi. U ovom slučaju kreativnost ukazuje na prisustvo jedne vrste faktora razvoja ili funkcije koja se uvežbava.

Francuski psiholog Moris Debes (Maurice Debesse, 1958) smatra da "izražajnost" kod male dece označava mogućnost da se nešto iskaže, izrazi, sa mnogo

spontanosti i prirodnosti u namerama i ličnim aktivnostima, u kojima imaginacija zauzima značajan prostor i predstavlja izvestan uvid u umetničke aktivnosti.

U radu o kreativnosti male dece Debes ukazuje na nekoliko značajnih osobenosti i karakteristika i rezimira ih na sledeći način: kreativnost je intelektualna aktivnost, odgovara divergentnom mišljenju koja posebno podstiče igru imaginacije i potpomaže inovacije svih vrsta; direktno učestvuje u stvaralaškom radu a kasnije se specijalizuje; predstavlja opšti fenomen, zajednički za oba pola, kod dece i kod odraslih, u svim sredinama, sa različitim intenzitetom i modalitetima; nalazi se u svim oblastima (naučnim, humanističkim, tehničkim) i nije, kao što se najčešće smatra, ograničena na umetničke i literarne aktivnosti; manje ili više je izražena i snažna kod nekih pojedinaca i na istom intelektualnom nivou postoje oni koji su posebno, izrazito kreativni, pored onih koji su malo kreativni, o čemu vaspitači treba posebno da vode računa. Kreativnost *nije rezervisana za elitu stvaralača* već se nalazi u celoj populaciji.

Kreativnost je složena sposobnost sastavljena od brojnih činilaca koji podstiču i podržavaju stvaralaštvo. Među osnovne elemente koji određuju nivo kreativnosti, ubrajaju se: *originalnost* (aktuelnost različitih odgovora i rešenja, osjetljivost ili pronicljivost); *fleksibilnost* (mogućnost restrukturiranja znanja u skladu sa primenjenim zakonima sredine, brzo menjanje pravca mišljenja); *fluentnost* (doziranje odgovora na određena pitanja ili probleme i njihovo nijansiranje).

Pored činilaca, kreativnost uključuje i druge kategorije, među kojima se izdvajaju intelektualni faktori (mišljenje, mašta, pamćenje i dr.), faktori sposobnosti i neintelektualni faktori (motivacija, temperament, svojstva karaktera, aspiracija i dr.). Uloga svih pomenutih faktora je da podstiču, podržavaju i usmeravaju proces stvaralaštva.

U značajnoj meri kreativnost zavisi i od socijalno-kulturne sredine, koja se posebno manifestuje u ekipnom (kolektivnom) radu ("kreativnost grupe").

Torens (Paul Torrance, 1962)³ je u knjizi *Razvoj kreativnog mišljenja posredstvom školskog iskustva*, izložio svoje sugestije kako se u razredu može stvarati klima za podsticanje i razvoj kreativnosti. Istakao je da je nastavnik obavezan da se upozna sa suštinom i glavnim oznakama (karakteristikama) kreativnosti, kako bi primenom takvih znanja mogao da prihvati i podstiče izražavanje novih ideja i kreativno delovanje. Nastavnici bi, takođe, trebali da pruže *model* otvorenosti (otvorenog uma) i proveravanja u odgovarajućoj oblasti, da stvaraju situacije u kojima

³ E. Paul Torrance (1915-2003), profesor pedagoške psihologije u SAD, u svetu poznat kao "otac kreativnosti". Pronašao je postupak za kvantifikovanje kreativnosti (Torrance Tests of Creative Thinking) i stvorio platformu za sva istraživanja u ovoj oblasti. Uradio je programe za rešavanje problema (Problem Solving Program), inicirao je i razvio nastavni model – model poučavanja (The Incubation Model of Teaching) i dr. Tokom svoje šezdesetogodišnje karijere objavio je veliki broj knjiga (monografija, studija, eksperimentalnih proučavanja, priručnika i dr.) i preko 2.000 manjih radova o problemima kreativnosti, darovitosti i talentovanosti.

Torensov test o ispitivanju kreativnosti ima dva oblika: verbalni i figurativni. Verbalni deo testa sadrži inventivnu upotrebu opštih stvari. Odgovori ispitnika se procenjuju na osnovu originalnosti, fluentnosti, fleksibilnosti i elaboracije ideja. Figuralne forme testa zahtevaju da ispitnici daju svoje odgovore unošenjem jedinstvenih linija (krugova, crteža, linija o kompleksnoj slici i sl.). Rezultati se procenjuju na osnovu istih kriterijuma kao i kod verbalnih testova, uz dodavanje većih kreativnih indikatora kao što su humor ili emocionalnost.

može doći do pojave kreativnosti, da provociraju (izazivaju) učenike na neusaglašenim idejama, idejama koje pružaju paradokse ili daju otvorene mogućnosti i koje mogu biti kontroverzne; da osuđete učenike da podražavaju kreativne umetnike (pisce, pronalazače, naučnike) kako njihova vlastita kreativnost ne bi bila osuđena ili prigušena; da razvijaju toleranciju za nove ideje i njihovu primenu.

Poželjno je da nastavnici budu u stanju da sebe zamisle na mestu i u ulozi učenika, da se užive u njihova osećanja i misli, želje i namere (empatija), kako bi tokom obrazovnog procesa bili u mogućnosti da reaguju kada su u pitanju motivacija, potencijalne mogućnosti i interesovanja učenika. Posebno je važno da nastavnici budu usmereni na potencijale i mogućnosti sredine, da o tome imaju optimistički stav i da se, koliko je to moguće, ponašaju na način koji je karakterističan za kreativne osobe.

Torens je zajedno sa Majersom (Torrance, P. and Myers, E. E., 1970) radio na razradi podsticaja za razvijanje kreativnosti. Torens je i sam sastavio i razvijao posebne oblike i nivoje vežbi i zadatka, koje su kombinovane u radnim sveskama ("sveske sa idejama"), sa različitim nazivima: "možete li da zamislite", "pozivi za mišljenje i delanje", "poziv na kreativno pisanje i govorenje" i sl. Torens i Majers su smatrali da je najbolje rešenje za uspešnu kreativnost primena adekvatnih nastavnih materijala (sredstava) koji mogu da podstaknu i olakašu kreativni razvoj i stvaralaštvo. Pri tom su prihvatali ideju Kaningtona (B. F. Cannington) o korišćenju video i audio materijala sa dramatizovanim scenama koje se mogu koristiti kao ključni elementi tokom primene i vodenja vežbanja i problemskih i alternativnih zadatka, kao i za pokretanje pogodnih podsticaja koji mogu da angažuju imaginaciju učenika i obezbede vođenje i planiranje iskustva u procesu kreativnog mišljenja. Korišćenje pogodnih AV sredstava (filmova i long plej ploča) omogućava učenicima da se upoznaju sa neobičnim, uzbudljivim i podsticajnim dramatizacijama psiholoških procesa naučnika, umetnika i pronalazača koji su došli do velikih otkrića i pronalazaka, a zatim su učenici suočeni sa vežbama (problemima) koje su zahtevale slične misaone procese i operacije. Priroda ovih aktivnosti ukazala je na neophodnost postavljanja određenih ciljeva i zadatka, kao što su: otkriti, motivisati i razviti kreativnu svest, razvijati razumevanje prirode i vrednosti kreativnog mišljenja; obezbediti provokativne podatke u obliku dramati-zovanih sadržaja kurikuluma iz oblasti prirodnih nauka, istorije, geografije i jezičkih veština; stimulisati i voditi kreativno ponašanje; stvoriti svest o vrednosti sopstvenih ideja.

U tu svrhu predvideli su da jedna četvrtina nastavnih sadržaja (iz programa) bude posvećena trenucima naučnih otkrića i inovacija; da druga četvrtina bude ilustracija velikih trenutaka u istorijskim događanjima, u trećoj četvrtini se bavilo velikim geografskim otkrićima; a poslednja je bila povezana sa jezičkim spremnostima i veštinama.

I pored ovakve podele, namena autora je bila da svaka pojedinačno planirana sekvenca iskustva može da usmeri i dovede pojedinca koji uči u veći broj područja nastavnih programa i sadržaja. Na primer, jedan od prikaza o velikim trenucima naučnih otkrića mogao je da dovede neposredno do umetnosti i iskustva vezanih za kreativno pisanje a zatim i do aktivnosti i delatnosti u oblastima čitanja literature, istorije, geografije, psihologije i drugih nastavnih predmeta i disciplina, problema i aktivnosti.

Kreativni odnosi između nastavnika i učenika u procesu primene izloženih postupaka podrazumevaju uzajamnu razmenu iskustava i doživljavanja pa se na taj

način kreativni misaoni procesi učenika mogu nesmetano odvijati. Ovakve veze su podsticajne, otvorene i bez pritisaka, stvaralačke i konstruktivne, pa zbog toga mogu biti i efikasne.

Majers i Torens su objavili knjigu (priručnik) *Možeš li da zamisliš*, namenjenu učenicima osnovne škole, u kojoj se nalaze vežbe, zadaci i problemi, kao što su: "Šta bi se dogodilo kada bi pahuljice snega bile zelene?" ili "Šta bi se dogodilo ako bi svi cvetovi na Zemlji bili žuti?" Bile su, takođe, predviđene i vežbe koje su omogućavale alternativna rešenja i odgovore: "Kada biste bili čuvar u zatvoru, šta biste uradili ukoliko bi se desilo sledeće: jednog jutra ste stigli u zatvor i ustanovili da je vaš pomoćnik u kavezu sa majmunima a da je jedan majmun sa spoljne strane, van kaveza, šeta se sa metlom i čisti prostor ispred kaveza?"

Cilj ovih vežbi i zadataka je bio da se učenici podstaknu i užive, a sebe zamisle u nekim posebnim okolnostima, odnosno da su oni nešto dru-go nego što jesu. Otpočelo se sa životinjama i neobičnim predmetima i događajima.

U jednoj vežbi je, na primer, od učenika zahtevano sledeće:

- "Da li bi radije bio kap kiše ili zmaj? _____
- Zašto? _____
- Šta rade kapi kiše? _____
- Može li zmaj da radi slične stvari? _____
- Da li bi želeo da budeš kapi kiše leti? _____
- Zimi? _____
- U proleće? _____
- Na vrhu neke planine? _____
- Ili na ostrvu? _____
- Šta bi sve mogao da vidiš tokom sunčanog dana? _____ A šta bi video noću?
- Pokaži kako bi bio kap kiše ili zmaj i kako bi se poigravao u vaz-duhu? _____
- Pevajući o tome šta bi se dogodilo, dok budeš jedno ili drugo? Šta bi saopštio svojim drugovima? _____
- Šta bi ispričao ili napisao o tome šta bi radio da si kap kiše ili da si zmaj?" _____

Eksperimentalna istraživanja o efektu primene ovakvih vežbi i zadataka, ukazuju na činjenicu da su učenici angažovani ovakvim načinom rada i postupcima ispoljili veću kreativnost i kreativni razvoj u rešavanju postavljenih zadataka, mereni testovima kreativnog mišljenja, pisanja ili stvaralaštva.

U ovom saopštenju posebno treba ukazati na knjigu *Psihologija stvaralaštva* Radivoja Kvaščeva, koji se u nas bavio proučavanjem darovitosti i kreativnosti. U pomenutoj obimnoj studiji, Kvaščev je znalački izložio i analizirao suštinska pitanja i probleme kreativnosti i stvaralaštva: odredbe i definicije, karakteristike, teorije stvaralaštva, učenje i stvaralaštvo, a posebno o teorijskim principima i sistemima razvijanja kreativnosti: Kračilda, Ozborna, Torensa, Tejlora, Gordona, Parnosa. Razradio je i obrazložio i problem zajedničkog (grupnog) rešavanja problema, kreativnog pisanja i realizovanja projekata, kao i sistem podsticanja i razvijanja stvaralaštva koji se primenjuje u uslovima života i rada naših škola. Kvaščev veoma

instruktivno izlaže primenu postupaka, procedura i tehnika, koje se mogu uspešno primenjivati u radu na ostvarivanju kreativnosti, neposrednom praktičnom radu sa učenicima, i kako se oni mogu poučavati da povećaju mogućnosti stvaralačkog ponašanja.

Za naše pedagoge i nastavnike u školama i vaspitno-obrazovnim ustanovama veoma inspirativna može biti i nedavno objavljena knjiga *Nastavna pitanja i zadaci u svijetu stvaralačkog procesa učenja* psihologa Petra Stojakovića. U ovoj knjizi autor raspravlja, sa aspekta poznatih taksonomija obrazovnih ciljeva i zadataka, o psihološkim osnovama divergen-tnih pitanja i stvaralačkih procesa učenja u kognitivnom domenu, kao i o metakogniciji i metakognitivnoj kontroli procesa učenja.

Stojaković je pitanja i zadatke postavio i razrađivao na osnovu poznate Blumove taksonomije, koja sadrži šest hijerarhijski poređanih nivoa obrazovnih ishoda, od nižih prema višim zahtevima (znanje, razumevanje, primena, analiza i sinteza, vrednovanja – evaluacije). Ovu taksonomiju je prihvatio i najveći broj stručnjaka koji su predlagali i koncipirali svoje taksonomije, a masovno su usvojili i primenjivali nastavnici američkih škola u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu.

Jovan Đorđević

DAROVITI I DRUŠTVENA ELITA

Nedovoljna razvijenost filozofije obrazovanja; velike i značajne promene u obrazovanju; Vreme kriza, ratova, ubrzanih promena je kontekst u kome sazrevaju mlade generacije koje daju prednosti vrednostima koje su u značajnoj meri usmerene na najbližu budućnost. Nesrazmerna između sistema vaspitanja i obrazovanja i promena do kojih dolazi naglo i brzo, posebno u situacijama kada ne postoji strategija sistema vaspitanja i obrazovanja. Promene usmerene ka snažnom naglašavanju kognitivnog domena i pripremanje za uspešno obavljanje određenih praktičnih funkcija i delatnosti, koje su potrebne tržištu. Pri tome se zapostavlja vaspitanje i formiranje celovite ličnosti, sa nužnim vrednostima i moralnim kategorijama. Suženo, utilitarno poučavanje i učenje, neminovno dovodi do formiranja jednodimenzionalne ličnosti, prevashodno okrenuto sebi i zahtevima i potrebama tržišta. Bolonjska deklaracija usmerava obrazovanje i kognitivni razvoj u tom pravcu. Umesto holistički usmerenog obrazovanja i učenja, insistira se na prenošenju i usvajanju specijalnih znanja, umenja i veština, koja treba da zadovolje potrebe tržišta, čime se iskazuje duh angloameričkog pragmatizma. Ne poklanja se pažnja dubljem razumevanju sadržaja, analizi i uopštavanjima, niti razvijanju kritičkog mišljenja.

Na osnovu teme današnjeg okruglog stola "Daroviti i društvena elita", želim da ukažem na jedan značajan aspekt ove teme - na problem društvenog i moralnog vaspitanja, koji se odnosi ne samo na elitu već ima mnogo širi značaj u adekvatnom ostvarivanju vaspitanja i obrazovanja uopšte.

Živimo u svetu velikih i naglih promena, neizvesnosti i kriza, koje su zahvatile sva područja društvenog i individualnog života. Pokušavajući da okarakterišemo buduće doba, moramo reći da će se nova vremena upisati u istoriju, ne samo velikim ubrzanjima i promenama u svim oblastima života i rada, već, pre svega, i većim složenostima, suprotnostima i protivrečnostima, znatno većim i suptilnijim od onih koje poznajemo.

Naučno-tehnička revolucija je otkrila velike mogućnosti upravljanja saznanjima o prirodi, ali se ispostavilo da čovek teško može da održi kontrolu nad snagama koje je sam oslobođio. Čovek se oseća sve usamljeniji u ovom svetu, muče ga tzv. "civilizacijski stresovi" i od malih nogu meta je prevelike količine stimulansa. U takvoj kompleksnoj situaciji rađa se drugačiji odnos prema životu, svetu, drugom čoveku, profesionalnom radu, slobodnom vremenu kao i prema samom sebi (H. Lewin, 1985).

I u domenu vaspitanja dolazi do velikih i značajnih promena: nestaju barijere između generacija, dolazi do kraha tradicionalnih autoriteta (roditelja, škole, crkve, organizacije, štampane reči i dr.), oblikuje se drugačiji odnos prema ljubavi, braku, prijateljstvu, porodici, menjaju se međusobni odnosi, raste usamljenost pojedinca. U takvom svetu, podložnom brojnim i naglim promenama i teškoćama, rastu i sazrevaju mlade generacije koje daju prednosti vrednostima koje su u značajnoj meri usmerene na najbližu budućnost. Sve je vidljivija nesrazmerna između sistema vaspitanja i obrazovanja i promena do kojih dolazi naglo i brzo, posebno u situacijama kada ne postoji strategija sistema vaspitanja i obrazovanja.

U takvim okolnostima kriza nije mogla da mimoide ni školu, obrazovanje i vaspitanje. Filozofija obrazovanja, koja je nedovoljno razvijena, pomerena je ka snažnom naglašavanju kognitivnog domena i pripremanje za uspešno obavljanje određenih praktičnih funkcija i delatnosti, koje su potrebne tržištu. Pri tome se zapostavlja vaspitanje i formiranje celovite ličnosti, sa nužnim vrednostima i moralnim kategorijama.

Takvo suženo, utilitarno poučavanje i učenje, neminovno dovodi do formiranja jednodimenzionalne ličnosti, prevashodno okrenuto sebi i zahtevima i potrebama tržišta. Bolonjska deklaracija usmerava obrazovanje i kognitivni razvoj u tom pravcu. Umesto holistički usmerenog obrazovanja i učenja, insistira se na prenošenju i usvajanju specijalnih znanja, umenja i veština, koja treba da zadovolje potrebe tržišta, čime se iskazuje duh angloameričkog pragmatizma. Ne poklanja se pažnja dubljem razumevanju sadržaja, analizi i uopštavanjima, niti razvijanju kritičkog mišljenja.

Čovek nema samo intelekt, već i volju i osećanja. To nije pojedinac zatvoren u sebe, ni monada u Lajbnicovom smislu, već monada koja ima "vrata i prozore", koji su široko otvoreni prema svetu i društvu. Intelektualno obrazovanje ne može se izdvojiti kao posebna celina već se mora najtešnje povezivati sa vaspitanjem volje i sa moralnim vaspitanjem, u jedinstveni proces formiranja i unapređivanja čovekove ličnosti. Kada se govori o ličnosti, misli se na pojedinca angažovanog kao ličnost, kao slobodan subjekat. To je ličnost koja za vreme svog prilagođavanja društvenom životu, društvenim i etičkim normama, zadržava sposobnost intelektualnog i moralnog reagovanja na društvo. Pojedinac koji je u stanju da bude ono što jeste, i da ne donosi odluke kako to drugi žele, već je u stanju da društvenom mišljenju suprotstavi svoje lično. Za uspešno rešavanje problema na planu razvoja celovite ličnosti neophodno je konstituisanje i razrada filozofije obrazovanja, koncipiranje realne strategije obrazovno-vaspitnog sistema, građanskog, religijskog i svetovnog vaspitanja.

U društvu koje se brzo menja, postoje brojne nejasnoće i nesigurnosti o shvatanju pojedinih društvenih i etičkih vrednosti i kategorija, kao i o njihovom mestu, ulozi i značenju u sistemu vaspitanja i obrazovanja. Pomenućemo nekoliko pitanja i problema koja se odnose na ovaj značajni, složeni i kompleksan problem: koje su osnovne (bitne) vrednosti našeg društva; da li postoje vrednosti koje prihvata celo društvo, ili njegov najveći deo, i koje su to vrednosti; koje vrednosti treba redefinisati ili promeniti; da li su se pojavile nove vrednosti koje treba da razvija porodica a koje škola i šire društvo da bi bilo u skladu sa ličnim i društvenim potrebama i na koji način se to može uskladiti? Poznato je da se vrednosti u savremenom društву neprekidno menjaju što se odražava i na vrednosni sistem svakog pojedinca. Da takve promene ne

bi uticale "šokantno" i provocirajuće na vrednosnu stabilnost pojedinca, potrebno je mlade pripremati na brze i podnošljive promene vrednosnih orijentacija.

U našem cilju vaspitanja i obrazovanja veoma uopšteno se ukazuje na "usvajanje, razumevanje i razvoj socijalnih i moralnih vrednosti demokratskog uređenja, humanog i tolerantnog društva" i "razvijanje svesti o državnoj i nacionalnoj pripadnosti, negovanju srpske tradicije i kulture, kao i tradicija i kultura nacionalnih manjina". Međutim, ne navodi se koje su to opšte (univerzalne) vrednosti, kao ni vrednosti od posebnog značaja za identitete većinskog naroda sa specifičnostima zajednice koju karakteriše multikulturalnost, multietničnost i multikonfesionalizam. Takav problem imaju i druge brojne zemlje u Evropi i svetu.

Sistem vrednosti je veoma različit i pogodan za brojna povezivanja i kombinacije. U različitim regionima i delovima zemlje sastav stanovništva je heterogen i posebno su specifične socijalne i nacionalne (etničke) grupe i kategorije stanovništva. Zavisno od različitih objektivnih i subjektivnih činilaca, promena sistema vrednosti i vrednosnih kategorija u pojedinim grupama ima svoja specifična obeležja i tumačenja pojedinih vrednosti što zahteva određene analize i proučavanja. Neophodno je sagledavanje zajedničkih vrednosti koje će uvažavati određene razlike ali i promovisati ono što objedinjuje, povezuje i učvršćuje.

U našem društvu najveći broj vrednosti je napušten ili promenjen, a pojavile su se i nove vrednosti. Ocjenjuje se da je naše savremeno društvo krizno društvo i da ta kriza dugo traje. U kriznom vremenu jedan deo naših intelektualaca, pripadnika tzv. elite, kao i značajan broj prosvetnih i kulturnih radnika, a posebno političara, promenio je pa i izgubio svoj moralni lik.

Kritike nedostataka u sistemu vrednosti, iskazivanja o krizi vrednosti, postepeno i sve više zamenuju se zahtevom za prihvatanje pluralizma vrednosti. Princip pluralizma nije prinuda, niti znači napuštanje naučne pedagogije i ciljeva koji iz nje proizilaze, već je to, pre svega, ogradijanje od svakog sadržaja koji bi nastojao da se u vaspitanju prihvati samo jedan vrednosni sistem, bez obzira na nivo i stepen obrazovnih institucija i sredina u kojima one deluju. Pluralističkoj pedagogiji odgovaraju "katalozi" vrednosti i taksonomije ciljeva koji će, umesto apsolutizovanih hijerarhija vrednosti omogućiti izbor konkretnih vrednosti koje imaju posebnu ulogu i značaj ali ne istupaju kao isključivi zahtevi.

Moralno vaspitanje nije samo pitanje škole i nastave (poučavanja) i ne može se smatrati običnom nastavnom disciplinom. Moralno vaspitanje se ne može ograničiti na određenu nastavu i nastavni čas već je neophodno da se razradi sistem moralnog vaspitanja, koji treba da ima posebne sadržaje i njihovu razradu, kako u pojedinim predmetima i nastavnim područjima, tako i u nekim drugim mehanizmima škole (organizacijama učenika, odeljenskim i razrednim zajednicama, vanškolskim aktivnostima, savetima roditelja i sl.). Škola se mora boriti za uklanjanje čitavog spleta granica koje je "dele" ili "izoljuje" od spoljašnjeg sveta i integrisanja sa društvenom sredinom (lokalmom zajednicom) u kojoj ona deluje.

Ukoliko pred mlade ljudе, u određenom obliku i na određen način, ne iznesemo čvrste moralne vrednosti i ideale, ne možemo biti sigurni da će oni razviti sopstvena načela i da će takva načela biti dovoljno pravedna i zasnovana. Ukoliko se mlađim ljudima ne pruži potrebna pomoć i podrška (pedagoška i druga), oni najčešće zanemaruju sopstveno moralno angažovanje i moralne obaveze i padaju pod uticaje

prolaznih moda i stilova života, u čijoj su vlasti sve dok je taj pravac društvenog kretanja popularan i omiljen, da bi potom prihvatili druga ubedjenja i stavove, koji su upravo "u modi", a koji mogu biti sasvim suprotni prethodnim.

Stoga je neophodan širi, potpuniji, celovitiji ili holistički prilaz u kome bi se moralno vaspitanje sagledavalо u sklopu celine ličnosti i njenih potreba.

Moralno vaspitanje kod nas ima svetovni karakter, zato što on obezbeđuje sklad i jedinstvo naroda. U većini demokratskih zemalja sveta društveno obrazovne ustanove i škole su odvojene od crkve i religije. U tim zemljama nastava, obrazovanje i učenje je svetovnog karaktera, a religija je privatna stvar roditelja i građana. U odnosima crkve i države u svetu, koja se odnose na sferu školstva i obrazovanja, sve više se naslućuje odustajanje od konfrontacija sa crkvom ili čvrstim zajedništvom i prihvatanje stava lojalne saradnje.

Veživanje morala sa religijom je povezano sa nizom teškoća. Neophodno je praviti razliku između nastave (poučavanja) o religiji i religijske nastave. U prvom slučaju radi se o poukama o religiji, a u drugom, o poukama iz religije.

Poseban problem predstavlja moralno vaspitanje u uslovima naglog širenja globalizacije, što treba svestrano kritički analizirati i razmotriti, imajući u vidu prihvatanje i usvajanje svetskih (planetarnih) moralnih normi i sistema vrednosti kao i posebnih i specifičnih vrednosti manjih, užih, društvenih i nacionalnih zajednica, kako bi se sačuvao njihov identitet i omogućio nesmetani razvoj.

Jovan Đorđević

TALENTOVANI UČENICI: VREDNOSTI I MORALNO VASPITANJE

Dinamika i promenljivost moralnog ponašanja; društveni i moralni razvoj deteta; javljanje darovitosti i oblici manifestovanja; Intelektualno obrazovanje i povećanje lične sposobnosti poimanja, asimilacije i tumačenja sveta u kome pojedinac živi, proširivanje kognitivnih perspektiva pojedinca i širenje njegovih *etičkih perspektiva*. Odvojeno razvijanje pojedinih sfera i aspekata značajnih za razvoj i formiranje ličnosti je veštačko i može se jedino opravdati iz metodoloških razloga; zbog boljeg, potpunijeg i jasnijeg sagledavanja različitih apsekata, svojstava i sposobnosti ličnosti; *pojedinac kao nedeljiva celina*, koja ima određena znanja, koja oseća, koja je aktivna, razlikuje ljudske odnose i celog života se integrše u ličnost. I moralna osoba u psihičkom životu se ne izgradije nezavisno od drugih procesa već u jedinstvu sa njima, kao što se ni moral pojedinca ne manifestuje u ponašanju koje obuhvata jedino i isključivo moralne aspekte. Neophodnost ostvarivanja skladnog, celovitog razvoja ličnosti. Moralnost kao integrativni deo ličnosti koji zajedno sa ostalim elementima označava njen kvalitet; uloga i značaj društvenih i moralnih vrednosti za ciljeve vaspitanja; Rezolucija "Evropske dimenzije obrazovanja: obrazovna praksa i sadržaj programa" i drugi dokumenti o ciljevima vaspitanja i obrazovanja; daroviti i moralnost; osetljivost na moralna pitanja, situacije i probleme darovite dece; Razvoj identiteta darovite dece: Moralna osetljivost; diskurs kao metod moralnog vaspitanja darovitih.

I

Područje društvenog i moralnog vaspitanja i ponašanja je veoma *složeno*, a po svojoj prirodi *dinamično i promenljovo*, zato što se odvija u veoma različitim okolnostima. Složenost moralnog shvatanja i ponašanja je u tome što je proces društvenog i morlnog razvoja svakog pojedinca *individualan*, ali se odvija pod uticajem brojnih i međusobno povezanih faktora. Na taj način moralni razvoj i formiranje pojedinca odvija se u procesu neprekidnog delovanja sa društvenom sredinom u kojoj deluju odrasli (roditelji, nastavnici i drugi odrasli) i vršnjaci, a u poslednje vreme sve više, neposrednije i privlačnije, sredstva masovnih komunikacija.

Već od rođenja dete se nalazi u sredini koja je *društvene prirode* i koja ima odredene karakteristike, zajedničke celoj grupi (običaji, navike, ponašanje, način mišljenja, karakteristični mentalitet). Društvo od početka nastoji da detetu nametne odredene oblike ponašanja, da razvija određene navike u zadovoljavajuću njegovih

potreba tako da porodica predstavlja određenu *socijalnu sredinu* svojim načinom života, navikama, stavovima, ponašanjem, koji su određeni tradicijom, istorijom, određenom kulturnom podlogom i svojom psihološkom individualnošću.

Društveni i moralni razvoj deteta, koje prati opšta razvojna linija, vezana za čovekovu prirodu, nalazi se u interakciji sa društveno-moralnom strukturom određene sredine, omogućavajući na taj način izdvajanje onoga što je vezano za tipično dečiji mentatlitet, kao i za mentalitet koji stvara uticaj porodičnog ambijenta i posebne vrste vaspitanja.

Roditelji su u položaju da upoznaju mogućnosti svoje dece pa i prirodu darovitosti, osobenosti i potrebu darovite dece, kako bi bili u mogućnosti, na odgovarajući način, da ih podstiču, podržavaju i usmeravaju u određenom pravcu.

Obdarenost se javlja na *rani predškolski uzrast*, pre svega u muzici i likovnoj umetnosti. Rano pojavljivanje sposobnosti (darovitosti) svedoči o postojanju prirodnih i društvenih uslova za njihov razvoj. Tako se, na primer, kod Rimskog-Korsakova sposobnost za muziku ispoljila već u drugoj godini, kod Mocarta u trećoj, Čajkovskog u petoj. Rjepin je počeo crtati u četvrtoj godini, Puškin je pisao stihove u devetoj, a Ljermontov u desetoj godini.

Na razvoj deteta, pa i na moralni razvoj, u najvećoj meri utiče porodica. U krugu porodice stvaraju se najranije i najdugotrajnije osobenosti *psihološke i moralne prirode*, kada dete shvati razlike koje će oblikovati njegov moralni razvoj i razvoj uopšte. Mnogo snažnije od neposrednog moralnog vođenja jesu one neizrečene pretpostavke i premise na kojima se odvija život i režim u porodici. Na taj način se kod deteta stvaraju osnovni pojmovi, pre svega pojmovi vezani za sopstvenu ličnost pa i ličnost drugih. Porodica je faktor koji utiče na oblikovanje ličnosti deteta, utiče na njegov emocionalni razvoj i stvara šemu osnovnih moralnih pojmoveva, socijalizuje dete, prenosi šeme ponašanja koje su primerene određenim ulogama odraslih posredstvom ponašanja i životnih situacija a odraz su društveno-ekonomskog statusa određene porodice pa se kao takve prihvataju i apsorbuju (Norman Bull, 1973).

Porodica na dva načina usmerava razvoj darovitosti svoje dece: jedan, ili oba roditelja, poklanjaju mnogo vremena i trude se da podstiču i usmeravaju dete, ili se roditelji žrtvuju pa i lišavaju mnogo čega kako bi dete dobilo najviše pomoći najboljih instruktora, trenera i stručnjaka.

Kada se raspravlja o etičkim problemima, o vaspitanju morala i vrednosti, postavlja se i pitanje uloge škole u učenju, u vaspitanju, usvajanju i primeni moralnih principa i vrednosti. Kao društvena institucija, škola je na određeni način zainteresovana za probleme morala i vaspitanja određenih vrednosti. Međutim, škola mnogo više pruža i postiže na planu *kognitivnog razvoja dece*. Čak i kada se naglašava razvoj celog deteta *kognitivni razvoj* dobija veće mesto i značajniju ulogu od drugih aspekata razvoja pa i od moralnog. Znanje predstavlja određenu vrednost jedino ako ima oslonca u pozitivnim osećanjima, kada prelazi u ubedjenje, kada je povezano sa celinom vaspitnih postupaka i transformiše se u ono što nazivamo "pogledom na svet".

Intelektualno obrazovanje treba da poveća lične sposobnosti poimanja, asimilacije i tumačenja sveta u kome pojedinac živi, i da omogući poširivanje intelektualnih kapaciteta i perspektiva pojedinaca. Međutim, proširivanje kognitivnih perspektiva pojedinca ne bi bilo dovoljno ako ne bi bilo praćeno i širenjem njegovih *etičkih perspektiva*.

Odvjeno razvijanje pojedinih sfera i aspekata značajnih za razvoj i formiranje ličnosti je *veštačko* i može se jedino opravdati iz metodoloških razloga; zbog boljeg, potpunijeg i jasnijeg sagledavanja različitih apsekata, svojstava i sposobnosti ličnosti. U stvarnosti, *pojedinac je nedeljiva celina*, koja ima određena znanja, koja *oseća*, koja je *aktivna*, razlikuje ljudske *odnose i celog života se integriše u ličnost*. I moralna osoba u psihičkom životu se ne izgrađuje nezavisno od drugih procesa već u jedinstvu sa njima, kao što se ni moral pojedinca ne manifestuje u ponašanju koje obuhvata jedino i isključivo moralne aspekte. Neophodno je omogućiti i ostvariti *skladan, celovit razvoj ličnosti*. Moralnost je *integrativni* deo ličnosti koji zajedno sa ostalim elementima označava njen kvalitet. Takvim *višestranim vaspitanjem* formiraće se ličnost koja će biti u stanju da se suprotstavi svemu onome što je neodređeno, mistifikatorsko, puno predrasuda da jasno vidi, sagleda i tačno se informiše, da stvari i pojmove posmatra sa različitim stanovišta i da dokumentuje svoje stavove, da se odupre različitim pritiscima spolja, koji mogu da umanju njegovu samostalnost i da u *etičkom pogledu bude racionalno angažovan*.

U poređenju sa porodičnom sredinom, uticaj škole može izgledati donekle slabijim. Međutim, škola je u mogućnosti da obezbedi šire i intezivnije društveno iskustvo u doživljavanju uloge odraslih, što sa porodicom nije slučaj. U školskoj sredini češće dolazi do potvrde moralnih vrednosti u kontekstu određenih situacija tokom školskog života, odnosa i rada sa različitim osobama.

Na pokušaje podvajanja intelektualnog i moralnog vaspitanja ukazivalo je svojevremeno Dž. Djui. U svojoj poznatoj knjizi *Demokratija i vaspitanje* Djui se, između ostalog, osvrće i na neočekivani stav, koji se često sreće u diskusijama o moralu i moralnom vaspitanju. Naime, pod moralom se često podrazumeva racionalnost a razum se postavlja kao sposobnost kritičkog rasuđivanja o moralnom izboru. Djui s razlogom smatra štetnost takvog prilaza problemu moralnog razvoja i vaspitanja, pri čemu se davanje znanja i razvoj razumevanja posmatraju kao nešto sasvim odvojeno od razvoja ličnosti: posledica ovakvog razdvajanja svodi moralno obrazovanje na davanje *kategoričkih instrukcija* ili, u boljem slučaju, na *držanje lekcija o moralu*.

Psiholog Žan Pijaže ukazuje da postupati na način kako se to radilo u staroj tradicionalnoj školi, znači ne držati se osnovnih pravila i načela funkcionalne pedagogije koja postavlja i naglašava načelo da *svaka lekcija* treba da pruži odgovor na pitanja koja su u njoj postavljena. U ovom slučaju to znači i da moralno učenje "treba da dođe posle, a ne pre doživljenog iskustva" i da detetu treba pomoći da *rešava svoje probleme* a ne nametati mu dogmatsku stranu za njihovo rešavanje.

Posebno je potrebno ukazati na ogromni moralni uticaj nastavnika kao predavača i vaspitača. Značajno je što gotovo na sve učenike ima uticaja *stav nastavnika prema pojedincima*, odnos između onoga što on govori i onoga što on čini i kako postupa, njegov sistem suđenja, pohvala i pokuda, način ocenjivanja, pa bilo da se radi o promišljenom sistemu ili o pukoj impulsivnosti. Često i protiv svoje volje nastavnici predstavljaju *uzor i primer* učenicima, a ako dođe do identifikacije sa njima, može se govoriti o trajnom uticaju.

Moralno vaspitanje u nas ima *svetovni karakter* zato što ono obezbeđuje *harmoniju i jedinstvo naroda*. U većini demokratskih zemalja sveta, društveno-obrazovne ustanove su *odvojene od crkve i religije* (SAD, Francuska, Japan i dr.). U

tim zemljama obrazovanje i vaspitanje je svetovnog karaktera a religijsko obrazovanje i vaspitanje je privatna stvar roditelja i građana. U odnosima crkve i države, koji se odnose na sferu školstva i obrazovanja, u svetu se, poslednjih godina, naslućuje odustajanje od konfrontacije sa crkvom ili čvrstog zajedništva, kao i prihvatanje stava lojalne saradnje.

II

Potrebno je ukazati da ciljevi vaspitanja proizilaze iz određenih vrednosti koje su značajne za dato društvo. Naglašavajući trajnu ulogu i značaj društvenih i moralnih vrednosti Gudlend (J. Goodland, 1966) smatra da ove vrednosti treba razmatrati na prvom mestu zato što iz njih proizilaze *ciljevi*, iz ovih *zadaci* a iz zadatka *organizacija učenja*.

Veoma je teško naći usaglašenost *šta su vrednosti* koje se mogu upotrebiti (primeniti) tokom vaspitnog procesa. Postoji opšta saglasnost o dva fundamentalna zahteva u pogledu vrednosti: *kognicije* i *emocije*. Neki teotetičari uključuju i *ponašanje*. Verovatno je, smatra Berkovic (N. Berkowitz, 1998), da vrednosti sadrže kogniciju, a za njih je suštinsko pitanje *poželjnost ili odsustvo poželjnosti*, a takođe sadrže i *emocije*.

Prema shvatanjima (moralnim, religijskim, političkim i dr.) vaspitača, vrednosti imaju različiti status: prema jednima, potrebno ih je ponuditi učenicima kao absolutne (dobro i zlo) i na njih se ne treba pozivati; drugi smatraju da vrednosti nose određenu ideologiju pa ih ne treba nuditi; za треće, vrednosti su samo čvorne (uočljive) tačke (neka vrsta "repera") u socijalizaciji dece i mlađih kako bi se mogli prilagođavati navikama i verovanjima vremena u kome žive. Posmatrano iz ove perspektive, vrednosti nisu absolutne, one se odnose na određenu epohu i civilizaciju, mogu da budu kritikovane i dovedene u pitanje.

Džek Frenkel (Jack Fraenkel, 1980) ukazuje da se definicije vrednosti određuju na različite načine: kao verovanja o načinima ponašanja ili krajnja stanja postojanja istine koju treba dostići (Rokeach, 1973); kao standarde ili principe za procenjivanje istine (Shaver and Strong, 1976); kao "pravila za život" (Melvin, 1977); kao pojmove ili shvatanja o željenom ili neželjenom (Boehm, 1977); kao fundamentalne ideje o tome šta je pravo ili pogrešno, dobro ili rđavo (Wilsion, Williams and Sugerman, 1967); kao krajnje istine (Hutchinsal, 1953); kao podsticaje koji mogu da izazovu pozitivno ili negativno emocionalno stanje (Michel and Misvhal, 1976) i dr.

Iako se u navedenim odredbama i definicijama o vrednosti zapaža izvesna konfuzija, može se reći da neke od pomenutih definicija ili shvatanja ukazuju na poimanje vrednosti kao standarda i normi za procenjivanje istine ili vrednosti različitih stvari, više ih smatrajući kao ideje (ili pojmove) o tome koje su stvari istinite, nego što su to one same po sebi.

Prema shvatanju Šejvera (James Schaver, 1976) vrednosti za "merila" ili načela kojima se prosuđuje o "stvarima" (ljudima, predmetima, idejama, postupcima, situacijama) da li su dobre, vredne, poželjne, prihvatljive ili, s druge strane, rđave, bezvredne, odurne, ili su pak negde u sredini između ovih krajnosti.

Prema gledištu Šejvera, među tri najvažnije kategorije vrednosti, koje ulaze u aktivnosti nastave i vaspitanja, nalaze se: estetske, instrumentalne i moralne. Moralne

vrednosti predstavljaju "standardne, načela na osnovu kojih sudimo da li su određeni ciljevi ili postupci ispravni". Šejver svrstava vrednosti duž kontinuma koji se proteže od ličnih do bazičnih preferencija. Tako, na primer, vrednosti kao što su usamljenost (samoća) i čistoća označavale bi najmanje važne moralne vrednosti zato što uključuju postavke *lične preferencije*. S druge strane, svetost ljudskog života smatrala bi se onom najbazičnijom jer je suštinska za našu humanost. Osnovne vrednosti, smatra Šejver, uključuju i načela slobode govora, jednakost pred zakonom i religijsku slobodu. Između polova lične preferencije i bazičnih vrednosti leži široki raspon moralnih vrednosti "srednjeg nivoa": iskrenost, saradnja, patriotizam. Ove vrednosti se ne zasnivaju na ljudskoj prirodi već su značajne socijalne konvencije.

Iako moralne vrednosti mogu da se razlikuju po stepenu značajnosti i opštosti, sve one izražavaju nešto više od čisto ličnih merila. Moralne vrednosti se koriste da opravdaju *etičke odluke*, ili da se o njima sudi, a imaju uticaje i na druge ljude. Moralni standardi nisu samo stvar ličnog ukusa.

Na vrednosti treba gledati kao na međusobno isprepletane delove čitave vrednosne mreže a ne kao na odvojene (izolovane) jedinice, zato što su vrednosti povezane, jedna vrednost često utiče na drugu ili na druge vrednosti. Cilj moralnog vaspitanja je da se pomogne učenicima da svoje vrednosti sagledaju kao celinu. Moralne vrednosti predstavljaju *standarde, načela, norme*, na osnovu kojih sudimo da li su određeni ciljevi ili postupci ispravni.

Rokič (Rokeach, 1973) je prihvaćen kao najpoznatiji teoretičar i istraživač vrednosti. On određuje i definiše vrednosti kao "oformljeno verovanje da specifični načini ponašanja i krajnje stanje postojanja, odnose se na ono što je lično ili socijalno, nečega što se više ceni prema obrnutom načinu ponašanja ili krajnjem stanju postojanja". Takve vrednosti su organizovane u sistem vrednosti (kontinuum relativnog značaja).

Klasifikaciju vrednosti Rokič pravi na osnovu empirijskih principa i tvrdi da postoje dve osnovne funkcije vrednosti: funkcija usmeravanja ka poželjnim i vrednim ciljevima ("terminalne vrednosti") i funkcija aktivizacije ka određenim aktivnostima ("instrumentalne vrednosti").

Terminalne vrednosti se odnose na: udoban život, doprinos nečemu, mir u svetu, lepotu, jednakost, porodičnu sigurnost, slobodu, ličnu sreću, unutrašnju smirenost, ljubav, nacionalnu sigurnost, lično zadovoljstvo, samopoštovanje, uspeh i priznanje u društvu, iskreno prijateljstvo i mudrost.

Sistem vrednosti i vrednosnih orientacija odražava ideologiju i kulturu društva kome pojedinac pripada. Ova orientacija izražava unutrašnju osnovu odnosa pojedinca prema različitim vrednostima i kategorijama materijalnog, moralnog i duhovnog rada. Iako su vrednosti *nosioци vaspitanja*, one nemaju isti značaj za različite socijalne grupe i pojedince, određenu epohu, obrazovni nivo stanovništva i kulturu, pa su podložne raznim promenama. No i pored toga neke vrednosti su opstale tokom vekova i pretrpele različite adaptacije i promene, pa se mogu smatrati univerzalnim.

U razvijenom društvu, u kome postoje razne društvene grupe i podgrupe, opšteobrazovni moral se diferencira u morale grupa i podgrupa, koje se više ili manje, razlikuju jedna od druge. Naš poznati pravnik i sociolog Radomir Lukić ukazuje da se pod razlikama koje su prisutne u pojedinim grupama (socijalnim, etničkim, religijskim i dr.) postoje neke norme koje su zajedničke u svim moralnim situacijama (tzv.

"moralne konstante"). Iako je moral skup normi i pravila, bez obzira koliko se razlikuju, one imaju i nešto *zajedničko, što ih povezuje i spaja*, zbog čega neke moralne norme moraju biti zajedničke svim društvenim grupama.

Osnovni značaj za vaspitanje ima proučavanje i formiranje *personificiranih vrednosti*, koje se sadrže u uopštenom pojmu vrednosnih orijentacija. Ove vrednosti mogu da imaju stimulirajući uticaj na aktivnosti pojedinca a značajne su i za ciljeve, ideale, motivaciju i odgovarajuće ponašanje.

Rezolucijom "Evropske dimenzije obrazovanja: obrazovna praksa i sadržaj programa" (Stalne konferencije evropskih ministara prosvete, 1991. godine) usvojen je široki okvir budućeg evropskog obrazovanja sa sledećim ciljevima: obrzovanje za život, učestvovanje u demokratskom društvu, evropska saradnja, *promocija svih talenata*, kreativnost, razvoj kritičkog mišljenja, samostalan rad, *poštovanje vrednosti*, široko opšte obrazovanje, poštovanje zajedničkog života, kulturnog nasleđa i istorije.

U dokumentu UNESCO-a iz 2002. godine ("Doprinos miru i ljudskom razvoju u eri globalizacije putem vaspitanja, nauke, kulture i komunikacija") određena su tri fundamentalna i neodvojiva principa kojima će se rukovoditi UNESCO u svojim aktivnostima: jednakost, poštovanje ljudskih prava i demokratičnost.

Pri razmatranju složenih problema vaspitanja, neophodno je osvrnuti se i na *globalizaciju*, koja dolazi sve više do izražaja i postaje dominantna u XXI veku.

Globalizacija nastaje jedinstveno, ne samo ekonomsko već i političko i kulturno pitanje na planeti Zemlji. Zahvaljujući razvoju sredstava masovnih komunikacija, dolazi do sažimanja prostora i vremena, susretanja i prožimanja različitih kultura, tako da se može govoriti o nastanku planetarne univerzalne civilizacije sa odgovarajućim sistemom vrednosti. U ovom kontekstu dolazi i do globalizacije obrazovanja i problema da obrazovanje i vaspitanje u pojedinim zemljama, ne samo kritički afirmaše sistem vrednosti i univerzalnu kulturu, već i da očuva posebne nacionalne kulturne, društvene i moralne vrednosti kao izvore stvaralačke raznovrnosti i bogatstva ljudskog stvaralaštva. Sa razvojem globalizacije postavlja se zahtev ne samo za razvojem univerzalne civilizacije, kao prepostavke planetarnog humanizma, *odbrane i zaštite od agresivne jednoobrazovnosti (uniformnosti) kao komponente jednoumla i represivnog društva*. U ovom pogledu vaspitanje ima jasnu ulogu koja treba da bude osmišljena u svakom društvu, pa i našem.

Pred svetskom zajednicom postavlja se globalni cilj da definiše hijerarhiju problema i prioriteta u obrazovanju i vaspitanju, polazeći od opšte ljudske vrednosti. U takve prioritete i probleme spadaju: vaspitanje tolerantnog odnosa prema drugim narodima i nacijama, rasama, religijama, socijalnim sistemima, kulturnim tradicijama i istoriji, visoko moralne osobine ličnosti, spremnosti da se pomogne drugim ljudima, vaspitanje za mir i sl. Takve probleme treba razmatrati sa stanovišta nacionalnih i društvenih osobenosti i specifičnosti, tradicije i sprovođenja postavljenih ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja.

U našem cilju obrazovanja i vaspitanja (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, koji je stupio na snagu 5. juna 2004. godine) veoma uopšteno se ukazuje na "razumevanje, usvajanje i razvoj socijalnih i moralnih vrednosti" i "razvijanje svesti o državnoj i nacionalnoj pripadnosti, negovanju srpske tradicije i kulture, kao i tradicije i kulture nacionalnih manjina". Ne pominje se koje su opšte

vrednosti kao ni vrednosti od posebnog značaja za identitet srpskog, kao većinskog naroda. Srbija sa specifičnostima nacionalnog vaspitanja je zajednica koju karakteriše: multietičnost, multikonfesionalnost i multikulturalnost, a takav karakter imaju i druge brojne zemlje u Evropi i svetu, ali se u ciljevima tih zemalja nabrajaju vrednosti značajne za identitet, specifičnost i perspektive većinskog naroda.

Iz prethodnog izlaganja mogu se uočiti različite podele i kriterijumi, kategorije i prioriteti pojedinih vrednosti. Najveći broj imaju, svakako, *univerzalne vrednosti* koje su i najznačajnije za određivanje opšteg (generalnog) cilja. Indikativno je da se posebnim, specifičnim, nacionalnim vrednostima, bitnim za identitet naroda i nacije, ne posvećuje potrebna pažnja. Njihovu osnovu mogli bi da čine: ljubav prema svojoj zemlji i narodu; svest o prostranstvu i vremenskoj celovitosti naroda; zajednica interesa (društvenih, ekonomskih, političkih, duhovnih, vaspitno-obrazovnih). Bitnu ulogu svakako da predstavlja duhovni život, izražen u jeziku, pismu i običajima, tradicija i istorija, nauka, književnost, religija i moral, kao i težnja i nastojanje za daljim razvijanjem, unapređivanjem i obogaćivanjem zajednice.

U našem društvu najveći broj vrednosti je promenjen ili napušten. Ocenjuje se da je naše društvo *krizno i bolesno* i da to suviše dugo traje. U kriznom vremenu jedan deo naših intelektualaca i prosvetnih radnika (i ne samo oni) *izgubio je svoj moralni lik*, na što ukazuju brojni pokazatelji. Prohujalo vreme očigledno je osvatilo loše (negativne) posledice u pogledu individualnih sloboda ali ni period namera prema moralnom vaspitanju nije dao bolje rezultate.

III

Daroviti i talentovani su dva najčešće korišćena termina za označavanje osoba koje pokazuju sposobnosti i mogućnosti za posebna postignuća i rezultate, ili za one izvanredne.

Jedna od najviše upotrebljavanih definicija je ona koju je predložio Sidni Marland (Sidney Marland) na jednoj panel diskusiji: "Darovita i talentovana deca su ona koja su, zbog izvanredno (izuzetno) značajnih sposobnosti i mogućnosti, u stanju da postižu visoka postignuća." Visoka postignuća se odnose na ostvarene rezultate i/ili pokazane sposobnosti u nekoj od sledećih oblasti: opšte intelektualne sposobnosti; specijalne akademske oblasti; kreativno ili produktivno mišljenje; sposobnosti za vođstvo; vizuelne ili srodne umetnosti ili psihomotorne sposobnosti (S. Marland, 1971).

Pasou (A. N. Passow, 1985) definiše talent "kao sposobnost za superiorna postignuća u bilo kojoj vrednoj oblasti ljudske delatnosti ali ih ograničava na oblasti (područja) kao što su: jezici, društvene i prirodne nauke i matematika, umetničke oblasti kao što su: muzika, grafičke, plastične i mehaničke umetnosti, kao i oblasti ljudskih odnosa".

Renzuli (Renzulli, 1978) je predložio organizacionu definiciju darovitosti prema kojoj se "darovitost sastoji od interakcije tri osnovne grupe ljudskih sposobnosti: iznadprosečne opšte sposobnosti, visoki nivo izvršavanja zadataka i visoki nivo kreativnosti. Darovita deca su", smatra Renzuli, "ona koja poseduju ili su sposobna da razvijaju ovaj složeni skup svojstava i da ih primene na bilo koju potencijalno vrednu oblast ljudskih postignuća."

Prema tome, daroviti i talentovani pojedinci ulaze u brojne različitosti oblika, formi i obima. Neki su samo iznadprosečni u odnosu na primenjene kriterijume; drugi su posebni, neobični i izuzetno retki; jedni su talentovani u jednoj oblasti, području ili domenu; neki imaju izuzetne sposobnosti, ali i relativno slabu motivaciju ili interesovanje za razliku od drugih koji su visoko talentovani i motivisani. Neki ostvaruju visoke rezultate i brzo primaju i prerađuju informacije, dok drugi koriste i primenjuju stečena znanja novim i različitim putevima; neki manifestuju vrlo rano svoje mogućnosti i potencijale dok se kod drugih to javlja mnogo kasnije. *Daroviti i talentovani ne predstavljaju homogenu grupu* pa različita shvatanja o prirodi i karakteru darovitosti imaju brojne i različite izvore.

U vezi sa prethodnim izlaganjem, neophodno je izložiti ideje i shvatanja o inteligenciji i sposobnostima H. Gardnera (H. Gardner, 1985). Gardner, naime, tvrdi da postoje ubedljivi dokazi o postojanju nekoliko relativno autonomnih intelektualnih sposobnosti: lingvističke, muzičke, logičko-matematičke, prostorne, telesno-kinestetičke, inter- i intra-personalne. Pojedinac nije "jak" u jednom domenu inteligencije i one mogu biti kombinovane na više prilagođljivih načina, zavisno od pojedinca i kulture.

Gardnerova teorija je podsticajna, izazovna i inspirativna za sve koji se bave problemima obrazovanja i vaspitanja, da razvijaju model o tome kako intelektualne i druge sposobnosti mogu da se razvijaju mnogo efikasnije i uspešnije u različitim situacijama, socijalnih i kulturnih sredina. Uzakajući na veću raznolikost intelektualnih i drugih profila, Gardner smatra da učenici mogu mnogo uspešnije da uče, usvajaju i primenjuju znanje i u slučajevima kada im ono nije prilagođeno, pretežno zato što imaju neku vrstu jakih intelektualnih strana i strategija na osnovu kojih to mogu da ostvare.

Ukazáćemo na svojstva i karakteristike darovitih osoba: povezivanje uzroka i posledica, apstraktno mišljenje, uopštavanje na osnovu usvojenih podataka, dovitljivost i imaginacija, težnja za logičkim rasuđivanjem, kritički stav i nastojanje da postavljaju pitanja i zahtevaju odgovore, težnja za klasifikacijom i razvojem ideja, interesovanja za različite probleme, koji ne privlače i ne interesuju ostale učenike, sposobnost uživljavanja (empatija), nastojanje da rade nezavisno, samostalno, celovito i produbljeno.

Postoji veći broj modela moralnog vaspitanja, različite varijante i u različitom vidu, koje se primenjuju u školama, pa i u radu sa darovitim. Među njima se izdvajaju Kolbergova teorija razvoja moralnog rasuđivanja i Hofmanova teorija altruističke motivacije. Obe teorije ukazuju samo na jednu dimenziju, kognitivnu ili afektivnu, koje se smatraju značajnim za moralnost. Izgleda nam da je briga za moralni razvoj i vaspitanje zasnovana na modelu Lorensa Kolberga prihvatljivija za rad sa talentovanim učenicima. Svoja istraživanja Kolberg je vezivao za *praktične mogućnosti* ostvarivanja moralnog vaspitanja. Prema njemu, cilj moralnog vaspitanja je podsticanje "prirodnog" razvoja individue, odnosno svojstven način rasuđivanja, kao i negovanje kapaciteta, koje će joj omogućiti da svoje moralne sudove iskoristi kako bi što više ovladao svojim postupcima. Ovakvim shvatanjem Kolberg insistira na *podsticanje i ubrzavanje* moralnog razvoja koji sporije napreduju. Pri tome, Kolberg je stavio moralno rasuđivanje, a ne moralno ponašanje, u središte svog interesovanja. Nastojao je, zajedno sa svojim saradnicima, da konstruiše i proveri vrednost određenih metoda,

postupaka i sadržaja, posebno u programima društvenih nauka. Metoda koju predlaže odnosi se na razredne *diskusije izmišljenih moralnih nedoumica (dilema)* kako bi se učenicima pomoglo da rasuđuju posredstvom moralnih kontroverzi na jasan i obuhvatan način, koji posebno odgovara mogućnostima i potrebama darovitih učenika.

Smatramo da razredne diskusije i rasprave moraju biti realne i otvorene o situacijama iz realnog života, koje su više značne, imaju obilje relevantnih elemenata, koji, iako verovatni i prepoznatljivi, ne daju (omogućavaju) lako dostižne odgovore.

Učenike treba staviti u situaciju da istražuju, pronalaze, rešavaju finalni poredak kao cilj. Na ovaj način oni neće dolaziti do rešenja jednosmerno već jednom izlomljenom linijom, približavajući se ili udaljavajući (više ili manje) od postavljenog cilja. Učenicima treba omogućiti da pokušavaju, isprobavaju, istražuju, da razmišljaju, kombinuju i da budu aktivni. Vežbanja u kritičkom mišljenju treba da sadrže probleme i sadržaje značajne za raspravljanje (personalne, socijalne ili intelektualne prirode), koji nisu, ili nisu u dovoljnoj meri, sadržani u nastavi, lekcijama, udžbenicima i programima.

Već od ranog detinjstva talentovana deca se mogu upoznavati sa kompleksnim i apstraktnim idejama i problemima morala i moralnih kategorija kada su one predstavljene jednostavno, maštovito i kreativno. Učenicima treba pomoći da izbegnu "rizik" koji se odnosi na kognitivnu konfuziju putem razvijanja misaonih spremnosti rasuđivanja, spremnosti učenja i korišćenjem različitih mogućnosti koje pružaju udžbenici, priručnici, enciklopedije, rečnici, časopisi, internet i dr. za sve učenike, a posebno za one sa većim potencijalnim mogućnostima i za darovite.

U radu psihologa D.W. Loveckog (1997) "Razvoj identiteta darovite dece: Moralna osetljivost", u okviru projekta Davidson Instituta za razvoj talentovanih, raspravlja se o problemu neusklađenosti darovite dece u domenu moralne osetljivosti i ukazuje da ova pitanja moraju biti rešavana u cilju razvoja dobrih unutrašnjih granica kao i odgovarajućih interpersonalnih interakcija. Lovecki ukazuje na problem empatije i postupaka da se darovitoj deci pomogne kada je u pitanju empatija, kako im ona ne bi predstavljala teškoće.

Lovecki smatra da već od malih nogu (ranog predškolskog uzrasta) darovita deca pokazuju znake *moralne osetljivosti*: tendenciju da se brinu o drugima, da olakšaju bol i patnju, ili pokazuju sposobnosti da razmišljaju o apstraktnim idejama kao što su, na primer: pravda i pravičnost. Počeci moralne osetljivosti nalaze se u *razvoju empatije* između deteta i njegovih roditelja što je jedna od osnova formiranja identiteta i razvoja self-a.

Osetljivost na moralna pitanja, situacije i probleme darovite dece može se uočiti još u Termanovim studijama iz 1925. godine. Ova rana istraživanja pokazuju da darovita deca brže napreduju u pouzdanosti i moralnoj stabilnosti.

Hollingvort (Hollingworth, E., 1942) je ukazala na brojne primere rane moralne svesti i specifičnosti karakteristika povezanih sa moralnim razvojem. Gros (Gross, 1993) je proučavanjem dece sa QI većim od 160, utvrdio da su ona u značajnoj meri iznad svojih vršnjaka u konceptualizaciji pravičnosti, pravde i odgovornosti za sebe, ali i prema drugima, u donošenju moralnih sudova.

Značajan pravac za proučavanje moralnih problema zasniva se na *altruizmu* filozofa Bluma (L. Blum, 1987) i Metjuza (G. B. Metthews, 1994) koji smatraju da u detinjstvu saosećajnost za druge osobe predstavlja primarnu moralnu karakteristiku.

Saosećajnost zahteva i kognitivno i afektivno shvatanje situacije. Ono što je potrebano da neko delovanje bude moralno, je prepoznavanje emocija drugih, kao i akcija potrebnih da promene situaciju. Ono što se menja od detinjstva do odraslog doba je količina (brojnost) i vrsta iskustava osobe koja se unosi u neku situaciju.

Ovaj model moralnosti je sličan modelu Giligana (C. Gilligan, 1982), prema kome su značajni međusobni odnosi koji se uspostavljaju među pojedincima, zasnovani na empatijskim reakcijama. Reagovanje na tuđi bol ili probleme predstavlja osnovu moralnog delovanja, što zahteva empatijski odnos prema drugima, osetljivost za potrebe drugih i želju da se deluje u skladu sa ovim potrebama. Ovaj oblik shvatanja odražava osetljivost prema drugima umesto usmeravanja na rezonovanje što je nemoralan čin.

Posebno je zanimljiv pristup K. Dabrovskog (Dabrowski, K., 1967) za proučavanje i tumačenje moralnih pitanja, čiju je teoriju opisao, analizirao i ocenjivao Pjehovski (Piechowski, N. M., 1986, 1991). Teorija Dabrovskog ne razmatra posebno mlade nadarene, već je usmerena na adolescente i odrasle i zahteva životno iskustvo i sposobnost da se razvijaju koncepti koji se dalje razvijaju u emocionalne i moralne kompleksnosti. Za mladu darovitu decu primena teorije Dabrovskog zasniva se na izuzetnoj emocionalnoj osetljivosti i internitetu koji mogu da prate darovitost. Razvojem deteta i ulaskom u adolescenciju, identitet se formira putem ocenjivanja lične vrednosti koju pojedinac može da razvije na osnovu određenih faza razvoja (ima ih pet). Pjehovski opisuje jedan broj adolescenata koji su pokazivali potencijale za određene vrste razvoja u emocionalnoj samosvesti i moralnoj osetljivosti, integraciji univerzalnog koncepta pravde i pravičnosti i univerzalnost osećanja.

Veoma darovita deca mogu da zahtevaju i očekuju intenzivniju podršku roditelja, veću pažnju, angažovanje i privrženost da bi razvili osetljivost za moralne vrednosti i moralna pitanja, moraju da shvate određena pravila i standarde. Dan (Dunn, 1987) je opisao povećano razumevanje male dece za društvena pravila i objašnjenja za posledice. Tokom druge godine života deca redovno istražuju i eksperimentišu sa pravilima i krše ih. U tome se sastoji uloga emocionalne odgovornosti roditelja kao i međusobnih reakcija među njima, koje treba da omoguće deci da promene ponašanje i usvoje potrebne standarde.

Metjuz (Matthews, G. B., 1994) je predložio pet dimenzija posredstvom kojih može da se održava moralni razvoj, imajući u vidu decu iznad prosečnih sposobnosti, kao i onu koja su nadarena. Utvrđio je da već od ranog predškolskog uzrasta deca počinju da razvijaju radno razumevanje centralnih paradigmi za potrebe moralnih procena kao što su: šta je moralno i nemoralno, pravedno i nepravedno, briga i nebriga, poštenje i nepoštenje, istina i laž, hrabrost i kukavičluk.

Nadarenoj (talentovanoj) deci treba omogućiti da raspravljaju o idejama sa porodicom, koje deca uočavaju i razvijaju o moralu i moralnim vrednostima. Briga odraslih im može pomoći da otkriju svoje unutrašnje resurse a podrška koju im odrasli pružaju neophodna je da integrišu rasuđivanje i saosećanja u celishodan moralni izbor.

Deca svakodnevno nailaze na teškoće, dileme i konfliktne situacije. Dužnosti roditelja i nastavnika nisu u tome da uklanjaju protivrečnosti i konfliktne situacije, već da shvate njihovu suštinu, karakter, vaspitni značaj i da stvaraju uslove za slobodan i dobrotoljan moralni izbor, da pomognu detetu da pronađe rešenja koja odgovaraju

njegovom uzrastu, razvoju, mogućnostima i potrebama, vodeći računa o aktivnoj ulozi koju deca imaju u vlastitoj socijalizaciji.

U našem društvu najveći broj društvenih i moralnih vrednosti su promenjene ili napuštene, pa je neophodno sastaviti inovirani "katalog" vrednosti. Neophodno je razlikovati definisanje vrednosti kao *cilja* od moralnih vrednosti kao *sredstava*. Ponovno razmatranje nomenklature vrednosti u sadašnje vreme je aktuelno i sa stanovišta naučne aksilogije u svetu – savremenih kretanja na početku XXI veka.

Pomenućemo nekoliko osnovnih pitanja i problema koji se odnose na ovaj kompleksan i složen problem: koje su osnovne vrednosti našeg savremenog društva, da li postoje vrednosti koje prihvata celo društvo, ili njegov najveći deo, i koje su to vrednosti; koje vrednosti posebno privlače darovite učenike, za razliku od njihovih vršnjaka; koje vrednosti su se transformisale i da li je došlo do pojave novih vrednosti, koje vrednosti treba da razvija škola da bi njen rad bio u skladu sa društvenim potrebama; kakav odnos treba uspostaviti između potreba pojedinaca i potreba društva i na koji način se to može uskladiti.

Neophodno je preispitati sadržaj nastave, obrazovanja i vaspitanja, odnose između nastavnika i učenika, porodice i škole, ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja, metode i postupke moralnog izgradњivanja i formiranja ličnosti, pripremanja nastavnika za vaspitni rad, posebno u domenu društvenog i moralnog vaspitanja i formiranja učenika. Takođe je potrebno produbiti, teorijski i praktično, odnose između etike, psihologije i pedagogije, moralnog i vaspitnog, bez kojih se ne može zamisliti nijedan moralni proces kao efikasan i kvalitetan.

**Bosiljka Đorđević, Grozdanka Gojkov
Aleksandar Stojanović**

VREDNOSTI POTENCIJALNE DRUŠTVENE ELITE

Istraživanja vrednosnih sistema; „pluralizma vrednosti“, moralna anomija, konzumerizam kao osnovna ideologija globalizacije i hedonizam i egocentrizam kao etički stavovi koji iz njega proizilaze; potreba da se intelektualne sposobnosti naplate da bi se cenile, kako sve ovo utiče na one koji imaju predispozicije da kritički rezonuju o aktualnim dešavanjima; daroviti i moralno rasudivanje, kontradikcije u relacijama između moralnosti i inteligencije; nalazi empirijskog istraživanja čiji je cilj da se prouči sistem moralnih vrednosti potencijalne intelektualne elite našeg društva. Istraživanje je imalo eksplorativni karakter. Pitanje na koje je tražen odgovor je: koji faktori utiču na sistem vrednosti darovitih? Istraživanje je vršeno na prigodnom uzorku od 136 članova MENSE i kontrolnoj grupi od 225 učenika 4. razreda srednjih škola (150 gimnazijalaca i 75 učenika srednje stručne škole).

Sintagma u naslovu skupa "Daroviti i društvena elita" proizašla je iz shvatanja da bi daroviti trebalo da budu društvena elita, te da bi njihov sistem vrednosti, odnosno vrednosti koje oni smatraju značajnim, mogle da budu dobar putokaz za vrednosni sistem društva u celini, koordinate ka kojima bi društvo moglo da stremi. U ovom smislu, elita bi se shvatala kao društvena kategorija koja je nosilac vrednosti, tako da bi daroviti bili elita po sposobnostima, a ne po položaju, moći, funkciji...

Kriterijumi klasifikacije elite su, prema konsultovanoj literaturi, raznovrsni, a mnogi autori, posebno na polju sociologije, koriste analitički postupak i prihvataju više definicija koje odgovaraju različitim stranama predmeta koji definišu. Ovo im omogućuje da naprave razliku između elita nosilaca vrednosti, elita utemeljenih na performansama, elita po položaju, elita po moći i elita po funkciji. U proučavanju konkretnih grupa ovi se različiti elementi kombinuju, preklapaju, odnosno međusobno zamenjuju (Koen-Iter, 1995).

Prethodna napomena je značajna jer nemamo nameru da se bavimo definisanjem pojma elita, ali je bitno da se u odnosu na ovo odredimo i kontekstuiramo pitanje kojim se u tekstu bavimo. Ako prihvatimo kriterijum vrednosti, jer se daroviti u ovom radu posmatraju iz tog ugla, u definisanju pojma možemo se zadržati kod elita kao nosilaca vrednosti. U pluralističkom i svetovnom društvu elita kao nosilac vrednosti mogla bi se, kako to drugi autori vide, podudarati s onim što se naziva "najkultivisanim osobama". No, mnogi smatraju da ovo merilo nije idealno, jer je povezano s drugim sasvim heterogenim kriterijumima (moralni autoritet, poznatost, bogatstvo, snaga prinude...). Smatra se da ovo merilo nije aksiološki neutralno, te se

izraz "elita" svakako vezuje za vrednosne sudove, što na izvestan način uključuje više heterogenih kriterijuma, prikrivenih iza pojma "kultivisanih kategorija" određene populacije. Ali, podsećaju sociolozi, vrednosti koje su na naročitoj ceni u određenom društvu (moć, znanje, darovitost, bogatstvo...) ne nalaze put do "kultivisanih kategorija" bez veze sa crtama ličnosti pojedinaca.

Ipak, svako vreme ima svoje elite, odnosno svoje vrednosti koje odgovaraju društvenim potrebama. Stoga proces obrazovanja elita nosi u sebi neophodnost da na odgovorna mesta dodu nosioci prioritetnih vrednosti, oni koji se odlikuju sposobnostima i stavom vezanim za te vrednosti. Ako ovako pridemo shvatanju elita, određenom po kriterijumu nosilaca vrednosti, onda mogu biti jasniji nalazi do kojih smo istraživanjem došli. Dakle, ne moramo darovite smatrati elitom, oni mogu biti samo potencijalna elita jer se elite ne odabiraju, nego se pojavljuju iz procesa društvenog preobražaja, a nove vrednosti smatraju se temeljima društvene moći. Proces pojave elite smatra se univerzalnim, iako može biti potpomognut, kao i zaustavljen, određenom preovlađujućom strukturu, koja opet nije neutralna i zavisi od rasporeda vrednosti u datom trenutku (Koen-Iter, 1995).

I elita zasnovana na performansama kombinuje kriterijum performansi s kriterijumom vrednosti (vrednosti koja se pripisuje aktivnosti koja je predmet performanse). Ni elita po položaju, koja pod elitom podrazumeva položaj vezan za status koji odražava vrednost koja se položaju pripisuje, te simboli statusa postaju distinkтивni znaci elite, ne može izbeći uvođenje suda implicitne vrednosti (ibidem). Mnogi autori smatraju da moć sa sobom povlači prestiž zbog postojanja široke saglasnosti u vezi sa političkom i privrednom strukturu, kao i potpuno slaganje sa proklamovanim vrednostima na kojima počiva delovanje institucionalizovanih elita. Kliford-Vorgan ističe da prestiž predstavlja atribut svake elite, isto koliko i moć, a može da bude i garant istinske stabilnosti, isto koliko i moć.

Ovo posledenje je u osnovi našeg interesovanja za vrednosni sistem darovitih. Nalazi istraživanja koje smo sproveli mogu se posmatrati iz ugla jedinstva moći i prestiža. Tranzicione prilike i formiranje pluralističke demokratije ima za posledicu teško stvaranje stabilne i široko priznate političke elite, tako da ličnosti na vrhu različitih hijerarhija kod nas nisu jednodušno priznate kao članovi elite. Možda zvuči preoštro da nemamo jasno određenu političku elitu, a poslovna elita ide za profitom, bez čestitosti kao sigurnog predznaka, te se za elitama kod nas, utisak je, još traga. Razlog tome je, po našoj oceni, moralna anomija društva u kojoj se čak ni istinske elite ne suprotstavljaju "prividnim" elitama. Smatrajući darovite stvarnom potencijalnom elitom interesovao nas je njihov vrednosni sistem, koji bi u izvesnom smislu mogao biti i ogledalo nečega ka čemu naše tranzicione društvo teži i čeka priliku za priznanje.

Dakle, jedan od razloga za ovo istraživanje je činjenica da smo i dalje u vremenu brojnih promena, političkih, ekonomskih, društvenih; vremenu u kome su razlike među pojedincima sve veće, a tradicionalni sistemi vrednosti se gube pred naletima talasa profitabilnosti. Tako se danas u Srbiji sve češće pominje moralna anomija i u izvesnom smislu prepoznaje da nedostaju tradicionalni sistemi vrednosti. Danas skoro da se i ne pitamo ko bi trebalo da razvija i kakav sistem vrednosti, mada većina pedagoga odobrava fundamentalno značenje vrednosti u vaspitanju. Retka su istraživanja sa ovom tematikom. Mnogi su pedagozi (Brezinka, 1992, Hentig, 1999, King, 2004, Đorđević, Liebon, 1999), videli veliku ulogu vaspitanja u formiranju

sistema vrednosti. Ozer (1997) raspravljujući o uticaju postmodernog pluralizma i razuđenosti normi i vrednosti na kurikulum moralnog vaspitanja, ukazuje da su koncepti moralnog vaspitanja ugroženi karakteristikama postmodernog sveta.

Kako danas nije dominantna vrednosno-filozofska pedagogija (Brezinka, 1992) u savremenom pluralnom društvu i pluralnoj pedagogiji i kako imamo različita značenja pojma "vrednosti" (Rokeach, 1973), prema kojima se u društvu usmeravamo, svakako su interesantna komparativna posmatranja vrednosnih sistema, odnosno mogućnosti da se zaključuje o univerzalnim vrednosnim sistemima.

Činjenica je da vrednosti prihvaćene u određenoj socijalnoj zajednici nisu statične, već se menjaju i diferenciraju prema interesima manjih socijalnih grupa sve do njihove personifikacije. U procesu ove deobe može se prihvatići da vrednosti nose pečat opštih težnji, ideal-a, na osnovu kojih se, kao rezultat međusobnog delovanja pojedinaca i društvene sredine, formira njihov lični sistem vrednosti (Đorđević, 1996).

Metodologija

Kako smo pošli od teorije o univerzalnim vrednostima (M. Rokeach, 1973) i prihvatom da su vrednosti kognitivne prezentacije individualnih potreba i društvenih i institucionalnih zahteva, cilj nam je bio da sagledamo vrednosni sistem intelektualno nadmoćnih koji imaju potencijala da budu, ili već jesu, intelektualna elita Srbije.

Sproveli smo empirijsko istraživanje eksplorativnog karaktera na prigodnom uzorku od 136 članova MENSE Srbije i kontrolnoj grupi od 225 učenika 4. razreda srednjih škola (150 gimnazijalaca i 75 učenika srednje stručne škole). Ovde ćemo komentarisati samo nalaze interesantne za temu rada, koji se odnose na članove MENSE. Korišćen je instrument „Schwarz Value Survey“ (kojim je tim istraživača sa Univerziteta u Warwick-u, Engleska, u okviru istraživanja “The Core Values of Gifted and Talented Students in England”, proučavao bitne vrednosti u Velikoj Britaniji), dopunjena pitanjima relevantnim za naše istraživanje.

U istraživanje smo uključili članove MENSE Srbije, kao intelektualno darovite pojedince sa relativno visokim stepenom rasuđivanja. Prepostavili smo da oni, s obzirom na intelektualne potencijale i za njih vezane sposobnosti rasuđivanja, mogu kritički da promišljaju o aktuelnim dešavanjima i da su svesni moralne odgovornosti prema društvu i prema ljudima sa kojima žive. Njihove vrednosti posmatrali smo kao smernice kojima će biti vođeno njihovo delovanje (Rokić, 1973).

Povezanost pojedinih vrednosti ispitana je Čuprovim testom, nakon čega je rađena faktorska analiza na distanci (na skaliranim veličinama) i klaster analiza. Na skaliranim podacima bila je moguća primena multivarijantne analize varijanse (MANOVA), diskriminativne analize i drugih parametrijskih postupaka. Od univarijantnih postupaka primenjen je Roy-ev test, Pirsonov koeficijent, koeficijent kontingencije (χ^2) i koeficijent multiple korelacije (R).⁴

⁴ Statističku obradu podataka uradile su kolege Milan Dolga i Adrijan Božin

Nalazi i komentar

Ispostavilo se da se navedene varijable (vrednosti⁵) mogu svesti na manji broj latentnih struktura koje ih ujedinjuju i daju im smisao, tako da je izdvojeno 10 faktora:

- Unutrašnja harmonija
- Zdravlje
- Poštenje
- Socijalna moć
- Odgovarajuća interakcija
- Znatiželjnost
- Samopoštovanje
- Uticajnost
- Iskreno prijateljstvo
- Kompetentnost

Odgovori ukazuju na mogućnost da su ispitanici spremni da žive u potrazi za vrednostima kao što su: pravda, istina i sl., ali da su svesni da vreme u kome žive nije naklonjeno ovim vrednostima, te se kao takvi pre mogu osećati izgubljenima u svetu u kome se pomenute vrednosti na neki način mogu kupiti.

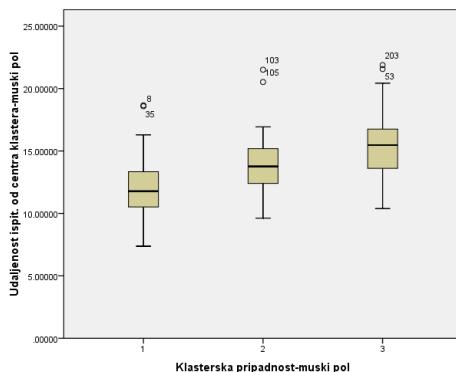
Moglo se očekivati da od ponuđenih vrednosti ispitanici konstruišu svoje sisteme, te da će se svaki od njih do izvesne mere razlikovati u odnosu na druge, ali da to istovremeno ne mora da bude u suprotnosti sa mogućnošću da se oni međusobno ipak mogu kategorizovati, što u izvesnom smislu i potvrđuju klaster analiza i faktorska analiza. Posmatranjem klastera uočavaju se vrednosti koje su, grupišući se, opisivale vrednosne sisteme poduzoraka, o čemu ćemo detaljnije pisati u široj publikaciji.

U posmatranju pola kao varijable koja je vrednosno razvrstala ispitanike nailazi se na razlike koje, moglo bi se reći, daju posebna vrednosna obeležja ispitanima u odnosu na pol. Tako bismo, posmatrajući klastersku pripadnost po polovima, mogli zaključiti da su se ispitanici muškog pola svrstali u tri klastera, te da se većina ispitanih nalazi blizu centra svojih klastera, dakle, sa približno istim su vrednosnim sistemom; varijacije unutar sistema unutar klastera su relativno male.

⁵ Ravnopravnost, Unutrašnja harmonija, Socijalna moć, Briga o procedurama, Zadovoljstvo, Sloboda, Poverenje, Duhovni život, Osećaj pripadnosti, Etičnost, Društveni red, Uzbuđljiv život, Konzistentan tretman, Smisao života, Ljubaznost, Nepristrasnost, Bogatstvo, Nacionalna sigurnost, Tačnost, Samopoštovanje, Recipročnost usluga, Odgovarajuća interakcija, Kreativnost, Mir u svetu, Držati se rokova, Poštovanje tradicije, Zrela ljubav, Poštovanje drugih, Samodisciplina, Ravnodušnost, Eksplicitnost, Porodična sigurnost, Društveno priznanje, Učestovanje, Jedinstvo sa prirodom, Raznolik život, Fleksibilnost, Mudrost, Autoritet, Reprezentativnost, Iskreno prijateljstvo, Svet lepote, Glas, Socijalna pravda, Nezavisnost, Kontrola, Umerenost, Lojalnost, Ambicioznost, Širokoumnost, Društveni standardi, Poniznost, Smelost, Zaštita okoline, Pravičnost, Uticajnost, Poštovanje roditelja i starijih, Biranje sopstvenih ciljeva, Jednakost ishoda, Zdravlje, Kompetentnost, Prihvatanje svog udela u životu, Individualne brige, Poštenje, Čuvanje javne slike o sebi, Poslušnost, Status, Inteligentnost, Spremnost da se pomogne, Uživanje u životu, Sposobnost da se doprinese, Pobožnost, Odgovornost, Znatiželjnost, Dobrotvorni rad, Oprاشtanje drugima, Uspešnost, Urednost.

Pol kao kriterijum vrednosnog sistema

Grafikon 1 - Klasterska pripadnost - muški pol (“Box” dijagram pripadnosti ispitanika muškog pola određenim klasterima i udaljenosti tih ispitanika od centra klastera)



Klaster analizom metodom k-proseka nađeni su centri klastera dobijenih na poduzorku ispitanika muškog pola prema njihovom vrednosnom sistemu. Rešenje sa 3 klastera je konvergiralo nakon 6 iteracija, pri čemu u prvom klasteru ima 34 ispitanika, u drugom 42, a u trećem 43. Rešenja sa 4 ili više klastera su odbačena zbog suviše malog broja ispitanika po klasterima. Analizom se uočava da se tri klastera najviše razlikuju u pogledu sledećih vrednosti:

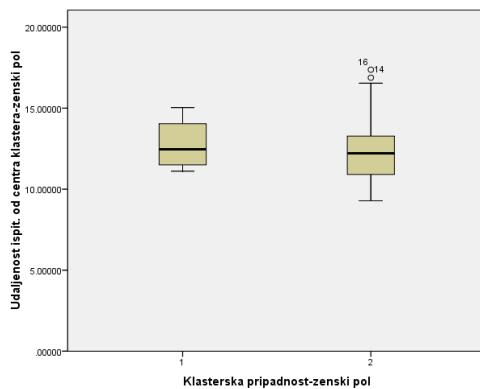
- **poštovanje tradicije**: u prva dva klastera su muški ispitanici koji u osrednjoj meri prihvataju ovu vrednost, a u trećem su oni koji u niskoj meri prihvataju tu vrednost;
- **društveni standardi**: u prvom klasteru su muški ispitanici koji u visokoj meri cene društvene standarde, a u drugom i trećem su oni koji u osrednjoj meri prihvataju tu vrednost;
- **pobožnost**: u prvom i drugom klasteru su muški ispitanici koji u visokoj meri cene pobožnost, a u trećem oni koji osrednje cene pobožnost;
- **odgovoran**: u prva dva klastera su muški ispitanici koji visoko cene odgovornost, a u trećem su oni koji osrednje prihvataju tu vrednost.

Iz grafikona 1 vidimo da se većina ispitanika nalazi blizu centara svojih klastera. To, drugim rečima, znači da su varijacije u pogledu vrednosnog sistema unutar klastera relativno male.

Kao što se iz prethodnog navoda uočava, ove klasteri dobrijim delom definišu vrednosti kao što su: poštovanje tradicije, društveni standardi, ili njihovo poštovanje, pobožnost, ili određena religijska tradicija, orientacija na poštovanje religijskih normi i odgovornost kao posebna vrednost. Utisak je da bi se ovako svrstane vrednosti mogle posmatrati kao vrednosna orientacija koja bi se mogla imenovati kao *normativna* (misli se na poštovanje normi, pravila funkcionalisanja u socijalnom okruženju, usvojenost filozofije života koja počiva na poštovanju pravila ponašanja, društvenih normi, ustaljenih vrednosti i odgovornom ponašanju). Ispitanici muškog pola grupisali su se, dakle, različito u odnosu na ispitanice i moglo bi se reći drže do poštovanja pravila, normi, standarda ponašanja, odgovornosti...

Ispitanice su u prvom klasteru već dosta homogene, a njihov vrednosni sistem, uglavnom, definiše duhovni život, odgovarajuća interakcija, socijalna pravda, širokoumnost...

Grafikon 2 - Klasterska pripadnost- ženski pol (“Box” dijagram pripadnosti ispitanika ženskog pola određenim klasterima i udaljenosti tih ispitanika od centra klastera)



Na poduzorku ispitanika ženskog pola prema njihovom vrednosnom sistemu nađeni su centri klastera dobijenih klaster analizom metodom k-proseka. Rešenje sa 2 klastera je konvergiralo nakon dve iteracije, pri čemu u prvom klasteru ima svega 4 ispitanika, a u drugom 59. Analizom se uočava da se dva klastera najviše razlikuju u pogledu sledećih vrednosti:

- **briga o procedurama:** u prvom klasteru su ženski ispitanici koji u veoma niskoj meri prihvataju ovu vrednost, a u drugom su oni koji u osrednjoj meri prihvataju tu vrednost;
- **duhovni život:** u prvom klasteru su ispitanice koje u osrednjoj meri cene duhovni život, a u drugom su one koje ga visoko cene;
- **uzbudljiv život:** u prvom klasteru su ispitanice koje nisko cene uzbudljiv život, a u drugom su one koje ga osrednje cene;
- **odgovarajuća interakcija:** u prvom klasteru su ispitanice koje osrednje cene odgovarajuću interakciju, a u drugom su one koje tu interakciju visoko cene;
- **socijalna pravda:** u prvom klasteru su ispitanice koje osrednje cene socijalnu pravdu, a u drugom su one koje socijalnu pravdu visoko cene;
- **širokouman:** u prvom klasteru su ispitanice koje osrednje cene širokoumnost, a u drugom su one koje je visoko cene;
- **smelost:** ispitanice iz prvog klastera nisko cene smelost, dok je one iz drugog klastera osrednje cene;
- **znatiželjan:** ispitanice iz prvog klastera nisko cene znatiželju, dok je one iz drugog klastera osrednje cene.

Iz grafikona 2 vidimo da varijacije u pogledu vrednosnog sistema kod ženskih ispitanika nisu velike. Te varijacije su u drugom klasteru nešto veće nego u prvom.

Prethodni nalazi upućuju na mogućnost da se vrednosna orijentacija ispitanica označi kao *socijalna*, imajući u vidu da se visoko cene vrednosti koje su okrenute socijalnim interakcijama, socijalnoj pravdi i društvenom životu. Arbitrarnost u

imenovanju orijentacija ostavlja mogućnost drugačijeg definisanja, odnosno imenovanja, ali suština ove vrednosne orijentacije ostaje ista, odnosno odnosi se na vrednosti koje imaju socijalni predznak. Bilo kako bilo, činjenica je da se vrednosne orijentacije ispitanika razlikuju u odnosu na pol. Mi smo ih u ovom momentu označili kao *normativnu* vrednosnu orijentaciju za muškarce i *socijalnu* orijentaciju za ispitanice.

U pokušajima komparacije ovih nalaza u izveštajima drugih istraživača ne nalazimo iste vrednosne orijentacije, bar u nekoliko onih koje smo konsultovali. Nailazi se tako na: produktivnu - neproduktivnu⁶, dionizijsku, prometejsku, budističku⁷, humanističku, utilitarnu, altruističku, prometejsku,⁸ utilitarnu, hedonističku, stvaralačku, prometejsku, političku,⁹ teorijsku, ekonomsku, estetsku, socijalnu, političku, religijsku,¹⁰ saznajnu, ekonomsko-utilitarnu, altruističku, estetsku, političku (moć, ugled), stvaralačku, prometejsku,¹¹ hedonističku, ekonomsko-utilitarnu, altruističku, estetsku, političku moć i ugled, saznajnu, stvaralačku i prometejsku,¹²¹³ ekonomsko-utilitarnu, hedonističku, altruističku, stvaralačku, političku, saznajnu.

Prethodno navedene vrednosne orijentacije, uglavnom su različite od ovih koje su prema polu ispitanici ovog istraživanja ispoljili. Sreće se samo kod E. Šprangera socijalna orijentacija, koju su u ovom istraživanju ispoljile ispitanice i ista ta kod B. Kuzmanovića. Ono što smo u ovom istraživanju sreli kod ispitanika muškog pola i nazvali normativnom orijentacijom nije se moglo prepoznati u istraživanjima koje smo naveli, kao ni u drugim izvorima. Ostaje za drugo istraživanje koje bi se više fokusiralo na pitanje sadržaja ove orijentacije i eventualnog razlikovanja od drugih sličnih. Za sada, na osnovu ovih nalaza, stičemo utisak da se, ipak, radi o orijentaciji koju definišu: poštovanje tradicije, društveni standardi, ili njihovo poštovanje, pobožnost, ili određena religijska tradicija, poštovanje religijskih normi i odgovornost. Dakle, reč je o poštovanju društveno određenih pravila funkcionisanja u društvu, normi, ustaljenih, tradicionalnih vrednosti.

⁶ From, E., (Erich From): Čovjek za sebe, Naprijed, Zagreb.

⁷ Čarls Moris (Carls Morris)

⁸ Joksimović, S., Odnos učenika prema pojedinim načinima života kao pokazatelj njihovih vrednosnih orijentacija, Psihologija, Beograd, br. 1-2, 1972

⁹ Vasović, M., Porodično vaspitanje kao činilac vrednosne orijentacije aktivizma, Psihologija, Beograd, br. 3, 1988.

¹⁰ Špranger, E., (Eduard Spranger): Prema odrednici o njemu u Maloj enciklopediji Prosvete, Beograd, 1988.

¹¹ Rot, N., i Havelka, N., Nacionalna vezanost i vrednosti kod srednjoškolske omladine, Institut društvenih nauka, Beograd, 1973.

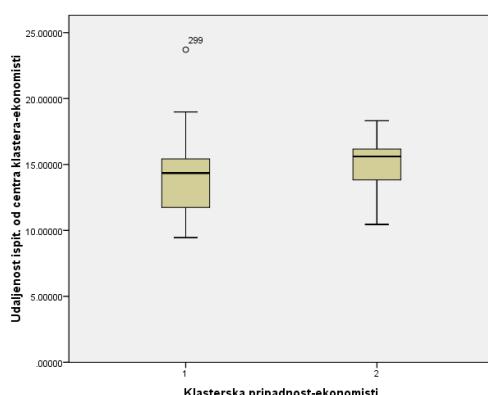
¹² Budimir,-Ninković, G., Vrednosne orijentacije mladih i odraslih, Učiteljski fakultet, Jagodina, 2004.

¹³ Kuzmanović, B., Spremnost za angažovanje u samoupravljanju preduzećem kao funkcija novih vrednosti, Filozofski fakultet, Beograd, 1972.

Zanimanje kao kriterijum vrednosnog sistema

Urađena je i klaster analiza prema vrednosnom sistemu na poduzorcima u zavisnosti od zanimanja ispitanih članova MENSE. Ispostavilo se da je najviše sledećih zanimanja: studenata (35), inženjera (33), ekonomista (31), prosvetnih radnika (10) i ostalih zanimanja (19). Kratko ćemo se osvrnuti na vrednosne sisteme ovih poduzoraka.

Grafikon 3 “Box” dijagram pripadnosti **ekonomista** (članova MENSE) određenim klasterima i udaljenosti tih ispitanika od centra klastera



Iz grafikona 3 vidimo da varijacije u pogledu vrednosnog sistema unutar dva klastera ekonomista nisu velike, s tim što su unutar drugog klastera manje (drugi klaster čini homogeniju grupu u pogledu vrednosti).

Nađeni su centri klastera dobijenih klaster analizom **na poduzorku ekonomista**, prema njihovom vrednosnom sistemu. S obzirom na mali broj ekonomista u uzorku (31), pokazalo se da je rešenje sa 2 klastera optimalno. Do konvergencije je došlo nakon 3 iteracije. U prvom klasteru nalazi se 23 ekonomiste, a u drugom 8. Dva se klastera ekonomista najviše razlikuju u pogledu sledećih vrednosti:

- **mir u svetu** – u prvom klasteru su ekonomisti koji visoko cene mir u svetu, a u drugom oni koji ga nisko cene;

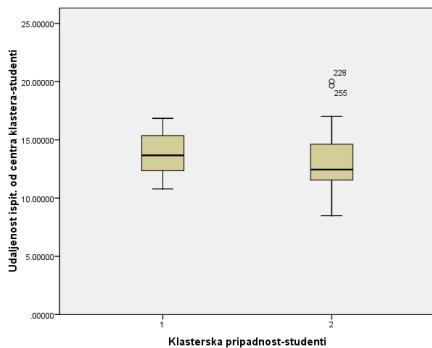
- **samodisciplina** - u prvom klasteru su ekonomisti koji visoko cene samodisciplinu, a u drugom oni koji je nisko cene;

- **jedinstvo sa prirodom** - u prvom klasteru su ekonomisti koji visoko cene jedinstvo sa prirodom, a u drugom oni koji ga nisko cene;

- **poslušnost** - u prvom klasteru su ekonomisti koji visoko cene poslušnost, a u drugom oni koji je veoma nisko cene.

Vrednosni sistemi ove dve grupe, razlikovani po vrednovanju izdvojenih vrednosti, posebno kada su u pitanju oni koji visoko cene markirane vrednosti mogli bi se smatrati osobama koje visoko cene harmoniju.

Grafikon 4 “Box” dijagram pripadnosti **studenata** (članova MENSE) određenim klasterima i udaljenosti tih ispitanika od centra klastera

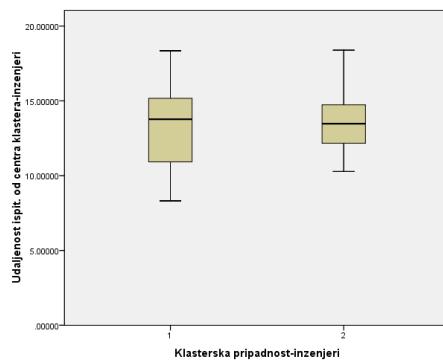


Iz grafikona 4 vidimo da varijacije u pogledu vrednosti unutar dva klastera studenata nisu velike, s tim što su u drugom klasteru nešto veće.

S obzirom na mali broj studenata u uzorku (35), pokazalo se da je rešenje sa 2 klastera optimalno. Do konvergencije je došlo nakon 7 iteracija. U prvom klasteru nalazi se 21 student, a u drugom 14. Dva klastera studenata najviše se razlikuju u pogledu toga koliko cene **učestvovanje** – u prvom klasteru su studenti koji osrednje cene učestvovanje, a u drugom oni koji ga visoko cene. Razlike između ova dva klastera u pogledu ostalih vrednosti su male.

Razlikovanje poduzoraka studenata po tome koliko cene učestvovanje, odnosno uključenost u aktivnosti, život, događaje i sl., vodi ka zaključku o dinamičnosti mladih i zainteresovanosti za aktuelne tokove.

Grafikon 5 “Box” dijagram pripadnosti **inženjera** (članova MENSE) određenim klasterima i udaljenosti tih ispitanika od centra klastera



Iz grafikona 5 vidimo da su varijacije u pogledu vrednosnog sistema znatno veće unutar prvog klastera inženjera, nego unutar drugog.

Nađeni su centri klastera dobijenih klaster analizom **na poduzorku inženjera**, prema njihovom vrednosnom sistemu. S obzirom na mali broj inženjera u uzorku (33), pokazalo se da je rešenje sa 2 klastera optimalno. Do konvergencije je došlo nakon 5 iteracija. U prvom klasteru nalazi se 19 inženjera, a u drugom 14. Vidi se da se dva

klastera inženjera najviše razlikuju u pogledu toga koliko cene **čuvanje javne slike o sebi** – u prvom klasteru su inženjeri koji visoko cene čuvanje javne slike o sebi, a u drugom oni koji je nisko cene. Razlike između ova dva klastera u pogledu ostalih vrednosti su male.

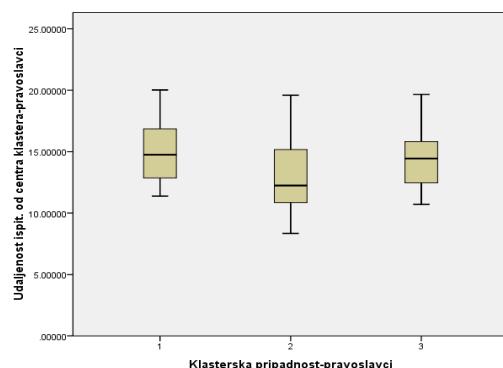
Ovde bi se moglo zaključiti da se već na prvi pogled vidi da je za vrednosni sistem zrelih i odgovornih odraslih članova MENSE značajan lični imidž, slika o sebi koju treba ozbiljno graditi i voditi računa da se javni ugled, status ne naruši. Profesionalni status je merilo vrednosti do koje je ovim ispitanicima stalo.

Klaster analize na ostalim poduzorcima prema zanimanju nije bilo moguće izvršiti, zbog nedovoljnog broja ispitanika u tim poduzorcima (10 prosvetnih radnika i 19 ispitanika u kategoriji „ostali“).

Veroispovest kao kriterijum vrednosnog sistema

Od ukupnog broja ispitanika u uzorku, svega 99 se izjasnilo u pogledu svoje verske pripadnosti. Među onima koji su se izjasnili ima 82 pravoslavca, 15 ateista i 2 katolika. Zbog prigodnog uzorka i malog broja ispitanika u poduzorcima ateista i katolika, klaster analiza izvršena je na poduzorku pravoslavnih.

Grafikon 6 “Box” dijagram pripadnosti pravoslavaca određenim klasterima i udaljenosti tih ispitanika od centra klastera



Iz grafikona 6 vidimo da su najveće varijacije u pogledu vrednosnog sistema kod pravoslavaca iz drugog klastera.

Nađeni su centri klastera dobijenih klaster analizom **na poduzorku pravoslavaca**, prema njihovom vrednosnom sistemu. Pokazalo se da je rešenje sa 3 klastera optimalno, jer je kod rešenja sa 4 ili više klastera suviše mali broj ispitanika u pojedinim klasterima. Do konvergencije je došlo nakon 3 iteracija. U prvom klasteru nalaze se 22 pravoslavca, u drugom 38, a u trećem 22. Tri se klastera pravoslavaca najviše razlikuju u pogledu sledećih vrednosti:

- **zadovoljstvo** – u prvom klasteru nalaze se pravoslavci koji osrednje cene zadovoljstvo, a u drugom i trećem su oni koji visoko cene zadovoljstvo;

- **uživa u životu** – u prvom klasteru su pravoslavci koji nisko cene uživanje u životu, u drugom su oni koji to uživanje visoko cene, a u trećem su oni koji ga osrednje cene.

Možda bi se moglo zaključiti da se izdvojeni u posebnu grupu prema verskoj pripadnosti (u ovom slučaju reč je samo o pravoslavcima), dele u odnosu na hedonističke vrednosti: zadovoljstvo i uživanje u životu, te bi se oni koji ove vrednosti visoko cene mogli i označiti kao ispitanici sa hedonističkom orijentacijom, nasuprot drugima koji se u odnosu na njih po ovome razlikuju.

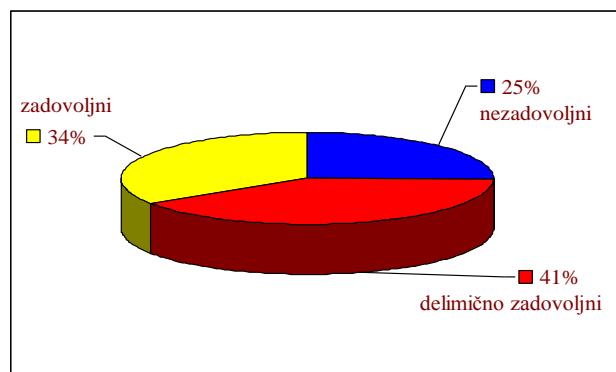
Ovde možemo otvoriti i pitanje o metodološkom uglu ispitivanja vrednosti, pre svega o mogućnosti da nomotetski pristup istraživanju ove problematike možda treba da dâ prednost idiografskom, odnosno fenomenološkom. U prilog ovome idu i rezultati nekih naših ranijih istraživanja, na osnovu kojih smo, tragajući za faktorima sredine koji utiču na podsticanje razvoja, odnosno ograničavanje manifestovanja darovitosti, došli do nalaza o idiosinkratičkoj vezi jedinstvenosti sklopa ličnosti i okolinskih faktora koji se sklope, ili ne, i uzrokuju uspeh ili neuspeh. Utvrđeno je da karakteristike koje su se izdvojile kao značajne u postizanju vrhunskih razvojnih mogućnosti kao da imaju specifično komponovanje kod pojedinaca, tj. kao da na poseban način ima nešto slično sa jedinstvenošću osobe, te jedinstvenosti iznutra u značajnom trenutku uslovljene spoljašnjim uticajima stvaraju posebnu formulu uspeha.¹⁴

Objašnjenje za ovaj nalaz je možda i u rasponu stepena prihvatanja određene vrednosti, kao i veliki broj vrednosti. Sve to daje veliki broj kombinacija koje se nude, a naravno, razlike u sistemu vrednosti onda bolje mogu da dodu do izražaja.

Kompromis kao pitanje vrednosnog sistema

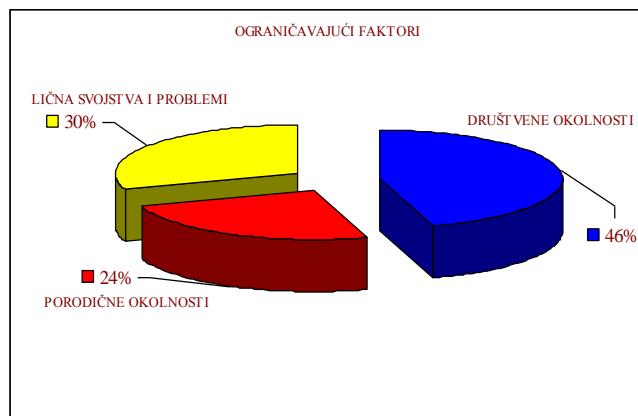
Moglo bi se dalje iz prethodnog zaključiti da je teško biti intelektualac i pridržavati se svega što taj pojam podrazumeva, ili je do nedavno podrazumevao, te se pojedinac nalazi u poziciji da mora praviti kompromise kao bi nešto ostvario. Interesantno je pogledati podatke koje su članovi MENSE dali o tome koliko su zadovoljni postignutim u životu i radu, kao i razlozima neostvarenosti.

Grafički prikaz 1. ZADOVOLJSTVO POSTIGNUTIM OSTVARENJIMA (ČLANOVI MENSE)



¹⁴ Gojkov, G. (2004): Pretvaranje darovitosti u talenat, u Zborniku 10 VŠV, Vršac.

Grafički prikaz 2. OGRANIČAVAJUĆI FAKTORI (PO PROCENI ČLANOVA MENSE)



Pitanje mere kompromisa je ključno pitanje vrednosnog sistema danas, a ono se za većinu ispitanih, posebno članova MENSE uzima kao pitanje vremena u kome živimo. Naime, iz obrazloženja razloga neuspeha dâ se zapaziti da se pitanje granica između pitanja borbe za opstanak, koja neizostavno ima izvestan legitimitet, i onoga što je izneveravanje, pristajanje, kompromis, vezuje za pitanje smisla života. Moralne i duhovne vrednosti, posebno članova MENSE, utisak je, dobro su sinhronizovane, sa naglašenim saosećanjem i sistemom vrednosti koji bi da se odupre besmislu i sistemu koji znači puki opstanak u, kako Egon Savin i jednom interviju kaže, zverinjaku (Nježin, 2009). Asocijacije sa mislima iz navedenog intervjeta nisu slučajne.

Vrednosti ispitanika u ovom istraživanju ukazuju na njihovu spremnost da kritički posmatraju i preispituju sebe, a onda i društvo u celini, ističući smisao života u sistemu pogaženih moralnih i duhovnih vrednosti, u društvu u kome je čovek čoveku vuk, a socijalni darvinizam osnovno obeležje društva (Nježin, 2009). Članovi MENSE navode sledeće faktore koji su ih ograničavali:

- 46% njih smatra da su u pitanju **društvene okolnosti** (političke prilike, finansijski uslovi, škola i nastavnici, izostanak podrške darovitim, "veze" i poznanstva...);
- 24% navodi **porodične okolnosti** (problemi u porodici, izostanak podrške, materijalne teškoće, nerazumevanje roditelja...); i
- 30% ističe **lična svojstva i probleme** (lenjost, neefikasnost, nedostatak vizije, entuzijazma, motivacije i inicijative, nesigurnost u vlastite snage, hedonizam, nedovoljna upornost, nesklonost ka riziku, nerealno postavljanje ciljeva, nedostatak vremena, promena interesovanja...)

Tabela 1: Povezanost zadovoljstva ostvarenjima i sistema vrednosti (članovi MENSE)

	nezadovoljni	delimično zadovoljni	zadovoljni	χ corr	p
Soc. moć	protiv	v.važno	važno	0,368	0,099
Etičnost	najvažnije	važno	v.važno	0,337	0,026
Osećaj pripadnosti	nevažno	protiv	v.važno	0,327	0,240
Poniznost	protiv	v.važno	nevažno	0,253	0,419
Unutr. harmonija	v.važno	najvažnije	protiv	0,243	0,698
Poštovanje	najvažnije	važno	v.važno	0,231	0,291
Zadovoljstvo	važno	nevažno	v.važno	0,220	0,607

Uticak je da su ispitanici slobodno misleći, kritički intelektualci, koji u hodu ka sopstvenom ostvarenju osećaju potrebu za redom u kome bi mogao slobodno da se razvija intelektualac u skladu sa moralnim vrednostima, koje su označene i koje bi bile i zvanično proklamovane i činile uobičajen milje razvoja svih sposobnih ljudi koji žele časno i pošteno da rade i razvijaju se.

Moglo bi se reći da ocene o moralnoj anomiji, pasuju sa javnim ocenama društvenog promovisanja vrednosti koje nisu u skladu sa onim što intelektualci, koji se slobodno razvijaju i kritički misle, očekuju. Odатле je i proizašla potreba za „snimanjem“ vrednosti darovitih, odnosno pojedinaca sa visokim intelektualnim potencijalima, kako bi se nazreo moralni kurs koji bi se mogao etabrirati.

Vrednosna homogenost

Jedno od značajnih pitanja u okviru ovoga istraživanja moglo bi se odnositi na moralnu integriranost darovitih. Interesovalo nas je koliko daroviti kao kategorija dele zajedničke vrednosti, zajednička shvatanja o moralnim vrednostima, moralu.

Tabela 2: Rangovi vrednosti prema aritmetičkim sredinama vrednosti (M) kod članova MENSE

Rang	Vrednost	Prosek
1.	Porodična sigurnost	6,155556
2.	Poštenje	5,933333
3.	Sloboda	5,814815
4.	Unutrašnja harmonija	5,785185
5.	Iskreno prijateljstvo	5,629630
6.	Tačnost	5,251852

7.	Znatiželjnost	5,059259
8.	Sposobnost	5,059259
9.	Kreativnost	5,014815
10.	Nepristrasnost	5,007407

Iz nalaza se vidi da daroviti, kao elita koja je nosilac vrednosti, kako smo ih prethodno definisali, nije izrazito moralno integrisana, dakle, nije jednoobrazna u pogledu vrednosti koje ceni. Ako bismo ovaj nalaz posmatrali iz ugla Gidensonovog shvatanja jednoobraznosti elite, onda imamo tumačenje za nalaz na koji se osvrćemo (Gidenson, prema: Koen-Iter, Ž., op.cit). Gidenson smatra da se jednoobrazna elita formira tako što nastaje iz relativno zatvorenog postupka regrutovanja, a ovo se dalje kombinuje sa velikom gustinom kontakata u svojim okvirima. Ove dve veličine (kontakti i postupak regrutovanja) nisu međusobno nezavisne prema Gidensonu, tako da relativno zatvoren sistem regrutovanja ima veliku moć da indukuje koherentni proces socijalizacije što vodi ka visokom stepenu integracije elite.

Za nalaze koje posmatramo značajna je činjenica da sociolozi, raspravlјajući o elitama razlikuju dve osnovne veličine koje se odnose na sastav i funkcionisanje elita: stepen strukturne integracije i stepen saglasnosti oko vrednosti. Pod strukturnom integracijom podrazumeva se stepen integracije mreža za komunikaciju i mreža formalnih i neformalnih uticaja između pojedinaca i grupa i buntovnih elita neke nacionalne elite (L. Fild i Higli, prema Koen-Iter, Ž., op. cit.).

Konsenzus vrednosti

Konsenzus vrednosti je druga vrlo značajna veličina interesantna za analizu sastava i funkcionisanja elita. Tako je i za sagledavanje nalaza ovog istraživanja interesantno da se vidi u kom je stepenu kod darovitih, onih koji imaju visoko izražene sposobnosti ostvaren konsenzus vrednosti, koji podrazumeva relativni sporazum, koherentnost u pogledu formalnih i neformalnih pravila ponašanja, kao i u pogledu vrednosti institucija društva, ali i vrednosti uopšte. Nalazi ovog istraživanja govore o relativno razjedinjenoj intelektualnoj eliti, sa minimumom strukturne integracije i relativno malim konsenzusom vrednosti.

Tabela 3. Karakteristike i doprinos obeležja karakteristikama procena na strukturi Unutrašnja harmonija

	Srednjoškolci	Mensa	dpr %
Ravnodušnost	nevažno*, važno*	protivim*	35.51
Unutr. harmonija	važno*	najvažnije*	33.64
Pravičnost	važno*	najvažnije*	14.25
Nepristrasnost	nevažno*, važno*	najvažnije*	7.71
Poštovanje roditelja	veoma važno*	važno*, najvažnije*	7.48
Samodisciplina	važno	najvažnije*	1.40
Hmg %	88.39	70.37	

Ovo se može razumeti ako se prepostavi da ispitanici (članovi MENSE), nemaju dovoljno čvrstu, stabilnu mrežu komunikacija, niti su u prilici da se saglašavaju "oko pravila igre", niti oko vrednosti institucija. Poseban ugao ovome daje nivo kritičke svesti ispitanika, odnosno prepostavlja se da je ovo jedan od značajnih uzročnika ovog nalaza.

Pomenimo na ovom mestu i mišljenje da svaka elita predstavlja društveno unapred konstruisan predmet na koji će se posle analiza dodati zdravorazumske predrasude i strasti. Mnogi smatraju da će se iskazi s naučnom ambicijom ovde često očešati o govor prepun ideologije (Koen-Iter, Ž., op.cit). Smatra se da je ovo tako jer interesovanje za elite obično dolazi van naučnih preokupacija, kao, uostalom, i zanimanje za društvene slojeve i klasnu nejednakost. Za nas je ovo značajno, jer bi se i podrazumevanje darovitih, u ovom slučaju zasnovano na intelektualnoj izvrsnosti ili istaknutosti, kao društvene elite, ili bliže rečeno intelektualne elite, moglo podvesti pod zdravorazumske predrasude. Naravno, dalja analiza bi bila potrebna ako bismo želeli da utvrdimo koliko se ovo shvatanje darovitih kao intelektualne elite uklapa u jedno od shvatanja pojma elite. Naše istraživanje nije išlo u tom smeru, ali se ovde u tumačenju nalaza otvarajući druga pitanja, interesantna za neko novo istraživanje.

Zaključak

Raznovrsnost u kriterijumima klasifikovanja elite i ugao iz koga smo u ovom istraživanju posmatrali elitu vodi nas ka posmatranju učesnika istraživanja kao intelektualne elite (elite po moći-intelektualnosti i po performansama). Ako bismo prihvatali kriterijum vrednosti, te darovite u ovom istraživanju posmatrali kao elitu - nosioca vrednosti, onda bismo elitu mogli posmatrati kao "kultivisanu" kategoriju naše populacije. Vrednost koja bi bila njihov predznak odnosi se na darovitost, znanje, performanse. Kako shvatanje elita nije aksiološki neutralno i kako svako vreme ima svoje elite, odnosno svoje vrednosti, smatrali darovite elitom ili ne, oni se, iako možda neprimećeni na društvenoj sceni, odlikuju visokim sposobnostima, kritičkim rasuđivanjem i nose vrednosti koje bi mogle biti moralni putokaz razvoja društva. Dakle, njihove vrednosti mogle bi se smatrati implicitnim vrednostima, jer se visoke sposobnosti kao distinkтивni znak ove populacije može uzeti kao vrednost koja se pripisuje njenom poimanju. Darovitost se u širokoj saglasnosti posmatra kao prestiž, a ovo je atribut svake elite.

Uticak je da se nalazi ovog istraživanja mogu posmatrati iz ugla jedinstva moći i prestiža, te bi vrednosni sistem elite mogao biti ogledalo nečega ka čemu naše tranziciono društvo teži. Ako ovako posmatramo stvari, dakle, ako polazimo od stava da bi moralni sistem trebalo da se razvija u pravcu koji trasira intelektualna elita, onda bismo mogli zaključiti da se u postmodernom pluralizmu već jasno uočava i pluralizam sistema vrednosti, dakle, da ispitanici od ponuđenih vrednosti konstruišu sopstvene sisteme, te da se svaki od njih do izvesne mere razlikuje u odnosu na druge, ali da se uočava i grupisanje vrednosti. Tako da bi se za sistem vrednosti darovitih moglo reći da se radi o orijentaciji koju definišu: poštovanje tradicije, društvenih standarda, ili njihovo poštovanje, pobožnost, ili određena religijska tradicija, poštovanje normi i

odgovornost. Dakle, reč je o poštovanju društveno određenih pravila funkcionisanja i društvenih normi, ustaljenih, tradicionalnih vrednosti.

Nalazi istraživanja potvrđuju razlike vrednosnih orijentacija u odnosu na pol, kao i u odnosu na zanimanje. Za članove MENSE u Srbiji je profesionalni status merilo vrednosti do koje im je stalo. Iza ovoga mogao bi stajati zaključak o pitanju mere kompromisa koje smo kod komentara nalaza u prethodnom tekstu već komentarisali. Dakle, mogao bi se u zaključku pomenuti i ugao vremena u kome živimo i granica kompromisa, vezanog za pitanje smisla života. Moralne i duhovne vrednosti članova MENSE, utisak je, dobro su sinhronizovane, sa naglašenim saosećanjem i sistemom vrednosti koji bi da se odupre besmislu i sistemu koji znači puki opstanak u moralnom okruženju pogaženih moralnih i duhovnih vrednosti.

Bosiljka Đorđević

"NIJE ZLATO SVE ŠTO SIJA..." – Narodna poslovica (Ili: Druga strana darovitosti)

Fenomen darovitost i kritičko procenjivanje rezultata i opših ishoda u određenim oblastima života; Postmoderni pluralizam i pluralizam sistema vrednosti darovitih. Globalizacija kao svetski ekonomski proces i zanemarivanje (namerno ili nenamerno) brojnih i različitih moralnih vrednosti koje su aktuelne i koje deluju u različitim delovima sveta i različitog su intenziteta. Pitanje moralnosti kao druge (tamne) strane darovitosti. Moral kao vrsta inteligencije. Šta se danas promoviše kao opšte, zajedničke (moralne) vrednosti?

Naslov ovog priloga nije slučajno dat. On asocira na ideju da neke pojave (i ishodi) nisu onakve kako, u prvi mah, izgledaju. To može da se kaže i za fenomen darovitosti koji deluje impresivno i fascinantno, jer su darovitost i kreativnost učinili život ljudi udobnijim, lakšim, humanijim, a u život su uneli lepotu u raznim oblastima i učinili ga lepšim i radosnijim.

Međutim, detaljnijim uvidom u fenomen darovitost i kritičnjim procenjivanjem određenih rezultata i opših ishoda u određenim oblastima života i rada ljudi, javile su se i neke krupne nedoumice i dileme. Naravno, svako vreme ima svoje vrednosti koje odgovaraju društvenim uslovima i potrebama (pa i zahtevima), ali neke dileme ostaju i onda kada se imaju u vidu specifično vreme i specifične potrebe.

Kada se u sadašnje vreme razmatraju društvena i moralna pitanja, uglavnom se razmatraju u dva pravca: 1. kao opšta pitanja (ili kao takva) i 2. prenošenje i usvajanje tih vrednosti od strane dece i mlađih (i društva uopšte).

Prva orijentacija u razmatranju ovih pitanja je više teorijskog (akademskog) karaktera i najčešće uključuje istorijske komponente i aspekte.

Druga orijentacija u razmatranju je više (ili pretežno) praktična (i delatna), a u sadašnje vreme joj se olako daje atribut i indoktrinacije.

Razlikovanje u razmatranju društvenih i moralnih pitanja je značajno zbog toga što imaju različitu konotaciju i različite posledice, poželjne i nepoželjne.

Ova pitanja postaju još složenija kada se odnose na darovite pojedince i grupe, jer otvaraju čitavu lepezu posebnih ili pod-pitanja, od kojih treba pomenuti najbitnije: 1. fenomen darovitosti je vrlo složen i obuhvata čitav niz različitih darova i talenata koji se različito manifestuju i u različitom životnom dobu; 2. od različitih talenata se očekuju i različiti ishodi, koji su društveno poželjni, ali koji mogu biti i društveno nepoželjni; 3. do sada su, uglavnom, proučavani i analizirani poželjni (pozitivni), a

zapostavljeni nepoželjni rezultati (ili opšti ishodi) darovitih i kreativnih pojedinaca ili grupa.

Živimo u vreme (naročito poslednjih godina) u kome smo svedoci i nepoželjnih društvenih i moralnih rezultata i ishoda nekih darovitih pojedinaca ili grupa. Ubedljiv prilog o tome odnosio bi se na njihovo nabranjanje i opisivanje, što izlazi iz okvira ovog priloga. Dovoljno je da čitaocu podsetimo samo na neke strašne događaje u SAD, Rusiji, Španiji, Italiji, Velikoj Britaniji i drugim zemljama i krajevima.

Grupa problema koji su neraskidivo vezani sa prethodnim, može da se svede na pitanje: *koje* društvene i *koje* moralne vrednosti su u ovo vreme aktuelne i poželjne?

U postmodernom pluralizmu jasno se uočava i pluralizam njihovih sistema vrednosti. Pojava globalizacije je unela nove promene. Kao svetski ekonomski proces, globalizacija zanemaruje (namerno ili nenamerno) brojne i različite moralne vrednosti koje su aktuelne i koje deluju u različitim delovima sveta i različitog su intenziteta. Da se pomenu samo neke u okvirima tradicionalnih religija: hrišćanstvo, budizam, islam, judaizam. Svaka od njih ima čvrste i duboke korene, ne samo u duhovnoj sferi (i posebno u moralnoj), nego ima i norme ponašanja koje obuhvataju način života (odevanje, ishrana, međuljudske odnose i sve ono što svakodnevni život nameće). Ako se pri tom ima u vidu da skoro svaka od njih smatra da je "prava" i "pravoverna", onda se prostor šireg (drugačijeg) društvenog i moralnog delovanja, značajno sužava.

Globalizacija kao opšti društveno-ekonomski proces utiče, na neki način, i na religije u tom smislu da jedni těže da prošire prostor svog uticaja, drugi, da svi vernici budu "pod jednom kapom", treći da ne priznaju nikakve "pokrovitelje" ili "mentore" itd. U takvim uslovima javljaju se brojni nesporazumi (pa i sukobi) između globalnog i nacionalnog, globalnog i regionalnog, globalnog i tradicionalnog. Stoga se postavlja pitanje: koje su to moguće *zajedničke* moralne vrednosti koje mogu da prevaziđu osnovne razlike kako bi ljudi mogli da žive zajedno, ili bar jedni pored drugih u miru i trpežljosti.

Zbog svega iznesenog, nije razumno ni produktivno stalno ponavljati (kako to u nas čine) da evropske vrednosti (i Evropa) nemaju alternative, da ne treba gledati na prošlost (unazad) već samo u budućnost. Gledanje unazad, kažu, zamagljuje pogled u budućnost i predstavlja retrogradni proces.

Takvi jednostani stavovi i shvatanja otežavaju pronalaženje bitnih zajedničkih moralnih vrednosti, iako njihovi savremeni zagovornici verbalno zastupaju tolerantnost, prihvatanje različitosti koje obogaćuju društvenu zajednicu itd.

Ovo pitanje postaje još složenije kada se odnosi na darovite pojedince ili grupe. Pored velikih i nekih epohalnih dostignuća, ne mali broj darovitih su direktno ili indirektno doveli do strašnih patnji čovečanstva (upotreba i primena nuklearne energije u nemiroljubive svrhe), pronalaženje savršenih sredstava za ubijanje ljudi i uništavanje zemlje, vode, vazduha i sl. Zatim, neki veoma pametni i daroviti pojedinci i grupe, opljačkali su i opustošili vlastite zemlje i narode i sl. Zbog nezasite ljudske pohlepe, upravo najspasobniji su izazvali finansijski sunovrat koji je skoro celu planetu Zemlju doveo do kolapsa; propadanje privrede, otpuštanja zaposlenih, masovnu recesiju i uopšte siromaštvo i beznadu. To nisu uradili obični ljudi (koji nisu daroviti) već veoma sposobni i kreativni, najviše i dobro obrazovani, a neki od njih i već veoma bogati.

Kada se razmatra darovitost i kreativnost, ta tamna strana se ne pominje, ne analizira i ne izučava, ne izaziva interesovanje istraživača kao ni onih delova društva koji bi morali da budu zainteresovani za tu drugu (tamnu) stranu darovitosti.

Ali, uvek će se naći dovoljno zagovornika koji će braniti nejednakosti ljudi u svemu: pameti, obrazovanju, materijalnom stanju, u pravu na nejednakost, u svestranom pravu na raziličitosti, podupirući svoja shvatanja nekad na biološkoj osnovi a nekad društvenoj, zatim zaostalosti nekih delova sveta, za šta se ne traže uzroci, niti razlozi. Zato nije slučajna krilatiaca: ne treba gledati na prošlost, već samo u budućnost. Osvrtanje na prošlost se ocenjuje kao retrogradni stav koji sprečava pogled u budućnost. A kako je moguće ići napred ako se ne zna ko smo, gde smo sada i gde smo bili? Nacionalni identitet i tradicija predstavljuju onu vertikalnu koja je održala svaki narod i koja je kroz vreme (nekad i vrlo dugo) očuvala određenu zajednicu da se ne raspe, otudi, pogubi, već da opstane. Slabljnjem te vertikale (ili njenim rušenjem), gubi se identitet naroda i zemlje i pretvara ih u bezimenu masu. Uočavajući tu izvesnost nije slučajno jedna nacionalna institucija u Velikoj Britaniji, želela da sazna (da se utvrdi), koje su to suštinske, bitne vrednosti darovitih i talentovanih učenika u Engleskoj. Istraživanje je obavila grupa istraživača sa Univerziteta Varvik. (Karrie Proulx i saradnici, 2007). Za takvo istraživanje sigurno su postojali ozbiljni razlozi, iako je poznato da Englezi vode računa o tradiciji a istovremeno se nalaze u uskom krugu značajnih zemalja u EU.

Poznato je da vrednosti prihvачene u određenoj socijalnoj zajednici nisu statične, već se menjaju i diferenciraju prema interesima manjih socijalnih grupa. Zbog toga je značajno uočiti te promene i naći put za njihovo regulisanje. Istraživanje u Engleskoj je sigurno imalo u vidu i te promene.

