

VIŠA ŠKOLA ZA OBRAZOVANJE VASPITAČA - VRŠAC
ȘCOALA SUPERIOARĂ PENTRU EDUCATOARE - VÂRȘET

UDK 371.95

YU ISSN 1820-1911

Z B O R N I K

10

RADOVI SA MEĐUNARODNOG NAUČNOG SKUPA
«STRATEGIJE PODSTICANJA DAROVITOSTI»

Vršac, 2004.

VIŠA ŠKOLA ZA OBRAZOVANJE VASPITAČA - VRŠAC

Biblioteka: Z b o r n i c i
10

- Izdavač: Viša škola za obrazovanje vaspitača - Vršac
- Za izdavača: prof. dr Grozdanka Gojkov
- Uređivački odbor: prof. dr Vasile Popa, Temišvar
prof. dr Grozdanka Gojkov, gl. i odgovorni urednik
prof. dr Doina Vintileску, Temišvar
prof. dr Miodrag Milin, Temišvar
prof. dr Ileana Magda
mr Nataša Sturza Milić
Jelena Prtljaga
mr Aleksandar Stojanović
- Recenzenti: prof. dr Bosiljka Đorđević
prof. dr Doina Vintileску
- Prevodioci: francuski jezik - mr Čećilija Mikleu
nemački jezik - mr Aleksandra Gojkov-Rajić
ruski jezik - dr Tamara Uzelac
engleski jezik - Jelena Prtljaga
rumunski jezik - dr Ileana Magda, Lorina Popi
- Lektori: prof. dr Ileana Magda (rumunski jezik)
mr Dragana Josifović (srpski jezik)
- Likovni urednik: Jovan Suhecki
- Kompjuterska obrada: Zoran Marjanov
- Korektura i kompjuterski slog: mr Aleksandar Stojanović

ISSN 1820-1911
ISBN 86-7372-048-6

Štampa: "Tuli", Vršac
Tiraž: 300 primeraka

STRATEGIJE PODSTICANJA DAROVITOSTI

ZBORNİK VIŠE ŠKOLE ZA OBRAZOVANJE VASPITAČA - VRŠAC

MEĐUNARODNI NAUČNI SKUP «STRATEGIJE PODSTICANJA DAROVITIH»

Sadržaj:

Uvodne napomene	str. 9
Učesnici skupa	11
I Impulsi za diskusiju	
Dr Marjan Blažič: Strategija razvoja darovitih i talentovanih u Sloveniji	15
Dr Ljupčo Kevereski: Motivacijski procesi kao determinante u strategiji podučavanja darovitih	21
Dr Aurel Božin: Pozitivna psihologija i darovitost	27
Dr Mirko Dejić: Strategije rada sa matematički nadarenim učenicima	36
II Indeterminisanost i kontekst darovitosti	
Dr Milan Uzelac: De ludo globi (Teološko-ontološko tumačenje igre u uslovima nepredvidljivosti)	45
Dr Grozdanka Gojkov: Pretvaranje darovitosti u talenat	57
III Potrebe za promenom strategije u obrazovanju darovitih	
Dr Danilo Ž. Marković: Podsticanje darovitih i stvaranje intelektualne elite.....	77
Dr Milan Nedeljković: Jedinstvo koncepcije, politike i strategije u podsticanju darovitih učenika	83
Dr Stanoje Ivanović: Obrazovanje darovitih u koncepciji obrazovanja za XXI vek	96
Dr Slavica Maksić, dr Mira Đurišić-Bojanović: Jednakost i izuzetnost u obrazovanju	101
Dr Jana Kalin, dr Milena Valenčič Zuljan: Slovenački školski preustroj i nadareni učenici	112
Dr Dušanka Lazarević: Udžbenik u funkciji podržavanja intelektualne darovitosti učenika	125
Dr Višnja Đorđić: Škola i sportski talenti	134
Dr Radmila Nikolić: Nužnost promena sistema takmičenja kao strategije rada sa darovitim pojedincima	143
Inst. Gabriela Kelemen: Genij ili moć kreativnosti	154
Geniul sau puterea creativității	158
IV Strategije podsticanja darovitosti	
Dr Jovan Đorđević: Daroviti učenici i različiti didaktički oblici i organizacija rada sa njima	165
Dr Bosiljka Đorđević: Strategije podsticanja darovitosti	177

Dr Radovan Grandić, mr Jovana Milutinović: Muzeji i darovitost	191
Dr Radenko Krulj, dr Milenko Kundačina: Darovitost učenika kao istraživačka varijabla	201
Dr Ivan Ferbežer: Poučavanje samousmeravajućeg učenja, prioritet za nadarene i talentovane	207
Dr Šefika Alibabić: Mentorstvo – strategija razvoja darovitih	215
Dr Marko Stevanović: Daroviti u kontekstu kreativnih strategija	223
Dr Anton Ilica: Pedagogia interculturalității ca edificare umanistă	234
Dr Vladimir Rosić, dr Sofija Vrclj, dr Marko Mušanović: Strategije razvoja darovitosti	242
Dr Mile Ilić: Strategije podsticanja stvaralačkog ispoljavanja učenika i studenata u okviru građanskog obrazovanja	245
Tudor Deaconu: Strategia stimulării supradodaților în România	258
Strategije stimulanja darovitih u Rumuniji	263
Dr Milica Andevski: Didaktike fantazije i kreativnosti – na izvoru kreativnosti	269
Dr Biljana Trebješanin: Podsticajni potencijal projekatskog načina rada u odgajanju kreativne darovitosti učenika	284
Mr Nataša Sturza Milić: Motorička darovitost na mlade-školskom uzrastu	292
Marinel Negru: Mogući model podrške brzom učenju u cilju pospešivanja darovitosti	298
Mr Tomislav Suhecki: Podsticanje darovitosti	306
Dr Olivera Knežević-Florić: Kreativne strategije mišljenja kao osnova za podsticanje razvoja kreativne darovitosti	309
Dr Tamara Gorelova-Uzelac: Teorija sposobnosti B.M. Teplova	315
Dr Danka Ignjatović, dr Milan Ignjatović: Strategije kreativnosti	321

V Metodika alternativa za podsticanje darovitosti

Dr Zora Krnjaić: Porodica i podsticanje kognitivnog razvoja i nadarenosti	325
Dr Vojko Radomirović: Kreativno ponašanje učenika od I do IV razreda osnovne škole i intelektualno vaspitanje u njihovim porodicama	334
Dr Branko Jovanović: Školovanje i usavršavanje nastavnika za rad sa darovitim učenicima	342
Dr Krstivoje Špijunović: Uloga nastavnika u identifikaciji i radu sa potencijalno darovitim učenicima	349
Dr Olivera Gajić: Stvaralaštvo u problemskoj nastavi književnosti kao podsticaj darovitosti	358
Tatjana Jašin-Mojse: Uloga i značaj dečjih časopisa u ranoj identifikaciji i razvoju darovitosti	370
Mr Nataša Lalić: Uloga nastavnika u podsticanju motivacionih aspekata darovitosti	375
Mr Zorica Jovanović: Strategije podsticanja darovitosti za literarno stvaralaštvo učenika mlađih razreda osnovne škole.....	381
Dr Adrian Negru: Metodika alternative za stimulanje imaginacije i kreativnosti	388

VI Prikaz

Biljana Vujašin: Prof. dr Marko Stevanović: «Škola po mjeri učenika»	397
--	-----

VII Deset godina sa darovitima

Mr Aleksandra Gojkov-Rajić: Deset godina sa darovitima 401

VIII Naši saradnici

Alina Pamfil: Studiul limbii și literaturii române: modelul
curricular actual 427

Uvodne napomene

Značaj obrazovanja u vreme složenih socijalnih i tehnoloških problema i promena ide uporedo sa potrebama pojedinaca da steknu sposobnost suočavanja sa ličnim izazovima i da doprinesu rešavanju tih problema. U ovom smislu Evropa korača ka društvu znanja zasnovanom na visokoj tehnologiji, a ovo obrazovanju nameće potrebe da menja svoje strateške pravce. Jedan od često isticanih zahteva u svemu ovome je, pored ljudskih prava i sloboda, i pravo na kvalitet obrazovanja.

U našem okruženju i u našem školskom sistemu već desetak godina, a možda i više, nepovoljna društvena kretanja svodila su rad u školi na obavezno, možda, čak, minimalno, što je više od svih dovelo u pitanje podršku darovitima. Ovo je prvi motiv kojim smo se rukovodili opredeljujući se za temu X okruglog stola, a radovi koji su u ovom zborniku, utisak je, ovo dobro potkrepljuju. Redefinisanje obrazovne podrške uopšte, a posebno za darovite, očekivano je već duže vreme, posebno u okviru aktuelne reforme obrazovanja, koja je obećavala značajne promene u svim segmentima vaspitno-obrazovnog sistema. Ponuđena rešenja krenula su bez opšte strategije obrazovanja, te su mnoga pitanja, među njima kao posebno značajna podrška darovitima, ostala otvorena. A ovo što smo skoro dobili pod naslovom »Nacionalna strategija obrazovanja u Srbiji 2005-2010. godine«, utisak je, ne zavređuje komentar, tako da se bez strategije obrazovanja ne može očekivati ni ozbiljnija pažnja društva ka pitanjima darovitih.

Naš skromni doprinos mogao je da ide u ovom pravcu, dakle, da pokušamo da sagledamo makro i mikro strateška pitanja podrške darovitima, da ih ponudimo stručnoj javnosti i tako pokušamo da pokrenemo misli ka aktuelnim pitanjima ove oblasti. Ako smo u ovome makar delimično uspeli, vredelo je.

Uredništvo



Učesnici skupa:

1. Dr Šefika Alibabić, Beograd: Mentorstvo – strategija razvoja darovitih
2. Dr Milica Andevski, Novi Sad: Didaktika fantazije i kreativnosti – na izvoru kreativnosti
3. Dr Marjan Blažič, Ljubljana: Strategija razvoja darovitih i talentovanih u Sloveniji
4. Dr Aurel Božin, Vršac: Pozitivna psihologija i darovitost
5. Dr Brkić, M., Brkić, J., Sarajevo: Uloga nastavnika u ranom prepoznavanju i identifikaciji nadarenih i talentiranih
6. prof. Tudor Deaconu, Rumunija: Strategia stimularii supradotatilor in Romania
7. Dr Mirko Dejić, Vršac: Strategije rada sa matematički nadarenim učenicima
8. Dr Bosiljka Đorđević, Beograd: Strategije podsticanja darovitosti – programi namenjeni darovitima
9. Dr Jovan Đorđević, Beograd: Savremena didaktika i nastava na različitim nivoima zahteva
10. Dr Višnja Đorđić, Novi Sad: Škola i sportski talenti
11. Dr Ivan Ferbežer, Maribor: Poučavanje samousmerjevalnoga učenja nadarjenih učenaca
12. Dr Olivera Gajić, Novi Sad: Stvaralaštvo u problemskoj nastavi književnosti kao podsticaj darovitosti
13. Dr Grozdanka Gojkov, Vršac: Pretvaranje darovitosti u talenat
14. Mr Aleksandra Gojkov-Rajić, Jelena Prtljaga, Vršac: Igra kao sredstvo podsticanja jezičke darovitosti
15. Dr Radovan Grandić, mr Jovana Milutinović, Novi Sad: Muzeji i darovitost
16. Dr Graorac, I., Novi Sad: Društvene i institucionalne pretpostavke za podsticanje darovitosti
17. Dr Ignjatović, M., dr Ignjatović, D., Slovačka: Podsticanje darovitosti iz ugla psihoanalitičara
18. Dr Mile Ilić, Banja Luka: Podsticanje stvaralačkog ispoljavanja učenika u okviru građanskog vaspitanja
19. Dr Stanoje Ivanović, Beograd: Obrazovanje darovitih u koncepciji obrazovanja za XXI vek
20. Dr Branko Jovanović, Jagodina: Školovanje i usavršavanje nastavnika za rad sa darovitim učenicima
21. Mr Zorica Jovanović, Beograd: Strategije podsticanja darovitosti za literarno stvaralaštvo učenika mlađih razreda osnovne škole
22. Dr Ljupčo Kevereski, Makedonija: Motivacijski procesi kao determinante u strategiji podučavanja darovitih
23. Dr Olivera Knežević-Florić, Novi Sad: Kreativne strategije mišljenja kao osnova za podsticanje razvoja darovitosti
24. Dr Zora Krnjaić, Beograd: Porodica i podsticanje kognitivnog razvoja nadarenih
25. Dr Radenko Krulj, dr Milenko Kundačina, Užice: Daroviti učenici kao istraživačka varijabla
26. Mr Svetlana Kurteš, Engleska: Učenje stranog jezika na ranom uzrastu i kognitivni razvoj
27. Mr Nataša Lalić, Beograd: Uloga nastavnika u podsticanju motivacionih aspekata darovitosti
28. Dr Dušanka Lazarević, Beograd: Darovito dete i udžbenik
29. Dr Ileana Magda, Vršac: Nastava književnosti i podsticanje darovitosti
30. Dr Slavica Maksić, dr Mira Đurišić-Bojanović, Beograd: Jednakost i izuzetnost u obrazovanju

31. Akademik dr Danilo Ž. Marković, Beograd: Podsticanje darovitosti i stvaranje intelektualne elite
32. Dr Milan Nedeljković, Kruševac: Jedinstvo koncepcije/cilja, politike i strategije u podsticanju darovitih učenika
33. Dr Adrijan Negru, Vršac: Metodičke alternative za stimulaciju darovitosti u likovnoj umetnosti
34. Marinel Negru, Alibunar: Leksičko-semiotički testovi za brzo učenje u funkciji modeliranja darovitosti
35. Dr Radmila Nikolić, Užice: Nužnost promena sistema takmičenja kao strategija rada sa darovitim pojedincima
36. Mr Viorika Paser, Vršac: Podsticanje kreativne produkcije kod darovitih na predškolskom uzrastu
37. Conf. univ. dr Poesis Petrescu, Rumunija: Influenta stilului pedagogic asupra stimularii supradotatilor
38. Akademik prof. dr Vasile Popa, prof. dr Miodrag Milin, Rumunija: Novine u rumunskom zakonodavstvu u visokom školstvu i mesto darovitih u njima
39. Dr Vojko Radomirović, Užice: Kreativnost kod studenata postdiplomaca na učiteljskom fakultetu
40. Prof. dr. sc. Vladimir Rosić, izv. prof. dr. sc. Sofija Vrcelj, prof. dr. sc. Marko Mušanović, Rijeka: Strategija razvoja darovitosti
41. Dr Krstivoje Špijunović, Užice: Uloga nastavnika u identifikaciji i radu sa potencijalno darovitim učenicima
42. Mirjana Srečković-Milin, Vršac: Heuristička metoda kao deo strategije podsticanja darovitosti
43. Akademik dr Marko Stevanović, Pula: Daroviti u kontekstu kreativnih strategija
44. Mr Aleksandar Stojanović, Vršac: Nastavni modeli i postupci podsticanja darovitih
45. Mr Nataša Sturza-Milić, Vršac: Podsticanje motoričke darovitosti na predškolskom uzrastu
46. Mr Tomislav Suhecki, Vršac: Da li postoji darovitost za realizaciju talenta
47. Dr Biljana Trebješanin, Beograd: Projekatska nastava u dodatnom radu sa darovitim adolescentima
48. Mr Tamara Uzelac, Vršac: Teorija sposobnosti B.M. Teplova
49. Dr Milan Uzelac, Vršac: Obrazovanje darovitih u doba planetarne demokratije
50. Biljana Vujasin, Vršac: Strategije podsticanja darovitih učenika srednje škole
51. Dr Jon Lelea, Vršac: Kreativne strategije kao osnova za podsticanje muzičke darovitosti

Prvi deo:

Impulsi za diskusiju

STRATEGIJA RAZVOJA DAROVITIH I TALENTOVANIH U SLOVENIJI

Rezime: Poslednjih dvadeset godina svedoci smo nove koncepcije darovitosti. Formiraju se koncepti, koji prevazilaze prvobitnu jednodimenzionalnu definiciju. Različiti koncepti, modeli i programi za akceleraciju razvoja predstavljaju obavezu osnovu konkretnih pedagoških aktivnosti interno, odnosno u okruženju redovnog učenja i podučavanja, ali i eksterno, dok rad sa darovitim decom i mladima mora da se zasniva na principima naučne i istraživačke klime u okviru hevrističkih principa učenja. Postoje sasvim oprečni pogledi na načine stimulisanja darovitih. Pravimo razlike između mera koje se mogu ugraditi u koncept redovnih časova i onih koji se mogu realizovati jedino izvan učionice ili drugih postojećih institucija. Autor ukazuje na brojne mogućnosti kao što su različiti koncepti, programi i individualne mere koje se mogu primenjivati da stimulišu razvoj darovite dece i omladine. Sve one darovitim nude dovoljan podsticaj za razvoj, odgovarajući predmet i kreiraju prilike i unutar i van postojećeg školskog sistema. Drugi deo rada daje određene principe brige za darovite: ona se mora ponuditi u pravo vreme, mora biti jednaka za sve, uključivati što je više moguće darovitih sa što manje poteškoća; rad sa darovitim ne treba da se izvodi na uštrb drugih učenika, i mora biti zaštićen od bilo kakvog mešanja politike. Na kraju su predstavljeni osnovni modeli brige za darovite.

Ključne reči i sintagme: darovitost, talenat, koncepti, modeli, teorija darovitosti, identifikacij, ubrzani razvoj.

U uslovima akcelerativnog razvoja nauke, u našem društvu sve je više izražena potreba za nadarenim i kreativnim pojedincima. U okviru vaspitanja i obrazovanja nadarenih đaka u svetu i kod nas susrećemo se sa dva koncepta. Prvi, selekcijski koncept, zalaže se za odvojenu edukaciju nadarenih od ostale populacije, dakle za uključivanje nadarenih pojedinaca u grupe nadarenih đaka, u posebna odeljenja za nadarene, u specijalne škole za visoko natprosečne đake itd. Drugi, integracijski koncept, zalaže se za zajedničku edukaciju nadarenih đaka i ostale populacije u redovnoj nastavi, te adekvatnu diferencijaciju u okviru vanškolskih aktivnosti, gde učesnici imaju više slobode, dinamičnosti, mogućnosti za ostvarivanje svoje inicijative i individualne kreativnosti.

Zbog društvenih i pedagoško-psiholoških razloga nije moguće preuzeti model totalne selekcije, nego treba razviti modifikovan model integracijskog pristupa sa novom didaktičkom strategijom unutrašnjeg pedagoškog života razreda i širokog dijapazona različitih edukativnih programa sa posebnim akcentom na uvođenju mladih u istraživački rad u organizaciji stručnih društava, klubova za nadarene đake, specijalizovanih vanškolskih organizacija, istraživačkih centara za mlade itd.

Pitanje koliko i kako može škola doprineti ubrzavanju razvoja nadarenih đaka treba razmatrati u vezi sa osnovnom funkcijom koju škola obavlja. Navedimo neke polazne tačke:

1. Briga za nadarene mora biti pravovremena, masovna i bez bilo kakve diskriminacije. Što se tiče ranog otkrivanja i podsticanja nadarenosti, praktično ne postoji ni donja ni gornja granica. Početi treba što prije, ali nikada nije prekasno.

2. Briga za nadarene mora se odvijati na svim nivoima, što znači – obuhvatati njihov celokupni životni prostor, od porodice, preko škole, do vanškolske sredine.
3. Veoma je opasno, i dosta uopšteno, mišljenje da je kod nadarenih zanimljiva, i da eventualno treba pomoć, samo glava, te da su bez ikakvih problema ličnosti ili da ih mogu sami otkloniti. U stvari nije tako, pa ravnodušnost prema njima može imati dalekosežne štetne posledice.
4. Jasno je da su diferencijacija i individualizacija u nastavi osnovni uslovi za razvoj nadarenih. Bez njih su propuštene i izgubljene mnoge nadarenosti. Više puta zato što se škola zadovolji rezultatima u učenju, koje nadareni postižu s lakoćom. Time ne razvijaju veoma potrebne radne navike, među kojima su upornost i spremnost za natprosečne napore jedan od najvažnijih uslova kreativnosti.
5. I na kraju, brigu za nadarene treba odvojiti od politizovanja i ideologizovanja.

Svakako treba izraziti opšte stajalište o problemu ubrzavanja razvoja nadarenih đaka. Đacima moramo prema njihovim duhovnim sposobnostima i razvojnim potrebama ponuditi zadovoljavajuće razvojne podsticaje, adekvatne nastavne sadržaje i kreativne mogućnosti u okviru postojećeg školskog sistema i izvan njega.

Najvažnije sredstvo za ubrzavanje razvoja nadarenih đaka je nesumnjivo kvalitetna nastava, koja aktivira sve đake, gde se uzimaju u obzir sve individualne posebnosti i daju đacima široke mogućnosti za kreativan rad, pri kom preovladavaju pozitivni socijalni odnosi. Visoki kvalitet nastave ne mogu nadoknaditi drugi sistemi pojedinačnih mera za ubrzavanje razvoja nadarenih đaka. U nastavi koja odgovara osnovnim stručnim i pedagoškim zahtevima nastaje prijatna atmosfera, u kojoj se svakom napretku u radu daje priznanje i gde se proces učenja povezuje sa životnim iskustvima đaka. Takva nastava utiče i na uključivanje đaka u slobodne aktivnosti.

U našim školama primećujemo jaku usmerenost nastave na kurikulum i time na nastavno gradivo, što veoma ograničava manevarski prostor učitelja i đaka. Suprotno tome, manje su izražene karakteristike koje bi pokazivale veću usmerenost nastave na đake. Kvalitetna nastava nesumnjivo ubrzava razvoj nadarenih đaka, takođe i slabijih, zato mora osnovna strategija nastavnog rada biti heuristična sa jasno postavljenim nastavnim ciljevima.

Nabrojimo nekoliko pedagoških mera koje imaju izrazito pozitivne efekte na razvoj nadarenih:

- neka problemske situacije (zadaci) budu prilagođene individualnim karakteristikama đaka,
- neka zadaci (pitanja) ne budu na reproduktivnoj ravni, nego isključivo na produktivnoj, dakle neka budu zahtevniji i neka uključuju više taksonomske nivoe (postavljamo visoke zahteve),
- podsticati moramo produkciju originalnih ideja, koje ocenimo pozitivno; neka đaci takve ideje predstave i ostalim đacima,
- neka naše stalno traženje u razredu (u nastavi) bude usmereno ka traženju drugačijih, netipičnih rešenja (podsticanje konvergentnih misaonih puteva),
- đake usmeravamo u različite vanškolske ustanove koje organiziraju obogaćene programe i pripreme za različita takmičenja za nadarene i talentovane đake.

Zajednička karakteristika savremenih nastavnih strategija je otvorena nastava. Za nju je karakteristično da se ne držimo kruto nastavnih ciljeva, sadržaja i metoda, nego ih prilagođavamo interesima i sposobnostima đaka.

- a) Nastava koja otkriva osigurava đacima uvid i razumevanje kao najviši oblik smisaonog učenja, koje je više nego obično znanje. U okviru te strategije moramo osigurati đacima uslove za samostalno otkrivanje.
- b) Istraživačka nastava je zamišljena kao posebna, didaktička strategija naučnog spoznavanja. U nastavu unosi vidne elemente naučnog rada. Glavni cilj istraživačke nastave nije informisanje, nego osposobljavanje đaka za traženje i otkrivanje novog, znači uvođenje u metode i tehnike istraživačkog, naučnog, tehnološkog i organizacijskog mišljenja i delovanja.
- c) Projektna nastava je sastavni deo istraživačke nastave, u kojoj đaci i učitelji zajedno ostvaruju neku zaokruženu, obično interdisciplinarnu nastavnu temu, nazvanu projekat.
- d) I problemska nastava je slična istraživačkoj nastavi, samo da je usredotočena na probleme, što za istraživačku nastavu nije nužno, jer može proučavati i veoma jednostavne i lako pregledne odnose između uzroka i posledica.
- e) Iskustvena nastava ima dugu tradiciju. Iskustvo simbolizuje i predstavlja prethodno delovanje i njegov značaj. Ali, ne samo kao pasivno sećanje na njega, nego kao značajnu orijentaciju u sadašnjosti i u budućnosti.
- f) Programirana nastava je oblik samostalnog individualnog učenja, koji usmerava unapred pripremljen program sa ugrađenim nastavnim uputstvima odnosno algoritmima. Ta strategija često uključuje u nastavu računar/kompjuter.
- g) U timskoj nastavi se radi o nastavnoj strategiji s kojom je tesnim suradivanjem dvaju ili više učitelja moguće postići tesnije povezivanje srodnih nastavnih predmeta odnosno celovitije znanje đaka, veću aktivnost u nastavi i samostalnost đaka te diferencijaciju i individualizaciju nastave.

U svetu, a i kod nas, se razvilo teško pregledno mnoštvo najrazličitijih organizacijskih modela koji su namenjeni podsticanju nadarenih.

Najizrazitija školska briga za nadarene je ona koja se manifestuje pre svega kao:

- a) Unutrašnja diferencijacija i individualizacija.
Tu je đacima posvećena posebna briga unutar regularnog nastavnog rada, a da pri tome nisu osetno vremenski i prostorno odvojeni iz matičnog razreda.
- b) Fleksibilna diferencijacija i individualizacija.
Kao i kod unutrašnje diferencijacije i ovde je đacima posvećena posebna briga u okviru regularne nastave i učenja, ali su povremeno uključeni u odvojene homogene grupe, sa dodatnim odnosno proširenim nastavnim sadržajima koji su prilagođeni nadarenosti.
- c) Spoljna diferencijacija.

Nadareni su potpuno i trajno odvojeni od ostalih đaka ili u posebnim razredima (streamnig) ili samo pri nekim nastavnim predmetima (setting).

Nabrojimo neke diferencirane mere koje na nadarene đake u nastavi deluju stimulatивно. Ako je ikako moguće, za te đake treba pripremiti posebna zaduženja (zadatke) i dodatne zadatke. Što više rada neka se odvija u grupama sa politematskim zadacima, gde dolazi do izražaja i intenzivnija saradnja sa ostalim članovima grupe kao pretpostavka za razvoj socijalne nadarenosti. Nadarenog đaka zaposlimo kao svog pomoćnika, npr. pri demonstraciji eksperimenata i sl. Posebnu brigu treba posvetiti domaćim zadacima. Zadaci koji zahtevaju od đaka istovrsne operacije i operacije koje se ponavljaju na jednakom prosečnom stepenu težine, nisu primerna osnova za podsticanje razvoja nadarenih đaka. Mnogi strani autori upozoravaju na moguće srednjoročne i dugoročne posledice premale zahtevnosti nastave.

Koncept obrazovnih aktivnosti izvan nastave se jasno odvaja od klasičnog učenja u nastavi. Takve institucije izvode svoj program po pravilu sa visokokvalitetnim stručnjacima, često univerzitetskim učiteljima, koji imaju poseban interes za rad sa nadarenim đacima, što između ostalog omogućava da toj populaciji mladih predstave svu širinu svoje struke te tako istovremeno obave važnu usmeravačko-savetničku funkciju.

Ta mogućnost predstavlja novi kvalitet koji omogućava upoznavanje metodologije naučnog istraživanja kroz praktični rad pri rešavanju izabраниh problema, individualan pristup pri uvođenju u eksperimentalne aktivnosti, razvoj kreativnih potencijala, individualne inicijative i originalna rešenja problema.

Specifičnost vanškolskog ubrzavanja razvoja nadarenih đaka je moguće u poređenju sa nastavom odrediti ovako:

- motivacijska osnova đaka se promeni zbog dobrovoljnog karaktera aktivnosti u slobodno vreme, gde je akcenat na interesima;
- đaci se mnogo intenzivnije angažuju za realizaciju zadataka koje su sebi sami postavili;
- kompleksnost programa predstavlja za nadarene izazov koji je drugačiji u poređenju sa običnim, veoma ograničenim parcijalnim zadacima u nastavi;
- u poređenju sa nastavom odnos između vlastitog i tuđeg odlučivanja zbog većeg manevarskog prostora (nema nastavnog plana) bitno se menja;
- na vanškolskom području se povećava udeo produktivnih i kreativnih aktivnosti đaka;
- možemo konstatovati intenzivnije socijalne odnose (vođa - đak, đak - đak, kolektiv - đak), te višu ravan kooperacije i komunikacije;
- obogaćeni programi omogućavaju saradnju vanjskih specijalista pri ubrzavanju razvoja nadarenih.

I na kraju, pitanje koje često sebi postavljamo: Da li nadarenom đaku treba nadaren učitelj? Ne, u tom procesu mogu raditi i učitelji koji nisu u grupi talentovanih, ali, naravno, moraju imati adekvatno i kvalitetno obrazovanje, te primerne karakterne osobine. Ipak, treba naglasiti da se na tom području može potvrditi samo učitelj koji svojom fluidnošću i fleksibilnošću shvati značaj heurističke strategije rada sa jako naglašenom kreativnom aktivnošću.

Literatura:

- Bezić, T. et al. (1998). Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Blažič et al. (2003). Nadarjeni med teorijo in prakso. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene.
- Blažič et al. (2003). Nadarjeni - izkoriščen ali prezrt potencial. Novo mesto: Visokošolsko središče.
- Davis, G.A., Rimm, S.B. (1998). Education of the Gifted and Talented, (4. ed.). Allyn and Bacon, A Viacom Company, USA.
- Feger, B., Prado T.M. (1998). Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt.
- Gailbraith, J. (1992). Vodič za nadarjene. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma. Ljubljana: Tangram.
- George, D. (1997). Nadarjeni otrok kot izziv. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Heller, K.A. (1995). Evaluation of programs for the gifted. Nurturing Talent. Assen: Van Gorcum.
- Holling, H., Kanning, U.P. (1999). Hochbegabung, Forschungsergebnisse und Foerdermoeglichkeiten. Bern: Hogrefe.

- Makarovič, J. (2003). Antropologija ustvarjalnosti. Ljubljana: Nova revija.
- Nadarjeni - stanje; problematika, razvojne možnosti. Društvo pedagoških delavcev Dolenjske, Pedagoška fakulteta Ljubljana, Republiški zavod za zaposlovanje, Novo mesto, 1994;
- Nadarjeni učenec v vzgojno-izobraževalnem procesu. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor, Maribor, 1997.

Marjan Blažič, PhD
Faculty of education
Ljubljana, Slovenia

DEVELOPMENT STRATEGY OF THE GIFTED AND TALENTED IN SLOVENIA

Abstract: The past twenty years have witnessed a new conception of giftedness. Concepts have been formed, which go beyond the original one-dimensional definition. Various concepts, models, and programmes for accelerating the development represent a necessary foundation for concrete pedagogical activities internally, in regular teaching and learning settings as well as externally, whereby work with gifted children and youth must be based on the principles of scientific and research climate within the framework of heuristic learning principles. There are quite contradictory views about the ways of stimulating the gifted. We distinguish between the measures that can be incorporated into the concept of regular lessons and those that can only be realized outside the classroom or other existing institutions. The author points out the numerous possibilities such as various concepts, programmes and individual measures that can be applied to stimulate the development of gifted children and youth. All these offer the gifted sufficient developmental encouragement, suitable subject matter and creative opportunities within as well as without the existing school system. The second part presents certain principles of the care for the gifted: it has to be offered at the right time, be equal for all, include as many gifted children with any kind of difficulties as possible, work with the gifted should not be performed at the cost of other pupils, and it has to be protected from any political involvement. Finally the basic models of care for the gifted are presented.

Descriptors: giftedness, talent, concepts, models, theory of giftedness, identification, accelerating development.

Prof.dr. Marijan Blazic
Faculté de Pédagogie
Ljubljana

STRATEGIE DU DEVELOPPEMENT DES DOUES ET DE CEUX QUI ONT DU TALENT EN SLOVENIE

Résumé: Les vingt dernière années nous sommes témoin de la nouvelle conception du don. On forme des concepts, qui dépassent la définition unidimensionnelle d'avant. Différents concepts, modèles et programmes pour l'accélération du développement représentent la base obligatoire des activités pédagogiques concrètes intérieurement, c'est à dire dans le cadre du travail et de l'enseignement régulier, et extérieurement aussi, tandis que le travail avec les enfants doués et les jeunes doit être fondé sur des principes du climat scientifique et de recherche dans le cadre des principes heuristiques du travail. Existents des points de vue contradictoires sur le mode de la stimulation des doués.

Nous faisons des différences entre les mesures qui peuvent être incluses dans le concept des cours réguliers et de ceux qui peuvent être réalisés uniquement en dehors des classes ou autres institutions existantes. L'auteur indique les nombreuses possibilités comme différents concepts, programmes et mesures individuelles qui peuvent être appliqués dans le but de la stimulation du développement des enfants et de la jeunesse. Tout cela offre aux doués un soutien suffisant du développement, l'objet correspondant et créent des conditions et dans le cadre et en dehors du système scolaire existant.

La deuxième partie du travail donne des principes définis concernant l'attention donnée aux doués: cela doit être réalisé à temps, doit être la même pour tous, inclure le maximum des doués avec le minimum de difficultés; le travail avec les doués ne doit pas être effectué au détriment des autres élèves, et doit être protégé de n'importe quel mélange de politique. A la fin sont présentés les modèles de base concernant l'attention donnée aux doués.

Mots clefs: don, talent, concepts, modèles, théorie du don, identification, développement accéléré.

Д-р, профессор Марьян Блажич
педагогический факультет,
университет г. Любляна (Словения)

Стратегия развития одаренных и талантливых в Словении

В последние два десятилетия мы являемся свидетелями развития новой концепции одаренности. Формируются теории, которые преодолевают первоначальное одномерное понимание одаренности. Различные теории, модели и программы ускоренного развития представляют собой обязательную основу конкретной педагогической деятельности как внутреннюю – в рамках обычного и дополнительного обучения, так и внешнюю, поскольку работа с одаренными детьми и молодежью должна основываться на принципах научной и исследовательской атмосферы в рамках эвристических принципов обучения. Существуют совершенно противоположные взгляды на способы стимулирования одаренных. Автор указывает на различия между мероприятиями, которые могут быть встроены в классно-урочную систему, и мероприятиями, которые могут быть реализованы исключительно во внешкольных программах. Автор выделяет многочисленные концепции, программы и индивидуальные формы работы, которые могут применяться для стимулирования развития одаренных детей и молодежи. В них содержатся необходимые стимулирующие компоненты для развития, соответствующие учебные дисциплины, что позволяет создавать условия для развития способностей как в рамках школьной системы, так и за ее пределами. Во второй части работы описаны принципы поддержки одаренных, которая должна оказываться своевременно, должна носить равноправный для всех характер, должна охватывать возможно большее число одаренных, которые должны получать ее без дополнительных трудностей; работа с одаренными учениками не должна вестись в ущерб интересам остальных учеников и должна быть защищена от политико-идеологического воздействия. В заключении представлены основные модели поддержки одаренных.

Ключевые слова и выражения: одаренность, талант, теории, модели, теория одаренности, идентификация, ускоренное развитие.

Prof. Dr. Marjan Blažič
Pädagogische Fakultät
Ljubljana

Strategie der Entwicklung von Begabten und Talenten in Slowenien

Zusammenfassung: In den letzten zwanzig Jahren sind wir Zeugen einer neuen Begabungskonzeption. Es werden neue Konzepte formiert, die die erste eindimensionale Definition übertreffen. Unterschiedliche Konzepte, Modelle und Programme für die Akzeleration der Entwicklung sind die unerläßliche Grundlage für konkrete pädagogische Aktivitäten intern, bzw. im Kreise des gewöhnlichen Lernens und Lehrens, aber auch extern, und die Arbeit mit begabten Kindern und Jugendlichen muß aber auf den Prinzipien der wissenschaftlichen und Forschungsklima im Rahmen der heuristischen Lernprinzipien gründen. Es bestehen total oposite Stellungnahmen in Beziehung zu Begabtenstimulierungsweisen. Wir unterscheiden zwischen Maßnahmen, die man in den gewöhnlichen Unterricht einbauen kann und denen, die nur außerhalb der Klasse oder anderen bestehenden Institutionen zu realisieren sind. Der Autor weist auf zahlreiche Möglichkeiten hin, wie unterschiedliche konzepte, Programme und individuelle Maßnahmen, die man anwenden kann, um die Entwicklung von begabten Kindern und Jugendlichen zu stimulieren. Sie bieten alle den Begabten genügend Anregung für die Entwicklung, den entsprechenden Gegenstand und kreieren Verhältnisse im und auch außerhalb des bestehenden Schulsystems. Der zweite Teil der Abhandlung bietet bestimmte Prinzipien der Sorge für die Begabten: sie muß rechtzeitig geboten werden, muß für alle gleich sein, muß möglichst viele Begabte mit möglichst wenig Schwierigkeiten einschließen; die Arbeit mit den Begabten sollte man nicht auf Kosten von anderen Schülern ausführen und sie muß von jedem Einmischen der Politik geschützt werden. Am Ende werden die Grundmodelle der Sorge für die Begabten vorgestellt.

Schlüsselwörter: Begabung, Talent, Konzepte, Modelle, Begabungstheorie, Identifikation, beschleunigte Entwicklung.

MOTIVACIJSKI PROCESI KAO DETERMINANTE U STRATEGIJI PODUČAVANJA DAROVITIH

Rezime: Vršeci analizu istraživanja motivacije u zadnjih nekoliko godina, može se uočiti da ona trpi dramatične promene. To je, svakako, rezultat kompleksnosti fenomena motivacije, ali najviše zbog pojava divergentnih teorijsko-istraživačkih iskustava autora. U tom kontekstu treba istaći da je interes motivacijskog fenomena pomaknut na socio-kognitivni pristup proučavanja (Dweck, 1989). Drugim rečima, naglašena je uloga kognitivnih posrednika, odnosno način kako deca konstruišu situaciju, interpretiraju događaje unutar situacija i procesiraju informacije. Tu se, svakako, mora priznati evidentan teorijski napredak proučavanja različitih motivacijskih komponenata. Ali, pretenzije ovog rada su da predstavi koliko teorijska saznanja i iskustva autora u proučavanju motivacije imaju praktičnih implikacija u školskoj praksi. Poznati autor Carol S. Dweck sa Sveučilišta u Illinoisu, na osnovu svojih i drugih istraživačkih iskustava, predstavlja adaptivne i maladaptivne motivacijske procese kao determinante učenja. Isti autor navodi istraživanja (Dweck i Reppucci, 1973; Nicholis, 1975; Diener i Dweck, 1978, 1980; Ames, 1994) kao primere adaptivnih i maladaptivnih obrazaca u sklopu ponašanja povezanih za postignućem. Njegovi pogledi su osnova za kreiranje i postavljanje određene strategije podučavanja u radu sa darovitim učenicima u homogenim grupama. Ovaj rad prikazuje ispitivanja koja smo izvršili u OŠ "Grigor Prličev"- Ohrid o tome na koji se način i kako u školskoj praksi manifestuju ovi adaptivni i maladaptivni motivacioni obrasci kod darovitih učenika. Za ostvarivanje tog cilja uzeli smo 25 darovitih učenika od četvrtog do osmog razreda koji su bili uključeni u ovo istraživanje. Istraživanje je pokazalo da motivacioni obrasci, određeni kao izazovi i velika istrajnost pred preprekama, su, čak, ispred sposobnosti kao determinante u postizanju cilja i rešavanja zadataka. Ovo je, svakako, još jedan dokaz da, pored velikih sposobnosti darovitih, I motivacione komponente su neizbežan uslov uspešnosti učenika.

Ključne reči: Adaptivni, maladaptivni motivacijski procesi.

Uvod

Sfera obrazovanja, kao globalan svetski proces sa svojom konzistentnom pedagoškom arhitekturom i interkorelativnom povezanošću, ima adekvatnu teorijsko-empirijsku fundiranost, a njen dugoročni cilj je omogućiti efikasan, funkcionalan i praktično aplikativan sistem znanja svakom pojedincu. Neosporna je konstatacija da segment obrazovanja danas doživljava svojevrjne konceptualne, sadržinsko-kurikularne, pedagoške i organizacione transformacije, kao rezultat društveno-političkih, ekonomskih, socio-kulturnih i drugih transformacija i promena. Polazeći od te globalne konstatacije, skoro svako društvo imperativno pred sebe postavlja cilj: pratiti smerove kretanja tih mnogostrukih transformacija i procesa, posebno u svojoj nacionalnoj obrazovnoj sferi. Pritom, ekspertske timovi u svim segmentima obrazovanja traže modele kako bi svoj obrazovni nacionalni koncept usaglasili sa savremenim svetskim i evropskim trendovima i tendencijama.

Danas možemo reći da kod eksperata u ovom domenu postoji relativan konsenzus za to da promene u sistemu obrazovanja ne idu u korak sa promenama u drugim segmentima u smislu njegove sadržinske i dinamičke dimenzije.

Te promene i transformacije implicitno produciraju promene u vaspitno-obrazovnoj sferi. Ako u tom kontekstu posmatramo status darovitih, onda možemo reći da su oni u zadnje vreme ciljna grupa koju eksperti nastoje uvesti, ili, barem, teorijski implementirati, u savremene zakonske regulative. Takav primer predstavlja "Nacionalna programa za razvoj obrazovanja R. Makedonija za osnovno obrazovanje 2005-2015." u kojoj je tretman darovitih učenika operacionalizovan u svim svojim segmentima.

Što se tiče tretmana darovitih, i u tom kontekstu uloge motivacijskih determinanata, nova sistemska i sadržinska rešenja su rezultat pre svega: kritičke analize vaspitno-obrazovnog sistema; analize nove inovativne projekcije drugih vaspitno-obrazovnih sistema; savremena naučna saznanja u oblasti obrazovanja i vaspitanja i preporuke i instrukcije naučnih i stručnih međunarodnih organizacija koje tretiraju razne probleme obrazovanja.

Može se reći da je problem motivacije i motivacijskih procesa u školskom učenju u pedagoškoj praksi i teoriji zanemaran. Kao razlog za to može se navesti veća preferencija interesa stručnjaka za proučavanje i funkciju kognitivnih faktora školskog učenja i podučavanja. Sa druge strane, motivacija se više posmatrala kao determinanta učenja koja ima pre svega posrednu ulogu, a ne kao pokretač i faktor uspešnosti u učenju. Sa razvojem različitih pedagoških i psiholoških disciplina i njihovim uticajem na proces učenja i podučavanja, danas se autori sve više okreću ka proučavanju motivacije, posebno unutrašnjih mehanizama motivacije, nego dosadašnjem pristupu spoljašnjim faktorima učenja koji su zauzimali veći interes posebno kod praktičara. Ako pokušamo napraviti jednu paralelu između pedagoškog odnosno didaktičkog objašnjenja motivacije i psihološkog poimanja motivacije u školskoj praksi, posebno kod darovitih, možemo uočiti razlike u ovim pristupima koje proizlaze iz fundamentalnosti njihovog cilja proučavanja. U ovom radu nije nam cilj elaborirati karakteristike ovih motivacijskih orijentacija, već dati jednu praktičnu opservaciju motivacijskih determinanata u učenju i podučavanju darovitih.

Problem

Polazeći od specifičnosti problematike u ovom istraživanju, postavili smo tri orijentaciona praktična problema koji imaju motivacijske komponente. To su:

- koje personalne osobine ličnosti darovitih učenika više utiču na postizanje većih uspeha;
- koje motivacione mehanizme preferiraju nastavnici pri podučavanju darovitih;
- kakva je opservacija darovitih učenika od strane nastavnika kao njihovog motivatora.

Odlučili smo se za ovakav praktični pristup u ispitivanju jer se više puta u školskoj praksi, kao i u nauci, postavlja pitanje interkorelativne veze između osobine ličnosti, kognitivnih faktora, kao i faktora socio-kulturne prirode. Sa druge strane, smatramo da je mišljenje nastavnika i učenika o raznim pitanjima motivacije veoma značajno i pruža nam orijentaciju kako treba kreirati motivacijski sistem u školskoj praksi kada se imaju u vidu daroviti učenici.

Metodologija istraživanja

Imajući u vidu da operacionalizacija ovih istraživačkih pitanja zahteva longitudinalni pristup koji je potpomognut spektrom psihodijagnostičkih instrumenata koji su u funkciji ispitivanja interkorelativnih veza između ovih varijabli, mi smo se odlučili ispitati samo praktične implikacije ovih pitanja. Za to smo konstruisali upitnik kojim smo hteli ispitati mišljenje i stavova nastavnika i darovitih učenika, imajući u vidu njihove intenzivne komunikacijske relacije. Upitnik je bio sastavljen od 15 pitanja koja su nudila mogućnosti ispitanicima iskazivanja načina motivacije, orijentacije u preferiranju motivacijskih procesa; reakcije na različite motivacijske mehanizme i druge.

Ispitivanjem je obuhvaćena grupa od 25 darovitih učenika (od kojih 14 muških i 11 ženskih) koji su bili prethodno testirani testom D-48, i baterijskih testova radi ispitivanja posebnih sposobnosti (numeričkih sposobnosti).

U ispitivanje je bilo uključeno i 30 nastavnika iz odeljenjske i razredne nastave koji su radili sa ovim darovitim učenicima. Nastavnike smo uključili jer smo hteli ispitati koje motivacijske mehanizme više preferiraju i kako oni utiču na darovite.

Nakon ispitivanja utvrdili smo intenzitet i procenat javljanja frekvencijskih odgovora kod različitih subjekata, koje ćemo reduciranom i modifikovanom verzijom prikazati.

Rezultati istraživanja

Grupa pitanja koja su se odnosila na prvi istraživački problem ukazuje na sledeće: čak 67,5% nastavnika smatraju da je za uspeh darovitih značajana njihova opšta inteligencija; 73,7% nastavnika smatraju da je posvećivanje zadatku ono što darovite razlikuje od "drugih"; 81% smatraju da je motivacija među najznačajnijim faktorima uspeha.

Grupa pitanja koja proizlaze iz drugog istraživačkog problema ukazuje na to da nastavnici preferiraju samo verbalne i numeričke motivacione mehanizme (reči i ocene) u podučavanju darovitih.

Grupa pitanja koja proizlaze iz trećeg istraživačkog problema govori o sledećem: 65,4% učenika smatra da su nastavnici veoma dobri motivatori; 23% učenika misle da su nastavnici dobri motivatori; 8,1% učenika smatra da su nastavnici nedovoljno dobri motivatori, a samo 3,5% smatra da ih nastavnici uopšte ne motiviraju u radu.

Što se tiče pitanja koliko učenici smatraju da su nastavnici značajni u procesu njihove motivacije, oni su odgovorili na sledeći način: 75% učenika misli da su nastavnici najznačajniji motivacioni faktori za uspeh darovitih, 18% smatra da su značajni faktor, 5% malo značajni faktor motivacije i 2% uopšte ne značajan faktor motivacije

Iz analize istraživačkih rezultata nastavnika i darovitih učenika može se uočiti da su sam proces motivacije, kao i motivacioni mehanizmi, najznačajniji faktor koji utiče na uspeh darovitih učenika. To znači da, i pored posedovanja opštih intelektualnih sposobnosti, motivacija je veoma važan uslov koji determinira onaj bazični, a to su sposobnosti darovitih.

U našoj školskoj praksi, kao što smo uočili iz rezultata istraživanja, nastavnici ne koriste druge motivacione mehanizme osim reči i ocena, koji bi darovite stimulisali da postižu bolje rezultate.

Ono što je posebno značajno u ovom istraživanju je to da najveći broj darovitih učenika smatra da su nastavnici veoma dobri motivatori u radu sa njima. Sa druge strane,

čak 75% darovitih učenika misli da su nastavnici najznačajniji faktor motivacije, što treba posebno respektovati i ukazuje na značaj nastavnika u tim relacijama.

Zaključak

U ovom delu se moramo ograničiti u definisanju nekih visokih empirijskih zaključaka zbog nedovoljno visokog procenta broja istraživanja, metodoloških problema istraživanja i postupaka, širokog spektra psihodijagnostičkih instrumenata itd. Ali, ipak rezultati koje smo dobili u ovom istraživanju daju neke praktične orijentacije koje možemo generalizovati u nekoliko konstatacija koje se odnose na školu, nastavnike i darovite učenike.

Škola mora darovitim učenicima omogućiti veći spektar motivacijskih mehanizama koji imaju za cilj omogućiti dugoročne psihološke beneficije.

Nastavnici treba u školi da pronalaze i primenjuju i druge motivacione mehanizme osim reči i ocena kao jedinih motivacionih mehanizama.

Škola i nastavnici treba da više stimulišu i razvijaju unutrašnje mehanizme motivacije.

Na kraju, navešćemo instrukcije (Stojakovića, 1985:116) koje su u funkciji razvoja unutrašnjih mehanizama u učenju koje se odnose na to da treba omogućiti učenicima da što češće dožive uspeh i radost u radu jer će tako stvoriti vlastiti izvor potkrepljavanje (samopotrepljivanje), kao i stvoriti uslove u kojima učenik može da vrši samokontrolu i samoprocenu svoga rada i da je svestan krajnjih ciljeva kojima teži.

Imajući u vidu da su nastavnici, po rečima darovitih, najznačajniji faktor motivacije, njih treba kontinuirano educirati u smislu upoznavanja profila ličnosti darovitih. Strategija podučavanja darovitih se mora kreirati na osnovu njihovih personalnih karakteristika koje dinamiziraju i održavaju njihov motivacioni balans. Svi ovi teorijski i empirijski nalazi i saznanja su u funkciji poboljšanja i inoviranja motivacijskih procesa u školskoj praksi koji su u funkciji razvoja darovitosti.

Literatura:

- Atkinson, J.W., Raynor J.O. (1977) *Motivation and Achievement*, Washington D.C. Winston and Sons.
- Kevereski, Lj. (2000) *Kako da gi prepoznaeme nadarenite i talentiranite učenici*, Motivacija na nadarenite učenici, NIRO "Prosveten rabotnik", Skopje.
- Kevereski, Lj. (2002): *New Strategic Orientacion of the Treatment of Gifted and Talented Students in the Republic of Macedonia*, Prosedings of the NATO Advanced Research Workshop on Science Education: Talent recruitment and Public Understanding, Budapest, Hungary.
- Kevereski, Lj.: (2004) *Teaching and Learning about Europe*, Educational system in Republic of Macedonia and teaching and learning about Europe Seminarin Cooperation with Federal Agenci for Civic education, Bad Urach , Germany, Strasbourg, France.
- Maslov, A. (1982) *Motivacija i ličnost*, Beograd.
- Marentić-Požarnik, B. (1998) *Psihologija učenja in pouka*, DZS, Ljubljana.
- Palekčić, M. (1985) *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*, "SVETLOST"- Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo.
- Stojaković, P. (1985) *Psihološki problemi instrukcije o učenja u nastavi*, "SVETLOST"- Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo.
- Ferbežer, I. (2002) *Celovitost nadarjenosti*, EDUCA, Nova Gorica, R. Slovenija.
- Ferbežer, I. (2002) *Darovitost*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.

Ljupco Kevereski, PhD
Primary School “Grigor Prlicev”
Ohrid
Macedonia

Motivational Processes as Determinants in the Teaching Strategy of the Gifted

Abstract: Analyzing motivation research in recent years, it can be noticed that they have undergone dramatic changes. This is certainly a result of complexity of motivation phenomenon, but most of all, it has come about due to occurrences of divergent theoretical-research experiences of authors. In this context it should be pointed to the fact that the interest in motivational phenomenon has moved to socio-cognitive research approach (Dweck, 1989). In other words, the role of cognitive mediators has been emphasized, i.e. the way in which children construe a situation, interpret events within situations and process information. Undoubtedly, an evident theoretical advancement has to be acknowledged in the research of various motivational components. However, the attempt of the paper is to represent to what an extent theoretical knowledge and experience of authors actually have practical implications in school practice. Well-known author Carol S. Dweck from Illinois University represents adaptive and maladaptive motivational processes as determinants of learning according to his own, as well as to research experience of others. The same author cites the research (Dweck and Reppucci, 1973; Nicholis, 1975; Diener and Dweck, 1978, 1980; Ames, 1994) as examples of adaptive and maladaptive patterns in the behaviour related to achievement. Their views are the basis of creating and setting certain strategy of teaching in the work with gifted pupils in homogenous groups. The paper represents a research undertaken in the primary school “Grigor Prlicev” in Ohrid, dealing with how these adaptive and maladaptive motivational patterns in gifted pupils are manifested in school practice. 25 gifted students from the fourth to the eighth grade were involved in the research. The research has shown that motivational patterns, determined as challenge and great persistence in front of obstacles are even ahead of ability as a determinant in achieving a goal or problem solving. This is, certainly, one more proof, that, apart from great abilities of the gifted, motivational components are inevitable conditions of pupils' success.

Key words: adaptive, maladaptive motivational processes.

Д-р Люпчо Кеверески
Основная школа имени Григора Прличева,
Охрид (Македония)

Мотивационные процессы как детерминанты в стратегии обучения одаренных

Анализируя проводимые в последние годы исследования мотивации, автор статьи указывает на изменения в подходах к исследованию. Это результат, с одной стороны, сложности самого феномена мотивации, а с другой – появления новых теоретических исследований, которые выявляют резкие расхождения в позициях их авторов. В этом контексте указывается, что исследования мотивационного феномена в настоящее время проводятся на основе социально-когнитивного подхода, принципы которого разработал Carol S. Dweck (Иллинойс). Иными словами, выделяется роль когнитивного фактора, точнее, исследуются способы, с помощью которых дети конструируют ситуацию, интерпретируют события внутри ситуации и воспринимают и передают информацию. Данный подход свидетельствует о очевидном теоретическом прогрессе в изучении различных мотивационных компонентов. Целью автора статьи является показать, в какой мере теоретические исследования и их результаты могут быть применены в школьной практике. Автор сообщает об исследовании, которое проводилось в основной школе им. Григора Прличева, и его результатах, показавших, что, кроме способностей, которыми наделены одаренные ученики, непременным условием успешности учащихся является наличие мотивационного компонента.

Ключевые слова и выражения: способности, одаренные, исследование, школьная практика, социо-когнитивный подход, мотивация, детерминанты, успех.

Dr. Ljupčo Kevereski
Grundschule «Grigor Prličev»
Ohrid
Mazedonien

Motivationsprozesse als Determinanten in der Strategie des Begabtenlehrens

Zusammenfassung: Indem man die Motivationsforschung in den letzten Jahren analysiert, kann man bemerken, daß sie dramatische Veränderungen erlebt hat. Das resultiert auf jedem Fall aus der Komplexität des Motivationsphänomens, aber am meisten aus divergenten Theoretisch-forschungserfahrungen der Autoren. In diesem Zusammenhang sollte man betonen, daß das Interesse des Motivationsphänomens auf die sozio-kognitive Seite (Dweck, 1989) verlegt wurde. Mit anderen Worten gesagt, betont man die Rolle der kognitiven Vermittler, bzw. die Art wie die Kinder Situation konstruieren, die Geschehenisse der Situation interpretieren und Informationen prozessieren. Da muß man auf jeden Fall einen evidenten Fortschritt der Theorie in der Forschung von unterschiedlichen Motivationskomponenten. Aber, diese Abhandlung präntendiert vorzustellen, wie viele praktische Implikationen in der Schulpraxis theoretische Erkenntnisse und Erfahrungen des Autors bei der Motivationsforschung haben. Der bekannte Forscher Carol S. Dweck von der Universität in Ilinois stellt auf Grund seiner und der Forschungserfahrungen anderer Forscher adaptive und maladaptive Motivationsprozesse als Determinanten des Lernens vor. Derselbe autor erwähnt Forschungen (Dweck und Reppucci, 1973; Nicholis, 1975; Diener und Dweck, 1978, 1980; Ames, 1994) als Beispiele von adaptiven und maladaptiven Schemen im Zusammenhang der mit Erreichungen verbundenen Verhalten. Seine Stellungnahmen bilden die Grundlage für das Kreiren und Aufstellen einer bestimmten Lehrstrategie bei der Arbeit mit begabten Schülern in homogenen Gruppen. Diese Abhandlung stellt Forschungen, die in der Grundschule „Grigor Prličev“ – Ohrid durchgeführt wurden, vor, darüber auf welche Weise und wie sich in der Schulpraxis diese adaptive und maladaptive Motivations-schemen bei begabten Schülern manifestieren. Für das Erreichen dieses Ziels wählten wir 25 begabten Schüler von der vierten bis zu der achten Klasse. Die Untersuchung zeigte, daß Motivationsschemen, die als Herausforderungen und große Ausdauer vor den Hindernissen bestimmt wurden, sogar vor den Fähigkeiten als Determinante beim Erzielen und Lösen der Aufgabe stehen. Das ist, auf jedem Fall, noch ein Beweis dafür, daß neben großen Fähigkeiten der Begabten auch Motivationskomponenten eine unvermeidbare Bedingung für den Erfolg des Schülers vorstellen.

Schlüsselwörter: adaptive, maladaptive Motivationsprozesse.



dr Aurel A. Božin

Učiteljski fakultet –
Nastavno odeljenje u Vršcu i
Viša škola za obrazovanje vaspitača
Vršac

UDK: 371.95
ISSN 1820-1911, 10 (2004), p. 27-35

POZITIVNA PSIHOLOGIJA I DAROVITOST

Rezime: U savremenoj psihologiji se sve više afirmiše jedna nova teorijska orijentacija koju su njeni pokretači nazvali "pozitivna psihologija" (engl. *positive psychology*). Nadovezujući se na neka ranija strujanja u psihologiji i drugim naukama o čoveku kao što je humanistička psihologija, jedan od najvažnijih zadataka ove nove orijentacije se sastoji u potvrđivanju pozitivnog ljudskog iskustva i karakteristika na nivou pojedinca i grupe. Ta pozitivna iskustva, odnosno karakteristike pojedinaca i grupa uključuju i neka koja su veoma značajna za razvoj i kreativno ispoljavanje darovitosti: subjektivno blagostanje, nada i optimizam, istrajnost, originalnost, talenat, mudrost i dr. Nakon prikaza nastanka i posebnosti pozitivne psihologije, autor razmatra moguće posledice po teoriju i istraživanje pojave darovitosti prelaskom sa eksplicitnog shvatanja ove pojave kao devijacije u pozitivnom smislu, na njeno poimanje kao kompleksa pozitivnih karakteristika i iskustava (nekih) pojedinaca.

Ključne reči i sintagme: teorijska orijentacija, pozitivna psihologija, humanistička psihologija, pozitivna iskustva, pozitivne karakteristike, darovitost.

Darovitost je tema koja se provlači tokom više od jednog veka empirijske i eksperimentalne psihologije, a smatra se da je do II svetskog rata jedna od tri "misije" psihologije bila identifikacija i podsticanje darovitosti (Seligman, 1998a; Seligman & Czikszentmihalyi, 2000)¹. Drugi svetski rat, u kojem je uništeno mnogo života, nasilno promenjen tok života mnogih ljudi i u kojem su brojni pojedinci ozbiljno traumatizovani ili, čak, mentalno oboleli, doveo je do usredsređivanja na patologiju i popravljavanje nastale štete, dok su čovekova pozitivna svojstva gotovo potpuno zapostavljena. Na taj način psihologija je umnogome postala neka vrsta "viktimologije" (Seligmann, 1998a; Seligman & Czikszentmihalyi, 2000), a domeni kao što su darovitost, kreativnost, sreća ili optimalno ljudsko iskustvo – marginalna područja istraživanja.

Poslednjih decenija XX veka, a naročito tokom devedesetih godina tog veka, u Sjedinjenim Državama i nekim drugim zemljama, uključujući i našu zemlju, pojavio se niz radova o problemima koji su relativno nepoznati tradicionalnoj psihologiji: reč je o nadi, zadovoljstvu životom, želji, sreći, subjektivnom blagostanju, mudrosti, optimalnom iskustvu, izvrsnosti itd. (v., npr., Korner, 1970; Gruber, 1986; Argyle, 1987/2001; Lee, Seccombe, & Shehan, 1991; Scheier, & Carver, 1993; Diener & Diener, 1995; Diener & Fujita, 1995; Božin, 1996; Staudinger & Baltes, 1996; King, & Broyles, 1997). U želji da se svemu tome da jedna šira teorijska osnova, na samom početku ovog milenijuma se formuliše jedna nova teorijska orijentacija koju su njeni inicijatori, istaknuti američki psiholozi Martin Seligman (Martin E.P. Seligman) i Mihajli Čikszentmihajli (Mihaly

¹ Ostale dve su bile "izlečenje mentalne bolesti" i rad na poboljšanju života "svih ljudi" (Seligman & Czikszentmihalyi, 2000: 5; Seligmann, 1998a).

Csikszentmihalyi) nazvali *pozitivna psihologija* (positive psychology). U ovom radu ćemo se uglavnom pozivati na formulacije pomenutih američkih psihologa iz uvodnog članka (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) temata posvećenog pozitivnoj psihologiji koji su oni priredili za "milenijumski broj" *American Psychologist*-a, prestižnog časopisa Američke psihološke asocijacije.

Cilj ove nove teorijske orijentacije je trostruk: 1) *prelazak sa popravljanja* (lečenja) *ljudi na konstruisanje njihovih pozitivnih karakteristika*; 2) *validacija pozitivnog iskustva*, kako na nivou *pojedince*, tako i na nivou *grupe*; 3) *prevencija*, zasnovana na saznanju da najznačajniji koraci u tom pravcu nisu učinjeni polazeći od modela bolesti i korekcije slabosti čoveka, već od orijentacije na sistematsko konstruisanje njegovih kompetencija (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Zlate, 2001; up., takođe, Antonovsky, 1987).

Područje pozitivne psihologije uključuje tri nivoa: subjektivni, individualni i grupni. Prvi, *subjektivni* nivo tiče se naših pozitivnih iskustava u prošlosti (osećanje blagostanja /well-being/, zadovoljstva /contentment/ i zadovoljenosti /satisfaction/), sadašnjosti (tok /flow/ i sreća) i u odnosu na budućnost (nada i optimizam). Na drugom, *individualnom* nivou, područje pozitivne psihologije odnosi se na pozitivne crte kao što su, na primer, sposobnost da se voli, hrabrost, veština u saobraćanju s drugima, estetski senzibilitet, istrajnost, oprostaj, originalnost, duhovnost, veliki talenat, mudrost. Konačno, na *grupnom* nivou to područje odnosi se na "građanske vrline i institucije koje pokreću pojedince da budu bolji građani (toward better citizenship)" (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 5). Primeri takvih vrlina su odgovornost, altruizam, umerenost, tolerancija i radni moral (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Iz radova uključenih u temat se, pak, vidi da primeri takvih institucija mogu biti religija (Myers, 2000) i porodica (Winner, 2000).

Šesnaest priloga istaknutih autora srednje i starije generacije koji dolaze odmah iza uvodnog rada Seligmana i Čikszentmihalyija ekspliciraju tematiku pozitivne psihologije i sažeto prikazuju rezultate dosadašnjih istraživanja i teorijskih shvatanja te tematike. Opšte uzev, po Seligmanu i Čikszentmihalyiju, ti prilozii se odnose na tri glavne teme: a) *pozitivno iskustvo* (subjektivno blagostanje, optimalno iskustvo, optimizam, sreća, samoodređenje /self-determination/, pozitivne emocije i telesno zdravlje); b) *pozitivne osobine ličnosti* (samoodređenje, mudrost, "zrele odbrane" i "izuzetno postignuće" tj. kretivnost i talenat); c) *društveni kontekst* u kom nastaju pozitivna iskustva i formiraju se pozitivne ličnosti, od "evolucionog miljea" do društvenih odnosa, kulturnih normi i porodice.

Pored priznanja da prilozii koje su oni uključili u temat predstavljaju značajan doprinos pozitivnoj psihologiji, Seligman i Čikszentmihalyiji ističu "velike praznine u znanju" koje ti prilozii iznose na videlo. Stoga oni predviđaju da će u narednom periodu psihologe ove orijentaciji preokupirati sledećih devet "velikih problema": 1) "proračun blagostanja" (npr. odnos između trenutnih iskustava sreće i dugotrajnog osećanja blagostanja); 2) razvoj pozitivnosti (npr. uslovi iz detinjstva koji doprinose sreći i blagostanju u kasnijim fazama života); 3) "neuroscience" i naslednost (npr. neurohemijski i anatomski korelati "toka", dobrog raspoloženja, realizma, hrabrosti, racionalnog i fleksibilnog mišljenja itd., odnosno doprinos nasleda pozitivnim iskustvima i

karakteristikama čoveka); 4) radost naspram zadovoljstva (polazeći od razlike između zadovoljstva usled zadovoljenja homeostatičkih potreba kao što su glad ili seks s jedne, odnosno radosti kao iskustva koje nastaje probijanjem granica homeostaze prilikom aktivnosti kao što su dobro delo ili podsticajan razgovor s druge strane, postavlja se npr. pitanje zašto se većina ljudi u situaciji izbora, pre odlučuju za zadovoljstvo nego za radost²); 5) kolektivno blagostanje (npr. pitanje "ravnoteže" tj. odnosa između individualnog i kolektivnog blagostanja); 6) autentičnost (npr. preispitivanje uobičajene implicitne pretpostavke u društvenim naukama da su negativne crte autentične, odnosno da pozitivne crte proizilaze iz negativnih i da su one kompenzacionog ili možda, čak, i neautentičnog karaktera); 7) mogućnost ublažavanja (buffering) negativnih posledica (npr. mogućnost primene tehnika formiranja pozitivnih osobina u terapiji i, naročito, prevenciji duševnih poremećaja)³; 8) deskriptivni ili preskriptivni karakter discipline (drugim rečima, rešavanje dileme da li pozitivna psihologija treba da bude samo deskriptivna i da se ne izjašnjava u pogledu "poželjnosti različitih tokova života", ili da postane preskriptivna kao i klinička psihologija); i 9) realizam (radi se pre svega o tome da li neko može, živeći u svetu koji je prepun velikih nevolja i nesreća, istovremeno da bude optimista i srećan, ali i realan čovek).

Mada ne osporavaju vrednost negativnih emocija za opstanak, predstavnici ove orijentacije ističu mogućnost da smo neosteljivi na adaptivnu vrednost pozitivnih emocija i da mi uzimamo kao nešto što se podrazumeva izvestan stepen nade, ljubavi, radosti, poverenja itd. Naime, to su "fundamentalni uslovi postojanja", preduslovi prevladavanja teškoća sa kojima se suočavamo. Usled toga, primera radi, nema lečenja depresije ako istovremeno ne postoje i pozitivni razlozi da se živi (Seligman & Czikszentmihalyi, 2000).

* * *

Sličnost između ove orijentacije i *humanističke psihologije* koju su šezdesetih godina lansirali Abraham K. Maslov (Maslow), Karl Rodžers (Carl Rogers), Šarlota Biler (Charlotte Bühler) i drugi kao "treću silu" u psihologiji (pored bihejviorizma i psihoanalize) je upadljiva. Budući da ovde nije mesto da se upustimo u sistematsko razmatranje sličnosti i razlika između već nekoliko decenija prisutne humanističke i nedavno artikulisane pozitivne orijentacije u psihologiji, ukazaćemo samo na neke od njih. U pomenutom uvodnom radu, u delu u kom najpre Seligman, a zatim i Čikszentmihalyi navode neke kritične događaje i iskusstva koja su ih navela da uviđaju potrebu za pozitivnom psihologijom, Čikszentmihalyi, između ostalog, kaže: "U ljudskom ponašanju, najviše intrigira ne ono što je prosečno, već neverovatno. [...] na vrhuncu svoje bihejviorističke faze, psihologija se predavala kao da je grana statističke mehanike. Od tada, borio sam se da pomirim spojene imperativne koje bi nauka o ljudskim bićima trebalo da uključuje: da razume ono što *jeste* i ono što *bi moglo da bude*" (Seligman & Czikszentmihalyi, 2000: 7). U jednom intervjuu, u povodu odnosa humanističke psihologije prema bihejviorizmu, A. Maslov je rekao sledeće: "Humanistička psihologija koju ja izgrađujem ... jeste širi filozofski, teorijski i metodološki sklop koji uključuje celu

² Specifično, Seligman i Čikszentmihalyi se dalje pitaju zašto se mi odlučujemo da gledamo televiziju, a ne da čitamo neku podsticajnu knjigu, iako znamo da smo tokom gledanja televizije obično u stanju "blage disforije, dok će knjiga proizvesti tok" (Seligman & Czikszentmihalyi, 2000).

³ Npr. tehnika formiranja optimizma u prevenciji depresije.

pozitivističku psihologiju. Ne odbacuje je." Na to je Maslovljev sabesednik V. Frik (Frick) primetio: 'Ona je usvaja i bolje je teorijski upotrebljava?' - 'Tačno', prihvatio je Maslov" (Popović, 1982: 12). Nešto dalje, takođe u povodu Maslovljevog odnosa prema biheviorizmu, Boško V. Popović (1982: 13) piše: "Zamerke biheviorizmu nalazimo i u Maslovljevom stavu da se proučavanjem 'prosečnog', pomoću statističkih postupaka, ne dobija mnogo. Jer, na taj način se doznaje samo ono što 'jeste', a ne i ono što 'može' ili bi 'trebalo' da bude." Iz prethodnih citata, kao i iz do sada rečenog o pozitivnoj psihologiji, možemo zaključiti da je za humanističku i pozitivnu psihologiju zajedničko stremljenje ka integraciji i eventualnoj boljoj interpretaciji dosadašnjih pozitivnih saznanja, a ne njihovo negiranje. Nadalje, Čiksentmihalji danas smatra, kao i Maslov pre nekoliko decenija, da ne treba proučavati samo ono što čovek jeste već i ono što bi mogao biti. Pri tome, naravno, obojica imaju u vidu pozitivne ljudske potencijale. Maslov je, da se podsetimo, 1962. godine okupio izvestan broj istomišljenika koji su, između ostalog, na prvo mesto stavljali "takve isključivo ljudske odlike kao što su izbiranje, stvaralaštvo, vrednovanje, samoostvarenje" (Popović, 1982: 30), a verovatno da bi se oni bar u načelu složili sa njegovom listom "Problemi koje rađa *pozitivan pristup psihologiji*" (Dodatak A njegove knjige "Motivacija i ličnost"; kurziv A.B.). U tom dodatku se on, između ostalog, pita: "Zašto se pedagoška psihologija toliko mnogo bavi sredstvima, tj. ocenama, priznanjima, rangovima, disciplinom umesto krajnjim ciljevima, tj. mudročću, razmevanjem, dobrim rasuđivanjem, dobrim ukusom" (Maslov, 1982: 310). Sem toga, kao probleme koji nam se nameću prihvatanjem pozitivnog prisupa psihologiji, tj. pozitivne orijentacije u psihologiji, navodi i "pozitivne emocije, tj. sreća, spokojstvo, vedrina, duševni mir, zadovoljstvo", odnosno iskustva kao što su "ekstaza, ushićenost, oduševljenje, razdraganost, dobro raspoloženje, euforija, dobro osećanje, mističan doživljaj, doživljaj političkog i religijskog preobražaja, emocije prouzrokovane orgazmom" (Maslov, 1982: 311). Sa svoje strane, Karl Rodžers (1985: 149), psiholog koji je, pored Maslova, svakako bio jedan od najistaknutijih predstavnika humanističke psihologije, ističe, između ostalog, "kreativnost kao element dobrog života". Očigledno, pozitivna iskustva o kojima govore, kao što smo videli, predstavnici pozitivne psihologije, umnogome se mogu shvatiti kao reaktualizacija problema koje su pre nekoliko decenija isticali humanistički orijentisani psiholozi, odnosno spisak iskustava i problema pozitivno orijentisanih psihologa se može plodotvorno dopuniti nekim stavkama sa liste njihovih humanističkih prethodnika. Na kraju, rezimirajući ovu prilično nesistematičnu, kratku analizu sličnosti između humanističke i pozitivne psihologije, možemo reći da su humanistička i pozitivna usmerenost značajne odlike obeju pomenutih psihologija, s tim što bi se razlika – umnogome uslovljena razlikama u aktuelnom društveno-istorijskom i kulturnom kontekstu kao i stanjem u psihološkoj nauci i srodnim disciplinama – sastojala pre svega u eksplicitnom težištu bilo na prvoj (humanistička psihologija) ili drugoj od tih usmerenosti (pozitivna psihologija).

Imajući sve to u vidu svakako da ne iznenađuje mišljenje nekih kritičara da pozitivna psihologija ne donosi ništa bitno novo u odnosu na humanističku psihologiju (Zlate, 2001) koja je, svojevremeno, otvorila jednu zbilja novu perspektivu i imala veliki uticaj na širu kulturu. To, naravno, nedvosmisleno priznaju i rodonačelnici pozitivne psihologije, Seligman i Čiksentmihalji (Seligman & Czikszentmihalyi, 2000). Međutim, svojim usredsređivanjem na "eksplikativno-interpretativni aspekt problema" (Zlate, 2001), humanistička psihologija nije podstakla značajnija empirijska istraživanja i obezbedila odgovarajuću empirijsku argumentaciju teorijskih stavova, njihovog daljeg

razvijanja itd., već je iznedrila "bezbroy terapeutskih pokreta za samopomoć", od kojih su neki suviše individualistički orijentisani i ne vode računa o "kolektivnom blagostanju" (Seligman & Czikszentmihalyi, 2000). Poučeni tim iskustvom, pozitivno orijentisani psiholozi već na početku u svoj program unose empirijsko istraživanje pomenutih tema i problema i odmah teže da teorijski osmisle i šire interpretiraju impozantnu empirijsku građu koja je, u međuvremenu – moramo priznati, bar delom inspirisana i shvatanjima humanističkih psihologa – prikupljena. Nedovoljna artikulisanost pojedinih aspekata u poređenju sa nekim drugim orijentacijama ili "sistemima" u psihologiji, uključujući i humanističku, bila bi mana ali i činilac koji uvećava njenu privlačnost⁴ i čini da se ona doživljava kao nešto novo, primereno duhu vremena, senzibilitetu i očekivanjima savremenog čoveka.

Prilikom očekivane dalje elaboracije i specifikacije načela pozitivne psihologije, odnosno kritičkog ispitivanja ove nove orijentacije svakako da će posebno mesto zauzimati njen odnos prema humanističkoj psihologiji tj. humanističkoj orijentaciji u psihologiji. To važi i za odnos pozitivne psihologije prema nekim drugim pretečama, od kojih ovde pominjemo samo dva: salutogenu orijentaciju koju je, krajem šezdesetih i tokom osamdesetih godina prošlog veka, na području istraživanja stresa razvijao Aron Antonovski (Antonovsky, 1987; v. takođe: Božin, 2001) i razvojna psihologija celokupnog života (Life-Span Developmental Psychology) koja se sve više afirmiše počev od sedamdesetih godina naovamo (Baltes, 1990; Baltes, Staudinger, & Lindenberger, 1999; v. takođe Božin, /u štampi/).

* * *

U kojoj meri će se pojava pozitivne psihologije odraziti na istraživanja darovitosti ostaje da se vidi, ali je činjenica da ta orijentacija predstavlja neposredni širi okvir za ta istraživanja; da ona omogućava psihologiji darovitosti da postane područje istraživanja koje više nije od marginalnog značaja; da ona može dati značajan impuls istraživanjima na području psihologije darovitosti jer omogućava sagledavanje starih problema iz jedne nove, eksplicitno drugačije perspektive itd.

U dosadašnjim istraživanjima darovitosti korišćeni su razni metodi. U longitudinalnim (prospektivnim) istraživanjima imamo mogućnost da obavljamo različita merenja ali, nažalost, gotovo nikad do sada nismo bili te sreće da u uzorku imamo pojedince koji daju zbilja izuzetne rezultate. Retrospektivna istraživanja, u koja možemo uključiti takve pojedince, omogućavaju nam samo približnu rekonstrukciju prošlosti tj. dotadašnjeg razvoja, pri čemu se moramo odreći mogućnosti merenja.

Dosadašnja istraživanja se, povrh toga, sastoje bilo u intenzivnom proučavanju manjeg broja (ili, čak, samo jednog) darovitog pojedinca ili nužno ekstenzivnijeg proučavanja većeg broja darovitih (nekad i više hiljada njih). Očigledno, reč je o klasičnom idiografskom naspram nomotetičkom pristupu ili o nekoj od kombinacija tih pristupa. Jasna teorijska usmerenost i konvergencija rezultata dobijenih različitim metodima su, svakako, dokaz da smo na dobrom putu i na ovom kao i na mnogim drugim područjima naučne delatnosti. Evo i nekih novijih primera istraživanja na ovom području.

⁴ Up. Baucal, A. (1997).

Hauard Gardner (2001) je, polazeći od svoje teorije o višestrukim inteligencijama, tokom više godina intenzivno proučavao biografije sedam izuzetnih stvaralaca, od koji je svaki izabran kao osoba koja bi predstavljala veoma visok stepen razvoja jedne od tih inteligencija: 1) pesnik Tomas Eliot za jezičku inteligenciju; 2) fizičar Albert Ajnštajn za logičko-matematičku; 3) kompozitor Igor Stravinski za muzičku inteligenciju; 4) slikar Pablo Pikaso za vizuelno-prostornu; 5) balerina i koreograf Marta Grejem za telesno-kinestezičku inteligenciju; 6) političar Mahatma Gandi za interpersonalnu inteligenciju; i 7) psihijatar i psiholog Sigmund Frojd za intrapersonalnu inteligenciju. Naravno, svi su oni imali veoma razvijene i neke druge oblike inteligencije pored navedenog, ali i slabosti; na primer, Frojd je mrzeo muziku.

Iz obilja veoma značajnih nalaza navešćemo samo neke od najzanimljivijih: svi su oni rasli u porodicama koje su bile relativno stabilne, u kojima su bili okruženi ljubavlju i toplinom i u kojima se od njih tražilo da budu veliki i disciplinovani radnici. Nadalje, oni su se međusobno razlikovali veoma mnogo u kognitivnom pogledu, ali su im "konfiguracije ličnosti bile iznedađujuće slične i teške" (Gardner, 2001: 135). Svi oni su bili izuzetno ambiciozni, veliki radnici, neosteljivi, to jest sa godinama su postajali sve neosteljiviji na sve, izuzev na kritike upućene njima. Svi oni su bili svesni onoga što Čiksentmihalji naziva "poljem" to jest grupe pojedinaca koji vrednuju druge u domenu – kritičari, vlasnici galerija, istaknuti stručnjaci, sudije itd. Međutim, sa godinama, oni su postajali vrlo nezgodne i neprijatne osobe. Pikasu je, na primer, po svoj prilici činilo sadističko zadovoljstvo da stvara neprijatnosti drugima. Štaviše, Gandi, koji je bio u ljubavi sa celim čovečanstvom, u odnosima sa onima iz njegove neposredne okoline bio je veoma težak čovek – ističe Gardner. Konačno, navedimo i to da je od ovih sedmoro samo Pikaso bio čudo od deteta (Wunderkind) koji je kao dečak crtao bolje od svog oca akademskog slikara.⁵ Za sve ostale, ni sa 20 godina se ne bi moglo sa sigurnošću predvideti šta će biti od njih, ali su zato postali veliki radnici, ambiciozni pojedinci koji su se opredelili za određen domen i koji su praktično živeli za svoj rad: oni su bili opsednuti svojim poslom i sa godinama ništa drugo im nije bilo važno. Naravno, takav čovek može veoma mnogo da frustrira druge oko sebe.

S druge strane, rezultati istraživanja na velikom broju muzičara, sportista, plesača itd. ukazuju na to da se najviši nivoi postignuća u raznim oblastima postižu nakon najmanje 10 godina svakodnevnog ciljanog, skoncentrisanog i intenzivnog vežbanja (*deliberate practice*). Tako je u jednom istraživanju utvrđeno da su, do svoje 18. godine, najbolji violonisti vežbali, u proseku, 7410 sati, dobri violinisti 5301 sat, dok su budući profesori muzičkog 3420 sati (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993). Istovremeno, karakteristika ličnosti darovitih muzičara, sportista itd. jeste visoka motivacija koja ih čini sposobnim da ciljano, skoncentrisano, intenzivno vežbaju i da to sve izdrže tokom dužeg vremena. Nadalje, ispitivanja ukazuju na visok stepen voljne kontrole i regulacije kod tih pojedinaca koji, što se više približavaju krajnjem nivou postignuća, imaju sve manje faze igre i zadovoljstava. Kod njih visoko postignuće postaje "centralni životni sadržaj" (Oerter,

⁵ To, naravno, ne znači da su svi njegovi crteži bili izuzetni. O tome možemo zaključiti na osnovu rezultata analize (D. Pariser, 1987; prema Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993: 370) crteža tri istaknuta slikara – Paul Kle, Anri Tuluz-Lotrek i Pablo Pikaso – koje su oni uradili do svoje dvadesete godine života. Autor te analize je među crtežima iz detinjstva i adolescencije pomenutih slikara našao "priličan broj nespretnih, manjkavih i *neizuzetnih* (unexceptional) crteža" i zaključio da su se i te "darovite" osobe susretale sa izvesnim problemima u svom grafičkom razvoju, odnosno rešavale te probleme slično "manje darovitima".

2002: 795), ceo njihov život je usmeren ka tom centralnom i jedinom cilju. Stručnjaci se slažu da se bez takve motivacije ne mogu ostvariti visoka postignuća u muzici i sportu.

Na kraju, dodali bismo nekoliko rečenica i o problemima visokog postignuća koje, naravno, treba analizirati i iz perspektive pozitivne psihologije. Naime, visoka postignuća se realizuju po ceni velikog truda (deliberate practice), a to znači odricanje mnogih slobodno-vremenskih aktivnosti tj. zadovoljstva i radosti u detinjstvu i adolescenciji. Naknada za duge periode vežbanja, koje većina ne doživljava kao veliko zadovoljstvo (up., npr., Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993) vidi se u kasnijim nagradama u obliku priznanja, profesionalnog uspeha, materijalnim nagradama itd. Međutim, stalno treba imati na umu da iza svakog uspešnog muzičara ili sportistu stoji neizdiferenciran broj onih koji su uzalud radili jer nisu uspeali. Povrh toga, ne treba izgubiti iz vida ogromno emocionalno opterećenje (stres) koje predstavljaju takmičenja.

Literatura:

- Antonovsky, A.(1987). Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well. SanFrancisco - London: Jossey - Bass.
- **Argyle, M.(2001). *The Psychology of Happiness. 2nd Edition. Hove, east Sussex: Routledge. (Prvo izdanje 1987.)***
- Baltes, P.B.(1990). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. *Psychologische Rundschau*, 41, 1-24.
- Baltes, P.B., Staudinger, U.M., & Lindenberger, U.(1999). Lifespan Psychology: Theory and Application to Intellectual Functioning, *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.
- Baucal, A.(1997). Naučni pristup: Definicija, struktura, funkcija i razvoj. *Psihološka istraživanja*, 9, 129-152.
- Božin, A.A.(1996). Religioznost i zadovoljstvo životom mladih. *JUNIR godišnjak*, 3, 351-356.
- Božin, A.A.(2001). ***Ličnost i stres: Osećaj koherentnosti i prevladavanje stresa u uslovima društvene krize***. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača i Odeljenje Učiteljskog fakulteta.
- Božin, A.A.(u štampi). ***Uvod u psihologiju školskog detinjstva***. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, Personal Strivings, and Subjective Well-being: A Nomothetic and Idiographic Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.
- **Ericsson, K.A., Krampe, R.Th., & Tesch-Römer, C.(1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert performance. Psychological Review*, 100, 363-406.**
- **Gardner, H.(2001). *Creators: Multiple Intelligences*. U: Pfenninger, K.H., & Shubik, V.R.(Eds.), *The Origins of Creativity* (str. 117-143). New York: Oxford University Press.**
- Gruber, H. (1986). The Self-construction of the Extraordinary. In R. J. Sternberg & J.E.Davidson (Eds.), ***Conceptions of Giftedness*** (str.247-263). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- King, L. A., & Broyles, S. J. (1997). Wishes, Gender, Personality, and Well-being. *Journal of Personality*, 65, 49-76.
- **Korner, I.(1970). *Hope as a Method of Coping. Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 134-140.**
- Lee, G. R., Seccombe, K., & Shehan, C. L. (1991). Marital Status and Personal Happiness: An Analysis of Trend Data. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 839-844.
- Maslov (Maslow), A.H.(1982). ***Motivacija i ličnost***. Beograd: Nolit.

- Myers, D.G. (2000) The Funds, Friends, and Faith of Happy People. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Oerter, R.(2002). Hochleistungen in Musik und Sport. Y: Oerter, R., & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, 5, vollständig überarbeitete Auflage (str. 787-799). Weinheim: BeltzPVU.
- Popović, B.V.(1982). Teorija o zdravoj ličnosti, predgovor knjizi: A.H. Maslov (Maslow), *Motivacija i ličnost* (str. 5-42). Beograd: Nolit
- Rodžers, K.(Rogers, C.)(1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1993). On the Power of Positive Thinking: The Benefits of Being Optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 26-30.
- Seligman, M.E.P.(1998a). Building Human Strength: Psychology's Forgotten Mission. *APA Monitor*, 29(1).
- Seligman, M.E.P.(1998b). The Gifted and the Extraordinary. *APA Monitor*, 29(11).
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M.(2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Staudinger, U.M., Baltes, P.B.(1996). Weisheit als Gegenstand psychologischer Forschung. *Psychologische Rundschau*, 47, 57-77.
- Winner, E.(2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist*, 55, 159-169.
- Zlate, M.(2001). Trei psihologii? U: Zlate, M.(coord.), *Psihologia la răspântia milenilor* (str. 33-62). Iași: Polirom.

Aurel A. Bozin, PhD

Teacher Training Faculty –
Section in Vrsac
Pre-School Teacher Training College
Vrsac

Positive Psychology and Giftedness

Abstract: A new theoretical orientation has been increasingly affirmed in contemporary psychology, called “positive psychology” by its initiators. As a continuation of some earlier movements in psychology and other sciences on man, like humanistic psychology, one of the most important tasks of this new orientation consists of confirmation of positive human experience and characteristics at the level of individual and group. These positive experiences, i.e. characteristics of an individual and group involve some features which are very important for the development and creative manifestation of giftedness: subjective well-being, hope and optimism, persistence, originality, talent, wisdom, etc. Having overviewed the origins and specific characteristics of positive psychology, the author considers possible consequences the transfer from the explicit comprehension of the phenomenon as a deviation in a positive sense to its understanding as a complex of positive characteristics and experiences of (some) individuals could have for the theory and research on giftedness phenomenon.

Key words: theoretical orientation, positive psychology, humanistic psychology, positive experience, positive characteristics, giftedness.

Dr Aurel Bozin

Faculté des instituteurs
Département d'enseignement à Vrsac et
Ecole supérieure pour la formation des educatrices
Vrsac

PSYCHOLOGIE POSITIVE ET DON

Résumé: Dans la psychologie contemporaine de plus en plus s'affirme une nouvelle orientation théorique que ses auteurs ont nommé „psychologie positive“ (anglais-positive psychology). In se liant à certain courants d'avant en psychologie et autres sciences sur l'homme comme la psychologie humaniste, un des devoirs le plus important de cette nouvelle orientation consiste dans la confirmation de l'expérience humaine positive et des caractéristiques au niveau de l'individu et du groupe. Ces expériences positives, donc les caractéristiques de

l'individu et du groupe incluent et certaines qui sont très importantes pour le développement et l'expression créatrice du don: richesse-abondance subjective, espérance et optimisme, durée, originalité, sagesse et autres. Après la présentation de l'apparition et des particularités de la psychologie positive, l'auteur examine les conséquences possibles pour la théorie et la recherche de l'apparition du don par la transition de la conception explicite de ce fait comme déviation au sens positif, à sa conception comme caractéristique positive complexe et expériences (certaines) des individus.

Mots clefs: orientation théorique, psychologie positive, psychologie humaniste, expériences positives, caractéristiques positives, don.

Д-р Аурел А. Божин

Филиал учительского факультета,
Белградский университет

Позитивная психология и одаренность

В современной психологии все большее значение имеет одна новая теоретическая ориентация, названная ее создателями «позитивная психология». Новая ориентация является своеобразным продолжением некоторых более ранних веяний в психологии и других науках о человеке, таких как, например, гуманистическая психология. Одна из самых важных задач позитивной психологии состоит в подтверждении позитивного человеческого опыта на уровне отдельной личности и группы. Позитивный опыт, точнее, особенности индивидуума и группы, включает некоторые качества, которые весьма важны для развития и творческого проявления одаренности: субъективное благосостояние, надежда и оптимизм, настойчивость, оригинальность, талант, мудрость и др. Рассмотрев пути возникновения и особенности позитивной психологии, автор анализирует возможные последствия для теории и практического изучения явления одаренности, возникающие при переходе от эксплицитного понимания этого явления как девиации в позитивном смысле к его пониманию как комплекса позитивных особенностей и опыта (отдельных) индивидуумов.

Ключевые слова и выражения: теоретическая ориентация, позитивная психология, гуманистическая психология, позитивный опыт, позитивные характеристики, одаренность.

Dr. Aurel Božin

Pädagogische Hochschule – Abteilung in Vršac
Pädagogische Akademie
Vršac

Positive Psychologie und Begabung

Zusammenfassung: In der modernen Psychologie affirmiert sich immer mehr eine neue Theorieorientierung, die von ihren Schöpfern „positive Psychologie“ (eng. Positive psychology) genannt wurde. An einige frühere Strömungen in der Psychologie und anderen humanistischen Wissenschaften, wie humanistische Psychologie anknüpfend, ist eine der wichtigsten Aufgaben dieser neuen Orientierung das Bestätigen der positiven menschlichen Erfahrung und Charakteristiken auf dem Niveau des Einzelnen und der Gruppe. Diese positive Erfahrungen, bzw. Charakteristiken der Einzelnen und Gruppen schließen auch einige ein, die für die Entwicklung und das kreative Zeigen der Begabung sehr wichtig sind: subjektiver Wohlstand, Hoffnung und Optimismus, Ausdauer, Originalität, Talent, Weisheit usw. Nach der Schilderung des Entstehens und der Besonderheit der positiven Psychologie, beschäftigt sich der Autor mit möglichen Folgen für die Theorie und das Forschen des Begabungsphänomens, die durch das Übergehen von dem expliziten Verstehen dieses Phänomens als Deviation im positiven Sinne, zu ihrem Wahrnehmen als Komplex von positiven Charakteristiken und Erfahrungen der (mancher) Einzelnen entstehen könnten.

Schlüsselwörter: Theorieorientierung, positive Psychologie, humanistische Psychologie, positive Erfahrungen, positive Charakteristiken, Begabung.

СТРАТЕГИЈЕ РАДА СА МАТЕМАТИЧКИ НАДАРЕНИМ УЧЕНИЦИМА

***Резиме:** Користећи причу и анегдоте са корисним закључцима учимо се како да радимо са математички надареним ученицима. Посебно се осврћемо на креативног наставника, истичући особине потребне за рад са даровитом децом. Како је намена излагања да се дају импулси за дискусију, у раду се не бавимо теоријским подлогама закључака у вези са стратегијама рада са математички надареним ученицима.*

***Кључне речи:** математички надарена деца, креативни наставник, поучна прича, испољавање даровитости.*

Навешћемо неколико прича и анегдота из којих, без великог објашњења, можемо извести закључке о стратегијама рада са математички надареним ученицима различитог узраста, а поуке могу бити импулси за дискусију. За почетак једна, не много важна, прича, али са поучним закључком.

Био сам у петом разреду основне школе. Наставник је ушао у учионицу и на табли нацртао квадрат 3×3 . Дао је задатак да се поља попуне бројевима од 1 до 9 тако да у свим редовима, колонама и по дијагоналама збирови буду исти и износе 15. Не знам да ли сам случајно погодио тражену пермутацију, али био сам једини који сам решио задати, за мене тада велики проблем. Тада сам заволео математику и тај тренутак је определио мој будући позив. Мислим да даровитост, уколико сам је уопште и имао, не би могла да се испољи без важног фактора – *мотивације*.

Следећа прича, коју је испричао велики руски математичар Гнеденко такође има своју поуку која би могла бити значајна за тему:

“Сећам се да је, одељењима годину дана старијим од наших, математику предавао С.И. Шимшон. Искрено смо завидели ученицима којима је предавао, јер је увек давао својим ученицима интересантне задатке за чије је решење била потребна досетка и испољавање ученичких способности. Када би ушао у одељење, рекао би да ће данас да изведе доказ теореме, која је планирана за обраду, сасвим другачије него што је објашњен у уџбенику. А ми смо решавали задатке редом из збирке, строго онако како су објашњени у уџбенику. Чинило нам се да на Шимшовим часовима вечито влада интелектуални празник, за разлику од наших досадних часова. Схватили смо да младост тражи необично, оно што је прогресивно, што омогућава да искаже своје способности, да осети радост спознаје.”

Осврнућу се сада на још неколико примера са корисним поукама:

Велики немачки математичар Гаус (Johan Friedrich Carl Gauss, 1777-1855) своју способност за математику испољио је веома рано. Строги учитељ Битнер задао је деци да саберу бројеве од 1 до 100, мислећи да ће ово да потраје и да ће деца бити мирна. За трен ока Гаус је учитељу донео решење. Проблем је решио на оригиналан начин, дошавши до формуле за аритметичку прогресију, која је далеко превазилазила његов узраст. Уочивши велику надареност Гауса, учитељ Битнер је

изјавио да га он више ничему не може научити, поверио га је колеги математичару, а овај га је одвео војводи од Браусвајга, Карлу Вилхелму Фердинанду, који Гаусу постаје доживотни мецена. Гаус је тада имао 14 година, а са 15, захваљујући војводи, уписује Каролински колеџ. Дакле, паметна одлука учитеља да Гауса препусти ученијим од себе и обезбеђивање материјалних средстава омогућавају да се велика Гаусова надареност испољи. Велику улогу одиграо је и задатак који је омогућио да се испољи дечакова оригиналност.

У математици је веома важно деци задавати задатке који поседују могућност завршног акта стваралаштва, тзв. “аха” задатке. Такви задаци омогућавају изненадно (*iluminaciya*, *lat. illuminatio*) долажење до решења, решење сине одједном, неочекивано, често на најнеобичнијим местима. Сетимо се Хиеронове круне и Архимедове *еуреке*.

За наставника је веома важно да зна да одабере задатке за чије решење је потребан “аха” ефекат. Преко таквих задатака ученицима се пружа прилика да употребе и развију до максимума своје стваралачке потенцијале. Не треба заборавити да проблеми треба да буду интересантни и изазовни, да развију љубав према математици, јер оно што се воли са успехом се и ради.

Каквог су типа ти задаци могли бисмо илустровати причом о томе како је кинески дечак измерио слона. Мерење тежине огромног слона кога је кинески цар добио на поклон било је немогуће за људе на двору, јер одговарајућа вага није постојала. Дворани су дуго размишљали како да измере слона и обрадују цара. У томе им је помогао један дечак. Предложио је да слона доведу до реке и да га ставе у велики чамац. Када су слона увели у чамац дечак је, цртом на спољашњој страни чамца, обележио до које висине допире вода. Када су из чамца извели слона, дечак је предложио да у чамац убацују камење, све док чамац не потоне до означене црте. Мерећи камење на ваги знали су колика је тежина слона.

Задаци које бирамо за рад са математички даровитом децом, поред низа рутинских математичких корака, које могу да изведу и недаровити ученици, морају да садрже бар један, пресудан корак, који је резултат бљеска оригиналне идеје. Код Гауса је то била досетка да сабере први и последњи, други и претпоследњи итд. број и да уочи да је збир свих таквих парова 101. Како у бројевима до 100 има 50 таквих парова, збир бројева од 1 до 100 је $50 \times 101 = 5050$. О каквој се оригиналној идеји ради код кинеског дечака можемо видети из приче.

Често наставници, уколико се не “ради према правилима”, дају ученицима слабу оцену. Ово је тежња да се сви изједначе. Против тога се побунио и један студент чије име ћемо сазнати на крају следеће приче, коју је испричао Сер Ернест Радерфорд (Ernest Rutherford, 1871-1937), енглески физичар, председник Краљевске Академије и добитник Нобелове награде за физику:

“Пре извесног времена позвао ме је колега. Спремао се да неком студенту да “нулу” за његов одговор на једно питање из физике, док је студент, напротив, захтевао највишу оцену! Испитивач и студент су се ипак сложили да се доведе независни “арбитар” и ја сам био изабран.

Прочитао сам испитно питање: Показати како је могуће одредити висину неке високе зграде помоћу барометра. Студентов одговор је гласио: “Однећу барометар на врх зграде, везаћу га за дугачак конопца, спустићу га до тротоара, а затим ћу га поново подићи. Измерићу дужину канапа, а то ће представљати дужину зграде.” Студент је заиста имао добар разлог за високу оцену, с обзиром да је дао комплетан и тачан одговор! С друге стране, уколико би добио високу оцену то би

било својеврсно признање у области физике, али одговор то није потврђивао! Предложио сам да студент још једанпут покуша да реши овај задатак. Дао сам студенту 6 минута да реши задатак уз упозорење да његов одговор мора да покаже бар неко знање физике! При крају петог минута студент још није ништа записао! Питао сам га да ли жели да одустане, али ми је он одговорио да има јако много одговора за тај проблем: управо размишља о најбољем решењу. Извинио сам се што га прекидам и замолио да настави. У следећем минути он је написао свој одговор који гласи: "Однеси барометар на врх зграде и нагни се преко ивице крова. Испусти барометар а штоперицом мери време док не тресне о тротоар. Тада користећи формулу $s = \frac{1}{2}at^2$, израчунати висину зграде!" У том тренутку сам питао колегу да ли сада он одустаје од лоше оцене! Он се сложио и дао студенту скоро највишу оцену.

Док сам напуштао канцеларију колеге, сетио сам се да ми је студент рекао да има још много решења за тај проблем, па сам га питао: "Која?" "Па" рече студент "постоји много начина да се одреди висина зграде уз помоћ барометра. На пример, можете изнети барометар напоље, под претпоставком да је сунчан дан, измерити висину барометра, затим дужину његове сенке, дужину сенке зграде, и онда обичном пропорцијом, уз помоћ Талесове теореме, израчунати висину зграде!" "Сјајно!" рекао сам, "а остали начини?" "Да" рекао ми је студент "постоји један основни метод мерења који ће вам се сигурно допасти. У овом методу узмете барометар са собом и почнете да се пењете уз степенице. Претходно, на зид ставите црту да означи дужину барометра. Затим, како се пењете, маркирате стално дужину барометра. Тако ћете добити висину зграде у јединицама дужине барометра!" "Веома директан метод!" рекао сам "Наравно, а ако желите мало софистициранији метод, можете везати барометар за крај опруге, заљуљате га као клатно и затим одредите вредност гравитационе константе g на нивоу улице, а потом на врху зграде. Из разлике за гравитациону константу, може се, у принципу, израчунати висина зграде! Такође, користећи исти принцип, можете однети барометар на врх зграде, везати га за дугачак канап, спустити га до тротоара и тада га заљуљати. Тада можете израчунати висину зграде према периоду прецесије!"

"На крају", закључио је студент "постоје многи други начини да решите проблем. Вероватно најбољи начин је, да понесете барометар у приземље и да покуцате на врата настојника зграде. Када вам он отвори врата, ви треба само да кажете: Господине настојниче, ово је диван барометар! Ако ми кажете колика је висина зграде, поклониху Вам га!"

У том тренутку нисам могао да издржим и питао сам студента да ли заиста не зна конвенционални одговор на овај проблем. Признао ми је да га зна, али ми је рекао да је сит асистената и предавача на факултету који покушавају да му наметну свој начин мишљења."

Био је то студент Нилс Бор (Niels Bohr, 1885-1962), касније чувени дански физичар, добитник Нобелове награде 1922.г.

Последња реченица у изнетој анегдоти навела ме је да се мало позабавим наставником који ради са даровитом децом, која траже слободу у трагању и проблеме са многим путевима доласка до решења. Пре него што кажем неколико генералних оцена о креативном наставнику описаћу како је са даровитим студентима радио један од највећих руских математичара, академик

А.Н.Колмогоров (Андреј Николајевич Колмогоров, 1903-1987). Изванредно је запажао математички даровите студенте још док су били на почетку студија. Сваком је задавао задатке према способности и почињао да буди клице ставралаштва у њима. Волео је да задаје практичне проблеме. Придавао је велики значај математичким олимпијадама и активно учествовао на њима. Сматрао је да не треба да имају само такмичарски дух већ да им је превасходна улога одабира надарене деце. Истаћи ћу један пример. На московској олимпијади, одржаној 1946.г., ученик Е. Балаш све време на такмичењу решавао је само један задатак. Чак га није решавао онако како је био формулисан, већ је самоиницијативно додао питање и на њега покушавао да да одговор. Касније је постављена теорема у вези Балашеве хипотезе. Иако Балаш није решио ни један задатак, добио је прву награду за постављен проблем. Колмогоров се залагао да при трагању за будућим математичарима, осим олимпијада треба организовати и такмичења типа испита, какво је примењивано у Кини за чиновнике. Испитаник добије реалан проблем, затворе га неколико дана, доносећи му храну, све док не реши проблем или одустане. Није придавао велику важност задацима који су само били интересантни и од решаваоца захтевали оштроумност, већ је даровитим ученицима задавао задатке чије би решавање личило на научно трагање и на тај начин их уводио у свет реалне науке. Победнике олимпијада окупљао је у Летње математичке школе, које су касније прерастале у Физичко-математичке школе при универзитетима. У летњим школама ученицима су нуђени курсеви, а они су се опредељивали за два обавезна. На кружоцима су решавани задаци које су ученици унапред бирали, према афинитету. Предавачи су ученицима били доступни у свако доба дана. Након вечере вођене су дискусије ученика са млађим наставницима-предавачима. Физичко-математичке школе су биле типа интерната. Попуњаване су ученицима старијих разреда, а са подручја су сеоских средина и мањих градова. Сматрало се да деца из великих градова имају доста могућности да се испоље. Радам у школама руководе познати научници, научни сарадници и асистенти. Велика пажња поклања се заједничком раду ученика са својим менторима. Да су овакве школе корисне говори и податак да је кроз њих прошло преко 4000 ученика и да је преко 400 одбрало магисарске радове и преко 20 докторске дисертације. У школама су држани курсеви озбиљне математике, а циљ је био да се ученици уведу у научни рад, добију нова знања и заинтересују. Одабир кандидата за физичко-математичке школе био је на основу писменог и усменог испита и успеха у летњим школама. На крају, кандидати су полагали завршне испите. У сваком разреду радила су 3 математичара и 3 физичара, од којих је један био студент. Ово је у великој мери омогућавало индивидуализацију рада. Напоменимо да је придавана пажња и општем образовању. У физичко-математичким школама изучавао се и језик, а велика пажња придавана је спорту.

На крају, дозволите ми да се генералније осврнем на наставника, не било ког, већ наставника који је креативан и за кога нису сви ученици једнаки, већ различити. Креативан наставник треба да:

- код ученика развија страст за изналажење новог;
- открива шта је то посебно и оригинално код ученика;
- да се при предавању не губи у детаљима, већ да ученицима износи принципе;
- да омогући ученику да сам трага за решењима;

- да је у стању да проблемске ситуације, па и педагошке, разрешава на оригиналан начин;
- да је у стању да потакне искру радозналости сваког ученика;
- да је стваралац и трагалац на сваком часу;
- подстиче ученике за налажење нових веза између података, да ствара асоцијације, ситуације за маштање итд.
- усмерава ученике да посматрају проблеме као целине.
- развија код ученика дивергентно мишљење;
- поставља отворене и изазовне проблеме;
- омогући ученицима да сами постављају проблеме и да их води даље;
- учи хеуристичке стратегије;
- подстиче расправу, рефлексiju и аргументацију итд.

Напоменуо бих да постоје многа истраживања која се баве креативним наставницима (Hallman (1970), Wittmann (1981), Winter (1991) итд.) али мало њих се директно односи на математику.

Завршио бих ово излагање цитатом, који је изречла група истакнутих математичара – М.А. Лаврентјев, С.Л. Собољев, И.Н. Векуа, А.А. Љапунов и физичар теоретичар Д.М. Широков:

“Општеобразовна настава је погодно тло на коме ничу истакнути таленти. Ми треба само да благовремено откривамо обдарену омладину и да је усмеравамо у жељеном смеру. Шта нам смета у томе, зашто се не можемо у потпуности ослонити на школу? На жалост, још увек влада снажно мишљење и убеђење да ученик треба подједнако да зна све предмете. На овом принципу је углавном утемељена настава у средњој школи. Ученици уче све подједнако до одређене границе. Жеља да из школе треба да изађе ученик који зна све предмете подједнако често доводи до супротног ефекта. Из школе често излазе ученици који не знају добро ни један предмет. Благовремено неуочена и неподржана обдареност за одређене области знања, често гаси у детету запаљени огањ”⁶.

Иако је констатација изречена давне 1963.године, актуелна је и данас у нашим школама. Често ценимо ученике који имају одличне оцене из свих предмета, а игноришемо пламену љубав према појединачним предметима, а управо она доводи до самосталног стваралаштва.

Literatura:

- Arslanagić, Š.: *Aspekti nastave matematike za nadarene učenike srednjoškolskog uzrasta*, Sarajevo, 2001.
- Васильев, Н.Б., Егоров, А.А.: *Задачи всесоюзных математических олимпиад*, Москва, 1988.
- Bel, E.T.: *Veliki matematičari*, Zagreb, 1972.
- Gardner, M.: *AHA! INSIGHT*, Scientific American, Inc./W.H. Freeman and Company, San Francisco, 1978.
- Гнеденко, Б.В.: *Увод у струку математика* (превод), Крагујевац-Ужице, 1996.
- Guilford, J.P.: *The structure of intellect*, Psychological, Review, 1956,267-293.
- Guilford, J.P.: *Creative Abilities in the Art*, Psychological, Review, 1957,110-117.
- Devlin, K.: *Matematički gen*, Beograd, 2001.

⁶ “Факта таланта” (Известија, 23. март 1963.г.)

- Dejić, M.: *Matematičke sposobnosti i njihovo razvijanje*, Zbornik 3(1997) 172-178, Vršac.
- Dejić, M.: *Matematičko stvaralaštvo*, Zbornik 6(2000)115-123, Vršac.
- Dejić, M.: *Pretpostavke uspešne pripreme studenata za matematičko stvaralaštvo*, Zbornik 7 (1997); 172-178, Vršac.
- Hallman, R.J.: *Techniken des kreativen Lehrens* In: Muhle, G/Schell, Ch. (Hrsg.): *Kreativität und Schule*. Munchen 1970.
- Halmos, P.: *Mathematics as a creative art*, American Scientist, 56(1988), str. 380.
- Winter, H.: *Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht*, Braunschweig, 1991.
- Wittmann, E.: *Grundfragen des Mathematikunterrichts*, Braunschweig, 1981.
- Zech, F.: *Grundkurs Mathematik-didaktik*, Weinheim und Basel, 1998 (9. Auflage).

Mirko Dejić, PhD

Teacher Training Faculty, Belgrade
Pre-School Teacher Training College, Vršac

Strategies of Work with Mathematically
Gifted Students

Abstract: Using a story and anecdotes with useful conclusions, we learn to work with mathematically gifted students. Special attention is paid to creative teacher, emphasizing characteristics necessary for work with the gifted. The purpose of the presentation being to give impulses for further discussion, the paper does not deal with theoretical grounds regarding strategies of work with mathematically gifted students.

Key words: mathematically gifted children, creative teacher, instructive story, giftedness manifestation.

Dr Mirko Dejić

Faculté des Instituteurs, Belgrade
Ecole supérieure pour la formation des éducatrices, Vrsac

**STRATEGIES DE TRAVAIL AVEC LES ELEVES
DOUES POUR LES MATHS**

Résumé: En utilisant le conte et les enegdotes avec des conclusions utiles nous apprenons Comment travailler avec les élèves doués. Nous faisons un aperçu particulier sur l'enseignant créatif, en accentuant les qualités nécessaires pour le travail avec les enfants doués. Puisque le but de cet exposé a été de donner le sujet intéressant pour la discussion, dans le travail on ne s'occupe pas des bases théoriques des conclusions se référant aux stratégies du travail avec les enfants doués pour les maths.

Mots clefs: enfants doués pour les maths, enseignant créateur, conte sage, expression du don.

Dr. Mirko Dejić

Pädagogische Hochschule, Beograd
Pädagogische Akademie, Vršac

Strategien für die Arbeit mit mathematisch begabten Schülern

Zusammenfassung: Indem wir die Geschichte und Anekdoten mit nützlichen Schlußfolgerungen verwenden, lernen wir, wie wir mit mathematisch begabten Schülern zu arbeiten haben. Wir widmen uns besonders dem kreativen Lehrer und betonen besonders die Charakteristiken, die für die Arbeit mit begabten Kindern notwendig sind. Da diese Abhandlung dazu dienen soll, die Impulse für die Diskussion zu geben, gibt es hier keine theoretischen Grundlagen von Schlußfolgerungen, die sich auf die Strategien für die Arbeit mit mathematisch begabten Schülern beziehen.

Schlüsselwörter: mathematisch begabte Kinder, kreative Lehrer, Lehrgeschichte, Begabungsdemonstration.

Drugi deo:

Indeterminisanost i kontekst darovitosti

DE LUDO GLOBI⁷
(Teološko-ontološko tumačenje igre u uslovima nepredvidljivosti)

Rezime: Polazeći od toga da fenomen igre uvek iznova potvrđuje svoju aktuelnost u svakom periodu ljudske istorije i da s punim razlogom skreće na sebe opravdanu pažnju naučnika i filozofa, autor ovog rada, razmatrajući pitanje smisla i same mogućnosti postojanja umetnosti i estetike kao filozofije umetnosti u času zalaska postmodernističke paradigme, istražuje visok domašaj i savremenost ideja koje u dijalogu *De ludo globi* izlaže jedan od najznačajnijih mislilaca - filozof koji u svojim radovima najviše ideje sholastike ugrađuje u temelje novovekovne filozofije – Nikola Kuzanski.

Ključne reči: igra, igra mogućnosti, ontologija igre, kosmologija igre, panglobizam, singularnost, kauzalnost, nestabilnost, nepredvidljivost, disipativna struktura.

Analizirajući odnos strukture i smisla, kakav se nalazi u klasičnom strukturalizmu, Žil Delez u spisu *Logika smisla (Logique du sens, 1969)* dolazi do zaključka da je sam smisao nestruktuiran, lišen centra i da on nije posledica ne uzročno-posledičnih odnosa, već igre s nepredvidljivim ishodom. Iz toga on izvodi zaključak da je neophodno jedno ne-klasično shvatanje igre koje bi u isto vreme bilo i putokaz na putu razumevanja samoga smisla te stoga uvodi pojam "čiste igre" čiji su principi: odsustvo ranije utvrđenih pravila kao i odsustvo unapred određenog procenta šansi za ishod pri čemu svaki korak u igri ima potpuno nova kvalitativna svojstva budući da se u nju svakog narednog momenta uvode nove singularne tačke; samo takva igra jeste "čista igra", igra bez pobjednika i poraženih, spekulativni model pomoću kojeg se mogu tumačiti mišljenje i umetnost.

Odnos mišljenja i umetnosti tema je tek novovekovne samorefleksije, mišljenja koje je postalo svesno sebe ali i svoje ograničenosti. Nije stoga nimalo slučajno što jedan od najdubljih pokušaja tumačenja mogućnosti domašaja mišljenja, pozivanjem na fenomen igre, nalazimo u času kad nastaje jedno drugačije shvatanja sveta koje se, s jedne strane svojim korenima nalazi duboko u tradicionalnom mišljenju, ali, s druge, perspektivama koje otvara, ono se nalazi već u dalekoj budućnosti. Reč je o delu Nikole Kuzanskog *De ludo globi*. Šta je to što je nagnalo ovog velikog mislioca, uglednog kardinala, da pred kraj života piše dijalog o igri? Sâmo opredeljenje za dijalošku formu ukazuje na jednu poznatu i dugu tradiciju koja vodi od Platona, dok samo tematizovanje igre ide još u dublju prošlost, još dalje od Heraklita i nestaje u mitskoj prošlosti antičkih naroda.

* * *

⁷ Ovaj rad je završni deo knjige *Postklasična estetika* koja će uskoro biti objavljena u izdanju Više škole za obrazovanje vaspitača u Vršcu a u kojoj se razmatra sudbina i smisao umetnosti kao i estetike kao njene najviše filozofije, nakon vremena postmoderne.

Legenda kazuje kako je Tezej, poslušavši savet Arijadne, ušao u Minojev lavirint noseći sa sobom dugu nit smotanu u klupko u obliku lopte; tu loptu možemo videti kao simbol svemira, kao simbol harmonije i kao simbol svete ritualne igre; u prastara vremena svaka igra beše ritual i izlaz iz nje, za poražene, mogao je biti samo svet drugih, svet gubitnika – smrt. Tezej razmotava klupko i kad se sreće s Minotaurom, lopte više nema, kao što nema ni harmonije ni reda u svetu u kom se obreo našavši se oči u oči s Knososkim čudovištem. Lopta se preobrazila u dugu nit a Tezej se obreo u prostoru smrti. Njena blizina postala je njegova jedina izvesnost koja je potirala svaku mogućnost daljine.

U slučaju da Minotaur i bude pobeđen neće i um graditelja Lavirinta koji ima svoj pravi smisao samo ako je život/smrt u njegovom središtu. Pobedniku koji bi i izbegao smrti nadvladavši čudovište, preostali život bio bi samo privremen – priprema za smrt u svetu Minotaurovom; put odatle – iz sveta smrti u svet ranijeg života - otvorio se tek Tezeju povratnim hodom: namotavanjem niti u klupko, pretvaranjem prave u beskrajni krug. Tek kada je u ruci ponovo imao loptu, kada se nit preobrazila u savršenu sferu, atinski junak našao se u zagrljaju Arijadne a za njim ostala je neostvarena smrt.

Čini se da ni u samoj igri nema toliko tajne, koliko je sadržano u njenome "sredstvu", čak, moglo bi se reći da ni igrana igra nije važna, koliko lopta što nalikuje svemu – kosmosu i svakom početku. Lopta nije ideal, ona omogućuje da ideelnost dobije mesto unutar sveta koji ona savršenstvom svoje forme beskonačno nadmašuje. Kako se igra dugo videla kao bit sveta, kao jedan od temeljnih fenomena našeg opstanka, možda je to i osnovni razlog što mišljenje lopte, mišljenje savršenstva i njegovog dosezanja nije uvek bilo u vidokrugu filozofa. Ali, izuzetaka uvek ima.

U spisu *De ludo globi*⁸ napisanom u Rimu 1463. ili naredne 1464. godine u dijaloškom obliku, Nikola Kuzanski izlaže svoja kosmološka i teološka shvatanja u razgovoru s Jovanom, nećakom bavarskog kneza Alberta († 1460). Podsećajući kako u raznim naukama postoje različiti instrumenti i igre (u aritmetici - ritmomahija⁹, u muzici - monokord) te da igra došla sa istoka - šah, takođe ima svoj tajanstven moralni smisao, Nikola Kuzanski u igri loptom nalazi očigledno najadekvatniji primer na kom će objasniti svoje shvatanje sveta.

Ovako nešto može i da iznenadi, ali, ipak samo one manje upućene, jer igra loptom i njena bliskost svetim stvarima i onom svetom poznati su od najstarijih vremena¹⁰; već je i Platon sav ljudski život video kao igru a ljude kao igračke bogova (*Nom.*, I 644d; VII 803c¹¹); međutim, ono što ovde, već na samom početku privlači našu pažnju, to su prve rečenice pomenutog dijaloga: Jovan se Nikoli, kardinalu titule sv. Petra u okovima, obraća rečima: "Vidim, vratio si se u naslonjač, umorivši se, naravno, igrom lopte. Hteo bih, ako nemaš ništa protiv, da popričam s tobom o njoj" (I, 1). Dakle, na početku dijaloga Jovan zatiče Nikolu u igri, isto kao što Efežani zatiču Heraklita zanetog

⁸ Nikolaus von Kues: *Gespräch über das Globusspiel*, Hrsg. G. von Bredow, Felix Meiner, Hamburg 2000. O ovom spisu uporediti i spis G. von Bredow: *Im Gespräch mit Nikolaus von Kues*, Gesammelte Aufsätze 1948-1993, Hrsg. H. Schnarr, Aschendorff, Münster 1995, posebno poglavlje: *Figura Mundi*, S. 77-84.

⁹ Igra piramidama različitog oblika koju spominje Jovan od Solsberija u spisu *Politikratik* (I, 5; Pismo 249).

¹⁰ O tome opširnije u knjizi: Uzelac, M.: *Filozofija igre*, Književna zajednica Novog Sada, Novi Sad 1987, posebno, str. 76-8. Ovde bih samo istakao da nije slučajnost ili je više no to, da članovi Narodne skupštine koju tada čine treći stalež i većina sveštenstva (koje pristupa trećem staležu dan ranije) zakletvu polaže 20. juna 1789. u Kuglani. Ovo nikako ne treba videti kao oblik profanacije ideje, budući da se pomenuta Kuglana nalazi u Versaju, a do Sale staleža.

¹¹ U VII knjizi *Zakona* Platon piše o tome kako «treba živeti igrajući se» (803d); igra je sadržana u prinošenju žrtava, pevanju i plesu koji imaju za cilj da umilostive bogove i odbiju neprijatelje, kaže Platon na istom mestu i ovo više no jasno ukazuje na ritualni karakter igre.

igrom s dečacima u Artemidinom hramu u Efesu (*Diog. L., IX 3*). Kako je u strogo determinističkom svetu isključena slučajnost, ne treba ni ovde početak Nikolinog teksta pripisivati pukoj slučajnosti: igra je sveta stvar; od najstarijih vremena ona se odvijala u blizini hrama ili u samom svetilištu; u igri učestvuju upućeni u njena pravila i, što je najvažnije, kao što se igre ne ustručava jedan veliki mislilac s početka istorije filozofije (Heraklit) tako isto, do zamora, njom se bavi i jedan kardinal koji svojom mišlju i svojim filozofskim delom istupa iz starog u novi svet i misli početak jedne nove istorije filozofije, jer igra, kako to ističe Platon, čoveka ne unižava, čineći ga prezrenim bićem već, nasuprot tome, bićem dostojnim uvažavanja od strane bogova (*Nom., VII 803d*).

U oba slučaja podstrek mišljenju je igra – na prvi pogled neobavezna, a u suštini sudbonosna; u oba slučaja igra je povod da se kaže još nešto, nešto bitno o svetu a o čemu je svakom od ove dvojice filozofa koje deli nešto manje od dva milenijuma bilo posebno stalo. Dok Heraklit igru nadređuje politici, Nikola Kuzanski igru nadređuje obavezama koje postavlja kardinalski položaj. I jedan i drugi igraju se kako zarad igre same, tako i da bi razumeli svet.

Lako ćemo se složiti s tim da ovo shvatanje igre, kakvo nalazimo kod Nikole Kuzanskog, daleko nadilazi shvatanje još uvek najvećeg autoriteta njegovog vremena – Aristotelovo; dok je jedini filozof srednjega veka o kome se iz poštovanja govorilo kao o Filozofu, igru video samo kao nešto čemu se posvećujemo u časovima dokolice, Kuzanski ni časa ne gubeći iz vida njen sveti karakter ovde je daleko bliži Platonu koji smatra da čovek svoj život treba da provodi u igri (*Nom., VII 803c*) i tako navešćuje Šilerovu tezu o igračkoj suštini čoveka; svima nama poznate su reči Fridriha Šilera iz njegovih *Pisama o estetskom* vaspitanju, koje čine "stub celokupne zgrade estetske umetnosti", a kazuju kako je čovek čovek tek u igri jer "on se igra samo onda kad je u pravom značenju reči čovek, i on je samo onda čovek kada se igra".

O igri kao načinu gledanja božanskog govori već Plotin (*Enn., III, 8*); tom gledanju teži sve – i čovek i sva priroda i to se zbiva na način igre. Posebno je važno razumeti kako igra potiče iz tog nagona za gledanjem (*theoria*) jer tek u igri (i sa igrom) biva jasno da čovek nije potpuno determinisan, da ne funkcioniše samo kao deo nekog mehanizma; upravo igra prevazilazi ograničenja koja nameće nužnost. Ko se igra, taj hoće da bude slobodan i tako se stvaralački odnosi spram sveta - kroz potvrđivanje svoje slobode. Onaj koji se igra, taj izlazi iz sveta ograničenosti i na posve drugačiji način odnosi se spram sveta koji ga realno okružuje. Reč je o igri, mogućnostima, o prevazilaženju granica uz pomoć fantazije. Sve to ima u vidu Nikola Kuzanski kad piše kako su "lopta i njeno kretanje proizvod uma, da nijedna nerazumna životinja ne pravi loptu koju bi potom na određen način usmeravala ka cilju", te da je "igra takvo ljudsko delo kojim čovek prevazilazi sva druga živa bića našeg sveta" (I, 3).

Ovu tezu o igri, o tome da je ona specifično čovekova delatnost, budući da samo čovek može da se igra, sredinom XX stoleća kao temeljnu i vodeću misao, nalazimo kod jednog od najznačajnijih mislilaca našeg doba - Eugena Finka; u svojim predavanjima o temeljnim fenomenima ljudskoga opstanka (*Grundphänomene des menschlichen Daseins*) održanim na Pedagoškoj visokoj školi u Frajburgu 1955. godine, Fink će igru istaći kao temeljnu ontološku strukturu ljudskog opstanka¹², kao mogućnost čoveka uopšte¹³, kao

¹² Fink, E.: *Osnovni fenomeni ljudskog postojanja*, Nolit, Beograd 1984, str. 310.

¹³ Fink, E.: *Epiloge zur Dichtung*, V. Klostermann, Frankfurt/M., 1970, S. 7.

isključivu mogućnost ljudskog postojanja¹⁴, a da bi se tek "u nedopustivim metaforama moglo govoriti o nekoj igri životinja ili antičkih bogova"¹⁵.

Životinje nemaju projekt, nemaju zamisao i odluku da se igraju, i njima, po rečima Kuzanskog, nedostaje sposobnost za slobodu koju čovek ima. "Stvarajući ovu igru – kaže on – ja sam zamislio, razmislio i rešio ono što neko drugi nije ni zamislio, niti o tome razmislio, niti to rešio, i to stoga što svaki čovek ima sposobnost da zamisli, razmisli i reši, sve što hoće" (I, 34). Budući da poseduju sopstveni slobodni duh, ljudima je svojstveno da ne moraju misliti isto; ali, nije tako kod životinja koje sve to što čine, a čine jer na to ih nagoni priroda, te sve jedinke iste vrste deluju na isti način pa i gnezdo sebi grade na isti način, kaže na istom mestu Nikola. Na taj način on odbacuje estetizirajući odnos spram prirode i životinjskog sveta, pošto bi u tom slučaju igra bila tek neka estetska proizvodnja prirode a što bi omogućavalo da se s punim legitimitetom može govoriti o igri morskih talasa ili o igri životinja; da je tako, osnovna igra bila bi igra prirode, a tek potom igra njenih stvorenja – životinja i ljudi.

Time što kao preduslov za igru ističe slobodu, a polazeći od toga da je za igru neophodna sloboda, ili, drugim rečima, zalažući se za svet igre kao svet indeterminizma koji je isključivo ljudski svet, Nikola Kuzanski je delom blizak Platonu ali isto tako i savremenoj filozofiji, na što ćemo pokušati da ukažemo na kraju ovog izlaganja i to poslednjim dostignućima savremene nauke.

Insistirajući na razlici čulnih i vegetativnih sposobnosti čoveka i životinje, on kaže: "treba obratiti pažnju na to da te moći, vegetativna, čulna i moć uobrazilje, ulaze u razumsku moć ljudske duše" i da se ovim poslednjim čovek razlikuje od životinje, jer je njegova priroda savršenija, budući da poseduje blagorodniju i savršeniju intelektualnu moć koja sa prethodne tri moći i čini čovekovu dušu (I, 38). Čovek je, dakle, biće više od životinje – on je mikrokosmos, mali svet; on ima dušu kao što i svet ima dušu (*spiritum universorum*) koja sve iznutra hrani, ujedinjuje, povezuje, razvija i pokreće (I, 40). Tu dušu sveta neki nazivaju, kaže Nikola, *složena neophodnost*, ili, *sudbina u supstanciji* koja sve "dovedeno prethodno u poredak izvodi iz sebe" (I, 40).

Čovek ne može biti neko biće po sebi koje se ne bi nalazilo u odnosu spram sveta i razumljivo je što Nikola nastoji da što preciznije odredi taj odnos: čovek je, kaže on, mali svet ali istovremeno i deo velikog. Samo tako moguće je da celina svetli u svim svojim delovima; odsjaj univerzuma nalazi se u svakom njegovom delu zato što sve stoji u određenom odnosu i u odnosu spram celine; ali, odsjaj sveta je u čoveku veći no u drugim delovima sveta; budući da savršena celovitost prosijava više kroz čoveka no druga bića u univerzumu, čovek se manifestuje kao savršen svet, mada pritom i mali, no ostajući, deo velikog sveta. I dok Univerzum poseduje ono univerzalno, čovek u sebi sadrži ono pojedinačno; univerzum je jedan, pojedinačnih svetova je mnogo; zato, mnogi pojedinci nose u sebi oblik (*species*) i lik jednog savršenog univerzuma; u tako raznovrsnom mnoštvu bezbrojnih malih svetova, koji jedan drugog smenjuju, univerzum se razvija ka najvećem savršenstvu (I, 42).

Univerzum je jedno, jedinstveno i jedino, najveće carstvo, a čovek malo carstvo unutar tog sveta, ali, ipak, carstvo; i za jedno i za drugo carstvo, i za čoveka i za univerzum, simbol je lopta, a igra loptom način egzistencije. Zašto baš lopta dobija toliko veliki značaj i kakav se to u njoj krije najviši smisao? Kuzanski na

¹⁴ Fink, E.: *Osnovni fenomeni ljudskog postojanja*, str. 292.

¹⁵ Fink, E.: *Oase des Glücks*, K. Alber, Freiburg/München 1957, S. 10.

takvo pitanje odgovara: zato što ona odražava sfernu okrugloću sveta koja je nevidljiva ali istovremeno najsavršenija (I, 9). Ovde Nikola preuzima i ponavlja staro pitagorejsko učenje po kome celina sveta (kosmos) jeste umna i okrugla (*Diog. L.*, VIII 24) a da je pritom među čvrstim telima najlepša lopta (sfera), a među figurama krug (*Diog. L.*, VIII, 35). Nije, dakle, stvar u tome što je lopta najjednostavnije i najsavršenije telo, već u tome što ona simbolizuje kosmičku igru i što je izraz jedinstva stvari, celine, izraz poretka celine sveta.

Ako znamo da je igra starija od svake kulture i da se u njoj ogleda iskonski čovekov način odnosa spram sveta, neće nas iznenaditi ni to što najstarije igre imaju ritualni karakter; najstarije igre loptom podražavaju pobedničko kretanje sunca i njegovu pobedu nad demonima tame¹⁶; često se igra loptom povezuje i s kultovima meseca pa kad se zna da za ritualnu igru loptom u starom Meksiku kao i pominjanje igre loptom u tekstovima iz piramida, a u okviru uputstava dušama na putovanju kroz nepoznate predele neba¹⁷, posve je razumljivo što u tom kontekstu govori i sam Kuzanski: "U samoj stvari, forma sveta je nevidljiva okruglina. Oduzimajući vidljive forme svoj vasioni, ostaje samo jedan lik (*vultus*), a upravo mogućnost postojanja, ili nevidljiva materija, u kojoj, kako se uobičajilo da se govori, prebiva sva ukupnost stvari; biće dovoljno filozofski da se dopusti da se u osnovi punine nalazi okruglost" (I, 14).

Videli smo: lopta je delo čoveka¹⁸, jedinog bića sposobnog da zamisli i projektuje igru. Isto tako, a to je posebno važno, Nikola kaže da je on zamislio igru o kojoj je ovde reč; no da bi se razumelo kakva je to igra kojom se do umora zanima jedan kardinal, da bi u času odmora (između dve igre) nastavio o njoj da razmišlja, igra koja simbolično govori o svetu i smislu života, te je istovremeno i sama svet, odnosno, život - neophodno je da prethodno sagledamo: (a) sredstva igre (I, 4), (b) prostor igre (I, 20-22), (c) ontologiju igre (I, 4), (d) teološki smisao igre (I, 50-51) i (e) kosmološki/umetnički smisao igre (I, 44).

* * *

a. Sredstva igre. Čime se čovek zapravo igra? Prvi odgovor bi mogao biti: on se igra sa samim sobom, sa drugima, sa vanljudskim tvorevinama, sa misaonim stvarima i tvorevinama mašte, ili, kako to E. Fink formuliše: igrač se igra sredstvima igre, stvarima koje se okrutno sudaraju u prostoru, i predstavama koje nisu niže do u njegovoj glavi¹⁹. Za igru potrebno je oruđe igre – igračka, a igračka može biti svaka stvar koja ima određenu svoju funkciju u igri. Kao igračku u ovoj njegovoj igri, Nikola Kuzanski navodi loptu. Ali, ta lopta ima poseban oblik: nije reč o lopti koja ima savršen oblik, već o lopti s udubljenjem koja je posebno napravljena za igru kakvu je zamislio ovaj filozof.

Reč je o posebno obrađenoj lopti koja je rezultat umeća tokara (zanatlije koji izrađuje predmete od drveta). Na lopti se zapaža velika ispučena hemisfera, i mala, udubljena. Između te dve nejednake hemisfere je telo lopte koje se može

¹⁶ Heinz-Mohr, G.: *Das Globusspiel des Nikolaus von Kues*. Erwägungen zu einer Theologie des Spiels, Kleine Schriften der Cusanus-Gesellschaft, Heft 8, Paulinus-Verlag Trier 1965, S. 5.

¹⁷ *Op. cit.*, S. 5.

¹⁸ Treba obratiti pažnju na to da je vidljiva lopta samo lik nevidljive lopte poja postoji u umu majstora, budući da um ima sposobnost stvaranja likova (*fingendi*); imajući u sebi slobodnu sposobnost mišljenja, um ima način da izrazi svoje zamisli i to je umeće koje poseduju slikari, skulptori i zanatlije (Kuzanski, de ludo globi, I, 44)

¹⁹ Fink, E.: *Epiloge zur Dichtung...*, S. 8.

beskonačno menjati menjanjem površina pomenutih hemisfera i sa svakom izmenom lopta će se kretati na nov način (I 4).

Lopta savršenog oblika, bude li bačena, nastaviće svoje kretanje pravolinijski ne menjajući najkraću, idealnu putanju; ali lopta s dve nejednake polovine, kakvu konstruiše Kuzanski, kretaće se zavojito, spiralno, krivom putanjom koja je *nepredvidljiva*. Ovako konstruisana, lopta se ne može kretati pravolinijski, ali ni potpuno kružno, prelazeći pravilan kružni put (I 4). Takva lopta se kreće krivom putanjom, ali krivost te putanje ne može se unapred predvideti.

Ovde se moramo još jednom zapitati: zašto je lopta koju koristi Kuzanski "nesavršena"? Odgovor bi mogao biti sledeće: savršenom loptom može se igrati samo bog, a čovek, kao nesavršeno biće sposobno da dosegne samo nesavršenu sliku sveta, može u rukama imati samo nesavršenu loptu. Ovakva lopta možda je nedostatak, ali je istovremeno i prednost: savršena lopta kojom bi se mogao koristiti bog ima sasvim određenu, predvidljivu putanju; isto tako, i stvaranje božije je predvidljivo – najbolje i najsavršenije od svih mogućih; ali, zato što je nesavršen, čovek je nepredvidljiv, nepredvidljiv je i rezultat njegovog stvaranja.

To opet, može značiti da bog nema moć umetničkog stvaranja u svetu; njegovo stvaranje ostaje uvek onostrano, apofatičko; čovek, naprotiv, stvara u svetu, uvek s neizvesnim ishodom i on je jedini istinski umetnik unutar sveta.

Ukazujući na širinu mogućnosti same igre koja leži u nepredvidljivosti, Kuzanski, u nastavku teksta, naglašava još jedno važno svojstvo kretanja ovako oblikovane lopte: linije koje ona opisuje svojim kretanjem, različite su i nikad se ne poklapaju, nezavisno od toga da li loptu bacaju razni ljudi ili jedan te isti čovek i to stoga što je sam hitac različit (I 5). U svakom slučaju, može se predvideti da će pri jačem izbačaju linija kretanja biti pravija a pri slabijem krivlja; tokom samog kretanja, linija će u početku biti pravija a kako sila slabi - zakrivljenija; ako je sila inercije jača, kretanje je pravije i lopta prevladava svoju deformisanost; sa slabljenjem sile, ona se sve više kreće shodno svojoj prirodi.

b. Prostor igre. Prostor igre određuje Nikola Kuzanski s deset koncentričnih krugova. Zadatak igrača je da loptu uputi u središte svih krugova. Da bi se u tome uspelo, nedovoljno je samo loptu uputiti ka zamišljenom cilju po pravoj liniji, jer, videli smo: ona se neće, zbog svoje deformisanosti, pravilno kretati. Do središta lopta može dospeti samo kretanjem po krivoj liniji ma kog oblika bila lopta, tj. ma kakav bio odnos između njene dve različite hemisfere (I 20).

Ovde se moramo na trenutak zaustaviti. Cilj otkrivanja je ono skriveno, kaže Kuzanski i krajnji cilj svega spoljašnjeg je ono unutrašnje, ono u unutrašnjosti. U isto vreme, treba obratiti pažnju na samu simboliku krugova o kojima govori Kardinal a kojoj ćemo se još vratiti. Krugovi ne izražavaju ništa drugo no stupnjeve gledanja (II, 72), teorijske nivoe do kojih se dospeva na putu ka centru, ka središtu sveta (koje je svuda i nigde i u kome se po shvatanju Kuzanskog nalazi Bog). Svaki krug ima svoj centar i taj se može videti samo iz kruga; van kruga je smrtni mrak kojim tumaraju bića ne videći ništa iako imaju oči i mogućnost vida; duhovnim životom može se videti samo unutar kruga; no to svetlo ne prostire se u prostoru stvari jer to nije telesno svetlo koje nailazi na prepreke već svetlo božanske slave.

Spoljašnji krug koji obuhvata sve predstavlja kaos, u njemu je naredni krug kao izraz moći elemenata, potom dolazi svet minerala, biljni svet, potom svet čulnog, svet imaginacije, svet logičnog (racionaln), svet intelektualnog (inteligibilno);

kao deveti krug je svet umnog (intelektibilno)²⁰. To je put od nesavršenog ka savršenom, od tame ka svetlosti, od mračog ka vidljivom, put ka desetom krugu koji je moć svih moći.

Ovo kretanje iz kruga u krug podseća na nebeska putovanja duše opisivana već kod prvih hrišćanskih mislilaca poput Klemeneta iz Aleksandrije koji izlaže mističko-ekstatičko učenje o uspenju duše vernika ka bogu; to putovanje, ta *ekstaza*, nalik je putovanju duše nakon smrti i taj rizičan put uvek se učio (a o tome nam svedoče knjige s uputstvima za umrle, kao i starohebrejski apokrifni spisi); slična shvatanja srećemo i u kultu Mitre gde se govori o sedam stupnjeva a što odgovara sferama sedam planeta.

Na ploči s iscrtanim koncentričnim krugovima odvija se igra. Cilj je: dospeti loptom u centar, u deseti krug. No, čak i da je u pitanju najsavršenija lopta, ona ne bi mogla preći put od mesta A, koje je van poslednjeg, perifernog kruga, do središta C; neće se to desiti ni u slučaju da je teren savršeno ravan i da je lopta krajnje okrugla, jer takva lopta dodirivala bi podlogu samo u jednom atomu (I 21). Svojim kretanjem lopta bi opisivala nevidljivu liniju ali nikako i liniju koja bi označavala put od A do C. Jer, kako bi se lopta zaustavila u samom središtu, u C koje je veličine jednog atoma - pita Nikola Kuzanski (I 21). Takva lopta, veličine atoma, kojoj bi najviša tačka bila istovremno i najniža, jednom započevši kretanje - kretala bi se večno jer ne bi mogla da se različito ponaša, budući da ono što se kreće može se zaustaviti samo stoga što se različito ponaša u dva uzastopna momenta vremena.

Ako se ima u vidu da je lopta u realnoj igri koju igra Kuzanski nesavršena, baš kao i čovek, onda iz toga sledi niz konsekvenci, budući da je njeno kretanje slobodno, i time potpuno nepredvidljivo.

c. Ontologija igre. Upravo u pojmu *nepredvidljivosti* leži ključ za razumevanje zamisli Kardinala. Lopta nastoji da kretanjem savlada ono što je protivno njenoj prirodi (I 5), da potre spoljašnje uticaje kako bi se mogla kretati u svojoj slobodi. Svojim kretanjem lopta gradi imaginarni svet igre, stvara posve drugu dimenziju i posve drugi prostor od onog u kome se realno nalazi.

Mnogima će izgledati paradoksalno to da jedna lopta prebiva u dva sveta, ali to je situacija naše svakodnevne egzistencije. Mi neprestano iz našeg realnog sveta gradimo i jedan drugi imaginarni svet koji nam ne ostaje nešto strano, "spoljašnje" i "tuđe"; mi "ulazimo" u taj *drugi*, imaginarni svet i u njemu igramo ulogu koju nam zadaje sama igra. Čovek se kao igrač gubi u svojoj tvorevini, ali, to gubljenje je svesno gubljenje: ni jednoga časa čovek ne gubi svest o toj podvojenosti, o dva sveta u kojima se istovremeno nalazi; da je drugačije, čovek bi završio u paranoji. Samo učešće u dva sveta to je ono što izdvaja čoveka u odnosu na sva druga bića, to je ono što njegov opstanak (*Dasein*) čini specifičnim i razlikuje ga od svakog postojanja (*Existenz*).

Igra o kojoj govori Kuzanski jeste zapravo sam život. Sav svet jeste teatar o kojem govori Plotin u trećoj *Eneadi*: sva ljudska dela samo su dečije igre... sva ta klanja i te smrti, osvajanja gradova i pljačke treba posmatrati kao na pozornici, jer sve je to samo smena maski i dekoracija – i plač i ridanje samo su recitovanje

²⁰ Ovih devet krugova jasno ukazuje na inspiraciju koja Kuzanskom dolazi od Dionisija Areopagite; na pitanje sagovornika Jovana o devet horova anđela, Kuzanski govori o anđelima kao duhovnim moćima (*intelligentiae*).

(*Enn.*, III, 2.15). U igri, kaže Plotin, ozbiljan je samo onaj ko ne zna šta je ozbiljnost, onaj ko je samo igračka u igri.

Da je čovek možda nešto više no samo igračka u rukama bogova, moguće je reći tek u vreme nakon Dekarta (1596-1650) kad se počinje isticati specifičnost čovekovog načina postojanja; nije nimalo slučajno što se tek u naše vreme počinje jasno razgraničavati opstanak i postojanje, ali, isto tako, činjenica je da već kod Nikole Kuzanskog srećemo prve nagoveštaje o tome kako je moguće otvaranje polja mogućeg koje se ne nadovezuje neposredno na tok stvarnih događaja, a može se razumeti kao zajednica igre koju čine igrač, lopta i prostor u svojoj dvostrukosti (stvaran i imaginaran).

d. Teološki smisao igre. Ta novosmišljena igra, kaže Kuzanski, svakom je lako i smesta razumljiva; ona je i vesela, zbog smeha koji često izaziva lopta što stalno nekud beži krećući se na najrazličitije načine (I 50), ali, ona je i ozbiljna, pre svega zbog imaginarnog stvaranja koje se u njoj odigrava, odnosno zbog dubokog smisla koji u njoj otkrivamo. Nimalo slučajno, upravo na ovom mestu, kada je već odredio sredstva, pravila i način igre, Kuzanski nastoji da u igru uvede red koji nije beskoristan (I50), a koji ovoj zapravo daje određeni smisao koji nas vodi pouci. Nacrtao sam znak tamo gde stojimo, kaže Kuzanski, i krug na sredini trga. U središtu kruga je presto Cara. Njegovo carstvo unutar kruga jeste carstvo života. U krugu devet je drugih. Po pravilu, lopta se kreće da bi se na kraju zaustavila unutar kruga (I 50). Ko prvi skupi 34 poena, broj godina Hrista, taj je pobednik. Igra je, nastavlja Kuzanski, kretanje naše duše iz svog carstva u carstvo života gde je mir i večna sreća. U centru je Car i daritelj života - Isus Hrist. Kada je on bio nalik nama, on je uputio loptu (*globus*) svoje ličnosti (*persona*) tako što se ova umirila u centru života i pokazala da kako je on učinio treba da činimo i mi (I 50).

Bog čoveku daruje život, on je početak, osnova i svrha i on mu se otkriva. Ali, u osnovi takvog sveta u kome se nalazi čovek a koju čini igra sveta, moguća je parafraza Avgustinovih reči: "Stvorio si nas za sebe, a naše srce je nemirno, jer je mir u Tebi". U tom slučaju, igra je samo simbol kretanja naše duše ka carstvu života u kojem je pokoj večne duševnosti i u čijem središtu tronuje onaj što daruje život. Takva igra odvodi nas van granica našeg *Ja*, van granica mogućeg logičkog saznanja, u svet gledanja, u svet *theoria*. Svet je samo sveta božija igra, a svaka igra - igra je sa životom.

Već ranije Kuzanski je pokazao da se ne mogu nikad poklopiti dve krive iz dva bacanja; to znači da se ni posle beskonačno mnogo bacanja lopta ne može zaustaviti dva puta u istoj tački. Tačaka ima beskonačno mnogo. Naša lopta, kaže Kuzanski, može slediti onu Hristovu, ali nijedna više lopta ne može da se zaustavi u tom apsolutnom središtu života u kojem se zaustavila Hristova lopta; mesta unutar kruga ima beskonačno mnogo²¹, stoga se svaka lopta zaustavlja u sopstvenoj tački ili atomu gde nijedna druga lopta dospeti ne može (I 51).

O kakvoj je igri tu reč? Više je no jasno da ovde imamo istinsku igru sa svim njenim svojstvima, sa svim bitnim karakteristikama, ali da pred sobom imamo njeno alegorijsko tumačenje. Posve je drugo pitanje da li je Kuzanski iskonstruisao ovu igru da bi nam potom na alegoričan način govorio o smislu

²¹ To je očita aluzija na poznato mesto iz Evandjelja: «Mnogi su stanovi u kući oca mojega. A da nije tako, kazao bih vam: idem da vam pripravim mesto» (Jov. 14. 2).

našeg života, ili je alegorija poslužila samo kao naknadni argument, kao opravdanje same igre.

Naime, najveći a možda i najskriveniji problem u čitavom ovom izlaganju čini kvalitet kretanja lopte, a rekli smo da tu se radi o nepredvidljivosti. Upravo nepredvidljivost je ono što mora zbuniti jednog teologa. On ne može u svetu u kome bi trebalo da važi princip determinacije tako olako da prihvati slobodno kretanje lopte koja svoje kretanje ima samo u svojoj prirodi; upravo ova indeterminisanost ostaje skriveni i najveći problem.

e. Kosmološko/umetnički smisao igre. Da igra za Kuzanskog ima alegorički, ali i metaforički smisao, o tome svedoči i njegov stav da je vidljiva lopta samo odraz nevidljive koja postoji u umu majstora (I 44). Ovaj stav je već na prvi pogled neoplatonistički, no u nastavku odmah vidna je i razlika: "primećuješ – nastavlja Kuzanski – da um u sebi poseduje sposobnost stvaranja likova (*fingendi*) - tj. um u sebi, imajući slobodnu sposobnost misli, nalazi umeće u kome se otkriva njegova zamisao, umeće koje se naziva majstorstvom stvaranja oblika" (I 44). Umećem na koje se ovde poziva Kuzanski vladaju grnčari, skulptori, slikari, tokari, kovači, ткачи i njima slični majstori.

Svima njima je zajedničko nastojanje da obrade materiju kako bi ova mogla da zadobije formu zamišljenu u njegovom umu; mogućnost koja postoji u materijalu moguće je samo kretanjem prevesti u stvarnost gde ona zadobija formu zamišljenu u umu i tako se čini krug: iz mogućnosti materije izvodi se prvobitno zamišljena forma. Svaka dobijena vidljiva forma jeste samo lik i odraz istinske, a nevidljive forme koja se javlja u umu i jeste sam um (I 44). Ovo mesto je nesporno veoma dragoceno za viđenje prirode umetnosti i umetničkog stvaranja u prvoj polovini XV stoleća; ali, mi se ovde bavimo prvenstveno pitanjem igre loptom, a u prvom redu samom loptom.

f. Lopta: uvod u panglobizam. Koje su moguće konsekvence iz gore navedenih stavova? Pouka do koje dospeva N. Kuzanski u igri loptom do te mere je značajna da ostaje začuđujuće zašto su potonji njegovi čitaoci naglasak daleko više stavljali na igru a mnogo manje na samu loptu. Lopta je tu daleko više od metafore kojom se tumači majstorsko umeće, budući da je po sredi nešto posve suprotno tome: ukazivanjem na odnos materije i forme ovde se tumači "priroda" lopte: "isto tako – kaže Kuzanski – kao što se naša lopta u umu tokara pokazuje kao sâm um, pa kad je um sebe hteo da pokaže u vidljivom obliku kakav je zamislio prilagodivši se zamisli, on je pripremio materiju u ovom slučaju drvo koje će prihvatiti formu i potom povratno tokarskim strugom uveo formu u drvo (I 45).

Na taj način lopta je postojala u umu i sama lopta-arhetip jeste zapravo sam um. Lopta je postojala kao mogući lik u neobrađenom drvetu kao materija; ona je bila u kretanju kada je iz mogućnosti (*potentia*) prevođena u stvarnost postajući sama stvarnost. U stvarnost je prešla njena ranije postojeća mogućnost, tako da svojim stvarnim likom lopta učestvuje u određenju i ograničenju mogućnosti, koja je određena stvarnim likom na taj način na koji se dobija lopta u svom čulnom obliku (I 45).

Ovaj primer, karakterističan za prirodu ljudskoga umeća, služi Kuzanskom za građenje predstave o božanskom tvoračkom umeću i on ističe kako "između božanskog stvaranja i ljudskog delovanja postoji razlika jednako velika kao između tvorca i tvorevine" (I 45). Božanski um koji u sebi zamišlja svet (a pritom ta zamisao jeste sam um jednak zamisli) može se nazvati svetom-arhetipom. Stvaranje sveta je prevođenje lepote svoje zamisli u čulni vid. Bog je stvorio (a) mogućnost (*potentia*) da lepi svet bude i (b) kretanje pomoću kojeg je svet mogao da iz svoje mogućnosti pređe u vidljivi oblik, gde se

moгуćnost da svet bude u aktu stvaranja određuje na stvaran način i to (a) tako kako je hteo bog i (b) kakva je sama mogućnost /po svojoj prirodi/ ona mogla da bude (I 45).

Važno je uočiti još dva mesta, dva početka odgovora koje daje Kardinal u ovom dijalogu; tako, u odlomku koji ovde analiziramo Kuzanski, opisujući prirodu ljudskoga umeća i njegovoj razlici spram božanskog (I 44) kaže: "duboko ideš", da bi nešto kasnije naglasio: "*istina*, između božanskog stvaranja i ljudskog delovanja takva je razlika kao između tvorca i tvorevine". Ni ovde, kao ni na nizu drugih mesta, Kuzanskog ne napušta oprez: on nastoji da do krajnjih granica ostane precizan i da ni na trenutak ne bude dvoznačan; on potvrđuje svoje pravoverno teološko stanovište a da ga pritom ni za trenutak ne napušta filozofski žar.

Moguće je da ovde Kuzanski, hteo to on ili ne, idući u dubine, a držeći se istine, videći kao svoju misiju ujedinjenje svih crkava i svih veroispovesti, a o čemu postoji niz svedočanstava, ima u vidu jedan pojam boga koji se znatno razlikuje od uobičajenih hrišćanskih predstava. Konačno, možda je tu manje reč o pojmu a više o jednom regulativnom principu koji će nekoliko stoleća kasnije biti prikazan kao veliki arhitekta za kojeg je akt stvaranja identičan s proiznošenjem lepote sveta-arhetipa u čulni oblik.

Smatram da centralno pitanje ovog dijaloga Nikole Kuzanskog jeste pitanje biti lopte; tu nije toliko reč o suštini igre koliko o onom čime se ona igra, kao i o samom ulogu u igri. Uostalom, već na početku filozofije Ksenofan (570-478. pre n. e.) nas uči da je "suština boga loptastog oblika i da nipošto ne liči na čoveka" (*Diog. L., IX 2, 18*). Ta suština boga istovremeno je i suština sveta koja se može misliti tek uz pomoć modela kakav nam predlaže N. Kuzanski. On je, zapravo, prvi mislilac koji, promišljajući razliku i srodnost božanskog i ljudskoga stvaranja, umom na božjoj, a srcem na čovekovojoj strani, pokazuje veličinu čoveka kakva izrasta iz njegove nesavršenosti. Pravo stvaranje moguće je samo na tlu neodređenosti a paradoks savršenstva, sadržan u tome da je savršenstvo moguće samo dok je moguće usavršavanje nesavršenog, otkriva se u svom punom sjaju - sa svešču o ljudskoj nedovršenosti; tek nesavršena lopta može ukazati na prednosti, ali još više na "mane" savršene lopte. Te "mane" zapravo su božji nedostatak: transparentna proračunljivost vodi u svet čistog determinizma u kome čovek više ne nalazi mesta. Tek u svetu slobode, u svetu nepredvidljivosti i neodređenosti moguć je život i to nam otkriva ova meditacija o lopti.

Ovu misao u njenom likovnom obliku naći ćemo kod jednog romantičarskog pesnika i slikara nadahnutog prerenesansnim oblicima ali ne bez uticaja Mikelandela i manirista; reč je o Viljemu Blejku (1757-1827) i posebno njegovom reljefu u metalu s naslovne strane knjige *Europe, a Prophecy* (1794). Iako ranije uzore ne možemo zanemariti, ovo Blejkovo delo pod nazivom *Prouzrok stvari – Bog* veoma je dobra ilustracija za ono o čemu je ovde reč. Ne gubeći iz vida ni uticaj tada vladajućih deističkih učenja u Evropi, posebno u Engleskoj, ovde imamo prikaz Boga sa rasklopljenim šestarom nad prazninom.

Bog se nalazi u savršenom krugu, u lopti iz koje istupa samo njegova leva ruka sa šestarom; sâm krug/lopta jeste njegova čista misao, svet-arhetip. Sve ono što je van kruga, što ima tek da se dogodi, samo je vremenski odraz lepote što oduvek prebiva u potenciji. Um Majstora, najvećeg Neimara i najvećeg, zapravo, jedinog istinskog Igrača, šestarom razmerava iz lopte, iz svoje savršenosti, prostor moguće igre, a taj prostor igre jeste čovekov realni svet. Sam svet postoji kao velika, beskonačna igra mogućnosti koje se voljom boga, a u skladu s njihovom prirodom prevode u stvarnost, a samo s jednim ciljem da sve deformitete ponište i svet dovedu u stanje u kome na data pitanja postaju razumljivi i odgovori.

Tezej je pobedio Minotaura, ali sa slikom istinskog boga u ruci.

* * *

Tako se opet vraćamo svim temeljnim pitanjima koja je otvorio ovaj kratki dijalog: ne bez razloga, i dalje možemo sebi postavljati pitanje o ontološkom karakteru igre o kojoj je ovde reč, ali isto tako i o svetu koji u toj igri loptom nastaje. Bez obzira na eksplicitno izražene didaktičke namere i alegorijski karakter igre koji ovoj pridaje Kuzanski, više je no jasno da ovde na delu imamo nešto daleko veće, dalekosežnije, nešto što premašuje mnoge od tema koje nalazimo u filozofskim spisima XV stoleća. Majstor naizgled "malih" tema, proslavljen svojim spisom *De docta ignorantia* ovde je izložio svoju kosmologiju i, da paradoks bude veći, trebalo je da prođe više od pet stoleća da bi neki njegovi stavovi stupili u plodan dijalog s filozofijom i naukom. Ako sam na bliskost Kuzanskog i E. Finka samo delimično i ukazao, ostaje mi da pomenem šta je to zajedničko Kuzanskom i savremenoj fizici. Kada je o ovoj poslednjoj reč, pre svega imam u vidu otkrića o nestabilnim, slabo organizovanim disipativnim strukturama, poslednja otkrića u oblasti elementarnih čestica, kao i poslednja kosmološka otkrića o tome da kosmos ima istoriju, ali i to da u svetu vlada nestabilnost i nepredvidljivost te da nam je dat posve mali horizont vremena unutar kojeg možemo živeti samo sa krajnje verovatnim naznakama.

Sa tim je u dubokoj korespondenciji nepredvidljivo kretanje lopte o kome govori Kuzanski i model na koji se on poziva jeste model koji na najprimereniji način tumači upravo naš svet. Ono ideelno, ono božansko, svesno se ostavlja s one strane svega poznatog i dokučivog, a svet se pojavljuje pred nama u svojoj indetrminisanosti i polivalentnosti.

Konačno, više je no jasno da se Kuzanski i naša savremenost susreću u pojmu *nepredvidljivosti*. Istina ovom pojmu Kuzanski je nastojao da dá teološku interpretaciju; mi to još uvek ne činimo jer se čini da i dalje imamo premalo elemenata za neku zahvatniju sintezu. Kuzanski je pritom jasno upozorio da budemo li što više delovali na loptu, ni u kom slučaju ne znači da će ona doći i bliže cilju. Njeno kretanje, iako nama podstaknuto, razvija se iz samog sebe, a lopta se kreće iz svoje slobode.

Milan Uzelac, PhD
Academy of Arts
Novi Sad

De Ludo Globi

(Theological-ontological explication of play the conditions of unpredictability)

Abstract: The author of the paper starts from the fact that the phenomenon of play always anew confirms its actuality in every period of human history, and with good reason attracts the attention of scientists and philosophers. Considering the issue of sense and the possibility that there are arts and aesthetics as philosophy of arts in the moment of the sunset of post-modern paradigm, the author studies the high reach of contemporary ideas expressed in the dialogue *De ludo globi* by one of the most important thinkers – the philosopher who in his works builds the highest ideas of scholastics into the grounds of new-century philosophy – Nikola Kuzanski.

Key words: play, play of possibilities, ontology, cosmology of play, panglobalism, singularity, causality, instability, unpredictability, dissipative structure.

Prof. dr Milan Uzelac
Académie des arts
Novi Sad

DE LUDO GLOBI
(Interprétation théologique-ontologique du jeu dans des conditions de l'imprévisible)

En partant de cela que le phénomène du jeu de nouveau conforme son actualité dans chaque période de l'histoire humaine et que à droitjuste tire l'attention motivée sur soi des savants et des philosophes, l'auteur de ce travail, en examinant la question du sens de la seule possibilité de l'existence de l'art et de l'esthétique en tant de la postmoderne, recherche les hautes réussites des penseurs – philosophe que dans ses travaux construit les plus hautes idées de la scolastique – Nikola Kuzanski.

Mots clefs: jeu, jeu de possibilité, ontologie du jeu, cosmologie du jeu, panglobisme, singularité, causalité, instabilité, imprévisible, structure dissipative.

Д-р, профессор Милан Узелац
Академия искусств,
университет в г. Нови Сад

De ludo globi
**(Теологическая и онтологическая интерпретация игры
в условиях невозможности предвидения)**

Исходя из того, что феномен игры всегда по-новому и всегда различным образом подтверждает свою актуальность для любого периода человеческой истории, в котором он с полным основанием привлекает к себе оправданное внимание ученых и философов, автор статьи, рассматривая вопрос смысла и самой возможности существования искусства и эстетики как философии искусства в условиях наступившего постпостмодернизма, исследует непреходящее значение и современность идей, высказанных в диалоге «De ludo globi», автором которого является один из самых значительных мыслителей, философ, заложивший в своих трудах основы философии Нового времени на базе высших идей схоластики, - Николай Кузанский.

Ключевые слова и выражения: игра, игра возможностей, онтология игры, космология игры, панглобизм, сингулярность, каузальность, нестабильность, невозможность предвидения, диссипативная структура.

Prof. Dr. Milan Uzelac
Kunstakademie
Novi Sad

De ludo globi
(Theologisch-ontologisches Deuten des Spiels in den Bedingungen der Unvoraussehbarkeit)

Zusammenfassung: Davon ausgehend, daß das Phänomen des Spiels immer wieder seine Aktualität in jeder Periode der menschlichen Geschichte bestätigt und daß es mit vollem Recht die Aufmerksamkeit der Wissenschaftler und Philosophen auf sich zieht, untersucht der Autor dieser Abhandlung, sich mit der Frage des Sinnes und der Möglichkeit des Existierens von der Kunst und Esthetik, als der Philosophie der Kunst im moment des Untergehens von der postmodernistischen Paradigma beschäftigend, die Höhe und Modernität der Ideen, die im Dialog *De ludo globi* einer der wichtigsten Denker – der Philosoph, der in seinen Abhandlungen die höchsten Ideen der Sholastik in die Grundlagen der Neuzeitlichen Philosophie einbaut – Nikola Kuzanski, ausführt.

Schlüsselwörter: Spiel, Spiel der Möglichkeiten, Spielontologie, Speilkosmologie, Panglobismus, Singularität, Kausalität, Instabilität, Unvoraussehbarkeit, disipative Struktur.

PRETVARANJE DAROVITOSTI U TALENAT (osvrt na Ganjeov DMDT model)

Rezime: Rad se bavi pitanjima faktora neuspeha darovitih. Dati su nalazi ranijih istraživanja autora ovih skromnih refleksija koji alarmanтно ukazuju na veliki broj darovitih, koji nisu nakon obaveznog i srednjeg školovanja, uspeali da razviju svoju darovitost i ostvare zapažena postignuća. Učinjen je pokušaj da se razumeju faktori koji utiču na razvoj darovitosti; posebno se pažnja poklanja njihovoj kompleksnosti i ističe značaj faktora slučajnosti, koji je u Ganjeovom modelu, koji se kratko u radu predstavlja, dobio značajno mesto.

Ključne reči: razvoj darovitosti, talenat, faktor slučajnosti.

Podsticaj za ovaj osvrt došao je nakon višegodišnjih istraživanja autora ovih skromnih refleksija pitanja neuspeha darovitih. Naime, u ranije objavljenim radovima konstatovano je da jedva oko 3% pojedinaca koji su tokom svoga razvoja bili evidentirani (u preškolskoj ustanovi, školi - zapažanjima nastavnika, testiranjima, kao i na takmičenjima i sl.) kao deca sa visokim potencijalima i uspešnim ostvarenjima, uspelo da nakon perioda od desetak ili petnaest godina ostvari postignuća koja su se u ranijem periodu očekivala.²²

U izveštajima o pominjanim istraživanjima tragalo se za faktorima koji su uzrokovali neuspehe. Opšti utisak, nakon pokušaja sinteza, ili bi se možda moglo reći meta-analiza, mogao bi se odnositi na konstataciju da dosadašnji metodološki pristupi nisu dovoljni da objasne ova pitanja. Fransoa Ganje je u savremenoj literaturi često navođen kao autor koji je načinio diferencirani model darovitosti i talentovanosti kojim proces razvoja talenta posmatra kao transformaciju izvanrednih prirodnih sposobnosti, ili darovitosti u izuzetne, sistematično razvijene veštine koje definišu ekspertizu ili talenat u određenom polju. U ovom ćemo se tekstu baviti sagledavanjem nalaza istraživanja do kojih smo ranije došli iz ugla Ganjeovog modela pretvaranja darovitosti u talenat, jer se ima utisak da bi se neki od nejasnih momenata mogli ovim modelom bliže sagledati, a i dati pregled savremene literature o ovim pitanjima.

Najpre će se u nekoliko crtica dati viđenja drugih autora o ovom modelu, a onda i sam model, odnosno ono što Ganje pod njim podrazumeva, da bismo se kasnije njime poslužili u razmišljanjima o nalazima koji su indikativni za neuspeh darovitih, odnosno faktorima neuspeha.

Za pomenuti Ganjeov model J.F. Feldhusen smatra da je teorijski i da pokušava da poveže svoju poruku sa drugim tehničkim koncepcijama darovitosti i talenta. Isti autor smatra da je Ganje uspeo da poveže, ili, kako on sam kaže, da sklopi mnoge od najrelevantnijih teorija i istraživanja.

F. Ganje nastoji u svom modelu da definiše termin darovitost, za koji smatra da se malo koristi van pedagoške delatnosti i, analizirajući ga, uzima u razmatranje pojmove

²² Videti: Gojkov, G., Daroviti - petnaest godina posle (metodološki aspekt), Zbornik br. 6, VŠV, Vršac, 2000.

kao što su: visoke sposobnosti, prirodnu sposobnost, precizitet (rana zrelost), talenat, prirodna sklonost i sl., pitajući se koji bi od njih najbolje odražavao suštinu pojma. Pomenuti J.F. Feldhusen ga je razumeo tako što je shvatio da je F. Ganje u svojim naporima na definisanju pojma darovitost došao do alternative i nudi nam «izvanredne prirodne sklonosti» kao sinonim za «darovitost». Isti autor, ipak, zamera F. Ganjeu na definisanju pojma «interpersonalni katalizatori», sa kojim ćemo se nešto kasnije sresti, posebno na tome što je propustio da uključi Bandurina, Šukova (Schunkov) i Zimermanov (Yimmermanov) rad o samoeфикаsnosti, samoregulisanoj učenju, samomotivaciji i njihovim ulogama u razvoju talenta. Takođe mu zamera što je zanemario Snovof (Snowf) rad o prirodnim sklonostima, za koji se smatra da je danas vrlo značajan, kao i to što nam nudi stare Sternbergove reference iz 1985. i 1986. godine. Ovo poslednje ovaj autor smatra Ganjeovim neuspehom u izlaženju na kraj sa savremenijim istraživanjima i razvojem skorijih teorija o velikim sposobnostima i sadašnjim liderima na polju «darovitog obrazovanja». Dalje, zamera i izostavljanje Eriksonovog dobro poznatog istraživanja o razvoju umeća i ekspertize, smatrajući ovo veoma značajnim za razvoj talenta.²³

Feldhusen, i pored svih kritika izrečenih na Ganjeov model, ipak smatra da je ovim modelom učinjen značajan korak ka rasvetljavanju pitanja odnosa pojmova – darovitost i talenat, jer su dugo godina ta dva termina upotrebljavana kao sinonimi; u stvari, smatra da se ovde odlučilo za IQ zasnovanu definiciju. Sada, bar u američkom okruženju, smatra Feldhusen, mnogu školski programi imaju u ciljevima pomaganje učenicima da identifikuju, razumeju i razviju svoje talente.

O modelu koji ćemo nešto kasnije ovde, bar kroki, predstaviti, piše i Marion Porat (Porath), predstavljajući ga kao značajan doprinos na ovom polju. Prema ovom autoru, Ganjeov model razjašnjava ishode definicija koji okružuju termine «darovitost» i «talenat» kao izvanredna, sistematično razvijena umeća koja definišu ekspertizu u nekom posebnom polju. Dalje, ovaj autor smatra da su ishodi definicija dalje poboljšani razmatranjem prirodnih sposobnosti u nekoliko oblasti i sistematično razvijenim umećima u poljima koja su povezana sa ovim oblastima, a značajno je i to što ovaj model uključuje intrapersonalne katalizatore, katalizatore okruženja i faktore slučajnosti kao one koji mogu da utiču pozitivno ili negativno na razvoj talenta iz darovitosti. Tako se smatra da ovi faktori daju doprinos boljem razumevanju kompleksnih varijabli koje utiču na ostvarivanje talenta, dodavši prethodnim shvatanjima darovitosti i njihovo razvijanje u talenat. No, i M. Porat ima zamerke ovom modelu, a to se, pre svega, odnosi na činjenicu da i model DMDT takođe ograničava razumevanje pojava koje posmatramo i to na nekoliko važnih načina. Iako se u modelu prirodne sposobnosti razvijaju u ekspertize i to obezbeđuje dobru osnovu za obrazovnu praksu (posebno kada se uzimaju u obzir faktori kao što su samosvesnost, motivacija, kultura i socijalni milje), u praksi netrenirane i spontano izražene sposobnosti ne mogu lako da se razlikuju od savladanih, ili od savladavanja sistematično razvijenih sposobnosti, te bi obrazovni zadatak u vezi s tim trebalo da se odnosi na senzitivno pomeranje dece duž kontinuuma «darovitost-talenat». Ovaj zadatak je u raspravama o definisanju ovih pojmova kod Ganjea, smatra autor čije kritičke tonove navodimo, doveden u pitanje insistiranjem na preciznim pragovima u razdvajanju onih koje bi trebalo kategorisati na raznim nivoima darovitosti i talenta (od

²³ Feldhusen, J.F., Transforming gifts into talent: the DMGT theoretical model-a response, Hing Alility S, ECHA, Carfax Publishing, Ulm University, Germany, Vo. 15, br. 2, 2004.

blagih do ekstremnih). Suština kritike je u tome da kategorisanja mogu da budu značajna za pitanja definisanja, ali ne i za praksu.²⁴

U diskusiju o ovom modelu su se, pored već pomenutih autora, uključili i drugi. Tako se Džekson pita u kom pravcu idu ovi napori Ganjea; da li mi još uvek pokušavamo da razmrsimo zamršenost darovitosti, ili, da li se fokusiramo na kompleksno utvrđivanje darovitosti? Ovim ovaj autor ne želi da umanjí značaj Ganjeovih napora, naprotiv smatra da su oni imali udela u shvatanju raznolikosti načina na koje deca manifestuju darovitost, kao i u razjašnjavanju zamršenosti odlučujućih faktora darovitosti. Uz to, Džekson navodi Renzulijeva shvatanja kojima ovaj argumentuje da će darovitosti moći da se primeće jedino ako deca imaju privilegiju da budu u podsticajnim okruženjima koja im obezbeđuju prilike da manifestuju svoje sposobnosti. Ide se i dalje u navođenju autora koji podržavaju ovakve stavove, te se navode Barab i Pluker koji više naglašavaju značaj pametnog konteksta nego pametnih ljudi u određivanju inteligentnog ponašanja, a ovo u pozadini ima relativističku koncepciju darovitosti koja uzima u obzir različite nacrte i puteve u razvoju dece.²⁵ M. Porat smatra da relativistička koncepcija sa načinom na koji se deca razvijaju i uče, za razliku od neke apsolutističke koncepcije darovitosti, naglašava relativno stabilnu kategoriju kojoj neki pojedinac pripada ili ne pripada. U skladu sa ovim, ovaj autor navodi i stavove drugih koji idu u istom smeru, odnosno ka isticanju značaja optimalnog programa, a ovo dalje znači da je potrebno darovitost i talenat shvatiti i negovati s obzirom na «socijalne i lične uslove koji potpomažu savršenstvo, i radnje koje vaspitači mogu da preduzmu da se omogući da učenici uče tako da postanu izvrsni».²⁶

Zenita C. Guenther iz Brazila daje svoj osvrt na Ganjeov model u kome smatra da je autor ispitao teorijski model ne samo da bi stekao konceptualno razumevanje, nego i zbog toga što traži smernice koje bi ga vodile kroz svakodnevni posao. Ona je svoj pogled na ovaj model dala iz ugla pitanja »naslednost-okruženje« i to tako što u njemu darovitost zamišlja kao uređene genetske karakteristike, a talenat kao performansu izvanrednih umeća. Shvatanje darovitosti kao «neobrađenog materijala» koji pravi talenat; genetika postavlja ograničenja, a okruženje oblikuje izražavanje sposobnosti, je stav za koji Z. Guenthere smatra da se može osporavati. Ona dalje, u analizi ovoga, ističe da na taj način definisan talenat neće postojati bez postojanja darovitosti; ipak, darovitost se može otkriti jedino kada je «unapređena « u talenat. Kako nije lako imati uporište u darovitosti izuzev kroz performanse, tj. putem «talenta», jedini način da se otkriju daroviti učenici bio bi da se prepoznaju «talentovani učenici», što znači oni koji već pokazuju značajne performanse. Zbog toga, smatra Z.C. Guenther da je opravdano da se razmišlja o talentu isto kao o darovitosti.

Ovo je suština ugla iz koga Z.C. Guenther posmatra Ganjeov model. Tako ona ima utisak (na osnovu modela) da je Ganje izjednačavanjem talenta i umeća na neki način ograničio ovaj koncept, naročito time što je naglasio značaj vežbanja i treninga. Ona smatra da to može da bude samo pitanje semantike upotpunjeno kulturnim interpretacijama, ali je, kako kaže, «podseća na umešnog papagaja, koji privlači veliku pažnju zviždanjem nacionalne himne, ako se to od njega traži, no, niko za njega ne bi pomislio da je talentovan.

Z.C. Guenther dalje u analizi modela izražava obazrivost analizirajući faktore pretvaranja darovitosti u talenat. Faktor slučajnosti je, po njenoj oceni, dobra ideja, iako,

²⁴ Porath, M., Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory-aresponse. High Ability Studies, ECHA, vol. 15, No.2, Ulm University, Deutschland, 2004.

²⁵ Brayelton i Grinspen, prema: Porath, M., op.cit.

²⁶ Ferari, prema: Porat, M., op. cit.

kako ona smatra, obrazovanje u poslednje vreme podrazumeva napor da se minimalizuje slučajnost stvaranjem prilika putem namernih intervencija. Oblast prirodnih sposobnosti dalje razjašnjava ideje i pomaže da često visoko ocenjen «akademski talenat» odgovara kontekstu. I pored ovoga, Z.C. Guenter teško prihvata intrapersonalne faktore izvan razvojnog procesa (učenja) i naglašava uverenje da se samoupravljanje uči i da se ono nalazi u jezgri razvojnih procesa. U programu za darovite koji promovira ona sama ističu se tri sfere učenja:

- kreativnost, specijalne sposobnosti i samoizražavanje, prilagođene sa samorazumevanjem, izražavanjem osećanja i emocionalnom zrelošću;
- društvena organizacija, komunikacija i humanitarnost, koje se orijentišu ka razumevanju i dopiranjima do ljudskih bića putem studija, ka iskustvu iz svakodnevnog života i ka grupnoj interakciji;
- istraživanje, nauka i tehnologija, koje otvaraju put do stvaranja širokog, prostranog i dobro informisanog internog oblika reference da se shvati svet u kome živimo.²⁷

Utisak je da se do sada stvorilo dosta provokativnih momenata kojima su se mogla otvoriti brojna pitanja o Ganjeovom DMDT modelu, te će se on na ovom mestu najpre samo ukratko predstaviti, a nakon toga će se diskutovati, a njime će se i neki nalazi prethodnih istraživanja autora ovih skromnih refleksija komentarisati iz ovih uglova.

Dr Fransoa Ganje rođen je i odrastao u Montrealu, u Kvebeku; doktorirao je filozofiju u Montrealu 1966. godine. Prvu deceniju svoje profesionalne delatnosti posvetio je pitanjima percipiranja predavanja nastavnika od strane učenika, a nakon toga u centru njegovih interesovanja su darovitost i talenat, uz posebno akcentovanje definisanja i razvijanja modela u ovoj oblasti, kao i uzajamno delovanje uzročnih faktora potvrđenog talenta, akceleracija, prevlast darovitosti i multitalentovanost i dr. Pored brojnih naslova o prethodno pominjanim pitanjima, Ganje je u literaturi poznatiji po Diferenciranom modelu darovitosti i talenta (DMDT), koji će dalje biti predstavljen; dobijao je značajna priznanja za bavljenje darovitošću, od kojih izdvajamo nagradu američke MENSE 1983. i 1988. godine, za istraživanja u oblasti darovitih, kao i nagradu Gifted Child Quarterly 1994. godine. Za najbolji tekst godine iz oblasti darovitih dobio je i uglednu nagradu Distinguished Scholar Award od Nacionalne asocijacije za darovite. F. Ganje je nedavno penzionisan i prestao je da predaje na univerzitetu u Kvebeku; zadržao je status počasnog profesora.

Diferencirani model darovitosti i talentovanosti (DMDT) ili (DMGT u originalu)

U predavljanju ovog modela sâm F. Ganje ističe da se polje darovitog obrazovanja definiše oko dva ključna koncepta: darovitost i talenat. On smatra da, ako bi istraživači krenuli u traganje za značenjima ova dva termina, brzo bi otkrili fascinantnu kreativnost naučnika u njihovim pokušajima da definišu prirodu darovitosti i talenta. On navodi nekoliko primera iz knjige Koncepti darovitosti (Conceptions of giftedness, Sternberg i Davidson, 1986)²⁸; ti primeri, u sedamnaest poglavlja, ne iscrpljuju raznolikost predloženih, ili izostavljenih, definicija. U nekim slučajevima koncept talenta se ne

²⁷ Guenther, Z.C., Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory-aresponse, High Ability Studies, ECHA, Vo.15, No. 2, 2004.

²⁸ Sternberg, R.J., A triarhic theory of intellectual giftedness, in: R.J. Sternberg i Davidson (Eds. Conceptions of giftedness, New York, Cambridge University Press, 1986.

pojavljuje ili nije definisan (kod Davidsona, 1986, Renzullija, 1986; Sternberg, 1986)²⁹; u drugim slučajevima, koji u književnosti imaju dominantnu poziciju, oba termina se koriste kao sinonimi, kao u Marlandovoj definiciji, Robinsonovoj, Čikzentmihal (Csikszentmihaly) i dr., gde se jasno ističe nerazlikovanje talenta i darovitosti i izuzetnih performansi, dakle, koriste se i zamenjuju međusobno. Ponekad, talenat postaje subkategorija darovitosti; «druga komponenta darovitosti je talenat» tvrdi Feldhusen³⁰, ili «darovitost sadrži veliku raznolikost sposobnosti, talenta ili sklonosti» (Hansly et al.,1986)³¹. Feldman udružuje talenat sa potencijalom i darovitost sa postignućem. On tvrdi: «Talenat sa kognitivno-razvojne tačke gledišta je potencijal za konstruktivnu interakciju sa raznim aspektima sveta iskustva... Ako ovi procesi interakcije vode do visokih nivoa performansi, onda je primereno da se govori o darovitosti». S druge strane, Tannenbaum tvrdi suprotno, definišući darovitost na sledeći način: »Imajući na umu da razvijeni talenat postoji samo kod odraslih, predložena definicija darovitosti kod dece bila bi da ona pokazuje njihov potencijal da postanu kritički visoko vrednovani stvaraoci, ili primerni proizvođači ideja»³² Isti autor dalje nije konzistentan u navođenju karakteristika darovitosti, te smatra da su daroviti »oni koji imaju potencijal da uspu kao nadareni odrasli ljudi»³³, što je samo jedna od bezbroj nestalnosti u definisanju ovoga pojma.

Ganje konstatuje da je puno pojmova u kontradikciji navelo autore u ovoj oblasti da u diskusijama o konstruisanju pojma darovitosti prihvate razliku između oblika izvanrednih sposobnosti koje se rano pojave, koje su do neke mere urođene i, uglavnom, se manifestuju još u detinjstvu i potpuno razvijenih oblika izvanrednih sposobnosti kojih ima kod odraslih. Ova se razlika izražava terminima kao što su, npr., potencijal versus dostignuće, prirodna sklonost versus ostvarenje, obećanje versus ispunjenje, ali će retko, po Ganjeu, biti operacionalizovane, ako se to uopšte i dogodi. Ganje, naime, veruje da prirodne darovitosti mogu da se opišu kao prirodne veštine u jednoj posebnoj oblasti, a postignuće kao sistematski razvijeno umeće u polju posebnog talenta.

Ganje, dakle, u svom diferenciranom modelu darovitosti i talenta (DMDT) pravi razliku ova dva koncepta, te pod konceptom darovitosti podrazumeva posedovanje i korišćenje neuvezanih i spontano izraženih prirodnih sposobnosti, nazvanih izvanrednim prirodnim sposobnostima ili darovitošću u najmanje jednoj veštini i to do mere koja svrstava pojedinca među deset odsto najboljih pojedinaca njegovih godina.

Talenat označava Ganje kao izvanredno savladavanje sistematično razvijenih sposobnosti (ili veština) i znanje u najmanje jednom polju ljudskih aktivnosti do stepena koji pojedinca svrstava bar između odsto najboljih njegovog godišta. Dalje sâm autor, analizirajući odnos između ovih pojmova, kontatuje da prethodne definicije dele tri karakteristike:

- obe se odnose na ljudske sposobnosti;
- obe su normativne, u smislu da oba ciljaju na pojedince koji se razlikuju od norme ili proseka, i
- obe se odnose na pojedince koji su «ne-standardni» zbog svog ponašanja kojim iskaču.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Feldhusen, op.cit.

³¹ Hansly, prema Ganje,G., Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory, High Ability Studies, ECHA, No. 2, 2004.

³² Ibidem.

³³ Ibidem.

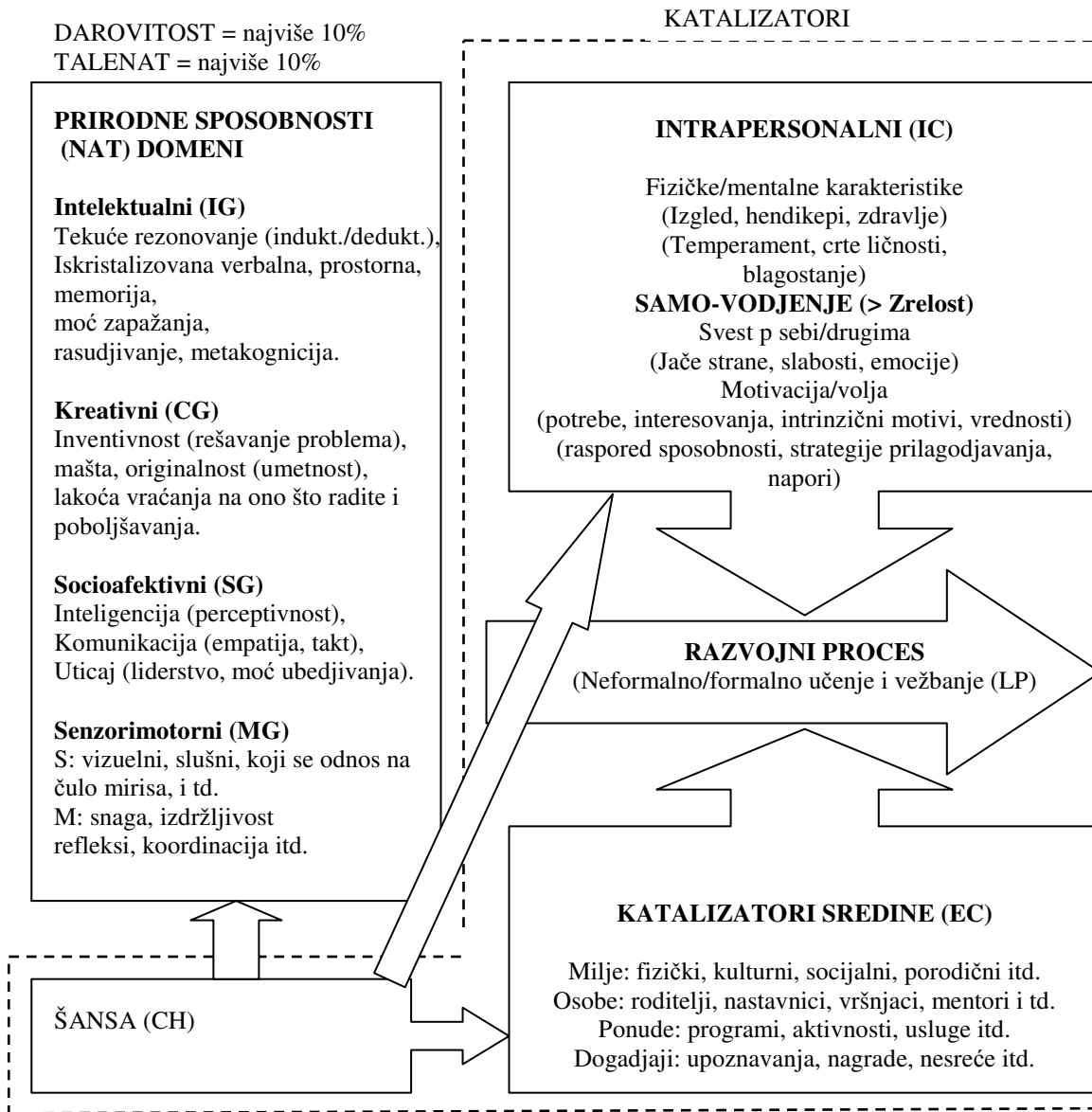
Ove tri karakteristike po Ganjeu daju odgovor na pitanje: zašto i stručnjaci, a ne samo laici, često brkaju ove pojmove. Kompleksnost procesa razvoja talenta Ganje pokušava da predstavi uvođenjem četiri nove komponente (videti figuru 1) u svoj DMDT model:

- intrapersonalni katalizator,
- katalizatori okruženja,
- proces razvoja talenta koji se manifestuje kroz učenje, treniranje, vežbanje i
- faktor slučajnosti (šanse, prilike, sreća).

Ove četiri komponente, sa prethodno pominjanim dvema (pitanje prevlasti i dinamike razvoja talenta), čine DMDT model kojim Ganje nastoji da opiše srž procesa razvoja talenta, tj. transformaciju prorodnih sposobnosti (ili darova) u umeća na visokom nivou (ili talenat) na posebnom stručnom polju putem dugog procesa učenja, treniranja, vežbanja.

Ovih šest komponenti Ganje svrstava u dva seta. Prvi opisuje srž procesa razvoja talenta, tj. transformaciju izvanrednih prirodnih sposobnosti (ili darova) u umeće na visokom nivou (ili talente) na posebnom stručnom polju putem dugog procesa učenja, vežbanja.

Figura 1. Ganjeov diferencirani model darovitosti i talenta 2004.



Tokom 2004. godine Ganje je svoj Diferencirani model darovitosti i talenta oblikovao. Suštinu ovoga koncepta čini razlikovanje između darovitosti i talenta, koji je poseban slučaj opšteg razlikovanja između proirodne naklonosti (ili potencijala) i postignuća.

DTDM model predlaže četiri oblasti za prirodne sklonosti. U figuri 1 predstavljene su kao: intelektualne, kreativne, socio-kulturne i senzomotorne. Svaka od njih deli se na podkategorije koje autor ne smatra bitnim subkomponentama modela, jer u svakoj od oblasti postoje mnogi konkretni modeli klasifikovanja. Kao primer navode se: taksonomija Korola (Corrolla) - trostepene sposobnosti; Gardnerova multipla inteligencija, Radeksova i Sternbergova trijarhična teorija, i smatra se da, kako nauka napreduje u okviru svake od oblasti sposobnosti, predlažeće se nove taksonomije (npr. novi koncepti emocionalne inteligencije mogao je da stvori novu koncepciju u okviru socio-afektivne oblasti).

Ganje, dalje, ističe da stepen izraženosti prirodnih sposobnosti utiče na oznaku darovitosti. Velike sposobnosti ili darovitost mogu lakše direktno da se opaze kod manje dece, jer je uticaj okoline i učenja ovde još uvek ograničen. Ipak, darovitost se manifestuje kod starije dece i odraslih, kroz lakoću i brzinu kojom pojedinci stiču nove sposobnosti u bilo kojem području života; što je lakši i brži proces učenja, veće su prirodne sposobnosti. Virtuelna saglasnost većine poznavalaca ove tematike odnosi se upravo na vezu između prirodnih sposobnosti i brzine učenja. Ganje se dalje pita: da li još uvek ima potrebe da se brani genetska osnova prirodnih sposobnosti? Njegov odgovor odnosi se na konstataciju: »Ako je ostao još po neki stepen sumnje, tiče se, u suštini, odnosnih kontribucija prirode i vaspitanja».³⁴

Ganje tvrdi da talenat progresivno dolazi na videlo iz transformacije visokih sposobnosti u dobro izvežbana umeća karakteristična za neko posebno polje ljudske aktivnosti. Ova polja po njemu mogu biti veoma različita (figura 1); svako stručno polje u kome treba da se savlada serija umeća prouzrokuje velike individualne razlike u performansama; rangirane od minimalnih kompetencija do visokih nivoa ekspertize. Talentovani su oni pojedinci čije izuzetno savladavanje umeća njih svrstava među deset posto najboljih u okviru njihovog stručnog polja. Merenje talenata je jednostavan posao; ono jednostavno odgovara izvanrednim performansama u korišćenju specijalnih umeća u bilo kom stručnom polju.

Tokom razvojne faze bilo kog talenta (akademskog, umetničkog, tehnološkog, atletskog...) pružaju se mnoge prilike za njihovo normativno ocenjivanje (kontrolni zadaci nastavnika, testovi postignuća, takmičenja, stipendije i sl.). Ali, pošto je formalno obrazovanje završeno, rangiranja performansi, uglavnom, više nema. Ganje pita: Kako možete znati da je vodoinstalater koga ste angažovali ispod proseka ili prosečan u odnosu na svoje kolege; ili mehaničar koji vam popravlja kola, ili zubar koji popravlja plombu, trener tima u kome je vaše dete...? Čak i kada imamo tuđe procene, pod znakom pitanja su. Nema direktne bilateralne veze između oblasti darovitosti i polja talenta. Data prirodna sposobnost može sama da se izrazi na mnogo različitih načina koji zavise od polja aktivnosti. Manuelna veština, smatra Ganje, može da se modelira u posebna umeća pijaniste, slikara ili igrača video igara; slično tome, inteligencija može da se modelira u naučno rasuđivanje jednog hemičara, analizu igre jednog igrača šaha ili strateškog planiranja jednog atleta. Ipak, neka stručna polja su direktnije vezana sa specifičnim oblastima sposobnosti; npr. sportska umeća se grade na osnovu motornih sposobnosti;

³⁴ Ibidem.

degustacija vina se razvija iz oštine čula; oni koji učestvuju u poljima koja zavise od znanja (npr. tradicionalne profesije, tehnička zanimanja, mentalni sportovi - šah, bridž) grade svoje ekspertize iz prirodnih kognitivnih sposobnosti; a talenat za zanimanja koja zahtevaju društvene interakcije (npr. trgovina, predavanja u školi, zdravstvene usluge) su usko povezani sa visokim socio-afektivnim sposobnostima.

Talenat je razvojna konstrukcija. Ova Ganjeova konstatacija znači da kada deca počnu da uče novi set umeća, postaje moguće da se njihove performanse procene normativno, upoređujući ih sa drugima koji su učili približno isto toliko vremena. Ovo obično počinje još u zabavištu. Postoje procene za početnike u muzici, plesu, vizuelnim umetnostima ili sportovima. Ganje kao značajno zapažanje ističe konstataciju da nivo postignuća može da se proceni na osnovu toga kako učenje napreduje. Tokom prvih godina školovanja pojedinci mogu da uđu u prvih deset posto u svojoj grupi, pa da zbog toga budu označeni kao akademski talentovani. Zatim, iz bilo kog razloga, njihov napredak može da postane sporiji, pa da, čak, budu i izbrisani iz grupe talentovanih. Isto je moguće i suprotno. No, zbog visokih korelacija između godišnjih postignuća, najtalentovaniji učenici zadržavaju tu karakteristiku tokom celog svog formalnog školovanja.

Proces razvoja talenta sastoji se, po Ganjeu, od transformisanja specifičnih sposobnosti u umeća koja definišu kompetenciju ili ekspertizu u datom stručnom polju. Kompetencija odgovara nivoima savladanosti koji su od najmanje prihvatljivih do dosta iznad prosečnih, ali, ipak, ispod praga za talentovano ili ekspresno ponašanje. Stoga, talenat je darovitom obrazovanju ono što je kompetencija opštem obrazovanju. Moglo bi se, dakle, reći da je koncept ekspertize tako definisan da prevazilazi DMDT-ov koncept talenta.

Razvojni proces prema Ganjeu može da ima četiri različite forme:

- sazrevanje,
- formalno učenje,
- formalno ne-institucionalno učenje i
- formalno institucionalno učenje.

Sazrevanje je proces koga kontrolišu genome. Osigurava rast i transformaciju svih bioloških struktura i psiholoških procesa. Taj razvojni proces utiče na druge funkcije na fenotipičnom nivou (npr. istraživanja su konstatovala da se glavne promene u psihologiji mozga direktno podudaraju sa paralelnim promenama u kognitivnim dostignućima). Neformalno učenje u suštini odgovara znanju i umećima stečenim tokom svakodnevnih aktivnosti. Veliki deo od onoga što nazivamo «praktična inteligencija» je rezultat takvih neformalnih ili nestrukturisanih aktivnosti učenja (opšte znanje, veština izražavanja, društvene veštine, manuelne veštine koje deca savladavaju i pre polaska u školu...) Poslednja dva procesa razvoja ili učenja su, prema Ganjeu, formalna u sledećem smislu:

- postoji svesna namera da se dostignu specifični ciljevi u učenju,
- postoji sistematično planirani redosled koraka učenja kako bi se ti ciljevi postigli.

Teoretski, prema Ganjeu, i darovitost i talenat mogu da koriste sva prethodno pomenuta četiri tipa razvojnih procesa. No, neki su tipovi prikladniji za darovitost nego za talenat (npr. sazrevanje štetno deluje na rast talenta samo indirektno, tj. putem njegovog delovanja na prirodne sposobnosti...). Smatra se pravilom da pomenuta četiri procesa daju svoj doprinos razvoju darovitosti u suprotnoj proporciji sa njihovim stepenom formalnosti. Drugim rečima najvažniji vodič razvoja za darovitost je sazrevanje, a blisko

ga prati neformalno učenje. U slučaju talenata, sve je obrnuto; računa se na to da formalno institucionalno učenje vrši najveći uticaj na razvoj.

Koristeći hemijski termin «katalizator»³⁵ Ganje je u svom DMDT modelu razlikovao tri vrste faktora koji utiču na reakciju, a nisu konstituenti krajnjih efekata:

- Intrapersonalni katalizator: pored već navođenih katalizatora ove grupe (psihološke karakteristike, motivacija, snaga volje i ličnost, Ganje uvodi u ovaj set posebnu kategoriju- samoupravljanje. Ova je kategorija, po njegovim rečima, proizašla iz njegovih ličnih istraživanja multitalentovanih pojedinaca u kojima su roditelji svih ispitivanih primećivali da je visok nivo samoupravljanja jedna od tipičnih karakteristika njihovih multitalentovanih adolescenata. Iz tih intervju a roditelja Ganje je definisao koncept kao propratno ponašanje kao što je npr. inicijativa, efikasno organizovanje vremena, autonomija, koncentracija i dobre radne navike. Ganjeovo definisanje samoupravljanja prevazilazi termine kao što su: samokontrola, samoefikasnost, mentalno samosavladavanje, preduzetnost, samoregulacija i sl.

Sam autor kaže da je termin samoupravljanje pozajmio od De Walea (De Waele) i njegovih saradnika, te da ga je redefinisao, dajući mu šire značenje i centralnu ulogu u razvoju darovitosti; smatrao ga je »praktičnom filozofijom života«. I za Ganjea je ovaj koncept značio raditi prema najboljoj integraciji dečijeg emocionalnog, duševnog, intelektualnog i fizičkog života, u svakom stadiju nečijeg života. Ovo, takođe, znači da se prepoznaju prilike za korišćenje onoga što se ima (samospoznavanje, poznavanje drugih i okoline), relacije (uglavnom interpersonalne), odluke i akcije kao resursi koji mogu da odgovore na nečije potrebe i razviju nečiji potencijal. Ovo redefinisavanje napravilo je novu dihotomiju između intrapersonalnih katalizatora:

- fizičke i mentalne karakteristike, s jedne strane, i
- procesi, s druge strane.

Fizičke karakteristike za školu plesa su npr.: visina, vitkost, visina nogu i sl., a mentalne karakteristike se okupljaju oko dve značajne konstrukcije: temperamenta i ličnosti, koje predstavljaju prirodne tačke i tačke vaspitanja, ili osnovne težnje. Mnogi istraživači prihvataju postojanje pet osnovnih bipolarnih dimenzija ličnosti, nazvane »velika petorka«. One su, uglavnom, označene kao:

- ekstraverzija,
- prijatnost,
- prisustvo ili odsustvo akceleracije,
- savesnost,
- neuroticizam i
- intelekt i otvorenost.

Redefinisan pojam samoupravljanja postaje centralni vodeći proces razvoja ličnosti. Njegov cilj je da neguje najveći mogući cilj lične zrelosti i samoaktualizacije. Kao što se u figuri 1 vidi, on obuhvata dve najvažnije dimenzije: svesnost, koja se odnosi i na Gardnerove intra i inter inteligencije i bilo koji proces koji ima uticaja na razvoj mišljenja o samom sebi i samopoštovanje. Druga dimenzija, označena kao motivacija

³⁵ Termin "katalizator" označava hemijske supstance koje se unose u neku hemijsku reakciju, uglavnom s ciljem da se ona ubrza; na kraju te supstance koje su na to uticale ponovo se vraćaju na svoje početno stanje. Dakle, katalizatori utiču na reakciju, a nisu konstituenti ni početnih supstanci ni finalnog proizvoda. U slučaju razvoja talenta, sadržajni elementi su prirodne sposobnosti koje se polako pretvaraju u specifične veštine. Talenat se meri putem nivoa savladavanja nekog umeća; tip katalizatora koji vrši svoj udeo, ni jačina tog udela, nema nikakvu važnost za tu procenu.

(snaga volje) podrazumeva jasnu razliku između postavljanja ciljeva i njihovog dostizanja. Motivacija se odnosi na postavljanje ciljeva (identifikovanje i biranje interesovanja, potrebe, motivi, strasti, vrednosti), dok je termin snaga volje usmeren ka aktivnostima kojima se postiže cilj (obezbeđenost sredstava i vremena, napor, upornost, samoregulacija). Obe konstrukcije imaju značajnu ulogu u iniciranju procesa razvoja talenta, u njegovom usmeravanju i podržavanju kada nailazi na prepreke i povremeni neuspeh.

Katalizator okruženje vrši svoj pozitivni ili negativni uticaj na više različitih načina: preko miljea (makroskopski - geografski, demografski, sociološki ugao i mikroskopski - članovi porodice, materijalni uslovi, pomoć od rođaka i sl.).

Kategorija ponude uobičajeno podrazumeva obogaćivanje (često označeno kao diferencijacija), grupisanje i akceleraciju. Ovo trijarhično razlikovanje ima, po Ganjeu, logičke greške; jedna pod njih odnosi se na suprotstavljanje obogaćivanja i akceleracije, čime se podupire stereotip o akceleraciji bez obogaćivanja, a druga na međusobno isključivanje ovih kategorija. Mnogi autori, a i sam Ganje ovo prihvata, smatraju da se obogaćivanje može smatrati opštim ciljem svih ponuda, bez obzira na polje talenta.

Kriterijumi za razlikovanje ponuda bili bi:

- prisustvo ili odsustvo grupisanja sposobnosti,
- prisustvo ili odsustvo akceleracije.

Na kraju kategorija događaja treba da odvoji iznenadne pojave u okruženju od stabilnih uticaja (preseljenje, smrt roditelja, dobijanje nagrade, bolest...). Značajni događaji mogu da imaju izrazit uticaj, pozitivan ili negativan, na tok razvoja talenta.

Slučajnost je uvedena u DMDT model kao peti element među katalizatorima okruženja. Veoma brzo uvidelo se da slučajnost utiče na sve katalizatore okruženja. Ganje navodi Tanenbaumov citat Atkinsona koji veruje da sva ljudska dostignuća mogu da se pripišu «dvema ključnim bacanjima kocke na koje neki pojedinac nema nikakvu kontrolu. To su slučajevi rođenja i porekla».³⁶ Kao što se vidi u figuri 1, postoji direktan stepen slučajnosti u svim slučajnim komponentama modela, izuzev u samom procesu razvoja talenta.

Ganjeov metrički sistem nivoa nadarene populacije razlikuje pet nivoa:

1. ekstemno, relacije u opštoj populaciji: 1: 100 000, IQ 165, stand. dev. + 4,3
2. izuzetno, „ „ : 1: 10 000, IQ 155, „ + 3,7
3. visoko, „ „ : 1: 1000, IQ 145, „ + 3,0
4. usmereno „ „ : 1: 100, IQ 135 „ + 2,3
5. blago „ „ : 1: 10, IQ 120 „ + 1,3

Svaka grupa u ovom metrički zasnovanom sistemu nivoa predstavlja deset odsto prethodne grupe. Ova procena od deset odsto odnosi se na svaku oblast prirodnih sposobnosti i na svako polje talenta. Pošto postoji samo delimično preklapanje između polja i oblasti, sledi da je procenat talentovanih i darovitih pojedinaca daleko iznad deset odsto. Ganje navodi da je pri korišćenju forme nominacije drugova da se identifikuju multiple sposobnosti, došao do skoro 50% u okviru širokog uzorka (n-2500) dece iz osnovnih škola, što znači da se skoro pola učenika pojavilo među tri najbolja u svojoj grupi, bar kako su prosudili njihovi drugovi, a istim instrumentom ispitani i nastavnici, iz sedamnaest različitih sposobnosti.

Ganjeov komentar na prethodno odnosi se na sledeće:

³⁶ Atkinson, prema Tannenbaumu, Gifted children: psychological and educational perspectives, New York, Macmillan, 1983.

- prvi komentar odnosi se na pitanje koja referencijalna grupa treba da bude uzeta u obzir kada se procenjuje ko će biti označen kao darovit ili talentovan. Drugim rečima, darovitost i talenat predstavljaju 10% populacije. On sam smatra da treba da se usvoje različite referencijalne grupe (kao što je smatrao i Gardner) za darovitost i talenat, jer svako poseduje neki stepen prirodne sposobnosti. Iz ovoga sledi da cela populacija treba da služi kao referencijalna baza za izbor 10% za bilo koju formulu darovitosti. Jedina opomena su godine, jer prirodne sposobnosti imaju jake razvojne krivine, bar do ranog perioda odraslosti; komparacija treba da bude napravljena sa vršnjacima. Dakle, referencijalnu grupu čine svi oni koji su učili i vežbali otprilike isto vreme i oni koji su pokušali da savladaju neko umeće.

- drugi kriterijum pokušava da kontroliše individualne razlike u zavisnosti od perioda učenja, nezavisno od stečene sposobnosti. Ma koje da je stručno polje, procenat pojedinaca koji se upuštaju u program sistematskog učenja, treniranja, vežbanja ostaje mali. Ako oni dostignu neki nivo izveštenosti, oni koji nikada nisu pokušali da razviju specifična umeća na tom polju će često da primete sposobna izvođenja kao »talentovana«, jer oni upoređuju sebe sa celom populacijom. Ali, kako to definiše DMDT, samo oni koji su bili aktivni u tom polju treba da posluže kao referencijalna osnova za procenu postojanja talenta. Značajno je u okviru ovoga pomenuti Ganjeovu konstataciju da je visoka darovitost izuzetno retka pojava, tako da predstavljanje ekstremnih primera postignuća u određenim oblastima nosi sa sobom rizik da se stvori obrnuta slika o tome ko su u stvarnosti daroviti pojedinci, te se na taj način može smatrati nepotrebnim da se o darovitim posebna briga vodi.

Ganjeov pogled na teorije razvoja talenta

Prvo pitanje kojim se bavi odnosi se na: kakve vrste veza možemo da primetimo između šest komponenti koje čine model DMDT, a drugo se odnosi na: da li je moguće da se stvori hijerarhija pet faktora pomoću njihove relativne uzročne moći nad izviranjem talenta? Drugim rečima, gde je razlika između onih koji postaju talentovani i onih koji to ne ostvare?

Najdirektnija veza među grupom uzročnih faktora odnosi se na uključivanje koncepta darovitosti u talenat; razvoj talenta odogovara transformaciji izuzetnih prirodnih sposobnosti. U DMDT-u prirodne sposobnosti tretiraju se kao neobradjeni materijal, ili sadržajni elementi talenta. Zbog ove, osnovne veze, prisustvo talenta nužno uključuje posedovanje prirodnih sposobnosti daleko iznad prosečnih; neko ne može da postane talentovan, ako nije darovit. Obrnuto nije moguće.

Druga veza onosi se na proces učenja kao posrednik. U figuri 1 vidi se da intrapersonalni katalizatori i katalizatori okruženja tipično deluju kroz proces razvoja talenta. Umeća treba da se grade, čak, i kada se, zahvaljujući veoma visokim prirodnim sposobnostima, prva dostignuća jave neobično rano, iznenada i bez ikakvog napora. No, uobičajena veza procesa učenja kao posrednika ne znači automatski veću uzročnu važnost. Interakcije među grupama faktora mogu da budu veoma kompleksne. Ganje navodi da je ubeđen da postoje empirijski dokazi koji bi podržali uzročne interakcije između bilo kojih parova pet komponentata, i u oba smera u svakom od mogućih slučajeva i navodi više ilustrativnih i ubedljivih primera za mnoge od ovih veza. On dalje smatra da nijedna uzročna komponenta nije sama. One će delovati jedna na drugu i na proces učenja na veoma kompleksne načine, a što je vrlo značajno, i nacrti ovih interakcija će se značajno razlikovati od jedne do druge osobe. Individualni talenat po njemu izvire iz kompleksnih i

jedinstvenih koreografija između ovih pet grupa uzročnih uticaja. Ali, treba obratiti pažnju na sledeće: Iako je svih pet komponenti aktivno, to ne znači da su one jednako moćne kao agenti pojavljivanja talenta. Na individualnom nivou svaka talentovana osoba prati jedinstvenu stazu kroz savršenstvo.

Pitanje hijerarhije uzročnih faktora još nije razmršeno. Ganje navodi Walbergovu meta-analizu 3000 empirijskih studija o faktorima akademskog postignuća u okviru koje je izdvojeno devet grupa značajnih faktora, organizovanih u tri velika sistema: prirodne naklonosti, instrukcije i okruženje. Sposobnost (IQ) je daleko ispred svih drugih faktora sa prosečnom korelacijom od .70 sa akademskim postignućima. Suprotno tome, najbolji predskazatelji u okviru kategorije instrukcije imali su prosečnu korelaciju oko .45 i Sd 1.0; i najbolji prediktori u kategoriji okruženja imali su prosečnu veličinu efekta oko .70 Sd, ekvivalentnu sa korelacijom od .33. Ganje primećuje da Walberg nije pomenuo tu očiglednu hijerarhiju među faktorima koja razjašnjava ovo pitanje, nego je umesto toga konstatovao da prvih pet esencijalnih faktora izgleda kao da zamenjuju, kompenziraju, ili trguju jedan sa drugim u sve manjim količinama nadoknade, te ni jedan esencijalni faktor ne nadjačava druge; svaki izgleda bitno.

I Simonton je, istražujući biografije velikih istorijskih ličnosti, u pokušaju da dođe do faktora koji su bili značajni za njihov razvoj došao do raznolikosti psiholoških konstrukcija, koje imaju udela u stvaranju genija svih vrsta. Genetska darovitost, raspored podrške, motivacija, redosled redjenja, traume iz detinjstva, ograničenost, godine, inteligencija, odvažnost u govoru, samoaktualizacija, depresija, društveno učenje, autoritativnost i zavist i još mnogo toga čini faktore koji imaju značajan uticaj na razvoj. Simonton je svakome od njih dao jednaku važnost u izviranju uzvišenosti. Iako se u intervjuima diskutovalo o širokoj raznolikosti potencijalnih uzročnih uticaja, autor nije predložio nikakvu uzročnu hijerarhiju.

Imajući sve ovo na umu Ganje je svoj pogled na prethodno predstavio akronimom C. GIPE u kome su slova označavala komponente izabrane u pravcu kazaljke na satu iz levog ugla figure 1 i pokazivala redosled uzročnog uticaja od većeg ka manjem; od slučajnosti na vrhu hijerarhije do katalizatora okruženja sa dna hijerarhije. Zašto je Ganje slučajnosti dao dominantnu ulogu? Odgovor po njemu leži u Atkinsonovom bacanju kocke (genetska uloga i roditeljska uloga).

Ganje ističe da, kada se upoređuje direktno sa bilo kojim merenjem motivacije ili snage volje, IQ rezultati objašnjavaju, u proseku, pet puta veću različitost dostignuća. Što se drugih konstrukata koji su uključeni u I komponentu tiče (figura 1), malo je literature o njihovom jedinstvenom udelu u razvoju talenta (pod jedinstvenošću se misli na procenat različitosti koji imaju, pošto je kontrolisan uticaj prirodnih sposobnosti).

Katalizatori okruženja stavljeni su na poslednje mesto ne zato što takvi uticaji nisu bitni, nego, uglavnom, zato što razlike, koje se nalaze u normalnom okruženju (bar u 70% porodica na kojima je istraživanje vršeno nisu ni na koji način objašnjene razlike između izvanrednih i prosečnih postignuća), neće ni na koji način objasniti razliku između izvanrednih i prosečnih postignuća.

Dodajmo, na kraju ovoga sažetog prikaza DMDT modela, konstataciju Ganjea da je dalje potrebno razvijati ovaj model tako što bi se aktivnosti odvijale u dva pravca:

- traženje naučne literature koja bi sadržavala dodatne empirijske dokaze koji bi podržali ovu njegovu hipotezu razvoja iznetu u modelu i
- ispitivati mogućnosti modifikacije na C. GIPE uzročnoj hijerarhiji u pogledu na :a) nivo savršenstva, b) razliku među polovima, e) kulturne razlike itd.

Prethodne decenije skromnog progressa u jasnom identifikovanju toga "šta činiti" treba po Ganjeovoj oceni da budu skroman podsetnik da još uvek treba da se pređe dalek put da bismo se približili tom veličanstvenom cilju. Dakle, veliki izazov je pred svima koji sanjaju da dođu do korena savršenstva.

Sada bismo se, kao što je na početku ovoga teksta rečeno osvrnuli na nalaze jednog ranijeg istraživanja i pokušali da ih razumemo, posmatrajući ih iz ugla modela koji smo prethodno skicirali. Reč je o nalazima koji su pokušali da odgovore na pitanje šta se nakon 10-15 godina dogodilo sa pojedincima za koje se verovalo da su daroviti, koji su ispoljavali natprosečne sposobnosti u određenoj oblasti tokom školovanja, dakle, obećavali visoka postignuća.

Namera je bila da utvrdimo koliko su oni uspeali da ostvare manifestovane visoke potencijale.³⁷ U istraživanje je bilo uključeno 706 subjekata u vršačkom regionu (bivši učenici osnovnih i srednjih škola starosti od 16 do 29 godina, koji su na testovima tokom školovanja pokazivali rezultate iznad 90 percentila - 4,5% od osnovnoškolske neselektivne populacije). U ispitivanje su bili uključeni subjekti 14 uzastopnih godišta, rođeni u periodu između 1969-1980. godine.

Pored merenja stepena razvoja sposobnosti, uzete su obzir i procene osobina posmatranih (izveštaji i procene roditelja, opažanja i predlozi nastavnika, izveštaji voditelja sekcija, procene trenera, samoprocene i sl., a uključena su i zapažanja o posebnim kreativnim postignućima, ostvarenja na izložbama, konkursima, takmičenjima u naučnim oblastima, kao i zapažanja pedagoga i psihologa u školama). Ovi su podaci posmatrani u dokumentaciji tokom školovanja, te se mogu smatrati u izvesnom smislu procesnom dijagnostikom, jer su rano otkrivene sposobnosti praćene u toku razvoja.

Od posmatranih je samo 3,5% nakon školovanja ostvarilo kreativna postignuća, dakle, veliki deo darovitih nestao je, izgubio se na margini. Interesovalo nas je dalje šta je to što je veliki broj darovitih omelo u razvoju potencijala, te se darovitost nije ispoljila na kasnijem uzrastu. Mnogi od njih nisu završili studije, ali se, takođe, nisu istakli ni u bilo kojoj oblasti, iako su u toku školovanja i na studijama, čak, imali visok prosek. Svi oni su imali svest o svojim potencijalima i nisu zadovoljni ostvarenjima.

Pažnja je dalje u ovom eksplorativnom istraživanju bila usmerena na faktore sredine koji bi mogli podsticajno da deluju na pretvaranje potencijala u performanse. Nastojalo se da se među brojnim karakteristikama okoline uoče one koje bi bile jednako značajne za veći broj ispitanika. Široka lepeza specifičnih karakteristika okolnosti u kojima su se razvijali daroviti pojedinci dala je u klaster analizi 6 grupa. Dve najšire grupe sa najslabijim vezama odnose se na:

1. - naglašeno i jasno funkcionisanje porodice, emocionalne veze u porodici jake i tople, - sloboda u traganju za ostvarejnjem i manifestovanjem interesa i
2. - stabilne karakteristike interakcija u porodici (atmosfera jasnih ciljeva, stimulativna podrška), - konzistentnost konstanti u funkcionisanju sistema (okruženja).

Najtešnje slaganje sa zapaženim ostvarenjima uočava se kod karakteristika sredine koje su se mogle svrstati u kategorije:

- socio-ekonomski i obrazovni status porodice i
- pomoć da daroviti doživi uspeh (izazovi, podrška interakcijom, alternativni oblici rada, stimulativni programi...).

³⁷ Videti: Gojkov, G., Faktori koji podstiču ostvarenje visokih potencijala, Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 1998.