Dosadašnje diskusije o darovitosti i kreativnosti na stručno-naučnim skupovima u Vršcu (16 skupova), imale su pozitivno usmerenje što je sasvim razumljivo. Međutim, stvarnost u kojoj živimo ukazuje da je vreme da se razmatraju i nepoželjno ponašanje kao i delovanje nekih darovitih, zbog zajedničke budućnosti u kojoj će zajedno živeti, kao i do sada, daroviti i ostali (koji nisu daroviti). Takva orijentacija nameće i pitanje moralnosti i darovitosti i moralnog vaspitanja darovitih.

U istraživanjima o fenomenu darovitosti, naglasak je najviše bio usmeren na intelektualne potencijale darovitih, njihovo podsticanje i usavršavanje. Zatim su se, mnogo kasnije, interesovanja usmerila na socijalne aspekte darovitosti u vidu socijalnih komunikacija. U poslednje vreme, interesovanje je usmereno na emocionalnu oblast darovitih u vidu emocionalne inteligencije. U najnovije vreme pažnja je usmerena na moralnu inteligenciju. Javila su se nova pitanja ali u okviru različitih vrsta inteligencije.

Treba naglasiti da čovek nije samo inteligencija (ma kakva ona bila i ma koje vrste), *čovek je celovita ličnost* koja, pored inteligencije, ima različita osećanja, želje, potrebe, stavove i dr. i koji treba da razume i prihvati osećanja, potrebe i želje drugih. Sve to ukazuje da je vreme da se razmatra moralnost darovitih koja bi sadržavala različita istraživanja kao osnove za celovito i moralno i socijalno ponašanje darovitih.

O svojstvima darovitih je bilo mnogo istraživanja i došlo se do mnogih saznanja o njima. Međutim, o nepoželjnim svojstvima nekih darovitih (koji su takođe smrtni ljudi sa izvesnim nedostacima i manama) bilo je neuporedivo manje. Zato je opravdano da se razmatra i ta strana darovitosti i svojstva darovitih koja nisu poželjna.

U ovom prilogu koristićemo neke nalaze istraživanja o darovitima u nas (Grupa autora, 2007)¹⁵ i to ona koja se odnose na nepoželjna svojstva darovitih na uzrastu osnovne i srednje škole, to jest na onim uzrastima na kojima se uspostavljaju osnove moralnih vrednosti koje se kasnije nadopunjaju i nadograđuju, bilo u pozitivnom (poželjnom) ili nepoželjnom (negativnom) pravcu. Kasniji život i određene društvene okolnosti i uslovi, imaju ogroman značaj i uticaj na čoveka, ali zbog toga ne bi trebalo potcenjivati ni značaj *osnova* moralnih vrednosti koje deca i mladi stiču do 18 godina u roditeljskom domu, školi i izvan škole.

Reč je o eksplorativnom ispitanju u kome je učestovalo više institucija: Učiteljski fakultet u Beogradu, Viša škola za obrazovanje vaspitača u Vršcu i Filozofski fakultet u Banja Luci (Republika Srpska). Istraživanje je trajalo dve godine a podaci obuhvataju odgovore (iskaze) o darovitoj deci i mladima roditelja, nastavnika i instruktora (koji sa učenicima rade izvan škole). Istraživanje je obuhvatilo svestrano sagledavanje darovitih, njihova svojstva (poželjnih i nepoželjnih), njihovo ponašanje, mesto među vršnjacima i dr.

Učesnici u istraživanju su iz 34 veća i manja mesta iz centralne Srbije, Vršca i okoline, Republike Srpske i Temišvara (Republika Rumunija). Ukupan broj učesnika u istraživanju je bio 4.020 i to: roditelja 1.581, nastavnika 1.388 i instruktora 1.069.**

Analiza svih odgovora (iskaza) je omogućila da iskazi budu razvrstani u određene grupe (kategorije) koje su utvrđene prema opisanim svojstvima darovitih koje su učesnici istraživanja naveli. Takvim postupkom je utvrđeno 8 grupa (kategorija) svojstava koje su definisane, kako ne bi došlo do preklapanja svojstava. To su sledeće kategorije.

Grupe svojstava darovitosti i talenta

I	Darovitost i talent kao dar prirode, urođen, nasleđen od roditelja, prema genu, kao dar od Boga (poimanje darovitosti biološke orijentacije)
II	Darovitost i talent koji se manifestuju putem opštijih intelektualnih sposobnosti (brzo i lako shvata, pamti bez mnogo ponavljanja, povezuje uzroke i posledice, samostalno donosi zaključke, pokazuje lakoću u rešavanju zadataka i sl.)
III	Darovitost i talent usmereni prema pojedinim oblastima i nastavnim predmetima, veštinama, aktivnostima.
IV	Darovitost i talent usmereni ka kreativnosti (ka umetnostima, muzici, slikarstvu, crtanju, glumi, razne vrste inventivnosti)
V	Intelektualne sposobnosti i darovitost povezani sa svojstvima ličnosti učenika (pokazivanje samostalnosti, samopoštovanje, ozbiljnost prema zadatku, u ponašanju, izražavanju vlastitog stava, obdarenost vrlinama i sl.)
VI	Darovitost izražena natprosečnim interesovanjima i natprosečnim rezultatima u radu i učenju (ponašanje iznad svog uzrasta, razmišljanje za korak-dva ispred vršnjaka)
	Shvatanje da je svako dete (učenik) sposoban za nešto, ima talenta za nešto,

¹⁵ Grupa autora: *Odrasli o darovitoj deci i mladima*.

** U knjizi je priložen spisak svih mesta u kojima su istraživanja obavljena.

VII	samo to treba otkriti.
VIII	Iskazi (odgovori) koji se odnose na stavove prema darovitosti i talentu i kako sa takvom decom (učenicima) treba raditi.

Odgovori odraslih su sadržavali i poželjna (pozitivna) svojstva darovitih i kreativnih, ali i nepoželjna. Ovom prilikom biće prezentirani odgovori (iskazi), mišljenja odraslih o nepoželjnim svojstvima darovitih i talentovanih onako kako su ih odrasli videli i procenili.

Instrumente za ovo istraživanje činile su dve grupe pitanja: 1. pitanja koja su zajednička za sve ispitanike, 2. pitanja koja su specifična za svaku od ove tri grupe s obzirom na njihovo posebno mesto, ulogu i odgovornost.

Sledeći podaci pokazuju o kojim nepoželjnim svojstvima darovitih je reč, raspoređenih prema kategorijama (vrstama).

1. Nepoželjna emocionalna svojstva

Odrasli	f	%	Ukupno
Roditelji	110	7,4	1.483
Nastavnici	192	13,8	1.388
Instruktori	172	16,4	1.051

Odrasli su naveli sledeća svojstva: arogantan, buntovan, zapušten, zatvoren, ima višak energije, ima osećaj manje ili više vrednosti, kolebljiv, malodušan, napregnut, ne podnosi poraz, nesiguran, nestrpljiv, oprezan...

Verovatno je da instruktori i nastavnici u kontaktu sa učenicima imaju više prilika od roditelja da se suočavaju sa različitim emocionalnim manifestacijama (pa i ekscesima) učenika kao što su: napetost, svade, sukobi i sl. što se u porodici rešava na drugačiji način.

2. Nepoželjna svojstva u oblasti ponašanja

Odrasli	f	%	Ukupno
Roditelji	231	15,6	1.483
Nastavnici	161	11,6	1.388
Instruktori	179	17,0	1.051

Ta svojstva su sledeća: brzoplet, ima teškoće u prilagođavanju, kritički se odnosi pema drugovima; nametljiv, ne podnosi suparnike (rivalstvo), ne razume druge, nevaspitan, nedruštven, nezainteresovan za druge, nemiran, neobično se ponaša, neposlušan, nepristupačan, neučtiv, otuđen, pokazuje želju za vlašću, brbljiv, radikaljan u shvatanjima, remeti radnu atmosferu, sklon potčinjavanju grupi, uzdržan u odnosima sa drugivima, usamljen,

Deca i mladi, pa i daroviti, izvan škole se ponašaju slobodnije i to najviše zapažaju instruktori u različitim slobodnim aktivnostima, a posle njih roditelji. U školi učenici imaju manje prilika za takvo ponašanje.

3. Nedovoljna motivacija za rad i učenje

<u>Odrasli</u>	<u>f</u>	<u>%</u>	<u>Ukupno</u>
Roditelji	74	5,0	1.483
Nastavnici	520	37,5	1.388
Instruktori	434	41,3	1.051

Ta svojstva su sledeća: ima preterano takmičarski duh, jednostranu usmerenost interesovanja (zainteresovan samo za jednu određenu oblast), lenj, neangažovan, nema radnu disciplinu, nema radnih navika, nemaran, neodgovoran prema obavezama, nesistematičan u radu, oslanja se samo na talent, pokazivanje znanja, preterano ambiciozan, preterano angažovan u većem broju aktivnosti, slabo motivisan za rad i učenje.

Podaci pokazuju da je pitanje motivacije u sadašnje vreme vrlo problematično. Nemogućnost zapošljavanja odraslih postao je problem broj jedan koji ruši želju za širim saznavanjem i učenjem velikog broja učenika, pa i darovitih. Verovatno da ni rad u školi ne zadovoljava potrebe, naročito darovitih učenika, čije će se posledice tek kasnije uočiti.

4. Nepoželjna uža svojstva ličnosti

<u>Odrasli</u>	<u>f</u>	<u>%</u>	<u>Ukupno</u>
Roditelji	430	29,0	1.483
Nastavnici	13	0,9	1.388
Instruktori	9	0,9	1.051

Ta svojstva su sledeća: bahat, drzak, egoista, zavidljiv, ima potcenjivački odnos prema drugima, isključiv, jogunast, lovac na greške, ljubomoran, mrzovoljan, navalentan, nadmen, narcisoidan, ne prihvata poraz, negativistički usmeren, omalovažava druge, ohol, ponižava druge, ruga se drugima, prepotentan, samodovoljan, samoživ, tvrdoglav, sebičan, sujetan, svojeglav, teško prima sugestije, uobražen, hvalisav.

Među navedenim nepoželjnim svojstvima darovite dece i mlađih, naj-složeniji deo je u oblasti svojstava ličnosti. O tim svojstvima su se najviše izjašnjavali roditelji. Podaci ukazuju na dve činjenice: 1. roditelji po svom položaju, imaju priliku da bolje zapaze ova svojstva nego nastavnici i instruktori. Oni su i više zainteresovani i više zabrinuti za svoju decu. 2. Nastavnici i instruktori koji malo vremena provode sa učenicima, više su usmereni na nastavu i uspeh u nastavi, odnosno na aktivnosti koje izvode sa učenicima, a daleko manje, ili sasvim nedovoljno, na same učenike i njihovu ličnost.

Važno je da se sagleda i sledeće pitanje: u *kojoj meri* su učesnici u ispitivanju izneli (opisali) najmanje poželjna svojstva nekih darovitih? Podaci o tome pokazuju sledeće.

<u>Odrasli</u>	<u>f</u>	<u>%</u>	<u>Ukupno</u>
Roditelji	27	1,8	1.483
Nastavnici	159	11,9	1.388
Instruktori	114	10,8	1.051

Iz ovih podataka se vidi da su nastavnici, a iza njih instruktori, najviše zapažali nepoželjna svojstva nekih darovitih učenika. Roditelji su više zainteresovani (i zabrinuti) za ličnost svog deteta. Nastavnici i instruktori očigledno veću pažnju pokazuju za svoj rad nego za ličnost učenika. To svakako nije dobar pokazatelj za sve ono što se od njih očekuje sem nastave, to jest u boljem poznavanju i razumevanju učenikove ličnosti.

Za celovitije sagledavanje darovitih i talentovanih učenika, nezaobilazno pitanje je i *njihov položaj* među vršnjacima i drugovima.

Po mišljenju odraslih, darovita deca i učenici imaju sledeći položaj među vršnjacima i drugovima.

	1. Veoma omiljeni	2. Omiljeni	3. Samo neki
Roditelji	75 – 5,1%	330 – 22,3%	799 – 53,9%
Nastavnici	85 – 6,1%	365 – 26,3%	799 – 57,6%
Instruktori	83 – 7,9%	292 – 27,8%	583 – 55,5%
	4. Nisu omiljeni	5. Ne znam	
Roditelji	71 – 4,8%	208 – 14,0%	
Nastavnici	98 – 7,1%	41 – 3,0%	
Instruktori	93 – 8,8%	- -	

Kako podaci pokazuju, više od polovine odraslih učesnika u istraživanju smatraju da su *samo neki* daroviti učenici omiljeni među svojim vršnjacima. Oni su naveli i *razloge* zašto su tako procenili i te razloge naveli kada su daroviti omiljeni i kada (zašto) nisu. (Ti razlozi su izneseni na str. 203-210).

Postavlja se pitanje: zašto odrasli tako misle i procenjuju položaj nekih darovitih među vršnjacima? Razloga verovatno ima mnogo a neki su se mogli videti i iz ranije izloženih podataka kada je bila reč o svojstvima darovitih. Svaka grupa odraslih je imala svoje razloge za takvo mišljenje (zapažanje), ali gledano u celini ocena je za neke darovite, nepovoljna.

Ukupnost iznesenih podataka sadrži, po našem mišljenju, neke važne poruke koje bi trebalo imati u vidu. Pre svega ukazuju da je neophodno ne samo veće interesovanje za darovitu decu i mlade, više znanja (saznanja) o fenomenu darovitosti i darovitim, već i o njihovim osobenostima i razlikama kao i posebnim potrebama koje nisu samo intelektualne prirode već socijalne, emocionalne, moralne i dr. Ovo je naročito potrebno onima koji rade sa decom i mladima dugi niz godina, od detinjstva do punoletstva, to jest u vreme njihovog intenzivnog i višesmernog razvoja i promena.

Još je dalekih tridesetih godina prošlog veka Edna Holingvort, poznati američki psiholog i poznavalac fenomena darovitosti i darovite dece, rekla da je darovitoj deci (naročito na mlađim uzrastima) potreban *program vaspitanja*, jer oni se ne mogu sami vaspitavati uz sve njihove sposobnosti i darove.

I sad dolazimo na drugo postavljeno pitanje, ili drugu orijentaciju u diskusiji o darovitim: na *kojim* moralnim vrednostima i *kako* vaspitavati decu i mlade a posebno darovite? Moralne skrupule i savest darovitih u naše uzburkano vreme, postaju još važniji jer predstavljaju onaj jezičak na vagi koji može da pretegne na jednu (poželjnju) stranu, ali i na drugu (nepoželjnu) stranu, koja je skoro uvek tragična za ljude i za njihov život.

Verovatno treba razmišljati (i planirati) dva kruga moralnih vrednosti: 1. vrednosti koje se odnose na razvoj *ličnosti* darovitih. To je krug većih ljudskih vrednosti (i želja) kao što je: čestitost, druželjublje, ljubaznost, marljivost, spremnost da se drugom pomogne, ljubav prema bliskima i simpatije prema drugim ljudima, dobronamernost, samokritičnost, spremnost za saradnju, razumevanje i prihvatanje potreba drugih ljudi, osećanje časti i ličnog dostojanstva, pristojno ponašanje i sl. Naravno, da ovaj krug poželjnih moralnih svojstava treba uskladiti prema uzrastima.

Drugi krug moralnih vrednosti je opštiji i univerzalniji i ide od svojstava ličnosti ka opštim vrednostima značajnim za najveći broj ljudi među kojima su: mir u svetu, tolerancija, dobarbit za sve ljude, borba protiv siromaštva, bolesti, za zajednički održiv život.

Šta se danas promoviše kao opšte, zajedničke (moralne) vrednosti? Pre svega, sticanje i povećanje materijalnog bogatstva i koristi i povećanje profita u svemu. Sigurno je da je novac neophodan za održanje i unapredavanje bilo koje oblasti života a sticanje profita kao pokretača daljeg privrednog i društvenog razvoja. Međutim, i novac i profit su samo *osnova, neophodni uslovi* i nipošto nisu dovoljni sami po sebi, kao najveća vrednost. Pored novca i profita potrebna je njihova dopuna ili nadgradnja kao smisla njihovog postojanja. Tu nadgradnju predstavljaju različiti socijalni programi koji treba da život ljudi učine boljim, lakšim, humanijim i da "pokrivaju" različite potrebe čovekovog života: mogućnost da radi i zaraduje za sebe i svoju porodicu, obrazovanje, zdravstvenu zaštitu, kulturu i druge potrebe, dovoljno hrane, vode, zaštitu od nepogoda i elementarnih nesreća i sl.

Nažalost, ljudska pohlepa ne bira ni put ni sredstva za sticanje ličnog materijalnog bogatstva, pri čemu se značaj novca (materijalnog bogatstva) ističe kao najveća vrednost i uspeh. U takvim društvenim uslovima bogati postaju još bogatiji a siromašni još siromašniji. Što se tiče darovitih njih će verovatno biti mnogo više u prvoj nego u drugoj grupi. U toj trci za materijalnim bogatstvima i posedovanjem, ni sukobi, ni rat, ni pogibije ljudi nisu prepreka. Promoviše se tolerancija, mir, demokratija, ljudska prava i sl. a istovremeno se vode žestoke borbe (javne i tajne) za prevlast, uticaj, prirodne resurse itd. U ovo vreme, cinizam je dobio visoko mesto u komunikacijama sa ljudima i zemljama.

Takov opšti kurs stvara protiv-težu koja je isto toliko žestoka i nemilosrdna u svetu i u nas i ne vidi joj se kraj. Skoro sve obavljene (brze) privatizacije u svetu i u nas su izveli vrlo sposobni, beskrupulozni pojedinci (ili grupe) i po udešenoj niskoj ceni, koja je redovno bila daleko ispod realne. Skoro sve privatizacije, formalno su imale "socijalne programe" koji su u najvećem broju ostale mrtvo slovo na papiru.

Posle skoro svih privatizacija, najveći broj do tada zaposlenih, ostali su bez posla pa su takve privatizacije predstavljale vešto obavljenu pljačku koja je dovela do masovnog siromaštva. Posle obavljenih privatizacija i otpuštanja zaposlenih, najčešće je menjana vrsta proizvoda ili je objekat (fabrika, preduzeće, zemlja) brzo zatvaran, a često i ubrzo rušen, da bi se oslobođio prostor za neki novi objekat i za drugu namenu.

Kako u takvim uslovima sastavljati program moralnih vrednosti? Ako se imaju u vidu posebno masovna sredstva komunikacija (TV, radio, stampa, kompjuteri i druga savremena tehnologija) koja nude programe sličnih sadržaja i promovišu ličnosti koje su daleko od (moralnih) uzora, zadatak postaje još teži. I ko će se prihvati tako teškog i složenog zadatka?

Za sada nema odgovora na takva pitanja, ali će ona jednog dana doći na red. Treba činiti ono što je moguće u ovo vreme: pokretati ova pitanja, nametati diskusije o njima kao što je ovaj skup, ići korak po korak u buđenju i razvijanju svesti darovitih i talentovanih, svuda: u roditeljskom domu, školi, javnim glasilima i savremenim tehničkim sredstvima, ako društvo (država) ima iskrenu namjeru (ili želju) da se situacija postepeno menja. U tim nastojanjima darovitim i kreativnim pojedincima i grupama pripada veoma značajna uloga.

Da se ne bi stideli budućih pokolenja...

Bosiljka Đorđević

UNIVERZITET I DAROVITI I KREATIVNI STUDENTI

Promene na univerzitetu i njihov uticaj na promene u strategijama rada nastavnika i studenata; homogene grupe u radu sa kreativnim i darovitim pojedincima; upoznavanje nastavnika sa razlicitim oblicima i metodama u radu, a posebno, upoznavanje nastavnika sa osobenostima kreativnih i darovitih studenata i rada sa njima; učenje putem otkrića; nastava putem diskusije; individualizacija i Kelerov plan individualne nastave (PSI- Personal System of Instruction).

Uvod

U poslednje vreme u nas su se značajno promenili uslovi za upis na fakultete (univerzitete) i to u nekoliko pravaca:

- prošireni su (povećeni) kriterijumi u pogledu znanja i sposobnosti za studiranje;
- smanjene su upisne kvote (naročito na nekim kvalitetima);
- proširen je režim u pogledu dužine studiranja i promene fakulteta;
- postojanje i funkcionisanje privatnih univerziteta;
- povećana je cena studiranja, naročito na nekim („atraktivnim“) fakultetima.

Sve to, kao i neke druge okolnosti, utiču da se menjaju neki bitni uslovi za rad i učenje, kao i strategije u radu nastavnika i radu studenata.

U uslovima kada je upis na fakultete bio i određena mogućnost za prihvatanje mnogih koji nisu mogli da se zaposle posle srednje škole, bilo je teško realizovati racionalne i efikasne načine rada za sve studente, a posebno za darovite i kreativne. Ako se pri tome imaju u vidu i ograničene, a negde i vrlo oskudne materijalne, finansijske, kadrovske i druge okolnosti i ograničenja, rad sa darovitim i kreativnim studentima je bio marginalizovan, prepušten pojedincima i retkim entuzijastima. Istina, bilo je ozbiljnih napora i aktivnosti da se odaberu i stimulišu najbolji studenti, ali to nije bio opšti pravac na svim univerzitetima. Ovde treba napomenuti rad Komisije pri SANU koja je započela aktivnosti u odabiranju i stipendiraju najboljih. Kasnije je to preuzeila Republička fondacija za razvoj i podsticanje naučnog i umetničkog podmlatka Republike Srbije. Sličan model odabiranja darovitih i kreativnih studenata primenjen je i na Univerzitetu u Novom Sadu, na kojem su proširene oblasti za dodelu stipendije, pa je, pored nauke i umetnosti, obuhvaćena i fizička kultura.

U sadašnjim izmenjenim uslovima, nužno se nameće i promene u strategijama rada na Univerzitetu, pa od „prepoznavanja“ i „otkrivanja“ darovitih i kreativnih pojedinaca u velikoj populaciji studenata, nameće se, pre svega, raznovrsniji i

kvalitetniji ukupni rad nastavnika, a posebno sa homogenim grupama studenata i izuzetnim pojedincima. Naravno, promene rada sa studentima podrazumevaju i promene uslova koji predstavljaju konstantu za dobar rad, potpunije upoznavanje nastavnika sa osobenostima kreativnih i darovitih studenata; sa različitim oblicima, metodama, i postupcima u učenju i saznavanju; dovoljan broj nastavnika i mlađih saradnika u odnosu na broj studenata; motivisanje nastavnika i studenata za efikasniji rad i opredeljenje društva za materijalnu i finansijsku podršku za takav rad.

Ova pitanja se ni u bogatijim zemljama ne rešavaju ni brzo ni lako. Međutim, u svetu postoje neki društveni mehanizmi koji u velikoj meri doprinose da daroviti i kreativni pojedinci dobiju odgovarajuću podršku. To su velike korporacije, različiti privatni fondovi, industrija i drugi kojima je u interesu da obezbede kreativne stručnjake za vlastiti razvoj i napredak.

Da je to složen problem, pokazuju i primeri nekih velikih zemalja. Tako, u svom radu „Profesionalne aspiracije vrlo sposobnih učenika u nekim britanskim državnim srednjim školama“, R. Ejls (Rose-Mary Ayles, 1991) konstatuje da je u Britaniji proučavanje vrlo sposobnih u nekoliko zapostavljena oblast jer se smatra da se elitizam usmerava na učenike koji „mogu da se sami staraju o sebi“. Drugim rečima, da treba računati na one koji su uspeli, koji su se već dokazali.

Ovakav stav održava i određenu filozofiju obrazovanja prema kojoj je razvoj talenta više problem pojedinca nego društva. Slična shvatanja imaju i neke druge velike zemlje, pa iz celog sveta (naročito manjih ili nedovoljno razvijenih zemalja) odabiraju i zapošljavaju one koji su se već, na određen način, dokazali i afirmisali, što je sa finansijske strane za te zemlje mnogo isplativije.

Može se reći da u današnje vreme, podsticanje darovitih i kreativnih pojedinaca i realizacije njihovih ukupnih potencijala, nije obično školsko i pedagoško pitanje, već ima i neke značajne, šire, društvene konotacije sa ozbiljnim društvenim i ekonomskim konsekvcencama. No, bez obzira na svu složenost i različite teškoće, oblast darovitosti i kreativnih bi trebalo da bude prvorazredni zadatak svakog društva koje želi da se razvija i da ide napred. Stoga je neophodno da se nešto više kaže o ovim fenomenima i o svojstvima darovitih i kreativnih pojedinaca.

Kreativnost i darovitost. Da bi nastavnici (svih nivoa) našli pravi put i pravu meru u svom radu, potrebno je da dovoljno znaju o tim fenomenima, da upoznaju svojstva i osebenosti darovitih i kreativnih. U tom pogledu, mišljenje Ž. Pijažea može nastavnicima da posluži kao dobar putokaz. Pijaže kaže: „Glavni cilj vaspitanja je stvaranje (formiranje) čoveka koji je sposoban da stvara nove stvari, ne jednostavno ponavljanje onog što su druge generacije postigle, već ljude koji su kreativni, inventivni i koji otkrivaju“ (Piaget, J., 1964, str.5). Gilford (Guilford, J.P. 1968) veruje da će priroda ljudskog roda biti određena sadašnjim i budućim naporima da se shvate i kontrolišu kreativna postignuća. Po mišljenju Gilforda, „Kreativnost je ključ za vaspitanje u njegovom najpotpunijem značenju i za rešavanje najozbiljnijih problema ljudskog roda“ (str.147).

Kreativnost kao cilj vaspitanja predstavlja, pre svega, razvijanje radoznalosti kod dece i mlađih. Dej (Day, H.J., 1968) smatra da propuštanjem ili zapostavljanjem podsticanja radoznalosti, ozbiljno se propušta i podsticanje kreativnosti. Stoga bi nastavnici trebalo da znaju šta je kreativnost i darovitost.

Iako postoje različite definicije i shvatanja o kreativnosti, mnoge od njih pokazuju veliki stepen suštinskog slaganja. Neke definicije su definisane u okviru produkta (invencija, otkriće ili umetnički rad), druge u okviru procesa, vrste ličnosti ili uslova sredine. Međutim, u skoro sve definicije je uključeno stvaranje nečeg novog (za pojedinca ili za kulturu). Prema tome, kreativnost može da se definiše kao originalna produkcija sa visokim stepenom socijalne korisnosti.

Iako sve definicije ukazuju na neku vrstu neuobičajenog ponašanja (shvaćenog u širem smislu), skoro sve se slažu u tome da za rešenja nema naučenog odgovora. Pri tome, na svakom stepenu, nivou rešavanja problema, uključena je motivacija bez koje nema potrebe i želje da se problemi ili pitanja reše.

Uloga nastavnika. Da bi studente uključio u nastavni (pedagoški) proces, nastavnik treba da zna nešto i o njihovim mentalnim funkcijama: kogniciji, pamćenju, rešavanju problema, divergentnom mišljenju, imaginaciji, suđenju, evaluaciji i drugim procesima. Zatim, nastavnik treba da sebe zamisli u položaju studenata, njegovom načinu razmišljanja i njegovim osećanjima, kako i u nastavnom procesu doživljavaju zajedničko iskustvo. On treba da odgvara na motivaciju studenata, njegove sposobnosti i interesovanja.

Izneseni zahtevi se mogu realizovati ako je nastavnik u svojoj pripremi za profesiju dobio taj dodatni deo profesionalnog obrazovanja. Treba pomenuti i neka svojstva i lične spremnosti nastavnika, kao što su: psihološka otvorenost, živost duha, osjetljivost, osećanje sigurnosti, iteklaturalna časnost, poverenje u vlastito opažanje realnosti, sposobnost odupiranja socijalnim pritiscima, sposobnost da se uoče novi odnosi.

Ono što je najvažnije u radu jeste ostvarivanje kreativnih odnosa nastavnik-student. U čemu se sastoji kreativni odnos nastavnik-student? Kreativni odnos se javlja na isti način na koji se javlja i sama kreativnost. Kao i kreativno mišljenje, tako i kreativni odnos zahteva otvorenost za nova iskustva, dovitljivost, časnost i spremnost da se učestvuje u zajedničkom radu. Takav odnos ne znači da on sadrži ili podrazumeva odnos „Laisser-faire“ (neka se odvija kako se odvija), ili rad bez usmeravanja, već stvaranje odgovorne sredine. Taj odnos zahteva pažljivo slušanje i odgovaranje na komunikaciju. Nastavnik treba da bude orijentisan na konstruktivno ponašanje, a ne na odnos prilagodavanja tj. prilagodavanja na stvari kakve jesu, većkonstruktivno odgovaranje na promenu i da se pri tome stvari koje postoje, poboljšavaju.

Postoji mnogo različitih puteva i načina kiji sadrže ono što bi nastavnici mogli da preduzmu da bi olakšali kreativno ispoljavanje i doprineli razvoju i kreativnim postignućima. Iako se smatra da se kreativnost ne može poučavati (učiti), nastavnici mogu da obezbede uslove za kreativni razvoj putem objašnjavanja o kreativnim postupcima, različitim materijalima za kreativno ispoljavanje, neophodnim znanjima kao preduslov za stvaralaštvo, naročito na nekim fakultetima (Fakultet likovnih umetnosti, Fakultet primenjenih umetnosti, Istoriji umetnosti, Arheologiji i dr.).

Kogan (Kogan, N., 1971) razlikuje dve vrste kreativnosti: naučnu kreativnost i estetsku kreaciju. Naučna kreativnost se proverava prema kriterijumu rešavanja problema. Pravo kreativno rešenje sadrži nove, neuobičajene sinteze poznatih elemenata, stvaranje nečeg novog ili smanjivanje kompleksnosti. Estetskakreacija, pomišljenju Kogana, nema potrebe da počne sa problemima; kreator može da stvorí

problem za sebe. Ovakve kreacije su teže za procenjivanje zato što mogu da imaju bezbroj rešenja.

Kreativnost može da zavisi od dva uslova. Prvi je sposobnost da se prepozna problem i formiraju primerene, nove ili neobične rekombinacije elemenata. Drugi je težnja da se dosegne novina i kompleksnost. Svaki kreativni akt zahteva (prepostavlja) spretnost da se priđe i ispita zamršenost ili neizvesnost.

Pored drugih kvaliteta, kreativne osobe vide kreativni akt u ispunjavanju pomenuta dva uslova. To ukazuje da ima mnogo potencijalno kreativnih ljudi koji imaju sposobnosti, ali su, po mišljenju Kogana, propustili da razviju istražujući (ispitujući) um koji zavisi od pozitivnog stava prema novinama i kompleksnostima. Jednostavno rečeno, kaže Kogan, oni nisu radoznali.

Prethodna izlaganja ukazuju na činjenicu da kreativnost, kao svojstvo čoveka, može da se ne pokaže i ne realizuju u punoj meri, ako izostanu neki značajni uslovi za njenu realizaciju. Tu, pre svega, ulazi već pomenuta radoznalost, želja (motivacija) da se dosegne neka novina, uslovi koji su neophodni da bi se kreativnost manifestovala. Zbog toga su važni nastavnici, njihova sposobnost da uoče i podstaknu izražavanje novih, neobičnih ideja svojih studenata (učenika), zatim pogodna klima da se te ideje mogu slobodno iskazivati, razumevanje i prihvatanje neobičnih pitanja i sl. Be takvih i drugih uslova, teško je očekivati stvaralačko ponašanje studenata i iskazivanje novina za koje su sposobni. Zato i ne čudi da mnogi daroviti i kreativno studenti i ne budu procenjeni kao takvi, što predstavlja veliki gubitak, pre svega za njih same, a zatim i za društvo.

Izgleda kontroverzno govoriti o darovitim i kreativnim koji su nedovoljno uspešni ili, čak, neuspešni, zato što se pod darovitošću i kreativnošću podrazumevaju visoka postignuća i značajno kreativno ispoljavanje takvih osoba. Međutim, mnogi nalazi u svetu pokazuju da nije mali broj darovitih i kreativnih pojedinaca koji su pokazali neadekvatan uspeh ili neuspeh. Tako, Mendaljo (Mendaglio, 1991) iznosi da je procenjeno da je jedan od dva darovita učenika neuspešan. (Univerzitet iz Kalgarija, Kanada). Lupard Dž. (Lupard Jydi, 1991), takođe iz Kanade, je utvrdila da više od polovine darovitih učenika, ne potvrđuju njihove testirane sposobnosti sa postignućima u matematici i prirodnim naukama. Lupard je navela nalaze i drugih istraživača koji su proučavali problem neuspešnosti, a neke od njih čemo ovde pomenuti. Tako, Najkuist (Nyquist, 1973) je utvrdio da je 55% darovite dece (na uzorku Njujorka), bilo je neuspešno, a 19% ponavljača srednjih škola bili su identifikovani kao daroviti. Džonson (Johnson, 1981) je izneo da je u Ajova studiji nađeno da je 45% učenika sa Q.I. iznad 130, imalo srednji nivo postignuća. Vilings (Willings, 1982) u studiji o kreativnim i darovitim učenicima je izneo da je 24% ovih učenika razmišljalo o samoubistvu, a 8 od 24 je pokušalo samoubistvo makar jednom. Pirozo (Pirozzo Ralph, 1982) u svom radu o darovitim neuspešnim učenicima, smatra da generalno, polovina darovitih učenika, čiji se rezultati na vrhu od 5% prema intelektualnim sposobnostima, pokazanim na individualnim Q.I. testovima, bili označeni kao oni čija školska postignuća nisu odgovarala utvrđenim sposobnostima. Vajtmor (Whitemore, J. Rand, 1980) navodi da su standardizovani testovi u Engleskoj obelodanili da je oko 25% darovitih bilo neuspešno. U studiji I. Impeliceri (Irena H. Impellizzeri, 1961), koja je proučavala 4900 učenika srednjih škola u Njujorku, nalazimo da je polovina ovih učenika imala niske rezultate u učenju tako da je bio u pitanju njihov upis u koledž.

Od ukupnog uzorka, nađeno je 255 sposobnih kandidata sa niskim rezultatima u učenju. Mek Klilend (Mc Clelland, 1973) je u svojim ispitivanjima pokazao da testovi ne izgledaju da visoko koreliraju sa uspehom na poslu.

Izneseni nalazi pokreću najmanje tri pitanja:

- pitanje identifikacije darovitih i kreativnih;
- pitanje školskih programa i njihove realizacije;
- pitanje motivacije darovitih i kreativnih za rad i učenje

Stoga se nameće pitanje: zašto se mali broj darovitih i kreativnih ne pokazuju one opšte rezultate za koje su sposobni?

Pored napred iznesenih pitanja, nameću se i neka druga koja se odnose na ličnost darovitih i kreativnih, očemu bi nastavnici trebalo da budu upoznati kako bi razumeli njihovo ponašanje.

Brojnim istaživanjima su brižljivo utvrđivane razlike između uspešnih i neuspešnih darovitih i kreativnih subjekata. Tako, Tejlor (Taylor, 1964; prema Vajtmor, R., 1980) je utvrdio sedam osobina (svojstava) koja konzistentno razlikuju uspešne darovite od neuspešnih. To su:

- anksioznost (teskoba, uznemirenost). Neuspešni daroviti nisu imali kontrolu nad unutrašnjom tenzijom, koju je Tejlor nazvao "slobodno plutajuća anksioznost"
- osećanje samovrednosti. Neuspešni daroviti su sebe potcenjivali ili su imali osećanje adekvatnosti, bili su zabrinuti za svoje zdravlje, skloni povlačenju i samodovoljnosti i imali su osećanje snažne inferiornosti;
- odnos prema autoritetu. Neuspešni daroviti deluju defanzivno, pokazujući defanzivnost na različite načine, kao što su: ugađanje (drugima), izbegavanje, slepi bunt u kojem je neprijateljstvo prema autoritetu roditelja pomereno na druge;
- neuspešni daroviti pokazuju tendencije da se osećaju odbačeni ili izolovani, kao i tendenciju da budu nezainteresovani, apatični ili kritičari drugih;
- dok su uspešni daroviti češće orijentisani u pogledu učenja, neuspešni su češće društveno orijentisani;
- dok su se uspešni daroviti pokazali realističniji u svojim ciljevima, pa tako i uspešniji, neuspešni daroviti su bili u svojim ciljevima nerealni i tako stalno imali osećanje neuspeha.

Uisikila (Uisikyla – prema S. Maksić, 1993) je utvrdio da daroviti koji ne postižu odgovarajući uspeh, ispoljavaju veću refleksivnost, veću submisivnost, veći strah od neuspeha i konflikta, i veću senzivnost od darovitih uspešnih.

Skoro sve studije ukazuju na slabo samopoimanje onih darovitih i kreativnih koji pokazuju neuspех ili neadekvatan uspeh. Vajtmor (Whitemore, 1980) smatra da je samo-poimanje (self-concept) najznačajnije za fenomen neuspešnosti. Međutim, neki autori smatraju da je od samo-poimanja značajnije samo-poštovanje.

Tako, David (David George, 1992) smatra da je najvažnija karakteristika, koja se javlja kao koren problema neuspešnosti, nisko samo-poštovanje koje vodi ka karakteristikama kao što su: slabe navike učenja, uvežbavanje različitih spretnosti, slabo ili rđavo prihvatanje vršnjaka i dr. Osećanje da si vredna, dostojanstvena osoba je, prema onom shvatanju, važnije nego priroda samo-poimanja. Dobra osećanja o sebi

će smanjiti delovanje anksioznosti, straha ili potrebu za vlastitom odbranom od pretnji koje dolaze od neuspeha.

Očigledno je da su brojni i raznovrsni faktori koji mogu da dovedu do neuspeha nekih darovitih i kreativnih. Jedna grupa autor naglasak stavlja na svojstva ličnosti darovitih i kreativnih, dok druga grupa naglašava uzroke koji se nalaze u spoljašnjoj sredini. U prvu grupu uzroka značajno mesto zauzima: samo- poimanje, samo- poštovanje, motivacija za rad i učenje, radne navike, odgovornost prema zadacima i odgovornost uopšte, komunikacija sa vršnjacima. Druga grupa uzroka je mnogo šira i obuhvata čitav niz značajnih i različitih faktora od kojih su najvažniji: porodica i odnosi u njoj, odgovor škole i nastavnika na potrebe darovitih i kreativnih, kako u pogledu nastavnog plana i programa, tako i u pogledu načina rada nastavnika, odnosa prema darovitim i kreativnim. U ovu grupu ulazi i širi odnos (stav) drugih spoljašnjih faktora šire društvene zajednice, koji mogu biti: podsticajni, ignorirajući, neodmereni, nezainteresovani i sl. Nikad, međutim, nisu u pitanju samo faktori ličnosti ili samofaktori spoljašnje sredine. Faktori uspeha, a još više neuspeha, darovitih i kreativnih su isprepletani, što samo ukazuje na složenost u njihovom utvrđivanju. Broj neadekvatno uspešnih darovitih i kreativnih pojedinaca nije tako mali što ukazuje na potrebu potpunijeg i produbljenijeg prilaza darovitim i kreativnim i njihovom razumevanju.

Za darovite i kreativne je posebno važno pitanje motivacije. Neki nalazi istraživanja ukazuju na ozbiljno odsustvo motivacije i entuzijazma kod velikog broja darovitih koji su ispitivani. Verovatno da se i na motivaciju darovitih i kreativnih mora drugačije gledati i drugačije pristupati. Budući da mogu da stignu dalje, da urade više, brže i bolje od ostalih, motivacija kod darovitih i kreativnih se i drugačije pokreće i drugačije manifestuje nego kod onih koji nisu daroviti. Uz to, daroviti i kreativni su manje podložni pritiscima na koje obično odgovaraju otporom i više su skloni da se drže svojih, ranije usvojenih shvatanja.

Kada se doživljavaju iskustva u učenju, mora da se uzme u obzir i strah od neuspeha, o čemu posebno govore Maslov i Houp. U ovom tipu motivacije pojedinac nastoji da, pre svega, izbegne kritiku ili kažnjavanje. Očekivanje neprijatnih posledica je ono što određuje njihovu delatnost. Kada još ništa nije uradio, takav pojedinac se plaši mogućeg neuspeha i razmišlja kako da ga izbegne, a ne kako da postigne uspeh.

Darovitim i kreativnim, naročito starijim učenicima i studentima je neophodan i širi prilaz u pogledu vaspitne filozofije da bi shvatili zašto treba da angažuju sve svoje intelektualne i stvaralačke potencijale, ili, koji je cilj njihovog ukupnog aktivnog angažovanja. Njima je potrebno da shvate svoje mesto i ulogu, ne samo u sredini u kojoj žive, već i šire, u društvu.

Izneseni, i drugi problemi, mogu se uspešno rešavati ako se prihvati humanistički prilaz nastavi i vaspitanju. Osnovni principi i shvatanja koje naglašava humanističko obrazovanje i vaspitanje su:

- studentima bi trebalo omogućiti da izraze svoje potrebe i metode rada u mnogo većem stepenu nego što je to uobičajeno;
- učenici i studenti bi trebalo da imaju više mogućnosti da uče kako se uči, nego da uče bilo koji od brojnih nastavnih predmeta;

- studentima je potrebnije iskustvo u vlastitom procenjivanju nego samo procenjivanje od strane drugih, kao što su nastavnici i dr.
- studentima je potrebno učenje da se izraze, da komuniciraju, da razumeju svoja i osećanje drugih, što je važno koliko i učenje činjenica i pojmoveva, principa i intelektualnih spretnosti;
- glavni princip komunikacije se sastoji u tome da se govori o situaciji ili problemu, a ne o ličnosti;
- življenje i učenje su najbolji u atmosferi koja je slobodna od pritiska i takmičenja.

Ovakvo obrazovanje i vaspitanje mlađih zahteva nastavnika koji je otvoren, pouzdan, sa blagonaklonim osećanjima prema studentima. Takvi nastavnici su kadri da razumeju druge (tj. da imaju osećanja empatije) i da se stave na mesto drugog, da razumrjuosećanja i potrebe onog drugog, da razumeju studente. Metode koje bi nastavnik pri tome primenio uključuju: igranje uloge, vežbanje, sistem tutora i sl. Rodžers (Rogers, C.K., 1963) posebno naglašava da nastavnici treba da budu ljudi od poverenja, iskreni, da cene studente (učenike) i da imaju osećanje empatije prema njima. Slično mišljenje ima Kombs (Combs, A.W., 1965). On naglašava da nastavnik treba da pokuša da razume situaciju učenja, vodeći računa o tome, ili razmišljajući o tome, kako stvari izgledaju sa stanovišta studenta. Ovo shvatanje vodi do zaključka da je za pomoć studentima u učenju potrebno da studenta navede da modifikuje svoja shvatanja i opažanja tako da stvari i situacije vidi različito i da se ponaša različito. Kombs manji naglasak stavlja na kognitivne aspekte učenja, a veći na lično opažanje onog koji uči. Kombs veruje da je način kako pojedinac opaža od ogromne važnosti i da je osnovni cilj nastave da pomogne svakom studentu (učeniku) da razvije pozitivno samo-poimanje. Kombs je izneo sledeće karakteristike dobrih nastavnika:

- da su dobro upućeni u svoj predmet;
- da su osjetljivi na osećanja studenata i kolega;
- da veruje da studenti mogu da uče;
- da imaju pozitivno samo-poimanje;
- da veruje studentima da mogu da rade najbolje;
- da primenjuju različite metode u nastavi.

U okviru takvih uslova, nastavnici mogu da bolje rade, da podržavaju kreativno rešavanje problema kod svojih studenata i ako prihvate koncepciju kreativnosti kao rešavanje problema (Torrance, P., 1962). Kreativnost shvaćena na taj način, zahteva:

- shvatanje (razumevanje) praznina ili osećanje da elementi u određenoj (konkretnoj) situaciji ne idu korektno zajedno;
- pravljenje hipoteza o rešavanju problema;
- proveravanje hipoteza i saopštavanje rezultata.

Torens je ponudio sugestije o tome kako razvijati atmosferu u kojoj će kreativnost cvetati. Pre svega, nastavnik treba da zna šta je kreativno mišljenje. Prema Torensu, to znači prihvatanje definicija, primera, testova originalnosti, fluentnosti, fleksibilnosti, divergentnog i konvergentnog mišljenja. Koristeći takva znanja, nastavnik će podsticati izražavanje novih ideja ili kreativnih akata. Nastavnik bi trebalo da podstiče rukovanje predmetima i idejama i da ih sistematski proverava. Ne bi

trebalo da forsira vlastita rešenja, već da bude model otvorenoguma i proveravanja u određenoj oblasti. Radoznalost, upitanost i otkrivanje rešenja trebalo bi da nastavnik iskazuje svojim komentarima, procesom mišljenja u toku rešavanja problema. On treba da stvara situacije u kojima se kreativnost može pojaviti, da provocira studente nesaglasnim idejama i paradoksim. Studenti treba da budu ohrabreni da prate ideje i da pri tom koriste beleške, kartice sa različitim idejama i sl. Posebno treba razvijati toleranciju na nove, čak i čudne (bizarre) ideje. Pri tome je važno imati u vidu da su kreativne osobe jedinstvene.

Na kraju, postavlja se važno pitanje: koje metode primeniti i kako realizovati iznesene zahteve i ideje u pogledu podsticanja kreativnosti i darovitosti?

Odluku o tome koji metod upotrebiti (primeniti) zahteva prethodno razmatranje sledećih pitanja:

- da li su raspoređivanju nastavnih sadržaja postoji visoka ili niska saglasnost;
- da li su u pitanju studenti- početnici ili stariji;
- da li su školski resursi adekvatni ili ne;
- da li je nastavnikova vlastita tolerancija prema neizvesnostima visoka ili niska?

Ova pitanja treba da budu razmotrena, uključujući kognitivne, afektivne i psihomotorne ciljeve koji treba da budu dostignuti. Brojne diskusije su pokazale da jedan metod nije dovoljan i da jedan metod nije bolji od drugog, već se može govoriti o prednostima i nedovoljnostima svakog od njih, a u vezi sa različitim ciljevima koje treba dostići, i o uslovima rada.

U okviru načina rada sa studentima, iznećemo neke osnovne zahteve i posebne metode. U vezi s tim, korisno je da se nešto kaže o transferu. Ganje (Gagne, R. M., 1970) smatra da u transferu principi imaju visoku pozitivnu vrednost. Pozitivni transfer se najčešće uspostavlja kada nastavnici daju različita objašnjenja događaja, koriste različite primere, iznose pravila sa širom primenom, daju primere principa u akciji, obezbeđuju realne odnove za vežbanje. Studente bi trebalo podsticati da za sebe izvode pravila i principe i kako da primene pravila i generalizacije koje su naučili.

Bruner pravi razliku između opštег i specifičnog transfera. Drugi psiholozi su opisali dodatne tipove transfera. Pomenućemo neke od njih:

- transfer identičnih elemenata (kada postoji visoki stepen sličnosti između dva materijala);
- pozitivni transfer (kada ono što je naučeno u prethodnoj situaciji, pomaže učenju u novoj);
- negativni transfer (kada ono što je naučeno u prethodnoj situaciji, remeti učenje u novoj);
- zero (nula) transfer (kada prethodno naučeno nema uticaja na usvajanje novog znanja i veština);
- lateralni transfer (kada se prethodna sposobnost učenja upotrebljena u rešavanju problema sličnim onima tokom prvog, početnog učenja, primeni, ali u različitom kontekstu);
- vertikalni transfer (kada prethodna sposobnost učenja direktno doprinosi usvajaju kompleksnih sposobnosti).

U ranijim prilozima za Zbornik Više škole za obrazovanje vaspitača, prikazane su neke metode rada sa darovitim i kreativnim studentima. Ovom prilikom biće

izložene sledeće: učenje putem otkrića, nastava putem diskusije i individualna (individualizovana) nastava.

Učenje putem otkrića. Svaki čovek je motivisan da ispituje, otkriva, da razume i da uči. Vaspitanje međutim, često ignoriše te čovekove težnje u korist nastavnikove orientacije na prenošenje informacija (znanja), kontrolu, ocenjivanje. Metod otkrića (otkrivanja) povezuje motivaciju studenata za otkrivanjem pravila koja traže rešenja za ono što je složeno ili neizvesno. Prihvatajući ovaj metod, nastavnik studentima nudi niz različitih problema koje oni treba da ispituju i da traže rešenja i pravila za njihovo rešavanje. Ova pravila, zatim, mogu da dovedu do rešavanja i drugih, sličnih pitanja i problema. Ovaj metod je zasnovan na povećanom stimulisanju i korišćenju njihove motivacije za pronalaženje pravila u cilju rešavanja različitih problema što, zatim, dovodi do smanjivanja teškoća u sledećim naporima studenata. Studenti koji uče pravila putem otkrića (otkrivanja), najčešće nastavljaju da nezavisno uče i da ih kasnije primenjuju. Ovakav način učenja motiviše studente tako da ova tehnika vremenom dovodi do pozitivnog stava i spremnosti da se nastavi sa samostalnim rešavanjem novih i težih problema.

Postavlja se važno pitanje: da li je učenje putem otkrića uvek korisno i za sve studente? Opravdanost i primena ovog metoda zavisi od toga koji su ciljevi obrazovanja: prikupljanje (gomilanje) informacija ili učenje tehnika rešavanja problema. Zatim, ima studenata čiji je razvoj radoznalosti, kao važnog ljudskog svojstva, bio rano zaustavljen tako da njima ne odgovara ovakav način učenja zato što nisu kadri ni motivisani za ovakav stil rada.

Zuhman (Suchman, 1961) je bio svestan ovih teškoća, pa je izneo sugestiju da se prave takvi programi koji izazivaju i razvijaju radoznalost, što podstiče i deluje na uspešnost u rešavanju problema. Zuhman je razvio poseban metod vežbanja sa tzv. prethodnim pitanjima kojima je studente uvodio u rešavanje kompleksnih problema putem formulisanja hipoteza, zatim, verbalizovanjem pitanja koja su studenti upućivali nastavniku. Prezentacija problema tako otvara proces koji se proširuje na proveravanje postavljenih hipoteza. Zuhman posebno naglašava proces u kome studenti nastoje da razviju metode rešavanja njihovih problema.

U vezi sa ovom metodom, javlja se i sledeće pitanje: da li prethodna pitanja pomažu učenju? Istraživanja su ukazala na mogućnost da će se prezentacija pitanja od strane nastavnika o materijalu koji tek treba da se uči, povećati ne samo proučavanje relevantnog materijala, već i proučavanje drugog materijala koji nije direktno vezan za dato pitanje. Objasnjenje ovog fenomena, smatra Zuhman, leži u mogućnosti da neizvesnost koja se javlja, izaziva povećano buđenje za potpunije sagledavanje (recepцију) i na taj način olakšava (pospešuje) učenje. Po njegovom mišljenju, ovakva situacija sugerise generalizovano povećanje buđenja u toku celog perioda učenja.

Može se zaključiti da metod učenja putem otkrića (otkrivanja), više odgovara radoznalim, sposobnjim i starijim studentima.

Nastava putem metoda diskusije ima širu primenu, ali zahteva značajniju pripremu. Prvo, treba da se utvrdi šta bi trebalo uraditi pre, u toku i posle diskusije. Pre nego što se počne, neophodno je odrediti cilj diskusije. Zatim, nastavnik i studenti treba da prihvate zajedničku osnovu za diskusiju: da se pročita neka knjiga, prouči određen materijal i sl. Ako je moguće da se odrede i neki specifični ciljevi, diskusija će biti produbljenija. Zatim, treba odrediti obim grupe i fizičke uslove za uspešan rad kao

što je raspored stolica koji će olakšati uspešnu komunikaciju među učesnicima. Tokom sastanka, nastavnik treba da odredi svoju ulogu, tj. u kojim tačkama će učestvovati i koliko. Isto važi i za ulogu studenata kako bi se međusobno dobro razumeli. Vodjenje sastanka zahteva da nastavnik bude u stanju da odluči kako će intervenisati i kada predložiti neke vodeće pravce ako se pojave digresije, pauze, greške u čenjenicama i sl.

Posle diskusije treba sačiniti kratke beleške, napomena o idejama, ali i o treškoćama ako su se javile u toku diskusije. Takođe je potrebno da se diskusija promeni prema različitim dimenzijama i da se prikupe i procene studenata o tome, a prema skalama procene, listovima sa njihovim komentarima i sl. Postoji mogućnost da diskusija podje u pravcu koji umanjuje njenu vaspitnu vrednost, ili neučestvovanje nekih studenata. I nastavnici mogu da nemamerno podstaknu studenta da dođe do grupnog pritiska koji takođe vodi u neželjenom pravcu. Stoga bi nastavnici trebalo da budu osetljiviji u situaciji kada je pedagoška vrednost cilja diskusije smanjena ili izostala za datu grupu. Treba nastojati da se izbegnu ili otklone (ako se pojave), lične netrpeljivosti ili napadi, bilo da dolaze od strane studenata ili nastavnika, i stalno imati u vidu predmet diskusije i njen cilj.

Nastava putem diskusije zahteva dobru i temeljnu pripremu, spretnost nastavnika u radu sa grupom, nemetanje ideja i stavova već njihovo razmatranje, pažljivo slušanje i praćenje tokom diskusije. Nastavnik će intervenisati onda kada dođe do zastoja ili blokade u diskusiji ili kada se diskusija udalji od predmeta ili materijala o kome je postignuta saglasnost za raspravu, ili ako diskusija krene tokom koji nije u skladu sa postavljenim ciljem.

Individualna nastava i individualizacija nastave. Individualizacija omogućava, ali ne garantuje, prilagođavanje nastave studentu (učeniku). Individualizacija se javlja kada se ciljevi nastave, materijali za učenje ili nastavne metode, prilagode za pojedinog studenta ili manju grupu studenata sa zajedničkim karakteristikama. Neki smatraju da je za ovu nastavu adekvatniji izraz adaptivna (prilagođena) nastava, kada se izvodi sa grupom studenata.

U tom pravcu je zanimljiv Kelerov plan i njegove varijacije (Kellerr , F.S., 1968).

Koreni individualne i individualizovane nastave nalaze se u tehnikama primenjenim u Vinetka planu.

Keler je doveo do renesanse individualnu nastavu na koledžima i univerzitetima u SAD. Osnove plana imaju sledeće karakteristike:

1. Individualno prelaženje (učenje) kojim student može da brže prođe kurs (predmet) od onog vremena koje je predviđeno u tradicionalnoj nastavi. Na taj način student može da brže završi tzv. personalizovani sistem nastave(PSI-Personal System of Instruction). Ova fleksibilnost može da se špostigne delimično zato što student radi (uči) prema utvrđenim (ustanovljenim) kriterijumima.
2. Stručno orijentisanje. Ovaj sistem zahteva (i nudi) specijalne oblike kratkih tekstova koji su unapred predviđeni i pripremljeni . Posle prvog tromesečja student biva ispitana, što može da se ponovi posle izvesnog vremena ako student nije zadovoljio. Ovakav način studiranja i testiranja se nastavlja dok student ne dostigne kriterijum prihvatljivog uspeha. Smatra se da je taj

kriterijum postignut ako student zadovolji u 80-90% korektnih odgovora u testu. Tek posle toga, student prelazi na sledeći deo programa (predmeta). U toku četiri godine, Kelerov plan ili Personalizovani sistem nastave, bio je primenjen u 877 kurseva, a 1975. godine, po ovom planu na koledžima je bilo organizovano oko 2000 kurseva. Predmeti koji su bili obuhvaćeni Kelerovim planom su bili sledeći: Uvod u psihologiju, Kulturna antropologija, Digitalni sistem, Inženjerstvo, Operacionalna istraživanja, Biologija.

3. U okviru primene PSI sistema, određenu ulogu ima tutorski sistem. Naime, bolji, napredniji studenti mogu da budu od koristi početnicima u pogledu razmatranja različitih problema, razgovora o programu, o propuštenim delovima programa, i uopšte, u pružanju pomoći i davanju podrške. Ta lična interakcija sa tutorom se vrednuje kao drugi, najčešće pominjani razlog primene ovog sistema učenja.
4. Kelerov plan podrazumeva i određeno vođenje studenata pomoću priručnika koji su davani studentima i sadrže uputstva za savlađivanje različitih celina programa. Upustva sadrže: ciljeve (zadatke), sugestije za učenje, ukazivanje na relevantne izvore, opisivanje projekta ili eksperimenata koji mogu da se urade, davanje pitanja iz testa i dr.

Kelerov plan nastave je bio dopunjjen tradicionalnim nastavnim tehnikama, kao što su: predavanja, filmovi, TV, film-stripovi, predavanja gostiju- predavača, demonstracije i sl. Ove tehnike nisu upotrebljavane tako često kao u tradicionalnim kursevima (nastavi). Prisustvovanje takvim sastancima obično je bilo dobrovoljno.

Šta je novo u Kelerovom planu i njegovim varijacijama?

Utvrđeno je da u Kelerovom planu nema glavnih negativnih efekata. Nalazi pokazuju visoki nivo superiornosti ovog načina učenja nad tradicionalnim kursevima (Kulik, Kulik, Cohan, 1970).

Prikazani oblici rada i metoda sa studentima primenjuju se u specifičnim uslovima studiranja kakvi su u SAD, a značajno se razlikuju od uslova u kojima se u nas odvija nastava i obrazovni proces na Univerzitetu. Međutim, smatramo da je korisno upoznati se sa različitim iskustvima iz drugih zemalja što može da obogati, ne samo naša saznanja ovažnim nastavnim pitanjima, već može da pomogne u traganjima i traženju ovih rešenja koja će se povećati uspešnost u radu i nastavnika i studenta. Sasvim je jasno da će ukupni uslovi u kojima se odvija rad na Univerzitetu u nas biti osnova i okvir za takvim traganjima.

Bosiljka Đorđević

DAROVITI I ODRASLI

(roditelji, nastavnici i drugi odrasli)

Potrebe za primerenijim obrazovanjem i vaspitanjem darovite dece i mladih; složenost problema darovitosti; mesto i ulog svih koji učestvuju u procesu podsticanja razvoja darovitosti; preliminarni rezultati preduzetog istraživanja, usmerenog na celovitije sagledavanje i utvrđivanje mišljenja relevantnih odraslih o darovitoj deci i njihovom obrazovanju i vaspitanju u školi i izvan nje, putem raznovrsnih aktivnosti.

Kada se danas razmatraju pitanja o darovitoj deci i mladima i darovitosti kao fenomenu, pa i pitanja darovitih i odraslih, treba imati u vidu sledeće:

1. Za protekli period (ako se uzme u obzir vreme od sistematskog ispitanja L.Termana 1921), javila se čitava lepeza shvatanja i teorija o darovitosti, a potom i o kreativnosti;
2. Za protekli period se pojavio ogroman broj istraživanja, studija i drugih različitih radova o darovitosti i kreativnosti;
3. Protekli period se karakteriše istraživanjima u različitim radovima;
4. Stečena znanja o darovitosti su imala uticaja na primereniji tretman darovitih i njihovo obrazovanje i vaspitanje;
5. Vremenom se javila sve izraženija potreba za pripremanjem nastavnika za rad sa darovitim i talentovanim učenicima

Ovom prilikom nije moguće detaljno ulaziti u razmatranje svake od pobrojanih celina, već je potrebno izneti samo njihovu suštinu kako bi se bolje razumeli razlozi i prilazi istraživanju koje je preduzeto u okviru nekoliko učiteljskih fakulteta.

Rano istraživanje o identičnim blizancima koje su uredili Frensis Golton i Pirson, odredili su put daljih proučavanja genetičkog i sredinskog uticaja na sposobnosti (inteligenciju). Postojanje generalnog intelektualnog faktora (G) kojeg su sugerisali Bine – Simon u Francuskoj i Spirman u Engleskoj ranih 1900-tih, značio je dalju razradu ovog složenog pitanja. Prilagodavanje Bine – Simonove skale, koju je uradio L. Terman, bilo je značajno za mnoge vrste preduzetih istraživanja u SAD, ali i u svetu (NemČK, Jugoslavija i dr.). U svom longitudinalnom istraživanju, Terman je pažnju usmerio na otkrivanje darovite dece i dao opšti uvid u karakteristike i osobenosti darovite dece. Za Termana je darovito dete ono koje pokazuje značajna postignuća u nekoj aktivnosti. Pored intelektualno darovite dece, Terman je smatrao da treba uključiti i onu decu koja obećavaju u muzici, grafičkim umetnostima, dramskim

umetnostima, mehaničkim spretnostima, sportu, vođstvu i stvaralačkom pisanju (Terman, L., 1964).

Pol Viti (Vitty, P., 1951) je definisao darovito dete kao ono čija su postignuća konstantno značajna u bilo kojoj potencijalnoj oblasti ljudske aktivnosti.

Kasnija shvatanja i teorije o darovitosti predstavljaju dalju razradu i dopunu ovih shvatanja o darovitosti. Tako, Galager (Gallagher, J., 1976) smatra da su darovita deca ona koja su sposobna za visoka dostignuća, imaju potencijalnu sposobnost u nekoj od sledećih oblasti: 1. intelektualnoj sposobnosti; 2. specijalnoj akademskoj sposobnosti (za određene predmete); 3. stvaralačkom ili produktivnom mišljenju; 4. sposobnosti za vođstvo; 5. vizuelnim i drugim umetnostima; 6. psihomotornim sposobnostima.

Gardnerova teorija o sposobnosti (Gardner, H., 1985), pored navedenih sadrži i neke nove: 1. lingvističku; 2. muzičku; 3. logičko – matematičku; 4. prostorno-spacialnu inteligenciju; 5. telesno – kinestetičku; 6. personalne inteligencije (intra – personalnu i inter - personalnu).

Ganje (Maksić, S., 1996) smatra da je darovitost potencijal, a talenat ispoljavanje u jednoj ili više oblasti sposobnosti: 1. intelektualnoj; 2. kreativnoj; 3. socio-emotivnoj; 4. senzomotornoj; 5. „ostalim“.

Slično shvatanje ima Renzuli, Koren I. i drugi. Maksić Slavica (Maksić S., 1998.), smatra da darovitost čine: sposobnosti, postignuće, učenje, motivacija, kreativnost i određene osobine ličnosti.

Ruski psiholog Teplov (prema Stojakoviću, 2002), smatra da je problem određivanja pojmove darovitosti i kreativnosti više kvalitativne nego kvantitativne prirode. On smatra da se ne mogu predvideti sve mogućnosti i sve granice razvoja sposobnosti. Razvoj svakog čoveka određuje i njegova dužina života, uslovi u kojima živi i radi, u čemu obrazovanje ima glavnu ulogu. Templov smatra da kvantitativno merenje treba da dođe tek posle kvalitativne analize.

Pored izvesnih razlika u iznesenim shvatanjima, zapažaju se i značajne sličnosti što ukazuje na saglasnost oko složenosti fenomena darovitosti i višedimenzionalnosti. Upravo ta raznovrsnost pruža velike mogućnosti za podsticanje i podržavanje različitih talenata, i, uopšte, različitih čovekovih potencijala.

Treba, međutim, pomenuti da se u shvatanjima o darovitosti, fenomen kreativnosti nedovoljno ili uzgred pominje.

Još je Terman u svojim proučavanjima postavio pitanje: koji su drugi kvaliteti povezani sa visokim sposobnostima? U najvećem broju studija, termin i pojam „darovit“ je sinonim za visok Q.I. Dete koje je postiglo visok Q.I., bez obzira kako se ispoljava u drugim aspektima, smatrano je darovitim. Primećeno je, međutim, da mnoga deca koja su pokazala visoke rezultate merene testovima inteligencije (i prema Q.I.) nisu istovremeno postizala i visoke rezultate u drugim intelektualnim funkcijama kakva je, na primer, kreativnost. Isto tako, mnoga deca koja su postizala visoke rezultate u kreativnosti, nisu postizala visoke rezultate merene prema Q.I.

Gilford je skrenuo pažnju na zanemarivanje kreativne sposobnosti od strane psihologa (Guilford, J.P., 1950). On smatra da je divergentno mišljenje intelektualni supstrat kreativnog stvaranja, ponašanja. Kreativnost predstavlja nešto što je novo, drugačije, neuobičajeno, raznovrsno i što se u različitim stepenima razlikuje od postojećeg, od očekivanog. Po njegovom shvatanju, kreativnost je opštija sposobnost

koja uključuje, ne samo originalnost, već i fleksibilnost, fluentnost, motivaciona svojstva temperamenta (Guilford, J.P., 1972).

Kropli (Copley, A.J., 1992) takođe smatra da je kreativnost kompleks mnogih faktora i da sadrži stavove, vrednosti, ciljeve, motivaciju, kao i specijalne misaone spretnosti i sposobnosti, odgovarajuće znanje, najzad talenat i mogućnost.

Grupa koja je radila pod rukovodstvom Torensa (prema Wallach, Kogan, 1996) smatra da su kreativnost i inteligencija približno iste, ali psihološki različite dimenzije. Oni smatraju da oblast kreativnosti nema takvu vrstu opštih karakteristika kakve se nalaze u domenu intteligencije.

Izložena shvatanja ukazuju da je kreativnost složen fenomen o kojem postoji neslaganje u pogledu teorije koje objašnjavaju kreativnost, u pogledu metoda istraživanja i dobivenih rezultata. Međutim, ono oko čega se svi slažu jeste da je kreativno mišljenje najviša mentalna funkcija i vrh ljudskog postignuća. To je sposobnost da se stvaraju nove ideje, nova uviđanja, novine, novi umetnički predmeti, ono što ima socijalnu, duhovnu, estetsku, naučnu ili tehničku vrednost. Sadašnja shvatanja o kreativnosti idu u pravcu šireg poimanja ovog fenomena, pa se smatra da kreativnost pripada skoro svim ljudima u različitom stepenu.

Tejlor (prema Stojakoviću, 2002) je analizirao preko stotinu definicija kreativnosti i razvrstao ih u pet kategorija različitog nivoa. Nivoi su postavljeni u hijerarhijski, tj. svaki sledeći uključuje prethodni, a, istovremeno, svaki sadrži različita psihološka iskustva. Tu kreativnost više varira po dubini i obimu nego po vrsti, i to je tzv. vertikalni model koji ističe značaj vertikalnog transfera u razvoju sposobnosti.

Osnovne forme kreativnosti prema Tejloru su sledeće:

1. ekspresivna kreativnost čiju sadržinu čini sloboda istraživanja i tu originalnost i kvalitet proizvoda nisu toliko važni (na primer crtanje dece);
2. produktivna kreativnost – viši nivo kreativnosti u kome dolazi do ovladavanja određenim veštinama i tehnikama koje dovode do stvaranja proizvoda;
3. intuitivna kreativnost. Ovaj nivo više karakteriše pronalaženje novih funkcija predmeta i novih načina upotrebe i korišćenje stvari nego pronalaženje fundamentalnih ideja. To je kreativnost pronalazača i istraživača.
4. inventivna kreativnost. Polazi od razumevanja osnovnih principa i vodi ka modifikaciji istih. Ovaj stupanj kreativnosti zahteva visok stepen apstraktne konceptualizacije.
5. emergentna kreativnost je najviši stupanj i javlja se veoma retko jer karakteriše novo otkriće nekog principa koji do tada nije postojao tj. nije bio otkrivan.

Sledeća je definicija verovatno reprezentativna, a, naime, da je čovekova sposobnost da daje nove ideje, uvidjanja, invenestetsku, naučnu ili tehnološku vrednost.

Iako je jasno da je stvaralaštvo povezano sa sposobnostima, ipak se između njih ne može staviti znak jednakosti. O odnosu inteligencije i kreativnosti postoje brojna istraživanja i istraživački nalazi od kojih ćemo pomenuti samo neke od njih.

Torensova grupa je utvrdila da je taj odnos u pozitivnom pravcu i umerenog stepena.(30). (Torrance,P.E.,1964).

U pregledu literature koju navode Gecels i Džekson (Getzels,J.W.,Jackon,P.W.,1962),u većem broju istraživanja je dobivena pozitivna ali

niska korelacija za opštu populaciju (.20-.40), a skoro nikakvu na višim nivoima sposobnosti.

Ispitanja Valača i Kogana (Walach.M.A;Kogan,N.,1965) su pokazala da su korelacije između mera kreativnosti i inteligencije bile izuzetno niske.

Treba, međutim, konstatovati da mnogi autori naglašavaju da neke vrste kreativnosti mogu da budu visoko povezane sa inteligencijom, dok kreativnost u nekim drugim oblastima može i da ne zavisi od visoke inteligencije. Očigledno je da je inteligencija bitna za produkciju u kulturnim, naučnim i umetničkim inovacijama.

Za vaspitače, učitelje i nastavnike, značajan je nalaz Smita (Smith, Robert M., 1965) koji je proučavao sredinske faktore koji su povezani sa kreativnom produkcijom dece različitih socio-ekonomskih sredina. Uzorak su činili 395 crne i 244 bele dece učenika petog razreda.

Njegovi nalazi ukazuju na značajne razlike u kreativnom mišljenju, a koje su povezane sa socio-ekonomskim uslovima učenika. Smit je utvrdio da su učenici višeg socio-ekonomskog nivoa pokazali bolje rezultate u verbalnom, a u učenici nižeg socio-ekonomskog nivoa u neverbalnoj oblasti.

Izneseni nalazi upućuju na opreznost kada se razmatra i procenjuje darovitost i kreativnost dece iz različitih socio-ekonomskih i kulturnih uslova. Oni, takođe, ukazuju na značaj oblasti u kojoj se kreativnost ispituje, kao i vrsta instrumenata ili materijala kojima se utvrđuje.

I brojni drugi nalazi i podaci o odnosu inteligencije i kreativnosti su različiti i heterogeni. Ali, mišljenje koje preovlađuje jeste da postoji pozitivna, ali niska korelacija među njima. Za utvrđivanje tog odnosa od značaja su vrste zadatka i njihova struktura. Ako su nalazi i mišljenja o ovom odnosu nekoherenntna, mišljenja o osobenostima i karakteristikama kreativnih ličnosti su dosta homogena. Ispitanja su pokazala da su kreativni pojedinci u mnogo pravaca slični između sebe i da se kao grupa prilično razlikuju od pojedinaca koji su identifikovani kao osobe sa visokim sposobnostima.

Za one koji rade sa decom i mladima, nije glavno pitanje da li je i koliko kreativnost povezana sa inteligencijom već kako prepoznati darovite i kreativne pojedince, kako podržati i dalje negovati ovo dragoceno čovekovo svojstvo. Pri tome se mora imati u vidu da se kreativnost i darovitost manifestuju u vrlo različitim oblastima: verbalnoj, likovnoj, muzičkoj, telesno-kinestetičkoj, tehničkoj, socijalnim spretnostima i vodjstvu i dr. Važno je da se obezbedi klima, atmosfera u kojoj se kod dece podržava i neguje spontanost, radoznanost, traganje za drugaćijim putevima i različitim prilazima u traženju odgovora ili rešenja. To podrazumeva i pravo da se u tim traganjima i manifestovanju ideja bude različit u odnosu na druge. To može da doprinese da daroviti i kreativni pojedinci budu uvereni da su prihvaćeni i cenjeni od svoje okoline. To je onaj put koji će dovesti do bogatstva raznovrsnosti za šta su sposobni ljudi i čovekova priroda.

2. Radovi i studije o darovitosti. Za protekli period u svetu se pojavio ogroman broj istraživanja, studija, radova i publikacija o darovitosti i kreativnosti. Treba reći da iako se u nas radilo i istraživalo po veoma otežanim uslovima naročito poslednjih godina, kako u pogledu raznovrsnosti istraživanih problema tako i u pogledu postupaka i metodologije, naši istraživači i autori su pokazali da iako u manjem obimu, idu "u korak" sa svetom. Tu pre svega ulazi veliki broj istraživanja i radova o

darovitosti i kreativnosti Radivoja Kvaščeva, radovi Petra Stojakovića (Republika Srpska), Slavice Maksić i radovi Instituta za pedagoška istraživanja, Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Posebno mesto u ovoj oblasti ima deset zbornika (u pripremi je i jedanest) Više škole za obrazovanje vaspitača u Vršcu sa više od 400 priloga i to u kontinuitetu od deset godina (1995-2005). U ovoj školi uredjena je i objavljena vrlo iscrpna i studiozna Bibliografija radova o darovitim i kreativnim (Darovitim, Bibliografija, Aleksandar Gojkov, 2000).

Ovi i drugi radovi i publikacije u nas predstavljaju bogatu riznicu istraživačkih nalaza, inspirativnih ideja, teorijskih i praktičnih priloga za sve one koji se interesuju za obrazovanje i vaspitanjedarovite kreativne dece i mladih. Takvi radovi predstavljaju važnu predpostavku za dalja istraživanja, teorijska promišljanja i praktična delevanja.

3. Pravci u istraživanjima darovitih i kreativnih. Istraživanja o darovitoj deci i darovitosti uopšte, u početku su se odnosila na globalnija pitanja. Vremenom su interesovanja i istraživanja bila usmerena na sve detaljnije i specifičnije probleme čiji su rezultati produbljivali, dopunjavali i obogaćivali saznanja o darovitosti i kreativnosti. U početku su istraživanja bila usmerena na identifikaciju darovitih i onih pitanja koja su vezana za identifikaciju. Zatim su proučavana svojstva i osobenosti, ili priroda darovitih i kreativnih. Poslednjih decenija, istraživanja u skoro svim zemljama su usmerena na programe za darovite, i to od predskolskog uzrasta završno sa srednjom skolom. Istrazuju se i primenjuju razlike vrste programa: obogaćeni programi za darovite, programi za razlike varijante akceleracije, programi za pojedine znacajne predmete, programu za specijalne skole ili odeljenja i dr. Ovim pitanjima se naročito bave one zemlje u kojima poseban tretman darovitih ima duzu tradiciju. Kada je reč o predmetima, u savremenim istraživanjima matematika ima uocljivo mesto, bilo kao oblast pogodna za kognitivni razvoj ucenika, bilo kao samostalna disciplina. Pored matematike, istraživanja se odnose na izucavanje stranih jezika, kao posledica sve veće globalizacije društva. Očigledno je da su u danasne vreme matematika i strani jezici znacajni za istraživanje u mnogim naukama, ali i u komunikaciji.

Istraživanja se zatim pomeraju ka emocionalnom, socijalnom, a u vezi s tim, ka moralnom razvoju i moralnom vaspitanju darovitih, ili, kako se to danas kaze, ka „vaspitanju duhovnosti“ darovitih. U dosadašnjim istraživanjima ove oblasti su bile zapostavljene što je za posledicu imalo jednostrano (intelektualno) vaspitanje darovitih.

Posebno mesto imaju istraživanja o savremenoj tehnologiji i informatici koje su sve prisutnije i u obrazovanju i u vaspitanju darovitih i talentovanih.

Sve su prisutnija i međukulturalna istraživanja, naročito u sredinama čije je stanovništvo različitog etničkog, kulturnog, verskog i drugog porekla, što je postalo savremeni fenomen svuda u svetu, negde više negde manje. Posebno se to odnosi na zemlje sa dominantnom kulturom i kulturom manjina.

Istraživanja se usmeravaju u proučavanje stresa i delovanja različitih stresora na darovitu, ali i na ostalu decu i mlade, što je aktuelan problem u savremenim uslovima življenja.

Aktuelna oblast istraživanja je i vođstvo u modernom društvu i uvođenje adekvatnih programa za darovite u osnovnoj i srednjoj školi.

Programi su zatim usmereni na tzv. usmeravajuće vaspitanje darovitih (Jeuni Auteri & oth; 2003). Ovi programi treba da idu u susret socijalnim, emocionalnim i kognitivnim potrebama darovitih i talentovanih, kako bi razumeli sebe, proces učenja i

saznavanja i uspešnu komunikaciju, kako bi razvijali mišljenje i rešavanje problema i donošenje odluka. Ključ ovog programa je da su učenici odgovorni za svoje učenje sa nastavnicima kao onima koji to olakšavaju, pomažu i „vode“ učenike u njihovom saznavanju i učenju. U ovom pravcu se javlja i pokušaj da program za darovite sastavljuju nastavnici darovitih, učenici koji su identifikovani kao daroviti i roditelji/staratelji učenika. Učenici i njihovi roditelji su procenjivali i komentarisali predložene strategije pa je naslov ovog programa „Talent u novom milenijumu“ (David S Keen, 2003).

Ideja pravljenja programa na ovakav način predstavlja novinu, a njena suština sadrži dragocenu ideju o zajedničkom nastojanju nastavnika, učenika i roditelja da se sačini primereniji, a time i efikasniji program obrazovanja i vaspitanja darovitih i talentovanih. Ako se, pri tome, ima u vidu savremena tehnologija koja dobiva sve veći značaj u savremenom životu, onda odgovornost učenika za vlastiti rad i saznavanje ima veće mogućnosti.

U sadašnje vreme globalne komunikacije i dostupnosti različitim informacijama, ništa više nije daleko i ono što danas izgleda da nije moguće, sasvim je izvesno da će to uskoro biti.

5. Prilagođavanje društva obrazovanju i vaspitanju darovitih. Dosadašnja saznavanja o darovitoj i kreativnoj deci i mladima, imala su uticaj i na odnos društvenih (državnih i drugih) institucija u pogledu donošenja različitih propisa i projekata o obrazovanju i vaspitanju darovitih. Društvo se postepeno prilagođava potrebama darovitih prema, ne samo finansijskim i materijalnim mogućnostima, već i prema vlastitoj filozofiji i obrazovanja i prema tradiciji. U tom pogledu postoji lepeza različitih oblika školskog i vanškolskog angažovanja dece i mladih, kao i odraslih koji sa njima rade, u pogledu zadovoljavanja različitih potreba, ne samo darovitih već i ostalih učenika. Ovaj deo aktivnosti učenika i odraslih zauzima značajno mesto u našem istraživanju, što će, nadamo se, dopuniti ukupnu sliku o tretmanu darovitih u nas.

5. Nezaobilazno pitanje u obrazovanju i vaspitanju su nastavnici, čija uloga, posebno u radu sa darovitim, postaje sve složenija i sve zahtevnija. Mesto i uloga nastavnika u savremenom obrazovanju i vaspitanju dece i mladih je u velikoj meri promenjena. Te promene nisu samo posledica delovanja obrazovne tehnologije i informatike, već, pre svega, promene filozofije obrazovanja, demokratizacije u društvu, pa i u školi kao njenom najorganizovanim delu. Te ukupne promene zahtevaju nastavnike koji shvataju nove potrebe i nove načine komunikacije. I o ovom pitanju su urađena brojna istraživanja od kojih ćemo pomenuti jedno od skorijih, da bi smo videli u kom pravcu ide pripremanje nastavnika za njihovo ukupno delovanje. U istraživačkom radu „promene u mišljenju nastavnika o darovitim učenicima“ (Leonic Kronberg, 2003), cilj je bio da se ispita uticaj specijalističkog obrazovanja o darovitosti na shvatanje nastavnika. Za 96 nastavnika bio je pripremljen predmet pod naslovom: „Vaspitanje darovitih: Identifikacija i programiranje“. Analiza dobijenih podataka je pokazala da se mišljenje nastavnika kao grupe, značajno promenilo u dva, a posebno u tri od šest delova upitnika koji je korespondirao sa izlaganim predmetom. Kod više od tri četvrtine nastavnika je utvrđena pozitivna promena u njihovim shvatanjima. Nastavnici su, takođe, stekli znanja i razumevanja za potrebe darovitih učenika,

uključujući koristi od diferenciranog kurikuluma i drugih oblika organizacije nastave za darovite.

Celovitija briga za darovitu decu podrazumeva i adekvatnu podršku roditelja. Savremena istraživanja idu i u tom pravcu. Kao pimer takve podrske, pomenućemo samo jedno istraživanje iz Irske, pod naslovom: „Podržavanje roditelja darovite dece“ (Nickez C. O Learz, 2003). Ova studija se odnosi na razvojni i afektivni program za majke. Posle ispitivanja roditelja brojnim instrumentima, primenjen je program pod naslovom : „Psihologija razvoja darovitosti“. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da je realizacijom ovog programa postignuta značajna pozitivna promena učesnika (majki), uključujući u program i tip vežbe i njenog sadržaja koji je značajan za majke darovite dece. Naročito je značajan nalaz o smanjivanju i roditeljskog i dečijeg stresa koji je praćen intervencijom.

Iznesenim prikazom bitnih pitanja o darovitosti i kreativnosti i potrebe za primerenijim obrazovanjem i vaspitanjem darovite dece i mladih, želeli smo da podsetimo na svu složenost ovih problema i na određeno i specifično mesto i ulogu svih koji učestvuju u ovom procesu. Iznesene ideje su bile temeljno razmatrane u dosadašnjim skupovima u Vršcu koje je organizovala i realizovala Viša škola za obrazovanje vaspitača u Vršcu u desetogodišnjem periodu (od 1994-2004).

Na 10-om, jubilarnom stručno-naučnom skupu 2004, prihvaćen je predlog domaćina ovih skupova, da se na 11-om skupu razmotri tema: „Daroviti i odrasli“ – (Roditelji, nastavnici i drugi odrasli).

Da bi se objektivnije i realnije sagledalo mesto i uloga odraslih u obrazovanju i vaspitanju darovite dece i mladih, prihvaćeno je da se obavi istraživanje o tome.

I do sada je u nas bilo istraživanja u ovoj oblasti, ali su o pojedinim pitanjima i međusobno nepovezana. Preduzeto istraživanje je usmereno na celovitije sagledavanje i utvrđivanje mišljenja relevantnih odraslih o darovitoj deci i njihovom obrazovanju i vaspitanju u školi i izvan nje, putem raznovrsnih aktivnosti.

U ovom istraživanju učestvuju:Učiteljski fakultet u Beogradu-Odeljenje u Vršcu,Učiteljski fakultet u Beogradu,Filozofski fakultet u Banja Luci (Republika Srpska) i Univerzitet „Tibiskus“ u Temišvaru.

Predmet ovog istraživanja je proučavanje mesta i uloge relevantnih odraslih u obrazovanju i vaspitanju darovitie dece i mladih.

Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje mišljenja i shvatanja relevantnih odraslih o darovitim i kreativnim učenicima i njihovom primerenom obrazovanju i vaspitanju:roditelja,nastavnika i drugih odraslih koji su izvan škole,u raznovrsnim aktivnostima,bave decom i mladima.

Zadaci istraživanja:

1. Da se utvrdi prema kojim svojstvima (osobinama) i oblicima ponašanja (postupcima)
Prepoznaje darovitu decu(učenike):roditelji,nastavnici i drugi odrasli;
2. Da se sagleda položaj darovitih učenika u razredu(grupi) medju vršnjacima i drugoj deci,
Kako ga procenjuju:roditelji,nastavnici i drugi odrasli;
3. Da se utvrde oblici rada sa darovitim u školi i izvan škole;
4. Da se sagleda rad i uspeh darovitih u školi;

5. Učešće darovitih učenika u aktivnostima izvan škole i saradnja izvanškolskih intitucija i roditelja, škole, društvene sredine;
6. Da se sazna mišljenje roditelja, nastavnika i drugih odraslih o primerenim oblicima obrazovanja i vaspitanja darovite dece.

Uzorak;

U ovom istraživanju uzorak čine:

- Roditelji iz centralne Srbije (uslovno, beogradski uzorak), Vršca, Novog Sada, Banja Luke, Temišvara;
- Nastavnici iz istih mesta, sem Temišvara;
- Odrasli koji se bave decom i mladima u različitim aktivnostima iz istih mesta sem Temišvara

Tabela 1.

	Beograd	Vršac	Banja Luka	Temišvar	Ukupno
Roditelji	464	500	486	102	1352
Nastavnici	416	394	482	-	1292
dr.Odrasli	324	127	487	-	1138
Ukupno	1204	1021	1455	102	3782*

Varijable istraživanja:

- Mesto življenja;
- Pol ispitanika;
- Obrazovanje ispitanika;
- Roditelji;
- Nastavnici (razredne i predmetne nastave);
- Odrasli izvan škole.

Ispitivanjem je obuhvaćeno ukupno 28 većih i manjih mesta, i to: u centralnoj Srbiji 18, Vršcu 6, Temišvaru 4.

*Zbog velikih obaveza, Filozofski fakultet u Novom Sadu nije obavio ispitivanja šk.godine 2004/2005, što će biti učinjeno septembra 2005.godine.

Ovaj uzorak već sada ukazuje na raznovrsnost društvenih sredina što daje realniju sliku, odnosno upoznavanje uslova u kojima žive i rade učenici, roditelji, nastavnici i drugi odrasli.

Metode i instrumenti:

Da bi se realizovao cilj i zadaci istraživanja, primenjene su eksplorativne i eksplikativne metode.

Instrumenti za ovo istraživanje su sledeći:

1. Upitnik za roditelje sa 14 pitanja od kojih je 8 sa otvorenim odgovorima;
2. Upitnik za nastavnike sa 19 pitanja od kojih je 8 sa otvorenim odgovorima;
3. Upitnik za stručnjake koji rade sa decom i mladima izvan škole sa 20 pitanja od kojih je 7 sa otvorenim odgovorima.

Pitanja sa otvorenim odgovorima su složenija za obradu ali zato omogućavaju slobodno iskazivanje mišljenja i stavova, što pruža realniju sliku i autentičnost iskaza o pitanjima koja se razmatraju.

Obrada podataka:

Od ukupnog uzorka (3.782) do sada je obrađeno 1 806 upitnika ili 47,7%. Sledi obrada ostalih upitnika.

Obradu podataka i statističku obradu obavili su:

Dr Bosiljka Đorđević, dr Ivica Radovanović, Vera Radović, asisitent i mr Aleksandar Stojanović, asistent u Višoj školi za obrazovanje vaspitača u Vršcu.

Pripremanje i primenu upitnika u Banja Luci obavio je prof. dr Petar Stojaković sa saradnicima, koji je i član tima.

Statistička obrada podataka je urađena na računaru P.C. statističkim programom SPSS, 13.

Neki podaci o ispitanicima:

Odgovore na upitnike su dale oko dve trećine (od 66,4%-71%) majki i blizu jedne trećine očevi (od 26,6%-32,2%) i u sasvim malom broju (24) odgovore su dali staratelji ili članovi porodice.

U školama je na upitnik odgovorilo 75% nastavnica i 25% nastavnika.

Izvan škole, na upitnik je odgovorilo 55,2% ženskih i 44,8% muških.

Kao što se iz podataka vidi, proporcija muških i ženskih je povoljnija u institucijama izvan škole nego u školama.

Prema obrazovanju, na upitnike je odgovorilo 35,6% nastavnika razredne nastave i 64,4% nastavnika predmetne nastave.

Obrazovanje onih koji sa decom i mladima rade izvan škole je: sa višim i visokim obrazovanjem je 73,5% a sa srednjom školom 26,5%.

Preliminarni rezultati istraživanja

Od velikog broja podataka, za ovu priliku smo odabrali sledeća pitanja: 1. svojstva (osobine) darovite dece i učenika prema kojima su roditelji, nastavnici i drugi odrasli procenjivali njihovu darovitost; 2. svojstva (osobine) i postupci darovitih koji se roditeljima, nastavnicima i drugim odraslima ne dopadaju; 3. svojstva (osobine) i postupci darovitih koji ih čine prihvaćenim (omiljenim) među vršnjacima prema mišljenju roditelja, nastavnika i drugih odraslih; 4. svojstva (osobine) i postupci darovitih zbog kojih, prema mišljenju roditelja, nastavnika i drugih odraslih, neki daroviti nisu omiljeni među vršnjacima; 6. primereni oblici obrazovanja i vaspitanja darovitih prema mišljenju roditelja, nastavnika i drugih odraslih.

Svojstva (osobine) i postupci (ponašanje) darovitih učenika.

Ispitanici su izneli veliki broj svojstava i postupaka prema kojima su neke učenike procenili kao darovite. Sva iznesena svojstva, prema svom karakteru, smo razvrstali u šest grupa ili kategorija: 1. – intelektualna svostva; 2. - kreativna svojstva (i umetnost); 3. – emocionalna svojstva; 4. – svojstva u oblasti ponašanja; 5. – motivacija i učenje; 6. – uža svojstva ličnosti. Iznesena svojstva imaju sledeći rang – listu: 1. Svojstva u oblasti ponašanja – (29); 2. Uža svojstva ličnosti – (27); 3. Motivacija i učeće – (24); 4. Različita intelektualna svojstva – (21); 5. Različita emocionalna svojstva – (189); 6. Kreativna svojstva – (12).

Iako su u opisu darovitih u ukupnom broju svojstva najviše iznošena svojstva u oblasti ponašanja, a zatim svojstva u oblasti ličnosti, potom sva ostala svojstva, za roditelje su najvažnija intelektualna svojstva svojstva koja se odnose na motivaciju i učenje koja zajedno obezbeđuju uspeh učenika u školi, a što je za roditelje od

prevashodnog značaja. Posle ovog svojstva dolazi motivacija i učenje što zajedno obezbeđuje uspeh učenika u školi, a što je za roditelje od prevashodnog značaja. U proceni svojstva koja se odnose na motivaciju i učenje, nađena je statistički značajna razlika između majki i očeva (beogradskog uzorka) i ta razlika je na nivou .0001 ($p=0.0001$). Majke su ovom svojstvu dale veći značaj nego očevi.

I nastavnici i ostali odrasli su svojstva koja se odnose na intelektualne sposobnosti i motivaciju stavili u prvi plan i sa većim značajem od onog što su ga dali roditelji. Pri tome, ženske osobe koje sa decom i mladima rade izvan škole, više od njihovih kolega pridaju značaj kreativnim sposobnostima darovitih i ta razlika je statistički značajna na nivou .0001 ($p=0.0001$).

Svojstva (osobine) i postupci (ponašanje) darovitih učenika koje se ne dopadaju odraslima

I darovita, kao i druga deca, imaju neka svojstva i oblike ponašanja koja nisu poželjna i koja su sa negativnim predznakom. Roditelji iz sve tri grupe u prvi plan su stavili uža svojstva ličnosti, svojstva u oblasti ponašanja i emocionalna svojstva.

U proceni najmanje poželjnih svojstva darovitih, nađena je statistički značajna razlika za emocionalna svojstva između majki i očeva i ta razlika je na nivou .004 ($p=0.004$). Majke su ovom svojstvu pridale veći značaj od očeva.

Nepoželjna svojstva nekih darovitih koja su izneli nastavnici, imaju isti redosled kao onaj kojeg su izneli roditelji, samo u nešto većim proporcijama što znači da su ta svojstva darovitih učenika nastavnici više zapažali i prema njima su bili osetljiviji.

Za stručnjake izvan škole naročito su važna različita svojstva ličnosti koja zauzimaju i najveću proporciju glasova (43,5%) u odnosu na sve ostale grupe. I svojstva u oblasti ponašanja za ovu grupu odraslih (19,4) takođe su u većoj proporciji nego kod ostalih grupa ispitanika. U ovoj grupi ispitanika, žene više od muškaraca zapažaju nepoželjna svojstva ličnosti darovitih i ta razlika ima tendenciju ka nivou 0.05 ($p=0.075$).

Položaj darovitih učenika među vršnjacima

Ispitanici su imali pet mogućnosti da izraze svoje mišljenje o tome koliko su darovita deca (učenici) prihvaćena i omiljena od svojih vršnjaka i drugova: 1. Veoma omiljena; 2. Omiljena; 3. Samo neka od njih; 4. Nisu omiljena; 5. Ne znam.

Podaci pokazuju da su roditelji i nastavnici ocenili da su samo neki od darovitih omiljeni među svojim vršnjacima. Takva ocena zauzima prvo mesto kod svih ispitanika i u sličnim proporcijama: od 50% - 56%. Na drugom mestu je ocena svih grupa ispitanika da su daroviti učenici omiljeni među vršnjacima u proporcijama od 19,4% - 30%. Najkritičniji u svojoj oceni su bili roditelji iz Vršačkog uzorka (19,4%) a najveću procenu ovog stepena omiljenosti (30,2%) dali su stručnjaci koji sa decom rade izvan škole.

Značajno je da mali broj darovitih nije omiljen. Stručnjaci koji rade sa decom izvan škole, u najmanjoj meri (2,5%) su ocenili da daroviti nisu omeiljeni u svojoj grupi. To verovatno dolazi zbog toga što deca i učenici učestvuju u aktivnostima izvan škole prema vlastitom izboru pa ih zajedničko interesovanje više ujedinjuje. Posle njih takvu ocenu su dali roditelji iz beogradskog uzorka (3,9%), posle njih roditelji iz temišvarske grupe (6,9%). Najstrožiji u oceni da neki daroviti nisu omiljeni bili su nastavnici (9,1%). Mali broj ispitanih odraslih su procenili da su daroviti učenici

veoma omiljeni među vršnjacima: od 2,9% (grupa iz Temišvara) do 6,5% (stručnjaci koji rade sa decom izvan škole).

Razlozi za omiljenost darovitih učenika

Ispitanici su dali objašnjenje o tome zbog čega smatraju da su daroviti prihvaćeni i omiljeni među vršnjacima i drugom decom. Prema njihovim procenama, u prvi plan, tj. na prvo mesto, dolaze različita svojstva darovitih u oblasti ponašanja, zatim uža svojstva ličnosti, i to kod svih ispitanih grupa. Sva ostala svojstva su iza pomenutih. Samo su stručnjaci koji rade sa decom izvan škole, zamenili mesta pomenute dve grupe svojstava, pa su na prvo mesto izneli uža svojstva ličnosti, a na drugo svojstva u oblasti ponašanja. Proporcije izbora ove dve grupe svojstava su vrlo visoke: u oblasti ponašanja zauzimaju 40,4% (roditelji vršačkog uzorka) do 60,8% (roditelji temišvarske grupe). Za uža svojstva ličnosti, najmanje su se izjasnili roditelji iz temišvarskog uzorka (3,9%), a najviše (57,7%) stručnjaci koji rade sa decom izvan škole.

U proceni užih svojstava ličnosti darovitih zbog kojih su oni omiljeni među vršnjacima, majke su ovom svojstvu pridale veći značaj od očeva i ta razlika u mišljenju je statistički značajna na nivou 0,04 ($p=0,036$).

Medju nastavnicima, muškarci pridaju veći značaj užim svojstvima ličnosti učenika sa nastavnicima, kao svojstva za omiljenost darovitih među vršnjacima. Ta razlika je blizu granice statističke značajnosti ($p=0,069$).

Između nastavnika i razredne i predmetne nastave u proceni užih svojstava ličnosti darovitih za njihovu omiljenost, utvrđena je razlika koja ima tendenciju ka nivou 0,05 ($p=0,95$). Veći značaj ovom svojstvu pridaju nastvanici razredne nastave.

Među ostalim odraslim, stručnjaci sa višim i visokim obrazovanjem su više od onih sa srednjim obrazovanjem, procenili uža svojstva ličnosti darovitih, kao važnih za omiljenost darovitih među vršnjacima. Razlika je statistički značajna i na nivou 0,04 ($p=0,037$).

Razlozi za neomiljenost nekih darovitih učenika

Od pet grupa ispitanih, četiri su na prvo mesto stavili različita uža svojstva ličnosti darovitih, a zatim svojstva u oblasti ponašanja zbog kojih neka darovita deca (učenici) nisu omiljeni među vršnjacima i to u sledećim proporcijama. Od 37% (vršačka grupa) do 49,3% (nastavnici). Samo su roditelji temišvarske grupe na prvo mesto stavili svojstva u oblasti ponašanja (46,1%), a na drugo mesto uža svojstva ličnosti (26,5%). Sva ostala svojstva su znatno iza ove dve grupe svojstava.

U proceni užih svojstava ličnosti, zbog kojih neki daroviti nisu omiljeni među vršnjacima, majke su ovim svojstvima pridale veći značaj od očeva i ta razlika je statistički značajna na nivou 0,05 ($p=0,053$).

U proceni svojstava u oblasti ponašanja kao razloga zbog kojih neki daroviti nisu omiljeni među vršnjacima, nastavnici razredne nastave su ovim svojstvima pridali veći značaj od nastvanika predmetne nastave. Ta razlika je statistički značajna na nivou 0,01 ($p=0,007$).

Niko od ispitanih nije pomenuo kreativna svojstva darovitosti u negativnom pravcu.

Oblici rada sa darovitim i talentovanim učenicima

Jedan od zadataka ovog istraživanja je i pitanje o tome kako se ide u susret različitim potrebama učenika.

Nastojanje da se zadovolje i druge potrebe učenika sem učenja, ostvaruje se u dva pravca: 1. U školama; 2. U institucijama izvan škole. Jedno od pitanja se odnosilo na posebne oblike rada sa darovitim i talentovanim učenicima.

Prema dobijenim podacima, u školama se najviše organizuje dodatna nastava (43,0%) slobodne aktivnosti, sekcije (26,0%) i različiti oblici kao: individualna nastava, grupni rad, programirana nastava (14,4%) i priredbe (11,3%). Ostali navedeni oblici su u zanemarljujucim proporcijama (od 2,6%-7,0%).

U ovom ispitivanju nastavnici su potvrdili ono što je već odavno poznato: škola nema odgovarajuću opremu (32,9%), nema odgovarajuće programe (27,2%), ovaj rad se nastavnicima ne priznaje (25%), škola nema dovoljno prostora (22,1%), za ovaj rad nema dovoljno vremena (18,3%), i nastavnici nisu dovoljno pripremljeni (9,9%).

Drugi pravac u zadovoljavanju razlicitih potreba učenika, a među njima i darovitih, je usmeren za institucije izvan škole. Kako se društvena zajednica odnosi prema ovim aktivnostima, pokazuju sledeći podaci: samo oko jedne petine (21,9%) se stara o ovim aktivnostima; delimično se stara 38 (6%) , samo povremeno (25,3%), ne stara se (9,9%), uopšte se ne interesuje (4,3%).

Osnovne teškoće za realizaciju razlicitih aktivnosti dece izvan škole su: nedostatak prostora za rad (25,0%), neobezbeđena finansijska sredstva (16,7%), veliki broj dece u grupama (12,3%), nedostatak odgovarajuće opreme (11,4%), organizacione teškoće (10,8%), nerazumevanje roditelja (sredine) (4,3%) i druge.

Problemi u radu sa decom i mladima izvan škole, sličan je onima u školi , samo su izraženi u manjem obimu. Naime, društvo je obavezno da obzbedi odgovarajuće uslove za rad škola, a aktivnosti izvan škole nemaju isti tretman. Takve okolnosti otvaraju široki prostor da mladi budu prepusteni sami sebi, da se bave ili nevažnim ili problematičnim aktivnostima.

Obrazovanje i vaspitanje darovitih i talentovanih učenika

Jedno od pitanja ovog istraživanja je bilo kako bi obrazovanje i vaspitanje bilo primereno darovitim i talentovsnim učenicima. Pošto o ovom pitanju postoje podeljena mišljenja (ne samo kod nas, već i u svetu), biće od interesa da se tome sazna mišljenje relevantnih odraslih.

Od pet grupa ispitanih, četiri se u prvom redu izjasnilo za redovne razrede sa dodatnim aktivnostima za darovite učenike i to u proporcijama od 40,2% (roditelji vršačkog uzorka) do 58,8% (roditelji temišvarskega uzorka). Nastavnici su, međutim, prednost dali posebnim razredima za darovite (36,5%), a tek posle toga redovnim razredima sa dodatnim aktivnostima za darovite (31,3%). Nastavnici su pokazali i veću otvorenost za različite oblike obrazovanja i vaspitanja darovitih, što se vidi iz proporcija njihovog izbora različitih oblika. Nastavnici predmetne nastave su, verovatno, više zainteresovani za različite mogućnosti koje bi rad učinile efikasnijim a, u izvesnom smislu, za njih i lakšim.

Dok su nastavnici predmetne nastave, na prvo mesto stavili posebne razrede za darovite, nastavnici razredne nastave smatraju da je primeren oblik za darovite redovni razredi sa obogaćenim programom za darovite. Ta razlika u mišljenju je i statistički značajnai nalazi se na nivou 0,02 (p=0,019).

Nastavnici, više od nastavnica, smatraju da su specijalne škole za arovite primereniji oblik obrazovanja i vaspitanja za njih. Razlika u mišljenju je statistički značajna i na nivou 0,03 ($p=0,028$).

U grupi onih koji sa decom rade izvan škole, žene više od muškaraca smatraju da je primeren oblik za obrazovanje i vaspitanje darovitih redovni razredi sa obogaćenim programom za darovite. Razlika je statistički značajna na nivou 0,03 ($p=0,26$). U tome se slažu sa nastavnicima razredne nastve u kojoj preovlađuju žene (sa 75%).

Na osnovu podataka koji su obrađeni iz 47,7% upitnika od ukupnog uzorka i na osnovu rezultata onih pitanja koji su ovom prilikom prezentirani, može se zaključiti sledeće:

1. Dobijeni rezultati pokazuju da roditelji, nastavnici i drugi odrasli, u dobroj meri poznaju fenomen darovitosti i darovitu decu i učenike. To se pokazuje na osnovu velikog broja različitih svojstava kojima su opisali darovitu decu i prema kojima su ih prepoznivali.
2. Sva svojstva prema kojima su opisani daroviti učenici grupisani su u šest grupa ili kategorija a prema njihovim bitnim oznakama (karakteristikama). Roditelji, nastavnici i drugi odrasli su izneli približno jednak broj svojstava darovitih i sa pozitivnim i sa negativnim predznakom (110:94).
3. Prema opisu darovitih učenika, prva dva mesta na rang – listi zauzimaju intelektualna svojstva, motivacija i učenje, i to kod svih ispitanih grupa, a kod nastavnika sa povećanim proporcijama u odnosu na ostale grupe. Nepoželjna (negativna) svojstva nekih darovitih daju sasvim drugu sliku. Na prvom mestu se nalaze uža svojstva ličnosti, na drugom svojstva u oblasti ponašanja i na trećem, emocionalna svojstva.
4. Za prihvatanje (omiljenost) darovitih među vršnjacima, sve grupe ispitanih su iznele sledeća svojstva: svojstva u oblasti ponašanja; uža svojstva ličnosti. Stručnjaci izvan škole samo su zamenili mesta ove deve grupe svojstava, pa su na prvo stavili uža svojstva ličnosti. Svojstva nekih darovitih zbog kojih ih vršnjaci ne prihvataju u razredu (grupi), imaju sledeći redosled po značaju: uža svojstva ličnosti; svojstva u oblasti ponašanja, zašta su se izjasnile 4 od 5 grupa ispitanih.
5. Od pet grupa ispitanih, četiri su se izjasnile za redovne razrede sa dodatnim aktivnostima za darovite, a u znatno manjim proporcijama za ostale oblike. Samo su nastavnici predmetne nastave na prvo mesto stavile posebne razrede za darovite, a posle toga redovne razrede sa dodatnim aktivnostima. Nastavnici su verovatno bolje upoznati sa različitim mogućnostima u pogledu obrazovanja i vaspitanja darovitih, pa smatraju da bi drugi oblici bili primereniji i davali bolje rezultate.
6. Rezultati pokazuju da je potrebno obratiti mnogo veću pažnju na vaspitanje darovitih, na razvoj i formiranje njihove ličnosti, a posebno na njihovo društveno i moralno vaspitanje. Nepoželjna (negativna) uža svojstva ličnosti darovitih i njihovo ponašanje su grupe svojstva zbog kojih se neki daroviti ne sviđaju svojoj okolini, a naročito su razlozi zbog kojih neki daroviti nisu omiljeni među vršnjacima i drugom decom.

Jovan Đorđević

PORODICA KAO FAKTOR PODSTICANJA DAROVITOSTI

Darovitost kao jedan od oblika ukupnog razvoja; darovito dete; posebni talenti i socijalna sredina; manifestovanje različitih osobenosti i svojstava ličnosti. tČinioci razvoja: nasledna struktura, koja se odlikuje velikom plastičnošću; sociokulturna okolina (sredine) i učenje i delovanje ličnosti; Darovitost i visoke intelektualne sposobnosit i akademska postignuća. IQ testovi samo jedan značajan indikator darovitosti. Dominantne savremene koncepcije darovitosti, koje su se pojavile u različitim kulturama, i visoki nivo potencijala i mogućnosti (teorija H. Gardnera) u različitim vrstama i oblastima koje prevazilaze uske akademske domen; karakteristike darovitih; Identifikacija darovite dece; Osobenosti porodice i darovita deca; Karakteristike porodične sredine darovite dece; Porodica i mogućnosti u podsticanju i razvoju darovite dece.

Roditelji su u položaju da upoznaju prirodu darovitosti, osobenosti i potrebe darovite dece, kako bi bili u mogućnosti da, na odgovarajući način, podstiču, podržavaju i neguju različite talente deteta.

Darovitost je *samo jedan od oblika* ukupnog razvoja. Darovito dete, posebni talenti i socijalna sredina, pružaju mogućnosti za razvoj i manifestovanje različitih osobenosti i svojstava ličnosti.

Čovek predstavlja *povezanost i celinu* najmanje tri činioca: *nasledne strukture*, koja se odlikuje velikom plastičnošću; *socio-kulturene okoline (sredine)* i onoga što se *svojim učenjem i delovanjem dogradilo* (Herman Giesecke).

Darovitost je dugo vremena povezivana sa visokim intelektualnim i akademskim postignućima. IQ testovi ukazuju *samo na jedan značajan indikator* darovitosti. Dominantne savremene koncepcije darovitosti, koje su se pojavile u različitim kulturama, usmeravaju pažnju na visoki nivo potencijala i mogućnosti (teorija H. Gardnera) u različitim vrstama i oblastima koje prevazilaze uske akademske domene.

Pomenućemo nekoliko poznatijih teorija i shvatanja o darovitosti i mogućnostima njenog ispoljavanja: Pasoua (Passow et all., 1955), Marlanda (Marland, S.P., 1971), Renzulija (Renzulli, J.S., 1978), Valača i Kogana (Wallach N. and Kogan, N., 1969). Po našem mišljenju, potrebno je izdvojiti i naglasiti teorije Tejlora (Taylor, C., 1979) i Gardnera (Gardner, H., 1985) o *višestrukom talentu* i višestrukoj inteligenciji.

Prema teoriji višestrukog talenta najveći broj učenika je darovit bar u nekoj oblasti školskih postignuća. Tejlor, na primer, ukazuje da su sva deca darovita

potencijalno, pa zato škola i nastavnici treba da nastoje da razvijaju široki raspon sposobnosti u brojnim oblastima i domenima školskih postignuća, a ne samo kada se to odnosi na pojedine učenike i pojedine sposobnosti.

Model i teorija Tejlora se veoma uspešno dopunjavaju i kombinuju sa idejom o višestrukoj (multiploj) teoriji inteligencije, izloženoj u studiji Hauarda Gardnera „*Oblici mišljenja. Teorija o višestranoj inteligenciji*“ (1985). Gardner smatra da postoje ubedljivi dokazi o postojanju nekoliko autonomnih intelektualnih sposobnosti koje zajedno nazivamo „ljudska inteligencija“.

Gardner ukazuje da pojedinac nikada nije „jak“ u jednom domenu inteligencije i da one mogu biti zasnovane i kombinovane na više prilagodljivih načina zavisno od pojedinaca i kultura. Na ovaj način Gardner ruši uske modele psihometrijske teorije i informativnog procesa i daje široku koncepciju sposobnosti pojedinaca u mnogim domenima. Danas Gardnerov model multiple inteligencije ima veliki broj pristalica kako među teoretičarima, tako i među praktičarima koji se bave problemima nastave i učenja, što ukazuje na šire mogućnosti njene primene u razvoju sposobnosti i specifičnosti i efikasnosti učenja i nastave na svim nivoima obrazovanja. Polazeći od njene osnove, pojavili su se brojni pokreti za njeno širenje među kojima je najpoznatiji onaj pod nazivom „Novi horizonti učenja“.

Gardnerova teorija je podsticajna i izazovna, predstavlja osvežavajuće iskustvo i „otvorena vrata“ ka novom gledanju na mogućnosti učenika. Ona je inspirativna za sve one koji se bave problemima škole, nastave i učenja, da razviju model o tome kako intelektualne sposobnosti mogu da se razvijaju i vaspitavaju mnogo efikasnije u različitim situacijama i kulturnim sredinama. Ukazujući na veću raznolikost intelektualnih profila, Gardner smatra da učenici mogu da se prilagode da uspešnije uče i u slučajevima kada im nastavno gradivo nije prilagođeno, pretežno zato što imaju neku vrstu jakih intelektualnih strana i strategija na osnovu kojih to mogu da postignu i ostvare.

Karakteristike darovite dece

Utvrđeno je da se neka svojstva darovitosti deteta manifestuju već na ranom uzrastu. To su pre svega: razvoj ranog govora i jezika (zreliji rečnik u poređenju sa rečnikom drugova i vršnjaka), rano čitanje, oštroumno posmatranje, sposobnosti koncentracije, povezivanje uzroka i posledica, a zatim, razvoj apstraktnog mišljenja, generalizovanje na osnovu činjenica, organizovanja i povezivanja iskustava, sagledavanje problema, dovitljivost i imaginacija, tendencija da se misli logički. Darovito dete voli da diskutuje, da postavlja pitanja, teži za identifikacijom i razvojem ideja, sposobno je da brzo shvata procese, rano pokazuje sposobnosti u muzici, umetnosti, drami i plesu, osetljivo je, pokazuje upornost i entuzijazam za ono što ga interesuje, ima sposobnost uživljavanja – empatiju. Međutim, takva deca često nisu zainteresovana da slede ciljeve, kritična su i ne podnose pritiske. Često ih zanimaju mnoge stvari ili ideje što deluje da mnogo toga započnu ali ne završe.

Potrebno je imati u vidu da daroviti i talentovani ne predstavljaju homogenu grupu, njihove sposobnosti se iskazuju u različitosti i mnogostranosti oblika, obima i inteziteta, a različita shvatanja o darovitosti imaju brojne izvore.

Neki daroviti su samo iznad prosečni u odnosu na primenjene kriterijume, drugi su neobični i izuzetno retki; jedni su talentovani samo u jednoj oblasti, drugi su posebno i praktično sposobni u bilo kojoj: jedan broj talentovanih raspolaze izuzetnim sposobnostima i mogućnostima, ali su relativno slabo motivisani za razvoj određenih potencijala, dok su drugi visoko talentovani, ali i visoko motivisani. Neki daroviti manifestuju neobične potencijale na ranom uzrastu, dok se kod drugih to pokazuje i ostvaruje mnogo kasnije. Osim toga, postoje i kulturne razlike u tome koje se delatnosti cene i vrednuju pa, prema tome, i koje od njih će biti više i brižljivije podsticane, razvijane i negovane. Prema tome, bilo koji poseban talenat će se razvijati ili biti prigušivan u onolikoj meri koliko im i kako uslovi date sredine to omogućavaju.

Obdarenost se često javlja već na ranom predškolskom uzrastu. Sasvim rano ona se, pre svega, može ispoljiti u muzici i slikarstvu. Rano pojavljivanje sposobnosti svedoči o postojanju povoljnih prirodnih uslova za njihov razvoj. Tako, na primer, kod Rimskog-Korsakova sposobnost za muziku se ispoljila već u drugoj godini, kod Mocarta – u trećoj, Čajkovskog – u petoj. Rjepin je počeo crtati u četvrtoj godini, Puškin je pisao stihove u devetoj, a Ljermontov u desetoj godini.

Uopšte uzev, obdarenost prema umetnosti se javlja ranije nego prema nauci, a u naučnoj oblasti obdarenost se javlja ranije prema matematici.

Pored ranog pojavljivanja, za razvoj obdarenosti veliki značaj ima i stvaranje za to povoljnih uslova: brige o razvijanju talenata, vaspitanje istrajnosti i marljivosti, umenje i upornost da se prevazilaze teškoće, individualno i individualizovano prilaženje i pomaganje, podsticanje određenih interesovanja, podrška uključivanja dece u aktivnosti prema kojima imaju povećane ili izrazite sklonosti, obezbeđivanje optimalnih uslova i sl.

Mnogi obdareni i kreativni pojedinci, koje je proučavao Džon Štajner (John Steiner, 1985), na formativan način su usvajali interesovanja svojih roditelja. Noam Čomski (Noam Chomsky) je, na primer, pomažući ocu tokom svog detinjstva, bio uključne u rad na proučavanju srednjevekovne hebrejske gramatike, dok je Mocart (Wolfgang Amadeus Mozart) od ranog detinjstva bio uključen u muziku i muzičko stvaralaštvo kojim se intenzivno bavio njegov otac. Ova iskustva Štajner povezuje sa bogatom sredinom u kojoj su ova deca živela i uticajima kojima su bila izložena.

Identifikacija darovite dece

Neki autori (Ginsberg i Harison, posebno) smatraju da ima dosta roditelja koji imaju darovitu decu, a da to ne znaju, nego što ima onih koji nemaju darovitu decu, ali misle da ona to jesu.

Testovi inteligencije (IQ), mere i rezultati školskih postignuća tradicionalno su upotrebljavani za identifikaciju darovitosti. Međutim, samo primena testova inteligencije ne predstavlja više prihvatljiv način za identifikaciju darovitosti. *Darovitost se u savremenim teorijama i shvatanjima shvata mnogo šire i uključuje veći broj elemenata i oblika.* Najveći broj stručnjaka preporučuje upotrebu većeg broja izbora informacija o individualnim razlikama: zapažanja roditelja, grupne i individualne testove, podatke o postignućima u pojedinim predmetima i aktivnostima, o merama kreativnosti, nominaciji od strane nastavnika, o raznim postupcima rangiranja, podatke od strane vršnjaka i drugova, ček-liste, sociometrijska ispitivanja,

podatke, izveštaje i mišljenja nastavnika i stručnjaka u različitim oblastima talenata i darovitosti. Za identifikaciju se koriste rezultati i postignuća na raznim takmičenjima, olimpijadama, sletovima. Poslednjih desetak godina koriste se rezultati međunarodnih istraživanja TIMSS, PISA i dr., usmerenih na procenjivanje i upoređivanje sposobnosti učenika za primenu stečenih znanja i umenja u školskim i životnim situacijama (karakteristike učenika, njihovih porodica, nastavnika, obrazovnih ustanova i obrazovnih procesa).

Smatra se da roditelji mogu biti pouzdani u identifikaciji darovitosti i kreativnosti, za razliku od škole i nastavnika koji mogu biti nesvesni u pogledu dečijih neakademskih mogućnosti i sposobnosti. Informacije roditelja mogu biti posebno korisne da se promeni slika o detetu koje može biti procenjeno kao „neobično“, „neobuzdano“ pa i „otkačeno“. Roditelji mogu biti uspešniji u procenjivanju identifikacije kada im nastavnici daju specifične kriterijume koji mogu biti primenjeni za identifikaciju.

Da bi identifikacija darovite dece i mlađih bila što uspešnija, neophodna je saradnja roditelja sa školom, nastavnicima, pedagoško-psihološkom službom, savetovalištima i sl., posebno u slučajevima kada se deca ne uklapaju u očekivanja koja roditelji smatraju „normalnim“, što ih čini zabrinutim, zato što je dete „drugačije“, što može da postane društveno izolovano (usamljeno), kao i kada roditelji ne mogu da pruže emocionalnu podršku koja je potrebna ovakvom detetu ili nisu u stanju da mu obezbede i pruže odgovarajuću intelektualnu ili vaspitnu podršku i stimulaciju.

Osobenosti porodice i darovita deca

Darovita deca često predstavljaju vrstu izazova, ali i problema za roditelje i porodicu. Ponašanje roditelja u podizanju darovitog deteta obično proizilazi iz znanja koja imaju o „normalnom“ detetu. Kada se dete ne ponaša prema odgovarajućim očekivanjima roditelja, javljaju se teškoće u pogledu komunikacije, saradnje i razumevanja. Darovita deca mogu da izazovu kod roditelja osećanje neadekvatnosti time što osećaju da nisu pripremljeni da mu pruže emocionalnu podršku ili intelektualne podsticaje. Roditelji mogu da budu i posebno oduševljeni svojim detetom i ono može postati neka vrsta „stepenice“ u ekonomsko-socijalnom statusu, što postaje problem kada roditelji imaju neuobičajeno velika očekivanja o postignućima deteta. Neslaganje između intelektualnog i socio-emocionalnog razvoja darovitog deteta može da stvori stresove i za dete i za roditelje. Problem je da se detetu pruži adekvatna podrška, a da se ne stvori osećanje ljubomore kod braće i sestara, ili frustracija i inferiornost ako je, na primer, mlađe darovito dete prevazišlo roditelje i postignuća starijeg deteta. Problem je i kada nema neophodne usaglašenosti između roditelja (majke, oca ili drugih članova porodice) u pogledu očekivanja od darovitog deteta, pa dete koristi manipulativnu tehniku prema roditeljima.

Karakteristike porodične sredine darovite dece

Karakteristike porodica u kojima žive darovita deca mogu se generalizovati na sledeći način (prema: E. Winner, 1996):

- Darovita deca zauzimaju „posebne pozicije“ u porodici: najčešće su ona prvorodjena ili jedinčad.

- Darovita deca najčešće odrastaju u „obogaćenim“ sredinama.
- Njihove porodice su usmerene ka detetu: roditelji svu pažnju i energiju usmeravaju da bi bili sigurni da takva deca rano dobiju primerene mogućnosti u oblastima u kojima pokazuju talente (instruktori, nastavnici, specijalne škole i sl.). Mnogi talentovani i kreativni pojedinci usvojili su na formativan način interesovanja svojih roditelja, što je povezano sa bogatom sredinom kojoj su ova deca bila izložena (Jehudi Menjuhin, Mocart, Noam Čomski i dr.).
- Roditelji obezbeđuju značajnu nezavisnost i slobodu darovitoj deci, pružaju autonomiju i očekuju da i sama deca donose odluke, čak i uz određene rizike; autoritarni i autoritativni roditelji i njihovi standardi.
- Stimulacija i visoki standardi, harmonija i negovanje su karakteristike porodica darovite dece. Ove porodice su više kohezivne, a manje konfliktne od porodica nedarovite dece.

Visoka postignuća, u bilo kom domenu, povezana su sa *visokim standardima i zahtevima* koje su kao model postavili odrasli (roditelji, nastavnici, eksperți). Navedene karakteristike i svojstva porodica i roditelja mogu da podrže, neguju i razvijaju talente, ali *ne mogu da stvaraju talente*.

Prisustvo darovitog deteta u porodici može da *mobilise* ukupnu porodičnu pažnju i njene napore na sličan način kao što se to dešava kada je u porodici hendikepirano dete.

Darovita deca zauzimaju poseban (specijalan) položaj u svojim porodicama. Ova deca su tipično *prvorodená ili jedinčad* i ovi nalazi su široko prihvaćeni.

Za prvorodenó dete objašnjenje može biti motivacione prirode: rane godine ova deca provode u posebnom položaju koji gube kada se pojave braća ili sestre. Sa genetskog stanovišta se to može prihvatići. Roditelji koji odluče da imaju samo jedno dete mogu da budu ljudi sa visokim sposobnostima, ali koji žele da poklone manje vremena podizanju deteta, a više svojim delatnostima, interesovanjima, profesiji i sl. Objašnjenje u pogledu sredine može predstavljati prednost i za jedinče i za prvorodenó dete. Ova deca imaju više podsticaja u ranim godinama u poređenju sa decom u porodicama u kojima ima braće i sestara.

„Obogaćena“ sredina za darovitu decu je zanimljivija, raznovrsnija, stimulativnija, a obrazovni nivo roditelja ima snažnu ulogu u razvoju dečijih talenata. Međutim, darovitost se razvija i u siromašnjim i neobrazovanim porodicama. Sredina nije obavezno ta koja sama po sebi pozitivno deluje na dete. Pre su to *genetska svojstva* deteta koja ga usmeravaju da odabere određene vrste i oblike sredine (E. Winner, 1996).

Porodica se na dva načina usmerava na razvoj darovitosti: jedan, ili oba roditelja, poklanjaju mnogo vremena i truda na podsticanje i usmeravanje deteta, ili se roditelji žrtvuju, pa i mnogo čega se lišavaju kako bi dete dobilo najviši nivo pomoći, praktičnih vežbi i sl., od najboljih instruktora i stručnih učitelja i trenera. U oba slučaja život porodice je potpuno organizovan oko dečijih potreba, njihovih mogućnosti, težnji i interesovanja, njihovog napredovanja i uspeha. Tako, na primer, otac Jehudi Menjuhina napustio je službu da bi pomogao uspeh i karijeru svoje dece, očevi Mocarta i Pikasa posvetili su se negovanju izuzetnih talenata svoje dece; otac mađarskih šahistkinja u porodici Polgar posebno je radio sa svojim čerkama, dok je

Noam Čomski, tokom svog detinjstva, pomagao ocu i bio uključen u istraživanja srednjevekovne hebrejske gramatike. Ova iskustva se mogu povezati sa *bogatom sredinom* kojoj su ova deca bila izložena i pod čijim uticajima su se razvijala (E. Winner, 1996; John Steiner, 1985). Dijalog, saradnja, podrška i pomoć često se pokazuju kao katalizatori da bi se spojile ideje koje pojedini mislilac ne bi zapazio, njome se bavio, objasnio ili poboljšao prilaz.

Porodice darovite dece su najčešće opisane kao harmonične, tople, koje se vole i poštuju, one su više kohezivne, a manje konfliktne od porodica nedorovite dece, teže visokoj integraciji, za razliku od drugih, koje vode visokim izazovima.