Zaključak u istraživanju čije nalaze ovako kratko ovde pominjemo odnosio se na utisak da je identifikovana struktura posmatranih odnosa toliko složena da se izdvojene klase mogu uzeti samo uslovno kao karakteristične. Kao druga strana istih procesa nazire se nešto što bismo mogli možda nazvati morfogeničnošću sklopa faktora sredine. 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 onima spolja (provocirane, pokrenute...) stvaraju posebnu formulu uspeha. Ovo je u tom trenutku izgledalo da se može objasniti činjenicom da su često i u nepovoljnim okolnostima daroviti bili uspešni i obratno.

U interpretaciji nalaza koje ovde pominjemo nisu se mogli nalazi do kraja ili, čak, ako idemo na suštinu, uopšte objasniti. Postavljeno je tada više pitanja na osnovu ovih nalaza nego što je dato odgovora. Jedno od njih odnosi se na utisak da je metodološka zabluda bilo to što se pokušalo da se empirijskim putem posmatranjem segmenta stvarnosti koja je očigledno kompleksnija od dometa primenjene metodologije i nedostupna, dođe do opštih zaključaka, te da bi se osnovne linije ovoga sistema trasirale pre intuitivno, nego induktivno, empirijski. Dakle, ovo su bili razlozi ponovnog vraćanja na nalaze koje smo prethodno pomenuli, te da se, spomognuti Ganjeovim DMDT modelom pretvaranja darovitosti u talenat, pokušamo da ih objasnimo.

Ono što nam je kod Ganjea izgledalo interesantno i moguće uzeti kao obrazloženje, potporu nalaza o neuspehu darovitih odnosi se, pre svega, na kompleksnost modela kojim je on pokušao da sagleda razvoj darovitosti. Utisak je da su se tu nalazi istraživanja koje je pomenuto i Ganjeovog shvatanja mogućnosti pretvaranja darovitosti u talenat složili.

Značajno je, takođe, da i Ganje naglašava fenomenološku perspektivu, u skladu s kojom se uticaji okruženja neprestano filtriraju pred očima pojedinaca na koje oni ciljaju. To perceptualno filtriranje daje veću važnost intrapersonalnim katalizatorima. Ganje, dakle, smatra da bi perceptualne razlike možda mogle da objasne zašto zajednički imputi okruženja imaju mnogo više udela na razlike između dece - nazvane nezajednički uticaji okruženja - nego na sličnosti između njih. Ganje, takođe, misli da nam sposobnosti nekih pojedinaca da dostignu visoku ličnu zrelost, uprkos činjenici što su trpeli izuzetno negativne uticaje okoline, sugerišu da negativne prepreke okoline mogu da se savladaju.

Činjenica da Ganje slučajnosti daje predominantnu ulogu, stavlja je na sam vrh hijerarhije komponenti kojima se potencijal pretvara u sposobnosti, darovitost u talenat jedan je od glavnih uzročnika da se u interpretaciji nalaza na koje se vraćamo koristimo Ganjeovim DMDT modelom razvoja darovitosti. Naime, morfogeničnost sklopa faktora sredine svake osobe pojedinačno, jedinstvenost doživljavanja naoko jednakih faktora nije se mogla drugačije objasniti nego slučajnošću, ili, ako nije prestrogo, neobjasniti i podvesti pod faktor slučajnosti. Po Ganjeu (kao što se i u figuri 1 vidi) genetska darovitost vrši svoj uticaj ne samo na G komponente, nego i na I komponente, kao što pokazuju strele u figuri 1. Značajnost faktora slučajnosti povećava po njemu i značaj genotipa kao determinante individualnih razlika.

Slučajnost po Ganjeu ne prouzrokuje ništa, te bi, po njemu, trebalo da se umesto toga smatra da je nešto što bliže kvalifikuje sve uzročne faktore, kao i njihovu pozitivnu i negativnu valentnost i intenzitet njihovog uticaja. Tako bi slučajnost, po njemu, predstavljala stepen kontrole koji neka osoba ima nad određenom determinantom pojavljivanja talenta. Ova nova perspektiva sledi meru razdaljine razvijenu u teoriji atribucije (kojoj je stepen kontrole jedna od tri dimenzije u okviru koje se klasifikuju

faktori uspeha i neuspeha darovitih. Ovo redefinisiranje faktora slučajnosti u Ganjeovom DMDT modelu po njegovom mišljenju može da pomogne u razjašnjavanju važnog i raznolikog prisustva slučajnosti u razvoju talenta. Neki autori faktor slučajnosti ističu kao značajan u celokupnom ljudskom razvoju. Nama, na kraju svega ovoga, ne ostaje drugo nego da i sami prihvatimo njegov značaj, te da se u tumačenju nalaza na koje smo se osvrnuli prihvatimo njegovu ulogu, ili da skeptično i dalje tragamo za metodološkim mogućnostima kojima bi se kompleksnost pojave kao što je darovitost uzela u obzir, odnosno da priznamo da još nismo uspeli da dođemo do korena savršenstva o kojima govori Ganje i drugi.

Literatura:

- Gagne, F., Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory, u: High ability studies, the journal of the European Council for High Ability, ECHA, Carfax Publishing, Vol. 15, No. 2, Ulm, University, Germany, 2004.
- Gojkov, G., Faktori koji podstiču ostvarenje visokih potencijala, Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 1998.
- Tannenbaum, Gifted children: psychological and educational perspectives, New York, Macmillan, 1983.
- Zigler, P., u T. Raul, Muth and Reality, «High ability studies», The journal of the European Council for high ability (ECHA), vol. 11, No. 2, 2000.

Grozdanka Gojkov, PhD
Vrsac

Transforming Giftedness into Talent

Abstract: The paper deals with the issues of failure factor in the case of the gifted. The outcomes have been given of some previous research made by the author of these modest reflections which alarmingly point to the great number of the gifted, who, after the compulsive elementary and secondary school, have not managed to develop their giftedness and reach distinguished achievements. An attempt has been made to comprehend the factors which have influence on the development of giftedness: special attention has been paid to their complexity and the random factor, which has an important place in Gagne's model, given an overview in the paper.

Key words: giftedness development, talent, random factor.

Dr. Grozdanka Gojkov
Vrsac

TRANSFORMATION DU DON EN TALENT

Résumé: Le travail s'occupe des question de l'insuccès des doués. Sont donnés les r'sultats des recherches d'avant des auterurs de ces refexions modestes qui indique alarmement au grand nombre des doues, qui n'ont pas réussi après l'école primaire et noyenne, de développer leur don et de réaliser des résultats importants. On a fait l'essai de comprendre les facteurs qui influencent le développement du don; une attention particulière

est accordée à leur complexité et on accentue et on accentue l'importance du facteur du hasard, lequel dans le modèle de Ganj, lequel est présenté au court dans le travail, a obtenue une place importante.

Mots clefs: développement du don, talent, facteur du hasard.

Д-р, профессор Грозданка Гойков
Педагогическое училище, Вршац

**Трансформация одаренности в талант
(обзор Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)
Франсуа Ганье)**

Работа посвящена вопросам фактора неуспеха одаренных. Представлены результаты предыдущих исследований автора, в которых приводятся тревожные факты, показывающие, что большое число одаренных учащихся после завершения основного и среднего образования, не смогли в дальнейшем развить свои способности и добиться достойных внимания результатов. Сделана попытка осмыслить факторы, которые оказывают влияние на развитие одаренности; большое внимание уделено их комплексному характеру и указано на важное значение фактора случайности, получившего особое место в модели Ф. Ганье, краткий анализ которой дан в работе.

Ключевые слова и выражения: развитие одаренности, талант, фактор случайности.

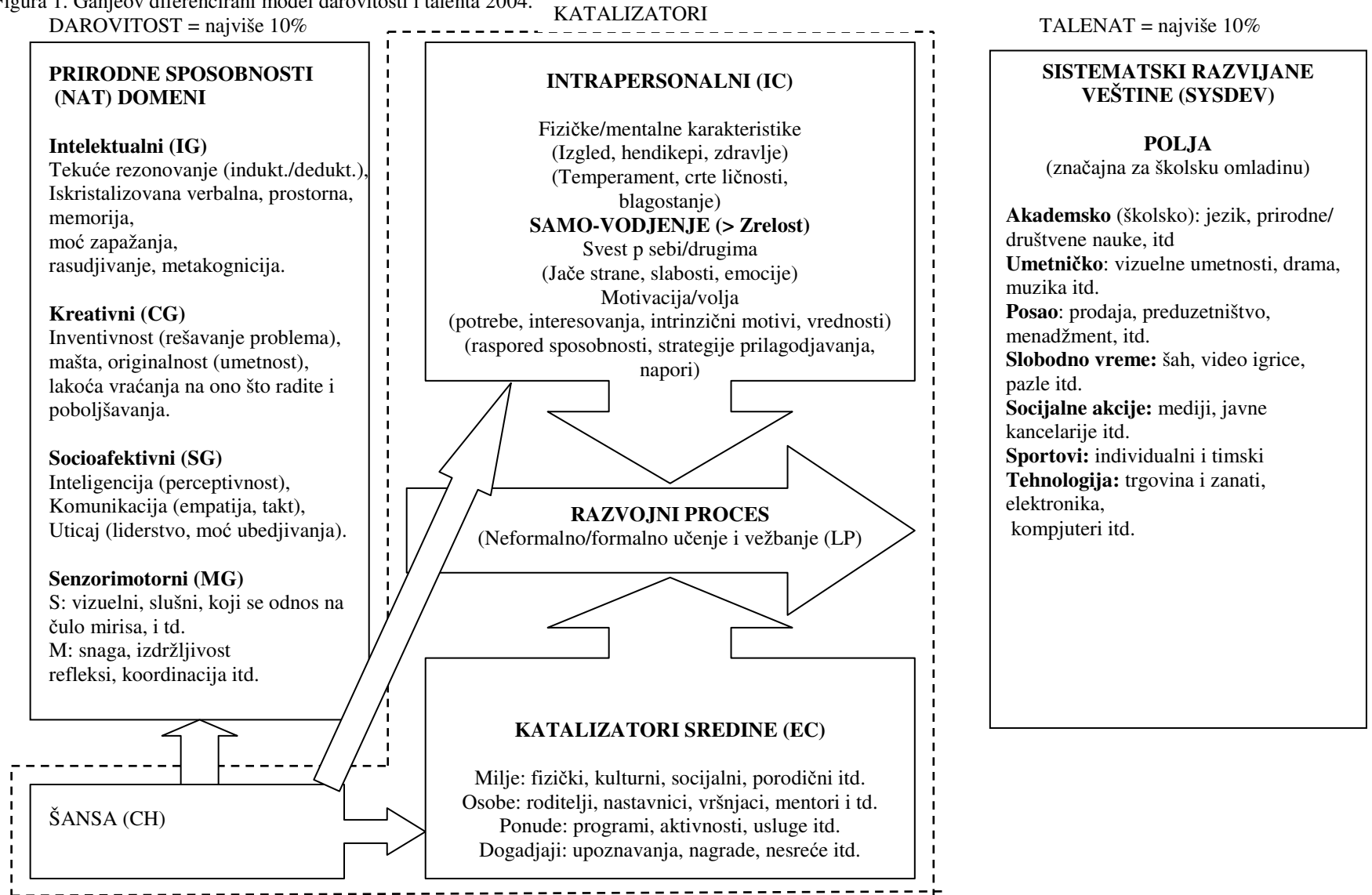
Dr. Grozdanka Gojkov
Vršac

**Verwandlung der Begabung in das Talent
(Rücksicht auf DMDT-Modell von Gagne)**

Zusammenfassung: Die Abhandlung beschäftigt sich mit Fragen der Faktoren des Mißerfolgs bei den Begabten. Es werden die Resultate von früheren Untersuchungen der Autorin dieser bescheidenen Reflexionen aufgeführt, die alarmant auf die große Zahl der Begabten, die nach ihrer Grund- und Mittelschulzeit ihre Begabung nicht weiter entwickeln konnten und keine bemerkenswerte Leistungen gezeigt hatten. Man hat versucht die Faktoren, die die Begabungsentwicklung beeinflussen zu verstehen; die besondere Aufmerksamkeit wird ihrer Komplexität geschenkt und man hebt den Eventualitätsfaktor hervor, der im Gagnes Modell, das in der Abhandlung kurz vorgestellt wird, eine wichtige Stelle bekommen hat.

Schlüsselwörter: Begabungsentwicklung, Talent, Eventualitätsfaktor.

Figura 1. Ganjeov diferencirani model darovitosti i talenta 2004.



Treći deo:

Potrebe za promenom strategije u obrazovanju darovitih

Проф. др Данило Ж. Марковић

УДК: 371.95

ПОДСТИЦАЊЕ ДАРОВИТИХ И СТВАРАЊЕ ИНТЕЛЕКТУАЛНЕ ЕЛИТЕ

Наполеон Бонапарта, на питање по чему се он разликује од Бога, одговорио је: «Ја могу свакога да створим генералом, или такође и маршалом, али ученог човека може створити само Бог».

1. Трећи миленијум отпочео је у знаку сазнања да знање постаје основни развојни ресурс друштва и да зато постоји потреба разматрања образовања у контексту тог сазнања. Наиме, при крају XX века (1995. године) представници Европског округлог стола и ректори из Асоцијације европских универзитета усвојили су документ (извештај) *Образовање за 21. век – према друштву образовања*. У документу је изложена визија образовања заснована на одговорима добијеним упитником који је био упућен различитим индустријским и пословним организацијама и на искуствима многих универзитета. У документу се указује да је европско друштво суочено са социјалним и економским проблемима, сложеним и међусобно испреплетеним који се лако не могу решити. Међутим, уз пуно уважавање сложености тих проблема, они треба да буду разрешавани на хуманистички начин, а *појединци треба да стекну способност суочавања са личним изазовима и допринесу решавању тих проблема*. Зато образовање добија посебан значај припремајући појединце за учешће у решавању ових проблема. У ствари, како се у документу указује *глобализација економије и политике усмеравају све европске државе ка економији знања заснованој на високоразвијеним вештинама и технологији високог степена*. Управо зато постоји потреба промена стратегијског правца развоја образовног система. У овим разматрањима се само људске слободе и права (слобода говора, право на религијско опредељење, и сл.) већ и *право на квалитетно образовање* којим се постиже развој личних способности сваког грађанина. Оваквим приступом образовању друштво добија карактеристике на основу којих се означава као *образовно* или *учеће друштво*. У њему се образовање прихвата као континуирана активност човека у току читавог живота, вредновање знања је примерено напредовању у учењу, и учење схвата не само као процес акумулирања чињеница, већ и као процес учења критичког разматрања чињеница и креативног рада.³⁸

У овом *образовном* или *учећем друштву* постоји ако не потпуно, оно масовно образовање становништва на свим нивоима образовања, са тенденцијом сталног пораста становништва са вишим и високим образовањем, па се поставља питање да ли у том друштву постоји, или треба да постоји, и каква и ако треба да постоји елита. У одговору на ово питање треба поћи од *схватања елите*. Данас се под елитом подразумева одабран слој људи, одабран по природним или исказаним посебностима. У социолошком смислу елита се везује за појаву друштвене

³⁸ Опширније о овоме видети: Philippe; de Woot Philippe: *Moving Towards a Learning society A* (RE-EPT Forum Report on European Education, 1995.

стратификације. То су друштвене групе које потичу из једног или више друштвених слојева, и њима (елитама) припадају на основу улоге у привреди, држави, по богатству којим располажу или знању.³⁹ Ако се пође од оваквог схватања елите, онда елита може, и треба, да постоји и у учећем друштву. У овом друштву треба да постоји, пре свега *интелектуална елита*. Њу треба да чине они који су најуспешнији у стицању и примени знања. Јер, примена знања омогућиће привредни и друштвени развој хуманистичке провијенције. Да би се обезбедио такав развој језгро друштвене и привредне елите треба да чини интелектуална елита.

Двадесет први век, век научно-техничког прогреса, у коме на основу научних сазнања долази до значајних промена у друштву, почев од промена у садржају рада, преко промена у друштвеној инфраструктури, до промена у категоријалном систему вредности и стилу живота, речју: до цивилизацијских промена⁴⁰ захтева и оформљење интелектуалне елите. Припадност тој елити је на основу знања и способности њених припадника као високо моралних и одговорних личности за социјалне последице својих знања и његове примене. То *није владајућа елита*, у смислу да њени припадници директно управљају државом, у смислу Паретеове поделе елите на владајућу, и не владајућу елиту.⁴¹ Али, владајућа елита (политичка и привредна) треба да се регрутује из њених редова, и оно што је можда још важније, да користи њена научна сазнања у концепирању и остваривању програма друштвеног развоја. Ауторитет, друштвени углед и значај припадника интелектуалне елите заснива се на чињеници да је стварање (стицање) научног знања, уникалан стваралачки процес, у коме се анализира мноштво чињеница, истражују и утврђују њихове везе, за шта је поред професионалног знања и титанског напорног рада потребан и *талент*. У прилог овом схватању наводи се и одговор Наполеона Бонапарте, који је, на питање по чему се он разликује од Бога одговорио: «Ја могу свакога да створим генералом, или такође и маршалом, а ученог човека може створити само Бог».⁴²

2. У контексту оваквог приступа потреби за образовањем интелектуалне елите, треба разматрати и промишљати и однос према даровитој младежи. Притом треба имати у виду да је образовању елите увек придаван посебан значај. И у савременом друштву значајна пажња се поклања образовању елите, посебно елити власти (политичкој) и привредној (менаџерској) чији припадници доносе одлуке које битно утичу на живот великог броја људи.⁴³ Циљ тог образовања није само стицање стручних знања, већ и успостављање иницијалних контаката међу будућим припадницима елите, који представљају основу и њиховим будућим пријатељствима и професионалној сарадњи у пријатељској атмосфери. И ако постоји потреба образовања будућих припадника државне и привредне елите, онда *сигурно постоји потреба образовања припадника интелектуалне елите*. Њено образовање треба да отпочне указивањем друштвене и педагошке пажње

³⁹ Војислав Становчић, *Елита*, Београд, *Енциклопедија политичке културе*, «Савремена администрација», 1993, стр. 290, 291-2.

⁴⁰ О овоме видети и рад аутора: *Социолошке маргиналије о образовању на прагу трећег миленијума*, Београд, «Директор школе», 2/1999, стр. 1-5.

⁴¹ Војислав Становчић, *цит. рад*, стр. 297.

⁴² Г. В. Осипов, *Академия наук – великае национальное достояние России*, Москва, Институт социально-политических исследований, 2002, стр. 14.

⁴³ Војислав Становчић, *цит. ад*, стр. 291.

припадницима даровите младежи, од најранијег периода њиховог васпитања и образовања, како би развијали своју даровитост, своје таленте остварујући право да развијају своје личности сагласно својим индивидуалним способностима. То исказивање посебне пажње према даровитим није у супротности са правом на равноправност у образовању, већ се остваривање тог права прилагођава личним особинама личности.⁴⁴ «Принцип равноправне могућности стицања образовања не искључује неопходност посебне пажње талентованој омладини.⁴⁵ Управо зато проблем формирања професионалне елите, у овом случају интелектуалне елите подржавањем даровите и талентоване младежи представља важан задатак државе.

У савременом друштву држава, у мери у којој утиче на усмеравање друштвеног развоја, а она на то утиче и у земљама са најлибералнијим тржишним односима, *мора знатну пажњу поклањати не само припреми компетентних високообразовних кадрова, већ и образовању елите тих кадрова.* Речју: *држава мора и треба да помаже формирање и образовање елите.* Јер, елиту чине они од тих кадрова који су најобразованији, најспособнији и најкреативнији у уочавању и решавању одређених проблема, чије решавање значајно доприноси развоју друштва. У ствари, припадници елите су, најчешће, носиоци најпрогресивнијих и најпроклузивнијих идеја посебно у условима тржишног привређивања) у појединим професијама. Међутим, будући да се ради о двадесетпрвом веку, у коме се друштво, због значаја знања и образовања у њему, означава као *образовно* или *учеће друштво* (па чак и као «учећа цивилизација»), у коме основу развоја чини не само знање као такво, већ и «производња знања» - научно-истраживачки рад, *држава мора посебну пажњу поклонити интелектуалној елити која је носилац тог рада и чији се рад разликује од рада чиновника и инжењера* (који такође у професионалном раду користе знање). Интелектуална елита користи знање за стварање новог знања научно-истраживачким радом. А за такав рад потребно је не само одговарајуће образовање, већ, како смо већ указали, упоран и истрајан рад који захтева, поред талента, и мисаони напор. *Зато држава својом активношћу у циљу оформљења елите, пре свега интелектуалне елите, поред бриге о даровитој младежи, треба да ради на остваривању услова за такав рад.* Ти услови претпостављају не само обезбеђивање потребних материјалних услова, већ и остваривање одређених друштвених услова за слободан и одговоран научно-истраживачки рад. Без материјалних услова и слободе научног стваралаштва интелектуална елита не може да искаже свој пуни интелектуални – радни потенцијал. А неисказивање радног потенцијала интелектуалне елите спутава друштвени развој.

Формирање интелектуалне елите представља процес испуњен образовањем, стицањем знања и стицањем знања за стицање знања, уз развијање склоности и потребе за такво образовање. *У овом погледу значајну улогу имају образовне установе, од основне школе до универзитета, у препознавању и пружању помоћи даровитој младежи.* Међутим, полазећи од садржаја научно-истраживачког рада и улоге универзитета у друштву, посебно у друштвеном развоју, *универзитет има посебну улогу и значај у формирању интелектуалне елите.*⁴⁶ Наиме, универзитету

⁴⁴ О овоме видети рад аутора: *Значај индивидуалног приступа даровитим студентима у развијању њиховог интересовања за друштвене науке*, Вршац «Зборник – 7» 2001, стр. 59-68

⁴⁵ В. Е. Медведев, *Подготовка научно-инжењерской элиты; роблемы и решения*, Москва, збор трудов «Образование и наука: проблемы и перспективы развития», Международная академия наук высшей школы, стр. 83.

⁴⁶ В. Е. Медведев, цит. рад, стр. 83.

као образовној установи високог нивоа, припада нарочита улога у припреми високо квалификованих, стваралачких, мислећих, широкоерудитивних специјалиста. Процес формирања интелектуалне елите укључује у себе неколико међусобно повезаних етапа, у којима се развијају аспирације и способности даровитих, и у коме значајну улогу, у скоро свакој етапи има универзитет.⁴⁷ Остваривање ове улоге универзитета захтева преиспитивање организације рада на универзитету, као наставне и научне институције у циљу повезивања наставног и научног рада и изналажења могућности за индивидуални и консултантски рад са студентима, посебно даровитим.

3. Поклањање посебне пажње даровитој младежи, посебно на универзитету, нема за циљ само њену припрему за елитне специјалисте, на основу њеног талента, већ и стицање много ширег образовања, које ће јој омогућити целовит поглед на свет, у коме је све повезано и допуњује једно друго. Зато је потребно да програми њеног образовања садрже и знања из хуманистичких и социјално-економских наука.⁴⁸ Тиме њено образовање постаје примерено настојању да њени припадници буду припадници интелектуалне елите, која треба да чини језгро друштвене елите. У ствари, стицање знања из хуманитарних наука треба да допринесе духовности будућих припадника интелектуалне елите. Јер «духовност чини човека целовитим и претвара га у личност».⁴⁹

Међутим, да би универзитет у овом погледу остварио своју улогу, потребно је критичко сагледавање квалитета његовог наставног кадра. Наиме, универзитетско образовање будуће елите претпоставља на њему квалитетан наставнички кадар. Од наставног кадра зависи какви ће бити садржаји и метод универзитетског образовања, посебно квалитет образовања будуће интелектуалне елите. «Веома је опасно да се на универзитету стичу титуле уместо стручног знања. У слушаоницима не треба да буду посматрачи, него тумачи на којима настава и студије треба да оставе свој белег. Само ће тако универзитет бити стварно стециште интелигенције, а не жалосна канцеларија за потврде и дипломе».⁵⁰ У ствари, *за рад са даровитим студентима, потребни су универзитетски наставници који по свом знању и креативности, и сами припадају интелектуалној елити.* Зато је разрађивање стратегије образовања даровитих студената уско повезана са стратегијом унапређивања квалификација универзитетских наставника. «Постоји технологија знања коју систематски треба да употребљавају професори и ученици, што има велики значај за универзитет будућности – будућности која је ту, пред вратима.»⁵¹ Али, универзитетски наставници треба да буду носиоци иновационе делатности на универзитету⁵², разрађујући методологију те делатности на универзитету.⁵³

⁴⁷ Опширније о овоме видети рад аутора. *Универзитет и подстицање даровитости*, Вршац «Зборник – 8», 2002.

⁴⁸ В. Е. Медведев, цит. рад, стр. 86.

⁴⁹ В. М. Таланов, *Человек, культура и образование в эпоху кризисов*, Новочеркасск, збор. трудов «Образование и наука на рубеже XXI века и проблемы и перспективы развития», 2000, стр. 55.

⁵⁰ Федерико Мајор, Београд «*Сутра је увек касно*», Југословенска ревија», 1991, стр. 296.

⁵¹ Исто, стр. 287.

⁵² Опширније о овоме аутор је писао у раду: *Современое общество и университетское образование*, Москва, Весник Московского университета, серия XX, Педагогическое образование, № 2/2003, стр. 3-10.

⁵³ И.И. Цыркун, *Методология инновационной деятельности в высшей школе*, Москва, збор. трудов «Образование и наука: проблемы и перспективы развития», Международная академия науке высшей школы, 202, стр. 163-168.

Нема развитка друштва без потребних компетентних кадрова, посебно оних који се сврставају у елиту, посебно у интелектуалну елиту. Али, да би ти кадрови, посебно они који припадају елити, допринели развоју друштва, потребно је да поред образовања имају и одређен статус у друштву. «Богатство образовања и културе, и њихов високи статус у друштву јављају се основном претпоставком за развитак личности свакога који испуњава у пуној мери функцију сатрудника и грађанина државе».⁵⁴ У овом смислу припадницима интелектуалне елите треба обезбедити одређен третман и углед у друштву, обезбеђујући високо место знању и научно-истраживачком раду у категоријалном систему вредности. У овом смислу не треба «побркати демократски идеал-једнакости са изокренутим појмом, погрешно схваћеном демократијом – осредношћу»⁵⁵ У вредновању припадника интелектуалне елите у друштву, треба узети у обзир њихове интелектуалне способности, оригиналност и стваралачко мишљење. Такво њихово вредновање, треба да допринесе њиховој повећаној мотивацији за стваралачки рад, који пре свега укључује и стваралачко мишљење (размишљање) о предмету истраживања. Јер, «свако људско биће настоји да други људи признају његов дигнитет (то јест да процене његову стваралачку вредност».⁵⁶ А кад се ради о вредновању и мотивацији за активност припадника интелектуалне елите, треба имати у виду не само да сва бића «верују да по својој природи, поседују одређену вредност, односно достојанство», и да је жеља за «признавањем изузетно снажан део људске природе»,⁵⁷ већ да је та жеља за друштвеним признањем наглашенија код припадника интелектуалне елите, посебно ако њихов рад није на примерен начин финансијски награђен сходно његовом садржају (као изузетне мислеће активности) и друштвеном значају, у условима кад је знање основни развојни ресурс.⁵⁸ У ствари, однос друштва према интелектуалној елити треба да допринесе, полазећи од значаја знања за развој друштва, изграђивању њеног имица, тј. престижа у друштву⁵⁹, како би и даровити млади били додатно мотивисани да својим ангажовањем развију своје личности и способности на своје и друштвено добро. Јер, «способност управљања светом, кога карактерише пораст динамике сложености и све већи број непредвидивих збивања, претвара се у кључни проблем који тражи маштовитост за реорганизацију»⁶⁰ У овом смислу треба схватити и указивање да од свих чинилаца који одређују уравнотежени развитак, најважнији је интелектуални. Властодршци то не признају. Државници то признају увек».⁶¹

Danilo Z. Markovic, PhD
Belgrade

⁵⁴ Рудолф Јановский, *Глобалные изменения и социальная безопасность*, Москва, Академия, 1999, стр. 66.

⁵⁵ Федерико Мајор, *Сутра је увек касно*, цит. издање, стр. 94.

⁵⁶ Френсис Фукујаме, Београд, *Судар култура*, Завод за уџбенике и наставна средства, 1997, стр. 16.

⁵⁷ Ибид, стр. 154.

⁵⁸ Опширније о овоме видети: В. Е. Шукшунов, Москва, *Об инновационной деятельности и инновационной предпринимательстве в научно-технической сфере высшей школы. Роль технопарков, збор. трудов «Развитие образования и науки на пороге XXI века»*, Международная академия наук высшей школы», 1997, стр. 50-70.

⁵⁹ Опширније о имену видети: *Социологическая энциклопедия*, «Ишьель», Москва, 2003, стр. 350-351.

⁶⁰ Федерико Мајор, *Сутра је увек касно*, Београд, «Југословенска ревија», 1991, страна 46.

⁶¹ Исто, стр. 33.

Encouragement of Giftedness and Creating Intellectual Elite

Abstract: The paper considers education in the context of the fact that the third millennium started in the sign of the acknowledgement that knowledge has become the basic developmental resource of a society. It also deals with the question who creates intellectual elite and how.

Prof. dr Danilo Z. Markovic
Belgrade

INITIATION DES DOUES FORMATION DE L'ELITE INTELLECTUELLE

Résumé: Le travail examine l'éducation dans le contexte du fait que le troisième millenium a commencé sous le signe du savoir que la connainssance devient la ressource fondamentale de la société. Il répond aussi à la question qui crée et de quelle manière l'élite intellectuelle.

Д-р, профессор Данило Ж. Маркович
Белград

Стимулирование развития одаренных и создание интеллектуальной элиты

В работе анализируются проблемы образования в контексте фактов, свидетельствующих о том, что третье тысячелетие началось под знаком понимания, что знание становится основным ресурсом развития общества. Автор отвечает также на вопрос, кто и каким образом создает интеллектуальную элиту.

Ключевые слова и выражения: образование, общество, ресурс развития, интеллектуальная элита.

Prof. Dr. Danilo Ž. Marković
Beograd

Anregung von Begabten und Erschaffen der intellektuellen Elite

Zusammenfassung: Die Abhandlung betrachtet die Bildung im Kontext der Tatsache, daß das dritte Millennium unter dem Zeichen der Erkenntniss begonnen hat und das Wissen die Hauptressource der Gesellschaft wird. Sie antwortet auch auf die Frage, wer und auf welche Weise die intellektuelle Elite erschafft.

ЈЕДИНСТВО КОНЦЕПЦИЈЕ, ПОЛИТИКЕ И СТРАТЕГИЈЕ У ПОДСТИЦАЊУ ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА

Резиме: У овом раду се полази од чињенице да даровити ученици имају специфичне развојне потребе и да је и у њиховом и у друштвеном интересу да се оне у процесу васпитања и образовања квалитетно и ефикасно задовољавају. Разматрају се: (1) друштво брзих промена и знања, (2) право даровитих ученика на развој, (3) концепција/циљ образовања, (4) политика и (5) стратегија подстицања развоја даровитих ученика.

Кључне речи и синтагме: друштво промена и знања, даровити ученици, концепција/циљ, образовна политика, стратегија образовања.

У нашој савремености пред све земље у свету се поставља исто питање: како на најбољи начин благовремено да откривају, развијају, мотивишу и користе стваралачке потенцијале својих чланова, јер *"људски развитак представља најјачи извор цивилизацијског напретка"* (Рихта и сарад. 1972: 154). Због тога ни у једном делу друштвеног живота "није јасан поглед у будућност тако неопходан и тако плодотворан као што је то у области науке и образовања, а напор да се вазда има савремени систем образовања један је од најважнијих подухвата" (Недељковић, 2001: 43). Највећу шансу за успех у управљању развојем и обликовању будућности имају они који разумеју узроке, појавне облике, носиоце и последице брзих друштвених промена од којих многе задобијају глобалне размере (Марковић, Ж. Д. 2000). На жалост, "оно што хоћемо да дознамо када се интересујемо за човека и за људско друштво далеко превазилази оно што је модерна наука кадра да пружи" (Ђурић, 1989: 162). И Гете је уочио "да човек најмање зна оно што му треба баш".

Компаративне предности за развој и напредак друштва више се не наслеђују, него се везују за кадрове, првенствено за њихово знање, марљивост, стваралаштво и морал. Друштвена средина која не подстиче пун развој даровитих, не користи и не мотивише своје стручне и научне потенцијале, не укључује се у трку за будућност.

1.

Савремено "светско друштво" (Марковић, Д. Ж. 2004) се налази у брзим научно-технолошким, друштвено-економским и културним променама на историјском путу трансформације од индустријског ка информационом друштву у којем информациона технологија постаје кључни фактор свеукупног индивидуалног и социјалног људског битисања (Ериксен, 2003). Оно се често дефинише и као "друштво знања", "друштво које учи", па очување, унапређивање и ширење/дисеминација знања има све важнију улогу у функционисању, развоју и напретку друштва (Мајор, 1997). У развијеном делу света све значајније место и све

важнију улогу има нова привредна грана под именом *индустрија знања* чија је делатност претварање научних открића и спознаја у нове технологије. Она постаје најпрофитабилнија грана привређивања.

Све су учесталије расправе о глобализацији као новом светско-историјском процесу који битно утиче на све аспекте функционисања и развоја савременог друштва и положај и улогу човека у њему. Те расправе, неретко, подсећају на квадратуру круга, што значи да та нова појава још није довољно описана и објашњена. Подвлачи се да она (глобализација) отвара нове хоризонте слободе, демократије и прогреса, али уједно да генерира и нове облике доминације, хијерархије, ауторитаризма, могуће, чак, и варварства (Печујлић, 2002). Не превиђају се њене противречности (Стиглиц, 2002). Налази се да она уједињује две потпуно супротне димензије: економско-технолошку ефикасност и надмоћност, и продубљивање разлика између богатих и сиромашних. Има аутора који држе да уместо "две стране" глобализације треба разликовати глобализацију од глобализма, будући да је глобализација објективан процес интеграције и технолошког повезивања света, а глобализам идеологија и политика светске доминације. Упозорава се и на "глобализацију апокалиптичких средстава" као једном од "специфичних средстава" повезивања света.

У бити развој је непрекидан, комплексан, трајан у извесном смислу и бесконачан процес, будући да остваривање дефинисаних циљева у предвиђеном року омогућава јављање нових потреба, нових захтева и нових проблема у њиховом остваривању. У томе, заправо, и јесте смисао историје човека и друштва. Човек је носилац развоја и корисник његових тековина.

Без обзира на све разлике које постоје, свет све брже постаје једна целина са јединственим циљевима и заједничким главобољама. Потребно је да се у свим земљама стварају оптимални услови који су неопходни за њихово активно укључивање у обликовање новог света. У том циљу оне треба да убрзају свој развој у свим сегментима организације и рада, а пре свега у домену људских ресурса. Познато је да иновативне/развојне могућности у нашем (не)времену понајвише зависе од *нових знања и сјајних идеја* чији су ствараоци високостручни кадрови и научници (Дракер, 1991), тј. најкреативнији чланови друштва. Стратегије будућности у нашем времену зачињу се у учионици/школи, а стратешке доктрине развоја развијених земаља на начелима пуног развоја и рационалне употребе људских ресурса.

За људску заједницу увек је било битно преживљавање. Међутим, "данас више него јуче преживети значи поделити ресурсе и знања, очувати богатство природе и различитост култура, прихватити истовремено и идентитет и разлику да би се живело у добрим односима, образовати савезе да би се повећала расположива снага и доћи заједно до победе над супротностима" (Мајор, 1996: 15). Наравно, за све то потребни су знање, мудрост и морал, првенствено даровитих.

2.

У времену у којем богатство једне земље све мање зависи од природних ресурса којима располаже, а све више од квалификованости њених људи, њен развој не мери се само ресурсима које поседује, него првенствено квалитетом људи који та средства откривају, прерађују и користе; високе квалификације не добијају него освајају, право на благовремено и квалитетно образовање је претпоставка за коришћење многих других људских права, пре свега права на развој. То становиште

је прихваћено и операционализовано у најважнијим међународним документима о образовању као што су: *Светска декларација о образовању за све: одговорити основним образовним потребама* (Жомтијен, 1990) и *Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век Образовање скривена ризница* (1996). У њима се посебно инсистира на правима даровитих ученика.

За даровите ученике је најбитније да имају широке могућности за учење, развој и деловање. Да би се уопште могло говорити о ширењу граница развоја и стваралаштва тих ученика у задатим друштвеним околностима (образовном систему) потребно је да пред њима буде отворено више објективних могућности. Уколико су, пак, све могућности сем једне искључене, опције избора властитог пута су им ограничене. Потребна им је, исто тако, пуна свест о отвореним могућностима и предрасуди о затвореној будућности и судбинској предодређености свега и свачега, која блокира избор. Њихов избор међу могућностима треба да буде аутономан, на основу начела која су успели да изграде или које су од других прихватили критичком рефлексijом. При томе је веома важно да слобода њихове воље буде праћена слободом делања, да имају могућности да контролишу услове у којима живе, уче и делују како би били у стању да савлађују препреке које се скоро увек појављују на путу до постављеног односно изабраног циља.

Пун развој даровитих ученика у процесу васпитања и образовања зависи од њиховог познавања властитих потенцијала, али и од знања о могућностима њиховог развоја. Наиме, "знања о могућностима треба ставити у контекст ширих целина које ће им дати смисао" (Марковић, М. 1997: 238). Савремена цивилизација је, нажалост, у великој мери "цивилизација неизвесности, негативне енергије и доба екстремизма".

Образовање у савременом друштву има изузетно значајну улогу и за појединца и све његове колективитете, јер се преко њега (образовања) учествује у прерасподели научних, технолошких и културних достигнућа. Школа, као темељна институција школског/образовног система, и поред неспорних напора и успеха, до сада није успела да врши такве садржајне, конституционалне и структурне промене које би је оспособиле да увек буде довољно динамичан и флексибилан, али уједно и довољно стабилан систем, особито за даровите ученике.

У документу *Међународна стандардна класификација образовања* (ИСЦЕД 1997. УНЕСКО) дефинишу се кључни појмови који покривају целокупан делокруг система образовања, унутар кога се образују и васпитавају и даровити ученици. Према њему (том документу) *образовање* обухвата организовану и континуирану комуникацију која је организована да обезбеди учење; *учење* је свако побољшање у домену понашања, информација, знања, разумевања, ставова, вредности и вештина; *образовни програми* се поимају на основу њиховог образовног садржаја као шема или секвенца образовних активности, које се организују да би се постигао претходно одређени задатак или специфична група образовних задатака; док *програмска оријентација* подразумева степен образовања на који је одређени програм посебно оријентисан у погледу посебне класе занимања или струке. У њему значајно место заузимају општи и специјализовани програми за образовање и усавршавање наставника. Ова појашњења су веома важна за организовани педагошки рад на подстицању развоја даровитих ученика.

Развој личности даровитог ученика у сагласности са њеним индивидуалним потребама, способностима и интересовањима је задатак од највећег индивидуалног и социјалног значаја чије правилно разумевање и успешно решавање може

појединца да учини успешнијим, привреду продуктивнијом, а друштво хуманијим (Марковић, М. 1997: 207-216). Велика, и све већа, улога образовања у нашој данашњости је у томе што оно доприноси "да се развије универзални духовни потенцијал личности, креирају услови да се она и афирмише у професионалном и друштвеном раду" (Херера и Мандић, 1989: 240).

3.

Схватање друштвене функције образовања и васпитања садржано је у њиховим циљевима и задацима (Ђорђевић, Ј. 1997). Појам и термин концепција се одређује на различите начине – схватање, поимање; замисао, план, прва идеја, нацрт неког посла, постављање основне тезе (ПЈ, 1996: 250). Затим, схватање или поимање нечега; начин излагања ставова или мишљења; у обичном говору: замисао, план, унапред замишљен и разрађен приступ нечему (ПЕ 1/1989: 406).

Циљ васпитања садржи намеру друштва да посредством васпитања и образовања ствара личност друштвено пожељних својстава. Он даје смисао, значење и правац образовању и васпитању, а, истовремено, представља и меру пожељних и остварених достигнућа. Циљ се може одредити и као *"онај исход планиране или текуће акције који актер сматра пожељним и остваривим"* (Хавелка, 2000: 38). Селекција циља се везује за пожељност и за вероватноћу. Оптималан избор су само они циљеви који актера задовољавају пожељношћу и вероватноћом. И када је реч о подстицању развоја даровитих ученика, с обзиром на циљ, треба бити начисто са тим за кога је пожељан, којом стратегијом може бити остварен и са каквом вероватноћом. Осим тога, треба знати и то која су збивања/постигнућа показатељи да се постављени циљ у пракси остварује. Индикатори (не)остваривања одабраних циљева омогућавају да се настава и учење даровитих ученика систематски прате, објективно вреднују и, ако је потребно, правовремено коригују/иновирају. Основна функција циља у образовању даровитих ученика јесте усмеравање, усклађивање и вредновање образовно-васпитног рада са њима.

Васпитање и образовање су целисходне и интенционалне делатности. Избор, формулисање и остваривање циља је сложен подухват који има три фазе: креирање, извршавање и валоризацију/вредновање (Ратковић, 1995). У основи сваке концепције подстицања у образовању налази се ученик. Суштина образовања и васпитања је тежа да се он формира као личност пожељних својстава.

С обзиром на стратегију развоја даровитих ученика, циљ изражава осмишљену визију будућности са свим карактеристикама једног вишег, развијенијег нивоа услова у којима се тај процес одвија. Формулисање и прихватање циљева је први, најтежи и најзначајнији корак у изграђивању развојне стратегије. Знано је да се провера реалности неког циља верификује у процесу његовог остваривања.

Даровитим ученицима је потребно продуктивно знање, могућност развоја креативног мишљења, слобода изражавања, независност у деловању, оригиналност у стваралачком испољавању, неконформизам у понашању, могућност да стварају и остварују нове идеје, истражују, откривају и на оригиналан начин решавају различите проблеме. Краће речено, даровити имају потребу да стварају нове вредности у свим сегментима људског живота, да мењају/обликују стварност у складу са својим концепцијама и визијама. Они имају специфичан однос према (не)успеху (Ђорђевић, Б. 1995). У образовању даровитих се у потпуности потврђује

да је настава интерперсонални однос, да образовање није само сусрет ума него је то и сусрет личности, да социјални однос чини контекст за когнитивни и морални развој ученика (Крњајић, 2002).

У подстицању развоја даровитих ученика најважнију улогу има школа, али и укупно *стваралачко окружење* под којим се подразумевају односи у којима они (даровити) могу да исказују и развијају своје стваралачке потенцијале и слободно промовишу и валоризују производе свог материјалног и духовног стваралаштва (Ратковић, 1995: 42). С тим у вези необично су важни и неки конкретни услови као што су: (1) постојање више отворених могућности; (2) свест о алтернативним могућностима; (3) аутономни избор међу могућностима; (4) делатност у складу са аутономним избором; и (5) одсуство принуде и одређени степен контроле над битним ситуационим чиниоцима.

Даровитост је својство личности (Максић, 1993), увек је одређена и испољава се кроз одређене области љуске активности, првенствено у научном, техничком и уметничком стваралаштву. Циљеви су у вези са интересима, а интереси са потребама. Између образовних циљева, на једној, и образовног система и образовног процеса, на другој страни, постоји непосредни однос међузависности и условљености. Наиме, циљеви образовања дају оријентацију образовном систему и образовном процесу, а њихов успех се вреднује према томе колико и како су остварени образовни циљеви. Због тога ова три чиниоца – образовни циљ, образовни систем и образовни процес творе три дела нераздвојне целине. Јер, образовни циљ чини скуп захтева које треба остварити; образовни систем представља не само институционални, него и суштински пут остваривања образовних циљева, док је образовни процес такав организациони облик у којем се, посредством наставе или других облика педагошког рада, на организован начин, под руководством наставника, на дидактичко-методичан начин делује на свест, сазнање и знање ученика (Филиповић, 1995: 369-370).

4.

У склопу целине подстицања развоја даровитих ученика просветна/образовна политика има важно место и одговорну улогу. Треба, међутим, правити разлику између просветне политике и политичке просвете, тј. да ли политика доприноси остваривању циља и задатака образовања (у овом случају даровитих ученика) или служи политичким и идеолошким потребама социјалних група које репрезентује држава.

Политика образовања и васпитања / образовна политика међу другим политикама унутар целине политике функционисања и развоја социјалног система, првенствено треба да буде препознатљива као развојни пројекат, као ефикасан начин управљања функционисањем и развојем образовања, а првенствено као рационално осмишљено коришћење материјалних, културних, организационих, кадровских и других потенцијала за потребе образовања. Непостојање и/или недоследност у остваривању образовне политике делује као ограничавајући фактор системског и систематског подстицања развоја даровитих ученика.

Због улоге коју има образовање у савременом друштву у увећавању националних, људских и свих других развојних ресурса и богатства, у развијеним земљама "просветна политика је као пројекција и као апликација сусрет политичких, развојних, економских, културних, педагошких и образовних потреба

са сазнајним и едукативним аспирацијама народа и времена, постала саставни део политичких програма" (Недовић, 2002: 5). Образовна политика на тај начин постаје све значајнији део целовите политике и исход науке преточеног у стратегију образовања. Према начину учења данас се већ врши диференцирање и рангирање култура. У том кључу критички се пропитују и процењују предности јапанског, европског и америчког модела наставе и учења/образовања и афирмише и прихвата као узор јапанска ефикасност, европски критицизам, амерички практицизам и рационалност у конципирању, извођењу и вредновању образовања. Подстицање развоја даровитих ученика, тј. стварање услова да они максимално развију своје стваралачке потенцијале, је не само педагошко, него и прворазредно друштвено питање.

Појам политика се одређује на различите начине. Тврди се да је политика "делатност усмеравања других делатности"; да је њен предмет "она друштвена делатност која се састоји у свесном одређивању циљева људске делатности и утврђивању средстава за остваривање тих циљева, и то у свим областима друштвеног живота" (Лукић, 1982: 14); да се "политика односи на активности и на јасне или мање јасне програме и циљеве који имају свој ослонац и потпору у држави или у машинерији власти, или у влади" (Ђорђевић, 1977: 14); да је у нашем времену "вештина одмеравања односа, средстава и циљева у одређеном маневарском простору" (Гадић, 1996: 160). Указује се да у политику спада: (1) утврђивање обавезних норми и правила у облику прописа чије извршавање обезбеђује држава својим монополом насиља; (2) утврђивање општих циљева и интереса друштва и избор мера и средстава за остваривање тих циљева и интереса; (3) установљивање и утврђивање организација институција друштва у складу са својом улогом и функцијама, интересима и циљевима које заступа (Милосављевић, 1977: 118).

Међу најважније чиниоце који суделују у решавању фундаменталних и практичних питања образовања у целини, па и у подстицању развоја даровитих ученика, сврставају се: (1) држава, тј. органи, организације и институције које имају права доношења највећег броја одлука из домена просветне/образовне политике; (2) наставници којима је препуштено решавање и одлучивање о низу педагошких проблема (питања); и резултати референтних научних истраживања и њихова имплементација.

Нормативно-програмска документа садрже циљеве образовања и васпитања, систем, принципе и задатке, као и елементе политике образовања. У *Педагошкој енциклопедији 2* (1989) политика образовања и васпитања се одређује као "укупност принципа, односа, путева, облика, мера и инструмената којима се обезбеђује и усмерава развој васпитања и образовања у функцији свих чланова друштвене заједнице и друштва у целини у складу са глобалном политиком друштва и његовим социјалним, економским, културним и научно-технолошким циљевима и потребама". Реч је о политици друштва према васпитно-образовној компоненти, димензији и претпоставци сопственог развоја и развоја сваког његовог члана. Образовање се посматра као подсистем глобалног друштвеног система, али и као функција сваког његовог дела. Наравно, политика васпитања и образовања је у уској вези са социјалном, економском и културном политиком. Према *Педагошком лексикону* (1996), образовна политика садржи "свеукупност идеја, мера и начина којима се осигурава спровођење образовања у складу са општом политиком друштва, његовим економским, социјалним, научно-технолошким и културним

развојем, као и развојем свих појединаца". Из реченог произилази да је политика образовања и васпитања "скуп врло различитих мера и активности које предузимају разни субјекти у оквиру шире друштвене политике да би одредили циљеве и систем образовања и васпитања и друге елементе образовања и васпитања у конкретним условима једног конкретног друштва" (Симовић, 1990: 25). Политика подстицања развоја даровитих ученика део је образовне политике примерен специфичним образовним потребама ове популације ученика.

У средњорочном плану у области образовања (1977-1982) УНЕСКО-а се констатује: да су политика и стратегија образовања под снажним утицајем научне и технолошке револуције; да они који одређују образовне политике морају да преиспитују концепцијску основу образовања, њене циљеве, структуре и приоритете; да су образовне политике у искључивој надлежности националних држава; да је образовна политика битан фактор демократизације образовања и побољшања његове интерне и спољашње ефикасности. На темељу оваквих полазишта УНЕСКО подвлачи да образовна политика мора да тражи начин да специфичне друштвене, економске и културне циљеве пренесе на образовне циљеве; да она (образовна политика) "представља акциони оквир за свеобухватност образовних активности, и школских и ваншколских: реформе и иновације у структурама, програмима, методама; кампање описмењавања, образовања у околини, итд.". Ниво уважавања образовних потреба даровитих ученика, са аспекта образовне политике, може се тестирати критичким пропитивањем: (1) циља образовања и васпитања; (2) система образовања и васпитања; (3) друштвеног и материјалног положаја образовних институција; (4) управљања и руковођења образовних институција; (5) наставног плана и програма; (6) уџбеника и наставних средстава; (7) наставничког кадра, колико је стручан и мотивисан за рад са даровитим ученицима; (8) положаја ученика у процесу васпитања и образовања; (9) нивоа уважавања индивидуалних могућности и потреба ученика; (10) приступа образовању и могућности остваривања права на квалитетно образовање; (11) нивоа модернизације образовно-васпитног процеса као претпоставке унапређивања квалитета и ефикасности образовања; и (12) квалитета повезаности образовне институције са својим окружењем.

На основу наведених индикатора може се стећи објективни увид у положај даровитих ученика у образовном процесу, тј. у могућности задовољавања њихових специфичних развојних потреба.

5.

Стратегија у образовању уопште, па и у подстицању развоја даровитих ученика, у основи представља умешност избора и примене облика, средстава и метода вођења образовне активности у реално (за)датим околностима зарад постизања постављеног циља и задатака. Реч је о деловању које је у вези са низом међусобно повезаних активности. *Планирањем* се одређују задаци и начин њиховог остваривања у сагласности са постављеним циљем; *организацијом* се хомогенизују активности и додељују конкретни задаци путем давања налога, упутстава и предлога, сугестија и обезбеђује ауторитет за њихово извршавање; *вођење* подразумева утврђивање потреба, вршење избора и образовање кадрова у складу са специфичним потребама и технолошким захтевима; *контролисањем* прате активности, мере остварени резултати, идентификују одступања и њихови узроци,

предузимају корективни поступци, у случају када је то потребно, и вреднују (не)успеси. Много је доказа да је спонтано и неорганизовано кретање према постављеном циљу увек успорено. Управљање развојем је људска активност која има за циљ да предвиди и усмери развој неке појаве у ближој и даљој будућности.

С обзиром на то да је феномен даровитост веома сложен и разноврстан, и да се манифестује у свим областима људског рада и стваралаштва, и стратегије подстицања даровитих ученика треба да буду диференциране. До сада су највише практиковане *сегрегација, акцелерација и обogaћивање*. Свака од њих има своје предности, али и мање или веће недостатке, па се убрзано трага за другим и другачијим хуманијим решењима. Све је више залагања и у теорији и у пракси да се даровити ученици образују и васпитавају у оквиру редовних програма, редовне наставе и одељења обичне школе уз ширу примену диференцијације и индивидуализације наставе и учења. Из реченог следи да добро осмишљена стратегија подстицања развоја даровитих ученика треба да се практикује у целини образовно-васпитног рада са њима: *у утврђивању циља и задатака, организацији рада, образовним садржајима, облицима, средствима и методама наставе и учења, функцијама наставника, праћењу и вредновању рада и остварених резултата*.

У остваривању стратегије подстицања развоја даровитих ученика, осим неизоставног уважавања њихових специфичних развојних потреба у интелектуалној, мотивационој и афективно-социјалној сфери (Недељковић, 2003: 123-125), битно је познавање циља васпитања и образовања. Будући да је васпитање и образовање перманентан процес, а ученик све важнији чинилац тог процеса, скоро и да није могуће формулисати циљ образовања и васпитања који би био општеприхваћен. Због тога педагози све чешће прибегавају утврђивању области *самореализације личности, подстицања оспособљавања за међуљудске односе, припремање за економску ефикасност и оспособљавање за преузимање грађанске одговорности*, као примарни циљ образовања и васпитања. Образовно-васпитни рад са даровитим ученицима има смисла "уколико им помаже да: (а) развију максимално своје потенцијалне могућности, (б) испоље оно што објективно могу, (ц) остваре оно што јесу и (д) овладају уметношћу живљења" (Мандић и др. 1998: 312).

Питање организације образовно-васпитног рада са даровитим ученицима је сложен и нарасе важан део стратегије подстицања њиховог развоја. Треба стварати друштвено-економске услове, психолошку климу и педагошке ситуације у којима они (даровити ученици) могу слободно да се развијају, задовољавају своје потребе за сазнањем, креативним испољавањем, самопотврђивањем. У том циљу конципирају се и тестирају нови школски системи и флексибилнији начини школског/наставног рада и учења. Практикују се индивидуално планирана настава, индивидуализована настава, индивидуализована настава на више нивоа, програмирана настава, проблемска настава, настава путем открића и решавања проблема, што у својој укупности има за циљ подстицање креативног мишљења и развијање креативних способности. Школе годишњим програмом рада програмирају и планирају конкретне активности као што су: употпуњавање библиотечког фонда, комплетирање збирки, рад на малим пројектима, такмичења у писменим саставима и другим областима ученичког стваралаштва, организују клубове и секције, смотре, такмичења, екскурзије, повезивање са другим школама,

ваншколским организацијама које окупљају децу и омладину, и друштвеном средином.

У подстицању развоја даровитих ученика најважнију улогу имају наставни садржаји уколико су примерени њиховим потребама, когнитивном стилу и особеностима склопа личности које омогућавају стваралачки учинак у настави, учењу и другим областима деловања ученика. За рад са даровитим ученицима неопходно је припремити програме који садрже појединачно прописане инструкције, бржу обраду градива, интензивније наставне садржаје, студиозније проучавање наставних предмета, учење открићем и решавањем проблема и могућности обogaћивања. Њих треба да креирају специјализовани стручњаци, наставници па и сами ученици. Они "треба да садрже више идеја него чињеница, више принципа него правила, више метода него техника, више независног рада него слушања предавања у учионици" (Мандић, 1995: 217).

Доказано је да садржаји природних наука веома привлаче пажњу многих даровитих ученика и снажно утичу на њихов развој уколико се остварују интегрално, јер тада ученици могу да сазнају законитости природе и везе и односе човека са њом. Даровити ученици треба да стекну фундаментална знања, овладају темељним принципима и кључним методама пропитивања природе и откривања њених законитости. На тој основи они могу да истражују, откривају, закључују, проверавају закључке, методе и поступке, изводе огледе, врше експерименте и учествују на такмичењима свих нивоа.

Друштвене и хуманистичке науке исто тако изазивају интересовање даровитих ученика. Из тих области они треба да усвоје знања о човеку као друштвеном бићу, друштву и друштвеним појавама, процесима и односима, положају човека у друштву, вредностима и вредносним системима, значају вредности за човека и за друштво. Довољно је познато да школа и вршњаци имају веома важну улогу у преношењу и стварању вредносних оријентација младих (Будимир-Нинковић, 2004). Стечена знања им омогућавају да анализирају, компарирају, суде, вреднују и закључују, а то су проверени путеви креативног учења и развијања креативних способности ученика. Знања из подручја друштвених наука помажу даровитим ученицима да схвате целину друштвених процеса и односа, узроке, облике и носиоце друштвених промена, да задовољавају потребе за сазнањем, дружењем, афирмацијом и вођством. Хуманистичко образовање је неопходно даровитим ученицима не као спољни фолклорни украс, већ као суштинска унутрашња потреба зарад очувања властитог социо-културног идентитета и развој тако неопходне самосвести и хуманистичког понашања. Уосталом, "хуманизам постоји тамо где је на делу брига за човека, услове реализације смисла његовог опстанка и услове његове слободе" (Животић, 1986: 281). Даровитим ученицима су неопходна и знања из домена културе и уметности јер се они стваралачки потврђују и у тим подручјима људског деловања.

Према налазима најкомпетентнијих стручњака за наставу и учење, облици, методе и средства наставног рада са даровитим ученицима имају изузетно значајну улогу. Начин рада са даровитим ученицима је нешто најбитније за њихов развој. Осим фронталне наставе, која се може осавремењивати диференцирањем садржаја, веома су захвални групни облици наставе и системи наставне диференцијације и индивидуализације (Грубор, 1995). Поменимо овде и друге моделе као што су: проблемска настава, тимска настава, програмирана настава, егземплярна настава, микро-настава и додатна настава (Вилотијевић 1/2000). Као најпродуктивније

методе наставе и учења у раду са даровитим ученицима потврђују се: учење коришћењем искуства ученика, усвајање градива индивидуалним радом, кооперативно учење, експозиторно учење, настава и учење истраживањем – откривањем, употребом игара и размишљање, настава на даљину и отворена комуникација. Све методе и технике које уважавају индивидуалне потребе и интересе ученика, јачају унутрашњу мотивацију, буде радозналост, подстичу креативност, самосталност у раду, ослањају се на ученичке снаге и самоконтролу, прихватљиве су у настави и учењу за даровите ученике.

Теорија и пракса указују да у раду са даровитим ученицима треба да буду шире заступљени: турски/менторски рад, семинарски рад, самостално учење, лабораторијски и клинички рад, практикуми, индивидуални и групни истраживачки рад, екскурзије и посете, панел дискусије, писани материјали, визуелно приказивање, аудио-визуелна средства, компјутери и мултимедија.

У околностима савременог научно-техничког прогреса, измењених циљева образовања, у плурализму идеја и оријентација које промовише савремена педагошка мисао, наставник се ставља пред нове задатке и појављује у новим улогама (Хавелка, 2000). Слобода његовог деловања се повећава, а компетенције и одговорности се сразмерно увећавају. Од њега се захтева, и очекује, да буде способан за преузимање улоге реформатора традиционалне културе образовања. О наставнику се данас говори као о професионалцу и истраживачу који је спреман и способан да активно учествује у обликовању нове образовне делатности. И у стратегији подстицања развоја даровитих ученика незаменљива је његова улога. Он идентификује даровите ученике, прати њихов рад и развој, одређује им место у наставном процесу, прати ефекте предузетих мера у раду са њима и вреднује достигнуте резултате. Наставник је, исто тако, интерпретатор програма, организатор ученичког рада, креатор психолошке климе и педагошких ситуација, интелектуални вођа и саветодавац у процесу учења. Има веома важну подстицајну улогу, будући да поставља питања не само у смислу шта и када, него и зашто, како, из којих разлога, са којом намером, подстиче ученике на логичко мишљење и излагање.

Наставник у остваривању своје улоге организатора и саветника, у подстицању ученичког стваралаштва, користи креативне технике и процедуре. Он треба да креира стратегије које подстичу креативност и развој даровитих, утиче на успостављање поверења, радо прихвата нове идеје, користи се повратном спрегом, својим укупним односом подстиче самосталност и стваралаштво. Структура ученичких активности се може узети као поуздана мера квалитета остварења образовног програма у раду са даровитим ученицима. Најновија истраживања су донела нове идеје чијом применом се побољшава положај, садржај и технологија образовања даровитих ученика. Осим тога, наставник треба да придобија и друге у пружању подршке даровитим ученицима. Све ће то моћи у мери у којој делује као професионалац, креатор околности за остваривање и самоостваривање личности ученика, организатор активности које полазе од ученика, афирмише се као истраживач у области образовања и васпитања, докаже способност за тимски рад и потврди се као стручњак са високим степеном аутономије.

У стратегији подстицања развоја даровитих ученика питање праћења, мерења и вредновања њиховог рада, развоја и успеха заузима важно место. Праћење је сложена, комплексна и континуирана активност у којој наставник "системом поступака, техника и инструмената долази до информација о развојним токовима и нивоима остварености предвиђеног циља и задатака васпитно-образовног рада"

(Гојков, 1997: 16). Вредновање/евалуација се односи на процењивање развоја ученика и остварених резултата наспрам циљева наставног програма (ПЕ 2/1989). Она (евалуација) се односи не само на процењивање нивоа и квалитет усвојених садржаја наставног програма, односно интелектуалних исхода наставе, него је њен задатак да захвати шире промене личности ученика под утицајем педагошког деловања наставника. Вредновање омогућава: (1) контролу и управљање процесом васпитања и образовања; (2) интензивирање свеукупне делатности школе и комплексно вредновање свих подручја њеног рада; и (3) подстицање и наставника и ученика на бољи рад и успех (Вилотијевић 3/2000: 355).

Најпознатије технике објективног вредновања су: тестови знања, петминутно испитивање и примена есеј теста. Праћење и мерење су неопходни предуслови за вредновање рада и постигнућа даровитих ученика. Комплексно вредновање претпоставља да се прате, мере и вреднују: *знање, мотивација (потребе, жеље, интересовања), способности, радне навике, субјективне могућности и објективне околности* (Вилотијевић 3/2000: 382-385).

Вредновање је неопходно из најмање две групе разлога: једни се односе на улогу образовања у савременом друштву, а други на сам процес образовања, тј. на његово функционисање, развој и напредак. Према томе, може се говорити о педагошкој и друштвеној функцији вредновања рада и остварених резултата у настави и учењу (даровитих) ученика (Гојков, 1997: 32-37). То има за циљ да се даровити ученици оспособе до мере својих могућности, да знају да мисле и умеју да виде, да развијају смисао за реалност и могућност, "јер је мисао највеће достојанство човека" (Паскал).

Савремено друштво је у великим променама у чијој основи је све бржи развој науке, технике и образовања. Те нове воденице живота покреће људски фактор као највеће богатство. За његов развој и стваралачко ангажовање све земље света предузимају читав низ мера на краћи и на дужи рок. На тим пословима су ангажоване многе међународне организације које се баве развојем у целини па и развојем образовања. Највећа пажња посвећује се најдаровитијим припадницима младих генерација који имају право на квалитетно образовање. У том развоју најзначајније место и најважнију улогу има школски систем. Квалитет те улоге у великој мери зависи од нивоа јединства концепције, политике и стратегије у подршци развоју даровитих ученика.

Цитирана литература:

- Будимир-Нинковић, Г. (2004): *Вредносне оријентације младих и одраслих*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (2000): *Дидактика 3*. Београд: Научна књига/Учитељски факултет.
- Гојков, Г. (1997): *Докимологија*. Београд: Учитељски факултет/Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Грубор, А. (1995): *Основе система диференцијације и индивидуализације, у: Диференцијација и индивидуализација наставе – основа школе будућности* (Зборник радова). Сомбор: Учитељски факултет.
- Делор, Ж. (1996): *Образовање скривена ризница* (Унеско: *Извештај Међународне*

- комисије о образовању за XXI век). Београд: Министарство просвете Србије.
- Дракер, Ф. П. (1991): *Иновације и предузетништво; пракса и принципи*. Београд: Привредни преглед.
 - Ђорђевић, Б. (1995): *Даровити и (не)успех*. Београд: Заједница учитељских факултета.
 - Ђорђевић, Ј. (1977): *Политички систем*. Београд: Савремена администрација.
 - Ђорђевић, Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет.
 - Ериксен, Т. Х. (2003): *Тиранија тренутка: брзо и споро време у информационом друштву*. Београд: Књижевни круг.
 - Животић, М. (1986): *Аксиологија*. Загреб: Напријед.
 - Крњајић, С. (2002): *Социјални односи и образовање*. Београд: ИПИ.
 - Лукић, Р. (1982): *Историја политичких и правних теорија*. Београд: Научна књига. Мајор, Ф. (1991): *Сутра је увек касно*. Београд: Југословенска ревија.
 - Мајор, Ф. (1996): *Сећање на будућност*. Београд: Завод за међународну научну, просветну, културну и техничку сарадњу Србије / Завод за уџбенике и наставна средства.
 - Мајор, Ф. (1997): *УНЕСКО – идеал и акција*. Београд: Завод за међународну научну, просветну, културну и техничку сарадњу Србије / Завод за уџбенике и наставна средства.
 - Максић, С. (1993): *Даровито дете у школи*. Београд: ИПИ.
 - Мандић, П. (1995): *Индивидуална комплексност и образовање*. Београд: Научна књига.
 - Мандић, П. и др. (1998): *Увод у општу и информациону педагогију*. Београд: Учитељски факултет.
 - Марковић, Ж. Д. (2000): *Социологија и глобализација*. Београд: ЦУРО.
 - Марковић, Ж. Д. (2004): *Цивилизацијске промене и образовање*. Лепосавић: Учитељски факултет.
 - Марковић, М. (1997): *Слобода и пракса*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 - Милосављевић, С. (1977): *Политичка акција*. Београд: ИПС ФПН.
 - Недељковић, М. (2001): Друштвене и педагошке претпоставке образовања научног подмлатка, у: *Даровитост у студентској популацији*, Зборник 7. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
 - Недељковић, М. (2005): Развијање курикулума према потребама даровитих ученика основне школе, у: *Место даровитих у курикуларној реформи*, Зборник 9. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
 - Недовић, В. (2002): Просветна политика или политичка просвета, *Педагогија 4*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
 - Печујлић, М. (2002): *Глобализација: два лика света*. Београд: Гутембергова галаксија.
 - Поткоњак, Н. и П. Шимлеша, редактори (1989): *Педагошка енциклопедија 1 и 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и др.
 - Поткоњак, Н., пред. Редакц. одбора (1996): *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 - Ратковић, М. (1995): *Знати или нестати*. Београд: Учитељски факултет. Рихта и сарад. (1972): *Цивилизација на раскришћу*. Београд: Комунист.
 - Симовић, Р. (1990): *Политика образовања и њена реализација у СР Србији*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 - Стиглић, Е. Џ. (2002): *Противречности глобализације*. Београд: СБМ.
 - Тадић, Ј. (1996): *Политички лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 - Унеско (1997): *Међународна стандардна класификација образовања*. Београд: Министарство просвете СР Србије.
 - Филиповић, Д. (1995): *Развој и образовање*. Београд: Зенит.
 - Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 - Херера, А. и П. Мандић (1989): *Образовање за XXI стољеће*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Milan Nedeljkovic, PhD
Teacher Training Faculty
Jagodina

Cohesion of Conception, Politics and Strategy In Encouraging Gifted Students

Abstract: The starting point of the article is the fact that gifted students have specific developmental needs and it is in their, as well as in social interest to address them in the process of education in a qualitative and efficient way. The following issues have been considered: (1) a society of fast changes and knowledge, (2) the right of gifted students to develop, (3) conception/aim of education, (4) politics and (5) the strategy of encouraging the development of gifted students.

Key words: society of change and knowledge, gifted students, conception/aim, educational politics, strategy of education.

Prof.dr Milan Nedeljkovic
Faculté des Instituteurs
Jagodina

UNITE DE CONCEPTION, DE LA POLITIQUE ET DE LA STRATEGIE A L'INITIATION DES ELEVES DOUES

Résumé: Dans ce travail on part du fait que les élèves doués ont des besoins spécifiques du développement et que dans leur intérêt et dans l'intérêt social est important que cela soit efficacement satisfait dans le cadre du procès de l'éducation et de l'enseignement. On examine: (1) la société des modifications rapides et des connaissances, (2) le droit des élèves doués au développement, (3) la conception/le but de l'enseignement, (4) la politique et (5) la stratégie à l'initiation du développement des élèves doués.

Mots clefs: société des modification et des connaissances, élèves doués, la conception/le but, la politique d'enseignement, la stratégie de l'enseignement.

Д-р, профессор Милан Неделькович
учительский факультет, Ягодина

Единство концепции, политики, стратегии в стимулировании развития одаренных учащихся

Автор работы исходит из факта, что одаренные учащиеся обладают специфическими потребностями развития, которые в интересах как самих учащихся, так и общества должны качественно и эффективно удовлетворяться. В работе рассмотрены следующие вопросы: информационное общество; право одаренных учащихся на развитие; концепция/цель образования; политика; стратегия стимулирования развития одаренных учащихся.

Ключевые слова и выражения: информационное общество, одаренные учащиеся, концепция/цель образования; образовательная политика; стратегия образования.

Prof. Dr. Milan Nedeljković
Pädagogische Hochschule
Jagodina

Einheit der Konzeption, Politik und Strategie bei dem Anregen von begabten Schülern

Zusammenfassung: In dieser Abhandlung geht man von der Tatsache aus, daß begabte Schüler spezifische Entwicklungsbedürfnisse haben und daß es in ihrem und im gesellschaftlichen Interesse ist, sie im Erziehungs- und Bildungsprozess qualitativ und effektiv zu befriedigen. Man betrachtet: (1) die Gesellschaft der schnellen Änderungen und des Wissens, (2) das Recht von begabten Schülern auf die Entwicklung, (3) die Konzeption/den Ziel der Bildung, (4) die Politik und (5) die Strategie des Entwicklunganregens bei den begabten Schülern.

Schlüsselwörter: Gesellschaft der Änderungen und des Wissens, begabte Schüler, Konzeption/Ziel, Bildungspolitik, Bildungsstrategie.

ОБРАЗОВАЊЕ ДАРОВИТИХ У КОНЦЕПЦИЈИ ОБРАЗОВАЊА ЗА XXI ВЕК

***Резиме:** Савремена схватања образовања на којима се заснивају концепције и реформе система образовања на одређени начин истичу значај подстицања даровитости. Једно од најзначајнијих схватања изложено је у Извештају Међународне комисије о образовању за XXI век који је објављен 1996. године као УНЕСКО-ва платформа о актуелним образовним приоритетима.*

У раду су изложени најважнији ставови из овог документа који се односе на образовање даровитих и подстицање њиховог развоја.

***Кључне речи:** циљеви образовања, откривање талената, улога наставника.*

Образовање - скривена ризница

У оквиру перманентних активности на подстицању развоја образовања УНЕСКО је промовисао концепцију образовања за све (*Долтијен, 1990*), образовања за XXI век (*Париз, 1996*), као и читав низ других докумената о појединим аспектима образовања. Извештај УНЕСКО-ве Међународне комисије о образовању за XXI век објављен је под називом **Образовање - скривена ризница**⁶², као вишегодишњи рад међународних експерата под руководством Жака Делора. То је целовита студија о савременим токовима друштвеног развоја и правцима развоја образовања у којем су садржане и идеје о образовању даровитих.

Према овом приступу образовању се придаје одлучујући утицај на развој личности и на развој друштва. Оно је средство боље од било ког другог које служи "хармоничном и истинском развоју човека, а чији је циљ - да се свет што пре ослободи беде, отуђености, неразумевања, угњетавања, ратова"...(*Образовање скривена ризница, стр. 7*). Од њега зависи не само стицање знања и изграђивање способности, већ развој појединца, неговање друштвених односа и напредак читавог човечанства. Зато је битно како ће се изграђивати политика образовања и какви су његови приоритети.

Доминантни циљ образовања односи се на развој личности. "Задатак образовања се састоји у томе да свима без изузетка омогући да изразе свој таленат и сав свој стваралачки потенцијал" што за сваког појединца значи могућност остваривања својих личних планова" (*Исто, стр. 12*). То је услов за остваривање друштвених циљева образовања.

Поред прилагођавања економским и технолошким захтевима, "образовање треба да се претвори у процес перманентног развоја човекове личности, знања и вештина, способности изношења својих ставова и предузимања разних активности"

⁶² LEARNING: THE TREASURE WITHIN, Report to UNESCO at the International commission on Education for the Twenty-first centry, UNESCO PUBLISHING, Paris, 1996.

(Исто, стр. 14.) То је не само начин развоја личности, него спознавања себе, друштва и друштвене стварности. То је стваралачки процес еманципације човека и хуманог мењања света.

Образовање треба да доприноси откривању и неговању талената, развоју људских потенцијала који постоје у сваком појединцу. Како закључује Делор не сме остати заробљен и неискоришћен ни један таленат који је као ризница сакривен у сваком човеку. Да би се то постигло образовање мора да буде квалитетно и једнако за све.

За остваривање образовних циљева који су сложени и дугорочни, потребна је нова концепција образовања - учење током читавог живота, континуирано уздизање и усавршавање. Она се схвата као "утопијски пројекат: стварање образовног друштва заснованог на стицању, активности и примени знања" (Исто, стр. 17.). Важну улогу у томе имају сви ступњеви образовања, од базичног до универзитетског и сви облици стицања знања.

Образовање као "најважнији темељ будућности" има четири примарне области око којих треба да буде организовано. То су: учење за знање, учење за рад, учење за заједнички живот и учење за постојање. Свака од ових области има своје особености, а тек све заједно дају целовито образовање.

Учење за знање значи "овладање средствима сазнања", проширавање знања, неговање интелектуалне радозналости, подстицање критичког мишљења, усвајање широке културе и учење учења вештином пажње, памћења и размишљања. Учење за рад значи оспособљавање за примену знања у складу са измењеним захтевима рада, развоја технологије и новом улогом људи у процесу производње. Учење за заједнички живот намењено је припреми појединца за живот у заједници, што је једна од "најважнијих улога у данашњем образовању". Упознавање себе, других, света и односа у друштву и неговање "људске прилагодљивости", омогућују да се развију тежње ка заједничким циљевима и да се превладавају конфликти између људи. Учење за постојање доприноси "целокупном развоју сваког појединца - његовог духа и тела, интелигенције, осећајности, смисла за естетику, личне одговорности, духовности" (Исто, стр. 85). Потребно је да сваки појединац стекне снагу и интелектуалне способности да разуме свет и да се активно у њему потврђује. "Изгледа да је основна улога образовања више него икад да свима пружи слободу мишљења, оцењивања и маштања неопходних за испољавање личног талента и господарење сопственом судбином" (Исто, стр. 85). Развој од рођења до краја живота има за циљ "свестрано богаћење човекове личности и његових потенцијала појединачних, породичних и друштвених, грађанских, стваралачких, проналазачких и техничких и оних који машту претварају у стварност". (Исто, стр. 86). Образовање се може схватити као развојни пут појединца и његовог самоостваривања.

Наравно, не могу се занемарити и друге функције образовања које проистичу из друштвених захтева и потреба које се мењају. Економски, технолошки и други изазови намећу не само нове образовне стратегије, него и прилагођавање практичних образовних активности. Ипак, инсистирање на индивидуалном развоју, посебно на неговању индивидуалних квалитета и креативности, талента и личне изврности, дају овом схватању посебну важност и значај.

Неговање талената

У концепцији образовања за XXI век важно место има неговање талената, индивидуалних способности и креативности појединца. То је садржано у полазном ставу да образовање треба да омогући "свима без изузетка да изразе свој таленат и сав свој стваралачки потенцијал", али и у другим поставкама које се односе на појединца. То је у складу са местом које човек има у савременом свету који се мења и са улогом која зависи од његових знања и способности. Али то је у складу са захтевима рада и технолошког развоја од којих зависи будућност друштва. Да би се створило "ново друштво људска машта треба да иде испред разних технолошких достигнућа, уколико желимо да избегнемо незапосленост и друштвену отуђеност, а такође и неједнакост у развоју" (*Исто, стр. 14*).

Први корак у томе је развијање жеље за образовањем, неговање осећања задовољства у учењу, подстицање радозналости и ширење могућности учења. То је начин да образовање добије стваралачки карактер и да буде извор креативног мишљења. То је начин да се открију индивидуални потенцијали, скривене вредности које постоје у човеку и које треба да нађу свој пут до пуне афирмације. У различите способности спадају размишљање, маштање, памћење, физичке способности, комуницирање, естетске способности, стваралачка активност итд. Ту, свакако спадају и различите вештине неопходне за примену знања. Развијање способности критичког разумевања и прихватања спољашњег света, успостављања односа са другима, упознавање културних вредности, поштовање баштине и изграђивање новог хуманизма заснованог на етичким компонентама, представљају саставни део свестраног уздицања појединца.

Како постоји велика разноликост талената, школа треба да их препозна и открије, да одговара природним склоностима и способностима ученика и њиховим амбицијама. Она не може да се посвети развоју "апстрактног знања на штету других квалитета као што су машта, способност комуникације, руковођења, осећања за лепоту или духовну димензију постојања или, пак, мануелних вештина" (*Исто, стр. 48*). Зависно од способности и склоности, деца треба да добију од школе највише што могу, а што одговара њиховом развоју.

Остваривање ових захтева може се постићи кроз систем перманентног, доживотног образовања и увођењем метода и облика образовања који доприносе развоју талената и индивидуализованом учењу. Такође, важно је обезбедити одговарајућу структуру образовних садржаја неопходних за развој личности. "Настава би требало да буде индивидуализована, да тежи промовисању оригиналности тако што ће понудити уводне курсеве за што је могуће шири опсег дисциплина, делатности или уметности са поверавањем таквих курсева специјалистима који су способни да подстакну ентузијазам ученика" (*Исто, стр. 50*). Систем наставе треба да омогући "препознавање латентних способности и вештина" и да помогне њиховом развоју. Нарочито је важна улога хуманистичких дисциплина и филозофија која је неопходна за формирање критичког мишљења, изграђивање свести и проширивање људских хоризоната.

За развој личности нарочито је важно базично образовање. То је фаза у којој се "искра креативности или распламса или угаси", када "сви ми усвајамо средства за будући развој нашег дара размишљања и маштања, нашег развијања и

осећаја одговорности, време када учимо да се распитујемо о свету око себе" (*Исто, стр. 103*). Зато ова фаза треба да буде тако организована да обезбеди остваривање индивидуалних очекивања и да поседује неопходан квалитет у задовољавању друштвених потреба.

Средње образовање треба да омогући развој свих способности које су потребне за живот. Оно треба да пружи различите могућности избора како би млади могли да потврде "своје разноврсне таленте", већ само по себи треба да буде "време када се открива и цвета већина различитих талената". (*Исто, стр. 115*). Поред заједничког језгра (језици, природне науке, опште знање), програми средњег образовања треба да садрже разноврсне и диверзификоване елементе који одражавају достигнућа савременог развоја.

И високо образовање као место "креирања, очувања и преношења знања на највишим нивоима" треба да омогући једнаке услове за приступ припадницима свих друштвених група, али и да пружа образовање и истраживања који ће задовољавати најшире потребе друштва и појединца. Оно је постало централни део система образовања и покретачка снага економског и друштвеног развоја, па се то одражава на његову улогу у неговању талената. Нарочито постају важне истраживачке и иновативне активности, развој и примена научних знања, стваралачки допринос духовном животу, модернизација технологије.

Остваривање захтева који се односе на неговање даровитости, развој талената и афирмацију индивидуалности зависи у великој мери од рада наставника, од њихове подршке и помоћи ученицима, од метода наставе и техничко-технолошке основе наставе. Модернизација образовања, па и примена нових технологија, треба да дорпинесу изграђивању таквог система образовања у коме ће "све врсте талената да буду охрабрене, да широки варијетет наставних путева путе отворен и да сви ресурси који постоје у друштву буду мобилисани у ове сврхе". (*Исто, стр. 165*).

Као што се види, многи елементи образовања, образовног процеса, наставе и учења посвећени су остваривању индивидуалне кративности и неговању талената. Идеје и предлози које потенцира ово схватање могу бити важни подстицаји за реформу образовног система и за избор конкретних модела образовања даровитих.

Литература:

- Delor J. et al., LEARNING: THE TREASURE WITHIN. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century, Paris, UNESCO, Publishing, 1996.
- EDUCATION FOR THE TWENTY-FIRST CENTURY: ISSUES AND PROSPECTS, UNESCO, Publishing, Paris, 1998.
- Делор, Ж., ОБРАЗОВАЊЕ СКРИВЕНА РИЗНИЦА, УНЕСКО: Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век, Министарство просвете, Београд, 1996.

Stanoje Ivanovic, PhD
Teacher Training Faculty
Belgrade

Education of the Gifted in the Conception of XXI Century Education

Abstract: Modern views on education upon which conceptions and reforms of educational system are based, somehow highlight the importance of giftedness encouragement. One of the most important views is stated in the Report of International Committee on Education for the XXI century, published in 1996 as a UNESCO platform on current educational priorities.

The most important attitudes expressed in the paper referring to education of the gifted and encouragement of their development are given in the paper.

Key words: educational aims, identification of talents, teacher's role.

Prof. dr Stanoje Ivanovic
Faculté des instituteurs
Belgrade

EDUCATION DES DOUES DANS LA CONCEPTION DE L'EDUCATION POUR LE XXI SIECLE

Résumé: Les opinions contemporaines de l'éducation sur lesquelles se fondent les conceptions et les réformes du système de l'éducation dans un certain mode indiquent l'importance de l'initiation du don. Une des opinions les plus importantes a été exposée dans le Rapport de la commission sur l'éducation pour le XXI siècle édité en 1996 auprès de l'UNESCO comme plateforme sur les priorités éducatives actuelles.

Dans le travail sont exposés les positions les plus importantes de ce document se référant à l'éducation des doués et à l'initiation de leur développement.

Mots clefs: buts de l'éducation, découverte des talents, rôle des enseignants.

Д-р, профессор Станое Иванович
учительский факультет,
Белградский университет

Образование одаренных в концепции образования XXI века

Современное понимание образования, на котором основаны концепции и реформы системы образования, особым образом выделяет значение стимулирования развития одаренности. Одна из наиболее важных точек зрения на образование изложена в Отчете Международной комиссии по образованию XXI в., который был опубликован в 1996 году и который отражает позицию ЮНЕСКО по проблемам приоритетных направлений развития в области образования.

Ключевые слова и выражения: цели образования, открытие таланта, роль преподавателя.

Prof. Dr. Stanoje Ivanović
Pädagogische Hochschule
Beograd

Begabtenbildung in der Konzeption der Bildung für das XXI. Jahrhundert

Zusammenfassung: Moderne Auffassungen der Bildung, auf denen die Konzeptionen und Reformen des Bildungssystems gründen, betonen in gewisser Weise die Bedeutung des Anregens von Begabung. Eine von den wichtigsten Auffassungen wurde im Bericht der Internationalen Bildungskommission für die XXI. Jahrhundert im Jahre 1996 als UNESCO Plattform über aktuelle Bildungsprioritäten veröffentlicht.

In dieser Abhandlung werden die wichtigsten Stellungnahmen aus diesem Dokument gezeigt, die sich auf die Bildung von Begabten und auf ihre Entwicklung beziehen.

Schlüsselwörter: Ziele der Bildung, Entdecken von Talenten, Rolle des Lehrers.

JEDNAKOST I IZUZETNOST U OBRAZOVANJU

Rezime: Kako napraviti izbor strategije za podršku darovitosti u našim školama razmatra se preko sledećih pitanja: šta obuhvata posebna obrazovna podrška za darovite učenike, kakvi su efekti pojedinih vrsta podrške koja se pruža darovitim učenicima, i koje su mogućnosti za podršku darovitosti održive u okviru započete reforme obrazovanja. Podrška za darovite učenika razvijala se od njihovog izdvajanja u posebne škole i odeljenja, preko ubrzavanja koje je trebalo da obezbedi skraćivanje školovanja, do obogaćivanja, koje je podrazumevalo da se daroviti učenici angažuju više i uče brže od ostalih učenika u okviru redovne škole i regularnog kurikulumu. Upotreba ovih metoda dovela je do njihovog međusobnog povezivanja. Rezultati ispitivanja i iskustva iz školske prakse ukazuju da najboljeg načina za rad sa darovitim učenicima nema, već se rešenje vidi u njihovom kombinovanju. Prednost se daje obogaćivanju koje može biti stimulatívno i efikasno ako nastavnici diferenciraju nastavu. Ocenjeno je da aktuelna reforma obrazovanja, koja se kreće u pravcu demokratizacije, izbor strategije za podršku razvoju darovitosti vraća na staru, početnu, i još uvek neprevaziđenu dilemu istovremenog podržavanja jednakosti i izuzetnosti u školi. Zaključeno je da je moguće da se obezbedi podsticajni obrazovni koncept za sve koji podrazumeva kurikulum diferenciran u pogledu nastavnih sadržaja i metoda, ocenjivanja i standarda vezanih za ishode.

Cljučne reči: strategije, škola, darovitost, talenti, kreativnost.

Posvećivanje Desetog okruglog stola Više škole za obrazovanje vaspitača u Vršcu strategijama za podsticanje razvoja darovitosti predstavlja izbor koji ukazuje na, bar, dve činjenice. Prvo, da su do sada organizovani skupovi razmatrali dovoljno pojedinačnih tema i problema i da je prikupljeno dovoljno podataka, tako da je došao trenutak da skup dâ svoj dopinos određivanju opštijeg odnosa prema darovitoj deci i mladima u našoj zemlji. Drugu činjenicu predstavljaju nepovoljna društvena kretanja u prethodnoj deceniji koja su, svodeći školski rad na obavezno, neophodno i minimalno, dovela u pitanje postojeću obrazovnu podršku za darovite učenike, garantovanu važećim zakonima. Redefinisanje obrazovne podrške za darovite učenike očekivano je u okviru aktuelne reforme obrazovanja pošto je obećavala značajne promene u svim segmentima vaspitno-obrazovnog sistema. Međutim, ponuđena su rešenja samo za prvi razred osnovne škole, a upravo se najavljuju izvesne izmene u okviru planiranih reformskih zahvata, što znači da je pitanje određivanja strategija prema darovitim učenicima i njihovom razvoju otvoreno.

Šta je sve potrebno da se uradi prilikom definisanja strategija za podsticanje razvoja darovitosti u određenoj sredini? Najpre, da se odredi čije bi to strategije bile: koliko su država i društvo zainteresovani za daroviti podmladak, da li u ovoj kategoriji vide resurse za svoj budući rast i napredak i, posledično, koliko su spremni, odnosno imaju mogućnosti, da u njih ulažu (Maksić, 2003). Ako interes za darovite nije samo deklarativan, sledeće pitanje je: kako stručna i naučna javnost mogu pomoći u određivanju strategija, predlažući optimalna rešenja koja su zasnovana na iskustvima iz prakse i rezultatima istraživanja? Poslednje je pitanje adekvatnog obrazovanja i vaspitanja darovitih učenika koje se može razložiti na dva osnova: šta donosi posebna obrazovna

podrška za darovite učenike u školi, i na koji način se mogu zadovoljiti obrazovne i razvojne potrebe darovitih učenika u okviru redovne škole i regularnog kurikuluma? Ne treba posebno isticati da svaka obrazovna podrška ima smisla samo ako je deo šire društvene podrške, koja pokriva razvoj darovitog pojedinca pre, u toku i po završetku školovanja (Maksić, 1998a; 2000).

Vrste obrazovne podrške za darovite učenike

Odnos prema darovitim učenicima u školi obuhvata izbor određenog oblika/ metoda rada i određivanje broja i izbor učenika kojima je namenjen. Problematizovanje obrazovanja i vaspitanja darovitih učenika započelo je obraćanjem pažnje na neke darovite učenike koji su doživljavani kao izuzeci. U slučajevima kada je bilo očigledno da deca imaju znatno više sposobnosti i znanja od svojih vršnjaka iz odeljenja i kada je bilo ozbiljnih problema u školskom radu i ponašanju (a što je nesaglasno sa njihovim mogućnostima), uveden je poseban obrazovni tretman koji je podrazumevao potpuno *izdvajanje* darovitih učenika i njihovo uključivanje u druge programe (formiranje posebnih odeljenja i škola) ili *ubrzavanje* školovanja. S vremenom, uvećava se broj učenika na koje se obraća pažnja, a uviđa da odluka o njihovom premeštanju iz jednog okruženja u drugo, etiketiranju i udaljavanju od vršnjaka i dece nižih sposobnosti, nije uvek opravdana (Maksić, 1998b).

Prednost u radu sa darovitim učenicima daje se uvođenju ne tako velikih promena kao što je to slučaj kod izdvajanja i ubrzavanja, već promenama koje zahtevaju manje i kraće izdvajanje tretiranih učenika. Ovaj proces, imenovan kao *obogaćivanje*, obuhvata oblikovanje raznih dodatnih aktivnosti i sadržaja koji se nastavljaju na regularni kurikulum, tako što ga proširuju, produbljuju i izvode umesto redovnih obaveza učenika ili u njihovo slobodno vreme. U početku male izmene regularnog kurikuluma i načina rada u školi uvećavaju se toliko da se formulišu kao zahtevi za menjanjem škole i nastave, radi prilagođavanja obrazovnog sistema potrebama i mogućnostima svih učenika. Od uvođenja pojedinih oblika rada i programa za male grupe darovitih učenika stiže se do analize sadržaja nastave i procesa saznavanja, postavljaju zahtevi u vezi sa mišljenjem i osobinama koje treba da se razvijaju kod učenika i redefinišu ciljevi celokupnog vaspitno-obrazovnog rada u školi. Danas je obogaćivanje najpoželjniji i najrašireniji oblik podrške za darovite učenike, dok se izdvajanje i ubrzavanje znatno ređe preporučuju i koriste.

Obogaćivanje može da se organizuje kao: izvođenje samostalne studije, brzo prelaženje i proveravanje nastavnih jedinica, primena misaonih procesa višeg nivoa, angažovanje gostujućih predavača, rad uz pomoć mentora, korišćenje materijala na višem nivou, korišćenje izvora na nivou koledža, priprema za određeno zanimanje/posao u okviru zajednice, programi razmene učenika, polaganje međunarodne mature i pohađanje internacionalnih koledža. Početno potpuno izdvajanje darovitih učenika preformulisano je u *grupisanje*, a ono se pojavljuje kao: formiranje posebnih odeljenja, izvođenje programa sa uzimanjem učenika iz redovne nastave, klaster grupisanje po aktivnostima, specijalizovane škole, posebni časovi za izuzetne učenike, klaster planiranje jezgra kursa i seminari. Ubrzavanje obuhvata raniji polazak u školu, potpuno i delimično preskakanje razreda, pravljenje kombinovanih odeljenja, ubrzano izlaganje dela kurikuluma, učenje na više nivoa, više kurseve na koledžu, programe na višem nivou, programe sa polaganjem ispita na nivou koledža i posebne časove za ubrzavanje (Kitano & Kirby, 1986).

Upotreba ubrzavanja i obogaćivanja u radu sa darovitim učenicima ukazuje na njihovu međusobnu povezanost. Obogaćivanje mora da bude funkcionalno, da bi rezultiralo ubrzavanjem. Na primer, da bi jedan vid ubrzavanja, kao što je preskakanje razreda, bio uspešan, ono mora da obuhvati obogaćivanje kurikuluma i okoline, poboljšanje metodologije rada i adekvatno administrativno uređenje ove oblasti (Khatena, 1983). Tretiranje vaspitno-obrazovnog rada kao procesa dovelo je do toga da razvoj sposobnosti i olakšavanje intelektualno-afektivnog rasta učenika postanu ciljevi nastave i učenja. Rešavanje problema se pomerilo od sekvencijalnih koraka prema više elaboriranim koncepcijama i sistemima koji ističu kreativnost. Zahtevi za podsticanjem sposobnosti i kreativnosti integrišu se u regularni kurikulum i individualizovane programe. U ovakvim okolnostima, glavno pitanje je koliko su obrazovne mogućnosti i programi koji se pružaju darovitim učenicima stvarno diferencirani, a osnovna primedba je da većina nije.

Obogaćivanje koje se sprovodi na času, u većini slučajeva, traži ubrzavanje da bi postiglo cilj kojem je namenjeno (Stanley, 1977). Obogaćivanje može da bude samo uvećanje zahteva od učenika tako da oni koji su daroviti dobiju više zadataka od druge dece, kako bi bili stalno zauzeti na času (na primer, umesto deset urade petnaest zadataka iz matematike). Druga mogućnost je da se učeniku, kada završi zadatke u oblasti u kojoj je darovit (na primer, matematika), daju neki drugi zadaci koji nisu povezani sa oblašću (na primer, da crta), da bi ispunio vreme. Treću vrstu predstavlja kulturno obogaćivanje koje nudi učeniku neke druge aktivnosti kao i prethodna metoda, ali su ove aktivnosti tako izabrane i smišljene da pružaju znanja koja su od značaja za njegov opšti razvoj i kulturu. Poslednju vrstu predstavlja *relevantno akademsko obogaćivanje*, gde učenik dobija zadatke koji se tiču oblasti darovitosti i zahtevaju upotrebu viših mentalnih procesa. Već iz opisa četiri vrste obogaćivanja, očigledno je da svako od njih, sa izuzetkom kulturnog, mora da sadrži ubrzavanje da bi bilo od koristi.

Izgleda da najproduktivniju podršku razvoju darovitosti predstavlja kombinovanje ubrzavanja sa obogaćivanjem, kao što je kompaktiranje kurikuluma i klaster grupisanje učenika (Renzulli, 1994). *Kompaktiranje kurikuluma* postiže se skraćivanjem i izostavljanjem onih delova koje učenici već znaju, a *klaster grupisanje* je korak dalje i znači izbor aktivnosti i sadržaja kojima će se ispuniti vreme, koje je oslobođeno zgušnjavanjem nastavnih sadržaja. Obogaćivanje treba da učenicima u programima za darovite dozvoli slobodan izbor tema koje će proučavati, da to čine u željenoj širini i dubini, i uz upotrebu preferiranih stilova učenja. Prva vrsta obogaćivanja odnosi se na opšte istraživačke aktivnosti koje su usmerene na razvijanje kognitivnih i afektivnih procesa, da bi se svi, ili većina učenika, osposobili da uspešnije savladaju kurikulum. Drugu vrstu obogaćivanja dobija manji broj učenika, a nju čine grupne aktivnosti uvežbavanja koje obuhvataju rešavanje problema, ispitivanje, kreativno mišljenje i vežbanje senzitivnosti. Treći tip obogaćivanja predstavlja istraživanje realnih problema, individualno ili u malim grupama, koje dovodi do odgovarajućeg postignuća, a do njega stiže najmanji broj, najspособnijih, najaktivnijih i najupornijih učenika.

Odnos između izdvajanja, ubrzavanja i obogaćivanja, kao tri jasno razdvojena pristupa u pružanju posebne obrazovne podrške za darovite učenike u početku, svodi se u novije vreme na *homogeno* i *heterogeno grupisanje* u školi i odeljenju (Monks, 1992). Obogaćivanje pretpostavlja homogeno, a ubrzavanje implicira heterogeno grupisanje. Homogeno grupisanje može se izvesti sa učenicima iz više odeljenja ili u okviru jednog odeljenja. Grupisanje između odeljenja obuhvata formiranje odeljenja sa učenicima sličnih sposobnosti, grupisanje po sposobnostima za određene predmete, grupisanje bez

razreda i formiranje specijalizovanih odeljenja. U okviru jednog odeljenja moguće je pregrupisanje za pojedine predmete i individualizacija nastave. Heterogeno grupisanje podrazumeva raniji polazak u školu, preskakanje razreda, kurikulum koji se kontinuirano usložnjava, smanjivanje vremena za regularan kurikulum uz dodavanje nečeg drugog i grupisanje na osnovu interesovanja. U celini, homogeno i heterogeno grupisanje predstavljaju strategije za podsticanje razvoja darovitosti, pri čemu je darovit učenik manje pretpostavka od koje se polazi, a više cilj kojem se teži.

Efekti programa za darovite učenike

Postojanje različitih vrsta podrške za darovite učenike u određenoj sredini i školi ne znači obavezno da će njihova primena dati željene rezultate. Školska praksa i istraživanja ukazuju da primerenost i uspeh pojedinih programa i oblika rada zavise od uslova u kojima se izvode, mogućnosti škole ili institucije koja ih realizuje, karakteristika učenika i nastavnika koji ih koriste, i mnogih drugih faktora (Orenstein, 1984). Određene vrste podrške u okviru izdvajanja, ubrzavanja i obogaćivanja, imaju povoljne uticaje u jednim, a nepovoljne u drugim oblastima, u zavisnosti od toga da li se mere sposobnosti, znanja, motivacija, doživljaj sebe, odnosi sa okruženjem ili neke druge varijable. Nema dovoljno dokaza o trajnosti izazvanih pozitivnih efekata, niti njihovom kritičnom podsticajnom učešću u razvoju sposobnosti i talenata dece koja su uključena u razne vidove podrške. Šta više, istraživanja otkrivaju niz teškoća u samom procesu evaluacije primenjenih programa, pa se, čak, postavlja pitanje – koliko je ova podrška opravdana.

Većina istraživača u svojim radovima procenjuje vrednost pojedinih programa koji se mogu podvesti pod homogeno ili heterogeno grupisanje darovitih učenika u školi. Znatno manji broj istraživača vrši komparativna ispitivanja u kojima proverava efekte različitih tipova vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima. I jedni i drugi ukazuju na niz faktora koji utiču na uspeh određenih pristupa i u okviru njih pojedinih programa. U celini, prednost se daje obogaćujućim aktivnostima i sadržajima. Učinjeno je najviše pokušaja da se stvore i ponude razne vrste obogaćivanja, a ovaj rad je otkrio koliko je teško da se naprave dobri i šire primenjivi obogaćujući programi. Iako istraživački nalazi podržavaju metode ubrzavanja, one se vrlo retko koriste. Ispitivanja posebno skreću pažnja na opasnosti koje sobom nosi potpuno izdvajanje učenika u obrazovne svrhe na duži vremenski rok (Maksić, 1997).

Izdvajamo rezultate reprezentativne studije o efektima pet vrsta grupisanja po sposobnostima i učenju koji su nađeni u 150 istraživanja: odeljenjima na više nivoa, programima bez razreda, grupisanju unutar odeljenja, nastavi sa obogaćivanjem i nastavi sa ubrzavanjem (Kulik & Kulik, 1992). *Formiranje odeljenja na više nivoa* podrazumeva da se učenici istog razreda podele prema sposobnostima na višu, srednju i nižu grupu, i ove grupe uče razdvojeno sve ili neke predmete. *Grupisanje bez razreda* obuhvata učenike različitih razreda koji se grupišu na osnovu postignuća u predmetu, a grupe se podučavaju datom predmetu u izdvojenim odeljenjima. Treći način je da nastavnik formira *grupe unutar odeljenja* i da svaku grupu podučava na način koji odgovara njenim sposobnostima. *Odeljenja sa obogaćujućim programom* pohađaju učenici visokih sposobnosti koji imaju bogatija i raznovrsnija iskustva od onih u redovnom kurikulumu za njihov uzrast. Petu vrstu čine *ubrzani programi*, gde se organizuje nastava koja omogućava učenicima da za kraće vreme savladaju predviđeno gradivo.

Izvedene analize pokazuju da su u svim odeljenjima, koja su formirana po nivoima sposobnosti učenika, korišćeni standardni materijali i metodi, i da nije bilo prilagođavanja nastavnih programa i metoda sposobnostima učenika. Ovakvo grupisanje samo olakšava rad nastavnicima, što je potvrđeno neznačajnim efektima na testovima postignuća. Pohađanje homogenih odeljenja pokazuje tendenciju da podigne samopoštovanje učenika nižih sposobnosti, a umanju samopoštovanje učenika sa višim sposobnostima. U slučaju grupisanja bez razreda, učenici u različitim grupama po sposobnostima rade sa različitim materijalima i različitim metodama. Učenici postižu više u grupama bez razreda nego kada su u običnom odeljenju: efekat je mali, ali značajan. Većina grupisanja unutar odeljenja uspeva da obezbedi diferenciranu nastavu, što je praćeno pozitivnim efektom (od malog do umerenog) na postignuće učenika svih nivoa sposobnosti. U odeljenjima sa obogaćujućim programom učenici postižu još bolje rezultate: efekat na postignuće je srednjeg reda veličine, pri čemu nema štetnog dejstva na to kako učenik doživljava sebe. Kod programa sa ubrzavanjem, pored pozitivnih efekata na postignuće učenika, pojavljuju se negativni efekti na sliku koju učenici imaju o sebi. Napredovanje učenika u postignuću je naročito vidljivo u odnosu na njihove vršnjake iz prethodnog razreda, a nepovoljni uticaji na sliku o sebi u odnosu na starije drugove iz razreda u koji su došli.

Ovo obimno istraživanje izvedeno je sa ciljem da se proveri koliko je opravdano grupisanje učenika u obrazovne svrhe. Na osnovu prikupljenih podataka, zaključeno je da su efekti grupisanja učenika po sposobnostima u funkciji vrste programa zbog kojeg je sprovedeno. Programi koji pružaju najmanje prilagođavanja sadržaja sposobnostima učenika (kao što su odeljenja formirana po nivoima sposobnosti), obično imaju mali ili nikakav efekat na postignuće učenika. Programi koji uvode više prilagođavanja kurikuluma sposobnostima učenika, kao što su programi bez razreda i grupisanje unutar odeljenja, proizvode željene, nedvosmisleno pozitivne efekte. Programi obogaćivanja i ubrzavanja koji obično uključuju najveću količinu prilagođavanja kurikuluma, imaju najveći uticaj na učenikovo učenje. U celini, na osnovu nalaza izvedenih poređenja, preporučuje se korišćenje onih oblika grupisanja učenika u školi koji daju pozitivne efekte po njihov razvoj.

Može se reći da u literaturi preovladava uverenje da daroviti učenici treba da se grupišu zajedno za izvesno vreme, da bi stimulisali jedni druge, kao i da bi razvili svest o tome da i drugi učenici imaju iste ili još veće intelektualne sposobnosti. Istraživanja pokazuju da su posebna odeljenja veći izazov za produkciju višeg nivoa od običnih, ali da nose rizik od pogoršavanja učenikovog doživljaja sebe. Grupisanje učenika prema sposobnostima i predznanjima jeste od pomoći, ali nije automatski praćeno boljim postignućem onih koji su uključeni. Da bi se ovo desilo, potrebno je da se tim posebnim grupama ponudi kvalitetnija nastava i obogaćujuće aktivnosti. Obogaćivanje može biti stimulatívno i efikasno ako nastavnici diferenciraju nastavu, tako da izdvoje aktivnosti koje zahtevaju više kognitivne procese, produbljeno istraživanje sadržaja, širi raspon sadržaja i izazovne načine komuniciranja (Kitano & Kirby, 1986). Neće biti velikih koristi od pružanja dodatnih, jedinstvenih iskustava u vezi sa izučavaním temama, ako ona nisu integrisana u celinu.

Ispitivanja ukazuju da postoji opšte slaganje svih, javnog mnjenja, školskih vlasti i uprave, roditelja, nastavnika i učenika, oko potrebe za spoljašnjom pomoći u razvoju sposobnosti i talenata darovitih pojedinaca, ali kakva je uloga roditelja i škole, i koliko treba uložiti u to ostaje nejasno. Ambivalencija se izražava kao prihvatanje uverenja da darovitu decu svakako treba podržati u školi, ali je jednako važno da se adekvatna podrška

pruži drugim kategorijama učenika, kao što su hendikepirani i oni iz deprivisanih sredina. Nema slaganja zainteresovanih ni oko toga koji su adekvatni i najbolji načini za pružanje podrške darovitim učenicima u školi. Ispitivanja govore o raskoraku između uopštenog prihvatanja pojedinih oblika rada sa darovitim učenicima (kao što je ubrzavanje), i istovremeno, neprihvatanju njegovih konkretnih oblika (na primer, preskakanja razreda). Kada se uporede stavovi roditelja, učenika i nastavnika, izgleda da se nastavnici najviše zalažu za posvećivanje posebne pažnje darovitoj deci u školi. S druge strane, darovita deca i njihovi roditelji su vrlo kritični i često nezadovoljni onim što im škola pruža.

Izbor strategije za podsticanje darovitosti

Najboljeg načina rada sa darovitim učenicima u školi nema, već sve vrste podrške koje se koriste imaju izvesne prednosti i izvesne nedostatke. Razlozi za posebnu podršku darovitim učenicima su više društveni nego lični, a razlozi protiv posebne podrške su ne samo praktični, već i teorijske prirode (kao što su teškoće u definisanju darovitosti, identifikovanju darovitih pojedinaca, merenju efekata preduzetih akcija). U ovakvim okolnostima, određivanje strategije za podsticanje razvoja darovitosti traži odgovore i odluke u vezi sa sledećim pitanjima: da li će daroviti učenici dobiti posebnu podršku ili ne; koliko udaljavanja darovitog učenika u odnosu na regularni program i ostale učenike uključuje podrška koja mu se nudi; koliko je planirana podrška zasnovana i održiva u datim uslovima i okruženju; koji su ciljevi pružene podrške, i kako će se znati da je to čemu se teži ostvareno akcijama koje se preduzimaju. Kao važni uslovi pojavljuju se odnos javnog mnjenja, priprema nastavnika, informisanje roditelja i učenika, i integrisanje obrazovne podrške u širu podršku u okviru celokupnog razvoja pojedinca.

Posebna obrazovna podrška za darovite učenike pojavljuje se u našim osnovnim i srednjim školama u prethodne tri decenije u različitim oblicima. Postoje preporučene mere i aktivnosti koje se direktno tiču darovitih učenika i one koje se mogu indirektno povezati sa razvojem darovitosti. Posebni oblici rada sa darovitim učenicima obuhvataju mogućnost osnivanja specijalizovanih škola, ubrzano školovanje i razne vrste obogaćivanja. *Dodatni rad* je najviše zastupljen oblik rada sa darovitim učenicima, a nalazi se i u najnovijim zakonskim rešenjima. Prema odgovarajućim propisima o radu u školi, daroviti učenici su oni koji postižu odličan uspeh i pokazuju velika interesovanja, odnosno mogu brže da savladaju predviđeno gradivo. Dodatni rad se organizuje sa ciljem da omogući odabranim i talentovanim učenicima da prošire i prodube svoja znanja i veštine iz nekih nastavnih oblasti i predmeta u skladu sa svojim interesovanjima, sposobnostima, sklonostima, kao i da podstiče učenike na samostalan rad, razvoj logičkog, stvaralačkog i kritičkog mišljenja.

Drugi pristup razvoju darovitosti koji se može naći u našim školama je širi i baziran na ideji da je potrebna podrška sposobnostima i interesovanjima svih učenika, jer svako dete treba da upotrebi i razvije svoje »jake« strane, ima nešto u čemu je najbolje, treba da se oseća dobro u školi, itd. U osnovi ovog opredeljenja je uverenje da aktivnosti i sadržaji koji se javljaju u školi mogu da podržavaju talente i da treba da podstaknu otkrivanje novih polja, vezivanje interesovanja za njih i razvijanje novih talenata, u ranije nepoznatim oblastima i poljima. Dobar primer ovakve podrške predstavljaju *slobodne aktivnosti* koje su namenjene učenicima zainteresovanim za određeni predmet ili oblast, bez obzira na prethodna iskustva, znanja i postignuća u okviru date oblasti. Širom podrškom se mogu smatrati organizovanje raznih takmičenja, nagrađivanje uspeha u

školskom radu i takmičenjima, i mogućnost uključivanja u vanškolske organizacije, udruženja, klubove i centre, gde mladi školskog uzrasta mogu da obogaćuju i produbljuju svoja znanja iz oblasti za koje su zainteresovani i talentovani.

Razmatranje obrazovne podrške za darovite učenike u našem vaspitno-obrazovnom sistemu potvrđuje razvoj i napredovanje brige za ovu kategoriju učenika na nivou školske regulative, ali i nezadovoljavajuće efekte na nivou školske prakse. Stiče se utisak da se radilo o kampanjskoj primeni pojedinih mera, nije bilo odgovarajućih evaluativnih studija, uputstva su davana za idealne situacije, a izmene vršene *ad hoc*. Postojeća dokumentacija školskih vlasti i njihovih organa (kao što su bili zavodi za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja) o praćenju efekata pojedinih mera, u većini slučajeva, ne sadrži dokaze za iskazane pozitivne ocene, te se s pravom može sumnjati u njihovu verodostojnost. Tim pre, što rezultati istraživanja koja su sprovodile druge institucije ukazuju na brojne probleme na koje je pružanje podrške darovitim učenicima nailazilo. Ne bi se moglo reći ni da su rezultati izvedenih ispitivanja primenjivani u radu sa decom, niti da je bilo saradnje između organizacija koje su pružale različite vrste podrške darovitim pojedincima. Naročito je problematičan period od devedesetih godina, kada su škole zbog opšteg osiromašenja i pada vrednosti, minimizirale svoju vaspitnu i kulturnu funkciju.

Posle političkih promena koje su se desile krajem 2000. godine, počela je reforma celokupnog vaspitno-obrazovnog sistema čiji su osnovni pravci demokratizacija obrazovanja, decentralizacija sistema i diversifikacija nastavnih sadržaja i metoda. Analiza započete reforme ukazuje da je ona zasnovana na isticanju principa jednakosti u okviru kojeg se posebno bavljenje darovitim učenicima ne bi očekivalo (Maksić & Đurišić-Bojanović, 2003). Značajno je proširen rad na podsticanju interesovanja i kreativnosti svih učenika, što zapravo znači da škola pokušava da se prilagodi onima sa nižim sposobnostima. Iako je приметно istovremeno prisustvo specifičnih mera podrške za učenike sa posebnim sposobnostima koje, čak, prevazilaze prethodno nasleđe (kao što su uputstva za rad na podsticanju darovitosti učenika prvog razreda osnovne škole), još uvek nije jasno kako će se iskazane težnje o uvažavanju potreba darovitih učenika ostvariti u školskoj praksi, uz jednako uvažavanje potreba i specifičnosti razvoja svih učenika. Reformski zahvati izvedeni u prethodne tri godine upravo su predmet provere nadležnih institucija, a ove najavljuju da će doći do izmena u okviru planirane reforme.

U ovom trenutku nema materijala na osnovu kojeg bi moglo da se predvidi u kom pravcu će se dalje kretati reforma i kakav će biti status darovitog učenika u budućoj, reformisanoj školi. Ono o čemu se može razmišljati, ukoliko započeta reforma zadrži svoj osnovni kurs, je da se izbor strategije za podsticanje darovitosti vraća na problem uvažavanja jednakosti i izuzetnosti: kako da se u okviru dosledno sprovedenog principa jednakosti omogući adekvatan razvoj i napredovanje najboljih. Kada se školovanje darovitih učenika razmatra u kontekstu realnih potreba društva koje se demokratizuje, nailazi se na značajne protivurečnosti koje proizilaze iz prirode suštinskih načela demokratije: slobode i jednakosti. Pojam slobode u funkcionalnom, praktičnom smislu, podrazumeva sopstveno ograničenje. I to je centralna razlika u odnosu na značenje koje implicira njen izvorni sadržaj. Iz ugla pojedinca, ograničenje sopstvene slobode neizbežno je u meri neugrožavanja drugog. Iz ugla društva ili institucija koje ga reprezentuju, ograničenje slobode je nužno u meri obezbeđivanja funkcionisanja sistema i obezbeđivanja sloboda svih građana. Kako pojedinac i društvo rešavaju ovu protivurečnost? Mogućnošću izbora. Prvi uslov minimuma slobode pojedinca jeste

mogućnost izbora. Od demokratskog društva se očekuje da obezbedi i zaštiti prava građana na slobodan izbor.

Ali, kako je reč o demokratiji, ona bi trebalo da ispuni još jedan zahtev – zahtev za jednakošću. Upravo ovaj zahtev otvara mnoge dileme. Naime, pojam jednakosti je moguće različito interpretirati u kontekstu teorijske rasprave o jednakosti kao društvenoj kategoriji, odnosno kategoriji političke filozofije, ili, pak, o jednakosti kao načelu primenjenom u praksi države i njenih institucija. Da li društvo treba da teži obezbeđivanju jednakih uslova svima, ili je važno ostvariti jednakost u rezultatu, ili je mera pravednosti i u jednom i u drugom. Političke interpretacije kategorije slobode i jednakosti su često završavale pogubnim ishodima po građane i društvo (setimo se posledica »uravnilovki« u socijalističkom bloku). Kada se društvo deklarise kao demokratsko, očekuje se da ono donosi odluke i nalazi prihvatljive modele kojima bi pojedinci mogli da ostvaruju više slobode i jednakosti.

Obrazovanje u demokratskom društvu treba da pronalazi rešenja za pomenute protivurečnosti čime se obezbeđuje da škola kao društvena institucija bude demokratska. U kojoj meri obrazovanje ima šanse za to? Ono oko čega se većina teoretičara u vezi problema demokratije slaže, jeste da je dostupnost obrazovanja svima prvi uslov pravednosti odnosno jednakosti. Naravno, u sistem obrazovanja se uključuju različiti pojedinci. Ključno je pitanje da li će društvo podržati različitosti? U tom slučaju, ishodi ne mogu biti jednakost. Naprotiv, ishodi će biti nejednakost. Ali, tek na taj način društvo omogućava jednakost koju podržavaju liberalni koncepti demokratije. Osnovno pravo pojedinca se vezuje za pravo na uvažavanje individualnosti i autonomije, pa, prema tome, i različitost, i u tom smislu nejednakost. Stižemo do pitanja o kojoj jednakosti je reč? Odgovor glasi da se jednakost u demokratskom konceptu odnosi na jednakost prava.

Slobodu i jednakost različitih pojedinaca moguće je obezbediti, ukoliko im se obezbede ista prava na uključivanje u sistem i omogućiti vršenje izbora u okviru sistema. U meri u kojoj država uspeva da omogućiti zaštitu ovih prava svojih građana može se reći da je demokratska. I upravo tu treba tražiti odgovor na pitanje odnosa škole i obrazovanja prema darovitim učenicima odnosno razvoju darovitosti. Društvo nije demokratsko zato što nema elitu, već zato što ima konkurenciju elita (Šumpeter, prema: Bobio, 1990). Ovo dalje znači potrebu za fleksibilnijim obrazovnim modelom, kao i postojanje sistema različitih ponuda za obrazovni razvoj, ali i podsticanje darovitih, u okviru koga bi se odvijao *slobodan izbor pojedinca*. Moguće je obezbediti podsticajni obrazovni koncept za sve. Jedno od rešenja bio bi kurikulum diferenciran u pogledu nastavnih sadržaja i metoda, ocenjivanja, ali i standarda vezanih za ishode. Takav kurikulum bi u većoj meri uvažio činjenicu o postojanju značajnih razlika u profilu intelektualnih sposobnosti, kognitivnom stilu pojedinca i drugim bitnim obeležjima koja predstavljaju osnovu za kasnije kreativno stvaranje.

Literatura:

- Bobio, N. (1990): *Budućnost demokratije*, Beograd: »Filip Višnjić«.
- Khatena, J. (1983): What schooling for the gifted, *Gifted Child Quarterly*, 27(2), 51-56.
- Kitano, M. & D. Kirby (1986): *Gifted education, A comprehensive view*, Boston: Little Brown & Company.
- Kulik, J. & C. Kulik (1992): Meta-analytic findings on grouping programs, *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.

- Maksić, S. (1997): Efekti podsticanja darovitosti u školi, u: T. Spariosu (ur.), *Zbornik 3* (82-91), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Maksić, S. (1998a): Društvena podrška darovitosti, u: G. Gojkov (ur.), *Zbornik 4* (15-34), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Maksić, S. (1998b): *Darovito dete u školi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2000): Od teorija kreativnosti do zahteva savremenog sveta, u: G. Gojkov (ur.), *Zbornik 6* (47-62), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Maksić, S. (2003): Daroviti kao bitan nacionalni resurs, u: Lj. Bačević (prir.) *Promene vrednosti i tradicija u Srbiji: pogled u budućnost* (189-193), Beograd: Friedrich Ebert Stiftung i Institut društvenih nauka.
- Maksić, S., M. Đurišić-Bojanović (2003): Obrazovna podrška za darovite učenike u kontekstu demokratizacije obrazovanja, u: G. Gojkov (ur.), *Zbornik 9* (u štampi), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Monks, F. (1992): Development of gifted children: the issue of identification and programming, in: F. Monks & W. Peters (eds.) *Talent for the future, Proceedings of the Nine World Conference on Gifted and Talented Children* (191-202), Assen/Maastricht: Van Gercum.
- Orenstein, A. (1984): What organizational characteristics are important in planning, implementing, and maintaining programs for the gifted, *Gifted Child Quarterly*, 28(3), 99-105.
- Renzulli, J. (1994): Schools for talent development: a practical plan for total school improvement (executive summary), *The Forth Conference of ECHA*, Nijmegen (Netherlands).
- Stanley, J.C. (1977): Rationale of the study of mathematically precocious youth (SMPY) during its five years of promoting educational acceleration, in: J. Stanley, W.C. George & C.H. Solano (eds.) *The gifted and the creative: a fifty-year perspective* (75-112), Baltimore: The Johns Hopkins Press.

Slavica Maksic, PhD
Mira Djuriscic-Bojanovic, MA
 Institute for Pedagogical Research
 Belgrade

Equality and Excellence in Education

Abstract: The issue how to make a strategy choice for giftedness support in our schools has been considered according to the following questions: what does the special educational support of gifted pupils include, what are the effects of certain types of offered support to gifted pupils, and what possibilities of giftedness support are maintainable in the scope of initiated educational reform. The support for the gifted pupils has been developed since they were separated into special schools and classes, through acceleration which should have provided the shortening of schooling period, to enrichment, implicating that gifted pupils are engaged more and learn faster than other pupils in the scope of regular school and curriculum. The application of these methods has brought to their interconnectedness. The research results and experiences from school practices point to the fact that there is no best way of work with the gifted, but that the solution is seen in their combining. The advantage is given to enrichment which can be both stimulating and effective if teachers differentiate teaching. It has been estimated that the current educational reform, heading towards democratization, restores the strategy choice concerning giftedness development support to the old, initial dilemma, which has not been overcome yet, involving simultaneous support of both equality and excellence in school. It has been concluded that it is possible to ensure encouraging educational concept for all, including a curriculum differentiated in teaching contents and methods, grading and standards related to outcomes.

Key words: strategies, school, giftedness, talents, creativity.

Dr Slavica Maksic
Mr Mirda Djuricic-Bojanovic
Institut de recherches pédagogiques
Belgrade

EGALITE ET EXCEPTION DANS L'EDUCATION

Résumé: Comment faire le choix de la stratégie pour le soutien du don dans nos écoles on examine cela par les questions suivantes: qu'est ce que englobe le soutien éducatif particulier pour les enfants doués, quels sont les effets de certains soutiens et types qu'on offre aux élèves doués, et quelles sont les possibilités pour le soutien du don afin qu'il soit durable dans le cadre de la réforme commencée de l'enseignement. Le soutien pour les élèves doués se développe à partir de leur séparation dans des écoles spéciales et classes, par accélération qui doit assurer le raccourcissement de la scolarité, jusqu'à l'enrichissement, ce qui comprend que les élèves doués s'engagent plus et apprennent plus vite que le reste d'élèves dans le cadre de l'école régulière et le curriculum régulier. L'utilisation de ces méthodes a amené à leur liaison mutuelle. Les résultats des examens et de l'expérience scolaire, pratique, indiquent qu'il n'existe pas le meilleur mode de travail avec les doués et que la solution se trouve dans leur combinaison. On donne la priorité à l'enrichissement qui peut être stimulant et efficace si les enseignants différencient l'enseignement. On a constaté que la réforme actuelle de l'enseignement, qui va vers la direction de la démocratie, le choix de la stratégie pour le soutien du développement du don retourne au dilemme ancien, du début, et encore non-dépassé du soutien en même temps de l'égalité et de l'exception à l'école. On conclut qu'il est possible d'assurer le concept de soutien éducatif pour tout ce qui comprend le curriculum différencié en ce qui concerne les contenus d'enseignement et de méthodes, notification et standards liés aux résultats.

Mots clefs: stratégie, école, don, talents, créativité.

Д-р Славица Максич,
м-р Мира Джуришич-Боянович
Институт педагогических исследований,
Белград

Равенство и исключительность в образовании

Авторы размышляют над проблемой, *каким образом осуществлять выбор стратегий для поддержки одаренности в школах*, рассматривая ее через призму следующих вопросов: что должна охватывать особая образовательная поддержка одаренных учеников, каковы эффекты отдельных видов поддержки, которая оказывается одаренным ученикам и какие возможности поддержки одаренности могут существовать в рамках начатой реформы образования. Стратегия поддержки одаренных учащихся развивалась от отбора и перевода их в специальные школы и классы, через ускоренное обучение, призванное обеспечить сокращение сроков школьного обучения, до обогащения обучения, которое подразумевало, что одаренные ученики ведут более активную учебную деятельность и усваивают учебный материал быстрее других учащихся в рамках обычной школы и общих учебных программ и учебных планов. Использование всех этих методов привело к формированию взаимных связей. Результаты исследований и опыт школьной практики указывают, что определенного (самого лучшего) способа работы с одаренными учащимися не существует, и решение видится в их комбинации. Преимуществом обладает метод обогащения, который может иметь выраженный стимулирующий эффект, если учитель использует дифференцированные формы работы. Высказывается оценка, согласно которой проводимая реформа образования (развивающаяся в направлении его демократизации) при выборе стратегии поддержки развития одаренных детей по-прежнему обращается к исходной стратегии и ко все еще нерешенной дилемме одновременной поддержки и равенства всех учащихся, и исключительности одаренных учеников. В заключение говорится, что существует возможность создать образовательную программу для всех обучающихся по соответствующим учебным планам и программам, дифференцированную с точки зрения содержания и методов обучения, системы оценивания и стандартов, связанных с конечными результатами.

Ключевые слова и выражения: стратегии, школа, одаренность, таланты, креативность.

Dr. Slavica Maksić
Mr. Mira Đurišić-Bojanović
Pädagogisches Forschungsinstitut
Beograd

Gleichheit und Besonderheit in der Bildung

Zusammenfassung: Die Frage: wie sollte man die Strategie für die Unterstützung der Begabung in unseren Schulen auswählen, wird durch folgende Fragen diskutiert: was umfasst die besondere Bildungsunterstützung für begabte Schüler, wie sind die Effekte der einzelnen Arten von Unterstützung, die den begabten Schülern geboten wird und welche Möglichkeiten für die Unterstützung von Begabung im Rahmen der angefangenen Bildungsreform sich erhalten können. Die Unterstützung für begabte Schüler entwickelte sich von ihrem Aussondern in Sonderschulen und –klassen, über Akzeleration, die eine kürzere Schulzeit ermöglichen sollte, bis zur Bereicherung, die bedeutete, daß begabte Schüler im Rahmen der normalen Schule und des regulären Curriculums mehr engagiert sein und schneller lernen sollen. Die Anwendung von diesen Methoden führte zu ihrem Verbinden. Die Ergebnisse von Untersuchungen und Erfahrungen aus der Schulpraxis zeigen daß es einen besten Verfahren für die Arbeit mit begabten Schülern nicht gibt, und man sieht ihr Kombinieren als Lösung an. Den Vorrang gibt man dem Bereichern, das stimulativ und effizient sein kann, wenn die Lehrer den Unterricht differenzieren. Es wurde geschätzt, daß die aktuelle Bildungsreform, die in der Richtung der Demokratisierung geht, den Auswahl der Strategie für die Unterstützung der Begabung auf die alte, immer noch nicht überholte Ausgangsdilemma der gleichzeitigen Unterstützung der Gleichheit und der Besonderheit in der Schule bringt. Es wurde die Folgerung gezogen, es ist möglich ein anregendes Bildungskonzept für alle zu besorgen, das einen Curriculum, der im Sinne der Bildungsinhalte und –methoden, des Zensierens und der Standards, die sich auf die Ergebnisse beziehen, differenziert ist, einschließt.

Schlüsselwörter: Strategien, Schule, Begabung, Talente, Kreativität.



Dr Jana Kalin

Filozofski fakultet u Ljubljani

Dr Milena Valenčič Zuljan

Pedagoški fakultet u Ljubljani

371.95

Slovenija

124

UDK:

ISSN 1820-1911, 10 (2004), p. 112-

SLOVENAČKI ŠKOLSKI PREUSTROJ I NADARENI UČENICI

***Rezime:** Temeljni zahtjev suvremene škole je omogućiti nadarenom učeniku da u odgojno-obrazovnom procesu postane što aktivniji i samostalniji: što znači da nastava mora biti vođena na način da učenik postepeno preuzima sve veći dio odgovornosti za svoj proces stjecanja znanja i osobnog razvoja uz istovremeno stjecanje metakognitivnih spretnosti, koje značajno osamostaljuju učenika i osposobljavaju ga za samostalno učenje, koje je temelj cjeloživotnog učenja. Pritom, također, postaje sve značajnija osvještenost o vrijednosno-etičkom opsegu znanja, koju je kod nadarenih učenika itekako potrebno brižno razvijati. U prilogu predstavljamo neke zaključke evalvacijske studije pod naslovom »Stručna autonomija i odgovornost pedagoških djelatnika«, koji se odnose na učiteljevu prosudbu vlastite osposobljenosti za djelovanje na različitim područjima i tumačenje temeljnih nastavnih ciljeva predmeta kojeg oni predaju. Zaključke suočavamo s načelima otkrivanja i rada s nadarenim učenicima. Kvalitetna nastava predstavlja temeljni i nezamjenjiv čimbenik optimalnog razvoja nadarenog učenika. Zaključujemo da je u okviru nastave potrebno učiniti više na područjima, kao što su: razvijanje kreativnosti, upotreba viših oblika učenja, uzimanje u obzir posebnih sposobnosti, uvažavanje individualnosti, poticanje samostalnosti i odgovornosti te briga za cjelokupni osobni razvoj svakog pojedinca.*

1. Školski preustroj

Preustroj zahtjeva promijenjenu ulogu učitelja u slovenskoj školi. Novi zahtjevi, koje učitelju postavljaju ciljevi kurikularnog preustroja, novi zahtjevi rada s učenicima, nove spoznaje o procesu učenja i podučavanja, predstavljaju za učitelje neprestane izazove promjena. Jedan od najznačajnijih izazova je osvještenost učitelja o različitosti učenika, radi se o svjesnosti različitih nadarenosti učenika, kao i o svjesnosti kulturnih, interesnih i ostalih razlika među učenicima (Bela knjiga, 1995, str. 121). Da bi oni mogli unutar odgojno-obrazovnog procesa više uvažavati svakog pojedinca i omogućiti mu svestran razvoj njegovih sposobnosti, interesa i potencijala, potrebno je cjelokupan rad u školi postaviti drukčije.

Pogledajmo i ostale temeljne namjere procesa kurikularnog preustroja (Svetlik 1997, str. 18).

- Razvijati sposobnosti samostalnog, kreativnog i kritičkog mišljenja i prosuđivanja; osposobljavanje za samopouzdanu suočavanje sa životnim problemima i za njihovo rješavanje, te povećavanje socijalno integracijske uloge škole.
- Pripremati učenike za kvalitetan život, na cjeloživotno obrazovanje i na zanimanje.
- Povećati autonomiju i stručnu odgovornost škola i učitelja: novi nastavni planovi sadrže uglavnom ciljeve, koji bi se trebali postići u procesu obrazovanja na

pojedininim stupnjevima, dok nastavna materija, metode, načini rada i udžbenici prepuštaju učiteljima, odnosno školama veliku mogućnost izbora.

- Postići veći stupanj povezanosti među disciplinarnim znanjima, te staviti veći naglasak na cjelokupno znanje. Povezivanje u okviru predmeta i među njima moguće je postići raznovrsnim metodama učenja, kao što su problemski i projektni pristup te timski rad učitelja.
- Poticati skladan tjelesni i duševni razvoj pojedinca.
- Spriječiti preopterećenost i umor kod učenika. Kvaliteta postizanja ciljeva mora imati prednost pred količinom postignutih ciljeva. Neophodno je upotrebljavati različite nastavne oblike i metode. Rasterećivanje učenika također ovisi o organizaciji rada, odnosno o organizacijskoj kulturi u školi.

Uvođenje predviđenih promjena određuju različiti čimbenici, kao što su: organizacija obrazovnog procesa, osposobljenost učitelja, osiguravanje odgovarajućih udžbenika i ostalih uvjeta obrazovanja...

2. Nadareni učenici

Zanimanje za razvoj nadarenih učenika ima individualan i širi društveni značaj. Nadareni predstavljaju dragocjenost svakog društva, koja se iskazuje u visokim pragmatičkim očekivanjima učinkovitosti i korisnosti pojedinca. Briga za razvoj nadarenih je predmet osobitog zanimanja sve brojnijih udruženja u sve većem broju država, kod čega je nužno potrebno „spriječiti politizaciju brige za nadarene“ (Strmčnik, 1998, str.24). Isto je tako važan i individualni opseg nadarenosti, koji proizlazi iz temeljnog prava svakog pojedinca na optimalan razvoj, koji ne smije štetiti drugim skupinama i pojedincima. U Zakonu o osnovnoj školi, nadareni su učenici opredjeljeni kao populacija s posebnim potrebama, kojima je škola dužna prilagoditi metode i oblike rada te omogućiti im uključivanje u dodatnu nastavu te druge oblike individualne i grupne pomoći (ZOŠ, 11. i 12. članak, treći odlomak).

O nadarenosti govorimo onda, kada pojedinci na jednom ili više područja ljudske djelatnosti osjetno prestižu svoje vršnjake te konzistentno postižu natprosječne rezultate. Prema zaključcima različitih istraživanja i teoretskih opredjeljenja, nadarenost se kod pojedinca iskazuje u različitim spletovima osobina i djelatnosti (socijalno-osobne osobine, motivacija i kreativnost, značajnosti učenja i rezultati). Nadareni učenici su znatizeljni ispitivači, s bogatim idejama i netipičnim rješenjima, s bogatim sadržajno raznolikim znanjem iz brojnih područja te dobrim pamćenjem i rječitosti, sposobni su brzo uzročno-posljedično zaključivati te precizno promatrati, cijene sadržajnost, raznolikost i neobičnost, a mrže rutinu i monotonost. Oni su (samo)kritični ocjenjivači, nekomformisti, s razvijenom težnjom za potpunosti. Ipak, potrebno je izbjeći stereotipna stajališta o homogenosti nadarenih, jer se ne radi o jedinstvenosti određenih dispozicija niti o predvidljivoj strukturi osobnosti, već je potrebno sam izraz nadarenost smislaono povezati s nadaren - za nešto te ustanoviti razvojni opseg nadarenosti. Na ovo nas upozorava poznati američki psiholog Gardner (1995) s odjekujućom teorijom mnogobrojnih ljudskih sposobnosti, koja predstavlja dragocjen poticaj raširenom gledištu na ljudske potencijale i nadarenost. Pored prevazilaženja uskog poglavito intelektualnog pogleda na nadarenost, za kvalitetan pedagoški rad potrebna je nužna spoznaja da i nadareni ljudi mogu biti neuspješni u učenju kada se kod njih manifestiraju osobine kao što su: emotivna i socijalna nezrelost, hiperaktivnost, niska pozornost, nezainteresiranost... Kako ističe

Programska kurikularna komisija za područje djece s posebnim potrebama (Žagar i dr., 1998), ove nas osobine ne bi trebale „zasljepiti“ kod otkrivanja nadarenih učenika.

Učitelj ima (trebao bi imati) značajnu ulogu kod »otkrivanja i identifikacije« nadarenih (Ferbežar, 1998, str.34) te pri poticanju njihova cjelovita razvoja. Zato oni moraju dobro poznavati osobitosti, potrebe i probleme nadarenih učenika te biti osposobljeni i spremni za rad s njima.

Kakve su potrebe nadarenih učenika?

Kada razmišljamo o potrebama nadarenih učenika, ne smijemo zaboraviti, da su i nadareni učenici ljudi, s nevoljama i problemima. Zato je potrebno polaziti od temeljnog načela, da je nadarenima potrebna »svestrana pomoć« (Strmčnik, 1998, str.23), da je, dakle, nužno postizanje intelektualno-kognitivnog te osobno-socijalnog razvoja, s naglaskom na razvoj kreativnosti. Pogledajmo sad поближе svakoga od njih.

Stjecanje znanja, iskustava i navika učenja

- Stjecanje širokog osobnog temeljitog znanja iz sadržajno različitih područja
- Poticanje učenikove aktivnosti na zahtjevnijoj razini i ubrzanim tempom
- Poticanje samostalnog obrazovanja (čitanja literature, istraživanja, prikupljanja i obrađivanja podataka, izvještavanja...)
- Plansko stjecanje (meta)kognitivnih spretnosti učenja
- Oblikovanje sadržajno bogatog okoliša, prisutnost različitih umjetnosti, interesa, zanimanja...

Osiguravanje uvjeta za razvoj kreativnosti

- omogućiti stjecanje iskustava u kreativnom mišljenju i rješavanju otvorenih problema, s različitim rješenjima (divergentno mišljenje),
- omogućiti stjecanje iskustava u logičkom mišljenju i logičkom zaključivanju te rješavanju problema s jednim točnim odgovorom (konvergentno mišljenje),
- poticanje realističkog viđenja, fantazije i posebnih sposobnosti.

Razvijanje emocionalno-motivacijskog potpornog konteksta-osobni rast

1. upoznavanje i razumijevanje vlastitih sposobnosti, interesa i potreba,
2. razvijanje samostalnosti, vlastite vrijednosti i samodiscipline kod učenja,
3. razvijanje potreba za postavljanje visokih osobnih ciljeva i inspiracija
4. omogućavanje iskustava u učenju s nadarenim vršnjacima (intelektualno, umjetničko, emocionalno, socialno, moralno, psihomotoričko područje)

(prema Ferbežar, 1998, Čudina-Obradović, 1991, Blažič, 1997).

3. Svrha istraživanja i metodologija

3.1. Svrha istraživanja

U nastavku ćemo predstaviti neke zaključke evalvacijske studije pod naslovom »Stručna autonomija i odgovornost pedagoških djelatnika«¹, koja uključuje ustanovljavanje kako učitelji shvaćaju svoju (promijenjenu) ulogu u skladu s ciljevima preustroja. Glavna svrha evalvacijske studije bila je ustanoviti do koje mjere i na koji način je došlo do promjene shvaćanja vlastite uloge osnovnoškolskih i gimnazijskih

učitelja u smjeru veće stručne autonomije i odgovornosti, u skladu s ciljevima preustroja. Na ovo se vežu i neka pitanja kao što su: kako učitelji uopće razumiju ciljeve kurikularnog preustroja, koje promjene uvode u nastavu, kako ocjenjuju svoju spremnost na novine, gdje bi im bila potrebna nova znanja, pomoć i podrška, što ih po njihovom mišljenju potiče, a što ograničava kod ostvarivanja njihove stručne autonomije.

U navedenom ćemo vam prilogu predstaviti samo rezultate nekih istraživačkih pitanja, a to su:

1. Kako učitelji prosuđuju stupanj vlastite osposobljenosti za stručno djelovanje na slijedećim područjima: poznavanje (savladavanje) sadržajnih novina u predmetu, učno-ciljno planiranje nastave, uvođenje raznolikih aktivnih metoda i oblika nastave, međupredmetno povezivanje/suradnja, uvođenje učenika u strategije/načine uspješnog učenja, timska nastava, provjeravanje i ocjenjivanje znanja, integracija djece s posebnim potrebama, uzimanje u obzir razvojnih značajnosti i individualnih razlika među učenicima, uvođenje razinske nastave, uspostavljanje dobrih odnosa i suradničke atmosfere u razredu, rješavanje odgojnih problema i problema ponašanja i suradnja s roditeljima?
2. Na kojim su područjima učitelji u posljednje tri godine prisustvovali u temeljitijim osposobljavanjima-stručnim usavršavanjima, koliko je trajalo to osposobljavanje, do kojih su temeljnih saznanja i spoznaja o svom radu došli i na kojim im je područjima bilo potrebno dodatno osposobljavanje?
3. Koje nastavne ciljeve učitelji ističu kao najznačajnije u svom predmetu?
4. U kolikoj je mjeri učiteljevo prosuđivanje stupnja postizanja ciljeva u ovisnosti o stupnju na kojem učitelj poučava?

3.2. Metodologija

U istraživanje smo uključili 468 učitelja. 397 je učitelja osnovnih škola među kojima 268 razrednih i 129 predmetnih učitelja te 71 učitelj srednjih škola s gimnazijskim programom, koji podučavaju po preustrojenim programima. Istraživanje je provedeno u školskoj godini 2001/02.

Podatke smo saželi u jedinstven upitnik za učitelje osnovnih i srednjih škola, koji uključuje pitanja odabranog tipa, ocjenske ljestvice i otvorena pitanja. Podaci su obrađeni pomoću statističko programskog paketa SPSS za windows i to slijedećim statističkim postupcima: deskriptivna analiza promjenjivih varijabli, univarijantna i multivarijantna analiza varijance, χ^2 - test i kod statističko signifikantne povezanosti odgovarajući koeficijent povezanosti.

4. Rezultati s raspravom

4.1. Prosuđivanje vlastite osposobljenosti učitelja za stručno djelovanje na pojedinim područjima

Učitelji su ocjenjivali stupanj svoje osposobljenosti, odnosno spremnosti za stručno djelovanje na područjima koja su kod uvođenja preustroja itekako dobila na značaju, na ljestvici od 1= vrlo nedostatan do 5= vrlo dobar.

Rezultati cjelokupnog uzorka pokazuju, da učitelji ocjenjuju da su najbolje osposobljeni na području poznavanja sadržajnih novina u predmetu, za uspostavljanje

dobrih odnosa i suradničke atmosfere u razredu, kao i za uvođenje raznolikih metoda i oblika nastave te učno-ciljno planiranje nastave.

Najniže ocjenjuju svoju osposobljenost za integraciju djece s posebnim potrebama – u ovu skupinu pripadaju po zakonu i nadasve nadareni učenici. Niska osposobljenost je također za uvođenje razinske nastave i uvođenje učenika u strategije uspješnog učenja. Oba ova područja su vrlo značajna kod poticanja cjelokupnog razvoja i posebnih nadarenosti. Osposobljenost za uvažavanje razvojnih značajki i individualnih razlika među učenicima je tek na 8. mjestu.

Tabela 1: Prosuđivanje vlastite osposobljenosti za stručno djelovanje na pojedinim područjima

Područje	N	\bar{x}	SD
1. poznavanje (savladavanje) sadržajnih novina u predmetu	456	4,28	,73
2. uspostavljanje dobrih odnosa i suradničke atmosfere u razredu	458	4,25	,75
3. uvođenje raznolikih aktivnih metoda i oblika nastave	464	4,21	,75
4. učno-ciljno planiranje nastave	463	4,18	,77
5. suradnja s roditeljima	463	4,14	,83
6. provjeravanje i ocjenjivanje znanja	439	3,90	,83
7. međupredmetno povezivanje/suradnja	432	3,88	,94
8. uvažavanje razvojnih značajki i individualnih razlika među učenicima	452	3,87	,86
9. timski rad	403	3,86	,99
10. rješavanje odgojnih problema i problema ponašanja	463	3,77	,84
11. uvođenje učenika u strategije/načine uspješnog učenja	402	3,65	,85
12. uvođenje razinske nastave	255	3,42	1,05
13. integracija djece s posebnim potrebama	364	2,79	1,08

Legenda: N= broj odgovora, \bar{x} =prosječna vrijednost, SD= standardna devijacija

Područja temeljitijeg usavršavanja

Svaki anketirani mogao je izabrati tri područja na kojima je prisustvovao osposobljavanju u posljednje tri godine.

S obzirom na to gdje se smatraju najuspješnijima, upravo smo ustanovili da su to područja poznavanja sadržajnih novina u predmetu, uspostavljanja dobrih odnosa i suradničke atmosfere u razredu te uvođenje raznolikih aktivnih metoda i oblika nastave. Osim za uspostavljanje dobrih odnosa u razredu, za ova su područja bili odgovarajuće osposobljeni.

Učno-ciljno planiranje je na drugom mjestu po osposobljenosti, i za ovo područje

također učitelji smatraju da su dosta dobro osposobljeni.

Najmanje su bili zastupljeni u obrazovanju na području integracije djece s posebnim potrebama te uvođenju razinske nastave (za ovo također smatraju da su

premao osposobljeni, iako je svoju osposobljenost na ovom području ocijenilo sa »dosta dobar« čak 49% razrednih i 39% posto predmetnih učitelja – među potonjima ih čak 26% tvrdi da su vrlo dobro osposobljeni za ovakav rad).

Također je vrlo malo bilo osposobljavanja za uvođenje učenika u strategije/načine uspješnog učenja, uvažavanje razvojnih značajki i individualnih razlika među učenicima. Za ova područja se i sami učitelji smatraju slabije osposobljenima. Sve su to opet područja na kojima bi učitelji trebali biti dobro osposobljeni da bi mogli uspješno raditi s nadarenim učenicima.

Tabela 2: Područja temeljitijeg osposobljavanja učitelja u posljednje tri godine

Područje	razredna nastava		predmetna nastava		gimnazije	
	f	f %	f	f %	f	f %
1. poznavanje sadržajnih novina	150	20,9%	94	25,4%	47	27,2%
2. učno-ciljno planiranje nastave	163	22,7%	90	24,3%	23	13,3%
3. uvođenje aktivnih metoda	96	13,4%	38	10,3%	37	21,4%
4. međupredmetno povezivanje	33	4,6%	22	5,9%	5	2,9%
5. načini uspješnog učenja	8	1,1%	7	1,9%	9	5,2%
6. timska nastava	91	12,7%	16	4,3%	1	0,6%
7. provjeravanje i ocjenjivanje	52	7,2%	62	16,8%	22	12,7%
8. integracija djece s posebn. potrebama	39	5,4%	1	0,3%	0	0,0%
9. uvažavanje razvojnih značajki	28	3,9%	1	0,3%	1	0,6%
10. uvođenje razinske nastave	2	0,3%	18	4,9%	3	1,7%
11. stvaranje dobrih odnosa	10	1,4%	7	1,9%	12	6,9%
12. rješavanje problema	13	1,8%	12	3,2%	5	2,9%
13. suradnja s roditeljima	33	4,6%	2	0,5%	8	4,6%
UKUPNO	718	100,0%	370	100,0%	173	100,0%

Područja, na kojima bi učiteljima bilo najpotrebnije usavršavanje

Tabela 3: Područja, gdje učitelji navode da im je potrebno usavršavanje

Područje	razredna nastava		predmetna nastava		gimnazije	
	f	f %	f	f %	f	f %
1. poznavanje sadržajnih novina	14	2,2%	9	2,8%	13	7,9%
2. učno-ciljno planiranje nastave	24	3,8%	15	4,7%	9	5,5%
3. uvođenje aktivnih metoda	27	4,2%	25	7,9%	28	17,0%
4. međupredmetno povezivanje	21	3,3%	27	8,5%	14	8,5%
5. načini uspješnog učenja	60	9,4%	39	12,3%	21	12,7%
6. timska nastava	23	3,6%	13	4,1%	13	7,9%
7. provjeravanje i ocjenjivanje	73	11,5%	39	12,3%	11	6,7%
8. integracija djece s poseb. potrebama	138	21,7%	47	14,8%	3	1,8%
9. uvažavanje razvojnih značajki	61	9,6%	23	7,2%	18	10,9%
10. uvođenje razinske nastave	39	6,1%	15	4,7%	5	3,0%
11. stvaranje dobrih odnosa	28	4,4%	23	7,2%	7	4,2%
12. rješavanje problema	107	16,8%	35	11,0%	18	10,9%
13. suradnja s roditeljima	21	3,3%	8	2,5%	5	3,0%
UKUPNO	636	100,0%	318	100,0%	165	100,0%

Na području integracije djece s posebnim potrebama učitelji izražavaju najveću želju za daljnjim obrazovanjem (kao što smo već vidjeli i sami ističu da su za to najmanje osposobljeni). Isto tako, imaju želju za usavršavanjem na području rješavanja odgojnih problema i problema ponašanja i na području provjeravanja i ocjenjivanja znanja te uvođenja učenika u strategije/načine uspješnog učenja. Gimnazijski učitelji izražavaju i potrebu za uvođenjem aktivnih metoda i uvažavanjem razvojnih značajki srednjoškolskih učenika.

Nije im više toliko potrebno obrazovanje za sadržajne novine predmeta niti za učno-ciljno planiranje, a ni za suradnju s roditeljima i timski rad ne pokazuju osobito zanimanje, odnosno potrebu.

4.3. Koje nastavne ciljeve učitelji ističu kao najznačajnije kod svog predmeta?

Zanimalo nas je u čemu učitelji vide bit nastave kod svog predmeta. Zato smo učitelje pitali koji ciljevi su unutar njihova predmeta najznačajniji. U anketnom upitniku učitelji su zapisali tri najznačajnija učna cilja, koje nastoje postići u svom predmetu. S obzirom na raznovrsnost odgovora, oblikovali smo slijedećih 10 kategorija:

1. **Znanje:** *poznavanje pojmova, ispravnost rješavanja*
2. **Razumijevanje**
3. **Upotreba:** *povezivanje sa svakodnevnim životom, povezivanje gradiva s praksom, upotreba u praksi*

4. **Riješavanje problema, analiza, razlikovanje uzroka i posljedica, sistematičnost, logičko razmišljanje**
5. **Evalvacija, vrednovanje, kritičnost:** kritičko oblikovanje stajališta i njihovo zagovarjanje, evalvacija upotrebljivosti
6. **Daljnje obrazovanje:** stjecanje solidnih osnova za nastavak školovanja, uspješno proći maturu, osposobiti za traženje podataka iz različitih izvora, razvoj radnih navika
7. **Samostalnost, samoinicijativnost**
8. **Kreativnost, kreativno razmišljanje,**
9. **Cjelokupan razvoj osobnosti;** učiti za osobni rast i zajednički život, razvoj pozitivnih stajališta, ispravnog odnosa, svjest o ulozi materinjeg jezika,
10. **Ostalo:** ustrajnost, dosljednost, pozitivno doživljavanje škole

Tabela 4: Najznačajniji nastavni ciljevi prema mišljenju učitelja

Nastavni ciljevi	razredna nastava		predmetna nastava		gimnazije	
	f	f %	f	f %	f	f %
1. znanje, ispravnost rješavanja	303	42,0%	112	31,5%	40	21,2%
2. razumijevanje	93	12,9%	33	9,3%	18	9,5%
3. upotreba	232	32,1%	95	26,7%	51	27,0%
4. rješavanje problema, analiza	26	3,6%	20	5,6%	22	11,6%
5. evalvacija, vrednovanje, kritičnost	2	0,3%	11	3,1%	11	5,8%
6. daljnje obrazovanje	9	1,2%	20	5,6%	12	6,3%
7. samostalnost, samoinicijativnost	2	0,3%	4	1,1%	5	2,6%
8. kreativnost	6	0,8%	3	0,8%	2	1,1%
9. cjelokupan individualni razvoj	25	3,5%	43	12,1%	22	11,6%
10. ostalo: ustrajnost, dosljednost	24	3,3%	15	4,2%	6	3,2%
UKUPNO	722	100,0%	356	100,0%	189	100,0%

Učno-ciljno planiranje, kao jedna od temeljnih sastavnica preustroja, pretpostavlja, da su učiteljima jasni **najznačajniji ciljevi nastave**. Odgovori na otvoreno pitanje o ovome pokazuju prilično shematičko i jednostrano pojmovanje. Učitelji su najčešće navodili ciljeve na razini znanja (poznavanja) – 36% odgovora, slijede još ciljevi na razini upotrebljivosti znanja (upotreba u praksi, odnosno u životu) – 30%, te razumijevanja – 11% odgovora. Svi ostali ciljevi se rijetko spominju. Briga za individualni cjelokupni razvoj osobnosti, koja je čak na 4. mjestu na rang ljestvici, zastupljena je tek sa 7% udjelom. »Viši ciljevi«, u smislu razvijanja logičkog mišljenja, sposobnosti rješavanja problema, vrednovanja pojava, razvoja kritičnosti, kreativnosti, razvoj radnih navika itd., su, pak, vrlo rijetko navođeni. Među svim navedenim odgovorima anketiranih (ukupno 1267), kreativnost je spomenuta samo jedanaest puta, kao i samostalnost, a evalvacija dvadeset i četiri puta. Vidimo da su u najmanjem udjelu prisutni upravo ciljevi, koji bi značajno odgovarali »kvalitetnoj nastavi«, koja bi u većoj mjeri uvažavala značajke i potrebe nadarenih učenika.

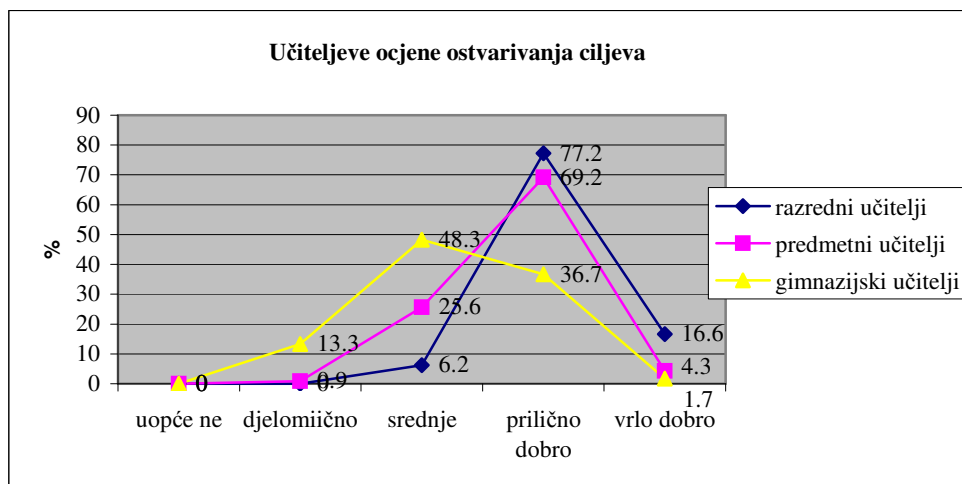
Dokument »Otkrivanje i rad s nadarenim učenicima« (gledaj: www.mszs.si) među mjerilima za identifikaciju nadarenih učenika navodi i procjenu/ocjenu učitelja, koji bi trebao procijeniti uspješnost učenika sa stajališta: razumijevanje i shvaćanje gradiva, sposobnost zaključivanja, kreativnost (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija), motivacija i

interesi, sposobnosti vođe i drugo. Pitamo se, kako učitelj može zadovoljiti ove uvjete, ako od ovih ciljeva među temeljnim ciljevima svog predmeta navodi prije svega prvi?

Rad s nadarenim učenicima proizlazi iz određenih načela, koja bi trebala biti uključena u neposredan odgojno-obrazovni rad sa svim učenicima. Isti dokument navodi slijedeća temeljna načela (upravo tamo):

- širenje i produbljanje temeljnog znanja,
- brže napredovanje u procesu učenja,
- razvijanje kreativnosti,
- upotreba viših oblika učenja,
- upotreba suradničkih oblika učenja
- uvažavanje posebnih sposobnosti i snažnih interesa,
- uvažavanje individualnosti,
- poticanje samostalnosti i odgovornosti,
- briga za cjelokupan razvoj osobnosti,
- raznovrsnost ponude i omogućavanje slobode izbora učenicima,
- uvažavanje mentorskih odnosa među učenicima i učiteljima odnosno drugim izvođačima programa,
- briga za to, da su nadareni učenici u svom razrednom i školskom okolišu odgovarajuće prihvaćeni,
- stvaranje mogućnosti za povremeno druženje s obzirom na njihove posebne potrebe i interese.

4.4. Da li se učitelji koji poučavaju na različitim stupnjevima razlikuju u ocjeni ostvarivanja nastavnih ciljeva?



Slika br.1: U kolikoj mjeri učitelji ocjenjuju da uspjevaju ostvariti najznačajnije nastavne ciljeve – s obzirom na stupanj ka kojem podučavaju

Pokazala se statistički značajnom povezanost između stupnja, na kojem učitelji podučavaju, i razine ostvarivanja ciljeva ($\chi^2=122,663$ df = 6, $2p = 0,000$). Kako je vidljivo iz tabele 2, najčešće zastupane kategorije su prilično dobro i srednje, ali se učitelji koji podučavaju na različitim stupnjevima razlikuju u udjelu zastupljenosti kod ovih dviju kategorija. *Gimnazijski učitelji* u najvećoj mjeri ocjenjuju, da ciljeve ostvaruju srednje dobro, dok *osnovnoškolski učitelji* ocjenjuju da ih ostvaruju prilično dobro (69,2% predmetnih i čak 77,2% razrednih učitelja). Samo 1,7% *gimnazijskih učitelja* navodi da ciljeve ostvaruje vrlo dobro, dok je kod *razrednih učitelja* udio ove kategorije 16,6% (gledaj sliku br. 1).

5. Zaključak

Ustanovili smo, da učitelji u cjelokupnom uzorku ocjenjuju, da su razmjerno najbolje osposobljeni na području **poznavanja sadržajnih novina predmeta**, za uspostavljanje dobrih odnosa i suradničke atmosfere u razredu i za **uvođenje raznolikih aktivnih metoda i oblika nastave**; dok smatraju da su razmjerno najslabije osposobljeni za integraciju djece s posebnim potrebama, uvođenje razinske nastave, uvođenje učenika u strategije uspješnog učenja te za rješavanje odgojnih problema i problema ponašanja.

Kad uspoređujemo ocjenu vlastite osposobljenosti učitelja po područjima s područjima na kojima **su bili posljednjih godina temeljitije usavršavani i s područjima na kojima bi htjeli takvo osposobljavanje**, dolazimo do značajnih nesklada: na nekim područjima učitelji smatraju da su već dovoljno osposobljeni i ne osjećaju daljnju potrebu za usavršavanjem, a ipak im se nudi pretežno tovrсно usavršavanje. Ovo se odnosi uglavnom na sadržajne novine u predmetu, koje zauzimaju prvo mjesto među ponuđenim, odnosno izvedenim programima usavršavanja i zadnje (13.) u ocjeni potreba. Slično je i na području učno-ciljnog planiranja nastave, gdje se učitelji smatraju relativno dobro osposobljenima, a dobivaju puno tovrsnog osposobljavanja. Na području ocjenjivanja i provjeravanja znanja, bilo je prisutno mnogo usavršavanja, a oni ga žele još i više. **Izrazit**, pak, **nedostatak** osjećaju na području integracije djece s posebnim potrebama, uvođenja učenika u strategije uspješnog učenja, rješavanja odgojnih i problema ponašanja, razinske nastave i uvažavanja individualnih razlika među učenicima. To su područja na kojima bi učitelji **željeli i trebali mnogo više usavršavanja**, nego su ga imali prilike imati u posljednje 3 godine. Ono što je zajedničko većini tih »zanemarenih« odnosno neuvažavanih područja je to da su ona nužna osnova za preusmjerenje u suvremeniju, »usmjerenu na učenike« nastavu te na ostvarivanje osrednjih ciljeva preustroja. Predstavljamo također i ona područja, gdje je nužno osposobiti učitelje, ako želimo da budu u mogućnosti za kvalitetniji rad s nadarenim učenicima.

I kada su detaljnije opisivali jedan od programa usavršavanja, kojeg su pohađali u posljednje tri godine, učitelji su najčešće navodili područja: savladavanje sadržajnih novina u predmetu, provjeravanje i ocjenjivanje znanja te učno-ciljno planiranje nastave. Ostala područja (uvođenje raznolikih aktivnih metoda i oblika nastave, timski rad...), navodili su u manje od 10% primjera. Samo jednom (!) je bilo navedeno usavršavanje na području uvođenja učenika u strategije uspješnog učenja. Pritom su razredni učitelji najčešće navodili trodnevne, a ostali učitelji dvodnevne seminare.

Čini se da bi prilike za učenje učitelja koje daje stalno strukovno usavršavanje, morale biti značajnije strateški usmjerene na osrednje ciljeve preustroja i na razvoj odgovarajućih (nedostatnih) kompetencija za uvažavanje učenikovih posebnosti i aktivnije uloge u nastavi, a ne toliko na nastavni sadržaj.

Većina ciljeva, koje smo u Sloveniji postavili kurikularnim preustrojem, nalaže korijenite promjene u planiranju, izvođenju i vrednovanju nastave. Potreban je odmak od isključivo transmisijsko pojmove nastave (nastava kao prenošanje znanja od učitelja na učenike) ka interaktivnoj, koja je usmjerena na učenike i njihovo kvalitetno učenje.

U istraživanju zaključujemo da su učitelji kao najznačajnije nastavne ciljeve svog predmeta najčešće navodili stjecanje znanja, poznavanje pojmova, ispravnost rješavanja, upotrebu znanja i prijenos istoga u praksu, što čini čak 77% udio svih odgovora. Dok su viši ciljevi, u smislu razvijanja logičkog mišljenja, sposobnosti rješavanja problema, vrednovanja pojava, razvoja kritičnosti, kreativnosti... vrlo rijetko spominjani. Radi se o značajnim ciljevima školskog preustroja koji su itekako potrebni za rad s nadarenim učenicima.

Nadalje, ustanovili smo da se učitelji koji podučavaju na različitim stupnjevima školovanja, statistički znatno razlikuju u prosuđivanju stupnja ostvarivanja nastavnih ciljeva; većina gimnazijskih učitelja smatra, da ciljeve ostvaruju srednje dobro, dok kod osnovnoškolskih učitelja prevladava kategorija prilično dobro.

Iz rezultata istraživanja možemo zaključiti da je osposobljenost učitelja za rad na brojnim gore navedenim područjima premala. Prije svega, oni bi trebali više uvažavati i razvijati brigu za: razvijanje kreativnosti, upotrebu viših oblika učenja, uvažavanje posebnih sposobnosti i snažnih interesa, uvažavanje individualnosti, poticanje samostalnosti i odgovornosti te brigu za cjelokupan razvoj osobnosti.

Pritom želimo istaknuti, da to nije potrebno samo kod rada s nadarenim učenicima, već bi ova načela trebala prožimati sve odgojno-obrazovne napore učitelja kod rada sa svim učenicima. U suprotnom, ciljevi kurikularnog preustroja će ostati samo lijepo zapisani, a njihovo obistinjenje u praksi nikada neće uroditi plodom.

To, naravno, zahtjeva odgovarajuće i kvalitetno osposobljavanje učitelja – u razdoblju dodiplomskog i stalnog strukovnog obrazovanja, koje bi trebalo biti više u skladu s potrebama učitelja. Pored toga, nužno je učiteljima omogućiti odgovarajuću potporu i praćenje u njihovu radu.

Literatura:

- Blažič, M. (1997). Možnost razvoja nadarjenih učenicev. Pedagoška obzorja, letnik 12, št. 1-2, str. 36-41.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v republiki Sloveniji. (1995) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Izhodišča kurikularne preнове (1997): Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Čudina-Obradović, M. (1991). Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje, Školska knjiga, Zagreb.
- Ferbežer, I. (1998). Identifikacija in razvijanje nadarjenosti. V: Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, str. 33-67.
- Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma. Teorija o večih inteligencah. Tangram. Ljubljana.

- Kramar, M. in Jaušovec, N. (ur.) (1987). Nadarjen učenec v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pedagoška fakulteta Maribor.
- Labinowicz, E. (1989). Izvirni Piaget. Mišljenje, učenje, poučevanje. DZS, Ljubljana.
- Marentič-Požarnik, B. (1997). Cilji, izhodišča in možne stranpoti kurikularne preнове. V: Barle Lakota, A., Bergant, K (ur.), Zbornik kurikularna prenova, Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana, str. 29-45.
- Marentič-Požarnik, B. (1999). Kakovost (gimnazijskega) znanja s konstruktivistične perspektive. Vzgoja in izobraževanje, št. 6, str. 8-12.
- Strmčnik, F. (1998). Pedagoški vidik spodbujanja dela nadarjenih učencev.V: Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, str.11-32.
- Buchberger et al., Eds.(2001) Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci
<http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/delo/nadarjeni.asp>
- Izhodišča kurikularne preнове (1997). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2003) Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Niemi H., V. Kohonen (1995) Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development. Tampere: Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University.

Jana Kalin, PhD

Philosophical Faculty in Ljubljana

Milena Valencic - Zuljan, PhD

Pedagogical Faculty in Ljubljana

Slovenia

Slovenian School Organization and Gifted Students

Abstract: Basic demand imposed on contemporary school is to enable a gifted student to become as active and independent as possible in educational process, indicating that teaching should be so led that a pupil gradually takes greater and grater responsibility for his/her own learning process and personal development. At the same time, a pupil acquires metacognitive skills, which make him significantly independent, enabling him for independent learning, which is the base of life-long learning. Furthermore, the consciousness of value-ethical range of knowledge also becomes increasingly significant, which is particularly important to be carefully developed in the case of gifted pupils. Some conclusions of evaluative study under the title "Professional autonomy and responsibility of pedagogical workers" are represented in the appendix, referring to teacher's evaluation of his/her own competence to act in different fields and to explicate basic teaching aims of the subject matter they teach. The conclusions have been compared with the principles of identification and work with gifted pupils. Qualitative teaching is a basic and irreplaceable factor of optimal development of a gifted child. It has been concluded that, within the teaching process, it is necessary to do more in the fields as: creativity development, the use of higher forms of learning, taking special abilities into consideration, respect for individuality, encouragement of independence and responsibility and care for the whole personal development of every individual.

Dr. Jana Kalin

Faculté de philosophie à Ljubljana

Dr. Milena Valencic Zuljan

Faculté de pédagogie à Ljubljana

Slovénie

TRANSFORMATION DE L'ÉCOLE SLOVÈNE ET ÉLÈVES DOUES

Résumé: L'existence de base de l'école contemporaine est de rendre possible à l'élève doué de devenir actif et indépendant au maximum dans le système d'éducation et de l'enseignement, ce que veut dire que l'enseignement doit être de cette manière que l'élève prend la plus grande partie de responsabilité petit à petit pour son procès d'obtention de connaissances et son développement personnel en obtenant en même temps les dextérités metacognitives, qui rentent indépendant l'élève et lui assure le travail indépendant, qui est la base du travail complet.

Par cela la conscience des valeurs-éthiques des connaissances devient de plus en plus importante ce qui est nécessaire de développer chez les élèves doués. Dans l'annexe nous présentons certaines conclusions de l'étude d'évaluation sous le titre "Autonomie de spécialité et responsabilité des pédagogues" qui se réfère à l'évaluation personnelle de l'instituteur sur ses capacités pour le travail dans différents domaines et l'interprétation des buts d'enseignement de base des matières qu'il enseigne. Nous confrontons les conclusions avec les principes de la découverte et du travail avec les élèves doués. L'enseignement de qualité représente le facteur de base et qui ne peut être remplacé du développement optimal de l'élève doué. On conclut que dans le cadre de l'enseignement il est nécessaire de faire plus dans les domaines comme: développement de la créativité, utilisation de plusieurs formes de travail, conscience des capacités spéciales, importance donnée à l'individualité, initiation de l'indépendance et de la responsabilité et intérêt pour le développement complet de chaque individu.

Д-р Яна Калин

философский факультет,
университет г. Любляна (Словения),

д-р Милена Валенчич-Зулян

педагогический факультет,
университет г. Любляна (Словения)

Школьная реформа в Словении и одаренные учащиеся

Основное требование, предъявляемое к современному школьному образованию, - дать возможность одаренному учащемуся проявить себя в качестве более активного и самостоятельного субъекта в образовательно-воспитательном процессе. Это предполагает, что обучение должно осуществляться таким образом, чтобы учащийся мог постепенно брать на себя большую часть ответственности в процессе получения знания и своего развития при одновременном формировании метакогнитивных умений, которые в значительной мере способствуют развитию самостоятельности учащегося и открывают возможности для самостоятельного обучения, являющегося фундаментом освоения знания в течение всей человеческой жизни. При этом также все более значимым становится осознание ценностно-этического компонента знания, которое необходимо заботливо развивать у одаренных учащихся. В приложении представлены некоторые выводы, содержащиеся в статье «Автономия специальности и ответственность педагогов», которая посвящена оценке мнений учителей о своей профессиональной пригодности (компетенции) в различных профессиональных областях, и понимания учителями основных учебных целей того предмета, который они преподают. Выводы рассматриваются в свете существующих принципов идентификации одаренных учащихся и работы с ними. Качественное обучение является основой и важным фактором оптимального развития одаренного учащегося. В заключение указывается, что в рамках учебного процесса необходимо уделять больше внимания таким направлениям, как развитие творческих способностей, использование сложных форм обучения, учет различных способностей, уважение индивидуальности, поощрение самостоятельности и ответственности, а также целостному индивидуальному развитию каждого ученика.

Ключевые слова и выражения: школьная реформа, одаренность, самооценка учителя, принципы развития творческих способностей, профессиональная компетенция.

Dr. Jana Kalin

Philosophische Fakultät
Ljubljana

Dr. Milena Valenčić Zuljan
Philosophische Fakultät
Ljubljana

Slowenische Schulreform und begabte Schüler

Zusammenfassung: Die Grundforderung der modernen Schule ist dem begabten Schüler zu ermöglichen im Erziehungs- und Bildungsprozess möglichst aktiv und frei zu werden: also, man muß den Unterricht so leiten, daß der Schüler allmählich immer größeren Teil der Verantwortung für seinen Wissenserwerbprozess und die eigene Entwicklung übernimmt mit dem gleichzeitigen Erwerben von metakognitiven Fertigkeiten, die den Schüler sehr verselbständigen und ihn für selbständiges Lernen befähigen, das die Grundlage für das Ganzlebenlernen vorstellt. Dabei wird auch das Bewußtsein von dem wert-ethischen Umfang des Wissens immer wichtiger, das man bei begabten Schülern besonders aufmerksam entwickeln sollte. Als Beilage stellen wir einige Schlußfolgerungen einer Evaluationsforschungsstudie unter dem Titel „Fachautonomie und Verantwortung der Pädagogen“ vor, die sich auf das Schätzen des Lehrers von eigenen Wirkfähigkeit auf unterschiedlichen Gebieten und die Deutung der Grundunterrichtszielen des Faches, das sie unterrichten, beziehen. Die Schlußfolgerungen stellen wir gegenüber den Prinzipien des Entdeckens und der Arbeit mit begabten Schülern. Qualitätsunterricht stellt den unaustauschbaren Grundfaktor der optimalen Entwicklung des begabten Schülers vor. Wir ziehen die Schlußfolgerung, man müßte im Unterricht mehr tun, besonders auf den Gebieten wie: Kreativitätsentwicklung, Anwendung von höheren Lernformen, Berücksichtigung von besonderen Fähigkeiten, Billigung der Individualität, Anregen der Selbständigkeit und Verantwortung und die Sorge für die gänzliche persönliche Entwicklung jedes Einzelnen.

Dr Dušanka Lazarević
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja - Beograd
Filozofski fakultet - Novi Sad

UDK: 371.95
ISSN 1820-1911, 10 (2004), p. 125-133

UDŽBENIK U FUNKCIJI PODRŽAVANJA INTELEKTUALNE DAROVITOSTI UČENIKA

Rezime. U radu se ukazuje na potrebu i mogućnosti da se savremeni udžbenik, kao deo stimulativne obrazovne sredine, koncipira i primeni kao činilac podržavanja razvoja intelektualne nadarenosti i njenog ispoljavanja. Razmatraju se konceptijska i konstrukcijska rešenja u stvaranju udžbenika u funkciji podržavanja razvoja intelektualne darovitosti. Ukazuje se da je pri koncipiranju udžbenika, nalaženju određenih konstrukcijskih rešenja, kao i osmišljavanju povezivanja udžbenika sa ostalim izvorima znanja, bitno uvažavanje saznanja o karakteristikama razvoja darovitosti kroz različite uzraste. Takođe, ističe se potreba daljih razmatranja o mogućnostima stvaranja udžbenika u funkciji podržavanja intelektualne darovitosti dece, kao i nužnost da se započne sa empirijskim istraživanjima interakcije intelektualno nadarenih učenika sa udžbenikom i efektima te interakcije na podržavanje razvoja darovitosti, koja za sada nedostaju.

Ključne reči: udžbenik, intelektualna darovitost, podržavanje razvoja darovitosti, formalno školovanje

U nastojanju da se odgovori na pitanje kakvo je mesto i uloga savremenog udžbenika u stvaranju stimulativne obrazovne sredine za razvoj intelektualne nadarenosti učenika, kao i njenog formiranja i ispoljavanja u poljima određenih naučnih disciplina, nužno je poći od teorijsko – metodoloških osnova savremenog udžbenika, s jedne strane i

teorijskih saznanja o prirodi i razvoju darovitosti, s druge.⁶³ Najopštije rečeno, pod darovitošću (nadarenošću) se podrazumevaju različite izuzetne intelektualne sposobnosti. „Nadarenost je složena, višedimenzionalna pojava koja nastaje u međudejstvu sposobnosti i osobina pojedinca i podsticanja okoline“ (Krnjajić, 2002:14). Dominira mišljenje da je u proučavanju i upoznavanju darovitosti, bilo da se stavlja akcenat na osobene sklopove inteligencije, motivacije i ličnosti individue ili, pak, na različite aspekte stimulativne sredine, potrebno primeniti interaktivni model (Krnjajić, 2002). Takav pristup podržavamo u ovom tekstu razmatrajući uslove i mogućnosti podržavanja razvoja intelektualne darovitosti uz podršku udžbenikom.

Stvaranje udžbenika u funkciji podržavanja razvoja intelektualne darovitosti

Osnovno pitanje koje postavljamo jeste, šta se može očekivati od udžbenika kada se razmatra problem podržavanja razvoja intelektualne darovitosti kroz interakciju deteta i udžbenika u procesu učenja, koje su mogućnosti i načini ostvarivanja formativne uloge udžbenika u tom razvoju. U odgovoru na ovo pitanje svrsishodno je usmeravanje pažnje na mogućnost korišćenja određenih konceptijskih i konstrukcijskih rešenja u stvaranju samog udžbenika (udžbeničkog kompleta) koja mogu da budu u funkciji podržavanja razvoja intelektualne darovitosti učenika. U literaturi se nailazi na shvatanje da je u konstruisanju udžbenika potrebno poći od nekoliko principa (Trebješanin, 2001)⁶⁴. To su: 1. *princip atraktivnosti* (perceptivna atraktivnost, tj. vizuelna privlačnost i izazovnost), intelektualna privlačnost i izazovnost, emocionalna privlačnost); 2. *princip predusretljivosti* (podučavalačka predusretljivost, operativna – manipulativna predusretljivost, tehnička predusretljivost); 3. *princip korektnosti* (sadržinska korektnost, jezička korektnost, tehnička korektnost); 4. *princip razvojnosti* (razvoj znanja, kognitivni i metakognitivni razvoj, razvoj motivacije, razvoj ličnosti); 5. *princip osetljivosti* (uzrasne razlike, generacijske razlike, socio-kulturne, individualne razlike, polne razlike). U okviru poslednjeg principa posebno naglašavamo osetljivost udžbenika na *individualne razlike* tako da on odgovara deci različitih sposobnosti, predznanja i afiniteta.

U promišljanju kako da se postavljeni principi primene u izradi konkretnog udžbenika koji izlazi u susret i potrebama darovite dece, oslonci se mogu naći u nalazima istraživanja darovitosti prema kojima su najvažnije karakteristike po kojima se daroviti učenici razlikuju od ostalih učenika nivo i brzina intelektualnog razvoja i količina znanja koju imaju (Maksić, 1998: 45). Takođe, istraživanjima se došlo do podataka o potrebama, načinima ponašanja u situaciji saznavanja, o interesovanjima darovite dece. Tako, može se reći, intelektualno darovita deca imaju potrebu za novim i izazovnim informacijama, potrebu da slede svoja specifična interesovanja, da rade ubrzanim tempom koji im odgovara, da budu angažovana u rešavanju problema, da koriste induktivno mišljenje, da svoje znanje primenjuju na realne probleme, da postavljaju realne ciljeve za sebe i druge, ali, isto tako da im je potrebna i podrška različite vrste da bi razvili svoje potencijale. Na

⁶³ U ovom tekstu usmerićemo se na razmatranje, pre svega, potencijala udžbenika kao činioca u podržavanju razvoja intelektualne darovitosti dece, a o samoj darovitosti, kao fenomenu, ne možemo opširnije ovom prilikom govoriti. Upućujemo čitaoca na monografije o darovitosti: 1. Krnjajić, Z. (2002): *Intelektualna nadarenost mladih*, Beograd, Institut za psihologiju; 2. Maksić, S. (1998): *Darovito dete u školi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

⁶⁴ U navedenom izvoru se govori o savremenom osnovnoškolskom udžbeniku, ali smatramo da se iznesena shvatanja mogu smatrati adekvatnim kada se govori i o udžbeniku uopšte.

primer, da razvijaju veštinu postavljanja pitanja, da razvijaju upornost u onome što rade, da dalje razvijaju svoja interesovanja, da razvijaju samostalnost u radu i sl. (Maksić, 1998: 46 - 48). Intelektualno i akademski daroviti učenici na starijim uzrastima obično ovladaju značajnim poljima znanja u oblastima koje ih posebno interesuju, ali, kako neki autori ističu (Sternberg, 1994), pojedincima koji postanu eksperti u pojedinim poljima znanja (nauke) potrebno je dati podršku da sačuvaju fleksibilnost u domenu svoje ekspertnosti. I ovaj, kao i slični problemi na koje mogu da naiđu darovita deca u bavljenju temama koje ih posebno interesuju, nužno je i mogu se prevazilaziti u interakciji sa kvalitetnim udžbenikom.

Svaki od gore navedenih principa može se, u funkciji podržavanja razvoja intelektualne darovitosti učenika, ugraditi u konstrukcijska rešenja u izradi udžbenika. Ovde posebno ukazujemo na važnost *intelektualne privlačnosti i izazovnosti*, u okviru *principa atraktivnosti* (kako u izboru sadržaja - sadržaji koji imaju potencijal za podsticanje sazajnog razvoja dece i koji idu u susret potrebama i interesovanjima darovite dece, tako i razvojem didaktičkih elemenata udžbenika - različite strukturne komponente udžbenika kojima se podržava intelektualno aktiviranje učenika i podsticanje istraživačkog i stvaralačkog ponašanja; npr. pitanja i zadaci produktivnog tipa, sadržaji, rečnici, uputstva i sl., ako su kvalitetno konstruisani biće izazov za misaono angažovanje darovitih učenika, kako u radu na samom tekstu udžbenika, tako kao i podsticaj za dalje traganje za informacijama i rešavanje problema u situacijama neposredne i nešto udaljenije primene). Takođe, posebno ukazujemo na *razvoj znanja, kognitivni i metakognitivni razvoj i razvoj motivacije* što čini strukturu *principa razvojnosti*, kao i na osetljivost udžbenika na *individualne razlike* tako da on odgovara deci različitih sposobnosti, znanja i afiniteta, a u vezi sa *uzrasnim razlikama*, što su strukturni elementi *principa osetljivosti*.

Svaki od ovih principa, sledeći određeno *pravilo konstruisanja*, može se ispoštovati u vidu odgovarajućih *konstrukcijskih rešenja* u izradi udžbenika. Tako, na primer, kao put za uvažavanje individualnih razlika mogu se uvesti određena konstrukcijska rešenja sledeći pravilo konstruisanja koje ukazuje da je nužno obezbediti *moćnost izbora* (Trebješanin, 2001: 196)⁶⁵. Kao konstrukcijska rešenja navode se *diferenciranje sadržaja* koji se izlaže na više nivoa složenosti i obaveznosti, *diferenciranje zahteva* po složenosti i obaveznosti, kao i *paralelno izlaganje u različitim oblicima* (verbalnim i neverbalnim). Kao jedan od pristupa u diferenciranju sadržaja, u literaturi (Kocić, 2001) iznosi se mogućnost da udžbenik ponudi više varijanti teksta (različite težine i složenosti) za učenike različitog nivoa znanja i različitih sposobnosti. Govori se o tri nivoa složenosti tekstova: *minimalni* tekst koji sadrži neophodne informacije za razumevanje teme, znanja neophodna svakom učeniku, zatim *nešto prošireni* tekst, koji nudi nešto više informacija i potpunija obrazloženja sadržaja i *„maksimalni tekst* koji podrazumeva celovito izlaganje materijala, sa svim potrebnim informacijama, objašnjenjima, osvrtima na uzorke i posledice, razvoj pojave i njene veze sa drugim pojavama, uključujući i potrebne istorijske činjenice (Kocić, 2001: 146 – 147). Delovi udžbeničkog teksta koncipirani kao „maksimalni tekst“ izazov su intelektualno darovitoj deci i po obimu i vrsti informacija i po logičkoj strukturi koja je u njega ugrađena. U koncepciji udžbenika u kojoj se pravi podela na osnovni i dopunski tekst (Kocić, 2001), ovaj poslednji, najčeće je tako koncipiran da može biti dobar izvor

⁶⁵ U navedenom izvoru dat je sistematičan pregled svih principa, odgovarajućih pravila konstruisanja i primera konstrukcijskih rešenja, koja smatramo veoma korisnim polazištem za stvaranje udžbenika od koga se očekuje da izade u susret i potrebama intelektualno darovite dece.

podsticaja za angažovanje darovitih učenika. Dopunski tekst najčešće predstavlja proširenje programskih sadržaja koji su propisani. Njegova osnovna funkcija je da razvija i produbljuje interesovanja učenika. Ovaj tekst je pogodan i za diferencijaciju i individualizaciju u nastavnom radu, a njegova uloga se najbolje ispoljava u podsticanju stvaralačkih potencijala učenika, a naročito onih koji pokazuju bolje rezultate. Dopunski tekst najčešće čine razna dokumenta, odlomci iz raznih dela (umetničkih, naučnih, književnih). Takođe, to mogu biti tekstovi naučno–popularne literature ili, pak, memoarski tekstovi. I prisustvo ilustracija u tekstu udžbenika čini tekst zanimljivijim i dinamičnijim, posebno ako se koriste različite ilustracije (crteži, šematski prikazi raznih odnosa među pojavama, tabele kao pogodne forme uopštavanja i sistematizacije, kao i grafici i dijagramni za raznovrsna numerička predstavljanja, prikazivanja količina i odnosa (Kocić, 2001). Udžbenik u čiju su sadržinsku strukturu ugrađene adekvatno izabrane i prezentirane ilustracije predstavlja izazov za darovito dete, a time se doprinosi i raznovrsnosti sadržaja i zahteva. Bez obzira da li prihvatamo pomenutu podelu na osnovni i dopunski tekst, ili smo zagovornici pristupa da različiti sadržaji s obzirom na pomenute kriterijume prožimaju udžbenički tekst kao jedinstvenu celinu, suština je u tome da se diferenciranjem sadržaja udžbenika po složenosti i obaveznosti, kao i diferenciranjem zahteva u vezi rada na uvedenim ili sugerisanim sadržajima, izlazi u susret i potrebama darovite dece u procesu učenja u interakciji sa udžbenikom.

I u radovima drugih autora o teorijsko-metodološkim osnovama izrade udžbenika mogu se naći oslonci za koncipiranje i izradu udžbenika koji bi izlazili u susret učenicima različitih osobenosti i potencijala. Tako, među definisanim principima organizacije udžbeničkog teksta i odgivarajućih konstrukcijskih rešenja koji su iscrpno izloženi u studiji J. Pešić „Novi pristupi strukturi udžbenika“ (Pešić, 1998) mogu se izdvojiti principi kojima se može doprineti i stvaranju uslova za uvažavanje različitosti među učenicima s obzirom na njihove sposobnosti i tempo razvoja. To su principi: dostupnost relevantnih znanja i iskustava, problematizacija gradiva i stvaranje kognitivnog konflikta, kao i ostvarivanje metakognitivne funkcije. Dakle, principi koji ukazuju na važnost misaonog angažovanja učenika u procesu korišćenja udžbenika, i to složenijih formi mišljenja.

Kada se postavljaju zahtevi vezano za stvaranje kvalitetnog udžbenika kao jednog od potencijalnih činilaca u podršci razvoja darovitosti, nužno je uvoditi *uzrast* kao varijablu. Teoretičari i istraživači razvoja darovitosti (Horowitz, O' Brien 1989; Snow, 1989; Maksić, 1998; Krnjaić, 2002; Gojkov, Sturza–Milić, Gojkov–Rajić, Stojanović, 2002; Grgin 2004) ukazuju na osobenosti razvoja darovitosti od ranih uzrasta, preko školskog detinjstva i adolescencije do odraslog doba, koje je nužno uzimati u obzir kao osnovu u planiranju stvaranja sredine podsticajne za razvoj, u sklopu koje udžbenik ima svoje mesto. Polazeći od raspoloživih saznanja o razvoju darovitosti u pristupu konstruisanju udžbenika koji ima potencijal za podržavanje njenog razvoja, za mlađi uzrast se može preporučiti princip *raznovrsnosti* kako u *izboru sadržaja* koji se uvode u udžbenik, tako i u uvođenja *podsticaja* za intelektualno angažovanje dece u radu na sadržajima koji su uvedeni u udžbenik. Na starijim uzrastima, kada se i u samim školskim predmetima više ulazi u strukture naučnih znanja i specifičnosti mišljenja date nauke, može se preporučiti princip *stupnjevitog produbljivanja* u pristupu i bavljenju određenim temama i problemima. U svim razredima pisci udžbenika mogu da podrže više nivoe znanja u okviru dodatnih sadržaja namenjenih znatizeljnim i talentovanim, a sa porastom uzrasta da ih sve više uključuju i u obavezne sadržaje (Trebješanin, 2001: 78).

Potrebno je podsetiti na važnost dobro osmišljenog uvođenja udžbenika u nastavni proces kontinuirano od početnih godina formalnog školovanja, do završnih, u

čemu je, kada se radi o obrazovanju darovite dece, od posebnog značaja odnos udžbenika i ostalih izvora znanja i saznavanja. Dakle, rukovoditi se principom obogaćivanja informisanosti učenika, sa porastom uzrasta učenika, sve zastupljenijim *upućivanjem na nove sadržaje* dostupne korišćenjem *dodatnih izvora informacija* (stručnih knjiga, leksikona, enciklopedija, baza podataka sa Interneta. Takođe, potrebno je, kontinuirano od mlađih ka starijim uzrastima, uvoditi odgovarajuće elemente formalne i sadržinske strukture udžbenika kako bi se išlo u susret osposobljavanju učenika za *samoregulaciju u procesu učenja*, gde učenik postavlja ciljeve koje želi da ostvari, osmišljava strategije njihovog ostvarivanja, prati i evaluira aktivnosti u kojima je angažovan. Na taj način stvaraju se uslovi da daroviti učenici, ne samo učestvuju u stvaranju sopstvenih znanja, već dobrim delom i upravljaju sopstvenim potencijalima i njihovim razvojem.

Kao još jedan od mogućih pravaca uvođenja odgovarajućih promena tokom uzrasta, od najranijih ka završnim školskim uzrastima, jeste i uvođenje tehnološki razvijenih formi udžbenika. Od jednostavnih formi primerenih ranim uzrastima može se doći do složenih formi kao što su elektronski udžbenici. Ova vrsta udžbenika „objedinjuje mogućnosti koje ima tradicionalni tekstualni ilustrovani udžbenik sa naglašenim individualizovanim pristupom i mogućnošću neprekidne animacije i komunikacije, kako vizuelne (filmske, animirane, slikovne, pisane) tako i auditivne (govorne, jednosmerne i dvosmerne)“ (Kocić, Trebješanin, 2001:18). Kao što je poznato, elektronski udžbenik koristi kompjuterski softver za prezentaciju sadržaja, što je preduslov brojnih mogućnosti za modelovanje sadržaja i učenikov rad na njemu. Elektronski udžbenik omogućava raznovrsnost kretanja kroz sadržaj udžbenika, pri čemu se može izaći u susret potrebama darovitih učenika s obzirom na obim informacija i načine bavljenja njima. Ovaj udžbenik, takođe, omogućava raznovrsne načine pokretanja, usmeravanja i vođenja aktivnosti učenika, ali i vrednovanja učenikovih postignuća, sve projektovano tako da uvažava princip individualizacije procesa učenja. Tako programirane sekvence učenja prava su sredina za učenje i darovitih učenika.

Društvena i stručna podrška stvaranju i primeni kvalitetnih udžbenika u funkciji podržavanja razvoja intelektualne darovitosti

Napred pomenuta konceptijska i konstrukcijska rešenja kojima se ide u susret potrebama darovite dece u toku njihove interakcije sa udžbenikom, važan su element pristupa u podržavanju razvoja darovitosti, ali ne i dovoljan. Potrebno je osmisliti širi *sistem podrške* razvoju darovitosti u komunikaciji dece sa značajnim *kulturno-potpornim sistemom* (Plut, 2003) kakav je udžbenik. Naime, ako se ostane na takvoj orijentaciji da se za jedan predmet, za određeni školski uzrast (razred), proizvodi i za upotrebu dozvoljava samo jedan udžbenik, i pored dobrog kvaliteta određenog udžbenika, nećemo moći da izađemo u susret potrebama populacije učenika jedne generacije koja je po mnogim karakteristikama nehomogena. Na ove opasnosti, ali i na realitet postojanja uslova koji oduzimaju udžbeniku atribut značajanog kulturno-potpornog sistema i sredstva u obrazovanju i razvoju sve, pa i darovite dece, kroz proces formalnog obrazovanja, ukazano je u našoj stručnoj literaturi (Ivić i drugi, 2001). Analize obrazovanja u našoj sredini pokazuju da udžbenik kod nas ima veoma značajno mesto po zastupljenosti i prihvaćenosti od strane kako školske, tako i porodične sredine u kojoj odrastaju naši učenici. On je centralna obrazovna knjiga u našoj sredini. Čak i u najsiriromašnijim sredinama roditelji nastoje da deci obezbede udžbenike, a iznosi se i mišljenje da je u pojedinim porodicama udžbenik jedina knjiga koja je deci na raspolaganju kao izvor

znanja (Ivić, i drugi. 2001). Dakle, udžbenik je još uvek osnovna obrazovna knjiga u formalnom školovanju i obrazovanju dece, a time i one koja su intelektualno darovita, te je potrebno raditi na stvaranju sistemskih rešenja za njegovu kvalitetnu produkciju i smislenu upotrebu. Može se reći da se u smislu postavljanja *sistemskih rešenja* s obzirom na produkciju i uvođenje udžbenika u obrazovanje dešavaju određene promene u našoj sredini, ali one zahtevaju dalju podršku. Naime, od 2004. godine stvorili su se, u našoj sredini, zakonski uslovi za raznovrsniju produkciju udžbenika (za isti predmet po razredu više udžbenika, različitih izdavača). Takođe, poslednjih godina intenzivnije se radi na stvaranju standarda kvaliteta udžbenika⁶⁶. Pojavio se i veći broj stručnih knjiga u oblasti stvaranja kvalitetnih udžbenika (Pešić, 1998, Trebješanin, Lazarević, 2001, Plut, 2003), a započeto je i sa osmišljenijim pristupom u evaluaciji kvaliteta udžbenika.⁶⁷ To je dovelo do toga da se pored raznovrsnije produkcije udžbenika pojavi i „generacija“ udžbenika boljeg kvaliteta, a nastavnici su dobili mogućnost i priliku da *biraju udžbenik* koji će uvesti u nastavu prema potrebama svojih učenika, a samim tim i potrebama darovitih, na koje smo u ovom tekstu usmereni. Međutim, za uspešnu realizaciju izbora kvalitetnih i prema potrebama određene grupe učenika odgovarajućih udžbenika, nastavnicima su potrebni odgovarajući oslonci. Kao jedan od oslonaca u izboru odgovarajućeg udžbenika, pored znanja o prirodi, razvoju i manifestacijama intelektualne darovitosti, nastavnicima se može preporučiti *lista opštih kriterijuma za procenu kvaliteta udžbenika* (Ristić, Šefer, 2001).

U listi opštih kriterijuma za procenu kvaliteta osnovnoškolskih udžbenika u svakoj od tri navedne grupe kriterijuma (I – Izbor sadržaja: obim, istinitost, vrste znanja; II – Način izlaganja sadržaja: podrška smislenom učenju i prilagođenost uzrastu; III – Likovno-grafička i tehnička oprema udžbenika i dizajn) nalaze se i oni koji se mogu koristiti kako bi se napravio izbor onog udžbenika koji je koncipiran i tako izrađen da su u elemente njegove formalne i sadržinske strukture ugrađeni odgovarajući oslonci za podršku razvoja intelektualne darovitosti. Tako se u prvu grupu kriterijuma, koji se odnose na izbor sadržaja, uvodi zahtev da se procenjuje da li su prilikom izbora sadržaja uzete u obzir individualne razlike među učenicima, kakav je kvalitet činjenica, zastupljenost različitih vrsta znanja kao što su naučna objekt znanja u koja se mogu svrstati deklarativna, proceduralna i funkcionalna znanja, kao i meta znanja, tj. znanja o znanju. Kada se govori o vrstama znanja u udžbeniku, veoma je važno reći da dobar udžbenik sadrži takve sadržaje i odgovarajuće didaktičke oslonce za razvoj viših nivoa znanja. Među znanjima višeg nivoa, kao što su nivo primene, analize, sinteze i evaluacije, potrebno je uvoditi oslonce za razvoj meta znanja. Daroviti učenik pokazuje izraženu potrebu za dolaženje do novih znanja, informacija, te mu je osnaživanje u polju meta znanja dragoceno u toj aktivnosti. Znanja o znanju i znanja o efikasnim načinima sticanja znanja (Woolfok, 1995) podižu efikasnost darovitog učenika opremajući ga kvalitetnim znanjima o oblasti i odgovarajućim alatima intelektualnog rada koji su značajan oslonac u procesu sticanja i stvaranja znanja. Potrebna su mu znanja o efikasnom planiranju procesa i aktivnosti učenja, o veštinama i tehnikama obrade sadržaja koji se uči, o veštinama usmeravanja i preusmeravanja saznavne aktivnosti u toku učenja, o načinima kontrole

⁶⁶ Projekat „Kvalitet školskih udžbenika i mehanizmi njegovog obezbeđivanja“ naručen od Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije, a izvodi se od strane ekspertske grupe Instituta za psihologiju i Obrazovnog foruma.

⁶⁷ U saradnji Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije realizovan je 2004. godine Ogljed u izdavanju udžbenika koji je imao za cilj zasnivanje stručne evaluacije kvaliteta udžbenika tokom njegove izrade i podržavanje šire kvalitetne produkcije udžbenika u našoj sredini.

rezultata učenja, kao i veštinama dolaženja do izvora informacija i služenja njima (Trebješanin, 2001: 75 – 76)

Takođe, u grupi kriterijuma koji se odnose na *način izlaganja sadržaja*, jedan od kriterijuma se odnosi na to da li je sadržaj izložen u formi koja podržava *logičko, kreativno i kritičko mišljenje*, što se može smatrati nužnim uslovom kako bi udžbenik mogao da izađe u susret i potrebama darovite dece (o uvođenju elemenata koji podržavaju razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja dece kroz interakciju sa udžbenikom videti u: Lazarević, Šefer, 2001, Lazarević, 2001a). Takođe, veoma važna podrška darovitom učeniku, koji obično poseduje obilje raznovrsnih informacija, jeste udžbenik koji mu pomaže da te informacije smisljeno asimiluje, organizuje u sistem pojmovnih znanja i da njima operiše i razvija pojmovno mišljenje (o podrškama za razvoj pojmovnog znanja i pojmovnog mišljenja kroz interakciju sa udžbenikom videti u: Lazarević, 2001b).

Bilo da se radi o izboru sadržaja koji se ugrađuje u udžbenik, bilo da je u pitanju nalaženje rešenja za način izlaganja sadržaja i didaktičkih elemenata strukture udžbenika koji aktiviraju učenika, bitno je imati u vidu da udžbenik koji može da podrži razvoj intelektualno darovite dece, je onaj koji podržava učenje u zoni narednog razvoja (Vigotski, 1996). Može se reći da intelektualno daroviti učenici u određenom smislu funkcionišu u zoni narednog razvoja učenika svog uzrasta. Oni stoga zahtevaju složenije sadržaje i po vrsti i obimu informacija i po oblicima misaonog angažovanja u radu sa informacijama.

Završna reč i pogled unapred

Ako znamo da se darovitost ispoljava u različitim socio–ekonomskim sredinama, kako u sredinama koje su ekstremno kulturno i ekonomski siromašne, tako i u veoma stimulativnim sredinama, u kojima je obrazovanje dece podržano raznim savremenim komunikaciono- informacionim sredstvima, a da je udžbenik pri tome još uvek centralna obrazovna knjiga za ukupnu populaciju školske dece, važno je da se podržava stvaranje *kvalitetnih udžbenika* koji uvažavaju i potrebe darovite dece, da se obezbedi njihova *dostupnost svakom detetu*, da se stvori *raznovrsna produkcija kvalitetnih udžbenika* i *omogućiti nastavniku da bira* među dobrim ponuđenim udžbenicima onaj, ili one udžbenike koji izlaze u susret osobenostima i potrebama njegovih učenika i da ih na smislen način povezuje sa ostalim kvalitetnim izvorima informacija i strukturama znanja. Dakle, kao ključno mogu se navesti zahtevi za dostizanje kvaliteta u stvaranju udžbenika prema postavljenim standardima, za raznovrsnošću u produkciji, za dostupnošću udžbenika populaciji učenika i nastavnika, za ostvarivanjem slobode nastavnika u stručnom izboru udžbenika i njegovom smislenom povezivanju sa ostalim izvorima znanja. Kao što je napred rečeno, nužno je da se konceptijska i konstrukcijska rešenja u izradi udžbenika, koja idu u susret potrebama razvoja darovite dece, baziraju na teorijskim saznanjima o prirodi i razvoju darovitosti. To se može obezbediti timskim pristupom u stvaranju udžbenika, formiranjem ekspertskeg tima, u kome bi stručnjak za oblast darovitosti imao svoje mesto.

U ovom tekstu razmatrali smo udžbenik kao moguću oslonac za podržavanje razvoja intelektuane darovitosti dece, oslanjajući se na dostupna saznanja o teorijsko-metodološkim osnovama udžbenika, a imajući u vidu i saznanja o razvoju darovitosti. Nužno je nastaviti sa ovakvim razmatranjima s obzirom na složenost samog fenomena darovitosti, ali i s obzirom na složenost problematike stvaranja udžbenika, pogotovo ako se pri tome uzimaju u obzir i određene koncepcije obrazovanja i nastave kao kontekst stvaranja i upotrebe udžbenika. Saznanja o različitostima u stvaranju i upotrebi udžbenika

u različitim koncepcijama obrazovanja i nastave prisutna su u stručnoj literaturi o teorijsko–metodološkim osnovama udžbenika (Havelka, 2001). Takođe, mislimo da je nužno početi i sa empirijskim istraživanjima o interakciji intelektualno nadarenih učenika sa udžbenikom i efektima te interakcije, koja za sada nedostaju. Takva istraživanja predstavljala bi doprinos razvoju kako novih, kvalitetnih, udžbenika kao značajne potpore u sklopu stimulativne obrazovne sredine za učenje, tako i doprinos razvoju znanja o samom fenomenu intelektualne darovitosti, njenom razvoju i ispoljavanju.

Literatura:

- Gojkov, G., N. Sturza–Milić, A. Gojkov–Rajić, A. Stojanović (2002): *Rana identifikacija darovitosti*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Grgin, T. (2004): *Edukacijska psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Havelka, N. (2001): Udžbenik i različite koncepcije obrazovanja, u: *Trebješanin, B., D. Lazarević, (priređivači): Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (31 – 58). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Horowitz, F. D., O' Brien (1989): Nadarena i talentirana djeca – Razina znanja i smjernice istraživanja, u: *Kovačević, M., N.N. Šoljan (urednici): Psihologijska znanost i edukacija*, (159 – 172). Zagreb: Školske novine.
- Ivić, I. i drugi. (2001): *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, Beograd: UNICEF.
- Kocić, Lj., B. Trebješanin (2001): Osnovnoškolski udžbenik kao predmet razmatranja, u: *Trebješanin, B. , D. Lazarević, (priređivači): Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (15- 18). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Krnjaić, Z. (2002): *Intelektualna nadarenost mladih*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Lazarević, D., J. Šefer (2001): Razvoj kreativnog mišljenja i udžbenik, u: *Trebješanin, B. D. Lazarević (priređivači): Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (111- 116). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lazarević, D. (2001a): Razvoj kritičkog mišljenja i udžbenik, u: *Trebješanin, B., D., Lazarević, (priređivači): Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (99 - 110). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lazarević, D. (2001b): Formiranje sistema pojmova, razvoj pojmovnog mišljenja i udžbenik, u: *Trebješanin B., D. Lazarević (priređivači): Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (89 - 98). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lazarević, D. (2003): Udžbenik i uvažavanje različitosti: oslonci u kritičkom i kreativnom mišljenju, u: *Šefer, J., S.Maksić, S. Joksimović (priređivači): Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (126 – 133). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1998): *Darovito dete u školi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pešić, J. (1998): *Novi pristupi strukturi udžbenika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Plut, D. (2003): *Udžbenik kao kulturno – potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za psihologiju.
- Ristić, Ž., Šefer, J. (2001): Kontrola procesa stvaranja udžbenika, u: *Trebješanin, B. , D.Lazarević, (priređivači): Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (199 - 203). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Snow, R. (1989): Individualne razlike i izrada programa obrazovanja, u: *Kovačević, M., N. N. Šoljan. (urednici): Psihologijska znanost i edukacija*, (15 - 41). Zagreb: Školske novine
- Sternberg, R. J. (1994): PRSVL: an integrative framework for understanding mind in context (218 – 232), in Sternberg, R. J. , R. K. Wagner, *Mind in context*, Cambridge University Press.
- Trebješanin, B. (2001): Rezimirajući pregled, u: *Trebješanin, B. , D. Lazarević, (priređivači): Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (187 – 196). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Vigotski, L.S. (1996): *Problemi opšte psihologije*, Sabrana dela, tom 2, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Dusanka Lazarevic, PhD

Sport Education Faculty – Belgrade
Philosophical Faculty – Novi Sad

**A Textbook in the Function of Supporting
Of Intellectual Giftedness of Pupils**

Abstract: The paper points to the need and possibility to conceive a contemporary text book as a part of stimulating educational setting, as well as to apply it as a factor supporting the development and manifestation of intellectual giftedness. It has been emphasized that, when conceiving a textbook, while finding certain construction solutions, as well as when designing the connection between a textbook and other sources of knowledge, it is very important to respect the recognition of characteristics of giftedness development at different age. Furthermore, it has been pointed to the need to further consider the possibilities of conceiving a textbook in the function of supporting intellectually gifted children, as well as to the necessity to start with empirical research on interaction between gifted pupils and a textbook and on the effects this interaction has on supporting the development of giftedness, since these issues are lacking nowadays.

Key words: textbook, intellectual giftedness, support to giftedness development, formal education.

Dr Dusanka Lazarevic

Faculté du sport et d'éducation physique Belgrade
Faculté de philosophie Novi Sad

**LE MANUEL EN FONCTION DU SOUTIEN DU DON
INTELLECTUEL DES ELEVES**

Résumé: Dans le travail on indique au besoin et possibilités que le manuel actuel, comme partie du milieu éducatif stimuleur, donne le concept et soit appliqué comme facteur du soutien du développement du don intellectuel et de son expression. On examine les solutions de concept et de construction dans l'élaboration du manuel en fonction du soutien du don intellectuel. On indique que lors de la conception des manuels, du choix des solutions déterminées de construction, de même que lors de la liaison des manuels avec les autres sources de connaissances, est important le fait de connaître les caractéristiques du développement des doués à différents âges. De même, mentionne particulièrement le besoin des examens par la suite des possibilités de l'élaboration des manuels en fonction du soutien du don intellectuel des enfants, de même que du besoin de commencer avec les recherches empiriques des élèves intellectuellement, interactives, avec le manuel et les effets de cette interaction au soutien du développement du don, qui manquent actuellement.

Mots clefs: manuel, don intellectuel, soutien du développement du don, scolarité formelle.

Д-р Душанка Лазаревић

Факултет спорта и физическог васпитања
Београдски универзитет

**Учебник в функции поддержки интеллектуальной
одаренности учащихся**

В работе указывается на необходимость того, чтобы современный учебник как часть стимулирующей образовательной среды был составлен и использовался в качестве фактора поддержки развития умственной одаренности и ее проявлений. Рассматриваются концептуальные и конструктивные решения создания учебника, выполняющего функцию поддержки развития интеллектуальной одаренности. Указывается, что при создании концепции учебника, поиске определенных конструктивных решений, а также при осмыслении связей учебника с другими источниками знания, важно принимать во внимание знания о возрастных особенностях развития одаренных. Подчеркивается необходимость дальнейших исследований в этой области. Автор указывает на потребность начать эмпирические исследования проблем использования учебника интеллектуально одаренными учащимися в процессе обучения и влияния приемов работы с учебником на развитие интеллектуальных способностей.

Ключевые слова и выражения: учебник, интеллектуальная одаренность, поддержка развития одаренности, формальное обучение.

Dr. Dušanka Lazarević

Fakultät für Sport und körperliche Kultur – Beograd

Philosophische Fakultät – Novi Sad

Lehrbuch in der Funktion des Unterstützens der intellektuellen Begabung der Schüler

Zusammenfassung: In der Abhandlung wird auf das Bedürfnis und die Möglichkeiten das moderne Lehrbuch, als einen Teil der stimulativen Bildungsumgebung, als ein Unterstützungsfaktor der Entwicklung der intellektuellen Begabung und ihrer Äußerung zu konzipieren und anzuwenden. Es werden Konzeptions- und Konstruktionslösungen beim Kreieren des Lehrbuchs in der Funktion des Unterstützens der Entwicklung von der intellektuellen Begabung diskutiert. Es wird betont, daß beim Konzipieren des Lehrbuchs, dem Finden von bestimmten Konstruktionslösungen, wie auch beim Kreieren der Verbindung des Lehrbuchs mit anderen Wissensquellen, die Berücksichtigung der Erkenntnisse von den Charakteristiken der Entwicklung der Begabung in unterschiedlichem Alter eine wichtige Rolle spielt. Man zeigt auch auf den Bedürfnis nach weiteren Betrachtungen der Möglichkeiten für das Kreieren eines Lehrbuchs in der Funktion der Unterstützung von intellektueller Begabung der Kinder, sowie der Notwendigkeit empirische Forschungen der Interaktion von intellektuell begabten Schülern mit dem Lehrbuch und den Effekten dieser Interaktion auf die Unterstützung der Entwicklung von Begabung, die bis jetzt fehlen, zu beginnen.

Schlüsselwörter: Lehrbuch, intellektuelle Begabung, Unterstützung der Entwicklung von Begabung, Formalschule.

Dr Dušanka Lazarević

Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja - Beograd

Filozofski fakultet - Novi Sad

UDK: 371.95

ISSN 1820-1911, 10 (2004), p. 125-133

UDŽBENIK U FUNKCIJI PODRŽAVANJA INTELEKTUALNE DAROVITOSTI UČENIKA

Rezime. U radu se ukazuje na potrebu i mogućnosti da se savremeni udžbenik, kao deo stimulative obrazovne sredine, koncipira i primeni kao činilac podržavanja razvoja intelektualne nadarenosti i njenog ispoljavanja. Razmatraju se konceptijska i konstrukcijska rešenja u stvaranju udžbenika u funkciji podržavanja razvoja intelektualne darovitosti. Ukazuje se da je pri koncipiranju udžbenika, nalaženju određenih konstrukcijskih rešenja, kao i osmišljavanju povezivanja udžbenika sa ostalim izvorima znanja, bitno uvažavanje saznanja o karakteristikama razvoja darovitosti kroz različite uzraste. Takođe, ističe se potreba daljih razmatranja o mogućnostima stvaranja udžbenika u funkciji podržavanja intelektualne darovitosti dece, kao i nužnost da se započne sa empirijskim istraživanjima interakcije intelektualno nadarenih učenika sa udžbenikom i efektima te interakcije na podržavanje razvoja darovitosti, koja za sada nedostaju.

Ključne reči: udžbenik, intelektualna darovitost, podržavanje razvoja darovitosti, formalno školovanje

U nastojanju da se odgovori na pitanje kakvo je mesto i uloga savremenog udžbenika u stvaranju stimulative obrazovne sredine za razvoj intelektualne nadarenosti učenika, kao i njenog formiranja i ispoljavanja u poljima određenih naučnih disciplina, nužno je poći od teorijsko – metodoloških osnova savremenog udžbenika, s jedne strane i

teorijskih saznanja o prirodi i razvoju darovitosti, s druge.⁶⁸ Najopštije rečeno, pod darovitošću (nadarenošću) se podrazumevaju različite izuzetne intelektualne sposobnosti. „Nadarenost je složena, višedimenzionalna pojava koja nastaje u međudejstvu sposobnosti i osobina pojedinca i podsticanja okoline“ (Krnjajić, 2002:14). Dominira mišljenje da je u proučavanju i upoznavanju darovitosti, bilo da se stavlja akcenat na osobene sklopove inteligencije, motivacije i ličnosti individue ili, pak, na različite aspekte stimulativne sredine, potrebno primeniti interaktivni model (Krnjajić, 2002). Takav pristup podržavamo u ovom tekstu razmatrajući uslove i mogućnosti podržavanja razvoja intelektualne darovitosti uz podršku udžbenikom.

Stvaranje udžbenika u funkciji podržavanja razvoja intelektualne darovitosti

Osnovno pitanje koje postavljamo jeste, šta se može očekivati od udžbenika kada se razmatra problem podržavanja razvoja intelektualne darovitosti kroz interakciju deteta i udžbenika u procesu učenja, koje su mogućnosti i načini ostvarivanja formativne uloge udžbenika u tom razvoju. U odgovoru na ovo pitanje svrsishodno je usmeravanje pažnje na mogućnost korišćenja određenih konceptijskih i konstrukcijskih rešenja u stvaranju samog udžbenika (udžbeničkog kompleta) koja mogu da budu u funkciji podržavanja razvoja intelektualne darovitosti učenika. U literaturi se nailazi na shvatanje da je u konstruisanju udžbenika potrebno poći od nekoliko principa (Trebješanin, 2001)⁶⁹. To su: 1. *princip atraktivnosti* (perceptivna atraktivnost, tj. vizuelna privlačnost i izazovnost), intelektualna privlačnost i izazovnost, emocionalna privlačnost); 2. *princip predusretljivosti* (podučavalačka predusretljivost, operativna – manipulativna predusretljivost, tehnička predusretljivost); 3. *princip korektnosti* (sadržinska korektnost, jezička korektnost, tehnička korektnost); 4. *princip razvojnosti* (razvoj znanja, kognitivni i metakognitivni razvoj, razvoj motivacije, razvoj ličnosti); 5. *princip osetljivosti* (uzrasne razlike, generacijske razlike, socio-kulturne, individualne razlike, polne razlike). U okviru poslednjeg principa posebno naglašavamo osetljivost udžbenika na *individualne razlike* tako da on odgovara deci različitih sposobnosti, predznanja i afiniteta.

U promišljanju kako da se postavljeni principi primene u izradi konkretnog udžbenika koji izlazi u susret i potrebama darovite dece, oslonci se mogu naći u nalazima istraživanja darovitosti prema kojima su najvažnije karakteristike po kojima se daroviti učenici razlikuju od ostalih učenika nivo i brzina intelektualnog razvoja i količina znanja koju imaju (Maksić, 1998: 45). Takođe, istraživanjima se došlo do podataka o potrebama, načinima ponašanja u situaciji saznavanja, o interesovanjima darovite dece. Tako, može se reći, intelektualno darovita deca imaju potrebu za novim i izazovnim informacijama, potrebu da slede svoja specifična interesovanja, da rade ubrzanim tempom koji im odgovara, da budu angažovana u rešavanju problema, da koriste induktivno mišljenje, da svoje znanje primenjuju na realne probleme, da postavljaju realne ciljeve za sebe i druge, ali, isto tako da im je potrebna i podrška različite vrste da bi razvili svoje potencijale. Na

⁶⁸ U ovom tekstu usmerićemo se na razmatranje, pre svega, potencijala udžbenika kao činioca u podržavanju razvoja intelektualne darovitosti dece, a o samoj darovitosti, kao fenomenu, ne možemo opširnije ovom prilikom govoriti. Upućujemo čitaoca na monografije o darovitosti: 1. Krnjajić, Z. (2002): *Intelektualna nadarenost mladih*, Beograd, Institut za psihologiju; 2. Maksić, S. (1998): *Darovito dete u školi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

⁶⁹ U navedenom izvoru se govori o savremenom osnovnoškolskom udžbeniku, ali smatramo da se iznesena shvatanja mogu smatrati adekvatnim kada se govori i o udžbeniku uopšte.

primer, da razvijaju veštinu postavljanja pitanja, da razvijaju upornost u onome što rade, da dalje razvijaju svoja interesovanja, da razvijaju samostalnost u radu i sl. (Maksić, 1998: 46 - 48). Intelektualno i akademski daroviti učenici na starijim uzrastima obično ovladaju značajnim poljima znanja u oblastima koje ih posebno interesuju, ali, kako neki autori ističu (Sternberg, 1994), pojedincima koji postanu eksperti u pojedinim poljima znanja (nauke) potrebno je dati podršku da sačuvaju fleksibilnost u domenu svoje ekspertnosti. I ovaj, kao i slični problemi na koje mogu da naiđu darovita deca u bavljenju temama koje ih posebno interesuju, nužno je i mogu se prevazilaziti u interakciji sa kvalitetnim udžbenikom.