Kolangelo i Detman (Colangelo i Dettman, 1983), razmatrajući probleme roditelja i porodica darovite dece, ukazuju da postoji velika potreba za organizovanjem eksperimentalnih istraživanja kao i ponavljanje studija koje se odnose na integraciju između roditelja i darovite dece. Generalno posmatrano, roditelji su često zbnjeni u pogledu svoje darovite dece, a ta zbnjenost proizilazi iz njihove nepripremljenoosti u pogledu podizanja „izuzetnog“ deteta; karakteristike postignuća su povezane sa specifičnim karakteristikama roditeljskog i porodičnog ambijenta. Darovita deca predstavljaju izazov i probleme koji se razlikuju od potreba i zahteva druge dece. Poseban problem je kada roditelji ne komuniciraju u pogledu onoga što očekuju od darovitog deteta (kada se na slažu): kada jedan roditelj naglašava napor u pogledu rada, a drugi ističe postignuća. U takvim situacijama dete može da razvija manipulativne tehnike.

Porodica i mogućnosti podsticanja i razvoja darovite dece

U savremenim uslovima života mnoge porodice imaju krupne teškoće različite prirode i karaktera: finansijske, zdravstvene, stambene, kulturno-prosvetne i dr., što zajedno predstavlja otežavajuće okolnosti za sve članove porodice, a posebno za decu. Nekad su emocionalni i obrazovni problemi u porodici veća prepreka za darovitu decu od materijalnih. U takvim okolnostima, stav roditelja i značaj koji oni pridaju znanju važniji su podsticaj darovitom detetu od materijalnih mogućnosti. Roditelji mogu da budu prvi i najznačajniji u poučavanju darovitog deteta u različitim pravcima: u onom čime se sami bave, uputstvima i savetima gde deca mogu da vide i saznaju mnogo toga što ih posebno interesuje i privlači (muzeji, biblioteke, zoovrtovi, botaničke baštne, enciklopedije, knjige, priručnici, časopisi i sl.). Roditelji su oni koji daju pravac u sticanju novih znanja (saznanja) deteta i pomažu mu da ta saznanja sledi, oblikuje ili primeni.

Imajući u vidu osobenosti i potrebe darovite dece, roditelji mogu da omoguće i pomognu detetu da: proširi svoja saznanja i interesovanja, da mu pomognu da misli kritički, da generalizuje informacije, da ih uspešno primenjuje na nove slučajevе i situacije u novim i izmenjenim okolnostima; da ideje iskazuje jasno, razgovetno i da ih razvija u razgovoru sa drugima, da pronalazi alternativna rešenja i razmatra njihove moguće posledice, da planira svoje aktivnosti, razvija kvalitete istrajnosti, upoznaje se sa tehnikama traženja, prikupljanja i sređivanja podataka. Fleksibilan i kreativan prilaz u poučavanju i učenju znači nuđenje izbora (sa većim brojem mogućnosti) i podsticanje individualne sposobnosti u radu. Učenje sa partnerom (vršnjakom) ili sa

grupom može da proširi mogućnosti i za *učenje od nekoga i za poučavanje* drugih. Darovita deca mogu da imaju koristi od rada sa manje sposobnim, sa sposobnijima, kao i sa vršnjacima istih sposobnosti.

Dete koje misli je i dete koje postavlja pitanja i očekuje odgovore, pa roditelji treba to da podržavaju, podstiču i razvijaju. Od ranog uzrasta, sposobna deca mogu da budu upoznata i sa komplikovanim i širim idejama koje su predstavljene na jednostavan i imaginativan način.

Promene i problemi savremene porodice

Danas se ne može uopšteno govoriti o porodici kao jedinstvenom modelu niti u okviru jedne zemlje, a pogotovo ne šire. Uopšteno se može govoriti o njenom značaju, važnosti i brojnim funkcijama, što predstavlja neke zajedničke i trajne karakteristike porodice. Ali je isto tako izvesno da postoje razlike, negde i vrlo krupne, koje proizilaze iz ekonomске razvijenosti, kulturno-teorijskih faktora, tradicije itd. Ne postoji, dakle, jedinstveni tip porodice, ali za veliki njihov broj neke teškoće i problemi su zajednički, bez obzira na razlike (ekonomske i socijalne). Te zajedničke teškoće i problemi se pokazuju na sledeći način:

- U velikom broju porodica očevi su znatno vreme odsutni iz porodice zbog uslova njihovog privređivanja;
- Sve veći broj žena ulazi u sferu profesionalnog rada, kako zbog ekonomskih razloga tako i zbog potrebe za samorealizacijom kao slobodnog ljudskog bića;
- Smanjuje se broj članova porodice i broj dece zbog mnogih razloga;
- Povećava se broj razvoda brakova;
- Povećava se broj dece neudatih majki;
- Povećava se snažna urbanizacija koja menja stil i sadržaje življenja i ograničava ili sužava normalni razvoj dece i mlađih;
- U toku su značajne migracije stanovništva širih razmera (unutrašnje i izvan zemlje);
- Značajno su se izmenile društvene i moralne vrednosti u kojima rastu mlađi, što povećava razdaljinu između mlađih i starijih i utiče na efikasnije podizanje mlađe generacije;
- Sve veća nezaposlenost i otežano zapošljavanje mlađih ugrožava kohezionu snagu i stabilnost porodice.

Stoga svestranije sagledavanje porodice omogućava njen bolje upoznavanje i uočavanje njenih mogućnosti da deluje kao prvi i ozbiljni faktor u vaspitanju dece i mlađih, a posebno talentovanih i darovitih.

Uz smanjivanje obima porodice, to jest broja članova jednog domaćinstva, sve je prisutniji fenomen – *segregacija po uzrastu*. Naime, sve su ređe gradske porodice u kojima žive baka i deda. U zadnje vreme, međutim, zbog nemogućnosti da mlađi sebi obezbede stan, dolazi do fenomena: mlađi dugo ostaju sa roditeljima i u roditeljskom domu, bilo da su oženjeni (udate) ili nisu. Takva situacija otvara nove porodične probleme pa i tenzije, što je nepovoljno za ukupnu atmosferu u porodici, posebno u pogledu odnosa među članovima porodice i vaspitanja dece.

II

METODOLOŠKI POSTUPCI U PROUČAVANJU DAROVITOSTI

Jovan Đorđević

METODOLOŠKI POSTUPCI U PROUČAVANJU ULOGE NASTAVNIKA KAO VASPITAČA I NJEGOVIH SVOJSTAVA

Naučno-tehnološke revolucije, nove teorije o nastavi i učenju; uticaj sredstava masovnih komunikacija, inovativnih postupaka i dr. na značaj i ulogu škole, obrazovanja i vaspitanja; težnja ka objektivizaciji metodoloških postupaka (metoda, tehnika i instrumenata) koja se primenjuju u psiho-pedagoškim istraživanjima nastavnika. Pokušaji detaljne analize profesionalnih aktivnosti koje su nazvane metodama ili tehnikama „kritičnih slučajeva“, čiji je utor američki istraživač J. C. Flanagan kao prelomni trenutak u istraživanju i proučavanju nastavnika . Kao rezultat odgovarajućih standardnih istraživanja napravljene su „skale stvaralačkog ponašanja“ u struci, skale za procenjivanje postignuća rada, „inventari profesionalnih svojstava“, koji omogućavaju opise određenih ponašanja. Prikaz nekoliko značajnijih istraživanja ličnih svojstava nastavnika ponatih psihologa i pedagoga, a posebno predstavnika humanističke psihologije: Maslova, Rodžersa i Kumsa. Okvirni model za analizu ličnosti nastavnika koji bi obuhvatio: poželjna svojstva, motive, uloge, samopimanje-kao interpretaciju aspekata ličnosti savremenog vaspitača.

Osnovni pravac proučavanja ličnosti nastavnika kao vaspitača, između prvog i drugog svetskog rata, zasnovao se na pretpostavci da su pedagoški, vaspitni i obrazovni postupci nastavnika uslovjeni njegovom ličnošću. Time se posebno bavila pedeutologija (od gr. Paideuties i logos), pedagoska disciplina koja proučava svojstva (osobine) ličnosti nastavnika u odnosu na njegovu funkciju, sa psihološkog, pedagoškog, sociološkog i karakterološkog stanovišta. Da bi se utvrdila zavisnost između individualnih pedagoških svojstava i rezultata vaspitnih uticaja, vršena su ispitivanja sa ciljem da se odgovori na pitanje: koja psihofizička svojstva nastavnika, i u kojoj meri, utiču na način i efikasnost nastave i vaspitanja? Mišljenja o tome koja svojstva (osobine) bi trebalo da ima ličnost idealnog nastavnika bila su veoma različita. Jedni su tvrdili da su to urođena svojstva, a ukoliko su stečena da se to moralo desiti u ranom detinjstvu. Drugi su dokazivali da ove osobine nastavnik može da stekne i razvija u procesu vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada (v.: S.Krawcewicz, 1974, Pedagogija u red.Godliewskiego).

Jedan od prvih pedeutoloških radova bila je rasprava poljskog pedagoga Davida (Dawid Jan Paweł Władysław, 1858-1914) O duši nastavnika (O duscy nauczycielstwa), objavljena 1912. godine. U pomenutoj raspravi David je nastojao da

odgovori na pitanje sta je uzrok da jedan nastavnik ima veći, a drugi manji uticaj na one koje poučava. Prema Davidu, crta koja je dominantna, koja preovlađuje i utiče na pravac i efikasnost pedagoškog uticaja nastave je poseban emocionalno-intelektualni odnos prema detetu, koji David naziva „ljubav ljudskih duša“.

Drugaciji odgovor na ovo pitanje dao je poljski pedagog Mislakowski (Myslakowski Zigmunt Karol, 1880-1971). Mislakowski je posebnu pažnju usmerio na visok stepen zavisnosti načina efikasnosti uticaja nastavnika na učenike, koji zavisi od kompleksa karakterističnih osobina nastavnika obuhvaćenih pojmom „komunikativnost,“ - veština uspostavljanja pedagoških kontakata. Za razliku od Davida koji govori o „nastavničkom pozivu,“, Mislakowski uvodi pojam „pedagoškog talenta“, što u većoj meri konkretnizuje razmatranje problema. Međutim, oba autora se slažu da su u pitanju „urođene psihofizičke dispozicije.“

Osnovna ideja Krojca (Kreutz Milczyslav, 1893-1971), koji se bavio sličnim problemima kao i dvojica napred pomenutih, izložena je u radu „Ličnost nastavnika kao vaspitača,“ (Osobowsc nauczyciela-wychowawcy, 1938). Ova ideja se sastoji u utvrđivanju da neophodni uticaj nastavnika na učenika predstavlja tri discipline: „Ljubav prema čoveku, sklonost ka društvenom delovanju i sugestivne sposobnosti,“. Najveći značaj Krojc pridaje „sugestivnim sposobnostima“, koje se iskazuju u emocionalnom uticaju na druge osobe i predstavljaju svojevrsne urođene sposobnosti koje se oblikuju u ranom periodu društvenog razvoja pojedinca.

Psiholog St. Balej (Stefan Baley, 1885-1953), analizirajući osobine idealnog nastavnika, došao je do zaključka da je najvažnije svojstvo „vaspitna podobnost“, koja predstavlja skup, zbir, svih osobina koje omogućavaju i olakšavaju vaspitanje drugih ljudi. Sličnu koncepciju zastupa i drugi psiholog i pedagog Stefen Šuman (Stefan Szuman, 1889-1972).

Pomenuta istraživanja su deduktivnog karaktera i predstavljaju idealno zamišljenog nastavnika, odnosno izlažu popis, sipsak, poželjnih osobina koje bi nastavnici trebalo da imaju, kako sa stanovišta učenika, tako i sa stanovišta društva. Pokazalo se da takva shvatanja o nastavniku nisu realna i dovoljna i da ne daju očekivane rezultate.

Izložena pedeutološka istraživanja su skrenula pažnju na nastavnika kao glavnog faktora organizacije vaspitno-obrazovnog procesa. Ona su, kako ukazuje napred pomenuti S. Krawcewicz, omogućila da se bliže odredi mesto, uloga i značaj nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu; da se zainteresuju širi društveni krugovi za probleme rada nastavnika i da se obrazloži zavisnost između ličnosti nastavnika i njegovog vaspitnog uticaja na učenike; da ukaže da se može javiti mnoštvo tipova nastavnika sa različitim talentima i karakterističnim svojstvima; da se utvrde (otkriju) brojna svojstva nastavnika koji imaju, ili mogu imati, bitan značaj za uspešan pedagoški rad; da se ukaže na pitanja i probleme koji se odnose na različite situacije i položaj nastavnika, koja su kasnije postala predmet širokog interesovanja za brojna proučavanja vođena različitim metodološkim pristupima.

Poslednjih pedesetak godina, u svetskoj naučnoj literaturi, posvećenoj problemima iz područja pedeutologije, zapaža se težnja ka objektivizaciji postupka, metoda i tehnika koje se primenjuju u psihopedagoškim proučavanjima nastavnika. Ovim metodama se, međutim, zamjerao visok stepen subjektivizma. To se odnosilo, kako na često primenjivane upitnike i ankete raznih vrsta, tako i na sakupljanje ocena

meritornih stručnjaka, tzv. kompetentnih studija, kao i na organizovanan posmatranja rada nastavnika u školskom životu i radu. Dobijeni rezultati pomenutih ispitivanja nisu se mogli upoređivati zbog nedostatka jedinstvenog kriterijuma prilikom posmatranja i ocenjivanja rezultata rada nastavnika.

Merila za razvrstavanje i određivanje pojedinih tipova (različitih tipologija nastavnika), nisu ujednačena zato što postoje različiti pristupi, kriterijumi i načini njihovog procenjivanja. Zbog toga se u teoriji i praksi srećemo sa različitim klasifikacijama zavisno od izbora određenih karakteristika koje se mogu pripisati određenom „tipu“, kao slučaju kvaliteta za izdvajanje u određenu klasu, grupu ili kategoriju.

Uglavnom se mogu razlikovati dve velike grupe tipologija; empirijska i teorijska. U osnovi empirijskih kategorija se nalaze kvantitativni podaci, njihova obrada i uopštavanje podataka, utvrđivanje bitnih oznaka, sagledavanje sličnosti i razlika, do čega se dolazi induktivnim putem.

Za razliku od empirijskih, teorijske tipologije prepostavljuju koncipiranje idealnog modela, sopštavanje iskazanih svojstva i karakteristika, utvrđivanje principa taksonomije, opiše na osnovu mnoštva izučavanih subjekata. Ovaj oblik tipologije najčešće se oslanja na shvatanje subjekta kao sistema, što je povezano sa analizom i raščlanjivanjem sistematsko-obrazovne povezanosti.

Tipologija nastavnika, kao što smo ukazali, predstavlja utvrđivanje i teorijskim putem i na osnovu empirijskih istraživanja, uz primenu različitih metoda, tehnika i mernih instrumenata. Teškoće na koje nailaze naučnici koji se bave tipologijom nastavnika, sastoje se u tome što se tipovi, klase, kategorije, ne mogu do pojedinosti naučno definisati i preicizirati. Društveni, psihološki, pedagoški i drugi aspekti vaspitanja, kao i problemi ličnosti uopšte, veoma otežavaju napore u tom pravcu.

Ukazaćemo na nekoliko šire poznatih i popularnih tipologija i shvatanja o njima.

Svojevremeno su bili veoma popularni radovi nemačkog psihologa Deringa (Oskar Doring, 1925), posvećeni tipologiji nastavnika. Kao rezultat svojih proučavanja, Dering je preuzeo stavove i shvatanja nemačkog filozofa, psihologa i pedagoga Šparangera (Eduard Spranger, 1882-1963), polazeći od njegove tipologije „društvenih struktura“. Spranger je, naime, u svom radu Die Lebensformen („Životne forme“), 1921. godine, izložio da se kod čoveka, zahvaljujući doživljavanju i preobražavanju kulturnih vrednosti, oblikuje psihičko jedinstvo u vidu njegove ličnosti. Svaka ličnost, smatra Šorangerm doživljava na svojevrstan načinodređene oblasti kulture. Polazeći od takvog shvatanja, Spranger je razlikovao šest različitih načina doživljavanja i procenjivanja vrednosti, pa je na osnovu toga izdvojio šest „idealnih“ struktura ličnosti (tipova – Lebensformen): religijski, socijalni, estetski, teorijski, ekonomski i politički. Daring je u celini preuzeo shvatanje Šprangera i njegovu tipologiju.

Na sličan način je ličnost nastavnika razmatrao i Fovinkel (B. E. Vowinkel, 1923), primenjujući pri tom „metod psihološkog podređivanja“.

Izloženim tipologijama se može pridružiti i tipologija Lemana (B. Lehman, 1922), koja je zasnovana na psihologiji i istorijskoj metodi. Osnovne prepostavke i uslovi vaspitnih uticaja, smatra Leman, sadrže se u tome da nastavnik doživljava i

modifikuje vrednosti koje treba da prenosi svojim učenicima. Prema tome, različitim tipovima obrazovanja moraju odgovarati i različiti tipovi nastvanika.

Prikazane tipologije su društveno uslovljene ograničene, ali se ne mogu negirati odnosi između obrazovanja i tipa nastvanika, koji su preovladali u određenim periodima društvenog i istoriskog razvoja.

Problem tipologije je teorijski mnogo temeljnije i produbljenije razrađen, psihološki potpunije i ubedljivije, zasnovan u studiji Kazellmana (Christian Caselmann, 1953). Posle opsežnog razmatranja o odnosima nastvanika i učenika, Kazelman je utvrdio tipove nastavnika i analizirao nastavne metode i postupke koji najviše odgovaraju učenicima. Svoju tipologiju je odredio prema tome da li su nastavnici više angažovani i više se bave svijim nastvanim predmetom ili ličnošću učenika. Kazelman je sve nastavnike podelio na dva osnovna tipa: logotrope i pedotrope. Logotropi su nastvanici više usmereni na nauku, struku, sadržaj i probleme nastavne discipline, dok su pedotropi nastavnici koji se više angažuju i interesuju za probleme svojih učenika.

Kazelman je smatrao da izvesna svojstva moraju imati svi nastvanici, bez obzira kome tipu pripadaju. Ta opšta svojstva jesu: određeni intelektualni nivo, poznavanje struke, savesnost, pravednost, strpljenje i istinoljubivost. Smisao za humor i sklonost prema ironiji nisu osobine koje određuju tipa nastavnika. Poželjno je ako nastavnik ima smisla za humor, kao što je štetno ako je ironičan.

Stefan Vološin (Stefan Woloszyn, 1980), poljski pedagog, smatra da značajnu interpretaciju ponašanja i proučavanja profesionalnih sposobnosti, predstavlja pokušaj detaljne analize njihovih profesionalnih aktivnosti. Metoda koja omogućava da se izdvoje osnovne razlike u tim aktivnostima nazvana je metodom ili tehnikom „kritičnih slučajeva“. Smatra se da je njen autor američki istraživač J. C. Flanagan (J. C. Flanagan, 1949-1954). Flanagan je ovu metodu primenio 1949. godine, i kasnije, za konstruisanje i detaljnu razradu tehnike ocenjivanja ponašanja i profesionalnog rada naučno-tehničkog osoblja raznih laboratorijskih radova. Flanagan je obavio detaljno, dugotrajno, obuhvatno istraživanje, čiji je cilj bila izrada efikasnih metoda selekcije „stvaralačkih“ (i „nestvaralačkih“) naučnih i tehničkih kadrova. Da se objektivizira efikasnost ovakvih proučavanja, pomogle su i detaljne kvalitativne i kvantitativne registracije i analize ponašanja u obavljanju raznih aktivnosti koje su bile posebno izdvojene, podvlačeći, na taj način, pažnju istraživača – posmatrača što je, u stvari, i predstavljalo te „kritične slučajeve“ u ponašanju i profesionalnom radu posmatranih osoba, a što je moglo da pruži obaveštenja o uspesima i o neuspesima u profesionalnom radu posmatranih. Da bi se izbegla pristrasnost i jednostranost, posmatranje je obavljala ne samo jedna osoba već grupa, „tim“, specijalno obučenih stručnjaka, koji su bili i izvanredni poznavaoци određenih profesionalnih oblasti. Kao rezultat odgovarajućih standardnih istraživanja, izgrađene su „skale stvaralačkih ponašanja“ u određenoj struci, a zatim i tekstovi za selekciju „stvaralačkih“ (i „nestvaralačkih“) naučnih i tehničkih radnika, skale za ocenu naučnih radova, na karju, tzv. „inventari osobina“ koji su mogli da posluže za opisivanje određenih ljudskih ponašanja.

„Inventar profesionalnih osobina“ predstavlja obilni skup (zbir) svojstava koja mogu da se koriste kako za samoocenjivanje, tako i za ocenjivanje drugih ljudi (kolega, prepostavljenih, „eksperata“), koji procenjuju profesionalno ponašanje određene osobe.

Nastojalo se da se pomenute metode i tehnike primene i u proučavanju i analiziranju funkcija didaktičko-vaspitnog ponašanja nastavnika. Jedno od takvih pokušaja je i ono koje je obavio belgijski istraživač Limboš (N. Limbosch, 1956), koji je od direktora škola sakupljao podatke o određenim „kritičkim slučajevima“ ponašanja nastavnika u školama, ponavljanjem šest osnovnih pitanja. Prvo pitanje je glasilo: Molim Vas da se setite svog najboljeg nastavnika kako bi rad mogli posmatrati i kontrolisati najmanje tri meseca, a pogotovo vas molim da se setite poslednje stvarikoju je on učinio i koja je privukla Vašu pažnju zbog toga što Vam izuzetno dragoceno sa pedagoškog stanovišta. Opišite nam šta je taj nastavnika tada uradio?

Drugo pitanje se odnosilo na „najmanje dobrog nastavnika“.

Zahvaljujući ovom metodu, Limboš je sakupio veoma dragocene podatke, koji su se odnosili kako na „pozitivne kritičke slučajeve“ (one koji dovode do uspeha u nastvai), tako i na one negativne (koji pokazuju ne uspeh). Podaci koje je sakupio Limboš ukazuju na pogodnosti ovog metoda za otkrivanje ponašanja karakterističnog za nastavnike koji se smatraju „dobrim“ („uspešnim“) kao i za one koji se smatraju „neuspšenim“, čak i „lošim“.

Prikazujući i analizirajući ovu metodu, Volšin (St. Voloszyn) ukazuje da se ona, u principu, zasniva na ponašanjima sa kojima se inače „retko srećemo“ – ponašanjima koja su teško dostupna sistematskim posmatranjima. Ukoliko bi se ova ponašanja mogla označiti kao „izuzetna“ onda bi bilo rizično smatrati ih „izuzetnim“ za reprezentativno ponašanje.

Odgovarajuća, ali nešto izmenjena metoda koju su primenjivali istraživači u SAD, ukazuje na pokušaje stvaranja raznih skala ili „inventara osobina“, poželjnog i nepoželjnog, profesionalnog rada i ponašanja nastavnika. Američki savet za vaspitanje primenjivao je metodu „kritičkih slučajeva“ za identifikaciju „svih vrsta ponašanja nastavnika“, mogućih za posmatranje, na osnovu kojih bi se mogao objasniti uspeh ili neuspeh u vaspitno-obrazovnom i nastvanom radu i ponašanju nastavnika. Kao rezultat takvih nastojanja kritički zahtevi su formulisani u sledeće tri kategorije:

1. Lične vrline (svojstva): optimizam, pravednost, samokontrola;
2. Društvene vrline: blagonaklon odnos prema sredini, demokratsko ubeđenje, stav koji omogućava prihvatanje od strane drugih ljudi – ljubaznost, sposobnos i želja da se shvate reagovanja drugih.
3. Profesionalne vrline: poznavanje predmeta i metodologije, sposobnost aktiviranja učeneika, veština ograđivanja od vlastitih teškoća i problema.

Možda najobuhvatniju seriju studija o svojstvima i ponašanju nastavnika organizovao je Rajans (D. G. Ryans, 1959, 1962) putem direktnog ispitivanja, rangiranja, posmatranja, projektivnih testova, kao i korišćenjem informacija o ličnosti nastavnika. Ispitivanja Rajansa predstavljaju primenu tehnike „kritičkih slučajeva“ za izradu „objektivnog registra ponašanja u razredu“, odnosno seriju skala ocena upotrebljenih u ispitivanjima karakterističnih svojstava nastavnika.

Rajans je našao konzistentan model za utvrđivanje razlika između „dobrih“ i „loših“ nastavnika, nasuprot ličnim očekivanjima osobina kod obe grupe. „Dobili“ ili „loši“ nastavnici su oni koji su rangirani visoko ili nisko od strane uvežbanih (treniranih) ispitivača u dvadeset dve dimenzije ponašanja u razredu. Na osnovu ispitivanja ponašanja, utvrđene su sledeće tipične razlike:

Dobri nastavnici:

- Topli, prijatni, prijateljski, imaju razumevanja za učenike;
- Odgovorni, poslovni, ljubazni simpatični;
- Podsticajni, imaginativni i opušteni.

Loši nastavnici:

- udaljeni, daleki, egocentrični, kruti;
- izbegavaju, ne planiraju, neuredni, aljkavi;
- mlitavi, mrtvi, rutineri.

Rajans je utvrdio da postoji opšta tendencija da je kod istaknutih (vrsnih) nastavnika, osnovnih i srednjih škola, nađena velika plemenitost u procesu ponašanja i motiva drugih osoba; da postoji snažno interesovanje za čitanje, muziku, slikanje i uopšte za umetnost; da rado učestvuju u socijalnim aktivnostima; podstiču odnose među učenicima; više predpostavljaju nedirektivne nastavne postupke; pokazuju superiorne, verbalne sposobnosti; veoma su efikasni i uspešni na emocionalnom prilagođavanju. Suprotno od toga, neuspešni (slabi) nastavnici su nastojali da budu nekritični, nnesocijalni i neblagonakloni prema učenicima i da pokazuju nezadovoljavajuće emocionalno prilagođavanje.

U studiji o oblicima ponašanja studenata koji se pripremaju za poziv nastavnika, Šule i Olson (R. E. Schultz i M. Olson, 1955) utvrdili su da su najbolji kandidati za buduće nastvanike bili zainteresovani da rade sa ljudima i da su imali široka intelektualna interesovanja, dok su najgori među njima bili više zainteresovani za zanimanja koja omogućavaju ličnu korist (prema: W. Morse i G. Max, 1962).

Svojevremeno je u SSSR-u izrađen model nastavnika na taj način što se sa uopštenih razmatranjima o ličnostima nastavnika prešlo na izradu modela za nastavnike konkretnih struka. Tome je trebalo da posluži metod tzv. „profesiograma“, određenih profesionalnih profila za pojedine predmete i struke.

Model profesiograma različitih pedagoških profila, po mišljenju sovjetskih stručnjaka, psihologa i pedagoga, smatralo se da može da odigra značajnu ulogu u domenu profesionalne orijentacije i preorientacije, selekcije kandidata, kao i u oblasti planiranja, razrađeno, konkretizovanog i odgovornog psiho-pedagoškog i didaktičko-metodičkog obrazovanja, usavršavanja i napredovanja pedagoških kadrova. Sastavljanje profesiograma kao sredstva za profesionalno istraživanje i dijagnostikovanje bilo je zasnovano na sledećim podacima i pokazateljima: određivanje profesije iz stručne oblasti u njenom okviru; upoređivanje i opisivanje osnovnih pedagoških postupaka, koji su bili zajednički za sve, ali specifični za pojedine stručne oblasti, zatim obim znanja i umenja, veština i spretnosti neophodnih za obavljanje pedagoških funkcija u okviru pojedinih stručnih oblasti. Obim kontraindikacija (psiholoških, pedagoških, fizičkih, zdravstvenih) za osobe koje žele da se posvete nastavničkom pozivu.

Nivo i efektivna zrelost budućih nastvanika, koja je delimično uslovljena i njihovom motivacijom, kao i dobro fizičko i mentalno zdravlje, treba da omoguće budućim nastavnicima da budu sposobljeni u pogledu prilagođavanja i daljeg razvoja, što može da im obezbedi i sigurniji i humaniji odnos prema učenicima.

Profesiogram je omogućavao i dalje obrazovanje, stručno usavršavanje, specijalizacija, kao i mogućnost napredovanja u struci, nauci i profesiji.

R. Ditrih (Reiner Dietrich, 1983), nemacki psiholog, profesor pedagoške psihologije u Hamburgu, uradio je okvirni sistem – model za analizu ličnosti

nastavnika. U svojim razmatranjima, Ditrh je pošao od činjenice da su nastvanici i učenici međusobno povezani, posredstvom nastave, interakcionističkim sistemima događanja. Aspekt ličnosti nastavnika transformiše se u pedagoške mehanizme delovanja koje učenici opažaju i preko određenih funkcija oni se integrišu u sopstvene ličnosti. To ne znači da postoji neka linearна потчинjenост, da se motivacija nastavnika utiskuje u motivaciju učenika i da njegovo sopstveno razumevanje uslovljava shvatanje učenika, ali je neophodno da se uzme u obzir kao sistem i pedagoški uticaj ličnosti nastavnika kao vaspitača.

Pedagoški uticaji nastavnika zasnovani su na njegovoj ukupnoj ličnosti, koja zbog toga mora biti opisana i obrazložena što je moguće obuhvatnije. Pošto se ličnost nastavnika, u principu, ne razlikuje od ostalih ljudi, potrebno je da se u cilju analize počne od osnovnih, opštih jedinica analize, koje je razvila psihološka teorija ličnosti. Suština načina približavanja tom zahtevu mogla bi biti „prikrivena“ sledećim pristupima i stanovištima: teorije osobina (svojstava), motivacijom, ulogama, zauzimanjem stavova, saznajnom strukturuom, i samoshvatanjem (samopoimanjem), ali i u tom slučaju, pedagoške aktivnosti nisu jedinstven skup (zbir) pojedinačnih pedagoških principa delovanja. Mera u kojoj je nastvanik prihvatljiv za učenike, što sveobuhvatno izgleda da je i najznačajnija veličina, zavisi pre svega, od toga kako su svi ti aspekti ličnosti integrisani – da nastavnik shvata učenike onakvim kakvi oni jesu u stvarnosti, kao i da se on pred njima prikaže kakav je on stvarno i objektivno, da je njegovo samorazumevanje realno, da je u skladu sa činjenicama njegovih osobina i sposobnosti, da on svoj položaj i funkciju svoje uloge realno procenjuje i da dodje do usaglašavanja sa zahtevima koje sebi postavlja, kao i sa svojim željama i postavljenim ciljevima.

Bosiljka Đorđević

FAKTORI (NE)USPEHA DAROVITIH I KREATIVNIH ŽENA – Metodologija procenjivanja i ocenjivanja –

Faktori uspeha i neuspeha darovitih i kreativnih žena; Položaj i uloga žene u javnom društvenom životu; Glavni faktori koji su uticali na vekovno održavanje razlike, na njihovo formiranje i održavanje (1. rodne razlike; 2. civilizacijske razlike; 3. istorijske razlike). Prikaz teorija koje pomažu potpunijem razumevanju darovitosti i kreativnosti, poseban osvrt na raznovrsnost čovekovih darova, a posebno, raznovrsnost darovitosti i kreativnosti žena. Postupci, instrumenti i kriterijumi za procenjivanje (ocenjivanje) darovitosti i stvaralaštva: testovi (verbalni i neverbalni) za utvrđivanje intelektualnih sposobnosti; testovi ličnosti; testovi za utvrđivanje kreativnosti; različito stepenovane skale; ankete; intervjui i dr. Mogućnosti kreativnih potencijala žena.

Iako su fenomeni darovitosti i kreativnosti svestrano istraživani, darovitost žena je ostala po strani interesovanja. Razlozi su verovatno brojni i različiti. Najčešće se misli da su rezultati ispitivanja o darovitosti i kreativnosti uopšteno poznati. Prihvaćeno je shvatanje da su ova čovekova svojstva podjednako raspoređena ljudima i da pripadaju svim ljudskim bićima u različitom stepenu. U takvim okvirima su razmatrana i pitanja o darovitosti i kreativnosti žena.

Ovo pitanje, međutim, zahteva sagledavanje na drugačiji, specifičniji način i sa drugačijim prilazima u njihovom procenjivanju.

Prethodno je neophodno sagledati položaj i ulogu žene u društvu i kroz istorijske periode. Bez tog sagledavanja, mišljenje o darovitosti i kreativnosti žena, bilo bi ne samo nepotpuno već i pogrešno. Ovo naročito stoga što treba imati u vidu razlike koje postoje *izvan* fenomena darovitosti i kreativnosti, a naročito sledeće:

1. rodne razlike;
2. civilizacijske razlike;
3. istorijske razlike.

U čemu se sastoje rodne razlike? I šta je rod? "Rod je konstatutivni element socijalnih odnosa koji počiva na svesti o razlikama među polovima i to prevashodni način da se označe odnosi moći" (G. Bek, 2005).

Razlike prema polu imaju osnovu ne samo u fizičkom pogledu i funkcijama, već i u načinu mišljenja, reagovanju na sve ono što se oko čoveka događa, u životnim ciljevima, razlika u motivima, željama, u oblicima sen-zibilnosti i dr.

Ne radi se samo o osobinama žena za koje se smatra da su "manje vredne" od svojstava koja imaju muškarci, već koja su *drugačija* i upravo to "drugačije" zahteva i drugačije prilaze i procene.

Shvatanja o rodnim razlikama imaju duboke korene, čak do antičkih vremena koje treba pomenuti da bi se shvatila dubina ovog pitanja.

Već u antičkoj Grčkoj su se jasno pokazala shvatanja o rodnim razlikama i mesto žene u društvu i porodici. Ta shvatanja idu u nekoliko pravaca: pravac koji ženu prikazuje kao nesavršenog muškarca (Platon); pravac koji smatra da je žena žena a ne nesavršen muškarac (Aristotel); žena se prihvata kao ljudsko biće koje je ravnopravno sa muškarcima i kojima je potrebno vaspitanje (Sokrat) (S. Dunderski, 1999, 2003). Aristotel je isticao razlike u sposobnostima između muškaraca i žena, pa smatra da je muško po svojoj prirodi više a žena niže, jedno vlada a drugo se pokorava.

Slična shvatanja su imali i rimski filozofi. Ciceron je ženu stavlja u grupu sa decom i robovima. Smatrao je da ozbiljnost i razum nisu odlike žena (S. Dunderski, 2003).

Zajedničko shvatanje grčko-rimskih filozofa je da je nadmoć muškarca nad ženama prirodna kao i podređenost žena u odnosu na muškarca. Ženi pripada uloga majke i domaćice. Muškarac je uopšte shvaćen kao *obrazac* roda.

Ta shvatanja, u izvesnim varijantama, provlače se kroz ceo srednji vek. Na nasleđenim tekovinama starogrčkih i rimske filozofa, na koje su se pozivali, izveden je zaključak da je žena niže biće. Tako, u VI veku na crkvenom saboru u Mekoni čak je razmatrano da li se žene razlikuju od životinja, imaju li dušu (V. Radović, 2006). Toma Akvinski je govorio o jednakosti žena i muškaraca – ali samo "na nebu". Na zemlji, žena je podređena muškarцу.

Oslobađanje od polarizovane ikonografije bio je dug proces koji nije prošao bez sporenja. U XV i XVI veku pojavilo se oko hiljadu rasprava i knjiga o ženama, različitog i suprotstavljenog sadržaja. (G. Bek, 2005) Kroz dugi niz vekova provlačio se prezir i nipoštovanje žene a njena podređenost kao neoboriv status. Politička vlast u Evropi dobijala je legitimitet kroz očinsku, patrijarhalnu silu teološkim i političkim spajanjem "oca kuće", "oca zemlje" i "Boga oca". (G. Bek, 2005) Od XVI do kraja XVIII i početka XIX veka, žene su kao nasledne kraljice vladale, ali se ni po čemu nisu razlikovale od vladalaca-muškaraca. U pitanju je bila utvrđena i prihvaćena moć a ne rod (pol).

Novi građanski model predstavljao je ženu ne više kao "manje vrednu", već kao suštinski drugačiju (G. Bek, str. 142).

U XIX veku nije se radilo o modelu već o raspravi koja se provlačila kroz čitav vek. Pravna nauka je bila najčvršći bastion muške sfere. Ideal je bio da ženi pripadaju pasivnost, emocionalnost i ignorancija, a muškarcima aktivnost, čvrstina, razum. Čak je i Hegel razlike između muškaraca i žena tumačio kao razliku između životinje i biljke – životinja više odgovara karakteru muškarca a biljka karakteru žene (prema V. Radović, 2006).

Dugovekovna shvatanja o razlikama između muškaraca i žena imala su snažan uticaj i na duhovni život glavnih religija: judaizma hrišćanstva, islama.

Devetnaesti vek je bio i "vek radnica". U kontekstu industrijalizacije, urbanizacije i migracija, najamni rad i rad u kući, privatnost i javnost, bili su usko povezani i ukrštani. Industrijalizacija je uvela žene u fabrike ali i tada je vladala rodna nejednakost: žene i deca (oba pola, koja su takođe radila u fabrici), bili su jeftina radna snaga. Pri određivanju zarade, i ovde je pol bio odlučujući faktor, pa su žene (ali i deca) za istu vrstu posla bile manje plaćene nego muškarci. Oko 1800. godine u sektoru vunarske industrije u Engleskoj, 75% radne snage činile su žene i deca oba pola. (G. Bek, 2005) To jasno ukazuje na eksploraciju po rodnom kriterijumu.

Za promene položaja žene u društvu od odlučujućeg uticaja bile su evropske revolucije 1848. godine. U XIX veku u Evropi je podjednako bila duboka linija razdvajanja između udatih i neudatih žena, koliko i klasne granice. Neki predlozi iz tog vremena, a u cilju poboljšanja položaja žena, odnosili su se samo na neudate žene.

Ženski klasični pokret XIX i ranog XX veka bio je pokret za žene i težio je *fundamentalnoj promeni* radnih odnosa i poboljšanju položaja žene u ekonomskom, socijalnom i kulturnom smislu. Cilj nije bio izjednačavanje uloge niti zamena uloge, već *oslobađanje od potčinjenosti* koja je bila uslovljena biološkim polom. Radilo se o samoupravljanju kroz slobodan razvoj sopstvenih snaga i uklanjanje ograničenja koja su postavljali tradicija i pravo. Istaknuta su tri glavna pitanja: 1. žensko obrazovanje; 2. mogućnost zaposlenja i povećanje plata; 3. reforma građanskog prava u pogledu odnosa supruga prema suprugu, uključujući njeno pravo na prihod i vlasništvo (oko 1839. i 1886. i, konačno, 1925).

Posle Drugog svetskog rata žene su stekle građanska prava, materinska prava, biračko pravo i dr. Postignuto je pravo da su žene drugačije i da zbog toga ne budu kažnjene.

Kada je reč o *civilizacijskim razlikama*, ne radi se samo o ženama već i o narodima, njihovoj kulturi, tradicijama, duhovnim i drugim vrednostima, što je sadržano u svim segmentima fizičkog i duhovnog života, pa i u oblasti darovitosti i kreativnosti. Dugo vremena te razlike i ocene su išle na štetu manje razvijenih naroda (oblasti, kontinenata) zato što su rezultati njihovog stvaralaštva *drugačiji* od, na primer, evropskih ili uopšte drugih, razvijenijih zemalja. Trebalo je da prođe mnogo vremena pa da neki odvažni umetnici, naučnici, političari i drugi, ljudi širih vidika i veće tolerancije, otkriju te vrednosti i rezultate, njihove razne "izume", sagledaju i ocene različitu lepotu tih "drugih" ljudi (naroda, oblasti). Otkriveni rezultati su ocenjeni kao oblici posebne (drugačije) izražene darovitosti i stvaralaštva a prema njihovom poimanju čoveka i prirode i mesta čoveka u ovom svetu. Radi se, dakle, o specifičnim, posebnim uslovima života i životne filozofije koji se značajno razlikuju u svetu. Da pomenemo samo razlike između Evrope i Azije, Evrope i Afrike, Evrope i Južne Amerike i dr. U tom nepoznavanju drugih prvi su umislili da su samo njihove vrednosti "prave" vrednosti, njihovi pojmovi o darovitosti i stvaralaštvu "pravi", njihovi prilazi u proceni materijalnog i duhovnog "pravi" prilazi i ocene. Takva shvatanja su dovela do velikih, a često i do tragičnih nesporazuma, koji su mogli da budu izbegnuti da su se ljudi i narodi bolje poznavali i više poštivali, da su prihvatali da drugi i "drugačiji" nisu ništa manje vredni, već da imaju svoje osobenosti i filozofiju, koje treba razumeti i uvažavati.

Što se tiče *istorijskih razlika* među narodima, one su poznate i uglavnom idu na štetu malih i drugačijih (koji su najčešće i siromašni). To delimično objašnjava i

osvajajući i "prosvjetiteljsku" viziju velikih ili moćnih država ili religija prema tim drugima. Postoje, naravno, i drugi, mnogo ozbiljniji i značajniji razlozi *izvan* duhovnih i estetskih razlika u shvatanjima o kojima ovde ne može biti reči.

Kada je reč o darovitosti i stvaralaštvu, moraju se imati u vidu i *vremenski periodi* (epohe) u kojima su ti rezultati (i drugi opšti ishodi) nastajali i koji obuhvataju sve sfere života: ekonomskog, duhovnog, društvenog, umetničkog, političkog i dr.

Darovitost i stvaralaštvo najčešće je razmatrano u različitim umetnosti-ma, iako obuhvataju nauke (prirodne i društvene), politiku i dr. Različite epohe (razdoblja) imale su (zavisno od uslova života i privredivanja) svoje osobenosti, pa se jasno uočavaju i razlike među njima (predistorijska, istorijska, koja obuhvata antičku grčko-rimsku epohu, bizantsku, srednji vek, renesansu, novi vek i vreme u kome živimo).

Ako se imaju u vidu iznesene činjenice, postavlja se glavno pitanje ovog priloga: da li se i kako u tim epohama manifestovalo stvaralaštvo i darovitost žena?

Da bi se dali odgovori na ova pitanja, prethodno treba uzeti u obzir i sledeće. Ako izuzmemmo period matrijarhata, žena je u tim epohama imala *podređen položaj* i ulogu i bile su joj tačno ograničene funkcije i prava. Muškarci su imali povlašćen položaj u svim sferama života: porodičnoj, društvenoj, političkoj.

Koliko je žena i *koje* žene su u iznesenim okolnostima *mogle* da iskažu svoje stvaralačke potencijale? Samo mali broj žena su imale privilegiju da manifestuju svoju darovitost i stvaralaštvo u nekoj oblasti života i to:

- retke i bogate samostalne žene koje su bile moćne;
- žene iz bogatih ili moćnih porodica;
- poneka lepa i inteligentna žena u različitoj ulozi kod bogatih i moćnih porodica ili pojedinaca (kao supruga, konkubina, družbenica i sl.).

Veoma sporo je otvaran put kojim je žena, a posebno darovita, osvajala neke oblasti života i rada koje su pripadale muškarcima.

Uslov na putu napredovanja, posebno je bilo *znanje*, to jest *obrazovanje žena*. Sve do kraja XIX i početka XX veka, školovali su se skoro isključivo muškarci. Roditelji (koji su mogli i koji nisu) nastojali su da "na škole" šalju sinove koji su trebali da se pripreme za samostalni ekonomski i društveni život da bi izdržavali porodicu. Ženska deca su, pretežno u grdrovima, sticala sasvim oskudno obrazovanje, najčešće osnovno, a poneka i srednje. Devojke iz bogatih porodica imale su kućnog učitelja ili su pohađale neke "ženske škole", u zemlji ili u inostranstvu, sa usmerenjem da budu dobre domaćice i majke. Izuzetno retko su neke veoma darovite devojke pohađale neke od evropskih univerziteta kao privatni slušaoci. Tek kasnije, neke darovite i uporne devojke su postajale redovne studentkinje. Neke devojke su išle u ženske manastire, bilo da steknu određeno obrazovanje, primereno položaju dobre domaćice i majke, bilo da im to bude životno opredeljenje.

Za žensku decu roditelji su bili dužni da pripreme i određeni miraz koji je odgovarao nivou aspiracija devojke (ili mladoženjine porodice). Devojke bez miraza morale su da se zadovolje bilo kakvom udajom ili da budu posluga kod bogatih porodica. To je važilo manje-više za sve siromašne devojke u svetu. Devojkama sa sela i iz siromašnijih porodica iz grada, obrazovanje je bilo skoro nedostupno. Samo darovite dečake (mladiće) sa sela i siromašne iz grada, pomagala je država u vidu "blagodajanja" ili crkva ili vojska u vidu besplatnog školovanja.

Da bi se moglo odgovoriti na pitanje o darovitim i kreativnim ženama, ne mogu se smetnuti s umna sledeći faktori: 1. siromaštvo; 2. znanje, obrazovanje; 3. sloboda izbora. Bilo je neophodno da se dostigne tzv. "kritična masa", prvo pismenih, a zatim obrazovanih žena koje bi bile u okolnostima *da mogu* da realizuju svoje potencijale.

U dugom društveno-političkom razvoju, žene su stekle pravo na obrazovanje a zatim, u civilizovanim zemljama, i sva građanska prava, a u najvećem broju zemalja i sva politička prava. Time su žene formalno i zakonski izjednačene sa muškarcima pa su se tako javile i mogućnosti njihovog boljeg (adekvatnijeg) obrazovanja i položaja u društvu.

Darovite i kreativne žene prvo su se afirmisale u umetnostima: literaturi, slikarstvu, dramskoj i muzičkoj umetnosti, umetnosti pokreta i igre i sl., a potom u: naukama (na svim fakultetima univerziteta i naučnim institutima). Pa i tada, uz veliki rad i odricanja, žena je uspevala da iskaže svoje stvaralačke potencijale. Takvih primera ima mnogo i nije ih neophodno nabrajati.

Put napredovanja žena istovremeno ukazuje i na ženske rodne karakteristične: drugačiju usmerenost prema životu, drugačiju motivaciju, drugačije želje, drugačiji senzibilitet od muškarca. I kada se darovita žena bavila naučnim i kreativnim radom, težila je (i najčešće i uspevala) da ostvari svoju žensku ulogu – da bude majka i da ima porodicu. (I takvih primera ima mnogo.)

Danas se često postavlja pitanje: zašto je malo žena u javnim poslovima, a posebno u politici, iako se takvo angažovanje više "ispлати" od nekih drugih poslova i zanimanja?

Politika i bavljenje njome, i uopšte većim društvenim angažovanjem, traži (nameće) i određena svojstva koja su karakteristična za muškarca: samouverenost (ponekad bez "pokrića"), angažovanost, velike ambicije, želju za vlašću, potpunu posvećenost političkom (društvenom) životu, ogromno trošenje vremena, otsustvovanje od porodice, dece. Mali broj darovitih žena je spremno da prihvati takav način i sadržaj života. Istina, neke od njih imaju privilegiju da imaju roditelje koji su spremni da pomognu tako aktivnoj ženi, što joj u mnogome olakšava život i rad.

Imajući to u vidu, talentovane i kreativne žene imaju veće izglede da svoje stvaralačke potencijale pokažu u nekim drugim "mirnijim" oblastima, koje im omogućavaju da više ostanu žena i majka (umetnosti, muzici, prosveti, u širokoj oblasti medicine i preventive i sl.). Zato darovitu ženu treba razmatrati i ocenjivati njen rad *u sklopu društvenih okolnosti* i mestu i ulozi koju ima u društvu. Darovitu ženu je pogrešno upoređivati prema kriterijumima i kroz prizmu uspešnog muškarca. Ona nije slabija od muškarca, već je jednostavno *drugačija* od njega. Uspešan se može biti na mnogo različitih načina i puteva uz sve razlike koje postoje između muškarca i žene. Za takav put je neophodno međusobno poštovanje i uvažavanje različitih oblika stvaralačkih doprinosa, pa ako su značajni, značajni su zato što su raznovrsni, čime život čine za-nimljivijim, bogatijim, privlačnijim. Treba imati u vidu da ni svi daroviti muškarci ni sve darovite i kreativne žene nisu isti i da su razlike ponekad veće među darovitim muškarcima ili među darovitim ženama nego između muškarca i žene.

Razmatranje faktora (ne)uspeha darovitih i kreativnih žena zahteva produbljeno analiziranje i kroz vremenske periode (epohe). Da žene predstavljaju značajan stvaralački potencijal, najbolje pokazuju "samonikle" žene-umetnice u slikarstvu,

muzici, igrama, ručnoj izradi umetničkih predmeta (nakita, tepiha, nameštaja i sl.), koje su bez odgovarajućeg obrazovanja, a ponekad i nepismene, stvarale prekrasna dela. Samo akademska merila u procenjivanju rezultata rada darovitih i kreativnih u brojnim oblastima života, sužava dijapazon stvarnih čovekovih potencijala, osiromašuje život i čini ga jednostranim, a ne retko i dosadnim.

Za darovitost kao fenomen, prvo su se zainteresovali filozofi a znatno kasnije psiholozi, pedagozi, sociolozi. Prvo veliko istraživanje koje je imalo longitudinalni karakter, započeo je američki psiholog Terman (Terman, L., 1925-1953) i 1921. godine, a zatim je sledio čitav niz naučnika – psihologa, koji su proučavali ovaj fenomen: P. Viti, Tejlor, Renzuli, Ganje i drugi. Stvaralaštvo (kreativnost) kao specifičan, poseban fenomen, proučavan je nešto kasnije, posle određenih rezultata dobijenih u istraživanjima opštih sposobnosti, inteligencije. Skoro sva istraživanja su bila usmerena na prirodu intelektualnih sposobnosti i njihovih procesa.

Da bi se jasnije sagledalo pitanje o darovitosti i stvaralaštvu žena, potrebno je izneti neka shvatanja i teorije o tim fenomenima i definicije koje ukazuju na njihovu strukturu.

Teorije o intelektualnim sposobnostima zanimljive su pre svega zato što čine *osnovu i okvir za razumevanje različitosti rezultata*, naročito u oblasti stvaralaštva. Od teorije zavisi i kakvi će se instrumenti praviti i na koji način primenjivati u utvrđivanju nivoa sposobnosti.

Teorije o darovitosti i kreativnosti su brojne i ukazuju na razvojni put u sticanju saznanja koja su o tim fenomenima utvrđivana (otkrivana). Za pitanje o kome raspravljamo, važno je shvatanje i definicija Morlanda (Morland, S. P., 1971) koja omogućava potpunije razumevanje čovekovih potencijala. Morland smatra da se visoka dostignuća odnose na pokazane rezultate i/ili pokazane sposobnosti u nekoj od sledećih oblasti: a) opšte intelektualne sposobnosti; b) specijalne akademske sposobnosti; c) kreativno ili produktivno mišljenje; d) sposobnost za vođstvo; e) vizuelne ili srodne umetnosti; f) psiho-motorne sposobnosti.

Slično shvatanje ima i Pasou (Passow, A. H., 1979) koji talenat definiše kao sposobnost za superiorna postignuća u bilo kojoj vrednoj oblasti (području) ljudske delatnosti, ali ih ograničava na sledeće, kao što su: jezici; društvene i prirodne nauke i matematika; umetničke oblasti kao što su muzička, grafička, plastične i mehaničke umetnosti; oblasti ljudskih odnosa.

Renzuli (Renzulli, J., 1978) je predložio definiciju prema kojoj se darovitost sastoji od interakcije tri glavne grupe ljudskih sposobnosti: 1. iznad-prosečne opšte sposobnosti; 2. visoki nivo izvršavanja zadataka; 3. visoki nivo kreativnosti. Daroviti su, po njegovom mišljenju, oni koji poseduju ili su sposobni da razvijaju ovaj složeni skup svojstava i da ih primene na bilo koju potencijalno vrednu oblast ljudskih postignuća.

Gardnerova teorija sposobnosti (Gardner, H., 1986) daje još širu osnovu za potpunije razumevanje darovitosti i kreativnosti. Gardner kaže da poстоje ubedljivi dokazi o postojanju nekoliko relativno autonomnih intelektualnih sposobnosti: 1. lingvističke; 2. muzičke; 3. logičko-matematičke; 4. prostorne; 5. telesno-kinestetičke; 6. –inter i –intra personalne. One takođe mogu biti kombinovane na više prilagodljivih načina, zavisno od pojedinca i kulture.

Ova definicija sadrži i kulturne razlike koje deluju tako što realizovanje iznesenih sposobnosti zavisi i od *sredine* u kojoj se one manifestuju. Kulturne razlike istovremeno ukazuju koji se rezultati cene i vrednuju, pa prema tome i koje od njih će biti više i brižljivije podsticane, razvijane i cenjene. Takođe je značajno *kako* uslovi date sredine to omogućavaju.

Iako intelektualne sposobnosti čine osnovu i predstavljaju dobar indikator za stvaralaštvo, one nisu isto što i kreativnost i među njima nije znak jednakosti.

Fenomen kreativnosti je svestrano proučavan i utvrđivanu su brojna i značajna saznanja o ovom fenomenu. Gilford (Guillford, J. P., 1959) smatra da je kreativnost složena sposobnost ličnosti a njena struktura je sastavljena od brojnih činilaca koji podstiču i omogućavaju stvaralaštvo. Među osnovne elemente koji određuju nivo kreativnosti, ubrajaju se: originalnost (osetljivost, pronicljivost); fleksibilnost; fluentnost (doziranje odgovora na određeno pitanje i njihovo nijansiranje). Kreativnost uključuje i druge faktore: mišljenje, maštu, pamćenje, motivaciju, temperament, svojstva karaktera, aspiracije. Gilford takođe naglašava da kreativnost u značajnoj meri zavisi od socijalno-kulturne sredine.

Pod kreativnošću Torens (Torrance, R., 1964) podrazumeva sposobnost za jasnim opažanjem nedostataka, promašaja u znanju, osetljivost za dis-harmoniju. Stvaralački akt deli na opažaje problema, traženje rešenja, rešenje i formulisanje hipoteza, proveru hipoteza, njihovu modifikaciju i nalaženje rešenja.

Skoro sve definicije naglašavaju da je stvaralaštvo sposobnost da se pronađu nova rešenja, sagledaju problemi iz novog ugla, iznesu novi pogledi, ideje i nova uviđanja, a što se prihvata kao nešto novo što ima socijalnu, duhovnu, estetsku ili tehničku vrednost.

U ispitivanju i procenjivanju darovitosti i kreativnosti, primenjuju se dva načina ili dva postupka: 1. procena (ocena) rezultata (ishoda) rada (delovanja) darovitosti i kreativnosti; 2. procena (ispitivanje) darovitosti i kreativnosti različitim instrumentima, sastavljenim prema ciljevima istraživanja.

1. Procena (ocena) rezultata rada

Iako je procenjivanje rezultata rada dosta pouzdan postupak, postoje neke teškoće, od kojih ćemo pomenuti samo glavne. Prva teškoća (problem) se odnosi na *kriterijume* procenjivanja. Koji su kriterijumi i ko ih utvrđuje? Sa kojih stanovišta (teorijskih i estetskih)? Koji je društveni kontekst, postojeća shvatnja, tradicija u kojima se vrši procena o tome u čemu je doprinos, šta je to što je novo, drugačije i u čemu se ono sastoji? Procenjivanje rezultata je pouzdanije i zbog toga što omogućava da se date ocene (procene) ponovo preis-pituju (u različito vreme), da se preispitaju i kriterijumi i vreme u kome su ti rezultati postignuti.

2. Procenjivanje darovitosti i kreativnosti pomoću različitih instrumenata kod odraslih i dece i mlađih.

Kada se primenjuju kod ovih drugih, imaju za cilj da otkriju one pojedince koji još nisu imali priliku ili povoljne uslove da manifestuju svoje potencijale i da se za njih, eventualno, primeni odgovarajući pedagoški tretman.

Ove instrumente ćemo pomenuti po grupama (vrstama): a) instrumenti za utvrđivanje intelektualnih sposobnosti i intelektualne darovitosti (za sve uzraste); b) instrumenti za utvrđivanje kreativnosti (stvaralaštva).

a) U ovu grupu spadaju testovi za utvrđivanje intelektualnih sposobnosti koji mogu biti verbalni i neverbalni. Darovitima se smatraju oni čiji rezultati su, na nekom od verbalnih testova, iznad 145 QI ili, ako se na nekom neverbalnom testu rezultati nalaze na i iznad 98-og percentilnog ranga.

Granice za određivanje darovitosti nisu iste kod svih autora; neke su vrlo visoke, dok drugi smatraju da treba biti blaži ako su u pitanju mlađi učenici (deca), i da treba obratiti pažnju na sve one čiji se rezultati nalaze u gor-njoj četvrtini rang-liste.

b) Instrumenti za utvrđivanje kreativnosti.

Postoji velika raznovrsnost svih testova za različite uzraste. Torens je smislio postupak, ne samo za utvrđivanje kreativnosti, već je nastojao da se rezultati kvantifikuju, to jest da se odredi nivo kreativnosti (Torrance Tests of Creativity, 1964). Na taj način je stvorio platformu za dalja brojna istraživanja.

Valač i Kogan (Wallach, M., Kogan, N., 1965) smatraju da prenošenje testovnih modela merenja intelekta na merenje kreativnosti (koja su vršili Gilford, Kogan i njihovi saradnici) jednostavno dijagnostikuju QI, kao i obični testovi inteligencije. Vremenom, i testovi za utvrđivanje kreativnosti su se usavršavali i široko se primenjuju svuda u svetu (nedovršeni tekstovi, nedovršene rečenice, sastavljanje priče na osnovu nekoliko zadatih reči, pravljenje crteža na osnovu nekoliko crta (linija) ili drugih grafičkih elemenata itd.).

Tumačenje rezultata na ovim testovima je složeno i podložno je subjektivnim shvatanjima procenjivača.

Ono što je u ovom kontekstu od interesa je pitnje: da li su utvrđene razlike između darovitih i kreativnih žena i darovitih i kreativnih muškaraca? Ako jesu utvrđene razlike, da li su značajne i u čemu se sastoje?

Saznanja koja su nam bila dostupna odnose se samo na razlike između muškaraca i žena, proučavane iz različitih uglova (stanovišta). Takvih istraživanja bilo je mnogo u svetu, ali i u nas, naročito 70-ih i 80-ih godina prošlog veka. (Kandido-Jakšić Maja, Smiljanić Vera i saradnici, Mladenović Uroš i drugi).

Ovde ćemo izneti neke rezultata istraživanja Maje Kandido-Jakšić (1995), jer se ovo istraživanje odnosi na suštinsko pitanje *o savremenim odnosima među polovima*. Istovremeno, u ovom istraživanju se dovoljno ukazuje i na način kako bi te odnose trebalo menjati (poboljšavati). Dobijeni rezultati idu i u pravcu podsticanja stvaralačkih potencijala žena i načina njihove realizacije.

Ispitivanje M. Kandido-Jakšić se odnosilo na utvrđivanje (saznavanje) mišljenja starijih adolescenata (gimnazijskih maturanata) o idealnom muškarцу i idealnoj ženi.

Glavni nalazi ovog istraživanja ukazuju na *promenu stavova* pod uticajem socio-ekonomskih faktora u odnosu na usvajanje tradicionalnih muških i ženskih uloga kod savremene omladine. Autorka je utvrdila da su savremene devojke znatno promenile svoja shvatanja i da podjednako vrednuju muške i ženske osobine. Mlađi, međutim, nisu ispoljili takve tendencije, već i dalje idealizuju žene i muškarce taraditionalno-patrijarhalnog tipa. Od muškaraca se očekuje da razvijaju specifične muške osobine kao što su: agresivnost, ambicija, fizička snaga, takmičarski duh, racionalnost, uspešnost, dominantnost, samopouzdanje, sposobnost preuzimanja rizika, hrabrost i borbenost.

Od žena se očekuje da razvijaju posebne ženske sposobnosti koje podrazumevaju sposobnost da vole i saosećaju, da zadovoljavaju potrebe drugih, osobito svoje dece, da brinu o kući i svim članovima porodice, da budu korisne i pokorne.

Iz iznesenog se vidi prošireni spisak već odavno poznatog i starog stereotipa o muškarcu i ženi.

Muškarci, konstataju autorka, odgajani u tradicionalnim stegama, zbu-njeni promenjenim ponašanjem žene, gube svoj nekadašnji autoritet i vlast i postaju sve nesigurniji.

Pa i pored toga, u ovo naše vreme, žena se po prvi put oslobađa tipičnih, vekovno ustaljenih dužnosti i obaveza i traži svoj novi identitet, kaže M. Kandido-Jakšić, pri čemu nailazi na mnogobrojne prepreke.

Put oslobađanja i pune emancipacije je dug i naporan. Ali žene današnjice imaju glavne uslove (zakonske i druge) da u tome uspeju. Pri tome, obrazovanje, rad i upornost čine glavne elemente budućeg potpunijeg uspeha. Naravno, pod uslovom da imaju priliku da to i u svom radu i delovanju manifestuju.

Jovan Đorđević

METODOLOŠKA ISTRAŽIVANJA DRUŠTVENO-MORALNOG RAZVOJA I VASPITANJA (sa osrvtom na darovite)

Metode, tehnike i instrumente proučavanja relevantnih problema moralnog razvoja dece i mladih, primenjena u radovima (studijama) Pijažeа, Hartšorna i Tabe, Kolberga, Mekgovena, Lia, N. Bula, Bronfenbrenera i saradnika. Pitel i Mendelson - selektivni pregled različitih metodoloških postupaka; P. E. Vernon - prednosti i nedostaci "glavnih tipova metoda": intervju, objektivnih beležaka, skaliranja, inventara, upitnika sociometrije, projektovanih tehniki, testova ponašanja i kontrolisanih eksperimenata. Metode prognoziranja i futuroloških predviđanja uz multidisciplinarnu primenu specifičnih metoda i postupaka i u kombinaciji sa drugim naukama. Primena sociometrijske metode u proučavanju moralnosti- u Engleskoj u 2007. godini (Univerzitet u Warwick-u) ispitivanje društvenih i moralnih vrednosti darovitih učenika, uz primenu sedmostepene skale na upitniku sa 79 ponuđenih vrednosti i u Srbiji (Visoka škola za obrazovanje vaspitača u Vršcu) da bi se utvrdili faktori koji bitno utiču na sistem vrednosti darovitih učenika, na uzorku članova MENSE (136 članova) i kontrolnoj grupi od 225 učenika srednjih škola. Primenjen je grupni test opštih sposobnosti i petostepena skala na upitnik sa ponuđenim vrednostima.

Empirijska istraživanja u oblasti morala započeta su krajem XIX veka. Osbornov rad (Osborne, P. W., 1894) *Etički sadržaji dečijeg mišljenja* smatra se najstarijom studijom o moralnosti, a četiri godine kasnije – 1898, (Sharp, F. C.) je organizovao obimnije istraživanje moralnih sudova, u cilju primene i provere jedne objektivnije metode ispitivanja moralnih sudova (*Objektivne studije nekih moralnih suđenja*). U ovom istraživanju Sharp je primenio deset hipotetičkih situacija, zahtevajući da ih ispitanici vrednuju na osnovu vlastitih moralnih uverenja. Smatra se da su pomenuta dva rada *pionirski pokušaji* istraživanja u domenu morala.

U proteklom periodu objavljen je veliki broj istraživačkih radova o moralu i moralnosti uz primenu različitih metoda, tehnika i instrumenata. Raznovrnost u metodološkom pogledu i veliki broj istraživanja, nametnuli su potrebu njihovog kritičkog razmatranja i procenjivanja kao i potrebu za izvesnim sistematizovanjem.

Pitel i Mendelson (Pittel, Stephen and Mendelson, Gerald, 1966) dali su pregled radova o procenjivanju moralnih vrednosti, uz primenu različitih metodoloških

postupaka, instrumenata i tehnika- Pomenuti autori su sačinili *selektirani pregled*, ograničavajući svoje razmatranje na radeve koje su smatrali najznačajnijim u proučavanju moralnih vrednosti i koji sa teorijskog i meto-dološkog stanovišta imaju širu primenu i veći značaj. U studiji *Merenje moralnih vrednosti – pregled i kritika* obuhvatili su radeve iz vremenskog perioda koji pokriva sedamdeset godina, od 1894. do 1964. godine.

Budući da se pregled istraživanja završava sa 1964. godinom, u njemu nisu našle mesta savremene metode, instrumenti i postupci kao što su matema-tika i kibernetika, tehnike modeliranja i dr., koje nalaze sve veću primenu u proučavanjima i istraživanjima društvenih nauka, pa i u proučavanju morala i moralnosti.

Pregled istraživačkih metoda i tehnika u području društvenog vaspitanja uradio je engleski psiholog P. E. Vernon (Vernon, Philip, 1963) u radu *Kritički pregled istraživačkih tehnika u društvenom vaspitanju*. Vernon ukazuje da, i pored toga, što postoji dobro mišljenje o metodama i tehnikama koje primenjuju psiholozi "motivacija i mišljenje dece i odraslih toliko su kompleksni da ove metode pokazuju znatne teškoće i slabosti koje utiču na validnost dobijenih rezultata". Vernon je izložio i komentarisao prednosti i nedostatke sledećih devet "glavnih tipova metoda": intervju, objektivnog beleženja, posmatranja, skaliranja, inventara, upitnika, sociometrijskih metoda, projektivnih tehnika, testova ponašanja i kontrolisanog eksperimenta.

U saopštenju čemo izložiti najpoznatije radeve istraživanja o proučavanju relevantnih problema moralnog razvoja dece i mlađih, sa posebnim ukazivanjem na metodologiju koja je u njima primenjena.

Obimna studija Hartšorna i Meja (Hartshorne, H. and May, M. A.), sada već klasična, obrađuje probleme *obmane* (1928), *samokontrole* (1929) i *organizacije karaktera* (1930).

Ispitivanjem je obuhvaćemo 11.000 učenika javnih i privatnih škola, na uzrastima između 11 i 16 godina starosti. Za utvrđivanje ponašanja primenjena je serija dvadesetak različitih testova koji su posedovali kvalitete "realnosti". Izvestan broj testova bio je predviđen za merenje znanja o moralnom a jedan od njih sadržavao je 50 opisa različitih socijalnih situacija. Za svaku situaciju ponuđena su četiri rešenja, među kojima je ispitanik trebalo da odabere jedno. U drugim testovima od ispitanika je zahtevano da zauzimaju stavove, određuju pravac delatnosti, identifikuju izloženi postupak, određuju smisao moralnih termina i sl. U testovima su primenjivani različiti tipovi zadataka: prepozna-vanje, vušestruki izbor, zadaci ostvorenog tipa, zadaci sa više mogućih odgovora i sl.

U ispitivanju moralnog ponašanja korišćene su i serije testova ponašanja, sa različitim situacijama, u kojima je subjektivno pružana mogućnost da varaju (u nastavi, igri ili sportu), ukradu, daju lažne odgovore o sebi, biraju između ličnih i kolektivnih nagrada i priznanja, odlučuju da nešto zadrže za sebe ili da to podele sa nekim siromašnim drugom (obmana prepisivanjem, laganje, samohvalisanje, krađa). Treba ukazati da su istraživanja Hartšorna i Meja zasnovana na društvenim vrednostima ponašanja, a ne na određenim realnim svojstvima. Ispitivanja su dosta kritikovana u stručnoj literaturi, a stavljen je i niz primedaba na primene testova.

Posebno su značajna kompleksna, intenzivna i dugotrajna proučavanja razvoja prirode i suštine moralnog karaktera, koje su preduzeli Havigherst i Taba (Havigherst, R. J. i Taba, H., 1949). U procenjivanju moralnog karaktera (poštenja, hrabrosti,

odgovornosti, lojalnosti i prijateljstva) učestvovali su vršnjaci, nastavnici, skautske vođe i omladinski rukovodioci.

Autori su kao glavni kriterijum za procenjivanja karaktera ispitivanih subjekata uzeli *reputaciju* kao realističniju oznaku karaktera. Instrumenti pomoću kojih su prikupljeni podaci o reputaciji obuhvatili su: kontrolnu listu, sastavljenu od 126 situacija sa različitim stepenima ponašanja određenog subjekta; skicu karaktera (seriju kratkih oznaka karaktera); tehniku "pogodi ko je to" (test od 26 stavki datih u parovima suprotnosti; portret "Pogodi ko je to").

Osim podataka koji su se odnosili na procenu reputacije, za svakog subjekta je prikupljen i veliki broj podataka o socijalnom poreklu i o individualnim karakteristikama.

Za prikupljanje podataka o socijalnom poreklu primjenjeni su sledeći instrumenti: klasifikacija socijalnog statusa, indeks socijalnih karakteristika, upitnik o odnosima u porodici, intervju sa nastavicima i građanima, socio-metrijski test za utvrđivanje omiljenosti ispitanika među vršnjacima.

Velika grupa podataka odnosila se na individualne karakteristike. Primjeno je 13 različitih instrumenata: esej o životnim idealima ("kakva osoba bih želeo da budem"), upitnik o uverenju ispitanika, test životne situacije (problemi iz života, za prikupljanje podataka o sposobnostima korišćenja moralnih načela u vladanju), test moralne ideologije (za utvrđivanje šta ispitanici smatraju dobrim a šta rđavim u ponašanju odraslih); test emocijonalnog života, da bi se sagledalo koja iskustva imaju veliki emocionalni značaj za ispitanike; Munijeva kontrolna lista problema za dobijanje podataka o ličnoj prilagodljivosti; testovi inteligencije (Stanford-Bine i Veksler-Belvi skala za odrasle); školske ocene; inventari interesovanja; Roršahov test i Test tematske apercepcije – TAT.

U studiji je definisano četiri tipa karaktera: prkosan, submisivan, adaptivan i samostalan, izdvojena je kategorija neprilagođenih osoba i konstatovano da najveći utaicaj na karakter imaju porodica, propisi zajednice, religija i društvo.

U radu *Moralno rasuđivanje deteta* (1932) psiholog Žan Pijaže (Jean Piaget) je dinamičnim prilazom i na kreativan način otkrio i obrazložio studije (etape) u evoluciji moralnog rasuđivanja o dobru i zлу, kod dece na uzrastu od 2–14 godina.

Pijaže je svoja istraživanja počeo proučavanjem *pravila u igri* i kako ih se deca pridržavaju. U proučavanju ovih problema pošao je od stava da je "jedino dobra metoda u proučavanju moralnih činjenica da se izbliža posmatra i prati što je moguće veći broj individualnih slučajeva", a najbolje je ako se *posmatra igra*, kao najslobodnija aktivnost deteta. Da bi se što više približio deci Pijaže je i sam učestvovao u omiljenim dečjim igrama i aktivnostima. Smatrao je da je *posmatranje* "jedino sigurna metoda". Ovu metodu Pijaže nije apsolutizovao i nije je smatrao dovoljnom u naučnom istraživanju. Uvideo je da posmatranje omogućava dobijanje malobrojnih i fragmentarnih podataka pa je svoj postupak proširio na primenu *kratkih priča* koje su bile povezane sa objektivnom odgovornošću, a ispitivanje je dopunio uključivanjem i školske dece. Pričice su sadržavale različite pristupe, a od dece se zahtevalo da kažu u kojoj je od dve takve priče pristup bio veći ("priče u parovima"). Priče su bile smisljene tako da su motivacija, namere i posledice varirale, a priroda ponašanja je ostajala relativno konstantna. Ova metoda je bila dopunjena iscrpnim i slobodnim *intervjuima*, koji su bili neusiljeni, slobodni i bez standardizovanih pitanja,

uz podsticanje ali ne i usmeravanje, uz nastojanje da čitav tok razgovora odgovara dečijem novu shvatanja.

Pijaže je posebno razvijao *kliničke razgovore* kao semistandardizovano sredstvo za testiranje dece. Na taj način je konstituisao svoju *kliničku metodu* (*méthode clinique*) kao svojevrsnu *kombinaciju intervjeta i eksperimenta*.

Primena ove metode, što je slučaj i sa kliničkom metodom, je veoma delikatna. Zahteva: solidno poznavanje razvojnih mogućnosti dece određenog uzrasta, široku opštu kulturu, osetljivost za uočavanje problema, mnogo strpljivosti, takta i razumevanja, prethodnu dužu obuku i neophodno iskustvo za uspešnu primenu.

U proučavanju moralnog razvoja Kolberg (Kohlberg, Lawrence, 1963) je imao *kognitivno-razvojni pristup*. U svojim istraživanjima primenjivao je *kombinovani metod intervjeta i upitnika na osnovu postavljenih moralnih dilema*. Sadržaj i metod intervjeta inspirisani su Pijažeovim radom, ali je Kolbergov metod i procedura znatno razrađenija i više usmerena ka mogućnostima *kvantifikacija*. Kolbergov upitnik je sastavljen iz *devet standardizovanih priča*, sa relativno složenim moralnim problemima, koje subjekta stavljuju pred izvesne moralne dileme. U pričama dolaze do izražaja sadržaji sa "aktima poslušnosti prema socijalno legalnim pravilima, ili naredbe autoriteta koje su dolazile u sukob sa ljudskim potrebama, ili pomoći drugim osobama".

Subjekti su ispitivani individualno i od njih je zahtevano da izaberu jednu moralnu situaciju. To je bio povod za razmatranje alternativne akcije za koju se subjekat izjasnio i za postavljanje niza pitanja od strane ispitivača sa ciljem da subjekat objasni razloge zbog kojih se odlučio za određenu situaciju.

Zaključke svojih istraživanja Kolberg je zasnovao na rezultatima koje je dobio na jednoj grupi dečaka (72 subjekta) iz predgrađa Čikaga. Dečaci su bili predstavnici tri uzrasna nivoa (10, 13 i 16 godina) i pripadali su svim društvenim klasama. Polovina grupe je bila sastavljena od socijalno privlačnih, popularnih dečaka, a druga grupa od socijalno izolovanih, nepopularnih dečaka. Sve grupe su bile upoređene prema QI testovima. Isti postupak je primenjen i na grupi od 24 delikventa, starih 16 godina, zatim na grupi od 24 šestogodišnjaka i grupi od 50 dečaka i devojčica starih 13 godina, koji su živeli izvan Bostona.

Godine 1957. Kolberg je započeo longitudinalnu studiju s ciljem da utvrdi pristupe razvoju moralnog rezonovanja od njegove pojave u detinjstvu do završenih oblika u zrelosti. Kolberg pridaje poseban značaj rezultatima ove studije i ona predstavlja jednu od glavnih podloga njegove teorije o fazama moralnog razvoja.

Neophodno je pomenuti i istraživanja Megovena i Lia (Magowan, S. A. i Lee, Terence, 1970) o korišćenju *projektivnih tehniki* i merenja moralnih sudova. U radu *Neki izvori grešaka pri korišćenju projektivnih metoda namenjenih merenju moralnih suđenja* (1970) Megoven i Li su proveravali mogućnosti primene *testa doživljavanja priča* u proučavanju moralnog suđenja dece s obzirom na neke utvrđene greške do kojih dolazi primenom projektivnih tehniki.

Istraživanjem je obuhvaćeno 98 učenika iz tri seoske osnovne škole. Subjekti su bili na uzrastu od 9 do 12 godina.

Za utvrđivanje projekтивне fluentnosti konstruisali su poseban *merni instrument u slikama* a ne u verbalnom obliku, kako bi smanjili mogućnost transfera u eksperimentalnim situacijama. Test je sadržavao šest jednostavnih slika-crteža od kojih su tri bile sa smisлом a tri bez smisla i predstavljeni su u apstraktnoj formi. Zadatak

subjekata je bio da za 20 minuta, nezavisno jedan od drugog, što detaljnije opišu slike. Tri stručnjaka, nezavisno jedan od drugog, procenjivali su ponaosob rezultate svakog subjekta. Posle sređivanja rezultata eliminisani su ispitanici koji nisu ispunili određene zahteve. Dalje ispitivanje je nastavljeno uz primenu priča koje su bile podeljene na dve promenljive: šest priča sa nepoznatim sadržajem a drugih šest sa poznatim sadržajima i situacijama, biranih i modifikovanih iz savremenih knjiga za decu. Šest priča sa poznatim sadržajem sastavljen je tako da su dve od njih bile sa izrazito "muškim" sadržajem, dve su imale izrazito "ženski" sadržaj, a preostale dve su bile neutralne.

U metodološkom pogledu autori smatraju da opisane instrumente tipa prisilnog izbora treba koristiti kad god je to moguće zbog toga što primena ovih instrumenata može pružiti kontrolu nad razlikama u: projektivnoj fluen-tnosti, stepenu aspiracije, razumevanju i reaktivnoj fluentnosti.

U periodu između 1960. i 1970. godine posebno su razrađivane metode i tehnike proučavanja čvrstine moralnih sudova i priroda konformističkog ponašanja. Na proučavanje ovog problema posebno su uticala istraživanja Solomona Aša (S. Asch, 1951, 1952. i 1956).

Eksperimenti Aša su u suštini bili veoma jednostavnji. Subjektima su prikazivane dve bele kartice: na jednoj je bila ucrtana jedna a na drugoj tri linije različitih dužina. Zadatak se sastojao u tome da subjekti između tri linije pronađu onu koja je bila jednakih dužina sa linijom na drugoj kratici. Eksperimenti su bili grupni i u njima je učestvovalo 7-9 subjekata. Svi subjekti, osim jednog, bili su u dogовору са eksperimentatorom i davali su iste netačne odgovore. Rezultati eksperimenta su pokazivali da ispitanik pod pritiskom grupe, povodeći se za netačnim odgovorom većine, sve više odustaje od sopstvenih, prethorno izrečenih ili tačnih odgovora (sudova).

Slična ispitivanja su obavili i Kratčild, Ozgud, Holander, Mentmolen, a u bivšem SSSR-u Sofikov, Safin, Lavrinjenko.

Većina istraživača je nastojala da dalje razvije, obogati, usavrši i pojednostavi postupke, tehnike i procedure istraživanja, kako bi dublje pronikla u prirodu konformističkog ponašanja. Izgleda da je u tom pogledu dalje otišao Kratčild, čija se metodologija razlikuje od Ašove.

Kratčild (Krutschfield, R. S., 1962) je uočio izvesne nadostatke u metodologiji S. Aša. Konstatovao je da postojanje grupe subjekata, koji su bili u dogовору са eksperimentatorom, komplikuje izvođenje opita, pogotovo kada su u pitanju deca. Osim toga, u svakoj seriji opita bilo je moguće ispitivanje samo jednog subjekta, što je zahtevalo veliki broj eksperimenata i na taj način rad činilo neekonomičnim. Zbog toga je Kratčild razradio metod koji je bio pogodan za istovremeno izvođenje eksperimenta sa grupom od pet subjekata, kao i sa variranjem uslova. Grupa od pet subjekata istovremeno se nalazila u izolovanim kabinama, od kojih je svaka bila opremljena tablom sa signalnim lamicama i tasterom za davanje odgovora. Na ovaj način svaki pojedinac je bio u mogućnosti da sazna odgovore ostalih ispitanika, kao i da saopšti svoj odgovor. Zatim je eksperimentator, pošto su sve signalne lampice bile povezane jedino sa njegovom kontrolnom tablom, davao netačne ali istovetne odgovore i na taj način organizovao "grupni pritisak". U ovom eksperimentu je bio slabiji socijalni pritisak na pojedinca nego što je to bio slučaj u eksperimentima Aša. Jer, dok su se u eksperimentima Aša ispitanici nalazili u situaciji

neposrednog opštenja, što je uticalo da socijalni pritisak bude snažniji, dotle su u opitima Kratčilda oni bili posredno povezani jedan sa drugim.

Kratčild je dopunio svoj postupak i time što je posle obavljenog eksperimenta široko primenjivao *intervjuisanje*, pa je na taj način dobijao veoma korisne dopunske podatke.

Oba eksperimentalna postupka su omogućavala variranje uslova, kako po sadržaju tako i po formi, i davali su statistički značajne rezultate, koji su do određene mere omogućavali da se sagleda karakter ponašanja ipsitanika. Tehnike ispitivanja su omogućavale uvođenje različitih motiva izbora pri odgovorima.

Drugacijim prilazom u proučavanju problema komformizma unekoliko se razlikuje metoda američkog profesora Bronfenbrenera (Urie Bronfenbrener, 1967) i saradnika.

Od prethodno izloženih postupaka metod Bronfenbrenera se razlikuje ne samo po načinu postavljanja pitanja već i po grupama koje svojim suprotnim stavovima vrše pritisak na pojedince. U jednom slučaju grupa se sastojala od subjekata istog uzrasta, a u drugom slučaju za eksperimentalni pritisak su uzimani odrasli – roditelji i nastavnici.

U suštini, eksperimentalni postupak Bronfenbrenera se sastojao u *primeni serija priča-dilema sa moralnim konfliktima*, koji su bili zanovani na principu sukobljavanja moralnih normi dece sa normama koje pred njih postavljaju odrasli.

Od subjekata je zahtevano da odgovore na niz konfliktnih situacija pod tri različita uslova: pod *neutralnim uslovima*, kada im je rečeno da niko osim ispitivača neće biti upoznat sa njihovim odgovorima; u drugoj seriji ispitanici-ma je saopšteno da *svoje odgovore potpišu* i da sa njima *neće biti upoznati drugovi iz razreda*; u trećoj seriji ispitanicima je saopšteno da svoje odgovore potpišu i da sa njima *neće biti upoznati njihovi roditelji i nastavnici* (eksperimentalni "pritisak odraslih").

Pomenute metodologije su primenjivane za sve učenike uključujući i darovite (talentovane).

U prikazanim proučavanjima raznih aspekata moralnog vaspitanja ne može se govoriti ni o jednoj metodi koja bi bila posebna, specifična, za ovu oblast istraživanja. Metode upotrebljene u ovoj oblasti istraživanja uglavnom su one koje se inače koriste u društvenim naukama, pa i u psihologiji i pedagogiji. Prodiranjem metoda i instrumenata drugih nauka (sociologije, psihologije, medicine itd.) one joj mogu doneti nove ideje samo u slučaju ako budu prilagođene sadržaju i specifičnostima pedagoških istraživanja. Korišćenjem metoda susednih (graničnih) nauka obogaćuju se sadržaj i postupci istraživanja, pruža mogućnost da se razmatra predmet proučavanja, ali takođe i elementi složenog fenomena obrazovanja i vaspitanja.

Na eksplorativnom stupnju u oblasti moralnog vaspitanja uspešno su korišćene sledeće metode: slučajno posmatranje, impresija, introspekcija, intervju. Rezultati dobijeni ovim metodama ne omogućavaju generalizacije u oblasti moralnog ponašanja, ali mogu da posluže kao dobra osnova pri formuisanju prepostavki za dalja, temeljnja i sistematska proučavanja, uz primenu drugih metoda i tehnika.

Posle ovih, dolaze metode koje su vezane za sistematska i objektivna (nepristrasna) istraživanja. Zbog složenosti pojava koje se proučavaju, u do-sadašnjim istraživanjima korišćen je veliki broj različitih metoda i tehnika: vođeni intervju, objektivno beleženje ponašanja, upotreba različitih skala, primena inventara,

sociometrijske metode i tehnike, priče-dileme uz primenu različitih konfliktnih situacija, projektivne tehnike, testovi ponašanja, kontro-lisani eksperimenti.

U uslovima naglašavanja sistema evropskih vrednosti, zatim vrednosti globalizacije, kao i različitih sukoba ekstrema i nacionalizama, u Engleskoj su želeleli da utvrde koje su to specifične engleske vrednosti, koje treba poučavati i razvijati kod dece i mladih, na uzrastu do 16 godina.

Ovaj zadatak je 2007. godine poveren timu stručnjaka Univerziteta u Varviku (Warwick) u okviru projekta "The Core Values of Gifted and Talented Students in England" ("Bitne vrednosti darovitih i talentovanih učenika u Engleskoj"). Da bi se saznale te vrednosti određen je uzorak od 500 učenika, članova Nacionalne organizacije za darovite i talentovane. Ispitanici su odgo-varali na upitnik "Pregled važnih vrednosti i uverenja" (Schwarz Value Survey, 1990), koji je sadržavao 70 ponuđenih vrednosti, uz primenu sedmostepene skale ("0", "nije važno", "važno je", "vrlo važno" i "izuzetno važno"). Učenici su se opredeljivali za vrednosti i stepen njihovog značaja za njihov život i rad. Dobijeni podaci istraživanja obrađivani su prema polu ispitanika, religijskoj i etničkoj pripadnosti, kao i tipu škole koju su pohađali.

Slična ispitivanja su, 2009. godine, obavljena u Srbiji, da bi se utvrdili faktori koji utiču na sistem vrednosti darovitih učenika u našim društvenim uslovima. U istraživanju je bila uključena grupa članova MENSE Srbije, kao intelektualno daroviti subjekti sa visokim stepenom QI (136 članova) i kontrolna grupa (205 učenika) četvrtog razreda srednjih škola. Primjenjen je upitnik "Schwarz Value Survey", prilagođen našim uslovima, kojim je i stručni tim sa Univerziteta u Varviku proučavao bitne vrednosti u Engleskoj.

Povezanost pojedinih vrednosti ispitivana je Čuprovim testom; rađena je faktorska analiza sa skaliranim veličinama i klaster analiza; primenjena je i multivarijantna analiza varijansi i drugih parametrijskih postupaka kao i primena Royevog testa; Pirsonov koeficijent i koeficijent kontingencije ("Sistem vrednosti potencijalne društvene elite", 2009).

Potrebno je posebno ukazati da se pedagogija kao nauka ne bavi samo problema prošlosti i sadašnjosti, već je orijentisana i na budućnost. Zbog toga je neophodno razradivati i razvijati i *metode prognoziranja* (futurologije), koje mogu da odgovore potrebama sagledavanja budućnosti, perspektiva i njenih vizija. Na taj način pedagoška funkcija treba da bude predviđanje ciljeva i rezultata delatnosti, a što je u saglasnosti sa predmetom pedagogije kao nauke.

Pod predviđanjem i prognoziranjem u pedagogiji da podrazumeva proces dobijanja relevantnih informacija u cilju organizovanja sadržaja, sredstava, metoda i formi vaspitnoobrazovne delatnosti u najširem smislu te reči.

Za traženje i dobijanje odgovora nisu dovoljne samo *empirijske metode i postupci*, već se mora prići razvijanju i primeni *metoda naučnog prognoziranja*. Istraživanje budućnosti je područje *multidisciplinarnog i interdisciplinarnog pristupa*.

Futurološke metode i predviđanja mogu se podeliti na dve velike grupe: 1. *subjektivne ili kvalitativne metode* (intuitivne metode, interpretativne metode, preskriptivne metode, normativne metode) i 2. *objektivne ili kvantitativne metode* (metode zasnovane na merenjima, deskriptivne metode, eksplorativno-analičke i dr.).

Značajno načelo metodološke futurologije *odnosi se na primenu kombinacije različitih metoda i postupaka i prognostičko prosuđivanje*.

Naučno prognoziranje u pedagogiji ima sledeće bitne osobenosti: informativnost, korišćenje iskustava iz prošlosti i sadašnjosti, vezu sa bu-dućnošću, karakter verovatnoće, zavisnost od uslova u budućnosti, naučnu zasnovanost.

Futurološka predviđanja ne spadaju u jednostavne probleme, pogotovu kada prognoze koje formulišemo želimo da zasnujemo na analizama procesa koji se sada razvijaju.

Na granici pedagogije i drugih srodnih disciplina razvija se jedna nova naučna disciplina – *didaktička prognostika*, čiji je zadatak da se bavi predviđa-njem razvoja škole i obrazovanja u budućnosti (ciljevima, sadržajima, metoda ma, funkcijama nastavnika, odnosima između nastavnika i učenika, novim obrazovnim tehnikama i dr.).

Metode i tehnike u oblasti moralnog razvoja i vaspitanja i rezultati dobijeni njihovom primenom, na koje smo prethodno ukazali, omogućili su *određivanje i izbor "modela" moralnog vaspitanja*, kao načina mišljenja o negovanju, procenjivanju i delovanju u određenim vaspitnim situacijama. Modeli pod-razumevaju stanovište o tome kako se ljudi moralno razvijaju kao i principe ili strategije za podsticanje moralnog razvoja. U celini, modeli pružaju široke osnove nauci o vaspitanju: mobilisu osećanja, podstiču mišljenje i potkrepljuju akcije.

Herš, Miler i Filding (Hersh, Richard, Miller, John, Fielding, Glen, 1980) izdvajaju šest modela moralnog vaspitanja: 1. formiranje razložnog stava (James Shever); 2. uvidljivost prema drugima (Peter McPhall); 3. razjašnjavanje vrednosti; 4. analiza vrednosti; 5. model kognitivnog moralnog razvoja (L. Kohlberg), i 6. model društvenog delovanja (Fred Newmann).

Autori smatraju da je pomenute modele najbolje posmatrati *u jedinstvu* kako bi što uspešnije i objektivnije mogli da odgovore složenostima moralnog razvoja i vaspitanja.

III

IDENTIFIKACIJA I KARAKTERISTIKE DAROVITOSTI I KREATIVNOSTI

Jovan Dordević

POZNAVANJE PRIRODE DAROVITOSTI - PRETPOSTAVKA ZA NJENO PODSTICANJE I RAZVOJ

Darovitost različitih smerova i tipova javlja se kao rezultat raznovrsnih kombinacija' svih njenih bitnih komponenata. Upoznavanje razvoja darovitosti kod deteta omogućavaju informacije o uzrasnim oblicima i pojavama obdarenosti, kao i o stepenu i intenzitetu njenog izražavanja. Darovitost je samo jedan od oblika ukupnog razvoja. Nemački psiholog Hajnrich Rot (H. Roth) ukazuje da darovitost nije statičan fenomen koji ostaje jednom zauvek. Naprotiv, i deca mogu "postati darovita" ako im se za to ponude i obezbede neophodni uslovi i odgovarajuća podrška.

Ukazaćemo na nekoliko poznatijih teorija i shvatanja o darovitosti, na mogućnosti njenog ispoljavanja, na specifične potrebe darovitih, kao i na programe i načine rada za njihovo podsticanje i uspešno razvijanje.

Pasou (Passow, A. et all., 1955) određuje talenat kao "sposobnost za izvanredna postignuća u bilo kojoj društveno značajnoj oblasti ljudskog delovanja", ograničavajući ovo područje na oblasti kao što su: jezici, matematika, umetnost, ljudski odnosi i dr.

Marland (Marland, S. P., 1971), slično kao i Pasou, smatra da su talentovana deca osobe koje su, zbog izuzetnih sposobnosti, u mogućnosti da ostvare visoka postignuća. Pod sposobnošću za visoka postignuća Marland podrazumeva osobe koje pokazuju visoke rezultate i/ili potencijalne sposobnosti u nekoj od sledećih oblasti, bilo pojedinačno ili u kombinaciji: 1. opšte intelektualne sposobnosti; 2. posebne, specijalne akademske sposobnosti; 3. kreativno ili produktivno mišljenje; 4. sposobnost za vođstvo; 5. vizuelne ili slične umetnosti; kao i 6. psihomotorne sposobnosti.

Renzuli (Renzulli, J. S., 1978) je predložio jednu operacionalnu definiciju kojom se, u stvari, ukazuje na ponašanje darovitih osoba. Renzuli smatra da se darovitost sastoji iz tri grupe svojstava: 1. natprosečne i/ili posebne sposobnosti; 2. visokog nivoa izvršavanja zadataka (velike zainteresovanosti, fascinacije i uključivanja u pojedine probleme; istrajnosti, izdržljivosti, verovanja u sopstvenu sposobnost, sposobnost identifikovanja značajnih problema u posebnim oblastima; visokog standarda za sopstveni rad i prihvatanje obaveza); 3. visokog nivoa kreativnosti (fluentnost, fleksibilnost i originalnost mišljenja; radoznalost i otvorenost za različita iskustva, želje za preuzimanjem rizika; prijemčivost za novo i drugačije; osetljivost za pojedinosti i detalje).

Renzuli ističe da ne moraju sve specifične oznake da budu prisutne kod svakog pojedinca ili u svakoj situaciji, da bi došlo do onoga što on naziva darovitim ponašanjem. Međutim, kada se radi o kreativno-produktivnoj darovitosti, onda je neophodna interakcija sve tri grupe svojstava da bi došlo do postignuća visokog nivoa.

Na osnovu ispitivanja dece sa visokim intelektualnim mogućnostima i stvaralačkim sposobnostima, Valač i Kogan (Wallach, M. i Kogan, N., 1969) su utvrdili da je ova kategorija dece uverena u svoje sposobnosti i mogućnosti, da ih karakteriše unutrašnja sloboda i odgovarajući nivo samokontrole, dobra socijalna integracija, nezavisnost u sudjenju i delovanju, interesovanje za novo i nepoznato. Odlikuju se, takođe, i velikim kognitivnim mogućnostima (mogu istovremeno da prate nekoliko nizova događaja), bogatim fondom reči, strašcu za čitanjem enciklopedija i određene literature, raznim vidovima kolekcionarstva.

Ono u čemu se pomenuti autori slažu pri određivanju darovitosti je visoki nivo razvoja pojedinaca koji im omogućava da postigu posebne i izvanredne uspehe i rezultate u određenim oblastima delatnosti.

Daroviti i talentovani ne predstavljaju homogenu grupu, njihove sposobnosti se iskazuju u različitosti i mnogostranosti oblika, obima i intenziteta, a različita shvatanja o darovitosti imaju brojne izvore.

Neki daroviti su samo iznadprosečni u odnosu na primenjene kriterijume, drugi su neobični i izuzetno retki; jedni su talentovani samo u jednoj oblasti, drugi su posebno i praktično sposobni u bilo kojoj. Jedan broj talentovanih raspolaže izuzetnim sposobnostima i mogućnostima, ali su relativno slabo motivisani za razvoj određenih potencijala, dok su drugi visoko talentovani, ali i visoko motivisani. Neki daroviti manifestuju neobične potencijale na ranom uzrastu, dok se kod drugih to pokazuje i ostvaruje mnogo kasnije. Osim toga, postoje i kulturne razlike u tome koje se delatnosti cene i vrednuju pa, prema tome, i koje od njih će biti više i brižljivije podsticane, razvijane i negovane. Prema tome, bilo koji poseban talenat će se razvijati ili biti prigušivan prema tome koliko im i kako uslovi date sredine to omogućavaju.

Obdarenost se često javlja već na ranom predškolskom uzrastu. Sasvim rano ona se, pre svega, može ispoljiti u muzici i slikarstvu. Rano pojavljivanje sposobnosti svedoči o postojanju povoljnih prirodnih uslova za njihov razvoj. Tako, na primer, kod Rimskog-Korsakova sposobnost za muziku se ispoljila već u drugoj godini, kod Mocarta - u trećoj, Čajkovskog - u petoj. Rjepin je počeo crtati u četvrtoj godini, Puškin je pisao stihove u devetoj, a Ljerrriontov u desetoj godini.

Uopšte uzev, obdarenost prema umetnosti se javlja ranije nego prema nauci, a u naučnoj oblasti obdarenost se javlja ranije prema matematici.

Pored ranog pojavljivanja za razvoj obdarenosti, veliki značaj ima i stvaranje za to povoljnih uslova: briga o razvijanju talenata, vaspitanja istrajnosti i marljivosti, umenje i upornost da se prevazilaze teškoće, individualno i individualizirano prilaženje i pomaganje, podsticanje određenih interesovanja, podrška uključivanja dece u aktivnosti prema kojima imaju povećane ili izrazite sklonosti, obezbeđivanje optimalnih uslova i sl.

Mnogi obdareni i kreativni pojedinci, koje je proučavao Džon Štajner (John-Steiner, 1985), na formativan način su usvajali interesovanja svojih roditelja. Čomski (Noam Chomsky) je, na primer, pomažući ocu tokom svog detinjstva, bio uključen u rad na proučavanju srednjevekovne hebrejske gramatike, dok je Mocart (Wolfgang

Amadeus Mocart) od ranog detinstva bio uključen ju muziku i muzičko stvaralaštvo kojim se intenzivno bavio njegov otac. Ova iskustva Stajner povezuje sa bogatom sredinom u kojoj su ova deca živela i uticajima kojima su bila izložena.

Međutim, kod jednog broja dece može i da ne dođe do pojave obdarenosti na ranom uzrastu. Njihova interesovanja su promenljiva i nestalna, pa postižu prosečne rezultate u nastavi, učenju i slobodnim aktivnostima. To, međutim, ne znači da takva deca nemaju dara. Neka od njih još nisu našla sebe u svakodnevnim aktivnostima i nisu došla u situaciju koja je najpovoljnija za pojavu njihovih individualnih sposobnosti. Proces sazrevanja njihovih potencijalnih mogućnosti je unekoliko usporen i zahteva vreme i angažovanje u određenom pravcu delatnosti. Kod takve dece, koja izgledaju prosečna, u kasnijem razvoju dolazi do naglih i burnih pojava do tada skrivenih unutrašnjih darovitosti. Spontana pojava sposobnosti može da usmeri interesovanja i aktivnosti deteta u različitim i neočekivanim pravcima: pronalazaštvu, umetničkom ili teorijsko-intelektualnom stvaralaštvu, vođstvu i društvenoj angažovanosti ili kinestatičko-fizičkoj usmerenosti.

Darovitost može da se ne pojavi i da ostane neotkrivena. To se najčešće događa kada su neadekvatni ili nepovoljni sredinski uslovi koji okružuju decu ili u kojima deca žive, kada ona ne nalaze sebe, kada se ne suočavaju sa delatnostima koje bi kod njih probudile i podstakle uspavane stvaralačke sposobnosti. Dete koje, na primer, živi na selu, u dalekoj i zabitoj provinciji, a privlače ga problemi mehanike i tehnike, nije u mogućnosti da se upozna sa komplikovanim mašinama, osim sa traktorom, eventualno sa automobilom i sl. Učenik u gradu, koji se interesuje za ekološka pitanja i probleme, ograničen je u svojim interesovanjima i aktivnostima zato što ima ograničene mogućnosti da upozna domaće životinje, ptice, ribe i dr. (B.T. Lihačev, 1993).

Nastavnici koji se zalažu da prilagode metode, postupke, organizaciju i načine rada različitim vrstama i stepenima darovitosti svojih učenika, neophodno je da upoznaju suštinske osobenosti i potrebe darovitih učenika, što će im omogućiti adekvatniji i efikasniji rad sa njima.

Darovita deca imaju brojne i sp^cne^čtrebe: potrebu da budu shvaćena i prihvaćena, da budu procenjivana zbog vlastitih interesovanja, a ne samo zbog svojih postignuća; potrebe za različitim izazovima; potrebu za podrškom, pomoći i razumevanjem, za različitim mogućnostima iskazivanja; za ohrabrvanjem da proširuju svoje mogućnosti, da diskutuju i raspravljaju; da proveravaju svoje ideje, procenjuju tuđa i drugačija shvatanja, da situacije i probleme razmatraju sa različitih stanovišta, da pronalaze alternative i razmatraju moguće posledice, da organizuju vreme i planiraju svoje aktivnosti, da nauče istraživačke postupke i telinike za pronalaženje i beleženje informacija i kompletiranje zadataka.

Imajući u vidu osobenosti i potrebe darovitih učenika, ciljevi, zadaci i sadržaji nastavnih programa moraju se predvideti tako da obezbede neophodnu socijalizaciju, individualizaciju i diferencijaciju ove kategorije učenika, kao i primenu nastavnih strategija i stilova učenja prilagođenih njihovim interesovanjima, mogućnostima i potrebama. Pojedini aspekti nastavnog procesa (ciljevi, zadaci, nastavne strategije, stilovi učenja, načini i postupci proučavanja, organizacija rada) treba da vode neophodnoj diferencijaciji u pogledu tempa i dubine.

Proučavajući kreativnost učenika, Torans (P. Torrance, 1963) je utvrdio da učenici u većini američkih škola pokazuju značajan pad u kreativnosti i kreativnom

funkcionisanju posebno oko 4. razreda osnovne škole. Da bi pomogli učiteljima da ovlađaju veštinom podsticanja i razvijanja kreativnosti, Torans i saradnici su skrenuli pažnju na razvijanje nastavnih sadržaja i zadataka u kojima se primenjuju vođeni, planirani načini mišljenja, pogodni za kreativno funkcionisanje procesa učenja. Materijali su, u stvari, predstavljali pokušaj da se izbegnu neki neuspesi, očigledno izazvani inhibitornim stavovima, nedostatkom spontanosti, nedovoljnom pripremom, kao i nedovoljnom smelošću učitelja.

Pri koncipiranju programskih sadržaja i zadataka, autori su istakli sledećih pet ciljeva:

- otkriti, motivisati i razvijati kreativnu svest;
- razvijati razumevanje o prirodi i vrednosti kreativnog mišljenja i kreativnih postignuća;
- obezbediti provokativne podatke u formi dramatizovanih priloga iz oblasti prirodnih nauka, istorije, geografije i jezičkih veština;
- stimulisati i usmeravati kreativno ponašanje;
- stvoriti svest o vrednosti sopstvenih ideja.

Da bi ostvarili postavljene ciljeve, Torans je sa svojom ekipom odlučio da razvija niz materijala, zadataka i vežbanja.

Različite vežbe i bogatstvo nastavnih materijala, koji su korelirali sa redovnim nastavnim programom, autori su kombinovali u radnim sveskama ("Sveske sa idejama") koje su nazvali: Možete li da zamislite. poziv na mišljenje i delanje. poziv na kreativno pisanje i govorenje. Nastojali su da u nastavne materijale ugrade saznanja do kojih se došlo o procesu kreativnog mišljenja, kao i o prirodi, sposobnostima i problemima učenika 4. razreda osnovne škole.

Materijali su grupisani tako što se jedna četvrtina odnosila na velika naučna otkrića i inovacije. druga - na velike istorijske događaje. treća - na najznačajnija geografska otkrića. a četvrta - na jezičke spretnosti i veštine povezne sa maštom. Autori su insistirali da, i pored učinjene podele, svaka pojedinačno planirana sekvenca iskustva, direktno ili indirektno, može da usmeri pojedinca koji uči u nekoliko oblasti nastavnih programa. Na primer, pojedini zadaci, vežbe i sadržaji direktno su vodili ka umetnosti i iskustvu vezanim za kreativno pisanje ili, posrednim putem, do aktivnosti u domenu literature, istorije, psihologije, ekonomije, muzike i dr.

Za upoznavanje prirode darovitosti značajno je imati u vidu i savremene ideje o inteligenciji izložene u studiji H. Gardnera - Oblici mišljenja: teorija o višestranoj inteligenciji (Howard Gardner: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, 1985). Gardner izlaže svoje originalno shvatanje "multiple inteligencije" kao sposobnosti da se čini nešto što je cenjeno u jednoj kulturi. Gardner tvrdi da postoje ubedljivi dokazi o postojanju nekoliko relativno autonomnih intelektualnih sposobnosti koje zajedno nazivamo "ljudska inteligencija". Prema ovom prilazu, inteligencija može biti: lingvistička, muzička, logičko-matematička, prostorna, telesno-kinestetička i personalna. Ovakav Gardnerov prilaz ističe vrednost mnogih dimenzija ljudskih postignuća koja su iznad naših tradicionalno akademskih postignuća. Ubeđenje da postoje relativno nezavisne inteligencije i da mogu biti kombinovane na više prilagodljivih načina, nezavisno od pojedinca i od kulture, može predstavljati veoma značajan prilaz u vreme kada obrazujemo širi krug učesnika za budućnost, koja će zahtevati mnogo raznovrsnije i fleksibilnije prilaze. Na ovaj način, Gardner ruši uzane

modele psihometrijske teorije i informativnih procesa i pruža širu koncepciju o ljudskim sposobnostima u mnogim domenima.

Gardnerova teorija je izazovna i predstavlja osvežavajuće iskustvo i "otvorena vrata" ka novom gledanju na mogućnosti pojedinaca. Ona je veoma inspirativna za stručnjake koji se bave obrazovanjem i vaspitanjem da razviju model o tome kako intelektualne sposobnosti mogu da se razvijaju i vaspitavaju u različitim kulturnim situacijama i sredinama.

Polazeći od ovakvog shvatanja, savremeni nastavnici treba da nastoje da oslobole brojne potencijalne sposobnosti svojih učenika, koje se iskazuju u svakoj pozitivnoj reakciji za koju je pojedinac sposoban, kao i u dinamičnoj razmeni uticaja između pojedinca i sredine u kojoj živi. Najbolji pravac, koji svaki nastavnik može da zauzme, je da ima optimistički stav i shvatanje o postojanju različitih sposobnosti kod učenika. Na ličnost učenika se ne može gledati kao na nešto statično, niti kao cilj koji se uvek može i mora postići, već kao nešto dinamično i nešto što teži da ostvari samog sebe.

Bosiljka Đorđević

MOGUĆNOSTI RANE IDENTIFIKACIJE DAROVITIH

Značaj predškolskog i ranog skolskog uzrasta za razvoj dece. Važnost i uloga stimulativnih programa i stimulativne sredine u kojoj deca žive i razvijaju se. Kada je reč o mogućnosti rane identifikacije darovitih, postavljaju se sledeća pitanja: 1. Kad identifikovati darovitu decu; 2. Kako identifikovati darovitost; 3. Sa kojim ciljem identifikovati darovite. Odgovor na postavljena pitanja može da da procesna identifikacija (procesna dijagnostika) koja nameće određene metode, postupke i instrumente za utvrđivanje darovitosti.

Kreativnost na predškolskom uzrastu-osobenosti i forme

Kreativnost ima veći broj značenja zbog toga što se za ovaj program interesuje široki krug stručnjaka različitih profila: Filozofi, sociolozi, pedagozi i dr., koji kreativnosti prilaze i o njoj raspravljaju sa svojih posebnih i specifičnih interesovanja i stanovišta. Fenomene kreativnosti neki prilaze kao lično svojstvo, način mišljenja i angažovanja koji je svojstven nekom pojedincu, dok je drugi povezuju sa posebnim, specijalnim sposobnošćima. Ovi prilazi i shvatanja su značajni za prepoznavanje kreativnosti i za njeno kultivisanje-razvijanje i usavršavanje kod dece.

Na osnovu studija najkompetenijih istraživača i stručnjaka, koji su se bavili ovim problemima (Torrance, Guilford, Jackson, Getzels, Calvi i dr.), može se reći da kreativnost odgovara tipu otvorenog ili divergentnog mišljenja (uočavanje velike raznovrsnosti rešenja i odgovara) koje je suprotno zatvorenom ili konvergentnom mišljenju, koje probleme razmatra na osnovu jedinstvenih i jedino mogućih odgovora. Ovakav prilaz, ukazuje Tanenbaum (A.J. Tannenbaum, 1975.), pokreće osnovni problem komunikacije: s jedne strane, upotreba termina "kreativnost" i "divergentno mišljenje" kao sinonim ukupnog odnosa među njima nije suštinska prema onome što je objektivno dato, a sa druge strane, negiranje takvog odnosa i proučavanje istraživanja i prakse, prema kojoj brojni istraživači i praktičari diskutuju o cilju, prihvata da su pomenuti termini medjusobno promenljivi. Izgleda da je najprihvatljivije shvatanje o tome da je divergentno mišljenje jedno od pretpostavki osobnosti kreativne ličnosti.

Da bi se utvrdio karakter identifikacije darovitih i okviri (teorijski i praktični) u kojima se identifikacija darovitih odvija, neophodno je ponoviti neka nezaobilazna saznanja i rezultate istraživanja, bez kojih se ne može razmatrati tako složeno i ozbiljno pitanje. Identifikacija darovitih postaje naročito složena i odgovorna kada se radi o deci na mlađim uzrastima.

Prva temeljna saznanja se odnose na značaj predškolskog i ranog školskog uzrasta za razvoj dece. To su periodi intezivnog i višesmernog razvoja dece u fizičkom, intelektualnom, socijalnom i emocionalnom pogledu, koji su od presudnog značaja za ukupni i kasniji razvoj pojedinaca. Iz toga proizilazi zahtev za stimulisanjem opštег, ukupnog razvoja sve dece, što predstavlja osnovni zadatok za sve one koji se bave njihovim vaspitanjem: roditelja, vaspitača, učitelja, nastavnika. U tim periodima razvoja, deci više odgovaraju globalnija znanja zato što i njihov razvoj ima globalniji karakter. Tek kasnije dolazi do diferencijacije, pre svega u intelektualnom, ali i u drugim domenima. Zato i programi i ukupni rad i aktivnosti treba da korespondiraju sa opštim razvojem i potrebama dece, kako bi doprineli njihovom potpunijem i ravnomernijem razvoju. Pri tome je važno imati u vidu značaj ranih iskustava i aktivnosti dece i značaj stimulativne sredine u kojoj deca žive i razvijaju se.

Za decu predškolskog uzrasta, veoma su značajni stimulativni programi koji se odvijaju u okviru igre, zato što je igra prirodni i najbolji način ispoljavanja detetove aktivnosti i njihove ličnosti.

Značaj pozitivnih podsticaja na ranom uzrastu mnogo je ispitivan i u svetu i u nas. Istraživanja I. Ivića, I. Toličića, L. Horvata, R. Jovanovića, N. Petrova (1979) su potvrdila da sistematski obrazovno-vaspitni rad na predškolskom uzrastu efikasno deluje na razvoj onih sposobnosti deteta koje imaju značajnu ulogu u kasnijoj uspešnosti. U tom pravcu svoje mesto imaju i tzv. „male škole“, čije je efekte posebno ispitivao I. Toličić.

Ako se ima u vidu ukupni razvoj dece i podsticanje njihovih ukupnih potencijala, postavlja se pitanje ko je darovito dete, kako se darovitost manifestuje na ranim uzrastima i kakve su mogucnosti da se na tim uzrastima darovitost identificuje.

O fenomenu darovitosti postoje brojna shvatanja i definicije. Starije definicije su pretežno usmerene samo na visoke intelektualne, mentalne sposobnosti kojima se objašnjava darovitost i koja se najčešće izjednačava sa visokim postignućima. U sadašnje vreme, na darovitost se gleda sa mnogo šireg pojmovnog nivoa. Savremene definicije su kompleksnije od onih kakve su bile pre 30 ili 40 godina. Darovitost se u sadašnje vreme prikazuje i objašnjava definicijama koje obuhvataju i kvalitativne i kvantitativne aspekte u različitoj proporciji, zavisno od teorije ili shvatanja o opštim intelektualnim sposobnostima. To će se najbolje videti ako se prikažu neke od njih.

Za Termana (Terman, L., 1964), darovito dete je ono koje pokazuje značajna postignuća u nekoj aktivnosti. Pored intelektualno darovite dece, Terman smatra da treba uključiti i one koji obećavaju u muzici, grafičkim umetnostima, dramskim umetnostima, mehaničkim spretnostima, sportu, vođstvu i stvaralačkom pisanju.

Pol Viti (Witt, P., 1962) je definisao darovitog pojedinca kao onog čija su postignuća konstantno značajna u bilo kojoj potencijalnoj oblasti ljudske aktivnosti. Ovu definiciju su prihvatili i razradili mnogi psiholozi. Tako Renzuli (Renzully, Y., 1978) naglašava tri grupe svojstava darovitosti.: 1.nadprosečne opšte sposobnosti, 2.visoki nivo izražavanja obaveza (zadataka) prema dužnosti, 3.visoki nivo kreativnosti. Darovita i talentovana deca su ona koja su sposobna da razviju ovaj složeni skup svojstava i primene ga na bilo koju potencijalno vrednu oblast ljudskog postignuća.

Gardner (Gardner, H., 1985) govori o multiplim inteligencijama: 1.lingvističkoj, 2.muzičkoj, 3.logičko-matematičkoj, 4.prostornoj (spacijalnoj), 5.telesno-kinestetičkoj,

6.personalnim inteligencijama. Gardnerova definicija ukazuje na složenost, višeslojnost sposobnosti, što naročito treba imati u vidu kada se govori o identifikaciji darovitih.

Brojni istraživači naglašavaju da se nepovoljni kulturno-obrazovni uslovi javljaju kao ograničavajući faktor, posebno na intelektualni razvoj dece. Velika razlika u pogledu uslova u kojima deca žive u različitim sredinama, ostavlaju ozbiljan trag u razvoju inteligencije koja se ispituje klasičnim testovima inteligencije. Ti testovi ispituju one oblike sposobnosti koji su kulturno uslovljeni.

Pored složenosti fenomena darovitosti, treba naglasiti da je to dinamičan fenomen i da se različite vrste sposobnosti ne javljaju istovremeno. Neke sposobnosti se manifestuju vrlo rano (muzičke sposobnosti okopete godine, likovne, grafičke, neke mehaničke spretnosti, vođstvo), ali neke druge, znatno kasnije.

Ako se, dakle, imaju u vidu iznesene činjenice, postavljaju se sledeća pitanja: 1.kad identifikovati darovitu decu, 2.kako identifikovati darovitost, 3.sa kojim ciljem identifikovati darovite.

Iz brojnih istraživačkih studija može da se vidi uzrast na kojem je vršena identifikacija darovitih. Prikazaćemo neke od njih.

Terman, koji je prvi započeo sistematsko i temeljno proučavanje darovitih, ispitivanja je obavio sa učenicima čiji je prosečni uzrast bio 11 godina. Učenici koji su ispitani individualno imali su 9;7 meseci, a oni koji su bili ispitani grupnim testovima, 15;2. Neka druga ispitivanja su bila na uzrastu ispod 10 godina.

U projektu Cupertino (prema Whitmore J. Rand, 1980), identifikacija darovitih je obuhvatila decu II-og razreda do XI-og. Ispitivanja koja je obavio Giljbuš (Giljbuš, Ju.Z., 1992) obuhvatila su deca pre polaska u I razred osnovne škole. On, istina, nije direktno vršio identifikaciju darovitih, ali je posredno došao do toga što je prve razrede organizovao prema rezultatima psihološke spremnosti (gotovosti) dece za školu pri čemu je odlučujući bio nivo razvijenosti njihovih umnih sposobnosti: razrede ubrzane nastave (I.Q. 120 i više), razrede uzrasne norme (prosečne) i razrede povećane individualne pažnje.

Najveći broj psihologa smatra da je optimalni uzrast za identifikaciju darovitih do 12 godina, a to je uzrast mlađih razreda osnovne škole, pa se i najveći broj istraživanja osnosi na uzrast osnovne i srednje škole. Ovo verovatno nije slučajno, ako se imaju u vidu saznanja o razvoju inteligencije koja je bitni faktor, elemenat, u darovitosti. To pokazuje i analiza koju je uradio Blum (prema: Gage, N.L., 1987). Blum je pregledao podatke iz nekoliko longitudinalnih studija u kojima je inteligencija subjekata merena u intervalima značajnog vremenskog perioda. Na osnovu podataka iz ovih studija, Blum je sačinio krivulje koje pokazuju korelacije između inteligencije u zrelosti. Kako se iz podataka vidi, korelacije se povećavaju sa uzrastom. Na uzrastu od 10 godina i više, korelacija dostiže poravnanje, izjednačenje na približno 85. Taj koeficijent, po mišljenju Bluma, znači da za najveći broj dece inteligencija počinje da bude stabilna na uzrastu od 5 ili 7 godina, a stabilna na uzrastu oko 10 godina.

Izneseni podaci daju osnove da se zaključi da rano utvrđivanje inteligencije, kao bitnog elementa darovitosti, može da bude nesigurno i da podleže promenama koje su na uzrastu ispod 10 godina moguće, a ponekad mogu da budu i dramatične.

Sledeće pitanje glasi: kako vršiti identifikaciju darovitih?

Dinamika razvoja sposobnosti i talenta je vrlo različita i zato nije moguće nekim jedinstvenim postupkom, u jednom kratkom vremenu to obaviti. Realnost je takva da je to što merimo, nešto što se od ranog uzrasta do zrelosti stalno menja, pa postupak koji treba da identificuje takvu osobinu mora biti prilagođen promenljivoj realnosti (Ivić, I., 1988). Maksićeva takođe smatra da se darovitost ne može sasvim pouzdano, u određenom momentu utvrditi kao jedna konstanta nepromenljive veličine, naročito kada su u pitanju deca i mladi (Maksić, S., 1993). Zato je prava mera i rešenje za probleme identifikacija tzv. prosečna identifikacija u širem značenju te reči. Prosečna identifikacija, kako joj i naziv kaže, je postepeno otkrivanje darovite dece, od najmlađeg uzrasta do zrelosti. Procesna identifikacija znači praćenje dece tokom niza godina, kada se dobija informacija o detetu: o zdravlju, ponašanju, angažovanju u različitim aktivnostima, odnosima sa vršnjacima, roditeljima, nastavnicima i dr. U takvim uslovima, identifikacija darovitih je dinamična i pouzdana. Takva identifikacija omogućava i određeno „vođenje“ darovitih do postignuća za koja su oni sposobni.

Već je Terman u svom istraživanju nagovestio potrebu višestrukog praćenja darovitih, pa su ispitivanja iste grupe darovitih obavljena 1927/28, 1930/40 i 1951/52. Na taj način, Terman je ukazao na potrebu praćenja i proveravanja postignuća darovitih, a što se u sadašnje vreme postiže procesnom dijagnostikom.

Zbog složenosti i dinamičnosti fenomena darovitosti, i sredstva koja se upotrebljavaju za identifikaciju darovitih moraju biti različita. U tom pogledu, Terman je dao model koji do sad, koliko je nama poznato, nije prevaziđen ni po obimu, ni po primjenjenim instrumentima, ni po dužini praćenja rada darovitih. Za ispitivanje intelektualnih sposobnosti, prvo je dat grupni test (National Intelligence Test, Scale B). Oni koji su postigli visoke rezultate na ovom testu, bili su ispitani individualnim testom Stanford-Bine. Kriterijum za darovite je bio Q.I 140 i više. Na taj način je izdvojeno 1528 učenika (857 muških i 671 ženskih) ili 1% učenika iz školske populacije. Pored testova inteligencije, upotrebljeno je još 9 različitih instrumenata: upitnici za roditelje i nastavnike, rezultati medicinskog (zdravstvenog) ispitivanja, baterije testova iz čitanja, upotreba jezika, aritmetičkog mišljenja, prirodnih nauka, literature, upitnik namenjen darovitim učenicima o njihovim različitim interesovanjima, podaci o pročitanim knjigama za period od 2 meseca, test o interesovanju učenika za igru i informacije o igri, baterija od 7 testova o karakteru.

U istraživanjima R. Martinson i L. Lesingera (Martinson R, Lesinger L, 1964) upotrebljeni su: Pinter-Kaniganov test inteligencije i Test Gudinaf, list za identifikaciju darovitih koji su popunjavali nastavnici. Od 1084 dece, izdvojeno je 127 za individualno ispitivanje Bine-Simonovom skalom. Od tih 127, kao daroviti bilo je izdvojeno 62, gde je kriterijum bio minimum Q.I 130.

Ne ulazeći u cilj prikazanih istraživanja, izneseni su samo primjenjeni instrumenti, da bi se bolje razumeli zahtevi koji se postavljaju u pogledu identifikacije darovitih.

Kada se govori o procesnoj dijagnostici, onda je reč o uočavanju prvih indikacija od predškolskog uzrasta, zatim kroz sve stepene obrazovanja (škola) i izlaganju dece (učenika) različitim izazovnim programima u kojima treba da se potvrde početne dijagnoze (nalazi). Na taj način se vrši kontinuirano dikazivanje (proveravanje) rada darovitih, kao i korekcija dijagnostičkog postupka. Time mogu da se izbegnu greške i eventualne zloupotrebe u tretmanu darovitih.

Da bi se identifikacija darovitih obavljala na najbolji mogući način, postoji čitav repertoar sredstava, tehnika i postupaka. Koren I. (Koren I., 1989) predlaže tri grupe metodičkih oblika (sredstava) :

1. Merenje stupnja razvijenosti i osobine pojedinaca (testovi inteligencije, testovi posebnih i specifičnih sposobnosti, testovi kreativnosti, testovi ličnosti, testovi postignuća);
2. Procena osobina pojedinaca (izveštaji roditelja, opažanja i nominacija od strane nastavnika, izveštaj voditelja klubova-sekcija-društavam ocene drugova i poznanika, samoocenjivanje);
3. Procenjivanje duhovnih i materijalnih proizvoda (nagrade na takmicenjima, patentni, postignuća u literaturi, muzici, likovnoj umetnosti, glumi, sportu i sl.).

Iako se najveći broj iznesenih zahteva odnosi na učenike, a neke i na starije, među ovim zahtevima se nalaze i oni koji se odnose za identifikaciju mlađe dece.

Iznećemo repertoar postupaka u procesnoj dijagnostici koji je dao Ivić I. (Ivić i., 1989, str.38)

1. Visoka školska postignuća,
2. Uspesi na takmičenjima,
3. Standardizovani testovi opštih i specijalnih sposobnosti,
4. Intelektualna i stvaralačka postignuća u vidu produkata delatnosti (urađen eksperimentalni rad, napisan esej, napisana pesma i neki drugi produkti)
5. Nastavničke procene sposobnosti učenika (prvi deo sistematske trijaže)
6. Dijagnostički programi obučavanja (čitavo školovanje je dijagnostički postupak).

Svi pomenuti postupci, po mišljenju Ivića, treba da budu uključeni u dinamičku ili procesnu dijagnostiku, jer je to pravi način otkrivanja darovitih.

Od postupaka koji su neophodni za identifikaciju darovitih, prvo bi se osvrnuli na procene vaspitača i nastavnika o darovitoj deci, budući da najčešće, i prvo, identifikacija darovite dece počinje od njih. Da se ta praksa i u svetu primenjuje, videće se iz sledeće tabele (Gallagher, J., 1976).

Procedure koje su upotrebljene i preporučene za identifikaciju darovitih učenika

Glavne procedure za Identifikaciju preporuke	Procenat upotrebe	Procenat
Posmatranje i nominacija od strane učitelja	93	75
Skorovi na grupnim testovima znanja (postignuća)	87	74
Skorovi na grupnim testo-		

vima inteligencija	87	65
Prethodno pokazan uspeh (uključujući školsko napredovanje)	56	78
Rezultati na individualnom testu inteligencije	23	90
Rezultati na testovima Stvaralaštva	14	74

Kao što se iz ovog pregleda vidi, čak i u SAD, gde se identifikovanje darovitih provodi odavno i uz obilje različitih instrumenata, najveći procenat zauzima posmatranje i nominacija darovitih učenika od strane nastavnika, a najmanje testovi stvaralaštva i individualni testovi inteligencije. Zbog toga je veoma važno da vaspitači i učitelji (nastavnici) umiju da uoče i prepoznaju ona svojstva darovitih koja se javljaju na predškolskom uzrastu i ona koja se ispoljavaju kasnije, na školskom (u osnovnoj i srednjoj školi).