Svaki od gore navedenih principa može se, u funkciji podržavanja razvoja intelektualne darovitosti učenika, ugraditi u konstrukcijska rešenja u izradi udžbenika. Ovde posebno ukazujemo na važnost *intelektualne privlačnosti i izazovnosti*, u okviru *principa atraktivnosti* (kako u izboru sadržaja - sadržaji koji imaju potencijal za podsticanje sazajnog razvoja dece i koji idu u susret potrebama i interesovanjima darovite dece, tako i razvojem didaktičkih elemenata udžbenika - različite strukturne komponente udžbenika kojima se podržava intelektualno aktiviranje učenika i podsticanje istraživačkog i stvaralačkog ponašanja; npr. pitanja i zadaci produktivnog tipa, sadržaji, rečnici, uputstva i sl., ako su kvalitetno konstruisani biće izazov za misaono angažovanje darovitih učenika, kako u radu na samom tekstu udžbenika, tako kao i podsticaj za dalje traganje za informacijama i rešavanje problema u situacijama neposredne i nešto udaljenije primene). Takođe, posebno ukazujemo na *razvoj znanja, kognitivni i metakognitivni razvoj i razvoj motivacije* što čini strukturu *principa razvojnosti*, kao i na osetljivost udžbenika na *individualne razlike* tako da on odgovara deci različitih sposobnosti, znanja i afiniteta, a u vezi sa *uzrasnim razlikama*, što su strukturni elementi *principa osetljivosti*.

Svaki od ovih principa, sledeći određeno *pravilo konstruisanja*, može se ispoštovati u vidu odgovarajućih *konstrukcijskih rešenja* u izradi udžbenika. Tako, na primer, kao put za uvažavanje individualnih razlika mogu se uvesti određena konstrukcijska rešenja sledeći pravilo konstruisanja koje ukazuje da je nužno obezbediti *moćnost izbora* (Trebješanin, 2001: 196)⁷⁰. Kao konstrukcijska rešenja navode se *diferenciranje sadržaja* koji se izlaže na više nivoa složenosti i obaveznosti, *diferenciranje zahteva* po složenosti i obaveznosti, kao i *paralelno izlaganje u različitim oblicima* (verbalnim i neverbalnim). Kao jedan od pristupa u diferenciranju sadržaja, u literaturi (Kocić, 2001) iznosi se mogućnost da udžbenik ponudi više varijanti teksta (različite težine i složenosti) za učenike različitog nivoa znanja i različitih sposobnosti. Govori se o tri nivoa složenosti tekstova: *minimalni* tekst koji sadrži neophodne informacije za razumevanje teme, znanja neophodna svakom učeniku, zatim *nešto prošireni* tekst, koji nudi nešto više informacija i potpunija obrazloženja sadržaja i *„maksimalni tekst* koji podrazumeva celovito izlaganje materijala, sa svim potrebnim informacijama, objašnjenjima, osvrtima na uzorke i posledice, razvoj pojave i njene veze sa drugim pojavama, uključujući i potrebne istorijske činjenice (Kocić, 2001: 146 – 147). Delovi udžbeničkog teksta koncipirani kao „maksimalni tekst“ izazov su intelektualno darovitoj deci i po obimu i vrsti informacija i po logičkoj strukturi koja je u njega ugrađena. U koncepciji udžbenika u kojoj se pravi podela na osnovni i dopunski tekst (Kocić, 2001), ovaj poslednji, najčeće je tako koncipiran da može biti dobar izvor

⁷⁰ U navedenom izvoru dat je sistematičan pregled svih principa, odgovarajućih pravila konstruisanja i primera konstrukcijskih rešenja, koja smatramo veoma korisnim polazištem za stvaranje udžbenika od koga se očekuje da izade u susret i potrebama intelektualno darovite dece.

podsticaja za angažovanje darovitih učenika. Dopunski tekst najčešće predstavlja proširenje programskih sadržaja koji su propisani. Njegova osnovna funkcija je da razvija i produbljuje interesovanja učenika. Ovaj tekst je pogodan i za diferencijaciju i individualizaciju u nastavnom radu, a njegova uloga se najbolje ispoljava u podsticanju stvaralačkih potencijala učenika, a naročito onih koji pokazuju bolje rezultate. Dopunski tekst najčešće čine razna dokumenta, odlomci iz raznih dela (umetničkih, naučnih, književnih). Takođe, to mogu biti tekstovi naučno–popularne literature ili, pak, memoarski tekstovi. I prisustvo ilustracija u tekstu udžbenika čini tekst zanimljivijim i dinamičnijim, posebno ako se koriste različite ilustracije (crteži, šematski prikazi raznih odnosa među pojavama, tabele kao pogodne forme uopštavanja i sistematizacije, kao i grafici i dijagramni za raznovrsna numerička predstavljanja, prikazivanja količina i odnosa (Kocić, 2001). Udžbenik u čiju su sadržinsku strukturu ugrađene adekvatno izabrane i prezentirane ilustracije predstavlja izazov za darovito dete, a time se doprinosi i raznovrsnosti sadržaja i zahteva. Bez obzira da li prihvatamo pomenutu podelu na osnovni i dopunski tekst, ili smo zagovornici pristupa da različiti sadržaji s obzirom na pomenute kriterijume prožimaju udžbenički tekst kao jedinstvenu celinu, suština je u tome da se diferenciranjem sadržaja udžbenika po složenosti i obaveznosti, kao i diferenciranjem zahteva u vezi rada na uvedenim ili sugerisanim sadržajima, izlazi u susret i potrebama darovite dece u procesu učenja u interakciji sa udžbenikom.

I u radovima drugih autora o teorijsko-metodološkim osnovama izrade udžbenika mogu se naći oslonci za koncipiranje i izradu udžbenika koji bi izlazili u susret učenicima različitih osobenosti i potencijala. Tako, među definisanim principima organizacije udžbeničkog teksta i odgivarajućih konstrukcijskih rešenja koji su iscrpno izloženi u studiji J. Pešić „Novi pristupi strukturi udžbenika“ (Pešić, 1998) mogu se izdvojiti principi kojima se može doprineti i stvaranju uslova za uvažavanje različitosti među učenicima s obzirom na njihove sposobnosti i tempo razvoja. To su principi: dostupnost relevantnih znanja i iskustava, problematizacija gradiva i stvaranje kognitivnog konflikta, kao i ostvarivanje metakognitivne funkcije. Dakle, principi koji ukazuju na važnost misaonog angažovanja učenika u procesu korišćenja udžbenika, i to složenijih formi mišljenja.

Kada se postavljaju zahtevi vezano za stvaranje kvalitetnog udžbenika kao jednog od potencijalnih činilaca u podršci razvoja darovitosti, nužno je uvoditi *uzrast* kao varijablu. Teoretičari i istraživači razvoja darovitosti (Horowitz, O' Brien 1989; Snow, 1989; Maksić, 1998; Krnjaić, 2002; Gojkov, Sturza–Milić, Gojkov–Rajić, Stojanović, 2002; Grgin 2004) ukazuju na osobenosti razvoja darovitosti od ranih uzrasta, preko školskog detinjstva i adolescencije do odraslog doba, koje je nužno uzimati u obzir kao osnovu u planiranju stvaranja sredine podsticajne za razvoj, u sklopu koje udžbenik ima svoje mesto. Polazeći od raspoloživih saznanja o razvoju darovitosti u pristupu konstruisanju udžbenika koji ima potencijal za podržavanje njenog razvoja, za mlađi uzrast se može preporučiti princip *raznovrsnosti* kako u *izboru sadržaja* koji se uvode u udžbenik, tako i u uvođenja *podsticaja* za intelektualno angažovanje dece u radu na sadržajima koji su uvedeni u udžbenik. Na starijim uzrastima, kada se i u samim školskim predmetima više ulazi u strukture naučnih znanja i specifičnosti mišljenja date nauke, može se preporučiti princip *stupnjevitog produbljivanja* u pristupu i bavljenju određenim temama i problemima. U svim razredima pisci udžbenika mogu da podrže više nivoe znanja u okviru dodatnih sadržaja namenjenih znatizeljnim i talentovanim, a sa porastom uzrasta da ih sve više uključuju i u obavezne sadržaje (Trebješanin, 2001: 78).

Potrebno je podsetiti na važnost dobro osmišljenog uvođenja udžbenika u nastavni proces kontinuirano od početnih godina formalnog školovanja, do završnih, u

čemu je, kada se radi o obrazovanju darovite dece, od posebnog značaja odnos udžbenika i ostalih izvora znanja i saznavanja. Dakle, rukovoditi se principom obogaćivanja informisanosti učenika, sa porastom uzrasta učenika, sve zastupljenijim *upućivanjem na nove sadržaje* dostupne korišćenjem *dodatnih izvora informacija* (stručnih knjiga, leksikona, enciklopedija, baza podataka sa Interneta. Takođe, potrebno je, kontinuirano od mlađih ka starijim uzrastima, uvoditi odgovarajuće elemente formalne i sadržinske strukture udžbenika kako bi se išlo u susret osposobljavanju učenika za *samoregulaciju u procesu učenja*, gde učenik postavlja ciljeve koje želi da ostvari, osmišljava strategije njihovog ostvarivanja, prati i evaluira aktivnosti u kojima je angažovan. Na taj način stvaraju se uslovi da daroviti učenici, ne samo učestvuju u stvaranju sopstvenih znanja, već dobrim delom i upravljaju sopstvenim potencijalima i njihovim razvojem.

Kao još jedan od mogućih pravaca uvođenja odgovarajućih promena tokom uzrasta, od najranijih ka završnim školskim uzrastima, jeste i uvođenje tehnološki razvijenih formi udžbenika. Od jednostavnih formi primerenih ranim uzrastima može se doći do složenih formi kao što su elektronski udžbenici. Ova vrsta udžbenika „objedinjuje mogućnosti koje ima tradicionalni tekstualni ilustrovani udžbenik sa naglašenim individualizovanim pristupom i mogućnošću neprekidne animacije i komunikacije, kako vizuelne (filmske, animirane, slikovne, pisane) tako i auditivne (govorne, jednosmerne i dvosmerne)“ (Kocić, Trebješanin, 2001:18). Kao što je poznato, elektronski udžbenik koristi kompjuterski softver za prezentaciju sadržaja, što je preduslov brojnih mogućnosti za modelovanje sadržaja i učenikov rad na njemu. Elektronski udžbenik omogućava raznovrsnost kretanja kroz sadržaj udžbenika, pri čemu se može izaći u susret potrebama darovitih učenika s obzirom na obim informacija i načine bavljenja njima. Ovaj udžbenik, takođe, omogućava raznovrsne načine pokretanja, usmeravanja i vođenja aktivnosti učenika, ali i vrednovanja učenikovih postignuća, sve projektovano tako da uvažava princip individualizacije procesa učenja. Tako programirane sekvence učenja prava su sredina za učenje i darovitih učenika.

Društvena i stručna podrška stvaranju i primeni kvalitetnih udžbenika u funkciji podržavanja razvoja intelektualne darovitosti

Napred pomenuta konceptijska i konstrukcijska rešenja kojima se ide u susret potrebama darovite dece u toku njihove interakcije sa udžbenikom, važan su element pristupa u podržavanju razvoja darovitosti, ali ne i dovoljan. Potrebno je osmisliti širi *sistem podrške* razvoju darovitosti u komunikaciji dece sa značajnim *kulturno-potpornim sistemom* (Plut, 2003) kakav je udžbenik. Naime, ako se ostane na takvoj orijentaciji da se za jedan predmet, za određeni školski uzrast (razred), proizvodi i za upotrebu dozvoljava samo jedan udžbenik, i pored dobrog kvaliteta određenog udžbenika, nećemo moći da izađemo u susret potrebama populacije učenika jedne generacije koja je po mnogim karakteristikama nehomogena. Na ove opasnosti, ali i na realitet postojanja uslova koji oduzimaju udžbeniku atribut značajanog kulturno-potpornog sistema i sredstva u obrazovanju i razvoju sve, pa i darovite dece, kroz proces formalnog obrazovanja, ukazano je u našoj stručnoj literaturi (Ivić i drugi, 2001). Analize obrazovanja u našoj sredini pokazuju da udžbenik kod nas ima veoma značajno mesto po zastupljenosti i prihvaćenosti od strane kako školske, tako i porodične sredine u kojoj odrastaju naši učenici. On je centralna obrazovna knjiga u našoj sredini. Čak i u najsiriromašnijim sredinama roditelji nastoje da deci obezbede udžbenike, a iznosi se i mišljenje da je u pojedinim porodicama udžbenik jedina knjiga koja je deci na raspolaganju kao izvor

znanja (Ivić, i drugi. 2001). Dakle, udžbenik je još uvek osnovna obrazovna knjiga u formalnom školovanju i obrazovanju dece, a time i one koja su intelektualno darovita, te je potrebno raditi na stvaranju sistemskih rešenja za njegovu kvalitetnu produkciju i smislenu upotrebu. Može se reći da se u smislu postavljanja *sistemskih rešenja* s obzirom na produkciju i uvođenje udžbenika u obrazovanje dešavaju određene promene u našoj sredini, ali one zahtevaju dalju podršku. Naime, od 2004. godine stvorili su se, u našoj sredini, zakonski uslovi za raznovrsniju produkciju udžbenika (za isti predmet po razredu više udžbenika, različitih izdavača). Takođe, poslednjih godina intenzivnije se radi na stvaranju standarda kvaliteta udžbenika⁷¹. Pojavio se i veći broj stručnih knjiga u oblasti stvaranja kvalitetnih udžbenika (Pešić, 1998, Trebješanin, Lazarević, 2001, Plut, 2003), a započeto je i sa osmišljenijim pristupom u evaluaciji kvaliteta udžbenika.⁷² To je dovelo do toga da se pored raznovrsnije produkcije udžbenika pojavi i „generacija“ udžbenika boljeg kvaliteta, a nastavnici su dobili mogućnost i priliku da *biraju udžbenik* koji će uvesti u nastavu prema potrebama svojih učenika, a samim tim i potrebama darovitih, na koje smo u ovom tekstu usmereni. Međutim, za uspešnu realizaciju izbora kvalitetnih i prema potrebama određene grupe učenika odgovarajućih udžbenika, nastavnicima su potrebni odgovarajući oslonci. Kao jedan od oslonaca u izboru odgovarajućeg udžbenika, pored znanja o prirodi, razvoju i manifestacijama intelektualne darovitosti, nastavnicima se može preporučiti *lista opštih kriterijuma za procenu kvaliteta udžbenika* (Ristić, Šefer, 2001).

U listi opštih kriterijuma za procenu kvaliteta osnovnoškolskih udžbenika u svakoj od tri navedne grupe kriterijuma (I – Izbor sadržaja: obim, istinitost, vrste znanja; II – Način izlaganja sadržaja: podrška smislenom učenju i prilagođenost uzrastu; III – Likovno-grafička i tehnička oprema udžbenika i dizajn) nalaze se i oni koji se mogu koristiti kako bi se napravio izbor onog udžbenika koji je koncipiran i tako izrađen da su u elemente njegove formalne i sadržinske strukture ugrađeni odgovarajući oslonci za podršku razvoja intelektualne darovitosti. Tako se u prvu grupu kriterijuma, koji se odnose na izbor sadržaja, uvodi zahtev da se procenjuje da li su prilikom izbora sadržaja uzete u obzir individualne razlike među učenicima, kakav je kvalitet činjenica, zastupljenost različitih vrsta znanja kao što su naučna objekt znanja u koja se mogu svrstati deklarativna, proceduralna i funkcionalna znanja, kao i meta znanja, tj. znanja o znanju. Kada se govori o vrstama znanja u udžbeniku, veoma je važno reći da dobar udžbenik sadrži takve sadržaje i odgovarajuće didaktičke oslonce za razvoj viših nivoa znanja. Među znanjima višeg nivoa, kao što su nivo primene, analize, sinteze i evaluacije, potrebno je uvoditi oslonce za razvoj meta znanja. Daroviti učenik pokazuje izraženu potrebu za dolaženje do novih znanja, informacija, te mu je osnaživanje u polju meta znanja dragoceno u toj aktivnosti. Znanja o znanju i znanja o efikasnim načinima sticanja znanja (Woolfok, 1995) podižu efikasnost darovitog učenika opremajući ga kvalitetnim znanjima o oblasti i odgovarajućim alatima intelektualnog rada koji su značajan oslonac u procesu sticanja i stvaranja znanja. Potrebna su mu znanja o efikasnom planiranju procesa i aktivnosti učenja, o veštinama i tehnikama obrade sadržaja koji se uči, o veštinama usmeravanja i preusmeravanja saznavne aktivnosti u toku učenja, o načinima kontrole

⁷¹ Projekat „Kvalitet školskih udžbenika i mehanizmi njegovog obezbeđivanja“ naručen od Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije, a izvodi se od strane ekspertske grupe Instituta za psihologiju i Obrazovnog foruma.

⁷² U saradnji Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije realizovan je 2004. godine Ogljed u izdavanju udžbenika koji je imao za cilj zasnivanje stručne evaluacije kvaliteta udžbenika tokom njegove izrade i podržavanje šire kvalitetne produkcije udžbenika u našoj sredini.

rezultata učenja, kao i veštinama dolaženja do izvora informacija i služenja njima (Trebješanin, 2001: 75 – 76)

Takođe, u grupi kriterijuma koji se odnose na *način izlaganja sadržaja*, jedan od kriterijuma se odnosi na to da li je sadržaj izložen u formi koja podržava *logičko, kreativno i kritičko mišljenje*, što se može smatrati nužnim uslovom kako bi udžbenik mogao da izađe u susret i potrebama darovite dece (o uvođenju elemenata koji podržavaju razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja dece kroz interakciju sa udžbenikom videti u: Lazarević, Šefer, 2001, Lazarević, 2001a). Takođe, veoma važna podrška darovitom učeniku, koji obično poseduje obilje raznovrsnih informacija, jeste udžbenik koji mu pomaže da te informacije smisljeno asimiluje, organizuje u sistem pojmovnih znanja i da njima operiše i razvija pojmovno mišljenje (o podrškama za razvoj pojmovnog znanja i pojmovnog mišljenja kroz interakciju sa udžbenikom videti u: Lazarević, 2001b).

Bilo da se radi o izboru sadržaja koji se ugrađuje u udžbenik, bilo da je u pitanju nalaženje rešenja za način izlaganja sadržaja i didaktičkih elemenata strukture udžbenika koji aktiviraju učenika, bitno je imati u vidu da udžbenik koji može da podrži razvoj intelektualno darovite dece, je onaj koji podržava učenje u zoni narednog razvoja (Vigotski, 1996). Može se reći da intelektualno daroviti učenici u određenom smislu funkcionišu u zoni narednog razvoja učenika svog uzrasta. Oni stoga zahtevaju složenije sadržaje i po vrsti i obimu informacija i po oblicima misaonog angažovanja u radu sa informacijama.

Završna reč i pogled unapred

Ako znamo da se darovitost ispoljava u različitim socio–ekonomskim sredinama, kako u sredinama koje su ekstremno kulturno i ekonomski siromašne, tako i u veoma stimulativnim sredinama, u kojima je obrazovanje dece podržano raznim savremenim komunikaciono- informacionim sredstvima, a da je udžbenik pri tome još uvek centralna obrazovna knjiga za ukupnu populaciju školske dece, važno je da se podržava stvaranje *kvalitetnih udžbenika* koji uvažavaju i potrebe darovite dece, da se obezbedi njihova *dostupnost svakom detetu*, da se stvori *raznovrsna produkcija kvalitetnih udžbenika* i *omogućiti nastavniku da bira* među dobrim ponuđenim udžbenicima onaj, ili one udžbenike koji izlaze u susret osobenostima i potrebama njegovih učenika i da ih na smislen način povezuje sa ostalim kvalitetnim izvorima informacija i strukturama znanja. Dakle, kao ključno mogu se navesti zahtevi za dostizanje kvaliteta u stvaranju udžbenika prema postavljenim standardima, za raznovrsnošću u produkciji, za dostupnošću udžbenika populaciji učenika i nastavnika, za ostvarivanjem slobode nastavnika u stručnom izboru udžbenika i njegovom smislenom povezivanju sa ostalim izvorima znanja. Kao što je napred rečeno, nužno je da se konceptijska i konstrukcijska rešenja u izradi udžbenika, koja idu u susret potrebama razvoja darovite dece, baziraju na teorijskim saznanjima o prirodi i razvoju darovitosti. To se može obezbediti timskim pristupom u stvaranju udžbenika, formiranjem ekspertskeg tima, u kome bi stručnjak za oblast darovitosti imao svoje mesto.

U ovom tekstu razmatrali smo udžbenik kao moguću oslonac za podržavanje razvoja intelektuane darovitosti dece, oslanjajući se na dostupna saznanja o teorijsko-metodološkim osnovama udžbenika, a imajući u vidu i saznanja o razvoju darovitosti. Nužno je nastaviti sa ovakvim razmatranjima s obzirom na složenost samog fenomena darovitosti, ali i s obzirom na složenost problematike stvaranja udžbenika, pogotovo ako se pri tome uzimaju u obzir i određene koncepcije obrazovanja i nastave kao kontekst stvaranja i upotrebe udžbenika. Saznanja o različitostima u stvaranju i upotrebi udžbenika

u različitim koncepcijama obrazovanja i nastave prisutna su u stručnoj literaturi o teorijsko–metodološkim osnovama udžbenika (Havelka, 2001). Takođe, mislimo da je nužno početi i sa empirijskim istraživanjima o interakciji intelektualno nadarenih učenika sa udžbenikom i efektima te interakcije, koja za sada nedostaju. Takva istraživanja predstavljala bi doprinos razvoju kako novih, kvalitetnih, udžbenika kao značajne potpore u sklopu stimulativne obrazovne sredine za učenje, tako i doprinos razvoju znanja o samom fenomenu intelektualne darovitosti, njenom razvoju i ispoljavanju.

Literatura:

- Gojkov, G., N. Sturza–Milić, A. Gojkov–Rajić, A. Stojanović (2002): *Rana identifikacija darovitosti*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Grgin, T. (2004): *Edukacijska psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Havelka, N. (2001): Udžbenik i različite koncepcije obrazovanja, u: *Trebješanin, B., D. Lazarević, (priređivači): Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (31 – 58). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Horowitz, F. D., O' Brien (1989): Nadarena i talentirana djeca – Razina znanja i smjernice istraživanja, u: *Kovačević, M., N.N. Šoljan (urednici): Psihologijska znanost i edukacija*, (159 – 172). Zagreb: Školske novine.
- Ivić, I. i drugi. (2001): *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, Beograd: UNICEF.
- Kocić, Lj., B. Trebješanin (2001): Osnovnoškolski udžbenik kao predmet razmatranja, u: *Trebješanin, B., D. Lazarević, (priređivači): Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (15- 18). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Krnjaić, Z. (2002): *Intelektualna nadarenost mladih*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Lazarević, D., J. Šefer (2001): Razvoj kreativnog mišljenja i udžbenik, u: *Trebješanin, B. D. Lazarević (priređivači): Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (111- 116). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lazarević, D. (2001a): Razvoj kritičkog mišljenja i udžbenik, u: *Trebješanin, B., D., Lazarević, (priređivači): Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (99 - 110). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lazarević, D. (2001b): Formiranje sistema pojmova, razvoj pojmovnog mišljenja i udžbenik, u: *Trebješanin B., D. Lazarević (priređivači): Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (89 - 98). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lazarević, D. (2003): Udžbenik i uvažavanje različitosti: oslonci u kritičkom i kreativnom mišljenju, u: *Šefer, J., S.Maksić, S. Joksimović (priređivači): Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (126 – 133). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1998): *Darovito dete u školi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pešić, J. (1998): *Novi pristupi strukturi udžbenika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Plut, D. (2003): *Udžbenik kao kulturno – potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za psihologiju.
- Ristić, Ž., Šefer, J. (2001): Kontrola procesa stvaranja udžbenika, u: *Trebješanin, B., D.Lazarević, (priređivači): Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (199 - 203). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Snow, R. (1989): Individualne razlike i izrada programa obrazovanja, u: *Kovačević, M., N. N. Šoljan. (urednici): Psihologijska znanost i edukacija*, (15 - 41). Zagreb: Školske novine
- Sternberg, R. J. (1994): PRSVL: an integrative framework for understanding mind in context (218 – 232), in Sternberg, R. J., R. K. Wagner, *Mind in context*, Cambridge University Press.
- Trebješanin, B. (2001): Rezimirajući pregled, u: *Trebješanin, B., D. Lazarević, (priređivači): Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (187 – 196). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Vigotski, L.S. (1996): *Problemi opšte psihologije*, Sabrana dela, tom 2, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Dusanka Lazarevic, PhD

Sport Education Faculty – Belgrade
Philosophical Faculty – Novi Sad

**A Textbook in the Function of Supporting
Of Intellectual Giftedness of Pupils**

Abstract: The paper points to the need and possibility to conceive a contemporary text book as a part of stimulating educational setting, as well as to apply it as a factor supporting the development and manifestation of intellectual giftedness. It has been emphasized that, when conceiving a textbook, while finding certain construction solutions, as well as when designing the connection between a textbook and other sources of knowledge, it is very important to respect the recognition of characteristics of giftedness development at different age. Furthermore, it has been pointed to the need to further consider the possibilities of conceiving a textbook in the function of supporting intellectually gifted children, as well as to the necessity to start with empirical research on interaction between gifted pupils and a textbook and on the effects this interaction has on supporting the development of giftedness, since these issues are lacking nowadays.

Key words: textbook, intellectual giftedness, support to giftedness development, formal education.

Dr Dusanka Lazarevic

Faculté du sport et d'éducation physique Belgrade
Faculté de philosophie Novi Sad

**LE MANUEL EN FONCTION DU SOUTIEN DU DON
INTELLECTUEL DES ELEVES**

Résumé: Dans le travail on indique au besoin et possibilités que le manuel actuel, comme partie du milieu éducatif stimulateur, donne le concept et soit appliqué comme facteur du soutien du développement du don intellectuel et de son expression. On examine les solutions de concept et de construction dans l'élaboration du manuel en fonction du soutien du don intellectuel. On indique que lors de la conception des manuels, du choix des solutions déterminées de construction, de même que lors de la liaison des manuels avec les autres sources de connaissances, est important le fait de connaître les caractéristiques du développement des doués à différents âges. De même, mentionne particulièrement le besoin des examens par la suite des possibilités de l'élaboration des manuels en fonction du soutien du don intellectuel des enfants, de même que du besoin de commencer avec les recherches empiriques des élèves intellectuellement, interactives, avec le manuel et les effets de cette interaction au soutien du développement du don, qui manquent actuellement.

Mots clefs: manuel, don intellectuel, soutien du développement du don, scolarité formelle.

Д-р Душанка Лазаревић

Факултет спорта и физическог васпитања
Београдски универзитет

**Учебник в функции поддержки интеллектуальной
одаренности учащихся**

В работе указывается на необходимость того, чтобы современный учебник как часть стимулирующей образовательной среды был составлен и использовался в качестве фактора поддержки развития умственной одаренности и ее проявлений. Рассматриваются концептуальные и конструктивные решения создания учебника, выполняющего функцию поддержки развития интеллектуальной одаренности. Указывается, что при создании концепции учебника, поиске определенных конструктивных решений, а также при осмыслении связей учебника с другими источниками знания, важно принимать во внимание знания о возрастных особенностях развития одаренных. Подчеркивается необходимость дальнейших исследований в этой области. Автор указывает на потребность начать эмпирические исследования проблем использования учебника интеллектуально одаренными учащимися в процессе обучения и влияния приемов работы с учебником на развитие интеллектуальных способностей.

Кључеве слова и изражења: учебник, интелектуална одареност, подршка развоја одарености, формално учење.

Dr. Dušanka Lazarević

Fakultät für Sport und körperliche Kultur – Beograd

Philosophische Fakultät – Novi Sad

Lehrbuch in der Funktion des Unterstützens der intellektuellen Begabung der Schüler

Zusammenfassung: In der Abhandlung wird auf das Bedürfnis und die Möglichkeiten das moderne Lehrbuch, als einen Teil der stimulativen Bildungsumgebung, als ein Unterstützungsfaktor der Entwicklung der intellektuellen Begabung und ihrer Äußerung zu konzipieren und anzuwenden. Es werden Konzeptions- und Konstruktionslösungen beim Kreieren des Lehrbuchs in der Funktion des Unterstützens der Entwicklung von der intellektuellen Begabung diskutiert. Es wird betont, daß beim Konzipieren des Lehrbuchs, dem Finden von bestimmten Konstruktionslösungen, wie auch beim Kreieren der Verbindung des Lehrbuchs mit anderen Wissensquellen, die Berücksichtigung der Erkenntnisse von den Charakteristiken der Entwicklung der Begabung in unterschiedlichem Alter eine wichtige Rolle spielt. Man zeigt auch auf den Bedürfnis nach weiteren Betrachtungen der Möglichkeiten für das Kreieren eines Lehrbuchs in der Funktion der Unterstützung von intellektueller Begabung der Kinder, sowie der Notwendigkeit empirische Forschungen der Interaktion von intellektuell begabten Schülern mit dem Lehrbuch und den Effekten dieser Interaktion auf die Unterstützung der Entwicklung von Begabung, die bis jetzt fehlen, zu beginnen.

Schlüsselwörter: Lehrbuch, intellektuelle Begabung, Unterstützung der Entwicklung von Begabung, Formalschule.

Проф. др Радмила Николић

Учитељски факултет

Ужице

УДК: 371.95

ИССН 1820-1911, 10 (2004), п. 143-153

НУЖНОСТ ПРОМЕНА СИСТЕМА ТАКМИЧЕЊА КАО СТРАТЕГИЈЕ РАДА СА ДАРОВИТИМ ПОЈЕДИНЦИМА

Резиме: Друштвену потребу за даровитим појединцима и њиховом доприносу даљем просперитету и напретку друштва потврђује и право даровитих појединаца на адекватне образовне могућности које ће обезбедити развој њихових потенцијала у потпуности.

Школа је позвана и одговорна да ствара одговарајуће услове за њихов развој и одговори на њихове потребе. У одређивању за различита решења у раду са даровитим појединцима, у досадашњој пракси школе, било је доста полемика изазваних и нежељеним ефектима сегрегације, акцелерације, посебних обогаћених програма, награђивања, такмичења и сл. Бројна истраживања о ефикасности појединих метода рада са даровитим потврђивала су чињеницу да је потенцијално даровитим потребан посебан образовни третман условљен управо специфичностима интелектуалног, емоционалног и социјалног развоја. Школска пракса рада са даровитима, према схватањима бројних стручњака, није дала жељене резултате. Примењивани и одабирани облици рада, могућности школе и наставника, преамбициозни појединци из редова и родитеља и наставника, отежавали су и ограничавали развој креативних способности ученика.

Такмичења су, временом, постала сама себи циљ занемарујући даровитог појединца, његове потребе и специфичности. Дуготрајне припреме до исцрпљивања дехуманизовале су овако значајну активност. Од појединаца се очекивало често и више него што су могли пружити и самим завршавањем такмичења завршавао се даљи рад и брига за развој ученикових креативних способности. Уместо да стварају услове за креативно испољавање највећег броја ученика у што већем броју области науке, технике, спорта и сл., школе су фаворизовале појединце и под великим притиском и условљавањем наносиле више штете њиховом целовитом развоју него користи.

Учење као саставни део живота човека, на прагу трећег миленијума захтева одговоран однос друштва према онима који имају високо развијене способности и који постижу натпросечне резултате. Зато је брига о даровитима и подстицање њиховог развоја приоритетан задатак оних друштава којима је стало до личног напретка и просперитета. Даровитост као потенцијал може се развити само под одређеним, повољним условима. Од школе, као друштвене институције, се захтева да стварањем повољних услова одговори на потребе потенцијално даровитих ученика и тако обезбеди неопходну подршку за њихов даљи развој.

Питање обликовања адекватне подршке за даровите ученике је суштинско питање рада са овом категоријом ученика. Програми подршке даровитима неопходно садрже програм идентификације и разраду стратегије додатног образовања али и стратегију и програме прихватања даровитих који ће у одређеним условима своје изузетне способности „претворити у одређене, условно речено, употребљиве резултате (спортска постигнућа, уметничка дела, научне резултате, технолошке патенте и сл.“ (Мажућ 2003: 57)

Школа у развоју даровитих своје место види првенствено у првој фази, откривања и подршке даровитим појединцима. Ти програми су иначе и били успешнији у образовној пракси, али тиме није био затворен циклус рада са даровитим, јер се све завршавало на идентификацији и додатном образовању. Мало је или скоро ништа није рађено на даљем подстицању даровитих и стварању услова за касније њихово продуктивно и креативно ангажовање.

Школска васпитно-образовна пракса у раду са потенцијално даровитим ученицима, сусреће се са бројним проблемима. Једно од фундаменталних је, како открити надарене појединце и којим садржајима, методама и средствима најефикасније утицати на њихов развој а да он буде интензиван и ефикасан. Најчешће, недовољно стручно компетентни наставници су препуштени сами себи, тако да су њихове процене о потенцијално надареним ученицима недовољно поуздане и базирају се на спољашњим манифестацијама и елементима (успех, рад и залагање на часу, памћење, марљивост, дисциплина и сл.).

Чињеница да је у школи наставникова процена одлучујућа, иако је често погрешна (о чему говоре и бројна истраживања), решење за повећање њене поузданости види се у прихватању релевантних критеријума за идентификацију потенцијално надарених, утврђивању и прихватању стандарда и разрађених критеријума и инструмената за идентификацију ученика са повишеним способностима и захтевима али и разрађених приступа и метода рада са њима. Овако постављена стратегија рада са даровитима подразумева тимски рад наставника, стручних сарадника у школи и других заинтересованих за даровите.

Сувишно је говорити о томе колико може бити штетно по ученике и њихов даљи развој, проглашавањем за потенцијално даровите „натоварити“ бреме одговорности, обавеза, повећана очекивања која могу бити заснована на лошим проценама њихових могућности.

Школе су се углавном определиле за обогаћивање као подршку даровитости која подразумева да се даровити ученици ангажују више и уче брже од осталих у редовној школи и редовним програмским садржајима. Обогаћивање има смисла само ако је стимулативно и ефикасно. Око тога се сви, углавном, слажу. Дилеме и неспоразуми се јављају око избора адекватних метода и облика рада који би били прави и ефикасни као подршка даровитим ученицима. Истраживања показују да примереност и успех појединих програма и облика рада, у циљу подстицања развоја способности, талената и креативности ученика, зависе од услова у којима се изводе, могућности школе или институције која их реализује, карактеристика ученика и наставника који их користе итд. (Максић 2003, 54)

Избор стратегије за подршку даровитима у нашим школама разматра се преко следећих питања: а) шта обухвата посебна образовна подршка за даровите ученике; б) какви су ефекти појединих врста те подршке и које су могућности за њихово унапређивање у постојећим условима и околностима.

Наставнику у школи стоје на располагању бројне могућности за пружање помоћи даровитим ученицима: учешће у секцијама, рад са ментором, самосталан рад, систем додатног рада а још раније уведен и систем награђивања и такмичења (које је у пракси наших школа присутно више од четири деценије) представља вид посебног образовног третмана оних ученика који желе, хоће и могу више. Кроз ове, а и друге, видове рада у школи задовољавају се посебне потребе категорије надарених које су специфичне не толико по томе какве су природе него се чини „више у погледу начина њиховог задовољавања“. (Максић 2003: 53) То значи да од начина примене и коришћења одређених стратегија подршке даровитима умногоме зависи њихова ефикасност. Зато је питање ефеката појединих врста и облика подршке значајно педагошко питање. Чињеница да је пракса такмичења ученика основне школе изнедрила и неке нежељене појаве које могу оставити трајне и штетне последице на развој даровитих појединаца, чиме она постају све мање средство подстицања учениковог развоја а све више сама себи циљ и пут за остваривање престижних циљева појединаца и саме школе.

Аутор овог рада је желео да се мало позабави овим проблемом и укаже на неке моменте у вези са и око такмичења који могу повећати, односно умањити, њихову педагошку целисходност.

Педагошка целисходност такмичења

Такмичење је активност која се не везује само за рад у школи већ је карактеристика укупне човекове делатности. Као саставни део човекове активности јавило се са појавом човековог свесног и организованог рада као средство подстицања за постизање бољих резултата. Кроз дугу историју људског и друштвеног развоја заузимало је посебно место и добијајући све већи значај али и све разноврсније облике и форме.

Из људског рада и друштва пренело се неминовно и у школу која га је на специфичан начин даље развијала и усавршавала, дајући му нова значења.

И као што су се мењали циљеви васпитања и образовања и школе тако су се мењали циљеви такмичења. Сходно томе, такмичење се различито одређивало. Наглашавани су различити аспекти такмичења, често само један или мањи број аспеката што је за последицу имало сужавање његовог значења, а често и једностраност и осиромашење његових ефеката. За разлику од преуских одређења и дефиниција (подстицајно средство, мотивационо средство, средство постизања успеха на рачун туђег неуспеха и сл.) нешто су потпунија она одређења такмичења која поред истицања мотивационе улоге наглашавају и коначан исход и постигнуће, бољи резултат од других. Такве су, на пример, следеће дефиниције:

„Такмичење је облик активности надметања ученика као појединца или групе са циљем да се постигну бољи васпитно-образовни резултати (*Педагошка енциклопедија 1989: 432*) То је „облик активности при којој се појединац или група залажу да боље или брже постигну циљ коме теже други“. (*Енциклопедијски рјечник педагогије 1963: 90*) „Такмичење је активност у којој се ученик или група сусрећу са другим, труде да постигну свој максимум и да истовремено претигну односно, победе своје такмаце.“ (*Шпијуновић 1992: 93*)

Сигурно је да се свакој од дефиниција може приговорити како на обим тако и на садржај, обухватност или прецизност, али за потребе нашег рада релевантна је чињеница да ли довољно или уопште наглашавају подстицајну улогу такмичења у личном, појединачном напредовању и развоју у односу на стање пре почетка такмичења. Та димензија је од релевантног значаја за такмичење и са педагошког становишта то је најзначајнија функција такмичења ученика. Васпитно-образовни učinak такмичења је увек сложен и вишезначан. Исходи такмичења и његови резултати треба да подразумевају повећавање нивоа знања и искуства али и да повољно делују на развијање одређених способности, навика, особина личности и др. У анализи вредности такмичења иде се и даље па се тврди да је важно шта ученици заиста науче у току и око такмичења али исто тако је важан квалитет ученичког доживљаја сопствене личности и личности других особа са којима је био у контакту и остварено учешће у међуличним односима током читавог периода око такмичења. (*Хавелка 1980: 215*)

Такмичење не сме да има за циљ једино и по сваку цену да се победе други, да се буде бољи од других, да побуђује ривалство и егоизам, него да уноси склад у психофизички и психосоцијални развој ученика и тако доприноси постизању индивидуалних али и друштвених циљева васпитања и образовања.

Такмичење неизоставно подразумева непосредан однос са другим такмичарима, при чему је нагласак на међусобном упоређивању и поређењу сопственог резултата са резултатима других. Али, да доживљај успеха односно неуспеха не би умањило вредност такмичења, неопходно је да се постигнути резултати упоређују са претходно оствареним резултатима. Колико је важно бити бољи од других, исто тако је важно своја постигнућа подићи на виши ниво. (*Шпијуновић 1994: 20*)

Ефекти такмичења су у директној вези са циљем такмичења. И мада се циљеви такмичења у школи изводе из програма васпитно-образовног рада, у школској пракси се чују примедбе на квалитет организације али и на педагошку оправданост ученичких такмичења.

Несумњиво је да такмичења у школи имају подстицајну и мотивациону вредност за испољавање и даљи развој способности и склоности ученика. Она то могу бити само ако су организована и припремљена на педагошки целисходан начин, ако нису сама себи циљ, ако се такмичење не схвата као престиж, као борба две или више особа за постизање циља који ће у тренутку освајања од стране једног такмичара бити недоступан другим такмичарима. (*Хавелка 1980: 237*) Тада такмичење нема функцију подстицања и даљег напредовања ученика. Штетна или корисна такмичења то постају у зависности од организације, начина и квалитета планирања и припремања саме реализације и праћења такмичења.

Иако је област такмичења ученика у школи мало истраживано подручје, на основу добијених резултата неких ранијих, а и новијих, истраживања код нас, може се закључити да доприносе значајно остваривању циља и задатака васпитно-образовног рада, да подижу његов квалитет, да помажу откривању ученика високих способности и јаке мотивације, да задовољавају потребе ученика за радозналешћу и постигнућем, навикавају на напор, омогућавају ученицима да реалније сагледају себе и своје могућности и сл. (*Шпијуновић 1992: 100*)

Хавелка Н. истиче да васпитно-образовна улога такмичења зависи од врсте потреба које се актуелизују у ситуацији такмичења као што су: потреба за сигурношћу (циљ је постизање социјалне прихваћености од стране наставника, родитеља, ученика), потреба за постигнућем (циљ је потврда ученикових способности и компетентности), потреба за престижом (циљ је социјална истакнутост, повластице и позиције у групи). (*Хавелка 1980: 215*)

Истраживање извршено на узорку ученика основних школа Београда и околине о мотивацији и мишљењу ученика за учешће на такмичењима, указује на доминацију два мотива као покретача за учешће на такмичењима, а то су: мотив постигнућа и мотив сигурности, с тим што је далеко доминантнији мотив постигнућа који не подразумева само жељу за потврђивањем сопствених могућности, способности и компетентности него и посредно задовољавање потреба за активношћу, мотива радозналости, сазнајну и делатну вредносну оријентацију. (*Татић-Јаневски и сар. 1999: 250*)

Од стратегије рада наставника, коришћених метода и средстава подстицања које користи у раду са ученицима у свакодневном раду и такмичењу ученика, зависи који ће се мотиви у такмичењу актуелизовати. Подржавање учениковог рада, напора, задобијање поверења и наставникове наклоности за постизање оптималних резултата и успеха, активираће мотив постигнућа. Насупрот томе, ако стално јавно истиче најуспешније, наводи их стално као добре примере, даје им повластице и привилегије, уважава њихове жеље и предлоге, а друге занемарује, такмичење ће актуелизовати у првом реду потребу за престижом и као циљ ученици ће имати социјалну истакнутост.

Организација такмичења представља сложен и одговоран стручни задатак. Организацији такмичења мора да се приступи студиозно. Неправилно организовано може негативно да се одрази на психички па и физички развој ученика.

Никакви такмичарски резултати не смеју бити надређени правилном психофизичком развоју, здрављу и моралности ученика. Такмичења као повољни облици и форме рада са ученицима треба да омогуће исказивање и усавршавање

знања, способности и талентованости. Поред захтева за развијен етички култивисан смисао за организовање такмичења, тврди Хавелка Н., посебно је значајна опрезност у свим оним ситуацијама у којима постоји могућност да нешто што смо изабрали да нам послужи као средство у васпитно-образовном раду постане само себи циљ. (Хавелка 1980: 220) Не треба губити из вида чињеницу да се такмичење организује ради ученика и њиховог учења и да педагошки смисао није у учешћу у такмичењу него је важно научити повећати ниво својих постигнућа. Овде се не може применити принцип „важно је учествовати“.

Да би било педагошки оправдано, такмичење треба да има своје циклусе и фазе: а) припремну; б) завршни чин такмичења; в) рад са ученицима после такмичења.

Припремна фаза је најважнија и у њој наставник примењује одабрану педагошку-дидактичку стратегију тј. одабира она дидактичка решења, на темељу конкретне ситуације личне процене и искуства и знања која треба да доведу до најбољих резултата. Избор стратегије темељи се на наставниковој дидактичко-методичкој компетентности, његовој аутономији али и уважавању права ученика да учествује у избору најбоље стратегије. У овој фази наставник врши избор ученика, идентификујући и потенцијално даровите ученике за такмичење у одређеној области.

У стручној (педагошкој) литератури се могу наћи бројне примедбе на школска такмичења. Међутим, када је реч о такмичењима као средствима подстицања развоја и подизања постигнућа ученика на виши ниво, онда је, свакако, кључно питање: под којим условима је такмичење такво средство, о чему је већ било речи, и да ли су искоришћене стварне могућности које оно у том погледу пружа? Значи, не треба доводити у питање педагошку целисходност такмичења, већ пажњу треба усмерити на то колико су могућности такмичења искоришћене и шта треба даље чинити да она добију у пракси пунији педагошки смисао.

Бројни познаваоци проблематике такмичења у школи сматрају да могућности такмичења нису довољно искоришћене. Још увек је присутан кампањски рад у њиховом организовању; претворена су у напоран рад, тренинг и дрил ученика; очекивања родитеља и наставника су најчешће нереална; присутан је висок ниво аспирације ученика и наставника и родитеља; наставници су недовољно стручно и методички оспособљени за рад са ученицима, учесницима такмичења; недовољно је изграђен систем праћења најуспешнијих ученика почев од основне школе до виших нивоа школовања; наставници су недовољно мотивисани за овај рад; мало је институција и других субјеката који брину о такмичењима; извори материјалних средстава за такмичења су несигурни и др.

Доживљај успеха или неуспеха на такмичењу и допринос наставника педагошкој целисходности такмичења

Питање учениковог доживљаја успеха или неуспеха на такмичењу јесте централно питање педагошке целисходности такмичења.

Доживљај успеха делује подстицајно и ученицима даје нову снагу, жељу за даљим ангажовањем и улагањем додатних напора у учењу и решавању проблема. Доживљај успеха јача самоповерење и помаже изграђивање позитивне слике о себи, утиче на подизање нивоа аспирације, снажење воље, успостављање менталне равнотеже, повећавање мотивације и јављање нових и разноврснијих интересовања и потреба.

За постизање бољих резултата на вишем нивоу од претходних потребно је подстицање и охрабривање од стране наставника и околине, потребне су адекватне инструкције и помоћ. У првој мери, одмерено и на прави начин исказано храбрење и подстицање може једино и бити педагошки целисходно. Ако се поставе претерани захтеви и очекивања, онда ученик наилази на бројне потешкоће и проблеме са трајним последицама. Једна од првих јесте неуспех који изазива незадовољство и собом и другима, нарушава самопоуздање, слаби интерес и мотивацију, ученик губи веру у сопствене снаге, али и све мање верује у могућности школе да се ангажује и пружи му подршку која му је неопходна. Превелика очекивања од ученика могу довести до превеликог улагања енергије, повећати напетост и изазвати незадовољство и фрустрације.

Од наставниковог понашања зависи да ли ће се ученикова постигнућа повећавати или смањивати. Стратегија рада наставника треба да помогне ученику у успостављању циљева који одговарају његовим потенцијалима и снагама. Ако наставник није опрезан у томе, може довести до угрожавања ученикове слободе, оригиналности, стваралачког и креативног решавања задатака и решавања проблема. Поуздана сазнања наставника о ученику и његовим могућностима помажу наставнику да унапред може предвиђати резултате успеха ученика.

Обезбеђивање услова за несметан и потпунији развој ученика у првом реду подразумева стварање психосоцијалне и педагошке климе која подстиче и интензивира развој индивидуалности ученика. Стварање такве климе и креативног амбијента (поверење, сарадња, разумевање, емпатичност...) обезбеђују услове за подстицање развоја способности слободе аутономности, стваралаштва, креативности као битне форме исказивања себе. Млади имају потребу за исказивањем и усавршавањем својих индивидуалних способности. Они воле и желе да себе исказују пред другима, нарочито наставницима, вршњацима и родитељима. Ту потребу треба искористити и правилно усмеравати одговарајућим системом метода и средстава подстицања.

Како ће ученик доживети постигнути резултат на такмичењу, у првом реду зависи од тога са којим циљем се ученик укључује у такмичење и колико је тај циљ усклађен са његовим стварним могућностима. Ако је један од значајних циљева такмичења подизање личних постигнућа на виши ниво, онда ће сопствени доживљај успешности на такмичењу бити у директној вези са тим колико је ученик оспособљен да се такмичи и са самим собом. Сигурно је да је такмичење са самим собом највиша форма такмичења и да је пут до тога циља дуг, али је неопходно да у условима постојећег система такмичења (ривалства, нездраве конкуренције, превеликих очекивања, промоције школе и наставника и сл.) који признаје и вреднује само најбољи резултат, ученика оспособљавати и уверавати да бити бољи од других не значи само бити први и да резултат у себи научно мора да садржи увек ново и боље постигнуће у односу на претходно. Са индивидуалног и личног аспекта

то значи сагледавање колико је новог научено, колико нових приступа решавању проблема на нов начин је усвојено, колико нових контаката је остварено, колико је нових искустава, емоционалних доживљаја и сл.

Говорећи о штетности садашњег система такмичења у школи, добри познаваоци рада са потенцијално даровитим ученицима указују на неке појаве везане за саму суштину и смисао такмичења, климу која се ствара око такмичења, а која умањује његове вредности и што је најважније наноси ненадокнадиву штету појединцима.

Познато је да су даровити високо мотивисани за постигнућа, али да рано постају свесни неадекватног односа средине почев од школе, породице и друштва у целини у задовољавању њихових повећаних потреба. То суочавање са реалношћу доводи до промена у њиховом понашању али и изазива бројне сметње, као што су фрустрације, депресија и незадовољство собом и другима. На тај начин, бројни појединци повећаних способности постају неразвијени и неискоришћени потенцијал. Сувишно је и спомињати колико је то штетно за друштво. Хуманистички оријентисано васпитање и школа наглашавају потребу развоја својства личности као што су индивидуалност, стваралаштво, креативност, аутономност и сл. Сувише олако схватање препознавања и откривања и смисла и суштине подстицања развоја ученикових потенцијала искривили су слику праве функције и педагошке целисходности такмичења ученика. Школе су фаворизовале победнике такмичења првенствено ради доказивања своје престижности и некаквог рејтинга школе. Од њих се очекивало да и даље уз најчешће кампањски и префорсиран рад, уз сва одрицања, даноноћна вежбања, бране „боје“ и углед школе и њених „челника“. Радећи тако у физичкој изолацији и припремајући се за такмичење, притисак на ученике се повећавао, стрепња да ли ће оправдати очекивано поверење се такође повећавала, а са њом и неизвесност и шансе за постизање најбољих резултата и освајање првих места на такмичењу. Ни наставници нису у ситуацији да се одупру притиску који се врши на њих да се припреми за такмичење и да се „донесу“ медаље. Разумљиво је да у општој еуфорији борбе за престиж под успехом нико не подразумева повећавање нивоа знања и искуства, развијање способности и сл., него само доношење дипломе и освајање првог места, видљивих материјализованих награда и признања. Недовољна стручност наставника и квалитет његовог рада са даровитима кроз облике такмичења у суштини долазе у први план и носе непроцењиву штету ученику. Нереално постављени циљеви и неадекватна подршка воде често у неуспех на такмичењу које се, уместо да подржи и поспеши развој ученика, претвара у своју супротност. Ученик доживљава неуспех и у томе без подршке наставника, јер најчешће му се упућују и прекори због „ниског пласмана“, доживљава и прва разочарења. Као емотивно осетљивији и захтевнији, та разочарења даровити доживљавају теже од других, губе самопоуздање, а долази и до пада мотивације.

Сматрајући постојећи систем такмичења неадекватном подршком и помоћи да се стекне шире и квалитетније образовање, развију способности и стекне широко искуство, који је постао сам себи циљ губећи тако све атрибуте педагошки целисходног вида подстицања даровитих, један број аутора се залаже за промену и реформисање система такмичења. И не само то, већ променом целокупне стратегије рада са даровитима. Најсигурнија и најадекватнија помоћ развоју и подстицању што ширег и квалитетнијег образовања „чак и по цену запостављања уске области где се

натпросечан успех уочио“. (Мајућ, 2003: 62) Истински талентовани нису талентовани само у једној области, већ се њихова натпросечност шири на многе друге области. Зато им треба обезбедити квалитетно образовање кроз школске програме из свих области и предмета. Уз то је неопходна одмерена подршка у породици и окружењу без нереалних обећања и претераних очекивања. Ако успех није само у томе што је неко бољи од других и ако је победио друге, онда ће задовољство собом и постигнутим бити она снага која ће даље покретати на продуктиван и креативан рад. Школа по мери ученика треба да створи услове за стицање широких и квалитетних знања и искустава, да омогући ученицима креативно испољавање у бројним и разноврсним областима науке, технике, забаве, спорта и сл., на принципима слободе избора, без присиле и условљавања.

Наставни програми треба да омогуће више флексибилности и индивидуализације рада са ученицима, али и компетентне наставнике за рад са ученицима који хоће и могу више.

Још једном се потврдио став да је подстицање развоја даровитости сложено и одговорно педагошко питање и да је питање стратегије и подршке том развоју кључно питање не само развоја потенцијала даровитих него укупног развоја личности ученика. Зато је подстицање укупног развоја, квалитетно образовање, развој способности, интересовања и искустава у што је могуће већем степену код сваког појединца, неопходан део стратегије васпитања и образовања, али и подстицања развоја даровитих. Тако ће се најсигурније и најлакше створити услови за несметан развој, испољавање и развијање способности, интересовања свих ученика, али и оних са посебним способностима. Потребно је стручно-методички оспособити наставнике и мотивисати их за рад.

Стратегију рада са даровитим појединцима треба тако осмислити да она подстиче а не да гуши њихове потенцијале. Опробани и у досадашњој педагошкој пракси доказани облици и форме подстицања треба да буду схваћени и организовани на прави начин избегавајући импровизације и лаичка тумачења нестручних појединаца који занемарују интересе ученика, остављајући у први план личне потребе и потребе за афирмацијом школе по сваку цену. Све то говори да питањима рада са даровитим појединцима треба да се бави стручно и компетентно, као што треба и постојеће проблеме интензивније научно проучавати како би се лакше и ефикасније тај рад унапредио. То је задатак школе, а и оних који се баве школом, јер школа постоји ради ученика, а не ученици ради школе.

Литература:

- Бујас, З. и др. (1950): *Експериментални прилог психологији такмичења у основним школама*, ПКЗ, Загреб.
- Хавелка, Н. (1967): *Такмичење и сарадња*, Инструкторски билтен, бр. 5, Београд.
- Хавелка, Н. (1980): *Психолошке основе групног рада*, Научна књига, Београд.
- Шпијуновић, К. и Стефановић, З. (1992): *Педагошка целисходност ученичких такмичења*, Настава и васпитање, бр. 1–2, Београд, стр. 93–110.

- Татић-Јаневски, С. и др. (2000): *Мишљење и мотивација ученика за учење на такмичењима*, Настава и васпитање, бр. 1–2, Београд, стр. 240–251.
- Шпијуновић, К. (1994): *Такмичење из математике и развијање стваралачког мишљења ученика*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд.
- *Уважавање различитости и образовање*, (приредили Ј. Шефер, С. Максић, С. Јоксимовић), Институт за педагошка истраживања, Београд, 2003.
- Максић, С. (2003): *Уважавање образовних потреба даровитог детета у школи*, у: *Уважавање различитости и образовање*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Педагошка енциклопедија.
- Енциклопедијски рјечник педагогије.
- Мајић, В. (2003): *Талентовани ученици у регуларном курикулуму*, у: *Уважавање различитости и образовање*, Институт за педагошка истраживања, Београд.

Radmila Nikolic, PhD
Teacher Training Faculty
Uzice

The Necessity to Change the System of Competition as Strategy of Work with Gifted Individuals

Abstract: Social need for gifted individuals and their contribution to further social prosperity and progress confirms their right to have adequate educational opportunities which will ensure the development of their full potentials.

School is responsible for creating appropriate conditions for the development of the gifted and for meeting their needs. In orienting towards different solutions in work with gifted individuals, there have hitherto been a great deal of polemics in school practice caused, among other things, by unwanted effects of segregation, acceleration, specially enriched programs, rewards, competitions etc. Numerous researches on the efficacy of certain methods of work with the gifted have confirmed the fact that potentially gifted individuals need special educational treatment, conditioned by the specific qualities of intellectual, emotional and social development. School practice of work with the gifted, according to the opinion of numerous experts, has not given desired results. Chosen and applied forms of work, abilities of teachers and schools, as well as too ambitious parents and teachers, have aggravated and limited the development of creative potentials of students.

Competition has gradually become an end in itself, neglecting the gifted individual, his needs and specific qualities. Long-lasting preparations leading to exhaustion have dehumanized such an important activity. Individuals were frequently expected more than they were able to offer, while when the competition itself was over, further work and care of the development of student's creative potentials was over, as well. Instead of creating opportunities for the largest number of pupils to manifest creativity in as many fields of science, technology, sport, etc as possible, schools have given preference to individuals and putting them under a lot of pressure made more damage than benefit to their whole development.

Key words: competition system, encouragement, giftedness, forms, strategies.

Prof. dr Radmila Nikolic
Faculté des Instituteurs

BESOIN DES MODIFICATIONS DU SYSTEME DE COMPETITION COMME STRATEGIE DU TRAVAIL AVE LES INDIVIDUS DOUES

Résumé: Le besoin social concernant les individus doués et de leur contribution à la prospérité qui suit et au progrès de la société confirme aussi de droit des individus doués aux possibilités de formation correspondantes qui vont assurer le développement de leurs potentiels au total.

L'école est indiviée et responsable pour créer les conditiona correspondantes pour leur développement et pour répondre à leurs besoins. Dans le choix de différentes solutions dans le travail avec les doués individuellement, dans la pratique des écoles jusqu'à ce jour, il a eu assez de polémiques survenues à cause des effets non souhaités de ségregation, d'accélération, des programmes spéciaux enrichis, des prix, des compétitions et semblables...

Des recherches nombreuse sur l'efficacité de certaines méthodes de travail avec les doués ont confirmé le fait qu'aux doués potentiels il est nécessaire un traitement de formation à part conditionné justement par le spécifique du développement intellectuel, émotionnel et social. La pratique scolaire du travail avec les doués, selon l'opinion de différents experts, n'a pas donné les résultats désirés. Les mode de travail appliqués et choisis, les possibilité de l'école et des enseignants, les individus trop ambitieux parmi les paretns et les enseignants, ont limité et rendu difficile le développement des capacités créatrices des élèves.

Les compétitions sont devenues dans le temps un but pour elles-mêmes ne donnant pas d'attention à l'individu doué, ses besoins et son spécifique. Les préparations à long terme jusqu'à l'exagération ont déhumanisé cette activité importante. On attendait de l'individu souvent plus qu'il ne pouvait offrir et avec la fin de la compétition se terminat se terminait le travail futur et l'intérêt pour le développement des capacités créatrices de l'élève. Au lieu d'assurer des conditions pour l'expression créatrice du plus grand nombre d'élèves dans le domaine de plus large de la science, de la technique, du sport et semblable, les écoles ont favorisé les individus et sous grande pression et par conditionnement ont apporté plus de dommage que de résultats à développement complet.

Mots clefs: systeme de compétition, initiation, don, modes, stratégies.

Д-р, профессор Радмила Николич

учительский факультет,

Ужице

Необходимость изменений системы школьных олимпиад как стратегии работы с одаренными учащимися

Общественная необходимость в одаренных личностях и их вкладе в развитие общества подтверждает и право одаренных личностей на адекватные образовательные возможности, которые должны обеспечить развитие их потенциала в полной мере.

Школа призвана создать соответствующие условия для их развития и ответить на их запросы. В выборе различных решений в работе с одаренными учащимися в современной школьной практике было достаточно полемических моментов, которые были вызваны нежелательными эффектами сегрегации, ускоренного обучения, специальных программ, системы поощрения, соперничества и т.п. Многочисленные исследования эффективности отдельных методов работы с одаренными подтверждают факт того, что потенциально одаренным необходимы особые образовательные условия, обусловленные именно спецификой интеллектуального, эмоционального и социального развития. Школьная практика работы с одаренными, согласно мнению многих специалистов, не дала ожидаемых результатов. Выбираемы е и применяемые виды работ, возможности школы и преподавателей, излишне амбициозные представители и родителей, и педагогов осложняли и ограничивали творческие способности учащихся. Соревнования стали со временем самоцелью, оставляя вне поля внимания самого одаренного ученика, его потребности и особенности. Длительная изнуряющая подготовка дегуманизировала этот весьма важный вид работы. К учащимся нередко предъявлялись завышенные требования, а завершение олимпиады означало завершение и дальнейшей работы с одаренными учащимися, и заботы о развитии их способностей. Вместо того чтобы создавать условия для проявления творческих способностей у значительного числа учащихся в разнообразных областях науки, техники, спорта и т.п., школы фаворизировали отдельных учащихся и, подвергая их давлению, ставя перед ними условия, наносили больше вреда их целостному развитию, чем пользы.

Ключевые слова и выражения: система соревнований, стимулирование, одаренность, виды, стратегии.

Prof. Dr. Radmila Nikolić
Pädagogische Hochschule
Užice

Notwendigkeit einer Veränderung des Wettbewerbsystems als Strategie der Arbeit mit begabten Einzelnen

Zusammenfassung: Das gesellschaftliche Bedürfnis nach begabten Einzelnen und ihrem Beitrag zum weiteren Prosperität und Fortschritt der Gesellschaft bestätigt auch das Recht von begabten Einzelnen auf die adäquate Bildungsmöglichkeiten, die die totale Entwicklung ihrer Potentialen ermöglichen werden.

Die Schule ist berufen und verantwortlich entsprechende Bedingungen für ihre Entwicklung zu schaffen und auf ihre Bedürfnisse zu antworten. Beim Entscheiden für unterschiedliche Lösungen in der Arbeit mit begabten Einzelnen gab es in der bisherigen Praxis viel Polemik, die auch durch ungewollte Effekte von Segregation, Akzeleration, besonderen bereicherten Programmen, Belohnen, Wettbewerb uä. angeregt wurde. Zahlreiche Untersuchungen der Effektivität von einzelnen Methoden der Arbeit mit Begabten bestätigten die Tatsache, daß potentiell begabte Personen eine besondere Bildungsbehandlung brauchen, die gerade durch Spezifitäten der Intellektualität, emotionaler und sozialer Entwicklung bedingt ist. Die Schulpraxis der Arbeit mit Begabten gab, nach der Meinung vieler Fachleute, nicht die gewünschten Resultate. Die angewandten und gewählten Arbeitsformen, Möglichkeiten der Schule und der Lehrer, zu ambiziose Einzelne aus den Reihen sowohl der Eltern als auch der Lehrer, erschwerten die Entwicklung von kreativen Fähigkeiten der Schüler.

Mit der Zeit sind die Wettbewerbe sich selbst auch Ziel geworden und sie vernachlässigen den begabten Einzelnen, seine Bedürfnisse und Besonderheiten. Langwierige Vorbereitungen bis zur Erschöpfung dehumanisierten diese wichtige Aktivität. Von den Einzelnen erwartete man oft mehr als sie geben konnten, und das Ende des Wettbewerbs bedeutete auch das Ende der Arbeit und Sorge für die Entwicklung von kreativen Fähigkeiten des Schülers. Statt die Bedingungen für kreatives Äußern der größten Zahl der Schüler auf möglichst vielen Gebieten der Wissenschaft, Technik, Sport uä. zu schaffen, favorisierten die Schulen die Einzelnen und brachten seiner ganzheitlichen Entwicklung unter großem Druck und Bedingen mehr Schaden als Vorteile.

Schlüsselwörter: Wettbewerbsystem, Anregen, Begabung, Formen, Strategien.

Prof. GABRIJELA KELEMEN
Direktor Zabavišta P.P., br. 2, Arad

UDK: 371.95
ISSN 1820-1911, 10 (2004), p. 154-157

GENIJ ILI MOĆ KREATIVNOSTI

Rezime: *U radu se ističe značaj kreativnosti i genijalnosti za ljudsko biće, kao i karakteristike genijalnih i kreativnih ljudi za zajednice u kojima žive i stvaraju.*

Ključne reči i sintagme: *stil života, talenat, kreativnost, genijalnost, visoki koeficijent inteligencije.*

Kreativnost je najdivnije umeće ljudskog bića. Kada se čovek rodi on tu moć ima zapisanu u svojim genima. Neko ima više, neko manje. Obrazovanje posreduje i razvija sposobnost svakog čoveka. Obrazovanje je najmoćniji način da se povećaju ljudska umeća. Ovo nije sofizam, ovo je istina koju su stručnjaci otkrivali tokom godina svojih istraživanja.

Kreativnost i genijalnost se nalaze u centru najprijatnijih ljudskih energija. Nijedan ljudski talenat nije relevantniji od stvaralaštva, kao jedan oblik ekspanzije kreativnog ljudskog univerzuma. Ipak ne postoje dovoljni dokazi koji se odnose na ovaj aspekt ljudske prirode, na njene najdublje kvalitete, na te procese koji određuju njihovu pojavu i pri tom ostaju obavijene tajnom. Istorija čovečanstva je puna primera ljudi koji su

se celog života borili da shvate istinu, istinu koja je za nekog genija izgledala očigledna. Genij je, po definiciji, stanje svesti koju karakteriše sposobnost da ima pristup određenim obrascima, koji su za većinu ljudi nedostupni. One nisu deo običnih karakteristika ljudske ličnosti, niti nešto što neka osoba ima ili nešto što neka osoba jeste. Jedna univerzalna karakteristika genija je stanje poniznosti. Proces koji animira ili pokreće genija u čoveku je, u glavnom, problem, rešavanje jednog problema, sledi jedan vremenski period u kome su podaci mentalno priređivani, zatim se odgovor ili rešenje problematične situacije pojavljuje kao neki blesak, u glavnom u nekom nonverbalnom obliku, na nivou svesti. Na primer, veliki muzičari, poznato je da se oni nisu programirali da stvore neko muzičko delo, već su jednostavno prepisivali u svojim notnim sveskama ono što su čuli u svom umu.

Otac organske hemije F. A. Kekule je u snu, dok je spavao, video molekularnu strukturu na kojoj se zasniva njegova teorija. Albert Ajnštajn, posle godina i godina rada tokom kojih se mučio da dokaže putem matematičkih metoda svoju teoriju, uspeo je da to uradi u blesku jednog trenutka. Zaista jedan od najtežih problema jednog genija jeste da pretvori u opipljiva dela i izraze razumljive drugima, ono što im je trenutačna inspiracija otkrila. Samo to otkrovenje izgleda kao jedan iznenađan proces, pre nego jedan konceptualiziran proces, a to izgleda uključuje jedan nevidljiv proces, um genija izgleda kao da je blokiran i frustriran nerešenim problemom, a sve to određuje spremanje terena. Reč je o jednom batrganju uma da reši problem koji se penje od jednog nivoa traženja do drugog, sve višlje, kao na nekom stepeniku stvaralačkih snaga, sa sve većom učestalošću. Reč je o tome da će genije da dostigne najvišlje stvaralačke energije. Svako napredovanje u ljudskoj svesti prelazi skokovima ka jednom višem stepeniku. Izložiti geniju neki problem, to je upravo aktiviranje tih energija visoke harmoničke rezonance. Zato se kaže da su pitanje i odgovor, u stvari, dve strane istog novčića, i zato se pitanje ne postavlja ako odgovor ne bi postojao, što nam otkriva postojanje nekih od ranije određenih prototipova. Identifikacija jednog genija je stvar koja se retko kad događa, ali genije pripada svima, ono je deo naše ličnosti. U univerzalnim zakonima se ne priznaju stvari kao sreća ili slučajnost, sve je međusobno povezano i niko nije isključen iz tog univerzalnog zakona, mi svi smo njegovi članovi. Svest kao i materija je jedna univerzalna karakteristika, ali genije kao karakteristika svesti je takođe univerzalan i onome što je univerzalno svi ljudi imaju pristupa. Proces stvaralaštva i genij su inherentni ljudskom biću, ljudskoj svesti. Kao i bilo koje drugo ljudsko biće, dete poseduje isti smisao savesti, tako da genij za sve nas predstavlja jedan potencijalni faktor, koji jednostavno čeka prikladnu priliku da se pokrene. Svako od nas, tokom svog života, ima trenutke genijalne inspiracije koji mi sami ili nama bliski ljudi manje ili više primećuju. Odjednom uviđamo neku blistavu odluku, ili reagujemo spremno ili veoma dobro u prikladnom trenutku, ponekad bez da svesno shvatimo kako smo to uspeli da uradimo, drugi put smo i mi sami iznenađeni spektakularnim odlukama koje smo doneli bez da shvatimo odakle su nam došle te neverovatne ideje. Genij se ponekad izražava nekakvom promenom percepcije stvarnosti, modifikacijom konteksta ili nekih paradigmi. Dok se um bori da reši ove probleme, formuliše jedan problem i on je spreman da traži rešenja kako bi ga rešio i ne izlazi iz tog procesa sve dok ne nađe neko rešenje. Izvor odakle potiče odgovor varira u zavisnosti od istorijskog perioda, ali varira i od jedne kulture do druge. Stoga, u umetnosti izvor koji omogućava kreativno rešenje neke situacije je bio identifikovan kao Muza. Oni koji sa poniznošću i zahvalnošću prihvataju ideju nekog osvetljenja koje ne pripada njihovom sopstvenom biću i dalje imaju sposobnost da ACCEDE putem inspiracije, ipak oni koji pripisuju zasluge samo njihovom egu, uskoro će izgubiti svoju sposobnost stvaranja, i

ponekad uspeh biva na njihovu štetu. Na ovu veliku moć koja inspiriše i vodi do stvaralaštva treba da se gleda sa poštovanjem.

Genij i kreativnost su svedoci jednog subjektivnog iskustva, to su fenomeni koji prevazilaze ego i individualizam. Sposobnost da se ACCEDE genijalnosti može da se nauči, iako u najviše slučajeva zahvaljujući nekoj bolnoj okolnosti. Ptica Feniks ljudskog genija izvire iz pepeela očajanja, posle jedne neprekidne bitke sa nesposobnošću da reši neki problem. Posle borbe dolazi i do pobeđe, posle neuspeha i uspeh, posle poniženja i samopoštovanje.

Jedan od problema koje je postavio neki genije jeste i ideja da li prepoznaješ genija kada je u tvojoj blizini. Ljudi u glavnom po pravilu ne uspevaju da prepoznaju genija, društvo pozdravlja samo uspeh nečega bez da prida ikakvu važnost genijalcu koji je snagom svog uma uspeo da reši problematičnu situaciju, u glavnom saznajemo da se pronašlo rešenje a ne pridajemo pažnju koju zaslužuje osobi koja je došla do rešenja. Na primer, Mihjil Gorbačov, uspesi na socijalnom planu su ogromni, ali narod nije bio svestan njegove genijalnosti. Za samo nekoliko godina on je napravio revoluciju u jednom svetu, a njegova se moć sastojala samo od inspiracije i vizije.

Genij je jedan od nekonvencionalnih resursa društva. Genije nisu specijalizovani samo u umetnosti, genijalci mogu da budu identifikovani u raznim domenima aktivnosti i oni uspevaju da nađu rešenja u najrazličitijim situacijama. Društvo jako mnogo gubi zbog toga što ne zna kako da brine o ovim nepresušnim i vrednim izvorima, i možemo da primetimo da u najviše slučajeva pokazuju neprijateljstvo i odbojnost prema njima. Velika je šteta, jer cene i ne bi bile prevelike ako bi im bile date mogućnosti da stvaraju. Životni stil ljudi koje nazivamo genijalcima je posebno jednostavan, njih ne interesuje novac ili slava. Stvari koje ih pokreću nisu materijalne prirode, geniji cene stvarne resurse duhovnog bogatstva. Pošto njih ne zanima materijalni deo života, geniji vode jedan dosta jednostavan i povučen život.

Pošto su oni u vezi sa jednim nepresušnim izvorom bogatstva, duhovnost, oni uopšte nisu vezani za materijalnu stvarnost i zadovoljavaju ih jako malo stvari koje mi, obični ljudi, smatramo da su potrebne za svakodnevan život. Iako neki ljudi smatraju da je takav način percipiranja stvarnosti naivan, on je u stvari način da se shvati univerzalno važeća priroda. Onaj ko je stvorio život Taj ga i održava, a napor za to je minimalan.

Jedna od karakteristika genija je i nekonvencionalni stil života i ekscentričnost. Oni, pošto žive u duhovnim sferama, imaju drugu perspektivu života, stvari imaju druga značenja za njih, za razliku od običnih ljudi, njihovo razumevanje ide dalje od privida stvari. Takođe, jako je malo genija koji postaju poznati tokom svog života, neki se suočavaju sa nedostatkom prilika da se afirmišu, a njihove zasluge su priznate postmortem, znači možemo da tvrdimo da oni predstavljaju manjinu; postoji čitava legija takvih ljudi koji žive u anonimnosti, a neki od njih nemaju čak ni akademsko obrazovanje. Ono što ih karakteriše jeste sposobnost da valoriziraju do maksimuma i da kreativno primene ono što su nakupili, i na taj način dostižu visoke nivoe stvaralaštva. Dar genijalnosti nosi za sobom, za mnoge genije, u najčešćem broju slučajeva i ne tako dobre posledice tokom njihovog života. Jedna druga karakteristika genija je sposobnost je da prisajedinjuju ekstremnosti prefigurisući se ciklično, kada su inspirisani, mogu da rade i po dvadeset sati dnevno, periodi koji se menjaju sa naizgled mrtvim periodima, ali iza te prividne neaktivnosti krije se jedna druga vrsta aktivnosti – neaktivnost, i naime neaktivnost za vreme koje dolazi do fermentacije ideja, stadiji koji je jedan deo procesa stvaranja. Genije zna da je idejama potrebno vreme da se iskristališu, jer kreativnost predstavlja jedan mentalni proces koji se realizuje na nivou svesti i ne u zavisnosti od

spoljnih okolnosti. Poznate su legende o genijima kojima su ideje bile otkrivene u najneobičnijim situacijama: u snu, u saobraćaju ili jednostavno dok su šetali.

Jedna od najozbiljnijih grešaka koje čini ovo društvo pri identifikaciji genija jeste činjenica što se brka kreativnost, genije sa sposobnošću merenja nivoa inteligencije (HQ). Ozbiljna je greška shvatanja genijalnosti, istina je da su zaista iz oblasti matematike, fizike mnogi geniji imali HQ vnisok nivo, što je shvatljivo za te oblasti, ali visoki HQ ne predstavlja uslov sine qua non za kreativnost. Poznato je bezbroj primera genija u umetnosti, muzici, dizajnu, pronalazači iz raznih oblasti koji nisu imali visok nivo HQ, kreativne ličnosti, talenti, pronalazači koji su upisani među određenim parametrima HQ, ali ne nužno na maksimalnom nivou. HQ je jedan akademski parametar merenja inteligencije za logično shvatanje simbola, za nas je važnija ta superiorna energija koja pokreće inspiraciju i vodi do progressa materijalnog, ali naročito duhovnog sveta. Genije najpre treba da nas asocira na upornost, hrabrost, koncentraciju, na mnogo rada, integritet, talenat i inspiraciju. Strast je potpuno neophodna, ali i obrazovanje. Možemo da zaključimo sa sledećom formulom za kreativnost i genijalnost: *Radi ono što ti se najviše sviđa, proveri do maksimuma talenat sa kojim si obdaren i nemojte da uložite nikakav napor da biste ostvarili ono što ste nameravali!*

Bibliografija:

- Bruner. J. S., i Posteman, L., (1949.), On the perception of Incogruity: A Paradigm. Journal of personality, Br 18, str. 206.
- Churchill, W. S., (1941.), Blood, Sweet and Tears, New Zork: G. P. Putman and Sons.
- Deikman, A. J., (1994.), The Role of Intention and Self Determinants of Consciousness: Toward a Scientific Basis for Consciousness; an Interdisciplinary Conference. University of Arizona, Health Sciences Center, Tucson, Arizona, Aprilie 12 - 17 .
- Goalman, D., et all., (1992.), The Art of Creativity, Pszchology Today, br. 25, str. 40 – 47. March – Aprilie.
- Hawkins, D. R., (2002.), Power vs. Force, The Hidden Determinants of Human Behavior, Hay House Inc. California.
- Mc Alear, N., (1989.), On Creativiy, Omni. Nr. 11, str. 42 – 44, New York.

Gabriela Kelemen

The Director of the Preschool PP No 2
Arad

Genius or Creativity Power

Abstract: The paper points to the significance of creativity and genius for human being, as well as the importance of creative people for the communities in which they live and create.

Key words: life style, talent, creativity, genius, high intelligence quotient.

Prof. Gabriela Keleman

Direkteur de la Maternelle P.P.no.2
Arad

GENIE OU PORCE DE LA CREATIVITE

Résumé: Dans l'étude on mentionne l'importance de la créativité et la genialité pour l'être humain, comme caractéristiques des gens idéals et acréatifs pour la communauté dans laquelle ils vivent et créent.

Mots clefs et syntagmes: style de vie, talent, créativité, génie, coefficient supérieur de l'intelligence.

Д-р профессор Габриэла Келемен
Детский сад, Арад (Румыния)

Гений, или мощь креативности

В работе рассматривается особое значение креативности и гениальности для человеческого существования, выделяются особенности гениальных и творчески одаренных людей, и описываются проявления этих особенностей в среде, в которой они живут и творят.

Ключевые слова и выражения: стиль жизни, креативность, гениальность, высокие показатели IQ.

Prof. Gabrijela Kelemen
Kindergartendirektorin
Arad

Genie oder Macht der Kreativität

Zusammenfassung: Die Abhandlung hebt die Wichtigkeit der Kreativität und Genialität für das menschliche Wesen, sowie die Charakteristiken der genialen und kreativen Menschen für die Gemeinschaft, in der sie leben und schaffen, hervor.

Schlüsselwörter: Lebensstil, Talent, Kreativität, Genialität, hoher Intelligenzoeffizient.

Prof. Gabriela Kelemen
Director Grădinița P.P., nr.2
371.95
Arad
161

UDK:

ISSN 1820-1911, 10 (2004), p. 158-

GENIUL SAU PUTEREA CREATIVITĂȚII

Creativitatea și geniul stau în centrul celor mai plăcute energii umane. Nici un talent uman nu este mai relevant decât creația, ca formă de expansiune a universului creativ uman. Totuși nu există suficiente date referitoare la acest aspect al naturii umane, la calitățile ei cele mai profunde, acele procese ce determină apariția lor rămânând învăluite în mister. Istoria umană este plină de exemple de oameni care s-au luptat o viață pentru a înțelege adevărul, adevăr care pentru geniu apărea evident. Geniul este prin definiție o stare de conștiință caracterizată prin abilitatea de a avea acces la anumite tipare, care pentru marea majoritate sunt inaccesibile. Acestea nu fac parte din caracteristicile obișnuite ale personalității umane, nici ceva ce o persoană are sau este. O caracteristică universală a geniului este starea de umilință. Procesul care animă sau declanșează geniul de obicei este o problemă, soluționarea unei probleme, urmează o perioadă de timp în care datele sunt prelucrate mintal, apoi răspunsul sau rezolvarea situației problematice apare ca un flash, de obicei într-o formă nonverbală, la nivelul conștiinței. De exemplu mării

muzicieni, se știe că ei nu și-au programat să creeze o anumită muzică, ci pur și simplu au transcris pe portativ ceea ce au auzit în mintea lor.

Tatăl chimiei organice F.A. Kekulé a văzut structura moleculară pe care se bazează teoria sa în vis, în timp ce dormea. Albert Einstein, după ani de muncă în care s-a chinuit să demonstreze prin metode matematice teoria sa, a reușit acest lucru printr-o iluminare de moment. Într-adevăr una dintre cele mai dificile probleme ale unui geniu este aceea de a transforma în fapte palpabile și expresii inteligibile pentru ceilalți, ceea ce inspirația de moment le-a revelat. Revelația însăși pare a fi un proces instantaneu, mai degrabă decât un proces conceptualizat, ceea ce pare să includă un proces nevăzut, mintea geniului pare blocată și frustrată de problema nerezolvată ceea ce va determina pregătirea terenului. Este o zbatere a minții pentru soluționarea problemei care urcă de la un nivel la altul de căutare, tot mai sus, ca pe o scară a energiilor creatoare, cu frecvență tot mai înaltă. Este ceea ce geniuul va atinge cele mai înalte energii creatoare. Fiecare înaintare în conștiința umană trece prin sărituri spre o treaptă mai înaltă. A pune o problemă unui geniu reprezintă tocmai activarea acestor energii de înaltă rezonanță armonică. De aceea se spune că întrebarea și răspunsul sunt de fapt cele două părți ale aceleiași monede, și de aceea nu se pune o întrebare dacă răspunsul nu ar exista, ceea ce relevă existența unor tipare prestabilite. Identificarea unui geniu este un lucru rar, dar geniuul aparține tuturor, face parte din ființa noastră. În legile universale nu se admit lucruri ca noroc sau întâmplare, totul este interconectat și nimeni nu este exclus din legea universală, noi toți suntem membrii. Conștiința ca și materia este o calitate universală, geniuul fiind o caracteristică a conștiinței este de asemenea universal și ceea ce este universal este disponibil tuturor. Procesul de creativitate și geniuul sunt inerente ființei umane, conștiinței umane. Ca orice ființă umană copilul posedă aceiași esență a conștiinței, așa că geniuul reprezintă pentru toți un factor potențial, care pur și simplu așteaptă circumstanțele oportune pentru a se declanșa. Fiecare dintre noi, de-a lungul vieții, are momentele sale de inspirație genială remarcate mai mult sau mai puțin de noi înșine sau de cei apropiați nouă. Deodată realizăm o decizie strălucitoare, sau acționăm prompt și oportun la momentul potrivit, uneori fără să realizăm conștient cum am reușit acest lucru, alteori suntem chiar noi surprinși de spectaculoasele decizii pe care le-am luat fără să realizăm de unde ne-au venit aceste idei nemaipomenite. Geniuul se exprimă uneori printr-o schimbare de percepție a realității, printr-o modificare a contextului sau a unor paradigme. Mintea zbătându-se să rezolve aceste probleme, formulează o problemă și aceasta este pregătită să caute soluții pentru a o rezolva și nu se oprește din acest proces până nu găsește o rezolvare. Sursa de unde vine răspunsul variază în funcție de perioada istorică, dar și de la o cultură la alta. Astfel în artă sursa care face posibilă rezolvarea creatoare a unei situații a fost identificată cu Muza. Acei care acceptă cu umilință și grațitudine ideea unei iluminări exterioare ființei proprii continuă de a avea capacitatea de a accede spre inspirație, cei care însă acordă credit doar ego-lui, curând vor pierde capacitatea de creație, uneori succesul fiind în detrimentul lor. Această înaltă putere care inspiră și duce la creație trebuie tratată cu respect.

Geniuul și creativitatea sunt martorii unei experiențe subiective, sunt fenomene ce depășesc ego-ul și individualismul. Capacitate de a accede la genialitate poate fi învățată, deși de cele mai multe ori printr-o împrejurare dureroasă. Pasărea Phoenix a geniului răsare din cenușa disperării, după o luptă neîncetată cu incapacitatea de a soluționa o problemă. După luptă vine și victoria, după insucces și reușita, după umilință și stima de sine.

Una din problemele ridicate de un geniu este și ideea dacă recunoști un geniu atunci când este în apropierea ta. Lumea în general de obicei eșuează când este vorba să recunoască un geniu, societatea aclamă reușita ca atare fără a acorda importanță geniului care a soluționat prin puterea minții lui situația problemă, de obicei luăm act că s-a găsit o soluție fără să mai acordăm atenția cuvenită persoanei. De exemplu Mihail Gorbaciov, pe plan social reușitele sunt gigantice, însă lumea nu a conștientizat geniul său. Doar în câțiva ani el a revoluționat o lume întregă, singura sa putere constând în inspirație și viziune.

Geniul este una din resursele neconvenționale ale societății. Geniile nu sunt specializate doar spre artă, oameni geniali poți identifica în diferite domenii de activitate și ei reușesc să găsească soluții în cele mai diverse situații. Societatea pierde foarte mult datorită faptului că nu știe cum să se îngrijească de aceste surse inepuizabile și valoroase, putem să remarcăm că de cele mai multe ori se manifestă ostilitate și respingere față de acestea. Este un mare păcat pentru că de fapt costurile nu ar fi atât de mari pentru a le oferi posibilități de creație. Stilul de viață a celor pe care-i numim genii este deosebit de simplu, ei nu sunt interesați de bani sau de faimă. Resorturile care-i propulsează sunt de natură nematerială, geniile apreciază resursele intrinseci ale bogăției spirituale. De vreme ce nu sunt interesați de partea materială a vieții, geniile duc o viață destul de simplă și retrasă.

Deoarece ei sunt în legătură cu o sursă inepuizabilă de bogăție, spiritualitatea, ei sunt rupți total de realitatea materială și se mulțumesc cu foarte puțin din ceea ce noi, oamenii de rând considerăm a fi necesar pentru un trai decent. Deși unii consideră naivitate această formă de a percepe realitatea este de fapt o formă de înțelegere a naturii universal valabilă. Cel care a creat viața o și susține, iar efortul este minim.

Una din caracteristicile geniului este stilul neconvențional de viață și excentricitatea. Ei, trăind în sfere spirituale, au o altă perspectivă asupra vieții, lucrurile au alte semnificații pentru ei decât pentru oamenii obișnuiți, înțelegerea lor este dincolo de aparențe. De asemenea, geniile care dobândesc notorietate în timpul vieții lor sunt foarte puține, unii fiind confrunțați cu adevărate neșanse de afirmare, meritele lor fiind recunoscute postmortem, deci putem afirma că ei reprezintă o minoritate; există o legiune întregă care trăiește în anonim, unii fără să fi beneficiat nici măcar de o educație academică. Ceea ce îi caracterizează este capacitatea de a valorifica la maximum și de a aplica creativ ceea ce au acumulat, ajungând astfel la înalte nivele de creație. Darul genialității aduce după sine pentru multe genii, de cele mai multe ori și consecințe mai puțin favorabile în decursul vieții lor. O altă caracteristică a geniilor este capacitatea de a încorpora extreme prefigurându-se ciclic, când sunt inspirați, pot lucra câte 20 de ore pe zi, perioade care alternează cu timpi aparent morți, însă dincolo de această aparentă inactivitate se ascunde un alt gen de activitate -inactivitate și anume cea de fermentație a ideilor, stadiu ce face parte din procesul de creație. Geniul știe că ideile au nevoie de un timp pentru a se cristaliza, creativitate reprezentând un proces mintal ce se realizează la nivelul conștiinței și nu în funcție de circumstanțe exterioare. Se cunosc legende despre genii ale căror idei le-au fost relevate în condiții dintre cele mai inedite: în somn, în trafic sau pur și simplu plimbându-se.

Una dintre cele mai grave greșeli pe care le face societatea în a-și identifica geniile este faptul că se confundă creativitatea, geniul cu capacitatea de măsurare a nivelului de inteligență (HQ). Este o gravă eroare de înțelegere a genialității, este drept că în domeniul matematicii, fizicii multe genii au avut un nivel HQ înalt, ceea ce este de înțeles pentru aceste domenii, însă HQ-ul ridicat nu reprezintă neapărat o condiție sine qua non

pentru creativitate. Se cunosc nenumărate exemple de genii în artă, muzică, design, inventatorii din diferite domenii care nu au avut un nivel înalt de HQ, personalitățile creative, talentele, inventatorii se înscriu între anumiți parametri de HQ, dar nu neapărat la nivelul maxim. HQ-ul este un parametru academic de măsurare a inteligenței pentru înțelegerea logică a simbolurilor, pentru noi mai importantă este acea energie superioară care pune în mișcare inspirația și duce la progresul lumii materiale, dar mai ales spirituale. Geniul trebuie mai degrabă asociat cu perseverența, curajul, concentrarea, cu multă muncă, integritate, talent, și inspirație. Pasiunea este absolut necesară, dar și educația. Putem conchide cu următoarea formulă pentru creativitate și geniu: *Fă ceea ce-ți place mai mult, valorifică-ți la maximum talentul cu care ai fost înzestrat și nu precupeți nici un efort în a realiza ceea ce ți-ai propus!*

Bibliografie:

1. Bruner. J.S., și Posteman, L., (1949), On the perception of Incongruity: A Paradigm. *Journal of personality*. Nr. 18, p.206.
2. Churchil, W.S., (1941), *Blood, Sweet and Tears*, New York: G.P.Putman and Sons.
3. Deikman, A.J., (1994), The Role of Intention and Self Determinants of Consciousness: *Toward a Scientific Basis for Consciousness; an Interdisciplinary Conference*. University of Arizona, Health Sciences Center, Tucson, Arizona, Aprilie 12-17.
4. Golaman, D., et all., (1992), The Art of Creativity. *Psychology Today*, nr. 25, p. 40-47. March/Aprilie.
5. Hawkins, D.R., (2002), Power vs. Force, *The Hidden Determinants of Human Behavior*, Hay House Inc. California.
6. Mc Alear , N., (1989), *On Creativity*, Omni. Nr. 11, p. 42-44, New York.

The creativity is the most wonderful skill of the human been. When the man is born he has this skill written on his gene. One has more, one has less. Education is the one which intervene and develop every man aptitude. Education is the most powerfull way to increase human skills. This is not a sofisme is the true discovered in years of speacialists' researches.



Četvrti deo:

Strategije podsticanja darovitosti

DAROVITI UČENICI I RAZLIČITI DIDAKTIČKI OBLICI I ORGANIZACIJA RADA SA NJIMA

Rezime: Autor rada smatra da 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.

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: bistri, 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 poglavlju 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), raspravljajući 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 nivo 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 al, 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 specifične 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 nivoje 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 neopravdan sa društvenog stanovišta, već i štetna sa psihološkog. Mađarski psiholog Laslo Nađ (Nady Laszlo) smatra da je vreme formiranja stalnog interesovanja u periodu razvoja između desete i četrnaeste godine, pa diferencijaciju treba sprovesti 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 Gejdz 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 učenika.

Francuski psiholog Anri Pieron (Henry Pieron), 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 osloboditi 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 ugestvuju u individualizovanoj nastavi i učenju, više 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;

- efikasnijem 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 prilagođavanje 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 saznanjnih 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, ohrabrirvanju, pružanju podrške i pomoći u samostalnom radu, usmeravanju, davanju sugestija, saveta i uputstava.

Pretpostavka 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 naiđe na izvesnu teškoću ili prepreku u zadovoljavanju svojih želja ili postizanju svojih ciljeva. Prema tome, problem nastaje onda kada se naiđe 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 napori 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 pojmova 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 odabrati 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 sazajnih interesovanja i modelovanja umnih procesa koji su adekvatni stvaralaštvu (Mahmutov, 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). Mahmutov 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 sazna. 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 ikakvog 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 primenljivih 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 raspolaze 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, rođonačelnik 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 nekonzistentnosti, 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 upotrebom 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 ohrabivanje 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 pojmova- "misaono obeležavanje"; strategije za označavanje onoga što učenici već znaju i pomoć u daljem stvaranju i razumevanju novih oblika; reflektivno mišljenje; obezbeđivanje vremena učenicima da pregledaju, razmatraju u procenjuju 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 istaći vrednost i značaj metoda koje imaju višestranu uticaj na učenike i njihov razvoj. To se, pre svega, odnosi na metode koje omogućavaju da se pasivna znanja preobražavaju u aktivna, 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 zadataka 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, pronalazjenja 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 razmatra 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 oslobodi 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, nepromenljivo, 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.

Literatura:

- Badwin, A.Y., Teachers of the gifted, in: Heller, F. Monks (Coord.), Notebook of giftedness, Pergamon Press, 1989.
- Brandwein, P.F., The gifted child as futur Scientist, New York, 1995.
- Carmen, Cretu, Curriculum diferencijalno i personalizirano; Polirrom, 1998.
- Colangelo, N. and Dettmen, D.M., Families of gifted children, 1985,
- Clause, Arnould, Philosophie et methodologie d'un enseignement renove, Liege, 1972.
- Dotran, Robert, Individualizovana nastava, Sarajevo, 1962.
- Djordjevic, Jovan, Savremena nastava, Naučna knjiga, Beograd, 1981.
- Djordjevic, Jovan, Intelektualno vaspitanje i savremena skola, Beograd i Sarajevo, 1990.
- Djordjevic, Jovan, Nastavne metode i uspesnost obrazovanja, u. Obrazovanje-teorija i praksa, Moskva, Beograd, 1999.
- Djordjevic, Jovan, Reformni pedagoski pokreti u XX veku, Beograd, 2000.
- Fisher, Robert, Thinking skills and the Able children, in: Curriculum for Able children, Oxford Conference, 1992.
- Gardner, Howard, Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences, New York, 1985.
- Gardner, Howard, Kornhaber, M., Wane, W. Inteligencija razlicitih gledista, "Slap", 1999.
- Gage, N.L., and Berliner, D., Educational Psychology, 1975.
- Gagne, Robert, Briggs Leslie, Principles of Instructional Design, Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Goldberg, M.L., Passow, A.H., Justment, J., The Effects of Ability grouping, New York, 1966.
- Manmutov, M.N., Problemnoe obucenie, Moskva, 1975
- Marland, S.P., Education of the gifted and Talented, Washington D.C.
- Maksic, Slavica, Darovito dete u skli, Beograd, 1998.
- Passow, A.H., Gifted and Talented, u: The international Encyclopedia of Education, Pergamon Press, 1985.
- Perkins, David, Smart Schools, The free Press, 1992.
- Renzuli, J., Teaching for talenta and gift, Utah, 1978.
- Rogof, Barbara, Apprenticeship in Teaching, Oxford Univer. Press, 1990.
- Taylor, C., Teaching for talents and gift, Utah, 1978.
- Vigotski, izd. dom S. Amonasvili, Moskva, 1969.
- Woodliffle, Helen, Teaching gifted learners, Toronto, 1977.
- Stojakovic, P., Darovitost i kreativnost, Srpsko Sarajevo, 2000.

Jovan Djordjevic, PhD
Belgrade

**Gifted Pupils and Various Didactic Forms and
Organization of the Work with the Gifted**

Abstract: The author believes that individualization, personalization, differentiation, problem teaching, various extracurricular activities and the application of suitable and appropriate teaching methods and procedures can adequately address the needs, abilities and interests of gifted pupils.

Prof.dr Jovan Djordjevic
Belgrade

**ELEVES DOUES ET DIFFERENTS FORMES DIDACTIQUES ET ORGANISATION
DU TRAVAIL AVEC EUX**

Résumé: L'auteur de l'étude considère qu'avec l'individualisation, la différenciation, l'enseignement problématique, différentes activités complémentaires et l'application des méthodes correspondantes et des procédures peuvent être satisfaits les besoins, les possibilités et les intérêts des élèves doués dans un mode correspondant.

Д-р, профессор Йован Джорджевич
Белград

**Дидактические принципы обучения и организация
работы с одаренными учениками**

В работе автор указывает, что дидактические принципы (индивидуализация, персонализация, дифференциация), проблемное обучение, различные виды дополнительной работы с одаренными учащимися, а также применение соответствующих приемов и методов обучения могут адекватным образом удовлетворить потребности и интересы одаренных учеников.

Ключевые слова и выражения: одаренность, дидактические принципы, потребности и интересы, организация.

Prof. Dr. Jovan Đorđević
Beograd

**Begabte Schüler und unterschiedliche didaktische Formen
und Organisation der Arbeit mit ihnen**

Zusammenfassung: Der autor glaubt, man kann mit Hilfe der Individualisation, Personalisation, Differentiation, des Problemunterrichts, unterschiedlicher Zusatzaktivitäten und der Anwendung von passenden Unterrichtsmethoden und -verfahren auf adequate Weise die Bedürfnisse, Möglichkeiten und Interessen von begabten Schülern befriedigen.

STRATEGIJE PODSTICANJA DAROVITOSTI

Programi namenjeni darovitima

***Rezime:** Fenomen darovitosti je veoma složen i raznovrstan i najčešće se manifestuje u različitim oblastima. Stoga i strategije podsticanja darovitosti treba da budu raznovrsne i usmerene u nekoliko pravaca. Pomenućemo najvažnije:*

- 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 darovitima.*

U prilogu ce biti poklonjena posebna pažnja programima za darovite i kreativne i načinima rada sa njima obzirom na uzrast i vrste škole koju pohađaju, kao i na neophodne uslove za njihovu realizaciju.

***Ključne reči:** strategije podsticanja, programi, uslovi 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 pronalazeni, 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 darovitim je razmatrana temeljno i sa različitih stanovišta, što je prezentirano u tri poglavlja: 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 produbljene da savladaju sadržaje nego što je to predviđeno redovnim nastavnim programom i brže razvijaju svoje ispoljene sposobnosti".

Prosvetni organi su želeli 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.⁷³

U ovoj brižljivo urađenoj analizi problema i uzroka koji su predstavljali 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 programi, 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 rada, nedovoljna pedagoška i stručna razrada ovog oblika rada sa učenicima, nedovoljna osposobljenost 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),

⁷³ Rezime ove detaljne informacije je razmatran na Kolegijumu Republičkog sekretarijata za obrazovanje i nauku, 20. IV 1976. godine.

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 konstatuje da primena datih rešenja ne zadovoljava potrebe društva i darovitih, da se sa darovitimima 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.⁷⁴

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 poglavlju 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 što se zna o sposobnostima, posebne (ili specijalne). Možda se o darovitimima govori u nekom drugom zakonu, no u ovom osnovnom, daroviti kao grupa, nisu pomenuti.

Stoga se može konstatovati sledeće:

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 darovitimima (ili sposobnijima), 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.

⁷⁴ * Službeni glasnik R.S. br. 58/04 i 62/04 od 28 maja 2004; stupio na snagu 5. juna 2004. godine.

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 darovitimama 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 nađu oni oblici koji će najbolje odgovarati potrebama i osobnostima 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 pomenuti 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 opštih težnji želi da obezbedi širu osnovu kao mogućnost pronalazačenja, razvijanja i manifestovanja različitih vrsta darovitosti što većeg broja pojedinaca. Na taj način, socijalni ciljevi određuju orijentaciju, 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, prevlađuje 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 prevlađuje 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 ulazanje 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 Ilinois, Robert Havigherst sa Univerziteta Čikaga, Hari Pasou sa Kolumbija 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 Martihson, 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:

1. Obogaćeni programi u redovnim razredima;
2. Akceleracija;
3. 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 programa, 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 uporedo sa njihovim intelektualnom zrelošću, merenom individualnim testom inteligencije.

Da je sastavljanje 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 Ministarstva prosvete i čine 1,5-2% populacije učenika od 4-9 raz.

Sledeći 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 akciono 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 različitih učenika iz različitih oblasti kao što su: jezici, prirodne nauke i umetničke aktivnosti. Procenjuvan 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 prilagođavanje 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 sekvence 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. Lajeve 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 osnovnim školama nisu imali nikakvih iskustava, u gimnazijama 99% i u obavezanim 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 prihvatili 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 darovitih 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 produbljevanje 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 darovitimima treba da kultivisu i vaspitavaju:

- vrline (čestitost) i ljubav prema zemlji;
- razvijaju duh tolerancije;
- volju i samopokretački duh;
- da cene kulturu, literature i umetnost.

Ili kratko: da kultivisu 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 preliminarno utvrđivanje nivoa sazajnog iskustva polaznika. Edukativni sadržaji su obuhvatili različite tipove i forme igara. Primenjivano 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 (Krnjajić 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 primenjivan 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 produbljanje 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 (aparatom 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 osećanja 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 darovitima

Već je naglašeno da je fenomen darovitosti složen i višeslojan 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 mentori za pojedine oblasti ili pitanja, koji mogu da budu izvan škole (neki od roditelja ili stručnjaci iz blize socijalne sredine), a koji su spremni da rade sa mladima.

Da bi socijalna komunikacija među učenicima bila dobra i prijateljska, potrebno je da povremeno (kada za to postoje razlozi), daroviti učenici u svom razredu (odeljenju) saopšte neke zanimljive rezultate svojih istraživanja ili zanimljivih saznanja i tako uspostave dijalog i razmenu tih saznanja sa vršnjacima i na taj način ostvare specifičan način učenja i saznavanja koja će svima biti i zanimljiva i izvan školske rutine. Sem toga, ovakav način komuniciranja sa vršnjacima stvara prijateljske odnose i predupređuje eventualnu surevnjivost koja bi mogla da se pojavi u slučajevima favorizovanja darovitih.

Ali, osnovni, glavni uslov je da škola i nastavnici prihvataju darovite i da budu naklonjeni prema njihovim potrebama i spremni za njihovo primereno obrazovanje i vaspitanje. Samo takav stav škole i nastavnika će obezbediti klimu, atmosferu u kojoj je moguć uspešan razvoj i manifestovanje darovitosti i kreativnosti.

Literatura:

- Abdul-Rahman Cluntun, 2002, "The school wide enrichment Gulf Model", King Abdulaziz Foundation for the Gifted, Th 8th ECHA, Rhodes.
- 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.
- 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.
- Heinbokel, A., 2002, Acceleration-10 years on Osnabruck, Germany, The 8th ECHA, Rhodes.
- Krnjaic, Zora, 1996, Stimulativni programi i procesna dijagnostika, Zbornik 2, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- 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-Pafic Conference on Giftedness.

- 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.
- Maksić, Slavica, 1998, Društvena podrška darovitosti, Zbornik 4, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Martinson Ruth, 1964, Summary of The Final Report of California Study, California State Department of Education.
- Pavlović, Branka, 1995, Program podsticanja kreativnog ispoljavanja kod dece predškolskog uzrasta, Zbornik 1, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- 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 Pedegogical Institute the Bundesland Salzburg and Austrian Research The 8th ECHA, Rhodes.
- Touron, J., Reyero, M., 2002, Acceleration revised: Lights and Shadows from the research Department of Education, University of Navarra, Spain, The 8th ECHA, Rhodes.
- Šefer Jasmina, 1996, Kreativnost u nastavi na mladem školskom uzrastu, Zbornik 28, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Zushun-Hu, 2002, Experimental class for gifted and Talanted children Beiging, No. 8 Middle school, China, The 7th Asia-Pacific Conference on Giftedness Bankok.
- Milovanović, Lj., 1996, Društvena podrška darovitim kroz proces obrazovanja, Zbornik 4, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.

Bosiljka Djordjevic, PhD
Belgrade

Strategies of Giftedness Encouragement Programs Intended for the Gifted

Abstract: Giftedness is a very complex and prolific phenomenon, most often manifested in various fields. This is why strategies of encouraging giftedness should also be prolific and directed to several directions. We will mention the most important:

1. social support to giftedness (place and role of the Ministry of Education, the Ministry of Science and other social institutions);
2. forms of education of the gifted;
3. programs intended for the gifted and creative;
4. ways of work with the gifted.

In the appendix special attention will be paid to the programs for the gifted and creative and the ways of work with them, considering the age and types of schools they attend, as well as to the conditions necessary for their realization.

Key words: strategies of encouragement, programs, conditions for their realization.

Dr Bosiljka Djordjevic
Belgrade

STRATEGIE DU SOUTIEN DU DON PROGRAMMES CONSACRES AUX DOUES

Résumé: Le phénomène du don est très complexe et différent et le plus souvent se manifeste dans différents domaines. De ce fait et les stratégies du soutien du don doivent être différentes et orientées dans quelques directions. Nous allons mentionner les plus importantes:

1. le soutien social au don (place et rôle Du Ministère de l'éducation et du Ministère des sciences et d'autres institutions sociales);
2. modes d'enseignement et de formation des doués;
3. programmes consacrés aux créateurs;

4. modes de travail avec les doués.

Dans l'annexe une attention particulière va être consacrée aux programmes pour les doués et créateurs et aux modes de travail avec eux en fonction de leur âge et du type d'école qu'ils fréquentent de même qu'aux conditions indispensables de leur réalisation.

Mots clefs: stratégies de soutien, programmes, conditions pour leur réalisation.

Д-р, профессор Босилька Джорджевич
Белград

Стратегии стимулирования одаренности и специальные программы для одаренных

Феномен одаренности весьма сложен и многообразен и проявляется в самых различных областях. По этой причине и стратегии стимулирования развития одаренности должны быть разнообразными и осуществляться в разных направлениях. Автор указывает на самые важные из них: поддержка одаренности со стороны государства и общества (место и роль Министерства образования и Министерства науки, а также общественных организаций); формы и виды образования и воспитания одаренных; специальные программы для одаренных; приемы работы с одаренными. Особое внимание автор уделяет вопросам возрастных особенностей и возможностей одаренных детей, для которых создаются указанные программы, и специфике работы с данной категорией учащихся, а также видам школ, которые посещают одаренные дети. Автор рассматривает условия, необходимые для реализации специальных программ.

Ключевые слова и выражения: стратегии стимулирования, программы, условия реализации.

Dr. Bosiljka Đorđević
Beograd

Strategien für Anregung von Begabten Programme für Begabte

Zusammenfassung: Das Phänomen der Begabung ist sehr kompliziert und heterogen und manifestiert sich meistens auf verschiedenen Gebieten. Deswegen sollen auch die Strategien für die Anregung der Begabung verschiedenartig und in ein Paar Richtungen gerichtet sein. Wir erwähnen die wichtigsten:

1. gesellschaftliche Unterstützung der Begabung (Platz und Rolle des Bildungs- und Wissenschaftsministeriums und anderer gesellschaftlichen Institutionen);
2. Formen der Bildung und Erziehung von Begabten;
3. Programme für Begabte und Kreative;
4. Arten der Arbeit mit Begabten.