Svojstva darovite dece koje je opisao Pol Viti (Whitty, P., 1951), pomoći će vaspitačimada lakše uoče one sposobnosti koje u većoj meri razlikuju daroviti od ostale dece:

- Rano korišćenje širokog rečnika koji tačno upotrebljavaju;
- Sposobnost u jeziku;
- Korišćenje fraze i celih rečenica u vrlo ranim godinama;
- Sposobnost da se ispričaili reprodukuje priča na ranom uzrastu;
- Oštra zapažanja i zadržavanje informacija;
- Interesovanje i ljubav prema knjigama, kasnije uživanje u atlasima, enciklopedijama;
- Sposobnost da se zadrži ili koncentriše duže vremena;
- Pokazivanje spretnosti u crtanju, muzici i drugim umetničkim oblicima;
- Rano otkrivanje uzroka posledice;
- Rano interesovanje za datume i časovnik;
- Rani razvoj sposobnosti čitanja;
- Razvijanje različitih interesovanja

Kada se radi o učenicima, dobri nastavnici brzo otkrivaju učenike koji brzo uče. Oni brzo uče zato što brže shvataju, razumevaju, što mogu da nauče bez mnogo ponavljanja i što mogu da postignu više, brže i bolje od ostalih. Dobri nastavnici redovno zapažaju da darovita deca pokazuju postojanost u naporu, kao i sposobnost za dugu i duboku koncentraciju. Darovita deca mogu da slede uputstva nastavnika i da rade samostalno. Oni imaju dobro pamćenje i sposobnost da zadrže činjenice bez mnogo ponavljanja. Ova deca su obdarena intelektualnom radoznalošću i postavljaju mnogo pitanja i zainteresovana su za raznovrsne stvari koje dugo vremena mogu da prate i imaju različite „hobije“. Darovita deca često pokazuju interesovanje za neki predmet i aktivnosti koje su iznad njihove uzrasne grupe. Visoko intelligentno dete je u stanju da generalizuje i racionalizuje i pokazuje neobično uviđanje i razumevanje problema.

Daroviti učenici se ističu u čitanju, jeziku, matematici ili prirodnim naukama. Oni su, takođe vrlo osetljivi prema okolini i vide stvari koje drugi mogu i da ne primete. Najveći broj obdarene dece pokazuje neobičan stepen originalnosti i mašte. Darovita deca imaju sposobnost da primene obaveštenje, činjenicu i da je stvaralački koriste u novim situacijama. U rešavanju problema, darovito dete voli da uradi drugačije i u tome koristi svoj vlastiti pristup. Ona prevalizale ostalu decu u želji za znanjem, u originalnosti, u odlučnosti i doslednosti, u smislu humora.

Međutim, prilikom procenjivanja sposobnosti dece i učenika, vaspitači i nastavnici mogu da budu i nesvesno zavedeni detetovom sposobnošću da pamti, zatim njegovim izgledom, prijatnom ili neprijatnom spoljašnjošću, njegovim lakin ili teškim izražavanjem, a često i njegovim ličnim svojstvima, kao što su: poslušnost, uzornost, učitivost i sl. Postoji tendencija da se proceni pričljivo, prijatno dete koje ima dobar rečnik i raspolaže velikim brojem infomacija, a koje su najčešće rezultat dobrih porodičnih uslova. S druge strane, neka veoma inteligentna deca mogu da budu potcenjena ako su mirna i povučena, ako ne sarađuju sa svojim vršnjacima, ako ne postižu odgovarajući uspeh u školi, ako su neprijatna ili ako imaju slabe radne navike.

Da procene darovitih učenika od strane nekih nastavnika mogu da budu pogrešne, pokazala su već Termanova prva ispitivanja. Naime, pošto nije bilo moguće ispitati sve učenike (zbog mnogo razloga), Terman je tražio od učitelja da imenuju: prvog najbistrijeg učenika u odeljenju; drugog najbistrijeg učenika; trećeg najbistrijeg učenika. Kao predostrožnost, ispitani su i najmlađi učenik u odeljenju. U cilju kontrole nominacije darovitih od strane učitelja, Terman i njegovi saradnici su ispitali sve učenike iz tri škole iz kojih su nominovana po tri najbistrija učenika u odeljenju. Ova kontrola je pokazala da je u predlozima (nominaciji najbistrijih učenika) bilo propušteno oko 10% dece sa Q.I.140 i više.

I istraživanja u nas su dala slične rezultate. Istraživanja I.Korena (Koren, I., 1997) su pokazala da, čak i u slučaju kada su nastavnicima data standardizovana uputstva u pogledu otkrivanja darovitih učenika, procenat slaganja njihovog mišljenja sa rezultatima ispitivanja kretao se od 30,1-53,2% u toku pet školskih godina (od 1968/69. do 1976/77.). do sličnih rezultata je došao i Lovrečić (Lovrečić, M., 1977). Od predloženog broja učenika od strane nastavnika, darovitost je utvrđena testovima opštih sposobnosti u proporcijama od 23,53-60,42% za 4 školske godine (od 1971/72-1974/75). Istraživanja Ivezića (Ivezić, Z., 1978) su utvrdila da najveći deo učenika koje nastavnici nisu identifikovali kao darovite, a koji su na testovima postigli umerene ili visoko nadprosečne rezultate, jesu učenici koji žive na selu, a idu u mesnu ili gradsku školu. Od gradske dece, to su bila deca čiji je otac po zanimanju radnik, kao i učenici koji su u prethodnom razredu prošli dobrim ili vrlo dobrim uspehom.

Iznoseći podatke o neslaganju mišljenja nekih nastavnika o darovitim učenicima i rezultata koji su ovi učenici postigli na testovima koji mere intelektualne sposobnosti, to nikako ne umanjuje značaj njihove procene, već samo ukazuje na određenu opreznost, a takođe i na potrebu da nastavnici budu bolje upoznati sa fenomenom darovitosti i svojstvima darovitih učenika. Nastavnici će o tome naći mnogo informacija u knjizi Maksić S. „Kako prepoznati darovitog učenika“ (1993), posebno u delu u kome se govori o karakteristikama darovite dece i mlađih, u kome je dat pregled prema vrstama darovitosti. Posebno su prikazana svojstva intelektualno darovitih učenika, akademski darovitih, socijalno darovitih i darovitih za umetnost (str.60-68).

Darovitost, kao dinamičan proces, pokazuje se na različite načine, pa Roulends (Rowlands, P., 1974) skreće pažnju na neke od njih:

1. "Zvezda koja gubi sjaj" – rani razvoj neke dece koji daje utisak da ih možemo smatrati darovitim, a kasnije, postepeno ili naglo, gube povoljan početak koji su pokazali;
2. Grupa dece koja vrlo rano pokazuju darovitost u posebnom pravcu: muzici, likovnoj oblasti, računanju, dok su u drugim oblastima prosečni;
3. Dete može da izgleda sposobno, ali ne I darovito u ranim godinama, a zatim iznenada manifestuje jedan ili vise talenata do stepena koji daje osnovu da ga smatramo darovitim. To je slučaj dece sa kasnim razvojem.
4. Grupa koju čine deca koja su obdarena u širokom opsegu, ali imaju neku "slepu mrlju", tj. slabost ili teškoće u jednoj oblasti ili pravcu. To može da bude: matematika, jezici, čitanje, izvesne ručne spretnosti.

Pouzdana identifikacija darovitih zahteva primenu standardizovanih testova opštih i specijalnih sposobnosti. Ovaj deo procedure obavljaju psiholozi koji su kvalifikovani za njihovu primenu i tumačenje rezultata. Za ono što je u vezi sa primenom psiholoških instrumenata važno je sledeće: 1. Koji je nivo (granica) rezultata na ovim testovima koji ukazuju na darovitost; 2. Kakva mogu biti ograničenja u njihovoj primeni.

Terman i Havigerst¹⁶ smatraju da treba pokloniti pažnju grupi od 20% sa vrha rang liste prema rezultatima postignutim na grupnim testovima sposobnosti. Mervil Šou smatra da je razumno da se obrati pažnja na svako dete koje na testu opštih sposobnosti ili na lingvističkom testu ili na kvantitativnim subtestovima baterije faktorisanih sposobnosti, ušlo u gornji kvartil (tj. iznad 75-og percentilnog ranga), odnosno, u gornjih 25%. Neki autori se zalažu da se obrati pažnja na svu decu koja postiže rezultate u okviru gornje trećine. (Passow, Goldberg, Tannenbaum, French, 1955). Granična tačka po njihovom mišljenju je Q.I. 110, dok se Q.I. 125 i vise, smatra indikativnim.

Strogi kriterijumi darovitosti su Q.I. 130 ili Q.I. 140 i vise, kada su upotrebljeni testovi opštih sposobnosti. Ako se radi o grupnim testovima, onda je granica darovitosti 98-i percentilni rang. Prema tom kriterijumu darovitih bi bilo 1-2% od ukupne populacije.

Međutim, intelektualna darovitost je samo jedan kriterijum darovitosti, ali nije dovoljan. Darovitost, kao složen fenomen, manifestuje se i u drugim vidovima i oblastima kao što su kreativnost i posebni talenti, o kojima je napred bilo reči. Opšta inteligencija nije dovoljan kriterijum, pa je za potpunije otkrivanje darovitih neophodno primeniti i testove specijalnih sposobnosti, kao i neke druge mere o kojima je takođe napred bilo reči. Ako se, pri tome, ima u vidu i ono što je rečeno o razvoju, naročito intelektualnih sposobnosti na mlađim uzrastima, onda je to još jedan razlog koji ukazuje na opreznost u procenjivanju darovitosti. Zato se veliki broj psihologa u svetu i u nas zalažu da se na mlađim uzrastima, zbog iznesenih razloga, primeni širi kriterijum darovitosti, a što se ide ka starijim uzrastima da se taj kriterijum sužava pooštavlja (Ivić, I., Maksić, S., Đorđević, B., Koren, J. i dr.). Stoga se preporučuje da se na mlađim uzrastima veći procenat dece smatra darovitima (do 20% sa vrha rang-liste).

¹⁶ Education for the Gifted-National Society for the study of Education, p.9.

I tretira kao darovita, a da se sa povećanjem uzrasta kriterijum pooštrava. Ovo je važno zbog toga što se problem identifikacije darovitih ne može svesti na usko stručno pitanje, zato što za sobom povlači ozbiljna socijalna, pedagoška I kulturna pitanja I posledice. To će se jasno videti na nekim primerima.

U istraživanjima I. Ivića u Srbiji (Ivić, I., 1979) su nađene velike razlike u pogledu uslova u kojima deca žive u različitim sredinama Srbije, a koji ostavljaju ozbiljan trag u razvoju onih vidova inteligencije koji se ispituju klasičnim testovima inteligencije. Ovim testovima ispituju se oni oblici sposobnosti koji su kulturno uslovjeni, koji su manifestni (a ne urođeni).

Nalazi I u svetu pokazuju (Gage L., 1975) da upotreba testova inteligencije za selekciju, može biti nepravedna posebno za, kako kažu, nižu (društvenu) klasu, rasne ili etničke manjine. Koleman (Coleman, L., 1985) je zabeležio da je broj darovitih učenika koji nisu belci, koji nisu iz srednje (društvene) klase I nisu iz grada, disproporcionalno nizak. Identifikacija darovitih među ovim grupama dece je takva zato što su njihovi rezultati niži na tradicionalnim testovima inteligencije I postignuća zbog kulturnih I obrazovanih uslova u kojima žive.

Opelt Keti (Oppelt Kate, 1994) je proučavala probleme roma kojih u Mađarskoj ima 600-700 hiljada. Teškoće oko identifikacije darovite dece iz ove etničke grupe su brojne, od kojih su navede sledeće: romska deca nedovoljno poznaju Mađarski jezik (poznavanje rečnika I sposobnost jezičkog razumevanja); Romi dolaze iz druge culture I sa drugim vrednostima I normama; njihov ekonomsko-socijalni status je uglavnom nizak (oko 45% su socijalno ugroženi); škola vrši pritisak na razvoj ličnosti, ali ne prihvata razlike koje romska deca nose sабом. Problem je sledeći: kako dijagnostikovati njihove moguće talente, kada je najveći broj testova jezički I kulturno zavisan I kada ova deca nisu naviknuta na situaciju testiranja.

Problem očigledno nije samo mađarski I ne odnosi se samo na Rome. Nesumnjivo je da u ovoj oblasti predstoji dug I složen rad koji za psihologe, ali I za druge, predstavlja pravi izazov. Primera ima mnogo, a ovaj je pomenut zato da bi se skrenula pažnja na složenost, ozbiljnost I odgovornost koji su vezani za identifikaciju shvaćenu u širem smislu.

Posle svega izloženog, glavno pitanje glasi: sa kojim ciljem treba da se vrši identifikacija darovitih?

Odgovor na ovo pitanje je različit I zavisi od sledećih potpitanja: 1. Koje sposobnosti su značajne za društvo I za koje treba pripremiti programe I obrazovanje? 2. Da li je društvo usmereno na to da izdvoji samo intelektualno najspasobnije ili je zainteresovano za otkrivanje I negovanje svih vrsta talenata I na široj osnovi?

Odgovori na postavljena pitanja su različita u različitim zemljama. U tom pogledu postoji I različita praksa u tretirajušim darovitim. U nekim zemljama postoji snažna tendencija (I praksa) što ranije identifikacije darovite dece I njihovo izdvajanje u posebne grupe (odeljenja) pri školama ili u posebne škole. Postoji zatim kombinacija školskih I vanškolskih grupisanja darovite dece u određene dane, uz rad sa posebnim nastavnicima (instruktorima). Pored toga, primenjuju se obogaćeni programi za darovitu decu u redovnim razredima I akceleracija kao oblik podrške. To su forme tzv. homogenog ili delimično homogenog grupisanja u cilju obrazovanja I vaspitanja darovite dece.

Kada se radi o predškolskom I osnovnom (obaveznom) obrazovanju I vaspitanju, izdvajanje darovite dece nema opravdanja zbog društvenih I psihološko-pedagoških razloga o kojima je napred bilo reči. Ovo se ne odnosi na specijalne darove (talente), kao što su muzika, ples I sl.

Podrška darovitoj deci u predškolskim ustanovama može da se obezbedi diversifikacijom programa I akktivnosti, a u osnovnoj školi I različitim vrstama nastave (obavezne za sve učenike, izborne I fakultativne), diferenciranim programima, vanrazrednim I vanškolskim aktivnostima I okupljanjem darovitih učenika u sekcije, klubove, letnje I zimske škole, istraživačke centre I stanice I sl.

Da je to pitanje ozbiljno, pokazuje I zaključak donesen na Međunarodnoj konferenciji o darovitim učenicima, održanoj u Holandiji 1991.godine. u tom zaključku se kaže: "Na osnovu analiziranog stanja, može se zaključiti da se najveći broj darovite dece školuje u običnim školama I razredima sa ostalom decom, I tako treba da ostane I u buduće bez obzira na sve pokušaje, iskustva, dostugnuća I ispitivanja drugačijih oblika rada sa darovitim učenicima". Takvo mišljenje I praksa naročito preovlađuje u evropskim zemljama.

Bosiljka Đorđević

INTELEKTUALNE SPOSOBNOSTI I DAROVITOST NA UZRASTU DO 10-11 GODINA

Tok intelektualnog razvoja; specifičnosti dečjeg mišljenja (realizm, animizm, artificiehizm); odlike darovitosti; značaj pozitivnih podsticaja; oblici rada sa decom pa i u pogledu identifikovanja i pedagoškog tretmana darovite dece na uzrastu do 10-11 godina (Projekat Cupertino -Cupertino Union Elementary School District, Californija...Sistem diferencirane nastave u Kojevu i dr.

Da bi se bolje, celovitije shvatio fenomen darovitosti, naročito na uzrastu do 10-11 godina, neophodno je ukratko razmotriti razvoj intelektualnih sposobnosti na ovom uzrastu.

Predio do 10 godina predstavlja period intezivnog i vešesmernog razvoja deteta u fizičkom, intelektualnom, socijalnom i emocionalnom pogledu. To je period raščnja i razvoja koji je od presudnog značaja za ukupni i kasniji razvoj pojedinca. Upravo zbog toga, ovaj period života deteta zaslužuje izuzetnu pažnju roditelja i svih onih kojih se bave decom, vaspitača, učitelja i drugih.

Razvoj u svakom od navedenih domena ima svoj tok, tj. **redosled** u javljanju promena, u čemu se pokazuje određena zakonitost. Ali i pored promena koji se javljaju, razvoj se odvija **u kontinuitetu**. To znači da faze razvoja nisu odvojene jedna od druge već dolazi do izvesnog preplitanja koji istovremeno znači i kontinuitet. Kada je reč o **intelektualnom** razvoju, onda redosled i kontinuitet imaju poseban značaj.

Prema mišljenju Pijažea, mišljenje dece se razlikuje od mišljenja odraslih i te razlike su kvalitativne. U predškolskom uzrastu od dečje mišljenje naziva prelogičkim jer se bitno razlikuje od logičko-konkretnog i apstraktno-logičkog mišljenja. Dete ima manje iskustva nego odrasli, ali ima i neke specifičnosti. Međutim, te specifičnosti nisu takve da u razvoju mišljenja nema kontinuiteta.

U predškolskom periodu, dete prelazi sa opažajnog-praktičnog na opažajno-predstavni nivo a zatim na verbalno mišljenje. Različite složene aktivnosti postavaljaju pred dete uvek nove zadatke i tako utiču na dalji razvoj njegovog mišljenja. Zbog toga, odlučujući uticaj imaju iskustva koja dete stiče pri rešavanju zadataka na opažajno-praktičnom nivou.

Predškolsko dete najčešće rešava intelektualne zadatke koji su povezani sa praktičnim motivima i motivima igre. Pri tome, dečji motivi transformišu zadatak, pa je rešavanje intelektualnih zadataka često slično igri. Kod starije predškolske dece to je

nešto drugaćije. Njihova intelektualna aktivnost je stimulisana motivom da nauče kako treba rešavati teže zadatke. Stoga je na ovom uzastu zanimljivo rešvanje različitih zagonetki ili uopše zadataka koji zahteva tačne zaključke pa su ovakvi i slični zadaci vrlo podsticajni za razboj mišljenja.

Ovde ne bi govorili o specifičnostima dečjeg mišljenja (realizmu, animizmu, artificiehizmu), niti o shvatanju kauzalnih odnosa, već samo o nekim opštim osobenostima u razvoju dečjeg mišljenja.

Razvoj dečjeg mišljenja ide od razumevanja jednostavnih stvari i pojava ka razumevanju složenijih i komplikovanih. U početku, dečje mišljenje se zadržava na površini stvari, a tek kasnije postaje objektivnije i polako ulazi u njihovu suštinu, kada se zapaža i preplitanje oblika dečjeg mišljenja. Razvoj mišljenja ide od konkretnog ka apstraktnom i na školskom uzrastu se povećava sposobnost apstrahovanja. U prvim školskim godinama, dete je sposobno da logički zaključuje, mada pretežno na konkretnom podružju. Apstraktno mišljenje dolazi do izražaja znatno kasnije.

U pogledu sposobnosti, deca se međusobno razlikuju i te razlike su često velike i značajne za učenje i vaspitanje.

Poznato je da je osnova sposobnosti centralni nervni sistem i da u ugradnji mozga postoje velike individualne razlike. Razlike postoje i u brzini impulsa od jednog nerva do drugog i od čula do mozga i nazad. Ali pored toga, značajnu ulogu imaju faktori sredine koja je najdelotvornija u ranom detinjstvu, kada nervni sistem nije potpuno formiran. Na razvoj imunih sposobnosti, pored nasleđa i fakora sredina, utiče i aktivnost samog deteta. Najznačajniji period za razvoj imunih sposobnosti je period razvoja govora. Može se reć da uticaj i podsticanje koji dolaze iz spoljašnje sredine, predstavljaju vrlo značajnu činjenicu za razvoj sposobnosti, naročito od onda kada su ti podsticaji blagovremeni, o čemu će kasnije biti posebno reći.

Da bi se bolje razumeo odnos sposobnosti i darovitosti, podsetićemo na faze razvoja inteligencije koje je dao Pijaže, a koje je prihvatio najveći broj stručnjaka. U pogledu razvoja inteligencije, Pijaže (Pijaže Ž., 1968), razlikuje tri perioda: 1. senzo-motornu inteligenciju, 2. period pripreme i organizacije konkretnih operacija i 3. period formalnih operacija.

1. Period senzo-motorne inteligencije (0-2 god.). Bitna karakteristika ovog perioda koji ima šest stadija, jeste da se dete u razvoju od refleksnih ili urođenih pokreta do namernih ili intencionalnih, pomoću naročite koordinacije percercije i pokreta. Najzanačanije u ovom periodu je sticanje prvih navika pomoću povezivanja pokreta. Pojavljuje se prva interiorizacija shema kojima dete manipuliše predmetima.

2. Period pripreme i organizacije konkretnih operacija (od 2 do 11 god.). U ovom periodu dolazi do socijalizacije govora. Ovaj period ima dve faze: preoperativnu (od 2-6) i operativnu (od 7-11). Za period od dve do četiri godine je značajna pojava simboličnog mišljenja koje se manifestuje u: govoru, simboličkoj igri (imaginativnoj), imitaciji i pojavi mentalnih slika. U ovoj fazi mišljenja je konkretno, ireverzibilno, egočentrično i prepojmovno.

Druga faza se odvija od šest do jedanaest godina. U ovoj fazi se javlja reverzibilnost operacija, tj. sposobnost da dete u sazajnom putu ide u jednom pravcu a zatim se u mislima vraća u obrnutom pravcu do početne tačke ili pozicije. Postepeno, dete primenjuje reverzibilne operacije u sve složenijim situacijama ali to čini na konkretnom datim elementima. Mišljenje u ovom periodu je prokretljivije,

plastičnije, prilagodljivije. Kada je dete steklo sposobnost reverzibilnosti u mišljenju ono postaje sposobno za niz vaznih misaonih operacija kao što su: grupisanje, klasifikovanje, stvaranje serija (serijacija) i različite aritmetičke operacije. Inteligencija se manifestuje kao logičko-matematička ili konbinatorička sposobnost.

3. Period formalnih operacija (od 11-15 god.). U ovom periodu javlja se saznajna strategija koja nastoji da utvrdi realnost u okviru mogućeg, znači postavljati niz hipoteza i proveravati ih na činjenicama. Formalno mišljenje je mišljenje u sudovima tj. logičko mišljenje. Sledeća osobina formalnog mišljenja izdvajanje pojedinačne promenljive ili veličine i njihovo različito kombinovanje. Operacije koje se nalaze u osnovi logičkog i matematičkog rasuđivanja jesu: identitet ili neposredna operacija, negacija i obratna operacija (inverzija), recipročnost u odnosu na prve dve operacije i koreaktivnost kao negacija recipročnosti. Ove operacije se naročito pokazuju u logičkom rasuđivanju na osnovu hipotaza i iskaza. Ove operacije se objedinjuju u jedinstven sistem rasuđivanja u stadijumu formalnih operacija.

Po mišljenju Pijažea, misaone operacije se formiraju u toku same aktivnosti pojedinca u odnosu na spoljni svet, a jednom stečena struktura je preduslov daljeg napredovanja.

Ono što je bitno za razumevanje darovitosti a u vezi sa razvojem inteligencije na uzrastu od 10-11 godine je sledeće:

- proces razvoja inteligencije nije zarvšen;
- podsticaji iz spoljnje sredine su izuzetno značajni za dalji razvoj.

Važno je naglasiti da iako sva deca prolaze isti put u razvoju, sva ne stižu do kraja razvoja istovremeno, a neka do njega i ne stignu. Razlozi za to su brojni a neki od njih su naznačeni u prethodnom izlaganju.

Ako ti imamo u vidu, onda će biti jasna i jedna od brojnih definicija o tome šta je to darovitost. Galager (Gallagher, J., 1976.) smatra da su darovita deca ona koja su sposobna za visoka dostignuća, ili koja imaju **potencijalnu** (podvukla B.D.) sposobnost u nekim od sledećih oblasti:

- opštoj intelektualnoj sposobnosti;
- specijalnoj akademskoj sposobnosti (za određene predmete);
- stvaralačkom ili produktivnom mišljenju;
- sposobnosti za vođstvo;
- vizuelnim i drugim umetnostima;
- psihomotornim sposobnostima.

Odlike darovitosti su: kultura govora, lingvistička lakoća, ali i matematika, muzika i dr.

Terman je dao još šиру definiciju, a naime, da je darovito dete ono koje pokazuje značajna postignuća u nekoj aktivnosti. Pored intelektualne darovite dece, treba uključiti i one koji obećavaju u muzici, grafičkim umetnostima, stvaralačkom pisaju, dramskim umetnostima, mehaničkim spretnostima, sportu i vođstvu.

Ako prihvatomamo tako široku definiciju darovitosti, postavlja se pitanje: da li i kako utvrđivati darovitost i koju vrstu darovitosti utvrđivati na uzrastu od 10-11 godina?

Iz prethodnog izlaganja proizilazi da se na ovom uzrastu neke darovitosti ne mogu pouzdano utvrditi, ako na primer opšta intelektualna darovitost, budući da razvoj

inteligencije na pomenutom uzrastu još nije završen već je u toku. Sledeće pitanje koje se nameće je: ako se vrši identifikacija darovitih, u kom cilju? Ti ciljevi mogu biti različiti i oni se u svetu jasno definišu: u cilju podrške darovitih u redovnom radu, u cilju izdvajanja ili grupisanja darovitih za poseban obrazovni rad, ili nekih drugih oblika pedagoškog tretmana (akceleracije i sl.).

Međutim, neke darovitosti se mogu i na uzrastu do 10-11 godina jasno manifestovati i identifikovati. To je pre svega muzička darovitost koja se manifestuje oko pete godine, i kada dete nauči abecedu, može da se započne sa primerenim muzičkim obrazovanjem. I neke druge darovitosti mogu se na ovom uzrastu manifestovati: likovne, neke mehaničke spretnosti, vođstvo.

Stalno valja imati u vidu značaj pozitivnih podsticaja **za svu decu** upravo zato što je to period intenzivnog razvoja i višesmernih promena, kada pozitivni podsticaji imaju veliki značaj.

Proučavajući razvoj deteta, I. Ivić (1979.) i grupa saradnika utvrdili su da se nepovoljni obrazovno-kulturni uslovi pojavljuju kao organičavajući faktor, posebno na intelektualni razvoj dece iz tih sredina. Velika razlika u pogledu **uslova** u kojima žive deca u različitim sredinama Srbije, ostavljaju ozbiljan trag i u razvoju onih vidova inteligencije koji se ispituju klasičnim testovima inteligencije. I. Ivić je naglasio da se ovim testovima inteligencije ispituju oni oblici sposobnosti koji su kulturno uslovljeni, koji su manifestni (a ne urođeni). To su upravo oni vidovi sposobnosti koji se visoko vrednuju u našoj sredini (posebno u školi), na šta Ivić skreće posebnu pažnju.

Značaj pozitivnih podsticaja je ispitivao kod nas veći broj istraživača i naučnika, a ovde ćemo ukazati na neke od njih. Tako, I. Toličić (1979.) je ispitivao razvoj sposobnosti dece i to: 320 dece (160 devojčica i 160 dečaka) koji su pohađali vrtić 2-3 godine, i istu toliku grupu dece ujednačenu prema uzrastu, polu, obrazovanju oca, koja nisu pohađala vrtić. Na osnovu dobijenih rezultata, autor je utvrdio da „sistemske odgojne rad u dečjim vrtićima efikasno deluje na razvoj onih sposobnosti deteta koje imaju značajnu ulogu u školskoj uspješnosti. Zbog toga su, u tom pogledu, prikraćena naročito ona djeca iz radničkih i seoskih obitelji koja nemaju mogućnosti pohađati vrtić“.

I. Toličić je proučavao i efekat predškolskog vaspitanja koje je imalo skraćeni oblik (a ne dve do tri godine kao u prvoj grupi) ili skraćenu „malu školu“. Pokazalo se da su i deca koja su pohađala skraćene oblike predškolskog vaspitanja, postigla na kraju „male škole“ osetno bolje rezultate u poređenju sa rezultatima ulaska u „malu školu“.

Toličić je pratilo i uticaj jednogodišnje „male škole“ (120 članova rada na selu). Grupu je činilo 70 dece „male škole“ i 70 dece iz istog kraja koja su pohađala dečiji vrtić. Rezultati ispitivanja ove grupe dece su pokazali da su i deca koja su imala jednogodišnji program „male škole“, pokazala napredak u rezultatima na testu, iako su u proseku postigla slabije rezultate od njihovih vršnjaka iz vrtića.

Slične rezultate je dobio i Ludvig Horvat (1979.) koji je proučavao kognitivni razvoj predškolske dece. Rezultati koje je dobio ispitujući gradsku decu, potpuno se slažu sa rezultatima koje su dobili neki istraživači u svetu (Inhelder u Švajcarskoj i dr.).

Značaj pozitivnih podstičaja za kvalitetna znanja i uspeh u prvom razredu osnovne škole proučavao je i Rajko Jovanović iz organizovanog predškolskog vaspitanja Crne Gore (1979.), zatim grupa istraživača u Makedoniji (Nikola Petrov,

1979.). Oba istraživača su utvrdila da predškolsko vaspitanje i obrazovanje ima presudnu ulogu za optimalni razvoj dece kako u intelektualnom pogledu, kultivisanju govora, razvijanju maštice i stvaralaštva, tako i u jačanju fizičke kondicije. Ova deca su pokazala bolje rezultate u učenju i savlađivanju programskih zahteva pa su postigla i veći uspeh u skoro svim nastavnim oblastima od ostale dece. Ova deca su pokazala i samostalniji odnos u radu i veću istrajnost od ostale dece, kao i odgovornije prihvatanje zadataka i obaveza. Ona su se brzo i bez teškoća adaptirala i uklopila u razredni kolektiv i školski život. Takođe su pokazala veći stepen saradnje sa drugom decom iz razreda i škole u prihvatanju i izvršavanju zadataka i veće ambicije za postizanje uspeha.

Pomenuta ispitivanja su obuhvatila i mišljenje učitelja o uspehu i ponašanju učenika koji su pohađali vrtić a koja potvrđuju iznesene nalaze. Učitelji su naročito istakli razlike u obimu i kvalitetu radnih i higijenskih navika, u socijalnom ponašanju između dece koja su pohađala i koja nisu pohađala vrtić. Deca iz vrtića, po mišljenju učitelja, donose mnogo znanja, pojmove, poznavanja reči, razvijenije su im sposobnosti posmatranja okoline, predmeta i njihovih odnosa, zatim opažanja boja, oblika i dr. Deca koja su pohađala vrtić, spretnija su u igri, u likovnom i muzičkom kao i u fizičkom vaspitanju, u jezičkom izražavanju, pa ih ostala deca oponašaju u svom radu.

Sličnih ispitivanja i rezultata ima i u svetu. Takva su ispitivanja Tigardena (Teegarden, L. 1952.), Valtersa (Waleter, L.), o zrelosti za čitanje, zatim Kuna Belera o efektima organizovanih programa za predškolsko vaspitanje (Beler Kuno, 1979.) i drugih.

Na osnovu izloženog, može se reći da pozitivni podsticaji i uticaji, kada su pravovremeni, imaju izuzetan značaj za ukupni razvoj dece pa i za razvoj njihovih intelektualnih potencijala i različitih darovitosti. U svemu tome, posebno je važda opšta klima, koja vlada u ustanovama za vaspitanje i obrazovanje dece, mada su, naravno, važni i dobri, primereni programi. Opšta klima podrazumeva pre svega, raznovrstan rad sa decom (učenicima) ili diversifikacija rada sa njima. Zatim podrazumeva mogućnosti da se dete ponaša opušteno, makar i nešto drugačije od drugih, da može slobodno da postavlja pitanja, da bude iniciator aktivnosti, i da se igra i rad odvija bez sputavanja. Opšta povoljna klima, dakle, podrazumeva takvav ambijent u kome će se dete (učenik) osećati slobodno, nesputano i u kome je odnos dece i odraslih oslobođen tenzija. To podrazumeva i dobru saradnju sa roditeljima kao i sa drugima koji mogu da uzmu učešća u različitim aktivnostima dece, odnosto učenika.

U svetu postoji vrlo različiti oblici rada sa decom pa i u pogledu identifikovanja i pedagoškog tretmana darovite dece na uzrastu do 10-11 godina. Kao ilustraciju ćemo izneti Projekat Cupertino (Cupertino Union Elementary School District, Californija), izložen u knjizi Vajtmon Džin Rand, (1980.).

Cilj ovog projekta je bio da se pomenutom školskom distriktu identifikuju sva deca na uzrastu od drugog razreda osnovne škole koja bi mogla biti darovita. Projekat je započeo u ranim šezdesetim godinama i nudio je obiman program učenja kao i različite opcije, tj. različite oblike grupisanja darovite dece za specijalno obrazovanje i uz saradnju nastavika-savetina. Za dete koje je postiglo IQ iznad 130 na testu Bine, urađen je odgovarajući program i dete je stavljeno u određenu grupu (razred) u

saradnji sa nastavnikom-savetnikom, roditeljima, učiteljem (vaspitačem), kao i drugim odgovarajućim osobama.

Rezultati će biti prikazani onako kako ih je prezentirala Vajtmor.

U prvim godinama sistematskog identifikovanja, došlo je do iznenadujućih otkrića. Često je bilo dece u odeljenju koja su postigla visoke rezultate na testovima sposobnosti, ali, koja za učitelja nisu pokazivala znake darovitosti. Neku decu učitelji su opisivali kao socijalno nezrelu, koja teže da dominiraju, ili su često u sukobu sa drugovima u razredu. Takvo dete je obično imalo punu pažnju učitelja, ali nisu zabležena izuzitna postignuća u učenju ili drugim potencijalima. Treba reći da su nastavnici koji su učestvovali u ovom projektu, nekoliko godina bili infomisani o svojstvima darovite dece. Pokazalo se i neslaganje u mišljenju nastavika i rezultata dece koju oni nisu predložili za ispitivanje.

Za grupu neuspešnih darovitih ponuđen je poseban program, prvo za učenike prvog a zatim za učenike drugog razreda. U prvim godinama, grupu visoko darovitih neuspešnih činili su učenici koji su na testu Bine ili VISK postigli IQ 140 i vise. Oni su bili uočeni kao učenici koji nisu bili dobro emocionalno i sacionaln prilagođeni, a često su bili procenjivani kao generalno nezreli. Najopštija preporuka učitelja je bila da se takvo dete stavi u razred za „vaspitno hendikepirani“, tj. za decu sa problemima u učenju i ponašanju. U knjigi su prikazne „ulazne“ karakteristike tj. karakteristike zbog kojih su ti učenici došli u razred za neuspešne darovite. Zatim su prezentirane „dodatne opšte (zajedničke) karakteristike darovitih neuspešnih“ a potom i „oblici opšeg ponašanja darovitih neuspešnih“ (str. 88 i 89). Za ovu priliku odabrali smo tzv. „ulazne“ karakteristike darovitih neuspešnih jer su one, po našem mišljenju i najznačajnije. Te karakteristike su sledeće:

- školski rad je bio stalno nepotpun (nedovoljan);
- veliki nesklad između kvalifikovanog nivoa usmenog i pismenog rada;
- fobija prema testovima, slabi rezulati testa;
- produbljeno interesovanje za jedan predmet, u kojem je „ekspert“ ;
- fobija prema školi ili potpuno neinteresovanje za rad i učestovanje;
- veoma nisko samo-uvažavanje i nezravo pokazivanje samo-piomanja, emocijalne teškoće, odsustvo samo-poverenja, osećanje inferiornosti;
- iskreno uverenje da ga niko ne voli;
- vrlo autonoman duh, sasvim usmeren na sebe i rezistentan na uticaj;
- nesposobnost da konstruktivno funkcioniše u grupi bilo koje veličine;
- široki krug interesovanja, pretežno u prirodni naukama i umetnostima;
- tendencija ka kontinuiranom nizu ciljeva i standarda koji su suviše visoki;
- nemotivisanost za uobičajene postupke kao što su učiteljem entuzijazam, grupni interesi, „podticipajna sredina“, nagrade ili pohvale za „dobro ponašanje“.

O daljoj sudbini ovih učenika Vajtnor Džin je pisala pošto se ograničila na prikaz ovog projekta u odkvиру drugog dela knjige u kome se govori o identifikaciji i definiciji problema visoke darovitih neuspešnih učenika, a posebno o visokoj darovitoj koja ne uspevaju u školi.

Kako da se razumeju i objasne izneseni podaci? Koliko smo uspeli da sagledmo ovaj projekat, razlozi bi mogli biti sledeći: 1. nesigurnost u utvrđivanju mentalne darovitosti na uzrastu do drugog razreda osnovne škole; 2. „etiketiranje“ koje

je ne ovom uzrastu imalo dvostruko nepovoljno dejstvo na dete: od njega se mnogo očekivalo u svakom pogledu zbog čega je bilo pod stalnim pritiskom tog očekivanja od strane učitelja, vršnjaka, roditelja, što je uticalo na njegov negativan odnos prema drugovima i odeljenju i vršnjaka preme njemu; 3. neopravdanost izdvajanja mentalno darovite dece na ovom uzrastu u cilju posebnog (tj. obrazovnog) pedagoškog tretmana.

Iznećemo i jedan noviji, nešto drugaciji primer. U Kijevu je od 1988/89 školske godine, primenjen, u određenom broju škola, sistem diferencirane nastave u opšeobrazovnoj školi (Gilbuh, Ju, Z. 1992.) Sistem se sastoji od tri tipa razreda u koja se raspoređuju polaznici za prvi razred osnovne škole i to prema stepenu njihove psihološke spremnosti (gotovosti) za redovnu nastavu, pri čemu je odlučujući nivo razvoja njihovih umnih sposobnosti.

Prvi tip razreda su tzv. **razredi ubrzane nastave** u koje ulaze deca sa vrha rang-liste prema rezultatima ispitivanja (15%). Nivo njihove intelektualne sposobnosti je IQ 120 i više.

Drugi tip su tzv. **razredi uzrasne norme** (tj. prosečni učenici koji čine 65% polaznika za prvi razred).

Treći tip su tzv. **razredi povećane individualne pažnje** (sa oko 20% polaznika za prvi razred)

Već sami nazivi razreda ukazuju na to kakav karakter nastave imaju svaki od ovih razreda.

Ova diferencijacija nastave i učenika, sasvim podseća na staru, poznatu diferencijaciju u Velikoj Britaniji, poznatu po organizaciji razreda tipa A, B, C, na osnovu težine i složenosti programski zahteve. Razlika između ove diferencijacije i one u Kijevu je u tome što se diferencijacija u Velikoj Britaniji obavlja na uzrastu od 11 godina (tzv. 11+) a u Ukrajini, prilikom polaska u prvi razred, tj. na uzrast 6-7 godina.

U pomenutoj publikaciji iz Kijeva nisu dati rezultati obrazovanja i vaspitanja po ovom sistemu budući da je prošlo malo vremena (od 1992.) od početka njihovog funkcionisanja.

Izneseni primeri podstiču na razmišljanje i upućuju na traženje najboljih puteva za efikasno obrazovanje i vaspitanje dece, bar kada je reč od predškolskom i osnovnom obrazovanju i vaspitanju.

Imajući u vidu iznesene činjenice o razvoju inetelektualnih sposobnosti i o darovitosti na uzrastu od 10-11 godina, treba ponoviti da je to uzrast u kome se odvija intezivni i viđesmerni razvoj dece što za zahteva posebnu pažnju, pozitivne podsticaje, diversifikaciju rada i u predškolskim ustanovama i u školi. Spoljašnje intervencije koje bi remetile razvojni tok dece, po našem mišljenju, ne samo da nisu opravdane, već mogu biti i veoma nepovoljne za ukupni razvoj dece i učenika, pa i darovitih.

Bosiljka Đorđević

PODSTICANJE DAROVITOSTI

Za objašnjenje kreativnosti i darovitosti, francuski psiholog Moris Debes (Debesse,M. 1974) je upotrebio veoma zanimljiv pojam i termin “budjenje” (L’eveille, eveiller - buditi) a nastavne discipline nazvao “discipline budjenja”. Podsticanja darovitosti se sastoji u brizljivom I sistematskom budenju radoznalosti,aktivnosti,ekspresije,kritickog misljenja. Ono označava,kako umetnicku ekspresiju, tako I aktivnosti inovacije, invencije u razlicitim pravcima. Sto je uzrast dece nizi,ovo “budjenje” je znacajnije. Process “budjenja” može se slikovito uporediti sa zarom koji je zapreten u pepelu I tek kada se pepeo razgrne, oslobodi iz zara može da se pojavi plamen,vatra. Kada se govori o podsticanju darovitosti onda se misli na akt stvaranja I njegov rezultata, ali naglasak je vise na procesu stvaranja nego na samoj realizaciji. To je tezna da se postigne nesto novo,ma koliko ono bilo skromno,anasuprot imitaciji ili reprodukciji prema modelu.

Darovitost kao prirodna ljudska mogućnost,cesto biva I inhibirana, kako zbog emocionalnih I drustvenih smetnji I prepreka,tako I nekim uslovljenim procesima koji su se ucvrstili tokom života. Neretko se potcenjuje fantazija I imaginacija,a promovise ponasanje koje ogranicava eksperimentisanje I rizik. Darovitost ne može da postigne prave efekte u klimi nepoverenja,rigidnih normi,slabog ili rdjavog sistema medjusobne komunikacije, odsustva prepoznavanja I podsticanja novih ideja. Darovitost se može kultivisati tako sto ce se utvrđivati,unositi odredjeni ciljevi i vrednosti i razvijati odredjena svojstva ličnosti koja omogucavaju pojedincu da bude otvoreniji za vlastite ideje I da misli na fleksibilan,nezavisan I imaginativan nacin. To je narocito potrebno u ovom slozenom i neizvesnom vremenu, u vremenu velikih I brzih promena, nestabilnosti raznih vrsta, kao I brzih promena vrednosti. Takvo vreme trazi fleksibilnost,prepoznavanje novih ideja, pronalaženje novih puteva.

Stoga je podsticanje darovitosti izuzetan i važan zadatak roditelja,skole,drustva. U tom pravcu, obrazovanje I vaspitanje treba da pruze razlicite mogućnosti da bi ih daroviti iskoristili na najbolji nacin.

Da bi se znalo kako I u cemu podsticati darovitu decu I mlade,neophodno je razmotriti sta cini darovitost,tj koji su elementi,slojevi ili vrste sadrzine u onome sto se opstiom terminom naziva darovitost,ma koliko one bile slike ili razlike. Ovom prilikom nasa paznja nije usmerena na definicije darovitosti,ma koliko one bile slike ili razlike. Ovom prilikom nasa paznja je usmerena na slozenost fenomena darovitosti,kako bi podsticanje darovitosti imalo odgovarajuci smer ili smerove koji doprinose razvijanju te sloznosti.

Da bi primereni programi podsticali raznovrsnosti ili talente u okviru darovitosti,I imali svoju funkciju,oni moraju da budu na nivou detetove (ucenikove)

darovitosti I talenta. Stoga je adekvatan onaj program koji odgovara oblasti za koju postoji potencijal I tamo gde se on ispoljava.

Neka shvatanja o tome sta cini darovitost,ili,koje su to oblasti fenomena darovitosti,dace odgovor na pitanje na koji nacin podsticati darovitost kod dece I mlađih. Za Rut Strendz (Strang,R.,1965),koja se godinama I temeljno bavila problemima obrazovanja I vaspitanja darovitih u Kaliforniji,darovitost cini sledece:

- 1.darovitost kao deo totalnog,individualnog razvoja;
- 2.darovitost kao mnogostranost;
- 3.darovitost koja postoji u razlicitim stepenima;
- 4.darovitost kao progresivni razvoj (ukoliko za to postoje povoljni uslovi)

Za Galagera (Gallagher,J.,1976),darovitost je potencijalna mogucnost u nekim od sledecih oblasti:

- 1.opstoj intelektualnoj sposobnosti
- 2.specijalnim akademskim sposobnostima
- 3.stvaralackom ili produktivnom misljenju
- 4.sposobnosti za vodjstvo
- 5.vizuelnim I drugim umetnostima
- 6.psihomotornim sposobnostim

Gardner (Gardner,H.,1985) smatra da darovitost sadrzi:

- 1.lingvisticku inteligenciju
- 2.muzicku inteligenciju
- 3.logicko-matematicku inteligenciju
- 4.prostornu (spacijalnu) inteligenciju
- 5.telesno-kinesteticku inteligenciju
- 6.personalne inteligencije (intra-personalnu I inter-personalnu).

Ganje (Maksic,S., 1996) smatra da je darovost potencijal,a talenat ispoljena darovitost. On smatra da se darovitost pokazuje (ispoljava) u jednoj ili vise oblasti sposobnosti:

- 1.intelektualne;2.kreativne;3.socio-emocionalne;4.senso-motorne I 5. "ostali"

Ako se uporede iznesena shvatanja,pored izvesnih razlika,zapazaju se I znacajne slicnosti. Pre svega,iznesena shvatanja ukazuju na slozenost fenomena darovitosti I njenu raznovrsnost. Upravo ta raznovrsnost pruza velike mogucnosti za posticanje dece I mlađih u brijnim I razlicitim pravcima.

Kada se radi o deci I mlađim ucenicima,shvatanje Rut Strendz,po nasem misljenju,najbolje objasnjava darovitost na tim uzrastima i istovremeno ukazuje i na prave podsticaja. Naima,neophodno je stimulistati opsti ukupni razvoj, naročito na pretskolskom uzrastu. Kasnije, na starijim uzrastima primerenije je podsticanje u pojedinim oblastima (disciplinama). Podsticanje darovitosti treba da bude u skladu tj da korespondira sa opstim,ukupnim razvojem dece. Na mlađim uzrastima, razvoj ima globalniji individualni karakter,pa I podsticanje treba da ga u tome sledi. Pri tome je vazno imati u vidu znacaj ranih iskustva I aktivnosti dece I znacaj stimulativne sredine u kojoj dete zivi I razvija se.

Na ovom mestu pomenuli bi znacaj ranog razvoja negovanja I podizanja dece na najmladjem uzrastu. Istrazivanja Pesic M. I Arezine O. (1982) sa decom na uzrastu do 3 godine odnosi se na stlove podizanja dece u gradskoj I seoskoj sredini. Ovo istraživanje je inspirativno,ne samo po svojim rezultatima vec I zbog toga sto ukazuje

na izuzeta znacaj I stila podizanja dece na njihov opsti razvoj. U studiji Belera (Beller,B.,1979) procenjivan je uticaj određenih programa na razvoj dece. Beler je ispitivao tri grupe dece: prvu grupu su činila deca od 3;7 do 4;6 godina, a drugu grupu, deca od 5;7 godina. Ove dve grupe su imale određene programe. Treća grupa dece je pošla u I razred bez prethodnog obrazovnog programa. Sva deca su bila iz siromašnih porodica. Posle složenih ispitivanja, utvrđeno je da je uticaj primenjenih programa na predškolskom uzrastu bio nesumnjiv i jasno izražen, ne samo u domenu intelektualnih postignuća, već i u oblasti socijalnog i emocionalnog ponašanja.

U traganju za darovitima, Džems Borland (Borland, J., 1994) je pripremio poseban program za njihovo otkrivanje, a zatim program pozitivnog podsticanja. I u ovom projektu deca su bila iz ekonomski nepovoljne sredine. Ovim programom su bila obuhvaćena deca, njihovi roditelji i učenici-mentori koji su bili iz iste ekonomsko-socijalne sredine. Rezultati su pokazali punu i nesumnjivu vrednost ovakvih podsticajnih i diferenciranih programa za dalji razvoj i uspeh ove dece.

Sva ispitivanja su pokazala da već od ranog uzrasta, od socijalne sredine i načina podizanja dece, počinju da se javljaju one razlike koje su njihov rezultat, i koje najčešće imaju dalekosežne povoljne ili nepovoljne posledice. Značaj socijalne sredine i značaj podsticajnih programa i njihov uticaj na ukupni razvoj dece je mnogo proučavan, a kod nas su to istraživali I. Ivić, I. Toličić, L. Horvat, R. Jovanović i drugi. Ovo pominjemo stoga što od ukupnog, globalnog razvoja zavisi i razvoj darovitosti. Brojna istraživanja su potvrdila da sistematski pozitivni podsticaji na ranom uzrastu imaju presudnu ulogu u optimalnom razvoju deteta: u intelektualnom pogledu, u razvoju govora, razvijanju maštete, stvaralaštva, kao i u pogledu fizičkog zdravlja i fizičke spremnosti, što stalno treba imati u vidu.

Kada se razmatra podsticanje darovitosti, potrebno je da se zbog suštinskih, ali i praktičnih razloga, posebno razmotri podsticanje predškolske, a posebno školske dece.

Za decu predškolskog uzrasta, veoma su značajni stimulativni programi koji se odvijaju u okvira igre, zato što je igra prirodni i najbolji način ispoljavanja detetove aktivnosti i njegove ličnosti. U radu sa predškolskom decom, kako naglašava Z. Krnjajić (1996), treba polaziti od onoga što dete ume, može i hoće, a vaspitači (kasnije učitelji) bi podsticali ispoljavanje dečijih razvojnih potencijala. Z. Krnjajić precizno iznosi zahteve za podsticanje dece koji se mogu smatrati principima uspešnog podsticanja. To su:

1. obezbeđivanje stimulativnih uslova za svu decu u kojima će se sposobnosti i darovi prepoznavati, ispoljavati, razvijati i negovati;

2. pružanje stimulativnih programa kojima bi bila obuhvaćena sva deca (ona koja su uključena u predškolske institucije);

3. na mlađim uzrastima je primerenije bavljenje procesima i obezbeđivanje povoljne klime i stimulativne atmosfere;

4. značaj faktora razvoja: stimulativnih uslova i podrške za razvoj sposobnosti i ispoljavanja darova kao i uloga roditelja, učitelja i socijalno-kulturne sredine;

5. značaj ranog izlaganja i uvođenja dece u određene domene od strane odraslih i putem specijalizovanih instrukcija;

6. značaj nekognitivnih aspekata razvoja, kao i specifičnih domena u kome se ispoljava darovitost;

7. značaj ranih iskustava, stimulativne sredine i interakcije dece sa odraslima;
8. značaj praćenja sposobnosti, interesovanja i potreba svakog deteta:

9. odlučujuća uloga koja u ranom detinjstvu imaju roditelji, naročito majka, a kasnije ovu ulogu sve više preuzimaju značajni odrasli, kao što su vaspitači, učitelji i drugi.

Z. Krnjaić posebno naglašava upućivanje dece na različite kulturne proekte, kao što su: igračke, knjige, tehničko-tehnološka sredstva i slično.

U korenu darovitosti na najranijem U2xastu, smatra Z. Krnjaić, je: zainteresovanost za svet oko sebe (fizički i socijalni), okrenutost ka svetu i želja da se on upozna. Oblici ispoljavanja darovitosti koje ona naglašava su: aktivnost i istrajnost pri rešavanju problema, radost koja pruža otkrivanje o tome kako stvari funkcionišu.

I E. Kamenov (1995) podvlači značaj stvaranja povoljnih uslova za raznovrsne, prvenstveno kreativne, aktivnosti svakog deteta u kojima najvažnije mesto pripada različitim vrstama igara. Pri tome je neophodno maksimalno uvažavanje individualnih interesovanja dece, njihovih sklonosti, mogućnosti i potreba. E. Kamenov je izložio i postupke podsticanja i razvijanja dečjeg stvaralaštva.

Ako se ima u vidu ono što je rečeno o podsticajnim programima, posebnu pažnju zaslužuje prikaz onih koji su u praksi provereni. Ovakvih programa ima mnogo u svetu, a mi smo se opredelili za one koji su se u našim uslovima pokazali uspešni.

Jedan od takvih uspešnih programa je program Branke Pavlović koji je prikazan na Okruglom stolu Više škole za obrazovanje vaspitača u Vršcu 1995. godine. Ovom prilikom ćemo izneti samo njegove bitne osobenosti koje su značajne za uspešan razvoj dece, posebno darovite. Program nosi indikativan naslov "Školica-pametnica", i njime se, putem grupnog rada, unapređuje kognitivno-emocionalno iskustvo i stimulušu kreativna ispoljavanja dece na uzrastu od 4-7 godina. U ovom programu su primjenjeni:

- a) grupni oblici rada, sa istim i diferenciranim zadacima;
- b) rad u parovima: dva deteta, dete i odrasli.

Primjenjene su sledeće metode:

- metod razgovora;
- metod grafičkih radova (uz primenu kombinovanih tehnika);
- metod demonstracije.

Pre početka rada, posebnim instrumentima su utvrđeni nivoi saznajnih iskustava dece, a zatim su primjenjeni ekspresivni sadržaji koji su obuhvatili različite testove i forme igara.

U toku rada je dato deset vrsta igara:

- igre perceptivnih detalja i odnosa deo - celina;
- grafomotorne igre;
- logičke igre;
- receptivne igre;
- igre verbalne fluentnosti, razumevanja i igre pamćenja;
- igre izražavanja emocija i samopoštovanja u grupi;
- kooperativne igre;
- igre mašte i
- stvaralačke igre.

U radu su korišćene: grafičke olovke, drvene bojice, flomasteri, a povremeno i akvarel papir, akvarel boje, hamer-papir za zajedničko crtanje, glinoman za oblikovanje.

Grupe su bile sastavljene od dvadesetoro dece, a rad se odvijao dva puta nedeljno po jedan i po sat.

U svim pričama ovog programa, javljali su se stalni likovi (Ana i Miša), deca predškolskog uzrasta, koji su "vodili" decu kroz sve aktivnosti. Ovi likovi su bili prilika za identifikaciju dece sa njima, što potpomaže razvoju odgovarajućeg emocionalnog odnosa, a istovremeno povećava interesovanja dece i orientaciju na zadatke koje treba uraditi.

Sažeto ćemo prikazati još jedan program koji je usmeren u nešto drugačijem pravcu od prethodnog, ali je takođe inspirativan i čini dopunu prethodnom. To je program M. Dejića (Dejić, M., 1995), a odnosi se na rešavanje aritmetičkih zadataka na predškolskom nivou. Ako imamo u vidu da je matematika za veliki broj učenika "bauk", onda njeno približavanje deci na način koji je za njih razumljiv, privlačan, pa čak i zabavan, zaslužuje našu pažnju.

U ovom projektu, autor je pokazao kako se matematičke operacije izvode na konkretnim situacijama i kroz igru. Zadaci su sastavljeni iz dva dela: 1. priče, koja se naziva uslovom, i 2. pitanja. Rešavanje zadataka se odvija u 4 etape:

Prva etapa je pripremnog karaktera: sabiranje - sjedinjavanje; oduzimanje - izdvajanje;

U drugoj etapi dete uči kako da: a) sastavlja zadatke; b) shvati njihovu razliku od obične priče; c) shvati strukturu zadataka; d) ume da analizira zadatke i uspostavi odnos među datim i traženim podacima (dato i zadato predstavlja sušinu procesa rešavanja zadataka);

U trećoj etapi dete uči da formuliše aritmetičke operacije sabiranja i oduzimanja;

Cetvrta etapa predstavlja najviši stepen izučavanja operacija na predškolskom nivou. U ovoj etapi dete treba da nauči metod računanja kada se dodaje broj veći od jedan. Poznatom broju se dodaje drugi poznati broj koji se razbija na jedinice koje se postupno dodaju.

Rešavanjem ovakvih aritmetičkih zadataka, po mišljenju autora, dete stiče umenje nalaženja zavisnosti među veličinama. Aritmetički zadaci usavršavaju i "umenje" provođenja analize i sinteze, doprinose shvatanju suštine aritmetičkih operacija sabiranja i oduzimanja jednocifreñih brojeva i time doprinose razvijanju mišljenja kod dece.

Za podsticanje darovitosti i kreativnosti, biće prikazan i model čiji rezultati mogu da budu inspirativni. Reč je o projektu i modelu J. Sefer (Sefer, J., 1996) o kreativnom ponašanju učenika od I do IV-og razreda osnovne škole. U ovom projektu, kreativno ponašanje je sadržavalo: imaginaciju (divergantne ideje), logičko mišljenje, emocionalno ispoljavanje, unutrašnju motivaciju za učenje. Po mišljenju autora, ovaj prilaz se može smatrati holističkim, integrativnim fenomenom, koji je jedan od ključnih u proučavanju i unapređivanju nastave.

Polazna osnova ovog projekta je da sve deca imaju pravo na razvijanje kreativnog ponašanja u meri svojih sposobnosti, pa je, dosledno ovom stavu, razvijano kreativno ponašanje kod sve dece različitih sposobnosti. Projekat je pokazao da se deca

sa različitim sposobnostima i raznovrsnim talentima, kao i u životu, mogu izvrsno dopunjavati, u grupnoj kreaciji učiti, razvijati i podsticati.

U ovom projektu su bitni: pristup i metodi učenja. Projekat je primenjivan 4 godine (od 1985. do 1990.) i obuhvatio je učenike grada i sela. U njegovoj pripremi, bili su bitni sledeći elementi:

1. sadržaji - egzemplarno selektovani sadržaji iz redovnih školskih programa svih predmeta, izuzev matematike. Utvrđene su tematske celine koje su razrađene u trajanju od 6 nedelja, u svakom razredu od I do IV i za svaku godinu;
2. prostor - učionica (klupe i drugi nameštaj) je organizovan fleksibilnije, a prema potrebi;
3. organizacija rada - uvodni deo je bio instruktivan, a završni, evaluativan, posvećen diskusiji i donošenju zaključaka;
4. pristupi i metode - rad se odvijao kroz dramske i grupne istraživačke radionice, kroz individualni i grupni rad. Ocene za rad su bile isključene, a evaluacija učeničkih postignuća i radova vršena je kroz diskusiju u odeljenju u kojoj je nastavnik imao ulogu medijatora. Rad se odvijao u tri faze:

A faza. U ovoj fazi je planiran program; B faza je predstavljala primenu, realizaciju programa; C faza je bila primenjen, realizovan program: celina sastavljena od A i B faze.

Nastavnik je bio organizator i koordinator učeničkih aktivnosti, stvarajući prostor za učeničku inicijativu i samostalnost. Pored nastavnika, u rad su bili uključeni i stručnjaci izvan škole, kao i roditelji, što je delovalo podsticajno, stvaralo živost i unosilo raznovrsnost. Ovakav način rada kod učenika je izazivao radoznalost, uživanje, otkrivanje vlastitih sposobnosti, omogućio i ispoljavanje kompetencije i društvenosti.

Realizacija ovog projekta je doveo do neposrednih i dugoročnijih efekata. Učenici eksperimentalnih odeljenja su bili superiorni u kvalitetu radova u prva tri razreda za likovnu kreaciju, a u III i IV za literaturu.

Dugoročni efekti programa su se javili ne samo u prva četiri razreda, već i posle istraživanja, od V do VIII.

Na osnovu intervjua sa nastavnicima pojedinih predmeta, učenici bivših eksperimentalnih odeljenja gradske škole bili su složeniji, inicijativniji, organizovаниji i samostalniji što je učinilo da postanu "subjekti" u obrazovanju i vaspitanju, a što predstavlja i cilj ukupnog rada škole.

Slične mogućnosti pruža još jedan model podsticanja darovitosti i to darovitost za matematiku. M. Dejić (1996) predlaže lepezu različitih oblika vannastavnog rada koji su provereni u praksi.

Pre svega, za učenike do V-og razreda, Dejić, kao i prethodni autori, smatra da ne treba formirati posebne grupe "talentovanih" za dodatnu nastavu, već u okviru redovne nastave davati takve zadatke koji će biti diferencirani. ili u dovoljnoj meri individualizovani, i na taj način ići u susret potrebama učenika darovitih za matematiku.

Od V-og razreda, organizuju se- slobodne matematičke aktivnosti koje su namenjene učenicima darovitim za matematiku. To su:

- klubovi;
- časovi zanimljive matematike;

- matematički kutić;
- matematičke večeri;
- konkursi;
- olimpijade;
- matematički kvizovi;
- matematičke ekskurzije.

U radu je detaljno objašnjeno kako se organizuju ove aktivnosti, kakvi su njihovi sadržaji i kako se u njima odvija rad. Autor smatra da se matematički klubovi mogu organizovati od II-og razreda osnovne škole. U okviru rada za mlađe učenike, autor daje niz vrlo zanimljivih zadataka koji su primereni učenicima ovog uzrasta.

Cilj pomenutih oblika rada sa učenicima jeste pobuđivanje (kako i Debes smatra) i podsticanje interesovanja za matematiku. Za postizanje takvog cilja, odabrana su i odgovarajuća sredstva i putevi. Na taj način, časovi slobodnih matematičkih aktivnosti su puni iznenađenja i sadrže zanimljive igre, logičke zadatke, zagonetke, dosetke, šaljive zadatke, interesantna merenja, elemente iz istorije matematike, matematičke rebuse i slično.

Organizator ukupnog rada je učitelj, odnosno nastavnik matematike, a prema predloženim sadržajima (zadacima).

Slobodne matematičke aktivnosti, na prikazan način, pružaju veliku mogućnost za afirmaciju darovitosti, a raznovrsni oblici i sadržaji rada doprinose takvoj afirmaciji.

Zadaci prezentirani na raznovrsne i zanimljive načine, kako ih je autor koncipirao, doprinose:

1. razvijanju interesovanja za matematiku;
2. razvoju logičkog mišljenja;
3. razvijanju intuicije;
4. sticanju viših matematičkih znanja;
5. vaspitanju organizovanosti i zajedničkog rada.

Ovakvim oblicima rada, učenici samostalno stiču nova znanja, tragaju za novim rešenjima, što podsticajno deluje na razvoj darovitosti i njenu punu afirmaciju.

Izneseni oblici rada za podsticanje darovitosti, mogu da se primene (a u mnogim školama se i primenjuju), ne samo u matematici, već i u drugim oblastima i predmetima: prirodnim naukama, jezicima, likovnom vaspitanju, sportu i dr.

Pomenućemo i model koji je istovremeno bio primljen u okviru nastave i u okviru dodatnog rada, u gradu i na selu, u IV-om i VII-om razredu, sa posebnim osvrtom na darovite učenike (Đorđević, B., 1979).

Eksperimentalni program iz ovog projekta je sadržavao vežbe kritičkog i stvaralačkog mišljenja u redovnoj nastavi u okviru srpskog jezika i matematike, i dodatni rad iz poznavanja prirode i poznavanja društva za učenike IV-og razreda, kao i istorije i biologije, za učenike VII-og razreda. Vežbe kritičkog mišljenja u okviru srpskog jezika sadržavale su: a) davanje naslova nepoznatom pročitanom tekstu (pogodni delovi umetničkih priovedaka, kraće, manje poznate narodne pripovetke i basne); b) razumevanje poslovica. Vežbe iz matematike nisu "pokrivale" programe iz ovog predmeta, već su po svome karakteru bile problemske i zahtevale su drugačiji, neuobičajen prilaz u rešavanju zadatka, pri čemu je dolazilo do izraza shvatanje,

razumevanje i traganje za rešenjem, a ne obično, naučeno znanje uz upotrebu određenih obrazaca i formula, ili za njihovu drugačiju primenu¹⁷.

Teme i materijali za dodatni rad su sastavljene u saradnji sa učiteljima, predmetnim nastavnicima i nastavnicima sa fakulteta. Vežbe i dodatni rad sa učenicima realizovali su učitelji, odnosno predmetni nastavnici uz saradnju sa istraživačem. Uzorak su činili 403 učenika IV-og razreda eksperimentalnih i kontrolnih odeljenja i 428 učenika VII-og razreda eksperimentalnih i kontrolnih odeljenja, ukupno 831 učenik.

Jednogodišnji eksperimentalni rad je pokazao da je i u ograničenim uslovima moguće postići višesmerna poboljšanja u radu sa darovitim. Eksperimentalni program, pored direktruh, imao je i neke indirektne rezultate koji nisu ništa manje važni za ukupan rad učenika u osnovnoj školi, a posebno darovitih.

Eksperimentalni program je uticao na poboljšanje u opštih sposobnostima učenika. Na kraju školske godine, učenici eksperimentalnih razreda na testu opštih sposobnosti postigli su bolje rezultate i u gradu i na selu, i mlađi i stariji. Pri tome, učenici sa sela su stigli rezultate učenika grada kontrolnih odeljenja. Ovaj program je pružio podjednake mogućnosti dečacima i devojčicama, pa su oni postigli podjednake rezultate na testu opštih sposobnosti. U kontrolnim razredima, devojčice su bile slabije od dečaka.

Ispitivanja su pokazala da su mlađi učenici bili osetljiviji na promene koje su preduzimane u nastavi i vaspitanju (IV razred). Kod mlađih učenika eksperimentalnih razreda, poboljšanja su se javila i u oblasti stvaralačkih matematičkih sposobnosti. Učenici sa sela su dostigli učenike iz grada, a naročito su napredovale devojčice sa sela.

Iako kod starijih učenika eksperimentalnih razreda na kraju školske godine nisu nađena statistički značajna poboljšanja u stvaralačkom mišljenju (S. M. VII), više su napredovali učenici sa sela.

Poboljšanja na kraju školske godine su se javila i u povećanju fluentnosti mišljenja (na testu "nabranjanje reči"). Stariji učenici eksperimentalne grupe su postigli bolje rezultate od učenika kontrolne grupe, a među mlađim učenicima, napredovala je seoska eksperimentalna grupa koja je u ovom testu dostigla rezultate kao i gradska. Na kraju školske godine, na ovom testu dečaci i devojčice su postigli jednake rezultate (na početku školske godine, devojčice su bile bolje).

Jednogodišnji rezultati eksperimentalnih programa (u okviru redovne nastave i dodatnog rada), pokazali su da su znatno proširene mogućnosti u potpunijem zadovoljavanju potreba sposobnijih učenika, posebno učenika na selu. Učenici sa sela, na kraju školske godine postigli su rezultate gradskih kontrolnih škola. Samo u testu "različita upotreba", koji utvrđuje neke stvaralačke potencijale, nisu utvrđena takva poboljšanja.

Treba naglasiti da su, pre primene eksperimentalnih programa, učenici seoskih škola u svemu bili iza učenika gradskih škola, pa se postignuti uspeh u potpunosti može smatrati zadovoljavajućim.

¹⁷ Svi upotrebljeni instrumenti iz ovog istraživanja nalaze se u knjizi Individualizacija vaspitanja darovitih.

Ovakav i slični programi, naročito su važni u manje razvijenim sredinama u kojima oni znače određenu kompenzaciju na neke (objektivne) nedovoljnosti u radu seoskih škola.

Adekvatan ukupni tretman darovitih učenika je doprineo ne samo u zadovoljavanju njihovih potreba u pogledu drugačijih načina saznavanja i produbljenijeg rada i učenja, već je posredno doprineo i značajnijem poboljšanju položaja svih učenika. Pa i pored poboljšanja položaja svih učenika, daroviti učenici su do kraja školske godine ostali popularniji od ostalih učenika, što ide u prilog shvatanju o ostajanju darovitih učenika osnovne škole u redovnim razredima i sa učenicima različitim sposobnosti.

Zajednički život i rad delovao je i na opštu klimu u razredu, koja je postala življja, dinamičnija, podsticajnija za sve učenike i ne samo na intelektualnom, već i na socijalnom i afektivnom planu. Pokazalo se da daroviti učenici u osnovnoj školi uživaju nesumnjivu popularnost, ljubav i poverenje vršnjaka.

Ovom prilikom su izneseni samo neki od brojnih modela, projekata i mogućnosti, namenjenih podsticanju stvaralačkih potencijala učenika, posebno darovitih. Sasvim je izvesno da su mogućnosti podsticanja kreativnosti i darovitosti brojne i raznovrsne, kako u školi, tako i izvan škole. U sadašnje vreme takve mogućnosti su povećane jer postoje i deluju različite izvanškolske forme i oblici rada sa darovitim u raznovrsnim letnjim i zimskim školama i klubovima, istraživačkim stanicama i slično. Mi smo se opredelili za neke projekte koji su u praksi provereni, što ne znači da nema i drugih i drugačijih koji se u školi i izvan nje mogu uspešno realizovati.

Na kraju, može se zaključiti da je darovitost složen fenomen koji sadrži raznovrsne potencijale u različitim oblastima ljudskog stvaralaštva i delovanja. Stoga je podsticanje darovitosti složen proces i složen zadatak.

Ako se ima u vidu razvoj dece i mlađih, podsticanje darovitosti treba da korespondira sa svim aspektima razvoja: intelektualnim, socijalnim i emocionalnim.

Na predškolskom i mlađem školskom uzrastu, razvoj ima globalni karakter pa je neophodno, pre svega, obezbediti uslove i sredinu koji podsticajno deluju na ukupni razvoj i koji omogućavaju prepoznavanje, razvijanje i ispoljavanje različitih sposobnosti i darova. U podsticajne uslove ulaze raznovrsni programi koji utiču na ukupni razvoj i aktivnosti deteta (učenika). Kako sposobnosti i darovi u toku razvoja počinju da se diferenciraju, tako se i podsticanje usmerava prema zapaženim ili ispljenim posebnim darovima ili talentima, o kojima je napred bilo reči.

Podsticajni programi mogu uspešno da se realizuju ako postoji klima u kojoj se odvija adekvatan rad i aktivnosti, i ako postoje vaspitači i nastavnici koji su spremni i obučeni za takav način rada. U takvim uslovima se manifestuje zainteresovanost za ukupni napredak, vlada opuštenost, razumevanje, poštovanje novih i neobičnih ideja i njihova podrška. Traganje za nečim novim, drugačijim od postojećeg, podstiče se radoznalost, inicijativa dece i učenika, želja i mogućnost za raznovrsnom ekspresijom (verbalnom, grafičkom, muzičkom, dramskom, umetničkom, likovnom, telesno-kinestetičkom i dr.).

Pored podsticajnih edukativnih programa i odgovarajuće klime, uloga vaspitača, učitelja i nastavnika je izuzetno značajna, budući da su oni inicijatori, medijatori i realizatori aktivnosti posredstvom kojih deca mogu da ispolje svoje

sklonosti, težnje, talente. Zbog toga je pripremanje vaspitača, učitelja i nastavnika za takav način rada jedan od važnih uslova koji omogućavaju njihovu uspešnu ulogu, kako u obezbeđivanju odgovarajuće klime, tako i realizacije edukativnih i podsticajnih programa.

Važno je da se ovde pomene da su se učesnici poslednje Internacionalne konferencije o darovitima u Portu (Portugalija), između ostalog zalagali za: jednakе mogućnosti u obrazovanju za sve učenike; obogaćivanje nastave; diferenciranje nastave; obrazovanje za kreativnost, kreativne i dinamične načine podsticanja učenika, kao i za planove namenjene poboljšanju rada cele škole. Posebno je naglašena potreba za razvijanjem stavova poštovanja, prihvatanja i spremnosti u pružanju podrške i pravu da se bude različit.

Jovan Đorđević

KOMUNIKACIJE I DAROVITI UČENICI

Problemi komunikacija – struktura komunikacionih odnosa u razredu i nastavi, uticaji novih tehnologija i mesto darovitih učenika u svemu tome; aspekti: „komunikacija“ (razmena informacija među ljudima); „socijalna percepcija“ (opažanje i razumevanje čoveka od strane čoveka); „interakcija“ (uzajamno delovanje). Praktično komunikacija kao ukupnost ovih komponenata; oblici komunikacije: jednosmerne i vertikalne komunikacije; problem zavisnosti komunikacija od fizičkog i prostornog rasporeda učenika; opštenje u parovima promenljivog (rotacionog) sastava opštenje u parovima promenljivog (rotacionog) sastava; i komunikacije profesionalnog karaktera.

Da bi se primereno prišlo i raspravljalo o problemima komunikacija (opštenja), preporučljivo je imati doslednu orientaciju u pogledu filozofskog opredeljenja. Problem je, s jedne strane, praktičnog karaktera (telekomunikacije, kompjuteri, automatizacija i sl.), a, sa druge strane, ljudi njihova saznanja, inicijative, kreativnosti, rasuđivanja, kao i individualno i socijalno ponašanje. Da bi se ovi aspekti objedinili, prihvatljiva je teorija Pirs-a (Charles Sanders Peirce (1839-1914)), koja je zasnovana na praktičnim ishodima koji se mogu posmatrati, a omogućavaju da se uzme u obzir, objedine i definišu vrednosti kao što su: znanja, mišljenje i istina, što se ogleda i u filozofiji pragmatizma. Pirs (Peirce) je jedno vreme bio i učitelj V. Džemsa (William James) koji je nastojao da poveže tradicionalno podeljen svet “izvan nas” i “unutar nas”, polazeći od poimanja znakova (jezika, slike, govora i sl.) koji više ne predstavljaju dualizam, zato što znanje može postojati samo primenom znakova i određenih značenja.

U psihologiji, u analizi komunikacija, izdvajaju se različiti aspekti: „**komunikacija**“ (razmena informacija među ljudima); „**socijalna percepcija**“ (opažanje i razumevanje čoveka od strane čoveka); „**interakcija**“ (uzajamno delovanje). Praktično komunikacija se javlja kao ukupnost ovih komponenata.

Komunikacija uvek podrazumeva i uključuje određene odnose. Postoje dve vrste znakova: lingvistički, koji su u kulturnom pogledu značajniji, i znakovi potrebni za određivanje definicija ili pravila (saobraćajna obeležja, oznake matematičkih, hemijskih, novčanih i drugih elemenata i sistema). U obe klase postavlja se pitanje: šta zapravo znače obeležja (oznake), šta one podrazumevaju i na šta se odnose. Svoje odgovore i tumačenja na ova pitanja dali su naučnici kao što je V.A.Štof (V.A.Stoff, 1966) u svojoj poznatoj kultурно-историјској теорији. Nedostatak i ograničenje

komunikacija, kao što se može videti na primerima psihičkog lišavanja, u suštini usporavaju i osiromašuju razvoj deteta. Vigotski, na primer, smatra da se sve više psihičke funkcije formiraju kao spoljašnje, u čijoj realizaciji učestvuju najmanje dva subjekta, a zatim postepeno, posredstvom interiorizacije, one postaju unutrašnje. Razredna teorija Vigotskog od strane njegovih učenika i sledbenika, dovela je do saznanja o razvoju dece putem usvajanja društveno-istorijskog iskustva u procesu uzajamnog delovanja deteta sa odraslima.

Komunikacija predstavlja kompleksan i vremenski određen proces uspostavljen između dvoje ili više pojedinaca (osoba), u pogledu razmene informacija između različitih partnera, u okviru sistema, izvan sistema ili kvazi sistema, koji stimulativno i na podsticajan način izaziva kognitivne, afektivne i konativne aspekte, implicitno ili eksplisitno. Komunikacije uvek nose i određene vrednosti, čak i kada se odnose na činjenice koje su, u većoj ili manjoj meri, ideologizovane, kada podnose „modele“ socijalne sredine. Komunikacija predstavlja povezanost, veštinu u spajanju – komunikativnost, relativan paritet partnerstva, da bi omogućile primenu, suprotstavljujući se kriterijumima logike informacija: odašiljač-primalac.

Tradicionalna škola i nastava kritikuju se zato što u osnovi organizuju socijalno-individualnu delatnost učenika u kojoj ima malo mesta za širi i potpuniji kolektivan rad ka opštem cilju za sve učenike. Jedna od slabosti ovog sistema je i odsustvo organizovanih komunikacija, kako među učenicima istog uzrasta (odeljenja, razreda) tako i među onima različitog uzrasta. U tradicionalnoj nastavi su uobičajene i preovladavaju jednosmerne i vertikalne komunikacije od strane nastavnika ka učenicima, ali bez povratne sprege. Slabosti ove komunikacione strukture ogledaju se u tome što nastavnik nije u mogućnosti da sazna šta su, koliko i na koji način učenici shvatili i usvojili od onoga što im se predaje, da se saznaju efekti verbalnog i ukupnog ponašanja, kao i stavovi učenika. Korišćenje jednosmernih komunikacija je ograničeno samo na neke procese i oblike nastave i to pretežno na lekcije izlaganja, predavanja.

Da bi se formirale adekvatne nastavne ili radne grupe, koje odgovaraju psihološkim i socijalnim zahtevima, neophodno je da se, prema potrebi, razredi grupišu na određene podgrupe – mikro grupe, u kojima će se naći učenici različitih sposobnosti i interesovanja kako bi do izražaja što bolje došle uspešnije mogućnosti za komunikacije i saradnju. Utvrđeno je da je struktura komunikacionih odnosa između nastavnika i učenika, kao i među samim učenicima, najpogodnija i najefikasnija u malim grupama, od 8 do 12 učenika. Sa gledišta rada, zalaganja i saradnje pojedinaca i celog razreda, najpogodnije su one komunikacione strukture u kojima se odvijaju dvosmerne komunikacije svakoga sa svakim, a to je nemoguće upravo u malim grupama.

Sa komunikacionim strukturama u razredu najtešnje je povezan problem zavisnosti komunikacija od fizičkog i prostornog rasporeda učenika. Francuski psiholog S. Moskovici (1967) proučavao je razlike koje nastaju u komunikacijama pri različitom razmeštanju i položaju učenika u razredu; „strane do strane“, „licem u lice“, „leđa u leđa“ itd. i utvrdio da svaki od ovih položaja ima različite efekte u komunikacionim aktivnostima učenika, pri čemu uobičajeni raspored (tzv. „školska poza“) ima veliki broj nepogodnosti. Zbog toga se preporučuje da učenici budu raspoređeni u obliku „trougla“, „pravougaonika“, „potkovice“ i sl.

U sistemu Jena-plana P.Petersena (Peter Petersens, 1884-1952), u Nemačkoj se veliki značaj pridavao mestu, ulozi i značaju tzv. „kruga“ („Kreis“). Tom prilikom u učionici su pomereni stolovi na kojima se radilo u grupama, a stolice su rasporedivane u obliku kruga, kako bi učenici jedni drugima gledali u lice. U „krugu“ se razgovaralo i diskutovalo o raznim pitanjima i problemima, pevalo, recitovalo, čitala lektira, postavljala različita pitanja i tražili odgovori, rešenja.

Proces komunikacija se može posmatrati i kao prenošenje neke poruke ili sadržaja između određenih odašiljača (emitera) i primaoca (receptora), posredstvom govora, pisma i sl. Pošto su osobe, onaj ko šalje i onaj ko prima, u direktnom odnosu, može se govoriti o interpersonalnim komunikacijama. Ukoliko se nalazi veliki broj učenika u grupi, „licem u lice“, u diskusiji, svaki od njih postaje i onaj ko prenosi i onaj ko prima pa se u tom slučaju može govoriti o komunikaciji grupe („celini interakcija“).

I sama nastava, obrazovni proces, nije ništa drugo do svojevrstan oblik komunikacije – opštenja, verbalnog međusobnog delovanja. Takva opštenja mogu da se obavljuju neposredno (kada ljudi slušaju i vide jedni druge) i posredno. Neposredno komuniciranje se ostvaruje uglavnom posredstvom usmenog govora, usmenog izlaganja, usmene reči. Mogu se izdvojiti tri forme neposrednog komuniciranja: komuniciranje u paru, komuniciranje grupe kao celine i komuniciranje svakoga sa svakim (Prucha Jan, 1983; V.K.Djačenko, 2002).

Posredno komuniciranje predstavlja četvrtu strukturu, koja se ostvaruje putem pisane reči (štampanog materijala, kompjutera i sl.). Ova struktura se pojavila kasnije, a ne na osnovu napred pomenute, ali po značaju svog postojanja i razvoja civilizacije ona ne proizilazi iz njih.

Kao principijelno nova i netradicionalna, pojavila se forma organizacije i učenja koja predstavlja opštenje u parovima promenljivog (rotacionog) sastava. Ako se nastava i učenje organizuju tako da učenici rade jedan sa drugim u paru, a sastav je nestalan (promenljiv), može se govoriti o novoj organizacionoj formi nastave u kojoj učenici, po određenom redosledu, rade jedan sa drugim, odnosno svako sa svakim.

Glavna osobenost nije u tome što učenje protiče u parovima promenljivog sastava već u tome što u procesu nastave i učenja jedna polovina učenika govori a druga polovina sluša. Na taj način postižu se jednoznačni odnosi, tj. broj onih koji istovremeno govore, jednak je broju onih koji istovremeno slušaju, tako da u radu promenljivog sastava, kada svaki učenik radi sa svakim, postiže se da svi poučavaju svakoga a svaki poučava sve. Takva organizacija suštinski se razlikuje od napred pomenutih, po svom značaju je grupna (kolektivna) i u takvoj organizaciji grupa, a ne izolovani pojedinci, obučavaju svako svog člana (V.K. Djačenko, 2002).

To nas dovodi do suštine problema: do ideje Vigotskog o zoni bliskog razvoja. Zona bliskog razvoja, kako smatra Vigotski, je „razmak između nivoa aktuelnog razvoja, kao onog koji je određen od strane nezavisnog problema rešavanja, i nivoa mogućeg razvoja koji je određen kroz rešavanja problema pod uslovima vođenja odraslih ili sposobnijih vršnjaka“. Ako je dete osposobljeno, pod rukovodstvom odraslih ili sposobnijih i iskusnijih vršnjaka, onaj ko ga vodi i usmerava (odrasti ili vršnjaci), koji mu pomažu, služe učeniku kao zastupnički oblik svesnosti sve do vremena dok učenik ne bude u stanju da izradi vlastitu akciju, putem vlastite svesti i kontrole. Kada dete uspe u tome, kada postigne svesnu kontrolu nad novom funkcijom

ili pojmovnim sistemom, onda je ono sposobno i da ga upotrebi kao cilj, kao zadatak. Do tog trenutka, odrasli ili sposobniji vršnjaci uspešno obavljaju kritičku funkciju, kako kaže Vigotski, „skele“ učenja, da bi je učinili mogućom za dete ili da internalizuju spoljašnje znanje i preobraze ga u oruđe svesne kontrole.

Nastava i učenje u školi predstavljaju specifičnu vrstu uzajamnog delovanja između dve grupe ljudi: onih koji poučavaju i onih koji uče. Ovo sadejstvo se ostvaruje kao njihova uzajamna integracija i komunikacija. Njeno posebno svojstvo, za razliku od drugih vrsta i oblika komunikacije, je namensko i usmereno usvajanje određenih informacija od strane onih koji se poučavaju i uče pa se može govoriti o pedagoškoj komunikaciji.

Proučavanje sistema komunikacija u razredu nameće pitanje: ko i sa kim komunicira; koja mreža komunikacija se postavlja između nastavnika i grupe parova, između pojedinih učenika, između parova i grupe parova, koje norme i uloga su moguće ili se podrazumevaju u strukturi komunikacija i dr.

Sredstva masovnih komunikacija unose brojne promene, ali i poremećaje u tradicionalnu šemu škole i nastave. Nepričkovana reč nastavnika sada je u mnogome izmenjena: dodat joj je nov medijum koji ima svoje zakone i pravila specifičan jezik, stil i način izražavanja, koji sadrži određenu dinamiku, neograničeno proširuje mogućnosti posmatranja i razumevanja stvarnosti, atraktivan je, ima specifične vrednosti, što sve izaziva reakcije i formira stavove koji angažuju čitavu ličnost mlađih.

Paralelno sa ovim trendom je i pojava novih tehnologija koje pružaju mnogo više ciljeva za učenje. Sve to utiče na pojedince da preuzimaju i veću odgovornost za vlastito učenje. Uvođenje u elektronske komunikacije i interaktivne medije, povećava mrežu informacija, inače formalno nedostužnih. Količina informacija, dobijenih uz pomoć elektronskih sredstava, sve više prevazilazi štampane medije. S toga se mora proširiti definicija o osnovnoj pismenosti koja treba da uključi i upotrebu i primenu elektronskih medijuma. Na taj način osnovna pismenost će biti uspešnija i ići će u korak sa promenama u svetu. Elektronske komunikacije koje imaju vlastite simbole, boje i oblike poruka, zasnovanih na vizuelnim procesima, počinju da menjaju strukturu našeg društva. Pojam brzine ulazi i u druge oblasti ponašanja ljudi u savremenom društvu. Orientacija i korišćenje vremena izvan škole počinje da se menja i sve više prilagođava elektronskoj tehnologiji. Međutim, školska orientacija je i dalje zasnovana na orientaciji opažanja mesta i vremena koji odgovaraju pretežno agrikulturnom i industrijskom društvu. Neki učenici uspevaju da se prilagode takvoj orientaciji dok drugi to ne mogu. Prema tome, škola ulazi u teškoće i može izgubiti mogućnosti da saraduje sa onima koji su orientisani na drugačije opažanje mesta, vremena i brzine.

To ne predstavlja veći problem za darovite učenike. U poređenju sa ostalima, daroviti učenici pokazuju spontanije interesovanje, misli i zapažanja koja su produbljena i imaju mnogo veću pažnju. Njihove verbalne sposobnosti su veće, a upotreba reči i ideja je mnogo naprednija. Oni uče brže, lakše i uspešnije. Često pokazuju više kreativnosti i imaginacije, raspolažu većom količinom informacija.

Daroviti učenici postaju nestrpljivi prema onima koji nisu sposobni kao oni. Oni teže da se odupiru ponavljanju, da se dosađuju sa onim što je jednostavnije i nastoje da nametnu svoje vlastite metode koje su ponekad neodgovarajuće da bi išli u susret novim situacijama. Zbog toga darovita deca mogu biti pogrešno shvaćena ili

ignorisana od strane svojih vršnjaka. Jedan od najznačajnijih argumenata za različite oblike grupisanja je i potreba da daroviti učenici budu shvaćeni i prihvaćeni kako bi uspešno komunicirali sa ostalima i kako bi komunikacije bile obostrano korisne i uspešne.

Pedagoške komunikacije mogu kvalitativno da ispune svoje funkcije ako se učenik nalazi u njima kao aktivni i stvaralački subjekat koji ima neophodno mesto i položaj u procesu vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada.

Kada se raspravlja o komunikacijama, neophodno je ukazati i na položaj učenika kao subjekta i objekta, imajući u vidu da nastava predstavlja dualni proces, dualnu aktivnost u kojoj učestvuju dve strane: nastavnici i učenici. Neki autori ovaj proces posmatraju veoma pojednostavljeno, ukazujući da je nastavnik aktivna strana, da je on subjekat u nastavi, a da učenici predstavljaju objekat. Međutim, učenik je, istovremeno, i subjekat pedagoškog procesa. Kao objekat, učenici se javljaju ne samo u slučajevima kada „treba nešto da ostvare“, već i kada treba da usvoje socijalno-pedagoške stavove i ideje. U ovom položaju učenici se nalaze kao pojedinci, ali i kao članovi određenih grupa pa su tako, istovremeno, i u položaju i ulozi subjekata. Ruski pedagog B.T. Lihačov opravdano ukazuje da je učenik „objekat i subjekat pedagoškog saznanja zbog koga se i organizuje proces nastave u kome se on javlja u subjektsko-objekatskim odnosima sa nastavnikom i sredinom koja ga okružuje“. Ukazivanje na subjekatski položaj naglašava aktivnu ulogu učenika u obrazovnom procesu. Prema tome, osnovna uloga pripada učenicima zato što je cela pedagoška aktivnost usmerena na njihovo razvijanje, obrazovanje i učenje. Učenje uvek predstavlja ličnu aktivnost učenika, a zadatak nastavnika je da organizuje, podstiče i usmerava, kako bi kod učenika razvijao sposobnosti za efikasnije saznavanje i samostalno usvajanje znanja, podsticanje pozitivne motivacije i uspešno komuniciranje.

Komunikacija se svrstava u jednu od najsloženijih strana i aktivnosti pedagoškog delovanja na učenike. Posredstvom neposredne i pozitivne komunikacije sa učenicima, ostvaruje se ono što je bitno, suštinsko u pedagoškom delovanju – uticanje ličnosti na ličnost. Zbog toga je nedopustivo svoditi komunikacije samo na funkciju sticanja znanja, učenja i navika. U pedagoškim komunikacijama neophodno je koristiti i primenjivati višefunkcionalni repertoar, odnosno realizovanje zadataka, razmenu informacija i organizovanje uzajamnih odnosa, poznавanje ličnosti učenika, njihovih osobenosti i mogućnosti. Za nastavnike je značajno da uočavaju i interpretiraju psihološke situacije u razredu, što omogućava neophodne informacije o stanju i raspoređenju učenika, njihovim težnjama i interesovanjima, a to utiče i na izbor metoda i postupaka u vaspitno-obrazovnom radu. Pošto su pedagoške komunikacije istovremeno i komunikacije profesionalnog karaktera, one su usmerene i na ostvarivanje ciljeva i zadataka obrazovanja i vaspitanja. Zbog toga se one ne svode samo na opštenje radnog karaktera, onih na časovima nastave, već podrazumevaju i brojne različite oblike komuniciranja izvan nastave, pa i izvan škole.

Pri raspravljanju o komunikacijama treba imati u vidu i prikladnu, bogatu i raznovrsnu školsku sredinu (školski ambijent), koja može da olakša i poboljša uspostavljanje dobrih komunikacija i njihov kvalitet. Merila i značaj za stvaranje adekvatnog ambijenta menjaju se u zavisnosti od uzrasta učenika i posebnih zadataka koje nastavnik želi da ostvari. Ta atmosfera se stvara u odeljenjima, razredima, radnim grupama, slobodnim aktivnostima, školi kao celini, a predstavlja i atmosferu u kojoj se

odvija proces učenja. Sa stanovišta učenika, ovu atmosferu predstavljaju odnosi među učenicima, odnosi među nastavnicima, nastavnika i učenika, nastavnika i roditelja, kao i stavovi učenika prema radu i svojim obavezama.

Uspeh i sadržaj pedagoških komunikacija zavisi od brojnih uslova. S toga je neophodno da nastavnik upozna osobenosti, mogućnosti, težnje i interesovanja svojih učenika, njihov psihološki, uzrastni, socijalni i individualni razvoj i karakter, da razume njihovo emocionalno-psihološko stanje u određenim situacijama komuniciranja i saradnje, kao i da obogaćuje učenike, podstiče njihov razvoj i saradnju, njihove težnje, aktivnosti i uzajamna delovanja, saradnju i prijateljstvo.

Bosiljka Đorđević

**RODITELJI, NASTAVNICI I INSTRUKTORI O
RAZUMEVANJU (SHVATANJU) POJMOVA I
TERMINA DAROVITOST I TALENAT
(Implicitna teorija darovitosti)**

Shvatanja roditelja, nastavnika i instruktora o darovitoj deci i mladima, njihovom radu i ponašanju, njihovom položaju među vršnjacima i odnos prema njima, kao i njihovom primerenom obrazovanju i vaspitanju; šta roditelji razumeju, shvataju pod pojmovima i terminima darovitost i talent.

Osam grupa, kategorija shvatanja: I - darovitost i talent kao dar prirode; II - darovitost i talent koji se manifestuju putem opštijih intelektualnih sposobnosti; III - darovitost i talent usmeren prema pojedinim oblastima, nastavnim predmetima, veštinama; IV - darovitost i talent usmeren ka kreativnosti (ka umetnostima, i različite vrste inventivnosti); V - intelektualne sposobnosti i talent povezani sa svojstvima ličnosti; VI - darovitost izražena natprosečnim interesovanjima i natprosečnim rezultatima u radu i učenju; VII - svako dete ima talent za nešto, samo to treba otkriti; VIII - iskazi koji se odnose na stavove prema darovitosti i talentu i kako sa takvom decom (učenicima) treba raditi.

Sličnosti i razlike između roditelja, nastavnika i instruktora iz Srbije, Republike Srpske i Republike Rumunije.

U okviru složenog projekta "Daroviti i odrasli" bilo je neophodno da se prethodno sazna, utvrdi šta roditelji, nastavnici i odrasli koji sa decom i mladima rade u različitim aktivnostima izvan škole (folklor, hor, dramske grupe, sportski klubovi, klubovi tehnike i sl.), razumeju pod pojmovima i terminima "darovit" i "talentovan". Stoga je među prvim pitanjima bilo sledeće: "Kada čujete reč "darovit" i "talentovan", šta o tome mislite? Molimo vas da o tome kratko iznesete vaše mišljenje".

Preduzimajući ovakav pristup, koji se i u svetu primenjuje, odlučili smo se za posredni put (postupak) u saznavanju mišljenja odraslih, relevantnih za obrazovanje i vaspitanje dece i mladih. Očekivali smo da oni opišu darovitost i talent prema onim svojstvima koja su manifestna, tj. koja se pokazuju u radu i ponašanju darovitih i talentovanih, koja se mogu videti, zapaziti. Opisi nekog fenomena (ili ponašanja)

najčešće sadrže ono što je osnovno i što omogućava njihovo razumevanje. Ovakvi opisi vode ka tzv. implicitnoj teoriji,¹⁸ a u ovom slučaju, implicitnoj teoriji darovitosti.

U istraživanju kojeg smo mi obavili, učestvovali su roditelji, nastavnici i instruktori iz velikog broja većih i manjih mesta u centralnoj Srbiji (14), Vršcu i okolini (6), Temišvaru (4) i Republici Srpskoj (12), ukupno 36, što ukazuje na "pokrivenost" različitim socijalno-kulturnim sredinama i uslova rada i života.

Uzorak je bio sledeći: roditelja 1.581, nastavnika 1.388 i instruktora 1.069. Ukupno 4.020.

Na postavljeno pitanje, roditelji su dali 1.114 iskaza (odgovora), nastavnici 1.285 i instruktori 838, ukupno 3.236 iskaza.

Analiza odgovora je omogućila da iskazi budu raspoređeni (razvrstani) u određene grupe (kategorije) koje smo utvrdili (formulisali) prema bitnim svojstvima (opisima) koje su roditelji, nastavnici i instruktori naveli. Takvim postupkom je utvrđeno osam grupa ili kategorija svojstava koja pokazuje Tabela 1.

Razvrstavanje odgovora (odgovora) u grupe (kategorije), omogućilo je njihovu, ne samo kvalitativnu, već i određenu kvantitativnu obradu kako bi se poimanje darovitosti i talenta i svojstava darovitih i talentovanih sagledali prema njihovom značaju, tj. učestalosti njihovog pominjanja, kako su to izneli roditelji, nastavnici i instruktori.

Dobijeni podaci su detaljno prezentirani po grupama (kategorijama) svojstava i prema učesnicima u ispitivanju u okviru svakog pod-uzorka. Za svaku grupu učesnika urađene su rang-liste svojstava (tj. kategorija) prema njihovom mestu na rang-listi od 1-8, a prema njihovoj frekvenciji (brojnosti iskaza). Na taj način se moglo sagledati kakav značaj različita svojstva darovitih i talentovanih imaju za roditelje, nastavnike i instruktore.

Dobijeni rezultati su razmotreni iz različitih uglova, objašnjene su sličnosti i razlike, uzroci njihovih slaganja ili razlika u poimanju darovitosti i talenta.

Dobijeni rezultati omogućavaju da se izvedu sledeći zaključci:

1. Sve tri grupe ispitanih odraslih (roditelji, nastavnici i instruktori), iz različitih socijalno-kulturnih sredina, darovitost i talent razumeju (shvataju) prvenstveno kao manifestovanje intelektualnih sposobnosti. Od ukupno 3.236 iskaza, na intelektualne sposobnosti otpada 2.129 ili 63,5% iskaza. Pri tome, najveći broj (802 ili 23,94%) se odnosi na opštije intelektualne sposobnosti (kategorija svojstava II), zatim na intelektualne sposobnosti koje su orijentisane na određene oblasti, nastavne predmete, veštine i aktivnosti (756 ili 22,56% - kategorija svojstava III), i na sposobnosti koje se manifestuju iznadprosečnim interesovanjima i rezultatima u radu (571 ili 17,04% - kategorija svojstava VI).
2. Darovitost i talent kao dar prirode, gena, Božji dar (grupa svojstava I), je iza intelektualnih sposobnosti, ali sa daleko manjim značajem. Ovakvo shvatanje o darovitosti i talentu ima ukupno 346 ili 10,33% iskaza, i to najviše roditelji (139 iskaza), posle njih instruktori (117 iskaza) i na kraju nastavnici (sa 90 iskaza).

¹⁸ Implicitan (1. implicatus) - upitanje u nešto, koje podrazumeva, koji je sadržan, obuhvaćen. Implicitirati (1. implicare) - uplesti, umešati, uvući, uvlačiti. Figurativno - sadržavati, obuhvatiti sobom (Vujaklija, Leksikon stranih reči, str. 341).

3. Sličan značaj u poimanju odraslih o darovitosti i talentu ima shvatanje o povezanosti (jedinstvu) intelektualnih sposobnosti i svojstava ličnosti (kategorija svojstava V) sa 10,17% (341 iskaz) i to najviše nastavnici (158 iskaza), zatim instruktori (129 iskaza) i na kraju roditelji (sa 54 iskaza).
4. Ispitivani odrasli pokazali su određeno interesovanje za darovite izražavanjem pozitivnih stavova prema njima i predlozima za rad sa njima (kategorija svojstava VIII) u proporciji od 9,04% (303 iskaza), i to najviše instruktori (142 iskaza), pa nastavnici (139 iskaza) i na kraju roditelji (22 iskaza).
5. Kreativnost i inventivnost dece i mlađih (kategorija svojstava IV), nisu svojstva koja ispitani odrasli razumeju (shvataju) kao važna ljudska svojstva, koja imaju značajnu ulogu i predstavljaju jedinstveno svojstvo čoveka, a koje u okviru darovirosti i talenta imaju poseban značaj. Ova grupa svojstava iskazana je u 5,97% (ili 200 iskaza) odraslih (nastavnika sa 75, roditelja sa 65 i instruktora sa 60 iskaza).
6. Najmanje iskaza, 0,93% (91 iskaz) odnosi se na shvatanje odraslih o tome da je svako dete (učenik) sposoban i ima talenta za nešto, samo to treba otkriti (kategorija svojstava VII) (Grafikon 2).

Pedagoške implikacije

Izneseni rezultati istraživanja o tome šta roditelji, nastavnici i instruktori razumeju pod pojmovima i terminima darovitost i talent, ukazuju na nekoliko problema. Pre svega, mnogi i od njih nisu odgovorili na ovo pitanje što ukazuje na nedovoljno poznavanje fenomena darovitosti i svega što iz nedovoljnog poznavanja ovog fenomena proizilazi. Oni koji su izneli svoje shvatanje o darovitosti pokazali su jednostranost i pragmatičnost, jer su ovaj fenomen prvenstveno shvatili kao manifestovanje intelektualnih sposobnosti, a u velikoj meri zapostavili sva druga, ljudska svojstva darovitosti i time suzili i osiromašili šire poimanje i razumevanje ličnosti darovitih. Takvim poimanjem oni darovite vide samo kao one koji postižu dobre rezultate u učenju i životu uopšte.

Dobijeni rezultati pokazuju da bi bilo uputno da roditelji, nastavnici i drugi koji se bave decom i mlađima, više saznaju, ne samo o prirodi darovitosti i talentu, već i o različitim potrebama dece i mlađih, naročito emocionalnim, socijalnim, moralnim i drugim. Ovo je potrebno naročito nastavnicima koji sa decom i mlađima rade dugi niz godina, od njihovog detinjstva do punoletstva, u periodu njihovog intenzivnog i višesmernog razvoja, kada je neophodno poznavati tok roga razvoja i različite potrebe i interesovanja sve dece, a posebno darovite.

Svakom društvu su potrebni, ne samo umni, obrazovani i uspešni stručnjaci, već i društveni i moralni ljudi koji će život sebi i drugima činiti boljim i humanijim. Ovakvi zahtevi u naše vreme su postali vrlo aktuelni, pa čak i urgentni. Svakodnevni život nas opominje na potrebu moralnog i socijalnog vaspitanja, ne samo darovitih, već svih, a darovitih posebno.

Tabela 1. Grupe svojstava darovitosti i talenta

I	Darovitost i talenat kao dar prirode, urođen, nasleđen od roditelja, prema genu, kao dar od Boga (poimanje darovitosti biološke orijentacije);
II	Darovitost i talenat koji se manifestuju putem opštijih intelektualnih sposobnosti (brzo i lako shvata, pamti bez mnogo ponavljanja, povezuje uzroke i posledice, samostalno donosi zaključke, pokazuje lakoću u rešavanju zadataka i sl.);
III	Darovitost i talenat usmereni prema pojedinim oblastima, nastavnim predmetima, veštinama, aktivnostima;
IV	Darovitost i talenat usmereni ka kreativnosti (ka umetnostima, muzici, slikarstvu, crtanju, glumi, različite vrste inventivnosti);
V	Intelektualne sposobnosti i darovitost povezani sa svojstvima ličnosti učenika (pokazivanje samostalnosti, samopoštovanje, ozbiljnost prema zadatku, u ponašanju, izražavanje vlastitog stava, obdarenost vrlinama i sl.);
VI	Darovitost izražena nadprosečnim interesovanjima i nadprosečnim rezultatima u radu i učenju (ponašanje iznad svog uzrasta, razmišljanje za korak dva ispred vršnjaka);
VII	Shvatanje da je svako dete (učenik) sposobno za nešto, ima talenta za nešto, samo to treba otkriti;
VIII	Iskazi (odgovori) koji se odnose na stavove prema darovitosti i talentu i kako sa takvom decom (učenicima) treba raditi.

IV

DIDAKTIKA DAROVITIH

Јован Ђорђевић

ДИДАКТИЧКИ ОБЛИЦИ, ПОСТУПЦИ, ОРГАНИЗАЦИЈА, САДРЖАЈИ И МЕТОДЕ, ПРИМЕРЕНЕ ОСОБЕНОСТИМА И ПОТРЕБАМА ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА

Problemi darovitosti; darovitost i talentovanost; shvatanje talenta darovite dece; oblici darovitosti; својства и карактеристике даровитих ученика; istraživačke metode, tehnike i postupci u radu sa darovitim; Потребе даровитих је захтев да програми за њих буду диференцирани, индивидуализовани, модификовани и ревидирани; individualizovana, dodatna i timska nastava kao oblici diferencijacije u radu sa darovitim učenicima; подстicanje stvaralaštva kao posebne sposobnosti intelekta.

У Међународној енциклопедији образовања (The International Encyclopedia of Education, 1985), психолог Пасоу (A.H. Passow) је, расправљајући о природи даровитости, изложио преглед проучавања различитих аутора који се посебно баве овим проблемима: Термана, Лоте Холингворт, Пола Визија, Гетцелса и Џексона и др., као и своје схватање и диференцију о проблемима даровитости, коју одређује као "способност за истакнута достигнућа у било којој друштвено значајној области људског деловања". Пасоу способности ограничава на академска подручја (језици, друштвене науке и математика); домен уметности (музика, графика, пластичне и механичке уметности) као и на области људских односа. Пасоу посебно наглашава да даровитост и талентованост не представљају хомогене групације и да различита схватања о даровитости имају бројне различите изворе и интерпретације.

Даровитост може представљати само један аспект (облик) укупног развоја и нема типично даровитог ученика (појединца) зато што посебни таленти и социјална средина омогућавају различите особености и карактеристике личности. Облици постигнућа, такође, варирају чак и у случајевима када даровити буду хомогено груписани: међу њима могу наћи бројне разлике. Један број даровитих постиже изузетне резултате у једном предмету или домену, а знатно слабије у другима. Даровит и успешан математичар, на пример, може бити сасвим просечан у познавању језика и литературе, а даровит уметник (музичар, сликар, вајар) може бити веома слаб и неуспешан математичар. Постоје многи облици даровитости па су неки ученици даровити и веома успешни у природним наукама, други у уметности, неки у вођству. Оно што

човек поседује конкретно представља најмање три чиниоца: наслеђа и наследне структуре, која се одликује великим пластичношћу; услова и ефекта структуре средине; и онога што је појединац сам, својим учењем и деловањем додградио.

Дефиницију о таленту и даровитости (посебно САД) предложио је Сидни Марланд (Sidney Marland) на следећи начин: "Даровита и талентована деца су она која су идентификована од стране посебно квалифицираних стручњака, који због изузетних способности могу да остваре постигнућа. То су деца која захтевају диференциране наставе програме и/или службе, поред којих су предвиђене редовним школским програмима, а у циљу остваривања њиховог доприноса себи и друштву" (Марланд, 1971).

Ова деца, указује Марланд, показују своје потенцијалне способности (могућности) и остварују их одвојено или у различитим комбинацијама некој од следећих области: општим индивидуалним способностима, специјалним академским способностима, визуелним или сличним уметностима и психомоторним способностима.

На основу бројних проучавања даровитости и способности може се указати на следећа својства и карактеристике даровитих ученика: оштроумност и оштроумно посматрање и сагледавање проблема, способности концентрације, повезивање узрока и последица, апстрактно мишљење, организовање и повезивање искуства, способност сагледавања елемената одређеног проблема, довитљивост и имагинација, тежња за класификовањем и развојем, интересовање и ентузијазам за различита подручја и проблеме (бројни хобији), упорност и ентузијазам, способност уживљавања (емпатија) и др. Треба указати да су само неке од поменутих карактеристика и квалитета присутни код даровитих ученика.

Таленат даровите деце често је узрок да она буду погрешно схваћена или игнорисана од стране вршњака или средине у којој живе. Због тога ова деца имају потребу да буду посебно прихваћена и процењивана због властитих потреба и интересовања, а не само због постизања изузетних резултата.

Даровита деца имају такође бројне и различите потребе: потребу за изазовом, због чега им треба омогућити да раде независно, самостално или у паровима и мањим групама (кружоцима).

Посебан значај за даровите представљају расправе и дискусије (полемике) које им омогућавају да процењују, прерађује, имају другачије прилазе и схватања и да одређене ситуације и проблеме посматрају са различитих прилаза и становишта. Ови ученици, такође, имају потребу да буду подстицани и охрабривани како би проширивали своја интересовања и сазнавања. Подстицање и праћење само једног интересовања може нанети штете другим интересовањима, као што велики број интересовања може довести до презасићености и исцрпљивања индивидуалне енергије.

Даровитим ученицима треба омогућити да се упознају, да науче и усвоје истраживачке методе, поступке и технике, захтевати да комплетирају своје задатке и обавезно до краја их реализацију. Постоји идеја да једном схваћен тај изазов треба усмерити ка новим изазовима. Многа даровита деца свој рад и обавезе могу прекинути или зауставити јер им недостаје упорност тако да њихова постигнућа често не показују њихове реалне могућности.

Потребе даровитих намећу захтев да програми за њих буду диференцирани, индивидуализовани, модификовани и ревидирани када се за тим укаже потреба и неопходност. При састављању посебних програма треба имати у виду основне карактеристике учења даровите деце, тј. да она уче и схватају брзо и лако и да се темпо њиховог рада и учења разликује од темпа осталих ученика. Неопходно је да им се обезеди индивидуално, индивидуализовано, самостално и продубљено учење, облици рада и стратегије које ће омогућити прилагођавање различитих садржаја, поступака, метода, техника и стилова учења, њиховим потребама и могућностима, мотивацији, интересовању и стиловима. Имајући у виду специфичност, природу и потребе даровитих наставни рад треба да им омогући да развијају: позитивно самопоимање, љубав за учењем, жељу да постигну најбоље резултате, поштовање и разумевање рада и постигнућа других, осећање и одговорност према себи, према другима и према заједници у којој живе.

Једну од најзначајнијих иницијатива за побољшавање ефикасности наставе и образованог процеса донела је идеја о индивидуализацији наставе и учења.

Индивидуализовати наставу значи оријентисати се на реалне типове ученика, узимати у обзир разлике међу њима, усклађивати и варирати методе и поступке педагошког деловања према тим разликама, помоћи ученицима да напредују према властитом темпу и могућностима. Разлике међу ученицима односе се на опште способности, брзину учења и напредовања, интересовање, мотивацију, ставове и вредности, али такође и на посебне специјалне способности. Индивидуализација наставе је, заправо, прилагођавање дидактичких активности ченицима водећи рачуна о њиховим индивидуалним особеностима, што заправо значи подстицање активности појединца на путу њиховог развоја.

Главни циљ индивидуализације је: учити ученике учењу, формирати код њих позитивну мотивацију за учење и сазнавање; ослободити потенцијалне способности појединца које се манифестишу у свакој позитивној реакцији за коју је он способан. Ови захтеви их могу развити или смањити.

Индивидуализована настава се може на различите начине прилагодити отребама појединих ученика; може се различито рангирати; омогућавати велики број варијација и др. Може се примењивати почев од малих модификација у групној настави до потпуно независног учења; дозвољава варијације у брзини учења, постављању циљева и задатака, примени метода, поступака и материјала за учење, као и нивоа постигнућа; може се користити у свим предметима или деловима појединих предмета, са групама ученика или са појединцима, за читаво радно време или за део времена.

Индивидуализација не искључује већ подразумева примену најразличитијих облика, поступака и метода наставе. Говорећи о овом аспекту проблема индивидуализације, познати швајцарски педагог и социолог Роберт Дотран (R. Dottrens) указује да "организација индивидуалног рада у разреду и његове везе са колективном наставом или са радом у екипама, представља хармонично јединство техника школског рада заснованих на једној концепцији интелектуалног васпитања која је много више од наставе која се даје

убичајеним условима". У индивидуализованој настави ради се о могућностима селекције и избора оога што највише одговара ученицима.

У операционалном смислу индивидуализације сваки ученик има персонализовани курс наставе који је за њега посебно планиран, да напредује на властити начин вођен својим општим способностима и интересовањима. Ученик се најпре такмичи сам са собом, а затим са одређеном групом. Његов властити пут га води не само ка групним активностима већ омогућава да и сам ради: истражујући, проверавајући, читајући, експериментишући, прерачунавајући, упоређујући, понекад и уз помоћ електронске или механичке опреме. Најважније је да учење и усвајање буде замењено поступцима откривања и концептуализација.

Један од моућих облика рада са даровитим ученицима односи се на диференцију и диференцирану наставу. која подразумева квантитативно и квалитативно остваривање наставе, индивидуално или групно, зависно од различитих својстава наставе, интересовања и могућности учења. Диференцијација представља супротан пол у односу на наставу чији су циљеви и методе обавезни за све ученике. Овај облик наставе не узима постојеће разлике међу ученицима само као чињеницу већ и као неку врсту дидактичког изазова, како би се ефикасније постигли одређени циљеви наставе, образовања и учења.

За ученике са високим степеном способности, радозналости и интересовања, могу се организовати, стално или повремено, посебно обогаћени наставни садржаји и програми. Претпоставка за успешан рад са даровитим ученицима састоји се у адекватном избору садржаја, проблема, питања, из одговарајућих научних и наставних области, који омогућавају шири и интензивнији рад, као и избор метода, поступака, извора, средстава, које омогућавају и обезбеђују неопходна проучавања, могућности различитог груписања за проучавање (индивидуали, индивидуализовани рад, партнерски рад, рад у малим групама и кружоцима), слободу одлучивања за избор, области и подручја, садржаја и начина рада.

Додатна настава, као један од облика диференцијације, не подразумева само повећање и проширивање знања (експанзивност) већ и његово продубљивање, сагледавање узрочно-последичних веза и односа, увиђање међу стварима и појавама, трагање и проналажење узрока, проналажење нових, другачијих и оригиналних решења. Ради се, у ствари, о максималној активизацији сазнајних активности ученика, њиховом активном учествовању у процесу прераде добијених информација, развијања и активног и стваралачког мишљења, развијању и васпитању креативности. Улога наставника, и других одраслих који могу учествовати у раду са даровитим ученицима, састоји се у "педагошком вођењу" ученика: подстицању, пружању подршке и помоћи у самосталном раду, давању савета и упутства, усмеравању, различитим изазовима, стварању посебне атмосфере и сл.

Додатну наставу треба диференцирати и индивидуализовати имајући у виду различите могућности, потребе, интересовања, тежње и настојања, даровитих ученика.

Поред облика и поступака индивидуализације и диференцијације, тимска настава пружа широке могућности рада са даровитим ученицима.

Тимска настава је облик организације у којој наставници тесно сарађују и координирају своје напоре и активности, стечена искуства у пректичном раду, педагошки квалитети и индивидуалне спретности и могућности, заједничким и организованим планирањем, да рад ученика учине рационалнијим и ефикаснијим. Сваки наставник у тиму обично се специјализује за једно подручје, за одређену област, или одређени сегмент образовања и учења. Тимови наставника доносе заједничке одлуке о организацији и задацима наставе и учења, брину о раду одређене групе ("микроразреда" и малих група), рад и учење на индивидуалној основи.

Суштина и основне карактеристике тимске наставе односе се на: групни (тимски) рад и организовање наставника и ученика; флексибилно респоређивање наставних садржаја и активности и коришћење наставног времена; интензивне потребе и коришћења традиционалних и најсавременијих наставних средстава и учила.

Образовање и друге активности ученика организују се разноврсно и флексибилно, подразумевају рад у великим и малим групама као и самостални рад појединца. Овакви облици рада образлажу се чињеницом да се различите наставне јединице, теме и проблеми могу ефикасније и интензивније обрађивати у групама различитих величина.

У великим групама, до којих најчешће долази спајањем више одељења једног разреда, доминира наставник – предавач из тима, а ангажују се специјалисти и стручњаци изван школе као и професори универзитета. Велике групе су најпогодније за предавања, тумачење нове наставне материје, уводних излагања за веће целине, као и других допунских излагања, тумачења значајних правила и закона, преглед проблема и закључних разматрања, приказивање филмова, демонстрирање нових наставних средстава и учила.

После предавања или демонстрација у великој групи следи рад у малим групама (или кружиоцима). Формирање ових група заснива се на постигнутим резултатима из појединих наставних предмета или одговарајућих подручја и области, на основу интересовања или према сопственим жељама и наклоностима.

Мање групе омогућавају ученицима да увежбавају своје аналитичке способности, способности излагања, анализирања, критике, уопштавања, борбу мишљења у аргументованој дискусији и расправи и друге квалитете и способности даровитих ученика.

Основна одлика активности у раду малих група представљају дијалози, расправе и критике, размена идеја, интензивна групна интеракција, повезивање узрочености и последичности, довитљивост и имагинација, класификовање и развијање идеја, упорност, ентузијазам, генерализовање на основу низа чињеница, апстрактно мишљење. Рад у малим групама омогућава појединцима да развијају присније међусобне односе. Пружа се и могућност за близку размену погледа и идеја што наводи поједине ученике да се увере да и други имају слична осећања, фрустрације и неспокојства. Постоји и већа могућност за међусобна близежавања између ученика као и ученика и наставника.

Самосталан рад ученика је претежно усмерен ка индивидуалном учењу и раду, решавању постављених задатака и проблема и вежбање вештина и

спретности. Ученици се усмеравају ка постизању постављених задатака зависно од програмираних садржаја, њиховог општег нивоа и могућности ученика.

Предности тимске наставе могу се исказати на следећи начин: комбиновањем специјалности наставника, њихових искустава и талената. Наставници у тиму могу да пруже много богатија педагошка искуства него што је то случај у другим условима, путем разнорсних могућности груписања и организовања. Ученицима се може обезбедити индивидуализована и диференцирана настава која је непосредније повезана са њиховим индивидуалним потребама, жељама и могућностима. у тимској настави могуће је избеги понављања до којих долази при обради истих или сличних садржаја, материјала и учила. Флексибилна организација рада и времена омогућава наставницима интензивније планирање, припремање и реализација програма, разноврстан, квалитетан и креативан рад.

Развој даровитих појединача не би био потпун и целовит уколико се не би односио на креативност и стваралаштво као компоненту не само интелектуалног већ и целовитог (свестраног) развоја. Развој не подразумева само стицање знања и мења, ма колико то било неопходно, већ и активно учествовање појединца у процесу прераде знања и његове улоге у самосталном и критичком мишљењу. Неки аутори сматрају да је најважнији циљ васпитања подстицање и развој креативности. Стваралаштво је, међутим, далеко шире и сложеније и подразумева читав низ особености интелекта.

Креативност се, уствари, односи на способност да се пронађу нова решења, сагледају проблеми из новог угла, створе нови погледи и идеје, нова увиђања, што се приhvата као нешто што има социјалну, духовну, естетску, научну или техничку вредност. Наглашава се новина или оригинал у сагледавању и стварању нових састава или комбинација већ познатих облика у поезији, музici, сликарству, реорганизовању појава или теоријских погледа у наукама. На неки начин креативност идеја представља понављање формулације (реформулација) раније познатих идеја. Креативност и креативни прилази су заправо идеје које стварају нове везе, комбинације или сагледавања између већ познатих идеја и циљева. Креативност се поставља као васпитна неопходност, као захтев који дозвољава изражавање ученика, усавршавање и оплемињивање личности.

Креативност је сложена и комплексна способност састављена од бројних чинилаца који проистичу и подржавају стваралаштво. Међу основне елементе које одређују ниво креативности убрајају се: оригиналност (актуелност различитих одговора и решења, осетљивост и проницљивост); флексибилност (могућност реконструисања знања у складу са применењем законима средине, брзо мењање правца мишљења) и флуентност (дозирање одговора на одређена питања и проблеме и њихово нијансирање).

Креативност укључује и друга својства, међу којима се издвајају интелектуални фактори (мотивација, темперамент, својства карактера, аспирација). Улога сваког поменутог фактора је да подстиче, подржи и усмерава процес стваралаштва.

Торенс (Paul Torrance, 1915-2003), професор педагошке психологије, у свету познат као "отац креативности", изложио је своје сугестије о томе како се у

разреду може стварати клима за подстицање и развој креативности. Истакао је да је наставник обавезан да се упозна са суштином и главним особеностима креативности, како би применом таквог знања могао да прихвати и подстиче изражавање нових идеја и креативно деловање. Наставници би требало да пруже "модел отворености и проверавања" у одговарајућој области, да стварају ситуације у којима може доћи до појаве креативности, да изазивају (повоцирају) ученике на усаглашаваним идејама, идејама које пружају парадоксе или дају отворене могућности и које могу бити контраверзне, да спрече ученике да подржавају (имитирају) креативне уметнике (писце, проналазаче, уметнике, научнике) како њихова властита креативност не би била осуђењена или пригушена, да развијају толеранцију за нове идеје и за њихову примену.

Пожељно је да наставници буду у стању да себе замисле у улоги ученика, да се уживе у њихова осећања и мисли, жеље и намере (емпатија), како би током образованог процеса били у могућности да реагују када су упитању мотивација, подстицање могућности и интересовања ученика. Посебно је важно да наставници буду усмерени на потенцијалне могућности средине, да о том имају оптимистички став и да се, колико је то уопште могуће, понашају на начин који је карактеристичан за креативне особе.

Поставља се и питање избора и примене наставних метода које одговарају даровитим ученицима и обезбеђују ефикасну наставу и образовање. Настава, као што је познато, садржи различите комбинације предавања и објашњавања, расправа и дијалога, демонстрирања и експериментисања, индивидуалног, индивидуалног и тимског рада и поучавања. Наставник користи сваки од њих да би остварио одређене циљеве и задатке, користећи одређено време за све ученике, или само за неке од њих. Наставници у ученици најчешће имају више циљева које желе да остваре. За било коју врсту циљева неке методе су примереније и ефикаснији од других из чега произилази да би наставници требало да користе комбинацију метода што је и најраспрострањеније у настави. Ова метода одговара раду са већим или мањим бројем ученика, индивидуалном и диференционалном раду, тимској и проблемској настави.

На питање о томе које су наставне методе најбоље и најефикасније, Адолф Феријер је одговорио: "Ниједна није најбоља. Све су делимична врста активне школе. Свака је прилагођена извесном типу ученика за извесном типу ученика за коју нису погодне друге методе, а нарочито је свака погодна за оног који је њу створио." (Адолф Феријер, 1932).

За даровите ученике посебну вредност и значај имају методе са вишеструким утицајем на ову групу ученика. То се, пре свега, односи на методе које омогућавају да се пасивна знања транасформишу у активна, а погодне су за откривања нових знања и њихову примену у акцијама. Оба ова услова испуњавају проблемске методе. Оне усмеравају ученике на анализу стања путем постављања проблема, издвајање података који су познати, формулисања предпоставки, као и евентуално решавање постављеног задатка или проблема. Активности које се дешавају током овог процеса догађају се на основу три нивоа спознаје: нивоу чињеница (када се траже емпиријски подаци); нивоу модела (када се покушавају стварати модели, системи и познате везе и односи међу

њима уз њихову допуну елементима и везама који је ученик сам открио); и моделу теорије када се формулишу правила и обављају уопштавања у процесу решавања проблема зависности у виду норми, принципа, правила и сл.). У овом случају нема опасности да ученици буду преоптерећени појединостима и детаљима, да "магационирају" податке и чињенице, јер карактер задатака који одговара решавању проблема усмерава их да прелазе са детаља на моделе, а са ових на теорије. Теоријска правила, затим, захтевају схватања у облику модела или одређених конкретизација.

Образовање и настава у савременим условима мање инсистирају на усвајање специфичних знања, а више на развијању и усавршавању универзално примењивих интелектуалних способности као инструмената за стицање знања и учења. Учење метода, поступака и технике интелектуалне прераде је много ефикасније за стицање специфичних знања. Адекватно разумевање појединци су све више упућени на познавање функционалних зависности, познавање генезе основа ствари, њене формалне структуре, редоследа у низу или склопа услова. За ово, појединац мора да располаже солидно изграђеним системом шема деловања, категорија и хијерархијским значења које може да примени на основу података. У свему томе, улога наставника је веома значајна па и зато треба и оспособљавати.

Наставници савремене школе треба да поштују и да омогуће јединство сваког ученика и да обезбеде широке могућности деловања. Успех и неуспех треба одређивати у контексту појединачних постигнућа и непоновљивости, а не упоређивањем са другим ученицима и неразумним притисцима. Већи нагласак треба стављати на идентификацију проблема и проблемског учења, наглашавањем посматрања, увиђања, експериментисања и истраживачких поступака и метода. Научнике треба гледати вишестрано, уз наглашавање перспектива да се идентификује њихове потенцијалне могућности, добре идеје, сугестије и предлози. Потребно је подстицати и развијати педагошке активности које имају карактеристике подстицања, оригиналности, оштроумности и проницљивости.

Сама промена структуре школе, организације рада у њој и припремање наставника на одговарајући начин, неће обавезно променити природу и ефикасност наставе и учења. Школа није организована на начин који омогућава наставницима да доносе одговарајуће професионалне одлуке и да свој рад обављају на најпримернији начин. Циљ није да се структурирају постојеће компоненте које чине школу већ да се школа трансформише у средину за учење (и шире: "друштво које уче"), у којој ће наставници и ученици моћи заједно да развијају своје капацитете, а њене структуре да омогуће и поспешују потребе за учењем, сазнавањем и развојем, као и да негују енергију и инвентивност одговарајуће средине.

Jovan Đorđević

DAROVITI I KREATIVNI STUDENTI I RAD SA NJIMA

Priroda višestrukih talenata koji mogu da se razviju primernim i efikasnijim nastavnim procesom; prednosti mentorskog rada sa studentima i personalizacije nastave i obrazovnja koja omogućava da se prevaziđu slabosti kako ekstremne individualizacije, tako i ekstremne socijalizacije; uloga, značaj i vrednost nastavnih metoda koje imaju višestruki uticaj na studente i njihov razvoj, odnosno omogućavaju da se pasivno znanje transformišu u aktivno, da se nova znanja primene u akciji. Bolonjska deklaracija može da pomogne u prevazilaženju izvesnih slabosti univerziteta i fakulteta, da podigne nivo i kvalitet nastave, unese inovativne postupke, sredstva i metode u nastavni proces, da podstakne interesovanja za određena područja i oblasti nauke, da doprinese razmeni pozitivnih iskustava i većoj efikasnosti nastave i obrazovanja.

Darovitost je samo jedan od oblika ukupnog razvoja. Nema tipične darovitosti zato što posebni talenti i specijalna sredina omogućavaju različite osobenosti i svojstva ličnosti. Oblici postignuća takođe variraju, pa kada daroviti pojedinci budu grupisani, među njima će se naći značajne razlike. Neki postižu izvanredne rezultate u jednoj naučno-nastavnoj oblasti, disciplini ili predmetu, a znatno slabije u drugim. Daroviti matematičar može, na primer, biti sasvim prosečan u poznavanju jezika, lingvistike i literature, dok daroviti umetnik može biti veoma slab matematičar. Neki studenti su veoma daroviti i uspešni u prirodnim i matematičkim naukama, drugi u humanističkim, treći u umetnosti, neki u vođstvu i socijalnoj osetljivosti.

Renzuli (1978) smatra da je darovitost rezultat interakcija i međusobnih zavisnosti iznadprosečnih sposobnosti, motivacije i kreativnosti, a nivo darovitosti predstavlja veću međuzavisnost i integraciju pomenutih elemenata. Istraživanjem je utvrđeno da je udeo ova tri činioca različit u raznim fazama stvaralaštva, a na nekim najvišim nivoima stvaralaštva ovi elementi su najtešnje isprepletani, tako da ih je skoro nemoguće posebno analizirati. Intelektualne sposobnosti su manje podložne promenama i uticajima sredine, dok je kreativnost, a posebno motivacija, tokom vremena podložna promenama, pa je moguće da se one menjaju, unapređuju i razvijaju.

U principu, daroviti studenti su oni koji su zbog svojih izuzetnih sposobnosti u stanju da ostvaruju značajna i visoka postignuća u nekom od sledećih domena i

područja, bilo pojedinačno ili u različitim kombinacijama: opštim intelektualnim sposobnostima, specijalnim akademskim sposobnostima, kreativnom ili produktivnom mišljenju, vizuelnim ili sličnim umetnstima, sposobnostima za vođstvo ili psihomotornim sposobnostima (Marland).

Daroviti i talentovani pojedinci ulaze u izvanredne različitosti oblika i obima. Neki su samo iznadprosečni u odnosu na primenjene kriterijume, drugi su posebni, neobični i izuzetno retki; jedni su talentovani samo u jednoj oblasti, području ili domenu, dok su drugi praktično sposobni u većem broju oblasti; neki poseduju izuzetne sposobnosti, ali i relativno nisku motivaciju ili interesovanja, za razliku od drugih koji su veoma (visoko) talentovani i motivisani. Neki ostvaruju visoke rezultate i brzo primaju i prerađuju informacije, dok drugi koriste i manifestuju veoma rano neobične potencijale, dok se kod drugih to javlja mnogo kasnije. Može se reći da daroviti i talentovani ne predstavljaju homogenu grupu, pa različita shvatanja o prirodi darovitosti imaju brojne i različite izvore.

Tejlor (1979) ukazuje da pojedinci imaju mnogo više talenata u različitim područjima nego što ih koriste i primenjuju. Tokom školovanja se na to ne obraća pažnja, pa brojni talenti bivaju neotkriveni ili izgubljeni primenom neadekvatnih nastavnih metoda i postupaka. Osnovu za svoj model, Tejlor nalazi u Gilfordovom modelu strukture intelekta koji se može predstaviti posredstvom modela kocke koja je na svakom planu presečena na 6, 4 ili 5 kriški, tako da predstavljaju seriju od 120 paralelograma. Svaki od njih odgovara različitim kategorijama intelektualnih operacija. I svaka dimenzija, u stvari, predstavlja jedan oblik varijacije pomenutih faktora. Međutim, sve ove operacije se ne primenjuju i ne dolaze do izražaja. Posebno je značajna ona „kriška“ intelektualnih operacija koju je Gilford namenio divergentnom mišljenju (u stvari, radi se o kreativnosti). Međutim, Tejlor se ne zalaže za razradu programa za tako velik broj sposobnosti, već detaljno razrađuje šest sledećih osnovnih programa: **intelektualnu darovitost, kreativnost, planiranje, diskusiju, predviđanje i komunikaciju**. Ukazivanje na postojanje i prirodu višestrukih talenata, smatra Tejlor, može pokrenuti da nastava i nastavni proces budu primereniji i efikasniji i da pojedinci tokom redovne nastave mogu da iskažu svoja znanja, interesovanja i mogućnosti, kao i da do optimalnog nivoa razvijaju svoje sposobnosti i višestrana talentovanost. Krajnji ishod Tejlorovog pristupa odnosi se, pre svega, na razvoj sposobnosti produktivnog i kritičkoog mišljenja, a posebna pažnja se posvećuje divergentnom mišljenju.

Neophodno je imati u vidu i nove ideje o inteligenciji izložene u studiji H. Gardnera: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, 1985. Gardner tvrdi da postoje ubedljivi dokazi o postojanju nekoliko relativno autonomnih intelektualnih sposobnosti koje zajedno nazivamo „ljudska inteligencija“. Prema shvatanju Gardnera, inteligencija može biti: lingvistička, muzička, logičko-matematička, prostorna, telesno-kinestetička, inter i intra-personalna. Pojedinac nikada nije „jak“ u jednoj inteligenciji i one mogu biti kombinovane na više prilagodljivih načina zavisno od pojedinaca i kultur, što može predstavljati veoma značajan prilaz u vreme kada obrazujemo širi krug učesnika za budućnost koja će zahtevati mnogo raznovrsnije i fleksibilnije prilaze.

Na ovaj način Gardner ruši uzane modele psihometrijske teorije i informativnog procesa i pruža širu koncepciju ljudskih sposobnosti u mnogim domenima.

Dajući širok rang kulturnim ciljevima i veću raznovrsnost intelektualnih profila, izazov koji se nalazi između učenika i metoda može izgledati preterano težak. U stvari, kaže Gardner, učenici mogu da se prilagode, da uče, čak i kada im gradivo nije primenjeno, pretežno zato što sami učenici imaju vrstu jakih intelektualnih strana i strategija na osnovu kojih se to može postići.

Gardnerova teorija je izazovna i predstavlja osvežavajuće iskustvo i „otvorena vrata“ ka novom gledanju na mogućnosti učenika. Ona je i veoma inspirativna za stručnjake koji se bave problemima obrazovanja i nastave, da razviju model o tome kako intelektualne sposobnosti mogu da vaspitavaju u različitim kulturnim sredinama i situacijama.

Mentorski rad sa studentima

Mentorski (tutorski) sistem predstavlja rad nastavnika (ili drugih stručnjaka) kao konsultanata, savetnika ili voditelja, koji različitim metodama, načinima i postupcima (razgovori, konsultacije, rasprave, dijalazi, rešavanje problema i sl.), upućivanjem na naučnu i stručnu literaturu, neophodna sredstva i materijale, uz pomoć efikasnih metoda i vežbi, pomažu studentima i podstiču ih na efikasan i racionalan način da savladaju zadate lekcije i vežbe, urade postavljene zadatke, reše teorijske i praktične zadatke i probleme, kao i da učenje, što je moguće više, zamene **studiranjem**. Metod može da ima i drugačije uloge: ulogu facilitatora (osobe koja pomaže i olakšava), ulogu onoga koji podstiče i usmerava ili ulogu strukturiranog mentorstva, a često postoje i menadžeri učenja.

Mentori najčešće treba da budu stariji i iskusniji nastavnici koji u sebi objedinjuju svojstva naučnika i istraživača sa osobinama nastavnika i vaspitača. Najbolje je ako se ova svojstva povežu sa stvaralaštvom, kreativnošću i poznavanjem svojstava i karakteristika darovitosti.

Torens vidi ulogu mentora kao osobe koja ohrabruje, podstiče, vodi u istraživanju i proveravanju ideja, stavova i mišljenja, prati i pomaže onoga koji vodi „sa intenzitetom i dubinom“.

Značaj personalizacije

Veoma je značajno shvatanje o personalizaciji učenja i rada u školi koja dobija sve veći značaj u svremenoj psihologiji i pedagogiji. Pojam personalizacije je viši od pojma individualizacije i socijalizacije. Kada se govori o ličnosti u smislu personalizacije, ne misli se samo na pojedinca koji se razlikuje od društva, ili je, čak, i u sukobu s njim. Personalizacija se odnosi na pojedinca koji je angažovan kao ličnost, kao slobodan pojedinac. Takva ličnost istovremeno realizuje i svoje pripadanje društvu i svoje razlikovanje od njega.

U toku svog prilagođavanja društvenom životu, i angažovanja u društvu, ličnost zadržava sposobnost, ne samo intelektualnog, već i moralnog reagovanja na društvo. Ličnost je pojedinac koji je, bez obzira na okolnosti, u stanju da bude ono što jeste, da ne razmišlja kako drugi razmišljaju prihvatajući opštedruštveno mišljenje, već da je u stanju da društvenom mišljenju, ako je i kada je to potrebno, suprotstavi svoje lično.

Intelektualno obrazovanje ne podrazumeva samo razvoj sposobnosti pojedinca, već i razvoj **etičke motivacije ponašanja**. Prema tome, savremeno obrazovanje treba da formira intelekt koji će služiti humanim ciljevima, čoveku, društvu, zbog čega mora obuhvatiti i **etičku stranu** ljudske ličnosti. Personalizacija nastave i obrazovanja omogućava da se prevaziđu jednostranost i slabosti, kako ekstremne individualizacije, tako i ekstremne socijalizacije. Zbog toga intelektualno obrazovanje treba da doprinese povećanju lične sposobnosti shvatanja, usvajanja i tumačenja sveta u kome pojedinač živi i da istovremeno omogući prožimanje njegovih intelektualnih perspektiva.

Podsticanje i razvoj mišljenja

Studente treba stavljati u situaciju da pokušavaju, istražuju, pronalaze, proveravaju, zaključuju, da budu aktivni i da do rezultata i rešenja dolaze putem i koracima koji vode do cilja. Zato je neophodno upoznavanje i poučavanje studenata različitim operacijama mišljenja.

Djui (John Dewey) opravdano ukazuje da je „svako mišljenje istraživanje, a svako istraživanje lično dostignuće onoga koji ga sprovodi, čak i onda kada je ono što tražimo već poznato ostalima“.

Vežbanje u kritičkom mišljenju treba da sadrži predmete, probleme i sadržaje značajne za raspravljanje, suđenje i zaključivanje, personalne ili intelektualne važnosti koje nisu, ili nisu u dovoljnoj meri, sadržani u nastavnim programima ili udžbenicima.

Vaspitanje mišljenja, ili poučavanje u mišljenju, ne odnosi se na to kako treba misliti u apsolutnom smislu, već kako da se misli uspešnije, Kritičnije, celovitije, produbljenije no što se to uobičajeno i najčešće čini.

Prilazi i shvatanja o podsticanju, razvijanju i vaspitanju mišljenja veoma su različiti. Korisno je sagledati celishodnost i opravdanost primene shvatanja, metoda i postupaka, kao što su metode De Bona, D. Perkinsa, Brit Mary-Nart, R. Fishera, H. Gardnera i njihovu praktičnu primenu u radu sa studentima.

Primena nastavnih metoda i postupaka

Savremena didaktika ukazuje na ulogu, značaj i vrednost metoda koje imaju višestruki uticaj na studente i njihov razvoj. To se, pre svega, odnosi na metode i postupke koji omogućavaju da se **pasivno znanje transformiše u aktivno**, a pogone su za **otkrivanje novih znanja i njihovu primenu u akciji**. Oba ova uslova ispunjavaju **problemske metode**. Ove metode usmeravaju na analizu stanja putem postavljanja problema, izdvajanje relevantnih podataka, formulisanje hipoteza, kao i rešavanje samog problema. Radnje koje se dešavaju tokom ovog procesa obavljaju se na tri nivoa saznanja: nivo **činjenica** (traže se empirijski podaci); nivo **modela** (kada se pokušavaju stvoriti modeli, sistemi, poznate veze i odnosi među njima, uz njihovu dopunu elemenata i vezama koje je student sam otkrio); i model **teorije** (kada se formulišu pravila i obavljaju uopštavanja u procesu rešavanja problema zavisnosti, u vidu normi, principa, pravila). U ovom slučaju nema opasnosti da se studenti optere pojedinostima i suvišnim detaljima, da „magacioniraju“ podatke i činjenice, jer karakter zadatka koji odgovara rešavanju problema usmerava ih da prelaze sa **detalja na probleme**, a sa ovih na **teorije**.

Rešavanje problema podrazumeva relativno samostalno otkrivanje zakonitosti, kao i pružanje pojedincima da dođu do **slobodnih, originalnih i kreativnih** otkrića i rešenja. Od posebnog je značaja proces **istraživanja i traganja** koji studentima omogućava da **sami**, prema svojim potrebama, interesovanjima i mogućnostima, primenjuje određene postupke u **samostalnom** sticanju i usvajanju znanja.

Za bilo koju vrstu ciljeva, neke metode su primerenije i uspešnije od drugih iz čega proizilazi da bi nastavnik trebalo da koristi **kombinaciju metoda** (njihovu „orquestraciju“). To odgovara radu sa većim i malim grupama, individualnom i diferencijalnom radu, timskoj i problemskoj nastavi.

Projekt metoda

Definisna je na različite načine, ali se uopšteno može reći da je to konstruktivna aktivnost koja ima određeni cilj, ili „aktivnost koja postavlja probleme umu, na koje se on usresređuje, kako bi ih do kraja rešio u jednoj normalnoj situaciji“ (Clausse). Ovom metodom se želi probuditi i podstići **interesovanje** studenata kako bi kao **stimulans** delovao na njihovu aktivnost i usmerilo ih na **razmišljanje, lično istraživanje i proučavanje**.

Mogu se izdvojiti sledeći glavni tipovi projekata: projekti konstruktivnog tipa; tipa **usvajanja i procenjivanja, problemskog tipa** i tipa **učenja**.

Projekti mogu biti **individualni**, kada pojedinac sam dolazi do rešenja i postavljenog cilja i **socijalni**, koji se rešavaju saradnjom određenih malih grupa koji teže zajedničkom cilju u rešavanju postavljenih zadataka i problema.

Dvadesetih godina prošlog veka metoda projekata je privukla pažnju sovjetskih psihologa i pedagoga koji su je kritički dopunili i preradili kako bi obezbedili **stvaralačku inicijativu i samostalnost učenika** u nastavi i procesu obrazovanja, povezanost znanja i umenja i uspešnu primenu u rešavanju praktičnih zadataka problemskog tipa i tipa otkrića (Šuljgin, Ignatov i dr.).

Metoda učenja zasnovanog na problemu

U novije vreme je sve popularnija metoda učenja zasnovana na problemima. Ona se široko i uspešno koristi na univerzitetima Holandije, a posebno na Mastriht univerzitetu. Ova metoda je probudila veliku pažnju i interesovanje u međunarodnim okvirima.

Nastava na Mastriht univerzitetu je **multidisciplinarnog karaktera** i zasnovana je na rešavanju različitih zadataka problemskog tipa. Kurikulumi nisu koncipirani od monodisciplinarnih kurseva, već na kursevima teorijskih i praktičnih problema. Praktični problemi su najčešće preuzeti iz realnog života, prema potrebi se često revidiraju u cilju osavremenjivanja. Karakterističan je tradicionalni i nestandardni prilaz u nastavi i obrazovanju u okviru učenja u malim grupama i pod rukovodstvom mentora. Metod učenja zasnovan na problemima obavezuje studente na vlastito i samostalno učenje. Izbegavanje predavanja, metode i postupaka koje najčešće primenjuju nastavnici.

Suštinski značaj u primeni ovog metoda ima ulogu mentora. Mentori usmeravaju učenje, pomažu studentima pri usvajanju neophodnih znanja i navika,

razvijanju mentalnih sposobnosti, ali bez delovanja nekoga „ koji sve zna“. Postupci mentora i odnosi između njih i studenata okarakterisani su kao „kognitivno-kongruentni tutor“ odnosno mentor koji **harmonijski usmerava i razvija kognitivnu sferu.**

Fakultet za psihologiju Univerzitet u Mastrihtu organizuje godišnje seminara, radne grupe i radionice, teorijskog i praktičnog karaktera, koji se odnose na upoznavanje sa načinom rada i postupcima primene ovih metoda.

Ostale mogućnosti rada i pomoći darovitim studentima

Postoje široke i raznovrsne mogućnosti rada sa darovitim i uspešnim studentima. Ovi studenti se mogu angažovati da rade kao demonstratori i rukovodioci vežbi, u radu naučnih i stručnih grupa, kao anketari u raznim intervjuim, na prikupljanju i obradi podataka u naučnim i stručnim istraživanjima, pravljenju bibliografija i anotacija iz domaćih i inostranih radova (u studijama, monografijama, almanasima, časopisima i dr.), diskusija i konferencija o stručnim i naučnim pitanjima, razmeni studenata i studijskim boravcima u zemlji i inostranstvu, izradi malih projekata, ranijem uključivanju na specijalističke, magistarske i doktorske studije posle diplomiranja itd.

Postoje posebne i široke mogućnosti korišćenja kompjutera i računara (centralnih i personalnih), bibliotečkih fondova, angažovanja u radu istraživačkih tipova, izradii odgovarajućih saopštenja pojedinačnog i timskog karaktera, kao i korišćenje interneta, multimedijiskih računara i sl.

Finansijska i materijalna sredstva

Za stipendiranje, podsticanje i materijalnu pomoć darovitim studentima postoji u našoj zemlji veći broj institucija, fondacija, ustanova i organizacija, među kojima se izdvajaju Republička fondacija pri Ministarstvu prosvete i sporta Srbije i Fond za nagradivanje, stipendiranje i usavršavanje darovitih studenata pri Univerzitetu u Novom Sadu. U njima se prikupljaju finansijska sredstva donatora, sponzora, darodavaca iz banaka, radnih i privrednih organizacija, društvenih institucija, pojedinaca, kao i iz budžeta. Kao kriterijumi identifikacije darovitosti uzimaju se: psihološka ispitivanja intelektualnih i kreativnih sposobnosti, uspeh na studijama (prosečna ocena 9,00 i više), uspeh na smotrama i takmičenjima u zemlji i inostranstvu, objavljeni radovi u stručnim i naučnim publikacijama, nagrade i priznanja, znanja stranih jezika. Najveću diskriminativnu vrednost predstavljaju psihološki rezultati i ispitivanja intelektualnih, stvaralačkih i kreativnih sposobnosti.

Bolonjska deklaracija

Bolonjska deklaracija donesena juna 1999. godine, može da pomogne prevazišćenju izvesnih slabosti univerziteta i fakulteta, koje se, između ostalog, ogledaju u : inertnosti, konzervativnosti, sporosti, zaostalosti za potrebama privrede i društva, nauke i prosvete, opterećenosti nacionalnom i tradicionalnom orijentacijom,

zastarem programima, metodama, postupcima i ocenjivanjem uspeha i rada nastavnika i studenata.

Bolonjska deklaracija može, eventualno, da pomogne studentima u sledećem: izjednačavanju akademskih nivoa i stepena (diploma, magisterija, doktorata, sertifikata); pokretljivosti onih koji studiraju ili su stekli neku diplomu; izborom određenih kurseva, seminara, nastavnih predmeta i kurseva, za koje će se studenti odlučivati prema vlastitim sklonostima, interesovanjima, potrebama, mogućnostima i sposobnostima, pored obaveznih fundamentalnih kurseva za određene studije i struke; kontinuiranim studijama i učenjem, proverama znanja posredstvom testova, domaćih radova, probnih i drugih ispita, kao i realnim merenjem opterećenja nastavom, seminarima, praktičnim radovima i vežbama, radom na terenu, tokom semestra ili trosemestralno. Pored mobilnosti studenata, u Deklaraciji se insistira i na mobilnosti nastavnika, istraživača, saradnika i njihovo razmeni u okvirima evropske zajednice. Smatra se da to može uticati na podizanje nivoa i kvaliteta nastave, teorijskom i praktičnom radu nastavnika i studenata, unošenju inovativnih postupaka, sredstava i metoda u nastavni proces, podsticanju interesovanja za određena područja i oblasti nauke, razmeni pozitivnih iskustava i većoj efikasnosti nastave i obrazovanja. .

Bosiljka Đorđević

UNIVERZITET I DAROVITI I KREATIVNI STUDENTI

Promena uslova studija na Univerzitetu i promena strategija u radu, nastavnika i u saznavanju studenata; homogene grupe studenata - kreativni i daroviti pojedinci i specifičnosti u radu sa njima. Upoznavanje nastavnika sa različitim oblicima i metodama u radu, a posebno, upoznavanje nastavnika sa osobenostima kreativnih i darovitih studenata i rada sa njima. Uslovi i klima u kojima kreativni i daroviti pojedinci mogu da budu motivisani za intenzivan rad i postignuća. Uspehe je moguće postići ako se prihvate principi humanističkog prilaza nastavi i vaspitanju; učenje putem otkrića; nastava putem diskusije; individualizacija i Kelerov plan individualne nastave (PSI - Personal System of Instruction).

Uvod

U poslednje vreme u nas su se značajno promenili uslovi za upis na fakultete (univerzitete) i to u nekoliko pravaca:

- prošireni su (povećeni) kriterijumi u pogledu znanja i sposobnosti za studiranje;
- smanjene su upisne kvote (naročito na nekim kvalitetima);
- proširen je režim u pogledu dužine studiranja i promene fakulteta;
- postojanje i funkcionisanje privatnih univerziteta;
- povećana je cena studiranja, naročito na nekim („atraktivnim“) fakultetima.

Sve to, kao i neke druge okolnosti, utiču da se menjaju neki bitni uslovi za rad i učenje, kao i strategije u radu nastavnika i radu studenata.

U uslovima kada je upis na fakultete bio i određena mogućnost za prihvatanje mnogih koji nisu mogli da se zaposle posle srednje škole, bilo je teško realizovati racionalne i efikasne načine rada za sve studente, a posebno za darovite i kreativne. Ako se pri tome imaju u vidu i ograničene, a negde i vrlo oskudne materijalne, finansijske, kadrovske i druge okolnosti i ograničenja, rad sa darovitim i kreativnim studentima je bio marginalizovan, prepušten pojedincima i retkim entuzijastima. Istina, bilo je ozbiljnih napora i aktivnosti da se odaberu i stimulišu najbolji studenti, ali to nije bio opšti pravac na svim univerzitetima. Ovde treba napomenuti rad Komisije pri SANU koja je započela aktivnosti u odabiranju i stipendiraju najboljih. Kasnije je to preuzeila Republička fondacija za razvoj i podsticanje naučnog i umetničkog podmlatka Republike Srbije. Sličan model odabiranja darovitih i kreativnih studenata primenjen je

i na Univerzitetu u Novom Sadu, na kojem su proširene oblasti za dodelu stipendije, pa je, pored nauke i umetnosti, obuhvaćena i fizička kultura.

U sadašnjim izmenjenim uslovima, nužno se nameću i promene u strategijama rada na Univerzitetu, pa od „prepoznavanja“ i „otkrivanja“ darovitih i kreativnih pojedinaca u velikoj populaciji studenata, nameće se, pre svega, raznovrsniji i kvalitetniji ukupni rad nastavnika, a posebno sa homogenim grupama studenata i izuzetnim pojedincima. Naravno, promene rada sa studentima podrazumevaju i promene uslova koji predstavljaju konstantu za dobar rad, potpunije upoznavanje nastavnika sa osobenostima kreativnih i darovitih studenata; sa različitim oblicima, metodama, i postupcima u učenju i saznavanju; dovoljan broj nastavnika i mlađih saradnika u odnosu na broj studenata; motivisanje nastavnika i studenata za efikasniji rad i opredeljenje društva za materijalnu i finansijsku podršku za takav rad.

Ova pitanja se ni u bogatijim zemljama ne rešavaju ni brzo ni lako. Međutim, u svetu postoje neki društveni mehanizmi koji u velikoj meri doprinose da daroviti i kreativni pojedinci dobiju odgovarajuću podršku. To su velike korporacije, različiti privatni fondovi, industrija i drugi kojima je u interesu da obezbede kreativne stručnjake za vlastiti razvoj i napredak.

Da je to složen problem, pokazuju i primeri nekih velikih zemalja. Tako, u svom radu „Profesionalne aspiracije vrlo sposobnih učenika u nekim britanskim državnim srednjim školama“, R. Ejls (Rose-Mary Ayles, 1991) konstatiše da je u Britaniji proučavanje vrlo sposobnih u nekoliko zapostavljena oblast jer se smatra da se elitizam usmerava na učenike koji „mogu da se sami staraju o sebi“. Drugim rečima, da treba računati na one koji su uspeli, koji su se već dokazali.

Ovakav stav održava i određenu filozofiju obrazovanja prema kojoj je razvoj talenta više problem pojedinca nego društva. Slična shvatanja imaju i neke druge velike zemlje, pa iz celog sveta (naročito manjih ili nedovoljno razvijenih zemalja) odabiraju i zapošljavaju one koji su se već, na određen način, dokazali i afirmisali, što je sa finansijske strane za te zemlje mnogo isplativije.

Može se reći da u današnje vreme, podsticanje darovitih i kreativnih pojedinaca i realizacije njihovih ukupnih potencijala, nije obično školsko i pedagoško pitanje, već ima i neke značajne, šire, društvene konotacije sa ozbiljnim društvenim i ekonomskim konsekvcencama. No, bez obzira na svu složenost i različite teškoće, oblast darovitosti i kreativnih bi trebalo da bude prvorazredni zadatak svakog društva koje želi da se razvija i da ide napred. Stoga je neophodno da se nešto više kaže o ovim fenomenima i o svojstvima darovitih i kreativnih pojedinaca.

Kreativnost i darovitost. Da bi nastavnici (svih nivoa) našli pravi put i pravu meru u svom radu, potrebno je da dovoljno znaju o tim fenomenima, da upoznaju svojstva i osebenosti darovitih i kreativnih. U tom pogledu, mišljenje Ž. Pijažea može nastavnicima da posluži kao dobar putokaz. Pijaže kaže: „Glavni cilj vaspitanja je stvaranje (formiranje) čoveka koji je sposoban da stvara nove stvari, ne jednostavno ponavljanje onog što su druge generacije postigle, već ljude koji su kreativni, inventivni i koji otkrivaju“. (Piaget, J., 1964, str.5). Guilford (Guilford, J.P. 1968) veruje da će priroda ljudskog roda biti određena sadašnjim i budućim naporima da se shvate i kontrolišu kreativna postignuća. Po mišljenju Gilforda, „Kreativnost je ključ za vaspitanje u njegovom najpotpunijem značenju i za rešavanje najozbiljnijih problema ljudskog roda“ (str.147).

Kreativnost kao cilj vaspitanja predstavlja, pre svega, razvijanje radoznalosti kod dece i mlađih. Dej (Day, H.J., 1968) smatra da propuštanjem ili zapostavljanjem podsticanja radoznalosti, ozbiljno se propušta i podsticanje kreativnosti. Stoga bi nastavnici trebalo da znaju šta je kreativnost i darovitost.

Iako postoje različite definicije i shvatanja o kreativnosti, mnoge od njih pokazuju veliki stepen suštinskog slaganja. Neke definicije su definisane u okviru produkta (invencija, otkriće ili umetnički rad), druge u okviru procesa, vrste ličnosti ili uslova sredine. Međutim, u skoro sve definicije je uključeno stvaranje nečeg novog (za pojedinca ili za kulturu). Prema tome, kreativnost može da se definiše kao originalna produkcija sa visokim stepenom socijalne korisnosti.

Iako sve definicije ukazuju na neku vrstu neuobičajenog ponašanja (shvaćenog u širem smislu), skoro sve se slažu u tome da za rešenja nema naučenog odgovora. Pri tome, na svakom stepenu, nivou rešavanja problema, uključena je motivacija bez koje nema potrebe i želje da se problemi ili pitanja reše.

Uloga nastavnika. Da bi studente uključio u nastavni (pedagoški) proces, nastavnik treba da zna nešto i o njihovim mentalnim funkcijama: kogniciji, pamćenju, rešavanju problema, divergentnom mišljenju, imaginaciji, sudjenju, evaluaciji i drugim procesima. Zatim, nastavnik treba da sebe zamisli u položaju studenata, njegovom načinu razmišljanja i njegovim osećanjima, kako i u nastavnom procesu doživljavaju zajedničko iskustvo. On treba da odgvara na motivaciju studenata, njegove sposobnosti i interesovanja.

Izneseni zahtevi se mogu realizovati ako je nastavnik u svojoj pripremi za profesiju dobio taj dodatni deo profesionalnog obrazovanja. Treba pomenuti i neka svojstva i lične spremnosti nastavnika, kao što su: psihološka otvorenost, živost duha, osjetljivost, osećanje sigurnosti, itelektualna časnost, poverenje u vlastito opažanje realnosti, sposobnost odupiranja socijalnim pritiscima, sposobnost da se uoče novi odnosi.

Ono što je najvažnije u radu jeste ostvarivanje kreativnih odnosa nastavnik-student. U čemu se sastoji kreativni odnos nastavnik-student? Kreativni odnos se javlja na isti način na koji se javlja i sama kreativnost. Kao i kreativno mišljenje, tako i kreativni odnos zahteva otvorenost za nova iskustva, dovitljivost, časnost i spremnost da se učestvuje u zajedničkom radu. Takav odnos ne znači da on sadrži ili podrazumeva odnos „Laisser-faire“ (neka se odvija kako se odvija), ili rad bez usmeravanja, već stvaranje odgovorne sredine. Taj odnos zahteva pažljivo slušanje i odgovaranje na komunikaciju. Nastavnik treba da bude orijentisan na konstruktivno ponašanje, a ne na odnos prilagođavanja tj. prilagođavanja na stvari kakve jesu, većkonstruktivno odgovaranje na promenu i da se pri tome stvari koje postoje, poboljšavaju.

Postoji mnogo različitih puteva i načina kiji sadrže ono što bi nastavnici mogli da preduzmu da bi olakšali kreativno ispoljavanje i doprineli razvoju i kreativnim postignućima. Iako se smatra da se kreativnost ne može poučavati (učiti), nastavnici mogu da obezbede uslove za kreativni razvoj putem objašnjavanja o kreativnim postupcima, različitim materijalima za kreativno ispoljavanje, neophodnim znanjima kao preduslov za stvaralaštvo, naročito na nekim fakultetima (Fakultet likovnih umetnosti, Fakultet primenjenih umetnosti, Istoriji umetnosti, Arheologiji i dr.).

Kogan (Kogan, N., 1971) razlikuje dve vrste kreativnosti: naučnu kreativnost i estetsku kreaciju. Naučna kreativnost se proverava prema kriterijumu rešavanja problema. Pravo kreativno rešenje sadrži nove, neuobičajene sinteze poznatih elemenata, stvaranje nečeg novog ili smanivanje kompleksnosti. Estetskakreacija, pomišljenju Kogana, nema potrebe da počne sa problemima; kreator može da stvori problem za sebe. Ovakve kreacije su teže za procenjivanje zato što mogu da imaju bezbroj rešenja.

Kreativnost može da zavisi od dva uslova. Prvi je sposobnost da se prepozna problem i formiraju primerene,nove ili neobične rekombinacije elemenata. Drugi je težnja da se dosegne novina i kompleksnost. Svaki kreativni akt zahteva (prepostavlja) spretnost da se pride i ispita zamršenost ili neizvesnost.

Pored drugih kvaliteta, kreativne osobe vide kreativni akt u ispunjavanju pomenuta dva uslova.To ukazuje da ima mnogo potencijalno kreativnih ljudi koji imaju sposobnosti, ali su, po mišljenju Kogana, propustili da razviju istražujući (ispitujući) um koji zavisi od pozitivnog stava prema novinama i kompleksnostima, Jednostavno rečeno, kaže Kogan, oni nisu radoznali.

Prethodna izlaganja ukazuju na činjenicu da kreativnost, kao svojstvo čoveka, može da se ne pokaže i ne realizuju u punoj meri, ako izostanu neki značajni uslovi za njenu realizaciju. Tu, pre svega, ulazi već pomenuta radoznalost, želja (motivacija) da se dosegne neka novina, uslovi koji su neophodni da bi se kreativnost manifestovala. Zbog toga su važni nastavnici, njihova sposobnost da uoče i podstaknu izražavanje novih, neobičnih ideja svojih studenata (učenika), zatim pogodna klima da se te ideje mogu slobodno iskazivati, razumevanje i prihvatanje neobičnih pitanja i sl. Be takvih i drugih uslova, teško je očekivati stvaralačko ponašanje studenata i iskazivanje novina za koje su sposobni. Zato i ne čudi da mnogi daroviti i kreativno studenti i ne budu procenjeni kao takvi, što predstavlja veliki gubitak, pre svega za njih same, a zatim i za društvo.

Izgleda kontroverzno govoriti o darovitim i kreativnim koji su nedovoljno uspešni ili, čak, neuspešni, zato što se pod darovitošću i kreativnošću podrazumevaju visoka postignuća i značajno kreativno ispoljavanje takvih osoba. Međutim, mnogi nalazi u svetu pokazuju da nije mali broj darovitih i kreativnih pojedinaca koji su pokazali neadekvatan uspeh ili neuspeh. Tako, Mendaljo (Mendaglio, 1991) iznosi da je procenjeno da je jedan od dva darovita učenika neuspešan. (Univerzitet iz Kalgarija, Kanada). Lupard Dž. (Lupard Jydi, 1991), takođe iz Kanade, je utvrdila da više od polovine darovitih učenika, ne potvrđuju njihove testirane sposobnosti sa postignućima u matematici i prirodnim naukama. Lupard je navela nalaze i drugih istraživača koji su proučavali problem neuspešnosti, a neke od njih čemo ovde pomenuti. Tako, Najkuist (Nyquist, 1973) je utvrdio da je 55% darovite dece (na uzorku Njujorka), bilo je neuspešno, a 19% ponavljača srednjih škola bili su identifikovani kao daroviti. Džonson (Johnson, 1981) je izneo da je u Ajova studiji nađeno da je 45% učenika sa Q.I. iznad 130, imalo srednji nivo postignuća. Vilings (Willings, 1982) u studiji o kreativnim i darovitim učenicima je izneo da je 24% ovih učenika razmišljalo o samoubistvu, a 8 od 24 je pokušalo samoubistvo makar jednom. Pirozo (Pirozzo Ralph, 1982) u svom radu o darovitim neuspešnim učenicima, smatra da generalno, polovina darovitih učenika, čiji se rezultati na vrhu od 5% prema intelektualnim sposobnostima, pokazanim na individualnim Q.I. testovima, bili označeni kao oni čija školska

postignuća nisu odgovarala utvrđenim sposobnostima. Vajtmor (Whitemore, J. Rand, 1980) navodi da su standardizovani testovi u Engleskoj obelodanili da je oko 25% darovitih bilo neuspšeno. U studiji I. Impeliceri (Irena H. Impellizzeri, 1961), koja je proučavala 4900 učenika srednjih škola u Njujorku, nalazimo da je polovina ovih učenika imala niske rezultate u učenju tako da je bio u pitanju njihov upis u koledž. Od ukupnog uzorka, nađeno je 255 sposobnih kandidata sa niskim rezultatima u učenju. Mek Klilend (Mc Clelland, 1973) je u svojim ispitivanjima pokazao da testovi ne izgledaju da visoko koreliraju sa uspehom na poslu.

Izneseni nalazi pokreću najmanje tri pitanja:

1. pitanje identifikacije darovitih i kreativnih;
2. pitanje školskih programa i njihove realizacije;
3. pitanje motivacije darovitih i kreativnih za rad i učenje

Stoga se nameće pitanje: zašto se mali broj darovitih i kreativnih ne pokazuju one opšte rezultate za koje su sposobni?

Pored napred iznesenih pitanja, nameću se i neka druga koja se odnose na ličnost darovitih i kreativnih, očemu bi nastavnici trebalo da budu upoznati kako bi razumeli njihovo ponašanje.

Brojnim istaživanjima su brižljivo utvrđivane razlike između uspešnih i neuspšenih darovitih i kreativnih subjekata. Tako, Tejlor (Taylor, 1964- prema Vajtmor, R., 1980) je utvrdio sedam osobina (svojstava) koja konzistentno razlikuju uspešne darovite od neuspšenih. To su:

1. anksioznost (teskoba, uzinemirenost). Neuspšni daroviti nisu imali kontrolu nad unutrašnjom tenzijom, koju je Tejlor nazvao "slobodno plutajuća anksioznost";
2. osećanje samovrednosti. Neuspšni daroviti su sebe potcenjivali ili su imali osećanje adekvatnosti, bili su zabrinuti za svoje zdravlje, skloni povlačenju i samodovoljnosti i imali su osećanje snažne inferiornosti;
3. odnos prema autoritetu. Neuspšni daroviti deluju defanzivno, pokazujući defanzivnost na različite načine, kao što su: ugadanje (drugima), izbegavanje, slepi bunt u kojem je neprijateljstvo prema autoritetu roditelja pomereno na druge;
- 4.i 5. neuspšni daroviti pokazuju tendencije da se osećaju odbačeni ili izolovani, kao i tendenciju da budu nezainteresovani, apatični ili kritičari drugih;
6. dok su uspešni daroviti češće orijentisani u pogledu učenja, neuspšni su češće društveno orijentisani;
- 7.dok su se uspešni daroviti pokazali realističniji u svojim ciljevima, pa tako i uspešniji, neuspšni daroviti su bili u svojim ciljevima nerealni i tako stalno imali osećanje neuspeha.

Uisikila (Uisikyla – prema S. Maksić, 1993) je utvrdio da daroviti koji ne postižu odgovarajući uspeh, ispoljavaju veću refleksivnost, veću submisivnost, veći strah od neuspeha i konflikta, i veću senzivnost od darovitih uspešnih.

Skoro sve studije ukazuju na slabo samopoimanje onih darovitih i kreativnih koji pokazuju neuspeh ili neadekvatan uspeh. Vajtmor (Whitemore, 1980) smatra da je samo-poimanje (self-concept) najznačajnije za fenomen neuspšenosti. Međutim, neki autori smatraju da je od samo-poimanja značajnije samo-poštovanje.

Tako, David (David George, 1992) smatra da je najvažnija karakteristika, koja se javlja kao koren problema neuspšenosti, nisko samo-poštovanje koje vodi ka karakteristikama kao što su: slabe navike učenja, uvežbavanje različitih spretnosti,

slabo ili rđavo prihvatanje vršnjaka i dr. Osećanje da si vredna, dostojanstvena osoba je, prema onom shvatanju, važnije nego priroda samo- poimanja. Dobra osećanja o sebi će smanjiti delovanje anksioznosti, straha ili potrebu za vlastitom odbranom od pretnji koje dolaze od neuspeha.

Očigledno je da su brojni i raznovrsni faktori koji mogu da dovedu do neuspeha nekih darovitih i kreativnih. Jedna grupa autor naglasak stavlja na svojstva ličnosti darovitih i kreativnih, dok druga grupa naglašava uzroke koji se nalaze u spoljašnjoj sredini. U prvu grupu uzroka značajno mesto zauzima: samo- poimanje, samo- poštovanje, motivacija za rad i učenje, radne navike, odgovornost prema zadacima i odgovornost uopšte, komunikacija sa vršnjacima. Druga grupa uzroka je mnogo šira i obuhvata čitav niz značajnih i različitih faktora od kojih su najvažniji: porodica i odnosi u njoj, odgovor škole i nastavnika na potrebe darovitih i kreativnih, kako u pogledu nastavnog plana i programa, tako i u pogledu načina rada nastavnika, odnosa prema darovitim i kreativnim. U ovu grupu ulazi i širi odnos (stav) drugih spoljašnjih faktora šire društvene zajednice, koji mogu biti: podsticajni, ignorisući, neodmereni, nezainteresovani i sl. Nikad, međutim, nisu u pitanju samo faktori ličnosti ili samofaktori spoljašnje sredine. Faktori uspeha, a još više neuspeha, darovitih i kreativnih su isprepletani, što samo ukazuje na složenost u njihovom utvrđivanju. Broj neadekvatno uspešnih darovitih i kreativnih pojedinaca nije tako mali što ukazuje na potrebu potpunijeg i produbljenijeg prilaza darovitim i kreativnim i njihovom razumevanju.

Za darovite i kreativne je posebno važno pitanje motivacije. Neki nalazi istraživanja ukazuju na ozbiljno odsustvo motivacije i entuzijazma kod velikog broja darovitih koji su ispitivani. Verovatno da se i na motivaciju darovitih i kreativnih mora drugačije gledati i drugačije pristupati. Budući da mogu da stignu dalje, da urade više, brže i bolje od ostalih, motivacija kod darovitih i kreativnih se i drugačije pokreće i drugačije manifestuje nego kod onih koji nisu daroviti. Uz to, daroviti i kreativni su manje podložni pritiscima na koje obično odgovaraju otporom i više su skloni da se drže svojih, ranije usvojenih shvatanja.

Kada se doživljavaju iskustva u učenju, mora da se uzme u obzir i strah od neuspeha, o čemu posebno govore Maslov i Houp. U ovom tipu motivacije pojedinac nastoji da, pre svega, izbegne kritiku ili kažnjavanje. Očekivanje neprijatnih posledica je ono što određuje njihovu delatnost. Kada još ništa nije uradio, takav pojedinac se plasi mogućeg neuspeha i razmišlja kako da ga izbegne, a ne kako da postigne uspeh.

Darovitim i kreativnim, naročito starijim učenicima i studentima je neophodan i širi prilaz u pogledu vaspitne filozofije da bi shvatili zašto treba da angažuju sve svoje intelektualne i stvaralačke potencijale, ili, koji je cilj njihovog ukupnog aktivnog angažovanja. Njima je potrebno da shvate svoje mesto i ulogu, ne samo u sredini u kojoj žive, već i šire, u društvu.

Izneseni, i drugi problemi, mogu se uspešno rešavati ako se prihvati humanistički prilaz nastavi i vaspitanju. Osnovni principi i shvatanja koje naglašava humanističko obrazovanje i vaspitanje su:

- studentima bi trebalo omogućiti da izraze svoje potrebe i metode rada u mnogo većem stepenu nego što je to uobičajeno;
- učenici i studenti bi trebalo da imaju više mogućnosti da uče kako se uči, nego da uče bilo koji od brojnih nastavnih predmeta;

- studentima je potrebnije iskustvo u vlastitom procenjivanju nego samo procenjivanje od strane drugih, kao što su nastavnici i dr.
- studentima je potrebno učenje da se izraze, da komuniciraju, da razumeju svoja i osećanje drugih, što je važno koliko i učenje činjenica i pojmoveva, principa i intelektualnih spretnosti;
- glavni princip komunikacije se sastoji u tome da se govori o situaciji ili problemu, a ne o ličnosti;
- življenje i učenje su najbolji u atmosferi koja je slobodna od pritiska i takmičenja.

Ovakvo obrazovanje i vaspitanje mlađih zahteva nastavnika koji je otvoren, pouzdan, sa blagonaklonim osećanjima prema studentima. Takvi nastavnici su kadri da razumeju druge (tj. da imaju osećanja empatije) i da se stave na mesto drugog, da razumijuosećanja i potrebe onog drugog, da razumeju studente. Metode koje bi nastavnik pri tome primenio uključuju: igranje uloge, vežbanje, sistem tutora i sl. Rodžers (Rogers, C.K., 1963) posebno naglašava da nastavnici treba da budu ljudi od poverenja, iskreni, da cene studente (učenike) i da imaju osećanje empatije prema njima. Slično mišljenje ima Kombs (Combs, A.W., 1965). On naglašava da nastavnik treba da pokuša da razume situaciju učenja, vodeći računa o tome, ili razmišljajući o tome, kako stvari izgledaju sa stanovišta studenta. Ovo shvatanje vodi do zaključka da je za pomoć studentima u učenju potrebno da studenta navede da modifikuje svoja shvatanja i opažanja tako da stvari i situacije vidi različito i da se ponaša različito. Kombs manji naglasak stavlja na kognitivne aspekte učenja, a veći na lično opažanje onog koji uči. Kombs veruje da je način kako pojedinac opaža od ogromne važnosti i da je osnovni cilj nastave da pomogne svakom studentu (učeniku) da razvije pozitivno samo- poimanje. Kombs je izneo sledeće karakteristike dobrih nastavnika:

- da su dobro upućeni u svoj predmet;
- da su osjetljivi na osećanja studenata i kolega;
- da veruje da studenti mogu da uče;
- da imaju pozitivno samo- poimanje;
- da veruje studentima da mogu da rade najbolje;
- da primenjuju različite metode u nastavi.

U okviru takvih uslova, nastavnici mogu da bolje rade, da podržavaju kreativno rešavanje problema kod svojih studenata i ako prihvate koncepciju kreativnosti kao rešavanje problema (Torrance, P., 1962). Kreativnost shvaćena na taj način, zahteva:

- shvatanje (razumevanje) praznina ili osećanje da elementi u određenoj (konkretnoj) situaciji ne idu korektno zajedno;

- pravljenje hipoteza o rešavanju problema;
- proveravanje hipoteza i saopštavanje rezultata.

Torens je ponudio sugestije o tome kako razvijati atmosferu u kojoj će kreativnost cvetati. Pre svega, nastavnik treba da zna šta je kreativno mišljenje. Prema Torensu, to znači prihvatanje definicija, primera, testova originalnosti, fluentnosti, fleksibilnosti, divergentnog i konvergentnog mišljenja. Koristeći takva znanja, nastavnik će podsticati izražavanje novih ideja ili kreativnih akata. Nastavnik bi trebalo da podstiče rukovanje predmetima i idejama i da ih sistematski proverava. Ne bi trebalo da forsira vlastita rešenja, već da bude model otvorenoguma i proveravanja u

određenoj oblasti. Radoznalost, upitanost i otkrivanje rešenja trebalo bi da nastavnik iskazuje svojim komentarima, procesom mišljenja u toku rešavanja problema. On treba da stvara situacije u kojima se kreativnost može pojaviti, da provocira studente nesaglasnim idejama i paradoksima. Studenti treba da budu ohrabreni da prate ideje i da pri tom koriste beleške, kartice sa različitim idejama i sl. Posebno treba razvijati tolrranciju na nove, čak i čudne (bizarne) ideje. Pri tome je važno imati u vidu da su kreativne osobe jedinstvene.

Na kraju, postavlja se važno pitanje: koje metode primeniti i kako realizovati iznesene zahteve i ideje u pogledu podsticanja kreativnosti i darovitosti?

Odluku o tome koji metod upotrebiti (primeniti) zahteva prethodno razmatranje sledećih pitanja:

- da li su raspoređivanju nastavnih sadržaja postoji visoka ili niska saglasnost;
- da li su u pitanju studenti- početnici ili stariji;
- da li su školski resursi adekvatni ili ne;
- da li je nastavnikova vlastita tolerancija prema neizvesnostima visoka ili niska?

Ova pitanja treba da budu razmotrena, uključujući kognitivne, afektivne i psihomotorne ciljeve koji treba da budu dostignuti. Brojne diskusije su pokazale da jedan metod nije dovoljan i da jedan metod nije bolji od drugog, već se može govoriti o prednostima i nedovoljnostima svakog od njih, a u vezi sa različitim ciljevima koje treba dostići, i o uslovima rada.

U okviru načina rada sa studentima, iznećemo neke osnovne zahteve i posebne metode. U vezi s tim, korisno je da se nešto kaže o transferu. Ganje (Gagne, R. M., 1970) smatra da u transferu principi imaju visoku pozitivnu vrednost. Pozitivni transfer se najčešće uspostavlja kada nastavnici daju različita objašnjenja događaja, koriste različite primere, iznose pravila sa širom primenom, daju primere principa u akciji, obezbeđuju realne odnove za vežbanje. Studente bi trebalo podsticati da za sebe izvode pravila i principe i kako da primene pravila i generalizacije koje su naučili.

Bruner pravi razliku između opštег i specifičnog transfera. Drugi psiholozi su opisali dodatne tipove transfera. Pomenućemo neke od njih:

- transfer identičnih elemenata (kada postoji visoki stepen sličnosti između dva materijala);
- pozitivni transfer (kada ono što je naučeno u prethodnoj situaciji, pomaže učenju u novoj);
- negativni transfer (kada ono što je naučeno u prethodnoj situaciji, remeti učenje u novoj);
- zero (nula) transfer (kada prethodno naučeno nema uticaja na usvajanje novog znanja i veština);
- lateralni transfer (kada se prethodna sposobnost učenja upotrebljena u rešavanju problema sličnim onima tokom prvog, početnog učenja, primeni, ali u različitom kontekstu);
- vertikalni transfer (kada prethodna sposobnost učenja direktno doprinosi usvajanju kompleksnih sposobnosti).

U ranijim prilozima za Zbornik Više škole za obrazovanje vaspitača, prikazane su neke metode rada sa darovitim i kreativnim studentima. Ovom prilikom biće

izložene sledeće: učenje putem otkrića, nastava putem diskusije i individualna (individualizovana) nastava.

Učenje putem otkrića. Svaki čovek je motivisan da ispituje, otkriva, da razume i da uči. Vaspitanje međutim, često ignorise te čovekove težnje u korist nastavnikove orientacije na prenošenje informacija (znanja), kontrolu, ocenjivanje. Metod otkrića (otkrivanja) povezuje motivaciju studenata za otkrivanjem pravila koja traže rešenja za ono što je složeno ili neizvesno. Prihvatajući ovaj metod, nastavnik studentima nudi niz različitih problema koje oni treba da ispituju i da traže rešenja i pravila za njihovo rešavanje. Ova pravila, zatim, mogu da dovedu do rešavanja i drugih, sličnih pitanja i problema. Ovaj metod je zasnovan na povećanom stimulisanju i korišćenju njihove motivacije za pronalaženje pravila u cilju rešavanja različitih problema što, zatim, dovodi do smanjivanja teškoća u sledećim naporima studenata. Studenti koji uče pravila putem otkrića (otkrivanja), najčešće nastavljaju da nezavisno uče i da ih kasnije primenjuju. Ovakav način učenja motiviše studente tako da ova tehnika vremenom dovodi do pozitivnog stava i spremnosti da se nastavi sa samostalnim rešavanjem novih i težih problema.

Postavlja se važno pitanje: da li je učenje putem otkrića uvek korisno i za sve studente? Opravданost i primena ovog metoda zavisi od toga koji su ciljevi obrazovanja: prikupljanje (gomilanje) informacija ili učenje tehnika rešavanja problema. Zatim, ima studenata čiji je razvoj radoznalosti, kao važnog ljudskog svojstva, bio rano zaustavljen tako da njima ne odgovara ovakav način učenja zato što nisu kadri ni motivisani za ovakav stil rada.

Zuhman (Suchman, 1961) je bio svestan ovih teškoća, pa je izneo sugestiju da se prave takvi programi koji izazivaju i razvijaju radoznalost, što podstiče i deluje na uspešnost u rešavanju problema. Zuhman je razvio poseban metod vežbanja sa tzv. prethodnim pitanjima kojima je studente uvodio u rešavanje kompleksnih problema putem formulisanja hipoteza, zatim, verbalizovanjem pitanja koja su studenti upućivali nastavniku. Prezentacija problema tako otvara proces koji se proširuje na proveravanje postavljenih hipoteza. Zuhman posebno naglašava proces u kome studenti nastoje da razviju metode rešavanja njihovih problema.

U vezi sa ovom metodom, javlja se i sledeće pitanje: da li prethodna pitanja pomažu učenju? Istraživanja su ukazala na mogućnost da će se prezentacija pitanja od strane nastavnika o materijalu koji tek treba da se uči, povećati ne samo proučavanje relevantnog materijala, već i proučavanje drugog materijala koji nije direktno vezan za dato pitanje. Objasnjenje ovog fenomena, smatra Zuhman, leži u mogućnosti da neizvesnost koja se javlja, izaziva povećano buđenje za potpunije sagledavanje (recepцију) i na taj način olakšava(pospešuje) učenje. Po njegovom mišljenju, ovakva situacija sugerise generalizovano povećanje buđenja u toku celog perioda učenja.

Može se zaključiti da metod učenja putem otkrića (otkrivanja), više odgovara radoznalim, sposobnjim i starijim studentima.

Nastava putem metoda diskusije ima širu primenu, ali zahteva značajniju pripremu. Prvo, treba da se utvrdi šta bi trebalo uraditi pre, u toku i posle diskusije. Pre nego što se počne, neophodno je odrediti cilj diskusije. Zatim, nastavnik i studenti treba da prihvate zajedničku osnovu za diskusiju: da se pročita neka knjiga, prouči određen materijal i sl. Ako je moguće da se odrede i neki specifični ciljevi, diskusija će biti produbljenija. Zatim, treba odrediti obim grupe i fizičke uslove za uspešan rad kao

što je raspored stolica koji će olakšati uspešnu komunikaciju među učesnicima. Tokom sastanka, nastavnik treba da odredi svoju ulogu, tj. u kojim tačkama će učestvovati i koliko. Isto važi i za ulogu studenata kako bi se međusobno dobro razumeli. Vodjenje sastanka zahteva da nastavnik bude u stanju da odluči kako će intervenisati i kada predložiti neke vodeće pravce ako se pojave digresije, pauze, greške u čenjenicama i sl.

Posle diskusije treba sačiniti kratke beleške, napomena o idejama, ali i o treškoćama ako su se javile u toku diskusije. Takođe je potrebno da se diskusija promeni prema različitim dimenzijama i da se prikupe i procene studenata o tome, a prema skalama procene, listovima sa njihovim komentarima i sl. Postoji mogućnost da diskusija podje u pravcu koji umanjuje njenu vaspitnu vrednost, ili neučestvovanje nekih studenata. I nastavnici mogu da nemamerno podstaknu studenta da dođe do grupnog pritiska koji takođe vodi u neželjenom pravcu. Stoga bi nastavnici trebalo da budu osetljiviji u situaciji kada je pedagoška vrednost cilja diskusije smanjena ili izostala za datu grupu. Treba nastojati da se izbegnu ili otklone (ako se pojave), lične netrpeljivosti ili napadi, bilo da dolaze od strane studenata ili nastavnika, i stalno imati u vidu predmet diskusije i njen cilj.

Nastava putem diskusije zahteva dobru i temeljnu pripremu, spretnost nastavnika u radu sa grupom, nemetanje ideja i stavova već njihovo razmatranje, pažljivo slušanje i praćenje tokom diskusije. Nastavnik će intervenisati onda kada dođe do zastoja ili blokade u diskusiji ili kada se diskusija udalji od predmeta ili materijala o kome je postignuta saglasnost za raspravu, ili ako diskusija kreće tokom koji nije u skladu sa postavljenim ciljem.

Individualna nastava i individualizacija nastave. Individualizacija omogućava, ali ne garantuje, prilagođavanje nastave studentu (učeniku). Individualizacija se javlja kada se ciljevi nastave, materijali za učenje ili nastavne metode, prilagode za pojedinog studenta ili manju grupu studenata sa zajedničkim karakteristikama. Neki smatraju da je za ovu nastavu adekvatnija izraz adaptivna (prilagođena) nastava, kada se izvodi sa grupom studenata.

U tom pravcu je zanimljiv Kelerov plan i njegove varijacije (Kellerr , F.S., 1968).

Koreni individualne i individualizovane nastave nalaze se u tehnikama primenjenim u Vinetka planu.

Keler je doveo do renesanse individualnu nastavu na koledžima i univerzitetima u SAD. Osnove plana imaju sledeće karakteristike:

- Individualno prelaženje (učenje) kojim student može da brže prođe kurs (predmet) od onog vremena koje je predviđeno u tradicionalnoj nastavi. Na taj način student može da brže završi tzv. personalizovani sistem nastave(PSI-Personal System of Instruction). Ova fleksibilnost može da se špostigne delimično zato što student radi (uči) prema utvrđenim (ustanovljenim) kriterijumima.
- Stručno orijentisanje. Ovaj sistem zahteva (i nudi) specijalne oblike kratkih tekstova koji su unapred predviđeni i pripremljeni . Posle prvog tromesečja student biva ispitani, što može da se ponovi posle izvesnog vremena ako student nije zadovoljio. Ovakav način studiranja i testiranja se nastavlja dok student ne dostigne kriterijum prihvatljivog uspeha. Smatra se da je taj

kriterijum postignut ako student zadovolji u 80-90% korektnih odgovora u testu. Tek posle toga, student prelazi na sledeći deo programa (predmeta). U toku četiri godine, Kelerov plan ili Personalizovani sistem nastave, bio je primenjen u 877 kurseva, a 1975. godine, po ovom planu na koledžima je bilo organizovano oko 2000 kurseva. Predmeti koji su bili obuhvaćeni Kelerovim planom su bili sledeći: Uvod u psihologiju, Kulturna antropologija, Digitalni sistem, Inženjerstvo, Operacionalna istraživanja, Biologija.

- U okviru primene PSI sistema, određenu ulogu ima tutorski sistem. Naime, bolji, napredniji studenti mogu da budu od koristi početnicima u pogledu razmatranja različitih problema, razgovora o programu, o propuštenim delovima programa, i uopšte, u pružanju pomoći i davanju podrške. Ta lična interakcija sa tutorom se vrednuje kao drugi, najčešće pominjani razlog primene ovog sistema učenja.
- Kelerov plan podrazumeva i određeno vođenje studenata pomoću priručnika koji su davani studentima i sadrže uputstva za savlađivanje različitih celina programa. Upustva sadrže: ciljeve (zadatke), sugestije za učenje, ukazivanje na relevantne izvore, opisivanje projekta ili eksperimenata koji mogu da se urade, davanje pitanja iz testa i dr.

Kelerov plan nastave je bio dopunjjen tradicionalnim nastavnim tehnikama, kao što su: predavanja, filmovi, TV, film- stripovi, predavanja gostiju- predavača, demonstracije i sl. Ove tehnike nisu upotrebljavane tako često kao u tradicionalnim kursevima (nastavi). Prisustvovanje takvim sastancima obično je bilo dobrovoljno.

Šta je novo u Kelerovom planu i njegovim varijacijama?

Utvrđeno je da u Kelerovom planu nema glavnih negativnih efekata. Nalazi pokazuju visoki nivo superiornosti ovog načina učenja nad tradicionalnim kursevima (Kulik, Kulik, Cohan, 1970).

Prikazani oblici rada i metoda sa studentima primenjuju se u specifičnim uslovima studiranja kakvi su u SAD, a značajno se razlikuju od uslova u kojima se u nas odvija nastava i obrazovni proces na Univerzitetu. Međutim, smatramo da je korisno upoznati se sa različitim iskustvima iz drugih zemalja što može da obogati, ne samo naša saznanja ovažnim nastavnim pitanjima, već može da pomogne u traganjima i traženju ovih rešenja koja će se povećati uspešnost u radu i nastavnika i studenta. Sasvim je jasno da će ukupni uslovi u kojima se odvija rad na Univerzitetu u nas biti osnova i okvir za takvim traganjima.

Jovan Đorđević

DIDAKTIČKI OBLICI I POSTUPCI U RADU SA USPEŠNIM I DAROVITIM STUDENTIMA

Naučna revolucija I promene u obrazovanju; mentorski rad sa studenitma; Daroviti i kreativni studenti; Individualna i individualizovana nastava i daroviti; Problemska nastava i problemsko učenje; izbor i primena nastavnih metoda u radu sa darovitim.

1. Uvod

Ogroman napredak nauke i tehnike dovodi do neprestanog proširivanja obima znanja neophodnog u svim domenima društvene proizvodnje. Tradicionalni sistem obrazovanja, koji se formirao do pojave naučne revolucije, ne odgovara zahtevima i potrebama savremenog obrazovanja. Za smanjivanje tog raskoraka nije neophodno povećanje obima znanja, 'već je nužno izgraditi celishodan i jedinstven naučni prilaz za izbor nastavnih sadržaja i strukturu pojedinih predmeta.

Osim promena u koncepciji nastavnih disciplina i njihovih odnosa sa drugim predmetima, zbog velikog napretka različitih saznanja, dolazi i do značajnih promena u koncepciji ciljeva, zadataka i promena u obrazovanju. Političke i ekonomski promene u društvenim sistemima, nove aspiracije i interesovanja pojedinaca, nameću i nove zahteve u sistemu obrazovanja. Ovi zahtevi ističu pitanje promena nastavnih sadržaja u pravcu koji će obezbeđivati više od uobičajenih i jednostavnih programskih sadržaja.

U savremenom društvu brzih i čestih promena, pojedincu se postavljaju znatno veći zahtevi pri donošenju individualnih odluka, za razliku od života u prošlosti, kada je društvo moglo da obezbedi "standarde" ili da ga upoznaje sa "najboljim" putevima za rešavanje različitih problema.

Zbog toga, učenje danas mora sadržavati više od običnog zapamćivanja, ono mora obuhvatiti razumevanje, poimanje, identifikovanje informacija i njihovo transformisanje u generalizacije, principe i zakone. Učenici treba da znaju kako da upotrebe i da primene ono što su naučili ili kako to mogu saopštiti. Ako se želi ići "u korak s vremenom", sadržaji obrazovanja treba da budu dinamični, kao što je to slučaj i sa vremenom, naukom i proizvodnjom.

Stoga se sve više menjaju naša shvatanja o znanjima i sve više podvlači značaj ekonomije znanja. Sve manje se insistira na ekstenzivnom sticanju znanja, njegovom enciklopedijskom karakteru, detaljisanju i usvajanju niza podataka, pojedinosti, događaja, činjenica. Štampani materijali, kompjuteri, tehnička idruga savremena sredstva, sve više će činiti napotrebnim pamćenje detalja. Raspravljujući o ovom

problemu, Džerom Bruner, poznati američki psiholog i pedagog, kaže da je pojedinac u stanju da doživljava samo deo kulture i da nije u stanju, čak ni tokom čitavog života, da savlada nijedan nastavni predmet, ako "savladati" znači usvojiti sve događaje, činjenice, podatke, pojedinosti. Zbog toga Bruner posebnu pažnju pridaje ekonomiji znanja. Postavljajući pitanje šta je to što je vredno znati, on odgovara da nije toliko bitan ekstenzivan obim znanja, koliko poučena snaga razuma i svesna sposobnost ponašanja, ono što će ostati stalna svojina i u situaciji kada se vreme i okolnosti promene.

Specifičnost razvoja savremene nauke ukazuje i na neke aspekte jedinstvenog prilaza određivanja sadržaja obrazovanja. U pojedinim naučnim oblastima i disciplinama prikupljaju se nove činjenice i ideje, formiraju se nove oblasti istraživanja. Javljuju se, takođe, i granične povezanosti između ranije oformljenih nauka, formiraju se svojevrsne sinteze dve ili više naučnih oblasti u jedinstvenu celinu, što dovodi do pojave novih integrisanih oblasti znanja kao što su: biohemija, biofizika, kibernetika, molekularna biologija i dr. Matematika, na primer, sve više ruši granice jedinstvene discipline, prodire ne samo u egzaktne i tehničke nauke, već i u područja društvenih i humanističkih nauka. Uporedo s tim teče proces generalizacija u nauci: brojne činjenice, pojmovi, metode i izolovane postavke uključuju se u nove teorije, uopštavaju se i postaju osnove sinteza, prethodno izolovanih pojava u jedinstven naučni sistem.

Javlja se potreba da nastava iz pojedinih predmeta sledi i razjasni smisao dinamičnog i funkcionalnog jedinstva među različitim disciplinama. Radi se o neprestanom jedinstvu koje se sprovodi na opštem planu znanja u interdisciplinarnom smeru, u povezanosti i odnosima između pojedinih disciplina, pre svega, između onih koje su najbliže jedna drugoj. Interdisciplinarno učenje će biti sve izraženije, kao i veština razumevanja i predviđanja složenih odnosa. Kao što se oblasti znanja naglo šire i postaju mnogo tešnje povezane, tako će se pri donošenju odluka sve više osećati potreba za multidisciplinarnim rešavanjem problema. Neophodno je da obrazovanje omogući pojedincima da steknu mogućnost identifikovanja potreba i alternativnih rešenja, kao i sposobnost da analiziraju svaku alternativu u svetlu njenih posledica. To će im omogućiti da dođu do širih dimenzija i kompleksnije slike o svetu i stvarnosti.

Zbog svega ukazanog, ne mogu se više vršiti jednostavne modifikacije i manje, delimične, promene nastavnih sadržaja, koje su, inače, brže i lakše pa i jednostavnije za izvođenje, a koje su do sada najčešće bile i dovoljne. U mnogim naučnonastavnim disciplinama, posebno u matematičkim, prirodno-naučnim i tehničkim, brzi napredak saznanja, menjanje koncepcije naučno-nastavnih disciplina, njihov odnos prema drugim disciplinama, zahteva mnogo više od delimične modifikacije. Blum (Bloom) smatra da do najvećih problema dolazi zbog toga "što se stručnjaci manje bave svojim predmetom kao istorijom onoga što se desilo u prošlosti, već više gledaju na svoj predmet kao na način ispitivanja, razmišljanja i istraživanja prirode sveta ili neke oblasti ljudskog iskustva".

Tradicionalni nastavni programi usmereni su na davanje znanja o naučnim činjenicama, teorijama i tehnološkim promenama i nastoje da pokriju što veći broj tema i problema. Njihovi autori smatraju da sadržaji treba da budu logički izloženi i organizovani u jedan red, u delove koji su razumljivi i izloženi tako da omogućavaju lako reprodukovanje. U tradicionalnim programima naglašeno je memorisanje na račun

mišljenja, zahteva se konformizam i više se teži prilagođavanju, nego kritičnosti i fleksibilnosti.

Dosadašnji pristup sadržaju nastave i obrazovanja može se okarakterisati kao kvantitativan, uopšten i nediferenciran. U kvantitetu se najčešće gubi iz vida kvalitet, u uopštenosti neefikasnost, a u nediferenciranosti leži uzrok predimenzioniranosti programa. Programi su često opterećeni složenim ili drugostepenim materijalom, umesto izdvajanja osnovnih pojmoveva i vodećih ideja, tako da nedovoljno vode računa o "ekonomiji znanja". U njima najčešće nisu pronađeni adekvatni sadržaji kojima bi se šire, potpunije i efikasnije uticalo na razvoj i usvajanje mišljenja. Takav prilaz utiče na "klizanje po površini" i usvajanje "polugotovih" ili "gotovih" znanja. Insistira se na organizaciji "pokrivanja celog predmeta", čiji je rezultat to da je učenje suviše plitko da bi moglo biti funkcionalno.

Učenici u svom saznanju ne mogu ostati samo kod logičkog modela ili slike stvarnosti izraženih rečju ili shvatanjem, već je neophodno da od drugostepenih i sporednih izdvoje bitne, suštinske i karakteristične oznake. Polazeći od osnovih oznaka pojava koje saznaju, oni treba da dospeju do otkrića, onako kako se ona manifestuju u prirodnim ili izmenjenim uslovima. Na ovaj način se obezbeđuje svesna i aktivna saznačajna delatnost u obrazovnom procesu.

Razlike između tradicionalnih i savremenih nastavnih disciplina i njihovih sadržaja Klipfer (Klopfer, 1971) je okarakterisao na sledeći način: "Kursevi tradicionalne nauke usmereni su na znanje činjenica, zakona, teorija, tehnoloških promena, dok novi, savremeni kursevi stavljaju naglasak na prirodu, strukturu, jedinstvo nauke i procese naučnog istraživanja. Tradicionalni programi nastoje da pokriju što veći broj tema, dok su savremeni više usmereni na prodiranje u dubinu. Tradicionalni se izvode širokim lekcijama, izlaganjem, a potvrdu nalaze u laboratorijskim vežbama koje nemaju suštinski značaj za dati kurs, za razliku od savremenih u kojima se primenjuju istraživanja sa otkrivanjem kao osnovama razvojnog kursa". U celini, tradicionalni nastavni programi i načini učenja nisu adekvatni životu u savremenom svetu koji se brzo menja, u kome su inicijativa, kritičnost, originalnost, fleksibilnost i kreativnost - životni zahtevi.

Jedno od suštinskih pitanja, s kojim se sreću stručnjaci koji rade na izradi nastavnih programa, odnosi se na izbor sadržaja koje treba uključiti u program. Osnovni kriterijum, o kome se tom prilikom mora voditi računa, je ekonomičnost. Naime, odabrani sadržaji treba da omoguće uspešno usvajanje na naiekonomičniji način. Pred stručnjake se postavlja jedan nov i složen zadatak: da izdvoje vodeće teorijske ideje u pojedinim predmetima i odaberu onaj krug znanja, umenja, navika i veština koji će biti optimalan za konkretan predmet (kurs) i odgovarajuće uzraste učenika.

Učenje mora da sadrži mnogo više od pamćenja činjenica, pravila, principa, zakona i sl. Ono mora da sadrži i razumevanje, kao i poimanje metoda pomoću kojih su stvarane i konstituisane najznačajnije oblasti znanja. Svaki nastavni predmet ima svoju unutrašnju logiku, značenje, koje kada se shvati, može da omogući poimanje odnosa i onoga što iz tih odnosa proizilazi, što ti odnosi nameću. Stoga je izlaganje nastavnih sadržaja kao struktura najbolja odbrana od bujice beznačajnih sitnica, drugostepenog materijala, a za lakše, brže, efikasnije prenošenje i usvajanje generalizacija i principa. Shvatanje strukture jednog predmeta je, u stvari, takvo

njegovo razumevanje koje omogućava smisalno povezivanje većeg broja elemenata u njemu. U savremenim programima težište je na pojmovima i poimovnim odnosima kao sredstvima i putevima koji se primenjuju u razvoju intelektualnih kapaciteta. Poznavanje struktura znači, u stvari, sticanje osnovnih pojnova o onome što omogućava dalja, šira i produbljenija znanja. Nije, dakle, reč o asimilaciji sadržaja, već o asimilaciji metoda i proširivanju kapaciteta. Na taj način stiču se sposobnosti ka proširivanju kruga saznanja primenom i upotrebom onih struktura koje će omogućiti šira i dalja shvatanja, kao i odnos procesa kognitivnog i inovativnog učenja. Bitno je ono što se uči u funkciji daljih mogućnosti za učenje, ono što je zaista usvojeno, što omogućava uvećanje kapaciteta za učenje.

Sadržaj obrazovanja treba shvatiti ne samo kao određenu sumu "gotovih" znanja, već i kao instrument traženja, odnosno "pronalaženja" onih znanja koja su za učenika nova. Umesto verbalnog i autoritarnog obrazovanja, zasnovanog na reprodukciji i prenošenju znanja, obrazovanje je neophodno orijentisati ka budućnosti, u pravcu razvijanja inicijative i nezavisnosti pojedinaca, spremnosti za razvijanje novih oblika aktivnosti, buđenja interesovanja i produbljivanju motiva za što efikasnije učenje, samoobrazovanje, osposobljavanje da samostalno misle i rešavaju teškoće i probleme, a posebno poučavanje kako da koriste veoma značajne izvore i mogućnosti paralelnog obrazovanja.

Postavlja se pitanje procenjivanja rada škole i njene uspešnosti što u suštini predstavlja i pošebno značajan problem pedagoško-psihološke nauke, njene teorije i prakse.

Procenjivanje uspešnosti predstavlja deo procesa obrazovanja, značajnu komponentu dobre organizacije nastave i učenja i njegov neodvojivi deo. To je, zapravo, postupak kojim se više utvrđuje postignuti uspeh, sagledavaju mogućnosti i stavovi učenika (studenata), otkrivaju "jake" i "slabe" strane, ukazuje na slabosti u radu i učenju, a znatno manje se procenjuje organizacija, postupci i metode u nastavnom radu i učenju. Ovakvo shvatanje i prilaz ispušta ili zanemaruje suštinsko pitanje procene uspešnosti: mogućnosti da se ostvari što bolja organizacija i realizacija učenja. Drugim rečima, procenjivanje uspešnosti se prihvata ukoliko delotvorno utiče na učenje.

Da bi se došlo do željenih rezultata neophodno je da se ono ostvaruje kao valjana i diskriminativna procena svih aspekata rada u aktivnosti škole.

Procenjivanje treba da prati proces nastave i učenja na svim njenim etapama, a posebno onda kada je neophodno da se utvrdi koliko i kako su usvojena znanja, umenja i veštine, vrednosti i stavovi, kakva je njihova primena i kako se manifestuju. Na ovaj način, rezultati procene određuju dalji tok učenja: porvrđuju njegovu opravdanost, zahtevajući njegovo produžavanje ili nameću zahteve za ispravkama ili dopunama.

I poznati psiholog Osobel (D. Ausubel, 1978) ističe da je vrednovanje neophodno na svim etapama obrazovnog procesa: na početku, u toku i na kraju, nastavnik mora da se najpre odluci koje rezultate učenja želi da postigne kako bi prema tome strukturirao nastavni proces. Zatim je neophodno da odredi stepene (nivoi) kojima će se postepeno približavati određenom cilju tokom nastave i učenja - i kao povratnu informaciju i motivaciju za učenike, kao sredstvo provere efikasnosti nastave i učenja. Na kraju, važno je proceniti krajnje rezultate učenja u odnosu na postavljene

ciljeve i zadatke, kako sa stanovišta postignuća učenika, tako i sa stanovišta nastavnih postupaka, metoda i sredstava. Ovakvim postupkom nastavnik je u mogućnosti da modifikuje nastavne sadržaje i metode ili postavljene zadatke, ukoliko se uverio da oni nisu realno postavljeni.

O procenjivanju postoje različite definicije i shvatanja, ali je jednu od najobuhvatnijih, po našem mišljenju, dao Bibi (C.E. Beeby, 1977) opisujući procenjivanje kao "sistemsко sakupljanje i interpretaciju evidencije nečega, vođenu kao deo procesa, u pravcu suđenja vrednosti pogledom na akciju". Ova definicija sadrži četiri ključna elementa: upotrebu. sistematsko tumačenje činjenica. procenjivanje vrednosti i ostvarivanje ciljeva (zadataka).

Procenjivanje ima brojne i različite ciljeve i funkcije. Skriven (Scriven, 1967) ukazuje na dve glavne funkcije procenjivanja: formativnu i sumativnu. U svojoj formativnoj funkciji, procenjivanje se primenjuje za poboljšavanje i razvoj tekućih aktivnosti (ili programa), ujoge nastavnika i postignutih rezultata. Sumativna funkcija se primenjuje u smislu odgovornosti, selekcije ili davanja odgovarajućih diploma ili priznanja. Treća funkcija procenjivanja, o kojoj govori Kronbah (Cronbach, 1980), podrazumeva psihološku ili socio-političku funkciju. Naime, u mnogim slučajevima procenjivanje ne služi nekim formativnim ciljevima, niti se primenjuje za utvrđivanje odgovornosti ili nekih sumativnih ciljeva, već se upotrebljava za utvrđivanje posebnih aktivnosti, motivacije poželjnog ponašanja u pogledu vrednosti ili za unapređivanje odnosa.

Za poslednjih 60 godina bio je primjenjen veliki broj istraživačkih metoda, tehnika i postupaka da bi se utvrdio karakter i svojstva dobre i efikasne nastave: davanje mogućnosti za učenje (stručna procena - ekspertiza predmeta; jasan kriterijum učenja; adekvatan izbor nastavnih metoda; procena primene nastavnih metoda; vremenski raspored; olakšice organizovanja); poboljšanje sposobnosti učenja (delovanje nastavnika kao "konsultanta procesa"; razumevanje mentalnih procesa učenja; pomaganje učenicima da razviju "sposobnosti učenja"; procena pri donošenju intervencija u procesu učenja; uspostavljanje efikasnog načina komuniciranja između učenika i nastavnika koji prate napredovanje tokom procesa učenja); pobolišavanje podsticaja za učenje (jasno ispitivanje studenata; saglasnost o ciljevima i metodama, repertoar metoda procene; evaluacija procenjivanja; proučavanje međusobnih odnosa, ljudskih odnosa).

U okviru studije Univerziteta u Toledo, Peri (Perry, 1960) je ispitivao sposobnosti opažanja efikasne nastave. Dobio je listu sledećih šest karakteristika: biti dobro pripremljen za rad u grupi (razredu); pokazati jasno poznavanje predmeta (discipline); podsticati samostalno mišljenje studenata; motivisati studente da urade najbolje što mogu; biti objektivan i razuman pri ocenjivanju; biti iskreno zainteresovan da studenti postignu ono što se predaje.

Seldin (Seldin, 1975), u studiji o shvatanju dobre i efikasne nastave kojoj je obuhvao 410 dekana fakulteta, našao je skoro iste vrednosti i karakteristike. Uspešni nastavnici su oni koji su dobro pripremljeni za rad: koji motivišu studente da rade najbolje što mogu; uspešno komuniciraju sa studentima; dobro poznaju predmet, nastavnu disciplinu; odnose se sa poštovanjem prema studentima.

Dankan i Bidl (Dunkin and Biddle, 1974) su pokazali da više od 10.000 objavljenih studija govore o pojedinim etapama nastavne uspešnosti. Iz tog ogromnog

istraživanja javljaju se razumni i konzistentni nalazi o tome šta sadrži efikasna nastava. Iako ni jedna lista kvaliteta nastave još nije razvijena da bi svi njome bili zadovoljni, čini nam se da su utvrđene generalne karakteristike dobre i efikasne nastave. U pregledu studija o efikasnosti nastave Ebl (Eble, 1976) ukazuje na "razumne konzistentne nalaze o ocenama dobre nastave" i naglašava da "najveći broj studija podvlači znanje i organizovanje predmeta, spretnosti u organizovanju nastave, lične kvalitete i stavove korisne za rad sa studentima". U pogledu poznavanja predmeta i primeni nastavnih spretnosti, dobri nastavnici su oni koji su majstori svog predmeta, koji organizuju i naglašavaju, koji mogu da osvetle ideje i naglase odnose, mogu da motivišu studente, da postavljaju i razmatraju korisna pitanja i primedbe, koji su razumni, imaginativni, fer u sređivanju i organizovanju pojedinosti učenja.

Izložena saznanja i rezultati brojnih istraživanja ukazuju da nastava i učenje mogu da se učine efikasnijim pod uslovom da ova saznanja postanu deo stručne pripreme nastavnika kako bi u svom nastavnom radu mogli da ih znalački primene. Prema tome, treba imati u vidu da pored organizovanja rada sa studentima, posebnu pažnju treba pokloniti radu sa kreativnim i darovitim i onima koji rade i uče brže, produbljenije i uspešnije. To znači da za ovu manju grupu studentske populacije treba primenjivati postupke koji će omogućiti samostalniji, individualizovan i individualan rad, produbljeniji način saznavanja i učenja, ne samo u okviru redovne nastave, već i uključivanjem u različite manje ili veće projekte, stručne i naučne grupe, kako na fakultetu, tako i izvan njega. Takav način rada zahteva od nastavnika fleksibilni pristup radu, nameće da nastavnik više bude mentor, konsultant i savetnik, nego samo predavač i onaj koji prenosi znanja i veste. U tom smislu, Zakon o Univerzitetu predviđa mogućnost da studenti koji u prve dve godine studija postignu zapažene rezultate u radu i učenju (sve položene ispite sa srednjom ocenom najmanje 8,5) stiču pravo da studije završe u kraćem roku od predviđenog. U takvim slučajevima naučno-nastavno veće fakulteta, na predlog odgovarajućeg odeljenja (odseka, grupe ili smera), određuje mentora iz reda nastavnika, koji zatim podnose predlog o organizovanju rada sa takvim pojedincima.

2. Mentorski rad sa studentima

Mentorski sistem predstavlja rad i ulogu nastavnika kao konsultanta, stručnog savetnika ili voditelja koji različitim načinima i postupcima, kao što su razgovori, konsultacije, rasprave i diskusije, uz primenu posebnih programa i postupaka, upućivanjem na stručnu i naučnu literaturu, neophodne materijale i njihovo adekvatno korišćenje, uz primenu efikasnih metoda i vežbi, pomoći pri izradi stručnih saopštenja, seminarskih i diplomskih radova - podstiče studente i pomaže im da što efikasnije i na racionalan način urade postavljene zadatke, reše probleme teorijskog i praktičnog karaktera, kao i da učenje što više zamene studiraniem. Postoji opasnost da ukoliko se obaveze shvate formalno i obavljaju rutinski, studenti postanu zavisni, pa i sputani stilom rada, postupaka i načinom razmišljanja mentora.

Mentor može imati i drugačije uloge; ulogu osobe koja olakšava rad i učenje, koristeći, različite tehnike i stvarajući uslove za samostalno i svojevrsno iskazivanje studenata. To je tzv. uloga facilitatora. Facilitator izaziva i podstiče interesovanje, postavlja valjane i realne ciljeve i zadatke, istražuje alternativne puteve za njihovo

postizanje, predlaže korake koje treba preuzeti, pravi vremenski raspored i kriterije procesa, ostvaruje situacije u okviru kojih se može ostvariti maksimalni razvoj za svakog pojedinca.

Ulogom nastavnika kao facilitatora posebno su se bavili predstavnici humanističkog vaspitanja Maslov, Rodžers i Kums. Maslov je, na primer, svoju koncepciju zasnovao na psihologiji, posebno proučavajući ulogu motivacije; Rodžers na iskustvima psihoterapeuta, dok je Kums pošao od kognitivističkog stava smatrajući da je "svako ponašanje pojedinca direktni rezultat njegovog polja percepcije u trenutku ponašanja". Kums je smatrao da bi nastavnik trebalo da pokuša da shvati bilo koju situaciju učenja razmišljajući o tome kako stvari izgledaju sa stanovišta onih koji uče - studenata. Ovakvo shvatanje dovodi do zaključka da je neophodno da nastavnici navedu svoja shvatanja i opažanja, da ih modifikuju kako bi studenti stvari sagledavali različito i kako bi se različito ponašali. Neki aspekti Kumsove analize učenja slični su shvatanjima Brunera i kognitivistički usmerenih psihologa, ali je Kums manje naglašavao kognitivne aspekte učenja, a više je polagao na lična opažanja pojedinaca. Osnovni cilj je da se pomogne svakom pojedincu da pozitivno razvije svoje samoopažanje. Kums je smatrao da "dužnost nastavnika nije obaveza onoga koji propisuje, modeluje, nagoni, upravlja, pomaže procesu koji je već obavljen, već onoga koji olakšava, ohrabruje, pomaže, asistira i koji je prijatelj svojih učenika". Polazeći od ovakvog stava, Kums je razradio šest karakteristika dobrog nastavnika: da je dobro informisan o svojim studentima; osjetljiv na osećanja studenata i svojih kolega; veruje da studenti mogu uspešno da uče; da imaju pozitivno samopoimanje; pomažu studentima da rade najbolje što mogu; da primenjuje brojne i različite nastavne postupke i metode.

Pored uloge facilitatora, mentori mogu da imaju i druge uloge: ulogu onog koji podstiče na akcije ili verbalizacije - ulogu instigatora; ulogu konsultanta, kada se nastavnik nenametljivo pojavljuje kao stručnjak kome se studenti obraćaju za pomoć, savete ili informacije; ulogu savetnika pri rešavanju značajnih socijalnih ili emocionalnih potreba studenata i dr.

Medvej (F.J. Medway) posebno ukazuje na ulogu "strukturiranog mentorstva" kada nastavnik koristi strukturirane materijale i programirano učenje kako bi pomogao studentima da se služe aparatima za učenje i nauče da se koriste beleženjem predavanja. Poslednjih godina se pokazao veliki napredak mentorata uz pomoć i korišćenje kompjutera. Kompjuterski programi su bili napravljeni tako da mogu da funkcionišu kao aktivni i inteligentni posrednici koji omogućavaju da znanja koja pružaju omoguće značajnu osnovu za one koji uče.

Mentor najčešće treba da bude stariji i iskusniji nastavnik koji u sebi objedinjava svojstva naučnika i istraživača sa osobinama nastavnika, vaspitača studentske omladine. Nedostatak jedne ili druge grupe pomenutih svojstava, smatra V. Okonj (W. Okon, 1973), pisac knjige Elementi visokoškolske didaktike, određuje suštinu i pojam univerzitetskog nastavnika. Najbolje je ako se ova dva svojstva povežu sa stvaralaštvom i kreativnošću nastavnika i poznavanjem osobina darovitih studenata.

Torans i Majer (Torrance P. and Myers, R.T., 1970), u radu Kreativno učenje i nastava naglašavaju da se nastavnici moraju ponašati na način karakterističan za kreativnu osobu. Oni moraju biti svesni i osjetljivi, fleksibilni, spontani, originalni u

svom mišljenju, intuitivni u donošenju sudova i zaključaka, da reaguju brzo i pouzdano.

Neophodno je, smatra Torans, da kreativni nastavnik bude usmeren na psihologiju kreativnog ponašanja, a ne na psihologiju prilagođavanja, na potencijale i mogućnosti ostvarenja, uživljavanje u načine mišljenja i osećanja studenata, adekvatno reagovanje na njihove motivacije, sposobnosti, sklonosti, interesovanja i mogućnosti.

Koncepcija kreativnosti kao univerzalne stvaralačke sposobnosti postala je posebno popularna posle radova Gilforda. Osnova ove koncepcije pojavila se u njegovom modelu kubne strukture intelekta. U jednom od svojih kasnijih radova Gilford pominje šest parametara kreativnosti: sposobnost uviđanja i postavljanja problema; sposobnost stvaranja velikog broja ideja; gipkost - sposobnost stvaranja velikog broja ideja; originalnost - sposobnost nestandardnog odgovaranja na podsticaje; sposobnost usavršavanja predmeta dodavanjem detalja i pojedinosti; sposobnost analize i sinteze, odnosno rešavanja problema.

Zanimljivo je da se u kognitivnim teorijama eksplisitno ne postavlja problem kreativnosti, stvaranje novih ideja, aktivnosti ili predmeta. Shvatajući da je kreativnost do izvesne mere kreativni proces, ovo zapostavljanje može izgledati iznenadjuće. Delimično se ono može objasniti različitim definicijama i shvatanjima o kreativnosti. Tako, na primer, u jednoj definiciji kreativnosti naglašava se njen racionalan karakter, rešavanje problema (Guilford, 1977); u drugim se kreativnost razmatra kao izraz dobrog mentalnog zdravlja ili samoaktualizacije (Maslow, 1954); u nekim se, pak, smatra da je kreativnost rezultat posebnih ili delimično svesnih potreba i ideja (Jung, 1971) itd. Osim toga, pojam kreativnosti se koristi i u sasvim različitim značenjima od kojih su mnoga formulisana veoma uopšteno, nejasno, a često i višezačno ("kooperativna sposobnost", "samoostvarivanje", "sposobnost kritičkog mišljenja" i dr.). Pod pojam kreativnosti se, takođe, može navesti mreža sposobnosti i nekognitivnih crta ličnosti, sposobnost podnošenja neizvesnosti i konfliktnih situacija, kao i sposobnost prihvatanja kompleksnih situacija i okolnosti.

Izgleda da se Gilfordovo shvatanje o kreativnosti pokazalo najprihvatljivijim i najkorisnijim za nastavnu praksu, pa su ga brojni psiholozi i nastavnici šire priхватili, razradivali i razjašnjavali.

Kreativnost (od lat. *creativus, creatio*) se, u stvari, odnosi na sposobnost da se pronađu nova rešenja, savladaju problemi iz novog ugla, stvore nove ideje i uviđanja, što se prihvata kao nešto što ima socijalnu, duhovnu, estetsku, naučnu ili tehnološku vrednost. Naglašava se novina i originalnost u stvaranju novih kombinacija već poznatih oblika u poeziji, muzici ili u reorganizovanju pojnova i teorija u naukama. Kreativne ideje su na neki način i ponovna formulacija (reformulacija) postojećih ideja. Nešto što bi bilo potpuno novo ne bi bilo shvaćeno ili uočeno. Kreativni prilazi su ideje koje stvaraju nove veze, nova sagledavanja između već poznatih ideja i ciljeva. Kreativnost se predstavlja kao vaspitna i obrazovna neophodnost, kao zahtev koji dozvoljava slobodno izražavanje nastavnika i učenika, usavršavanje i oplemenjivanje individualnosti.

Kreativnost je značajna i složena sposobnost sastavljena od brojnih činilaca koji podstiču i podržavaju stvaralaštvo. Među osnovne elemente na osnovu kojih se određuje nivo kreativnosti ubrajaju se: originalnost, fleksibilnost i fluentnost. Kreativnost, takođe, uključuje i druge kategorije, među kojima se izdvajaju

intelektualni faktori (mišljenje, mašta, pamćenje i dr.), faktori sposobnosti, neintelektualni faktori ili faktori ličnosti (motivacija, temperament, karakterna svojstva i dr.). Uloga pomenutih faktora je da podstiču i podrže proces stvaralaštva.

Osobe koje imaju povećani nivo kreativnosti istovremeno su motivisane radoznašošću i željom da stvaraju nešto novo i posebno. Imajući ovo u vidu, nastavnici treba sa usmere svoju pažnju na otkrivanje stvaralačkih potencijala, da podrže stvaralaštvo i organizuju aktivnosti koje podstiču kreativnost.

Postavlja se pitanje: na koji način je najbolje povezati i uskladiti mentorski rad sa studentima, pružiti im adekvatnu podršku i pomoći i izabrati najefikasnije načine, metode i postupke u takvoj saradnji?

Uspešan mentorski rad u velikoj meri zavisi od kvaliteta mentorskog odnosa i načina rada koji treba da bude organizovan i strukturiran. Od posebnog značaja je stav mentora prema studentima. Kao što je ukazano, mentor bi trebalo da bude osoba koja prihvata, ohrabruje, uverava i podstiče da se neko oseća prihvaćenim i sigurnim i da je uveren da mu se ukazuje neophodna podrška i pomoći i pružaju saveti potrebnii za ostvarivanje njegovih težnji i nastojanja.

Mentor mora da poznaje karakteristike, specifičnosti, potrebe i mogućnosti darovitih da bi uspešno mogao da primeni odgovarajuće nastavne strategije, načine poučavanja i učenja, lične izbore, individualizovan i diferenciran rad u pogledu vremena, tempa, brzine, dubine, ili da vrste i oblici takvog rada budu suštinski različite prirode i karaktera od onih tradicionalnih i uobičajenih. Mentor, takođe, treba da bude pripremljen i za primenu nastavnih tehniki koje uključuju primenu povratnih informacija i odgovarajućih vežbanja. Iako su stariji mentori generalno uspešniji od mlađih, to je najvećim delom rezultat njihovog većeg iskustva, fleksibilnosti i majstorstva u pogledu primene nastavnih aktivnosti, nego što su u pitanju godine starosti same po sebi. Osim toga, mentorski rad mora biti ograničen na razumnu meru, na prevenciju i blagovremenu zaštitu studenata od preteranog zamora i mogućih frustracija.

U Međunarodnoj enciklopediji vaspitania ukazuje se da postoji relativno mali broj empirijskih radova o nastavnicima darovitih učenika i studenata, njihovim svojstvima, kompetencijama i ponašanju. U jednom broju njih naglašava se uloga i značaj nastavnika za razvoj darovitih pojedinaca i podvlači da su oni imali snažan uticaj u njihovom životu, radu, karijeri i postignutim uspesima, kao i da je njihova uloga bila svojevrsna uloga modela.

U jednom od takvih radova Brendvajn (Brandvvein, P.F.) je proučavao osobine, svojstva nastavnika prirodnih nauka čiji su učenici postizali izvanredne rezultate i bili pobednici na raznim takmičenjima u okviru korporacije Vestinghaus. Brendvajn je utvrdio da su nastavnici - mentori ovih učenika imali sledeća svojstva: bili su izuzetno dobro upućeni u struci i nauci; polovina ih je bila upisana na doktoratske i razne specijalističke kurseve u oblasti nauke ili prosvete; većina ih je imala objavljene naučne i stručne radove; najveći broj njih bili su ocenjeni kao superiorni demonstratori, eksperimentatori, istraživači ili rukovodioci na seminarima, diskusijama ili vežbama; ocenjivani su i poštovani kao uvažene ličnosti i nastavnici, a posebno je značajno što su isticani kao "vođe, savetnici, prijatelji, osobe kojima se učenici poveravaju"; većina ovih nastavnika je pokazivala istovetna svojstva, kao i njihovi učenici u odnosu na inteligenciju, upornost i radoznalost (Brandwein, 1955).

Može se reći da jedna od posebno značajnih pogodnosti za razvijanje i negovanje darovitosti pojedinaca i stvaranje pogodne klime za rad sa njima je izbor i utvrđivanje mentorstva i saradnja na zajedničkom poslu u kome su pojedinci sa različitim mogućnostima, težnjama i interesovanjima povezani i sarađuju sa ličnostima koje su već pokazale i postigle značajne rezultate i postignuća u nekoj socijalno vrednoj oblasti, području ili delokrugu rada.

3. Daroviti i kreativni studenti

Na osnovu brojnih istraživanja, obdarene osobe se odlikuju sledećim karakteristikama: velikom koncentracijom i snažnim interesovanjima za pojedine predmete, područja i probleme; lakoćom povezivanja uzroka i posledica, apstraktnim mišljenjem; generalizacijama na osnovu niza činjenica; organizacijom i povezivanjem iskustva; sagledavanjem elemenata i pojedinosti problema; dovitljivošću i imaginacijom; nastojanjem da misle logično, željom za klasifikovanjem ideja; brzim shvatanjem procesa; interesovanjem i kritičnošću; sposobnošću uživljavanja (empatijom); osetljivošću i upornošću. Nisu sva, već samo neka od navedenih svojstava i osobina prisutna kod darovitih pojedinaca, ali mnogi drugi pojedinci takođe imaju neka od pomenutih svojstava.

Medutim, nema tipično darovitih pojedinaca zato što posebni talenti, socijalna sredina i određeni uslovi pružaju mogućnosti za različite karakteristike, svojstva i osobenosti ličnosti. Može se reći da postoje mnoge forme darovitosti. Kod darovitih osoba mogu se uočiti brojne različitosti oblika, formi i obima. Jedni su samo iznadprosečni u odnosu na primenjene kriterijume, dok su drugi "neobični" i izuzetno retki; neki su obdareni samo u jednoj oblasti, dok su drugi izuzetni u bilo kojoj oblasti; jedni, iako izuzetnih sposobnosti, imaju relativno malu motivaciju ili interesovanje za razvoj svojih potencijala, dok su drugi visoko talentovani, ali i visoko motivisani. Neki veoma brzo usvajaju određena znanja, dok su drugi potencijalno izvrsni i uspešni i kao oni koji primaju i kao oni koji proizvode i primenjuju, itd. (A.H. Passow).

Neki pojedinci su daroviti u prirodnim naukama i matematici, drugi u filozofiji i društvenim naukama, treći u muzici, grafici, plastičnoj i mehaničkoj umetnosti; neki u vodstvu, socijalno osetljivosti ili u oblasti ljudskih odnosa.

Istraživački radovi ukazuju da individualni testovi inteligencije identifikuju visoki stepen apstraktne inteligencije i da pomenuti oblici darovitosti koreliraju u visokom stepenu sa inteligencijom tako da oni, u stvari, predstavljaju jedan od indikatora darovitosti.

U suštini, daroviti i talentovani ne predstavljaju jedinstvenu i homogenu grupu, pa različita shvatanja o darovitosti nalaze podršku u različitim i brojnim izvorima. Marland (Marland, 1971), na primer, ukazuje da se osobe sa visokim postignućima, i/ili potencijalnim sposobnostima ogledaju, bilo pojedinačno bilo u kombinaciji, u nekoj od sledećih oblasti: opšteintelektualnim sposobnostima; specijalnim akademskim sposobnostima; kreativnom ili produktivnom mišljenju; vizuelnim ili srodnim umetnostima; kao i u psihomotornim sposobnostima.

U studiji Oblici mišljenja: teorija o višestranoj inteligenciji, Gardner (Howard Gardner, 1981) se suprotstavlja shvatanju o jedinstvenoj inteligenciji i obrazlaže svoje originalno shvatanje o "multiploj inteligenciji". Gardner naime tvrdi da postoje

ubedljivi dokazi o postojanju nekoliko relativno autonomnih intelektualnih sposobnosti koje skupa nazivamo "ljudska inteligencija". Prema njegovom shvatanju inteligencija može biti: lingvistička, muzička, logičko-matematička, prostoma, telesno-kinestetička, inter- i intra-personalna. Ovakvim prilazom Gardner postavlja vrednost mnogih dimenzija ljudskih postignuća koja su iznad naših tradicionalno akademskih postignuća. Shvatanje da postoje relativno nezavisne inteligencije i da one mogu biti kombinovane zavisno od pojedinaca, sredine i kulture, može predstavljati veoma značajan prilaz u vreme kada nastojimo da obrazujemo širi krug učesnika za budućnost koja će zahtevati mnogo raznovrsnije i fleksibilnije prilaze. Na ovaj način, Gardner prevaziđa uske modele i okvire psihometrijske teorije i informativnog procesa i daje mnogo širu koncepciju ljudskih sposobnosti u mnogim domenima života i rada.

Značajno je naglasiti principijelan stav koji je Gardner zauzeo u pomenutoj studiji: pojedinci nisu slični u kognitivnim potencijalima i kognitivnim stilovima i obrazovanje može biti uspešnije organizovano ako je usklađeno prema sposobnostima i ako je prilagođeno pojedincima sa kojima se radi. Pokušaji da se sa svim pojedincima postupa istovetno ili nastojanja da im se znanja prenose na način koji nije svojstven načinima mišljenja koja su za njih značajna, može dovesti, i najčešće dovodi, do promašaja i neuspeha. Gardner smatra da je preporučljivo, kada je to moguće, da se predvide metode i postupci za proveravanje i utvrđivanje individualnih intelektualnih profila. Pri tome, on ukazuje i na rezerve pravljenja takvog eksplicitnog programa proveravanja zbog mogućnosti njegove standardizacije i komercijalizacije. I pored takvih rezervi, Gardner smatra da su izvesni putevi utvrđivanja individualnih profila bolji od nekih drugih.

Imajući u vidu svojstva i osobenosti, potrebe i potencijalne mogućnosti darovitih studenata, može se reći da se organizacija i karakter nastave i rada sa njima može uspešno ostvarivati u životu, pokretljivom, aktivnom i intezivnom procesu savremene nastave, u kome oblici i postupci, metode i sadržaji rada proizilaze iz njihovih potencijalnih mogućnosti, a u cilju pronalaženja uslova koji im najviše odgovaraju. Obrazovanje darovitih nužno podrazumeva i njihovo aktivno učestvovanje u izboru metoda, oblika i sadržaja rada, zbog čega ceo proces dobija karakter individualnog rada, individualizacije i diferencijacije, otkrivanja, istraživanja i rešavanja problema, kao i specifičnog permanentnog obrazovanja. Osim toga, takav rad izlazi iz tradicionalnog i isključivo institucionalnog školskog karaktera, povezuje se i oslanja na brojne druge nastavne oblike, sadržaje i izvan školske aktivnosti.

Za uspešan rad sa darovitim studentima neophodni su i izvesni preduslovi: kvalifikovani, motivisani i kreativni nastavnici - mentori; kreativna atmosfera na visokoškolskoj ustanovi; i postojanje potrebnih materijalnih i radnih uslova i pogodnosti za negovanje i razvoj individualnih potreba, sklonosti i mogućnosti studenata.

4. Individualna i individualizovana nastava

Pod individualnim radom podrazumeva se samostalno, individualno rešavanje zadataka ili problema bez razmene informacija među učesnicima pošto ih učenik individualno rešava i ostvaruje. To ne znači da se nastavnik bavi samo jednim učenikom, već da oni treba sami da uče kako bi nastava bila efikasna. Valja

napomenuti da je učenje uvek individualni akt, individualna aktivnost, pa i onda kada je nastava organiozovana kao grupna ili frontalna. Zajednički rad ne može oslobođiti učenike individualnih napora i njegovog individualnog rada.

Učenje se može shvatiti kao spontano događanje koje se odvija samo od sebe. Nastavnici usmeravaju taj proces, oni poučavaju. Poučavanje je rukovođenje učenjem, organizovanje i usmeravanje intelektualnih i motorih aktivnosti učenika. Rukovođenje i podsticanje ne može se odnositi samo na aktivnosti učenja, već i na stvaranje neophodnih uslova - organizovanje situacije, davanje zadataka, pripremanje ili upućivanje na potrebna sredstva i materijale. Pri obezbeđivanju tih uslova potrebno je učiniti delotvornim i osećanja, motive i voljna svojstva učenika što pokreće i unapređuje sam proces učenja.

Može se reći da poučavanje (nastava) i učenje ne predstavljaju dva paralelna i jedino spolja povezana samostalna procesa, već dve jedinstvene strane kompleksnog nastavnog delovanja u kome postupci i mere nastavnika i aktivnosti učenika zavise jedna od druge, jedna drugu podržavaju, pomažu i unapređuju. Međutim, jedinstvo poučavanja i učenja dobija uvek drugačiji oblik u različitim organizacionim i metodičkim postupcima i oblicima nastave, pri različitim tipovima poučavanja i učenja, kao i pri različitom sastavu i strukturi pojedinaca u grupi.

S obzirom na to da svaki pojedinac ima svoje osobenosti, vlastito ponašanje, način shvatanja, specifično reagovanje, neophodno je da nastavnici dobro poznaju svoje učenike da bi uspešno mogli da organizuju sistem individualnog rada i učenja.

Dobro organizovan individualni rad unapređuje nezavisnost učenika, sposobnost da rade u kraćim ili dužim vremenskim intervalima, na manjim ili većim, jednostavnijim i složenijim, užim ili širim zadacima.

Principle i suštinu individualnog rada pojedini autori obrazlažu na različite načine i pod različitim nazivima. Tako, na primer, S.P. Baranov ga naziva "principom individualizacije nastave", a T.A. Iljina ga povezuje sa principom naučnosti, dok ga poznati psiholog Pijeron (Pieron Henri) razmatra kao "pedagoški postupak koji, nasuprot grupnoj nastavi, omogućava svakom učeniku, u različitom vremenu, individualni rad koji je sam odabrao ili mu ga je odredio nastavnik, a odgovara njegovim aktualnim mogućnostima".

Zavisno od sadržaja i materije koja se poučava, od zadataka i načina njihove realizacije, individualni rad može imati različite oblike i sadržaje. Svima je zajedničko da svaki učenik sam učestvuje u savladavanju zadataka, da lično obavlja vežbe, uči i što svi rade isti posao. Švajcarski pedagog R. Dotran naglašava da su vežbe u individualnom radu jednakе za sve učenike, jake i slabe, brze i spore.

Individualna nastava, prema tome, omogućava, ali ne obezbeđuje, prilagođavanje nastave pojedinim učenicima. To, drugim rečima, znači da individualna nastava može, ali ne mora biti individualizovana.

Jednu od najznačajnijih inicijativa za poboljšanje nastavnog procesa donela je ideja o individualizaciji nastave i učenja. Ova ideja se pojavila kao reakcija na činjenicu što se tradicionalnoj nastavi, na svim nivoima i u svim vrstama škole, svi učenici poučavaju na istim način i istim tempom. Pokazalo se da ovakav način rada ne odgovara podjednako svim učenicima. Prema individualnim razlikama i sposobnostima usvajanja jednim učenicima bi više odgovarao sporiji, a drugima brži tempo.

Individualizovana nastava se, prema tome, primeniue kada je rad prilagođen pojedinim učenicima ili kada se primenjuje oblik rada koji je prilagoden tako da odgovara potrebama, željama, interesovanjima, mogućnostima i načinu mišljenja pojedinaca koji u njemu učestvuju. U pitanju je priroda rada koja podrazumeva više od samog načina delovanja.

Individualizovana nastava nastoji da učenike usmeri i aktivира prema njihovim sposobnostima i mogućnostima, kao i da podstakne i usmeri razvijanje njihovih sposobnosti u odnosu na oblike, ritam i sopstvene snage i originalnosti. U takvim uslovima i lična aktivnost i zalaganje učenika dolaze do punog izražaja.

Individualizacija je, dakle, postupak nastave i učenja prilagođen različitim sposobnostima, potrebama i interesovanjima učenika, a posebno darovitim i talentovanim, korišćenjem pojedinih delova gradiva, diferenciranim prema individualnim razlikama i potrebama. To mogu biti projekti sa različitim stepenima napredovanja za različite učenike, posebno vođenje učenika od strane nastavnika - mentora, primena i upotreba različitih sredstava i radnih materijala, primena različitih zadataka i testova, prakse i vežbanja i sl.

Sa didaktičkog stanovišta, individualizacija može biti uspešna u meri u kojoj učenicima omogućava da radom i ličnom aktivnošću zadovolje određene kognitivne i radne potrebe i da poboljša njihove intelektualne i mentalne sposobnosti.

Prednosti individualizovane nastave se sastoje u sledećem:

- veoma je slobodno raspoređena i nastavnik - mentor može više da personalizuje rad sa studentima u izlaganju onoga šta, kako i kada treba da uče. Na taj način može znatno više da upravlja napredovanjem studenata i u mogućnosti je da pruži više tačnijih procena o teškoćama i načinima njihovog prevazilaženja;
- postoje veće mogućnosti variranja među studentima onoga šta uče, kako uče i koja sredstva i materijale koriste za učenje. Individualizovana nastava se može na razne načine prilagoditi potrebama i mogućnostima pojedinaca, može se različito rangirati, omogućava više varijacija. Može se primenjivati počev od malih modifikacija do potpuno nezavisnog učenja; dozvoljava varijacije u brzini i tempu učenja, postavljanju ciljeva i zadataka, primeni metoda i materijala za učenje, kao i nivoa dostignuća; može se koristiti u svim predmetima, u nekim predmetima, delovima pojedinih predmeta, za svo radno vreme ili za deo školskog vremena;
- nastavnik je u mogućnosti da predviđa određene ishode kako u odnosu na određene postupke i njihovu primenu, tako i u odnosu na pojedince;
- učenici aktivnije učestvuju u individualizovanoj nastavi i učenju, više dolazi do izražaja njihova inicijativa, samostalnost, stvaralaštvo. Podstaknuti unutrašnjim potrebama i željama za sticanjem i usvajanjem znanja, studenti ne osećaju dosadu što je značajno za uspešno učenje i usvajanje kvalitetnijih i produbljenijih znanja. Najvažnije je da učenje činjenica i njihovo memorisanje bude zamenjeno postupcima razmišljanja, traganja, otkrivanja i konceptualizacije;
- individualizovani nastavni postupci dozvoljavaju učenicima da upoznaju svoje mogućnosti, ali i slabosti i ograničenja. Umesto da se mire sa takvim stanjem, učenici, kada su pravilno usmereni, nastoje da samostalno koriste sredstva i mogućnosti, pronađu postupke, metode i strategije za rešavanje postavljenih zadataka i problema kako bi prevazišli određene teškoće i uspostavili nove horizonte.

Individualizovani postupci posebno nalaze svoje mesto i opravdanje u otkrivanju specijalnih sposobnosti kod pojedinih učenika.

Glavni cilj individualizacije je naučiti učenike učenju, formirati kod njih pozitivnu motivaciju za učenje i oslobođiti potencijalne sposobnosti svakog pojedinca. Pod potencijalnim sposobnostima se podrazumeva složena sposobnost pojedinca koja se manifestuje u svakoj pozitivnoj reakciji za koju su oni sposobni. Ona se pojavljuje iz same ličnosti, a vaspitni, obrazovni i drugi procesi mogu je razvijati i menjati. Najbolji stav koji nastavnici mogu zauzeti prema potencijalnim sposobnostima je da ih otkrivaju, oslobadaju i razvijaju, kao i da upoznaju mogućnosti svakog pojedinca. O potencijalnim sposobnostima se ne sme suditi i zaključivati samo na osnovu umnih količnika i rezultata postignutih na školskim ocenama. To bi predstavljalo preterano pojednostavljinje. Da se postignu pozitivni rezultati neophodni su, pored ostalog, volja za uspehom, nekonformizam, sposobnost da se upotrebe interesovanja, podsticaji koje pružaju nastavnici i druge osobe, kao i uslovi sredine u kojoj se pojedinac nalazi i razvija. Nastavnici treba organizovano da rade na otkrivanju potencijalnih sposobnosti svojih učenika: pružanjem mogućnosti da sami otkrivaju svoje sposobnosti u raznim područjima koja se pojavljuju i razvijaju tokom procesa učenja. Dostignuća su potpunija ako učenici sami nastave da otkrivaju sebe i ako se svo vreme celovito razvijaju. Otkrivanje, oslobadanje i razvijanje potencijalnih sposobnosti je, prema tome, najviši cilj koji treba postići individualizacijom nastave.

Pitanje individualizacije se, međutim, ne sme posmatrati isključivo sa pomenutih aspekata i na izloženi način. Postupci individualizacije, bez obzira koliko i kako ona bila korisno obavljena, ne mogu iscrpsti sve mogućnosti učenja i rada. Intelektualno obrazovanje se ne može posmatrati izolovano od ostalih komponenata obrazovanja i vaspitanja. U učeniku ne postoji samo intelekt, već i osećanja i volja. Ne možemo prihvati individualizaciju kao didaktički postupak ako on vodi izolovanju i zatvaranju pojedinca u sebe, u svet usamljenosti i ukoliko vodi intelektualnoj, moralnoj, emotivnoj i duhovnoj izolovanosti. To znači da moramo voditi računa i o organizaciji učenja i rada koji se ostvaruju u zajedničkom radu, saradnji i grupi, moramo primeniti i postupke socijalizacije.

Razmatrajući socijabilnost kao jedan od najkompleksnijih problema koji je najčešće povezan sa mentalnim i afektivnim razvojem, Arnold Klos između ostalog kaže: "Putem socijalnih kontakata, učešćem u kolektivnom životu, pojedinac razvija svpu sposobnost da se afirmiše, izrazi, realizuje i sačuva svoju jedinstvenost. Bez socijalnih kontakata, bez potrebe da se postavi "licem u lice", a katkada i "protiv", pojedinac je ostao amorf i bez ličnosti. Razvijajući se, on se ospozabljava da uđe u "forme" koje su sve više različite i da pokaže socijalno ponašanje, saradnju i usklajivanje sa drugim zajedničkim aktivnostima, da shvati želje drugih, identificuje se sa interesima celine, zalaže se za dobrobit celine čiji je i on deo" (Clause, 1972).

5. Problemska nastava i problemsko učenje

Tradicionalna nastava, koja se održala do naših dana, u kojoj preovlađuju objašnjavajuće-ilustrativne metode najčešće u vidu predavanja i demonstracija, najčešće se zadovoljava usvajanjem obrazovnih sadržaja i njihovim reprodukovanjem.

Predavanje je duže i kontinuirano izlaganje koje se pretežno sastoji od tumačenja, mada u njemu ima i elemenata opisivanja i pričanja. Za predmet izlaganja ono najčešće ima opisivanje složenih sistema stvari, pojava i procesa, kao i odnose zavisnosti među njima, upoređivanje i uopštavanje znanja koja se na drugi način i iz drugih izvora ne mogu pružiti učenicima. Obično se koristi u slučajevima kada se radi o usvajanju znanja apstraktnog karaktera na principu objašnjavanja odgovarajućih pojava. Karakteriše ga sistematičnost i čvrsta logička struktura nastavne materije, intenzivno angažovanje pažnje i pamćenja, usmerenost na hipotetičko-reprodukтивno mišljenje. Duže vremensko izlaganje zahteva od slušalaca veliku intelektualnu aktivnost i psihički napor. Zbog takvih svojih osobenosti, predavanje kao način izlaganja, više odgovara starijim učenicima, a pogotovu studentima viših i visokih škola.

I pored toga što ovaj oblik nastave u značajnoj meri angažuje slušaoce, ova metoda do izvesne mere i na određen način usmerava na slušanje i na pasivnost. Zbog toga se zahteva modifikovanje tradicionalno - klasičnih predavanja i njihova kombinacija sa aktivnim postupcima i metodama u kojima značajno mesto zauzima učestvovanje učenika i njihov samostalan rad, aktivnost i angažovanje. U ovako dopunjrenom obliku nastavnik ne izlaže celo gradivo, već samo naiznačainije delove, osnovne i klične tačke, posebno se zadržavajući na elementima koji su složeniji, teži, značajniji i koji predstavljaju suštinu. Ostale sadržaje učenici savlađuju sami, individualno, koristeći se udžbenicima, priručnicima i širom stručnom literaturom, primenjujući razne vežbe, opite, eksperimente i proveravanja. Predlaže se i primena različitih oblika tzv. "specijalizovanih" predavanja, u kojima tokom predavanja, posle izlaganja određenog dela, nastavnik prepusta učenicima određenu obradu ili se predviđa zajedničko učestvovanje nastavnika i učenika u realizovanju predavanja. Smatra se da je najuspešniji problemski pristup i podsticanje radoznalosti na početku i tokom izlaganja, kao i razmišljanje na njegovom kraju.

Tradicionalna predavanja ne vode dovoljno računa o vežbama, proverama i razvijanju sposobnosti, posebno o sposobnostima umu. Ovakva nastava retko i u nedovoljnoj meri omogućava studentima da se koriste aktivnim istraživačkim postupcima i metodama učenja.

Kao reakcija na tradicionalnu nastavu, praksu i učenje, pojavila se, prema ideji Kilpatricka (W.H. Kilpatrick), nova varijanta, novi oblik metode i tehnike organizovanja nastavnog rada - poznat kao projekt metoda. Ova metoda je definisana na razne načine, ali se uopšteno može reći da je to "konstruktivna aktivnost koja ima cilj" ili, kako to Klos određuje, "aktivnost koja postavlja probleme umu i na koje se on sav usredsređuje kako bi ih do kraja rešio u jednoj normalnoj situaciji" (Arnould Clausse, 1972).

Ovim metodom se žele podstići interesovanja učenika, da bi kao stimulans delovalo na njihovu aktivnost, kako bi se usmerili na razmišljanje i lična istraživanja i proveravanja.

Polazeći od toga da su programi realni ciljevi koji određuju aktivnost učenika, Kilpatrick izdvaja četiri glavna tipa (oblika) projekata: projekat konstruktivnog tipa; tipa usvajanja i procenjivanja; projekat tipa učenja i projekat problemskog tipa, u kome dolazi do izražaja uloga intelekta u rešavanju problema.

Pošto je postavljen i definisan problem i određen cilj koji treba postići, pristupa se izboru najadekvatnijih postupaka i tehnika za njihovo ostvarivanje (knjige, dokumenta,

posmatranje, posete, računanje, merenje, eksperimentisanje, pravljenje tabela, šema i grafikona i tome sl.).

Svaki pojedinac sada razvija svoju ličnu aktivnost vodeći računa o krajnjem ishodu. Sada to postaje središte interesovanja oko koga se grupiše čitav obrazovni rad, tako da zalaganje i inicijativa, pa i kreativnost pojedinaca dolaze do izražaja.

Ova nastava, bez obzira na njen oblik, može se okarakterisati kao problemska nastava. Njeni principi nalaze se u filozofiji i psihologiji Džona Djuija za koga problem - metoda ima dvostruki cilj: da obogati konkretni sadržai obrazovanja podsticanjem prilagođavanja učenika životu i da razvija mihovu snažnu motivaciju za ono što se normalno odvija sa različitim psihološkim aktivnostima koje dovode do rešavanja problema.

Razmatrajući probleme podsticanja i razvijanja mišljenja u nastavi, Džerom Bruner, poznati američki psiholog i pedagog, u jednom od svojih radova (The Relevance of Education, 1971) ukazuje da tradicionalno obrazovanje koje naglašava rastegnutost i obuhvatnost nad sažetošću i dubinom, ostaje epistemološka tajna. To je, smatra on, dovelo do toga da su učenici prihvatali pamćenje kao jedan od prioritetnih zadataka škole, nastave i učenja, retko naslućujući da u logičkom procesu mišljenja treba imati u vidu i naglašavati ponovno definisanje onoga sa čime su već upoznati, ponovno formulisanie i menianie redosleda istog. Stoga, učenike treba podsticati, ohrabrvati i usmeravati da slobodno izlažu svoje ideje, da postavljaju pitanja, da zadatke shvate kao probleme o kojima će radije sami razmišljati i doći do odgovora, nego što će to očekivati od svojih nastavnika ili drugova, tražiti iz knjiga i priručnika. Povećavanjem kompleksne uloge koju nameću potrebe savremenog društva, zahtev za razvijanjem intelektualnih i socijalnih sposobnosti očigledno da ne može biti prepušten slučaju. Usvajanje znanja samog po sebi nije nikakva garancija za sposobnosti da se misli, a još manje za sposobnosti da se kommunicira zbog toga što savremeno društvo i ekonomski život bitno zavise od obe pomenute osobine.

Najnovija istraživanja u domenu kognitivnih aspekata nastave ukazuju da za sve učenike učenje predstavlja konstruktivni proces i da oni mogu postići pozitivne rezultate iako sa kognitivnog stanovišta idu različitim putevima. Sve više se naglašava potreba da je kod učenika potrebno efikasnije i celovitiie razvijati sposobnosti za rešavanje problema, kao i sposobnosti za primenu viših misaonih funkcija.

Može se reći da se obrazovanjem u savremenim uslovima manje insistira na sticanju specifičnih znanja, a više na razvijanju univerzalno primenljivih sposobnosti kao instrumenata za sticanje znanja. Učenje metoda, postupaka i tehnika intelektualne prirode je mnogo efikasnije od sticanja specifičnih znanja. Ove tehnike se mogu primenjivati na brojne, različite i nepredvidljive situacije zbog čega su i značajnije od usvajanja pojedinih znanja. Predmeti našeg saznanja i delovanja su, prema savremenim shvatanjima, sve manje neposredni. Za adekvatno razumevanje pojedinci su sve više upućeni na poznavanje funkcionalnih zavisnosti, poznavanje geneze odnosa stvari, njene formalne strukture, redosleda u nizu ili sklopa uslova. Za ovo, pojedinac mora da raspolaže solidno izgrađenim sistemom šema delovanja, kategorija i hierarhija značenja, koje može da primeni na osnovu podataka. Tek tada je pojedinac u mogućnosti da učini onaj neophodni korak "preko date informacije" i da na taj način svoju "ljudsku oblast formiranja" sve dalje pomera u svojim granicama.

Savremena istraživanja ukazuju da je moguće da se studenti osposobe za strategije i stilove učenja koji pored usvajanja kvaliteta, trajnog znanja i njegove uspešne primene, omogućavaju i optimalan razvoj sposobnosti učenja. Takvu mogućnost pruža uvodenje metode učenja putem otkrića u nastavi, koje je pretežno zasnovano na rešavanju problema.

U jednom od svojih ranijih radova (The Act of Discoverv - Čin otkrića, 1961), Bruner se zalaže za nastavu putem otkrića i iznosi njene sledeće prednosti: povećanje intelektualnih mogućnosti usvajanjem novih informacija, tako da se one brzo i efikasno mogu koristiti u različitim situacijama rešavanja problema; povećavanje unutrašnje motivacije i nastojanja učenika da uspešno iskažu svoje aktivnosti u učenju; vežbe tehnike efikasnog učenja i razvoja stila rešavanja problema i istraživanja; postizanje veće uspešnosti u pogledu zapamćivanja onog što je usvojeno, zato što pojedinac ulaze sopstveni kognitivni napor da organizuje podatke, principe, teorije i zakone u svojoj strukturi i pronalazi informacije koje su mu neophodne, što povoljno utiče na povećavanje i razvijanje za dalje učenje. Učenje putem otkrića predstavlja i pogodan metod učenja za razvijanje intuitivnog mišljenja, omogućavajući angažovanje vlastitih intelektualnih potencijala za dalja traganja, primenu različitih prepostavki, kombinacija i formi obrazovnog procesa.