Im weiteren Text widmet man besondere Aufmerksamkeit den Programmen für die Begabten und Kreativen und den Arten der Arbeit mit diesen Gruppen mit Rücksicht auf den Alter und Arten von Schulen, die sie besuchen, sowie auf die notwendigen Bedingungen für ihre Realisation.

Schlüsselwörter: Strategien der Anregung, Programme, Bedingungen für ihre Realisation.

MUZEJI I DAROVITOST

Rezime: *Obrazovni rad koji se odvija u muzejima predstavlja neizbežnu vrednost celokupnog vaspitno-obrazovnog sistema koja doprinosi podizanju kvaliteta školovanja. Muzeji su mesta gde učenici mogu da uče odgovarajućim tempom, da prema vlastitim interesovanjima odabiraju sadržaje i time proširuju svoje znanje u okviru i izvan školskog programa. Muzej pruža jedinstvenu priliku za neposredno sticanje znanja, za otkrivanje veza između stvari i pojava, te za uključivanjem u obogaćene aktivnosti, što sve zadovoljava pojačane potrebe darovitih. Učenik u muzeju može da nove informacije poveže sa prethodnim znanjem, zadovolji svoju intelektualnu radoznalost, proširi lično iskustvo. Koristeći se različitim izvorima znanja, učenik može samostalno da radi stavljajući se u ulogu aktivnog istraživača. Polazeći od savremenih obrazovnih teorija, ključni elementi učenja u muzeju obuhvataju stvaranje veza između poznatog i nepoznatog, sticanje autentičnog iskustva putem posmatranja i manipulacije realnim stvarima ili doživljavanjem stvarnih fenomena. Učenici se podstiču da slobodno kreiraju, istražuju i testiraju svoje ideje, pri čemu ishodi učenja nisu unapred determinisani. Muzeji predstavljaju i mesta intergeneracijskog učenja, omogućavajući učenje putem delovanja i socijalne saradnje čime otvaraju mogućnost izazova putem stvaranja kognitivne disonance. Svojom bogatom okolinom učenja muzeji nude višestrukost medija i različite modele prezentacije i komunikacije koji izlaze u susret širokom rasponu modaliteta učenja darovitih. Raznovrsnim izložbenim aktivnostima i obrazovnim programima koji su zasnovani na razvojno prilagođenom pristupu i mentorskom sistemu rada, muzeji kao socijalno inkluzivne institucije nude široke mogućnosti za stimulisanje učenja i obrazovanje darovitih.*

Ključne reči: *muzej, darovitost, učenje, konstruktivizam, kreativnost.*

Brzina promena, socijalno-političkih, naučno-tehnoloških i ekonomskih transformacija, koje karakterišu prelaz iz industrijskog u postindustrijsko doba zahteva od pojedinaca doživotno učenje, razvoj sposobnosti za originalno razmišljanje, te visoku kreativnost i produktivnost. Društvo koje hoće da napreduje, tj. društvo znanja nužno se mora temeljiti na stvaralačkom potencijalu pojedinaca. Razlog podržavanja darovitih u obrazovnoj politici ima barem dva argumenta: ekonomski prosperitet zemlje i pravičnost. Naime, napredak jedne zemlje nedvosmisleno zavisi od populacije koja je naučno pismena, ali takođe zavisi i od ljudi koji su vodeći stručnjaci u svojoj oblasti, koji kreiraju znanje i koji mogu doprineti rešavanju problema sa kojima ćemo se suočiti u budućnosti. Pri tome, prosperitet jedne zemlje zavisi od njene sposobnosti da prepozna i pomogne svojoj darovitoj i talentovanoj populaciji kao nosiocu društvenog razvoja. Sa druge strane, demokratizacija društva zahteva i demokratizaciju obrazovanja. To podrazumeva i kreiranje sistema obrazovanja koji će biti okrenut prema pojedincu, njegovim mogućnostima, potrebama i sposobnostima i podržati ga u razvoju na njegovom najvišem

mogućem nivou. Stoga se razvijanje i podsticanje darovitosti postavlja kao jedan od bitnih zadataka našeg društva i imperativ njegovog opstanka.

Darovita deca su deca koja imaju specifične sposobnosti da se istaknu u oblastima primerenim njihovim intelektualnim sposobnostima (J. J. Watters & C. M. Diezmann, 2003). Darovito dete je ono koje ima više intelektualne i akademske sposobnosti od druge dece, što praktično znači naprednije kognitivno funkcionisanje u odnosu na vršnjake iz razreda i odeljenja (brže osvajanje viših stepena intelektualnog razvoja, kraće zadržavanje na njima), veća predznanja za ono što se u školi uči, kao i posedovanje drugih širih znanja o oblastima za koja se vršnjaci i ne interesuju (S. Maksić, 2003, str. 51). Veći saznajni kapaciteti darovitih postavljaju veće zahteve pred obrazovni proces. S obzirom da inteligencija nije fiksna već da se razvija u povoljnoj sredini, javlja se potreba za razvijanjem specifičnih metoda, programa i načina pomoći i njihovom primenom u tretmanu darovitih na putu ostvarivanja njihovih punih potencijala. Drugačije rečeno, otvara se pitanje koje bi strategije trebalo usvojiti kako bi se postiglo ispoljavanje potencijala darovitih.

Ekstenzivno istraživanje u oblasti darovitosti pokazalo je značaj stimulativnog, izazovnog i ohrabrujućeg okruženja (F. Gagné, prema: J. J. Watters & C. M. Diezmann, 2003). Obrazovni sistem ima najviše mogućnosti da deluje upravo na okruženje za učenje. Iako neka deca prevazilaze poteškoće, modifikuju okruženje i savladavaju nezadovoljstvo, većini je ipak potrebna povoljna i stimulativna sredina koja će maksimalizovati njihove potencijale i pomoći njihovom usmeravanju (J. J. Watters & C. M. Diezmann, 2003). Osim toga, pojedini se učenici veoma međusobno razlikuju. Da bi svako dobio podjednak tretman za puni razvoj, u obrazovanju mora postojati diferencirani pristup. Sposobnije učenike treba ohrabrivati, voditi do rezultata na mnogo višem nivou. Pri tome su značajne strategije koje ohrabruju kreativno ili kritičko mišljenje, i koje zahtevaju od učenika da se angažuju u shvatanju okruženja. Daroviti učenici su dobri u učenju novih sadržaja i treba ih ohrabrivati da vlastitim tempom usvajaju nove informacije. Ako ovladaju određenim konceptom, treba im ponuditi napredniji ili kvalitativno kompleksniji materijal. Njihove karakteristike učenja će biti najbolje zadovoljene ponudom tematskih, integrativnih sadržaja sa širokom osnovom, a ne jednopredmetnim sadržajima. Daroviti učenici imaju visoku svest o društvenoj odgovornosti i često su zainteresovani za rešavanje problema značajnih za svet ili za lokalnu zajednicu, dopirući izvan područja pojedine discipline (Isto, 2003). Stoga se učenje kroz istraživanje i rešavanje problema može primenjivati individualno ili ustanovljavanjem istraživačkih grupa učenika. Otvorenost rešavanja problema dopušta svim učenicima da istražuju neka pitanja u obimu u kojem su im oni dostupni.

S obzirom na povišene zahteve darovitih, javlja se potreba za organizovanjem vaspitno-obrazovnog rada van tradicionalnog i isključivo školskog sistema, te oslanjanje na brojne druge izvore znanja. U toj potrebi može se sagledati i uloga muzeja, kao institucije informalnog obrazovanja i dela sistema ili mreže doživotnog učenja, u podsticanju darovitih. Obrazovni rad koji se odvija u muzejima predstavlja neizbežnu vrednost celokupnog vaspitno-obrazovnog sistema koja doprinosi podizanju kvaliteta školovanja. Uslovi za učenje u muzejima kao informalnim okruženjima razlikuju se od onih u formalnim vaspitno-obrazovnim institucijama. Učenje u ovakvim okruženjima nije vođeno i usmeravano od nekog spoljašnjeg autoriteta, već je samousmereno, dobrovoljno i personalno. Fokus je prvenstveno na samom procesu učenja, a ne na njegovom produktu

(tačno – netačno). Učenici se podstiču da slobodno kreiraju, istražuju i testiraju svoje ideje, pri čemu ishodi učenja nisu unapred determinisani.

Muzej može da se shvati kao mesto gde će učenik pre svega slobodno, nepritisnut školskim stegama, prema vlastitim interesovanjima, odabirati sadržaje i samim tim proširivati svoje znanje u okviru i izvan školskog programa. Muzej pruža jedinstvenu priliku za neposredno sticanje znanja, za otkrivanje veza između stvari i pojava, te za uključivanjem u obogaćene aktivnosti, što sve zadovoljava pojačane potrebe darovitih. Učenik u muzeju može da nove informacije poveže sa prethodnim znanjem, zadovolji svoju intelektualnu radoznalost, proširi lično iskustvo. Koristeći se različitim izvorima znanja, učenik može samostalno da radi stavljajući se u ulogu aktivnog istraživača. Svojom bogatom okolinom učenja muzeji nude višestrukost medija i različite modele prezentacije i komunikacije koji izlaze u susret širokom rasponu modaliteta učenja darovitih. Polazeći od savremenih obrazovnih teorija, ključni elementi učenja u muzeju obuhvataju stvaranje veza između poznatog i nepoznatog, sticanje autentičnog iskustva putem posmatranja i manipulacije realnim stvarima ili doživljavanjem stvarnih fenomena. Stoga se smatra kao pogodno okruženje za primenjivanje različitih oblika, metoda i postupaka vaspitno-obrazovnog delovanja, te za napredovanje učenika u okviru njegovih sposobnosti.

M. Čiksentsmihalji (M. Csikszentmihalyi, 1999) je svojom teorijom *optimalnog iskustva* povezo kreativno mišljenje i muzejsko iskustvo. Ključan pojam u njegovoj teoriji je pojam *toka* (intrinzične motivacije) – stanja u kojem su ljudi toliko preokupirani nekom aktivnošću da ne obraćaju pažnju na bilo šta drugo; samo iskustvo je toliko prijatno da ljudi nastavljaju sa tom aktivnošću zbog nje same i to po svaku cenu i bez ikakvog drugog cilja. Optimalno iskustvo čini osećaj da imamo kontrolu nad svojim postupcima i da sami kreiramo svoju sudbinu. Stoga, glavno obeležje toka je osećanje spontane radosti, čak i zanesenosti. Iako iskustvo toka izgleda kao nešto što se odvija bez napora, daleko od toga da je tako. Ono često zahteva izuzetan fizički napor ili visoko disciplinovanu mentalnu aktivnost. Iskustvo toka javlja se kao preduslov kako za uspeh u različitim profesijama, umetnosti, tako i za učenje.

Izazov za muzeje je u tome da pruže iskustvo toka kako bi početna radoznalost i zainteresovanost prerasli u mnogo obuhvatniju interakciju učenja, koja za rezultat ima lično napredovanje i značajno usavršavanje veština. U svom članku pod naslovom „Intrinzična motivacija u muzejima: šta posetioce podstiče na učenje” Čiksentsmihalji sugeriše uputstva koja olakšavaju ovakva iskustva, među kojima su: 1) ohrabrivati *mentalnu usredsređenost* (mentalnu usredsređenost određuje kao vrstu otvorenog, kreativnog, izazovnog stanja svesti, tj. stanje uma koje je rezultat uspostavljanja novih distinkcija, analize informacija iz drugačije perspektive, povećanja osetljivosti na sadržaj); 2) pružiti mogućnost *dubinskog usvajanja*, kroz čulne, intelektualne i emocionalne sposobnosti; 3) zadovoljiti potrebu za *jasnim ciljevima i odgovarajućim pravilima* i 4) *obezbediti informacije*, tj. natpise i legende koji traže od posetilaca da istražuju, vrednuju i reaguju (M. Csikszentmihalyi, 1995, prema: G. Caban, C. Scott, R. Swieca, 2000).

Osim toga, muzeji koji nastoje da podstaknu učenje vrše pomak od monologa ka pronalaženju načina kreiranja dijaloga između predmeta i posetioca, te posetioca i posetioca. Tada je učenje vođeno radoznalošću, željom za otkrivanjem, slobodnim

istraživanjem i deljenjem iskustava sa porodicom, prijateljima, rođacima, vršnjacima i drugim posetiocima. Stoga muzeji predstavljaju i mesta intergeneracijskog učenja, omogućavajući učenje putem delovanja i socijalne saradnje, čime otvaraju mogućnost izazova putem stvaranja kognitivne disonance. Interakcija između, npr. dece i njihovih roditelja omogućava da roditelji, odnosno oni koji više znaju, demonstriraju orijentaciju ka učenju umesto ka cilju i time naglašavaju rešavanje problema i metakogniciju umesto pukog usvajanja znanja. Takav obrazovni rad u muzeju podrazumeva odgovornost svih učesnika obrazovnog procesa. Nastavnici, roditelji ili muzejsko osoblje kroz modelovanje, vođenje i nadogradnju daju učenicima inicijativu da se angažuju u artikulisanju, refleksiji i istraživanju. Tako se veštine rešavanja problema mogu razvijati kroz kognitivno šegrtovanje i posredovanje iskustava učenja u muzeju.

Pedagozi i kustosi muzeja danas imaju pristup širokom spektru informacija o teorijama učenja, koje se mogu primeniti na učenje u muzejskom prostoru i podsticanje darovitih. Pri tome su za muzeje značajni oni teorijski koncepti koji se bave pitanjima razvoja ljudskih kreativnih snaga, autonomije i slobode, uz uvažavanje ljudskih zahteva i potreba.

Dž. Hajn (G. E. Hein, 1995) je razmotrio četiri pristupa učenju i instrukciji relevantnih za muzeje. To su: tradicionalni pristup, bihejvioristički, učenje putem otkrića i konstruktivistički pristup. Primenjujući ova četiri pristupa učenju na muzeje, Hajn sugerise da postoje četiri vrste muzeja: *sistematičan muzej* (The Systematic museum), *otkrivački muzej* (The Discovery museum), *klasifikacioni muzej* (The Orderly museum) i *konstruktivistički muzej* (The Constructivistic museum). Sistematičan muzej se zasniva na tradicionalnom modelu predavanja i tekstovima, u kojem je muzejski sadržaj izložen tako da odražava „pravu” strukturu predmeta i predstavljen je posetiocu na način na koji on može najlakše da ga razume. Komunikacija se, prema ovom pristupu, zasniva na linearnom odnosu između muzeoloških elemenata. Element emituje poruku (ako je moguće na atraktivan način), a posetilac treba da je primi i upamti. Posredovanje informacija se odvija u formi panoa, predmeta u staklenim vitrinama sa tekstovima i legendama, dioramama. Klasifikacioni muzej zasniva se na pretpostavkama bihejviorizma. Ova tradicija je bazirana na ideji stimulans-reakcija, a podržana je idejama „uslovljavanja” i „potkrepljenja”. Ovaj pristup je u početku imao oblik prezentacije u formi „pritisak na dugme”, međutim, sa razvojem informacione tehnologije, stvorene su brojne aplikacije koje su bliske programiranom učenju.

Za podsticanje kreativnosti najznačajniji su otkrivački i konstruktivistički muzej. U okviru otkrivačkog pristupa, muzejski posetilac se posmatra kao aktivan učenik koji je uključen u otkrivanje suštinskih odnosa u okruženju (E. Matusov, B. Rogoff, 1995). Suštinu metoda učenja putem otkrića čini rešavanje problema putem istraživanja i eksperimentisanja. Budući da muzej operiše prevashodno sa predmetnom stvarnošću, te da postoji mogućnost da posetioci direktno ili indirektno posmatraju te predmete i manipulišu njima, ovaj pristup se čini izuzetno pogodnim za korišćenje u muzejskoj sredini. Njegova primena može da učini muzejsku izložbu izuzetno atraktivnom, te može da oživi statičnu izložbu u okviru koje učenje može da bude aktivno, zabavno i kreativno. Učenje otkrićem je smisleno, multimedijско, aktivno, divergentno i pruža mogućnost za samostalan rad učenika na izvorima znanja. Karakteristike učenja u četvrtom tipu muzeja – konstruktivističkom – jesu takve da posetilac konstruiše lično značenje

na osnovu izložbe, a sam proces saznanja je konstruktivan čin (G. E. Hein, 1995). Naglasak je na posetioцу, a ne na sadržaju muzeja. Ovaj pristup ne polazi od toga da predmetni sadržaj ima svoj unutrašnji redosled koji je nezavisan od posetilaca, niti da postoji jedan jedini „pravi” put njegovog učenja koji vodi ka određenom ishodu, već pre da kombinacija prethodnog znanja, interesovanja i iskustva sa sadržajem rezultira različitim ishodima učenja. Ovde posetilac individualno konstruiše znanje na osnovu onoga što doživljava, posmatrajući i analizirajući muzejske eksponate. U okviru ovog muzeja, poželjne su interaktivne izložbe i programi u okviru kojih će se posetioциma pružiti mogućnosti da eksperimentišu, postavljaju hipoteze i proveravaju ih. Prema ovom pristupu muzej prati spontane potrebe i interesovanja svojih posetilaca i stavlja akcenat na njihove aktivnosti. Nastoji da ohrabri posetiočevu slobodno izražavanje i kreativnost, pri čemu ističe značaj samostalnog otkrivanja. Zato se u konstruktivističkom muzeju ukazuje na potrebu prezentovanja različitih perspektiva, validaciju različitih načina interpretacije predmeta, pozivanja na različite tačke gledišta i različite „istine” o prezentovanom predmetu (G. E. Hein, 1998). Na ovakvim izložbama će se sugerisati da istorijske priče, umetnička dela ili naučni pojmovi prezentuju određenu intrerpretaciju prirode ili kulture, i da neke druge interpretacije mogu doprineti bogatstvu i interesantnoj perspektivi istog materijala.

Konstruktivističko obrazovanje zahteva mnogo više od „bankovnog koncepta obrazovanja”. Nastavnici uče sa svojim učenicima i dele odgovornost učioničkog rada. Cilj je kreiranje autentičnog okruženja za učenje, u kojem će oni koji uče biti u prilici da kontrolišu sopstvene mentalne procese. D. Filips (D. C. Phillips) identifikuje tri distinktivne uloge učenika prema konstruktivističkoj perspektivi: 1) *aktivan učenik*, gde je aktivnost učenika ili društvena ili individualna ili mentalna ili fizička; 2) *socijalan učenik*, gde je naglasak na socijalnoj konstrukciji znanja; 3) *kreativan učenik*, gde je naglasak na kreiranju i re-kreiranju znanja i razumevanja. Aktivna uloga učenika je bazična; u praksi, socijalna i kreativna dimenzija često prate ovu ulogu (prema: D. Perkins, 1999). Svaka od ovih stavki stavlja različiti naglasak na okruženje učenja, mada se svi slažu oko toga da se učenje odvija u socijalnom okruženju. Pri tome je društvena interakcija ključ za kognitivni napredak, budući da se priznaje značaj uloge jezika u učenju.

Konstruktivistička perspektiva u muzejima je značajna za podsticanje darovitosti, jer ukazuje na to da ne postoje dva pojedinca, čak i istog uzrasta, porodičnog i socio-ekonomskog statusa, koji imaju identičnu percepciju stvarnosti. Svaki pojedinac gradi individualizovanu sliku sveta. Prema tome, isti predmeti imaju različita značenja za različite posetioce. Svaki učenik u muzej donosi svoje životno iskustvo, stil učenja i ostale individualne kvalitete koji utiču na razumevanje prezentovanih predmeta i pojava. Ukoliko muzej želi da ispuni svoju ulogu u pružanju prilika za doživotno učenje i podstakne darovite, on treba da nastoji da razume načine na koji različiti ljudi uče, uvažava prethodno iskustvo posetilaca, te njihove stilove učenja.

H. Gardner tvrdi da postoje ubedljivi dokazi o postojanju nekoliko relativno autonomnih intelektualnih sposobnosti koje se zajedno mogu nazvati „ljudska inteligencija” (prema: J. Đorđević, 1995, str. 50-1). Njegov model višestrukih inteligencija govori o tome da postoje mnogobrojni načini učenja i saznavanja sveta koji nas okružuje. Gardner smatra da se intelektualni potencijali (i darovitost)

moгу manifestovati u sledećim oblastima: verbalno-lingvističkoj, muzičko-ritmičkoj, vizuelno-prostornoj, logičko-matematičkoj, telesno-kinestetičkoj, interpersonalnoj i intrapersonalnoj.

Sa stanovišta podsticanja darovitosti u muzeju značajna su istraživanja kognitivnih stilova, jer oni ukazuju na to da bi svaka izložba trebalo da podržava različite stilove svojih posetilaca. Zbog svog bogatstva, izložbe imaju mogućnosti da izađu u susret i da se prilagode različitim stilovima učenja. Izložba treba da ponudi bogate izvore znanja, da bude vizuelno privlačna, da tekstovima (legendama, vodičima) ponudi objašnjenja. Poželjno je da se na izložbi čuju i prigodni zvukovi. Isto tako je poželjno i da se ohrabruje taktilno upoznavanje izloženog materijala (maketa, kopija) i sl. (R. J. Semper, 1990). Polazeći od Gardnerove teorije višestrukih inteligencija, uloga muzeja kao nastavnika jeste da oslobađa kreativne potencijale i pomaže razvoj onoga što je najjače kod učenika. U tom smislu teorija višestrukih inteligencija ima direktne implikacije na dizajniranje muzejske izložbe u smislu organizovanja višestrukih izvora znanja prilagođenih rasponu stilova učenja posetilaca. U svrhu uvažavanja različitih načina saznavanja, prilikom planiranja izložbi ili programa, muzej treba da razmotri višestruke načine podsticanja – aktiviranja verbalno-lingvističkih, logičko-matematičkih, vizuelno-prostornih, telesno-kinestetičkih, muzičko-ritmičkih, interpersonalnih i intrapersonalnih sposobnosti. Dakle, da bi izašao u susret interesovanjima i potrebama posetilaca različitog uzrasta, interesa i kulturne pozadine, muzej treba da koristi: knjige, diskusije, priče, kvizove, legende, karte, grafičke prikaze, filmove, pozorište, drame, igranje uloga, muziku, zvučne poruke, taktilno istraživanje predmeta, društvene aktivnosti, samoposmatranje, zamišljanje sebe u različitim ulogama itd. Isti sadržaj treba prikazati iz različitih perspektiva, u više varijanti, i sem verbalnog pružiti i drugačije načine prikazivanja. Takođe, trebalo bi voditi računa o tome da neki pojedinci uspešnije uče u strukturiranoj i planiranoj sredini gde su „čvršće” vođeni, dok su drugi uspešniji u ležernijoj atmosferi koja im obezbeđuje veću samostalnost. Savremena praksa u muzejima pretpostavlja uvođenje kompjutera na izložbe. Pored kompjutera, moguće je obezbediti određene „kutkove” i dodatne prostorije sa knjigama ili slikovnim, simboličkim i manipulativnim materijalima. „Igranje” celih scena ili istorijskih bitaka sa brojnim glumcima i amaterima danas je raširena pojava u svetu (T. Šola, 2001).

* * *

U perspektivi doživotnog učenja, muzej predstavlja jednu od institucija koja može da suštinski podrži razvoj darovitih. S obzirom da je darovitim učenicima potrebna stalna podrška i usmeravanje na rad kako bi se naveli da rade na svom najvišem mogućem nivou, muzeji bi trebalo da ponude obogaćenu okolinu i programe, gde je moguće motivisati, izdiferencirati i individualizovati okruženje za učenje. Pri tome se čini da primena konstruktivističke teorije u muzeju na više načina pruža adekvatnu obrazovnu podršku za darovite, jer u isto vreme pretpostavlja okruženje koje je izazovno za učenike, ali i okruženje koje omogućava diferencirani pristup. Primenom konstruktivističke teorije u muzeju omogućavamo učeniku da izabere individualne ciljeve i ishode učenja i pomazemo mu u tome da se oni ostvare. Osim toga konstruktivistički pogled na

razumevanje inicira kreativnost kao „najviši oblik darovitosti“ (J. Piirto, prema: B. Graffam, 2003, str. 13). Upotreba Hajnovog i Čiksentsmihaljijevog rada na optimalnim uslovima učenja izgleda posebno pogodno zbog njihovog odnosa prema kreativnom učenju i zbog nekih zajedničkih osnovnih principa. To su: da učenje u informalnom okruženju može biti konstruisano kako bi obezbedilo optimalne ishode; da efikasnost učenja zavisi od stepena ličnog angažovanja i kreiranja značenja; da se lično angažovanje i stvoreno značenje razlikuje od jednog pojedinca do drugog i da intrinzična nagrada može biti deo muzejskog iskustva.

Daroviti učenici najbolje uče u slobodnoj sredini, lišenoj rizika, koja ohrabruje istraživanja kao osnovnu svrhu zajednice učenika (A. I. Brown & J. C. Campione, prema: J. J. Watters & C. M. Diezmann, 2003, str. 51). Od suštinske je važnosti da se darovitima obezbedi takva sredina koja toleriše rizike, gde se ideje neguju i ohrabruju i gde su norme nezavisnost, kreativnost i autonomija. Takvo okruženje za učenje takođe bi trebalo da toleriše različite stilove učenja, osobenosti i idiosinkrazijska ponašanja, a muzej tu može da puno ponudi. S obzirom da daroviti često imaju teškoća u komunikaciji sa vršnjacima oko naučnih pitanja i više vole društvo starije dece ili odraslih, muzeji nude mogućnost darovitim da dođu u kontakt sa članovima zajednice i ekspertima, ali i sa vršnjacima sličnih interesovanja i sposobnosti kako bi savladali osećanje izolacije. Ovakva opcija ima svoju posebnu vrednost u muzejima gde učenici visokih sposobnosti ili motivacije prema nauci mogu da se okupe kao grupa kako bi radili na određenim projektima. Takve inicijative su se već pokazale kao vrlo uspešne, ali u isto vreme one iziskuju saradnju stručnjaka među različitim sektorima koji bi pružili logističku i pedagošku podršku.

Muzej tako može da promovise socijalno učenje u sredini okrenutoj prema istraživanju, da uvažava različite stilove mišljenja u različitim disciplinama. On povezuje učenje i život. Tako se omogućava stalna povratna reakcija od posetioca (onoga koji uči) ka muzeju (muzejskom osoblju) i posetioca ka samom sebi. To je vrsta metakognitivne prakse koja promovise diferencirane situacije učenja. U muzeju ima smisla negovati razumevanje, negovati druge potencijale, davati prostor za primenu metoda najpristupačnijih učeniku. Na ovaj način obrazovanje u muzeju nudi mogućnost samoispunjenja, koje pojedincu dopušta da istražuje na svoj vlastiti način. Raznovrsnim izložbenim aktivnostima i obrazovnim programima koji su zasnovani na razvojno prilagođenom pristupu i mentorskom sistemu rada, muzeji kao socijalno inkluzivne institucije nude široke mogućnosti za stimulisanje učenja i obrazovanje darovitih.

Literatura:

- Caban, G., Scott, C., Swieca, R. (2000) Design Learning in Museum Settings: Towards a Strategy for Enhancing Creative Learning Among Design Students. *Open Museum Journal: Unsavoury Histories*. Vol. 2.
Dostupno na: <http://www.amol.org.au/craft/omjournal/volume2/caban.pdf>
- Čiksentsmihalji, M. (1999) *Tok – Psihologija optimalnog iskustva*. Novi Sad: Forum.
- Đorđević, J. (1995) Ciljevi i zadaci nastave: problemi i perspektive. U: S. Krnjajić (ur.) *Saznavanje i nastava*. s. 37-54. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Graffam, B. (2003) Constructivism and Understanding: Implementing the Teaching for Understanding Framework. *The Journal of Secondary Gifted Education*. Vol. 15. No. 1. 13-22.
- Hein, G. E. (1995) The Constructivist Museum. *Journal of Education in Museums*. No. 15. 15-17.
- Hein, G. E. (1998) *Learning in the Museum*. New York: Routledge.
- Maksić, S. (2003) Uvažavanje obrazovnih potreba darovitog deteta u školi. U: S. Krnjajić (ur.) *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*. s. 51-56. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Matusov, E., Rogoff, B. (1995) Evidence of Development from People's Participation in Communities of Learners. In: J. H. Falk and L. D. Dierking (eds.) *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*. Pp. 97-104. Washington, DC: American Association of Museums.
- Perkins, D. (1999) The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*. Vol. 57. Issue. 3. 6-11.
- Semper, R. J. (1990) Science Museums as Environments for Learning. *Physics Today*. Vol. 43. No. 11. 50-56.
- Šola, T. (2001) *Marketing u muzejima ili O vrlini i kako je obznaniti*. Zagreb: Hrvatsko muzejsko društvo.
- Watters, J. J. & Diezmann, C. M. (2003) The Gifted Student in Science: Fulfilling Potential. *Australian Science Teachers Journal*. Vol. 49. No. 3. 46-53.

Radovan Grandic, PhD
Jovana Milutinovic, MA
 Philosophical Faculty
 Novi Sad

Museums and Giftedness

Abstract: Educational work taking place in museums represents an inevitable merit of the whole educational system contributing to the raise of schooling quality. Museums are places where students can learn at appropriate rate, choose contents according to their own interests and in that way expand their knowledge within and beyond the school program. Museums offer unique opportunity to acquire knowledge directly, to reveal connections between things and phenomena, as well as to take part in enriched activities, all of which address the emphasized needs of the gifted. A student in a museum can connect new pieces of information with former knowledge, satisfy his/her intellectual curiosity, expand personal experience. Using various sources of knowledge, a pupil can independently work taking a role of active researcher. According to contemporary educational theories, key elements of learning in a museum encompass creating links between known and unknown, acquiring authentic experience through observing and manipulating real things or observing real phenomena. Pupils are encouraged to create independently, to explore and test their ideas, while the outcomes of learning are not predetermined. Museums are also places of integrative learning, enabling students to learn through action and social cooperation, so opening possibility of challenge arising through creating cognitive dissonance. With its rich environment, museums offer multiplicity of media and various models of presentation and communication which meet the wide range of modalities involved in learning of the gifted. Museums, as socially inclusive institutions offer wide possibilities of learning stimulation education of the gifted, especially through various exhibition activities and educational programs which are based on developmentally adjusted approach and mentor work.

Key words: museum, giftedness, learning, constructivism, creativity.

Dr Radovan Grandic
 Mr Jovana Milutinovic
 Faculté de philosophie
 Novi Sad

MUSEES DU DON

Résumé: Le travail d'éducation qui se déroule dans les musées représente une valeur indispensable du système d'enseignement-éducatif au complet, qui contribue à l'amélioration de la qualité de la scolarité. Les musées sont des lieux où les élèves peuvent apprendre au tempo correspondant, de choisir selon leur propre intérêt les contenus et par cela élargissent leurs connaissances dans le cadre du programme scolaire et extrascolaire. Le musée offre une occasion unique pour la possession directe des connaissances, pour la découverte des rapports entre les faits et les événements, aussi pour l'introduction et l'enrichissement de l'activité, que satisfait les besoins augmentés des doués. L'élève dans le musée peut lier les nouvelles informations avec les connaissances obtenues avant, satisfaire sa curiosité intellectuelle, élargir son expérience personnelle. En utilisant différentes sources de connaissances, l'élève peut travailler indépendamment en se mettant dans la position de chercheur actif.

En partant des théories contemporaines d'éducation, le musée englobe la création des rapports entre le connu et l'inconnu, obtention de l'expérience authentique l'intermédiaire de l'observation et la manipulation avec les objets réels ou le vécu des phénomènes réels. On initie les élèves de créer librement, recherchent et font des tests sur leurs idées, et par cela les résultats des recherches ne sont pas déterminés à l'avance. Les musées représentant aussi des lieux du travail entre les générations, rendent possible le travail par la collaboration sociale et l'effet et par cela ouvrent la possibilité de la curiosité par la création de la dissonance cognitive. Par son riche entourage de connaissances les musées offrent l'intérêt des mass media et différents modèles de présentation et de communication qui sortent à l'aide au large diapason des modalités du travail des doués. Par différentes activités d'exposition et des programmes éducatifs fondés sur l'accès adapté et au système du maître du travail, les musées comme institutions sociales inclusives offrent les larges possibilités pour la stimulation du travail et de l'éducation des doués.

Mots clefs: musée, don, travail, constructivisme, créativité.

**Д-р, профессор Радван Грандич,
м-р Йована Милутинович**
философский факультет,
университет в г. Нови Сад

Музеи и одаренность

Образовательная деятельность, осуществляемая музеями, выражает ценность общей образовательно-воспитательной системы, которая способствует повышению качества школьного образования. Музеи – это то место, где учащиеся могут обучаться соответствующим темпом, выбирая материал в соответствии со своими интересами, что позволяет им получать более широкие знания как в рамках, так и за рамками школьной программы. Музеи дают уникальную возможность непосредственного получения знания, открывают связи между предметами и явлениями, предлагают богатую и интересную деятельность, что удовлетворяет более осмысленные потребности одаренных учащихся. В музее учащийся получает возможность связать новую информацию с уже имеющимися у него знаниями, удовлетворить любопытство, обогатить личный опыт. Используя различные источники для получения знания, учащийся имеет возможность для самостоятельной работы, выступая в роли активного исследователя. Принимая во внимание содержание современных образовательных теорий, ключевые элементы обучения в музее охватывают область создания связей между известным и неизвестным, получения собственного опыта путем наблюдения и исследования реальных предметов или переживания от общения с произведениями искусства. Учащиеся получают импульс к свободному творчеству, исследованию и проверке своих идей, при этом результаты обучения заранее не определяются. Музей – это место где существует возможность одновременного обучения учащихся разных возрастных групп, позволяющая осуществлять их практическое обучение и сотрудничество, при которых в качестве методического приема можно использовать познавательный диссонанс. Музеи располагают техническими возможностями, позволяющими реализовывать различные модели презентаций, разнообразные формы общения, которые отвечают многообразию видов обучения одаренных учащихся. Разнообразная выставочная деятельность музеев и образовательные программы, учитывающие особенности развития, и система работы под руководством музейного работника (тьютора), позволяют музею как социально значимому институту предлагать широкие возможности для стимулирования обучения одаренных учащихся и их образования в целом.

Ключевые слова и выражения: музей, одаренность, обучение, конструктивизм, креативность.

Dr. Radovan Grandić
Mr. Jovana Milutinović
Philosophische Fakultät
Novi Sad

Museen und Begabung

Zusammenfassung: Bildungsarbeit, die in den Museen stattfindet, stellt einen unvermeidbaren Wert des gesamten Bildungs- und Erziehungssystems dar, der der Erhöhung der Qualität von der Schule beiträgt. Die Museen sind Plätze, wo die Schüler in ihrem eigenen Tempo lernen können, nach ihren Interessen Inhalte wählen und dadurch ihr Wissen im Rahmen eines außerschulischen Programms verbreiten. Das Museum gibt den Schülern die einzigartige Chance für ein unmittelbares Wissenserwerben, für Entdecken von Verbindungen zwischen Sachen und Vorkommnissen und für die Eingliederung in bereicherte Aktivitäten, was alles die verstärkte Bedürfnisse von Begabten befriedigt. Der Schüler kann im Museum neue Informationen mit schon vorhandenem Wissen verknüpfen, seine intellektuelle Neugierde befriedigen und die persönliche Erfahrung verbreiten. Sich unterschiedlichen Wissensquellen bedienend, kann der Schüler in die Rolle eines aktiven Forschers schlüpfen und selbständig arbeiten. Von den neuen Bildungstheorien ausgehend, umfassen wesentliche Elemente des Lernens im Museum Kreieren von Verbindungen zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten, Erwerben von authentischen Erfahrungen durch Betrachten und Manipulieren mit realen Sachen oder Erleben von wirklichen Phänomenen. Die Schüler werden angeregt ihre Ideen frei zu kreieren, erforschen und testieren, wobei die Resultate des Lernens nicht in voraus determiniert sind. Museen sind auch die Plätze eines Intergenerationslernens, indem sie das Lernen durch Wirken und soziale Mitarbeit ermöglichen, wodurch sie eine Möglichkeit der Herausforderung durch eine kognitive Dissonanz eröffnen. Durch ihre reiche Lernumgebung bieten die Museen eine Multimedialität und unterschiedliche modelle der Präsentation und Kommunikation, die einer breiten spanne der Modalitäten des Lernens von Begabten entgegenkommen. Durch unterschiedliche Ausstellungen und Bildungsprogramme, die auf einem entwicklungsangepassten Herantreten und Mentorarbeitsystem, bieten Museen als sozialinklusive Institutionen breite Möglichkeiten für das Stimulieren des Lernens und des Bildens von Begabten.

Schlüsselwörter: Museum, Begabung, Lernen, Konstruktivismus, Kreativität.



DAROVITOST UČENIKA KAO ISTRAŽIVAČKA VARIJABLA

Rezime: Autori u radu razmatraju posebnosti i nivoe izraženosti darovitosti kao istraživačke varijable, nivoe manifestovanja unutrašnjih i spoljašnjih osobina učenika kao indikatora darovitosti, postupke identifikovanja darovitosti i nivoe postignuća na mernim instrumentima, kao i operacionalizaciju istraživačkih varijabli.

Ključne reči i sintagme: darovitost, istraživačke varijable, pedagoška istraživanja, daroviti učenici, stvaralaštvo.

Varijabla *darovitost* kao metodološka i edukometrijska kategorija je složena, što potvrđuje opravdano interesovanje istraživača za njeno proučavanje. Čine je promenljiva obeležja koja se tokom razvoja učenika kao jedinica posmatranja menjaju kvantitativno i kvalitativno. Radi se o uočljivim i prepoznatljivim kvalitetima tipičnim za određenu vrstu darovitosti koji čine njene konstitutivne elemente.

U naučnoj literaturi pojam darovitosti kao potencijal razlikuje se od pojma darovitosti kao proizvoda. *Darovitost kao potencijal* obuhvata iznadprosečan razvoj raznih sposobnosti učenika pomoću kojih se može postići visoka uspešnost u aktivnostima u kojim učestvuju te sposobnosti, dok *darovitost kao proizvod* podrazumeva iznadprosečno postignuće u aktivnosti kojom se učenik bavi. Uz pojam darovitosti se veže više pojmova, inteligencija, kreativnost, kritičko mišljenje, sposobnosti, postignuća, motivisanost, samostalnost, originalnost, iznadprosečnost, inventivnost, vođstvo, snalažljivost i sl., što predstavlja određenu teškoću u operacionalizaciji te varijable. Ovi pojmovi čine istovremeno i konstitutivne elemente darovitosti i njene činioce. U stručnoj i naučnoj literaturi su pojmovno definisani dok se u empirijskim istraživanjima adekvatno operacionalizuju kao zavisne i nezavisne varijable. Svrha ovog rada je da se prikažu neke posebnosti izraženosti varijabli darovitosti s obzirom na metodološke aspekte istraživanja darovitosti, posebno teškoće u njenoj operacionalizaciji.

Dosadašnja teorijska proučavanja i empirijska istraživanja otkrivanja darovitih učenika polaze od dva pristupa, induktivnog i deduktivnog. *Deduktivni pristup* otkrivanja i proučavanja darovitih učenika za polazište ima određene *norme*. Po ovom pristupu izdvajaju se neke osobine pod koje se podvode potencijalno daroviti učenici koji po svojoj nivou darovitosti, tj. ispoljenosti osobina, se svrstavaju u određene kategorije. Deduktivni pristup u otkrivanju darovitosti učenika, u proceni osobina kao osnovnih kriterijuma, uzima mišljenja i procene različitih procenjivača (eksperata za određena područja, nastavnika, školskih pedagoga, školskih psihologa i roditelja) da bi se utvrdilo koji učenici su daroviti. Nekada su nastavnici bili jedini procenjivači darovitih, međutim, neki autori smatraju da su roditelji najpouzdaniji procenjivači. Postavlja se pitanje stručne kompetencije nastavnika za podsticanje i razvoj darovitih učenika, posebno njihove metodološke osposobljenosti.

O. Gajić proučavajući (ko)relativni odnos između suštinskih komponenti koje strukturiraju darovitost konstatuje da je to multidimenzionalan, kompleksan i dinamičan fenomen: inteligencije, kreativnih sposobnosti i kritičkog mišljenja. Na temelju analize različitih teorijskih koncepcija, kao i rezultata empirijskih istraživanja, konstatuje da između analiziranih sposobnosti postoji određen stepen povezanosti, da se one ne mogu strogo odvajati jedne od drugih, te da svaka, na svoj način, daje doprinos strukturisanju darovitosti pojedinca (Gajić, 2003: 178). Ove činjenice ukazuju na teškoće koje se mogu pojaviti u operacionalizaciji varijable darovitosti.

Osobine darovitosti autori svrstavaju u više klasifikacija, koristeći pri tome različite kriterijume. Za prepoznavanje darovitih učenika J. Whithmore (1985) izdvaja sledeće osobine darovitosti: kad su zainteresovani, uče brzo i lako; imaju izuzetne sposobnosti pri učenju, zadržavanju i upotrebi znanja; pri rešavanju problema koriste potrebno znanje i superiorne veštine rezonovanja; njihov govor uključuje napredan rečnik koji prikladno koriste u složenim jezičkim strukturama; razumeju složene i apstraktne ideje u mlađoj dobi; pokazuju visok nivo interesa za informacijama; imaju poseban kvalitet misaonih procesa, stvaraju principe generalizacije; neki daroviti su kreativni; imaju širok raspon interesa, vrlo su znatiželjni; pokazuju jaku želju za znanjem i razumevanjem stvari; pokazuju interes za vanškolska znanja i imaju posebne hobije; imaju sposobnost usmeravanja vlastitog sticanja znanja; pokazuju nezavisnost u mišljenju, nekonformistični su; traže razloge i objašnjenja za

zahteve, ograničenja, neželjene događaje; skloni su perfekcionizmu, samokritični su, postavljaju sami sebi visoke zahteve i standarde; pokazuju veću osetljivost za svetske probleme i moralna pitanja; mogu biti netolerantni na ljudske slabosti (Prema: Vizek-Vidović i sar. 2003: 128).

Daroviti učenici se u okviru pedagoške i psihološke nauke uvek poimaju i identifikuju kao samostalne analitičke jedinice, dok se istražuju uglavnom u interakciji sa ostalim jedinicama i socijalnim okruženjem.

U okviru deduktivnog pristupa u praksi otkrivanja i istraživanja darovitih učenika razvile su se strukturirane sheme posmatranja koje se odnose na pojedine vrste i elemente darovitosti. U postupcima posmatranja od posmatrača, se ne zahteva samo prosto beleženje zapažanja, već i samo prosuđivanje.

U toj funkciji teorijski se razrađuju popisi vrlina (osobina) darovitosti kao i njihova systemska obrazloženja stvarnih ponašanja koja dobro i prikladno predstavljaju ono što se smatra određenom vrstom darovitosti. Praktično na osnovu njih istraživači, eksperti za određena područja, nastavnici, školski pedagozi, školski psiholozi i roditelji donose svoj sud. Međutim, mora se imati u vidu da postoje i neki učenici kod kojih nije lako identifikovati darovitost u nekoj oblasti (hendikepirani učenici, učenici slabijeg školskog uspeha i sl.).

U deduktivnom pristupu posmatračeve opservacije su, svakako, validnije ako su opisane, a ne samo procenjivane. Od posmatrača se zahteva da navedu primere raznih aktivnosti u kojima se učenici s izrazito razvijenom određenom osobinom razlikuju od ostalih. Ta tehnika se zove tehnika «kritičnog događaja» koja daje osnovu za procenjivanje osobina kvaliteta.

U merenju postignuća darovitih učenika koristi se, između ostalog, i statistički postupak rangovanja, kojim se utvrđuje da li je neko u svom postignuću prvi, drugi, treći itd. Podaci do kojih se dolazi u rangovanju nazivaju se normativnim. Međutim, mora se imati u vidu da svako procenjivanje darovitosti i iz njega izvedeno rangovanje predstavlja takav oblik merenja, kojeg neminovno prati subjektivnost ispitivača.

Postupci od kojih se polazi u otkrivanju darovitih učenika nisu neutralni u pogledu ciljeva i sadržaja identifikacije, već kao njihovi činoci podstiču razvoj darovitosti. U praksi identifikacije darovitih učenika, zbog složenosti darovitosti kao istraživačke varijable, uglavnom se primenjuju diferencijalni postupci, a manje generalizirajući.

Empirijsko-induktivni pristup kao opšti metodološki pristup u istraživanju darovitosti u osnovi koristi pouzdanije metodološke postupke i instrumente. Populacija učenika se zahvata u celosti da bi se istražile potencijalne osobine, pri čemu se u tu svrhu ne izdvaja uzorak istraživanja kao u ostalim pedagoškim istraživanjima. Ovaj pristup se dakle odvija uz pomoć empirijskih postupaka identifikovanja darovitih učenika i to u proučavanju osobina darovitih. Istraživač nastoji utvrditi korelativne veze između osobina darovitosti i učeničkih postignuća obično u nastavnom procesu, kao činiocu njihovog razvoja. Takva istraživanja se nazivaju proces-produkt istraživanja. Istraživači u empirijskom pristupu radi istraživanja osobina darovitosti, primenjuju različite postupke i instrumente prikupljanja podataka, pisane sastave, anketne upitnike, liste posmatranja, rangovanje osobina od strane nastavnika, posmatranje s rangiranjem ponašanja, posmatranje s beleženjem ponašanja; savremena tehnička sredstava, prikupljanje stavova i mišljenja eksperata i kompetentnih osoba i sl.

O osobinama darovitih učenika najkompetentnije možemo suditi na osnovu empirijskih istraživanja u kojima se primenjuje induktivni pristup. U psihološko-pedagoškim istraživanjima darovitost se uglavnom proučava kroz: (1) osobine darovitosti, (2) kognitivne modele darovitosti, (3) postignuća darovitosti, (3) psihosocijalne i druge činioce podsticanja i razvoja darovitosti.

U istraživanju darovitosti varijable se posmatraju kao: (1) varijable *izraženosti darovitosti* učenika, (2) varijable *procesa otkrivanja* darovitih učenika i (3) varijable *podrške razvoju* darovitih učenika.

Uspostavljanje pojmovno-teorijskog okvira darovitosti u empirijskim istraživanjima uslovljava operacionalizaciju pojma kao složene kategorije. Darovitost se uglavnom operacionalizuje deskriptivno i normativno, pa se veliki broj istraživanja u praksi realizuje s deskriptivnim i normativno formulisanim ciljevima. Druga karakteristika empirijskih istraživanja darovitosti je njihova fragmentarnost, što utiče na celovitost razumevanja problema.

U istraživanjima se radi o sumarnim procenama zaključaka o darovitim učenicima na osnovu objavljenih rezultata proučavanja problema. To su podaci iz naučnih istraživanja u kojima se uglavnom induktivnim putem dolazi do obeležja darovitosti. Podaci dobijeni istraživanjem projektuju individualne sličnosti i razlike s obzirom na prirodu, darovitosti i činioce njenog razvoja. Upravo ti podaci dovode do generalizacije zaključaka o varijablama istraživanja. To su, uglavnom, činioci društvene, školske i porodične sredine ko-

ji obezbeđuju podršku darovitim, izraženi kroz odgovarajuća obeležja (varijable), socioekonomski i kulturni uslovi porodice, zatim porodične varijable značajne za razvoj opštih sposobnosti i osobina ličnosti, struktura porodičnih odnosa, ponašanje roditelja prema deci i drugo.

U praksi identifikovanja darovitih učenika uglavnom se traga za opštim osobinama ličnosti potencijalno darovitih, koje se mogu obuhvatiti, pored postupka posmatranja, i pomoću mernih instrumenata, uglavnom testova opšte inteligencije, testova akademskog postignuća, skala procene i sl. Instrumenti za dijagnostikovanje osobina u praksi otkrivanja darovitih učenika relativno su mnogo razvijeni i uglavnom pružaju podatke o nivou darovitosti. Subjektivnost ispitivača u istraživanju darovitosti uglavnom se otklanja navedenim mernim instrumentima koji su u svakom slučaju i pouzdaniji. Instrumenti za dijagnostikovanje učeničkih osobina, relevantnih za određenu vrstu darovitosti, relativno pružaju preciznije podatke o nivou darovitosti. U njihovoj primeni procenjivači se razlikuju u izboru mernih skala. Međutim, danas se veći značaj daje procesnoj identifikaciji koja preferira radove i postignuća učenika u nekoj aktivnosti, nego psihološkoj identifikaciji pomoću testova sposobnosti.

Testovi za utvrđivanje nivoa darovitosti obično uključuju određeni nivo postignuća iznad koga se svi učenici proglašavaju darovitim. Po testovskim rezultatima učenici se rangiraju ili svrstavaju u kategorije. Na primer, ako podatak pokazuje tačno koliki je količnik inteligencije učenika, zna se tačan nivo inteligencije svakog potencijalno darovitog učenika. U tom slučaju radi se o kriterijskim podacima do kojih se dolazi merenjem.

Nekad je nejasne i neodređene kvalitete darovitih učenika lako prepoznati, ali ih je teško za istraživanja operacionalizovati. Ocene dobijene evaluacijom postignuća darovitih učenika prvenstveno daju podatke o rang u učenika takmičenja, tj. pomoću njih se saznaje da su najbolji u svojoj kategoriji. Kriterij se obično povezuje s rezultatima populacije učenika i označava da su daroviti, npr. iznad određenog koeficijenta inteligencije. U kriterijskom merenju postoje odvojeni testovi za napredne u različitim nivoima postignuća.

U empirijskim istraživanjima varijable darovitosti mogu biti kvalitativne i kvantitativne. Za kvalitativne varijable se određuju modaliteti u kojima one variraju, dok se kvantitativne varijable pojavljuju kao unipolarne s orijentacijom ka maksimumu postignuća u određenoj oblasti. Sve ovo govori da su u identifikovanju darovitih učenika potrebni

podaci, umesto da se oslanjamo samo na dojmove nastavnika. To se obezbeđuje induktivnim empirijskim pristupom.

U dosadašnjim istraživanjima darovitosti preovladava tradicionalna empirijsko-analitička logika. Istraživanja pokazuju da su povratne informacije koje se dobiju u identifikaciji darovitih u edukometrijskom pogledu rezultat merenja nivoa darovitosti. Pri tome se mora imati u vidu da je darovitost razvojna kategorija što otežava proces njenog merenja.

Obeležja darovitosti kao zavisna varijabla u empirijskim istraživanjima dovode se u vezu s drugim varijablama koje je objašnjavaju, klasifikuju, opisuju. Kod darovitosti kao opštem obeležju meri se intenzitet varijabli. Radi se potpunim unipolarnim varijablama, izraženosti osobina, inteligencije, sposobnosti i sl.

Teorijskim promišljanjem problema proučavanja zaključuje se da je za empirijska istraživanja o darovitim učenicima potrebno obezbediti pravilan izbor i operacionalizacija varijabli. Takva istraživanja mogu podržati sveukupnu strategiju otkrivanja i podrške razvoju darovitih jer se u njima osiguravaju valjani metodološki postupci i uslovi istraživanja. Međutim, zapaža se da su dosadašnja istraživanja o darovitim učenicima istovremeno parcijalna, da ne pokrivaju sve oblasti stvaralaštva učenika, da nisu u dovoljnoj meri interdisciplinarna i da zavise od afiniteta samih istraživača. Saopštenje predstavlja pokušaj da se u otkrivanju i podršci u razvoju darovitih učenika ukaže na važnost definisanja istraživačkih varijabli i time donekle doprinese celovitijoj i potpunijoj sintezi dosadašnjih teorijskih i empirijskih proučavanja i u projektovanju narednih istraživanja ovog problema.

Literatura:

- Drašković, B. (1998): *Daroviti i obrazovna odiseja*; Beograd: ABC Grafika i NID Glas.
- Gajić, O. (2003): *Strukturisanje suštinskih komponenti darovitosti*; U: Nadarjeni izkorišćen ali prezrt potencijal - zbornik prispevkov; Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 178-184.
- Koren, I. (1989): *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*; Zagreb: Školska knjiga.

- Kundačina, M. (1999): *Metodološke teškoće u otkrivanju i identifikovanju darovitih učenika*; Zbornik 5, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Maksić, S. (1998): *Darovito dete u školi*; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Sekulić-Majurec, A. (2003): *Spodbujanje razvoja nadarjenih otrok - nove smernice*; U: Nadarjeni med teorijo in prakso - zbornik prispevkov; Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 78-87
- Vizek-Vidović, V. i sar. (2003): *Psihologija obrazovanja*; Zagreb: IEP i VERN.

Radenko Krulj, PhD

Philosophical Faculty - Kosovska Mitrovica

Milenko Kundacina, PhD

Teacher Training Faculty - Uzice

Pupils' Giftedness as Research Variable

Abstract: The authors of the paper consider the following issues: specific features and levels of giftedness expression as research variable; levels of manifestation of internal and external characteristics of pupils as indicators of giftedness; procedures of giftedness identification; achievement levels according to measure instruments; as well as operationalization of research variables.

Prof.dr. Radenko Krulj

Faculté de philosophie à Kosovska Mitrovica

Prof. dr. Milenko Kundacina

Faculté d'instituteurs à Uzice

DON DES ELEVES COMME VARIBALES DE RECHERCHE

Résumé: Les auteurs examinent dans le travail les particularites et les niveaux du don comme variable de recherche, les niveaux de manifestation des caractéristiques intérieures et extérieures des élèves comme indicateurs du don, des procédés d'identification du don et niveaux du succès aux instruments de mesure, de même que l'opéralisation des variables de recherche.

Mots clefs: don, variable de recherche, recherches pedagogiques, élèves doués, création.

Prof. Dr. Radenko Krulj

Philosophische Fakultät – Kosovska Mitrovica

Prof. Dr. Milenko Kundačina

Pädagogische Hochschule – Užice

Begabung der Schüler als Forschungsvariable

Zusammenfassung: Die Autoren beschäftigen sich in der Abhandlung mit der Besonderheit und den Niveaus der Manifestation von Begabung als einer Forschungsvariable, den Niveaus des Manifestieren von internen und externen Charakteristiken der Schüler als Begabungsindikator, den Identifikationsvorgängen und den Niveaus der Leistungen auf den Meßinstrumenten, sowie mit der Operationalisation der Forschungsvariablen.

Schlüsselwörter: Begabung, Forschungsvariablen, Pädagogikforschung, begabte Schüler, schöpferische Gestaltungskraft.



Dr Ivan Ferbežer

Pedagoška fakulteta Maribor
Univerza v Mariboru

UDK: 371.95
ISSN 1820-1911, 10 (2004), p. 207-214

POUČAVANJE SAMOUSMERAVAJUĆEG UČENJA, PRIORITET ZA NADARENE I TALENTOVANE

1. UVOD

Želimo li otvoriti dug i zagrejan razgovor među učiteljima, zgodno je započeti pitanje o učnim ciljevima. Zbog kompleksnosti svakog društva, različitih ciljeva i potreba ljudi, razumljivo je samo po sebi i poželjno, da učenje i nastava ostvaruju različite ciljeve. Razumljivo je da zbog toga postoje neki opći ciljevi, prihvaćeni sa strane roditelja, učenika i učitelja.

Unutar »školske filozofije« poznati su ciljevi i zadatci izraženi u sledećim stanovištima:

1. » Svaki učenik mora imati mogućnosti za potpun razvoj svojih ličnih potencijala.«
2. » Učenici morali bi znati efikasno odlučivati, rešavati probleme, kritično i kreativno razmišljati.«
3. » Učenik mora postati odrastao čovek koji zna, ne samo o čemu razmišljati, nego i kako razmišljati.«

Veliki broj kritičara obrazovanja jednoglasan je u tome, da je često puta lakše ciljeve definisati, nego jih u praksi ostvariti. Svi mi posebno želimo da bi deca bila sposobna svoja znanja, dobijena u školi, upotrebiti kod rešavanja svakodnevnih praktičnih problema. Govorimo o » veselju do učenja« i našem nadanju da će učenici i ljudi ceo život da se obrazuju. Posebno kod nadarenih i talentovanih govorimo o učnoj pomoći preuzimanja odgovornosti za samostalno spoznajno istraživanje. Međutim, prečesto nam školska iskustva pokazuju suprotnu sliku.

Nadareni učenici neznaju se samostalno učiti jer jih toga nismo ni neposredno ni posredno učili. Umesto toga, nadarene učenike već od prvog razreda učimo da neko drugi (obično je to učitelj za koga je razumljivo samo po sebi, da je najpametniji u razredu) najbolje zna, što mora učenik uraditi, kako i kada mora to uraditi i kad je rad zadovoljavajuće završen. Umesto učenja kritičnosti, kreativnosti i samostalnosti, učni je naglasak na poslušnosti, pokornosti i ovisnosti.

Suprotno sa time, osnovna je poruka pomenutog doprinosa, da je osnovni cilj edukacije nadarenih i talentovanih učenika – **kultivirati samousmeravajuće učenje.**

Pomenut cilj posebno je poželjan kod nadarenih i talentovanih učenika iz više razloga. Prvi je, da većina istraživanja o nadarenim, talentovanim i

visoko kreativnim, pokazuje na lične karakteristike kritičnosti, samostalnosti mišljenja, ustrajnosti samoiniciativnosti. (TORRANCE, 1965; FELDHUSEN, TREFFINGER; ELIAS, 1969). Svaki učitelj, koji se trudi prilagoditi nastavu i učenje individualnim razlikama i karakteristikama učenika, morao bi to uvažavati. Pored toga, samousmeravajuće učenje intenzivira aktivnost učenika i povećuje motivaciju za učenje. Samousmeravajuće učenje zauzima interese učenika i motive na način, koji odgovara BRUNER - ovom shvatanju istraživanja ili TORRANCE - ovom shvatanju unutarnje motivacije i kreativnog učenja. Međutim, samousmeravajuće učenje konačno nudi i efikasan put ka ostvarivanju drugih ciljeva, o kojima se često priča, a malokad su postignuti. Radi se o pomoći učeniku, da upotrebi školsko znanje kod rešavanja svakodnevnih problema i izazova.

2. POKUŠAJI OPREDELJIVANJA

S obzirom na naše poimanje samousmeravajućeg učenja, postoji mogućnost zamenjivanja izraza sa drugim naprednim školskim idejama, koje privlače prilično velikom pažnjom: koncept otvorenog vaspitanja, neformalno obrazovanje, slobodne ili alternativne škole, itd. U tom okviru potrebno je raščistiti svaku nejasnu pomisao kod opredeljivanja samousmeravajućeg učenja:

1. Samousmeravajuće učenje nije ni slučajno ni neorganizirano. Ponekim se čini prva poseta te » otvorene« ili » individualizirane« škole neorganizirana nastavna sredina. To važi posebno za odrasle, koji se sećaju svojih školskih dana, kad su u tišini sedeli u klupama, raspoređenim u strogim redovima. Živo gibanje i raznorodne nastavne aktivnosti dece u savremenim školama deluju skoro kaotično. Iz toga je moguće zaključiti da isticanje na individualnim potrebama i naporima nadarenih učenika, vodi u konfuziju i anarhiju. Istina je drugačija. Samousmeravajuće učenje oblikuje nastavnu sredinu u kojoj učenik upravlja i vodi svoje učenje ka postizanju specifičnih ciljeva. To ne predstavlja disciplinski neprimerno ponašanje. Podsticanje samousmeravajućeg učenja sadrži brižljivo planiranje i dobro promišljenu organizaciju. To nije ni preterano strogo ni divlje permisivno.

2. Samousmeravajuće učenje nije nestrukturizirano. Mnogi kritičari obrazovanja shvataju pojam » struktura« kao neprijatelja » istinitog učenja«. U svakom slučaju to je pogrešno jer gde god da su u toku neki sistematični napor u procesu obrazovanja, postoji neka varijanta » strukture«. Zato je naš cilj kod formiranja okolnosti za samousmeravajuće učenje, pripremiti potpomagajuću strukturu, a ne je eliminisati. Nas zanima planiranje i upotreba nekog pristupa, gde je struktura u korist učeniku više nego ograničavanje ili sprečavanje učenikovog napora. U tim naporima, potrebno je uzimati u obzir potrebe učenika, interese i osobne karakteristike, kao i planiranje i ostvarivanje principa nastave, koji će oblikovati uslove za efikasno, osobno smislaono i kreativno učenje svakog učenika.

3. Samousmeravajuće učenje ne propušta socialnih rezultata učenja. Cilj samousmeravajućeg učenja je pomoći svakom učeniku da uspešno i efikasno vodi svoje učenje. To nedvoumno sadrži mogućnosti eksperimentisanja i socialnog suradivanja sa drugim učenikima, kao i mogućnosti za samostalno učenje. Mnogi roditelji i učitelji zabrinuti su, da će individualizirana nastava istaknuti samostalan rad učenika i da neće naučiti znati suradivati u grupi ili razumovati druge. Ali to baš nije tako. Suprotno je važno, da učitelj nadarenim i talentiranim organizuje alternative za mogućnosti nastavnog nastojanja za socialno suradivanje sa drugim učenikima širokog obima sposobnosti.

Samousmeravajuće učenje ispostavlja potpuno zadovoljavanje potreba svakog pojedinačnog učenika i ne zahteva svo težište nastave na samostalnom radu.

4. Samousmeravajuće učenje nije sebično u nekom nekonstruktivnom smislu. Kritičari toga učenja ponekad tvrde, da sa samousmeravajućim učenjem rizikujemo oblikovanje učenika, koji neće videti preko svojih direktnih

potreba i koristi. Spomenuti nesporazum osniva se na pogrešnoj pretpostavci o učeniku i o ulozi učitelja. Učitelji i vaspitači moramo u većoj meri uzimati u obzir činjenicu, da nadarene i talentovane učenike zanima puno stvari, da su u razmišljanju sposobni abstrakcije i generalizacije, te da su motivisani za otkrivanje tajanstvenog, nepoznatog. Znači, pogrešna je pretpostavka da bi stigli iskoristiti mogućnosti svoga samousmeravajućeg učenja. Sa tim pristupom učitelj nije pretežno zaposlen sa ponudom informacija, nego efikasnije usredotoči svoju energiju u usmeravanje napora učenika u pomoći oblikovanja novih problema, proizlazećih pitanja iz učnog procesa, organizaciji učnih gradiva za povećanje broja i vrste alternativnih mogućnosti. Spomenuta nastojanja, povezana sa prirodnom sklonošću do nadarenih učenika, biće garancija, da će ti nastojati na putu ciljeva i zadataka, koji neće biti ni sebični, ni malovredni.

5. Samousmeravajuće učenje ne izmenjuje samo vrednosti nastave, već sadrži i različite kognitivne i afektivne procese i rezultate.

Opšti nesporazum kod individualiziranih pristupa ka nastavi, je promena vrednosti predstavljanja više nego suština učnih procesa i rezultata. Učenik ima toliko vremena, koliko mu je potrebno da reši zadatak, a kad bi kod učitelja bio poučen u tačno ograničenom vremenu. Učenicima sa zaredom dodeljivani zadatci. Učni rezultati te nastave sadrže samo znanje i procese pamćenja, što je najniži stepen BLOOM - ove taksonomije (BLOOM, 1956). Pažljivost mora biti pretežno usmerena na kompleksne kognitivne procese i rezultate, i ako je vrlo važno da učenicima omogućimo, da sami regulišu svoj učni tempo. Sa tim mislimo na kritično i kreativno mišljenje, rešavanje problema, evaluativno mišljenje, te na afektivne procese i rezultate, koji sadrže pozitivna stanovišta do učenja, udubiti učne aktivnosti i odanost za idealima. (KRATHWOHL, 1964; MAGER, 1968)

6. Evaluacija je isto tako sastavni deo samousmeravajućeg učenja.

Sledeći bitan nesporazum je, da evaluacija nije korisna, te da je zasašujuća za nadarenog učenika. Nekoji stariji kritičari u tradicionalnim školama, predložili su da se svaki oblik evaluacije opusti. Naše mišljenje je da ja evaluacija ključnog značenja kod samousmeravajućeg učenja. Žarište evaluacije se ipak mora promeniti. Nas ne zanima toliko oblikovanje prelaznih ocena i označavanje shodnosti napora učenika. Evaluacija sa konstruktivističnog stanovišta pre svega je problem identifikovanja i efikasne upotrebe razumljivih izvora dokaza o uspehu i unapređenju. Učitelji, roditelji, vršnjaci i stariji učenici mogu biti uključeni u različitim stepenima tog procesa. Dokazi moraju sadržiti ne samo testne rezultate, nego i druga postignuća, pre svega postignuća van školskih aktivnosti. Nadaren učenik morao bi biti aktivno uključen u definisanje i vodenje procesa evaluacije.

7. Samousmeravajuće učenje ne desi se najedanput i usput, nego sadrži spretnosti, koje su dobijene kroz duže vreme planirana učna i nastavna iskustva. Poneki su mišljenja da će učenici samostalno postići spretnosti za samousmeravajuće učenje. Nedvomno su poneki nadareni učenici toga sposobni. Ipak ne može se očekivati da će se samousmeravajuće učenje razviti prirodno kod svih učenika. Mnogi učenici ostanu pod vanjskim uvjetom nagrade, i kad se na višom stepenu odlučuju za samousmeravajuće učenje, doživljavaju stresove i tegobe. (TREFFINGER, JOHNSON, 1973) Ciljevi samousmeravajućeg učenja zahtevaju aktivan trud učitelja. Taj trud je usmeren u postepeno i sistematično učenje samoregulisanja svog učenja. (Metaučenje). Rezultati dosadašnjih uspeha eksperimentalnih istraživanja o usavršavanju detetovog kreativnog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema, govore u korist samousmeravajućeg učenja. (DAVIS, 1973; TORRANCE, 1972).

8. Briga za samousmeravajućim učenjem nije prepuštena samo aktivnosti učenika.

Učitelj, koji radi u smeru individualizacije, usredotoči se na projektne zadatke, radne listove, radne izveštaje, itd. Ipak je važno saznanje, da ne mora značiti da taj rad pomaže učeniku postati samostalan u učenju. Projekti i učne aktivnosti, koje učenik izvodi tokom procesa metoda

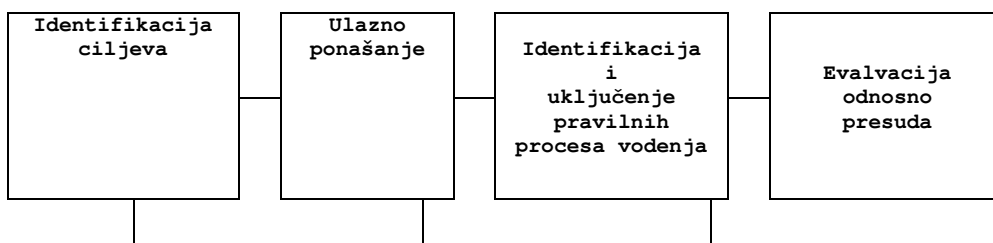
poučavanja, predstavljaju samo deo procesa nastave. A ako želimo razvijati učno samousmeravanje učenika, mora učenik imati mogućnost aktivnog uključivanja u svaku fazu toga procesa. Tako shvaćeno samousmeravajuće učenje pretpostavlja da će biti učenik aktivan kod planiranja ciljeva i zadataka, u diagnosticiranju individualnih potreba i u procesu evaluacije.

3. RAZVOJ SAMOUSMERAVAJUĆEG UČENJA

Šta može da učini učitelj da bi pospešio razvoj samousmeravajućeg učenja kod nadarenih i talentovanih učenika?

Da bi mogli odgovoriti na spomenut problem, moramo početi razmišljati o osnovnom modelu nastave. (DECECCO, 1968; POPHAN, BAKER, 1970; KIBLER, 1970). Model je prikazan na slici 1.

- SLIKA 1-



Pomenuti jednostavan model pokazuje četiri osnovne faktore, koji su bili upotrebljeni kod analize bilo kojeg procesa nastave.

Prvi stepen sadrži identifikaciju ciljeva i zadataka. Proces nastave počne sa odlukom o tome, šta je potrebno naučiti.

U sledećem koraku mora onaj koji planira uzimati u obzir ulazno ponašanje učenika. Potrebno je prilagodavanje nivou i obimu dosadašnjeg znanja učenika, dali ima razvijene potrebne osobne karakteristike, spretnosti i dali ima motive, potrebne za samousmeravanje.

Treći stepen sadrži važnu ulogu učitelja kod praktičnog uvođenja samousmeravajućeg učenja, gde nadaren učenik kontroliše većinu učnih aktivnosti. Istaknuta je pre svega pomoć učeniku kod samostalnog regulisanja samousmeravajućeg učenja. Uloga učitelja ovde je drugačija od tradicionalnog shvaćanja jer je reč o širokoj upotrebi samostalnog vođenja učenja, gde učenik nadzire većinu kritičnih odluka. Jasno je, da je ostvarivanje trećeg koraka kod samousmeravajućeg učenja teško postignuti svakom učitelju i zato su možda potrebne bitne i dalekosežne promene u strukturi i delovanju škole.

4. CILJEVI I ZADACI

Kod vođenja nastave sa strane učitelja, opće su definisani ciljevi i kurikularne sadržajne mogućnosti određene deduktivno sa zakonom. Na svakodnevnoj praktičnoj razini, učitelj se dnevno odlučuje što se tiče aplikacije kurikuluma u razredu. Pri tom učitelj odlučuje na temelju učnih ciljeva, kurikularnih planova lekcija, učnih tema, učenika ili radnih svesaka. Tu se od učenika očekuje, da će primiti i odazvati se na odluke učitelja o tom, šta je predmet učenja i kakav je raspored učnih koraka. U nekim primerima učitelj poučuje sadržaje razredu kao grupi, u drugim primerima prilagođene individualne zadatke pojedinačnim učenicima.

Prelazak ka samousmeravanju počinje, kad učitelj na temelju saznanja razlika među učenicima u razredu, počinje uvoditi opcije u svakodnevni učni program i kurikulum. Često znači to nuditi učeniku mogućnost izabrati

količine i redosled. (Dali može u vremenskoj jedinici rešavati zadace A ili B?) Ponekad je predmet izbora širok obim učnih aktivnosti. Pri tom je bitno, da su učenici još uvek zaposleni sa zadovoljavanjem zadataka, koje je zadao učitelj.drugi korak ka samostalnom usmeravanju sadrži kreativni izbor učenika ili opcije o tom, šta će naučiti. Česti postupak pri tom je, da učitelj razgovara sa razredom o sadržaju i projektima, koji jih zanimaju, da bi se kasnije sa individualnim ili grupnim naporima ta tema obradila. Druga varijanta tog koraka je, da razred posle diskusije izabere područja, koja je učitelj pripremiyo ili potraže izvore samostalnog učenja (programisano učenje, učne stanice, mini kursevi, itd.). Učitelj tako zadrži ulogu autoriteta i kontrole, a učenici su aktivno uključeni u izabir zadataka i predmeta. U trećem koraku autoritet se sa obzirom na učne ciljeve i zadatke prenese od učitelja na učenike. Učitelj postane neke vrste vodić, saradnik, koji pomaže učenicima istraživati nova područja i sabirati gradiva i izvore za udobnije pospešeno učenje. Učitelj može kroz individualne ili grupne diskusije, sudjelovati kod odlučivanja o učnim zadatcima, međutim odluka o odabiru i oblikovanju zadataka ostaje na strani učenika. (Unutar tog koraka postane kurikulum u celini personificiran za interese i učinke svakog učenika.)

5. OCENA ULAZNOG PONAŠANJA

Nažalost ta je komponenta nastave mnogo puta prozrta, odnosno obrađivana previše površinski, i ako je pod podpunim nadzorom učitelja. Većina učitelja ne razlikuje predtestiranje i identifikiranje prisutnosti ili odsutnosti određenih preduslova. Pomenuti pred - test odlučuje ako je učenik već dostigao planiran cilj. Još važnije je odrediti dali učenik već zna šta bi ga trebali učiti. To pretpostavlja, da učitelj opredeli koji su preduslovi za naredno učenje. U usmeravajućem pristupu učitelja pretpostavljamo da je učitelj brižno proučijo domaću sredinu učenika, znanje, sposobnosti, motive i osobne karakteristike. Zatim učitelj opredeli svakom učeniku specifično prolagodene zadatke i učne aktivnosti. Kod prvog koraka ka samousmeravajućem učenju je izazov diagnosticiranja potpuno u rukama učitelja. Učitelj oceni važne karakteristike, izoblikuje određene alternativne smernice učne aktivnosti, posavetuje se sa učenikom o alternativama u odnosu sa ulaznim ponašanjem učenika. Drugi korak počinje sa diagnostičnom konferencijom, gde učitelj i učenici zajedno razmisle o mogućim ciljevima i zadatcima, njihovim nužnim preduslovima, o potrebama učenika, interesima i kvalifikacijama. Sa tim ciljem moguće je uraditi i individualno diagnostične testove. Učenik samostalno doprinosi ka diagnozi i opredeljenju plana, i ako je odgovornost učitelja još uvek velika. Kod trećeg koraka su diagnoza i opredeljenje plana pod punim nadzorom učenika. Naravno, učitelj ostaje kao najbolji mogući vanjski izvor pomoći u najrazličnijim područjima i kao savetnik, koji pomaže učeniku razrešiti nesigurnosti s obzirom na obstanak i prikladnost određenih izbora.

6. PLANIRANJE I REALIZACIJA NASTAVE

Kada je nastava pod podpunom kontrolom učitelja, on predtavi sadržaj, opredeli probleme i vežbe te prikladan nadzor učenika. Takva nastava previše je vodena, jer učitelj kaže učenicima šta moraju znati, da bi ostvarili postavljene učne zadatke. Postoje inače i blaže varijante toga sa strane učitelja vodenja nastave. Učitelj sebi pomaže sa razrednom diskusijom, individualiziranim učnim listovima, programisanim učenjem. Pomenuta individualizirana nastava ne doprinosi nužno ka razvoju samousmerenja učenika. Prvi korak ka samousmeravanju planiranja i realizacije učenja je da učitelj povećava niz i broj alternativnih učnih mogućnosti. To omogućava svakom učeniku samostalan rad sa svojim učnim tempom i slobodnim odabirom između različitih mogućnosti. Pomenute opcije omogućavaju, da se učni rezultati postižu sa različitim medijima, sa individualnim i grupnim učnim aktivnostima i sa diferencijacijom zadataka za

svakog učenika. U drugom koraku učitelj ponudi različite izvore i alternative te upotrebi ugovore sa učenicima za planiranje nastave i učenja. Učenik je kroz ugovor uključen u odlučivanje o obimu, redosledu i tempu učnih aktivnosti među brojnim ponudjenim mogućnostima. Planiranje i izvođenje učenja pod ugovorom bilo je opisano kao vrlo efikasno sa strane autora DUNN. (DUNN, DUNN, 1972). U završnoj fazi učenik je usmerivač svog vlastitog učenja, sam kontroliše odluke kod nastave i učenja, i kontrola nad tim odlukama u celini je prenesena od učitelja na učenika. Učenik samostalno opredeljuje učne aktivnosti i projekte i u skladu sa svojim interesima obistinjuje samopodsticane ciljeve i zadatke. U toj fazi uloga učitelja se menja od planera i kontrolora nastave i učenja ka usmerivaču i pospešivaču učenja. (ROGERS, 1969, WIGHT, 1970)

7. OCENA DOSTIGNUĆA

U tradicionalnoj učiteljevoj usmeravajućoj nastavi je pre svega učitelj odgovoran za postupke planiranja i evaulacije nastave i učenja te na toj osnovi za ocenjivanje učenika. Pred testiranja znanja učitelj je mogao upotrebiti bilo koji drugi oblik evidentiranja rezultata o uspehu učenika u dostizanju specifičnih zadataka nastave i učenja. U toj učiteljevoj usmeravajućoj evaluaciji, učenik istinski ne igra nikakve uloge osim da nudi podatke za učiteljevu upotrebu.

U prvom koraku samousmerivanja učenika počinje učitelj razjasnivati prirodu zadataka i ciljeva te utemeljivati dokaze o njihovom ostvarivanju. O tim informacijama popriča sa nadarenim učenicima u početku nastave. To je i najvažniji razlog za eksplicitno podrobno opisivanje zadataka i ciljeva nastave te učenja. Pored toga učitelj nudi mogućnosti za učešće učenika u evalvacijskom procesu. Za tu nameru učitelj upotrebi savjete o primeru, konferencije ili grupne diskusije, gde se učenici suočavaju sa dokazima o postignutim uspesima i lako aktivno doprinose ka učiteljevoj oceni podataka. U drugom koraku, aktivna uloga učenika u evalvacijskom procesu proširi se tako, da aktivno sudeluje na konferencijama sa svojim učiteljima i školskim drugarima uz povratne informacije o svojim učnim postignućima na grupnim projektima i učnim aktivnostima. (MOSSTON, 1972). Na tom putu učenici nauče razvijati i upotrebljivati evalvacijske kriterijume u individualnim i grupnim učnim aktivnostima. U okviru evalvacije nauče se i sudjelovati sa učiteljima.

Zadnji korak je kad učenik postane primarno odgovoran za identifikovanje i upotrebu evalvacijskog kriterijuma, kod svog učnog rada. Ovde je nadaren učenik aktivno uključen u identifikaciju ciljeva, zadataka i procesa nastave te učenja. Učenik je participatorno u prirodnoj sredini u oceni dokaza o svojim postignutim učnim ciljevima i zadacima. Na tom stepenu učiteljeva uloga u evalvacijskom procesu je naravno potpuno drugačija nego kod učiteljeve usmeravajuće evalvacije. Više nego upotreba evalvacije i dodela ocena pretstavlja učitelj izvor pomoći učenika kod dograđivanja i olakšavanja samostalne identifikacije i upotrebe evalvacijskih postupaka. Ovde može učitelj pomoći sa sugeriranjem izvora dokaza, koje je možda učenik propustio, sa prilagodenim pretstavljanjem testnih rezultata i sa razgovorom o problemima te izazovima samostalne evalvacije i ocenjivanja učenika.

8. ZAKLJUČNA MISAO

Ovde opisani predlozi za učnu pomoć nadarenim i talentovanim učenicima za razvoj samousmeravajućeg učenja, predstavljaju više idejno zasnivanje i hipoteze za istraživanje kao i istraživački izvedeni zaključci. Ti predlozi proizlaze više iz istraživanja o karakteristikama nadarenih i talentovanih učenika i iz studija eksperimentalnih programa za razvoj kreativnog mišljenja i rešavanja problema. Sigurno je, da su učni programi za razvoj divergentnog mišljenja, pozitivnih stavova do učenja i sposobnosti

rešavanja problema koraci, koji su nužni ali ne i dovoljni za oblikovanje učne sredine, koja je bitna za ostvarivanje kreativnog učenja. Slediti moraju koraci, koji će školsko učenje usređivati, napraviti ga upotrebnijim za izazove svakodnevnog života i sveta i fleksibilnijim kod zadovoljavanja svojstvenih potreba svakog učenika. To naravno zahteva, da uradimo više nego oblikujemo novi kurikulum ili se poigramo sa vanjskim promenama škole i rasporedom. Jasno je da mora biti proces razvoja samousmeravajućeg učenja u svakom pojedinačnom segmentu procesa nastave praćen sa potporom promenama u drugim sastojcima nastave. Naprimer, kako raste sposobnost učenika samostojnog definisanja ciljeva i zadataka nastave te učenja, i organizacija odgovarajućih procesa nastave i učenja, mora se promeniti i uloga učenika u evalvacijskom procesu. Četiri komponente procesa nastave i učenja, pretstavljene u toj studiji u pravcu samousmeravajućeg učenja, moraju se razvijati povezano. Razvijati se mora svaka komponenta da je moguće postignuti konačan cilj, oblikovanja kreativne učne sredine za nadarene i talentovane učenike. Poneke pomenute ideje praktično se već od trećeg razreda do univerziteta u razvijenom svetu ostvaruju. Iskustveno se zapaža, da se prelazi od učiteljevog usmeravajućeg učenja na samousmeravajuće učenje učenika, nekoliko razlikuju u različitim starosnim dobama. Isto tako postoje i određene značajne karakteristike nadarenih učenika, koje su sistematično povezane sa stepenom napredka u samousmeravajućem učenju. Pomenuta pitanja još uvek čekaju na eksperimentalni istraživanje ljudi, koji sudjeluju kod proučavanja i učenja nadarenih i talentovanih učenika.

9. Literatura

- Samoregulacijske spretnosti in učinkovito učenje; v knjigi: SONJA PEČJAK, KATJA KOŠIR: (2002) Poglavlja iz pedagoške psihologije, Oddelek za psihologijo, Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, stran, 139-163.
- BARICA MARENTIČ POŽARNIK (2000) Psihologija učenja in pouka, Ljubljana, Državna založba Slovenije, stran 221-247.
- DONALD TREFFINGER (1975) Teaching for self-directed learning: a priority for the gifted and talented, Gifted Child Quarterly, Vol. 19, No.1, stran 46-59.
- PEKLAJ C., PEČJAK S. (2002) Difference in students self-regulated learning according to their achievement and sex, Studia psychologica, 44(1), 29-43.
- PEKLAJ C. (2000) Samoregulativni mehanizmi pri učenju, Sodobna pedagogika, 3, 136-149.
- PERRY N. E. (1998) Young children s self-regulated learning and context that suport it. Journal of Educational Psychology, 4, 715-729.
- PRESSLEY M, GHATALA E. S. (1990) Self- regulated learning : Monitoring learning from text, Educational Psychologist, 25, 19-34.
- ZIMMERMAN B. J. (2001) Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analisis. V B. J. ZIMMERMAN, D. H.SCHUNK. Self-regulated learning and academic.

MENTORSTVO – STRATEGIJA RAZVOJA DAROVITIH

Rezime: Iako je fenomen mentorstva (mentora) poznat i van nauka o obrazovanju, tekst koji sledi ima nameru da ovaj fenomen sagleda kao jednu od strategija poučavanja i učenja darovitih. Tumačenje samih pojmova je bazirano na klasičnim njihovim korenima - na modelu mudrog Mentora, učitelja Odisejevog sina Telemaha i na modelu facilitacije, kao drevnog umeča "buđenja pritajenih talenata" i "izmamljivanja mudrosti koja spava u učenikovoju duši".

Klasični koreni su nas doveli do savremenog viđenja mentorstva, njegove usporedbe sa facilitacijom, savetovanjem, instrukcijom..., njegovog značaja u razvoju i podsticanju darovitosti. U tom kontekstu smo se bavili sledećim problemima:

- pojmovnim određenjem mentorstva kao obrazovnog oblika/strategije
- mentorskim funkcijama (vođenje, "buđenje", usmeravanje, olakšavanje, podsticanje...)
- mentorskim svojstvima, ulogama i aktivnostima
- modelima mentorstva s posebnim osvrtom na model primenljiv u radu s darovitima, kao i na dizajniranje individualiziranog instruktivnog modela.

Ključne reči: mentorstvo, modeli mentorstva, svojstva mentora, mentorske funkcije, uloge i aktivnosti, individualizirani instruktivni model.

Pojmovno određenje mentorstva

Fenomen mentorstva (i mentorskih uloga) sve češće i intenzivnije zaokuplja pažnju istraživača u oblasti obrazovanja, kako teoretičara, tako i empiričara. U literaturi se susrećemo s brojnim pokušajima definisanja mentorstva i mentora koji su rezultirali različitim konceptima, naravno u skladu s naučno-stručnim pristupima u definisanju. Tako mentorstvo ima jedno značenje u psihološkim krugovima, drugo u poslovnom/ menadžment okruženju, a treće u akademskim krugovima (Jacobi, 1991).

U traganju za značenjem mentorstva i mentora, uputno je podsetiti se klasičnih korena ovog fenomena u Homerovoj Odiseji. Opis Mentora, Telemahovog učitelja (kao pouzdanog savetnika, dobronamernog kritičara, motivatora, zaštitnika i uzora, brižnog učitelja kojeg krasi sposobnost vođenja i mudrost), vodi nas ka zaključku da je mentorstvo namerno vođeni vaspitni proces koji podstiče razvoj šticećenika/učenika. Upravo je to jedan od razloga da klasično poimanje mentorstva i mentorskog odnosa bude inspiracija novim savremenim pristupima u proučavanju navedenih pojmova i pojava u naukama o obrazovanju. Bez pretenzija na celovit obuhvat savremenih definicija, proučavanje mentorstva kao strategije razvoja darovitosti bazirali smo na shvatanju Carmina i tumačenjima Andersona i Shannona. Ovi autori, kroz definisanje, ukazuju na ciljeve/ishode mentorske aktivnosti, vode nas ka diferenciranju mentorskih funkcija, odnosno uloga i aktivnosti, a time i ka relevantnim modelima primenljivim u razvoju darovitosti.

Prema Carminu (1993) mentorstvo je složeni interaktivni proces koji se odvija među osobama različitih nivoa stručnosti i iskustva. Ishodi tog procesa su psihički, obrazovni (ili razvoj karijere) i socijalizacijski razvoj.

Na određenje mentorstva preko mentorskih funkcija ukazali su Anderson i Shannon (1995). Oni su istakli sledeće mentorske funkcije: poučavanje, pokroviteljstvo, podsticanje, konsultovanje, prijateljstvo (a svaka od njih se realizuje putem niza aktivnosti).

Iz prethodna dva određenja može se izvesti zaključak da je mentorstvo »brižan« proces poučavanja čiji je krajnji cilj razvoj »objekta poučavanja«. Međutim, ovakvom određenju je neophodno dodati još jednu relevantnu aktivnost u tom procesu/odnosu koja »objekta prevodi u položaj subjekta«, to je aktivnost učenja, jer je razvoj ishod/posledica ne samo poučavanja, nego »sjedinenog« poučavanja i učenja.

O mentorstvu se u literaturi piše, a u stručnim krugovima govori, kao o obrazovnom obliku, načinu, stilu, strategiji, ili, pak, »umijeću poučavanja i učenja« (Nicholls, 2003).

Mentorstvo u obrazovanju darovitih je, ustvari, »interaktivno upravljanje« razvojem učenika/studenata bazirano na načelu individualizacije. Ono uključuje ili podrazumeva raznovrsne metode i sredstva, odnosno raznovrsne funkcije (koje nisu suprotstavljene, već dopunjujuće), a iz njih proističu uloge mentora operacionalizovane preko mentorskih aktivnosti.

Modeli mentorstva (mentorske osobine, funkcije, uloge i aktivnosti)

Moguće je diferencirati više modela mentorstva na bazi različitih kriterija. Nicholls (2003) navodi pet modela: model odnosa, procesni model, model naukovanja, model stručnosti i reflektivni model.

Model zasnovan na «brižnom» odnosu s jasnim i unapred određenim vaspitnim ciljem, u okviru kojeg je mentor u ulozi uzora, objasnili su Anderson i Shannon (1995). U model odnosa su »ugrađene« brojne funkcije: poučavanje (koje uključuje oblikovanje, informisanje, slaganje/neslaganje, određivanje, ispitivanje), pokroviteljstvo (uključuje zaštitnički odnos, podršku i promociju), podsticanje (putem priznanja, kritike, inspiracije), konsultovanje (rešavanje problema kroz razgovor, objašnjavanje, istraživanje, savetovanje), prijateljstvo (uspostavljanje poverenja i prijateljskog odnosa).

U okviru *procesnog modela* mentor je u ulozi poučavatelja/vođe koji kroz proces vođenja dovodi učenika do stanja nezavisnosti od mentora – osamostaljuje ga. U ovom modelu akcentat je stavljen na osobine mentora koje proces mogu učiniti efikasnim, kao što su stručne kompetencije (znanje, razumevanje mentorske uloge, umeće konstruktivne kritike, veština objašnjavanja) i humanističke crte (spremnost na pomoć, pružanje podrške, saosećajnost, brižnost). Uloga mentora je određena upravo navedenim svojstvima, te je stoga mentor istovremeno savetnik i konsultant, prijatelj i uzor, procenitelj i ocenjivač.

Model naukovanja je posebno primenljiv na području razvoja veština (iako mu naziv ne asocira na veštine) koje se najbolje mogu razviti »oponašanjem iskusnih praktičara«. Mentor je taj koji »daje iskustvo iz prve ruke« u stvarnim situacijama i nadzire napredovanje u razvoju veštine. Učenik radi zajedno s mentorom na konkretnom zadatku preuzimajući postupno kompletnu odgovornost, zadobijajući poverenje mentora.

Model stručnosti se sastoji u valorizaciji ili proceni stručnosti, odnosno unapred propisanih veština, i to putem posmatranja. Uloga mentora u ovom modelu je

«jednodimenzionalna» u poređenju s ulogama u prethodnim modelima, mentor je samo procenitelj napredovanja u razvoju veština.

Reflektivni model je baziran na brojnim ulogama mentora, počev od uloge poučavatelja, preko facilitatora, pa do ispitivača. Moglo bi se reći da ovaj model predstavlja sublimaciju uloga svih prethodnih modela mentorstva.

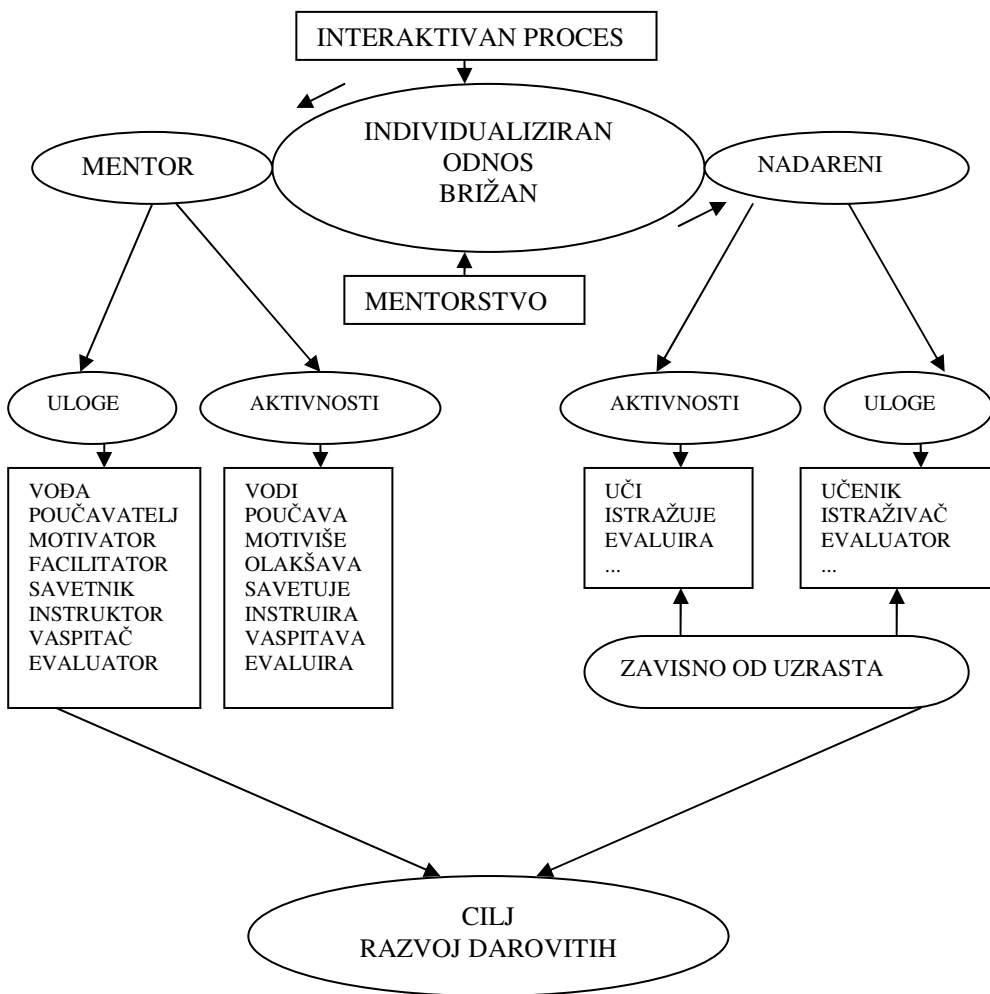
Model mentorstva primenljiv u radu s darovitima

S obzirom da se daroviti učenici/studenti često utapaju u prosečnost, podržanu primenom tradicionalnih metoda i oblika u obrazovnoj praksi, neophodno je posvetiti pažnju obrazovnim strategijama i oblicima koji promovišu brigu za razvoj darovitih, a što je još važnije, omogućavaju taj razvoj. U tom cilju ukratko elaboriramo model mentorstva primenljiv u radu s darovitima i preporučujemo ga isticanjem njegovih karakteristika.

Analiza modela Andersona i Shannona bila je inspiracija, ali i polazište u struktuiranju i dizajniranju modela primenljivog u radu sa darovitima. Iako se njihov model dobrim delom oslanja na klasične korene mentorstva, ipak kvalitet mentorskog odnosa (mentorske uloge i aktivnosti) sagledavaju u savremenom obrazovnom kontekstu. Određujući mentorstvo kao *odnos*, ovi autori su naglasili *kvalitet tog odnosa* operacionalizovan kroz *brigu* o učeniku/studentu/štićeniku. Upravo je taj kvalitet mentorskog odnosa neophodan u procesu razvoja darovitosti te smo na takvom odnosu i bazirali model mentorstva primenljiv u radu sa darovitima (šema br. 1).

Individualiziran brižan odnos je ključna, suštinska determinanta svih strukturalnih elemenata modela (a posebno obostranih uloga i aktivnosti sudionika u procesu mentorstva). S obzirom da u literaturi susrećemo vršnjačke i stručnjačke tipove mentorstva, a u okviru stručnjačkog tipa autoritativno i individualizirano stručnjačko vođenje (McIntyre, 1996), predloženi model pripada drugom tipu stručnjačkog vođenja. Kao što je mentorstvo multidimenzionalan obrazovni proces – strategija (koja uključuje raznovrsne organizacione oblike i metode), tako je i uloga (ili uloge) mentora multidimenzionalna, on je instruktor, facilitator, savetnik, vođa, ekspert, prijatelj... Upravo zbog kompleksnosti i multidimenzionalnosti mentorske uloge posebno se naglašava potreba za obučavanjem stručnjaka za mentorstvo (ibidem).

Uloge i aktivnosti nadarenih su determinisane uzrastom, što znači da sam proces (kvalitet procesa) učenja, istraživanja i procenjivanja, kao i njihovi rezultati/ciljevi zavise, pored mentorskog «umeća», i od uzrasta učenika/studenta.



Šema br. 1 – Model individualiziranog mentorstva

Dizajniranje individualiziranog instruktivnog modela

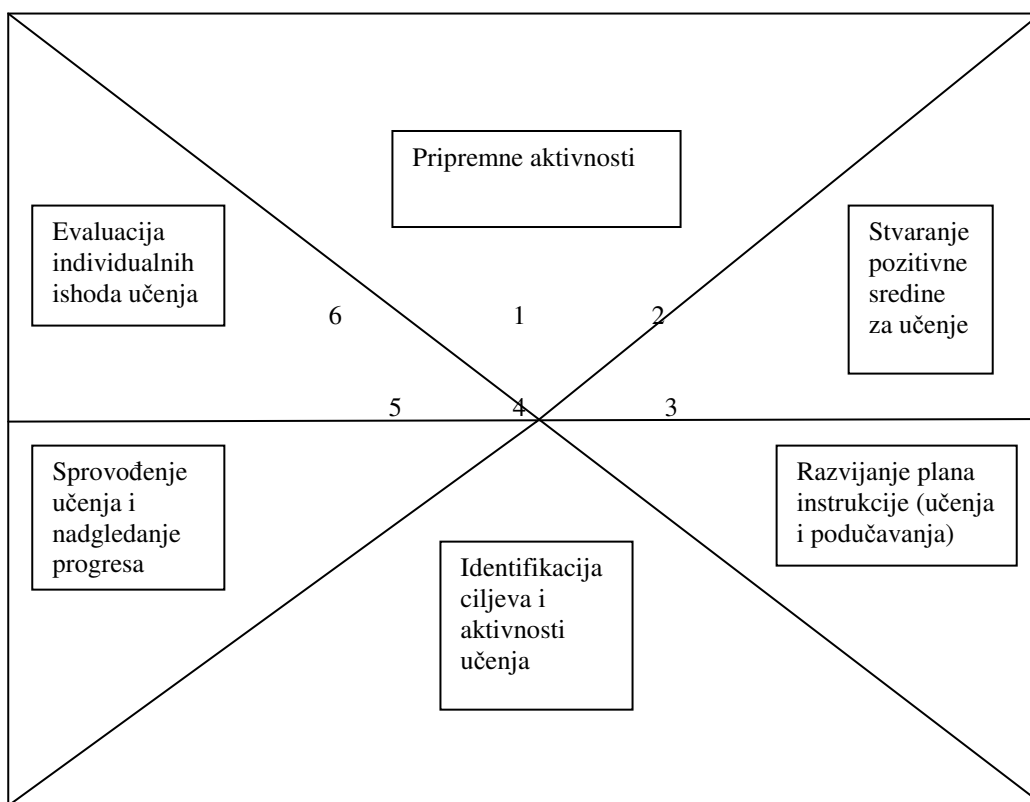
Već smo naglasili da mentorstvo kao multidimenzionalan proces vođenja obrazovnog razvoja obuhvata/uključuje raznovrsne organizacione oblike. Ovom prilikom ćemo, ilustracije radi, prezentirati i objasniti jedan od oblika – individualiziranu instrukciju, prikladnu za rad sa darovitim učenicima/studentima. U ovom kontekstu treba reći da postoje različiti pristupi u poimanju i praktičnom realizovanju instrukcije. Autori koji se bave ovim problemom navode tri pristupa bazirana na suštini instruktorskih uloga, didaktički, sokratovski i facilitatorski (Jarvis, 1985).

Didaktički pristup – instruktor kontroliše proces i sadržaj, učenici primaju/usvajaju znanja memorisanjem; *Sokratovski* – instruktor koristi metodu

razgovora, pitanjima vodi učenike kroz sadržaj; *Facilitatorski* – instruktor kreira obrazovnu sredinu i pritom koristi raznovrsne instruktivne tehnike, olakšavajući, usmeravajući i podstičući proces učenja.

Individualizirani instruktivni model koji predlažemo za rad sa darovitim učenicima viših razreda, sa studentima i odraslima (u grupi ili individualno), zasnovan je na facilitatorskom pristupu i na elementima instruktivnog dizajna kakav se može naći u andragoškim izvorima (Sisco i Hiemstra, 1991; Sisco 1997).

Dizajn individualiziranog instruktivnog modela čini šest definisanih koraka (šema br.2)



U okviru ovog koraka je neophodno isplanirati mnoge aktivnosti i doneti odluke po pitanju motivisanja, realnosti i odmerenosti ciljeva, izbora sredstava... Ovaj korak se, u stvari, odnosi na sveobuhvatnu pripremu instruktora.

Drugi korak – stvaranje pozitivne sredine za učenje.

Ovo je korak međusobnog upoznavanja uz isticanje i naglašavanje svih faktora, objektivnih i subjektivnih, koji obezbeđuju pozitivnu sredinu za učenje.

Treći korak – razvijanje plana instrukcije.

Zajedničko planiranje ciljeva, sadržaja/tema, aktivnosti, na osnovu zajedničke procene potreba, interesovanja i sposobnosti – sadržaj je trećeg koraka.

Četvrti korak – identifikacija aktivnosti učenja.

Ovaj korak je dizajniran tako da pomogne učesnicima u identifikaciji onoga što nameravaju da nauče (u osveščivanju ciljeva), načina da to postignu i strategija samoevaluacije. Sve to vodi ka tzv. «ugovoru učenja» kojim se dokumentuju ciljevi i aktivnosti učenja, kao i samokontrola u tom procesu, kojim se dokumentuje odgovornost u procesu učenja.

Peti korak – sprovođenje učenja i nadgledanje tog procesa.

U okviru ovog koraka sledi realizacija zajedničkog plana poučavanja i učenja korišćenjem brojnih metoda i tehnika (predavanje, diskusija, razgovor, studija slučaja, igranje uloga, projekti individualnog učenja...). Instruktor nadgleda, podstiče, olakšava, usmerava... individualni progres.

Šesti korak – evaluacija individualnih ishoda učenja.

Ovde je naglasak na pomaganju učesnicima (ili učesniku) da demonstriraju mogućnost procene ostvarenih ciljeva učenja i aktivnosti koje su istaknute u ličnim «ugovorima učenja». S obzirom da su u ugovoru opisani željeni ciljevi i aktivnosti učenja, kao i kriterijumi procene ostvarljivosti, proces evaluacije zasnovane na definisanim kriterijima, dozvoljava učesniku da dokumentuje ishode svoga učenja.

Predstavljanje šestostepenog modela individualiziranog poučavanja i učenja je prilog promovisanju efikasne obrazovne prakse kroz stvaranje sistema obrazovanja koji «uzdiže» i respektuje individualne razlike (potrebe, sposobnosti, iskustva) i odgovarajući odnos poučavanja i učenja. Zaštitni znak dizajna ovog modela su *načela individualizacije i postupnog preuzimanja odgovornosti za sopstveno učenje i razvoj*. Upravo zbog toga je i primenljiv u radu sa darovitim učenicima viših razreda, sa darovitim studentima i odraslim polaznicima.

Literatura:

- Anderson, E., Shannon, A., (1995) Towards a conceptualization of mentoring, in: Issues in Mentoring, Open University Press, Buckingham
- Carmin, S., (1993) Definitions of mentoring, in: The Return of the Mentor: Strategies for workplace learning, Falmer Press, London
- Jacobi, M., (1991) Mentoring and undergraduate academic success: a literature review, Review of Educational Research, 61 (4)
- Jarvis, P., (1985) The Sociology of adult and continuing education, Croom- Helm, London
- McIntyre, D., (1996) Mentors in Schools: Developing the profession of teaching, Fulton Press, London
- Nicholls, G., (2003) Mentorstvo: umijeće poučavanja i učenja, u: Teorija i praksa poučavanja, (Ur. P.Jarvis), Andragoški centar, Zagreb
- Sisco, B., (1997) The individualizing instruction model, in: Instructional development paradigms, (Eds. C.R.Dills; A.J. Romiszowski), Englewoods Kliffs, NJ: Educational Technology Publications
- Sisco, B., Hiemstra, R., (1991) Individualizing the teaching and learning process, in: Facilitating adult learning: A transactional process, (Ed. M.W. Galbraith), FL Krieger, Malabar

Sefika Alibabic, PhD
Philosophical Faculty
Belgrade

Mentorship – A Strategy of Giftedness Development

Abstract: In spite of the fact that the phenomenon of mentorship has been known beyond educational sciences, the following texts aims at considering the phenomenon as one of the strategies of teaching and learning of the gifted. The explication of the terms themselves is based on their classical roots – on the model of wise Mentor, the teacher of Odysseus's son Telemach and on the model of facilitation as ancient knowing how to “wake hidden talents” and “elicit wisdom sleeping in learner's sole”.

Classical roots have brought us to contemporary view on mentorship, its comparison with facilitation, counselling, instruction... its importance in development and encouragement of the gifted. In this context we have been dealing with the following issues:

- notional determination of mentorship as educational form/strategy
- mentor's functions (leading, “wakening”, directing, facilitating, encouraging)
- mentor's features, roles and activities
- models of mentorship with special attention paid to the model applicable in the work with the gifted, as well as to the design of individualized instructive model.

Key words: mentorship, mentorship models, mentor's features, mentor's functions, roles and activities, individualized instructive model.

Prof.dr. Sefika Alibabic
Faculté de philosophie
Belgrade

LE FAIT D'ETRE AMINTS – STRATEGIE DU DEVELOPPEMENT DES DOUES

Résumé: Même que le phénomène d'être maître, de ce fait, est connu aussi en dehors des sciences concernat l'enseignement, le texte qui suit a l'intention d'examiner ce phénomène comme stratégie du travail et de l'enseignement des doués. L'interprétation des concepts mêmes est basée sur leurs origines classiques – sur le modèle du Maître sage, l'instituteur de fils d'Ulysse, Telemach et sur le modèle de la facilitation comme vieil art du „réveil des talents cachés“ et „prêt de la sagesse qui dort dans l'âme de l'élève“.

Les origines classiques nous ont amené à la vision contemporaine du fait d'être maître, de la comparaison avec la facilitation, conseil, instruction..., de son importance dans le développement et l'initiation du don. Dans ce contexte nous nous sommes occupés des problèmes suivants:

- définition du concept du fait d'être maître comme forme d'éducation/stratégie
- fonctions du maître (indication, „réveil, orientation, facilitation, soutien, déchargement...)
- qualités du maître, rôles et activités
- modèles du maître avec un aperçu à part sur le modèle qui peut être appliqué dans le travail avec les doués, et aussi sur les dessin d'individualisation du modèle instructif.