Kao što je poznato, problem se uvek javlja kao problem za određenog pojedinca. Za njega se problem pojavljuje kada nađe na prepreku, a cilj se ne može ostvariti na osnovu do tada važećih i primenjivanih postupaka, već treba pronaći put za njegovo prevazilaženje. Prethodno znanje i iskustvo sada se primenjuje na nove uslove i okolnosti i drugačiji, nekonvencionalan način, što dovodi do različitih intelektualnih operacija i postupaka u kojima posebno dolaze do izražaja misaoni procesi.

Sovjetski autor M.I. Mahmudov (1975) razmatra umno traganje kao složen proces koji, po pravilu, počinje problemskom situacijom. Pravu aktivnost učenika ne karakteriše samostalno traganje uopšte, već traganje putem rešavanja problema. Ako ovo traganje ima za cilj rešavanje teorijskih ili praktičnih problema ili, pak, formi i metoda umetničkog izražavanja, onda se ono pretvara u problemsko učenje.

U najopštijem vidu problemi zavise od karaktera nepoznatog i uslovno se mogu podeliti u sledeće tri kategorije: praktične probleme u kojima je nepoznat način primene znanja u novoj situaciji. Za njihovo rešavanje potrebni su, po pravilu, praktični napor, nova organizacija prethodnih znanja i navika; naučne probleme u kojima je nepoznat zakon, princip ili pojam nauke - za uspešno rešavanje zahtevaju nova naučna znanja; probleme umetničkog odražavanja stvarnosti kod kojih su nepoznate emocionalno - slikovne forme i načini delovanja. Oni uključuju literarna dela, crtanje, muzička dela, igre itd. (Mahmudov, 1975).

Sve vidove problemske nastave karakteriše postojanje produktivne stvaralačke delatnosti, traženje i rešavanje problema i svi se mogu preoblikovati u probleme učenja i različite oblike organizacije nastave i obrazovnog procesa.

Iskustva i rezultati proučavanja o rešavanju problema pokazuju da ovakav način učenja ima brojna preimicstva nad uobičajenim načinima: utiče da se misli logično i stvaralački; gradivo koje se uči čini uverljivim i time znanja pretvara u ubedjenja; izaziva duboka intelektualna osećanja, posebno osećanje uverenosti u sopstvene mogućnosti. Na taj način nastava postaje emocionalnija, privlačnija i razvija interesovanja za nova, šira i produbljenija saznanja.

6. Izbor i primena nastavnih metoda

U okviru primene didaktičkih postupaka za uspešan rad sa studentima, posebno darovitim, postavlja se i pitanje izbora i primene adekvatnih nastavnih metoda.

Poznato je da se u nastavnoj praksi pojedine nastavne metode retko javljaju u "čistom" obliku. Najčešće dolazi do kombinacija različitih postupaka. Svaka metoda ima niz varijanti specifičnih za pojedine nastavne discipline i sadržaje. Zbog toga dolazi do njihove modifikacije, preinačavanja u odnosu na unutrašnju logiku gradiva koje se izlaže i ciljeva i zadataka koji se žele postići.

Ferijer (Adolf Ferijer) je tridesetih godina, tokom jedne turneje po Južnoj Americi, na pitanje o tome koje su metode po njegovom mišljenju najbolje i najefikasnije, odgovorio: "Nijedna nije najbolja. Sve su delimična vrsta aktivne škole. Svaka je prilagođena izvesnom tipu učenika za koje nisu potrebne druge metode, a naročito je svaka pogodnija od onog koji je nju stvorio".

Babanski (Babanski, Jurij, 1982) s pravom tvrdi da nema univerzalnih nastavnih metoda zato što je svaka metoda u suštini dialektička: svaka ima svoje jake strane i nedostatke, prednosti i nedovoljnosti, pa uspešno rešava jedne zadatke, a neuspešno druge. Ovaj opšti metodološki stav odnosi se na sve nastavne metode.

Gejdž i Berliner (Gage and Berliner, 1975) su analizirali 17 kategorija nastavnih metoda ili "modela za poučavanje" i svrstali ih u četiri grupe koje su bile usmerene na informacione procese (obuhvataju: intelektualni razvoj, induktivne i deduktivne procese i rešavanje problema); socijalne integracije (proučavanje o kooperativnom i demokratskom radu i drugim svojstvima, a ima za cilj unapređivanje demokratskog procesa i interpersonalnih odnosa koji potpomažu reflektivno mišljenje); grupa usmerena na ličnost (naglašava individualne potrebe za razvoj ličnog identiteta, kreativnost i toplinu); i gmpa za modifikaciju ponašanja koja uključuje programirane instrukcije.

Ovakav i slični prilazi klasifikovanja i izbora nastavnih metoda ukazuju nastavniku da ne apsolutizuje pojedine nastavne metode, ali i da ih se neosnovano ne odriče. Kada je to potrebno i moguće treba vršiti izbor vodeće, dominirajuće metode na konkretnom času ili za konkretnu nastavnu oblast.

Mogu se, takođe, primeniti i metode koje manje utiču na misaone aktivnosti (na primer: metode opisivanja, pričanja, predavanja, pokazivanja) i metode koje više, neposrednije, efikasnije podstiču intelektualne aktivnosti (dijaloške metode, laboratorijski eksperiment ili heuristički razgovori), kada se učenici usmeravaju da sami traže rešenja postavljenog problema. Putem vešto postavljenih pitanja i usmeravanja kod njih se aktiviraju znanja kojima raspolažu da bi došli do otkrivanja rešenja, do novih postavki i zaključaka.

U savremenoj školi neophodno je isticati vrednost i značaj metoda koje imaju višestruki uticaj na učenike i njihov razvoj. To se, pre svega, odnosi na metode koje omogućavaju da se pasivno znanje preobražava u aktivno, a pogodne su i za otkrivanje novih znanja i njihovu primenu u akciji. Oba ova uslova ispunjavaju problemske metode. Ove metode usmeravaju učenike na analizu stanja putem postavljanja problema, izdvajanje podataka koji su već poznati, formulisanje prepostavki, kao i eventualno rešavanje problema. Radnje koje se obavljaju tokom ovog procesa dešavaju

se na tri nivoa spoznaje: na nivou činjenica (kada se traže empirijski podaci); nivou modela (kada se pokušavaju stvarati modeli, sistemi i poznate veze i odnosi među njima uz njihovu dopunu elementima i vezama koje je učenik sam otkrio); i modeli teorije (kada se formulišu pravila i obavljaju uopštavanja u procesu rešavanja problema zavisnosti u vidu normi, principa, pravilnosti i sl.). U ovom slučaju nema opasnosti da se učenik optereti detaljima, da "magacionira" podatke i činjenice, jer karakter zadatka koji odgovaraju rešavanju problema usmerava ga da prelazi sa detalja na modele, a sa ovih na teorije. Teorijska pravila zatim zahtevaju shvatanja u vidu modela ili određenih konkretizacija.

Misaoni procesi učenika biće pokrenuti onda kada iz složene situacije uspeju da uoče i izdvoje činjenice, veze i odnose koje imaju ili mogu imati odlučujući značaj za rešavanje određenog zadatka ili problema. Rešavanje problema podrazumeva relativno samostalno otkrivanje zakonitosti, a takođe i pružanje mogućnosti učenicima da dođu do slobodnih, originalnih i kreativnih otkrića i rešenja, makar i u relativnom smislu. Bez ovoga učenici najčešće pasivno usvajaju gradivo. U vaspitno-obrazovnom smislu nije u pitanju značaj dobijanja određenih rezultata, subjektivno otkrivanje istine, već proces istraživanja koji učenicima omogućava da sami, prema svojim mogućnostima, primenjuju određene postupke i usvajaju znanja.

Nastava sadrži sintezu različitih kombinacija predavanja i objašnjavanja, rasprava i dijaloga, demonstriranja i eksperimentisanja, individualnog rada i poučavanja, rada u parovima i timskog rada. Nastavnik koristi svaki od njih za ostvarivanje određenih ciljeva i zadatka, koristeći određeno vreme, za sve učenike ili samo za neke od njih. Nastavnici i učenici imaju više od jednog cilja koji žele da ostvare. Za bilo koju vrstu ciljeva neke metode su primerenije od drugih, iz čega proizilazi da bi nastavnik trebalo da koristi kombinaciju metoda koja predstavlja i najrasprostranjeniji metod u nastavi. Ona odgovara radu sa većim ili manjim grupama učenika, individualnom i diferenciranom radu, timskoj i problemskoj nastavi. Potvrdu za ovakav stav i tvrđenje Gejdž i Berliner nalaze u analogiji koja sugerira izraz orgestracija, a odnosi se na sagledavanje muzičkih tema i delova orkestra da bi se postigli određeni muzički efekti.

U nastavi se može sagledati isti značaj puta u kome su nastavne metode kombinovane, slično temama u muzici. Postavlja se pitanje: koliko predavanje i poučavanje, vođenje grupe i pojedinaca imaju svoje mesto i ulogu, u kojim sekvincama i proporcijama, sa kojim strukturama i varijacijama? Svi ovi faktori određuju jedinstveni karakter bilo koje pojedine vrste nastave kao što je to slučaj sa celinom simfonije i njenih pojedinih komponenata.

Suprotstavljanje jedne nastavne metode drugoj i ignorisanje bilo koje od njih, prema individualnim svojstvima i karakteristikama učenika, Mesik (S. Messick, 1967) naziva procenom "konjske trke". Naša je prepostavka, kaže Mesik, da nijedan pojedinačni način nije najbolji put koji bi odgovarao svim učenicima. Takav put nije pronađen. Umesto traganja za opštim i jednostavnim rešenjima trebalo bi sprovesti istraživanja za primenu kombinacije metoda primerenih različitim učenicima u cilju povezivanja opštih i posebnih ciljeva.

U najvećem broju proučavanja nastavnih metoda ignorisana je uloga individualnih razlika raspoređujući subjekte na dva ili više nastavnih nivoa, upoređujući njihove srednje vrednosti prema nekom kriterijumu, ukazujući da li

postoje značajne razlike i da li je jedna metoda uspešnija od drage u nekom opštem smislu. Između drugih grešaka, srednja postignuća i načini upoređivanja zamagljuju različite efekte koje određena metoda ima na učenike sa različitim sposobnostima i motivacijom. Većina podataka u poređenju uspešnosti različitih nastavnih metoda primenjuje se za tzv. "srednje" učenike, a na taj način ni na jedne posebno.

Kada se govori o kriterijumima za izbor metoda treba imati u vidu i jednu opštu okolnost, naime, da ukupan nastavni rad, pa i izbor i primena metoda treba da budu u funkciji učenja. To znači da je nastavnik onaj koji odabira različite metode sa ciljem da olakša proces učenja. Kako se učenici među sobom znatno razlikuju, olakšavanje procesa učenja nije nimalo lak i jednostavan posao. Dok sposobniji učenici više dobijaju čitanjem, korišćenjem knjiga i drugog štampanog materijala, samostalnim proučavanjem, traganjem, eksperimentisanjem, rešavanjem problema, manje sposobnim učenicima više odgovara objašnjavanje nastavnika, pokazivanje, ponavljanje, rad u manjim grupama. Pri izboru nastavnih metoda, takođe, treba imati u vidu različite prezentacije nastavnih sadržaja i podsticanje raznih čula koja doprinose efikasnijoj nastavi i učenju.

Savremeni prilaz obrazovanju i nastavi podvlači opšte, bitne, suštinske pojmove i zahteva razumevanje, shvatanje i stvaralačku primenu. Težište nije na zapamćivanju brojnih podataka, pojedinosti i njihovom "magacioniranju", već na aktivnom i stvaralačkom odnosu u velikoj meri samostalnog sticanja znaja.

Bosiljka Đorđević

DAROVITI STUDENTI I RAZNOVRSNOST NJIHOVOG PODSTICANJA

Različiti pristupi u otkrivanju i identifikaciji darovitih studenata.
Prijemni ispiti i otkrivanje darovitih i kreativnih studenata. Selekcija
darovitih i kreativnih i procesna identifikacija. Oblici prepoznavanja i
oblici podrške darovitih i kreativnih studenata. Nastavnici i
prepoznavanje i identifikacija i podrška darovitih i kreativnih
studenata.

Uvod

Adolescencija i rana mladost je vreme (period) kada se jasno manifestuju darovitost i talenti. Novije definicije darovitosti (Gallagher, 1976; Gardner, 1985) ukazuju na složenost fenomena darovitosti koja se manifestuje u različitim domenima Ijudskog života i stvaranja. Pri tome, spoljašnji faktori, kao što su društvena sredina (porodica, škola, šira društvena zajednica), zatim kulturni i obrazovni ambijent, u velikoj meri određuje da li će se i kako manifestovati stvaralački potencijali pojedinaca. I filozofija obrazovanja ima značaja u tom smislu što se nameću sledeća pitanja: šta društvo ceni; koje su vrednosti za koje se zalaže; kojim vrednostima (društvenim i moralnim) daje prednost; šta smatra da je važno u društvu? Ili kraće: kakav značaj društvo pridaje obrazovanju, posebno obrazovanju darovitih i na koji način to pokazuje i realizuje?

Sadašnja praksa u svetu, pa i u nas, kao i prilazi u proučavanju darovitih, dosta su pojednostavljeni. Od darovitih se, uglavnom, ili najčešće, traži i očekuje uspeh na intelektualnom planu: uspeh u učenju, u studiranju, u radu.

Iz takvog prilaza proizašla su i ispitivanja vezana za darovite pojedince i njihovu podršku, pa su predmet istraživanja bili oni faktori koji imaju najviše udela u postizanju uspeha: opšte sposobnosti (inteligencija), školske ocene, a ponekad i motivacija, ali i tada u pravcu postizanja uspeha. Takvim prilazima bio je izostavljen niz važnih pitanja, kao što su: specijalne akademske sposobnosti, stvaralačko mišljenje, sposobnost za vođstvo, vizuelne i druge sposobnosti i tzv. personalne inteligencije (Gardner). U velikoj meri su zapostavljena svojstva ličnosti koja su od izuzetnog značaja za manifestovanje različitih stvaralačkih potencijala ili za njihovo odsustvo. Stoga se dešava da neki daroviti, koji zbog različitih razloga ne postižu odličan školski uspeh, ne dobijaju pravu podršku.

U današnje vreme mnogi misle da je deplasirano govoriti o otkrivanju darovitih i kreativnih na fakultetima i višim školama, zato što studentska populacija ionako predstavlja selektiranu grupu. Međutim, mnogi nalazi u nas ukazuju da takvo mišljenje nije sasvim opravdano. Tako, u Hrvatskoj na primer, 1987. godine se upisalo na fakultete 20-25% od cele učeničke populacije. Od upisanih, aproksimativno je završilo 60% studenata (V. Kolesarić, 1987). Podaci istraživanja Hanića (Prema Z. Krnjajić, 2000), ukazuju da je u Srbiji efikasnost studiranja na fakultetima i višim školama niska: da postoje izvesne razlike po grupama nauka; da se procenat studenata koji su diplomirali o roku smanjio. U istraživanju Makarovića (J. Makarović, 1987) nalazimo da od učenika, koji su na testovima intelektualnih sposobnosti postigli bolje rezultate nego 99% njihovih vršnjaka, trećina uopšte nije došla do univerziteta, a od preostalih, trećina je odustala od studiranja pre njegovog završetka.

Imajući u vidu iznesene podatke, postavlja se opravdano pitanje o prepoznavanju i identifikovanju darovitih i kreativnih studenata. Uz to se javlja niz važnih pitanja: kako se odnositi prema različitim vrstama darovitosti i različitim talentima i kako ih podržavati ako se imaju u vidu raznovrsnost i specifičnost različitih fakulteta. Sigurno je da sve darovite povezuju neka zajednička svojstva kao što su intelektualne sposobnosti, motivacija, kreativnost, ali je očigledno da treba imati u vidu i ona svojstva koja su specifična i koja se razlikuju i po vrsti i po usmerenju. Kako, dakle, u iznesenim okolnostima, razmatrati darovitost u studentskoj populaciji koja je, iako slična, istovremeno i različita? Pre odgovora na ovo pitanje potrebno je razmotriti prijemne ispite, kao uslov za upis na bilo koji fakultet.

Prijemni ispit i otkrivanje darovitih

Za upis na fakultete i više škole u nas utvrđeni su određeni uslovi koji se razlikuju od fakulteta do fakulteta (što je sasvim razumljivo), ali su zajednički sledeći:

1. školski uspeh iz srednje škole;
2. ispitivanje znanja iz relevantnih predmeta;
3. primena testa opšte kulture na nekim fakultetima.

Kada je reč o školskom uspehu, nameću se sledeća pitanja: da li iza datog uspeha stoji i odgovarajuće znanje; da li je školski uspeh (ocene) isti u svim delovima zemlje i u različitim školama? Iako je školski uspeh važan i indikativan pokazatelj, ne bi ga trebalo apsolutizovati. To je razlog više koji nameće potrebu prepoznavanja i identifikovanja darovitih i kreativnih u studentskoj populaciji, jer između školskog uspeha i darovitosti nije uvek znak jednakosti, pošto među onima koji nemaju odlične ocene (zbog različitih razloga) ima i darovitih i kreativnih. Istraživanja Gecelsa i Čiksentmihaljia su pokazala da su visoke ocene na Umetničkoj akademiji u Čikagu bile negativno povezane sa radnim uspehom (Prema: J. Jaušovec, 1987).

Neki fakulteti su zbog određenih (i poznatih) razloga posebno privlačni, pa od velikog broja prijavljenih kandidata mogu da odaberu predviđeni broj, a prema utvrđenim uslovima. Međutim, nisu svi fakulteti (odseci, smerovi, grupe) u situaciji da od prijavljenih odaberu predviđeni broj najboljih kandidata. Takve okolnosti deluju da:

- neki kandidati se upisuju na određeni fakultet (grupu, smer, odsek) zato što nisu uspeli da se upisu na onaj koji su želeli, već na onaj na kome je bilo mesta;

- neki kandidati nisu bili sigurni šta zapravo žele da studiraju, pa je njihov izbor bio manje-više slučajan;

- neki studenti se upisuju na fakultet zbog sasvim praktičnih razloga (odlaganje služenja vojnog roka, sticanje statusa studenta i onog što je za taj status vezano i sl.). Takvih studenata nije mali broj i oni, na određeni način, opterećuju fakultete, nastavu i rad uopšte. Ovde treba dodati i sledeće:

- kada se već upišu, neki studenti shvate da taj studij nije ono što su očekivali;

- neki od studenata se razočaraju načinom rada, uslovima studiranja, kvalitetom nastave ili odnosom nastavnika, što utiče da se njihova motivacija za studiranje značajno smanji.

Da iznesene okolnosti treba imati u vidu, ukazuju i neka istraživanja u nas. Tako, u istraživanju B. i J. Đordović (1992), među različitim pitanjima bilo je i pitanje o tome koliko su studenti zainteresovani za fakultet na kome studiraju. Uzorak se sastojao od 468 studenata sa četiri grupe fakulteta: društvenog, prirodno-matematičkog, tehničkih i medicinskog. Ovaj uzorak je svakako nedovoljan za šira uopštavanja dobijenih rezultata, ali oni omogućavaju da skrenu pažnju i da ukažu na neke probleme o kojima je napred bilo reči.

Na napred izneseno pitanje, studenti su imali tri mogućnosti za odgovor: 1. zainteresovanost za studije je ostala ista kao na početku; 2. zainteresovanost za studije se povećala; 3. zainteresovanost za studije se smanjila. Odgovori studenata na

ova pitanja su sledeći:

1. Zainteresovanost za studije ista kao na početku:

kod studenata prirodno-matematičkog fakulteta	43,30%
kod studenata medicinskog fakulteta	42,74%
kod studenata tehničkih fakulteta	38,60%
kod studenata društvenog fakulteta	32,39%

2. Zainteresovanost za studije se povećala:

kod studenata tehničkih fakulteta	49,20%
kod studenata društvenog fakulteta	47,18%
kod studenata medicinskog fakulteta	43,59%
kod studenata prirodno-matematičkog fakulteta	34,02%

3. Zainteresovanost za studije se smanjila:

kod studenata prirodno-matematičkog fakulteta	22,60%
kod studenata društvenog fakulteta	20,42%
kod studenata medicinskog fakulteta	13,68%
kod studenata tehničkih fakulteta	12,28%

Prikazani rezultati pokazuju sledeće:

- najstabilniju zainteresovanost su pokazali studenti tehnike. Skoro kod polovine ovih studenata (49,20%) zainteresovanost za studije se povećala. Ako se tome doda da je kod ovih studenata zainteresovanost ostala ista kao na početku (38,60%), onda je zadovoljnih studenata fakultetom koji su upisali bilo 87,80%;

- povećanu zainteresovanost i istu zainteresovanost za studije iskazalo je 86,43% studenata medicine;

- studenti društvenih nauka povećanu i istu zainteresovanost za studije su iskazali u 79,57%;

- studenti prirodno-matematičkog fakulteta su takvu zainteresovanost iskazali u 77,32%.

Ista je slika zainteresovanosti studenata za studije analizirana u suprotnom

smeru:

- zainteresovanost za studije najviše se smanjila kod studenata prirodnootomatičkog fakulteta (22,60%), zatim kod studenata društvenih nauka (20,42%), posle njih kod studenata medicine (13,63%) i na kraju kod studenata tehnike (12,28%).

Razlika među studentima kod kojih se zainteresovanost za studije smanjila je i statistički značajna na nivou 0,01 ($X^2 = 25,971$, za df = 3).

Razlozi koji leže u osnovi iskazanih mišljenja verovatno su brojni, kako za povećanu zainteresovanost za studije, tako posebno i za njeno smanjivanje.

Pored motivacije za određeni studij, u pitanju je verovatno bila i realna (dobra) procena vlastitih mogućnosti za studiranje na određenom fakultetu. Treba, međutim, imati u vidu i razloge izvan studenata, a koji se odnose na fakultete i organizaciju rada u njima. U tom pravcu su zanimljivi podaci koji se odnose na praktični rad na fakultetima.

Najveći broj studenata tehnike smatraju da je kvalitet vežbi i laboratorijskih radova osrednji (47,79%). Podjednak broj njih smatra da su vežbe dobre (25,66%), ali i da su nezadovoljavajuće (25,66%).

Studenti medicine su dali sledeću ocenu za vežbe i laboratorijske radove: njih 47,79% smatra da je kvalitet vežbi osrednji, a zatim dobar (35,40%). Relativno mali broj studenata (11,50%) su ocenili da su vežbe i laboratorijski radovi nezadovoljavajući, ajoš manji (5,31%) da su veoma dobri.

Studenti društvenih nauka u najvećem broju (45,45%) smatraju da su vežbe i seminari osrednji, a dobri u 36,36%. Manje je onih koji vežbe i seminare ocenjuju kao nezadovoljavajuće (12,59%), a još manje kao veoma dobre (5,59%).

Studenti prirodnootomatičkog fakulteta su vežbe i laboratorijske radove ocenili kao osrednje (52,27%), a kao nezadovoljavajuće u 32,99%. Manji broj studenata (23,71%) su ocenili kao dobre, a samo nekoliko studentkinja kao veoma dobre.

Podaci pokazuju da je najveći broj ispitanih studenata vežbe, laboratorijske radove, seminare, ocenio kao osrednje (45,82%), zatim kao dobre (30,84%). Oko jedne petine (19,91%) su ocenili kao nezadovoljavajuće, a samo 3,43% studenata je dalo najvišu ocenu - kao veoma dobre.

Vežbama i laboratorijskim radovima, kako podaci pokazuju, najviše su nezadovoljni studenti prirodnootomatičkog fakulteta. To pokazuju i njihove primedbe i objašnjenja koje su dopisali na kraju upitnika. Iznećemo samo neke, najkarakterističnij e.

"Uslovi rada su nikakvi. Posuda nema dovoljno, a i što ih ima, izuzetno je skupo. Traže od nas da uradimo mnogo, što je izvan našeg maksimuma i naših mogućnosti. (Ja ne mogu da nabavim i donesem rešo od kuće i sl.). Pitaš nešto tehničara, kaže da ga ne interesuje, snađite se, pitaš asistenta, kaže da to nije u njegovoj nadležnosti". (P.M.F. - Hemija za istraživanje i razvoj, ž.)

"Uslovi rada u laboratorijama su očajni, radi se sa užasno zastarem opremom koja često ne funkcioniše, što izaziva nervozu kod studenata i asistenata". (P.M.F. - Hemija za istraživanje i razvoj, ž.)

"Pre svega, omogućiti studentima učionice u kojima mogu da rade, jer su zaista rastrzani na razne krajeve grada, jureći od jedne zgrade do druge na predavanja i vežbe". (P.M.F. - Opšta biologija, ž.)

"Mnogo je bitnije što nemamo uslove za rad, sedimo jedni drugima u krilu, vrata od kabineta se ne zatvaraju, svetlo ne radi, tabla stara, prozori ne funkcionišu, duva promaja na sve strane, čitaonica bedna (mala), lift ne radi, posle 16 sati ne vidi se tabla, nekad držim svesku u krilu i pišem itd., a ima toga još". (P.M.F. - Matematičko računarstvo, ž.)

"Za moj smer je značajno obezbediti sredstva, tj. računare na kojima bismo se obučavali, kao i više prakse kako bismo naučili da svoja znanja programiranja primenjujemo u rešavanju problema iz prakse." (P.M.F. - Matematičko računarstvo, m.)

Primedbe sličnog karaktera dali su i studenti drugih fakulteta, a posebno Elektrotehničkog.

Iz odgovora studenata se može zaključiti da su uzroci ukupnog stanja (1992, primedba autora) sledeći: 1. veliki broj studenata u radnim grupama; 2. nedovoljan prostor za rad i učenje; 3. nedovoljna sredstva za vežbe i laboratorijski rad, tj. nedovoljna opremljenost laboratorija; 4. zastarelost opreme za rad; 5. nedovoljan broj asistenata u odnosu na broj studenata.

Prethodne podatke i mišljenja studenata izneli smo zato što ovaj deo aktivnosti, rada i angažovanja studenata može da obezbedi bolje upoznavanje studenata, njihovu zainteresovanost i motivaciju, predanost studiju kojeg su odabrali itd.

Prepoznavanje i identifikacija darovitih i kreativnih studenata

Posle prikazanih nekih od uslova za studiranje i mišljenja studenata postavlja se pitanje: kako prepoznati, a zatim podržati darovite i kreativne studente?

Jedan od važnih uslova je, svakako, školski uspeh kojeg je učenik postigao u srednjoj školi, a zatim uspeh koji postiže u toku studija. Međutim, za prepoznavanje i identifikovanje darovitih studenata treba primenjivati i neke druge kriterijume i procedure. Za identifikaciju darovitih i kreativnih pojedinaca u praksi se uglavnom primenjuju dva osnovna modela: 1. model selekcije i ispitivanja (najčešće sa jednokratnim ispitivanjem); 2. model procesne identifikacije.

Kao primer modela selekcije, iznećemo model koji se primenjuje u odabiranju studenata za stipendiju Republičke fondacije za razvoj i podsticanje naučnog i umetničkog podmlatka Republike Srbije. Ovaj model sadrži sledeće osnovne kriterijume: 1. školski uspeh; 2. nagrade i druga priznanja; 3. rezultate na testovima; 4. redovnost, odnosno brzinu studiranja (Z. Krnjaić, 2000).

U procesu selekcije prvo se obavlja predselekcija kandidata, a zatim selekcione procedure (U. P. Kostić, 1996). Uslovi predselekcije su sledeći:

- za učenike srednjih škola odličan uspeh i jedno od prva tri mesta na takmičenjima, najmanje na republičkom nivou;
- za studente i postdiplomce prosek ocena preko 9.

Selekcija kandidata se vrši na osnovu rezultata postignutih na 4 testa:

1. testova intelektualnih sposobnosti (opštih i specifičnih);
2. testova opšte kulture (TOK);
3. testa divergentne produkcije (TVK - verbalna i neverbalna forma).

Na osnovu ovih ispitivanja ispitivači su zaključili da su stipendisti Fondacije ne samo uspešni, nego su, na osnovu postignutih rezultata na Katelovom testu, i

intelektualno visoko pozitivno selekcionisana grupa. U zaključku se još konstatiše da podaci potvrđuju uticaj socio-kulture sredine na testovima postignuća ispitanika, izražen preko nivoa obrazovanja njihovih roditelja.

Dosadašnji rad na selekciji najboljih kandidata za stipendije Fondacije ima i neke nedovoljnosti koje treba pomenuti:

- do sada je bio zapostavljen izbor kandidata društvenih nauka;
- sasvim je zaobiden izbor kandidata iz oblasti umetnosti (iako se umetnost nalazi u nazivu Fondacije);
- do sada nisu prezentirani podaci o praćenju izabranih kandidata iako je selekcionirano nekoliko generacija (od 1988. g.), pa nije poznato kako su ovi kandidati upotrebili svoje visoke sposobnosti.

Sličan model selekcije darovitih i kreativnih studenata primenjen je na Univerzitetu u Novom Sadu na kojem su stipendije dodeljivane u oblasti nauke, umetnosti i fizičke kulture. Stoga je ispitivanje bilo usmereno na 9 oblasti: tehniku, medicinu, poljoprivredu, prirodno-matematičku, tehnološku, draštvenu, pravno-ekonomsku oblast, umetnost, sport. Uzorak je obuhvatio 200 studenata (koji su ispitani u različito vreme i sa različitim brojem srudenata).

Kriterijumi (varijable) su bili sledeći:

1. intelektualne i kreativne sposobnosti;
2. uspeh na studijama;
3. uspeh na smotrama i takmičenjima;
4. objavljeni radovi u priznatim časopisima;
5. poznavanje i upotreba stranih jezika.

Analizirana su dva posebna problema:

1. da li primjenjeni kriterijumi čine valjan i pouzdan sistem (model) za identifikaciju darovitih studenata za stipendiranje i dodatno podsticanje;
2. koliki je doprinos pojedinih kriterijuma razlikovanju grupe studenata za stipendiranje od onih koji nisu dobili stipendiju?

Dobijeni rezultati su potvrdili da su studenti izabrani za stipendiranje postigli statistički značajno više rezultate od studenata koji nisu izabrani, kako u pojedinim poduzorcima, tako i u uzorku kao celini.

Primenjeni kriterijumi su jasno i pouzdano diferencirali dve grupe studenata ("stipendisti" i "nestipendisti") i time pokazali valjan sistem kriterijuma za otkrivanje i izbor darovitih studenata.

Provera relativnog doprinosa pojedinih kriterijuma (varijabli) razlikovanju ovih dveju grupa je pokazala da najveći doprinos razlikovanju grupe stipendista od grupe nestipendista ($r = .70$) imaju intelektualne i kreativne sposobnosti (prvi kriterijum). Ovaj kriterijum objašnjava 50% zajedničkog varijabiliteta proučavane pojave.

Utvrđeno je da su studenti kao celina uzorka (stipendisti i nestipendisti) postigli znatno više rezultate na testovima sposobnosti, nego što postiže neselekcionisana populacija studenata.

Što se ostalih kriterijuma (varijabli) tiče, utvrđeno je sledeće:

- uspeh na studijama je drugi kriterijum po doprinosu razlikovanju stipendista od grupe nestipendista i čini oko 20% zajedničke varijanse sa diskriminativnim faktorom;

- uspeh na smotrama i takmičenjima doprinosi razlikovanju ove dve grupe, ali u manjoj meri nego prethodna dva kriterijuma;
- objavljeni radovi studenata, takođe, u manjoj meri doprinose razlikovanju ove dve grupe;
- kriterijum poznavanja i upotrebe stranih jezika nije potvrđen kao činilac koji samostalno doprinosi razlikovanju ove dve grupe.

Istraživač opravdano smatra da ovaj kriterijum (varijablu) treba zadržati zato što ima važnu saznajnu i motivacionu funkciju u naučnom i umetničkom radu studenata.

Rezultati su pokazali da su stipendisti, prema svim kriterijumima (sem poslednjeg - poznavanje stranih jezika), superiorniji od nestipendista.

Dobijeni rezultati su potvrđeni i tzv. spoljašnjom evaluacijom, kao i praćenjem dobitnika stipendije. Tako, izvestan broj njih je izabran u zvanje asistenta-pripravnika ili saradnika u naučnom radu. Nekoliko studenata je dobilo stipendije za postdiplomske studije u inostranstvu.

Drugi model za otkrivanje (identifikovanje) i podršku darovitih i kreativnih u studentskoj populaciji je procesna identifikacija koja se odvija tokom nekoliko godina u procesu rada i stvaranja, zbog čega je ovaj model i dobio takav naziv. Procesna identifikacija se odvija na dva plana: 1. putem nastave; i 2. putem različitih aktivnosti studenata koje su vezane za nastavu i učenje.

Što se tiče nastave, odavno se pokazalo da nisu dovoljno efikasna predavanja u vidu lekcija, već da su neophodni raznovrsniji oblici kao što su: heuristička, egzemplarna, problemska i druge. Ako se ima u vidu uzrast studenata i vrste studija, različiti oblici nastave mogu biti veoma efikasni.

Drugi, još važniji, pravac za prepoznavanje i identifikaciju darovitih i kreativnih u studentskoj populaciji predstavljaju aktivnosti izvan nastave koji su za nju vezani: vežbe, seminari, laboratorijske vežbe i drugi laboratorijski radovi, različita merenja i ispitivanja (terenska i druga), učešće studenata u istraživačkim projektima na fakultetu (ili izvan njega), samostalna istraživanja studenata podržana od strane fakulteta ili neke institucije izvan fakulteta i sl.

Pomenute i druge aktivnosti studenata pružaju velike mogućnosti da se daroviti i kreativni prepozna i pouzdano identifikuju i da se dobije celovita slika o svakom od njih: o sposobnostima, njihovoj motivaciji, prilježnosti u radu, da se bolje upoznaju njihove ideje, predlozi, rešenja, njihova kooperacija sa drugima, njihova ljudska svojstva i težnje itd. Takva identifikacija omogućava i pravovremenu podršku za svakog od njih.

Ovaj model prepoznavanja i identifikacije darovitih i kreativnih u studentskoj populaciji ima nekoliko vrlo značajnih prednosti od kojih ćemo pomenuti najvažnije:

1. procesna identifikacija može da se primenjuje na svim fakultetima bez obzira gde se nalaze;
2. ona bi trebalo da bude među zadacima ukupnog rada fakulteta;
3. u njoj bi učestvovali predmetni nastavnici i mlađi saradnici;
4. ova identifikacija omogućava dobijanje celovite slike o kreativnim i darovitim studentima, a ne samo o njihovim sposobnostima i školskom uspehu;

5. u nekim oblastima (predmetima) mogu da se procenjuju i rezultati stvaranja (primerci, proizvodi stvaranja) što je pouzdani pokazatelj darovitosti i kreativnosti;
6. procesna identifikacija na fakultetima omogućava stvaranje šire osnove za prepoznavanje i podršku darovitih i kreativnih i na taj način smanjuje jaz između razvijenih i manje razvijenih sredina i onoga što prati takve razlike.

Treba ukazati i na veliki problem koji je vezan za darovite i kreativne učenike i studente, a to je problem njihovog daljeg praćenja. U nas skoro da ne postoji organizovano praćenje čak ni najboljih kandidata, ni onih koji su dobijali stipendije i imali i neke druge oblike pomoći u toku njihovog formiranja. Pomenućemo neke od pokušaja u nas koji se odnose na praćenje darovitih.

Praćenje školske i profesionalne uspešnosti darovitih pojedinaca, koje je identifikovao I. Koren (I. Koren, 1987), bilo je predviđeno za period 1970 - 1987. godine, a uzorak praćenja je činilo 558 ispitanika koji su 1968/69. i 1970/71. školske godine bili uključeni u proces identifikacije. Dramatični događaji 90-tih godina u našoj zemlji prekinuli su (koliko nam je poznato) da se ovaj projekat dovede do kraja.

Istraživanje i praćenje Jaušoveca (N. Jaušovec, 1987) odnosilo se na kreativnost studenata i obrazovni proces. Uzorak je činilo 336 studenata koji su se 1986/87. školske godine prvi put upisali u jednu od visokih škola u Mariboru. Obuhvaćeni su studenti 4 visoke škole sa 13 različitih smerova. Ispitivanje i praćenje je bilo longitudinalno i trebalo je da se završi 1990. godine. I ovo istraživanje i praćenje je verovatno doživelo istu sudbinu, kao i prethodno.

Imajući u vidu napred izneseno, osnovno pitanje glasi: kako i na koji način možemo prepoznati darovite i kreativne pojedince kada dođu na univerzitet ili višu školu?

Model identifikacije i selekcije kandidata u cilju dodeljivanja stipendije Republičke fondacije koji je opisan nije dovoljan zbog razloga koji su navedeni. Stoga je potrebno primenjivati one postupke koji se redovno i kontinuirano odvijaju na fakultetima, u koje su uključeni nastavnici i mlađi saradnici, koji su u stalnom kontaktu sa studentima, koji prate (ili bi trebalo da prate) njihov rad. Pod određenim uslovima, oni mogu uspešno da prepoznaju i identifikuju darovite i kreativne studente i da im pruže adekvatnu podršku.

U tom pravcu V. Kolesarić (V. Kolesarić, 1987) među zahtevima posebno naglašava značaj edukacije nastavnika o darovitim i kreativnim, što bi u velikoj meri doprinelo pouzdanoj identifikaciji darovitih i kreativnih i njihovoj podršci. Pored toga, Kolesarić smatra da na univerzitetu treba više podsticati samostalni rad i učenje, uključivati studente u naučna istraživanja, omogućavati stručnu razmenu studenata u zemlji i inostranstvu, obezbeđivati stručnu literaturu i sl.

Zanimljive su ideje i predlozi J. Makarovića (J. Makarović, 1987). Makarović smatra da je zbog velikog broja studenata teško uočiti, prepoznati i izdvojiti darovite i kreativne, pa su potrebni neki prethodni indikatori prema kojima bi se moglo odlučiti sa kojim studentima bi bilo potrebno posebno individualno raditi. Ti prethodni indikatori, odnosno određena dokumentacija, imaju pre svega sondažnu, a ne dijagnostičku ulogu. Do konačne identifikacije talenta može se doći, smatra Makarović, tek u procesu individualnog rada. Dokumentacija je dakle preduslov - ali nužan preduslov. Makarović smatra da se darovitost ne utvrđuje samo putem testova.

Sto je širi dijapazon različitih indikatora, to je veća verovatnoća da će daroviti biti identifikovani. U tom smislu on smatra da bi bilo korisno:

- ako bi fakulteti na početku I godine studija dobili od određenih institucija (ako ih ima) informacije o onim studentima koji se posebno ističu po svojim intelektualnim sposobnostima ili drugim (ličnim) karakteristikama;
- na početku školske godine studenti bi mogli da odgovore na kratak upitnik u vezi sa indikatorima njihovih istaknutih sposobnosti, budući da se talenti mogu manifestovati na različite načine.

Izneseni podaci ukazuju na potrebu utvrđivanja nekih zajedničkih, ali i nekih specifičnih postupaka za otkrivanje darovitih i kreativnih u studentskoj populaciji i njihovog podržavanja.

Iznećemo neke od mogućnosti koje mogu da doprinesu tom cilju. Treba imati u vidu da su najperspektivniji studenti vrlo često jake ličnosti sa samostalnim mišljenjem koje može da bude vrlo različito od mišljenja profesora, što može da bude prepreka ili otežavajuća okolnost za odgovarajući tretman takvih studenata.

Oblici podsticanja darovitih i kreativnih studenata

Generalno gledano, univerzitetska nastava pruža povoljne uslove za podsticanje kreativnosti uz prepostavku da su nastavnici ospozobljeni za takav rad i da su spremni da ga realizuju. Prilagođavanjem heurističke¹, egzemplarne, problemske, i drugih vrsta nastave na univerzitetu, moguće je uspešno podsticati darovite i kreativne. U takvim uslovima značajno se menja klasična uloga nastavnika, koja dobija karakter stručnog i pedagoškog savetnika. Ta nova uloga zahteva ili nameće promenu odnosa nastavnik - student uz pružanje veće samostalnosti studentima u načinima sticanja znanja (saznanja) i uz njihovo mentorsko vođenje.

Pored pomenutih vrsta nastave, važni su posebni oblici rada sa studentima kao što su: praktična zanimanja, seminarски radovi, laboratorijski radovi, terenska i druga merenja i proučavanja itd.

Praktična zanimanja -

Nastava na višim školama i fakultetima uključuje različite vrste praktičnih radova predviđenih za produbljeno izučavanje određenog predmeta ili discipline. Ovaj rad uključuje različite oblike kao što su: vežbe, seminari, laboratorijski rad sa svim

¹ Heuristički način u stvari znači pronalazački, otkrivački, tj. put koji vodi pronalazeњu naučnih istina; heuristika je veština i nauka o metodama u raznovrsnostima. Praktična zanimanja imaju izuzetno važnu ulogu u razradi i razvijanju sposobnosti primene znanja kod studenata u rešavanju različitih zadataka u procesu zajedničkog rada sa nastavnikom. Praktična zanimanja služe i kao svojevrsna forma ostvarivanja veza između teorije i prakse. Raznovrsnost praktičnog rada uključuje: referate, izveštaje, diskusije, vežbe, rešavanje zadataka, posmatranja, eksperimente i sl. Cilj ovih zanimanja treba da bude jasan ne samo nastavniku, već i studentima. Veoma je važno da se zanimanja organizuju tako da studenti stalno osećaju (zapažaju) povećanje složenosti zadataka koje rešavaju, što vodi doživljavanju vlastitog uspeha u učenju i pozitivno aktivira studente. Takođe je važno da nastavnik ima u vidu interesovanja posebno darovitih i kreativnih studenata, kada se nastavnik

javlja u ulozi konsultanta koji prati rad i pruža odgovarajuću pomoć, ne gušeći pri tom njihovu samostalnost i inicijativu.

Laboratorijski radovi -

Laboratorijske vežbe omogućavaju integriranje teorijsko-metodoloških i praktičnih znanja i navika u procesu koji ima nastavno-istraživački karakter. Sama reč "laboratorija" (od reči labor - rad, teškoća) ukazuje na pojam koji se davno formirao, a vezan je sa primenom intelektualnih i radno-fizičkih uslova rešavanja naučnih i životnih zadataka. I reč "praktikum" izražava istu misao; grčka reč praktikos znači "radni" (delatni), pa prema tome ima u vidu takve aktivnosti koje zahtevaju složenu delatnost...

Ove aktivnosti (rad) treba tako pripremiti (organizovati) da studente uvode u produbljeni, samostalan rad, da aktivira njihove intelektualne potencijale i da ih nauči metodama praktičnog rada.

Važna strana praktičnih aktivnosti je vežbanje. Osnova vežbanja je primer koji proizilazi sa stanovišta teorije koja je izložena u predavanju. Osnovna pažnja se pridaje formiranju određenih umenja, navika, što i čini sadržaj rada studenata u rešavanju različitih zadataka, grafičkih radova, preciziranju kategorija i pojmove nauke, što je prepostavka mišljenja i govora. Posebno, pri tome, treba obratiti pažnju na sposobnosti osmišljavanja zadataka.

Seminarski radovi -

Naziv potiče od latinske reči seminarium što znači rasadnik. Seminari su držani u starogrčkim i rimskim školama u vidu diskusija (disputa), saopštenja, komentara i zaključaka predavača.

U savremenim uslovima seminar je jedan od osnovnih oblika praktičnih zanimanja u humanističkim i prirodnim disciplinama. Seminar je predviđen za produbljeno izučavanje predmeta (zadatka). Seminari mogu da razvijaju stvaralačku samostalnost studenata, da pojačavaju njihovo interesovanje za nauku i naučno istraživanje. U procesu izrade seminarskih radova, studenti ovladavaju iskustvom usmenog i pismenog izlaganja materijala, odbranom naučnih stavova i zaključaka.

Putem izrade seminara ostvaruje se neposredni kontakt studenata sa nastavnikom, a rezultat njihovog kontakta je stvaranje odnosa poverenja među njima. Seminari mogu da imaju i atmosferu naučnog stvaralačkog rada, orijentišući studente na istupanja koja imaju procenjivački (ocenjivački) karakter. Iskusni nastavnik razvija na seminaru različite forme diskusije, istovremeno čuvajući jedinstvo izlaganja nekih koncepcija i slušanja referata. Da bi seminar bio uspešan, nastavnik treba da prethodno upoznia studente o tome u kakvoj formi očekuje odgovor na određeno (postavljeno, zadato) pitanje - u vidu referata ili ocene (procene) neke knjige, rada i sl.

Za ocenu kvaliteta seminarskog rada, po mišljenju Petrvskog (A.V. Petrovskij, 1986), mogu biti korisni sledeći kriterijumi:

- usmerenost - postavljanje problema, težnja da se poveže teorijski materijal sa njegovim praktičnim korišćenjem u budućoj profesionalnoj delatnosti;
- planiranje - izdvajanje glavnih pitanja i prikaz novina u spisku literature;
- organizacija seminara - veština da se izazove i podrži diskusija, konstruktivna analiza odgovora i istupanje studenata;
- stil provođenja seminara - postavljanje pitanja, organizovanje diskusije;

- odnos nastavnika prema studentima: sa uvažavanjem, zahtevan ili indiferentan;
- upravljanje grupom: uspostavljanje kontakta sa učesnicima seminara, sigurno i slobodno ophodenje u grupi, razumno i pravično učestvovanje i kontaktiranje sa svim studentima;
- zaključci nastavnika - koji su kvalifikovani, ubedljivi i koji obogaćuju znanja studenata.

Samostalni rad studenata -

Fakulteti i rad u njima razlikuju se od prethodne (srednje) škole po načinu rada, kako nastavnika, tako i po stepenu samostalnosti i samostalnog rada studenata. Nastavnik na fakultetu na određeni način organizuje (ili treba da organizuje) saznajne aktivnosti studenata, a samo saznavanje ostvaruje sam student.

Samostalni rad studenata može da ima različite forme. To može biti manji istraživački rad, seminarski ili diplomski rad, deo u nekom zajedničkom projektu i sl. To je istovremeno i najviši oblik rada studenata na fakultetu.

Pre početka nekog samostalog rada, studenti treba da dobiju potrebna objašnjenja i uputstva za njegovo izvršavanje: određene zahteve, ukazivanje na izvore ili sredstva za njihovu realizaciju, uputstvo ili preporuku za najracionalniji način rada i sl. Nastavnik, takođe, treba da omogući studentu određene konsultacije koje će mu pomoći da ne gubi dragoceno vreme i rasipa energiju. To je posebno važno ako je u pitanju neki istraživački ili eksperimentalni rad u kome će zapažanje, saveti, kritika nastavnika biti dragoceni. U toku izrade samostalnih radova važno je da pomoći nastavnika dode u toku njegove izrade. Takav kontakt i oblik saradnje nastavnika sa studentima ima ne samo neposredni efekat na kvalitet samostalnog rada, već i dugoročni: uspostavljanje poverenja, stručne kolegijalnosti, međusobnog uvažavanja i prijateljske naklonosti, što je izuzetno značajno za kasniji profesionalni rad. Tako uspostavljen prijateljski odnos poverenja i uvažavanja može da ima značaja za ceo život. Nisu retki slučajevi da veliki i poznati univerzitetski profesori imaju sledbenike koji nastavljaju i dalje razvijaju njihove ideje i shvatanja, a koje su oni angažovali u vreme kada su bili studenti.

Različite vrste nastave, kao i raznovrsni oblici rada izvan nastave, pružaju velike mogućnosti nastavnicima da među studentima prepoznaju i identifikuju one koji su daroviti i kreativni. To je prvi i najvažniji korak za dalji rad sa njima. Uz obilje drugih podataka (školski uspeh, odnos prema obavezama, način reagovanja urazličitim situacijama i sl.) mogu se sagledati ona svojstva ličnosti koja nije moguće sagledati na ispitima (usmenim ili pismenim), što pruža celovitiju sliku o darovitim i kreativnim pojedincima koje treba podržati i omogućiti im dalji razvoj i napredovanje.

Nastavnik i podsticanje darovitih i kreativnih studenata

Izloženi načini rada sa studentima predstavljaju samo mogućnosti za otkrivanje i podršku kreativnih i darovitih studenata. Glavna karika u tom lancu (procesU) je nastavnik. Od nastavnika, načina rada, njegovog odnosa prema studentima u celini zavisi ne samo tretman darovitih i kreativnih studenata, već ukupni rad i klima na fakultetu. Zato je potrebno nešto reći i o tome kakav je nastavnik poželjan na univerzitetu i višim školama.

O svojstvima dobrih (poželjnih) nastavnika vršena su mnogobrojna istraživanja u svetu i u nas.¹⁹ Iznećemo samo neke bitne nalaze o tome do kojih su došli neki istraživači u našoj zemlji i to sa dva različita stanovišta: a) sa stanovišta univerzitetskih nastavnika i b) sa stanovišta studenata. Oba ova prilaza u istraživanju su važna i korisna zato što se dopunjavaju i što pokazuju mišljenja i potrebe i nastavaika i studenata.

U prvom istraživanju (M. Krizmanić, V. Kolesarić, 1987) ispitivanjem je obuhvaćeno 86 nastavnika Univerziteta u Zagrebu. Iznećemo neke od zaključaka ovog istraživanja:

- 1.univerzitetski nastavnici opravdano smatraju svoju ulogu važnom i nužnom U brizi za darovite studente;
- 2.univerzitetski nastavnici pokazuju veliki interes za darovite studente i brigu o njima. Oblici podsticanja kojima se koriste i koje predlažu su adekvatni i trebalo bi ih podržati i dalje razvijati (B. Đorđević, 1987);
- 3.nedostaju adekvatne informacije koje bi nastavnicima omogućile bolje snalaženje. Potrebne su brošure i slični materijali kojih sada nema. Univerzitetskim nastavnicima treba nešto više govoriti o fenomenu darovitosti;
- 4.odgovori nastavnika takođe ostavljaju utisak dovoljno velike zbrke u mišljenjima, pristupima i aktivnostima, pa je i to jedan od argumenata za uspostavljanje sistematskog pristupa brizi za darovite studente.

Druge istraživanje je obavljeno sa studentima Univerziteta u Beogradu (B. Đorđević, J. Đorđević, 1992). Uzorak su činili 468 studenata društvenih, prirodno-matematičkih, tehničkih i medicinskog fakulteta.

Među pitanjima koja su se odnosila na studiranje, jedna grupa se odnosila na poželjna, ali i na nepoželjna svojstva univerzitetskih nastavnika. Iznećemo samo najbitnije nalaze o tome:

1. studenti u prvom redu cene svojstva ličnosti nastavnika (36,82%);
2. za studente je značajna komunikativnost nastavnika, odnos nastavnika prema studentima (19,11%), a zatim znanje i stručnost (18,74%);
3. predavačke sposobnosti nastavnika su na trećem mestu (14,22%);
4. svojstva nastavnika koja se odnose na poštovanje studenata i pružanje pomoći (11,11%).

1. Najvažnija svojstva ličnosti, po oceni studenata, su sledeća:

- smirenost;	- kritičnost;
- poštenje;	- dostojanstvo;
- originalnost;	- kulturni izgled i ponašanje;
- otvorenost duha;	- šarm;
- iskrenost;	- kreativnost.

Od ukupnog broja svojstava ličnosti nastavnika koja su studenti naveli, sledeća se izdvajaju po svojoj učestalosti:

- 1.kulturni izgled i ponašanje (20,72%)
- 2.duhovitost (13,04%)

¹⁹ 0 ovim istraživanjima u svetu zainteresovani čitaoci se mogu obavestiti u knjizi: Bosiljka Đorđević, Jovan Đorđević, Svojstva univerzitetskih nastavnika, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd, 1992, prvi deo.

3. humanost (9,21%)

Ova svojstva čine 42,97% od ukupnog broja iskaza o svojstvima ličnosti nastavnika.

Studenti su izneli i veliki broj svojstava ličnosti nastavnika koja mogu da remete ukupni rad i delovanje:

- nadmenost (uobraženost);
- arogancija i cinizam;
- omalovažavanje studenata;
- neobjektivnost;
- nedovoljna stručnost;
- uža svojstva ličnosti (nepoštenje, nestrpljivost, nervosa, cepidlačenje).
- nedostatak kulture;
- slabo prenošenje znanja;
- nebriga (za posao za studente);
- nerazumevanje studenata;
- nekorektno ponašanje;

Prema brojnosti iskaza i vrstama nepoželjnih svojstava, javilo se 5 grupa:

1. nepoželjna svojstva ličnosti nastavnika	50,49%
2. omalovažavanje studenata	17,35%
3. nekomunikativnost nastavnika i njihov loš odnos prema studentima	12,27%
4. slabe predavačke sposobnosti	10,44%
5. nedovoljna stručnost	9,45%

Od svih poželjnih (pozitivnih) osobina svojstva ličnosti nastavnika zauzimaju 36,82%, a negativna (nepoželjna) svojstva ličnosti 50,49%. Ako se tome dodaju i iskazi o omalovažavanju studenata (17,35%) slika je onespokojavajuća, jer ove dve grupe zauzimaju 67,84% od ukupnih iskaza srudenata. Nedovoljna stručnost i slabe predavačke sposobnosti zauzele su ukupno 19,89% (ili jednu petinu od ukupnih iskaza), što nedvosmisleno ukazuje na činjenicu da su studenti daleko osetljiviji na ljudska svojstva svojih nastavnika, nego na njihove stručne kvalitete.

Što se tiče darovitih i kreativnih srudenata, dobar nastavnik je onaj koji je, ne samo dobar stručnjak, kompetentan za oblast (predmet) koju predaje, već je:

- čovek širokih interesovanja, istraživačkog uma i bogatog znanja;
- kreativan i entuzijast;
- koji ima dovoljno energije
- koji je zainteresovan za svoje studente.

Dobar nastavnik darovite i kreativne studente podstiče na samostalan i stvaralački rad, na šire i prodbljeno čitanje, na istraživanja u oblasti njihovog interesovanja.

Na kraju, nameću se određeni zaključci koji bi se mogli formulisati na sledeći način:

1. neophodno je utvrđiti cilj, tj. šta društvo očekuje od darovitih i kreativnih. Taj cilj bi trebalo da bude deo obaveza u radu nastavnika i fakulteta;
2. otkrivanje i podsticanje darovitih i kreativnih u studentskoj populaciji treba da bude obaveza svih univerziteta. Neophodno je stvoriti široku bazu mogućnosti za sve darovite i kreativne studente, bez obzira gde žive i na kojem univerzitetu studiraju;
3. potrebno je obezbediti odgovarajuće informacije nastavnicima, a posebno mlađim saradnicima o svojstvima darovitih i kreativnih studenata, kao i o oblicima rada sa njima (knjige, brošure, predavanja i sl.);
4. obezbeđivati uslove za normalan rad: opremu, instrumente, aparate i druga sredstva, biblioteke, čitaonice za samostalan rad i učenje itd.

Prva tri zahteva se mogu realizovati bez velikih teškoća (materijalnih) i u relativno kratkom vremenu, pod uslovom (prepostavkom) da se oni smatraju društveno važnim. Što se poslednjeg uslova tiče, sasvim je jasno da će trebati još mnogo vremena i napora da društvo, pa i univerzitet kao njegov deo, uzmognu da sadašnju tešku situaciju postepeno počnu menjati i poboljšavati. Međutim, ako postoji cilj kome društvo teži i želja (namera) da se taj cilj ostvaruje, onda će se strpljivo, uporno i po etapama ići ka tom cilju.

Daroviti studenti (pojedinci) predstavljaju dragoceni deo svakog naroda koji, pod određenim uslovima, mogu da unaprede život u mnogo pravaca, pa im stoga treba pokloniti i odgovarajuću pažnju.

Jovan Đorđević

INDIVIDUALIZACIJA I PROBLEMSKA NASTAVA U RADU SA DAROVITIM I TALENTOVANIM UČENICIMA

Marlandovu definiciju darovitosti i pregled teorija koje se njome bave. Karakteristike i potrebe darovitih učenika, s posebnim osvrtom na ideju o individualizaciji nastave i učenja. Razmatranje problemske nastave i problemskog učenja u radu sa darovitim i talentovanim učenicima.

Definicija i teorije o darovitosti

Definicija o darovitosti koja se u Americi praktično najviše koristi je ona koja je u jednoj panel-diskusiji predložio Sidni Marland (Sidney Marland). Svoje shvatanje o darovitosti Marland je izložio u izveštaju koji je poznat kao "The Marland Report", na sledeći način: "Darovita i talentovana deca su ona koja su identifikovana od strane profesionalno kvalifikovanih lica, koja su zbog izuzetnih sposobnosti u mogućnosti da ostvare visoka postignuća. To su deca koja zahtevaju diferencirane nastavne programe i/ili službe, pored onih koje su predviđene redovnim školskim programima u cilju ostvarivanja njihovog doprinosa sebi i društvu". Ova deca, smatra Marland, pokazuju svoje potencijalne sposobnosti i ostvaruju ih, pojedinačno ili u različitim kombinacijama, u nekoj od sledećih oblasti: opštim intelektualnim sposobnostima, specijalnim akademskim sposobnostima, kreativnom ili produktivnom mišljenju, sposobnostima u vođstvu, vizuelnim ili sličnim umetnostima i psihomotornim sposobnostima (S. Marland, 1971).²⁰

U Međunarodnoj enciklopediji vaspitanja, raspravljujući o prirodi darovitosti, Pasou (A.H. Passow, 1985) izlaže pregled istraživanja, teorija i shvatanja darovitosti sledećih autora: Termana, L. Holingvort, P. Vitija, Recelsa i Džeksona, Renzulija, kao i svoju definiciju koju određuje kao "sposobnost za istaknuta dostignuća u bilo kojoj društveno značajnoj oblasti ljudskog delovanja", koje Pasou ograničava na: akademska područja (jezici, društvene nauke i matematika); umetnički domen (muzika, grafika, plastične i mehaničke umetnosti), kao i na oblasti ljudskih odnosa. Pasou naglašava da darovitost i talentovanost ne predstavljaju homogene grupe i da različita shvatanja o darovitosti imaju brojne izvore.

²⁰ Prema: A.H. Passow, Gifted and Talented, Education of, in: The International Encyclopedia, vol. IV, Pergamon Press, 1985.

Potrebno je izdvojiti i naglasiti teorije višestrukog talenta i višestruke inteligencije Tejlora (Taylor, C., 1979) i H. Gardnera (Howard Gardner, 1985).

Prema teoriji višestrukog talenta, najveći broj učenika je darovit bar u nekoj oblasti školskih postignuća. Tejlor, na primer, ukazuje da su sva deca darovita potencijalno, pa zato škola i nastavnici treba da nastoje da razvijaju široki raspon sposobnosti u brojnim oblastima i domenima školskih postignuća, a ne samo kada se to odnosi na pojedine učenike i pojedine sposobnosti.

Tejlor ukazuje da pojedinci imaju mnogo više talenta i potencijalnih mogućnosti u različitim područjima, nego što ih koriste i primenjuju u svakodnevnom životu, radu i aktivnostima. Tokom školovanja se, međutim, na to ne obraća pažnja, pa brojne sposobnosti i talenti bivaju neotkriveni, zakržljali ili izgubljeni, prigušeni nemarom i primenom neadekvatnih postupaka i metoda. Osnovu za svoju teoriju Tejlor je našao u Gilfordovom modelu strukture intelekta. Tejlor je posebno razradio šest osnovnih programa za razvoj: intelektualna darovitost, kreativnost, planiranje, diskusiju, predviđanje i komunikaciju. Postojanje i priroda višestrukog talenta, ukazuje Tejlor, može omogućiti da nastava i proces obrazovanja budu primereniji, adekvatniji i efikasniji, tako da pojedinac tokom redovne nastave, života i rada u školi, može da iskaže svoja znanja, interesovanja i mogućnosti, kao i da optimalno razvija svoje sposobnosti i višestruki talent.

Model i teorija Tejlora se veoma uspešno dopunjavaju i kombinuju sa idejom o višestrukoj (multiploj) teoriji inteligencije, izloženoj u studiji Hauarda Gardnera *Oblici mišljenja. Teorija o višestrukoj inteligenciji* (Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences, 1985). Gardner smatra da postoje ubedljivi dokazi o postojanju nekoliko autonomnih intelektualnih sposobnosti koje zajedno nazivamo "ljudska inteligencija". Prema shvatanju Gardnera, inteligencija može biti: *verbalno-lingvistička* (uključuje govorno izražavanje i fluentnost, kao i brojne oblike i mogućnosti tog izražavanja); *logičko-matematička* (povezana je sa onim što se naziva naučno mišljenje, odnosno rezonovanje (razmišljanje), kao i prepoznavanje oblika rada sa apstraktnim simbolima); *vizuelno-prostorna* (odnosi se pretežno na likovno izražavanje, crtanje, modelovanje, arhitekturu i sl.); *telesno-kinestetička* (sposobnost korišćenja tela za izražavanje emocija); *muzičko-ritmička* (prepoznavanje i korišćenje ritmičkih i zvučnih oblika i osetljivost na zvučne draži); *interpersonalna* (sposobnost da se živi i radi u grupi kao sposobnost komuniciranja); *intrapersonalna* (znanje o sebi, svojim osećanjima, ličnom izgledu i intelektualnim sposobnostima).

Gardner smatra da pojedinac nikada nije "jak" u jednom domenu inteligencije i da one mogu biti zasnovane i kombinovane na više prilagodljivih načina, zavisno od pojedinaca i kulture. Na ovaj način Gardner ruši uske modele psihometrijske teorije i informativnog procesa i daje široku konцепцију sposobnosti pojedinaca u mnogim domenima. Danas Gardnerov model multiple inteligencije ima veliki broj pristalica, kako među teoretičarima, tako i među praktičarima koji se bave problemima nastave i učenja, što ukazuje na šire mogućnosti njene primene u razvoju sposobnosti i efikasnosti učenja i nastave na svim nivoima obrazovanja. Polazeći od njene osnove, pojavili su se brojni pokušaji za njeno širenje među kojima je najpoznatiji onaj pod nazivom "Novi horizonti učenja".

Gardnerova teorija je podsticajna i izazovna, predstavlja osvežavajuće iskustvo i "otvorena vrata" ka novom gledanju na mogućnosti učenika. Ona je inspirativna za

sve one koji se bave problemima škole, nastave i učenja, da razviju model o tome kako intelektualne sposobnosti mogu da se razvijaju i vaspitavaju mnogo efikasnije u različitim situacijama i kulturnim sredinama. Ukazujući na veću raznolikost intelektualnih profila, Gardner smatra da učenici mogu da se prilagode da uspešnije uče, čak i u slučajevima kada im nastavno gradivo nije prilagođeno, pretežno zato što imaju neku vrstu jakih intelektualnih strana i strategija na osnovu kojih to mogu da postignu i ostvare.

Karakteristike darovitih učenika

Postoji veći broj obeležja, karakteristika i pokazatelja utvrđenih kod darovite dece. To može da ukaže na značajnu pomoć nastavnicima u radu sa ovom kategorijom učenika. Neka od tih svojstava i kvaliteta prisutnih kod ove kategorije učenika ne moraju predstavljati isključiva svojstva darovitih i talentovanih pojedinaca. Ukazaćemo na neka od takvih indikatora darovitih: koncentracija; povezivanje uzroka i posledica, apstraktno mišljenje; generalizovanje na osnovu niza činjenica; organizovanje i povezivanje iskustva; usvajanje i sagledavanje elemenata nekog problema; dovitljivost i imaginacija; tendencija da misle logično; težnja za klasifikacijom i razvojem ideja; kritički stav i nastojanje da postavljaju pitanja i traže odgovore; interesovanje za različita pitanja, stvari i probleme; upornost i entuzijazam; sposobnost uživljavanja - empatija; želja da raspravljaju o pitanjima i problemima koja ne privlače i ne interesuju druge učenike.

Potrebe darovitih učenika

Daroviti učenici imaju, pre svega, potrebu za izazovom zbog čega im treba omogućiti da rade nezavisno, samostalno ili u parovima i grupi. Potreban im je program koji će izazvati i podstićati njihove sposobnosti i interesovanja, kao i njihove težnje, ali i kvalifikovani i kompetentni nastavnici koji će ih podržavati, podsticati i usmeravati.

Od posebnog značaja za darovite su rasprave i diskusije koje im omogućavaju da nauče da procenjuju, da imaju drugačije prilaze i shvatanja i da situacije posmatraju sa mnogo i sa različitim stanovištima.

Darovite učenike treba stavlјati u situaciju da istražuju, pronalaze, rešavaju finalni poredak kao cilj pod pretpostavkom da im je poznata polazna osnova. Na ovaj način oni neće dolaziti do rešenja jednosmerno i jednostavnim putem, već jednom izlomljenom linijom, približavajući se, više ili manje, ili udaljavajući se od postavljenog cilja. Drugim rečima, valja im omogućiti da pokušavaju, istražuju, da budu aktivni i da do rešenja dolaze putem i koracima koji postepeno vode do cilja. J. Dewey opravdano ukazuje da je "svako mišljenje istraživanje, a svako istraživanje lično postignuće onoga koji ga sprovodi, čak i onda kada je ono što proučavamo i tražimo već poznato ostalima". Vežbanje u kritičkom mišljenju treba da sadrži predmete i sadržaje značajne za raspravljanje, personalne, socijalne ili intelektualne važnosti, koji nisu, ili nisu u dovoljnoj meri, sadržani u nastavnim programima i udžbenicima.

Osim toga, zadatak nastavnika je da znanja i veštine, koje su inače predviđene programima, pretvore u obrasce, probleme i vežbe tako da odgovaraju mogućnostima i potrebama učenika. Ovaj složen, ali i izuzetno značajan zadatak, mora poći od toga da se učenici oslobođe strepnji, da im se sadržaji pojedinih predmeta, ili njihovih delova, što više približe, da ih podstaknu na razmišljanje i diskusiju, na šire i dublje sagledavanje, kako bi im postali bliski, nešto što je uobičajeno i što se podrazumeva u redovnom nastavnom i školskom radu.

Vigotski posebno ukazuje da je u nastavi daleko važnije naučiti učenike da misle, rasuđuju, nego im saopštavati ova ili ona znanja. Pogrešno je mišljenje nastavnika, smatra Vigotski, da je neophodna maksimalna očiglednost i pojednostavljinje nastavnog gradiva. Naprotiv, *potrebno je stvarati povećane teškoće za dete* pošto se mišljenje uvek javlja iz teškoća.

Darovitim učenicima treba omogućiti da se upoznaju i da nauče-istraživačke metode, postupke i tehnike za nalaženje i beleženje, istraživanje i proveravanje različitih podataka, situacija, informacija, i zadataka. Treba zahtevati da kompletiraju svoje zadatke i da ih do kraja realizuju. Pošto je ideja jednom shvaćena, taj izazov treba usmeriti ka novim iskustvima. Mnoga darovita deca će svoj rad prekinuti i zaustaviti se zato što im nedostaje upornost, zahtevi traženja, da se zadatak završi, zbog čega njihovo postignuće često ne pokazuje njihove realne mogućnosti.

Daroviti imaju potrebu i da budu podsticani i ohrabrivani kako bi proširili svoja interesovanja. Praćenje samo jednog interesovanja može naneti štetu drugim interesovanjima, kao i što i brojna interesovanja mogu dovesti do prezasićenosti i zamora, pa i iscrpljivanja individualne energije.

Potrebe darovitih nameću zahtev da programi za njih budu diferencirani, individualizovani, modifikovani i revidirani uvek kada se za tim ukaže potreba i neophodnost. Pri sastavljanju ovih programa treba imati u vidu osnovne karakteristike učenja darovite dece, tj. da ona uče brzo i lako i da se tempo njihovog rada i učenja razlikuje od tempa ostalih učenika. Neophodno je da im se obezbedi individualno, individualizovano, samostalno i produbljeno učenje, oblici rada i primena nastavnih strategija koje će omogućiti prilagođavanje različitih sadržaja, postupaka, metoda, tehnika i stilova učenja njihovim potrebama i mogućnostima, motivaciji, interesovanju i stilovima. Imajući u vidu specifičnost, prirodu i potrebe darovitih, nastavni rad treba da im omogući da razvijaju: pozitivno samopoimanje, ljubav za učenje, želju da postignu najbolje rezultate, poštovanje i razumevanje rada i postignuća drugih, osećanje i odgovornost prema sebi, drugima, društvu i zajednici u kojoj žive.

Individualna nastava - individualizacija

Jedna od najznačajnijih inicijativa za poboljšanje efikasnosti nastave i obrazovnog procesa donela je ideju o individualizaciji nastave i učenja. Ova ideja se pojavila kao reakcija na to što su u tradicionalnoj nastavi, na svim nivoima, u svim vrstama škole, svi učenici poučavani na isti način i istim tempom. Pokazalo se da takav način rada ne odgovara podjednako svim učenicima. Učenici se, kao što je poznato, široko razlikuju prema svojim mentalnim sposobnostima i mogućnostima, brzini učenja i usvajanja, motivaciji, interesovanju i stavovima, načinima na koje odgovaraju na različita iskustva u pogledu učenja i nastavnih strategija. Zbog toga, mnogi

pedagoški stručnjaci, posebno didaktičari, smatraju da individualizovana nastava najefikasnije omogućava da se ovaj problem prevaziđe i reši na uspešniji način.

Individualizacija razrešava jedno od glavnih protivrečnosti razredno-časovnog sistema koji se sastoji u tome što su nastavni programi, metode i uslovi nastave jednaki za sve učenike, a njihove mogućnosti su veoma različite. Zbog toga se zapaža neravnomernost u usvajanju znanja, umenja i navika. Ova pojava je, smatra ruski pedagog Budarni, "povezana sa prisustvom značajnih individualnih razlika među učenicima i pojavljuje se na bilo kom materijalu (nastavnom gradivu), bilo kakvom sastavu razreda, kod bilo kog nastavnika. Nezavisno od sadržaja koji se uči, razreda, stepena znanja i iskustva, pedagoških veština, metoda i postupaka koje nastavnik primenjuje - brzina i kvalitet napredovanja učenika biće različiti".

Osnovna razlika između tradicionalne, konvencionalne i individualizovane nastave ne odnosi se toliko na to kakvo mesto zauzima učenje, već više na to, kako je sredina za učenje organizovana i kontrolisana da bi se dobili željeni nastavni tokovi i rezultati.

Ukazujući na bitna svojstva individualizovane nastave, Ganje i Brigs (Robert Gannei, Leslie Brigs, 1974) ukazuju i na probleme u vezi sa učenjem. U tradicionalnoj nastavi učenje se odvija u grupnoj aktivnosti iako je poznato da je učenje individualni proces. To dovodi do pogrešnog shvatanja da je učenje vrsta socijalne aktivnosti. Činjenica je da, dok "poučavanje" može najčešće da bude grupna aktivnost, "učenje" se odvija u okviru individualnog učenika. Ova činjenica se slaže sa naglašavanjem "unutrašnjih delova učenja" kao što je želja učenika da uči, spremnost da sledi savete i uputstva, pažnja prema postavljenom zadatku, pokušaj da se priseti relevantnih podataka ili spremnost da prihvati vođstvo nastavnika. Važnije od svega, možda i najkritičnije, je unutrašnji uslov koji proizilazi od efekata ranijeg učenja, koje učenik unosi u novu lekciju - njegove "polazne kompetencije" kako prema novom gradivu koje se uči, tako i njegovih opštih znanja i iskustava. Neki stepen unutrašnje aktivnosti, smatraju Ganje i Brigs, su i u najjednostavnijim oblicima školskog učenja.

Izlažući osobenosti individualizovane nastave, poznati švajcarski pedagog i sociolog R. Dotran (Rober Dottrens) ukazuje da je to "oblik nastave koji se zasniva na uzimanju u obzir činjenice da se deca razlikuju jedno od drugog i da imaju vlastite karakteristike, stepen i prirodu inteligencije, manifestovanje svog temperamenta i karakteristika itd.... "Individualizovani rad ne insistira na izvršavanju jednakih zadataka kod svih učenika, već na mogućnosti izbora onoga što im najviše odgovara" (Eduquer et instruire, ed. UNESCO, Nathan, Paris, 1966).

Individualizirati nastavu znači, u stvari, orijentisati se na realne tipove učenika, uzimati u obzir razlike među njima, uskladiti i varirati postupke i metode pedagoškog delovanja prema tim razlikama, pomoći učenicima da napreduju prema vlastitom tempu i mogućnostima. Razlike među učenicima odnose se na opšte sposobnosti, brzinu napredovanja, interesovanje, motivaciju, stavove, ali, takođe, i na posebne, specijalne sposobnosti. Individualizovana nastava je, zapravo, prilagođavanje didaktičkih aktivnosti učenicima, vodeći računa o njihovim individualnim osobenostima, što, zapravo, znači podsticati aktivnost pojedinaca na putu njihovog razvoja. Sa didaktičkog stanovišta ona može biti uspešna u meri u kojoj učenicima omogućava da radom i ličnom aktivnošću zadovolje kognitivne i radne potrebe i da razvija i poboljšava njihove mentalne sposobnosti.

Individualizacija je postupak nastave i učenja, prilagođen različitim interesovanjima, sposobnostima i potrebama pojedinih učenika, korišćenjem pojedinih delova nastavnog gradiva, diferenciranih prema individualnim razlikama i potrebama pojedinih učenika. To mogu biti projekti sa različitim stepenima napredovanja za različite učenike, posebno vođenje i usmeravanje učenika od strane nastavnika, primena i korišćenje različitih sredstava i radnog materijala, različiti zadaci, i testovi, praksa i vežbanje i sl.

Glavni cilj individualizacije je *učiti učenike učenju, formirati kod njih pozitivnu motivaciju za učenje i oslobođiti i razvijati potencijalne sposobnosti svakog pojedinca*.

U poređenju sa drugim metodama, postupcima i oblicima nastave, individualizacija ima sledeće prednosti:

- više odgovara potrebama i mogućnostima učenika i može se okarakterisati kao humanija od grupnih oblika nastave; ima više mogućnosti da se sa učenicima raspravlja, razgovara, diskutuje, eksperimentiše, postavljaju različita pitanja i zadaci, problemi, da se radi sa pojedincima, posvećuje im se više vremena i pažnje, čuju njihove želje, upoznaju njihove težnje, interesovanja, potrebe i mogućnosti;
- može se na različite načine prilagoditi mogućnostima i potrebama pojedinaca, različitim rangiranjima, omogućava veliki broj varijacija; može se koristiti u svim nastavnim predmetima, delovima pojedinih predmeta, sa pojedincima, parovima i grupama učenika, za čitavo radno vreme ili deo vremena, na redovnim nastavnim časovima, u vanrazrednom i vanškolskom radu i aktivnostima;
- omogućava da učenici aktivnije učestvuju u nastavi, radu i učenju, da više dolazi do izražaja njihovo angažovanje, inicijativa, originalnost i stvaralaštvo;
- dozvoljava učenicima da upoznaju svoje prednosti i mogućnosti, kao i slabosti i nedovoljnosti;
- oslobođa nastavnika rutinerstva i šablonskog rada, omogućava da se ide u susret potrebama učenika, da zauzima realne stavove prema svakoj grupi i pojedincu, da posveti više vremena učenicima kojima je neophodna pomoć i podrška.

Poznati švedski psiholog i pedagog Torsten Husen smatra da će najradikalniji preobražaj metoda rada u školi, koji se ocrtava u budućnosti, biti razvoj potpune individualizacije nastave i učenja. Nastavnik će postati osoba koja određuje nivo znanja i sposobnosti svakog pojedinca, koja se brine da mu pruži odgovarajuće sadržaje i praksu i koji usmerava i kontroliše njegovo napredovanje. Nastava će biti organizovana i planirana tako da svaki učenik može raditi i učiti svojim tempom, prema svojim interesovanjima, težnjama i mogućnostima i u najpovoljnijim uslovima. Treba težiti, smatra Husen, ka idealu da se svakom učeniku obezbedi ono što je nekada bila isključiva privilegija aristokratije, naime, da svaki ima svog "ličnog" učitelja.

Savremena škola mora mnogo više pažnje da posveti učeniku, njegovoj originalnosti i preovladavanju protivrečnosti kao što su: autoritet i sloboda, rad i spontanost, program i slobodan rad. Škola treba da pomogne učenicima da otkrivaju i da upoznaju sopstvene stvaralačke mogućnosti i sposobnosti i da formira uslove u kojima će te sposobnosti uspešno moći da se razvijaju i usavršavaju. Da bi prevazišla tradicionalne slabosti i ograničenosti, škola mora mnogo energičnije i doslednije da ruši prepostavke o postojanju hipotetičnog "srednjeg učenika", ali i učenika koji su "sposobni za sve", na koje je svojevremeno ukazivao Emil Planšar (Emile Planchard).

Problemska nastava i problemsko učenje

Savremena istraživanja psihologa i pedagoga o heurističkim (istraživačkim) načinima mišljenja, problemskim situacijama u nastavi, nastavi putem otkrića i problemskoj nastavi, ubedljivo pokazuju da je saznajna aktivnost učenika u rešavanju zadatka istraživačkog i problemskog tipa drugačija od rešavanja standardizovanih zadatka, zadatka postavljenih prema određenom obrascu ili onih koji se rešavaju na osnovu već utvrđenih šablonu, načina i postupaka. Istraživačka aktivnost protiče intezivno, u mnogim slučajevima i burno, i u njoj se u traganju za odgovarajućim rešenjima, intenzivno odvijaju, pored emocionalnih, i složeni misaoni procesi i druge značajne intelektualne aktivnosti.

Poznato je da u svakoj nastavnoj situaciji neće doći do željenih aktivnosti i misaonih procesa. Učenici će, manje ili više, biti pasivni ako su u procesu nastave, pri usvajanju apstraktnih činjenica, pretežno insistira na opažanju elemenata na način kako ih sami nastavnici izlažu, prikazuju i naglašavaju, odnosno ako im se nešto samo prikazuje, ili im se određeni zakoni prenose u gotovom vidu. Efikasnije je kada se učenicima omoguće brojne i raznovrsne prilike i mogućnosti za sticanje iskustava, u različitim, novim i drugačijim situacijama; ako im se omogući da "vide" tamo gde ranije nisu videli i "zapaze" ono što do tada nisu uočili i zapazili; ako se dovedu do samostalnog stava u ispitivanju i otkrivanju bitnih, suštinskih faktora koji dovode do rešavanja postavljenog problema ili sagledavanja postavljenog cilja.

Misaoni procesi učenika biće pokrenuti kada iz izložene situacije uspeju da sagledaju i da izdvoje činjenice (veze i odnose) koje imaju odlučujući značaj za rešavanje postavljenog zadatka ili problema. Rešavanje problema podrazumeva relativno samostalno otkrivanje zakonitosti kao i omogućavanje da učenici dođu do samostalnih, slobodnih i originalnih otkrića, makar i u relativnom smislu. Bez ovoga, učenici najčešće pasivno i mehanički usvajaju gradivo. Bruner ukazuje da učenici u školama, u suštini, treba da oponašaju stavove i mišljenja naučnika - istraživača, da iznova otkrivaju istine i dolaze do novih saznanja. U vaspitno-obrazovnom pogledu nije u pitanju značaj dobijanja rezultata, subjektivno dolaženje do istine, već *proces istraživanja*, koji učenicima omogućava da sami, samostalno, prema svojim mogućnostima, primenjuju prethodna znanja i iskustva, veštine i postupke u *samostalnom sticanju znanja*.

Smisao, suština problemske nastave i učenja sastoji se, u stvari, u stvaranju posebnih situacija u nastavnom procesu kada učenik više ne može da se orijentiše na put rešenja koji mu ukazuje samo nastavnik. Upravo u problemskoj situaciji pokazuje se protivrečnost među znanjima koja učenici imaju i zadatka koji se pred njih postavlja, između zadatka koje treba rešiti i načina rešavanja koje oni poznaju i u kojima su prethodno ovladali. U problemskoj nastavi postoji mogućnost da se, u nizu drugih, odabere svoj, svojevrstan put, poseban i originalan. To su zapravo situacije u kojima nedostaje neki značajan podatak, ili elemenat, da se postigne određeno teorijsko ili praktično rešenje, samostalno otkrije poseban put, način ili postupak, uz angažovanje složenih misaonih aktivnosti, a ne da se pruži unapred naučni, rutinski ili konvencionalan odgovor.

Rešavanje problema je prepostavka problemske situacije u kojoj se, kao što je ukazano, ostvaruju teorijski ili praktični zadaci, za čije rešavanje prethodno stečena

znanja, iskustva i tehnike nisu dovoljni, zbog čega se javljaju subjektivne potrebe za novim znanjima, spretnostima, veštinama i tehnikama. Nove saznajne potrebe izazivaju i nameću nove saznajne aktivnosti i interesovanja.

Problem se uvek javlja kao problem za određenog pojedinca kada nađe na teškoće i prepreke u zadovoljavanju svojih ciljeva i težnji i nastaju onda kada se nađe na određene prepreke i teškoće, a cilj im se ne može ostvariti na osnovu do tada važećih načina i postupaka već treba pronaći put za njeno prevazilaženje. Stečena znanja i iskustva se sada primenjuju na nove uslove i situacije, na jedan drugačiji i nestereotipan način, što dovodi do različitih intelektualnih operacija i procesa, kada dolaze do izražaja intenzivni misaoni napor.

Polazna tačka za "problem" je problemska situacija koja učenika stavlja u položaj da ima teškoće i želju da se one prevaziđu i savladaju. Od posebnog je značaja što pri rešavanju problema postoje mogućnosti da, u nizu drugih, svaki učenik može odabratи svoj, poseban put.

Pošto se više ne radi o običnoj umnoj aktivnosti, ubičajenim umnim aktivnostima i operacijama, već o aktivnom mišljenju putem problemske situacije, o ulaganju umnih npora, to se kod učenika, kako opisuje Nahmutov (M. I. Mahmutov, 1977, 1979), "formiraju saznajni interesi i modeliraju intelektualni procesi koji su adekvatni stvaralaštву. U takvим situacijama dolazi, dakle, do složenih misaonih aktivnosti, razmišljanja i traganja na intenzivniji način, koji su od posebnog interesa za razvoj ličnosti (domišljanje, upoređivanje, izbor rešenja, iznošenje argumenata i dokaza, proveravanje pravilnosti odabranih puteva i postupaka, analiza rezultata i dr.).

Može se reći da je rešavanje problema *stvaralačka aktivnost* kojom se, u susretu sa posebnim zahtevima, traži otkrivanje novih rešenja. Pretpostavka za ovu aktivnost je učešće i angažovanje svih misaonih činilaca, u različitim kombinacijama i na različite načine.

Problemi su po svome karakteru i složenosti različiti, pa postoje različita shvatanja o njihovoј podeli i klasifikaciji (R. Dominowski, 1970; N.B. Henry, 1950; N.M. Mahmutov, 1975 i dr.). Za nas je realno i prihvatljivo shvatanje Mahmutova koji pravi razliku između *teorijskih* i *praktičnih* problema, ali im dodaje i *umetničke*. Teorijski (intelektualni, naučni) problemi podrazumevaju traženje i otkrivanje nekog novog pravila, zakona, teorije i sl. U praktičnim problemima insistira se na traženju praktičnih rešenja, odnosno traženju načina da se poznata znanja primene na nove situacije, konstruisanje, menjanje. Podela na probleme teorijskog i praktičnog karaktera se, međutim, ne bi smela shvatiti striktno, bukvalno, jer je za rešavanje praktičnih problema neophodno i učešće intelektualnih radnji. Teorijski problemi kod subjekata pretežno razvijaju potrebu za *razumevanjem*, dok problemi praktičnog karaktera, zbog svoje prirode, zahtevaju *delanje* u praktičnim pravcima i potrebu za takvim načinima i aktivnostima. Umetnički problemi se, pak, odnose na umetničko odražavanje stvarnosti na osnovu stvaralačke imaginacije, koja uključuje literarna dela, crtanje, likovno i muzičko izražavanje, igre i sl. Sve ove oblasti karakteriše postojanje produktivne, stvaralačke delatnosti učenika i svi se mogu ostvariti u različitim domenima realizacije pedagoškog procesa.

Imajući u vidu dve osnovne vrste potreba kod učenika, potrebu za rešavanjem praktičnih pitanja, praktičnim delovanjem, i potrebu za razumevanjem i saznavanjem, program rada, posebno sa decom predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta, treba da

zadovolji njihove potrebe i interesovanja. Za učenike ovog uzrasta značajne su obe vrste potreba: oni imaju potrebu da delaju i imaju potrebu i da *saznavaju*, kako zbog svoje dinamične prirode, tako i zbog neophodnosti da stiču različita znanja i iskustva - praktične i teorijske prirode i karaktera.

Jedan od razloga neefikasnosti škole i nastave u podsticanju interesovanja za otkrića i probleme, osetljivosti za njihova uviđanja i rešavanja, jeste nedovoljno vođenje računa o stvarnim mogućnostima učenika određenog uzrasta, njihovih prethodnih znanja i iskustava, o *realnom odmeravanju zahteva* koji im se postavljaju. Mogućnosti učenika zavise od većeg broja činilaca: stepena intelektualnog razvoja, obima iskustava i informacija u pojedinim naučno-nastavnim disciplinama i područjima, emocionalnog stanja, mogućnosti, želja i potreba, kao i motivacije koja utiče na aktivran odnos prema problemu i deluju na ulaganje neophodnih napora potrebnih da se pojedinac priseti relevantnih činjenica, veština, metoda i tehnika. Poznavanje i uvažavanje mogućnosti učenika pojedinih uzrasta i njihovih posebnosti, težnji i interesovanja, utiče na odmeravanje zahteva. Svaki zahtev neće uticati na angažovanje i pokretanje misaonih procesa, niti će svaki zadatak predstavljati problem. U problemskoj situaciji učenik se nalazi pred neophodnošću da pronađe i primeni postupak, način i šemu rešenja koju pre toga nije imao u svom iskustvu i svojoj praksi. Zbog toga je neophodno voditi računa o stvaranju određenih *uslova* i prilagođavanju problema i problemskih zadataka stvarnim mogućnostima učenika. Mnogi psiholozi, pedagozi i didaktičari posebno ukazuju na ovaj problem (Cz. Cupusiewicz, 1960; T.R. McConnelly, 1964; Z. Pietrasinska, 1964; H. Aebly, 1966; W. Okon, 1968; V.A. Kriteckii, 1971. i dr.).

Proučavajući različite tipove i načine rešavanja problema, Ganje (R.N. Gagne, 1965) je ukazao na nekoliko uslova od kojih zavisi njihovo uspešno rešavanje. Ganje smatra da su u procesu rešavanja problema značajna sledeća tri uslova: 1. onaj ko uči mora biti u stanju da se *priseti* relevantnih načela koje je prethodno usvojio; 2. načela koje učenik treba da iskoristi i primeni tokom rešavanja problema moraju biti *dostupna*, tj. ona mora biti u stanju da se "seti" svih relevantnih načела, i to u jednom trenutku, kako bi mogao da ih primeni; 3. verbalna uputstva mogu navesti onoga ko uči da se usmeri i *razmišlja u više pravaca*. Ovo vođenje može veoma mnogo da varira, ali ni u kom slučaju ne sme da opiše aktuelno rešenje. Pojedinac koji uči, u stvari, otkriva za sebe načelo višeg reda, što predstavlja i ključ efikasnosti u procesu rešavanja problema kao određenog tipa učenja. Bez prethodnog poznavanja problema i bez ikakvog vođenja, navodi Ganje, učenici će pokazati izraziti neuspeh pri rešavanju i pronalaženju adekvatnog odgovora.

U savremenoj nastavi i obrazovanju manje se insistira na sticanju specifičnih znanja, a više na razvijanju *univerzalno primenljivih intelektualnih sposobnosti*, kao instrumenata za sticanje znanja i rasuđivanje o njima. Učenje metoda, postupaka i tehnika intelektualne prerade je efikasnije (one se mogu primenjivati na brojne različite i nepredvidljive situacije) od sticanja specifičnih znanja. Predmeti našeg saznavanja i delovanja su, prema savremenim shvatanjima, sve manje neposredni. Za adekvatno razumevanje pojedinac je sve više upućen na poznavanje funkcionalnih zavisnosti, poznavanje geneze odnosa stvari, njene formalne strukture, redosleda u nizu, ili sklopa uslova. Za ovo pojedinac mora da raspolaze solidno izgrađenim sistemom šema delovanja, kategorija i hijerarhija značenja, koje može upotrebiti na osnovu spoljašnjih

podataka. Tek tada je pojedinac u stanju da učini onaj neophodan korak "preko date informacije" i da tako svoju ljudsku "oblast formiranja" dalje pomera u svojim granicama.

Prelazak u visoko industrijalizovano i postindustrijsko informaciono doba, u koje smo uveliko zakoračili, sa ogromnim napretkom i razvojem nauka i tehnike, sa velikim promenama u socijalnim institucijama i rastućim raznovrsnostima u društvu, uticaće da se škola suoči sa izazovom *prilagođavanja novim realnostima*. Društvo će u odnosu na proizvodnju i na brojne potrebe, određivati različite ciljeve koji mu odgovaraju, ali će morati da vodi računa da oni odgovaraju i potrebama, interesovanjima, težnjama i mogućnostima pojedinaca koji u svemu tome aktivno učestvuju.

Jovan Đorđević

DAROVITI UČENICI I RAZLIČITI DIDAKTIČKI OBLICI I ORGANIZACIJA RADA SA NJIMA

Kako se individualizacijom, personalizacijom, diferencijacijom, problemskom nastavom, različitim dodatnim aktivnostima i primenom odgovarajućih i primerenih nastavnih metoda i postupaka, mogu na adekvatan način zadovoljiti potrebe, mogućnosti i interesovanja darovitih učenika. Intelektualna izuzetnost kao kompleksan i višedimenzionalan konstrukt - mogućnosti proučavanja sa više stanovišta: u odnosu na sastav (mentalni mehanizmi koji određuju nivoe izuzetne inteligencije); sa stanovišta iskustva (rešavanje pitanja elemenata novine, da se oblikuju mehanizmi za preradu informacija); sa tekstualnog, praktičnog stanovišta (sposobnost da se prilagođava, menja i bira sredina). Na osnovu Sternbergerovog shvatanja izdvajaju se tri manifestna oblika inteligencije: analitička, sintetička i praktična. Za svaki od ovih oblika predstavljaju se specifični metodološki postupkci za analizu i merenje. Sternbergovo shvatanje širokog koncepta za analizu fenomena složenosti intelektualne izuzetnosti i posebnosti na osnovu koga se postavlja koncept inteligencije uspeha.

Daroviti i talentovani su dva najviše upotrebljavana termina za označavanje osoba koje pokazuju mogućnost za posebna, izvanredna postignuća ili za one koji su već pokazali ili postigli neobična postignuća. Koriste se i izrazi kao sto su: bistro, sposobni, izuzetni, superiorni, oni koji brzo i lako uče, geniji i dr.

Ponekad se takvim terminima pridodaju i dodaci: mentalno, akademski, umetnički, kreativni, a ide se i na dalje preciziranje kao: visoki, neobični, izuzetni, duhoviti, izvanredni. U pregledu 126 istraživačkih projekata, Njulend (Newland, 1955) je pronašao oko 51 različitih izraza upotrebljenih za označavanje, karakterizaciju, proučavanje darovite populacije. Ova raznovrsnost ukazuje na odsustvo jedne uniformno prihvaćene odredbe bilo od strane istraživača, bilo školskih i drugih praktičara (prema: Pasow, A. H., 1985).

U našem zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, u poglavljju o ciljevima obrazovanja i vaspitanja, govori se o osobama sa posebnim sposobnostima koja imaju pravo na uvažavanje svojih posebnih obrazovnih i vaspitnih potreba.

Učenici se veoma razlikuju po svojim mentalnim sposobnostima, brzini učenja, motivaciji, interesovanjima i stavovima, prema postignućima, načinima na koje odgovaraju, na različita iskustva u pogledu učenja i nastavnih strategija. Oni se

razlikuju ne samo po inteligenciji, već i prema stvaralaštvu, a i prema interesovanjima. Klos (A. Clause, 1972) je izvršio sledeću klasifikaciju učenika prema interesovanjima: mehanička i manipulativna interesovanja, društvena, matematička, muzička, umetnička, naučna, literarna i druga interesovanja, uključujući fizički napor i aktivnosti. Pri tome to pokazuje na koji način i u kom pravcu nastavnik može da ima ideju o učenicima u razredu i da im ukaže na mogućnosti i bogatstvo interesovanja u nastavi i učenju.

Jedna od velikih teškoća se nalazi u organizaciji razredno-časovnog sistema u kome su nastavni programi, metodike i uslovi nastave, uglavnom isti za sve učenike a njihove mogućnosti su veoma različite, što utiče na neravnomernost u usvajanju znanja, umenja i navika.

Sternberger (R. Sternberger, 1985, 1998), raspravljujući o problemu darovitih učenika, ukazuje da je intelektualna izuzetnost kompleksan i višedimenzionalan konstrukt koji se može proučavati sa više stanovišta: u odnosu na sastav (mentalni mehanizmi koji određuju nivoe izuzetne inteligencije); sa stanovišta iskustva (sposobnosti da se rešavaju pitanja elemenata novine, da se oblikuju mehanizmi za preradu informacija); sa tekstualnog, praktičnog stanovišta (sposobnost da se prilagođava, menja i bira sredina). Na osnovu Sternbergerovog shvatanja mogu se izdvojiti tri manifestna oblika inteligencije: analitička, sintetička i praktična. Svaki od ovih oblika zahteva posebne i specifične metodološke postupke za analizu i merenje. Sternberger smatra da je za analizu fenomena složenosti intelektualne izuzetnosti i posebnosti neophodan široki koncept, pa u okviru ovog zadatka on postavlja i predlaže koncept inteligencije uspeha.

Pod sposobnošću za visoka postignuća Marland (Marland, S.P., 1971) podrazumeva osobe koje postižu visoke rezultate i/ili potencijalne sposobnosti, bilo pojedinačno ili u kombinaciji, u nekoj od sledećih oblasti: opšte intelektualne sposobnosti; posebne, specijalne akademske sposobnosti, kreativno ili produktivno mišljenje, sposobnosti za vođstvo, za vizuelne umetnosti, kao i psihomotorne sposobnosti.

Slično shvatanje o određivanju talenta i ostvarivanje visokih postignuća ima i Pasou (Pasow, A. et all, 1955).

H. Gardner (Howard Gardner, 1983, 1999) smatra da pri određivanju visoke intelektualne obdarenosti treba uključiti postojanje većeg broja inteligencije (lingvističku, logičko-matematičku, muzičku, prostornu, psihomotornu, kinestetičku inter i intra-personalnu). Gardner ukazuje da postoje i atipične inteligencije koje su, prema njemu, skoro potpuno neistražene i izrazite su u okviru nekih specifičnih zadataka čija se evaluacija može obaviti jedino strogo profesionalnom metodologijom.

Gardner pravi razliku između individualno specificne inteligencije; inteligencije specifičnih područja (u kojima se iskazuje ono što je izvanredno) i inteligencije specifične društveno-manifestnim područjima izuzetnog i briljirajućeg.

Prva kategorija može biti analizovana u okvirima neurobiologije; druga održava nivoe rezultata i uspeha u disciplinama zanatstva, sporta, umetnosti i dr., specifične kulture u kojoj je rođena ili inkulturisana ličnost; a treća kategorija predstavlja sociološki konstrukt koji uključuje institucije i mehanizme za promociju, socijalne grupe koje su nosioci sudova o vrednostima individualnih rezultata i

ostvarenja. Sve pomenute kategorije su povezane, prepliću se i prožimaju na određeni način.

Daroviti i talentovani učenici ulaze u izvanredne različitosti oblika, formi i obima. Neki su samo iznadprosečni u odnosu na primenjene kriterijume; drugi su posebni, neobični i izuzetno retki; jedni su talentovani samo u jednoj oblasti (područja ili domenu), dok su drugi praktično sposobni u većem broju oblasti; neki poseduju izvanredne sposobnosti, ali i relativno nisku motivaciju ili interesovanje za razliku od drugih, koji su visoko talentovani, ali i motivisani. Neki ostvaruju visoke rezultate i brzo primaju i prerađuju informacije, dok drugi koriste i upotrebljavaju znanja u novim i različitim putevima. Neki manifestuju veoma rano neobične potencijale, dok se kod drugih to javlja mnogo kasnije. Može se reći da daroviti i talentovani ne predstavljaju homogenu grupu, pa različita poimanja o darovitosti imaju brojne i različite izvore i shvatanja. Zbog toga programi za darovite moraju biti individualizovani, diferencirani, modifikovani i revidirani, uvek kada se za tim ukaže potreba. Pri tome treba imati u vidu osnovne karakteristike darovitih učenika i njihov stil i način učenja: oni uče brzo i lako, a tempo njihovog rada i učenja razlikuje se od tempa ostalih učenika. Neophodno je da im se obezbedi produbljeno učenje, vrsta rada i primena nastavnih strategija koje će omogućiti prilagođavanje različitih programskih sadržaja, stilova i načina učenja njihovim mogućnostima, potrebama i interesovanjima.

U našim društvenim, prosvetnim i školskim uslovima nije opravdano izdvajati darovite učenike osnovne, obavezne škole iz redovnih razreda zato što je to period opšteg i intelektualnog razvoja kada je ovaj proces u toku i kada nije završen. Treba, takođe, ukazati i da period prerane selekcije i diferencijacije, ne samo da može biti neopravдан sa društvenog stanovišta, već i štetna sa psihološkog. Mađarski psiholog Laslo Nad (Nady Laszlo) smatra da je vreme formiranja stalnog interesovanja u periodu razvoja između desete i četrnaeste godine, pa diferencijaciju treba sprovoditi posle tog perioda.

Valac i Kogan (Wallach, M. and Kogan, N., 1969) su utvrdili da su talentovani (daroviti) učenici uvereni u svoje sposobnosti i mogućnosti, da ih kategoriše unutrašnja sloboda i odgovarajući nivo samokontrole, dobra socijalna integracija, nezavisnost u suđenju i delovanju, interesovanje za novo i nepoznato. Odlikuje se, takođe, i velikim kognitivnim mogućnostima, bogatim i raznovrsnim leksičkim fondom, strašću za čitanjem enciklopedija, rečnika, priručnika i određene literature, raznim vidovima kolekcionarstva.

Individualizacijom, personalizacijom, diferencijacijom, problemskom nastavom, različitim dodatnim aktivnostima i primenom odgovarajućih i primerenih nastavnih metoda i postupaka, mogu se na adekvatan način zadovoljiti potrebe, mogućnosti i interesovanja darovitih učenika.

Individualizacija, individualizovana nastava i učenje

Američki psiholozi Gejdž i Berliner (Gage, N.L. and Berliner, D.S., 1975) smatraju da se o individualizovanoj nastavi može govoriti... "kada su zadaci nastave, materijali za učenje, sadržaji i nastavne metode specijalno odabrane za pojedine učenike ili za manju grupu učenika sa zajedničkim karakteristikama". Pomenuti autori ukazuju da je termin adaptivan pogodniji od termina individualizovan u tom smislu što

je lakše da se shvati da adaptivna nastava može da se primeni istovremeno u više grupa učesnika.

Francuski psiholog Anri Piron (Henry Piron), u svom Psihološkom rečniku (1973), određuje individualizaciju kao “pedagoški postupak koji, nasuprot frontalnoj nastavi, dozvoljava svakom učeniku u razredu da u jednom vremenskom periodu, više ili manje dugom, obavlja individualizovani rad koji je sam odabrao nastavnik, a koji odgovara njegovim stvarnim mogućnostima“.

Individualizovati nastavu znači orijentisati se na realne tipove učenika, uzeti u obzir razlike među njima, uskladiti i varirati metode i postupke pedagoškog delovanja prema tim razlikama, pomoći učenicima da napreduju prema vlastitom tempu i mogućnostima.

Glavni cilj individualizacije je naučiti učenike da uče, formirati kod njih pozitivnu motivaciju za učenje i oslobođiti potencijalne sposobnosti svakog pojedinog učenika. Pod potencijalnim sposobnostima misli se na složenu sposobnost pojedinca koja se manifestuje u svakoj pozitivnoj reakciji za koju je on sposoban. Ona se pojavljuje iz same ličnosti, a vaspitni, obrazovni i drugi procesi je mogu razvijati ili menjati.

Poznati švajcarski pedagog i sociolog Rober Dotran opisuje individualizovani postupak kao rad koji se ne sastoji u tome da svi individualno rade isti posao, već da se za svakog bira poseban rad koji mu odgovara. “Jedino individualizovana nastava, smatra Dotran, može da vodi računa o razlikama među inteligencijama dece u jednom istom razredu, o sposobnostima pojedinaca, o njegovom ritmu i varijacijama u radu i učenju, o njegovim afektivnim varijacijama, o premorenosti i svim ličnim činiocima koji utiču na njegovu afektivnost i na njegovo ponašanje u školi“.

Individualizovana nastava nastoji da sve učenike usmeri i aktivira prema njihovim stvarnim mogućnostima i sposobnostima, kao i da podstakne njihove sposobnosti u odnosu na oblike, ritmove, sopstvene snage i originalnosti. Tada i lične aktivnosti i zalaganja učenika dolaze do izražaja. Individualizovana nastava posebno odgovara potrebama, mogućnostima i interesovanjima darovitih, talentovanih i sposobnih učenika:

- nastavnik ima više mogućnosti da sa učenicima raspravlja, eksperimentiše, postavlja različita pitanja, zadatke i probleme, bavi se pojedincima i njihovim problemima, posvećuje im više vremena i pažnje, upoznaje njihova interesovanja, mogućnosti i preokupacije;

- individualizacija se može na različite načine prilagoditi potrebama, mogućnostima i stilu pojedinih učenika; može se različito rangirati, omogućava više varijacija; može se primenjivati počev od malih modifikacija u grupnoj nastavi, do potpuno nezavisnog učenja;

- učenici aktivnije ugestuju u individualizovanoj nastavi i učenju, vise dolazi do izražaja njihova inicijativa, kreativnost i stvaralaštvo;

- individualizovani rad zadovoljava potrebe za takmičenjem ne samo sa drugima, već i sa samim sobom;

- individualizovani nastavni postupci dozvoljavaju učenicima da upoznaju svoje stvarne mogućnosti i granice, teškoće i probleme, a nalaze opravdanje i u otkrivanju specijalnih sposobnosti kod pojedinih učenika;

- ova vrsta nastave oslobađa nastavnike rutinerstva i poučavanja, a pripremljeni programi i materijali pomažu im da idu u susret potrebama učenika, da zauzimaju različite stavove prema svakoj grupi i svakom pojedincu, posvete više vremena učenicima kojima je neophodna posebna pomoć i podrška u radu, koncipiraju smišljen program rada, postignu neophodno potrebnu klimu za rad i učenje.

Svaki nastavnik može doprineti individualizaciji nastave, rada i učenja primenom sledećih mogućnosti:

- integrisanjem ukupnog iskustva u radu sa učenicima;
- pružanjem alternativnog i izbornog učenja;
- poboljšanjem kvaliteta interpersonalnih odnosa;
- efikasnjem modifikovanjem i korišćenjem sredine za učenje;
- uključivanjem učenika i roditelja u planiranje, kako vanrazrednih, tako i školskih aktivnosti učenja.

Individualizacija ne isključuje već podrazumeva korišćenje najrazličitijih oblika, metoda, sredstava i postupaka. Rasmatrajući ovaj aspekt problema individualizacije R. Dotran ukazuje na sledeće:

“Organizacija individualnog rada u razredu i njegova veza sa kolektivnom nastavom ili sa radom u ekipama, predstavljaju harmonično jedinstvo tehnike školskog rada zasnovanoj na jednoj koncepciji intelektualnog vaspitanja koja je mnogo više od nastave koja se daje pod običnim uslovima“.

Savremena škola mora posvetiti mnogo više pažnje originalnosti učenika i preovladavanju postojećih protivrečnosti, kao što su: autoritet i sloboda, rad i spontanost, program i slobodan rad. Škola treba da pomogne učenicima da otkriju sopstvene stvaralačke sposobnosti i da formira uslove u kojima će se te sposobnosti moći nesmetano da razvijaju. Da bi prevazišla tradicionalne slabosti, škola mora mnogo energičnije i doslednije da razbija zablude o postojanju “hipotetičnog srednjeg učenika” i “učenika koji su sposobni za sve”, na koju je svojevremeno ukazivao Plasar (Planchard).

Diferencijacija. Diferencirana nastava.

Ljudi se razlikuju osobenostima pamćenja, stilovima opažanja, dominirajućim karakterom mišljenja, prema svojim zadacima i dr. Različiti uslovi različita životna iskustva, različiti stepen uspešnosti učenja u pojedinim fazama obrazovanja, karakter nastave u kojoj učestvuju, određuju razlike među učenicima. Zbog toga, ako želimo da nastavni proces do maksimuma razvija sve učenike, onda je pri izboru formi, metoda i nastavnih sredstava neophodno ostvariti diferencirani pristup, pri čemu njegovoj primeni postoji čitav niz teškoća. Jedna od teškoća je izbor osnova za podelu učenika na grupe u okviru razreda. Podela učenika na grupe sama po sebi nije dovoljna. Osnovni cilj u pedagoškom radu je adekvatna individualizacija nastave (nastavnog gradiva) i prilagodavanje pedagoških metoda mogućnostima učenika. Diferencijacija treba da obezbedi neophodne vaspitno-obrazovne efekte.

Što se nastava više orijentiše na potrebe i sposobnosti pojedinih učenika, diferencijacija se više približava individualizaciji. Poštovanje principa individualizacije obavezuje nastavnike da vode računa upravo o diferencijaciji u nastavi. Diferencijacija

nastave uzima u obzir ritam razvoja pojedinih učenika, a razvijanje individualnih sposobnosti stalno i ponovo se proverava postavljanjem diferencijalnih zahteva. Zbog toga se ne može govoriti o pravilnom diferenciranju ako se ona ne prilagođava i zahtevima individualizacije.

Osnovni princip diferencijacije ne treba da se odnosi toliko na diferencijaciju sadržaja obrazovanja (jednima lakše, prostije i jednostavnije, a drugima teže i složenije), koliko na diferencijaciju da se pomogne učenicima od strane nastavnika ali bez bitnog snižavanja složenosti nastavnog gradiva (obrazovnog sadržaja). Jedni učenici imaju veću potrebu da im se pruži pomoć, drugima je potrebna samo povremena pomoć, dok trećima treba dozvoliti potpunu samostalnost. Ako se diferencira, ne samo obim i složenost nastavnog gradiva, već i pružanje podrške i pomoći pojedinim učenicima, onda takav zahtev, smatra Jurij Babanski, omogućava da učenici postignu maksimum svojih sposobnosti što odgovara i kriterijumima optimizacije.

U okviru diferencijacije u našoj školskoj praksi primenjuje se, delimično spoljašnja, a delimično i unutrašnja diferencijacija. Spoljašnja diferencijacija predstavlja organizovanje posebne diferencirane nastave za učenike određenih sposobnosti i talenata (muzičke škole, baletske škole, matematičke, lingvističke i sportske gimnazije, škole za moderni dizajn i dr.). U redovnoj nastavi, za učenike koji pokazuju izrazitije sposobnosti za pojedine naučno-nastavne discipline, oblasti ili područja, kao i posebne sklonosti, težnje i interesovanja, primenjuju se: dodatna i fakultativna nastava, metodsko diferenciranje, medijalno diferenciranje, tematsko diferenciranje. Posebno ćemo ukazati na mesto, ulogu i značaj dodatne nastave. Ovaj oblik nastave je predviđen za darovite učenike, odnosno za one koji pokazuju izrazitije sposobnosti za pojedine naučno-nastavne oblasti, teme i probleme i koji imaju posebne potrebe, sklonosti, težnje i interesovanja za određene probleme. Dodatna nastava ne podrazumeva prosto povećavanje, proširivanje gradiva, već njegovo produbljivanje u širem smislu, sagledavanje uzročno-posledičnih veza i odnosa, uviđanje odnosa među stvarima i pojavama, pronalaženje novih, drugačijih i originalnih rešenja, proučavanje šire literature, eksperimentisanje i inovativne prilaze i postupke u radu i učenju. Radi se o maksimalnoj aktivizaciji saznajnih delatnosti učenika, njihovom aktivnom i stvaralačkom učestvovanju u procesu prerade dobijenih informacija, razvijanju samostalnog i stvaralačkog mišljenja, razvijanju i vaspitanju kreativnosti.

I dodatna nastava treba diferencirati i individualizovati, imajući u vidu različite mogućnosti, potrebe, težnje i interesovanja darovitih učenika. Uloga nastavnika (i drugih odraslih koji mogu učestvovati u radu sa ovim učenicima) sastoji se u “pedagoškom vođenju” učenika: podsticanju, ohrabrvanju, pružanju podrške i pomoći u samostalnom radu, usmeravanju, davanju sugestija, saveta i uputstava.

Prepostavka za uspešan rad sa darovitim učenicima sastoji se u adekvatnom izboru sadržaja, tema, problema, pitanja iz odgovarajućih naučnih, nastavnih i stručnih područja, koja omogućavaju širi, intenzivniji, produbljeniji rad, inovativne i kreativne prilaze; takođe i izbor relevantne literature, metoda, postupaka, objekata, sredstva, izvora koji mogu da obezbede neophodna teorijska i praktična proučavanja; mogućnosti različitih grupisanja (individualni i individualizovani rad, rad u malim grupama i timovima); slobodno odlučivanje za izbor područja, tema, problema i sadržaja kao i načina rada (izbor metoda i postupaka, načina grupisanja učenika i sl.).

Najfleksibilniji oblik diferencirane nastave, bogat i raznovrstan, kako svojim oblicima tako i svojim sadržajima, koji se organizuje na osnovu posebno izraženih interesovanja darovitih učenika, predstavlja fakultativna nastava koja predstavlja dobar i fleksibilan oblik diferenciranja. Ona znače korak dalje u zadovoljavanju potreba, mogućnosti interesovanja svih učenika. Posebno je značajno u vreme buđenja interesovanja učenika i njihovog formiranja i ispoljavanja. Pored diferenciranja, fakultativna nastava omogućava i primenu različitih oblika individualnog, individualizovanog i personalizovanog rada i učenja.

Metod rešavanja problema i problemska nastava

Podsticanje učenika u logičkom mišljenju i razvoj sposobnosti mišljenja odvijaju se na dva načina, koji su međusobno najteže povezani: rešavanjem zadataka i problema i primenom metodike logičkog mišljenja. Da bi se razvijalo mišljenje učenika, neophodno je da im se u nastavi postavljaju zadaci i problemi i da se sistematski i postepeno osposobljavaju za rešavanje sve složenijih zadataka. Prema tome, rešavanje problema treba da čini sastavni deo nastave za sve učenike, a posebno za one talentovane i darovite. U ovome se slažu skoro svi savremeni didaktičari.

Baveći se rešavanjem problema, kao jednim od posebnih sredstava u vaspitanju logičkog i kreativnog mišljenja učenika, mnogi autori su nastojali da odgovore na pitanje o tome: šta je problem, u čemu je njegova suština?

Problem se uvek javlja kao problem određenog pojedinca. Za pojedinca se pojavljuje problem onda kada nađe na izvesnu teškoću ili prepreku u zadovoljavanju svojih želja ili postizanju svojih ciljeva. Prema tome, problem nastaje onda kada se nađe na izvesnu prepreku, a cilj se ne može ostvariti na osnovu do tada primenjivanih načina, već treba pronaći novi put, način ili postupak za njeno prevazilaženje. Prethodna znanja i iskustva sada se primenjuju na nove uslove i situacije i na drugačiji, nekonvencionalan način što dovodi do mnogih intelektualnih operacija i procesa, kada misaoni napor posebno dolaze do izražaja.

Psiholog Rober Ganje (R.M. Gagne, 1965), na osnovu analiza procesa vezanih za rešavanje problema, smatra da su problemi "vrhunski tip učenja u hijerarhiji koja se kreće od najjednostavnijeg uslovljavanja preko učenja pojmoveva i načela, do samog rešavanja problema". Ovaj proces podrazumeva kombinacije naučnih načina koji dovode do određenog cilja, pa zato rešavanje problema, sa kojim je učenik suočen, predstavlja načelo višeg reda jer obuhvata načela koja su mu već poznata u trenutku kada "osvaja" određen problem. Zbog toga učenje putem otkrića podseća na kontinuirano učenje.

Polazna tačka za problem je problemska situacija koja učenika stavlja u položaj koji ima teškoće, koji izaziva osećanje teškoća i želju da se one prevaziđu. Posebno je značajno to što pri rešavanju problema postoji mogućnost da svaki učenik može odabratи svoj, poseban put u nizu drugih. Pošto se više ne radi o uobičajenoj umnoj aktivnosti i uobičajenim umnim operacijama, već o aktivnostima mišljenja putem problemskih situacija, kod učenika dolazi do formiranja saznanjih interesovanja i modelovanja umnih procesa koji su adekvatni stvaralaštву (Mahmudov, 1979). U takvim situacijama dolazi i do složenih aktivnosti veoma značajnih za razvoj ličnosti

(domišljanja, upoređivanja, izbor rešenja, provera izabranih puteva, postupaka i rešenja, analize rezultata i dr.).

U definicijama i shvatanjima u rešavanju problema, bez obzira na različite prilaze, izdvajanja ili naglašavanja pojedinih aspekata, mogu se zapaziti neki zajednički elementi. Ovi zajednički elementi se odnose na usmerenost pojedinca ka nekom posebnom cilju i motivisanost da se taj cilj postigne, na prepreku, teškoću, koja stoji na putu ka cilju i to da pri rešavanju problema uobičajeni način reagovanja nije adekvatan za sagledavanje teskoca i usvajanje puta ka cilju.

Može se reći da je rešavanje problema stvaralačka aktivnost kojom se, u susretu sa posebnim zahtevima, traži otkrivanje novih ishoda. Pretpostavka za ovu aktivnost je učešće svih misaonih činilaca u različitim kombinacijama.

Problemi za rešavanje mogu se svrstati u dve široke grupe: intelektualne ili teorijske probleme i probleme praktičnog karaktera (B. Henry, 1950). Mahmudov takođe pravi razliku između teorijskih i praktičnih problema, ali im dodaje i kategoriju umetničkih problema. Ovakvu podelu, međutim, ne bi trebalo shvatiti u bukvalnom smislu jer je i za rešavanje praktičnih problema neophodno učešće intelektualnih snaga. Ovde se radi o suštini koja dominira i načinu rešavanja problema. Prema tome, problemi praktičnog karaktera, zbog svoje prirode, zahtevaju delanje u praktičnim pravcima i potrebu za takvim načinom delovanja. Svaki pojedinac se susreće sa brojnim primerima takve vrste.

Druga grupa problema su tzv. intelektualni problemi, koji kod subjekta prevashodno razvijaju potrebu za razumevanjem, a ne za delanjem. Kod ove vrste problema pojedinac nastoji da nešto razume, da shvati. On oseća potrebu da saznaje. Za učenike su značajne obe vrste potreba o kojima je bilo reči: deca imaju potrebu da deluju, a imaju potrebu i da saznaju, kako zbog svoje dinamičke prirode, tako i zbog nužnosti da stiču različita iskustva i znanja - praktične i teorijske prirode.

Proučavajući različite tipove rešavanja problema, Ganje (R. Gagne, 1965) je izdvojio nekoliko uslova od kojih zavisi njihovo uspešno rešavanje. Ganje smatra da su u procesu rešavanja problema bitna sledeća tri uslova: 1. onaj ko uči mora biti u stanju da se seti relevantnih načela koja je prethodno naučio i usvojio; 2. načela koja učenik treba da iskoristi tokom rešavanja moraju biti dostupna, tj. on mora biti u stanju da se "seti" svih relevantnih načela, i to u jednom trenutku, kako bi mogao da ih primeni; 3. verbalna uputstva mogu navesti onoga ko uči da razmišlja u više pravaca. Ovo vođstvo može veoma mnogo da varira, ali ni u kom smislu ne sme opisati postojeće rešenje. Pojedinac koji uči, u stvari otkriva za sebe načelo višeg reda, što predstavlja i ključ efikasnosti u procesu rešavanja problema kao određenog tipa učenja. Bez prethodnog poznavanja navedenih načela i bez ikakavog vođstva, navodi Ganje, učenici će pokazati izrazit neuspeh pri rešavanju problema.

Najnovija istraživanja u domenu kognitivnih aspekata nastave, ukazuju da za sve učenike učenje predstavlja konstruktivan proces i da oni mogu postići pozitivne rezultate iako sa kognitivnog stanovišta idu različitim putevima. Sve više se naglašava potreba da je kod učenika potrebno efikasnije i celovitije razvijanje sposobnosti za rešavanje problema kao sposobnosti za primenu viših misaonih funkcija.

Može se reći da se obrazovanjem i vaspitanjem, u savremenim uslovima, manje insistira na sticanju specifičnih znanja, a više na razvijanju univerzalno primenjivih intelektualnih sposobnosti kao instrumenata za sticanje znanja. Učenje

metoda, postupaka i tehnika intelektualne prirode je mnogo efikasnije nego sticanje specifičnih znanja. Ove tehnike se mogu primenjivati na različite i predvidive situacije zbog čega su i značajnije od usvajanja pojedinih znanja. Predmeti naših saznanja i delovanja su, prema savremenim shvatanjima, sve manje neposredni. Za adekvatno razumevanje, pojedinci su sve više upućeni na poznavanje funkcionalnih zavisnosti. Za ovo, pojedinac mora da raspolaže solidno izgrađenim sistemom šema delovanja, kategorija i hijerarhija značenja, koje može da primeni na osnovu podataka. Tek tada pojedinac je u mogućnosti da učini onaj neophodan korak "preko date informacije" i da tako svoju ljudsku "oblast formiranja" sve dalje pomera u svojim granicama. Vaspitanje mišljenja ili poučavanje mišljenja ne odnosi se na to kako treba misliti u apsolutnom smislu već kako da se misli uspešnije, kritičnije, celovitije, produbljenije, nego što se to obično čini.

Mišljenje je prestrukturiranje, menjanje struktura i dimenziranje predstavnog polja. Učenike treba stavljati u situaciju da istražuju, pronalaze, rešavaju finalni poredak kao cilj pod pretpostavkom da im je poznata polazna osnova. Na ovaj način oni neće dolaziti do rešenja jednosmerno, već jednom izlomljenom linijom, približavajući se, više ili manje, ili udaljavajući se od postavljenog cilja. Drugim rečima, učenicima valja omogućiti da pokušavaju, isprobavaju, istražuju, pronalaze, da budu aktivni i da do rešenja dolaze putem i koracima koji postepeno, ali i uspešno vode do cilja. John Dewey, čuveni američki pedagog opravdano ukazuje da je "svako mišljenje istraživanje, a svako istraživanje lično postignuće onoga koji ga sprovodi, čak i onda kada je ono što tražimo već poznato ostalima". Vežbanje u kritičkom mišljenju treba da sadrži predmete i sadržaje značajne za raspravljanje, personalne, socijalne ili intelektualne važnosti koji nisu u dovoljnoj meri sadržani u redovnim nastavnim programima i udžbenicima.

Poseban zadatak nastavnika je da znanja i veštine, koje su inače predviđene nastavnim programima, pretvore u obrasce i vežbe tako da odgovaraju razvojnim mogućnostima i potrebama učenika.

Veliki doprinos usavršavanju obrazovnog procesa i razvoja mišljenja dao je Lav Vigotski, rodonačelnik poznate Moskovske škole. U svojoj Pedagoškoj psihologiji, Vigotski ukazuje da je u "nastavi daleko važnije učiti dete da misli negi mu saopštiti ova ili ona znanja". Pogrešno je shvatanje nastavnika, smatra Vigotski, da je neophodno obezbediti maksimalnu očiglednost i olakšati na taj način usvajanje nastavnog gradiva. Naprotiv, potrebno je stvoriti što veći broj teškoća da dete "kao polaznik osniva njegovo mišljenje" jer "mišljenje uvek nastaje iz teškoća". Kod učenika treba stvoriti teškoće (probleme, problemske situacije i zadatke) i sredstva kojima zadaci mogu biti uspešno rešeni.

Engleski psiholog Britt-Mar Barth se posebno zalaže za vežbanje intelektualnih veština i spretnosti putem postojećih nastavnih programa, predmeta, sadržaja i udžbenika, ukazujući da do efikasnijeg učenja i razvoja dečijih sposobnosti može doći ukoliko nastavnici identifikuju ove sposobnosti (diferencijaciju, poređenje, zaključivanje, dokazivanje, otkrivanje nekonzistencije, navođenje alternativa, uopštavanje), i postignu da ih učenici budu svesni i da izaberu postupke za njihov razvoj i povećavanje.

David Perkins (1992) posebno razmatra aktuelna pitanja vežbanja pamćenja i vaspitanje mišljenja. Na razvoj mišljenja, ukazuje Perkins, ne treba uticati direktno

korišćenjem posebne discipline, već upotreborom bogatih i raznovrsnih mogućnosti koje pružaju udžbenici, priručnici, dečije enciklopedije, časopisi i sl., uključivanjem kritičkog i stvaralačkog mišljenja u redovne predmete (istorija, geografija, biologija i dr.) i oblike nastavnog rada, kao i meta-kurseva za kompjuterske programe i podsticaje koji pružaju vanrazredni i vanškolski oblici i sadržaji. Poznato je da učenik koji misli je i učenik koji postavlja pitanja, koji raspravlja, koji je znatiželjan, koji zahteva široka obrazloženja. Neophodno je da nastavnici to podstiču, podržavaju i usmeravaju.

Robert Fišer (Robert Fisher, 1992) ukazuje da strategije proučavanja u cilju podsticanja aktivnog učenja i podrške učenicima u vežbanju procesa mišljenja. To su: podsticanje stvaralačkih pitanja i ohrabrvanje učenika da postavljaju i razvijaju vlastita pitanja; podsticanje rasprava i diskusija: sa partnerima, grupama, u razrednim diskusijama, kao i pružanje vremena za individualna razmišljanja, obeležavanje pojmove - "misaono obeležavanje"; strategije za označavanje onoga što učenici već znaju i pomoći u daljem stvaranju i razumevanju novih oblika; reflektivno mišljenje; obezbeđivanje vremena učenicima da pregledaju, razmatraju u procenuju ono što su naučili i skicirali lekcije za dalji rad, kooperativno učenje: mogućnosti za učenje od drugih, kao i proučavanje drugih (rad sa manje sposobnim vršnjacima, sa sposobnijima, kao i sa vršnjacima sličnih mogućnosti); individualna odgovornost; fleksibilan i kreativan prilaz učenicima u podsticanju individualnih odgovornosti i nalaženje većeg broja mogućnosti izbora i rešenja.

Izbor i primena nastavnih metoda i postupaka

U savremenoj školi i nastavi neophodno je istitcati vrednost i značaj metoda koje imaju višestrani uticaj na učenike i njihov razvoj. To se, pre svega, odnosi na metode koje omogućavaju da se pasivna znanja preobražavaju u aktivana, a pogodne su i za otkrivanje novih znanja i njihovu primenu u akciji. Oba ova uslova ispunjavaju problemske metode. Ove metode usmeravaju učenike na analizu stanja putem postavljanja problema, izdvajanje podataka koji su već poznati, formulisanje pretpostavki, kao i eventualno rešavanje problema. Radnje koje se obavljaju tokom ovog procesa dešavaju se na tri nivoa saznanja: na nivou činjenica (kada se traže empirijski podaci); nivou modela (kada se pokušavaju stvarati modeli, sistemi i poznate veze i odnosi među njima, uz njihovu dopunu elementima i vazama koje je učenik sam otkrio); i modele teorija (kada se formulišu pravila i obavljaju uopštavanja u procesu rešavanja problema zavisnosti, u vidu normi, principa, pravila i sl.). U ovom slučaju nema opasnosti da se učenik optereti detaljima, nevažnim podacima, činjenicama, da "magacionira" podatke, jer karakter zadatka koji odgovaraju rešavanju problema usmerava ga da prelazi sa detalja na modele, a sa ovih na teorije.

Misaoni procesi učenika biće pokrenuti onda kada iz složene situacije uspeju da uče i izdvoje činjenice, veze i odnose, koje imaju, ili mogu imati, odlučujući značaj za rešavanje određenog zadatka ili problema. Rešavanje problema podrazumeva relativno samostalno otkrivanje zakonitosti a takođe i pružanje mogućnosti učenicima da dođu do slobodnih, originalnih i kreativnih otkrića i rešenja, makar i u relativnom smislu. Bez ovoga, učenici najčešće pasivno usvajaju gradiva. U obrazovnom smislu nije u pitanju značaj dobijanja određenih rezultata, subjektivno otkrivanje istine, već proces istraživanja, pronalaženja koji učenicima omogućava da sami, prema svojim

mogućnostima, primenjuju određene postupke u samostalnom sticanju i usvajanju znanja.

Nastavnici i učenici imaju više od jednog cilja koji nameravaju da ostvare. Za bilo koju vrstu ciljeva neke metode su primerenije od drugih, iz čega proizilazi da bi nastavnici trebalo da koriste kombinaciju metoda, koja je i najrasprostranjenija metoda u nastavi. Ona odgovara radu sa većim i manjim grupama, individualnom i diferenciranom radu, timskom radu i problemskoj nastavi. Potvrdu za ovakav stav i tvrdjenje Gedž i Berliner nalaze u analogiji koja sugerira izraz orkestracija a odnosi se na sagledavanje muzičkih tema i delova orkestra da bi se postigli željeni muzički ciljevi. Muzičke kompozicije sadržane ne samo odvojene teme i vrste instrumenata (violine, trube, klarinete i dr.), već takođe i veze, odnose, prelaze i nijanse između njih, u sekvencama koje određuju skladnost, harmoniju i efekte mnoštva i celine, na način kao što to čine i individualne teme. Odnosi između nota, koje nisu izdvojene i individualne, određuju melodiju. Slično se dešava i u nastavi. U nastavi se može sagledati isti značaj puta u kome su nastavne metode kombinovane slično temama u muzici.

Strategije i savetodavni rad sa učenicima visokih sposobnosti

Jedno od veoma značajnih pitanja sa kojima se suočavaju savetnici i nastavnici koji rade sa talentovanim i darovitim učenicima jesu odnosi između roditelja i škole. Kolancelo i Detman (Colangelo, N. i Dettman, D.F., 1982) napravili su model savetovanja o kojima su razradili četiri tipa interakcije škole i roditelja, sa kojima su obuhvaćeni učenici sa visokim sposobnostima.

Prvi tip podrazumeva saradnju a manifestuje se stavovima, roditeljima i škole da aktivno učenju u vaspitno-obrazovnom radu obrazovne dece-učenika.

Drugi tip se odnosi na koje se zasnivaju na konfliktnim stavovima na mesto i u uglu škole između (aktivnih) roditelja i (pasivne) škole.

Prožimanje, kao treći tip, zasniva se na konfliktima između škole koja nastoji da organizuje nastavu i aktivnosti za talentovane učenike i roditelja koji to ne žele jer smatraju da posebni, specijalni programi nisu potrebni ni efikasni. Roditelji su posebno zabrinuti zbog posledica koji mogu nastati zbog "identifikacije" i "etiketiranja" darovitih učenika.

Četvrti tip interakcija, autori su nazvali prirodni razvoj, a temelji se na sporazumevanju roditelja i škole. Naime, škola i roditelji smatraju da školske i vanškolske aktivnosti i različiti oblici rada predstavljaju dovoljne izazove i da različite delatnosti uspešno mogu da podstiču angažovanje, podsticanje i razvoj visokih sposobnosti pojedine dece.

A.Y. Badwin, u radu Nastavnici darovitih (Teachers of the gifted, objavljenom u Handbook of Giftedness, Pergamon Press, 1989. izdvojili su sledeće smernice i karakteristike stavova i ponašanja nastavnika za rad sa darovitim učenicima:

- negovanje pozitivnih i bliskih, prijateljskih odnosa sa učenicima, kako bi se podržao i usmerio proces nastave, rada i učenja;
- kvalitet i kvantitet verbalnih interakcija, kao bitan faktor uspešne nastave i vaspitnoobrazovnog rada;

- fleksibilno korišćenje vremena i prilagođavanje rasporeda;
- orijentisanje prema finalnom cilju koji je povezan sa realizovanjem učeničkog stvaralaštva i kreativnosti;
- obezbeđivanje različitog didaktičkog materijala i sredstava, prilagođenih za nesmetan samostalni rad i učenje;
- ispoljavanje humanih stavova, ponašanja, podrške i pomoći.

Bitna i polazna osnova savetodavnih aktivnosti je da se identifikuju sve pozitivne strane u mogućnosti aktivnosti učenika kao poluga za ispoljavanje i dalji razvoj mogućih postignuća. Savetodavni rad sa darovitim učenicima razlikuju se od opšteg savetodavnog rada zato što se ovde razmatrai prati ono što dete zna, što ume i može bolje i efikasnije, a ne ono što ono ne zna i što dovodi do neuspeha. U prvom redu su, dakle, nastojanja da se izvodi i naglasi uspeh i postignuće. Ovaj rad je u stvari, usmeren na usklađivanje ličnosti deteta i isticanje vrednosti uspeha koje ono može kvalitetno i efikasno da ostvari (v. Carmen, Cretu, 1998).

Savremeni nastavnik treba da nastoji da osloboди potencijalne mogućnosti i sposobnosti svojih učenika, a ne samo darovitih i talentovanih, koji se iskazuju u svakoj reakciji za koju je učenik kao pojedinac sposoban, kao i u dinamičkoj razmeni uticaja između pojedinca i njihove sredine. Najbolji pravac koji svaki nastavnik može zauzeti je da ima optimistički stav i shvatanje o postojanju različitih sposobnosti kod svakog učenika. Na ličnost učenika se ne sme gledati kao na nešto statično, nepromjenjivo, niti kao cilj koji se uvek može i mora postići, već kao nešto dinamično i nešto što nastoji da ostvari, razvije i oplemeni samog sebe.

Bosiljka Đorđević

STRATEGIJE PODSTICANJA DAROVITOSTI Programi namenjeni darovitim

Složenost i raznovrsnost fenomena darovitosti; manifestacije u različitim oblastima; raznovrsnost strategija podsticanja darovitosti i usmerenost u nekoliko pravaca: 1. društvena podrška darovitosti (mesto i uloga Ministarstva prosvete i Ministarstva za nauku i drugih društvenih institucija); 2. oblici obrazovanja i vaspitanja darovitih; 3. programi namenjeni darovitim i kreativnim; 4. načini rada sa darovitim. Programi za darovite i kreativne i načini rada sa njima s'obzirom na uzrast i vrste škole koju pohađaju, kao i na neophodni uslove za njihovu realizaciju.

Za dug protekli period, urađen je veoma veliki broj istraživanja o prirodi darovitih i različitim oblicima njihovog obrazovanja i pedagoškog vođenja. Proučavani su društveni i kulturni uslovi, pa su u skladu s tim pronalaženi, predlagani i realizovani raznovrsni oblici pedagoškog tretmana darovitih. Čak i u jednoj zemlji uslovi za obrazovanje i vaspitanje darovitih nisu jednaki, što nameće pronalažanje odgovarajućih oblika i sadržaja. Pod uslovima se ne podrazumevaju samo opredeljenja za psihološke i pedagoške teorije i uvažavanje kulturno-istorijske tradicije, već i materijalni, prostorni, kadrovski i drugi uslovi.

Kako su se razvijale psihološke i pedagoške teorije i praksa, tako su se razvijala, bogatila i upotpunjavala saznanja o tome na koji način ići u susret potrebama darovitih i kreativnih, i kako za njih obezbediti adekvatno obrazovanje i vaspitanje. Pri tome treba naglasiti da i najprimerenije teorije i shvatanja o obrazovanju i vaspitanju darovitih predstavljaju samo osnovu i okvir za njihov odgovarajući tretman. Da bi se došlo do željenih rezultata, neophodni su uslovi od kojih su bitni sledeći: 1. društvena podrška darovitih; 2. raznovrsni oblici obrazovanja i vaspitanja; 3. odgovarajući programi namenjeni darovitim i kreativnim; 4. poseban način rada sa darovitim i kreativnim.

1. Društvena podrška darovitosti

Jedan poseban "Okrugli sto" u Vršcu (1998. god.) bio je posvećen društvenoj podršci darovitosti, a saopštenja su štampana u Zborniku 4. U 44 priloga, podrška darovitima je razmatrana temeljno i sa različitih stanovišta, što je prezentirano u tri poglavља: Između identifikacije i podrške; Institucionalna podrška darovitosti; Izvaninstitucionalna podrška darovitosti. Produbljeno i veoma informativno Uvodno izlaganje na ovu temu, iznela je dr Slavica Maksić.

Budući da je od tada prošlo 6 godina, osvrnućemo se na sadašnju situaciju sagledavajući uslove u kojima se sada nalazimo. Pri tome treba imati u vidu da su se u ovom, relativno kratkom vremenskom periodu, dogodili krupni i dramatični događaji koji su značajno uticali na ukupni život u Srbiji, pa i na oblast obrazovanja i vaspitanja, a u okviru toga i na podršku darovitima (agresija NATO pakta na našu zemlju, promene u društvenom uređenju, velike promene u oblasti ekonomije i privređivanja i dr.). Ovom prilikom pomenućemo samo neke bitne tačke koje se odnose na društvenu podršku darovitosti. Prvenstveno će biti reči o sistemskim rešenjima.

Sistemska rešenja namenjena razvoju i podršci darovitih učenika u Srbiji započeta su još 60-tih godina prošlog veka, a naročito 70-tih.

Kao osnova i okvir društvene podrške darovitosti jesu odgovarajući zakoni i propisi. U tom smislu, treba pomenuti ustanovljenje različitih diploma i priznanja 1966. godine za izuzetan uspeh (opšti) i uspeh u nastavnim oblastima. To su diplome: "Vuk Karadžić" (za izuzetan uspeh u učenju); posebne diplome "Nikola Tesla", "Svetozar Marković", "Mihailo Petrović-Alas", "Stevan Mokranjac", "Jovan Ilić-Spartak" (za uspehe u pojedinim nastavnim oblastima), Oktobarska nagrada i dr.

Problemom potsticanja i školovanja darovitih učenika i studenata, bavila se, 1972. godine, i Republička skupština, pa su precizne odredbe o darovitima ušle u Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju i Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju. U čl. 32 prvog Zakona, između ostalog se kaže: "Škola organizuje dodatni obrazovno-vaspitni rad za darovite učenike (podvukla B.Đ.). U čl. 25 drugog Zakona, stoji: "Škola je obavezna da organizuje posebne oblike rada za učenike koji se ističu, kao i za učenike koji ne postižu zadovoljavajuće rezultate u savlađivanju nastavnog plana i programa".

Zatim se preciznije određuju sledeći članovi: "Dodatna nastava se organizuje za učenike od IV-VIII razreda koji pokazuju posebna interesovanja i ispoljavaju izuzetnije sposobnosti za pojedine nastavne i naučne oblasti i predmete i koji mogu produbljenje da savladaju sadržaje nego što je to predviđeno redovnim nastavnim programom i brže razvijaju svoje ispoljene sposobnosti".

Prosvetni organi su žeeli da sagledaju kako se novi zakoni sprovode u praksi, a naročito, kako se sprovode neke od značajnih novina, pa je 1976. godine sačinjena detaljna analiza o tome.²¹

U ovoj brižljivo urađenoj analizi problema i uzroka koji su predstavljeni smetnju da se pomenute novine uspešno primenjuje u obrazovno-vaspitnom radu škole, nalaze se sledeće:

1. problemi koji se odnose na materijalna pitanja (nedostatak školskog prostora i sredstava za rad, nedostatak psihološko-pedagoške službe u školama, rad nastavnika u više smena, neadekvatno stimulisanje nastavnika i sl.);

2. problemi koji se odnose na preopterećenost učenika i nastavnika (neadekvatni nastavni plan i progami, preveliki fond časova i dr.);

3. problemi koji se odnose na samu dodatnu nastavu, dodatni rad (nedostatak adekvatnih nastavnih sadržaja, nepoznavanje metodologije, sadržaja i koncepcije ovog

²¹ Rezime ove detaljne informacije je razmatran na Kolegijumu Republičkog sekretarijata za obrazovanje i nauku, 20. IV 1976. godine.

rada, nedovoljna pedagoška i stručna razrada ovog oblika rada sa učenicima, nedovoljna oposobljenost nastavnika za ovaj rad i sl.).

Godine posle ove analize pokazuju određeni napredak u podršci darovitima, ali tu podršku prate teškoće i problemi. Iz priloga Lj. Milovanović (Lj. Milovanović, 1998), koja se u Ministarstvu prosvete bavila ovim pitanjima, može se videti da je u realizaciji sistemskih rešenja koja su počela da se ugrađuju u školski sistem 1986. godine, počela da stagniraju još 1990. godine. Najveći napredak je bio vezan za povećanje odeljenja za obdarene i organizaciju takmičenja učenika u znanjima iz pojedinih predmeta.

I u ovom prilogu se konstatuju da primena datih rešenja ne zadovoljava potrebe društva i darovitih, da se sa darovitim ne radi u svim školama, da većina njih nije obuhvaćena posebnim oblicima rada (dodatni rad, slobodne aktivnosti, fakultativni predmeti, akceleracija i dr.).

I ovaj put je naglašeno da sistemska rešenja nisu dovoljno iskorišćena i da ne postoji odgovarajuća saradnja između redovne škole i malobrojnih specijalizovanih škola i odeljenja za darovite.

U ovom izveštaju su pobrojane teškoće, ali nisu pomenuti ili razmatrani uzroci tih teškoća, što predstavlja veliki nedostatak, a posebno u odnosu na informaciju razmatranu na Kolegijumu Ministarstva prosvete i nauke iz 1978. godine.

U ovaj deo izlaganja ulazi i najnoviji Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2004. godine.²²

Među 12 ciljeva obrazovanja i vaspitanja ovog Zakona, čl. 3. tač. 1. nalazi se: "razvoj intelektualnih kapaciteta i znanja dece i učenika nužnih za razumevanje prirode, društva, sebe i sveta u kome žive u skladu sa njihovim razvojnim potrebama, mogućnostima i interesovanjima". Ovaj stav podrazumeva i učenike koji imaju visoke intelektualne i stvaralačke sposobnosti.

Kada se govori o Pravu na obrazovanje i vaspitanje, čl. 4, poslednji stav kaže: "učenici sa smetnjama u razvoju, odrasli, lica sa posebnim sposobnostima (podvukla B. Đ.), imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje koje uvažava njihove posebne obrazovne i vaspitne potrebe u skladu sa ovim zakonom".

U poglavljju V, u kome se govori o programima obrazovanja i vaspitanja, u čl. 71, tač. 4 se ukazuje na: "način prilagođavanja programa muzičkog i baletskog obrazovanja, obrazovanja odraslih, obrazovanja i vaspitanja učenika sa smetnjama u razvoju, učenika sa posebnim sposobnostima (podvukla B.Đ.) i obrazovanja na jeziku nacionalne manjine".

Iz izloženog se vidi da se u ovom Zakonu ne pominje termin "darovitih" ili "talentovan", već je upotrebljen izraz "posebne sposobnosti", koji je u ovom kontekstu nejasan budući da se pominju muzičke i baletske sposobnosti, koje su, prema onome sto se zna o sposobnostima, posebne (ili specijalne). Možda se o darovitima govori u nekom drugom zakonu, no u ovom osnovnom, daroviti kao grupa, nisu pomenuti.

Stoga se može konstatovati sledeće:

²² * Službeni glasnik R.S. br. 58/04 i 62/04 od 28. maja 2004; stupio na snagu 5. juna 2004. godine.

1. u periodu posle Drugog svetskog rata, daroviti ili sposobniji učenici su u zakonima i propisima imali određeno jasno mesto;

2. dok se u Zakonu iz 1972. godine nalazi termin "daroviti učenici", u kasnijim se ovaj termin gubi i zamenjuje ga termin "sposobniji".

3. analize iz 1978. i 1998. godine, koje se odnose na realizaciju članova zakona o darovitim (ili sposobnjima), pokazuju da su te odredbe bile više spisak dobrih namera nego realnosti, jer je njihovu realizaciju pratio čitav niz objektivnih i subjektivnih teškoća i slabosti.

Vremenom, javljale su se različite inicijative, koje su u velikoj meri uspele da realizuju značajan deo raznovrsnih programa i aktivnosti namenjenih darovitim učenicima. Te aktivnosti su imale tzv. izvaninstitucionalnu podršku koja je dolazila, pre svega, od stručnih društava (nastavnika matematike, književnosti, likovnog vaspitanja, i dr.), zatim različitih centara, zadužbina i fondova, organizacije KIDS, medija i dr.

Raznovrsna i prilično razgranata izvaninstitucionalna podrška je doprinela da se može reći da je briga o darovitim i kreativnim učenicima, i pored velikih materijalnih, finansijskih, kadrovskih teškoća i problema, odgovarala na potrebe jednog dela darovitih učenika. Ako se samo ima u vidu kroz kakve teškoće je prolazila, i još uvek prolazi naša zemlja, možemo, ipak, biti zadovoljni, ako ne prema obimu, a ono, svakako, po kvalitetu rada sa darovitim tamo gde su te aktivnosti organizovane i gde se uspešno odvijaju. Dobar primer za to je desetogodišnje bavljenje pitanjima i problemima organizovanja i vaspitanja darovitih i kreativnih u okviru rada Više škole za obrazovanje vaspitača u Vršcu, kao i nekih drugih.

2. Oblici obrazovanja i vaspitanja darovitih

Za primereno obrazovanje i vaspitanje darovitih, važno pitanje je kako i na koji način to realizovati. U svetu su činjeni različiti pokušaji da se nadu oni oblici koji će najbolje odgovarati potrebama i osobenostima darovitih učenika. U tom pogledu iskustva su vrlo raznovrsna, zavisno od mogućnosti, tradicije, potreba društva i sl.

1. Homogeno grupisanje učenika;

- prema sposobnostima: specijalna odeljenja (razredi) ili specijalne škole;
- prema specijalnim sposobnostima ili darovima (muzičke, baletske, i sl.)

2. Delimično homogeno grupisanje;

- grupisanje u okviru redovnog odeljenja (razreda, sa različitim dopunskim oblicima homogenog grupisanja pored ili posle ili uz redovnu nastavu i redovni rad)

3. Redovna odeljenja sa obogaćenim programima za darovite;

4. Školska akceleracija.

Forme okupljanja darovitih izvan škole su takođe raznovrsne: različiti centri za okupljanje darovitih, istraživačke stanice, letnje i zimske škole koje organizuju različita udruženja ili institucije, stručna društva različitih programskih orijentacija i dr.

Što se tiče obrazovanja i vaspitanja darovitih u okviru škole, postoji velika raznovrsnost stvaranja o tome koji su oblici primereniji, kako prema vrsti darovitosti, tako i prema uzrastu. Izvesno je da jedan oblik okupljanja darovitih nije dovoljan budući da je fenomen darovitosti raznovrstan da se manifestuje u različitim oblastima

života. Svaki od navedenih oblika ima određene prednosti, ali i nedovoljnosti. Ovde se mogu pomenući samo neki primeri okupljanja darovitih.

Za koji će se oblik neko društvo (sredina) opredeliti, zavisi ne samo od njegovih mogućnosti (materijalnih i drugih), već prvenstveno od toga šta to društvo (sredina) želi i očekuje od darovitih. Da li želi da dobije elitu koja odgovara njegovim težnjama i razvojnim potrebama, ili, u okviru opših težnji želi da obezbedi širu osnovu kao mogućnost pronalaženja, razvijanja i manifestovanja različitih vrsta darovitosti što većeg broja pojedinaca. Na taj način, socijalni ciljevi određuju orientaciju, opšti pravac, opštu obrazovnu politiku u pogledu tretmana darovitih.

Razlozi kojima se rukovode zastupnici homogenog grupisanja jesu da se daroviti, kao grupa, u mnogo pravaca razlikuje od ostalih učenika zbog čega im je potreban i odgovarajući tretman. Grupisanje darovitih u posebna odeljenja ili škole, po tom shvatanju, pruža adekvatniji i efikasniji način i tempo rada.

Poslednjih decenija, međutim, preovlađuje mišljenje da daroviti učenici treba da ostanu u redovnim odeljenjima (razredima), s tim da dobiju tzv. obogaćeni program. Podrška za ovakvo mišljenje dolazi od stručnjaka koji se bave proučavanjem deteta i koji smatraju da je nemoguće ostvariti homogeno grupisanje samo na osnovu intelektualnih sposobnosti.

Ovakav stav nalazimo i u nekim međunarodnim dokumentima o darovitoj deci. Na Međunarodnoj konferenciji o darovitim učenicima, održanoj u Holandiji 1991. godine, može se zaključiti da se najveći broj darovite dece školuje u običnim školama i razredima sa ostalom decom, i tako treba da ostane i u buduće, bez obzira na sve pokušaje, iskustva, dostignuća i ispitivanja drugačijih oblika rada sa darovitim učenicima. Takvo mišljenje i praksa naročito preovlađuje u evropskim zemljama.

Koliko je važan ovaj problem, pokazuje i sledeći primer. Obrazovanjem i vaspitanjem darovite dece, bavila se i Parlamentarna skupština Saveta Evrope 1994. godine, o čemu su donesena dva značajna dokumenta: 1. Uredba (Rezolucija) 1248 o obrazovanju darovite dece, i 2. Deklaracija o obrazovnim pravilima darovite dece. U tač. 5.4. ove Rezolucije stoji da daroviti učenici "treba da budu uključeni u redovni školski sistem, od predškolskog nivoa, pa dalje; treba da se primenjuju fleksibilni nastavni planovi i programi, više prilika za mobilnost, obogaćivanje dodatnim materijalima, audio-vizuelnim sredstvima, i nastavni stilovi koji su usmereni na rad na projektu, načini i tehnike koji pospešuju razvoj sve dece, bilo da su ona nadarena ili ne, a u isto vreme omogućavaju i identifikaciju posebnih potreba, što je pre moguće".

Delimično homogeno grupisanje ima različite forme okupljanja darovitih učenika. Osnovni princip ovakvih okupljanja je da daroviti učenici ostaju u redovnom odeljenju (razredu), a određeno vreme, ili u određene dane, okupljaju se u homogene grupe kada se primenjuju posebno razrađeni programi rada. Najčešći su sledeći oblici:

- okupljanje darovitih učenika u specijalno odeljenje svakog dana po jedan sat;
- pohađanje specijalnog odeljenja (razreda) dva puta sedmično;
- pohađanje specijalnog odeljenja (razreda) jedno posle podne u sedmici;
- pohađanje određenog dana (najčešće vikendom), specijalnog centra za darovite, organizovanog za šire područje sa kojeg dolaze učenici, ili učenici jednog školskog distrikta.

Školska akceleracija je jedna od značajnih mogućnosti za razvoj darovitosti, a sastoji se u bržem završavanju školskih stepena. Ovaj oblik obrazovanja i vaspitanja

darovitih u značajnoj meri smanjuje nedostatke koji se javljaju u ostalim oblicima rada sa njima. Program akceleracije bi trebalo da bude zasnovan na osobenostima i težnjama svakog pojedinca. L. Terman i M. Oden su smatrali da se ne može postaviti nikakvo univerzalno pravilo o obimu akceleracije koja je poželjna. Za odlučivanje o ovom obliku obrazovanja i vaspitanja darovitih, važni faktori su socijalno iskustvo i sposobnost za društveno prilagođavanje. Treba naglasiti da je utvrđeno da brže napredovanje darovitih i brže završavanje školskih stepena i ranije ulazenje u profesionalni život ne opterećuje darovite ni intelektualno, ni socijalno, ni emocionalno. Nepovoljne posledice bržeg napredovanja otkrivene su samo u slučajevima bržeg napredovanja učenika koji nisu bili daroviti. Mnogi istraživači ističu da je raniji ulazak darovitih u profesionalan život važan i sa stanovišta samorealizacije i napredovanja u daljem znanju. Termanova istraživanja, kao i kasnije studije, su potvrdile da je najbolji rad darovitih u skoro svim domenima, između 25-te i 35-te godine života i da je njihovo ubrzano završavanje školskih stepena povlačilo za sobom čitav niz drugih prednosti u okviru profesionalnog i ličnog života.

Očigledno je da ni jedan oblik grupisanja sam po sebi nije dovoljan zbog mnogo razloga, pa se danas primenjuju svi prikazani oblici u različitom stepenu, ne samo prema pojedinim zemljama, već različito u jednoj istoj zemlji.

Iako je važno pitanje oblika grupisanja (tj. obrazovanja i vaspitanja) darovitih, još je važnije, bitnije, pitanje programa za darovite.

3. Programi za darovite i kreativne učenike

Svuda u svetu se čine različiti pokušaji u sastavljanju programa za darovite učenike u čemu učestvuju najpoznatiji stručnjaci iz ove oblasti. Tako, na primer, u SAD, takve programe su sastavljali: Rut Martinson sa Državnog kalifornijskog univerziteta, Džems Galager sa Univerziteta Illinois, Robert Havigherst sa Univerziteta Čikaga, Hari Pasou sa Kolumbijia Univerziteta i drugi. Slično je i u drugim zemljama (Holandija, Nemačka, Japan i dr.).

Dobar primer sastavljanja za darovite predstavlja veliki projekat Rut Martinson (Ruth Martihsen, 1964). Ovaj projekat vođen uz saradnju Odeljenja za prosvetu ove države koje je i finansiralo ceo poduhvat. Ovaj projekat je obuhvatio 17 različitih tipova programa za osnovnu i srednju školu, koji su bili podeljeni u tri grupe:

- Obogaćeni programi u redovnim razredima;
- Akceleracija;
- Specijalno grupisanje učenika.

Studija R. Martinson je obuhvatila 929 darovitih učenika od I-XII razreda gradskih i seoskih škola. U grupu darovitih učenika ušli su učenici koji su na Stanford-Bine skali postigli Q.I. 130 i više. Daroviti učenici su bili raspoređeni u brojne eksperimentalne programe, pa je svaka eksperimentalna grupa imala odgovarajuću kontrolu. Grupe su bile ujednačene prema: inteligenciji, uzrastu, socijalno-ekonomskom statusu. Jedina razlika je bio program po grupama (razredima). Da bi se mogla proceniti vrednost eksperimentalnih programi, utvrđeno je početno stanje u postignućima učenika. Eksperimentalni programi su primenjivani jednu školsku godinu.

U ovom obimnom projektu mereni su efekti eksperimentalnih programa na: znanje, sposobnost kritičkog mišljenja, motivaciju za učenje i samorazumevanje. Na kraju primene ovog projekta utvrđen je napredak eksperimentalnih grupa (razreda) u svim navedenim oblastima.

Prema mišljenju nastavnika koji su učestvovali u ovom projektu, eksperimentalni programi su imali uticaja na motivaciju darovitih, ali i na motivaciju svih ostalih učenika.

U pogledu socijalnih odnosa i emocionalne zrelosti, analiza je pokazala da su daroviti učenici srednjih škola ličili na studente koledža i populaciju odraslih daleko više nego što su ličili na drugove iz svoje uzrastne grupe. Rana emocionalana zrelost išla je uporedno sa njihovim intelektualnom zrelošću, merenom individualnim testom inteligencije.

Da je sastavljenje programa za darovite složen posao, pokazuju i najnoviji projekti koji se sastavljaju u svetu. Jedan od takvih je projekat iz Izraela (Roldfarb-Rivlin; S.Levy; H., 2002). Naime, Karmel i Tel-Han koledž je centar za sastavljanje obogaćenih programa za darovitu decu u oblasti severne teritorije Izraela koji opslužuje potrebe darovite dece iz preko 60 gradova i malih zajednica. Svaki pilot-program ovog Centra je autonoman (samostalan) u pogledu sadržaja i povezan je u mrežu koja omogućava profesionalni razvoj i podršku. Učeničku populaciju za koju ovaj Centar priprema obogaćene programe, predstavlja mozaik učenika različitog kulturnog, geografskog, socijalno-ekonomskog, religioznog i ideološkog porekla, kakav je sastav stanovništva sadašnjeg Izraela. Učenici su identifikovani kao daroviti od strane Izraelskog Ministarsva prosvete i čine 1,5-2% populacije učenika od 4-9 raz.

Slедеći primer pristupa sastavljanju programa za darovite je iz Engleske (Coates, D., 2002). Treba napomenuti da je autor prethodno izneo da najveći broj darovite dece uče u redovnim školama, a istraživanje ovog autora je obavljeno u jednoj tipičnoj elementarnoj (osnovnoj) školi. Bio je to tzv. kooperativni projekat sa četiri nastavnika- istraživača. Pokazalo se da je projekat imao uticaja i na ostale nastavnike. Ovo akcione istraživanje je preduzeto sa namerom kako bi nastavnici mogli, putem istraživanja, da unesu promene koje će biti korisne za školu. Jedna od uloga autora ovog istraživanja je bila da izazove i podstakne nastavničke nalaze ili odluke koje bi bile pouzdane (validne). Istraživanje je sadržavalo i upoznavanje sa odgovarajućim iskustvom u svetu, kao i mogućnost prihvatanja saveta.

Zanimljiv je i primer obogaćivanja programa iz Australije (Party, J.L. and oth., 2002). U oblasti Salzburg, 1986. godine je urađen projekat za darovite učenike drugog stupnja. U 2002-oj godini, 220 učenika je učestvovalo u 13 različitim učenika iz različitih oblasti kao što su: jezici, prirodne nauke i umetničke aktivnosti. Procenjivan je kvalitet kurseva, pa je evaluacija ovog projekta uključila: upitnik na početku kursa, procenu procesa u toku kursa i upitnik na kraju kursa. Posebno su diskutovani stavovi nastavnika. Sve procene su vršene u cilju poređenja rezultata između redovnih razreda i onih sa obogaćenim programima za darovite učenike, koji su pre toga, u redovnim razredima, bili zapostavljeni. U tom cilju su urađene korelacije, srednje vrednosti, kao i značajnosti razlika između razreda sa obogaćenim programima i redovnih razreda. Nađeno je da su učenici razreda sa obogaćenim programima mogli da prate svoja interesovanja više nego u redovnim razredima. Istovremeno je utvrđeno da obogaćeni programi manje doprinose "opštem obrazovanju", nego programi u redovnom razredu.

Po svom karakteru, od interesa je i tzv. Obogaćeni Zalivski model (Abdul-Rahman Cluntun, 2002). Ovaj model predstavlja adaptaciju Renzulijeve škole obogaćivanja programa. Pre konačne verzije Zalivskog modela, urađene su mnoge modifikacije kako bi se došlo do modela koji je primeren Arabijskom zalivu.

Model obogaćivanja programa za darovite učenike prikazao se prihvatljiv za mnoge zato što omogućava lakše prilagođavanje, kako uzrastu učenika, tako i uslovima u kojima se realizuje. Ali, sastavljanje ovakvih programa zahteva složen postupak u njihovom odmeravanju i komponovanju, kao i pripremanje nastavnika za njihovu realizaciju.

Međutim, ni model akceleracije nije jednostavan. Ovaj model je više od prethodnog, usmeren na pojedince, na pojedinog učenika. Još je Terman skrenuo pažnju na to da program akceleracije treba da bude zasnovan na osobenostima i težnjama svakog pojedinca. Pri tome se moraju imati u vidu socijalno iskustvo i sposobnost za društveno prilagodavanje učenika koji brže, ili u kraćem roku usvaja određeni kurikulum i programe, odnosno brže završava školske stepene. I u vezi sa ovim modelom postoji niz varijanti, pa ćemo prikazati neke od njih.

U pomenutom projektu Rut Martinson, akceleracija je imala dva prilaza: 1. daroviti učenici su prevođeni u stariji razred administrativnim putem; 2. daroviti učenici su bili ubrzavani putem skraćenog (kondenzovanog) vremena koje je bilo "pokriveno" redovnim programom. Tako, jedna grupa učenika je jedno polugodište bila u I-om razredu, a drugo u starijem (II-om). Oni su pojedinačno, ili u manjim grupama, ušli u grupu koja je bila starija za pola godine. Nastavnici su za njih preduzimali individualni razvojni program.

Drugoj grupi darovitih učenika I-og razreda, dat je individualizovan program koji nije bio fiksiran prema razredima. Namera je bila da posle godinu dana individualizovanog rada, pređu u III razred.

Grupa darovitih učenika VI-og razreda je dobijala sekvene ubrzanih kurseva u toku dva leta, pa su tako stigli u IX razred, dok su po hronološkom uzrastu spadali u VIII razred.

Za grupu darovitih učenika XII razreda organizovani su kursevi na koledžu ili univerzitetu i to kao dodatak njihovom redovnom radu. Za njih su bili organizovani vremenski blokovi ujutru ili kasno posle podne. Kurseve koje su pohađali, bili su vrlo različiti i sastavljeni su u saradnji sa nastavnicima srednje škole. Ove kurseve držali su brižljivo odabrani nastavnici koledža. Učenicima su bile pružene raznovrsne olakšice u pogledu korišćenja biblioteke koledža i univerziteta, kao i neke druge olakšice u radu.

Studija sa Tajvana (Kio, Ching-chih, 2002) se odnosi na proučavanje efekata akceleracije na psihološko prilagođavanje učenika. Uzorak se sastojao od 423 učenika koji su završili osnovnu i srednju školu u toku 1988-1995. godine putem akceleracije. Istraživanje je vođeno dve godine. Prve godine su bila upotrebljena dva instrumenta za prikupljanje osnovnih činjenica: 1. Kestioner o životnom prilagođavanju učenika; 2. Lajev test ličnosti (The Lai's Personality test). Više od 70% subjekata je iznelo da su se dobro prilagodili nastavi, samorazvoju i učenju. Nasuprot tome, više od 70% učenika se žalilo da su, pošto su ubrzano ušli u viši obrazovni sistem, dobili vrlo malu pomoć ili vođenje od strane škole (nastavnika).

Sledeći primer akceleracije je iz Nemačke (Heinbokel, A., 2002). Posle 1980-tih, akceleracija u Nemačkoj je bila shvaćena kao rešenje za darovitu decu, ali u praksi

ova mera nije bila realizovana. Istraživanje o kome je reč, vođeno je 1990. godine u Donjoj Saksoniji, koja je po mišljenju autora, reprezentativna za ovu zemlju. Pokazalo se da nastavnici i roditelji nisu odobravali akceleraciju. O ovoj pedagoškoj meri, 99,6% u u osnovnim školama nisu imali nikakvih iskustava, u gimnazijama 99% i u obaveznim školama 100%. Rani polazak u školu je takođe odbacivan, a vrlo rani ulazak u školu posle 1998. godine čak je bio zabranjen. Posle četiri godine (2002. god.), autor je izneo da je rani polazak u školu ne samo bio moguć, već sve više i više postaje prihvatljiv. Slično se dogodilo i sa akceleracijom. Praćenje bržeg završavanja razreda, započeto u jesen 2001. godine, pokazuje da se broj učenika koji su prihvatali ovu opciju, kako autor kaže, dramatično povećao.

O akceleraciji kao pedagoškoj meri za darovite učenike, ima i kritičkih upozorenja. Tako Turon (Touron y Reyero, M., 2002) smatra da su u akceleraciji najvažniji socijalni i emocionalni problemi i da istraživanja po njegovom mišljenju, nisu dala jasan dokaz o tome da se socijalno-emocionalni problemi, kada se pojave, mogu pripisati samoj akceleraciji, već tzv. sudelujućim problemima. Stoga nije slučajno što je svom saopštenju dao naslov "Svetlosti i senke". Po njegovom mišljenju, akceleracije je jedan među drugim modelima koji treba da budu pažljivo primenjeni.

Adekvatna podrška darovitim podrazumeva, ili treba da obuhvata, ne samo nastavne programe (tj. obrazovanje i intelektualne potrebe), već i neke druge, što spada u vaspitanje u širem smislu, i što obuhvata emocionalne, motivacione, socijalne i druge aspekte razvoja ličnosti darovitih. To je naročito značajno za mlađe učenike, ali se to ni kod starijih učenika ne bi smelo zapostaviti. Istraživanje Levita i Volfa (Levitte, H. Wolf, D., 2002) upravo se odnosi na šire vaspitanje darovitih.

Autori ove studije su smatrali da darovite osobe u modernom svetu, nisu dovoljno uključene u socijalne odgovornosti i da su različiti nastavni (obrazovni) modeli dali samo delimične odgovore na ovo i slična pitanja. Oni su za srednju školu pripremili program koji predstavlja kombinaciju izvrsnosti (excellence) u akademskim (školskim) studijama, sa socijalnim obavezama i aktivnim doprinosom društva. Centralni principi u ovoj školi su: izbor u školskim predmetima i produbljivanje znanja, uključujući i kreativne umetnosti, i odgovornost. Na taj način se, prema njihovom mišljenju, podstiču kako pedagoški, tako i socijalni ciljevi. Pri tome, oko 10% programa se odnosi na socijalno vaspitanje čiji su ciljevi: razvijanje socijalne odgovornosti u i izvan škole; uključivanje u nacionalne programe, usvajanje puta i postupaka za razumevanje političkih i socijalnih ideja; emocionalna podrška i individualno vođenje svakog učenika.

Još je Rut Martinson, u napred pomenutom projektu, obratila pažnju na socijalno vaspitanje darovitih ispitujući učenike o tome ko su njihovi heroji. Ona je utvrdila da je najvažniji razlog, kriterijum za izbor heroja, doprinos društva.

Od ovog istraživanja je prošlo dosta vremena, a društvene okolnosti su se znatno izmenile (očigledno na gore, ako se ima u vidu sve ono što se događalo krajem prošlog veka i što se događa početkom ovog), pa je pitanje društvenog i moralnog vaspitanja svih, posebno darovitih, veoma aktuelno.

Da je ovo pitanje aktuelno svuda u svetu, pokazuje i studija sa drugog kraja sveta, iz Kine (Zushun-Hu, 2002). U sadašnje vreme se naime, mnoga veća pažnja poklanja učenju i kultivisanju osoba sa visokim Q.I. Međutim, došlo se do saznanja da je E.Q. (emocionalni Q.) važniji od I.Q. pa se smatra da za uspeh u karijeri treba 20%

I.Q. a 80% E.Q. Ovaj autor je konstatovao da u internacionalnom terorizmu i destrukcijama, određenu (ne malu) ulogu imaju ljudi sa visokim I.Q. pa postavlja pitanje: kako istovremeno kultivisati emocionalne i druge kvalitete učenika kada se mnogo veća pažnja poklanja njihovim intelektualnim kvalitetima? Autor smatra da programi i ukupan rad sa darovitim treba da kultivišu i vaspitavaju:

- vrline (čestitost) i ljubav prema zemlji;
- razvijaju duh tolerancije;
- volju i samopokretački duh;
- da cene kulturu, literature i umetnost.

Ili kratko: da kultivišu i vaspitavaju psihološke kvalitete učenika.

Ovaj kratki pregled različitih programa za darovite koji su realizovani u svetu, bio bi nepotpun ako ne bi sadržavao i primere programa koji se u nas sastavljaju i realizuju. Može se konstatovati da, iako već dugo živimo u velikoj oskudici (a u jednom periodu i u izolaciji), mnogi pregaoci o ovoj oblasti postižu rezultate koji po svom kvalitetu ne zaostaju za onim programima koji se i u svetu realizuju. Čak bi se moglo reći da su neki programi za darovite koji se u nas sastavljaju i realizuju, složeniji, višeslojni, i obuhvataju, ne samo zadovoljavanje intelektualnih potreba darovitih, već uključuju i socijalne i emocionalne komponente. U tom cilju smo odabrali samo neke primere u kojima se može videti raznovrsnost i kompleksnost elemenata istraživanja, i to od predškolskog uzrasta do univerziteta.

Najpotpuniji pregled istraživanja u nas u ovoj oblasti, nalazi se u devet (a uskoro će biti i deset) Zbornika o darovitosti i kreativnosti koje je izdala Viša škola za obrazovanje vaspitača u Vršcu, okupljajući na "okrugle stolove" najpoznatije stručnjake različitih stručnih profila. Sličan pregled pružaju i Zbornici Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu.

Kada je reč o Zbornicima iz Vršca, problemi darovitosti i aktivnosti su razmatrani, proučavani i istraživani u toku od 10 godina i to od predškolskog uzrasta do univerziteta. Fenomen darovitosti i kreativnosti su razmatrani sa različitih aspekata: psihološkog, pedagoškog, sociološkog, filozofskog. Može se utvrditi da je tako veliki broj radova o darovitosti i kreativnosti, urađenih u kontinuiranom nizu (od 1995-2004), impozantan rezultat koji nije tako čest ni u svetu, gde istraživači imaju nesumnjivo veće i povoljnije mogućnosti za svoja istraživanja. Ovi Zbornici o darovitosti i kreativnosti, predstavljaju pravu riznicu teorija i shvatanja, istraživačkih projekata, programa i njihovih rezultata pretočenih u praktične preporuke i primene. Svojim sadržajem, ovi zbornici su nezaobilazni izvor saznanja (teorijskih i praktičnih) za sve one koji se interesuju ili se bave problemima darovitih i kreativnih, istraživanjem njihove prirode, modelima okupljanja darovitih, programima za darovite i dr., što sve zajedno ide u susret njihovim intelektualnim, emocionalnim i socijalnim potrebama.

Za ovu priliku odabrali smo samo neke od projekata da bi se videla širina problema istraživanja i različita usmerenja u traganju za odgovorima na bitna pitanja koja se odnose na obrazovanje darovitih i kreativnih i njihovu ukupnu podršku.

Prvi primer se odnosi na program podsticanja kreativnog ispoljavanja kod dece predškolskog uzrasta, pod nazivom: "Školica-pametnica" (Pavlović Branka, 1995). "Školica-pametnica" je oblik vaspitno-obrazovnog programa koncipiranog na principima psihološke radionice u kojoj se kroz grupni rad unapređuje kognitivno-

emocionalno iskustvo i stimulišu kreativna ispoljavanja dece predškolskog uzrasta od 4-7 godina.

U okviru “Školice-pametnice” realizuju se dve osnovne vrste sadržaja: eksplorativni i edukativni. Prvi sadrži standardizovane psihološke testove Haris-Gudinaf test (test opštih sposobnosti) i Bender-Gestalt test (test grafomotornih i perceptivnih sposobnosti) koji su poslužili za prelimarno utvrđivanje nivoa saznanjnog iskustva polaznika. Edukativni sadržaji su obuhvatili različite tipove i forme igara. Primjenjivano je nekoliko tipova igara čije se forme i konkretni sadržaji vezuju za osnovne teme radionice. Edukativni sadržaji su se sastojali od 10 tipova igre i 3-6 formi igre za svaku od odabranih tema.

Drugi projekat je sadržavao stimulativne programe i prosečnu dijagnostiku (Krnjaić Zora, 1996). Pod stimulativnim programima podrazumevali su se fleksibilni programi koji su se odvijali u igrovnom kontekstu i u okviru redovne nastave (u vrtiću i u školi). Ovakvi programi su intelektualno izazovni i stimulativni i za dečiji afektivni i socijalni razvoj. Oni podstiču intelektualni razvoj dece, izražavanje misli i osećanja kroz interakciju i razmenu među decom. Vaspitač i učitelj polaze od onog što dete ume, može i hoće i prati i podstiče ispoljavanje raznovrsnih dečjih potencijala.

Treći projekat se odnosi na divergentno i kreativno ponašanje učenika od I-IV razreda osnovne škole (Šefer Jasmina, 1996). Kreativno ponašanje je sadržavalo imaginaciju (divergentne ideje), logičko mišljenje, emocionalno ispoljavanje i unutrašnju motivaciju za učenje. Polazna osnova ovog projekta je da sva deca imaju pravo na razvijanje kreativnog ponašanja u meri svojih sposobnosti. Projekat je primjenjivan 4 godine (od 1985-1990) i obuhvatio je učenike grada i sela. Za ovaj projekat su pripremljeni egzemplarno selektovani sadržaji iz redovnih školskih programa svih predmeta, izuzev matematike. Utvrđene su tematske celine koje su razrađene u trajanju od 6 sedmica u svakom razredu od I-IV i za svaku godinu. U projektu su bili razrađeni organizacija rada, pristupi i metode, dok je nastavnik bio organizator i koordinator učeničkih aktivnosti. U radu su bili uključeni i stručnjaci izvan škole, kao i roditelji.

Realizacija ovog projekta dovela je do neposrednih i dugoročnih efekata. Učenici eksperimentalnih odeljenja su bili superiorni u kvalitetu radova u prva tri razreda za likovnu kreaciju, a u III i IV za literature.

Dugoročni efekti programa su se javili ne samo u prva četiri razreda, već i posle istraživanja, u V i VIII razredu.

Pre svega, programi za darovite treba da imaju apstraktniji ili izvestan viši tehnički nivo i dijalog sa drugom decom, nastavnicima ili drugim osobama. Ovi programi treba da ispunjavaju neke od opštih zahteva od kojih ćemo pomenuti osnovne:

- upoznavanje darovitih sa mnogim oblastima ljudskih dostignuća (proširivanje i produbljivanje takvih znanja);
- povezivanje prošlosti i sadašnjosti;
- upoznavanje sa kulturnim nasleđem u umetnosti, kao i u nauci;
- kritičko razmatranje ideja (kao opšti princip);
- spretnosti u rukovanju materijala i sredstvima (aparatima i instrumentima);
- reorganizacija činjenica u nove sisteme.

U okviru ovih opštih zahteva, posebnu pažnju treba obratiti na razvijanje logičkog i stvaralačkog mišljenja, kao i svojstava u afektivnom domenu.

Razvijanje sposobnosti logičkog mišljenja podrazumeva sledeće:

- posmatranje, beleženje i skupljanje informacija;
- sistematizovanje i klasifikovanje činjenica i informacija;
- analiziranje i verifikovanje informacija;
- uviđanje veza i odnosa (datih i skrivenih) između uzroka i posledica među stvarima i pojavama;
- pronalaženje alternative i predviđanje posledica;
- proveravanje rešenja;
- donošenje zaključaka zasnovanih na logičkom mišljenju;
- sposobnost nalaženja pravih razloga i pravih argumenata.

Razvijanje sposobnosti stvaralačkog mišljenja se razvija i postiže ako se ide u pravcu:

- stvaranja i korišćenja raznovrsnih (neobičnih) ideja i prilaza;
- omogućavanje slobode i stvaranje klime (atmosphere) za izražavanje novih ideja, predloga, kombinacija i njihovih rešenja.

Celovit razvoj stvaralačke ličnosti zahteva i pažnju prema njihovom afektivnom životu. To podrazumeva:

- otkrivanje vlastitih jakih strana i slabosti;
- razvijanje poverenja u vlastite sposobnosti;
- razvijanje pozitivnog samo-poimanja i osecanja vlastitog dostojanstva;
- razvijanje samostalnosti;
- razvijanje odgovornosti za svoje lično ponašanje;
- razvijanje dobre saradnje i kooperacije sa vršnjacima, nastavnicima i drugim odraslima;

Takođe, treba imati u vidu da u koncipiranju programa za darovite i kreativne učenike, 20-30% vremena bude predviđeno za razvijanje i sticanje sposobnosti analize, sinteze i procenjivanja, 30-40% vremena izučavanju, prenošenju i primeni stečenih znanja i spretnosti. Ako se ima u vidu da se u redovnom radu sa učenicima, 85% vremena upotrebljava za zapamćivanje činjenica (i znanja uopšte), lako se može razumeti zbog čega programi za darovite i kreativne treba da se razlikuju od redovnih.

4. Načini rada sa darovitim

Već je naglašeno da je fenomen darovitosti složen i više slojan i da se daroviti pojedinci razlikuju između sebe kao što se razlikuju i oni koji nisu daroviti. Zbog toga i načini rada sa njima treba da budu raznovrsni i primereno, ne samo kao grupi koja se razlikuje od ostalih, već i prema vrstama njihove darovitosti. Ipak, postoje neki opšti (zajednički) zahtevi u pogledu rada sa njima. Ovde će biti pomenuti oni koji su po našem mišljenju osnovni.

Prvi zahtev se odnosi na mogućnost izbora u pogledu sadržaja, predmeta, vrste aktivnosti. Sledeći se odnosi na način njihovog rada (proučavanja, saznavanja): individualni, u parovima, u malim grupama, po vlastitom opredeljenju. Veoma je

važan zahtev u pogledu fleksibilnog korišćenja vremena u razredu i izvan razreda, naročito za starije učenike. Značajna je mogućnost korišćenja biblioteke u školi i izvan škole, kao i kabineta u školi (naročito za starije učenike). Za efikasniji rad, važnu ulogu mogu da imaju mentorи за pojedine oblastи ili pitanja, koji mogu da budу izvan škole (neki od roditelja ili stručnjaci из blize socijalne sredine), a koji su spremni да rade sa mladima.

Da bi socijalna komunikacija међу učenicima bila dobra и prijateljska, потребно је да povremeno (када за то постоје разлоги), daroviti učenici у свом разреду (odeljenju) saopštе неке занимљиве резултате својих истраживања или занимљивих сазнава и тако успоставе дијалог и размену тих сазнава са вршњацима и на тај начин остваре специфичан начин учења и сазнавања која ће свима бити и занимљива и изван школске рутине. Сем тога, овакав начин комуникација са вршњацима ствара пријатељске односе и предупређује eventualну surevnjivost која би могла да се појави у slučajevima favorizovanja darovitih.

Ali, основни, главни услов је да школа и наставници приhvataju darovite и да буду наклонjeni према њиховим потребама и спремni за њихово primereno obrazovanje i vaspitanje. Само takav stav школе i naставnika ce obezbediti klimu, atmosferu u kojoj je moguć uspešan razvoj i manifestovanje darovitosti i kreativnosti.

Jovan Đorđević

OBLICI I SADRŽAJI RADA SA DAROVITIM UČENICIMA

Darovitost kao oblik ukupnog razvoja; Nema tipično darovitog deteta - posebni talenti i socijalna sredina pružaju mogućnosti za različite osobenosti i svojstva ličnosti. Oblici postignuća variraju; i kada darovita deca budu grupisana, među njima će se naći razlike; obdarenost nije statični fenomen koji ostaje jednom za uvek. Naprotiv, deca mogu „postati obdarena“ ako im se za to ponude odgovarajući školski uslovi, a njihovim roditeljima odgovarajuća finansijska podrška. Programi za darovite moraju biti diferencirani, individualizirani, modifikovani; oblici rada sa darovitim: ubrzavanje razvoja (akceleracija); obogaćivanje progama (vasptno-obrazovnih sadržaja); homogeno grupisanje i njihove različite kombinacije. Svojstva nasatvnika koja pomažu razvoj darovitosti.

Darovitost je samo jedan od oblika ukupnog razvoja. Nema tipično darovitog deteta zato što posebni talenti i socijalna sredina pružaju mogućnosti za različite osobenosti i svojstva ličnosti. Oblici postignuća takođe variraju pa i kada darovita deca budu grupisana, među njima će se naći razlike. Neka deca postižu izvanredne rezultate u jednom predmetu a znatno slabije u drugom. Darovit matematičar može biti prosečan u poznavanju ježika i literature, a darovit umetnik može biti veoma slab matematičar. Postoje mnoge forme darovitosti. Neka deca su darovita u prirodnim naukama, druga u umetnosti, neka u vođstvu ili socijalnoj osjetljivosti.

Nemački psiholog Rot (H. Roth) ukazuje da obdarenost nije statični fenomen koji ostaje jedno za uvek. Naprotiv, i deca mogu „postati obdarena“ ako im se za to ponude odgovarajući školski uslovi, a njihovim roditeljima odgovarajuća finansijska podrška.

Ono što je, u stvari, čovek konkretno predstavlja povezanost najmanje tri činioca **nasledne strukture** koja se odlikuje velikom plastičnošću, uslova i efekata **sociokulturne okoline**, kao i onoga što je pojedinac sam svojim **učenjem i delovanjem** dogradio (Hermann Giesecke).

Programi za darovite moraju biti **diferencirani, individualizirani, modifikovani i revidirani** kada se za tim ukaže potreba. Pri sastavljanju ovih programa treba imati u vidu osnovne karakteristike učenja darovite dece, tj. da ona uče brzo i lako i da se tempo njihovog rada i učenja razlikuje od tempa ostalih učenika. Neophodno je da im se obezbedi **produbljeno** učenje, takva vrsta rada i primena nastavnih strategija koje će omogućiti prilagođavanje različitih programskih sadržaja i stilova učenja njihovim mogućnostima i potrebama.

Programi za darovite treba da omoguće sledeće: izlaganje nastavnih programa (obrazovnih sadržaja) u dubinu i širinu; razvijanje i proširivanje interesovanja; razvijanje sposobnosti da se misli konvergentno, divergentno, i procenjivački, kritički; da se brižljivo generalizuje usvojene informacije i da se efikasno primenjuju na nove situacije; ravjanje sposobnosti da se ideje mogu izradi jasno i lako, kako pisano tako i usmeno, upoznavanje sa tehnikama traženja, prikupljanja, organizovanja i iznošenja informacija i činjenica; podsticanje navika za odlukama u pronalaženju alternativa i razmatranju njihovih mogućih posledica; organizovanje svog vremena i planiranje svojih aktivnosti; razvijanje kvaliteta istrajnosti; navikavanje da prate izlaganje i da korektno sarađuju sa drugima. Darovita deca imaju potrebu za izazovom. Treba im pružiti mogućnost da rade i nezavisno i samostalno i u grupi. Od posebnog je značaja da se daroviti učenici naviknu na redovan i sistematski rad. Pošto oni uče brzo i lako, potrebno im je manje vremena i napora nego drugim učenicima, što može predstavljati veliku zamku za njihov ukupan rad. Ako se na početku školovanja ne naviknu na redovan i organizovan rad, kasnije će biti teško da se to postigne i nadoknadi zbog čega od nekih od ovih učenika ne postižu rezultate koji im omogućavaju njihove sposobnosti.

Najveći broj autora koji su nastojali da sistematizuju i klasifikuju organizacione oblike rada sa darovitim najčešće ih svrstavaju u sledeće tri grupe: **ubrzavanje razvoja (akceleracija); obogaćivanje progama (vasptno-obrazovnih sadržaja); homogeno grupisanje i njihove različite kombinacije.**

AKCELERACIJA (lat. acceleratio = ubrzanje, pojačavanje brzine, pospešenje) podrazumeva i nudi različite nastavne i administrativne postupke, procedure i mogućnosti koje omogućavaju **brže** napredovanje učenika, završavanje predviđenih kurseva i programa za **kraće vreme** ili na **ranijem uzrastu** od predviđenog i uobičajenog. Akceleracija može da se ostvari ranijim vremenom za savladavanje predviđenog programa, odnosno kursa (za jednu mesto dve školske godine), preskakanjem razreda, organizovanjem posebnih kurseva da se ranije i brže savlada određena nastavna materija, ili da se delovi programa iz srednje škole savladavaju, na primer, u osnovnoj, odnosno program više škole da se savlada u srednjoj školi i sl.

Glavni argumenti kojima se podržavaju različiti oblici i sadržaji akceleracije svode se na sledeće: darovita deca uče mnogo brže i efikasnije od prosečne pa im treba omogućiti da napreduju u skladu sa svojim sposobnostima; daroviti učenici podstaknuti drugačijom organizacijom i primenom adekvatnih didaktičkih metoda i postupaka, razvijaju bolje radne navike i pozitivne stavove prema radu i učenju; smanjivanjem perioda redovnog školovanja, skraćuje se intelektualna, socijalna i ekomska „adolescencija“. Stenli (J. Stenley) ukazuje i da je akceleracija jednostavna za organizovanje i izvođenje, relativno nije skupa kao dopuna redovnom programu i „ne samo da je moguća već je i poželjna za one mlade ljude koji žele i mogu brže da napreduju“.

Razlozi koji se navode protiv akceleracije podrazumevaju sledeće: akceleracija lišava darovitu decu mogućnosti šireg i potpunijeg življenja i učenja; mladi učenici mogu biti zreli i superiorniji na intelektualnom planu ali ne i u fizičkom, emocionalnom i socijalnom razvoju, što kod njih može da izazove i naporniji rad ali, takođe, može i da ne rezultira odgovarajućim iskustvima u okviru ukupnog

individualnog razvoja; akceleracija može da dovede i do značajnijih i ozbiljnijih praznina u individualnom razvoju koje mogu uticati na kvalitet kasnijih postignuća.

Objavljen je veći broj studija i eksperimentalnih radova kojima se ukazuje na akademske i kognitivne prednosti za darovite učenike, na svim nivoima, kao rezultat akceleracija (L. Terman, A. Passow, D. Elis, J. Stanley i dr.). A. H. Passow, između ustalog, ukazuje da istraživanja o efektima akceleracije na socijalnom i emocionalnom prilagođavanju, generalno nisu pokazala negativne rezultate.

OBOGAĆIVANJE NASTAVNIH SADRŽAJA u obrazovanju darovitih najčešće se primenjuje u dva vida: 1. kao sticanje iskustva u učenju posle rada u redovnom deljenju (povremeno homogeno grupisanje); i 2. kao prilagođavanje nastavnih obaveza za darovite učenike u redovnim heterogenim razredima.

Bitna karakteristika ovog oblika je što se učenici ne izdvajaju iz redovne školske i razredne sredine, kao i uzrasne grupe kojoj pripadaju, ali im se daju dodatni sadržaji, aktivnosti i odgovarajući postupci.

Neki autori obogaćivanje suprotstavljaju akceleraciji kao da su obe dihotomne iako akceleracijom mogu da se predvide sredstva i postupci za obogaćivanje, a samo obogaćivanje, u smislu proširivanja i produbljivanja, može biti posledica akceleracije. Drugom obliku obogaćivanja najčešće e dodaje i **diferencijacija** u okviru redovnog razreda, sa različitim vrstama grupisanja prema sposobnostima.

Za učenike sa visokim stepenom sposobnosti, radoznalosti i interesovanja za učenje, mogu se organizovati u određene dane, stalno ili povremeno, posebno obogaćeni programi, kada daroviti učenici nemaju redovnu nastavu i druge nastavne i školske obaveze. Selektirani problemi i sadržaji obrazovanja najčešće nisu strogo povezani sa selekcijama redovnog rada: diskutuje se o raznim pitanjima i problemima, proučava, istražuje i eksperimentiše, kada takav način rada, oblici organizacije i učenja nisu mogući u redovnom nastavnom radu. Daroviti učenici su obično okupljeni iz jednog istog ili različitog razreda, većeg broja škola sa određenog područja. Podstiču se programi tipa seminara i kooperativnih projekata na kojima se učenici, pored nastavnika predviđenih da prate i omoguće ostvarivanje obogaćenih programa, povremeno sreću i sa drugim pojedincima: naučnicima, umetnicima, pronalazačima, sportistima, inovatorima i racionalizatorima i dr.

Zadovoljavanje različitih interesovanja i radoznalosti putem obogaćenih programa može biti povezano i sa radom raznih drugih institucija, organizacija i centara: univerziteta, naučnih i stručnih društava, muzeja, laboratorija, opservatorija, botaničkih i zooloških vrtova, industrijskih i drugih pogona itd. Način rada i programa su koncipirani tako da podstiču šira i dublja proučavanja i saznavanja u novim oblastima kao i u postojećim područjima interesovanja. Ovakav način rada može biti teorijski ili praktično usmeren putem predavanja, kurseva, seminara, eksperimentisanja u neposrednom praktičnom radu, u različitim disciplinama, strukama i oblastima.

U našem školskom sistemu (pored određenih mogućnosti u okviru slobodnih aktivnosti, fakultativne nastave, rada u različitim organizacijama, društvima, klubovima, sekcijama i sl.) jedan od značajnih oblika obogaćivanja je **dodata nastava**. Ovaj oblik nastave ne podrazumeva prosto povećavanje i proširivanje znanja već i njegovo produbljivanje, sagledavanje uzročno-posledičnih veza i odnosa, uviđanje odnosa među stvarima i pojavama, traganje i pronalaženje uzroka, pronalaženje novih, drugačijih i originalnih rešenja. Radi se o maksimalnoj aktivizaciji

saznajnih aktivnosti učenika, njihovom aktivnom učešću u procesu prerade dobijenih informacija, u razvijanju aktivnog i samostalnog kritičkog i stvaralačkog mišljenja, razvijanju i vaspitavanju kreativnosti.

Dodatnu nastavu treba **diferencirati i individualizirati** imajući u vidu različite mogućnosti, potrebe i interesovanja darovitih učenika. Uloga nastavnika (i drugih odraslih koji mogu učestvovati u radu sa ovom grupom učenika) i u ovoj vrsti rada sastoji se u pedagoškom „vođenju“ učenika: podsticanju, pružanju pomoći u samostalnom radu, davanju uputstava, podrške i sl. Pretpostavke za uspešan rad sa darovitim učenicima sastoje se u adekvatnom izboru sadržaja, problema, pitanja iz odgovarajućih nastavnih i naučnih oblasti, koje pružaju mogućnosti za širi, intezivniji, produbljeni rad; u izboru metoda, postupaka, sredstava, izvora i dr., koji učenicima omogućavaju i obezbeđuju neophodna proučavanja na jedna nov i nestandardan način; u mogućnosti različitih grupisanja za proučavanje (individualna rad, partnerski rad, rad u malim grupama); u slobodnom odlučivanju za izbor područja, sadržaja i načina rada (izbor metoda i postupaka, izvora, načina grupisanja i sl.)

Stručnjaci koji podržavaju obogaćivanje kao oblik rada sa darovitim učenicima, smatraju da se u njemu mogu najbolje razvijati demokratske vrednosti, a vežbanja u vođstvu mogu se šire i potpunije ispunjavati u ulovima koji podstiču kontakte među decom različitih sposobnosti. Pošto intelektualno, socijalno, emocionalno i fizičko rašćenje i oblici sazrevanja kod dece variraju, smatra se da je normalan razred najbolja mogućnost za prihvatanje tako neujednačenog razvoja. Daroviti učenici iz iskustva usvajaju bogatije učenje od ostalih učenika pa je samim tim i njihov program obogaćen u bilo kojoj razrednog situaciji. Grupisanje u okviru razreda može bolje i potpunije da naglasi razne aspekte opštih programa kao i posebnog, specijalizovanih učenja. Otvoren duh, kreativnost i razvijeno mišljenje darovite dece stimulativno utiču na kvalitet učenja koji ovi učenici doživljavaju.

Treći oblik grupisanja darovitih podrazumeva izdvajanje, a zatim grupisanje učenika na osnovu jednog kriterijuma – nivoa intelektualnih sposobnosti. Budući da daroviti učenici ima malo u redovnoj populaciji formiranje homogenih razreda, ili posebnih specijalnih škola, obuhvata učenike sa šireg školskog područja. Formiranje takvih razreda ili škola obavlja se prema određenoj proceduri i utvrđenih kriterijuma. Najčešći postupak je primena nekog individualno-verbalnog testa opštih sposobnosti kao što je, na primer, Bine-Simonova skala, Veksler-Belvi ili neka slična. Kriteriji za izdvajanje su da učenici imaju IQ 120 ili viši a negde i 140 i više. Amerikanci najčešće primenjuju ovaj drugi kriterijum.

Homogeno grupisanje ne mora uvek da bude u okviru specijalnih razreda (razreda za darovite ili razreda ubrzane nastave, kako ih još nazivaju). Grupisanje se može primeniti i na druge načine, odnosno izdvajanjem učenika iz redovnih (nehomogenih) razreda na **povremeno homogeno** grupisanje: jedan čas tokom dana, dva ili više sati sedmično, jedno posle podne sedmično, kao i grupisanje tokom vikenda, letnjeg i zimskog raspusta.

Pošto postoje različite vrste sposobnosti (H. Gardner, na primer, razlikuje: lingvističke, muzičke, logičko-matematičke, spasijalne, telesno-kinestetičke i personalne) organizuju se specijalne škole sa različitom namenom: za matematičke talente, muzičke talente, balet, primenjene i druge umetnosti itd. Za ulazak u ove škole postoje posebne procedure i kriterijumi.

Smatra se da se grupisanjem učenika na ovaj način, programi za darovite mogu adekvatnije koncipirati i ostvariti, može se dalje i više ići u susret njihovim potrebama i mogućnostima, željama i interesovanjima.

Stručnjaci koji smatraju da homogeni razredi predstavljaju jedan od najboljih načina da se ostvare mogućnosti darovitih učenika, podržaju ovaj prilaz navodeći najčešće sledeće razloge:

- Darovitoj deci, kao, uostalom, i najvećem broju dece, potrebni su ljubav, razumevanje, podsticanje, podrška i razni izazovi. Ove potrebe se mogu uspešnije realizovati ako je dete član grupe sa istim ili sličnim intelektualnim i kreativnim sposobnostima;
 - Darovita deca uče brže, lakše i efikasnije i u stanju su da ideje sagledaju šire i sa različitih strana. Ove sposobnosti se, međutim, najčešće ne pokazuju u heterogenim razredima između ostalog i zbog toga što nastavnici nemaju dovoljno vremena i mogućnosti da poklone posebnu pažnju ovaj grupi učenika.
 - Darovitim učenicima je potrebno omogućiti različite komunikacije, rasprave, razgovore, eksperimente, a to upravo omogućava posebna atmosfera u homogenim razredima.
 - Potreban uspeh i postignuća u školskom životu i radu, inače neophodna darovitoj deci, zavise od podsticaja, prihvatanja i podrške, a to je teško ostvariti bez integracije sa drugim sposobnim pojedincima kao i bez nastavnika koji shvataju posebne potrebe ovakve dece.
 - Darovita deca temeljnije i dublje ulaze u probleme što im je u nastavi koja naglašava pokrivanje programskih zahteva za sve učenike, otežano a najčešće i nemoguće.
- Stručnjaci i praktičari koji nisu za formiranje ovakvih razreda, smatraju da to ne treba činiti iz sledećih razloga:
- Odvajanje učenika samo prema jednom kriterijumu (intelektualne sposobnosti) nije dovoljno. Daroviti učenici, kao uostalom i drugi njihovi vršnjaci, imaju i druge potrebe, socijalne, emocionalne i ostale, koje se takođe moraju uvažavati.
 - Ovakva praksa je nedemokratska i privilegija je malog broja učenika.
 - Učenici grupisani na ovaj način nalaze se izvan redovnih programskih aktivnosti i obaveza.
 - Stimulacije koje dolaze od obdarenih drugova u razredu, uskrcene su ostalim učenicima.
 - Akademski zahtevi u posebno selektiranim razredima često su veoma strogi pa u takvoj razrednoj klimi neki daroviti učenici postaju neuspešni.
 - Mnoga darovita deca nisu identifikovana posredstvom procedura selekcije pa zbog toga ni obuhvaćena homogenim razredima.
 - Izdaci za finansiranje i obezbeđivanje rada u ovim odeljenjima su preterano veliki.

Eksperimentalna proučavanja i studije u Kaliforniji, Londonu, Ontariju i Epiliku govore o prednostima rada u homogenim razredima i, generalno gledano, izlažu pozitivne stavove i mišljenja roditelja, nastavnika i učenika o radu i postignutim rezultatima učenika koji su pohadali specijalne razrede. U razmatranju programa i pogodnosti za darovite učenike, diferencijacija se primenjuje prilagođavanjem i modifikacijom nastave, administrativnim organizovanjem kao i sredinskim prilagođavanjem. Ova tri aspekta su interaktivna, deluju jedni na druge, i retko su odvojeni.

Goldberg (Goldberg, M.L. and oth., 1966.) ukazuje da studije o darovitim učenicima u normanlin (heterogenim) i specijalnim (homogenim) grupama pokazuju tendenciju uniformnosti u kazivanju korisnijih efekata specijalnih razreda na akademski, lični i socijalni razvoj, iako takvi nalazi nisu konzistentno jednosmerni.

U našim društvenim i školskim ustanovama nije opravdano izdvajati darovite učenike obavezne (osnovne) škole iz redovnih razreda i škola zato što je period opšteg pa i intelektualnog razvoja, kada je ovaj proces u toku i kada nije završen. Osim toga, diferencijacijom nastave i različitim dodatnim aktivnostima mogu se na adekvatan način zadovoljiti potrebe darovitih učenika.

Bez obzira na postupke i oblike rada sa darovitim učenicima, **nastavnik** ima posebno značajnu ulogu. Pošto svaki oblik ima svoje specifičnosti, nastavnik treba da ima specijalnu pripremu za takav rad.

Postoji veoma malo eksperimentalnih radova i studija o svojstvima, kompetenciji i ponašanju nastavnika koji treba da rade sa darovitim učenicima. Jedna od retkih je studija Brendvajna (Brendwein, P. F., 1955.), koji je proučavao karakteristike i svojstva nastavnika koji predaju prirodne nauke, a koji su posebno bili uspešni u podsticanju i pripremanju učenika u srednjim školama da postignu izvanredne rezultate i zauzmu najviša mesta na takmičenjima u prirodnno-naučnim disciplinama. Brendvajn je ustanovio sledeće karakteristike ovih nastavnika: oni su dobro poznавали svoju struku i bili su veoma verziravi u odgovarajućim naukama; svi su imali visoke kvalifikacije a polovina njih je bila uključena na kurseve za sticanje naučnih stepena u oblasti nauke ili prosvete; većina je imala objavljene stručne i naučne radove a skoro svi su bili funkcioneri u raznim stručnim društвima i organizacijama nastavnika. Rad ovih nastavnika je sistematski praćen i bilo je utvrđeno da su izvrsni demonstratori, eksperimentatori i rukovodioci u rasprava i diskusijama. Ocenjivani su kao uvaženi i istaknuti stručnjaci, nastavnici i predavači a važno je da su predstavljali „vođe, savetnike, prijatelje, vaspitače i osobe kojima su se učenici poveravali“. Mnogi su pokazali slične ili istovetne karakteristike i svojstva kao i njihovi učenici, u odnosu na inteligenciju, upornost, zalaganje, radoznanost i kritičnost.

Savremeni nastavnik treba da nastoji da osloboди **potencijalne sposobnosti** svojih učenika, koje se iskazuju u svakoj pozitivnoj reakciji za koju je pojedinac sposoban, kao i u dinamičnoj razmeni uticaja između pojedinaca i njihove sredine. Najbolji pravac koji svaki nastavnik može zauzeti je da ima **optimistički stav** i shvatanje o postojanju **različitih sposobnosti kod svakog učenika**. Na ličnost se ne sme gledati kao na nešto statično niti kao cilj koji se mora uvek postići, već kao na nešto dinamično što nastoji da ostvari samog sebe.

V

DAROVITOST I KREATIVNOST

Босиљка Ђорђевић

КРЕАТИВНОСТ, ПОРОДИЦА И ПРЕДШКОЛСКЕ ИНСТИТУЦИЈЕ – ОТКРИВАЊЕ И НЕГОВАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ

Procena kreativnosti; razvojni put kreativnosti do njene društveno značajne vrednosti; početak i prvi izvori od kojih polaze nagoveštaji i manifestacije kreativnsoti u detinjstvu, a koje se manifestuju kao spontane aktivnosti sa težištem na procesu stvaranja, kreaciji, pokretu, delovanju da se nešto stvori i da se dete izrazi sa spontanošću i prirodnošću u namerama i aktivnositma u kojima imaginacija zauzima široki prostor. Uočavanje, otkrivanje ranih svojstava kreativnosti u porodici; Načini otkrivanja raznih pokušaja manifestovanja u porodici; predškolska ustanova kao pomoć porodici u podržavanju napora za potpuni razvoj deteta, posebno njegovih stvaralačkih potencijala.

Креативност (стварадаштво) и интелигенција су највише цењена људска својства. Досадашња истраживања су највише била усмерена на проучавање интелигенције, док је стваралаштво било на маргинама истраживања и интересовања. Још је Терман у својим истраживањима, започетим после Првог светског рата (1921. године) поставио питање шта још стоји иза интелигенције. Треба поменути да је Лав Виготски, познати руски психолог, далеких 30-их година прошлог века (Виготски, Л., 2005) изнео и разрадио идеју (схватање) о креативности која се јавља у свим областима живота. Двадесетак година после Виготског многи истраживачи су се заинтересовали за ову сложену област људских својстава. Од 50-их година прошлог века започета су разноврсна истраживања о креативности, али још увек у сенци интересовања о човековим способностима.

Гилфорд је 1950. године (Guilford, J., 1950) утврдио да се за две декаде појавило 186 књига или чланака о креативности (са 21.000 јединица), а да је 1965. године амерички часопис „Психолошки апстрект“ имао 132 библиографске единице за једну годину.

Истраживања о даровитости у свету су показала да од 10 понуђених вредности, само сваки пети (19,4%) испитаних је сматрао да су феномени креативности и имагинације важни људски квалитети. Испитивање је обухватило 40.000 учесника из 44 земље са различитим бројем ученика у појединим периодима истраживања (Павловић, З., Максић, С., 2007).

У оквиру информација о креативности, неизоставно треба поменути истраживања о даровитости и креативности која се реализује на Високој школи

за припремање васпитача у Вршцу (Висока школа стручних студија за васпитаче „Михаило Палов“). Ове године (2014) је 20 година како се ова високошколска установа бави проучавањем даровитости и креативности, окупља велики број учесника различитих стручних профиле, од којих су неки из бивших република Југославије и из Европе. У континуитету од 20 година разматрају се бројна и различита питања и прилази о даровитости и креативности, као и резултати различитих истраживања. Такви продубљени ставови о креативности и даровитости доприносе ширем сагледавању ових феномена. Сво богатство идеја, прилаза, резултата, практичних искустава, садржано је у 20 зборника који представљају велику вредност различитих сазнања за све оне који се директно или индиректно баве васпитањем деце и младих.

Није необично да је друштво више заинтересовано за интелектуалне способности и образовање, јер они чине основу живота, нарочито данас. Сем тога, феномен стваралаштва је врло сложен; на њега утиче низ фактора које је тешко утврдити да би резултати истраживања имали одређену валидност.

Креативност код одраслих је претежно проучавана из времена њиховог детињства, то јест враћања уназад, о чему постоји велики број студија. Елен Винер (Winner, Elen, 1996) је приказала низ примера како је цела породица била активно укључена у развој дететовог талента. У таквим породицама, талентовано и креативно дете је од раног узраста добијало стручно образовање (најчешће музичко, али и за друге таленте) и каснију укупну подршку у развоју и манифестиовању талента. Од бројних великана креативности поменућемо неке савремене: виолиниста Јехуди Мењухин, шахисткиње сестре Полгар, спортисте – пливач Макс Шпиц и др. Подршку целе породице, од раног детињства, имали су наш Стефан Миленковић и његов млађи брат Марко, светски тенисер Новак Ђоковић и многи други.

О проучавању креативности постоје различите дефиниције и теорије, начини идентификације, методе истраживања. Једино слагање свих који су се бавили, и који се баве, овим истраживањима је став да је креативно мишљење највиша ментална функција а креативна продукција врх људског постигнућа. Најчешће примењивање дефиниције могу да се класификују према нагласку који се ставља на продукт, процес или искуство стваралаштва. Креативност означава стварање нечег новог, проналазак, изум, оригинално дело, и односи се на способност људи да се пронађу нова решења, сагледају проблеми из новог угла, дају нове идеје, нова увиђања.

Резултати бројних истраживања су хетерогени, па чак и противуречни. Креативност као комплексан феномен је сложен за проучавање и зависи од области у којој се испитује, врсте инструмената који се примењују и материјала којима се утврђује нешто што има специјалну или технолошку вредност.

Али креативност има свој *почетак*, први извор из којег полазе наговештаји и прве манифестације. Креативност подразумева „буђење“ у развијању радозналости, пажње, активности, стваралаштва (Debesse, M., 1971).

Лав Виготски се посебно бавио *развојем имагинација*, њеног уочавања, подстицања код деце. Виготски је наглашавао потребу бogaћења искуства детета зато што то искуство представља материјал из којег се стварају нови видови фантазије. Богаћење искуства детета ствара довољно чврсту основу за његов

стваралачки рад, пошто се не може, како Виготски каже, стварати „ни из чега”. Стога су друштвена средина и позитивни подстицаји од изузетног значаја за општи развој, а посебно за развој креативних потенцијала. Виготски сматра да је машта (имагинација) предуслов за појаву креативности која се развија постепено, од елементарних и једноставних форми ка све сложенијим.

Према схватању Гилфордове групе, креативне могућности су састављене од многих компонената и њихове композиције зависно од тога где се оне налазе.

Дебес указује да посматрање, праћење и проучавање мале деце указује на функционалну креативност која има више облике, која је глобална и исказује се у језику, цртању, бојењу, моделирању, игри, музичи и др. (Debesse, 1971). То одговара глобалном и синкретичком мишљењу на овој етапи развоја. У почетку је то шарање које претходи цртежу и које показује урођену креативност, што доминира до треће године. Од треће године дете се одушевљава да прави цртеже човека. Између 3. и 4. године примећује се одушевљење према боји, уживање у реализацијању обојених површина и облика који следе после таквог рада. Креативност деце истовремено подразумева њен резултат. Тежиште је на *процесу стварања* на креацији, покрету, деловању оног ко ствара. Дебес (Debesse, M., 1958) сматра да „изражајност” код мале деце означава могућност да се нешто створи, да се мало дете изрази, да остварује нешто са много спретности и природности у намерама и личним активностима. У том изражавању имитација деце заузима широки простор и представља увод у уметничке активности. Дете са креативним потенцијалима воли да ради „по свом” чак и у ситуацији да буде слабије цењено.

Када се ради о потенцијалима за музику или склоности ка музичи, Дебес сматра да је дете истовремено и слушалац и интерпретатор и креатор, под условом да се формира смисао речи (Debesse, M., 1958). Он указује да је пожељно да се детету омогућава да измишља и импровизује певане фразе или да производи звук уз помоћ једноставних средстава.

У музичком домену прелази се од спонтане ка изазованој креативности која представља право богатство. Са веома једноставним инструментима, ударалькама, чак и са импровизацијом уз помоћ разних металних цеви, кутија и сл., мала деца могу да се изразе у погледу ритма и различитих звучности, комбиновани са ритмиком и плесом. Довољна је једноствана техника као подршка ономе што дете измишља и иновира, захваљујући својим емоцијама и својој фантазији.

Дебес указује на неколико карактеристика стваралаштва: креативност је интелектуална активност која одговара дивергентном мишљењу које посебно подстиче игру имагинације и иновација свих врста. Феномен креативности код млађе деце манифестије се спонтано у непотпуним формама, разноврсне су и брзо смењују једна другу због чега је тешко сачувати пролазне форме манифестовања креативности. Те форме се често заборављају и многа деца која су показивала одређене потенцијале у цртању, музичи, језику, игри са различитим материјалима, буду запостављена. Само мали број деце са значајним креативним потенцијалима настављају да се баве својим интересовањима, чак супротно оном што од њих очекују родитељи, а касније учитељи и други. Такви појединци, од раног детињства па у даљем развоју, показују упорност,

мотивацију, превладавање разних тешкоћа, јер су најчешће „другачије” личности, имају одређени „карактер”, не осврћу се на примедбе, критике, неприхватања мишљења средине. Такво различито (дивергентно) мишљење разликује креативно дете од друге деце и по томе што воли да ради „по своме”, док други раде онако како им се каже. Није лако разумети ту „другачијост” и наћи праву меру за различитост у понашању које је често пратилац необичних идеја, активности или неког „експеримента”.

Деца која су оцењена као креативна, била су духовита у својим слободним асоцијацијама и касније су пре тежила неконвенционалним него конвенционалним каријерама. Сматрало се да је креативније понашање повезано са неуротичношћу. Међутим, један број студија, са различитом децом, показала су да не постоји однос између мера креативности и мера емоционалних поремећаја (енгл. disorder).

Проучавање млађе деце је повезано са низом тешкоћа а посебно проучавање у оквиру породице. Породицу не чине само родитељи већ и други ближи рођаци (браћа, сестре, ујаци, стричеви, деде, бабе) који на непосредан или посредан начин утичу на децу. Прве године одрастања деце у породици имају изузетан значај у много праваца: физичком, интелектуалном, афективном, социјалном, моралном. Код највећег броја те године су полазна тачка и извор свих каснијих догађања у животу, а посебно у стваралаштву.

О утицају породице у погледу формирања личности постоје различите теорије. Према Фројдовом психоанализи породична ситуација има огромну улогу. Нарочито улогу имају отац и мајка и структура даљег карактера зависи од става према оцу и мајци.

Према Адлеровој психологији, најзначајнију улогу има *породична атмосфера* и нарочито *положај детета* међу другом децом у породици, то јест *ред рађања* (најстарије, средње, најмлађе, јединац). Положај најстаријег детета, према Адлеру, је најповољнији до појаве другог детета. Најмлађе дете је увек мажено и најчешће размажено.

Прво и једино дете прима више стимулација одраслих у својим раним годинама. У поређењу са децом у породицама у којима има браће и сестара, касније рођено дете више свог времена користи у друштву са другом децом. Већа стимулација одраслих тада је усмерена ка њиховом когнитивном напредовању.

За нормално одрастање детета у породици посебно креативног, утврђене су неке важне чињенице: 1. да ли је дете жељено или нежељено; 2. дете младих родитеља оптерећује њихов лични развој (и провод); 3. када родитељи желе одређени пол детета.

Породица је „космос” у малом јер садржи бројне елементе значајне за одрастање деце: материјалне, образовне, здравствене, културне, социјалне и друге. Али оно што је главно и одлучујуће је клима, атмосфера која влада у породици и у којој дете одраста, те показивање разумевања за креативно дете, опуштеност, пријатељски однос, подршка.

Највећи број истраживања био је усмерен на утицаје породице и праксу подизања деце (Getzels and Dillon, 1973). Значајна су истраживања у погледу реда рађања деце. Утврђено је да су прворођени деца били креативнији од оних који су касније рођени. Мајке креативне деце су биле мање рестриктивне и сигурније.

Оне су волеле промену, самостално су процењивале и биле су мање социјабилне, савесне и мање инхибиране. Такође су биле мање усмерене да о себи пруже повољан утисак (повољну импресију), и мање обавезне према другима. Те особине сугеришу да су мајке креативне деце саме биле креативније него општа популација и мање окупирале (ангажоване) неговањем креативности њихове властите деце својим нестереотипним понашањем.

Љубав детета према родитељима није компликована као код одраслих. То је више однос привржености и нежности. Њихову љубав може да осети и она особа која о њему брине. Воли мајку јер му највише чини. Деца врло брзо уоче ко им највише пружа задовољство и радост, па тога и заволе.

Говорећи о породичној средини, Елен Винер (Elen Wiener, 1996) даје (износи) шест тачака које се односе на даровиту децу:

1. даровита деца заузимају „специјалне позиције” у породици: она су често или прворођено дете или јединче;
2. ова деца расту у „обогаћеним условима”;
3. њихове породице су усмерене ка детету: родитељи усмеравају сву своју енергију чинећи све да њихово дете добије ране вежбе у домену у коме је показало даровитост;
4. њихови родитељи су мотивисани: они подстичу и моделе и високе стандарде за постигнућа. Када су родитељи превише усмерени на успех и више воле дече постигнуће него своје дете, даровита деца имају ризик да не успеју, да се изгубе;
5. истовремено, даровитом детету родитељи дозвољавају значајну независност;
6. добри средински услови воде и доприносе развоју талента и комбиновани са високим очекивањима и стимулацијом, с једне, и неговањем и подршком, с друге стране, доводе до пуног успеха (стр. 181, 182).

Даровита деца и одрасли који касније постижу велике и значајне резултате, окружени су пажњом њихових породица. Још је давно Лав Виготски наглашавао значај средине у којој се дете развија и бogaћење искуства које дете у њој стиче. То искуство представља материјал из којег се стварају нове фантазије. И други истражијувачи су истицали значај „обогаћене” средине која стимулативно делује на развој деце. Е Винер истиче да су такве услове најчешће имали прворођена деца или јединчад. Објашњење за овакво мишљење Е. Винер налази у мотивацији. Прворођено дете проводи своје ране године у позицији предности коју губи када се појаве друга браћа или сестре. Тиме прворођени могу да буду подстакнути да поново постигну изгубљену централну позицију у породици. Родитељи који одлуче да имају само једно дете могу бити људи високих способности који желе да мање времена поклоне подизању деце, а више времена свом раду и каријери.

Истраживачи се слажу у схватању да даровита деца типично расту у „обогаћеним” срединама: интересантним, разноврсним, стимулативним. Они живе најчешће у кућама (породицама) које имају различите књиге, штампу, часописе и сл. и почну рано да читају, похађају различите приредбе, музеје, дејча позоришта, музичке приредбе. Њихови родитељи већ од раних година воде занимљиве разговоре и дискусије о породичним догађајима или питањима.

Родитељи који имају жељу да даровитом детету пруже обогаћену средину и чврсто се држе у свом настојању, постижу добре укупне резултате у васпитању детета. Родитељи даровите деце нису (не морају да буду) посебно образовани ако им је циљ да њихово даровито дете постигне запажен успех.

Уочено је да даровита деца која немају (или немају довољно) формалног музичког образовањама најчешће учествују у „алтернативним“ музичким активностима (као што су рок или друге музичке групе) и долазе из мање образованих породица.

Најбољи пример „алтернативне“ музичке групе су Битлси. Сваки члан групе је имао свој властити музички пут, а затим као група такође свој развојни пут. Ова група је подарила свету дивну, осећајну музику, са текстовима који су буџили различита осећања обичних људи: љубав, саосећања, нежност, тугу, али и бунт и нездадовољство када је томе било време.

И родитељи деце која су даровита у визуелним уметностима нису обавезно високо образовани. Ови родитељи су увек подстицали њихову уметнички наклоњену децу и настојали да им обезбеде материјал за развој њихових талената: куповали им уметничке материјале, обезбеђивали простор да се баве својом уметничком склоношћу и сл. Даровитост може и да се подстиче и развија и у породицама које немају много материјалних средстава као што су породице које су образоване или/и имају значајна средства, утврђено је да су сиромашни родитељи деце која су идентификована као даровита, одговорни, стимулативни и да им пружају могућности за читање, разговор, плес, посету одговарајућим приредбама и сл.

Оно што је критично, то су *културне вредности* које имају васпитни приоритет и које су повезане са социјалним статусом. Многе доброствојеће породице пружају обогаћену средину и пуштају своју децу да троше време на безвредан начин.

Сви досадашњи налази указују на чињеницу да постоји чврста повезаност између даровитости и обогаћене средине.

Треба, међутим, нагласити да права даровитост преовлада све тешкоће и препреке. И из сиромашних породица су долазили блистави таленти од којих ће бити поменути само неки. Чувен је виолиниста Грапели коме се дивио и Мењухин, затим Ђанго Рајнхарт Ром, који је рођен у ромској породици на путовању између Белгије и Француске, и који је био сјајан виолиниста док није повређен у пожару њихове черге; после није могао да свира виолину и прешао је на гитару и на овом инструменту показао сву раскош свога талента. Нико после Рајнхарта није успевао да пружи такав тон и такву фантастичну свирку. Овде можемо да поменемо и нашег Јанику Балаша, који је од најранијих година, кроз цео свој (кратак) живот показивао сву раскош свога свирања на тамбурици.

Поред великих мајстора на различitim инструментима, треба поменути и даровитост чији је једини инструмент – глас. Људски глас, као јединствени инструмент, учинио је да су бројни даровити појединци, без музичког или недовољног музичког образовања, достигли врхунац људског умећа у својим песмама: Едит Пјаф, Жилбер Беко, Ив Монтан, Шарл Азnavур и др.

Сигурно је да обогаћена средина и музичко рано образовање представљају најбољи пут и средину за развој, али и за креативност и развој пре

свега. Сви облици даровитости који оплемењују човека и његов живот заслужују поштовање.

Треба, међутим, поменути и негативну страну претераног ангажовања родитеља око развоја даровитог детета. Даровито дете понекад губи интересовање у области свог талента. То се догађа када су деца прерано упућивана да се баве (вежбају) у области свог талента.

Такви захтеви су у комбинацији са неким другим факторима, кад родитељи настоје да експлоатишу своје даровито дете. То се догађа и кад родитељи који доминирају не прихватују аутономију детета и тако лишавају своју децу нормалног емоционалног међусобног односа и односа детета са вршњацима.

Родитељи који се ангажују само у дечјој даровитости, који су превише критични и захтевни, могу да доживе дечју незаинтересованост, а резултат је депресивно и мрзовољно дете. Запажено је да даровито дете које је престало да доживљава успехе више никада неће да почне са обновљеним вежбањем и учењем.

Претерано инсистирање родитеља често се јавља у породицама са музичком даровитошћу, када родитељи доживљавају задовољство од *дететове публике*, па их то гура да дете све више јавно приказују.

У данашњим условима многи драгоценi налази о деци са уметничким потенцијалима и њиховом неговању, сматрају се превазиђеним и не поклања им се доволно пажње. У овом времену живота и рада породице (посебно родитељи) имају, нажалост, мале или ограничene могућности да се више баве децом, њиховим активностима и потребама, па и када манифестишу своје креативне потенцијале. Мали је број родитеља (или блиских рођака) који сачувају неке од резултата манифестовања даровитости своје деце из њихових раних година. То су најчешће цртежи, слике са бојама или неке фантастичне „грађевине” и сл., чешће и тачније запамте развој говора даровитог детета, њихове нове речи, нове или необичне изразе и њихову комбинацију, бројна занимљива питања упућена родитељима и другима. Дружење са децом (које није учење или поучавање) омогућава родитељима и другима из породице да уоче и различите „новине” у говору даровитог детета у исказивању необичних идеја, оценама различитих догађаја, опису људи из околине (рођака, суседа, познаника), њиховог понашања а често и опонашања. Родитељи су често изненађени начином закључивања даровитог детета о нечemu о чему је раније било речи, или о необичним властитим идејама о томе.

У садашње време родитељи имају, нажалост, ограничене могућности да прате развој и обезбеде нормалне услове живота. Неки посебни догађаји у породици као што су губитак посла, болест, алкохолизам, смрт и др., узнемиравају родитеље у сасвим другом правцу. У таквим условима креативно дете се осећа усамљено, запостављено, чак и напуштено и врло несрећно. Без подршке, без одобравања и охрабривања, даровито дете почиње да се удаљује од родитеља и породице и све више постаје незадовољно собом и родитељима и тражи неки излаз из такве ситуације. Вршњаци тада могу да буду добар „излаз”, нарочито они који су слични њему, али и други.

У садашњим условима живота, за знатан број деце, нормална допуна и помоћ породици и родитељима могу да буду различите дечје установе, као што су: предшколске установе, стваралачке радионице и центри које воде уметници различитих усмерења, или људи који се баве културом и уметношћу, дечја позоришта и глумци, различити иноватори, клубови у којима даровита деца уче стране језике или неке друге занимљиве активности.

Посебно и не мање важно питање је колико даровита деца могу да учествују у раду и активностима поменутих установа. Данашњи услови живота су тако сложени, па и драматични, да је у питању опстанак и егзистенција породице и задовољавање основних животних потреба. Некад су постојале шире породице, обично од три генерације, или су окупљале већи број блиских рођака (тетке, ујаци, стричеви и други), када је било и више деце у породици и увек је било оних који су могли да помогну родитељима (посебно мајци) у подизању и помоћи око деце, посебно даровите или деце која су се издвајала од осталих по својим способностима, стваралачким потенцијалима и особеностима. Данас је то тешко могући. Још негде, изван великих градова, у ретким ширим породицама, то је могући, али то није правило. Чешће је сада ако неки рођаци или пријатељи раде у свету, помажу „својима”, али и другима у таквим случајевима.

Постојање добрих предшколских установа и других поменутих институција за децу, може да буде права помоћ родитељима, право место за децу, посебно за децу са уметничким и креативним потенцијалима.

Последњих десетак година и установе за децу су се побољшале и усавршавале у своме раду и све богатијим програмима. Почеквиши од посебних зграда или посебних простора, преко намештаја и одговарајуће опреме, различитих материјала за рад и стваралаштво деце, садржаја рада у тим установама (државним и приватним), активности даровите и друге деце постају све занимљивији. Васпитачи предшколских установа, као и они појединци у осталим дечјим установама, све су образованији и све успешнији у раду са децом.

Наравно, и ту није без проблема и тешкоћа. пре свега, опште осиромашење нашег становништва, велика незапосленост, огромне опште финансијске тешкоће око издржавања и оних институција које се односе на децу и васпитање, посебно млађе (мале) деце, озбиљно угрожавају нормални живот. И најбољи планови и програми рада са децом не могу да замене тешкоће и недостатке материјалне, финансијске и друге природе. Велики број незапослених родитеља не могу да плате учешће деце у поменутим установама. Надамо се да ће садашње тешкоће и проблеми проћи и да ћемо дочекати боље и ведрије дане.

Јован Ђорђевић

КРЕАТИВНОСТ – ПОДСТИЦАЊЕ И НЕГОВАЊЕ

Креативност као *комплексан феномен*, сложена способност личности, састављена од бројних чинилаца који подстичу и подржавају стваралаштво, као што су оригиналност, флексибилност и флуентност, као и друге категорије, међу којима се издвајају интелектуални фактори (мишљење, машта, памћење и др.), фактори способности и неинтелектуални фактори (мотивација, толерантност, својства карактера, аспирација и сл.). Улога поменутих фактора - подстичу, подржавају и усмеравају стваралаштво. Како се у разреду (и школи) може створити клима и услови за подстицање и развој стваралаштва, поступци за класификовање креативности, платформа за бројна истраживања и проучавања у овој актуелној, али и занемареној области. Пожељне особине наставника и васпитача за подстицање, развијање и неговање креативности; успрено стварање и реализација програма и модела поучавања, организовање одређених активности и делатности, примену инструмената, техника, упитника и тестова, коришћење наставних средстава и материјала (традиционалних и савремених), изазивање и подстицање радозналости, примену адекватних вежбања, проблема, проблемских и алтернативних задатака, ангажовања облика „продуктивних мисаоних поступака и активности”. На истом интелектуалном нивоу појединача може се говорити о различитим облицима, нивоима и квалитетима креативности, имајући у виду оне коју су посебно, изразито креативни до оних који су веома мало креативни.

Савремене теорије, погледи и схватања о интелектуалном развоју и васпитању не односе се само на проблеме интелектуалног развоја већ и на целовитије, потпуније и свестраније формирање, како интелекта, тако и личности појединача и његових различитих потенцијала, потреба и могућности.

Развој појединача не би био потпун уколико се не би односио и на креативност и стваралаштво као на компоненту, не само интелектуалног, већ и целовитог развоја. Развој не подразумева само стицање знања, ма колико оно било неопходно, већ и активно учествовање појединача у процесу прераде знања и његове улоге у самосталном и критичком мишљењу и закључивању. Неки аутори сматрају да је најважнији циљ васпитања подстицање и развијање креативности. Други изједначавају стваралаштво са дивергентним мишљењем. Стваралаштво је, међутим, много шире и сложеније и подразумева читав низ својстава интелекта, иако постоје усаглашености о томе шта обухвата

куреативност, у чему је суштина креативног мишљења, у значајној мери варирају дефиниције и схватања, начини идентификовања, теорије, истраживачке методе и резултати. Један број стручњака, међу којима се налази и Смит (Smith, 1966), тврди да се стваралаштво не може научити. Истина, признају да се извесни аспекти стваралачког процеса као што је, на пример, оштрина опажања, могу унапредити или да се „свеукупна активност“ не може научити. Наставници могу да остваре услове којиisu неопходни за стваралачки развој тако што ће своје ученике поучити о томе шта је то стваралачки чин. Неки други теоретичари, пак, истичу чињеницу да постоје извесне процедуре којима се ученици могу обучити како би повећали изгледе јављања стваралачког поступања. Парнес (Parnes, 1967) је изложио преглед 27 различитих процедура овог типа, које су мање или више развијене у различитим институцијама примене: списак приједева (Miles, 1961), морфолошке анализе вредности (Allen, 1962), анализе решавања задатака и проблема (Parnes, 1967) и др. Иако је могућно да се сагледају извесне вредности у радовима Смита и Парнеса, често се као примедба наилази на схватање да је, свакако, најважнији став да се оствари критички однос и олакша стваралаштво и његово остваривање на подстицању и остваривању стваралаштва у образовном процесу са децом, адолосцентима и одраслима. Одређене смернице о томе како се може остварити оваква врста веза и односа изложио је (формулисао) Паул Торенс (Torrance), познат као „отац креативности“. Креативност има већи број значења и због тога што се за овај проблем интересује шири круг стручњака, различитих струка и профила, који креативности прилазе и о њој расправљају са својих посебних специфичних усмерења и интересовања.

Може се рећи да креативност одговара типу отвореног или дивергентног мишљења које је супротно затвореном или конвергентном мишљењу, који проблеме разматра на основу јединствених могућих одговора. Овакав прилаз покреће основни проблем комуникације и употребу термина „куреативност“ и „дивергентно мишљење“ као синоним укупног односа међу њима. Најприхватљивије схватање о томе јесте да је дивергентно мишљење једна од претпоставки особина креативне личности. Сматра се да је дивергентна продукција идеја, која припада појединим класама, јединствена карактеристика фактора који се назива „спонтана флексибилност“. Гилфорд (Guilford, 1959) указује да постоје четири креативне способности: флуентност (спретност у остварењу квалитета идеја у језичком контексту); флексибилност (спретност да се постојећи облик мишљења замени новим); оригиналност (сличност процесу ирационалне флуентности само што је тежиште на продуктима који су неочекивани, а понекад и занимљиви) и елаборација (релевантност за спремност знања у планирању и организовању). Интелектуална операција за ове способности је дивергентна и може се применити на све садржаје.

У теорији је могућно да се концептуализују креативни поступци као низови, секвенционални облици, док се форме креативности могу рангирати од обичних до високо софистицираних нивоа иновација. Може се рећи да се имају у виду секвенционални облици и хијерархијске форме садржаја у процесу.

Да би што успешније омогућио примену креативности у процесу образовног процеса, Торенс је сматрао да наставник није сигуран само зато што

примењује одређена правила и строге обрасце, проверене практичне поступке и методе и уобичајена правила њихове примене и процесе. Успешна радња подстицању и олакшавању стваралаштва захтева много одступања од уобичајених правила у правцу стварања стваралачких односа између наставника и ученика.

Наставник, указује Торенс, треба да буде усмерен на потенцијале и могућности срединског типа, свестан својих потенцијала, и да буде оптимиста. Да би ученик могао успешно да се укључи у наставни процес, наставник мора да буде упознат са менталним функционисањем: сазнавањем, памћењем, решавањем проблема, дивергентним мишљењем, имагинацијом, расуђивањем, као и са другим процесима. Мора бити у стању да себе постави и замисли на место ученика, да се уживи у његове мисли и осећања, тако да током образовног процеса са њим симултано доживљава, као и да буде у стању да адекватно реагује када су у питању мотивације, способности, тежње и интересовања ученика. Креативан однос наставника са ученицима подразумева узајамну размену искуства и доживљавања у оквиру којих грешке нису битне, доживљавају се као проблеми којима се треба бавити конструктивно и стваралачки. Ради се о томе како бити, а не како удовољити очекивањима. Током оваквих односа креативни мисаони процеси ученика одвијају се несметано зато што су отворени, стваралачки и продуктивни.

Торенс је сматрао веома пожељним да се наставници понашају на начин који је карактеристичан за креативне личности, да буду осетљиви, флексибилни, спонтани; да реагују брзо и поуздано, да су оригинални у свом мишљењу, импулсивни у доношењу одлука и судова; да се уживе у мисли и осећања ученика; да тачно реагују када се ради о мотивацији, способностима и интересовањима.

Сматра се да родитељи могу бити поуздани у идентификацији креативности, за разлику од школе и наставника, који могу бити „несвесни” у погледу дечијих неакадемских способности и могућности. Информације родитеља (и ширих чланова породице) могу посебно бити корисне да се промени слика о детету, које може бити процењено као „убичајено”, „необуздано” па и „откачено”, родитељи могу бити успешнији у процењивању идентификације када им наставници дају специфичне критеријуме који се могу успешно применити у идентификацији креативности. Да би идентификација о способностима и креативности деце и младих била што поуздана и успешнија неопходна је сарадња родитеља са школом, наставницима, здравственом и педагошко-психолошком службом, саветовалиштима и сл., посебно у случајевима када се деца „не уклапају” у очекивања које родитељи сматрају нормалним (и пожељним) што их чини забринутим зато што је дете „другачије”, што може да постане друштвено изоловано и усамљено, као и када родитељи не могу да пруже емоционалну подршку која је оваквом пожељна или када нису у могућности да пруже интелектуалну или васпитну помоћ и стимулацију.

Многе креативне особине које је проучвао Штајнер (Steiner, 1985) на формативан начин су прихватана и усвајана интересовања својих родитеља. Ноам Чомски је, на пример, током свог детињства помагао оцу и био укључен у истраживања средњовековне хебрејске граматике, док је Моцарт од раног

детињства био укључен у музiku и музичко стваралаштво којим се интезивно бавио његов отац. Отац Пикаса се систематски организовано посветио подршци и помоћи свом сину. Ова искуства се могу повезати са богатом средином којој су ова деца била изложена и под чијим утицајем су се развијала, образовала и васпитавала (Steiner, 1985; Winner, 1998). Дијалог-сарадња, разумевање, љубав, подршка и помоћ показују се као катализатори да би спојили идеје које поједини мислиоци не би уочили. Родитељи могу да омогуће и помогну детету да прошири своја сазнања, интересовања, да мисли критички, да проналази нова решења, да разматра то у изменењима и новим околностима, да планира своје активности, упознаје се са могућим техникама тражења, прикупљања и сређивања података. Креативност (лат. *creativus, creatio*) се односи на способност проналажења нових решења, сагледавања проблема из новог угла, стварања нових идеја, што се приhvата као нешто што има социјалну, духовну, естетску, научну или технолошку вредност. Наглашава се новина и оригиналност у стварању комбинација већ познатих облика у поезији или музici, реорганизовања појмова или теорија у наукама. Креативне идеје су, на неки начин, поновљене формулатије (реформулације) постојећих идеја. Креативни прилази су, дакле, идеје којима се остварују нове везе, нови односи, нова сагледавања, између већ познатих идеја и циљева. Џон Штајнер (John Steiner, 1985) сматра да: „креативност лежи у способности да се оштроумније и са већим увиђањем сагледа нешто што неки већ зна, или нешто што је било скривено, што се налази на маргнама нечије свести“. У педагошком погледу, и шире посматрано, појам креативности (кереације) се представља као васпитна неопходност, као захтев који дозвољава слободно и несметано изражавање, усавршавање и оплемењивање индивидуалности. Она је неповерљива према традиционалним ауторитетима наставника и одраслих, супротставља се педагошким схватањима која указују на инертност и пасивност.

Тејлор је указао на пет нивоа и етапа креативности, полазећи од најнижих ка највишим: експресна креативност (развој јединствене идеје која се односи на квалитет); техничка креативност (стварање употребних предмета); инвентивна креативност (коришћење постојећих материјала да се развије нова, другачија употреба, старих делова или сагледавање ствари на нов начин); инвентива креативност (способност да се формулише полазак од успостављеног мишљења као алтернатива традиције); изненадна креативност (ретко постигнут квалитет, изузетан, који укључује најапстрактније идеационе принципе подручја креативности).

У теорији је могућно да се концептуализују креативни процеси као низови, секвенционални облици, да се форме креативности могу рангирати од обичних делова до високо софицизираних нивоа иновација.

У својим студијама о креативности деце, француски Морис Дебес (Maurice Debesse, 1958), указује на неколико карактеристика и резимира их на следећи начин: креативност је интелектуална активност, одговара дивергентно мишљењу које посебно подстиче игру и имагинацију и помаже иновације свих врста; директно учествује у стваралачком раду и богатству код деце, а касније се социјализује долазећи до стварања одређеног дела, представља општи феом заједнички за оба пола, код деце и код одраслих у свим областима и срединама,

са различитим интезитетом и модалитетима и није, као што се то обично сматра, ограничена на уметничка и литерарна подручја и активности. На истом интелектуалном нивоу постоје појединци који су веома (изразито) креативни поред оних који су мало креативни, о чему васпитачи морају да воде рачуна. Креативност, указује Дебес, није резервисана само за елиту већ се налази у целини популације.

Торенс (Paul Torrance 1915–2003), професор педагошке психологије, указао је на развој креативног мишљења посредством школског искуства, изложио је сугестије како се може створити клима за подстицање и развој креативности, предложио је програм за решавање овог проблема, иницирао је и развио модел поучавања, поставио платформу поучавања и истраживања у овој области, применио поступке и тестове и квалификање стваралаштва. Током своје шездесетогодишње каријере обавио је бројна проучавања и истраживања и објавио је значајне књиге, студије, монографије, експерименталне радове, приручнике, наставна средства и материјале о проблемима креативности и даровитости.

У књизи *Развој креативног мишљења посредством школског искуства* Торенс је изложио сугестије како се у разреду може створити клима за подстицање и развој креативности. Наставници би, сматра Торенс, требало да пруже модел отворености и проверавања у одговарајућој области, да створе ситуације у којима може доћи до појаве креативности, да провоцирају и изазивају ученике на неуспех лажним идејама које пружају парадокс или могу да буду контроверзне, да осујете ученике да подражавају креативне особе (писце, проналазаче, уметнике, научнике), како њихова властита креативност не би била осуђењена или пригушена, да подстичу и развијају толеранцију за нове идеје и њихову примену.

Торенсово почетно интересовање за креативно читање произашло је из покушаја да своје студенте педагошке психологије подстакне и поучи да на стваралачки начин примене податке које су усвојили из ове наставне дисциплине. Током неколико експерименталних сеанси Торенс их је уводио да читају одговарајућа поглавља о памћењу, креативном и критичком мишљењу и сл. То су, у ствари, били задаци од којих се тражио креативни учинак. Експеримент је подразумевао критичко читање и реинтерпретирање истраживачких налаза, а од студената је захтевано да напишу о недостасима формулатија истраживачких проблема и његовом значају, да назначе препоставке и хипотезе, самостално формулишу закључке и тумачења добијених резултата и критичке процене. Студенти који су на креативан начин читали налазе истраживања, долазили су до нових идеја и показали се креативнијим од вршњака који су текстовое читали усмерени на критичко мишљење. Међу студнетима је установљена неспособност да размишљају о могућим последицама примене неке идеје утврђене на основу истраживања, недостајала им је емпатија, да себе замисле у неким необичним ситуацијама.

Резултати овог експеримента и стечена искуства у његовој примени омогућили су Торенсу да конструише базичне наставне програме, примени нове идеје, методолошке поступке и технике, садржаје, наставна средства и материјале. Торенс је сам и заједно са Мајерсом (Myers) разрадио подстицаје за

развијање креативности. Саставио је посебне облике и нивое вежби и задатака за решавање проблема, који су комбиновани у радним свескама („Свеске са идејама”), са различитим називима: „позиви за мишљење и деловање”, „позиви за креативно писање и говорење” и сл. Сматрао је, заједно са Мајерсом, да је најбоље решење за успешну креативност примена адекватних наставних материјала који могу да подстакну и олакшају креативни развој и стравалаштво. Прихватили су идеју Канингтона (Cannington) о коришћењу видео и аудио материјала (magi/craft) са драматизованим сценама које се могу примењивати као кључни елементи током вежбања са проблемским и алтернативним задацима, као и за подстицаје којима се могу ангажовати имагинација и обезбедити вођење и планирање искуства у процесу креативног мишљења. Коришћење погодних средстава, филмова и лонг-плеј плоча омогућавало је ученицима да се упознају са необичним, узбудљивим и подстицајним драматизацијама психолошко-креативних процеса научника, уметника, проналазача који су дошли до великих открића и проналазака, а затим су ученици суочени са вежбама којима су захтевани слични мисаони процеси операција. Природа ових активности указивала је на неопходност постављања одређених циљева и задатака као што су: открити, мотивисати и развити креативну свест, развијати разумевање природе и вредности креативног мишљења, обезбедити провокативне податке у облику драматизованих садржаја курикулума из области природних наука, историје, географије, језичких вештина и спретности; стимулисати и водити креативно понашање, створити свест о вредности сопствених идеја.

Мајерс и Торенс су објавили приручник *Можеш ли да замислиш?*, намењен ученицима основних школа, у коме се налазе вежбе, задаци и проблеми, као што су: „Шта би се дододило ако би сви цветови на земљи били жути?” или „Шта би се дододило ако би пахуљице снега биле зелене?”. У једној вежби је, на пример, од ученика захтевано следеће: „Да ли би радије био кап кише или змај? Зашто? Шта раде капи кише? Може ли змај да ради сличне ствари? Да ли би желео да будеш кап кише лети, зими, у пролеће, на врху планине или на острву? Шта би могао да видиши током сунчаног дана, а шта би видео ноћу? Покажи како би се понашао као кап кише или змај и како би се поигравао у ваздуху? Шта би испричао или написао, шта би урадио да си кап кише или змај?“.

Биле су предвиђене и вежбе које су омогућавале алтернативна решења и одговоре. Једна од вежби односила се на следећу ситуацију: „Када бисте били чувар у затвору, шта бисте урадили уколико би се дододило следеће: једног јутра сте стигли у затвор и установили да је ваш помоћник у кавезу са мајмунима, а да је један мајмун ван кавеза, шета се и метлом чисти простор ван кавеза“. Циљ свих вежби и задатака био је да ученике подстакне и да се они уживе, а да себе замисле у неким посебним околностима и ситуацијама, односно да су нешто другачији него што то јесу.

Експериментална истраживања о ефикасности примене оваквих проблема, вежби и задатака, указују на чињеницу да су ученици ангажовани оваквим начином рада испољили већу креативност у решавању постављених вежби, мерени тестовима креативног мишљења или стваралаштва.

У експерименталним програмима Торенс се бавио и проблемом баратања (манипулисања) деце различитим објектима, у сагледавању нових односа и

комбинација, представљањем структурама на различитим нивоима операција са папиром, цртајући, описујући, на конкретном нивоу, као и конструисање модела различитих ствари, предмета, људи, животиња, различитих симбола и сл. За ово су били веома погодни и лего материјали. Торенс прибегава могућностима баратања на различите начине: *облицима* (линијама, угловима, круговима, квадратима, неправилним облицима, али и смишљеним симболима слике људског лица, тела, различитих предмета); *звуковима* да би се утицало на развој основних слушних разликовања (животињских звукова, развојем језика звукова дугих, кратких, спорих, тешких, лаких; комбиновањем елемената овог језика у комуникационим исказима о осећањима и поступцима и сл.); *бојама* (њиховим разликовањем да би се означило значење, мешањем основних боја, коришћење „бојанки”, цртанки, свезака за колаж); *ликовима* (из прича, људима, играчкама, помоћу креативних драмских етида или игре марионета које се користе да би се створиле основе за потоње измишљање прича, читање прича, праћење њиховог одвијања, као и за неке друге погодне и сличне активности).

У свакој од поменутих области (облици, звуци и друго) децу треба охрабривати да примене креативно мишљење подстицањима као што су: Шта се ту може додати? Шта се овде може одузети? Шта ће се дрогодити ако овај облик заменимо овим? Дете треба да је у стању да уђе у траг елементима који недостају, који су сувишни, у контексту облика или који недостају у вези са неким другим елементима на крајње општем нивоу.

Посебно треба указати и на студију *Психологија стваралаштва* нашег психолога Радивоја Квашчева, који се бавио проучавањем даровитости и креативности. У поменутој студији Квашчев је изложио и анализирао суштинска питања и проблеме креативности и стваралаштва, схватања, потребе, значај дефиниција, карактеристике, тероја учења и стваралаштва, а посебно принципа и система подстицања и развијања креативносги: Крачвилда, Озборна, Торенса, Тејлора, Гордона, Фарнеса. Квашчев је детаљно разрадио и образложио проблем заједничког (групног) решавања проблема, реализација пројекта, подстицање и развој стваралаштва, који се развијају у нашим школама и које реализују наши наставници. На веома инструктиван начин он излаже примену поступака, процедура и техника које се могу успешно примењивати на остваривању креативности, у непосредном и практичном раду са ученицима и начине како се могу поучавати да повећају могућности стваралачког понашања.

Наставници савремене, демократске и хуманистичке школе обавезни су да прихвате и поштују *јединство сваког ученика* и да обезбеде *широке могућности деловања*. Успех и неуспех у школи треба одређивати у контексту појединачних постигнућа и непоновљивости, а не упоређивањем са другим ученицима и неразумним притисцима. Већи нагласак треба стављати на идентификацију проблема и проблемског учења, наглашавањем посматрања, експериметисања и истраживачких поступака. На ученике треба гледати *вишестрено*, уз наглашавање перспективе да се *идентификују њихове потенцијалне могућности, добре идеје, сугестије и предлози*. Потребно је подстицати и развијати педагошке и активности које имају карактеристике оригиналности, оштроумности и проницљивости.

Jovan Đorđević

KREATIVNOST NA PREDŠKOLSKOM UZRASTU - OSOBENOSTI I FORME

Značenje kreativnosti; fenomen kreativnosti - lično svojstvo, način mišljenja i angažovanja koji je svojstven nekom pojedincu, ili posebne, specijalne sposobnosti. Značaj ovih prilaza i shvatanja za prepoznavanje kreativnosti i za njeno kultivisanje-razvijanje i usavršavanje kod dece. Kreativnost kao otvoreno ili divergentno mišljenje (Torrance, Tannenbaum, Guilford, Jackson, Getzels, Calvi i dr. - uočavanje velike raznovrsnosti rešenja i odgovara); divergentno mišljenje jedno od prepostavki sposobnosti kreativne ličnosti.

Kreativnost ima veći broj značenja zbog toga što se za ovaj program interesuje široki krug stručnjaka različitih profila: Filozofi, sociolozi, pedagozi i dr., koji kreativnosti prilaze i o njoj raspravljaju sa svojih posebnih i specifičnih interesovanja i stanovišta. Fenomene kreativnosti neki prilaze kao lično svojstvo, način mišljenja i angažovanja koji je svojstven nekom pojedincu, dok je drugi povezuju sa posebnim, specijalnim sposobnostima. Ovi prilazi i shvatanja su značajni za prepoznavanje kreativnosti i za njeno kultivisanje-razvijanje i usavršavanje kod dece.

Na osnovu studija najkompetenijih istraživača i stručnjaka, koji su se bavili ovim problemima (Torrance, Guilford, Jackson, Getzels, Calvi i dr.), može se reći da kreativnost odgovara tipu otvorenog ili divergentnog mišljenja (uočavanje velike raznovrsnosti rešenja i odgovara) koje je suprotno zatvorenom ili konvergentnom mišljenju, koje probleme razmatra na osnovu jedinstvenih i jedino mogućih odgovora. Ovakav prilaz, ukazuje Tannenbaum (A.J. Tannenbaum, 1975.), pokreće osnovni problem komunikacije: s jedne strane, upotreba termina "kreativnost" i "divergentno mišljenje" kao sinonim ukupnog odnosa među njima nije suštinska prema onome što je objektivno dato, a sa druge strane, negiranje takvog odnosa i proučavanje istraživanja i prakse, prema kojoj brojni istraživači i praktičari diskutuju o cilju, prihvata da su pomenuti termini medjusobno promenljivi. Izgleda da je najprihvatilejše shvatanje o tome da je divergentno mišljenje jedno od prepostavki osobnosti kreativne ličnosti.

Ovde treba posebno izdvojiti mesto, ulogu i značaj Gilorda, koji se ogleda ne samo u njegovom doprinosu teoriji kreativnosti, već i u njegovom konstruisanju testova za identifikovanje kreativnih sposobnosti. Kod Gilorda je posebno značajan onaj segment intelektualnih operacija koje je on namenio divergentnom mišljenju. Ova vrsta misljenja, a radi se zapravo o kreativnosti (svojevremeno je K. Wertheimer ovaj oblik mišljenja nazvao "produktivnim"), ukazuje na tekući pojam inventivnog

(snalažljivost, stvaralačka originalnost), a odnosi se na celinu mentalnih resursa koji nisu jednostrano povezani sa inteligencijom, kako se to obično misli.

Gilford (Guilford, J.P., 1959) smatra da je divergentna produkcija ideja koja pripada pojedinim klasama jedinstvena karakteristika faktora koji se naziva "spontana fleksibilnost". Tipičan Gilfordov test upućuje ispitanika da, na primer navede moguće upotrebe jedne cigle, kojih može da se seti za određeno (ograničeno) vreme. Ako su njegovi odgovori: za građenje-zidanje kuća, ambara, škola, crkava, odžaka, puteva itd., on će dobiti prilično visok skor za fluentnost mišljenja, ali nizak za spontanu fleksibilnost zato što sve ove upotrebe spadaju u jednu klasu. Ako drugi ispitanik na isto pitanje odgovori: za pravljenje kućnog praga, gađanja psa, pravljenje police za knjige, ukucavanje eksera i sl., on će dobiti i visok skor za fleksibilnost. Takva osoba u nabrajanju često iz jedne klase ide u drugu.

Prema Gilfordu, postoje četiri kreativne sposobnosti: fluentnost (spretnost u stvaranju kvaliteta ideja u jezičkom kontekstu); Fleksibilnost (spretnost da se postojeći oblik mišljenja zameni novim); originalnost (sličan je procesu ideacione fluentnosti, samo što je težište na produktima koji su neočekivani, a ponekad i zanimljivi); i elaboracija (relevantnost za spretnost znanja u planiranju i organizovanju). Intelektualna operacija za ove sposobnosti je divergentna i može se primeniti na sve sadržaje.

Teorije i testovi Gilorda doveli su do značajnog stvaralačkog rada Toransa (Torrance, 1966), čija je baterija testova veoma široko korišćena u vaspitanju, kao i do realizacije popularnog testa kreativnosti Valača i Kogana (Wallach and Kogan, 1965) koji je takođe usmeren na izvesne divergentne misaone sposobnosti koje je prethodno opisao Gilford. Može se reći da najviše proučavanja u oblasti vaspitanja i najviše pokušaja u identifikovanju kreativnosti sadrži mere divergentnog mišljenja koju je izdvojio Gilford u svom poznatom modelu o strukturi intelekta.

Kreativnost (od lat. *creativus*, *creatio*, označava stvaralaštvo, stvaranje nečeg novog, pronalazak, izum, originalno delo) se odnosi na sposobnost ljudi da pronađu nova rešenja, sagledaju probleme iz novog ugla, stvore nove ideje, uviđanje, što se prihvata kao nešto što ima socijalno, duhovnu, estetsku, naučnu ili tehničku vrednost. Naglašava se novina i originalnost u stvaranju novih kombinacija već poznatih oblika u poeziji ili muzici, ili reorganizovanje pojmove ili teorija u naukama. Kreativne ideje su, prema tome, na neki način ponovna formulacija (reformulacija) postojećih ideja. Nešto što bi bilo potpuno novo ne bi bilo shvaćeno ni uočeno. Kreativni prilazi su, dakle, ideje koje stvaraju nove veze, nove odnose, novo sagledavanje između već poznatih ideja i ciljeva. Štajner (John Steiner, 1985) smatra da "Kreativnost leži u sposobnosti da se oštromanjije i sa većim uviđanjem sagleda nešto što neko već zna ili nešto što je bilo skriveno, što se nalazilo na marginama nečije svesti".