Mots clefs: maître, modèle du maître, fonctions du maître, rôles et activités, modèle individualisé et instructif.

Д-р, профессор Шефика Алибабич
философский факультет,
Белградский университет

Наставничество – стратегия развития одаренных

Несмотря на то, что феномен наставничества (наставника) известен и вне наук об образовании, в предлагаемой работе он рассматривается как одна из стратегий обучения одаренных. Толкование самого понятия базируется на классических корнях – модели мудрого Ментора, учителя сына Одиссея Телемаха, и древнем искусстве «пробуждения затаенных талантов» и «выманивания мудрости, которая спит в душе ученика». Подобное понимание смысла этого феномена приводит автора к современному видению наставничества, к его сравнению со способностью давать советы, инструктировать. В этом

контексте автор обращается к следующим проблемам: формулировка дефиниции наставничества как образовательной стратегии; функции наставника (умение вести за собой, «пробуждение», направление, способность облегчить трудности, поощрение); качества наставника, роли, децательность; модели наставничества, в частности те, которые можно применять в работе с одаренными; создание индивидуализированной инструкторивной модели.

Ключевые слова и выражения: наставничество, модели наставничества, свойства наставника, функции наставника, роль и деятельность, индивидуализированная инструкторивная модель.

Prof. Dr. Šefika Alibabić

Philosophische Fakultät

Beograd

Mentorarbeit – Strategie der Entwicklung von begabten

Zusammenfassung: Obwohl das Phänomen der Mentorarbeit (des Mentors) auch außerhalb von Bildungs- und Erziehungswissenschaften bekannt ist, hat der folgende Text vor, dieses Phänomen als eine von Lehr- und Lernstrategien von Begabten zu betrachten. Das Deuten von Begriffen basiert auf seinen klassischen Wurzeln – auf dem Modell des weisen Mentors, des Lehrers von Odysseus Sohn Telemah und auf dem Modell der Facilitation als einer alten Kunst des „Erweckens von versteckten Talenten“ und „des Entlockens der Weisheit, die in der Seele des Schülers schläft“.

Klassische Wurzeln brachten uns zu der modernen Sicht der Mentorarbeit, ihres Vergleichs mit der Facilitation, dem Raten, der Instruktion ..., ihrer Wichtigkeit für die Entwicklung und Anregung von Begabung. In diesem Kontext beschäftigen wir uns mit folgenden Problemen:

- Begriffsbestimmung der Mentorarbeit als einer Bildungsform/-strategie
- Mentorfunktionen (Leiten, „Erwecken“, Lenken, Erleichtern, Anregen...)
- Mentorcharakteristiken, -rollen und -aktivitäten
- Mentorarbeitsmodelle mit besonderer Rücksicht auf das Modell, verwendbar in der Arbeit mit Begabten, sowie auf das Gestalten der Form des individualisierten Instruktivmodells.

Schlüsselwörter: Mentorarbeit, Mentorarbeitsmodelle, Mentorcharakteristiken, Mentorfunktionen, Mentorrollen und Mentoraktivitäten, individualisiertes Instruktivmodell.

DAROVITI U KONTEKSTU KREATIVNIH STRATEGIJA

Sažetak: Cilj rada je prikazati kreativne strategije koje je teorijski zasnovao autor prema vlastitim istraživanjima i spoznajama do kojih su došle suvremene znanosti, posebno kreatologija, kao opća znanost o stvaralaštvu. U istraživanju su korišćene metode teorijske analize i deskriptivno analitičke metode. Od instrumenata su primijenjeni evidentni listovi.

Rezultati istraživanja su pokazali da se u poticanju darovitih mogu s velikim izgledom na uspjeh primjenjivati tri vrste strategija: primarne, sekundarne i tercijarne. Svaka od ovih strategija ima svoje karakteristike. Primarne strategije se zasnivaju prvenstveno na psihološkim osobinama ličnosti, sekundarne su povezane s dispozicijama i intelektualnim sposobnostima, a tercijarne s utjecajem okolinskih (sredinskih) faktora na rezultate darovitih.

Autor zaključuje da je poznavanje ovih strategija značajno za poticanje i omogućavanje darovitih. Ne mogu se promatrati izolirano jedne od drugih, nego ih treba sagledavati u koherenciji i kompatibilnosti.

Ključne riječi: daroviti, strategije, stvaralaštvo, okolina, sposobnosti.

Pristup problemu

Marie Curie (1867.-1934.), slovenskog roda (Poljakinja) i druge francuske provenijencije (Paris), dvostruka dobitnica Nobelove nagrade (za fiziku i hemiju) je pisala: *"Varljiva je nada da se može stvoriti bolji svijet ako se prije ne poboljšaju pojedinci. Da bi se to postiglo, svatko mora raditi na svom usavršavanju, jer je svojim udjelom odgovoran za cjelinu."*

Uspješni ljudi svjesno donose odluke o neprekidnom razvijanju pozitivnih crta ličnosti, razvijaju svoju sposobnost i otkrivaju kako raditi najbolje. Međutim, nepredviđene okolnosti iznenada uzrokuju nesnalaženje i reduciranje svjesnog djelovanja. Čovjekova osobna moć više ne odgovara njegovoj moći na temelju položaja, naobrazbe ili funkcije koju obnaša. Postojeće znanje i integracija obrazaca vjerovanja gube svaku realnu nadu. Emocije, energija, odluke i ponašanja dobivaju druga značenja. Nailazi se na nerazumijevanje, otpore, protivnike i neprijatelje.

Razumijevanjem i analizom razlika između vlastitog razmišljanja i odlučivanja svakog pojedinca i procesa i razmišljanja koji postoje kod drugih ljudi u doticaju, trebaju poznavati daroviti da bi se bolje snalazili u kaotičnom društvu kome pripadaju. Treba da nauče kako se mogu smanjiti frustracije i povećati strpljivost i tolerancija, kako naučiti i razviti prirodni stil ličnosti, način razmišljanja i ponašanja.

Zadatak je svakog čovjeka stvoriti rezultate, proširiti znanje i sposobnosti i izgraditi dobre suradnike i sve druge pojedince, timove i zajednice ljudi s kojim se dolazi u različite interpersonalne komunikacijske veze i odnose.

Svaki pojedinac treba stvoriti *kontekst* na koji će ljudi usmjeriti svoje namjere i energije. Treba cijeniti svoje i tuđe vrijednosti, izgrađivati navike transpersonalnog ponašanja, imati jasnu viziju o rezultatima koji se žele postići, fleksibilno upravljati napetošću između trenutačne stvarne situacije i vizije budućih rezultata. S tog gledišta, unaprijed eliminira sve faktore koji bi ga u tome mogli spriječiti.

Stresovi i konflikti su ponor za mnoge ljude. Često gube sve ono što su prethodno postigli. Nekad se mora početi ispočetka, ali sa starim navikama ponoviti će se u neko vrijeme isti slučaj. Pažnja se usmjerava na konflikt pa se ne vidi racionalno rješenje. Ne traži se najbolji put do uspjeha jer se previše forsira greška. Pojedinac nije spreman na proširenje granica svog trenutačnog psihološkog stanja. Gubi se iz vida prvi korak, a to je pronalaženje želje da se sagleda i suoči s onim što je najteže u konkretnoj situaciji. Mnogi se potpuno dezorganiziraju prije nego što vide pravu situaciju i moguće pravce rješavanja.

Razbijanje vlastitih ograda prvi je korak kojim počinje plodonosan put do pravog rješenja, što mora biti ugrađeno u edukaciju darovitih. Čovjek se mora stalno preispitivati, upotrebljavati vještine u odnosima s drugima i nastojati shvatiti vlastita ograničenja i predrasude.

Futurolozijska znanja

"Znanje o razvoju planetarne ere će još osnažiti u XXI stoljeću, i spoznaja o zemaljskom identitetu što će bivati sve potrebnijom svakom pojedincu kao i svima nama, moraju postati temeljni predmeti odgoja i obrazovanja" (Morin, 2002.:21.). U prošlom stoljeću znanost je došla do mnogih spoznaja, ali je istovremeno otkrila i nova neizvjesna područja.

Obrazovanje darovitih trebalo bi sadržavati programe kojim će se educirati za otkrivanje neizvjesnosti što su se već pojavile u mnogim znanostima (mikrofizika, termodinamika, kozmologija i dr.).

Suvremeno doba se naziva doba kaosa jer se događaju turbulentne promjene koje su dosadašnjim mentalnim sklopovima čovjeka teško objašnjive. Sve više smo svjedoci da prije dolazi neočekivano nego očekivano. Sredstva komunikacije sve više jačaju, a ljudi se sve teže sporazumijevaju. Moraju učiti kako međusobno komunicirati da ne bi izazvali međusobne šokove i stresove.

Daroviti imaju potrebu stjecati drugačija i dodatna znanja, a ne samo ona koja se odnose na struku (profesiju) i interese da bi mogli razumjeti sebe i druge i opstati u turbulentnom svijetu punom neizvjesnosti. "Planetarna era zahtijeva da se sve smjesti u planetarni kontekst i kompleks. Spoznaja svijeta kao svijeta postaje istodobno intelektualna i životna nužnost. To je univerzalni problem za svakog građanina novog tisućljeća: *kako dobiti pristup informacijama o svijetu i kako steći sposobnost da ih se artikulira i organizira? Kako opažati i pojmiti kontekst, globalnost (odnos cjelina/dijelovi), multidimenzionalnost, složenost?* Da bi se artikuliralo i organiziralo spoznaju, potrebna je misaona reforma." ((Morin, 2002:41.) U pitanju je izgrađivanje sposobnosti koje će omogućiti organiziranje spoznaje na novim vrijednostima.

Nova znanja koja treba da budu ugrađena u program darovitih treba da osiguraju podučavanje koje u sebe uključuje:

- kontekst
- globalnost
- multidimenzionalnost
- kompleksnost
- meta-stvaralaštvo.

Kontekst omogućava učenje ne izoliranih činjenica, nego njihovo dovođenje u šire cjeline kojim inače pripadaju. Kontekstualizacijom se postiže efikasnost spoznajnog djelovanja.

Globalnost se najprije pokazuje kao odnos cjeline i dijelova. Ona je sve prisutnija i pokazuje se više od konteksta. Daroviti trebaju naučiti *kako misliti globalno* da bi mogli presložiti cjelini kako im odgovara i u njoj predviđati nova događanja u bližoj i daljnjoj budućnosti. Upoznavajući cjelinu, potpunije će upoznati dijelove koji joj pripadaju.

Multidimenzionalnost označava složene jedinice u prirodi i društvu. Čovjek je istovremeno biološko, socijalno, psihičko, afektivno i racionalno biće. Ili, ekonomske znanosti su povezane s geografijom, društvenim odnosima, tradicijama, kulturama, običajima, vrijednostima i sl. Ni jedan od ovih elemenata se ne može izolirano promatrati, a da se nema uvid u cjelinu situacije.

Kompleksnost je nova kvaliteta u edukaciji darovitih. Odnosi se na različite elemente koji su međusobno isprepleteni da čine čvrstu cjelinu koju kao takvu treba izučavati. Svaku pojavu, događaj ili situaciju treba promatrati kompleksno, a ne kao zbir različitih elemenata koji čine kakvu cjelinu.

Odnosi u društvu budućnosti bit će sve složeniji i neće se moći razumjeti prostim dekodiranjem stvarnosti. Kod darovitih treba razvijati prirodne sposobnosti označene kao *fluidna inteligencija*, ali i one koje se odnose na obrazovanje, označeno pojmom *kristalizirana inteligencija*. To su dvije sposobnosti, jedna iz djetinjstva, druga iz mladosti. Treba ih u podjednakoj mjeri razvijati, a ne osloniti se samo na jednu od njih. Temeljni i globalni problemi su protjerani iz znanosti, koja je podijeljena u discipline (Morin). Darovitim trebaju i druga znanja osim onih koje nude supstratne znanosti koje izučavaju. Podjela na discipline je onemogućavanje shvaćanja cjeline, onog što je kompleksno. Specijalizirana spoznaja vodi čistoj apstrakciji koja nema svoje uporište u skupini iz koje je ponikla. Darovite treba osposobiti da rješavaju ne samo tehničke, nego i ljudske probleme kako bi stekli umijeća dubljeg razumijevanja, razmišljanja i dalekosežnije viđenje stvari. "Obrazovanje budućnosti morat će biti takvo temeljno i univerzalno obrazovanje kome će se u središtu nalaziti čovjekovo stanje kao takvo." (Morin, 2002:53.) Potrebno je objedinjavanje pojedinih znanja i stvaranje novih, posebno onih koja se odnose na razvijanje stvaralačkih sposobnosti da bi se osvijestila mnogodimenzionalnost i složenost svijeta u kome se nalazimo. Potrebne su sposobnosti anticipiranja odgoja za budućnost kako bi ideje jedinstva i raznolikosti postale kompatibilne.

Meta-stvaralaštvo označava ono čime se bavi **kreatologija**. To je učenje o izgrađivanju/educiranju stvaralačke ličnosti i njenog djela (proizvoda, čina).

Pred darovitim iskrsavaju uvijek novi izazovi za koje su pozvani pronaći odgovore. Neki od njih su vrlo naglašeni:

- sve veća alijeniranost čovjeka od čovjeka
- stalne ekološke prijetnje
- mogućnosti samouništenja čovjeka

- kako zaustaviti ubrzanu potrošnju jednog dijela stanovništva na račun drugog (mnogobrojnijeg)
- kako obogatiti prozaični život i učinit ga ljepšim za cijelu populaciju čovječanstva
- kako zaustaviti tiraniju novca u manjim dijelovima svijeta
- kako izgraditi etiku mira, razumijevanja i solidarnosti
- na koje načine izbjeći da umjetna inteligencija, koja će biti glavno obilježje ovog stoljeća, podredi ljude svojoj tehnici i tehnologiji.

S obzirom da će se u budućnosti još više pokazivati potrebe za različitim vrstama inteligencije i stvaralaštva, daroviti trebaju u tome naći svoje ulogu. S tim u vezi potrebno je jačati antropološku svijest (kao spoznaju o našem jedinstvu i raznolikosti), ekološku, zemaljsku (odgovornost i solidarnost) i duhovnu svijest (kompleksno razmišljanje i sposobnost sučeljavanja s neizvjesnostima, egocentričnosti, etnocentričnosti, rasizma i ksenofobije).

Kompleksnost i složenost pristupa u izučavanju strategija

Suvremeni razvoj znanstvene spoznaje postavlja zahtjev da se pronađu putevi i sredstva za otkrivanje strategija za rad s darovitim.

U prvom redu izlaz treba tražiti u djelotvornosti postojećeg nastavnog procesa (jer nismo toliko bogati da za darovite imamo posebna odjeljenja i škole) jer se svi daroviti nalaze u istim odjeljenjima s ostalim učenicima. Za darovite prioritete treba tražiti u transparentnosti i mnogostranim vezama među činiocima nastavnog procesa. Time će biti naglašenija važnost subjektivnog faktora kako bi vanjski utjecaji potaknuli unutarnje stvaralačke porive.

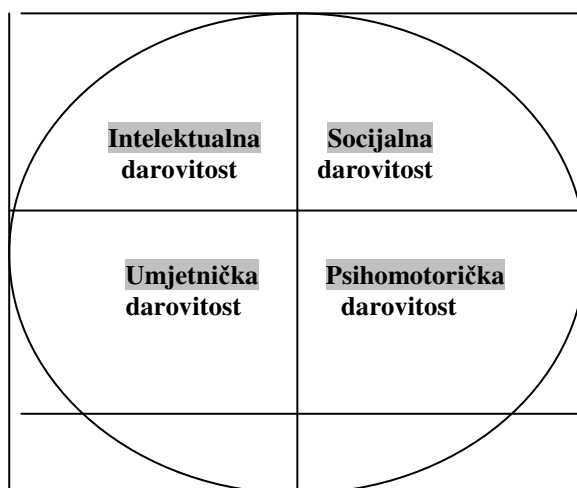
Darovite treba dovesti u kontekst odnosa prema znanstvenoj spoznaji sadašnje i buduće stvarnosti putem sadržaja nastave koji se trebaju pokazati kao sustav struktura koje se mogu prilagoditi darovitim učenicima. U tom smislu treba odrediti odnos: sadržaj-proces te nastavnik-sadržaj i sadržaj-daroviti. Težište programa za darovite treba biti na relaciji *sadržaj-proces*. Proces je sam čin stvaranja nekog duhovnog ili materijalnog proizvoda. Zasniva se na fluidnoj i kristaliziranoj inteligenciji, općoj fluentnosti i ideacionoj fleksibilnosti. *Fluidna inteligencija* se manifestira u kreativnom rješavanju problema u vidu opažanja i otkrivanja relacija i skrivenih ideja. Temelji se na biološkim (nasljednim) osobinama svakog pojedinca. *Kristalizirana inteligencija* se razvija na osnovama stjecanja novih znanja (naobrazbe). *Opća fluentnost* obuhvaća: fluentnost ideja, asocijativnu fluentnost i fluentnost riječi. To je proizvođenje novih riječi, ideja i njihovih kombinacija. *Ideaciona fleksibilnost* je sposobnost koja se ogleda u pokretljivosti i pronalaženju skrivenih ideja, pokretljivosti mišljenja i stvaranja novih kombinacija. Kreativni proces se odnosi na otkrivanje i razvijanje novih proizvoda (Kvaščev). Funkcija nastave za darovite treba biti u diferenciranosti sadržaja i diferenciranosti vještina i sposobnosti učenika, kako bi ovladali višim sposobnostima. Darovite treba poticati isključivo za *kreativan rad*, a to znači dopustiti im *slobodno* stjecanje znanja čiji se postupci ne mogu predskazati ili unaprijed odrediti. Time darovitom omogućavamo da se iskazuje kao *stvaralačka ličnost (1)* koja uključena u *stvaralački proces (2)* dolazi do *stvaralačkog rezultata/proizvoda (3)*, čiji je trijadni oblik otkrila *kreatologija* kao posebna znanost o stvaralaštvu. (Stevanović, 1999.) U novom kontekstu daroviti se neće shvaćati kao *sredstvo* za stjecanje znanja i njegovu primjenu u praksi, nego kao stvaralačke ličnosti

koje svoja djela stvaraju iz unutrašnjih poriva aktualiziranim poticajnom okolinom i vlastitim zalaganjem. To treba biti glavni zadatak škole/fakulteta kad se radi o strategijama za razvoj darovitosti. "Kad bi čovjekova ličnost bila samo uređaj za sakupljanje, podjelu i registraciju znanja, kada bi njome upravljao samo mehanizam uvjetnih i bezuvjetnih refleksa, a oblikovao je samo vanjski značaj stvarnosti, tada bi čovjek bio mozaik svijesti, automat za primanje i predavanje znanja. Manjkala bi mu vlastita bitnost, ono što zovemo ličnošću, individualnošću, stvaralačkom aktivnošću sa svrsishodnim zadatkom." (Bodnar, 1971: 40.) Implicite, prvenstveni zadatak škole je formiranje **stvaralačke ličnosti darovitog učenika/studenta**, koja će biti educirana da stvaralački (divergentno) misli i da stečene spoznaje i znanja stvaralački primijeni u djelovanju po kojem postaje prepoznatljiv na korist okoline u kojoj se nalazi i cijelog društva.

Nastavnik dobiva drugačiju ulogu nego što je imao u tradicionalnoj nastavi. On svojim značajem, osjećajima i voljom omogućava darovitim slobodu, autonomiju i nekonformističko djelovanje. Nastavnik darovitim treba osigurati prebacivanje težišta s udžbenika na šire proučavanje literature, eksperimentiranje i problemsko-otkrivajući način stjecanja znanja i znanstveno-istraživačkih kompetencija. Određeni interes svakog darovitog učenika/studenta otvara mogućnosti koje škola treba da aktualizira. Autentična ličnost darovitog narušava postojeće konvencije samo prividno, jer u krajnjem ishodu ona nadopunjava ono što stvarnosti nedostaje.

Darovitost treba promatrati kao skup dispozicija i okolinskih/sredinskih faktora koji otkrivaju, potiču i omogućavaju aktivnost darovitog pojedinca. Aktivnost se može promatrati u najmanje četiri područja:

- umjetničkom (likovno, muzičko, književno, dramsko)
- psihomotoričkom (tjelesne aktivnosti, pokreti tijela, precizna mehanika)
- intelektualnom (sposobnost povezivanja ideja, brzina pamćenja, zapažanje problemskih situacija, brzina rješavanja problema i otkrivanja uzročno-posljedičnih veza i odnosa među eksplicitnim i implicitnim podacima, pronalaženje udaljenih odgovora i rješenja, stalna orijentacija na divergentno mišljenje, pokretljivost mišljenja, marljivost, ustrajnost, emocionalna stabilnost, visok stupanj samomotiviranosti i nivoa aspiracije, pokazuju mnogostranost interesa, očekuju podršku okoline i dr.)
- socijalnom (sposobnost suradnje i komunikacije među ljudima).



Sl. 1 . Vrste darovitosti

Strategijama otkrivanja i vođenja darovitih treba identificirati vrstu darovitosti.

Prisutne su predrasude o darovitim, počevši od toga da se darovitost ne može predviđati i mjeriti, da nikakvi dodatni programi ne pomažu u njezinom otkrivanju i poticanju, te da su daroviti učenici rijetki i sl.

Strategije poticanja darovitosti obuhvaćaju nekoliko faktora:

1. Darovite pojedince;
2. Mišljenje roditelja;
3. Nastavnikovo mišljenje;
4. Procjena šire okoline (izvan škole).

Daroviti pojedinci se pokazuju po svojim interesima i postignućima u nekom području: intelektualnom, umjetničkom, psihomotoričkom ili socijalnom. Učenici će se razlikovati po vrsti, ekstenzitetu i intenzitetu stvaralačkih potencijala i postignutih rezultata.

Procjene roditelja su dobar indikator pa ih treba koristiti u daljnjem poticanju darovitog učenika. Međutim, često roditelji na to ne obraćaju pažnju ili ako zapaze neko originalno i nesvakidašnje rješenje (pronalazak) svog djeteta smatraju slučajnom pojavom koja im ništa ne pokazuje.

Procjene nastavnika su korisne iz više razloga. Jedan je da mogu poticati darovitog pojedinca, a drugi da s time upoznaju roditelje i širu okolinu kako bi mu se omogućio akcelerativni razvoj. Razne igre, druženja i spontane i organizirane aktivnosti u slobodnoj prirodi mogu doprinijeti bržem identificiranju darovitog učenika. U nastavnom procesu je to moguće stvaranjem povoljne atmosfere, poticajne okoline i omogućavanje da se svaki učenik izražava na način koji mu najviše odgovara, afirmacija alternativa, pluralizma i divergentnog mišljenja. Drugim riječima, treba ponuditi **različitost u stjecanju i prezentiranju znanja**. Što je također važno, darovite ne sputavati u njihovim impulsima, reakcijama i neobičnim rješenjima, ne svoditi ih na "prosjeke".

Procjena šire okoline se odnosi na promatranje učenika u izvanškolskim aktivnostima (umjetničkim, sportskim, tehničkim) i izjave voditelja sekcija, klubova i organizacija.

Zajedničkim, istovremenim i koordiniranim djelovanjem svih faktora moguće je razvijati jedinstvenu strategiju poticanja darovitosti.

S tog gledišta treba razlikovati dvije skupine strategija:

1. Strategije otkrivanja darovitih i
2. Strategije omogućavanja, poticanja i usavršavanja.

Prvu skupinu strategija sačinjavaju strategije koje se odnose na darovite pojedince, roditelje, nastavnike i okolinu.

Drugu skupinu strategija sačinjavaju:

- nastavni planovi i programi za darovite
- načini realizacije (kadrovski, financijski i materijalni resursi) i
- opredjeljenost lokalne i šire društvene zajednice (države) da konceptijski i na dugoročnijoj osnovi osigura poticanje i djelovanje darovitih.

Od kojih znanstvenih spoznaja treba poći u otkrivanju i poticanju darovitih?

Moguće je odgovoriti na sljedeći način:

1. U svakoj školi postoje daroviti učenici za neko područje;
2. Treninzi i edukacija potiču darovite u napredovanju;
3. Potrebna je podrška bliže i daljnje društvene okoline;
4. Za tretman darovitih nisu toliko potrebna financijska sredstva koliko razumijevanje i omogućavanje;
5. Roditeljski stilovi i stilovi nastavnika su značajni za razvoj darovitih pojedinaca. Rigidni i autoritarni stilovi su velika prepreka;
6. Za postignuća darovitih potreban je mentorski rad i intenzivni selektivni programi;
7. Veći uspjeh u radu s darovitim imat će daroviti nastavnici.

Ono što je zajedničko svim strategijama u poticanju darovitosti jeste:

- primjena spoznaja do kojih je došla *kreatologija* kao posebna znanost o stvaralaštvu pri čemu se u podjednakoj mjeri utječe na stvaralačku ličnost (1), proces (2) i rezultat (3).
- primjena nove nastavne metode, *metode recepcije*, kojom se omogućava učenikovo samostalno sučeljavanje s različitim izvorima znanja
- posredovanje stvaralačkih postupaka, eksperimentalnih aktivnosti te metoda i tehnika intelektualnog rada,
- stjecanje znanja na izvoran način "iz prve ruke"
- težište na promicanju originalnih postupaka, odstupanje od uobičajenih pravila, konvencionalnih ideja i stereotipija
- postavljanje povišenih zahtjeva i podizanja nivoa aspiracije
- darovitom omogućiti da bude darovit
- stjecanje znanja stvaralaštvom za stvaralaštvo.

Renzulli (1998) govori o školskoj i kreativno-produktivnoj darovitosti. Školska darovitost se mjeri testovima inteligencije i njome se označava visok stupanj inteligencije. Školska inteligencija ili intelektualna darovitost pokazuje se u natprosječnim postignućima u mnogim područjima ljudske djelatnosti.

Istraživanja su pokazala da daroviti imaju neke posebne osobine koje ih odvajaju od nedarovitih. U pitanju su osobine koje se povezuju sa stvaralaštvom, socijalnim i motivacijskim karakteristikama. Na području stvaralaštva daroviti pokazuju visoku znatiželju, imaginaciju, otvorenost, fluentnost ideja, sklonost riziku, smisao za humor, fleksibilnost i originalnost. Socijalne karakteristike pokazuju bipolarnost u postupcima darovitih, od usmjeravanja na svoju darovitost do otvorenog komuniciranja poput svojih vršnjaka. Motivacijske osobine su ustrajnost u ciljevima, entuzijizam, visok nivo aspiracije, okupiranost problemom i marljiv rad, postavljanje visokih standarda u vlastitom radu i razvijanje osjećaja za kvalitetu i savršenstvo. Visoki standardni mogu dovesti i do perfekcionizma u smislu postavljanja nerealistično visokih kriterija i ciljeva. Perfekcionizam se može odnositi prema sebi i prema drugima.

Neka istraživanja pokazuju (Kolesarić i sur. (1998, S. Kolić-Vehovec i B. Rončević, 2002) da se daroviti gimnazijalci ne trude da postignu visok školski uspjeh. Istraživači su mišljenja da nisu odabrane adekvatne strategije učenja pri čemu nije osigurana marljivost ovih učenika. Intelektualne sposobnosti same za sebe ne predstavljaju

značajnu prednost. U osnovnoj školi daroviti uz minimum uspjeha postižu značajno bolje rezultate pa ne razvijaju u dovoljnoj mjeri radne navike. Koren (1991) navodi da neuspjeh treba tražiti u lošoj radnoj atmosferi u razredu, neadekvatnom školskom programu i slaboj osposobljenosti nastavnika za rad s darovitima.

<u>KARAKTERISTIKE</u>	A)	
	B)	
	+	-
Darovitost se može mjeriti ili predvidjeti.		-
Većina ljudi koji su najviše pridonijeli društvu nisu bili identificirani kao daroviti u školi.	+	
Takozvanom prosječnom (ili ispodprosječnom) učeniku obogaćeni program za darovite ne može koristiti.		-
Istraživanja pokazuju da obogaćeni programi koriste svim učenicima.	+	
Uistinu daroviti učenici su rijetki.		-
Majstor učitelj violine, Japanac Suzuki, dokazao je da svakog učenika može poučiti kompetentno svirati violinu. Glen i Janet Doman iz Instituta za ljudske potencijale u Philadelphiji poučavaju djecu matematiku i čitanje prije treće godine. osim ako postoji oštećenje mozga ili određena bolest koja to sprečava, svatko od nas može razviti neku vrstu genijalnosti.	+	
Posebni talenti i sposobnosti genetski su određeni.		-
Istraživanje pokazuje da je genetika odgovorna za oko 30 posto posebnih talenata pojedinaca. To znači da većina našeg talenta, inteligencije i sposobnosti ovisi o nama i našoj okolini.	+	
Postoji nešto posebno u darovitim učenicima. (Oni koji su prevladavajuće vizualni učenici češće su obilježeni kao "talentirani i daroviti.")		-
Vizualni učenici češće su tiši, bolje čitaju, duže su usmjereni i poklanjaju pažnju nastavniku. Imati takvog učenika za mnoge je nastavnike pravi "dar" u razredu! Ironično je to da su mnogi pojedinci koji su dali veliki doprinos znanosti i društvu (primjerice Steven Hawking, Steven Spielberg, Walt Disney, Martin Luther King, Albert Einstein, Stevie Wonder, Ray Charles, Spike Lee i Quincy Jones, da spomenemo samo neke) u određenom razdoblju bili obilježeni kao "problematični" učenici. Što vam to govori o vrijednosti obilježavanja? Možda je vrijeme da preispitamo kako ocjenjujemo učenike. Stvaranje obogaćene sredine za neke, a ne za druge (na temelju nečije pogrešne deklaracije nadarenosti) nije samo nepravedno nego i nelogično.	+	

(Prema E. Jensen, 2002. :57-58.)

Za darovite su važne:

- strategije učenja
- navike i
- motivacija.

Bazične osnove strategija

Strategije za poticanje darovitosti imaju svoje biološko-psihološko i intelektualno-socijalno utemeljenje. One su višedimenzionalne i transparentne. Obuhvaćaju kognitivne, afektivne i psihomotoričke faktore s izraženom tendencijom holističkog pristupa u samopoimanju (unutrašnjem) i definiranju (vanjskom obilježju) s usmjerenošću na različita područja djelovanja.

Bitne odrednice njihove dedukcije su brojne, raznovrsne i slojevite:

- prihvaćanje koncepcije emocionalne inteligencije i emocionalne kompetencije. ("Emocionalna inteligencija znači sposobnost uočavanja emocija, pristupa i priziva emocija kako bi one pomogle mišljenju, sposobnost razumijevanja emocija i emocionalnih značenja, te refleksivnu regulaciju emocija kako bi se osiguralo i bolje emocije i bolje mišljenje." (P. Palovey i D. Sluyter, 1999: 43.)
- samoregulacija ("...sposobnost upravljanja vlastitim postupcima, mislima i osjećajima na prilagodbene i fleksibilne načine u raznim kontekstima, društvenim ili fizičkim. (C: Saarni:1999: 64.) To je sposobnost fleksibilnog upravljanja vlastitim postupcima, mislima i osjećajima.
- strategije rješavanja problema
- traženje podrške za suradnju
- strategije distanciranja (iz opreza)
- strategija traženja informacija
- strategija odvajanja od situacije
- strategija simboličkog mišljenja (mijenjanje neke situacije, razna rješenja problema u odnosu na različite perspektive)
- strategija emocionalne regulacije (korištenje unutarnjih procesa koji olakšavaju pojedincu praćenje, ocjenu i promjenu svojih emocionalnih reakcija)

Sve strategije se mogu grupirati u *primarne, sekundarne i tercijarne*.

PRIMARNE STRATEGIJE se prvenstveno odnose na psihičko i emocionalno stanje pojedinca, sekundarne na načine stjecanja znanja i postupke rješavanja problema, a tercijarne na utjecaje okoline (sredine).

<i>Vrsta strategija</i>	<i>Opis</i>
PRIMARNE	Emocionalna stabilnost, uravnoteženost i kompetentnost; marljivost, ustrajnost, ambicioznost, samodiscipliniranost, percepcija, adaptabilnost, radoznalost
SEKUNDARNE	Načini rješavanja problema, traženje i davanje informacija, fleksibilnost, fluentnost, redefinicije, divergencije, pokretljivost mišljenja, domišljatost, spretnost, intuitivnost, maštovitost, rizik, invencija, humor, generalizacija
TERCIJARNE	Priznanje okoline, optimalno poticanje, traženje podrške, otvorenost, distanciranje, komunikacija, nonkonformizam, samoaktualizacija, vrijednosti, socijalna efikasnost

Sl. 2. Vrste kreativnih strategija

Zaključak. Razvoj znanosti, tehnike i tehnologije je akcelerativnog karaktera. Znanstvene informacije se multipliciraju geometrijskom progresijom. Novi mediji globalnog komuniciranja čine dostupnim sve informacije još u procesu njihovog nastajanja. Znanost se u posljednje dvije dekade razvijala brže nego u cijelom proteklom stoljeću. Otkrića, izumi i teorije rijetko kad dolaze slučajno. One su proizvod strpljivog i često dugogodišnjeg rada darovitih pojedinaca. Daroviti vuku društvu naprijed. Zato ih trebamo na vrijeme identificirati, poticati i omogućavati. Izbor kreativnih strategija (primarnih, sekundarnih i tercijarnih) tome daje poseban doprinos. Predstavljaju osnovu za daljnje teorijsko i praktično istraživanje i stvaralačko apliciranje na svim obrazovnim stupnjevima, počevši od djece predškolske dobi pa preko školske do fakultetske naorazbe.

Literatura:

- Bodnar, J. (1971): Filozofska antropologija i problem čovjekove ličnosti, u: Moderni tokovi u pedagoškoj znanosti, Školska knjiga, Zagreb, 1971., str.35.-44.
- Drašković, M. (1998): Daroviti i obrazovna Odiseja, ABC Grafika, Beograd.
- Ferbežer, I. (2000): Celovitost nadjarenosti, Educa, Nova Gorica.
- Gojkov, G. (2003): Dokimologija, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Heward & Orlansky (1992): Exeptional child, McMillan Publishing Company, New York.
- Jensen, E. (2002): Super-nastava, Educa, Zagreb.
- Kolić-Vehovec, S. - B. Rončević (2003): Perfekcionizam, ispitna anksioznost i akademsko samopoinanje darovitih gimnazijalaca, Društvena istraživanja, Zagreb, 5(67), str. 679-702.
- Kvašček, R. (1976): Psihologija stvaralaštva, ICS, Beograd.
- Morin E. (2002): Odgoj za budućnost, Educa, Zagreb.
- Nagel, W. (1987): Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih otrok, DZS, Ljubljana.
- Ozimec, S. (1996): Otkriće kreativnosti, Tonimir, Varaždinske Toplice.
- Salovey, P. - D. J. Sluyter (1999): Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija, Educa, Zagreb.
- Stevanović, M. (1999): Kreatologija, Tonimir, Varaždinske Toplice.
- Stevanović, M. (2003): Didaktika, II. izdanje, Digital point, Rijeka.
- Stevanović, M. (2003): Modeli kreativne nastave, Andromeda, Rijeka.
- Stevanović, M. (2003): Nastavnik, odgajatelj, umjetnik, Tonimir, Varaždinske Toplice.
- Tannenbaum, A. J. (1983): Gifted Children, Psychologicaland Educational Perspectives, Colier Macmillan, New York and London.
- Urban, K., Jellen, H. (1993): Test for creative thinking-Drowing production (TCT_DP), Manual, University of Hannover.
- Wu, W. T. (2000): Talent Identification and development in Taiwan, Reper Review, Vol. 22.
- Zimmer, D. E. (1980): Der Mythos der Gleichheit, Piper Verlag, München.

Marko Stevanovic, PhD, academician

International Visiting Professor
Pula

The Gifted in the Context of Creative Strategies

Abstract: The aim of the paper is to show creative strategies theoretically established by the author according to his own research and findings obtained in contemporary science, especially creatology as general science dealing with creativity. Method of theoretical analysis, as well as descriptive-analytical method was used in the research. Evident lists were used as research instruments.

Research results have shown that three types of strategies can be applied with good prospects for success in encouraging the gifted, i.e.: primary, secondary and tertiary. Each of these strategies has its

characteristics. Primary strategies are based primarily on psychological features of a person, secondary are connected with dispositions and intellectual abilities, while tertiary strategies involve environmental influence on the results of the gifted.

The author concludes that, in order to encourage giftedness, it is important to be familiar with these strategies. They cannot be seen as isolated cases, but in coherence and comparability.

Key words: the gifted, strategies, creativity, environment, abilities.

Prof. dr Marko Stvanovic, académicien

International Visiting Professor

Pula

LE DON DANS LE CONTXTE DES STRATEGIES CREATRICES

Contenu: Le but du travail est de présentes les stratégies créatrices que l'auteur a fondé théoriquement selon les recherches personnelles et les connaissances auxquelles sont arrivés les sciences actuelles, en particulier la créatologie comme science générale de la creation. Dans la recherche sont utilisées les méthodes de l'analyse théorique et les méthodes descriptives analytiques. Des instruments on a appliqué les listes d'évidence.

Les résultats de recherche ont démontré que dan l'initiation des doués on peut appliquer à grand succès trois sortes de stratégies: primaires, secondaires et tertiaires. Chacune de ces stratégies a ses caractéristiques. Les stratégies primaires se fondent en premier sut les qualiés psychologiques de la personnalités secondaires sur les capacités intellectuelles, et les tertiaires avec l'influecne edes facteurs d'entourage (milieu) sur les résultats des doués.

L'auteur conclut que la connaissance de ces stratégies sont importantes pour le soutien et le succès des doués. On ne peut pas les examiner séparément les un des autres, mais il faut les examiner en cohérence et en compactibilité.

Mots clefs: doués, stratégies, création, entourage, capacités.

Академик Марко Стеванович

International Visiting Professor,

Пула

Одаренные в контексте креативных стратегий

Целью работы является обзор творческих стратегий, разработанных автором на основе собственных исследований и открытий современной науки, особенно креатологии как общей науки о творчестве. В исследовании использовались методы теоретического анализа и дескриптивные аналитические методы. В инструментарий исследования вошли учетные опросные листы.

Результаты исследования показали, что в стимулировании развития одаренных успешно могут применяться три вида стратегии: первичные, вторичные и третичные. Каждая их этих стратегий обладает собственными характеристиками. Первичные стратегии основываются, прежде всего, на психологических особенностях личности, вторичные связаны со склонностями и интеллектуальными способностями, а третичные – с влиянием внешних факторов (факторов среды) на результаты одаренных.

Автор делает вывод о том, что знание этих стратегий имеет значение для поощрения одаренных и создания условий для их идентификации и развития. Описанные стратегии не могут исследоваться изолированно друг от друга, их необходимо рассматривать одновременно и в сочетании.

Ключевые слова и выражения: одаренные, стратегии, творчество, среда, способности.

Prof. Dr. Marko Stevanović, Akademiker

International Visiting Professor

Pula

Begabte im Kontext der kreativen Strategien

Zusammenfassung: Diese Abhandlung stellt sich zum Ziel, kreative Strategien zu zeigen, die der Autor nach eigenen Untersuchungen und den Erkenntnissen der modernen Wissenschaft, besonders Kreativologie, als einer allgemeinen Erschaffungswissenschaft, theoretisch entworfen hat. Bei der Untersuchung wurden die Methoden der theoretischen Analyse und die deskriptiv analytische Methoden verwendet. Als Instrumente wurden Evidenzlisten verwendet.

Untersuchungsergebnisse zeigten, daß man beim Anregen der Begabten mit großen Erfolgchancen drei Arten von Strategien: primäre, sekundäre und tertiäre anwenden kann. Jede von diesen Strategien hat eigene Charakteristiken. Primäre Strategien gründen in erster Linie auf psychologischen Eigenschaften der Persönlichkeit, sekundäre sind mit Dispositionen und intellektuellen Fähigkeiten verbunden, und tertiäre mit dem Einfluß von Umweltfaktoren auf die Leistungen von Begabten.

Der Autor schließt daraus, daß das Kennen von diesen Strategien für das Anregen von Begabten wichtig ist. Man kann nicht eine isoliert von den anderen betrachten, sondern man sollte sie in der Kohärenz und Kompativilität wahrnehmen.

Schlüsselwörter: Begabte, Strategien, Erschaffen, Umwelt, Fähigkeiten.

Anton Ilica

Universitatea „Aurel Vlaicu”

Arad

UDK: 371.95

ISSN 1820-1911, 10 (2004), p. 234-241

PEDAGOGIA INTERCULTURALITĂȚII CA EDIFICARE UMANISTĂ

Resumat: Autorul, conferențiar universitar, propune o nouă viziune asupra conceptului de «interculturalitate» prin analiza noțiunilor de «cultură» și «civilizație», comunicare interculturală, edificare prin comunicare. Se abordează o perspectivă actualizată asupra pedagogiei interculturale, virtuțile umaniste ale noului capital cultural. Textul are caracter de eseu liber și este susținut de bibliografie.

Cuvinte cheie: interculturalitate, cultură, civilizație, comunicare, umanizare.

1. Ce mai e ...

« Interculturalitatea » a devenit un cuvânt cu o mare doză de banalitate, rezultată din frecvența publică a termenului. Se discută cu destulă suspiciune despre concept, globaliști și naționaliști, indiferenți și pasionați, aproape într-un consens, obsedați de imaginea viitorului într-o Uniune Europeană.

Dărâmarea zidului berlinez, ca simbol al căderii Cortinei de fier dintre statele împărțite în două Europe, a permis vizibilitatea diferențelor de civilizație dintre vecini. Alcătuirea Uniunii Europene, după cum spune un sociolog nobelist, nu înseamnă că va fi mai bine, « *dar va fi mai rău să rămâi în afara ei* ». Spațiul societal, european, mai amplu permite să aibă un loc unul lângă celălalt, vecini care s-au dușmănit, care – nedevenind prieteni – se pot îngădui și-și pot uita ancestralitățile tulburate de o istorie conflictuală.

E ciudat, totuși, că se vorbește de *interculturalitate*, în unele cazuri cu o inocentă siguranță. Comunicarea dintre culturile europene n-a fost opturată, pentru că arta s-a arcurit dintotdeauna peste granițele statale și politice, ea n-a avut decât orgoliul de a-și reprezenta identitatea și de a-l accepta pe celălalt, așa cum vine în întâmpinarea ta. Umanismul artei a constituit o cupolă generoasă, sub care fiecare și-a conceput existența ca o experiență a libertății de afirmare și creație. Europa a avut un capital cultural prin excelență comunicativ, iar artele s-au constituit într-o configurație estetică deplină și atent umanizatoare.

2. Cultura. O definiție de dicționar neologic (1997) consideră **cultura** drept « *totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire, de societate* ». Definiția induce o confuzie determinată de așezarea în concept deopotrivă a « *valorilor materiale* » și a « *valorilor spirituale* ». Un alt dicționar filosofic (1988) alimentează confuzia, prin afirmațiile « *produse materiale și spirituale* » și « *transformarea conștiință a mediului natural și social* ». Există numeroase asemenea imprecizii de definire, astfel că Kroeber (apud Drâmbă, 1998) identifică aproape 200 de intenții de conceptualizare și punere a acesteia într-un text coerent.

Larousse (1996) definește **cultura** ca « *formația socială și intelectuală a unui individ* » (derivând termenul de la « *cult* »), iar Lucian Blaga identifică ideea de cultură în relație cu valorile artistice.

Indiferent de multiplele înțelesuri ce determină un concept, atât de simplu până în momentul intenției de **definire**, noi vom considera **produsele culturale acelea care rezultă în urma unui proces de creativitate spirituală**. Cultura își conotează izvorul din geneza și intelectualitatea artelor, din virtuțile creatoare ale științelor, precum și din proliferarea textelor despre cultură. Un om cult are inteligență, înțelepciune și impulsuri de creativitate, fiind capabil să genereze creații și să aprecieze axiologic produsele rezultate din gesturile culturale. Așezăm în concept operele literare, creațiile estetice, muzicale, plastice, design-ul produselor și orice fel de consecință a esteticii artistice. Mai concret, cultura include *Faust* și *Miorița*, *Grădinile suspendate* și *Versailles*, *David* și *Laocoon*, *Cina cea de taină* și *Car cu boi*, *Rapsodia română* și *Bolero*, *Coloana Infinitului* și *Turnul Eiffel*, *Ferari* și *Pentium IV*. **Cultura**, ca și concept, suportă definiții artistice, funcționale, instituționale, științifice și tehnologice.

Omul este plâsmuitor de cultură, dând astfel sens, conținut și înfățișare întregii sale activități, într-o formă supremă și creativă. Generând cultură, omul se orânduie în faptele divine, prepetuând mitul creației prin repetare faustică și deopotrivă sisifică a faptelor umanoide.

3. Civilizația, un alt concept dificil de definit, are la rândul său o carieră de dicționar. Provine din latinescul « *civis* » (« *cetățean* »), adică locuitor al cetății, al așezării în comunitate (în opoziție cu izolatul, cu pustnicul, cu « *mitocanul* »). Spre a fi tolerat ca cetățean, era nevoie de respectarea unor norme de conviețuire, pe care individul trebuia să le însușească, să le asimileze în comportamente, în conduite. Acestea țineau de igienă, de comunicare, de respect reciproc, toleranță, decență, dar mai ales de atașament față de valorile comunitare, între care figurau tradițiile, obiceiurile, normele de bună conviețuire. Nu în ultimul rând, civilizația presupune relații sociale corecte ordonate în jurul bunelor maniere și politetei.

Conceptul a evoluat, căpătând alte conotații, prin păstrare și adăugare de noi însușiri. Unele dintre acestea se referă la includerea în « *civilizație* » a mijloacelor prin care omul transformă și organizează mediul, altele la asigurarea confortului și a esteticii de viață. Astfel că o consecință a efortului omenirii de a-și perfecționa habitatul în « *cetate* », în ceea ce se poate înțelege prin « *acasă* » (locuință, sat, oraș, ținut, țară, continent) se aglutinează în noțiunea de « *civilizație* ». Concret, sfera civilizației ar cuprinde elemente legate de satisfacerea confortului, a nevoilor materiale, a utilităților, cum ar fi locuința, alimentația, îmbrăcămintea, comportamentul, tehnologia de comunicație, de mobilitate, activități economico-administrative, organizare juridică, politică, civică. În timp, asemenea elemente ating dimensiunea unui stil de existență specific unei comunități, determinat prin

identificarea unei *civilizații*. S-a ajuns până la stabilirea unor entități (S. Huntington, 1993) de civilizație, care ar sta la baza conflictelor (« *Umanitatea este împărțită în subgrupuri-triburi, națiuni, entități culturale mai largi, numite în mod normal **civilizații*** ») (The Clash of Civilizations). Huntington consideră că în lumea civilizată există șapte civilizații, care pot intra oricând în conflict prin incompatibilizarea normelor și a stilurilor de conviețuire : chineză, japoneză, hindusă, islamică, vestică-europeană-latino-americană și africană. Fără a insista asupra împărțirii (A. Toynbee, 1956, identifică 21 de civilizații), precum și asupra blocajelor care împiedică o comunicare între acestea, vom arăta că încă persistă confuzie în stabilirea unei relații coerente între « cultură » și « civilizație ».

4. Cultură și civilizație. Efectele creației se manifestă prin acte de cultură, care se convertesc în produse de civilizație. Nivelul de cultură generează configurația nivelului de civilizație. Înțelegem astfel, prin civilizație, ca un ecou al culturii, o reprezentare materială a spiritului de creație culturală. Numai o cultură superioară va fi capabilă să alcătuiască o civilizație superioară. Fără o cultură tehnică și științifică, e imposibil să ne închipuim socializarea tehnicilor de informare și comunicare. Tipurile de aparate casnice, televiziunea publică, calculatoarele personale, autoturismele, lectura electronică etc. sunt consecința progresului în cultură. Când cultura riscă să devină istorie, civilizația îi salvează oportunitățile. Așa că între cultură și civilizație există o inseparabilitate. Trăind civilizată, omul se află în ecoul culturii, așa cum creând, omul își perfecționează confortul cotidian, civilizatoriu. Cultura și civilizația nu se află în raport de disjunctie sau dihotomie, ba mai mult cele două realități sunt legate prin liante trainice (și tainice), importante fiind cele ale creativității.

5. Comunicarea interculturală. Culturile și civilizațiile aparțin unui stil existențial. Dacă cultura unei comunități este puternic marcată de religie, limbă, istorie, obiceiuri, intoleranță, valori, simboluri, comportamente – elemente ce-i dau specificitatea -, civilizația nu are o pregnanță de identificare. « **Zece mii de culturi o singură civilizație** », spune M. Malița (1998), ar fi schița geomodernității secolului XXI. Culturile pot coexista într-o singură civilizație, civilizația planetară, bazată pe : știință, tehnică, administrație, economie, mod de viață. Când cetățenii (toți) se pot bucura de avantajele unei civilizații, care să le satisfacă nevoi elementare de trai, atunci vor putea suporta oricâtă diversitate culturală. Putem comunica, putem trăi în « interculturalitate » numai de la un anumit standard de civilitate. E greșit să credem că avem dreptul (sau pretenția) de a dansa pe ring o femeie cu unghiile murdare sau de a sta la masă având cămașa ruptă în coate. Comunicarea între oameni, aparținând de culturi diferite, vizează armonizarea posibilității de conviețuire, asumarea unor comportamente civilizate, a promovării dialogului egal. Cultura alimentează propensiunile de individualizare ale comunităților, cum ar fi apartenența la o rasă, neam, religie, spațiu geografic, social, istoric etc. O comunicare civilizată (« interculturală ») devine reală și eficientă doar dacă se înlătură blocajele determinate de apartenența la un stil comunitar. *A trăi împreună* înseamnă a-l accepta pe « celălalt » așa cum este el, cum vine în întâmpinarea ta, acceptabil peste un anumit barem-standard de civilitate. Acceptarea *celuilalt* presupune declanșarea unor facultăți emoționale care să excludă agresiunea diferențelor rasiale, sociale, naționale, etnice, religioase.

6. Comunicare și interculturalitate. Pentru a realiza comunicarea în spații interculturalizate este nevoie să se declanșeze relații de diminuare a incertitudinilor față de CELĂLALT, aparținător culturii conlocuitoare (**Celălalt** se află în același “teritoriu”, dar

este “un altul” îndepărtat din cauza diferențelor culturale). Aceste incertitudini țin de suporturile identității sale culturale: limbă, etnie, naționalitate, religie, habitat, statut social și economic, autoritate. Pentru înlăturarea acestora, este nevoie (T. Cozma, 2001) de:

- ▶ cunoștințe despre celălalt;
- ▶ interes pentru interacțiuni;
- ▶ abilități de implicare;
- ▶ capacitate de transfer de abilități.

Un aspect important al relaționării interculturale ține de identificarea “*sensului împărtășit de ambele părți*”, adică de negocierea înțelegerii, în vederea diminuării **incertitudinii** (reprezentarea cognitivă a Celuilalt) și **anxietății** (reprezentare afectivă a celuilalt). Cele de mai sus pledează pentru necesitatea asumării COMPETENȚEI INTERCULTURALE, definită ca o “*capacitate de a negocia semnificațiile culturale și de a săvârși în mod adecvat comportamente de comunicare eficiente care recunosc diferite identități ale interacțanților într-un mediu specific*”, (T. Ogay, 2000), sau “*capacitate de a mobiliza cunoștințe, metode de acțiune, trăiri afectiv, atitudini pozitive în rezolvarea situațiilor de interacțiune culturală*” (Rey, 1996).

În vederea interacțiunii, se consideră că este nevoie de anumite abilități cum ar fi: tolerarea incertitudinii, crearea de noi categorii, altele decât referința “mea”, empatizarea, adaptarea la comunicare, abținerea de la afirmarea prejudecăților, gestionarea interacțiunii. Ca forme de educație multiculturală și de ameliorare a competențelor interculturale, există două modele de eficiență: AUM (W. Gudykunst, 1995), adică *Gestionarea anxietății și incertitudinii*, și BASIC (Koester, Abebe, 1993), adică *Scala competențelor interculturale*. Sunt identificate opt deprinderi, existente în majoritate culturilor, care ar trebui compatibilizate: **respectul reciproc, orientarea către cunoaștere, empatia, managementul interacțiunii, comportamentul de îndeplinire a unei sarcini, comportamentul relațional, toleranța la ambiguitate, poziția în interacțiune**.

În echilibrarea comunicării interculturale se face apel la conceptul de DEMOCRAȚIE, grație căreia voința majorității nu devine autoritară, iar binele comun devine o supremă valoare umanitară. Democrația impune o geometrie variabilă în interacțiunile culturale, prin care fiecare are drept la identitate (respectarea valorilor, tradițiilor, modurilor de existență) fără a fi lezabile pentru Celălalt. “*Comunitățile interculturale sunt grupuri culturale, etnice, religioase etc, care trăiesc în același spațiu, întrețin relații deschise de interacțiune, schimb și recunoaștere mutuală, respectând valorile, tradițiile și modurile de viață ale fiecăruia*” (Cozma, Seghedin, 2001).

7. Pedagogia interculturalității (Les deux a la fois)

Constituind o lezare a educației naționale, acceptarea Celuilalt, indiferent de cine este, ce mi-a făcut și cum arată, pare un atentat la libertatea mea. Trăind într-o microsocietate (de tipul istoric al țărilor – ex.: Țara Oașului, Țara Bârsei), ne-am constituit într-o comunitate culturală, fiindu-ne definite comportamentele, mentalitățile, obiceiurile, interdicțiile și îngăduințele. Aici ne-am alcătuit « cultura minoră » (cf. Blaga) în care spațiul a devenit « al doilea obraz al omului ».

Iată-ne puși în situația unei noi educații : (educația interculturală), grație căreia spațiul, care ne-au marcat existența prin « matricea stilistică », devine mult mai larg, cu o axă dunăreană, de la mare la ocean, de la arc carpatic la muntele alb, de la deșertul nisipos la deșertul înzăpezit. Privirea omului nu mai are orizonturi, iar valorile nu mai au limitare istorică, religioasă, etnică sau morală. Fiecare capătă o nouă identitate, având dreptul de a-și păstra identitatea, să-i zicem, genotipică.

Nimic nu se realizează temeinic fără o cultură educațională, iar acum aceasta se polarizează în jurul interculturalității. Prima formă educativă țină de învățarea prin cooperare, capabilă să dezvolte capacități, competențe și comportamentale necesare pentru o pedagogie interculturală.

Cooperarea presupune activitatea în comun pentru îndeplinirea unor obiective, motivate atât la nivel de individ cât și de grup. **Învățarea prin cooperare** « reprezintă utilizarea, ca metodă instrucțională, a grupurilor mici de elevi, astfel încât aceștia să poată lucra împreună, urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului » (Johnson & Johnson, 1999). Învățarea prin cooperare – preferabilă învățării în grup (unde elevii pot să nu coopereze)- are câteva avantaje :

- *interdependența pozitivă*, ceea ce presupune că elevii grupului percep necesitatea sprijinului reciproc, precum și a organizării într-o asemenea formulă ;
- *responsabilitatea colectivă și individuală* vizează raportarea fiecărui elev din grup la performanța asumată, precum și a grupului la realizarea unui anumit standard ;
- *interacțiunea* are în vedere organizarea formală a grupului astfel ca plasarea fiecărui elev să stimuleze direct implicarea în rezolvarea sarcinii (ex. **față în față**) ;
- *învățarea prin proiecte educative* înseamnă stabilirea unor sarcini comune, materializabile în « produse » educaționale (schițe, referate, raport scris, fișă biografică, experiment, analiză) ;
- *armonia socială* (Cohen, 1994) se referă la avantajele pozitive ale cooperării în vederea dobândirii unor comportamente de integrare și de toleranță profesională.

Ca alternativă metodologică la învățarea prin cooperare, pedagogia propune un set de procedee, aplicabile în formula învățării în grup.

Învățarea prin cooperare are menirea de a asigura fiecărui individ capacități și cunoștințe, abilități și motivații, comportamente și atitudini pentru, ceea ce numea A. Gavreliuc (2003), « *lumea socială ca scenă* ». Indivizii au o nevoie nativă pentru **interacțiuni sociale sau imaginare** în cadrul unor contexte profesionale, socio-culturale și afective. O asemenea aserțiune se învață în școală prin promovarea unor strategii care să stimuleze cooperarea în detrimentul accentuării unor atitudini de egoism, intoleranță, oportunism și invidie.

Pedagogia interculturalității induce asemenea conținuturi necesare reușitei integrării și inerției educative prin intermediul unei realități conceptuale, afective și didactice. E nevoie de înțelegere (în opoziție cu mefianța și defianța), de aspirabilitate (acceptare a celuilalt ca partener, coabitând « acasă »), de generozitate (a-l accepta nu este nu după modelul meu, a-i da mai mult decât dă el), respect pentru diferența sa față de sine (« *îmi place că ești altfel* »), precum și atitudinea umanistă (invidia, mânia, ura sunt grave prejudicii personale).

8. Edificarea prin comunicare. « **Scrisoarea deschisă adresată umanității** » de către filosoful francez Descartes prin *Discurs asupra metodei* întreține « *ambiguitatea fertilă a logosului și demersului comunicațional* » (Pârvu, 2000). Mult timp, comunicarea și-a opturat epistema din pricina teoriei informaționale bazată pe relația emițător-receptor, cu eventuale amendamente cum ar fi acelea ale schimbării rolurilor ori prezenței entropiei.

Mai mult, epoca modernă a fost dominată de un ales cult al scrisului, cărțile reprezentând o ideală formă de relaționare. Tiparul a dat acestora capacitate de răspândire și luminare afectiv-intelectuală. Galaxia Gutenberg părea o revendicare eternă a epocii moderne, iar cartea a ajuns principalul mijloc de comunicare între oameni, mentalități, științe și arte. Narativitatea a redevenit o formă de cooperare, capabilă să îmblânzească sultani și dictatori, iritați de vorbărie fadă. Lumea a devenit o sursă de simboluri pulsând în semnificații pe care oamenii au libertatea și posibilitatea să le dea conotații ambigue. Perpetuarea discursului interuman a creat un mediu comunicativ, precum și o gândire comunicativă.

Mult timp, pedagogia a ignorat existența în educația procesului de învățământ a mediului comunicativ. Eventual se avea în vedere o identitate între teoria informațională modernă (emițător-receptor) și relația didactică (profesor-elev). Învățarea rezultă dintr-o relație comunicativă, dintr-o comunicație între două medii. În ultima vreme, aceiași pedagogi includ în textele lor mai vechi câte un capitol despre comunicare (definiție, tipuri, funcții educaționale), justificându-i apetențele didactice și virtuțile organizatorice. Totul e comunicare, spune majoritatea, inclusiv tăcerea sau lipsa de relaționare, semn că procesul de învățământ avea câte o necunoscută ce solicita precizări epistemice. Realitatea determină reprezentări, pe filiera unui mesaj, reprezentări ce se conceptualizează prin intermediul unui cod, iar structurile cognitive devin comportamente. Comunicația devine piatra filosofală a învățării, dar relația care îi alimentează funcționarea plutește într-o evidentă ambiguitate. Ea, relația, este ca un text, pe care fiecare lector îl descifrează în funcție de context și de propria sa personalitate. De aici, lumea cunoașterii este o imensă textură dezvăluind fiecărui cititor un înțeles pe care acesta îl dorește, îl pricepe, îl mobilizează. Din perspectiva acestuia, se cunoaște o realitate, un adevăr, o lume, nu realitatea, adevărul, frumosul, dreptatea, libertatea, lumea. Comunicarea permite numeroase infidelități, făcând ca relaționările să se nutrească din ispite și aspirații. Școala de la Palo Alto, prin P. Watzlawick, vede o « gramatică » a procesului comunicațional, cuprinzând « lucruri de care nu suntem conștienți ». Deoarece « orice activitate, științifică sau comună, se situează în interiorul unei avelope numită comunicare, iar aceasta reflectă « întregul joc al rațiunii și al activităților ei », comunicarea devine metaforic « regină » ori « noua religie laică ». De altă parte, comunicarea este experiența fondatoare a filosofiei contemporane (Pârveu, 2001), ceea ce ridică la rang de **matrice** toate experiențele anterioare, inclusiv învățarea.

Epoca postmodernă a redescoperit vocația pentru o teorie și filosofie a comunicării, pornind de la principiul său de negare a canoanelor modernității. Explicarea mecanică a comunicării informaționale (Shannon-Weaver) a ajuns aproape un principiu al epocii moderne și o justificare a școlii moderne. Relaționarea emițător-receptor nu constituie o simplă legătură telefonică. În acest proces intervin o serie de factori care alterează, voluntar sau derivat, randamentul relației comunicative :

- orice comunicare are loc într-un context, care influențează semnificația mesajelor ; încărcătura afectivă a atmosferei, precum și « estetica » acesteia dau comunicării conotații personalizate ;
- Oricât s-ar vorbi de o educație pentru înlăturarea blocajelor, în cel mai bun caz putem vorbi de ignorare sau diminuare. Oamenii nu sunt egali, iar această inegalitate își pune amprenta asupra modului de relaționare. Configurația umană se manifestă în nivele valorice, glisând până la opoziții : bogat-sărac, deștept-prost, talentat-comun, urban-rural, frumos-urât, minoritar-majoritar, civilizată-bădăran, central-mărginaș, isteț-tolomac, tânăr-bătrân, bărbat-femeie, adult-copil,

încăpățânat-obedient, tolerant-intolerant etc. Dacă în școală manifestarea diferențierilor sunt ținute într-un oarecare echilibru, în societate amprentele devin evidente mai ales în comunicare. Mentalitățile și statutul acutizează sentimentul relaționării până la dimensiunea evitării, prin sfidare și trufie, recte ceea ce se întâmplă în fabula lui Alexandrescu, referitoare la câinele și cățelul: « *vrem egalitate dar nu pentru căței* ». Cu cât se vorbește mai mult despre toleranță, depășirea afectivă a inegalității, cu atât se constată multiplicarea acestora. Poate tocmai de aceea blocajele comunicative au ajuns subiect pentru că există ca evidente ;

- în comunicare (prin care înțelegem toate tipurile, formulele și mijloacele), cel puțin de o parte a relației binare, se află omul (copil, elev, adult). Acesta nu este un simplu emițător sau receptor, deoarece are înzestrări de personalitate foarte nuanțate și extrem de infidele. El are motivații, emoții, interese, fătărnicii etc. de care nu se poate (sau nu vrea) debarasa în comportamentul său comunicativ. În celălalt pol al relației se poate afla altă personalitate, care pune același arsenal în jocul de replici sau atitudini. Dincolo de o psihologie, indivizii utilizează limbajul, el însuși atât de imprevizibil prin semantizare și ambiguitate. Limbajul nu exprimă doar gândul dar îl și ascunde. « Dialogul surzilor » este o realitate frecventă, pentru că fiecare actor al comunicării lingvistice înțelege ceea ce dorește din replicile celuilalt.

Relația comunicativă cu mediul înconjurător sau cu obiectele realității contextuale este la fel de afectată de starea emoțională și motivațională a receptorului. Pentru un artist, peisajul silvestru e un prilej de încântare și meditație, în timp ce un afacerist își întreține ideea exploatării pădurii și obținerii de profit. Prin urmare, departe de a fi o relație simplistă și riguroasă (cum au conceptualizat-o modernii) comunicarea este o realitate complexă, plină de capcane. Pentru postmoderni, sinceritatea unei relaționări nu are certitudini, pentru că actorii au manifestări infidele. Important este modul de comprehensiune a mesajelor propuse. Totodată, comunicarea nu rămâne, întotdeauna, în zona seriozității, având gratuități și plăceri, până la limita divertismentului și facilității. Nici nu interesează cu cine comunicăm. Important este să « ne distrăm », că avem sentimentul sociabilului, că reușim să înlăturăm înstrăinarea, să ne « umplem » clipele împreună.

Ce rost mai are comunicarea pedagogică într-o epocă a evidențelor oportuniste ? În școli, există o atmosferă riguroasă (curriculum, orar, program, autorități, ierarhii), iar formele comunicării sunt dintre cele mai diverse : ierarhică și reciprocă, orală și scrisă, lingvistică și neverbală, reală și virtuală. O comunicare educațională reală presupune o mentalitate relaxată până la limita afectării gesturilor de siguranță. Contextul școlar ar deveni un fel de studio interactiv, în care toate elementele alcătuitoare stimulează implicarea într-o dinamică a participării. S-ar deprinde ușor alfabetul comunicării, s-ar crea probleme, s-ar contura o imagine de sine și s-ar produce echilibrări emoționale și comportamentale.

Comunicarea postmodernă acceptă deplina libertate de opțiune a individului de a se angaja într-o relaționare fără a fi afectat de complexe și fără grija oprobriului celuilalt, pentru că aceleași sentimente le are și acesta. Comunicarea antrenează în mod decisiv limbajul, ca un mijloc complex de relaționare interumană. Numai convorbirea asigură deblocarea definitivă și fundamentală dintre două entități, dintre care cel puțin una intenționează să realizeze un cuplu comunicațional. Toate celelalte alternative ale limbajului pentru determinarea comunicației sunt, la urmă adjuvante, care pigmentează

reprezentarea. Oamenii au o plăcere spectaculoasă pentru mit, poveste, narativitate. Limbajul se constituie ca vector al narativității, care educă timpul nostru prin lecturi captivante, participarea la evenimentele vremii, prezente și trecute, reactualizarea acestora în scenarii narative. Postmodernul își pierde iubirea față de narativitate. Trepidația cotidiană, plăcerea de a fi martor direct sau participant la evenimente, o independență asumată față de semeni, căutarea singulară a evenimentele virtuale etc. duc la creșterea interesului pentru oralitate și forumuri de dialogare. Fără o regândire de recuperare a aspectului narativ, comunicarea interumană identifică un clivaj între mediul evenimential și realitatea « trăită ». Oamenii nu mai au curajul de «a se împărtăși » celorlalți, au teamă de diluare și secătuire. În același timp, fac pași spre Celălalt, dar cu un acut sentiment al pierderii sincerității narative.

Bibliografie:

- Abric, Jean-Claude (2002), *Psihologia comunicării. Teorii și metode*, Editura Polirom, Iași.
- Anghel Petre (2003), *Stiluri și metode de comunicare*, Editura Aramis, București.
- Bougnoux Daniel (2000), *Introducere în științele comunicării*, (traducere de Violeta Vintilescu), Editura Polirom, Iași.
- Caune, Jean (2000), *Cultură și comunicare. Convergențe teoretice și locuri de mediere*, Editura Cartea Românească, București.
- Comloșan, Doina, Borchin, Mirela (2002), *Dicționar de comunicare (lingvistică și literară)*, Editura Excelsior art, Timișoara.
- Dinu Mihai (2002), *Comunicarea*, ediția III, Editura Științifică, București.
- Gavreliuc, Alin (2002), *O călătorie alături de celălalt”. Studii de psihologie socială*, Editura Universității de Vest, Timișoara.
- Herlo Dorin (2000), *Metodologie educațională*, Universitatea “Aurel Vlaicu”, Arad.
- Ilica Anton (2003), *Didactică și lectură*, Universitatea “Aurel Vlaicu”, Arad.
- Ilica Anton (2005), *Comunicare și lectură*, Universitatea “Aurel Vlaicu”, Arad.
- Ionescu Miron (2000), *Demersuri creative și tipice în învățare*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Ionescu Miron (2003), *Instrucție și educație*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana (2002), *Conversația: structuri și strategii*, Editura All, București.
- Iucu, B. Romiță (2001), *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Editura Polirom, Iași.
- Păun, Emil, Potolea, Dan (2001), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași.
- Pânișoară, Ion-Ovidiu (2003), *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*, Editura Polirom, Iași.
- Peretti, Andre, Legrand, Jean-Andre, Boniface, Jean (2001), *Tehnici de comunicare*, Editura Polirom, Iași.
- Schwartz, Gheorghe (2004), *Filosofia limbajului în spiritul psihologiei transversale*, Editura Paideia, București.
- Soitu Laurențiu (Coord), Gârleanu Daniela, Lupașcu Lăcrămioara, Lupușoru Daniela, Soitu Conțiu (1996), *Comunicare și educație*, Editura Spiru Haret, Iași.
- Șoitu, Laurențiu, (2001), *Pedagogia comunicării*, Institutul european, București.
- Visscher, Pierre de, Neculau Adrian, (2001), *Dinamica grupurilor. Texte de bază*, Editura Polirom, Iași.

STRATEGIJE RAZVOJA DAROVITOSTI

Rezime: Rad predlaže šta treba da rade u strategiji rada s darovitima ustanove ranog odgoja i obrazovanja.

Što je strategija? Koji je njen pedagoški smisao? Strategija je noviji pojam u pedagoško-didaktičkoj terminologiji. O strategiji u najširem smislu riječi može se govoriti kad god je nastavnik u prilici o nečemu odlučivati između više mogućnosti, a u užem smislu je riječ o specifičnoj didaktičkoj problematici koja se tiče izbora metodičkog spleta nastave. Pojam strategije ima više značenja. Ima i više klasifikacija nastavnih strategija. Sve strategije u nastavi klasificiramo u tri skupine: strategije primjerene radu u velikim skupinama, strategije primjerene radu s malim skupinama i strategije za individualan rad. Koju će strategiju primijeniti učitelj ovisi o više čimbenika: ciljevima i zadacima konkretnog nastavnog rada, postojećoj tehnološkoj potpori, učiteljevom nastavnom stilu rada, potrebu učenika itd.

Strategija je vještina odlučivanja u uvjetima postojanja mogućnosti izbora između više mogućih rješenja. Postoji strategija vođenja društvene politike obrazovanja, strategija nastave, strategija odgoja, strategija obrazovanja, strategija učenja, strategija rada s darovitim učenicima, strategija rada s djecom i učenicima s teškoćama u razvoju, razvojna strategija, strategija potpore, strategija financiranja ...

Nastavna strategija je učiteljevo umijeće da odabere određeno didaktičko rješenje prema konkretnoj situaciji, na temelju svojeg znanja, iskustva i procjene konkretne situacije. Ta se pedagoška strategija utemeljuje na učiteljevoj didaktičkoj kompetentnosti, njegovoj autonomiji u nastavi, uključujući i pravo učenika da sudjeluje u izboru najbolje strategije na način koji učitelj uvodi kao najbolji put interakcije s učenicima u nastavi. Riječ je o metodičkom aspektu nastave, koji se odnosi na aktivnost učenika u nastavnom procesu.

Strategije obrazovanja odnose se na metode i postupke kojima se učitelj i učenici služe u obrazovanju. Ne postoje univerzalna pravila za izbor strategije u konkretnim, svakodnevnim nastavnim situacijama.

Potpore razvoju rada s darovitimima u sustavu odgoja i obrazovanja očituje se između ostalog u:

- otkrivanju i identifikaciji,
- praćenju razvoja,
- odgojno-obrazovnom tretmanu i
- profesionalnom razvoju

U razvoju potpore svoje obaveze imaju i drugi čimbenici - sudionici: poduzeća, lokalna zajednica, stručne službe za profesionalnu orijentaciju, znanstvene institucije, posebna društva i udruge i sl.

U ostvarivanju zadaća posebno mjesto u radu s darovitimima pripada odgojno-obrazovnim ustanovama.

Što treba da rade u strategiji rada s darovitimima ustanove ranog odgoja i obrazovanja?

- uočavanje znakova darovitosti kod odgajanika (sistematsko opažanje)
- programska i metodička individualizacija edukativnog pristupa odgajaniku
- evidencija odgovarajućih podataka i njihov prijenos drugim korisnicima
- dvosmjerna komunikacija s roditeljskim domom - zajedničko djelovanje
- suradnja s osnovnim školama - prijenos kumuliranih iskustva o odgajaniku
- strategija razvoja i potpore nastavlja se dalje sustavno u osnovnoj i srednjoj školi:
- kontinuirano praćenje ponašanja učenika radi identifikacije darovitih
- ponuda diferenciranih programa prilagođenih potrebama darovitih učenika
- odgojno djelovanje na formiranje poželjnih konativnih osobina učenika
- organizacija izvannastavnih aktivnosti s istraživačkim programima
- organizacija javnih manifestacija za prikaz postignuća darovitih učenika
- motivacija i izobrazba roditelja za pružanje potpore svom darovitom djetetu

Naveli smo nekoliko zadaća svjesni da svaka ustanova i sredina mora izraditi svoj izvedbeni program potpore radu s darovitom djecom i učenicima jer je to pedagoški imperativ učinkovitosti odgojno-obrazovnog sustava i njegov pedagoški i društveni doprinos razvoju pojedinca i društva u cjelini.

Pojava darovitosti je razvojna kategorija. Zato ne govorimo o jednokratnoj identifikaciji darovitih pojedinaca, već o procesnoj dijagnostici u kojoj se nečija potencijalna darovitost afirmira i pretvara u talent tijekom njegove aktivnosti u određenom području ljudske djelatnosti.

Kad se radi o odgojno-obrazovnoj djelatnosti, onda se u tom smislu pretpostavlja kreativno poticanje razvoja cijele populacije, gdje će se u odgojno-obrazovnom procesu izlučiti oni s najvećim potencijalima kojima će se moći pružiti specifična edukativna i druga potpora (stipendiranje, kreditiranje, nabava opreme, zapošljavanje...).

Vladimir Rosic, PhD
Sofija Vrclj, PhD
Marko Musanovic, PhD
Philosophical Faculty
Rijeka

Strategies of Giftedness Development

Abstract: The paper suggests what care centres for young children should do in the strategy of work with the gifted.

Prof.dr.sc. Vladimir Rosic
Prof.ex.dr.sc. Sofija Vrcelj
Prof.dr.sc. Marko Musanovic
Faculté de philosophie
Rijeka

STRATEGIES DU DEVELOPPEMENT DU DON

Résumé: L'étude propose ce que l'on doit faire dans la stratégie du travail avec les doués les institutions de l'éducation à l'âge le plus précoce et an ce qui concerne l'éducation.

Д-р, профессор Владимир Рошич,
д-р, н.о. профессора София Врцель,
д-р, профессор Марко Мушанович
философский факультет,
Риека

Стратегии развития одаренности

В работе предлагаются конкретные виды деятельности в рамках стратегии работы с одаренными детьми в детских образовательных учреждениях.

Ключевые слова и выражения: одаренность, стратегия, дети, дошкольное образование и воспитание.

Prof. Dr. Sci. Vladimir Rosić
Prof. Dr. Sc. Sofija Vrcelj
Prof. Dr. Sc. Marko Mušanović
Philosophische Fakultät
Rijeka

Strategien der Begabungsentwicklung

Zusammenfassung: Die Abhandlung gibt den Institutionen für die frühe Erziehung Vorschläge für die Arbeit mit Begabten.

STRATEGIJE PODSTICANJA STVARALAČKOG ISPOLJAVANJA UČENIKA I STUDENATA U OKVIRU GRAĐANSKOG OBRAZOVANJA

Rezime: U radu se prvi put kod nas (pa i u svijetu) prezentuju i rasvjetljavaju strategije podsticanja stvaralačkog ispoljavanja učenika i studenata u okviru građanskog obrazovanja (vaspitanja za demokratiju). Obrazloženi su mogući kreativni pristupi nastavnika obrnuto dizajniranom mikroplaniranju stvaralačkih aktivnosti učenika i studenata u procesu građanskog obrazovanja.

Apostrofirane su pedagoško-psihološke odrednice izvedbene strukturne varijante i primjeri podsticanja stvaralačkog ispoljavanja učenika u redovnoj nastavi građanskog obrazovanja – fokus; inventivno rješavanje individualnih, tandemskih i grupnih zadataka i problema; vježba kritičkog razmišljanja; debata; simulacija; stvaralačke likovno-ilustrativne vježbe; eseji; te njihove prezentacije.

Rasvjetljavani su metodološki koncepti, tehnike i kriteriji vrednovanja stvaralačkih postignuća učenika i studenata u nastavi građanskog obrazovanja.

Posebno poglavlje posvećeno je stimulisanju i fleksibilnom vođenju istraživačko-stvaralačkih aktivnosti učenika u okviru projekta “Mi narod... Projekt građanin”, kao vannastavne aktivnosti u kojoj se učenici svake godine angažuju u obučavanju za istraživanje mjera javne politike.

Ključne riječi: strategije, podsticanje, stvaralačko ispoljavanje, učenik – student, nastavnik, građansko obrazovanje, interaktivna lekcija, fokus, debata, simulacija, rješavanje problema, kritičko razmišljanje, likovno-ilustrativna vježba, projekat “Ja, građanin”, mjera javne politike, istraživanje, kreativnost.

1. Uvod

Pored opštih, pretežno psihološko-pedagoški rasvjetljivanih, strategija i modela podsticanja darovitosti, sve su aktuelnija naučno-metodološka i stručno-metodička pitanja koncipiranja i primjene strategija stimulisanja stvaralačkog ispoljavanja mladih u okviru određenog vaspitno-obrazovnog područja i/ili nastavnog predmeta.

Zadnjih godina XX i napočetku XXI vijeka u našu osnovnu i srednju školu i na nastavničke fakultete uvedeno je građansko obrazovanje (vaspitanje za demokratiju, demokratija i ljudska prava...), pretežno kao obavezan nastavni predmet, a u nekim krajevima kao fakultativna nastava. Kao vannastavna aktivnost realizuje se svake školske godine program “Mi narod... Projekat građanin”. Građansko obrazovanje mladih ima izuzetan društveni i personalni značaj, vrlo složene pedagoške intencije, didaktičko-metodičke specifičnosti, početne uspone i izazove, vizije i perspektive. U okviru građanskog obrazovanja postoje realne mogućnosti i potrebe afirmacije kreativnog rada nastavnika, kritičkog i stvaralačkog ispoljavanja učenika i studenata.

Zato je teorijski i praktično relevantno cjelovitije razmatranje strategije podsticanja stvaralačkog ispoljavanja učenika i studenata u redovnoj nastavi građanskog obrazovanja, kao i rasvjetljavanje strategije stimulisanja i podržavanja njihovog istraživačko-stvaralačkog rada u okviru programa “Mi narod... Projekat građanin” – svojevrsne vannastavne aktivnosti.

2. Podsticanje stvaralačkog ispoljavanja učenika i studenata u redovnoj nastavi građanskog obrazovanja

Stručno-metodički kompetentan i inventivan nastavnik koncipira i ostvaruje podsticanje stvaralačkih aktivnosti učenika (i studenata) u redovnom nastavnom procesu savremenog građanskog obrazovanja⁷⁵. Takve aktivnosti imaju istaknutu poziciju u okviru povezanih etapa nastavnog rada:

1. neposrednog planiranja (pripremanja) interaktivne lekcije građanskog obrazovanja,
2. fleksibilnog organizovanja stvaralačkih vježbi učenika (i studenata) u okviru interaktivne lekcije građanskog obrazovanja i
3. vrednovanje rezultata stvaralačkog vježbanja (rješenja zadataka i prezentacija).

Poznato je da su stadiji neposrednog planiranja (mikroplaniranja, pripremanja) nastave u obrnutom “dizajnu”:

1. identifikacija željenih rezultata,
2. određivanje prihvatljivih dokaza i
3. planiranje iskustava aktivnog učenja i djelotvornog poučavanja.

Identifikujući željene vaspitno-obrazovne rezultate, nastavnik treba da razgraničava sadržaje koji će se učiti ili poučavati u cilju trajnog razumijevanja od onih znanja i umijenja koje je važno znati ili onih sa kojima se vrijedi samo upoznati. Najviši nivo trajnog razumijevanja postići će učenici kada samostalno ili interaktivno rješavaju kreativne zadatke. Njihova rješenja biće najuvjerljiviji prihvatljivi dokazi da su usvojili trajna znanja, vještine, vrline i sposobnosti djelotvornog građanina demokratskog društva. Ti dokazi mogu biti likovne ilustracije, simulacije, debate, igrokazi, eseji, itd. Idući obrnutim redom od željenih rezultata, preko prihvatljivih dokaza da su oni postignuti, nastavnik treba da studiozno planira iskustva aktivnog (smisaonog, kritičkog, otkrivajućeg, interaktivnog...) učenja i djelotvornog poučavanja. Planiranje iskustava učenja i poučavanja relevantno je započeti pitanjima:

- Koja znanja i vještine iz oblasti građanskog obrazovanja moraju steći učenici i studenti da bi se mogli uspješno kreativno ispoljavati, te obrnuto koje će stvaralačke aktivnosti doprinijeti produblivanju takvih znanja?
- Šta i kako treba predavati i demonstrirati, u svjetlu ciljeva interaktivne lekcije građanskog obrazovanja i kreativnih performansi?
- U kojoj mjeri je cjelokupan dizajn plana poučavanja, učenja i stvaralaštva koherentan i pedagoški efektivan?
- Koje materijale i resurse treba obezbijediti za stvaralačku vježbu učenika (ili studenata)?

Na početku časa građanskog obrazovanja nastavnik treba da kreativno posreduje između učenika (studenta) i centralnog sadržaja učenja realizacijom unaprijed pripremljenog i metodički osmišljenog fokusa. “Fokus je što upečatljiviji početak obrade lekcije koji treba efektno, snažno, jasno i uvjerljivo da skrene pažnju polaznika na temu lekcije. Može se realizovati kao: gest, čin, postupak, aktivnost, kazivanje ilustrativnog

⁷⁵ U završnom razredu OŠ na području pojedinih kantona Federacije BiH uvedeno je građansko obrazovanje kao obavezan predmet u okviru kog se realizuju planirane interaktivne lekcije radi usvajanja koncepata AUTORITET, ODGOVORNOST, PRAVDA i PRIVATNOST. U Republici Srpskoj slične su strategije realizacije tih koncepata građanskog obrazovanja u okviru programa vaspitnog rada odjeljenjske zajednice II – IX razreda OŠ. U završnim razredima srednje škole u BiH (RS i FBiH) uveden je obavezan predmet „Demokratija i ljudska prava“ sa 2 časa nedjeljno. Na nastavničkim fakultetima, uglavnom se izvodi nastava iz Vaspitanja za demokratiju (Građanskog obrazovanja, Edukacije za demokraciju) sa 2 časa nedjeljno (obavezne ili fakultativne univerzitetske nastave).

primjera, slučaja iz medija, pitanja, dosjetke, dijaloga, igrokaza, prezentacije, izjave, fotografije i slično“ (Ilić, 2002, str. 211).

Na primjer, kada se obrađuje lekcija "Šta je autoritet" u drugom razredu OŠ, fokus može biti kratka prepirka učitelja i pripremljenog učenika o tome ko će biti glavni na času, a zatim se u sažetom razgovoru ova "gluma" dovede u vezu sa pojmom i primjerom autoriteta.

Prilikom realizacije lekcije "Kako možemo odlučiti želimo li novu odgovornost?" (II razred OŠ, na početku simulacije na učiteljskom studiju, seminaru za učitelje) možemo u učionicu unijeti vazu sa cvijećem i pitati: Ko bi mogao ove nedjelje svakodnevno zalijeva ovo cvijeće u našoj učionici? Ko će se odlučiti? Zbog čega? Koje su posljedice (koristi, cijene takve odluke)? Zbog čega se neko od ostalih nije odlučio da izvršava ovaj zadatak?...

Sadržaj fokusa u završnom razredu srednje škole, na početku lekcije "Civilno društvo i demokratija", pa i na početku obrade teme Demokratija i civilno društvo, sa studentima može na primjer biti:

"U Pravdogradu je osnovano humanitarno dobrovoljno društvo "Osmijeh". Već se pročulo po aktivnostima:

- obilazak starih i iznemoglih osoba koje same stanuju, razgovori sa njima, donošenje lijekova, hrane itd.,
- prikupljanje odijevnih predmeta za siromašne,
- dobrovoljni rad u dječijem domu, školi, kulturnim ustanovama, javnoj kuhinji, ekološkim akcijama...,
- posredovanje u ostvarivanju građanskih prava socijalno ugroženih, bolesnih i starih lica,
- organizacija utakmica, koncerata, izložbi čiji prihod je namijenjen u humanitarne svrhe.

Ovo društvo olakšava postizanje interesa pojedinih građana. O kojim pojedinačnim, ličnim interesima je bilo riječi?

Društvo "Osmijeh" olakšava afirmaciju opštih dobara? Kojih?

Mnoge ovakve organizacije, nezavisne od vlasti postoje u društvima koja se zovu civilnim, a o kojima ćemo sada nešto više saznati."

Fokus može biti povezan i sa iskustvima polaznika. Nije preporučljivo ostvarivanje istovrsnih fokusa tokom relativno dužeg perioda realizacije interaktivnih lekcija. Prilikom realizacije fokusa odvijaju se višesmerne komunikacije i dinamične interakcije između aktera lekcije (nastavnika – voditelja i polaznika – učenika, studenata). Prezentacija fokusa treba da traje u što kraćem vremenu (1 – 5 minuta), jer je tako efektivnija, a ostaje više vremena za naredne (inače opsežnije) edukacijske aktivnosti i etape interaktivne lekcije.

Pored dominirajućih interaktivnih (grupnih, tandemskih, odjeljenjskih) aktivnosti učenja i poučavanja, u interaktivnoj lekciji povremeno se organizuje vremenski ograničeno rješavanje individualnih zadataka polaznika (učenika, studenata). Mogu to biti zadaci različitog oblika, sadržaja i složenosti, kao što su: usmjereno čitanje (čitanje u sebi sa zadatkom) u funkciji uočavanja osnovnih ideja, manje poznatih riječi, uobličavanja odgovora na pitanja; identifikacije reprezentativnih primjera u neposrednoj društvenoj stvarnosti; klasifikacije društvenih pojava; razlikovanja koristi i cijena postupaka građana, vlasti, društvenih organizacija; analize izvoda iz dokumenata, literature, dnevne štampe; pojedinačne aktivnosti likovnog ilustrovanja, simulacije, istraživanja i slično.

Osim programske relevantnosti, individualni zadaci treba da budu jasno formulisani, vremenski ograničeni i razvojno stimulatívni tj. ni preteški ni prelaki, nego u zoni bliskog razvoja spoznajnih, djelatnih i tvoračkih potencijala pojedinaca.

Primjer individualnog zadatka u V razredu OŠ, u lekciji "Koliko autoriteta bi trebalo da ima vođa?"

- A, sada će svako za sebe tiho pročitati dio teksta lekcije pod naslovom "Ideje koje ćeš učiti" na 99. str. udžbenika. Nakon čitanja treba smisliti novi, tj. svoj, primjer izbora vođe i kazati mu šta može da radi (šta će biti njegova ovlaštenja – moći i odgovornosti), a šta ne može da radi (ograničenja). Radićete 5 minuta, a zatim svaki učenik može očekivati da će saopštiti svoj primjer izbora vođe, kao i njegovih ovlaštenja i ograničenja.

Među strukturalno-dinamičkim komponentama stvaralačkih vježbi u toku interaktivne lekcije značajno mjesto mogu imati i tandemsko i grupno rješavanje problema.

Gotovo u svakoj lekciji (naročito na programskom nivou osnovne i srednje škole) izvodi se i interaktivno rješavanje problema kao jedna od dominantnih glavnih vježbi.

Za razliku od problemske nastave u okviru ostalih predmeta gdje postoje tri povezane etape aktivnosti (1. formulisanje problema ili stvaranje problemske situacije, 2. samostalno rješavanje problema na nov način i 3. provjera tačnosti rješenja i originalnosti postupka), u osnovnoškolskim⁷⁶ i srednjoškolskim udžbenicima⁷⁷ u svakoj lekciji već je postavljen problem čije rješavanje je u funkciji produbljivanja znanja, podsticanja sposobnosti i njegovanja građanskih vrlina. No, to ne znači da nastavnik nema mogućnosti da (umjesto tih u udžbenicima opisanih problemskih situacija) postavi novi aktuelni problem iz društvene stvarnosti ili hipotetički problem, ako njegovo rješavanje doprinosi ostvarivanju ciljeva lekcije.

Učitelj može, na primjer, organizovati tandemsko petominutno rješavanje problema navedenih u udžbeniku za drugi razred OŠ (str. 60) u metodičkim fazama:

I Uputstvo za rad: rješavaćete u parovima 5 zanimljivih u udžbeniku (na 60. str.) opisanih problema. Što brže pročitajte prikaz problema, pa zajednički odlučite da li je ono što se desilo pravedno i napišite grafitnom olovkom znak "+". Ako procjenjujete da je to nepravedno, napišite znak "-". Metodički uvježban učitelj takvo uputstvo može dati za oko jednu minutu.

II Tandemsko rješavanje problema (oko 5 minuta), primjeri problema:

- ❑ Na ručku, najveći dječak je dobio jedan kolačić. Najmanji dječak je dobio četiri kolačića.
- ❑ Troje djece je prekršilo školsko pravilo. Učiteljica im je rekla da ne smiju izlaziti u dvorište za vrijeme odmora.

III Provjera tačnosti rješenja problema: Za svaku problemsku situaciju jedan slučajno odabrani par saopšti svoje rješenje. Ostali to rješenje uporede sa sopstvenim odgovorom, uz nastavnikovu verifikaciju.

⁷⁶ Vidi: Osnove demokratije, prvi koraci, udžbenik za učenike I – IV razreda, CIVITAS, BiH.

⁷⁷ Demokratija i ljudska prava, udžbenik za učenike srednje škole, CIVITAS, 2001.

Studenti i srednjoškolci imaju predznanja, sposobnosti i vještine da interaktivno rješavaju mnogo složenije probleme u procesu obrazovanja za demokratiju.

Među glavnim vježbama, naročito na srednjoškolskom i univerzitetskom nivou, vrlo često se izvodi kritičko razmišljanje. Na primjer, nastavnik može organizovati vježbu interaktivnog kritičkog razmišljanja srednjoškolaca u okviru lekcije "Predstavljanje građana – interesne grupe u civilnom društvu". Orijentacioni metodički tok vježbe (Isto, 2002, str. 220):

I organizaciono-pripreme aktivnosti: razvrstati učenike u 5 grupa i dati im zadatak da pročitaju odgovarajući dio teksta, da ga kritički analiziraju i zaključke prezentuju pred cijelim odjeljenjem (oko 2 minute),

II čitanje, kritičko analiziranje i zajedničko grupno zaključivanje po dijelovima teksta (oko 7 minuta):

1. grupa: specifičnosti interesnih grupa,
2. grupa: funkcija interesnih grupa,
3. grupa: aktivnosti interesne grupe,
4. grupa: prednosti razvoja interesnih grupa,
5. grupa: cijene djelovanja interesnih grupa.

III prezentacije rezultata grupnog kritičkog razmišljanja (2 minute po grupi).

U suštini, interaktivna vježba kritičkog razmišljanja ima sličnu metodičku strukturu, obilježja i efekte kao i interaktivna vježba rješavanja problema.

Razvijanje sposobnosti argumentovane odbrane ocjena, ideja, prijedloga, zaključaka i zauzetih stavova najuspješnije se postiže u okviru debate koja se može organizovati na starijem osnovnoškolskom, srednjoškolskom i studentskom uzrastu.

Debata može biti dominirajuća vježba u toku interaktivne lekcije, kao što je to, primjera radi, u završnom razredu srednje škole, u lekciji "Debata za razred – da li nam je potrebna vlast?"

Orijentaciona struktura te debate:

I Priprema debate – razvrstati učenike u tri grupe: 1. pozicionu koja priprema argumente za odbranu stava da nam je vlast potrebna, 2. opozicionu koja priprema argumente za negiranje stava prve grupe i dokazuje da nam vlast nije potrebna i 3. sudijski odbor koji će saslušati grupe, postavljati im pitanja, osporavati argumente i procijeniti koja je grupa bila bolja. Izbor predstavnika grupe koji će iznijeti stav grupe sudijskom odboru (oko 10 minuta).

II Izvođenje debate:

1. Predsjedavajući sudijskog odbora zatraži početak debate;
2. Predstavnik svake grupe iznosi stav i argumente grupe, uz mogućnost dopuna ostalih članova grupe (u roku od 5 minuta). Nakon svake prezentacije, sudijski odbor postavlja pitanja.
3. Na pitanja može odgovarati bilo koji član grupe. Prije odgovora, članovi se mogu konsultovati.

III Vrednovanje debate tako što sudijski odbor raspravlja o uvjerljivosti grupnih odbrana stavova i argumenata i bira uspješniju grupu. Predsjedavajući obrazlaže odluku odbora (Isto, str. 221).

Debata je pogodna interaktivna glavna vježba i za razmatranje cijena i koristi određenih društvenih fenomena i ostalih kontroverznih pitanja razvoja demokratskog civilnog društva.

U stvaralačkoj edukacijskoj praksi zapaženo je da se među najatraktivnije glavne vježbe uvršćuju i simulacije ili igrokazi. Ova vrsta glavnih vježbi treba da bitno olakšava

realizaciju ciljeva lekcije, da bude primjerena psihofizičkom uzrastu polaznika, da je pripremljena materijalno-tehnička osnova simulacije i da se postigne vremenska racionalnost. „Simulacije određenih društvenih zbivanja, odnosa između društvenih grupa, interesa pojedinaca i opšteg dobra, prava i odgovornosti građana i predstavnika izvršne vlasti, rješavanja društvenih konflikata, izbora pojedinca na poziciju vođe te određivanja njegovih ovlaštenja i ograničenja, relacije između nezavisnih medija i nosilaca javnih funkcija, angažovanja društvenih organizacija u prezentaciji određenih pitanja kako bi došla na dnevni red javne politike i slično, vrlo su impresivne i spoznajno stimulativne interaktivne vježbe“ (Isto, str. 218).

Navodimo primjer simulacije na najmlađem školskom uzrastu, u drugom (II) razredu OŠ, u okviru lekcije "Koji su pravedni načini da se podijele stvari?"⁷⁸

Učenici treba da pokažu šta su naučili, odnosno da dođu u situaciju da praktično primjenjuju naučeno o pravednim načinima podjele stvari. Etape ove simulacije su:

I pripreme aktivnosti – obezbijediti lutke – mačke, mačeta, jazavca, psa i miša; a ako to nije moguće nacrtati ih na većim komadima čistog papira; formiranje grupa od po 6 članova – likova: 1. voditelj simulacije, 2. mačka, 3. mače, 4. jazavac, 5. pas i 6. miš; dati svakoj grupi iste zadatke: 1. u grupi pročitati priču "Mala šarena mačka" (udžbenik za učenike I – IV razreda OŠ, str. 60), 2. obučiti kako riješiti problem opisan u priči, koristeći ideje, potrebe, sposobnosti i zasluge, 3. vježbati simulacije uloga, pripremajući igrokaz;

II realizacija grupnih zadataka – čitanje priče, razgovor i odlučivanje o pravednom rješenju, probe simulacijskog igrokaza, što traje oko 5 minuta;

III grupna prezentacija simulacijskog igrokaza pred cijelim odijeljenjem, uz podršku aplauzom prisutnih, što čini svaka grupa naizmjenično u vremenu po 3 minute;

IV sažeta provjera efekata simulacije – razgovor učitelja sa cijelim odijeljenjem o tome da li bi bilo pravedno da mačka dijeli hljeb sa jazavcem, psom i mišom; Zašto, koliko je vježba bila zanimljiva, u što smo se uvjerali, zbog čega smo izvodili vježbu, itd.

Navedena simulacija može se u sažetom vidu izvesti i kao vježba provjere razumijevanja u etapi zaključivanja lekcije (tada može simulacijski igrokaz izvesti jedna prethodno, tj. prije časa, čak prije nekoliko dana pripremljena grupa, a nakon toga se upućuju učenicima pitanja o pravednoj podjeli hljeba s obzirom na kriterije, potrebe, sposobnosti i zasluge).

Postoje i ostale vrste simulacijskih vježbi, kao na primjer: simulacije predizbornih kampanja, zasjedanja parlamenta, javnih protesta, itd.

Metodički smisao stvaralačkih interaktivnih i individualnih vježbi nije u

umjetničkom i zabavnom ispoljavanju, već u kvalitetnijem usvajanju sadržaja programa

građanskog obrazovanja. Dakle, treba ih tako koncipirati da u prvom planu bude sticanje

aplikativnih i trajnijih znanja iz programa građanskog obrazovanja, usavršavanje

građanskih umijeća, razvijanje strategija kompetentnog i posvećenog građanskog

⁷⁸ Ova lekcija realizuje se u okviru OSNOVA DEMOKRATIJE kao jednog od programskih područja vaspitnog rada odjeljenjske zajednice u drugom razredu osnovne škole.

djelovanja, a u drugom planu može se odvijati zabava, igra i ugodna emocionalna atmosfera i demokratska komunikacija.

Za učenike (osobito mlađeg školskog uzrasta) najprivlačnije su stvaralačke interaktivne likovno-ilustrativne vježbe. Na primjer, u lekciji "Šta je autoritet?" parovi prvčića mogu nacrtati dva crteža. Na jednom crtežu biće osoba koja koristi autoritet, a na drugom osoba koja koristi moć bez autoriteta. Nakon toga pokazaće ilustracije pred cijelim odjeljenjem. Poželjno je da svaki član para pokaže jedan zajednički crtež. Svi učenici treba da posmatraju, da eventualno traže pojašnjenja te da autore podrže aplauzom. Pored skiciranja, crtanja, slikanja, učenici rado interaktivno pripremaju kolaže, igrokaze, grafite, portofolije, pišu eseje i slično.

Kao prihvatljivi dokazi da su postignuti očekivani rezultati, u okviru glavnih vježbi česte su prezentacije grupnih, tandemskih i odjeljenjskih edukacijskih aktivnosti. Pokazivanjem crteža, skica, grafita, kolaža, portofolija, izvođenjem simulacija, igrokaza, debata i slično učenici doživljavaju pozitivna potkrepljenja (pohvale, podršku), povećavanje samopoštovanja i motivacije za postignućem, a istovremeno se intenzivira usavršavanje komunikacijskih vještina i sposobnosti javnog istupanja, što je dragocjeno u profilu kompetentnog, informisanog, angažovanog i posvećenog građanina demokratskog civilnog društva.

Nezaobilazna komponenta dinamičke strategije stimulisanja stvaralačkog ispoljavanja učenika (i studenata) u nastavi građanskog obrazovanja je nastavnikovo kreiranje pitanja koja pokreću i podržavaju divergentno mišljenje. Pitanja divergentnog mišljenja su ona pitanja koja predstavljaju intelektualne operacije u kojim smo slobodni da nezavisno razvijemo svoje ideje ili da zauzmemo novi pogled ili perspektivu o datom pitanju. Proces mišljenja koji su uključeni u postavljanje i odgovaranje na ova pitanja su *predviđanje, postavljanje hipoteza, pretpostavljanje i rekonstrukcija*.

Pitanja divergentnog mišljenja obično počinju ovim riječima ili frazama:

- Zamislite...
- Predvidite...
- Pretpostavite...
- Kako bi...
- Ako... onda...
- Možete li kreirati...
- Šta su neke od posljedica...

Primjeri pitanja divergentnog mišljenja:

- Zamislite da se Cezar nije vratio u Rim iz Galije. Da li bi Carstvo postojalo?
- Kako bi se život u 2100. godini mogao razlikovati od ovog danas?

Od 10 temeljnih kvaliteta rada učenika u procesu građanskog obrazovanja (Ilić, 2004, str. 22; prema Schlechty, 2004) u okviru strategije podsticanja stvaralačkog ispoljavanja učenika u nastavi ostvaruju se sljedeći:

1. fokusiranje aktivnosti na proizvod ili izvedbu značajnu za učenike;
2. upoznatost sa jasnim i zanimljivim standardima, jer učenici vole da znaju šta se tačno od njih očekuje i kako se ta očekivanja vežu sa nečim do čega im je stalo;

3. zaštićenost od neželjenih posljedica početnih neuspjeha, pošto su učenici više zainteresovani kad mogu pokušati uraditi zadatke bez sramote, kazne ili inferiornosti.
4. potvrda značaja performansi, jer učenici su motivisaniji kad im relevantne osobe (nastavnici, kolege, roditelji) daju do znanja da oni misle da je učenički rad važan (u što se mogu uvjeriti uvidom u portfolio);
5. inovativnost i raznolikost, jer učenike više interesuje rad u kome su permanentno izloženi novim načinom rada;
6. originalnost u izvršavanju zadataka koji imaju stvarne posljedice što dovodi do poboljšanja motivacije, a trivijalni, beznačajni i neprirodni zadaci ne uzimaju se ozbiljno i sa interesovanjem;
7. organizacija informacija i znanja na jasan i dostupan način za njihovu primjenu u rješavanju bliskih problema.

U okviru strategije fleksibilnog usmjeravanja stvaralaštva u građanskom obrazovanju, nastavnik vodi učenike kroz korake potrebne za korištenje vještine kroz tromodalni pristup – čuj/vidi/uradi. Nastavnik mora biti dostupan da pruži povratne informacije u inicijalnom stadiju učenja da osigura da učenici vježbaju sa minimalnim greškama. Aktivno učešće učenika je konstantno mentalno uključivanje učenika u sadržaj koji se predaje.

Nadgledanje i prilagođavanje stvaralačkog ispoljavanja obuhvata:

- Trenutan odgovor na ono što učenike zaokuplja i ono čime se bave;
- Ponašanje učenika na način koji se može nadgledati (npr. vođenje bilježaka, diskutovanje sa kolegom, izrada likovne ilustracije, pisanje obrazloženja, kreiranje projekta, pisanje eseja...);
- Provjeravanje ponašanja;
- Tumačenje ponašanja;
- Prikladno postupanje.

Neophodno je da nastavnik ima u vidu da značenje ne postoji u materijalu; ono postoji u odnosima između materijala koji se uči i postojećeg znanja i iskustva učenika. Značenje je sposobnost uma da razumije i vrednuje ono što se uči. Zadržavanje znanja učenika zavisi od razumijevanja i prihvatanja značenja gradiva (sadržaja), stepena originalnog učenja, modelovanja, rasporeda vježbi i transfera. „Kada je nastavnik dostupan da pruža povratne informacije u inicijalnim studijama učenja osigura da učenici vježbaju uz minimalne greške. Originalno učenje se može pospješiti putem: osvrtu i vježbi, preciziranja i pojašnjenja“ (Ilić, 2004, str. 23).

Tokom planiranja, a i u implementaciji interaktivne lekcije u obrazovanju za demokratiju i ljudska prava uspješan nastavnik stalno misli kao evaluator, postavljajući sebi pitanja:

1. Po kojem kriteriju ću procjenjivati rad učenika?
2. Koji su nesporazumi u vrednovanju znanja, razumijevanja, vrlina, produkata (radova...) aktivnog učešća učenika u učenju najčešći i kako provjeriti da li su se desili?
3. Šta bi bio dovoljno uvjerljiv dokaz razumijevanja koncepata, principa demokratije, mjera javne politike, strukture civilnog društva i slično?
4. Koji zadaci moraju biti „crvene niti vodilje“ nastavnog rada?
5. Kako ću razlikovati učenike koji istinski razumiju programski sadržaj od onih koji ne razumiju?
6. Kako stimulisati, podržavati i afirmisati inventivnost, dosjetljivost i originalnost učenika u rješavanju problema u nastavi građanskog obrazovanja.

Orijentacioni kriteriji procjene razumijevanja onog što učenici rade u procesu obrazovanja za demokratiju mogu biti slični prikazanim u sljedećem tabelarnom pregledu.

Kriteriji procjene učenikovog razumijevanja:

Objašnjenje	Interpretacija	Aplikacija	Perspektive	Suosjećanje	Znanje o sebi
Tačno	Značajna	Efektivna	Provjerljivo	Osjetljivo	Samosvjesnost
Koherentno	Perceptivna	Djelotvorna	Otkrivajuće	Otvoreno	Metakognitivno
Obrazloženo	Bitna	Tečna	Perceptivno	Receptivno	Prilagodavajuće
Sistematsko	Ilustrativna	Adaptivna	Razumno	Perceptivno	Refleksivno
Analitičko	Otkrivajuća	Graciozna	Neobično	Diskretno	Mudro
Opravdano		Zahvalna		Taktično	

(Prema: Haas, N. 2004, fotokopije)

Osnovni smisao evaluacije jeste unapređivanje procesa i poboljšanje rezultata učenja i poučavanja u obrazovanju za demokratiju i ljudska prava, kao i poboljšavanje strategije nastavnikovog podsticanja stvaralačkog rada učenika (i studenata) u toj oblasti.

3. Strategija podsticanja istraživačko-stvaralačkog vannastavnog rada učenika i studenata u građanskom obrazovanju

Nastavnici imaju izuzetno povoljne mogućnosti podsticanja istraživačko-stvaralačkog ispoljavanja učenika starijeg osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta i studenata nastavnčkih fakulteta u okviru vannastavne aktivnosti građanskog obrazovanja poznate pod nazivom „Mi, narod... Projekat građanin“⁷⁹. Društveni i pedagoški smisao ove edukativno-eksplorativne strategije jeste inventivno motivisanje i fleksibilno usmjeravanje mladih u upoznavanju, proučavanju i kreiranju procesa pripremanja, donošenja i provođenja mjera javne politike, uz aktivno učešće njih kao odgovornih i aktivnih građana demokratskog društva.