U pedagoškom pogledu, i šire posmatrano, pojam kreativnosti predstavlja značajnu oblast pedagogije. Kreativnost se predstavlja kao vaspitna neophodnost, kao zahtev koji dozvoljava slobodno izražavanje učenika i usavršavanje i oplemenjivanje individualnosti. Ona je nepoverljiva prema tradicionalnom autoritetu odraslih, suprotstavlja se pedagoškim shvatanjima koja govore o pasivnosti.

U Francuskoj se kreativnost podrazumeva u disciplinama tzv. "buđenja", naglašavajući funkciju tih disciplina u razvijanju radozonalosti, pažnje, aktivnosti,

izražavanja, kritičkom duhu i sl., a ne samo u akumuliranju znanja, zapamćivanju i reprodukciji. Ona se može naći u grupi "buđenja" koja mogu biti različita u istoriji, geografiji, prirodnim naukama, umetničkom vaspitanju a povezana je sa praksom pedagoškog rada.

Na osnovu Valasovog (Wallas, 1936) prilaza kreativnosti, Tejlor (Taylor, 1975) je izložio sledećih pet nivoa kreativnosti, polazeći od najnižeg ka najvišem: ekspresivna kreativnost (razvoj jedinstvene ideje koja se odnosi na njen kvalitet); tehnička kreativnost (sposobnost stvaranja produkata koji se mogu upotrebiti); inventivna kreativnost (izvanredno korišćenje postojećeg materijala da se razvije nova upotreba starih delova ili novi način sagledavanja stvari); inventivna kreativnost (sposobnost da se formuliše polazak od uspostavljenih škola mišljenja kao alternativa tradiciji); i iznenadna kreativnost (retko postignut kvalitet izuzetnosti zato što uključuje najapstraktnije, ideacione principe oblasti produktivnosti).

2. Kreativnost kod male dece označava istovremeno i akt stvaranja i njegov rezultat. Težište je na procesu stvaranja, na kreaciji, pokretu, delovanju onoga ko stvara, a ne na realizaciji samoj po sebi. Kreativnost ovde ukazuje na prisustvo jedne vrste faktora razvoja ili određenije-jedne funkcije koja se uvežbava.

Kreativnost podrazumeva (obuhvata) raspored sposobnosti da se uradi nešto novo, suprotno onome što se naziva podražavanje, imitovanje nekog modela. Ona, u stvari, podrazumeva mogućnost ličnog ostvarivanja, ma kako da je ono samo po sebi skromno. Kada se radi o malom detetu, kreativnost je jedan oblik skice stvaralačke aktivnosti odraslih, male i nepotpune forme, početak stvaranja posredstvom spontane aktivnosti koja je malo strukturirana i nedovoljno razrađena. Radi se, u stvari, o aktivnostima istraživanja, umesto o stvaralačkim umetničkim aktivnostima. Ova oznaka više odgovara onome što se može zapaziti kod male dece.

Francuski psiholog Debes (Debesse Maurice) smatra da "izražajnost" kod male dece označava mogućnost da se nešto ostvari, da se nešto izrazi, kao i da se samo dete izrazi, da ostvaruje i da se ostvaruje sa mnogo spontanosti i prirodnosti u namerama i ličnim aktivnostima u kojima imaginacija zauzima široki prostor i predstavlja izvestan uvod u umetničke aktivnosti. To predstavlja i značajno sredstvo za estetsko vaspitanje kao i razvoj ličnosti deteta.

U svojim studijama o kreativnosti male dece, Dabes ukazuje na nekoliko karakteristika i rezimira ih na sledeći način: kreativnost je intelektualna aktivnost, odgovara divergentnom mišljenju koje posebno podstiče igru imaginacije i potpomaže inovacije svih vrsta; direktno učesvuje u stvaralačkom radu, u početku sa različitim formama i bogatstvom kod male dece, a kasnije se specijalizuje, dolazeći do stvaranja jednog dela; predstavlja opšti fenomen zajednički za oba pola, kod dece i odraslih, u svim sredinama sa različitim intenzitetom i modalitetima; nalazi se u svim oblastima (humanističkim, tehničkim, ekonomskim, naučnim) i nije, kao što se obično smatra, ograničena na umetničke i literarne aktivnosti; kreativnost je manje-više snažna kod neki pojedinaca: na istom intelektualnom nivou postoje pojedinci koji su veoma kreativni, pored onih koji su malo kreativni, o čemu vaspitači treba da vode računa; kreativnost nije rezervisana za elitu stvaralaca već se nalazi u celini populacije. Sadašnji trend ukazuje na kreativnost kao nešto široko u celoj populaciji, koja varira prema stepenu. Prema tome, kreativnost može biti bliska fenomenu demokratizacije

obrazovanja i da odgovori širokim drutvenim potrebama; vaspitna uloga i značaj kreativnosti, kao i njene mogućnosti u vaspitanju su ogromne.

Posmatranje, praćenje i proučavanje male dece ukazuje na funkcionalnu kreativnost koja ima više oblika, koja je globalna, a iskazuje se u jeziku, crtanju, bojenju, modeliranju, igri (plesu), muzici i dr., što odgovara globalnom i sinkretičkom mišljenju na ovoj etapi razvoja.

Proučavanje područja i problema kreativnosti predškolske dece, omogućava da se sagleda šta se sve odvija tokom stvaralačke aktivnosti na ovom uzrastu. To je vreme kada se kreativnost najslabodnije iskazuje, kada se rascvetava, imajući u vidu klimu koja postoji u predškolskim ustanovama. Ovo je, takođe, i povoljna prilika da kreativnost nađe odgovarajuće mesto u psihologiji vaspitanja, na stepenu razvitka koji je najpogodniji za razvoj i formiranje, u slobodnoj i nesputanoj atmosferi, kada vaspitne aktivnosti nisu opterećene programima, učenjem, ispitima, brojnim obavezama.

Posebno ćemo se osvrnuti na dve oblasti kreativnosti predškolske dece: grafičke i muzičke aktivnosti.

Grafičke aktivnosti dece predškolskog uzrasta imaju veliki značaj. U psihološkom pogledu, one podstiču usvajanje i strukturalizaciju vizuelnog i motornog prostora. To je jezik koje malo dete uči posredstvom grafičkih aktivnosti a razvija se u dva pravca: jedan vodi u pravcu pisanja (svetu znakova i simbola), drugi-ka oblicima i bojama (posredstvom crteža i slika). Na ovom uzrastu ova dva domena još nisu sasvim različita, ali se u pravcu koji se odnosi na plastičnu izražajnost, bolje vidi kreativnost dece u akciji (M. Debesse).

U predškolskim ustanovama se daje prednost crtanju i slikanju zato što se radi o "laganim aktivnostima" kojima se zadovoljava ono što ostavlja "trag" koji ostaje. U početku je to nivo šaranja, koji prethodi crtežu i koji pokazuje urođenu kreativnost. On počinje krajem prve godine, dominira do treće, da bi se kasnije javio u obliku figurativnog crteža. Radi se o jednostavnoj funkcionalnoj igri ("grafičkom brbljanju") koje zatim dobija značenje: postoji namera deteta u njegovom šaranju (bez predmeta raspoznavanja) i počinje da se pojavljuje sličnost. Sada dete rado dopušta odraslima da doprinese predstavljanju nečega pre no što su to u stanju sama da učine.

Počev od treće godine, u fazi kada crta "čovečuljka" (trup, glava, ruke, nos itd.), posebno u godinama koje slede, dete se oduševljava da stvara osobu (crtež) koja izaziva toliko diskusija među psiholozima i pedagozima. Crtež "čovečuljka" predstavlja ono što je u samom detetu pa se u crtežu mogu prepoznati njegov mentalni nivo, njegova interesovanja, njegove težnje i afektivne teškoće. Dečija kreativnost takođe nosi i poruke koje je teško protumačiti, ali koje predstavljaju osvajanje figuracije svoje ličnosti od strane deteta. Na osnovu ovakvih crteža, Flores Gudinaf je konstruisala test "crtež ljudske figure" za procenjivanje zrelosti deteta.

Između 3-4 godine primećuje se oduševljavanje prema boji, uživanje u relizovanju obojenih površina i oblika koji slede tokom takvog rada.

Kolektivno (grupno) crtanje starije dece odgovara organizovanoj spontanosti u kojoj svaki pojedinac zamišlja i predstavlja izabrane teme na prostoru koji mu je dodeljen. Ostvareni zajednički rad dopušta da se pojavi, putem raznovrsnih individualnih doprinosova, jedinstvo poduhvata celine. Ova elementarna socijalna aktivnost ima novu dimenziju koja doprinosi daljoj plastičnoj kreativnosti dece.

Muzičke aktivnosti. – Na predškolskom uzrastu, ukazuje Debes, dete je istovremeno i slušalac i interpretator i kreator pod uslovom da se ne formira smisao reči. Poželjno je, da se, kao i kod crtanja podstiče kreativnost, omogućavajući detetu da izmišlja i improvizuje pevane fraze ili da proizvodi zvuke uz pomoć jednostavnih sredstava. Dete to najčešće čini spontano, učestvujući u igri. Ovaj način stvaralačkog izražavanja deteta može da se izazove i podstakne predlažući mu da peva ono što privlači njegovu pažnju, ono što ga uzbuduje, a to može biti i neka lepa slika ili epizoda iz neke priče koju je ono govorilo. U improvizovanim motivima mogu se iskazati, izraziti i radost, i ljutnja i strah. U muzičku oblast, kao i u druge domene, prelazi se od spontane ka izazovnoj kreativnosti, koja predstavlja pravo bogatstvo. To se može označiti kao uvođenje u kreativnost, jer, ako se kreativnost ne uči, ona se svakako uvežbava. Ako vaspitačice blagovremeno prihvate ove produkcije, iako one nisu u saglasnosti sa muzičkim pravilima, malo dete će se zainteresovati za ovu slobodnu muziku, slično kao što je to slučaj i sa slobodom u crtjanju (slikanju). Sa veoma jednostavnim instrumentima, udaraljkama, čak i sa improvizacijama uz pomoć raznih metalnih cevi, kutija i sl., mala deca mogu da se izraze u pogledu ritma i različitih zvučnosti, a, ukoliko je moguće, i sa telesnim izražavanjem-ritmikom i plesom. Interpretacija i veoma jednostavnih pesama omogućava kreativnost u meri koja se pridržava mehaničkih reprodukcija napamet naučenih pesama. Svaka interpretacija je kreacija čak i na skromnijem nivou. To je čak i u slučajevima kada mala deca pevaju jednoglasno i starija u dva glasa.

Muzika u predškolskim ustanovama podstiče i prati pokrete tela, učestvuje u raznim igram, plesu i ritmici. Ovde se ne radi o nekoj preciznosti, usmerenosti, i meri gestova, i nisu toliko značajni detalji. To odgovara stadijumu globalizma koji se nalazi u intelektualnim aktivnostima tako da pokreti i stavovi preko kojih se globalizam iskazuje, dobijaju poseban šarm i lepotu. Ovde je dovoljna jednostavna tehnika kao podrška onome što dete izmišlja i inovira zahvaljujući svojim emocijama i svojoj fantaziji. U tome se ogleda i bogatstvo izražavanja telesnih aktivnosti i ritmike uz muzičku pratnju.

Pošto se mala deca u potpunosti izražavaju pomoću glasa ili instrumenata, sa njima nije neophodno počinjati učenje i savlađivanje solfeđa. Međutim, valja imati u vidu da ovaj pisani jezik i svet znakova mogu koristiti kasnije za nove, bogatije načine izražavanja i prakse nekog muzičkog instrumenta.

3. U vezi sa problemom kreativnosti postavlja se **pitanje kreativnog izražavanja i vaspitanja**. Prvo podrazumeva bilo koje slobodno, spontano izražavanje deteta preko posrednika kao što su jezik, igra, crtanje, modelovanje, muzika, ritam i dr., spontano izazvanih vlastitim oseeanjima i iskustvima dece, vodenih bilo kojim sredstvima koja pokazuju adekvatnost i jasnost opažanja i produbljuju emocionalne težnje za izazivanje određenih ekspresija.

Kreativno vaspitanje je najtešnje povezano sa izražajnošću; ono nastoji da podstakne i da pokaže učenje i razvoj putem kreativnih aktivnosti i samoizražavanja.

Pred vaspitače se postavljaju brojni vaspitni problemi i teškoće psihopedagoškog i civilizatorskog karaktera. Od svih problema, izgleda da je najvažniji onaj koji se odnosi na **povezanost kreativnosti i učenja**. Na prvi pogled postoji neka vrsta protivurečnosti između ovih aktivnosti: ona se malo pokazuje kao dve veličine

koje su obrnuto proporcionalne. Međutim, bez učenja nema promišljenog i uspešnog vaspitanja. I sama kreativnost zahteva savlađivanje i učenje bar minimuma tehnika kako bi one mogle efikasno da se primene u odgovarajućim realizacijama (pripremi materijala, boja, gline, plastelina, primeni odgovarajućih sredstava). Ne radi se, dakle, o usaglašavanju ovih dveju fundamentalnih funkcija već o neophodnoj podeli njihovih uzajamnih uloga. Problem je što učenje može u toj meri da preovlada, da blokira ili uguši spontanost u korist onoga što se usvaja. Tehnike ne treba da budu same sebi svrha, već **sredstvo** da dete može da izrazi ono što ga privlači, interesuje, oduševljava, čime se bavi i što voli. Drugim rečima, treba pronaći ravnotežu između spontanosti i tehnika. Na predškolskom uzrastu je to lakše postići zato što učenje, pa i učenje tehnika, na ovom uzrastu ima sasvim drugačiji karakter. Dinamizam rašćenja, sloboda i opšta klima u predškolskim ustanovama, daju (omogućavaju) daleko veće mogućnosti za spontano izražavanje i kreativnost. U osnovnoj školi, međutim, takve mogućnosti su ograničenije, kako zbog činjenice instrumentalnog učenja, tako i zbog usvajanja znanja, socijalno poželjnih i korisnih zahteva koji pomeraju u drugi plan načine prethodnog izražavanja. Ovaj konvergentni prilaz treba da nadje protivtežu u divergentnosti, pronalaženju funkcionalne ravnoteže, kako bi se podržala aktivnost imaginacije, mogućnost izražavanja i lične kreacije.

Potrebitno je ukazati i na to da se individualna kreativnost posebno javlja u sredinama slikara, muzičara, umetnika, naučnih inovatora i sl. u kojima se više radi na rešavanju pojedinih pitanja iii u okviru posebnih istraživanja. Ove sredine mogu biti i posebno organizovane, mogu biti takmičarske, ali i one koje podržavaju. Izuzetno kreativni pisci, slikari, muzičari, naučnici, otkrivaju svoje učitelje iz prošlosti, iz vremena kada su bili deca, prepoznavanjem značaja intenzivne i lične srodnosti koja se javlja kao rezultat kada rad nekog drugog izaziva u njima poseban, specijalan odjek. Kada se jednom uspostavi taj odnos, učenik istražuje i usvaja one vredne radeve koji predstavljaju glavno svojstvo kreativnih pojedinaca. Na taj način se šire, produbljuju i osvežavaju znanja i veštine ne samo tokom vlastitih ranih godina usvajanja, dečaštva i mladosti, već i ponavljanjem tokom niza godina, kasnije u javnom životu (John-Steiner, 1985).

Mnogi kreativni pojedinci, koje je proučavao John-Steiner, usvojili su na formativan način interesovanja svojih roditelja. Comski (Noam Chomskv) je, na primer, tokom svog detinjstva, pomažući ocu, bio uključen u istraživanja srednjevekovne hebrejske gramatike, dok je Mocart (VVolfgang Amadeus Mozart) od ranog detinjstva bio uključen u muziku kojom se bavio njegov otac. Ova iskustva Stajner povezuje sa bogatom sredinom kojoj su ova deca bila izložena.

Međusobno uključivanje pojedinaca koji rade na istim ili na sličnim problemima deo je socijalnog konteksta kreativnosti. Dijalog, saradnja, pomoć, uzajamna podrška, često se pokazuju kao katalizatori da bi se spojile ideje koje pojedini mislilac ne bi zapazio, njima se bavio, objasnio ili poboljšao prilaz. Analogno mišljenje koje je snažno u kreativnosti (kreativnom mišljenju) je centralno za postizanje intersubjektivnosti, kada učesnici, u dijalogu, proširuju i daju svoje perspektive koje su uzajamno razumljive.

Bosiljka Đorđević

INTELEKTUALNE SPOSOBNOSTI I KREATIVNOST

Kreativnost, kao i inteligencija, jedno je od najviše cenjenih ljudskih svojstava. Međutim, dosadašnja istraživanja bila su daleko više usmerena na proučavanje inteligencije, a neuporedivo manje na proučavanje stvaralaštva. Tek posle 50-tih godina, kreativnost je postala sadržaj pedagoških istraživanja.²³

Za ovakvo stanje značajna je i činjenica što je kreativnost kao fenomen, vrlo složena za istraživanje. Kreativnost predstavlja nešto što je novo, drugačije, neoubičajeno, raznovrsno i što se, u različitim stepenima, razlikuje od postojećeg, od očekivanog. Upravo to predstavlja glavnu teškoću u procenjivanju kreativnosti i izmiče normiranju (normama) koje se primenjuju u proceni intelektualnih sposobnosti. Ta teškoća je nametnula i teškoće oko pravljenja instrumenata za ispitivanje a zatim kriterijuma oko procene. Ako se pri tome imaju u vidu osnovni aspekti, elementi ili komponente kreativnosti, kao što su produkt, proces i iskustvo, o čemu govori Gecels (Jack Getzels, 1969), onda postaje očigledno kako je složeno ispitivanje kreativnosti i psihološke osobenosti koje se odnose na inteligenciju. Iz tih razloga, rezultati koji su dobijeni u najvećem broju istraživanja su heterogeni, pa čak i protivurečni. Ovoj složenosti treba dodati još jednu, a koja proizilazi iz različitih teorijskih polazišta u pristupanju, proučavanju kreativnosti, kao što su: filozofija, teorija učenja, principi geštalt psihologije, faktorska analiza, eksperimentalna psihologija, psihanaliza. Dok se jedne bave intelektualnim aspektima kreativnosti, druge se bave kognitivnim, a treće sublimiranim ili nesvesnim procesima.

Od brojnih pitanja koja su vezana za problem kreativnosti, ovde će biti reči o odnosu između intelektualnih sposobnosti (inteligencije) i kreativnosti.

Još je Terman u svojim proučavanjima postavio pitanje: koji su drugi kvaliteti povezani sa visokim sposobnostima? Ovde će biti izneseni neki od značajnih istraživanja o ovom pitanju.

U najvećem broju studija, reč i pojam "darovitost" bio je sinonim za visoki IQ. Dete koje nije imalo visok IQ, bez obzira kako se ispoljavalo u drugim aspektima, nije smatrano darovitim. Primećeno je, međutim, da mnoga deca koja su pokazala visoke rezultate merene testovima inteligencije (i prema IQ), nisu istovremeno postizala i visoke rezultate u drugim intelektualnim funkcijama, kakva je na primer kreativnost. Gilford i njegovi saradnici su smatrali da treba ići dalje od granice IQ ako se želi proučavati oblast kreativnosti. On je dao dokaze koji su u stanju da procene druga svojstva u kojima se budi kreativna inteligencija. Gilford je utvrdio dva bitna faktora

²³ Gilford je 1950.g. utvrdio da se za dve dekade pojavilo 186 knjiga ili članaka o kreativnosti, a od 1965.godine, američki časopis "Psihološki apstrakt", imao je 132 bibliografske jedinice za jednu godinu.

kreativnosti, a to su fluentnost i fleksibilnost, od kojih svaka sadrži više aspekata. (Fluentnost je sposobnost da se daju različita rešenja na ponuđene zadatke; fleksibilnost je lakoća u nalaženju različitih odgovora, rešenja, i razlikuje se od pojedinca do pojedinca). Putem faktorske analize svojih testova, Gilford je identifikovao izvestan broj "faktora" kreativnosti. Daljim istraživanjem, on je zaključio da postoje dva oblika mišljenja, konvergentno i divergentno. Konvergentno mišljenje je ono koje mudro napreduje "a da ne napušta tračnice" (Debess, M., Mialaret, G., 1974), koje se orijentiše ka očekivanim odgovorima i predstavlja inteligenciju logičkog tipa. Nasuprot ovom, divergentno mišljenje ide u više pravaca u traženju novih rešenja nalazeći neočekivane odgovore, ponekad i rizike, a to je ono što karakteriše kreativnost. U toku mnogih godina, Gilford i saradnici su nastojali da utvrde razliku između intelektualnih operacija nazvanih divergentno mišljenje i konvencionalnih formi intelektualnih operacija. Prema shvatanju Gilfordove grupe, kreativne mogućnosti su sastavljene od mnogih komponenata a njihova kompozicija zavisi od toga gde se one nalaze. Očekivano je da su kreativni pojedinci oni koji misle sa većom fluentnošću, sa više fleksibilnosti i sa većom originalnošću. Nalazi Gilfordove grupe sugeriraju da intelektulne funkcije, predstavljene izrazom "divergentno mišljenje", čine relativno različitu grupu koja stoji odvojeno od onih, pokazanih u klasičnom pojmu opšte inteligencije. Gilford smatra da je divergentno mišljenje intelektualni supstrakt kreativnog stvaranja, ponašanja. On je polazio od pretpostavke da je odnos između inteligencije i kreativnosti nizak, i to kreativnosti koja je predstavljena merom divergentnog mišljenja.

Značajna istraživanja u oblasti kreativnosti obavili su Gecels i Džekson (Getzels, J.W. and Jackons, P.W., 1962). Za grupu koja je ispitivana, IQ je bio 132 sa standardnom devijacijom 15. Svi učenici (292 dečaka i 241 devojčica) bili su ispitani jednim od tri testa inteligencije (Bine-Simonova skala, Hemon-Nelzon test, Veksler-Belvi test). Testovi kreativnosti su sadržavali mogućnosti da se inventivno upotrebe verbalni i numerički sistemi simbola, kao i odnosi predmeta u prostoru: 1. asocijacije reči; 2. upotreba stvari; 3. skrivalice (sposobnost da se pronađu skrivene geometrijske figure u okviru kompleksnih oblika); 4. četiri priče u kojima nedostaju zadnji redovi i subjekt treba da sastavi tri različita završetka za svaku priču; a) moralistički; b) šaljiv; c) žalostan; 5. sastavljanje problema. Učenici su bili grupisani u sledeće dve grupe: 1. visoko kreativna grupa (srednji IQ 127) - učenici sa vrha od 20% na testovima kreativnosti, koji su bili upoređeni sa učenicima istog uzrasta i pola a koji su ispod vrha od 20% prema IQ 2. visoko inteleigentna grupa (srednji IQ 150) - učenici su bili sa vrha od 20% prema IQ, koji su upoređeni sa učenicima istog uzrasta i pola ali ispod 20% na testovima kreativnosti.

Ova ispitivanja su pokazala da su svih pet testova kreativnosti bili značajno povezani sa IQ dečaka (.26), i četiri od pet testova kreativnosti značajno su korelirali sa IQ devojčica (.27). Pored toga, na osnovu brojnih podataka, autori su zaključili da učenici visokih sposobnosti pokazuju tendenciju u korist "konvergentnog" načina mišljenja, a visoko kreativni, u korist "divergentnog" načina mišljenja.

Ovde treba primetiti da, iako IQ prve grupe (127) nije tako visok kao IQ druge grupe (150), ipak su obe grupe Gecelsa i Džeksona još uvek bile visoko sposobne.

U pregledu literature koji navodi Gecels, u većem broju istraživanja je dobijena pozitivna ali niska korelacija za opštu populaciju (.20 - .40), a skoro nikakva na višim nivoima sposobnosti.

Rezultati nekih studija ukazuju na to da su inteligencija i kreativnost tesno povezani, tj. da visoko koreliraju i da su prema tome, visoko intelligentni učenici, najčešće i visoko kreativni. Martinson R. i Sigoe (Martinson R. and Seagoe, 1967) su pokušali da identifikuju darovite na osnovu procene dečjih kreativnih odgovora. U ovom istraživanju, grupa sa visokim IQ (srednji IQ na testu Stanford-Bine bio je 142,7) je davala više rezultata (odgovora) koji su bili procenjeni kao kreativni, nego što su bili rezultati grupe sa nižom IQ (srednji IQ ove grupe bio je 107,5). U ovom istraživanju, tradicionalni IQ se pokazao kao bolji prediktor kreativne produkcije nego što su to mere divergentnog mišljenja.

Odnos inteligencije i kreativnosti je proučavan u okviru jednog obimnog istraživanja (Shaycoft, M.F., 1963) na brižljivo odabranom uzorku od 7648 petnaestogodišnjaka (devojčica i dečaka). U ovom radu, korelacija između IQ i kreativnosti bila je .67.

Grupa koja je rađila pod rukovodstvom Torenса (prema Wallach -Kogan, 1966) smatrala je da su "kreativnost" i "inteligencija" približno iste ali psihološki različite dimenzije. Testovi koje je upotrebila ova grupa, sastojali su se od verbalnih i neverbalnih elemenata. Ova grupa istraživača je utvrdila da su verbalni i neverbalni delovi "kreativnosti" veoma nezavisni i da se pojam kreativnosti, prema tome, sastoji iz ove dve relativno nezavisne forme. Oni smatraju da oblast kreativnosti ne poseduje takvu vrstu opštih karakteristika, kakve se nalaze u domenu inteligencije. Odnos između inteligencije i kreativnosti, koji je utvrdila Torensova grupa, pokazuje da je taj odnos u pozitivnom pravcu i umerenog stepena (.30).

Po oceni Valača i Kogana, podaci koje je prezentirala Torensova grupa, ne dozvoljavaju da se proceni da li i u kom obimu, različite procedure koje su oni koristili, više koreliraju jedna sa drugom nego što je stepen njihovih korelacija sa opštom inteligencijom.

Ispitanja Valača i Kogana (Wallach, M., Kogan, N., 1965) su bila usmerena na pitanje da li je detetova sposobnost da stvara (kognitivna originalnost), nezavisno povezana sa njegovim opštim nivoom inteligencije, i, ako jeste, koji su psihološki korelati koji razlikuju individualne razlike kreativnosti i dimenzije inteligencije. Ispitano je 150 dece V-og razreda u okviru igre i bez vremenskog ograničenja. Ovi autori su utvrdili da su korelacije između mera kreativnosti i inteligencije bile izuzetno niske.

Razvoj dečjeg stvaralaštva proučavala je i Sanda Marjanović (1965) na uzorku od 258 učenika V-VIII razreda osnovne škole (10-14 godina). Ona je utvrdila da je procenat zajedničkih činilaca u rešavanju zadataka na testu opštih sposobnosti (N.Z.R) i testovima kreativnosti ("različita upotreba" i "prepostavi kobajagi") 15.21%. Ona je utvrdila da samo relativno mali broj sposobnosti učestvuje i u stvaralačkim sposobnostima. Njen zaključak glasi: Inteligencija i stvaralaštvo, prema dobijenim korelacionama, su dve relativno nezavisne dimenzije koje su malo ili umereno međusobno povezane. Autorka je zaključila da stepen povezanosti izgleda zavisi od vrste zadataka i njihove strukture. Uporedjujući odnos između kategorija sposobnosti (iznad prosečni, prosečni, ispod prosečni) i kreativnosti, autorka kaže da postoji

povezanost između kategorija inteligencije i kategorija kreativnosti pa konstatiuje da "postoji veća verovatnoća da će visoki stepen razvijenosti jedne sposobnosti uticati i na stepen razvijenosti drugih sposobnosti, i obrnuto".

Iz prezentiranih podataka A. Marjanović, samo su kod kategorije prosečnih učenika utvrđene značajne ali niske korelacije između inteligencije i kreativnosti. Za ostale dve kategorije (iznad i ispod prosečne), autorka smatra da se može reći da nema povezanosti između stvaralaštva i inteligencije. Ovakav zaključak nije u skladu sa napred iznesenim, pošto bi, prema onome što je prethodno rečeno, trebalo da postoji veća povezanost ovih sposobnosti kod iznad prosečnih, a ne prosečnih učenika.

Nalazi Jamamota iz 1964, pokazuju da je korelacija između kreativnosti i inteligencije niska. U radu iz 1965. (Yamamoto, K., 1965), on je zaključio da testovi kreativnosti ne pokazuju faktor koji je nezavisan od inteligencije.

Za one koji se bave vaspitanjem dece i mlađih (vaspitače, učitelje, nastavnike i dr.), značajan je nalaz Smita (Smith, Robert, M., 1965). U ovom istraživanju su proučavani sredinski faktori koji su povezani sa kreativnom produkcijom dece različitih socio-ekonomskih nivoa. Uzorak su činili 395 crne i 244 bele dece, učenika V-og razreda. U istraživanju su bili upotrebljeni različiti instrumenti. Nalazi Smita ukazuju na značajne razlike u kreativnom mišljenju a koje su povezane sa socio-ekonomski uslovima učenika. Smit je utvrdio da su učenici višeg socio-ekonomskog nivoa pokazali bolje rezultate u verbalnoj oblasti, a učenici nižeg socio-ekonomskog nivoa u neverbalnoj. Ovi nalazi očigledno upućuju na opreznost kada se razmatra i procenjuje kreativnost dece iz različitih socio-ekonomskih uslova (sredina). Oni takođe ukazuju na značaj oblasti u kojoj se kreativnost ispituje, kao i vrste instrumenata ili materijala kojim se kreativnost utvrđuje.

Izneseni i drugi brojni nalazi i podaci o odnosu inteligencije i kreativnosti su različiti i heterogeni. Ipak, mišljenje koje **preovlađuje** jeste da postoji pozitivna ali niska korelacija među njima. Ispitivanja su, takođe, pokazala da su za utvrđivanje odnosa inteligencije i kreativnosti od značaja vrsta zadatka i njihova struktura.

Ako su nalazi i mišljenja o odnosu inteligencije i kreativnosti različiti i nekoherentni, mišljenja o osobenostima i karakteristikama **kreativnih ličnosti** su dosta homogena. Ispitivanja su pokazala da su kreativni pojedinci u mnogo pravaca slični između sebe, i da se kao grupa prilično razlikuju od pojedinaca koji su identifikovani kao osobe sa visokim sposobnostima. Ali, to je tema koja izlazi iz okvira ovog saopštenja.

Ono što je, po našem mišljenju, važno, i što bi trebalo naglasiti, je sledeće: Kreativnost kao dragoceno svojstvo čovekove prirode je fenomen koji je složen i specifičan. Za one koji rade sa decom (učenicima), nije glavno pitanje da li je i koliko kreativnost povezana sa inteligencijom, već kako prepoznati kreativne pojedince, kako podržati i dalje razvijati ovo dragoceno čovekovo svojstvo. Pri tome se mora imati u vidu da se kreativnost manifestuje u vrlo različitim oblastima: verbalnoj, likovnoj, muzičkoj, telesno-kinestetičkoj, tehničkoj, socijalnim spremnostima i vođstvu itd. Stoga je važno da se obezbedi klima, atmosfera u kojoj se kod dece neguje i podržava **spontanost**, radoznanost, sloboda manifestovanja različitih kreativnih potencijala, podrška u traganju za drugačijim putevima i različitim novim prilazima u traženju rešenja. To podrazumeva pravo da se u tim traganjima i manifestovanju ideja bude različit u odnosu na druge. Sve to može da doprinese da kreativni pojedinci budu

uvereni da su prihvaćeni i cenjeni od svoje okoline (vršnjaka, nastavnika, roditelja i drugih). To je onaj put koji će dovesti do bogatstva raznovrsnosti za koje su sposobni ljudi i ljudska priroda.

Bosiljka Đorđević

KREATIVNOST I INTELIGENCIJA - KONSEKVENCE ZA ŠKOLU I NASTAVNIKE

Uspešno obrazovanje i vaspitanje dece i mladih i pravo na različitosti; kreativnost kao spoj svojstava kreativne ličnosti. Odnos između kreativnosti i inteligencije i drugih svojstava ličnosti. Prepoznavanje kreativnosti. Negovanje kreativnosti učenika u opšteobrazovnim školama (osnovnoj školi i gininazija). Razvijjanje i negovanje kreativnosti učenika u umetničkim i drugim srednjim stručnim školama. Mesto i uloga nastavnika u podsticanju i negovanju kreativnih učenika.

U stručnoj i društvenoj javnosti odavno je prihvaćeno shvatanje o brojnim i raznovrsnim razlikama među Ijudima u svim domenima čovekove ličnosti: intelektualnom, emocionalnom, motivacionom i drugim. U principu, to shvatanje je prihvaćeno i u obrazovanju i vaspitanju dece i mladih. Međutim, shvatanje o raznovrsnosti čovekove prirode i njegovih potencijala, u neposrednom radu sa decom i mladima nije našlo ono mesto koje mu pripada. Najveći deo napora u školi je usmeren na ujednačavanje učenika sa ciljem da se postignu isti (slični) rezultati, pre svega u postizanju obrazovnih, a zatim i vaspitnih standarda.

Sigurno je da se u sadašnje vreme postavljaju veliki zahtevi u pogledu znanja, sticanja različitih stručnih kvalifikacija kako bi mladi mogli da uđu u sferu rada. Ti zahtevi i zadaci nisu u pitanju. U pitanju su putevi, načini, kako i na koji način ostvariti postavljene ciljeve i zadatke, tj. kako raditi da svaki pojedinac nađe svoj put i postigne ono što može.

Iako se individualni razvoj i mišljenje odvijaju putem socijalnih ciljeva i institucija, individualno usvajanje socijalne prakse se javlja kao kreativni proces. U tom smislu, znanja i spretnosti nisu jednostavno preneseni, već su u procesu usvajanja transformisani. Socijalna aktivnost, smatra B. Rogof (1990) služi, ne kao model za individualno učešće, već kao staza koja pokazuje preduzeti put, ali ga ne određuje. Naime, pojedinci biraju određene aspekte, obraćaju pažnju na neke od njih, a druge ignoriru ili transformišu, kako već odgovara njihovoj potrebi. To ukazuje na različito prihvatanje i usvajanje istih sadržaja, tj. znanja i spretnosti.

Ako se prihvata shvatanje o raznovrsnosti Ijudskih potencijala, onda se mora prihvatiti i shvatanje o različitim putevima i različitom tretmanu učenika koji se veoma razlikuju između sebe. To znači da se učenici ne mogu tretirati kao da su isti, da imaju iste mogućnosti, potrebe i težnje, da su podjednako zainteresovani za sve što je predviđeno da se uči i nauči. Mada se u značajnoj meri, naročito u poslednje vreme, nastoji da se promeni klima u pogledu jednakih zahteva i jednakih načina rada sa svim

učenicima, još nije dovoljno došla do izraza praksa uvažavanja razlika među učenicima, i kada se unose promene, one se u najvećoj meri odnose na intelektualnu sferu, tj. na učenje i usvajanje znanja. Ako bi to sažeto i kratko formulisali, onda se može reći da se još uvek dovoljno ne poštuje pravo na različitost. Upravo, neuvažavanje prava na različitost dovodi do mnogih promašaja, nezadovoljstava, razočarenja, a u krajnjem ishodu - do neuspeha.

Različitosti su velike i svaka od njih zasluguje posebnu pažnju. Ovde će biti reči samo o jednoj od njih: o kreativnosti i brojnim nerazumevanjima, naročito u školi, koja su vezana za kreativnu ličnost i kreativnost kao fenomen.

Treba reći da to nije ni nov problem, ni samo naš. Nedovoljno razumevanje fenomena kreativnosti i njegovo nedovoljno uvažavanje i u prošlosti i sada. dovodilo je do velikih iznenadenja, do paradoksalnih obrta koji su izazivali velike promene naročito u nauci, umetnosti i svakodnevnom ljudskom životu. Kreativnost kao jedinstveno čovekovo svojstvo, predstavlja fenomen kome treba posvetiti izuzetnu pažnju, naročito u vreme formiranja ličnosti učenika.

Kreativnost kao spoj svojstava kreativne ličnosti. Kreativnost je složen fenomen o kojem postoje neslaganja oko skoro svakog aspekta njegove prirode i razvoja: u pogledu teorija koje objašnjavaju kreativnost, metoda istraživanja, rezultata istraživanja. Ali, ono u čemu se svi slažu jeste da je kreativno mišljenje najviša mentalna funkcija i da je kreativna produkcija vrh ljudskog postignuća. To je sposobnost da se stvaraju nove ideje, nova uviđanja, novine, novi umetnički predmeti, ono što ima socijalnu, duhovnu, estetsku, naučnu ili tehničku vrednost.

Kreativnost je tradicionalno bila razmatrana kao redak i mističan fenomen koji se uglavnom javlja kod malog broja izuzetnih ljudi u umetnosti i nauci. Sadašnje shvatanje o kreativnosti ide u pravcu šireg poimanja ovog fenomena, pa se smatra da kreativnost pripada skoro svim ljudima u različitom stepenu.

Da bi se neko smatrao kreativnim, smatra Torens (Torrance, E.P., 1964), aktivnost mora da rezultira u nečem što je, kako kulturno, tako i individualno, novo i korisno. Kreativnost nije samo svojstvo koje sadrži originalnost i novinu. Po Gilfordovom mišljenju, kreativnost je opštija sposobnost koja uključuje ne samo originalnost, već i: fleksibilnost, fluentnost, motivaciona svojstva i svojstva temperamenta. (Guilford, J.P., 1975) i Kropli (Coplev, A.J., 1992) smatra da je kreativnost kompleks mnogih faktora i da sadrži stavove, vrednosti, ciljeve, motivaciju, kao i specijalne misaone spretnosti i sposobnosti, odgovarajuće znanje i, najzad, talenat i mogućnost.

Da se radi o celovitoj kreativnoj ličnosti pokazuju brojna ispitivanja. Torens (1965) je utvrdio tipične karakteristike ličnosti koje su povezane sa kreativnošću: hrabar ti svom uverenjti; radoznao, istraživač;

nezavisan u svom suđenju (procenjivanju);

intuitivan;

preokupiran dužnostima (obavezama);

nespreman da prihvati stvari takve kakve su;

- vizionar (idealističan);

- spreman da preuzeme rizik (str. 230 - 2).

Lista kognitivnih i ličnih karakteristika koje su sadržanc u kreativnost postale su vrlo dugačke. Stein (Stein, M.J., 1984) je dao rezime tih svojstava iz istraživačkih studija. Ta lista sadrži sledeća svojstva: uspešna osoba;

- motivisana potrebom za radom;
- radoznala;
- samopotvrDNA, dominantna, agresivna, samodovoljna; odbacuje pritiske, neznačno inhibirana, manje formalna, manje konvencionalna
- uporna, voli rad, samodisciplinovana;
- nezavisna i autonomna;
- kritički konstruktivna;
- široko informisana;
- otvorena za osećanja i emocije;
- estetična u ličnim sudovima (procenama);
- može da se prilagodi primerenim vrednostima svog okruženja;
- može da izrazi ženska (muška) interesovanja bez osećanja krivice, ima potrebu da se angažuje u socijalnim interakcijama;
- angažovana u samoispunjavanju i samorealizaciji.

Valač i Kogan (Valach - Kogan, 1966) su, takođe, utvrdili da je sa kreativnošću povezano ponašanje koje može da pokaže otvorenost za nečija afektivna stanja i razlikovanja u njihovoј raznovrsnosti (autori misle na svojstva afektivnog karaktera, tj. emocionalnih stanja).

Kreativne osobe su posebno osetljive na spoljašnje pritiske, pa visoko kreativni učenici mogu da budu frustrirani zbog spolja postavljenih zahteva. To što oni posmatraju teškim, nije teškoća sama po sebi, već činjenica da je postavljena od strane drugih.

Veoma je zanimljivo veliko Torensovo istraživanje u koje je bilo uključeno više od hiljadu nastavnika iz pet zemalja; SAD, Nemačke, Indije, Grčke i Filipina (Torrance, 1965). Na osnovu ovog istraživanja, Torens je prikazao stavove nastavnika o tome koje ponašanje kreativnih učenika su spremni da podrže, odnosno da spreče. Radi se, dakle, o svojstvima i ponašanju kreativnih učenika onako kako su ih videli i procenili nastavnici. Ovo ispitivanje je ukazalo na razumljive kulturne razlike koje se odnose na svojstva koja se u tim kulturama cene. Međutim, Torens je našao da nastavnici generalno pridaju suviše veliki značaj karakteristikama koje doprinose lakšem proučavanju učenika, a potcenjuju mnoga tipično kreativna svojstva. Tako, nastavnici iz svih pet kultura su nedovoljno ocenili učenike - dobre mislioce, koji promišljaju i koji su odvažni u dokazivanju, emocionalno osetljivu decu, intuitivnog mislioca, decu koja povremeno regresiraju, a koju on opisuje kao vizionare i kao one koji nerado prihvataju tvrdnju bez dokaza. S druge strane, nastavnici nagrađuju učtive, uglađene učenike koji obaveze izvršavaju na vreme, koji su poslušni i spremni da prihvate sudove i ocene autoriteta (nastavnika).

Verujemo da će za nastavnike biti korisno da se upoznaju sa omiljenim i najmanje poželjnim svojstvima kreativnih učenika, kako su ta svojstva procenili nastavnici iz pet različitih kultura (tabela 1 i 2).

Ako se, dakle, imaju u vidu iznesena svojstva kreativnih učenika (poželjnih i nepoželjnih), onda se mogu bolje i potpunije sagledati i potrebe takvih učenika koji se unekoliko razlikuju od ostalih, a što zahteva i drugačiji odnos prema njima, a naročito

prema načinu rada sa njima. Do dobrih opštih ishoda obrazovanja i vaspitanja može se doći različitim putevima, koji ne dovode u pitanje ciljeve i zadatke obrazovanja i vaspitanja. To će se shvatiti na pravi način ako se prihvati pravo na različitost među učenicima i pravo da se bude drugačiji.

Tabela I: Pet najomiljenijih karakteristika učenika za svaku kulturnu grupu u Torensovim istraživanjima

S. A. D.	Nemačka	Indija	Grčka	Filipini
Nezavisan u Mišljenju	Iskren	Radoznao	Energičan	Marljiv
Radoznao	Ima smisao za humor	Poslušan	Teži ka udalj. ciljevima	Poslušan
Ima smisao za Humor	Marljiv	Radi na vreme	Otvoren	Učtiv
Uvažava	Nezavisan u mišljenju	Učtiv	Iskren	Ispravan
Druge	Pokušava da reši teške zadatke	Ispravan	Nekonformista	Uvažava druge
Marljiv				

Tabela 2. Pet najmanje omiljenih karakteristika učenika za svaku kulturnu grupu u Torensovim istraživanjima

Uobražen i Samozadovoljan	Remeti razred Lovac na greške	Remeti razred Lovac na greške	Uobražen i samodovoljan	Jogunast
Koji dominira Negativistički usmeren	Pričljiv (brbljiv)	Pričljiv (brbljiv)	Negativistički usmeren	Pričljiv (brbljiv)
Remeti razred Lovac na greške	Uobražen	Regresivan	Plašljiv	Plašljiv
	Koji dominira	Jogunast	Koji dominira	Stidljiv
			Remeti razred	Lovac na greške

(Prema: Fryer. M., 1996, p. 59.)

Odnos između kreativnosti i inteligencije. Različite teorije i brojna istraživanja su pokazala da kreativnost nije svojstvo koje se manifestuje samo kroz originalnost i novinu, već sadrži i niz drugih svojstava kreativne ličnosti. Ipak, u okviru različitih svojstava, najviše se pominju intelektualne sposobnosti (inteligencija), kao važan elemenat ili sastavni deo kreativnosti. U vezi s tim, postavlja se pitanje: kakav odnos postoji između intelektualnih sposobnosti i kreativnosti?

Pre svega, smatra se da se suštinskim komponentama svih talenata (svih vrsta talenata) mogu smatrati: inteligencija, kreativno suđenje (rasuđivanje), stvaralačka sposobnost. Kada je reč o odnosu kreativnosti i inteligencije, rezultati koji su dobiveni u najvećem broju istraživanja su heterogeni, pa, čak, i protivurečni. Ta shvatanja i nalazi mogu se grupisati u sledeće grupe: nalazi koji ukazuju na tesnu povezanost kreativnosti i inteligencije: nalazi o niskoj povezanosti kreativnosti i inteligencije; i nalazi o kreativnosti kao samostalnoj sposobnosti. Ukazaćemo na neke značajnije nalaze iz ovih grupa.

Terman je, u svojim poznatim istraživanjima (Terman. L., 1925, 1947, 1959), izneo shvatanje da je izvor darovitosti u superiornom intelektu pa je visoki Q.I. najvažniji indeks darovitosti i glavni sastavni deo kreativnog mišljenja. Martinson i

Sigoe (Martinson, R., Seagoe, M., 1967) takođe smatraju da se tradicionalni Q.I. pokazao kao bolji indikator kreativne produkcije nego što su mere divergentnog mišljenja kao bitne karakteristike kreativnosti. Ispitivanje Gecelsa i Džeksona (1962) su pokazala da su testovi kreativnosti bili značajno povezani sa Q.I. Iz dobijenih korelacija između testova kreativnosti i Q.I. proizilazi, po njihovom mišljenju, da nema dokaza za shvatanje koje se odnosi na psihološku dimenziju kreativnosti koja postoji odvojeno od opšte inteligencije.

Grupa koja je radila pod rukovodstvom Torensa (VValach - Kogan, 1966) smatra da su "kreativnost" i "inteligencija" približno iste, ali psihološki različite dimenzije. Ova grupa je utvrdila da je odnos između kreativnosti i inteligencije u pozitivnom pravcu i umerenog stepena. Šejkoft (Shvcoft, M.F., 1963) je našao, na uzorku od 7.648 petnaestogodišnjaka, da je korelacija između kreativnosti i Q.I. bila visoka (0,67).

Iako je Terman smatrao da je izvor kreativnosti u superiornom intelektu, njegovi nalazi pokazuju da je četvrtina od darovite dece koju je ispitao, imala prilično siromašna postignuća. I Holingvort (Hollingvorth, L.S., 1942) je iznela da neka od darovite dece sa visokim Q.I. su izgledala potpuno nekreativna. Baron (Barron, F., 1965) je utvrdio da je odnos između kreativnosti i inteligencije pozitivan, ali nizak.

U pregledu literature koju navodi Gecels (Getzels, J.W., Jackson, P.VV., 1962) u većem broju istraživanja je dobivena pozitivna, ali niska korelacija za opštu populaciju, a skoro nikakva na višim nivoima sposobnosti.

Ima i suprotnih nalaza koji ukazuju da je kreativnost posebna sposobnost koja je relativno samostalna, pa visoko intelligentni pojedinci ne moraju biti i visoko kreativni. U svom istraživanju, Marjanović A. (1965) je utvrdila da su stvralaštvo i inteligencija dve relativno nezavisne dimenzije koje su malo ili umereno povezane.

Imajući u vidu iznesene rezultate može se postaviti pitanje: do kog stepena su testovi kreativnosti (na osnovu kojih je merena kreativnost), nezavisni od opšte inteligencije? Aspekt intelekta, prezentiran putem Q.I., samo je jedan od brojnih faktora, pa Gilford (Guiford, J.P., 1950) smatra da nije neophodan, čak i kad je najvažniji. Raznovrsnost rešenja kao osobenost kreativnog mišljenja odlikuje se fluentnošću, originalnošću, što se smatra glavnim, osnovnim komponentama kreativnosti.

Heterogenost rezultata ispitivanja o odnosu između kreativnosti i inteligencije verovatno imaju uzroke u prilazima, a posebno u načinima utvrđivanja kreativnosti. Kreativnost je složen fenomen i podrazumeva raznovrsnost odgovora i rešenja, predstavlja određenu novinu, nešto što se razlikuje od postojećeg. Zbog toga je vrlo teško, da se kaže neizvodljivo, odrediti norme (stepene) za ono što je novo. Dok se testovima inteligencije traži odredeni (jedan) odgovor na pitanje (problem), kreativnost se manifestuje upravo u većem broju raznovrsnih odgovora, u onom što nije uobičajeno, što je drugačije, što odstupa. Zato se pre može govoriti o kriterijumima, strožijim ili blažim, u procenjivanju novina, nego o utvrđenim (definisanim) vrednostima. Heterogenost rezultata zatim proizilazi i zbog uzrasta na kome su istraživanja vršena.

Prihvaćeno je da je pouzdana procena kreativnosti na osnovu (nekih) rezultata, produkata. Međutim, za mnoge nove proekte i nova rešenja potrebno je određeno sazrevanje koje dolazi sa godinama, pa se smatra da su za takve novine to tridesete

godine. Ali, u tome postoje značajne varijacije, zavisno od oblasti u kojoj se kreativnost manifestuje, Leman (Lehman, H.C., 1953) smatra da se postignuća, na primer' u matematici, postižu ranije nego u filozofiji ili nauci (prirodnim naukama). Zbog toga, utvrđivanje kreativnosti kod dece nije sasvim pouzdano. Kreativnost kod dece se najčešće proučavala pomoću testova divergentnog mišljenja, a to je samo jedno, iako značajno, svojstvo kreativnosti.

Proučavajući divergentno mišljenje kod dece, Torens je utvrdio povećanje ove sposobnosti na uzrastu od 3-4 godine, zatim pad ulaskom u kindergarten (oko pete godine). Posle ovog uzrasta došlo je do povećanja divergentne sposobnosti, a zatim do naglog pada oko četvrtog razreda. Relativno stabilno povećanje divergentne sposobnosti javlja se tokom 11-og razreda (Torrance, 1962).

Izneseni rezultati istraživanja nameću neke konstatacije koje su važne za školu i nastavnike:

kreativnost kao složen fenomen ne može se potpunije objasniti samo na osnovu Q.I., iako inteligencija ima udela u kreativnom procesu;

kreativnost se ne iscrpljuje ni u sposobnostima divergentnog mišljenja, koje takođe ima udela u kreativnosti;

na mlađim uzrastima se manifestuju nagoveštaji kreativnosti (naročito u nekim oblastima) koja, pod određenim uslovima, može da dođe do punog izraza nešto kasnije;

kreativnost se pokazuje kroz celovitu ličnost i ponašanje, makar ona bila u formiranju, kakav je učenik u mlađim godinama.

Pa, i pored svega rečenog, kreativna deca i mlađi imaju izvesna svojstva, o kojima je bilo reči, koja ih razlikuju od ostalih u načinu mišljenja, u reagovanju na spoljašnju sredinu, u ponašanju, u komunikacijama sa vršnjacima, a posebno sa odraslima (pre svih sa nastavnicima i drugima).

Kreativnog učenika, dakle, treba posmatrati (i procenjivati) kao **ličnost** koja se unekoliko razlikuje od drugih i koja ima pravo na različitost koju treba ne samo poštovati, nego i podržavati.

Prepoznavanje kreativnosti. Proučavanje kreativnosti i prepoznavanje kreativnih učenika (osoba) je poodavno započeto, za šta su upotrebljavani i primenjivani različiti instrumenti. Među njima posebno mesto zauzimaju testovi kreativnosti, naročito u SAD, ali i u drugim zemljama. Ovi testovi su se pokazali kao nedovoljni, nepotpuni za utvrđivanje kreativnosti, što je nametnulo potrebu da se primene i druga sredstva (instrumenti), kao što su nagrade i priznanja za raznovrsne rezultate rada, ček-liste svojstava, biografske karakteristike osoba poznatih kao kreativne, a koje su zatim upotrebljene za predviđanje kreativnog ponašanja drugih i sl.

Najopštiji način identifikacije kreativnih je identifikacija putem **postignuća** u različitim oblastima. U školi, to su postignuća koja se manifestuju u okviru različitih predmeta (oblasti). Na taj način, pokazatelji i mere kreativnosti su različiti, kao što su različite i definicije kreativnosti.

Kada je reč o školi, nastavnici prema svom položaju, mogu značajno da utiču na život i rad učenika i na njihova različita usmerenja u budućnosti. Stoga, prepoznavanje i podrška kreativnog ponašanja mogu da imaju duboke i dugoročne posledice po njih. Zbog toga je veoma važno da nastavnici **budu osetljivi** na uočavanje različitih svojstava učenika, na opažanje razlika među njima, koje pružaju mogućnost zanimljivog i raznovrsnog rada. Takvu osetljivost nastavnika posebno zaslužuju

kreativni učenici koji mogu da u svakodnevni rad i monotoniju rutine unesu živost, humor, neobične i zanimljive ideje i drugačiju argumentaciju u njihovom objašnjavanju i dokazivanju, koji postavljaju neuobičajena pitanja koja dovode do obrta u diskusiji ili procenjivanju i sl. Mnogi istraživači naglašavaju da je, čak, važnije nalaženje i formulisanje **pitanja** (problema), nego njihovo rešavanje. Postaviti, pokrenuti novo pitanje, posmatrati stara pitanja iz novog ugla, zahteva kreativnu imaginaciju i znači realni napredak. To se odnosi na sve aktivnosti koje zahtevaju kreativno mišljenje. Gecels (Getzels, J.W., 1979) naglašava da je prenaglašeno rešavanje problema, a zapostavljanje traženje problema.

Kreativni pojedinci su najčešće i zanimljive ličnosti, čak i kad su u vremenu kada su đaci, dok su još u formiraju, što pokazuju biografski podaci nekih velikih ljudi. To što neki nastavnici smatraju da takvi učenici mogu da budu "teški", da remete rad, da suuporni, tvrdoglavi, ponekad neučitivi i sl., samo ukazuje na činjenicu da ti nastavnici ne umeju da prepoznaju i ne razumeju kreativne učenike i u njima ne vide ono što je dragoceno: originalnost.

Jedno zanimljivo istraživanje pokazuje šta je to što nastavnici prepoznaju kao kreativnost i kako su procenjivali kreativnost svojih učenika. Reč je o istraživanju M. Frejera (Marilijn Fryer, 1996) U svom istraživanju ona je ispitala 1,028 nastavnika i na osnovu njihove percepcije kreativnih učenika, sačinila rang-listu svojstva kreativnih učenika.

Aspekt

Imaginacija	88,7
Originalne ideje	80,1
Samoekspresija	73,7
Otkriće	65,4
Otkrivanje veza	65,4
Invencija	61,4
Inovacije	59,3
Divergentno mišljenje	53,8
Misaoni procesi	51,9
Svest o Iepom	49,7
Kombinovanje ideja	49,5
Inspiracija	46,6
Estetski proizvodi	33,6
Vredne ideje	32,8
Nesvesne aktivnosti	18,1 >
Konvergentno mišljenje	10,2
Misteriozni (tajanstveni) procesi	9,8
Određeni proizvodi	9,5
Drugi aspekti	5,0

(Fryer, M., 1996, str. 139)

Ako pažljivo razmotrimo iznesenu listu svojstava kreativnih učenika koja su zapazili nastavnici, može da se konstatuje nekoliko značajnih činjenica:

Lista sadrži 19 različitih svojstava, a ne samo nekolicinu onih koja su istraživana putem testova (divergentno mišljenje, originalne ideje, fluentnost);

Medu opaženim svojstvima, neka zauzimaju visoki rang, kao što su: imaginacija, originalne ideje, samoekspresija, otkriće, otkrivanje veza, invencija i dr.;

Iznesena lista ukazuje i na opažanje celovite ličnosti, a ne samo svojstava kao indikatora kreativnosti.

Iznesena lista svojstava kreativnih učenika može da pomogne nastavnicima da prepoznaju kreativnog učenika, a prepoznavanje kreativnog učenika je polazna tačka za njegovu podršku i mogućnost iskazivanja njegovih stvaralačkih potencijala.

U ovom kontekstu korisno je da se navedu neka od pitanja koje je M. Frejer upućivala nastavnicima. Ova pitanja bi mogla da podstaknu nastavnike na razmišljanje o kreativnim učenicima, da ih učine osetljivim na opažanje njihovih svojstava, koja u svakodnevnom radu mogu i da izmaknu njihovo pažnji, ili, čak, i da im zasmetaju.

1. U nekoliko trenutaka zamislite o onom što vam dođe u glavu o "kreativnosti" i zapišite to u nekoliko redova. Na osnovu onoga što ste do sad pročitali, napišite vašu definiciju (ili shvatanje) o kreativnosti.

2. Pomislite na odraslog ili na dete koje biste opisali kao kreativnog. Napišite nekoliko rečenica opisujući ih. Zatim to pročitajte.

Za pravu, efikasnu podršku, važno je da se zna šta nastavnici smatraju da je kreativnost kada svoje učenike opisuju kao kreativne. Vilijems (VWilliams, F.E., 1964) i Eberle (Eberle, R.F., 1966) su utvrđili da nastavnici osnovne škole u SAD nisu shvatili šta sadrži ili u čemu se sastoji kreativnost, pa su zaključili da je nastavnicima bilo teško i da uoče kreativnost ili je prepoznaju kod svojih učenika. Ovde je umesno pitanje o tome da li se takav zaključak odnosi samo na ispitivane nastavnike? Teškoće u radu sa nekim kreativnim učenicima, na koje se mnogi nastavnici žale, ukazuju na mogućnost da bi se do takvih saznanja moglo doći i u drugim sredinama. To, istovremeno, ukazuje i na potrebu da nastavnici budu bolje upoznati sa pitanjima koja se odnose na uočavanje, prepoznavanje kreativnih učenika, njihovih svojstava i nekih osobenosti u njihovom ponašanju, kako bi dobili podršku koju zaslужuju.

Uslovi za manifestovanje kreativnosti. Da bi se kreativnost mogla manifestovati, neophodni su određeni uslovi. Jedan od prvih jeste **obezbedivanje atmosfere** u kojoj će se učenici osećati sigurni, spokojni u iznošenju svojih ideja ili mišljenja, čak i ako su neobični, u davanju svojih odgovora i predloga, a da to ne izaziva otpor ili čak podsmeh. Učenik mora biti uveren da su njegove ideje, predlozi i mišljenje dobro došli i da će sa pažnjom biti saslušani.

Učenike treba **osloboditi straha od grešaka** i straha od odbijanja jer strah stvara unutrašnju blokadu koja može da bude ozbiljna prepreka za kreativnu imaginaciju i spontanu ekspresiju.

Sledeći uslov se odnosi na obezbedivanje takvog načina rada u kome će biti moguće **traganje za različitim rečenjima** i aktivno učestvovanje učenika u njihovom predlaganju, razmatranju, procenjivanju i odabiranju najprimerenijih. Takav stil rada izaziva intelektualni napor, podstiče imaginaciju, što dovodi do plodotvorne ekspresije učenika. Kreativno postignuće će biti poboljšano, smatra Amabili, ako deca (učenici) imaju razumnu slobodu izbora u okviru zadatka ili aktivnosti, tj. kako prići rešavanju problema, koji materijal upotrebiti i, uopšte, kako se poneti sa zadatkom. (Amabili, T.M., 1983).

Jedan od uslova za manifestovanje kreativnosti je i **podržavanje dečje fantazije** koja je veoma važna za mentalno raščenje i kreativno stvaranje. Mnogi

nastavnici, pa i roditelji, imaju pogrešno mišljenje o tome i skloni su da misle da fantazija pripada nižim misaonim procesima i mlađoj deci, a ne, da je ona jedan od uslova stvaralačkog rada i ponašanja.

Da bi se rad uspešno odvijao, učenicima treba pomoći da razumeju, shvate, zbog čega je potrebno da se angažuju u rešavanju različitih pitanja koja zahtevaju intelektualni napor, i da shvate važnost kreativnog mišljenja i kreativne ekspresije. Posebno je važno da mlađi učenici shvate da takve aktivnosti doprinose obogaćivanju njihovog ukupnog rada i saznavanja. Ako imamo u vidu nalaze Torensovih istraživanja o divergentnom mišljenju učenika različitog uzrasta, onda je za mlađe učenike dobro rešenje vođeno, planirano iskustvo u procesu kreativnog mišljenja i primene materijala koji se koriste u procesu kreativnog mišljenja.

Da se rad u razredu ne bi pretvorio u neobavezno "časkanje", učenike treba usmeriti na traženje i nalaženje **rešenja** za pokrenuto pitanje ili problem. Razmene ideja, predloga, mišljenja, treba da dovedu do rešenja., jednog ili više rešenja, tj. da imaginacija ne bude sama sebi cilj, već da bude usmerena nekom (određenom) cilju.

Stvaranje nečeg novog, ma koliko ono bilo skromno (za učenike novog), u školskim uslovima nije moguće bez relevantnog znanja. Zato je jedan od uslova za manifestovanje kreativnosti, **sticanje i akumuliranje znanja** iz određenih oblasti. Ne može se stvarati ni iz čega. Novi korak napred predstavlja oslanjanje na prethodna znanja (saznanja) i na već dostignute rezultate ili rešenja. Zbog toga, kod učenika treba razvijati svest o tome da sticanje znanja predstavlja vrednost za sebe i uslov svakog daljeg, a posebno kreativnog ponašanja. Učenje da se misli, da se rešavaju problemi, da se koristi i primenjuje stečeno znanje, trebalo bi da postane deo ukupnog školskog iskustva, a ne samo načina rada i ponašanja kreativnih učenika.

Značajno je, takođe, uključivanje pojedinaca i grupa (razreda) u rešavanju određenog zadatka, što predstavlja deo socijalnog konteksta kreativnosti koji je veoma potreban. Dijalog, saradnja, razmena ideja i sl., doprinosi obogaćivanju i pojedinca i grupe u kojoj deluje.

Negovanje kreativnosti učenika u opšteobrazovnim školama. Skola je mesto gde bi kreativni talenat trebalo otkriti i negovati. Međutim, vaspitne institucije na svim nivoima su usmerene na školsko postignuće, što potiskuje potencijalni kreativni talenat. Mnogi primeri pokazuju da su kreativni učenici imali velike probleme sa školom i školskim programima, zbog čega su često napuštali školu, a neki je nisu ni završavali. To je naročito slučaj sa nekim od njih koji su kasnije postali čuveni pisci, naučnici, glumci.

Da bi škola bila mesto gde se, pored sticanja znanja, neguje i podržava kreativnost, u svetu postoje mnogi programi za podsticanje kreativnosti, kao sastavni deo obrazovanja učenika. Tako, postoje programi i odgovarajući materijali, sredstva za razvijanje divergentnog mišljenja. Ove vežbe imaju za cilj da podstiču kreativnost, da upućuju na razmišljanje i moguće inovacije u znatno većem obimu nego što se postiže konvencionalnom nastavom. Poznate su Torensove, i drugih autora, vežbe usmerene na podsticanje divergentnog mišljenja i kreativnosti. (Torrance, E.P., and Myers, R.E., 1970). Ti materijali su ugrađeni u proces kreativnog mišljenja i usklađeni su sa njihovim nastavnim programima i to na sledeći način:

- jedna četvrtina materijala je posvećena velikim trenucima naučnog otkrića i inovacija;

- jedna četvrtina treba da bude ilustracija velikih trenutaka u istorijskim događajima;

- jedna četvrtina je posvećena velikim trenucima geografskih otkrića; jedna četvrtina je u velikoj meri povezana sa jezičkim spretnostima i sa maštom.

Svaki deo može da odvede u nekoliko oblasti nastavnog programa: kreativnog pisanja, povećanog čitanja u oblasti istorije, geografije, aritmetike i drugih predmeta. Ciljevi ovakvog načina rada, po mišljenju autora, su višestruki: otkriti, motivisati i razvijati kreativnu svest; razvijati razumevanje prirode i vrednosti kreativnog mišljenja i kreativnog postignuća; obezbediti podatke iz programa prirodnih nauka, istorije, geografije, jezika i jezičkih spretnosti; podsticati i voditi kreativno ponašanje; stvarati svest o vrednosti sopstvenih ideja.

Ispitivanja su pokazala da učenici koji stiču iskustva u divergentnom mišljenju, generalno se bolje snalaze od onih koji nisu imali takvo iskustvo. Pošto se znanja i spretnosti ne prenose lako, potrebno je da nastavnik primenjuje divergentno mišljenje u svakom mogućem kontekstu nastavnih predmeta, tj. gde god je to moguće, ako se imaju u vidu mogućnosti i vrednost ovakvog rada u školskim uslovima. Stvaranje problemskih situacija je veoma pogodno za podsticanje kreativnosti učenika. Problemske situacije mogu da proizilaze iz skoro svih nastavnih programa i mogu biti prezentirane na različite načine. Neke od njih traže rešenje u drugačijem prilazu, druge zahtevaju imaginaciju i sasvim nova rešenja. Različiti predmeti nude različite mogućnosti, pa je traganje različito u Istoriji, Prirodnim naukama, Literaturi ili Matematici i tehničkim oblastima.

Nalazi istraživanja su pokazali da su učenici sa visokim rezultatima na testovima divergentnog mišljenja uspešniji kada uđu u srednju školu i kasnije, nego u osnovnoj. U osnovnoj školi su uspešniji učenici sa visokim rezultatima u konvergentnom mišljenju nego učenici sa visokim rezultatima divergentnog mišljenja. Prelaskom u srednju školu i kasnije, pokazuje se tendencija ispravljanja ove neravnoteže (Hudson D., 1968). Izvesno je da uzrast učenika i njihova veća zrelost i složeniji programi u srednjoj Školi i kasnijim stepenima obrazovanja, pružaju i veće mogućnosti za podsticanje i negovanje divergentnog mišljenja. Pri tome, značajno utiče i povećano znanje učenika u srednjoj školi, što je jedan od važnih uslova kreativnog mišljenja.

Pored negovanja divergentnog mišljenja u okviru programa nastavnih predmeta, mogu se primeniti i različiti testovi stvaralačkog mišljenja Gilforda, Torensa i Džeksona, Vernona i drugih, kao što su: test "Neobična upotreba", test "Navođenja reči", test "Rasporedavanje reči", test "Priča" i dr. (Kvaščev, R., 1981).

Test neobične (različite) upotrebe zahteva od učenika da smisle šest različitih i neobičnih upotreba za svaki od predmeta u testu (cigla, olovka, dugme, čačkalica, list hartije). Originalnim odgovorima se smatraju oni koji su retki, neobični, ali primenljivi. Test "Navođenje reči" sadrži nekoliko slova i zadatak se sastoji u tome da učenik u toku 20 minuta napiše što više reči kojih može da se seti, a koje počinju tim slovima. U okviru srpskog jezika, može se dati test "rasporedavanje reči" koji sadrži 50 slučajno odabralih reči, imenica, prideva, glagola, od kojih učenik treba da sastavi priču. Pogodan je i "Test priča" koji se sastoji od (četiri) priče kojima nedostaju poslednji redovi i od učenika se traži da za svaku priču napiše tri različita završetka.

Prvi zadatak omogućava izražavanje različitih i neobičnih kombinacija i, uopšte, stvaralačkih mogućnosti i imaginacije učenika. Drugi pokazuje i podstiče fluentnost i bogatstvo reči (pojmova) što obogaćuje jezik, proširuje i povezuje pojmove što sve zajedno podstiče mišljenje. Poslednja dva testa (zadatka) podstiču imaginaciju i različite realne i hipotetičke kombinacije koje proširuju traganje za rešenjima koja nisu standardna ili uobičajena.

Nastavnici koji dobro poznaju svoj predmet mogu da pripreme veliki broj zadataka za čije je rešavanje potreban drugačiji prilaz od uobičajenog, drugačiji postupak i traganje za rešenjima što podstiče imaginaciju i stvaralačko mišljenje. Tako, nastavnici srpskog jezika mogu da daju zadatke da učenici predlože naslov nepoznatom (za njih) kraćem tekstu, da daju naslov slici, da daju tumačenja (njima nepoznatim) narodnim i drugim poslovicama i sl. Slične zadatke mogu da daju i nastavnici ostalih predmeta, dli takve koji traže nešto novo, neuobičajeno rešenje. Tako, u okviru prirodnih nauka, mogu se procenjivati društveno-politički efekti nekih naučnih otkrića, proučavati istorija medicine, geologije, astronomije, hemije i dr. Mogu se razmatrati (proučavati) fantazija Žil Verna i sadašnja naučna otkrića i sl.

U okviru društvenih nauka, može se dinamički povezivati prošlost i sadašnjost, proučavati značaj velikih otkrića i promene koje su njima izazvane (u geografiji, medicini i dr.). Na neke događaje može se gledati iz sadašnjosti ili iz prošlosti sa različitim stanovišta: ekonomskih, socioloških, političkih, vojnih. Za neke učenike će biti veliki izazov proučavanje uzroka iščezavanja nekih civilizacija (Maja, Asteka, Hazara) i naroda. Mogu se proučavati i analizirati snage koje su prouzrokovale odredene događaje (seljački-ustanci, Francuska revolucija, neke druge revolucije i pokreti). Takođe se mogu postavljati hipotetički zadaci koji bi otvorili veliki broj pitanja, kao na primer: kakva bi civilizacija mogla da bude da čovek nije izmislio koturaču? Kako bi se izmenio život ako bi se u dogledno vreme izmenila atmosfera naše planete? Do kakvih posledica može da dovede zagađivanje naše planete po živi svet na njoj? Itd.

U razmatranju i analiziranju različitih pitanja i problema, radi se, pre svega, **o stilu**, načinu rada sa učenicima uz odgovarajuće sadržaje koji su primereni njihovom uzrastu i mogućnostima koje pružaju nastavni programi, ali i raznovrstan rad izvan ražreda i izvan škole.

Negovanje kreativnosti učenika u srednjim stručnim školama. Kada su u pitanju umetničke i druge srednje stručne škole, javljaju se (pored iznesenih) nove mogućnosti koje proizilaze iz planova i programa ovih škola i njihovih opštih usmerenja. Moglo bi se reći da upravo ove škole pružaju velike mogućnosti za novine, za različite inovacije i, uopšte, za kreativno ponašanje učenika. U ovim školama, fokus kreativnosti se pomera na šire, ali i praktične aktivnosti, a ne samo na razvijanje divergentnog mišljenja koje čini osnovu stvaralaštva. Tako, na primer, umetničke, dizajnerske, baletske i slične škole, pružaju velike mogućnosti za kreativno ponašanje pre svega zato što u ove škole dolaze učenici koji su u velikoj meri usmereni na stvaralački rad. U ovim školama se mogu procenjivati i neki rezultati kreativnosti koji se smatraju njenim pouzdanim pokazateljem. Iako se kao grupa razlikuju od neke druge školske grupe, učenici ovih škola se takođe i međusobno razlikuju, pa je potrebno uočiti te razlike da bi svaki od njih imao mogućnosti individualnog Izražavanja i manifestovanja svojih potencijala.

Tehničke škole različitih usmerenja u najvećem broju okupljaju učenike zainteresovane za tehnička znanja i probleme, tehnička dostignuća i inovacije. Kreativni medu njima, uz odgovarajuće razumevanje i podsticaj, već u školi mogu da pokažu neke zanimljive ideje i inovacije.

Slično može da se kaže i za druge stručne škole različitih usmerenja: škole koje obrazuju za rad sa tekstilom, kožom, drvetom, sa dragocenim metalima, za odevanje, stanovanje itd. Kreativnost kao fenomen nije rezervisana samo na neke škole i neka zanimanja već za sve oblasti čovekovog života i u svakoj od njih ima pojedinaca koji zadivljuju svojim inovacijama, novinama, izumima ili velikim delima, koji izazivaju divljenje i poštovanje. To nisu samo likovna i književna dela, već i graditeljstvo, arhitektura, stanovanje, novi hemijski proizvodi, novi lekovi, novi tehnički i drugi izumi koji čovekov život čine lepšim, humanijim, dostojanstvenijim, lakšim. Zato kreativnost treba podsticati i negovati svuda, u svakoj školi i izvan nje, bez predrasuda o tome ko može biti kreativan i koja škola zaslužuje posebnu pažnju.

Radi se, dakle, o jednom uopštenom stavu i shvatanju da svuda i u svakoj školi treba imati otvorenu svest za uočavanje kreativnih učenika i za stvaralaštvo kao dragoceno Ijudsko svojstvo koje treba podržavati i negovati.

Mesto i uloga nastavnika u podsticanju i negovanju kreativnosti učenika.

Da bi se podsticali kreativni procesi i negovalo kreativno ponašanje, potrebni su određeni uslovi. Pre svih, to su nastavnici i njihov rad sa učenicima, ali i neki drugi uslovi o kojima je bilo reči.

Od početka interesovanja za negovanje kreativnosti, pokazale su se dve linije nastavnih strategija. Jedna linija nudi negovanje kreativnosti i kreativnog mišljenja putem nastave i nastavnih programa, a druga, putem posebnih kurseva namenjenih razvijanju kreativnog mišljenja, ili putem posebnih vežbi kreativnog mišljenja. Prva strategija je logična i neophodna ako su nastavnici pripremljeni, ne samo da prenose znanja učenicima, već da umeju, znaju i žele da putem nastavnih programa podstiču kreativno mišljenje i ponašanje. Druga strategija pretpostavlja pripremljene "trenere" koji prema posebnom programu provode vežbe kreativnog mišljenja. Jedan od primera je onaj koji nudi De Bono. De Bono je predložio Metod'CORT (CORT-The Cognitive Research Trust) kojim je predvideno razvijanje i podsticanje kreativnih, konstruktivnih i kritičkih aspekata mišljenja. De Bono smatra da mišljenje treba da bude proučavano u vidu posebnog predmeta, a ne da bude uključeno u nastavne predmete, i da se odvija prema rasporedu, dva puta nedeljno. Za realizaciju ovog programa potrebni su posebno pripremljeni nastavnici ili drugi stručnjaci (psiholozi i drugi) koji bi ovaj program provodili sa učenicima. Treba, međutim, primetiti da najveći broj pedagoga i psihologa smatraju da je bolje i efikasnije ako se to radi kroz programe nastavnih predmeta.

Može se reći, da svi naporci koji su usmereni na kreativniji rad, na razbijanje monotonije, rutine, dobro su došli i mogu se prihvati ako za to postoje uslovi. Tako je prva strategija, ne samo logičnija, nego i obuhvatnija i raznovrsnija, ona ni malo nije jednostavna i zahteva, ne samo znanje, već i neka svojstva ličnosti nastavnika. Za takav rad nastavnike takođe treba pripremiti, Zato nije slučajno što se govori o razliitim stilovima učenja i proučavanja (nastave), pa je jedan više usmeren na **usvajanje znanja i spretnosti**, a drugi na **kultivisanje imaginacije i kreativnosti**. Ovi različiti stilovi stvaraju i odredene interakcije između nastavnika i učenika.

Nastavnici koji su skloni prvoj strategiji više cene konvergentno mišljenje i intelektualne sposobnosti prepostavljaju kreativnost učenika. Zato ne iznenađuje da nastavnici takvog opštег usmerenja mogu da pokažu čak i otpor prema kreativnim učenicima. Ispitivanja Eriksona (prema: M. Fryer, 1996) su utvrdila da svi nastavnici ne vole kreativne učenike. U ovom ispitivanju Erikson je utvrdio da su švedski nastavnici izrazili ambivalentan i negativan stav prema kreativnim učenicima. Oni su ih opisali kao "teške" i kao elemenat koji žele da sve urade različito, nespremne za saradnju, koji su rdavo prilagođeni na uobičajenu nastavu, koji remete rad u razredu, koji su egoistični i egocentrični, bez uvažavanja predmeta, nepažljivi, sa čudnim idejama i neposlušni.

Ovi nalazi Eriksona se u velikom stepenu slažu sa nalazima Torensa iz 1965. godine o pet najmanje omiljenih (nepoželjnih) karakteristika kreativnih učenika koje su izneli nastavnici iz pet različitih kultura. Nastavnici iz pet različitih zemalja (kultura) su izneli sledeće najmanje omiljene (neoiniljene) karakteristike: remećenje rada u razredu, lovci na greške, zatim uobraženost, negativističku usmerenost, koji dominiraju, koji su pričljivi (brbljivi), jogunasti. Ali, pored ovih karakteristika, nastavnici su naveli i sledeće: plašljiv, stidljiv, regresivan, što ukazuje na drugu stranu agresivnosti ili agresivnosti kao preovladanu plašljivost i stidljivost.

Nepoželjna svojstva nekih kreativnih učenika koja su izneli nastavnici, pokazuju da se kreativni učenici ne osećaju prihvaćenim zbog čega se ponašaju na opisani način da bi time na sebe skrenuli pažnju i nametnuli se odeljenju i nastavnicima i tako postigli uvažavanje od strane nastavnika i vršnjaka.

Nerazumevanje prirode kreativnih učenika je glavna prepreka u radu sa njima i daleko{e veća prepreka nego neki drugi uslovi koji takođe imaju značaja za njihov bolji i primerniji rad u školi: dobro opremljena biblioteka, savremena pedagoško-didaktička oprema, školski i vanškolski prostor za različite nastavne i vannastavne aktivnosti i drugo.

Da nerazumevanje prirode kreativnih učenika može da bude ozbiljna prepreka u radu sa njima, pokazuje pomenuto istraživanje Eriksona. Naime, kada su švedski nastavnici bili pitani kako bi reagovali na sugestije učenika o aktivnosti koja bi prekinula uobičajeni tok časa, ili bi vodila neuobičajenim pitanjima, njihovi odgovori su bili višesmerni i pretežno su imali odbrambeni karakter. Jedni su smatrali da bi neuobičajena pitanja i sugestije poremetile njihov rad. Neki od njih su izjavili da bi se sugestijama učenika pozabavili u nekoj drugoj (odloženoj) prilici ili u vreme predviđeno za odmor ili razonodu. Neki su izjavili da bi uzeli u obzir sugestije ako bi ocenili da bi one imale koristi za ceo razred. Ali, bilo je i nastavnika koji su izjavili da bi se pozabavili idejama učenika čak i u slučaju da time drugi učenici budu manje zadovoljni.

Moguće je da bi odgovori nastavnika iz drugih zemalja bili slični onima koje su dali švedski nastavnici. Zato je taj problem širi i ozbiljniji nego što u prvi mah izgleda, zbog čega zaslužuje dužnu pažnju.

Sigurno je da nastavnike treba upoznati i sa **prirodnom odnosa** nastavnik - kreativni učenik, a ne samo sa prirodom kreativnih učenika o čemu govore mnogi istraživači. Nastavnik treba da bude spreman da napusti ustaljene staze i razbije klišea, da dozvoli da jedno pitanje dovede do drugih pitanja, da učenika prihvati kao individualnu i samostalnu jedinku. Kreativni odnos nastavnik - učenik podrazumeva,

kako Torens kaže, **saučesništvo** tj. zajedničko sticanje iskustva. Pri tome, greške, pogrešni pokušaji u okviru takvog procesa u suštini su nevažni. Osnovno je, kako Torens kaže: **kako biti, a ne kako delati.** Procesi mišljenja treba da se odvijaju nesputano, zato što je ovakav odnos otvoren, nikog ne ugrožava, a unapređuje konstruktivnost onog drugog člana u komunikaciji.

Takov kreativni odnos nastavnik - učenik, bez svake sumnje, zahteva i neka posebna svojstva nastavnika, pa Torens navodi sledeća:

- nastojanje u pravcu razumevanja, motivisanje i ohrabriranje dece (učenika) tokom kreativnog učenja;
- pažljivo slušanje i reagovanje na ono što učenik želi da saopšti;
- uživljavanje u način mišljenja i osećanja učenika tako da primereno reaguje na učenikovu motivaciju, interesovanje i sposobnosti;

Da bi nastavnik mogao da se ponaša na takav način, Torens (Torrance P.E. and Myers, R.E., 1970) smatra da to podrazumeva sledeće:

- psihološku otvorenost nastavnika;
- život;
- osjetljivost (senzibilnost);
- spontanost;
- osećanje sigurnosti nastavnika;
- poverenje u sopstveno opažanje stvarnosti;
- intuitivnu i eksperimentalnu usmerenost;
- sposobnost opiranja društvenim pritiscima;
- toleranciju na složenost;
- sposobnost da se shvate nove veze;
- toleranciju na nejasnost i nepotpunost podataka.

Iznesena svojstva nastavnika nisu važna samo za odnos nastavnik - kreativni učenik, već uopšte za odnos nastavnik - učenik satno što se u odnisu na kreativne učenike javljaju kao neophodnost da bi ukupni rad i ponašanje kreativnih učenika bilo u skladu sa njihovim potrebama i mogućnostima i da bi doprinelo ukupnoj pozitivnoj radnoj atmosferi celog razreda.

Sasvim je izvesno da to neće moći da se reši **ni** lako ni brzo. ali ako se takav odnos nastavnika prema kreativnim i ostalim učenicima postavi kao neophodan zahtev. vremenom će taj zahrev biti i ostvarivan. U pripremanju nastavnika dosad **je**, smatra Torens. prevashodno bio naglasak na onome šta treba činiti, a ne na onome šta treba postati. Zato on smatra da je kod kreativnog učenja i nastave. ono što nastavnik jeste verovatno daleko važnije od onog što on čini.

Što se ostalih zahteva tiče i konsekvenci koje se odnose na školti, oni su **manje**-više poznati, ali ih, ipak, treba pomenuti:

1. Potrebno je pokazati, i u razredu i u školi, da je kreativnost nešto što se ceni, ono što ima značaja ne samo za kreativnog pojedinca, već i za društvo.
2. Da nastavnici **i** škola pridaju značaj i poklone pažnju kreativnim učenicima koji predstavljaju manjinu, ali onu inanjinu koja pod povoljnim uslovima može da dovede **i** do ličnc i do društvene afirmacije kreativnosti kao izuzetnog Ijudskog svojstva.
3. Neophodno je pokloniti veću pažnju u pripremanju i formiraju nastavnika i to u pravcu boljeg upoznavanja i razumevanja svih učenika, njihovih potreba, interesovanja

i dr., a posebno potreba i mogućnosti kreativnih učenika, kao i kreativni odnos nastavnik -učenici.

4. Uspešniji rad u školi u celini nameće i neke druge **uslove**: manje učenika u odeljenju (razredu), dobro snabdevene biblioteke, bolju opremu škole pedagoško-didaktičkim sredstvima, dovoljno različitog školskog prostora i sl.

5. Uspešan rad podrazumeva i dobru saradnju, pre svih, među nastavnicima, zatim saradnju nastavnika i učenika, nastavnika i roditelja kao saradnju sa institucijama i relevantnim pojedincima izvan škole.

LITERATURA:

- Abdul-Rahman Cluntun, (2002), "The school wide enrichment Gulf Model", King Abdulaziz Foundation for the Gifted, Th 8th ECHA, Rhodes.
- Amabile, T. M. (1983), The Social Psychology of Creativity, Springer - Verlang, Nevv York.
- Amabile, T.M. (1982), Social psychology of creativity: a consensual assessemnt technique, Jurnal of Personality and Social Psychology, 43, pp. 997-1013.
- Aspekti globalizacije (2003), priređivači: grupa autora, Beogradska otvorena škola, Beograd.
- Ausubel, D, Educational Psychology. A cognitive view, New York, 1968.
- Ausubel, D. P., Theory and problems of child development, N. York, 1958.
- Ayles Rosemary and Fuller Mary, U.O., 1991, Career aspirations of very able pupils in some British state secondary shoools Talent for Future, pp. 98- 103.
- Badwin, A.Y., Teachers of the gifted, in: Heller, F. Monks (Coord.), Notebook of giftedness, Pergamon Press, 1989.
- Barron, F. (1969), Creative person and creative process, Nevv York: l-lolt, Rineharl and VVinston.
- Beck, G., 2005. Žena od srednjeg veka do danas. CLIO.
- Belančić, M. (1994): Postmodernistička zebnja. Novi Sad: Svetovi.
- Belder, Elke and oth., (1994), High Ability: A Multimethod Approach, Personality and Family Assessment of Children, ECHA.
- Beler Kuno, 1979,Efekti organizovanih programa za predškolsko vaspitanje, Vaspitanje i nega predškolskog deteta u jugoslovenskom drustvu, Beograd,1979.
- Berkowitz, Marvin (1998), The Education of the complete moral Person.
- Berlyne, D.E., 1965, Curiosity and Education, In: J.P.Krumboltz (Ed.): Learning and the educational process, Chicago: Rand Mc Nally, pp. 67-69.
- Bevan-Brown, Jill, (1995), Special abilities: A Maori Perspektive, The 11th World Conference on Gifted and Talented Children, Hong-Kong
- Bolonjska deklaracija i visoko obrazovanje u Srbiji (2007), SAO, Beograd.
- Borovskaja, N.V., Rean, A.A., 2000, Pedagogika , Učebnjik dlja vuzov, "Piter".
- Božin, A. A. (2002), Problemi u prilagođavanju daroviti. U: Gojkov, A. i Prtljaga (red.), *Daroviti i šta s njima* (str, 43-53). Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac
- Brandwein, P.F., The Gifted Child as Future Scientist, Harcourt, Brace, New York, 1955.
- Brelet: L'interpretation creatrice, PUF, 1951.
- Brezinka, W. (1992), Galube, Moral Und Erziehung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bronfenbrener, Urie (1967), *Response to pressure from peers versus adults among soviet and american school shildren*. International Journal of Psychology, Vol. 2, nml.
- Bruner, J., A Study of Thinking, 1960. Bruner, J., Studies in Cognitive Growth, 1967.
- Bruner, J., The Relevance of Educational, New York, 1971.
- Bruner, J.S., 1966,Toward a theory of instruction, New-Jork, Norton.

- Budimir-Ninković, G. (2004): Vrednosne orijentacije mladih i odraslih. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Bull, Norman (1973), *Moral Education*, London.
- Campbell, J., Deborah, Eyre and oth., 2005. *The National Academy for Gifted and Talanted*. Jouth Conventry, U. K., 16th Bienal World Conference. New Orkeans, U.S.A.
- Carmen, Cretu,Curruculum differentiat si personalizat; Polirom,1998.
- Carnellor, Ivonne, (1995), The undiscovered gifted that standardist test do not reveal, The 11th World conference on Gifted and Talented Children, Hong-Kong.
- Clausse, A., Philosophie et methodologie d' un enseignement renove, Liege, 1972.
- Coates, D., 2002, Making science more challenging for gifted elementary school children: A school based action research-project, Research Center for Able Pupils, Oxford Brooks University, Oxford, UK.
- Colangelo, N. and Dettmen, D.M., Families of gifted children, 1985,
- Coleman, L., (1985), Schooling the Gifted Addison-Wesley, Reading M.A.
- Combs, A.W., 1965. The professional education of teachers, Boston, Allyn and Bacon.
- Creativity (1986). In: The Dictionary of Developmenal and Educational Psychology. Ldited by Roni Harre and Roger Lamb.
- Cropley, A. J. (1992). *More than Way of Fostering Creativity*. New York: Abeex Norwood.
- Cunningham, B. F., Torrance, E. P. (1965). *Imagi/Craft*. Boston: Cinn.
- Dabrowski, K. (1967), *Personality Shaping Through Positive Disintagrati*, Boston, London, Lottle Brown.
- Day, H.J., 1968, A curious approach to creativity, The Canadian Psychologist,9, pp. 485-497
- De Bono, E. (1989), The direkt Teaching in Education and CoRt Method, OECD.
- Debesse, M. (1958). *Le jeune enfant et la musiq*. Rev. de L'Ec. matenel fr
- Debesse, M. et Mialaret, G. (1974), Traite sciences pedagogiques,t. VI, PUF, Paris.
- Debesse, M. et Mialaret, G. (1974). *Les recherches sur creativité*. Traite des sciences pedagogique, 5 Psychologe, Pedagogue. Press universitaires de France.
- Debesse, Maurice (1958), *La créativité de l'enfant et l'éducation*, Bulletin de Psichology, № 157 et 167.
- Debesse, Maurice (1971), *La notion de créativité*, in: L'enfant et la poésie, Actes de coloque international de Nice, A.B.A.C.
- Despić, A. (1987), Neka iskustva u pokušaju da se ostvari sistematska briga o razvoju naučnog podmlatka, Međunarodni seminar Univerzitet danas, 32 serija, Beograd.
- Djačenko, V.K. (2001), Novaja didaktika, Narodnoje obrazovanije, Moskva.
- Dotran, R., Individualizovana nastava, Sarajevo, 1962.
- Dunderski, S., 1999. *Sofisti i njihove dileme o ženi i njenom vaspitanju*. Pedagoška stvarnost, 7-8, Novi Sad.
- Dunderski, S., 2002. *Žena i njeno vaspitanje u srednjem veku*. Pedagoška stvarnost, 1-2, Novi Sad.
- Dunderski, S., 2003. *Sledbenik Aristotelove misli o ženi: Marko Tulije Ciceron*. Pedagoška stvarnost, 1-2, Novi Sad.
- Dunkin, M. J. and Biddle B. J., The Study of Teaching, New York, 1974.
- Đorđević, B., (1995), Intelektualne sposobnosti i darovitost na uzrastu do 11 godina, u: Darovitost na predškolskom i mlađem školskom uzrastu, Zbornik 1, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Đorđević, B. i Đorđević, J. (2007), *Savremeni problemi društveno-moralnog vaspitanja*, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.

- Đorđević, B. i J., Svojstva univerzitetskih nastavnika, Beograd, 1992.
- Đorđević, B., (1979), Individualizacija vaspitanja darovitih, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Đorđević, B., (1995), Daroviti učenici i (ne) uspeh, Zajednica učiteljskih fakulteta, Beograd.
- Đorđević, B., (1996), Intelektualne sposobnosti i kreativnost, Zbornik 2, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Đorđević, B., Đorđević, J. (1988), Učenici o svojstvima nastavnika, Prosveta, Beograd.
- Đorđević, B., Đorđević, J. (1992), Svojstva univerzitetskih nastavnika, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.
- Đorđević, B., Đorđević, J. (2007), *Savremeni problemi društveno-moralnog vaspitanja*. Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.
- Đorđević, B., Individualizacija vaspitanja darovitih, Beograd, Prosveta, 1979. Đorđević, J., Savremena nastava, Naučna knjiga, Beograd, 1981.
- Đorđević, B., Radovanović, I., Božin, A., Radović, Ž. V., Paser,V. (2007), *Odrasli o darovitoj deci i mladima*. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Đorđević, B. (1997), Podsticanje darovitosti, Zbornik 3, Viša škola za obrazovanje vaspitaca, Vršac.
- Đorđević, B.,(1998), Sistematska pitanja osnovne škole, u: Naša osnovna škola budućnosti, Učiteljski fakulteti, Beograd, Jagodina, Prizren, Sombor, Užice.
- Đorđević, B. (2008), *Globalizacija, škola i obrazovanje*, Pedagoška stvarnost, 9-10, Novi Sad.
- Đorđević, B. (2009), *Ciljevi i zadaci vaspitanja i obrazovanja, globalizacija i evropske integracije*. Naučni skup "Obrazovanje i usavršavanje nastavnika, Učiteljski fakultet, Užice.
- Đorđević, Gojkov, Stojanović (2009), *Sistem vrednosti potencijalne društvene elite*, 16. okrugli sto, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Đorđević, J. (1996), *Moralno vaspitanje – Teorija i praksa*. Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Đorđević, J., Nastavne metode i uspešnost obrazovanja, u : Obrazovna teorija i praksa, Ruska akademija obrazovanja, Moskva i zajednica učiteljskih fakulteta Srbije, br.1, Beograd, 1999.
- Đorđević, J., Naučno - tehnološka revolucija i menjanje obrazovnih sadržaja, u: Univerzitet na pragu XXI veka, Beograd, 1990.
- Đorđević, J., Reformni pedagoški pokreti u 20-om veku, Učiteljski fakultet, Beograd, 2000.
- Đorđević, J. (1977), *Različiti metodološki pristupi u proučavanju problema moralnog vaspitanja*. Prosveta, Beograd.
- Đorđević, J. (1981), Reformni pedagoški pokreti u 20. veku, Učiteljski fakultet, Beograd.
- Đorđević, J. (1985), *Metodologija istraživanja u društveno-moralnom vaspitanju*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Đorđević, J. (1986), *Savremeni problemi nastave i njene perspektive*, Nastava i vaspitanje, 4-5. Beograd.
- Đorđević, J. (1996), *Kreativnost na predškolskom uzrastu – osobnosti i forme*, Zbornik 2, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Đorđević, J., Daroviti učenici i rad sa njima, Pedagoška stvarnost, 1-2, 1990.
- Đorđević, J., Intelektualno vaspitanje i savremena škola, Beograd-Sarajevo, 1990.
- Đorđević, J., Procenjivanje uspešnosti rada škole, Pedagoška stvarnost, Novi Sad, 5-6, 1999.
- Đorđević, J., Svojstva nastavnika i procenjivanje njihovog rada, Vršac, 2002.

- Đorđević, B., (1977), Dodatni rad učenika osnovne škole, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Đurić, Đ. (2000), Intelektualne i kreativne sposobnosti - važni kriterijumi identifikacije darovitih studenata, Univerzitet u Novom Sadu, Naši daroviti studenti - stipendisti Univerziteta.
- Eble, K.T., The Recognition and Evaluation of Teaching, Projekt to improve College Teaching, Salt Lake City, 1970.
- Efekti organizovanih programa za predškolsko vaspitanje, Vaspitanje i nega predškolskog deteta u jugoslovenskom društvu, Beograd, 1979. god.
- Encyclopedia of Education, Pergamon Press, vol.2., 1.958, str.1100-1103.
- Encyclopedia of Psychology (1972), Edit.H.J. Eysenck, Fontana – Collins.
- Erikson, A. (1970), Pedagogisk-psvkologiska problem-lararenkater om kreativitet J skolant, Malmo' University Press (selective English translation by Inge Betts).
- Fabun, D. (1968), Jou and Creativity, Macmillan, New York.
- *Father of creativity* E, Paull Torrance Dead a 87.
<http://www.coeuga.educoenews/2003/EPTorangeObit.html>.14.No.8,1959, str. 469-79.14.No.8,1959, str. 469-479.1958, No 157 a 167.1958, No 157 a 167.1958.1958. 1970.
- Filipović, N. (1982), Osnovi didaktike i psihologije univerzitetske nastave, Univerzitet u Sarajevu, Sarajevo.
- Fisher, Robert, Thinking skills and the Able child, in: Curriculum for Ablechildren, Oxford Conference, 1992.
- Fraenkel, Jack (1980), *Goals for Teaching values analysis*, "Journal of Research and Development in Education", Vol 13, № 2.
- Fryer, M. (1996), Creative Teaching and creative Learning, Paul Chapman Ltd.
- Furlan, Kobola, Ubrzano napredovanje nadarenih učenika osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 1971.
- Gage and Berliner, (1970). *Educational Psychology*. Chicago.
- Gage, N.L., (1975), Berliner, D, Rand, McNall, Education Psychology College, Publishing Company, Chicago.
- Gagné, F., 1985. *Giftedness and Talent*. Reexamining and Reexamination of Definition. Gifted Child Quarterly, 29 (3).
- Gagné, R. M., 1970, The Condition of learning, New- York, Holt Rienhard and Winston.
- Gagné, R., Briggs L., Principles of Instructional Design, Holt, Rinehart ahd Winston, 1974.
- Gagné, R., Learning and individual differences, Columbus, Ohio, 1967.
- Gallagher, J. (1976), Teaching the Gifted Child, Sec. edition, Allyn and Bacon, Inc, Boston, London.
- Gardner, H. (1985), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*, New York, Basic Books.
- Gardner, Howard, Kornhaber, M., Wane, W. Inteligencija razlicitih gledista, "Slap", 1999.
- Garz, D., Oser, F. und Althof, W. (1999): Moralishes Urteil und Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Getzels, J. W. (1985), *Creativity and Human Development*. The International Enciklopedia of Education, Vol. 2, Pergamon Press.
- Getzels, J. W., Csikszentmihalyi, M. (1976). *Creative Vision: A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York: Willey.
- Getzels, J. W., Dillon, J. M. (1973). Giftedness and the education of the Gifted. In: Travers, R. M. W. (ed.) (1973). *Second Handbook of research on Teaching*, Chicago, Illinois: Rand McWally.

- Getzels, J., 1969, Creativity Encyclopedia of Educational Research, Fourth Edition, pp. 267-273, 1969
- Getzels, J.W. & Jackson, P.W. (1962), Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students Wiley, New York.
- Getzels, J.W. (1979), Problem finding: A theoretical note Cognit. Sci., 3, 167-72.
- Giesecke, H., Uvod u pedagogiju, Educa, str. 18-20
- Gilligan, C., 1982. *In a different voice*: Psichologiacal theory and Woman's Development. University Press, Cambridge, M. A.
- Giljbuš, Ju. Z., (1992), Umstveno odaren rebenok, Serija „Učitelj i psiho-dijagnostika“, No 2, Kiev.
- Gojkov, G. – Stojanović, A. (2010). Nacionalni identitet i susreti kultura iz ugla darovitih, u Zborniku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu (u štampi).
- Gojkov, G. (2004), *Pretvaranje darovitosti u talent*. Zbornik 10, Vršac, Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. (2006): Didaktika i postmoderna. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. (2007): Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Goldberg, M.L., Passow, A.H., Justman, J., The Effects of Ability Grouping, Teachers College Press, New York, 1966.
- Goldfarb-Rivlin, S., Levy, H., 2002, From approach to practice towards a new paradigm enrichment program, The 8th conference of the european council for high Ability, Rhodes.
- Goodliffe, H., (1977), Teaching Gifted Learners, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario.
- Guilford, J. and Hoepfner, R, 1971. Analysis of Intelligence Mc. Graw-Hill, New-York, 1971.
- Guilford, J. P. (1959), *Three Faces of Intellect*. The Americ. Psychologist, Vol. 14, № 8.
- Guilford, J. P. (1964). Factors that aid and hinder creativity. *Education the gifted* (ed. Josef L. Franch).
- Guilford, J.P. (1956), Creativity, American psychologist 5, 444-454.
- Guilford, J.P. (1975), Varieties of creative giftedness, their measurement and development, Gifted Child, Q. 19: 167-21.
- Guilford, J.P., 1956. Structure of Intellect, Psychological Bulletin, 52, 1956
- Guilford, J.P., 1968, Intelligence, creativity and their educational implications, San diego, Knaph
- Hal, Robert and Davis, John (1975), *Moral Education in Theory and Practice*, Prometheus Books.
- Hart, L., Human Brain and Human Learning, Longman, 1983.
- Hartshorne, H. and May, M. A. (1928), *Studies in the nature of character*. Vol. I, *Studies in deceit*. New York, Macmillan.
- Hartshorne, May and Maller (1929), *Studies in the nature of character*, Vol. 2, *Studies in service and self-control*, New York, Macmillan.
- Hartshorne, May and Shuttleworth (1930), *Studies in the nature of character*, Vol. 3. *Studies in the organization of character*, New York, Macmillan.
- Havelka, N., (1998): Vrednosne orijentacije adolescenata: vrednosti i svest o sebi, Beograd: Nastava i vaspitanje, 5.
- Havighurst, R. J. and Taba, H. (1949), *Adolescent character and Personality*, New York.
- Heinbokel, A., 2002, Acceleration-10 years on Osnabruck, Germany, The 8th ECHA, Rhodes.

- Hersh, R., Miller, J. and Fielding, G. (1990), *Models of Moral Education*, Longman Inc.
- Hollingworth, J. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet*. New York: Origin and development World Bock Jonkers and Hudson.
- Horvat, Ludvig, 1979, Nekoliko podataka o razvoju kognitivnih procesa kod predškolskog deteta i o formiranju vaspitnih programa, Vaspitanje i nega predškolskog deteta u jugoslovenskom društву, Beograd, 1979.
- Hulia, S. (2005), *Can Emotional Intelligence by Learned?* 16th Bienal World Conference, New Orleans, USA.
- Husen, T, Postlethwaite (1985), The international Encyclopedia Education, Pergamon Press.
- Identifying and Educating Young Economically Disadvantaged Urban Children: The lessons of Project Synergy, Nurturing Talent, Individual Needs and Social Ability, E C H A, pp - 151 - 169
- Impellizzeri, J., 1961, Guidance for the Underachiever of Superior Ability, U.S.
- Ioan N., Farceas D. (1992), *Teoria educației și noțiuni de cercetare pedagogică*, București.
- Ivezić, Z. (1977), Sistem identifikacije i stimuliranja nadarenih učenika na području Istre, Identifikacija nadarena omladine i način podrške njenom razvoju, Savjetovanje, Zagreb-Beograd.
- Ivezić, Pasini, Z., (1988), Nadarenost naša nasušna, u; Uspostavljanje sistema rada sa talentovanom decom i omladinom, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd.
- Ivić, I., (1979), Dete u Srbiji:Uslovi za njegov razvoj i neki rezultati istraživanja njegovog razvoja, Vaspitanje i nega predškolskog deteta u jugoslovenskom društву, Beograd.
- Ivić, I., (1988), Identifikacija i obuhvat obdarenih, u: Uspostavljanje sistema rada sa talentovanom decom i omladinom, Republicki zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd.
- Jacque-Henri, J. (2005), *Emotional's Characteristich of Gifted Children*. 16th Bienal World Conference, New Orleans, USA.
- Jaušovec, N. (1987), Kreativnost studenata i obrazovni proces, Međunarodni seminar Univerzitet danas, 32 serija, Beograd.
- John-Steiner, V.: Notebooks of the mind: Explorations of Thinking, Univers.
- Joksimović, S., Pjurkovska-Petrović, K., Ševkušić, S., Opačić, G. (1995): Hijerarhijska organizacija vrednosnih orientacija mladih, u Zborniku: Moralnost i društvena kriza, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Kamenov, E: Intelektualno vaspitanje kroz igru , Zavod za udžbenike i nastavna sredstva , Beograd, 1983.
- Keller, F.S., -Sherman, J.C., 1974, The Keller plan handbook: Essays on a personalized system of instruction, Menlo Park, Calif., W.A. Benjamin.
- Kerrie Proulx, Stuart Codwallader, Tracy Irish, Laura Mazzeli (2007), *The Core Values of Gifted and Talanted Students in England*. University of Warwick, United Kingdom.
- Kirsi, T. (2002), *Morality and High Ability*. Dep. of Education, Univ. of Helsinki, ECHA, Rhodes.
- Koen-Iter, Ž., (1995), Sociologija elita. Beograd: CLIO, Agora.
- Kogan Nathan, 1971, Educational Implications of Cognitive Styles, In Lesser S. Gerald: Psychology and Educational Practice, Scot, Foresman and Company, London.
- Kohlberg, L. (1963), *The development of children's orientation towards a moral order: Sequence in the development of moral thought*, Vita humana, 6, 11-33.
- Kohlberg, L. (1971), *Stage of Moral Development as a Base for Moral Education*. In: Beck and Sullivan (Eds.), *Moral Education*, New York, Newmann Press.

- Kohlberg, L. (1984), *The Psychology of Moral Development*, New York, Harper and Row.
- Kohlberg, L., *Moral Education in the School*, School Review, № 1, 1966.
- Kohlberg, Lawrence (1968), *Moral development*, International Encyclopedia of the Social Science. Crowel, Collier and Macmillan, Inc.
- Kolesarić, V. (1987), Univerzitet i nadareni studenti, Međunarodni seminar Univerzitet danas, 32 serija, Beograd.
- Koren, I. (1987), Kako se na studije snalaze učenici osnovnih škola - Djelomični podaci iz jednog istraživačkog projekta, Međunarodni seminar Univerzitet danas, 32 serija, Beograd.
- Koren, I., (1977), Neki pogledi o mogućnostima identifikacije nadarenih učenika, Savremeno obrazovanje, Bilten 1-2, Novi Sad.
- Koren, I., (1988), Valjanost nastavničkih dijagnoza u procesu identifikacije nadarenih učenika, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd.
- Krizmanić, M., Kolesarić, V. (1987), Stavovi sveučilišnih nastavnika prema aktivnostima s nadarenim studentima, Međunarodni seminar Univerzitet danas, 32 serija, Beograd.
- Krkljuš, S., Učenje u nastavi otkrivanjem, 1977.
- Krnjaić, Z. (2000), Kriterijumi za dodelu stipendija najuspešnijim studentima u Srbiji, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Zbornik 6, Vršac.
- Krnjaić, Z. (2000), Visoka školska postignuća i intelektualna nadarenost, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Zbornik 6, Vršac.
- Krnjaić, Z., Kovačević, P. (1996), Primena Katelovog testa u selekciji najuspešnijih studenata u: Kostić, P., Problemi merenja u psihologiji - primena računara, Institut za kriminologiju, Beograd.
- Krnjaić, Z., 1996, Stimulativni programi i procesna dijagnostika, Zbornik 2, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Kulik, J.A.- Kulik, C.C., 1979, Cohen, P. A., A meta- analysis of outcome studies of Kellers personalized system of instructional, American Psychologist, 34 (4), 307-318
- Küng, H. (2004), Projekt Weltethos, München: Piper Verlag.
- Kuo, Ching-chih, 2002, A Study on the psychological Adjustment of the students entered into the higher, Educational periods through acceleration, National Taiwan University, Taiwan, The 7th Asia-Pacif Conference on Giftedness.
- Kvaščev, R. (1974), Razvijanje kreativnog ponašanja ličnosti, I.P. "Svetlost", Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo.
- Kvaščev, R. (1981), Psihologija stvaralaštva, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Lberle, R.F. (1966), Teaching for creative-productive thinking through »subject matter content, Edwardsville Community Schools. Edwardsville. III.
- Lehman, H.C. (1953), Age and Achievement, Princeton University Press, Princeton, New York.
- Levitte, H., Wolf, D., 2002, Mixed ability classes as a means to advance, Gifted students in junior and high school, The Hebrew University Secondary school, David Jelin Teacher's College, Jerusalem, The 8th ECHA, Rhodes.
- Liebau, E. (1999), Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Lihačev, B.T. (1993), Pedagogika, Prometej, Moskva.
- Lovretić, M., (1977), Neki rezultati rada USIZ-a na praćenju školske uspješnosti nadarenij učenika u srednjoj školi, USIZ za zapošljavanje, Virovitica, Savjetovanje, Zagreb-Beograd.
- Lowecky, D. V. (1997), *Identity Development in Gifted Children: Moral sensitivity*, Davidson Institute, <http://www.davidsongifted.org/>
- Lukić, R. (1974), *Sociologija morala*, SANU, Beograd.

- Lupard J., 1991, The hidden gifted: Current state knwlwdge and future resesrch directions, *Talent for the Future*, pp. 177- 190.
- Mac Kinon, D.W. (1962), The Nature and Nurture of Creative Talent, *American Psychologist*, 17, 484-95.
- Magowan, S. A. and Lee Terence (1970), *Some sources of error in the use of the measurement of moral judgement*, *Brit. J. psychology*, No. 4.
- Mahmudov, M. I., Problemnoe obuchenie, Moskva, 1975.
- Makarović, J. (1987), Neke mogućnosti identifikacije nadarenih studenata, Medunarodni seminar Univerzitet danas, 32 serija, Beograd.
- Maksić, S. (1998), *Društvena podrška darovitosti*. Zbornik 4, Vršac, Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Maksić, S., (1993), Kako prepoznati darovitog učenika, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Maksić, S., (1998), Darovito dete u školi, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Maksić, S., 1993, Školovanje darovitih učenika i relevantna istraživanja u evropskim zemljama, Psihologija.
- Maksić, S., Pavlović, Z. (2007). *Public opinion on child Imagination*. World Connul for Gifted and Talented children. England: Univ of Warwick.
- Maksić, Slavica, 1998, Društvena podrška darovitosti, Zbornik 4, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Mandaglio, S., Canada ,1991, Intervention with Underachieving Gifted Children: A Counseling Process Model Talent for the Future.
- Marjanović, A. (1965), Razvoj dečjeg stvaralaštva kao pedagoški problem (Neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena na Filozofskom fakultetu u Beogradu).
- Marland, S. A. (1971), Education of the talented, Washington DC.
- Martinson, R., Seagoe, M.V. (1967), The Abilities of Young Children, (Washington D.C., Counsil for Exceptional Children).
- Mc Clelland, D.C., 1953, The Achievement Motive, New- Jork: Appelton_ Century-Crofts.
- Mc Clelland, D.C., 1973, Testing for competence rather than for „Intelligence“ American Psychologist.
- Merse, W. And Max – Wingo (1962), Psychology and Teaching, Foresman and co.
- Milovanović, Lj., 1996, Društvena podrška darovitima kroz proces obrazovanja, Zbornik 4, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Miočinović, Lj. (1983): Razjašnjavanje vrednosti, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 15. Beograd: Prosveta.
- Miočinović, Lj. (2004), *Moralni razvoj i moralno vaspitanje*, IPI, Beograd.
- Mitrović, D.: Savremeniproblemi estetskog vaspitanja, Beograd, 1969.
- Morland, Sidney, 1976. *Education of the Talanted*. United States Governement. Printing Office, Washington, D. C.
- Ničković, R., Učenje putem rešavanja problema, Beograd, 1965.
- Nježin, T., Čemu opstanak u zverinjaku, NIN, 24. decembar, 2009.
- Osborne, F. W. (1984), *The ethical content of children's minds*. Educational Review, 8, 141-146.
- Oser, F. und Althof, W. (1997): Moralische Selbstbestimmung – Modelle der Entwicklung und Erziehung in Wertebereich. Stuttgart: Klett – Cotta.
- Parnes, J.S., Noller, R.B., Biondi, A.M. (1977), *Guide to Creative Action*, Rev. ed. Scribner, New York.

- Parnes, S. J. (1967). *Creative Behavior Workbook*. New York: Scribner's.
- Passow (1985), *Gifted and Talented, Education of*. In: *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Vol. IV.
- Passow, A.H., Gifted and Talented, u: The international Encyclopedia of Education, Pergamon Press, 1985.
- Patry, J. L. and oth., 2002, Students perception of activities in regular and enrichment classroom, University of Salzburg and Austrian Research and Support Center for gifted and talented Pedagogical Institute the Bundesland Salzburg and Austrian Research The 8th ECHA, Rhodes.
- Pavlović, Branka, 1995, Program podsticanja kreativnog ispoljavanja kod dece predškolskog uzrasta, Zbornik 1, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Pavlović, Z. (2006). Vrednosti u Srbiji i drugom dobu modernizma. *Sociološki pregled* 40 (2).
- Peck, Robert and Havighurst, Robert (1960), *The Psychology of character development*, New York.
- Perkins, David, Smart Schools, The free Press, 1992.
- Petrov, Nikola, 1979, Uticaj predškolskog vaspitanja i obrazovanja na uspeh u osnovnoj školi, Vaspitanje i nega predškolskog deteta u jugoslovenskom društvu, Beograd, 1979.
- Petrovskij, A.V. (1986), Osnovi pedagogiki i psihologiji visješ řkoli, Izdateljstvo Moskovskogo univerziteta (pod redakcij A.V. Petrovskog). Petz, B. (1980), Kako studenti preferiraju neka svojstva nastavnika, Primjenjena psihologija 1, Zagreb.
- Piaget, Jean (1969), *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris.
- Pijaže, Žan, 1968, Psihologija inteligencije, Nolit, Beograd, 1968.
- Piper, D.W., What makes teaching effective, University of London, 1977.
- Pirozzo Ralph, 1982, Gifted Undrachievers Roeper Review, 4.
- Pittel, Stephen and Mendelsohn, Gerald (1966), *Measurement of Moral values – A review and critique*, Psychological Bulletin, Vol. 66.početka XX veka, Pedagoška stvarnost, 7-8. Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.
- Plenković, J., Plenković, M. (1989), Profesionalna etika i profesionalna moć univerzitetskih nastavnika, Sveučilišni vjesnik, Zagreb.
- Podđakov, N.N: Praktično mišljenje kod dece , Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1992.
- Proskura, E.V.: Razvitije poznavateljnyh sposobnostej doskoljnika, Radjanska skola Kief, 1985. Proulx, Karrie, Mazzdl, Laure (2007), *The core Values of Gifted and Talented Students in England*, 17. Bienal Conference Jour programme guid. University of Warwick, England.Proulx, Karrie, Stuart Cadwallader, Tracy Irish, Laura Mazzeli (2007), *The core Walues of Gifted and Talented Students in England*. University of Warwick, United Kingdom.Prucha, Jan (1983), Perspektivy vzdelani, Praha.
- Prucha, Jan (1983), Perspektivy vzdelani, Praha.
- Radović, V., 2006. *Filozofska misao o vaspitanju ženske dece od antičke Grčke do*
- Renzuli, J., Teaching for talenta and gift, Utah, 1978.
- Renzulli, J., 1978. *What makes giftedness*. Delta Pappan, 60.Rešavanje aritmetičkih zadataka na predškolskom nivou
- Rogoff, B. (1990), Creativity and Guided Participation, In: Apprenticeship in Thinking Cognitive Development in Social Context, Oxford University Press.
- Rokeach, M. (1973), The Nature of Human Values. New York: The Free Press.
- Rosiskaja pedagogičeskaja enciklopedija (1999), Moskva.
- Scharp, F. C. (1898), *An objective of some moral judgements*. American Journal of Psychology, 9, 198-234.

- Schmidt, V., Visokoškolska didaktika, Zagreb, 1972.
- Schwartz, S. H. (1992), *Universals in the Content and Structure of Values in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical test in 20 Countries*, In: Zanna, M. P. (1992), Advances in Experimental Social Psychology, 29, 1-95.
- Schwartz, S. H. (1992), Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirikal tests in 20 Countries, In: Zanna, M. P. (1992), Advances in Experimental Social Psychology, 25, 1-65.
- Seifert, K. (1983). *Educational Psychology*. Boston: Hughton Mifflin Comp.
- Sekulić, A. (1987), Neke mogućnosti i značaj poticanja kreativnosti studenata tokom studija, Međunarodni seminar Univerzitet danas, 32 serija, Beograd.
- Seldin, P., Evaluation Programs, Voventrv Press, 1980.
- Seldin, P., How Colleges Evaluate Proffesors, New York, 1975.
- Smiljanić, V., 1981. *Socijalno poreklo psiholoških polnih razlika*. Pedagoška istraživanja, 3. Institut za pedagogiju, Beograd.
- Smith, J. A. (1966). *Setting conditions for creative teaching in the elementary school*. Boston.
- Smith, J. A. (1967). *Creative teaching in the creative arts in elementary school*. Boston.
- Smith, P. N. (1965). *The Relationship of creativity of Social Class*. Pittsburg: Univer. Pensilvania School of Education.
- Snaycoft, M. F. et all. (1963), Project Talent: Studies of a Complet Age Group Age 15, Pittsburgh: Univ. of Pittsburgh (mimeografi).
- Stein, M.J. (1984), Making the Point, The Mewa Press, Amagansett, New York.
- Steiner, J. V. (1985). *Notbooks of the mind. Explorations of teaching*. Univers. of New Mexico Press.
- Stevanović, B., Vaspitanje sposobnosti, Univerzitet danas, Beograd, broj 2, 1966.
- Stojaković, Petar (2009), *Nastavna pitanja i zadaci u svijetu stvaralačkih procesa učenja*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Istočno Sarajevo.
- Stojanović, A., (2003): Metoda uveravanja u moralnom vaspitanju. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Stojanović, A., (2008): Uticaj multikulturalnog vaspitanja na vrednosne orientacije učenika. Pedagogijska istraživanja, 5 (2), 209 – 217 (2008). Zagreb: Školska knjiga.
- Šefer J., 1996, Kreativnost u nastavi na mlađem školskom uzrastu, Zbornik 28, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Šefer, J. (2005), *Kreativna aktivnost u tematskoj nastavi*, IPI,Beograd.
- Tannebaum, A.J.: Creativity: EducationalPrograms, in: The International
- Taylor, C. (1964). *Creativity Origines and Potential*. McGriw Hill.
- Taylor, C., 1972. *Climate for Creativity*. New York, Mc Grow Hill.Teaching the Gifted Child
- Taylor, C., How many types of giftdness can your program tolerate, Un. of Utah, 1978.
- Taylor, C., Teaching for talents and Gifts, University of Utah, 1978.
- Teegarden, L. 1952, Kindergarten and reading reversals, Children Education, 1952.
- Terman, L. M. (Ed.), 1925.1959. *Genetic Studies of Ginius*. Vol. 1-5. Stanford University Press, Stanford, CaliforniaThe International Encyclopedia of Education. Research and Studies, Vol. 2. Ed. in Chif: Torsten Husen T. Neville Postlethwaite.The International Encyclopedia of Education (1985), Edit.T.Hussen, Pergamon Press.
- The International Encyclopedia of Education (1985), Edit.T.Hussen, Pergamon Press.

- Toličić, Ivan, 1979, Uticaj sistematskog predškolskog odgoja za razvoj sposobnosti djeteta i na njegov uspjeh u školi. Vaspitanje i nega predškolskog deteta u jugoslovenskom društvu, Beograd, 1979.
- Torrance, E. P. (1962). *Developing thinking through school experience*. Charles Scribner and Sons.
- Torrance, E. P., Mayers, R. E. (1970). *Creative learning and Teaching*. New York: Dodd Mead.
- Torrance, E.P. (1965), Rewarding Creative Behavior, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Torrance, E.P. (1972), Can we teach children to think creatively?, Creative Behaviour, 6:114-43.
- Torrance, E.P. (1974), Torrance Tests of Creative Thinking, Ginn Company (Xerox Corporation), Lexington, M. A.
- Torrance, E.P. (1975), Preliminary Manual: Ideal Child Checklist, Georgia Studies of Creative Behaviour, Athens, Georgia.
- Torrance, E.P., 1962. Guiding Creative Talent, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1962.
- Torrance, E.P., 1963, Education and creative potential, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Torrance, P., Gifted children in the classroom, New York, 1965.
- Torrance, Paul (1971), Creativity in the Educational Process, Psychology and Educational Practice, Edit. G. Lasser, Scott, Foresman and comp.
- Torrance, Paul, 1964. *Educational the Creative Potentials*. The University of Minnesota Press. Minnesota.
- Touron, J., Reyero, M., 2002, Acceleration revised: Lights and Shadows from the research Department of Education, University of Navarra, Spain, The 8th ECHA, Rhodes.
- Traité des sciences pédagogiques, 5 Psychologie, Pedagogie Press Universitaires de France, 1974. Les recherches sur la créativité
- Venger, L.A.: Vospitanije psihologiceskoj gotovnosti k sistematiceskomu obuceniju, Doskolojnoe vospitanie, Moskva, 1985/7, 43-6
- Vernon, P. E. (1963), *A critical survey of techniques of research in social education*. In: *The role of educational research in Social Education*, Ed. J. Sandven, Universitytatsforlaget.
- Vernon, P.E. (1970), Creativity, London, Penguin.
- Von Hentig, H. (1999), Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Vrcelj, Sofija i Mušanović Marko (2001), *Prema futurološkoj pedagogiji – škola budućnosti*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Rijeka.
- Walach - Kogan (1966), Models of Thinking in Young Children, Holt, Rinehart and Winston, Inc, New York. Williams, F.E. (1964), Reinforcement of originality, In: Reinforcement in Classroom Learning, Washington: U. S. Dept. of Health.
- Wallach, Michael A., Kogan Nathan, 1965. Cognitive Originality, Physiognomic Sensitivity and Defensiveness Duke Univ., Durban, North Caroline
- Walters, D. Prereading experiences, Education, No. 40
- Wertsch, J.M. (1985), Culture, Communication and Cognition: Vigotskian perspectives, Cambridge University Press.
- Whitemore, Joanne Rand, 1980, Giftedness, conflict and underachievement, Allyn and Bacon, inc.

- Winner, E. (1996). *Gifted Children. Myths and Realities*. Basic – A Member of the persens Books Group.
- Witty, P., 1962. *Gifted and Creative Pupil*. Education, Vol. 92, № 8, April.
- Woodliffe, H. (1977), *Teaching gifted Learners*, Toronto.
- Yamamoto, K., 1965. Validation of Tests of Creative Thinking: A Review of Some Studies Exeptional Children, 31, pp. 181-290, 1965.
- Zapletal, M. : Riznica igara, Dragon , Novi Sad, 1997.
- Zushun-Hu, 2002, Experimental class for gifted and Talanted children Beiging, No. 8 Middle school, China, The 7th Asia-Pacific Conference on Giftedness Bangkok.
- Žilinek, M. (1997): Humanistic values in the creative formation of moral identity. Bratislava: Studia pedagogica: Collection of studies of Comenius university, vol. 14.
- Životić, M. (1986): Aksiologija. Zagreb: Naprijed.
- Виготски, Л. (2005). *Дејча машина и стваралаштво*. Београд: Завод за уебенике и наставна средства.
- Ђорђевић, Б. (2005). *Даровитост и креативност деце и младих*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђорђевић, Б. (2008). Креативност и имагинација деце и младих. *Педагошка стварност*, 1–2, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђорђевић, Ј. (1996). *Креативност на предшколском узрасту – особености и форме*. Зборник 2. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђорђевић, Ј. (1981), Савремена настава – организација и облици. Научна књига, Београд.
- Ђорђевић, Јован (1999), Наставне методе и успешност образовања, Образовање – теорија и пракса, Београд, Москва.
- Мазур, И. И. и Чумакова, А. Н. (редактори и составители) (2006), *Гло-балистика*, Международный междудисциплинарный энциклопедический словарь, изд. "Елима" и "Питер", Москва – С.Петербург – Нью-Йорк.
- Стојаковић, П. (2000). *Даровитост и креативност. Савремени проблеми подстичања и развијања даровитости и креативности*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Шмелева, А. Г. (под ред.) (1996), *Основы психо-диагностики*, Ростов на Доне.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.042:159.928.23-057.874
159.954-057.874
37.036-057.874

ЂОРЂЕВИЋ, Јован, 1923-

Priroda darovitosti i podsticanje razvoja / Jovan Đorđević, Bosiljka Đorđević ; priredili Grozdanka Gojkov, Aleksandar Stojanović. - Beograd : Srpska akademija obrazovanja, 2016 (Beograd : Birokup). - 320 str. : graf. prikazi ; 24 cm

Tiraž 300. - Str. 5-7: Uvodne napomene / Grozdanka Gojkov i Aleksandar Stojanović. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija: str. 310-321.

ISBN 978-86-89393-10-1

1. Ђорђевић, Босилька, 1923- [автор]
а) Даровитост б) Креативност с) Даровити ученици - Образовање
COBISS.SR-ID 223264012