U okviru ovog projekta učenici ne ovladavaju samo relevantnim građanskim znanjima o političkim procesima, već upoznaju procedure i metode koje se koriste u tim procesima, formiraju uvjerenja o neophodnosti njihovog aktivnog učešća u javnoj politici⁸⁰, razvija sposobnosti kritičkog suđenja o društveno-političkim zbivanjima i sposobnosti stvaralačkog mišljenja prilikom uočavanja društvenih problema i produkovanja novih ideja prilikom njihovog rješavanja u skladu sa zajedničkim dobrom i interesima građana.

⁷⁹ Metodološko-edukacijski koncept ovog projekta razvijen je u Centru za građansko obrazovanje u Kalabasu, Kalifornija, SAD (5146 Douglas Fir Road Calabasas, CA 91302 – 1467). Uz pomoć OPA (Ured za odnose sa javnošću Američke ambasade u BiH) i sponzorskih donacija Ministarstva za obrazovanje SAD – Ureda za razvoj i unapređenje obrazovanja i Fonda za demokratizaciju Istočne Evrope (SEED) vlade SAD prevedeni su i adaptirani materijali i u formama priručnika za učenike i nastavnike (po odobrenju Ministarstva prosvjete RS) štampani u CIVITASU BiH 2000. godine.

⁸⁰ Pod pojmom „mjera javne politike“ podrazumijeva se unaprijed dogovoren način na koji vlast ispunjava svoje odgovornosti, kao što su zaštita prava pojedinaca i promovisanje dobrobiti svih ljudi. Zakonodavna vlast kreira mjere javne politike u formi zakona, a izvršna vlast u obliku propisa i pravila koje primjenjuje. No, donošenje odluka na demokratski način zahtijeva i saglasnost građana i njihovo učestvovanje u vlasti.

Od samog uključivanja učenika u ovaj projekat, aktivizacijsko-trenerski obučeni nastavnici omogućuju im da stiču praktična iskustva i stvaralačke kompetencije u kreiranju⁸¹ mjera javne politike.

Nastavnik neće držati učenicima predavanja o javnoj politici. Na samom početku realizacije strategije podsticanja stvaralačkog rada učenika, nastavnik može dati zadatak da parovi (ili grupe) pronađu u novinama primjere mjera javne politike u različitim oblastima (djelovanje lokalne ili državne vlasti, ekonomija, obrazovanje, sport, kulturna politika...). Poslije prezentacije po jednog primjera javne politike, učenici mogu dobiti zadatak da napišu definiciju mjere javne politike. Nastavnik može da na tabli ispiše termine koji se u definicijama pojavljuju više puta. Služeći se primjerima iz novina i zajedničkim terminima fleksibilno usmjeravani učenici inventivno oblikuju zajedničku definiciju javne politike. Zatim, učenici upoređuju svoju definiciju mjere javne politike sa onima koje su dali poznati mislioci i naučnici. Poželjno je razgovarati sa učenicima o poboljšanju njihovog razumijevanja mjera javne politike tokom takve vježbe. Ono se može i provjeriti postavljanjem pitanja:

- Ko ima odgovornost za kreiranje mjera javne politike?
- Kako se mjere postojeće javne politike mogu mijenjati?

Pozitivni rezultati strategije podsticanja stvaralačkog ispoljavanja učenika i studenata ostvaruju se u toku njihovog fleksibilnog vođenja kroz korake realizacije programa „Mi narod... Projekat građanin“:

1. Prvi korak: Identifikacija problema javne politike u određenoj društvenoj zajednici.

Intenzivno stimulišući razvoj njihove osjetljivosti za uočavanje novih problema (kao stvaralačke sposobnosti), nastavnik će sa učenicima razgovarati o problemima u njihovoj sredini, upućivati ih da razgovaraju sa roditeljima, susjedima i ostalim članovima zajednice; te da prikupljaju informacije kako bi izabrali problem javne politike za koji se opredjeli većina njihovih kolega. Uspješnost ovog koraka ne procjenjuje se prema formulaciji problema već „na osnovu kvaliteta prikupljanja, selekcije i procjene informacija o problemima, i na osnovu kvaliteta istraživanja i razvoja predložene mjere javne politike i plana akcije za njeno promovisanje“ („Mi narod... Projekat građanin“, CIVITAS BiH, 2000, str. 9). Učenici prikupljaju podatke primjenom Upitnika, koji je dat u okviru ovog projekta.

2. Drugi korak: Izbor problema koji će učenici proučavati u odjeljenju.

Nastavnik razgovara sa učenicima o tome šta su naučili o problemima u svojoj zajednici. Time podstiče razvoj sposobnosti kritičkog razmišljanja. Prilikom preferencije i demokratskog izbora jednog problema stimuliše se razvoj demokratskog, partnerskog i responsibilnog učešća učenika u neposrednom socijalnom okruženju.

3. Treći korak: Prikupljanje informacija o problemu koji će odjeljenje proučavati.

U okviru ovog koraka učenici treba da prikupe dodatne informacije o odabranom problemu koje će koristiti pri izradi portfolija i formiranja dokumentacije. Formiraju se istraživačke ekipe učenika koje će se obavljajući pomenuti zadatak, uz nastavnikove

⁸¹ Nastavnik treba da skrene pažnju učenicima na početak kreiranja javne politike u društvenoj stvarnosti. Početak je takve kreacije „u trenutku kada ljudi u zajednici primjete da postoji problem. To mogu primjetiti kroz medije, preko političara, građanskih grupa ili institucija vlasti. Nakon toga, ljudi formulišu ideje o tome koji je najbolji način da se taj problem riješi. Ljudi sa idejama pokušavaju ubjediti vlasti da usvoje njihove ideje i realizuje njihova rješenja („Mi narod... Projekat građanin“, priručnik za nastavnike CIVITAS BiH, 2000, str. 5). Moguće su i nesuglasice o tome ko i što treba da učini. Daju se i alternativni prijedlozi i traži za njih podrška. Kada se ljudi slože treba da ubijede odgovarajući nivo ili instituciju vlasti da usvoji mjeru javne politike, te da ju i provede.

nesputavajuće instrukcije unapređivati svoje sposobnosti identifikacije izvora informacija, selekcije podataka i klasifikacije dokumenata o tome.

4. Četvrti korak: Izrada razrednog portfolija koji se sastoji od panoa i dokumentacije.

Pano ima 4 dijela, na kojima se prikazuju redom: 1. problem, 2. alternativne mjere (rješenja), 3. odabrana mjera javne politike (naše rješenje) i 4. plan akcije. Podijeljeni u četiri ekipe, učenici treba da što kreativnije i preglednije likovno, grafički i tekstualno izrade svoj dio panoa, inventivno koristeći radove koje su pripremile istraživačke grupe. Nenametljivo ih instruišući, nastavnik pokreće i podržava razvoj sposobnosti metodološke elaboracije, likovnih i jezičkih tvoračkih potencijala.

5. Peti korak: Prezentacija portfolija, gdje svaka od četiri ekipe učenika, usmeno u školi ili na takmičenju usmeno prezentuje svoj rad, razvijajući sposobnosti javnog istupanja i argumentovanog odgovaranja na postavljena pitanja.

6. Šesti korak: Osvrt na naučeno, gdje učenici odgovaraju na pitanja: šta su i kako naučili i šta bi drugačije uradili kada bi istraživali problem mjere javne politike i kada bi pripremali drugi portfolio? U ovoj fazi strategije podsticanja istraživačko-stvaralačkog vannastavnog rada u građanskom obrazovanju, nastavnik stimuliše razvoj kritičko-evaluativnih sposobnosti učenika, kojima će se služiti u različitim situacijama građanskog prosuđivanja, slobodnog i odgovornog djelovanja.

4. Zaključak

Izuzetan je društveni, naučni i praktični značaj razvijanja, primjene, istraživanja i unapređivanja strategija podsticanja stvaralačkog ispoljavanja učenika osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta, studenata i postdiplomaca u okviru savremenog građanskog obrazovanja.

Prema pedagoško-psihološkim odrednicama i didaktičko-metodičkim specifičnostima razlikuju se dvije grupe strategija podsticanja stvaralačkog ispoljavanja učesnika građanskog obrazovanja: 1. strategije u redovnom nastavnom procesu (strukturalno-dinamičke komponente stvaralačkih vježbi u interaktivnoj lekciji građanskog obrazovanja: individualno, tandemska i grupno rješavanje problema; kritičko razmišljanje; likovno-grafičke ilustracije i prezentacije; simulacija debate; igre uloga, esej, analiza slučaja...) i 2. istraživačko-stvaralačke i eksplikativno-prezentacijske elaboracije mjera javne politike (implementacija projekta „Ja, građanin“) po metodološko-kreativnim koracima.

Neophodno je dalje izučavanje i usavršavanje ove edukacijsko-stvaralačke oblasti, kao i trenažno-metodičko osposobljavanje nastavnika za studiozno pripremanje, kreativno izvođenje i kompetentno vrednovanje tokova i vaspitno-obrazovnih ishoda navedenih i drugih strategija podsticanja stvaralačkog ispoljavanja učenika i studenata u okviru građanskog obrazovanja prikladnog našim društveno-istorijskim i kulturno-civilizacionim specifičnostima.

Literatura:

- Avery, Patricia (2002): Кориштење истраживања у грађанском образовању за побољшање курсева о методама подучавања друштвених студија, Univerzitet Minesote, Photocopy.
- Dahl, Robert A. (1998): О демократији. New Haven, CT: Yale University Press.

- Gibson, Chyntia, Peter Levine, and Others (2003): Грађанска мисија школа. New York: Carnegie Corporation.
- Илић, Миле (2002): Компоненте интерактивне лекције у грађанском образовању, Зборник радова „Демократија и људска права“, CIVITAS@ БиХ.
- Илић, Миле (2004): Унапређивање образовања за демократију и људска права, „Наша школа“, Б. Лука, бр. 3-4.
- Изазови демократије и школа (2002), Институт за педагошка истраживања, Београд.
- McPike, Elizabeth, and Others (2003): Образовање за демократију. Washington, DC: Albert Shanker Institut.
- „Ми народ... Пројект грађанин“, (2000): приручник за наставнике, ЦИВИТАС БиХ.
- Nancy Haas (2004): Материјали из Методологије грађанског образовања (фотокопије), припремљени за Програм сертификације средњошколских наставника за предмет „Демократија и људска права“, CIVITAS@ БиХ, САРАЈЕВО.
- Niemi, Richard, and Jane Junn (1998): Грађанско образовање: Шта чини да ученици уче? New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Stimman Branson Margaret (2002): Савремени изазови грађанског образовања, у зборнику радова „Демократија и људска права“, CIVITAS@ БиХ, Сарајево.

Mile Ilic, PhD
Philosophical Faculty
Banja Luka

Strategies of Encouraging Creative Manifestation of Pupils and Students in the Scope of Civic Education

Abstract: The paper represents and highlights the strategies of encouraging creative manifestation of pupils and students in the scope of civic education (education for democracy) for the first time here (and in the world). Arguments have been offered for possible creative approaches of teachers in reverse to the designed micro planning of creative activities of pupils and students in the process of civic education.

Pedagogic-psychological guidelines of implemental structural variants have been drawn up, as well as the examples of encouraging creative manifestation of pupils in regular teaching of civic education – focus; inventive solving of individual, tandem and group tasks and problems; practicing critical thinking; debate; simulation, creative visual-art-illustrative exercises; essays; presentation of essays.

Methodological concepts, techniques and criteria of evaluation of pupils' creative achievements in civic education teaching have been explicated.

Special chapter is dedicated to stimulation and flexible managing of research-creative activities of pupils in the scope of the project “We People...Citizen Project”, as an extracurricular activity engaging pupils each year in training to research the measures of public politics.

Key words: strategies, encouragement, creative manifestation, pupil – student, teacher, civic education, interactive lesson, focus, debate, simulation, problem solving, critical thinking, artistic-illustrative exercise, the project “I, the Citizen”, measure of public politics, research, creativity.

Prof. dr Mile Ilic
Faculté de philosophie
Banja Luka

STRATEGIE DU SOUTIEN DE L'EXPRESSION CREATICE DES ELEVES ET ETUDIANTS DANS LE CADRE DE L'EDUCATION CIVILE

Résumé: Dans le travail pour la première fois chez nous (et même dans le monde) on présente et éclaircit la strategie du soutien de l'expression créatrice des élèves et des étudiants dans le cadre de l'éducation civile (éducation pour la démocratie).

On explique les accès createurs possibles des enseignants au micro planification renversée désignée des activités creatives des élèves et des étudiants, dans le procès de l'éducation civile. On a apostrophé des déterminantes pédagogique/psychologiques de la variante exécutive structurelle et les exemples du soutien de l'expression créatrice des élèves lors de l'enseignement régulier de l'éducation civile – le focus; solution inventive des devoirs

individuels et de group et des problemes; exercice de la pensee critique; debats; simulation; exercices créateurs de peinture-illustratifs; essais; et leur présentation.

On éclaircit les concepts methodologiques, techniques et le critères de l'évaluation des resultats créateurs des élèves et des étudiants dans l'enseignement de l'education civile. Un chapitre à part est consacré à la stimulation et au guide flexible des activites de recherche – créatrices des élèves dans le cadre du projet „Nousle peuple....Projet citoyen“, comme activité en dehors de l'enseignement dans laquelle les élèves s'engagent chaque année dans la formation et la recherche des mesures de la politique publique.

Mots clefs: stratégies, soutien, expression créatrice, élève-étudiant, enseignant, education civile, lecon interactive, focus, debat, simulation, solution des problèmes, réflexion critique, exercice de peinture-illustratif, projet „Moi, citoyen“, mesure de politique publique, recherche, créativité.

Д-р, профессор Миле Илич
философский факультет,
университет в Баня-Луке

Стратегии стимулирования проявления творческих способностей учащихся и студентов в рамках предмета «Гражданское демократическое общество»

В работе впервые представлены и объяснены стратегии стимулирования проявления творческих способностей учащихся и студентов в рамках дисциплины «Гражданское демократическое общество».

Ключевые слова и выражения: креативность, стратегии, исследование, критическое мышление, решение проблемных заданий.

Prof. Dr. Mile Ilić
Philosophische Fakultät
Banja Luka

Strategien für die Anregung des kreativen Ausdrückens bei Schülern und Studenten im Rahmen der bürgerlichen Erziehung

Zusammenfassung: In der Abhandlung werden zum ersten Mal bei uns (auch in der ganzen Welt) Strategien für die Anregung des kreativen Ausdrückens bei den Schülern und Studenten im Rahmen der bürgerlichen Erziehung (Erziehung für die Demokratie) präsentiert und erklärt. Es wurden mögliche kreative Stellungnahmen des Lehrers dem designten Mikroplanen von kreativen Aktivitäten der Schüler und Studenten im Prozess der bürgerlichen Erziehung entgegengesetzt erklärt.

Pädagogisch-psychologische Richtlinien der Ausführungsstrukturvariante und Beispiele der Anregung des schöpferischen Ausdrückens der Schüler im regulären Unterricht der bürgerlichen Erziehung wurden apostrophiert – Fokus; inventives Lösen von individuellen, Tandem- und Gruppenaufgaben und – problemen.; Üben des kritischen Denkens; Debatte; Simulieren; kreative kunst-illustrative Übungen; Essais und ihr Präsentieren.

Erklärt wurden methodische Konzepte, Tehniken und Kriterien des Wertens von den kreativen Leistungen der Schüler und Studenten im Unterricht der bürgerlichen Erziehung.

Ein besonderer Kapitel wurde dem Stimulieren und dem flexiblen Führen der forschungs-kreativen Aktivitäten von Schüler im Rahmen des Projekts „Wir das Volk... Bürgerprojekt“ gewidmet, als einer Aktivität auserhalb des Unterrichts, bei der die Schüler im jeden Jahr engagiert und dabei für das Untersuchen von Maßnahmen der öffentlichen Politik geschult werden

Schüsselwörter: Strategien, Anregung, kreatives Ausdrücken, Schüler – Student, Lehrer, bürgerliche Erziehung, interaktive Lektion, Fokus, Debatte, Simulieren, Problemlösen, kritisches Denken, kunst-illustrative Übung, Projekt „Ich der Bürger“, Maßnahme der öffentlichen Politik, Untersuchen, Kreativität.

Tudor Deaconu, prof.
director al Casei Corpului Didactic
371.95
Caraș-Severin
262

UDK:

ISSN 1820-1911, 10 (2004), p. 258-

STRATEGIA STIMULĂRII SUPRADOTAȚILOR ÎN ROMÂNIA

În România prin Ordinul Nr.3171 din 08.05.2001 al Ministerului Educației și Cercetării se prevede înființarea **Centrului Național de Excelență** cu sediul în București, strada General Berthelot, nr.28-30, sector 1 și a **Centrelor Regionale pentru Tinerii Capabili de Performanțe** în localitățile: **București** - cu sediul la Colegiul Național „Sfântul Sava”, **Cluj-Napoca** - cu sediul la Inspectoratul Școlar Județean, **Iași** - cu sediul la Liceul „Emil Racoviță”, **Timișoara** - cu sediul la Inspectoratul Școlar Județean, unde este arondat și **județul Caraș-Severin**, **Craiova** - cu sediul la Colegiul Național „Frații Buzești”, **Sibiu** - cu sediul la Colegiul Național „Gheorghe Lazăr”, **Constanța** - cu sediul la Colegiul Național „Mircea cel Bătrân”, **Galați** - cu sediul la Inspectoratul Școlar Județean, **Ploiești** - cu sediul la Colegiul Național „I.L.Caragiale”.

Acest ordin vine ca urmare a faptului că de-a lungul anilor, concursurile naționale și participarea elevilor români la o serie de competiții școlare internaționale scot anual în evidență existența unui număr considerabil de tineri capabili de performanțe înalte. Rezultatele obținute de aceștia la Olimpiadele Internaționale au atras atenția autorităților centrale și locale, a comunităților din care aceștia fac parte și au convins în același timp că tinerii capabili de performanțe trebuie priviți ca o avuție națională, cu nevoi specifice de instruire pe toată durata școlarizării și nu numai.

În plan educativ, pentru tinerii capabili de performanță, rămâne esențială formarea convingerilor că pasiunea și preocupările lor se bucură de aprecierea, respectul și sprijinul societății capabile să le ofere timpul și condițiile potrivite, sprijin pentru dezvoltare și obținerea de rezultate de calitate de care, în timp, tot societatea va beneficia.

În tradiția de până acum pregătirea tinerilor capabili de performanță nu a avut, în general, un caracter atât de organizat, aceștia fiind pregătiți și încurajați, de regulă, doar în perioada premergătoare concursurilor pe discipline de învățământ.

În momentul de față se resimte acut nevoia funcționării unui organism care să acorde acestor tineri pregătirea calitativă necesară și bine focalizată pe aptitudinile și nevoile lor de instruire, care să promoveze strategii noi de învățare și să utilizeze instrumente moderne pentru examinare și evaluare în vederea depistării valorilor autentice și stimulării creativității specifice. Evaluând condițiile și resursele disponibile pentru a răspunde acestor cerințe, Ministerul Educației și Cercetării a considerat oportună și necesară această inițiativă de a înființa **Centre Regionale de Excelență** cu sediul în Inspectoratele Școlare Județene, în Casele Corpului Didactic sau în cadrul Palatelor Copiilor și Elevilor. Numărul de posturi al acestora se include în cifra aprobată pentru I.S.J., C.C.D. sau P.C.E., conducerea fiecărui centru este asigurată de către un inspector

școlar sau alt cadru didactic (director) care colaborează cu I.S.J., C.C.D., P.C.E. și cu instituțiile de învățământ superior.

Regulamentul de funcționare a C.E.T.C.P. cuprinde pe lângă obiective și structură, competențe specifice și competențe pentru C.R.T.C.P., reglementează activitățile, modul de selecție a resurselor umane, recompense și sancțiuni, precum și modalități de valorificare a activității. Ca structuri responsabile de crearea și asigurarea condițiilor optime de dezvoltare a tinerilor capabili de performanțe pe durata școlarizării, în perspectiva valorificării integrale a potențialului creator, activitatea C.E.T.C.P. și a C.R.T.C.P. se desfășoară în cadrul unei unități centrale integrată în structura M.E.C., respectiv în unități din teritoriu dispuse după criteriul geografic și al centrelor universitare care sprijină acțiunile C.R.T.C.P.

Competențe pentru C.E.T.C.P.:

- Identifică tinerii capabili de performanță utilizând criteriile științifice și criteriile psihoaptitudinale;
- Elaborează strategiile și programele de instruire în colaborare cu specialiștii pe discipline, monitorizează evoluția tinerilor capabili de performanță pe o durată de 15 ani, începând din momentul identificării, păstrând legătura cu instituțiile în care își continuă instruirea sau în care lucrează;
- Coordonează activitatea Centrelor Regionale;
- Susține tinerii capabili de performanță pe toată perioada în care se menține performanța;
- Lansează acțiuni de promovare a tinerilor capabili de performanță;
- Sprijină instituțiile de învățământ superior dispuse să elaboreze și să pună în practică programe proprii de instruire destinate tinerilor capabili de performanță;
- Repartizează resursele disponibile către Centrele de Excelență regionale;
- Aprobă listele personalului didactic antrenat în sistemul de activități ale C.E.T.C.P.;
- Stabilește relații cu unități capabile să sprijine în plan științific, psihopedagogic sau logistic instruirea tinerilor capabili de performanță;
- Acordă recompense pentru tinerii capabili de performanță și pentru cadrele didactice implicate în pregătirea tinerilor capabili de performanță în funcție de rezultatele acestora;
- Eliberează **Diplome de Excelență** pentru elevii care parcurg programe de pregătire în cadrul Centrelor de Excelență și obțin rezultate deosebite. **Diplomele de Excelență** au același regim juridic cu diplomele acordate de M.E.C. la fazele naționale ale concursurilor școlare;
- Difuzează informații către C.E.R.;
- Coordonează toate concursurile organizate de M.E.C. la care participă tineri capabili de performanță;
- Elaborează periodic rapoarte asupra evoluției tinerilor capabili de performanță și le înaintează ministrului M.E.C.

Competențe pentru C.R.T.C.P.:

- Identifică tinerii capabili de performanță utilizând criteriile științifice și psihopedagogice;
- Aplică programele de pregătire elaborate de C.E.T.C.P. și le adaptează potrivit resurselor umane și materiale de care dispun;
- Asigură derularea programelor de pregătire ale tinerilor capabili de performanță în Centrele Regionale sau în unitățile de învățământ din care provin elevii;
- Asigură circulația informației dintre unitatea centrală și unitățile de învățământ în care sunt școlarizați tinerii capabili de performanță;
- Propun promovarea unor cadre didactice sau a unor elevi în sistemul de pregătire a tinerilor capabili de performanță;
- Propun recompense pe baza criteriilor elaborate de unitatea centrală în vederea stimulării activității elevilor și personalului didactic din sistemul propriu;
- Organizează concursurile și competițiile di calendarul M.E.C.;
- Inițiază concursuri și competiții proprii, cu aprobarea M.E.C.

Reglementarea activităților:

- Participarea elevilor la activitățile organizate de C.E.T.C.P. (conferințe, seminarii științifice, concursuri, evaluări stagii de pregătire) se realizează în condițiile în care procesul de învățământ din unitățile școlare din care ei provin nu este perturbat.

- Învățământul de performanță constituie o componentă firească a activității din orice unitate școlară. Pentru **sprijinirea învățământului de performanță**, în școlile în care se obțin rezultate deosebite, se pot organiza **clase speciale** aprobate de C.E.T.C.P. la propunerea I.S.J.(I.S.M.B.), clase care vor fi **incluse în planul de școlarizare**;

- **Activitățile de învățământ de performanță se desfășoară, de regulă, la sfârșit de săptămână (sâmbăta)**, în săptămâna dinaintea vacanțelor școlare, precum și în vacanța de vară.

Selecția resurselor umane:

- Selectarea elevilor și tinerilor cu aptitudini înalte se va face prin **Departamentul de**

strategii psihopedagogice de cadrul C.E.T.C.P., pe baza unor criterii științifice și

psihoaitudinale;

- Profesorii care lucrează în cadrul C.E. vor fi selectați de către C.E.T.C.P. pe baza rezultatelor personale înregistrate. Profesorii selectați vor fi, de regulă, dintre cei care manifestă interes constant față de pregătirea de performanță a elevilor și demonstrează calități didactice compatibile cu natura activității cu tineri capabili de performanță. Între aceștia au prioritate cei ai căror elevi au avut rezultate deosebite la diferite competiții școlare de nivel național;

- **Directorul general, directorii și ceilalți membri ai C.E.T.C.P.** vor fi **numiți pe bază de concurs prin ordin al ministrului**.

Recompense

- Rezultatele participării elevilor la concursuri școlare se înregistrează în **Catalogul școlar** și se transcriu în **Registrul Matricol** într-o rubrică specială.

- **C.E.T.C.P. stabilește** și actualizează permanent **recompensele valoroase și tipurile de recompense** pentru rezultatele deosebite obținute, atât pentru elevi, cât și pentru profesori, care sunt:

- a) burse de studiu în țară și în străinătate,
- b) tabere de studiu și odihnă,
- c) excursii de studiu în țară și străinătate,
- d) participare la simpozioane și conferințe în țară și străinătate,
- e) premii în bani,
- f) premii în obiecte/instrumente utile în studiul școlar.

C.E.T.C.P. va susține și pe profesorii care vor contribui la realizarea obiectivelor urmărite de acesta.

C.E.T.C.P. va decerna **Diplome de excelență** care consemnează toate rezultatele la activitățile organizate, iar deținătorii acestora vor beneficia de avantajele contractuale dintre C.E.T.C.P. și instituțiile de învățământ superior în promovarea obiectivelor propuse pentru creșterea și susținerea performanțelor personale.

MATEMATICĂ PENTRU CLASELE DE PERFORMANȚĂ

Studiul matematicii în cadrul claselor de excelență organizate la nivelul Centrelor de Excelență pentru Tinerii Capabili de Performanță urmărește în principal **crearea unui cadru organizat**, în care elevii talentați la matematică, proveniți din diferite medii școlare, să poată intra în contact direct, să lucreze împreună cu cei mai buni profesori și în timp relativ scurt, să formeze un grup performant. Acești elevi beneficiind de o pregătire pe măsura potențialului lor intelectual, cu siguranță, vor obține rezultate în concursurile de performanță și evident, ulterior vor contribui la formarea unei elite românești în domeniul matematicii și nu numai.

Pentru această însă, este nevoie de **realizarea unei programe speciale** cu extinderile specifice, necesară, dar niciodată suficientă pentru obținerea de performanțe înalte, iar modul de lucru după o astfel de programă constituie o noutate pentru învățământul românesc. În acest sens, colective de cadre didactice din învățământul preuniversitar în colaborare cu specialiști din universități, cu experiență în domeniul pregătirii elevilor capabili de performanțe superioare, au format echipe la nivelul Centrelor Regionale pentru Tinerii Capabili de Performanțe și **au realizat programe și manuale** care conțin exerciții și probleme extrem de utile pentru desăvârșirea pregătirii acestor elevi.

În selectarea conținuturilor programei s-a ținut cont de tendințele actuale în formularea subiectelor la concursurile și Olimpiadele școlare, dar și de tradițiile școlii românești de matematică consemnate în numeroase cărți și reviste adresate „vârfurilor”, care au constituit, la fiecare nivel, o importantă sursă bibliografică. Totodată mai trebuie precizat că la elaborarea programei analitice s-a avut în vedere faptul că **matematica nu este un produs finit, ci un proces intelectual** în care, pe suportul unor cunoștințe solide, această programă oferă posibilități autentice de opțiuni pentru profesori și pentru elevi în egală măsură.

Temele propuse constituie o **extindere firească a programei analitice obligatorii de matematică** și parcurgerea lor este necesară pentru abordarea unor probleme deosebit de dificile. Anumite probleme, normal, vor fi tratate pe parcursul mai multor ani de studiu, asigurându-se astfel continuitatea și coerența procesului de învățare.

Programa se adresează elevilor claselor V-XII și a fost concepută pentru un număr de **2 ore pe săptămână** (în 30 de săptămâni ale anului școlar în care se lucrează cu clasele de excelență).

Obiectivele cadru ale programei obligatorii de matematică au suferit o serie de modificări, astfel: obiectivul cadru „Dezvoltarea capacităților de explorare/investigare și de rezolvare de probleme” a fost înlocuit cu obiectivele cadru: „Dezvoltarea capacității de a emite judecăți de valoare pentru rezolvarea problemelor intuitiv și euristic-creative” și „Dezvoltarea capacității de a face conexiuni cognitive în cadrul disciplinei, la nivelul ariei curriculare și inter-arii”.

Rațiunea acestei schimbări o constituie tocmai specificul activității intelectuale matematice la nivel de performanțe superioare, prin focalizarea atenției dinspre câmpul larg al problemelor de matematică spre cele de tip inventiv și euristic-creativ. O atenție sporită se acordă capacității elevilor de a face conexiuni cognitive în cadrul disciplinei și al ariei curriculare, precum și inter-arii în scopul dobândirii unei imagini de ansamblu a matematicii elementare ca parte integrantă a unui sistem aflat în permanentă evoluție și interacțiune cu lumea înconjurătoare.

Programa este construită pe baza **obiectivelor cadru** ale predării-învățării matematicii și are următoarele componente de bază:

- *obiective de referință;*
- *sugestii de activități de învățare;*
- *conținuturi.*



STRATEGIJE STIMULISANJA DAROVITIH U RUMUNIJI

***Rezime:** U radu se akcentuje značaj institucionalnog organizovanja rada sa darovitima u susednoj Rumuniji, na nivou Ministarstva prosvete i istraživanja, pri kome je osnovan Nacionalni centar za ekscelenciju, a i na regionalnom nivou, osnivanjem regionalnih centara za mlade sposobne za visoka postignuća u Bukureštu, Klužu-Napoki, Jašiju, Temišvaru, Krajovi, Sibiu, Konstanci, Galaciju i Ploještiu.*

***Ključne reči:** daroviti, organizovana podrška, mladi sposobni za performanse.*

U Rumuniji, odlukom broj 3171 od 08.05. 2001. godine, Ministarstva Prosvete i Istraživanja predviđa se osnivanje **Nacionalnog Centra za Ekscelenciju**, br. 28 – 30, sektor 1 i **Regionalnih Centara za Mlade Sposobne za Performanse** u sledećim mestima: **Bukurešt** – sa sedištem pri Nacionalnom Koledžu „Sveti Sava“, u **Kluž – Napoki** – sa sedištem pri Županijskom Školskom Inspektoratu, **Jaši** sa sedištem pri Gimnaziji „Emil Rakovica“; u **Temišvaru** sa sedišem pri Županijskom Školskom Inspektoratu, kome pripada i **Županija Karaš – Severin**; **Krajovi** sa sedištem pri Nacionalnom Koledžu „Fraci Bužešti“; **Sibiu** – sa sedištem u Nacionalnom Koledžu "George Lazar"; **Konstanca** – sa sedištem pri Nacionalnom Koledžu „Mirča čel Batrn“, **Galaci** – sa sedištem pri Školskom Županijskom Inspektoratu; **Ploješti** – sa sedišem pri Nacionalnom Koledžu „Jon Luka Karagiale“.

Ova odluka je posledica činjenice da godinama nacionalna takmičenja, i učešće rumunskih učenika na mnogobrojnim međunarodnim školskim takmičenjima godišnje ističu značajan broj mladih sposobnih za visoke performanse. Rezultati koje su oni postizali na Međunarodnim takmičenjima privukli su pažnju centralnih i lokalnih vlasti zajednica kojima oni pripadaju i ubedili su, u isto vreme, javnost da mladi sposobni za performanse treba da budu tretirani kao nacionalno blago, sa specifičnim potrebama u obrazovanju tokom čitavog perioda školovanja, a i ne samo tada.

Na vaspitnom planu, za mlade sposobne za visoke rezultate, značajno je ubeđenje da su njihove strasti i preokupacije u centru interesovanja, poštovanja i društvene podrške koja će moći da im obezbedi vreme i pogodne uslove, podršku za razvoj i postizanje kvalitetnih rezultata, koji će, vremenom, biti od koristi za celokupno društvo.

U dosadašnjoj tradiciji, priprema mladih sposobnih za visoka dostignuća, uglavnom nije imala tako organizovan karakter; oni su bili pripremani i podržavani, po pravilu, jedino u periodu koji je prethodio takmičenjima po školskim predmetima.

U sadašnjem trenutku oseća se akutna potreba funkcionisanja jednog organizma koji bi ovim mladima pružio neophodnu i kvalitetnu pripremu, fokusiranu na njihove sposobnosti i obrazovne potrebe, koje bi promovisale nove strategije učenja, kao i korišćenje modernih instrumenata za ispitivanje i evaluaciju u svrhu otkrivanja autentičnih vrednosti i stimulisanja specifične kreativnosti. Evaluirajući uslove i raspoložive resurse ne bi li se odgovorilo ovim zahtevima, Ministarstvo Prosvete i Istraživanja (M.E.C.) je smatralo da je neophodna i potrebna ova inicijativa osnivanja **Regionalnih Centara za**

Ekscelenciju, sa sedištima pri Županijskim Školskim Inspektoratima prosvetno Pedagoškim Zavodima, u okviru Domova dece i učenika. Broj mesta u ovim institucijama je utvrđen, a na čelu svakog centra nalazi se jedan školski nadzornik ili neki drugi nastavnik (direktor) koji surađuje sa Ž.S.J., P.P.Z., D.O.U. i sa institucijama visokog obrazovanja.

Pravilnik o funkcionisanju centra za Ekscelenciju za Mlade Sposobne za Performanse (C.E.T.C.P.) sadrži, pored ciljeva i strukture, specifične kompetencije i kompetencije koje se odnose na Regionalne Centre za Mlade Sposobne za Performanse (C.R.T.C.P.), uređuje aktivnosti, način izbora ljudskih resursa, nagrade i sankcije, kao i načine evaluacije aktivnosti. Kao odgovorne strukture za stvaranje i obezbeđenje optimalnih uslova za razvoj mladih sposobnih za performanse za vreme školovanja, u vidu celokupne evaluacije stvaralačkog potencijala, aktivnost C.E.T.C.P. i C.R.T.C.P., odvija se u okviru jedne centralne jedinice integrisane u strukturu M.E.C., odnosno u teritorijalnim jedinicama, raspoređenim po geografskom principu i pri univerzitetskim centrima koji daju podršku C.R.T.C.P. – u.

Kompetence za C.E.T.C.P.:

- Identifikuje mlade sposobne za performanse po naučnim i psihoatitudinalnim kriterijumima;
- Izrađuje strategije i vaspitne programe, po disciplinama, u saradnji sa stručnjacima, monitorizuje razvoj mladih, sposobnih za visoka postignuća u trajanju od 15 godina, počev od trenutka identifikacije, održavajući vezu sa institucijama u kojima oni nastavljaju školovanje ili u kojima rade;
- Koordinirana aktivnost Regionalnih Centara;
- Pruža podršku mladima sposobnim za visoka postignuća tokom čitavog perioda u kome je prisutna performansa;
- Inicira aktivnosti za promovisanje mladih sposobnih za visoka postignuća;
- Podržava institucije visokog obrazovanja koje su spremne da elaboriraju i da u praksi lansiraju sopstvene obrazovne programe koji su namenjeni mladima sposobnim za performanse; Raspoređuje raspoloživa sredstva ka Regionalnim Centrima za Ekscelenciju; Odobrava spiskove nastavnika koji su uključeni u sistem aktivnosti C.E.T.C.P.;
- Uspostavlja odnose sa jedinicama koje mogu da pruže podršku na naučnom, psihopedagoškom ili logističkom, planu za obrazovanje mladih sposobnih za visoka postignuća;
- Nagrađuje mlade sposobne za visoke performanse, kao i nastavnike koji su ih za to pripremali, u zavisnosti od rezultata koje su postignuli;
- Daje Diplome za Ekscelenciju za učenike koji su završili tečajeve za pripremu u okviru Centra za Ekscelenciju i postižu posebne rezultate. Diplome za Ekscelenciju imaju isti pravni režim kao i diplome M.E.C. na nacionalnim fazama školskih takmičenja,
- Šalje informacije ka centrima regionalnog tipa (C.E.R.) ;
- Koordinira sva takmičenja koje organizuje Ministarstvo Prosvete i Istraživanja i na kojima učestvuju mladi sposobni za visoka postignuća;
- Sastavlja periodične izveštaje o napredovanju mladih sposobnih za visoka postignuća i šalje ih ministru Prosvete i Istraživanja.

Kompetencije za C.R.T.C.P.

- Identifikuje mlade sposobne za performanse koristeći naučne i psihopedagoške kriterijume;
- Primenjuje programe za pripremu koje je elaborirao C.E.T.C.P. i adaptira ih prema ljudskim i materijalnim resursima sa kojima raspolažu;
- Obezbeđuje realizaciju programa za pripremu mladih sposobnih za visoka postignuća u Regionalnim Centrima ili školama iz kojih potiču učenici;
- Obezbeđuje cirkulaciju informacija između centralne jedinice i škola u kojima mladi sposobni za performanse pohađaju nastavu;
- Predlažu promovisanje pojedinih nastavnika i učenika za sistem pripreme mladih sposobnih za performanse;
- Predlažu nagrade na osnovu elaboriranih kriterijuma od strane centralne jedinice kako bi stimulisali aktivnosti učenika iz sopstvenog sistema; Organizuju konkurse i takmičenja prema kalendaru M.E.C.
- Iniciraju sopstvene konkurse i takmičenja, uz saglasnost M.E.C.

Uređenje aktivnosti

- Učešće učenika u aktivnostima koje organizuje C.E.T.C.P. (konferencije, naučni seminari, konkursi, evaluacije pripremnih perioda) realizuju se tako da nastavni proces iz škola iz kojih oni dolaze ne bude poremećen.
- Performantna nastava je normalna komponenta aktivnosti svake škole. **Za podršku nastave za visoka postignuća**, u školama u kojima se postižu naročiti rezultati, mogu da se organizuju **specijalna odeljenja**, koje odobrava C.E.T.C.P., na predlog Županijskog Školskog Inspektorata, odeljenja koje će postati **sastavni deo nastavnog plana škole**;
- **Nastavne aktivnosti za visoka postignuća odvijaju se, po pravilu, na kraju nedelje (subotom)**, u nedelji koja prethodi školskim raspustima, kao i za vreme letnjeg raspusta.

Izbor ljudskih resursa:

- Izbor učenika i mladih sa visokim sposobnostima pravi se kroz Departman za psihopedagoške strategije iz C.E.T.C.P. na osnovu nekih naučnih i psihoatitudinalnih kriterija;
- Profesori koji rade u C.E. biće izabrani od strane C.E.T.C.P. na osnovu registrovanih ličnih rezultata. Izabrani profesori biće, po pravilu, od onih koji pokazuju konstantni interes prema pripremi za performansu učenika i poseduju didaktičke sposobnosti kompatibilne sa prirodom aktivnosti sa mladima sposobnim za visoka postignuća. Između njih prednost imaju oni čiji su učenici pokazali izuzetne rezultate na raznim takmičenjima nacionalnog ranga;
- **Generalni direktor, direktori i drugi članovi C.E.T.C.P. biće imenovani na osnovu konkursa odlukom ministra.**

Nadoknade

- Rezultati učešća učenika na školskim takmičenjima beleže se u Dnevnik rada škole i prepisuju se u **Matični registar** u jednu posebnu rubriku.

- C.E.T.C.P. utvrđuje i trajno aktualizuje vrednost nadoknada i tipove nadoknada za posebne rezultate, za učenike, a i za profesore, a ove mogu biti:
 - a) stipendije za studije u zemlji i u inostranstvu,
 - b) studijska logorovanja i odmori,
 - c) studijske ekskurzije u zemlji i u inostranstvu,
 - d) učešće na simpozijumima i konferencijama u zemlji i u inostranstvu,
 - e) novčane nagrade,
 - f) nagrade u predmetima / korisnim instrumentima u školskom radu.

C.E.T.C.P. će podržati i one profesore koji doprinose realizaciji ciljeva koje je on utvrdio.

C.E.T.C.P. će dodeliti **Diplome Zasluga** koje registruju postignute rezultate iz organizovanih aktivnosti, a njihovi nosioci korišće pogodnosti koje su utvrđene ugovorom između C.E.T.C.P. i institucija visokog obrazovanja u promovisanju utvrđenih ciljeva za porast i podršku ličnih performansi.

Matematika za performantska odeljenja

Učenje matematike u odeljenjima za ekscelenciju koja su organizovana na nivou C.E.T.C.P. ima za cilj uglavnom **stvaranje jednog organizovanog okvira**, u kome je talentovanim učenicima iz oblasti matematike, koji potiču iz raznih škola, omogućeno na kratko vreme, da formiraju grupu koja će biti sposobna za visoka dostignuća. Ovi učenici, kojima se nudi priprema po meri njihovog intelektualnog potencijala, sa sigurnošću će postizati rezultate na značajnim takmičenjima i, evidentno, kasnije će doprineti formiranju jedne rumunske elite u oblasti matematike, a i ne samo matematike.

Za ovo je, međutim, potrebno da se **realizuje jedan posebni program** sa specifičnim dopunama, koji je neophodan, ali nikada dovoljan za postizanje visokih performansi. Rad po ovom programu predstavlja novinu za rumunsko školstvo. Tako, nastavnički kolektivi iz preduniverzitetskog obrazovanja u saradnji sa stručnjacima sa univerziteta, koji su iskusni u oblasti pripreme dece koja su sposobna za visoke rezultate, formirali su ekipe na nivou Regionalnih Centara za Mlade Sposobne za Performanse i **sastavili su programe i udžbenike** koji sadrže veoma korisne vežbe i zadatke za usvršavanje pripreme ovih učenika.

U izboru programskih sadržaja vodilo se računa o savremenim tendencijama u formulisanju tema na takmičenjima i Školskim Olimpijadama, a i o tradicijama rumunske matematičke škole, zabeležene u mnogobrojnim knjigama i časopisima koji su namenjeni „vrhovima“, koji su predstavljali, na svakom nivou, značajan bibliografski izbor. Istovremeno, treba precizirati da se pri sastavljanju programa vodilo računa o činjenici da **matematika nije završen proizvod, već jedan intelektualan proces**, u kome, na osnovu solidnih znanja, ovaj program nudi autentične mogućnosti za izbor, kako za profesore, tako, u istoj meri, i za učenike.

Predložene teme predstavljaju **normalno proširenje obaveznog analitičkog programa za matematiku** i njihova realizacija je neophodna za rešavanje nekih veoma teških zadataka. Pojedini zadaci, normalno, rešiće se tokom višegodišnjeg školovanja, obezbeđujući tako kontinuitet i koherentnost procesa učenja.

Program je namenjen učenicima od V – XII razreda i bio je koncipiran sa **dva časa nedeljno** (za 30 nedelja u toku školske godine koliko se radi sa odeljenjima sposobnim za visoke rezultate).

Okvirni ciljevi obaveznog programa za matematiku pretrpeli su mnogobrojne promene. Tako, okvirni cilj: „Razvoj sposobnosti za eksploraciju / investigaciju i za rešavanje zadataka“ bio je zamišljen sa sledećim okvirnim ciljem: „Razvoj sposobnosti za sastavljanje vrednosnih zaključaka za intuitivno i eurističko – kreativna rešavanja zadataka“ i „Razvoj sposobnosti za kognitivna spajanja u okviru oblasti, na nivou kurikularnih oblasti i međuoblasti“.

Razlog za ovu promenu predstavlja upravo specifičnost intelektualne matematičke aktivnosti na nivou visokih matematičkih performansi, fokalizacijom pažnje sa širokog polja matematičkih problema ka onim inventivnog i eurističko – kreativnog tipa. Posvećuje se nešto veća pažnja sposobnosti učenika da realizuju kognitivne spojeve u okviru discipline i kurikularne oblasti, kao i između oblasti sa ciljem sticanja celokupne slike o elementarnoj matematici kao sastavnom delu jednog sistema koji se nalazi u stalnoj evaluaciji i interakciji sa spoljnim svetom.

Program je koncipiran na osnovu aktivnih **ciljeva nastave** – učenja matematike i ima sledeće osnovne komponente

- *ciljeve*
- *sugestije za aktivnosti učenja*
- *sadržaje.*

Tudor Deakonu, PhD

Director of Educational-Pedagogic Office
Karas-Severin

Strategies of Stimulating the Gifted in Romania

Abstract: The paper emphasizes the importance of institutionalized organization of the work with the gifted in the nearby Romania, at the level of Ministry of Education and Research, which has established the National Centre for Excellence, as well as regional centres for the youth capable of high achievements in Bucharest, Kluz-Napoka, Iasi, Timisoara, Krajova, Sibie, Konstanca, Galacija and Ploesti.

Key words: the gifted, organized support, youth capable of high performance.

Tudor Deakonu

Directeur d l'Institut Educatif Pedagogique
Karas-Severin

STRATEGIES DE STIMULATIOJ DES DOUES EN ROUMANIE

Résumé: Dans l'étude on accentue l'importance de l'organisation du travail avec les doués en Roumanie voisine, au niveau du Ministère de l'éducation et de recherche, aupres duquel est fondé le centre National pour l'excellence, et au niveau régional, par la fondation des centres régionaux pour les jeunes capables pour les succès supérieurs à Bucarest, Cluj-Napoca, Iasi, Timisoara, Craiova, Sibiu, Galati et Ploesti.

Mots clefs: doués, soutien organisé, jeunes capables pour des performances.

Д-р профессор Тудор Деакону
Институт воспитания и образования
Караш – Северин (Румыния)

Стратегии стимулирования одаренных в Румынии

Работа посвящена значению деятельности различных организационных структур в работе с одаренными детьми на примере Министерства просвещения и науки Румынии, при котором основан Национальный центр по работе с одаренными. В работе показана также деятельность центров по работе с одаренными детьми и молодежью и на региональном уровне (центры в Бухаресте, Клуже-Напоке, Яссах, Тимишоаре, Крайове, Сибиу, Констанце, Галаце и Плоешти).

Ключевые слова и выражения: одаренные, организационная поддержка, молодежь.

Tudor Deaconu
Direktor des Bildungsinstituts
Karas-Severin

Strategien für das Stimulieren von Begabten in Rumänien

Zusammenfassung: In der Abhandlung wird die Wichtigkeit des Institutionsorganisierens der Arbeit mit den Begabten betont. Im Nachbarland Rumänien wurde das auf dem Niveau des Bildungs- und Forschungsministeriums, bei dem der Nationalzentrum für Exelenz gegründet wurde, und auf dem regionalen Niveau, durch Gründen von regionalen Zentren für Jugendliche, die für hohe Resultate fähig sind in Bukurest, Cluj-Napoca, Jasi, Krajova, Sibiu, Konstac, Galacia und Ploesti reguliert.

Schlüsselwörter: Begabte, organisierte Unterstützung, performansenfähige Jugendliche

DIDAKTIKE FANTAZIJE I KREATIVNOSTI - NA IZVORU KREATIVNOSTI

***Rezime:** Snažna igra diferencijacije i prožimanja života i učenja današnjeg vremena dovela je do mnoštva novih predmeta za učenje koji, opet, zahtevaju primerene metode. Metode koje optimiraju proces učenja i poučavanja danas se oblikuju kao nikada pre, sa 'starima' se dovoljno i ne upoznamo, a već pristižu nove. Metode imaju različitu širinu i 'dignitet', specifičan izraz, tako da možemo govoriti o metodama, tehnikama, putevima posredovanja, postupcima. Nije bez značaja kojim putevima se sadržaji prenose, da li u učenju dati prednost telesnim, komunikativnim, dramaturškim, kreativnim, meditativnim ili metodama efikasnosti učenja, s obzirom da sve metode variraju sadržaje.*

***Cljučne reči:** didaktika, kreativnost, učenje, metode.*

Darovita deca podstiču nastavnike na darovitost.

U tom smislu postoje brojne varijacije različitih **kreativnih** metoda učenja i poučavanja koje se nude za poboljšanje telesnog razvoja, za poboljšanje opažanja pri učenju, metode igre i rada, komunikativne, kreativne, metode fantazije, metode didaktike medija, dramaturška didaktika, didaktika eficientnog učenja, meditativna i integrativna didaktika, bioenergetska didaktika, didaktika igre i rada...

Problem je samo u tome kako sve ovo oživeti, staviti u funkciju menjanja i oplemenjivanja, kako omaterijalizovati duhovno i neuhvatljivo i pretočiti ga u **metodu** – dostupnu svima, u svakom prostoru i vremenu. Za sve što se uči potrebna je **didaktika** – i metoda kako to može da se nauči. Mnoštvu i različitosti predmeta koji se uče, odgovara veliki broj metoda poučavanja i učenja. One pomažu konkretno u praksi, da poučavanje i učenje budu što optimalniji.

Upravo u današnjem vremenu, snažno se diferenciraju (i prožimaju) odnos učenja i života, učenje i pretpostavke učenja, a kao nikada pre, mnogostrano se oblikuju nove, interesantne, metode. I dok one još i ne postanu poznate, postaju "stare" jer već pristižu nove metode. Didaktike, metode i tehnike, trebalo bi da, posreduju zadovoljstvo u učenju, da učenje učine jednostavnijim i lakšim, da oni koji poučavaju i uče iznova budu motivisani i osnaženi za ove procese.

Ma koliko kreativne forme poučavanja i učenja težile da učenje učine lakšim, a da, pri tome, sadržaj učenja bude važan, učenje je i tada još uvek teško. U ovom radu daće se tek male naznake mnoštva varijacija današnjeg učenja i različitosti kreativnih metoda učenja i poučavanja u okviru didaktike mašte i kreativnosti.

1. Didaktika mašte i kreativnosti

Koliki značaj dajemo intrasubjektivnom društvu? (Walter Rest)

Koliko nam je značajan inteligibilni, a koliki senzitivni svet?

Unutrašnji svet, to su predstave, misli i imaginacija, konstrukcija unutrašnjih slika, unutrašnji jezik i unutrašnji razgovor, razgovor sa samim sobom, unutrašnja

dijalektika moga Ja – nasuprot Meni, kojim ja odlučujem, unutrašnji Ja-Ti odnos, živahan unutrašnji smisao (Rudolf Steiner) koji intuiciju ljudi čini jasnom i sigurnom. Ovo i mnogo više - mnoštvo slojeva i graničnih oblasti svesnog i nesvesnog – su temelji spoljašnjeg života.

Deca donose to sa sobom, imaju odgovarajuće magične, mitske faze (Kroh, Piaget, Gebser, Wilber), koje pedagogija treba pozitivno da preoblikuje i dalje da vodi. To su, naime, kreativne energije ljudi u oblasti predstava, pojmova, jezika; do savršenstva dovedene i izražene u umetnosti, poeziji, muzici, plesu, sve imaginacije, improvizacije (In-providere = unutrašnje predviđanje) imaju kao temelj – kreativnost.

Psiha čovekova je kreativna, ona je unutrašnji svet koji stremlji ka spoljašnjem, kome je potreban balans ka spoljašnjem izrazu. Ona stvara svoju zemlju - fantazije, obilje fantastičnih mogućnosti, od kojih, putem spoljašnjeg izraza, postaje samo jedan sasvim mali deo stvarnosti. Ali, ovo se ne realizuje ni iz čega, obogaćuje se snovima, unutrašnjim vrednostima, unutrašnjom emocionalnošću, konstruisanim predstavama. Bogatstvo unutrašnjeg sveta je energetsko bogatstvo potencijala života, a zadatak pedagogije je da ovom razvoju pomogne.

Pokretanje i podsticanje unutrašnjeg bogatstva

Mašta i kreativnost u predstavljanju svetova koriste se i didaktički oblikuju:

- u pričama (priče o junacima svih naroda kao nasleđe naroda, kao ponos i osećaj nacionalnosti);
- u bajkama i basnama (sa moralisanjem)
- u poeziji i pesmama (sa svetovima iz snova)
- u filmovima (sanjalački i realistično)
- u improvizaciji i umetnosti (performansi, insceniranje, muzika, CreaDance)
- u putovanjima kroz maštu (romantično i tehnički: Cyberspace)
- u simulacijama (tehnički, usmereno ka budućnosti) itd.

Postavljanje cilja

- korišćenje prirodnih, kreativnih potencijala
- unapređenje u svakom Poiesis-u (jezik, umetnost, muzika, tehnika).

Granice ove didaktike

Didaktika mašte i kreativnosti uvek zahteva korespondenciju sa realnošću, da bi postigla praktičnu i kritičku izbalansiranost.

1.1. Fantastika – priče, bajke, basne, mašta, naučna fantastika

Koliki značaj pridajemo fascinaciji alternativnih svetova?

Fantazije, utopijske predstave, entuzijazam zanesenjaka, bajkovita predanja, pripovedački osvrt na prasetove, naučno-fantastična budućnost, intuitivne vizije, izraz su ljudske potrebe da se budan sanja, da se ostvare snovi, za poletom slobodne misli i osećanja, za bekstvom od realnosti u susret savršenoj stvarnosti. Svetovi fantazije izgledaju i danas kao na početku svoga buma: to pokazuje rezonanca javnosti na ezoteriku (nauku o unutrašnjem znanju), na arhetipske junačko-mitske fantazije, na čaroliju i magiju, apokalipsu i Cyberspace, fantastične stripove, ilustracije i postere, fantastične filmove, animacije koje veličaju moć junaka... Fantastika sa svojim različitim kreativnim oblicima podstiče pronalazački duh; uzburkanost lepršavih zamisli u glavi dopušta da zaboravimo gde smo, ali i mogućnost da pronađemo nova rešenja, jer cilj fantastike nije samo zabava, već i distanciranje od slepe zagledanosti u realnost i otuda korist za alternativno delovanje, ostvarenje novih dimenzija u prevladavanju svakodnevnog života.

Postavljanje cilja

- Poznavanje mitske osnove čovečnosti i “senke” čoveka (C.G. Jung)
- Podsticanje mašte
- Refleksije alternativnih rešenja za životne situacije.

Granice ove didaktike

Najveći deo žanra fantastike pokazuje arhetipske strahove. Nasilje i horor najčešće proizvode napetost. Didaktika fantazije bi trebalo da preferira konstruktivne svetove mašte.

1.2. Narativna didaktika

Veština živo – očaravajućeg pripovedanja

Pod pojmom “pripovedanje” ovde se ne smatra pismena književnost (ni bogatstva pismene književnosti) nego direktno, živo odslikavanje rečima, razotkrivanje, izučavanje i negovanje socijalnih čovekovih sposobnosti. U vremenu društvenog otuđenja, slušanja priča ispred baba-televizije veština pripovedanja (bez upotrebe medija) stvara posebnu pedagošku atmosferu, otvaranje sveta pripovedaka onoga koji priča – onima koji slušaju. Svaka pripovedačka forma ima svoje majstorije, svoje “vreme” pripovenja, pripovedački intenzitet, pripovedačku ekologiju, pripovedanje je veština koja može biti naučena:

- potrebna je ličnost puna života, sam nastavnik treba da bude dobar pripovedač, mladalački, srdačno, avanturistički orijentisan;
- vežbom se postaje majstor; bilo da su u pitanju pripovetke zasnovane na istorijskim činjenicama ili zagonetke, šale kojima pripovedač koji poučava deluje na decu i mlade;
- uz to, odlučujući je i govor; pripovedač koji poučava daje vežbe iz jezičkog blaga, isto tako za sintaktička i semiotička sredstva, upotrebu glagola, prideva, daje deci i mladima da pišu mnoštvo slobodnih sastava, uz uvažavanje njihovog svakodnevnog načina izražavanja; nastoji da uspostavi vezu između njihovog subkulturnog načina izražavanja i umetnički uobličenog izraza pripovetke; uvažavaju se dečiji sud i podstiče uživanje u priči;
- glas koji je saobrazan pripovedačkoj formi, bogatstvo varijacija glasovnih mogućnosti podiže učinak pripovedanja;
- pripovedačka građa se sabija, skraćuje, proširuje; to daje brojne mogućnosti za oživljavanje građe: obrada sa dečijeg, mladalačkog stanovišta, plastično i razvojno izlaganje, parcijalna do preuveličana podrobnost, prekidi i digresije, izlaganje kao sopstvenog doživljaja, kao tuđeg doživljaja, preterivanje, kao “sveznajuće pripovedanje”, tehnika bizarnog ...

Pripovetka kao životno uobličavajuća forma nastavne građe ima svoju didaktičku specifičnost:

- *Subjektivna pripovedačka forma* – pripovedanje doživljaja; živo pripovedanje (tu se priča, grdi, ogovara, ruga, truća, na visokom pripovedačkom nivou psihologizira, drammatizuje; pripovetke nastale same od sebe: priče 1001 noći, istorijske priče, ‘doživljaji’, lakrdije, groteske...; pripovedanje uzeto iz šala, viceva itd.
- *Forme prepričavanja* – pričanje bajki, pripovetki, basni, priča svake vrste.
- *Objektivne pripovedačke forme* – izveštaji, prikazi, dramatično istinito interpretiranje događaja, dramaturške pripovedačke forme – lutkarsko, pripovedačko i pozorište na

sanducima: pomoću jedne gajbe od pomorandži i štipaljki za veš koje su učvršćene na štapovima, priča se pripovetka, uz začuđujuće fleksibilno variranje; kamišibais – japansko kartonsko pozorište pogodno za škole (npr. u kartonske ramove umeću se slike iz ilustrovane priče, na koje se slušaoci, tokom pripovedanja, opazajno fokusiraju

Postavljanje cilja

- sposobnost da se stvarno stanje nakiti, preuveliča, učini neobičnim, tajanstvenim, erotizujućim, u tome istakne važnost životne radosti, ljubavi i bola, sudbine i lukavstva;
- otvorenost znanja o mnogostranosti života i neprocenljivosti čoveka;
- otiskivanje školskog života putem pričanja priča.

Didaktičke refleksije narativne didaktike specifične su u njenom prilogu za intrinzično-motivacioni proces učenja, za ekspresivne kompetencije, za socijalizaciju, za ekologiju procesa učenja.

Granice ove didaktike ogledaju se u tome što nije moguće i svakako da ne treba didaktički propratiti svaku moguću situaciju pričanja, na taj način bi postala samo izveštačena.

1.3. Putovanja kroz maštu

Koliko šetamo kroz konstruisanu unutrašnju stvarnost?

Putovanjima kroz maštu nazivamo iskustva u području tzv. spektra alfa-frekvencija mozga, gde su prostor i vreme relativizovani, dakle ova misaona putovanja nisu intuitivno i osećajno ograničena. Alfa frekvencija može da se postigne meditativnim opuštanjem. Putovanja kroz maštu pomažu da se povrati ravnoteža posle iritirajućih poslova, gubi se stres, preplavljuje prijatno raspoloženje uz mogućnost slikovitog i osećajnog podsticanja i virtuelnog intenziviranja svih čula. Subjektivni i slobodni karakter doživljaja na putovanjima mašte intenzivira imaginaciju, energetizuje unutrašnja čula kao pretpostavku za intenzivnu aktivnost spoljašnjih čula. Bez muke preskaču se emocionalne i komunikativne, vremenske i prostorne blokade – geografija, istorijska situacija, model atoma, ćelije – inače statično predstavljeni – nastaju pred našim unutrašnjim okom.

Putovanja kroz maštu spadaju u domen školovanja unutrašnjih čula. Unutrašnji procesi učenja odigravaju se i bez didaktičke pripreme, ali njihova maštovita konstrukcija, prostorna i vremenska prekoračenja, čulno-simboličke konkretizacije iznova stvaraju, proširuju i variraju unutrašnji svet, a time i osnovu za kreativnost okreću ka spoljašnjem. Ovom antropološkom prosuđivanju odgovara didaktika koja aktivira osetljivo tkanje intuitivnih predstava. Putovanja kroz maštu doprinose produbljenijem učenju, a mogu se ponuditi kao upravljana (unapred određena), poluotvorena (razvijaju u nekim okvirima sopstvene predstave) i kao slobodna putovanja mašte (sa određenim ciljem i vremenskim okvirom). Putovanja kroz maštu mogu se didaktički pripremiti i uvezhati:

- za oblikovanje ličnosti (mir, uravnoteženost, koncentrisano opuštanje, prevladavanje konflikta);
- za razvijanje mašte (kroz slike predstava, kroz slike želja, kroz konkretno imaginarno proticanje nizova slika, kroz priče u slikama);
- za jačanje veze između mašte i realnosti (ostvarivanje mašte kroz umetnost, ples, tehniku);
- za doživljavanje stvarnog stanja (npr. putovanje kroz mozak).

Putovanja kroz maštu mogu se, dakle, uvesti u školu za mnoge sadržaje i procese učenja, u stručnoj nastavi, fizici, astronomiji, biologiji, geografiji ...

Ciljevi putovanja kroz maštu:

- opušteno učenje
- školovanje intuicije
- slikovite asocijacije
- razvijanje fantazije.

Didaktičke refleksije putovanja kroz maštu su specifične u svom prilogu intrinzično-motivacionom procesu učenja, ekspresivnoj kompetenciji, socijalizaciji.

Granice ove didaktike mogu se sagledati postavljanjem pitanja: Gde ostaje realnost činjenične prisutnosti i ispravnost? Šta se dešava kada se razviju strahovi? Pri putovanju kroz maštu, u najgorem slučaju, pojavljuju se negativne slike života i u takvim situacijama potrebna je pomoć terapeuta. U putovanja kroz maštu treba uvesti samo pozitivno! Da li ljudi u svojim svetovima mašte, ostaju uvek na putovanjima mašte ?

1.4. Didaktika imaginacije

Kolike su naše sposobnosti slikovitog predstavljanja ?

Imaginacija, kao i snaga uobrazilje, je sposobnost životnog predstavljanja ličnosti, stvari, situacija koje nisu prisutne, svakidašnje. U svetu uobrazilje većina lica, stvari, situacija o kojima mislimo i o kojima govorimo, nisu prisutni. Ako su nam slikovite, govorimo o *konkretnoj imaginaciji*, nadalje postoji *konstruktivna imaginacija*, npr. konstruktivna simulacija uz pomoć snage zamišljanja, *imaginacija koja mašta*, koja stvara čitave svetove mašte, *imaginacija snova* kao životna obrada imaginarnih svetova, *psihodelična imaginacija* pomoću droge ili senzorne deprivacije.

Ljudi sa životnom snagom uobrazilje stvaralački su usmereni. Mnogi pronalasci, tehnike, sve veštine, u osnovi sve naše predstave, rezultat su snage uobrazilje. Školovanje slikovitog mišljenja je školovanje misli i pamćenja. Istraživanja mozga ukazuju na razvoj desne hemisfere velikog mozga – o slikovito - stvaralačkoj strani mišljenja.

S obzirom na unapređujuću snagu imaginacije, didaktika svoju ulogu ima i u sistematskom jačanju snage imaginacije, stimulisanju desne hemisfere velikog mozga daje doprinos kreativnosti i ekologiji mišljenja. Didaktički elementi za to su:

- sistematično unapređivanje putem slikovitog jezika, bogatog simbolima, slobodnih sastava, kreativnog pisanja; pomoću didaktike koja koristi umetnička sredstva (Waldorf-didaktika), putem plesa i imaginacije, putem sporta i imaginacije, putem simulacija u humanom i tehničkom domenu, naučnoj fantastici, brainstormingu, putovanjima kroz maštu, pozorištu;
- programatično unapređenje putem metoda imaginacije.

Postavljanje cilja

- snaga životnog, slikovitog predstavljanja
- kreativna fantazija.

Granice ove didaktike

Život koji se odvija uvek u jednom imaginarnom svetu predstava može biti odbojan; može biti praćen predstavom zanesenosti.

1.5. Didaktika intuicije

Intuicija - životno važna "unutrašnja precizna vaga"(Bernd Schmid).

Intuicija je osnovna sposobnost svesti, subjektivna sposobnost za objektivizovanje osećaja, mentalni element instinkta. Održava život, formuliše sliku o sopstvenom Ja, podržava unutrašnji dijalog koji je telepatska osnova komunikacije, obezbeđuje delovanje, doprema životno značajne informacije sa "morfogenetskih polja", sluteća je, proizišla je iz osećaja sigurnosti mogućeg i vizije budućeg. Jednom rečju: intuicija je osećajno, subliminalno vođenje čoveka. Ona je unutrašnji osećaj za pravo i pogrešno, za situaciju kada se odlučuje, za moguće ponašanje; ona je "razumevanje putem slutnji", uživljavanje što gleda unapred i ponovo proživljava, osećaj očiglednosti, očiglednog znanja: "tako je", "tako će biti"; filozofija govori o in-tueri, o viđenju iznutra, o dubinskom pogledu u sasvim unutrašnji svet ideja (Platon), mundus intelligibilis u spoju sa Bogom (sv. Augustin, T. Akvinski, Kant).

U svakoj životnoj situaciji potrebna nam je intuicija: kod temeljnih pitanja (npr. o odnosima), pri odlučivanju. Mnogi privrednici, političari, top-menadžeri upućeni su na svoju intuiciju, usavršavali su je do "vidovitosti": unapred znaju kako da postupaju, šta će biti važno u budućnosti. Intuicija će dobijati sve veću ulogu, u meri, u kojoj situacija u svetu bude složenija. Zbog toga, svima nam treba neposredno, celovito, iznutra pouzdano znanje (i savest) za naš pravi put.

Intuicija je upućena na pretpostavke, koje se u školovanju intuicije metodički posmatraju. Problem intuicije je što ima ogroman uticaj na sudove o realnosti; takođe, prava intuicija postaje pogrešna (rastrojena), ako se stavi na probu, odnosno, ako se verbalno obrazlaže – što je neko racionalniji, to su manje slobodne njegove moći posmatranja i snaga intuicije (Berne, 1994, s.197). Problem je, dakle: intuicija ili nauka? Intuicija i nauka ?

Elementi školovanja intuicije su: proučavanje i analiza svesti o telu i usklađenosti intuicije: "Održavanje budnosti i osetljivosti bez aktivno upravljano učesća nadzirućeg Ja" (Berne, 1994, s. 57), tehnika sublimiranog odmeravanja, znači u "alfa – stanju", poznavanje otpora prema intuiciji i uslova za netačne intuitivne informacije, subjektivna sigurnost kroz stalnu vežbu i preispitivanje. Svaki način viđenja koji duboko zadire u ljudska čulna poimanja zahteva – pedagoški – unapređujuću intuiciju. Sva viša spoznaja je intuicija; u tome racionalnost hvata koren. Direktno pedagoško-didaktičko školovanje intuicije nalazi se:

- kod Fridriha Frebela: doživljaj kosmičkog jedinstva; vaspitanje kao prisnost i životno ispoljavanje (odojče, detinjstvo);
- kod geteovca Rudolfa Stajnera: intuicija je najjasnije saznanje koje se ispoljava tek posle razvoja čovekovog Ja. Sve intuicije kod dece su predstadjumi koje vredi unapređivati.

Trenirati "nos za moguće" (Mari-Luiz fon Franc)

Savremeno istraživanje mozga sa (pojednostavljenom) predstavom desne hemisfere velikog mozga i povezivanjem sa limbičkim sistemom, ali i istraživanje kreativnosti, neverbalne komunikacije, jezika, igre, humanistička pedagogija, transakciona analiza, sve metodike savetovanja prikazuju pedagoško usavršavanje intuicije kao pretpostavku i obogaćivanje mišljenja i učenja. Intuicija se može školovati, i kao kod većine efikasnih didaktika, ovde je potrebna veoma indirektna didaktika. Ona daje uporišta, iskustvene vrednosti, moguće ustupke, a onda i potvrde na način da učenik sam razvija svoj unutrašnji osećaj. Školovanje intuicije odvija se:

- opštim uvežbavanjem osećaja (Gebhard, 1995);
- školovanjem unutrašnjeg osećaja i svesti o telu;
- metodama unutrašnjeg mira i jasnoće, pregled unutrašnjeg sveta;
- školovanjem unutrašnjih predstava (shodno osećanjima ili vizuelno ili akustično);
- stalnim preispitivanjem intuicije u odnosu na realnost.

Postavljanje cilja

- sigurnost u sebe putem neposredne jasnoće, dobijanje evidentnog znanja
- jasnoća osećanja
- stvaranje sistemske baze integrativne racionalnosti.

Granice ove didaktike

Primarni sudovi na temelju intuicije su naročito primetni kod nagrađivanja i kod prenošenja s jednog na drugog (predrasuda, simpatije, antipatije); didaktika intuicije mora da poučava osećanje ravnodušnosti, zadržavanje i prazninu, unutrašnju budnost, takođe i da osigura mogućnost kontrole putem intuicije da bi se dosegla sama intuicija. Ovde takođe treba obratiti pažnju na telesne i bioenergetske pretpostavke; tada se oseća i zna, da li je intuicija, prema postojećim osećanjima, opterećena ili ne.

1.6. Didaktika improvizacije

Koliko uživamo u spontanoj umešnosti samokreativnosti?

Nositi se sa životom jeste improvizacija! Škola života uključuje sposobnost da se iz “ne-predvidljivog”, iz spontanih, govornih, opasnih, bezizlaznih situacija možemo kreativno izvući. Improvizacija je aktivna, nepripremljena, situaciji primerena organizacija radnji. Iako se osnovna pravila, teme, ritmovi, figure za igru, tehnike uloga, temeljna iskustva utvrđuju i uče kao nešto što se samo po sebi razume, izvođač ima mogućnost slobodnog uobličavanja, a samim tim šansu da kroz igru razvije svoju celokupnu umešnost.

Improvizacija postoji na mnogim poljima delovanja: svako jezičko izražavanje je “improvizovanje nepredviđenog” prevodom u reči; umetnost zabave – podrazumeva lični i otvoreni govor “iz cuga”; uobličavanje praznika i proslava u spontanim situacijama i uz nedostatak mogućnosti za pripreme, nazivamo veštinom organizovanja; tehnička improvizacija je veština tehničke ispomoći i tehničke mašte (sam svoj majstor); u domenu muzike i umetnosti poznajemo improvizacije u klasičnoj muzici; savremenu improvizaciju haosa; u džezu solo ili kolektivnu improvizaciju; improvizacije u poeziji, u pozorištu izvlačenje iz šakljivih situacija..

Improvizovanje ćemo naučiti

Improvizovanje je umnožavanje proizašlo iz samog sebe. U vremenima u kojima nestaju pravila, improvizovati znači nositi se sa životom. Temeljno iskustvo sigurnosti osnova je svakog avanturističkog poduhvata, svakog kreativnog preobražaja, svakog eksperimentisanja, buđenja kreativne gladi, ponajviše mešavina osnovnih pravila i osnovnih pojava, sa jedne strane, i veština, inteligencije/kreativnosti, spontanosti, majstorstva, slobodne kompozicije, sa druge strane. Razvoj struktura reda može se didaktičko-metodički otvoreno pratiti; svi domeni improvizacije mogu se do izvesnog stepena naučiti i uvežbati:

- sigurno se očekuje da bi svako slobodno trebao da stvara sa samootkrivenim strukturama; na taj način u mnogim domenima delovanja trebalo bi izgraditi iskustvenu osnovu improvizacije, prisnost od samog početka sa mnogim obrascima iskustava;

- kako kreativni impulsi ne bi nestali ili oslabili, treba usmeriti metodičku pratnju na otvoreno formalizovanje, na razvoj struktura reda: npr. grafičko simbolizovanje, zabeleške, predizvedba, dokumentacija;
- povezana i upravljana improvizacija može dejstvo subjektivnih sredstava: telo, emocije, darovitost, i objektivnih: instrumenti, materijali, još tačnije imenovati, izučavati, pismenim putem utvrditi.
Postavljanje cilja
- samoostvarenje, samokreativnost, kreativna nezavisnost tamo gde su prednost šeme
- buđenje kreativne gladi
- saopštavanje kompetencije improvizacije
- saopštavanje sposobnosti za doslovno ovladavanje životom.

Granice ove didaktike

Ne da se sve improvizovati; onaj koji uči mora učiti da se uputstva moraju izvoditi prema propisima. Osim toga: gde improvizacija opasna po život, nasilna, impulsivnost nisu više u balansu, mogu se odbiti.

1.7. Heuristika

Smatra se da je jedan od zadataka didaktike da predmet proučavanja predstavi što je moguće očiglednije. Stvar sagledavamo prvenstveno onda, kada se predstavlja nešto naročito, posebno jasna slika, radnja primerena stvarnosti, posebno izražajnim jezikom koji pogađa i najtananiji živac. Elementi heurističkog su poređenja, zaključci od posebnog ka opštem (princip redukcije) i od opšteg ka posebnom (vežba pronalaženja). Učenike bi uvek iznova trebalo podržavati u tome da samostalno nalaze rešenja, da naprave korak od nalaženja ka pronalaženju (ka poetici). To prouzrokuje napetost, interesovanje, zadatke pune draži, nove situacije i načine gledanja, uvid u ograničenost i subjektivnost sistema. Ova didaktika zahteva podesne problemske situacije – deca prvo mogu da se uvežbavaju u nalaženju, npr. kraja jedne priče, zatim taj kraj da ostave otvorenim i pređu na njegovo pronalaženje. Dalji koraci bi bili: nalaziti za i protiv, uvežbavanje u dijalektici, odlučivanje između dve, a kasnije i više mogućnosti. Takođe, moglo bi se preći sa pričom na konkretne i za vreme provedeno u školi uvek egzistencijalne, delatne situacije, da se na njima vežba odlučivanje i odgovornost. Vežbe iz kreativnosti treba promišljati i na polju fizike, biologije, matematike.

Hermeneutika je vrsta heuristike – veština izlaganja koju je osnovao Šlajermaher, a koja se ogleda u nalaženju i razumevanju smisla nekog teksta. Zbog toga se tekst mora interpretirati, povezati odnosi u njemu, višestruko analizirati jezički i situaciono. Tada se ne nalazi samo njegova (zamišljena) poruka, nego i čitav raspon varijacija mogućeg razumevanja. Heuristiku primenjujemo pri svakom povezivanju teksta, smisla i života. Moramo:

1. isključiti pogrešne interpretacije
2. nastojati da razumemo smisao interpretiranog
3. usvojiti ga ili kritikovati
4. uključiti u naše okruženje.

Na osnovu današnje heurističke rasprave primećujemo koliko su problemska rešenja složenija, razmišljamo u konstruktivističkim svetovima verovatnoće, u *konstruktivističkoj heuristici*. Pedagogija i didaktika prizivaju pronalazački duh učenika, ne samo sa ciljem "pravih" nalaza, već traže od njega da smisli još više, da promisli i samoopredeli se u sasvim novim mogućnostima.

Didaktika kreativnog nalaženja

Heuristička didaktika, važna je i aktuelna jer se poziva na pronalazački duh učenika. Razlikuju se asocijativne metode na nivou mašte za strukturisanje i metode rešavanja problema na nivou delatne mašte, dakle za odlučivanje, za divergentno mišljenje, kreativna rešenja problema, hijerarhizovanje vrednovanja, pronalaženje strategija.

Od didaktike humanističkih nauka promenila se danas veština nalaženja u pragmatično-efektivnu didaktiku. Moći “u pogledu vremena i energije efektivno osmisliti “u manje vremena više misliti i setiti se” i osloboditi se balasta, “velika je veština redukcije i minimiziranja”. Mape uma su takva aktuelna metoda intenziteta, brainstorming metoda asocijacije. Ova didaktika je institucionalizovana u radionici budućnosti. Brainstorming podiže raspon varijacija mogućnosti svesti, mape uma ih sistemski strukturiraju. To je “tehnika rada koja treba da omogući učenje, prikupljanje ili kreiranje naučenog gradiva na najmanjoj površini papira i sa najvišom vrednošću podsećanja” (Beyer, 1995, s.259). Mape uma su lična radna tehnika asocijacije i pregleda sa kojima funkcioniše brainstorming. To se :

- vežba strategijom ključnih reči (Paulo Freire “Generativne reči” i “Generativne teme): oko ključne reči postavljaju se sistemski asocijacije sa višestrukim grananjem;
- to otvara, komprimuje i sakuplja smislaone asocijacije;
- to redukuje nepotrebne zastoje (u znanju, u knjigama, u delovanju, u emocijama, u postavljanju cilja); i time
- postaje koristan kao proces pojašnjenja u svim predmetima.

Prema otvorenoj i na inovacije “pronalaženja”usmerenoj odluci bazira se heuristička radionica: ona radi sa elementima radionice budućnosti - proširivanje problema sa što više faseta, redukovanje oblikovanja na realističke verovatnoće, odluke i rizike za rešenja sa najviše izgleda.

Postavljanje cilja

- proširenje kruga osoba oko mnoštva mogućnosti
- preventivna konstrukcija i pronalaženje odluka.

Granice ove didaktike

Sistemi nalaženja, sistemi traženja doduše olakšavaju rešenja problema, uvežbavanje inovacija; ali ostajemo uskraćeni za aktivno i naporno istraživanje.

1.8. Didaktika za nadarene i visoko nadarene

Svako je nadaren, neki su nadareniji.

Ljudske rezerve nadarenosti daleko su od toga da budu iscrpljene. Sva deca, omladina pa i odrasli dar nalaze i u metodama za nadarenost. Stalno iznova treba da otkrivaju, proširuju, intenziviraju i inteligentno primenjuju svoj potencijal sposobnosti unutrašnjim i spoljnim diferenciranjem u doživotnom učenju. Nadarenost je, dakle, potencijal sposobnosti za inteligenciju, unapređivanje nadarenosti je unapređivanje inteligencije. Nadarenosti u telesnom, duhovnom, komunikativnom, umnom domenu, međusobno umrežene, sačinjavaju kreativnost kulture. Svaki čovek ima pravo na unapređenje svoje nadarenosti, jer u svom domenu na specifičan i jedinstven način doprinosi procesu učenja čovečanstva.

Iz važnog domena visokih nadarenosti jasno se razlikuju pravci razvoja nadarenosti. To su:

- visoke nadarenosti za motoriku (npr. sport, ples, cirkus);

- visoke društveno-emocionalne nadarenosti (npr. za terapiju, spremnost za društvenu odgovornost);
- visoke komunikativne nadarenosti (npr. nadarenost za jezik, retoriku, za strane jezike, za vođenje zabavnih sadržaja, esprit (duhovitost), konverzaciju);
- visoke intelektualne nadarenosti (npr. za matematiku, prirodne nauke, filosofiju, pedništvo i književnost, visoka naučna dostignuća);
- visoke muzičko-umetničke nadarenosti (npr. za muziku, kompoziciju, slikarstvo, pozorište, vajarstvo);
- visoke nadarenosti za politiku (npr. za diplomatiju, predstavljanje).

Iz ovoga se upadljivo jasno vidi da su mnogi pravci razvoja nadarenosti samo u začetku i da se visoka nadarenost u školama didaktički gotovo i ne unapređuje. Pa, ipak, za sve modele i nivoe nadarenosti postoji pedagoški zadatak:

- sistematskim posmatranjem, testovima, uopšteno standardizovanim postupcima identifikovati nadarenost, odnosno visoku nadarenost (i kod socijalno zapostavljene dece, dece stranaca, u stručnim oblastima koje nisu obuhvaćene školom);
- probuditi neophodnu oduševljeno-disciplinovanu motivaciju za “90% truda i 10% talenta”: istrajnost, neumornost, psihičku sposobnost koncentracije, častoljublje, ohrabrivanje, priznanje, samopouzdanje, snagu ličnosti, bezuslovno identifikovanje sa zadatkom, predanost zadatku i cilju, perfekcionizam;
- unaprediti pretpostavke za razvoj inteligencije: intelektualna sposobnost koncentracije, sposobnost pamćenja, moć imaginacije, sposobnost prijema i obrade informacija, sposobnost mišljenja i rešavanja problema;
- dozvoliti kreativnosti slobodan prostor za igru: radoznalost, tolerancija na frustraciju i konflikte, pouzdanje u uspeh, spremnost na rizik, spontanost, inicijativa, nezavisnost i samostalnost.

Didaktika visoko nadarenih kao uzor za didaktiku nadarenih

Pedagogija zahteva dopunjavanje sadašnje didaktike za nadarene : a) ekstenzivno – u pogledu specifične podrške različitim granama intelektualnih, umetničkih, motornih i društvenih nadarenosti;

b) intenzivno – u pogledu ekstremnog diferenciranja, razlika u obradi, brzini.

Metode podupiranja visoko darovitih trebalo bi savršeno da važe za sve:

- nastojanje da se otkriju darovitosti i inteligencije;
- što više potpore uopštenih kvalitativnih kompetencija kao efektivnog pitanja, razložnog argumentovanja, menadžmenta učenja, aktivnom inteligencijom, komunikativnom inteligencijom i daljim specifičnim kompetencijama kod individualnosti učenika;
- spremnost podsticanja bogatstva slobodnog izbora, unapređenje autonomnog učenja i pozitivnog samoprocenjivanja;
- sloboda kreativnosti i zadovoljstvo u zahtevnom učenju;
- unapređenje komponente samodiscipline putem ohrabrenja, redukovanja razdražljivosti, stimulisanja u radnim grupama;
- dalja procena neuobičajenih potencijala razvoja;
- bogaćenje.

Postavljanje cilja:

- uopšteno unapređenje darovitosti putem poboljšanja didaktike i optimiranja organizacije škole;

- unapređenje individualnih darovitosti, razvoj identiteta i njegov smisaoni doprinos društvu;
- sadržinsko otvaranje ekstenzivno i intenzivno, metodičko otvaranje (princip minimalne pomoći u učenju), interaktivno otvaranje (u školskoj nastavi) institucionalno otvaranje (povezivanje sa drugim institucijama učenja).

Granice ove didaktike

Ideal najvećeg mogućeg unapređenja svih ne može se ostvariti. Niko ne može u svim svojim potencijalima da bude unapređivan jer tek fokusiranje mu donosi životno ostvarenje. Osim toga, kod visoko nadarenih, sopstveni potencijal nadmašuje u delu često mogućnosti uticaja putem didaktike: kod njih didaktika doseže čak do granica.

1.9. Didaktika kreativnosti

10 % inspiracija, 90% transpiracija (znojenje)

Na vrlo očigledan način opisuje J. Huholdt (1994) kreativnost: sa Geteom kao "ex-akte", radom izgrađenu maštu; kao intenzitet stvaralačkih snaga: punu ideja, domišljatu, nadarenu, originalnu, neobičnu; pomoću reči identično/ srodno sa "genijalnost" (grčki –gennan, lat. gignere): stvarati. Zanimljiv je i medijalitet genija (kao kod Mocarta, Bramsa)što znači dopustiti životnom osećaju da stvara; Geteovo: "Ne razmišljam ja, moje ideje misle umesto mene". Kreativnost poseduje svako ko hoće da je ispolji, deca u velikoj meri. To podseća i na "Hook-up" (zajedničko povezivanje, uključenje) Milтона Tredžersa u njegovoj mentastici: ako smo u vezi sa našim unutrašnjim bićem, opuštteni smo i u velikoj meri stvaralački raspoloženi. Kreativnost se, takođe, označava kao "rešenje problema plus" (više od rešenja). Dakle, postoji kreativnost prvog reda, svedena na "rešavanje problema", prestrukturiranjem, rastavljanjem problema na delove; i drugog reda kao novo stvaranje. Pretpostavke kreativnosti su:

- sposobnost fascinacije, radoznalosti, čulnog iskustva;
- emocionalna samospoznaja, biti stvaralac, imati doživljaje uspeha, bezuslovno ostvariti značajnu ideju;
- mnogo znanja, puno pripremnog rada, vrednoća, naprezanje, asocijativne mogućnosti, unutrašnje izgrađivanje kroz rad;
- obratiti pažnju na faze kreativnosti: 1. Preparacija – faza prikupljanja, pripreme operacije; 2. Inkubacija – mudrovanje, prorađivanje, obrada problema na nivou nesvesnog; 3. Iluminacija, inspiracija – faza "dosećanja", aha-doživljaj; ponekad, konačno, Arhimedova eureka: "to je to", "pronašao sam"; 4. Verifikacija – faza vrednovanja;
- ponekad, rad u grupi, razgovor, izgovor.

Proizvodnja kreativnih procesa

Danas, u vremenu instrumentalizovanja, kreativna "iluminacija" kroz tehnike kreativnosti treba da proizvede, u najmanju ruku da unapredi kreativnu proizvodnju dešavanja. Doduše, mislimo da poznajemo fiziološka sputavanja kreativnosti mozga i da možemo da ih isključimo: blokade u razmišljanju, nepovoljne okvirne uslove. Postoji rešenje za pravilno postavljanje problema, uvodimo neuobičajene postupke za rešavanje problema: brainstorming, postupak preokreta, postupak preispitivanja, sinektiku, oslanjamo se na pozitivne impulse samopojačavanja kreativnosti. Istovremeno, ipak moramo dopustiti "popuštanje stega", intenzivnu unutrašnju, prijatnu opuštenost, jer volja je u stanju da stvori samo ograničene uslove i da ometa kreativnost.

Postavljanje cilja

- usvojiti mnogo znanja
- vredno usavršavati svoje sposobnosti
- naučiti tehnike kreativnosti i tehnike rešavanja problema
- samohrabrenje za kreativnost bez unutrašnjih ograničavanja.

Granice ove didaktike

Didaktika kreativnosti otežana je ograničenim okvirnim uslovima ispoljavanja.

1.10. Poietik – Didaktika umetnosti

Umetnost kao konstrukcija stvarnosti

Svaki čovek je umetnik (Joseph Bauys). Svaki učitelj je umetnik (Paolo Freire). Umetnost potiče od saznanja, obznanjivanja, poetskog, misaonog, stvaralačkog (poiesis), a tek instrumentalno iz umeća (Neuman, 1995,s.32). Učitelj je objavitelj, stvaralac, majstor jezika; umetnik je stvaralac, izumitelj sveta (poiesis je stvaranje), objavitelj života, nove stvarnosti. Učitelj i umetnik rade od A do Š po metodi formulisanja problema (Paulo Freire), rade sa kodiranjima, simbolima, akcijama u smislu genativnih tema, kategorijalnog obrazovanja. Svaki veliki umetnik je učitelj čovečanstva, prorok praznanja, smisla, postojanja (Neuman, 1995) u formi stvaranja (pesnik u formi mašte, muzičar u formi zvuka, plesač u formi doživljaja). Umetnost radi sa duhovnim mogućnostima stvaranja rukama, sa nacrtima stvarnosti. Svaki učitelj i učenik umetnosti – i da nisu veliki umetnici- rade na “proširenom shvatanju obrazovanja”, na individualnoj društvenoj plastici, na oslobađanju u dimenziji osame i slobode (V. von Humbolt). U tom smislu, svaki učitelj je poietičan: on je stvaralac. On pokazuje i ukazuje. Konstruiše stvarnost; simbolizuje istinu. On je proizvođač smisla, vrednosti, životne poruke.

Didaktika umetnosti i umetnička didaktika

Umetnost je didaktika neposrednosti uobličavanja, didaktika rizika odlučivanja, egzistencijalitet načina razmišljanja. Uobličavanje se dešava i optimalizuje reflektujućim samodelovanjem sa osećanjem smisla; dijalektika umetnosti navodi veštine ka stvarnom znanju, dopušta da se samoopredeljeno izgrade; označava ispoljavanje nasleđa kao posredništvo ka produktivnoj savremenosti, ispoljavanje kao fragmentarnost umetnosti za produktivan “Inkognito svakog obećanog trenutka”, za “Ne – još”, da se tera dalje, za laboratoriju u delo pretočenih snova na javi (E. Bloh u: Vidal, 1994,s.44). Ako ovo kažemo u Blohovim kategorijama: didaktika umetnosti obrađuje:

- umetnost kao poruku, kao posredovanje životno - svetske “višeslojnosti”, jednog “prospektivnog horizonta, kao stvaranje, kao nenamireno”;
- umetnost kao “kritičko i emancipatorsko iskustvo mogućeg”, kao čar, “neistovremenost”, pa i bunt;
- umetnost kao nadrealistička montaža, fragment sa “dinamitom”.

Postavljanje cilja:

- postaviti estetske, motivacione, tehničke osnove umetnosti
- učiti da se kreativno sagledava, oblikuje, stvara novo
- sebe plastično izraziti kao umetničko delo.

Granice ove didaktike

Didaktika umetnosti ne sme “sve” da proglasi za umetnosti: banalno, bez simbola, neetično prekoracenje granica.

1. 11. Poetika

Jezičko stvaranje, pedagogija poezije

Svaki čovek stvaralački oblikuje misli, osećanja, delovanje. Svako pisanje je drugo stvaralačko uobličavanje, uređivanje, izražavanje unutrašnje komunikacije. Poetika je treće stvaralačko uobličavanje jezika. Poetika traži subjektivni i objektivni izraz i delovanje. Time stoji u uskom odnosu sa didaktikom. Ne želi sva poetika da “poučava” u smislu vaspitanja ukusa, osećanja, estetskog, egzistencijalnog, maštovitog, etičkog; ali poeta koji umetnički osmišlja, stvara literarno estetsku stvarnost sa aspekta delovanja, prijema kod onoga koji čita. On teži – a i sam didaktički proces – da ovom delovanju prikladnije “doprinese” po pravilima psihologije, estetike, retorike, teorije komunikacije, stilistike i prema sredstvima forme i uobličavanja; kao kod svake didaktike. Dalje preko toga nije u njegovim rukama, koji se procesi recepcije zaista odigravaju u individui i zajednici.

Poetska didaktika

Didaktičar priželjkuje jezičku spretnost, dramu, izražavanje osećanja, maštu, zadovoljstvo jezičkog izražavanja i igru duha najpre kao sopstveni rad: kao album poezije, pisanje pisama, stihove, dnevnike. Zahtevi rastu pa time pedagogija i didaktika poezije imaju svoje zadatke:

- optimalizovanje kompetencija u pogledu jezičkog stvaralaštva, formalno i sadržajno;
- proširenje jezičke osnove samoposmatranja, dubine osećanja, kognitivne integracije osećanja;
- a sada pesništvo dolazi do izražaja: temeljno proučiti “svet poetskog jezika”;
- međuljudske komunikacije u jezičkom stvaralaštvu.

Na ovaj način korist od pesništva – u proširenju Horacijevog “delectare et prodesse” prevazilazi emocionalne osećaje u pravcu lične, društvene, političke, utopijske koristi, sa dubokim delovanjem.

Postavljanje cilja

- jezičko uobličavanje, misaono ili misleno uobličavanje, kulturno uobličavanje
- jezičko unapređenje, misleno unapređenje, kulturno unapređenje.

Granice ove didaktike

Reči, jezik, literatura konstruišu mentalnu stvarnost, jedan lični svet koji će često ostati samo u tom dometu. Tako bi se mogla izgubiti veza sa realnošću.

Zaključak

Današnja snažna diferencijacija odnosa života i učenja, učenja i pretpostavki za učenje u školskom prostoru svoj izraz dobijaju u pluralizmu didaktika i njima primerenih metoda poučavanja i učenja. Samo na osnovu istraživanja mozga, Frederik Vester zahteva da se u učenje unesu mnogostruke mogućnosti asocijacije, radost, bionička merila zakona.

Danas postoji mnoštvo varijacija i stilova čovekovog učenja kao i mnoštvo različitih interesantnih metoda učenja i poučavanja, koje se razvijaju u različitim pedagoškim i terapijskim povezanostima. One same, imaju vrlo različit domet i ‘dignitet’: to su ‘metode’, ‘tehnike’, ‘putevi posredovanja’, ‘postupci’. Oni imaju svoje specifične izraze s obzirom da nije sasvim bez značaja kojim putevima se sadržaji prenose, da li u učenju dati prednost metodama koncentracije, telesnim metodama, metodama eficientnog učenja. Sve didaktike i sve metode variraju sadržaj.

Svakako da se u školama ne mogu ostvariti sve didaktike i metode koje postoje. Iz njih, oni koji poučavaju, mogu da izvuku podsticaje. Današnjem čoveku, sve navedene, ali i brojne druge metode, otvaraju, ranije nepoznatu, širinu varijacija učenja.

Literatura:

- Beyer, M., (1995) Mind Mapping- der Lernbeschleuniger für ganzhirniges Denken und Behalten in der Schule. In: Peter Heitkamper (Hrsg.): Mehr Lust auf Schule. Junfermann, Paderborn;
- Berne, E., (1994) Transaktionsanalyse der Intuition. Ein Beitrag zur Ich-Psychologie. Junfermann, Paderborn;
- Gebhard, F., (1995) Intuitionsschulung. In: Peter Heitkamper (Hrsg.): Mehr Lust auf Schule. Junfermann, Paderborn;
- Heitkamper, P., (2000) Die Kunst erfolgreichen Lernens. Handbuch kreativer Lehr- und Lernformen. Ein Didaktiken-Lexikon, Junfermann Verlag, Paderborn;
- Huholdt, J., (1994) Wunderland des Lernens. GfM, Bochum, s. 391-449;
- Neuman, S., (1994) Hunger und Liebe. Der Mensch : das poetische Wesen. Lang, Frankfurt;
- Vidal, F., (1994) Kunst als Vermittlung von Welterfahrung. Zur Rekonstruktion der Ästhetik von Ernst Bloch. Würzburg.

dr Milica Andevski
Philosophical Faculty
Novi Sad

DIDACTICS OF FANTASY AND CREATIVITY ON ITS CREATIVITY

Summary: The strong game of differentiation and interaction of life and teaching of the present time created many new subjects which require the appropriate method. The method which optimizes the process of teaching and education are today formed as never before and we are not sufficiently acquainted with the "old", the new already arrive. Methods have width and dignity, so we can talk of methods, techniques, ways of telling. The ways of transmission are not irrelevant, whether in teaching we should prefer communicative, dramaturgical, creative, meditative, bodily method or method efficiency of teaching, since every method varies content.

Key words: didactics, creativity, teaching, method.

Dr Milica Andevski
Faculté de philosophie
Novi Sad

DIDACTIQUE DE LA FANTAISIE ET DE LA CREATIVITE A LA SOURCE DE LA CREATIVITE

Résumé: Le jeu intense de la différenciation et du profit de la vie et du travail du temps d'aujourd'hui nous a amené vers de nombreuses nouvelles matières à apprendre, lesquelles exigent des méthodes correspondantes. Les méthodes qui optimisent le processus du travail et de l'enseignement en ce moment se forment comme jamais par rapport aux „anciennes“, nous ne les connaissons même pas assez et de nouvelles arrivent. Les méthodes qui ont des largesses différents et „la dignité“, une expression spécifique, de ce fait nous pouvons parler des méthodes, des techniques, des voies intermédiaires, des comportements. Ne sont pas sans importance les voies par lesquelles les contenus sont transmis, est ce que dans le travail il faut donner la priorité aux méthodes du corps, communicatives, dramaturgiques, créatrices, méditatives ou aux méthodes de l'efficacité du travail, ayant en vue que toutes les méthodes valent le contenu.

Mots clefs: didactique, créativité, travail, méthodes.

Dr. Milica Andevski
Philosophische Fakultät
Novi Sad

Phantasie- und Kreativitätsdidaktik – auf der Quelle der Kreativität

Zusammenfassung: Der starke Spiel der Differenzierung und des Durchdringens des Lebens und Lernens der heutigen Zeit brachte eine Fülle von Lernfächern, die wieder passende Methoden verlangen. Die Methoden, die den Lern- und Lehrprozeß optimieren, werden heute wie noch nie geformt. Wir lernen nicht einmal die 'alten' gut kennen, es kommt schon die neuen. Die Methoden haben unterschiedliche Breite und 'Dignität', spezifischen Ausdruck, so daß wir über Methoden, Techniken, Vermittlungswegen, Verfahren sprechen. Es ist nicht unwichtig auf welchen Wegen die Inhalte vermittelt werden, sollte man beim Lernen die körperlichen, kommunikativen, dramatischen, kreativen, mediativen oder Lerneffektivitätsmethoden bevorzugen, da all diese Methoden die Inhalte Variieren.

Schlüsselwörter: Didaktik Kreativität, Lernen, Methoden.

Rezime: ''Svako je pametan onoliko koliko pamet uspe da upotrebi, a ne onoliko koliko je ima'' kaže pesnički D. Radović, izražavajući stav o značaju podsticanja tzv. kreativne darovitosti (produktivne darovitosti) koji je sve prisutniji i u stručnim krugovima. Da li je preovlađujući način dodatnog rada sa darovitima, koji je i najčešći način podsticanja njihovog razvoja u našoj školi, zaista u funkciji povećanja upotrebljivosti njihovih potencijala i u funkciji zadovoljavanja njihovih specifičnih razvojnih potreba? Pregledi istraživanja ovog problema sugerišu negativan odgovor, pre svega kada je reč o darovitima u oblasti nauke, tehnike i tehnologije. U ovom tekstu razmatrani su uslovi za podsticanje kreativne, odnosno produktivne darovitosti u oblasti nauka, tehnike i tehnologije, kao relativno zapostavljene u našim školama u odnosu na akademsku darovitost, a zatim je analizovan podsticajni potencijal projekatskog načina rada u odnosu na identifikovane psihološke uslove za podsticanje kreativne darovitosti.

Ključne reči: psihologija, kreativna darovitost, razvoj darovitosti, metode podsticanja darovitosti.

Uvod

Pregledom ideja o strategijama podsticanja ili razvoja ili odgajanja darovitosti, mogu se uočiti dva stava u pogledu kojih postoji visok stepen saglasnosti među autorima. Jedan je da darovitima treba omogućiti odgovarajući razvoj, a drugi da u tome ključnu ulogu treba da ima škola kao institucija u kojoj je moguć planski, sistematičan i profesionalan uticaj na razvoj darovitosti mladih.

Konceptualizacije strategija podsticanja darovitosti posredstvom škole menjale su se i bile su prvo usmerene na traganje za odgovarajućom formom podrške darovitima posredstvom škole, a zatim i na traganje za adekvatnim sadržajem te podrške. Daroviti su, tako, prvo tretirani kao ekskluzivna grupa retkih i za napredak društva osobito značajnih pojedinaca, pa je i opšti plan njihovog razvoja imao obeležje ekskluzivnosti. Bila je to strategija segregacije, odnosno izdvajanja darovitih u posebne škole ili odeljenja. Zatim su se pojavile ideje akceleracije- ubrzanog napredovanja darovitih u redovnim školama, razredima i odeljenjima, da bi krajem prošlog veka sve prihvaćenija počela da biva strategija obogaćivanja- obezbeđivanja raznovrsne podsticajne ponude za darovite u sklopu redovne nastave i van nje (diferencirana nastava, dodatni rad, slobodne aktivnosti i slično) (v. Maksić, 1995, 1996). Ideja obogaćivanja se i sada mora imati na umu kada se razmišlja o strategiji podsticanja darovitosti u našoj sredini.

Obogaćivanje kao strategija podsticanja darovitosti, podstakla je i traganje za uslovima koji obogaćivanje čine efektivnim. Razmišljanja o ovim pitanjima dovela su do diferencijacije samog pojma darovitosti (pravi se razlika između darovitosti u različitim oblastima kakve su sport, umetnost, nauka, tehnika i tehnologija, ali i razlika između akademske i

⁸² Napomena: Ovo saopštenje je deo rada na projektu 1429 koji je finansiran od MNTR.

kreativne ili produktivne darovitosti). Samim tim počinju da se ispituju i razrađuju uslovi za podsticanje određene vrste darovitosti umesto neke neodređene, uopštene darovitosti (v. Maksić, isto). U razmišljanjima o strategiji podsticanja darovitosti danas, svakako treba imati na umu i to o kojoj vrsti darovitosti je reč, koju vrstu darovitosti želimo da podstičemo.

U ovom tekstu razmatrani su opravdanost i uslovi za podsticanje kreativne, odnosno produktivne darovitosti u oblasti nauka, tehnike i tehnologije kao relativno zapostavljene u našim školama u odnosu na akademsku darovitost, a zatim je analizovan podsticajni potencijal projekatske nastave u odnosu na identifikovane psihološke uslove za podsticanje kreativne darovitosti i to u sklopu dodatnog rada s darovitim učenicima, dakle u sklopu strategije obogaćivanja.

Kreativna darovitost i psihološki uslovi za njeno podsticanje

U poslednjoj deceniji dvadesetog veka jedan od veoma plodnih i uticajnih teoretičara i istraživača u oblasti kognitivnih sposobnosti, Sternberg, zajedno sa Lubartom (Sternberg&Lubart, 1993, prema Maksić 1995), ukazao je na razliku između akademske i kreativne darovitosti s obzirom na niz značajnih aspekata (kognitivni, stilski, personalni, motivacioni...), pa i s obzirom na karakter samog postignuća. Iz toga proizlazi da su i uslovi potrebni za podsticanje ove dve vrste darovitosti donekle različiti. Uostalom, i iskustvo je pokazalo da podsticanje akademske darovitosti i visoka akademska postignuća ovenčana medaljama i diplomama na takmičenjima ne vode automatski do kreativnih postignuća, odnosno da gotovo zabrinjavajuće retko idu zajedno sa kasnijom briljantnom karijerom akademskih talenata (v. Majić, 2003). S obzirom na značaj koji upravo kreativna darovitost ima za napredak društva, pa i za osmišljavanje i obogaćivanje života darovitih pojedinaca, vredno je pozabaviti se pitanjem osnovnih uporišta za njen razvoj, tim pre što se u našim školama, iako ne samo u njima, još uvek prvenstveno podstiče akademska obdarenost i akademsko postignuće. Na šta se, zapravo, treba usredsrediti ukoliko nam je cilj podsticanje kreativne darovitosti? Razmotrićemo dva odgovora na ovo pitanje. Jedan koji nude Sternberg i Lubart i drugi koji nudi Renzuli (Renzulli, 1992, prema Maksić, 1995), jedan od najznačajnijih i najuticajnijih autora u oblasti izučavanja i podsticanja darovitosti.

Sternberg i Lubart ukazuju na šest glavnih uporišta u podsticanju kreativne darovitosti. Ta uporišta su: intelektualni procesi, znanja, intelektualni stil, osobine ličnosti, motivacija i sredina.

Na osnovu analize intelektualnog funkcionisanja kreativno darovitih osoba koju nude Sternberg i Lubart proizlazi da je za podsticanje kreativne darovitosti važno, u radu s talentovanim učenicima, podsticati i podržavati nestandardne načine definisanja problema, strateško angažovanje divergentnog mišljenja i veštine selektivnog kodiranja, poređenja i kombinovanja informacija kao komponenti procesa uvidanja veza i odnosa bitnih za rešenje problema. Izgleda da je za kreativno sagledavanje problema naročito poželjno podsticanje upotrebe različitih vrsta mentalnih predstava, odnosno tehnika vizualizacije elemenata problemske situacije. Ohrabivanje divergentnog mišljenja je važan uslov kreativnog postignuća jer obezbeđuje širi repertoar strategija za rešavanje problema. Za uspeh u kreativnom rešavanju problema i kreativnoj produkciji osobito su važne i veština selektivnog kodiranja, odnosno uočavanja, izdvajanja informacija koje su potencijalno relevantne za rešavanje problema u mnoštvu različitih informacija, zatim veština selektivnog poređenja, odnosno, uočavanja sličnosti i razlika između novih i starih informacija i veština selektivnog kombinovanja, odnosno povezivanja činjenica i ideja među kojima nije jednostavno ili uobičajeno uspostavljanje veze.

Sledeće bitno uporište za razvoj kreativne darovitosti je znanje. Stvaranje novog 'produkta' nije moguće bez dobrog poznavanja oblasti

kojoj kreativno postignuće pripada, bez dobrog poznavanja onoga što u oblasti već postoji. Rezultati istraživanja, međutim, pokazuju da je odnos između obima i nivoa poznavanja određene oblasti i kreativnog postignuća, izražen krivuljom koja ima oblik obrnutog slova U. Rast informisanosti u odgovarajućoj oblasti do određenog nivoa doprinositi kreativnom postignuću, ali posle toga ga sputava. Ovo je, svakako, važno saznanje za one koji rade s mladim talentima koje upozorava na značaj dobrog odmeravanja količine i nivoa znanja.

Podsticanje određenog intelektualnog stila je još jedan važan momenat u radu s darovitim učenicima jer nije svaki intelektualni stil jednako pogodan za kreativno postignuće. Intelektualni stil je, zapravo, način na koji osoba koristi svoje sposobnosti. Sternberg i Lubart razlikuju tri intelektualna stila služeći se slikovitom analogijom sa funkcijama državne vlasti, odnosno uprave: zakonodavnom, izvršnom i sudskom. Dakle, po analogiji sa funkcijama državne vlasti, ovi autori grupišu mentalne procese u zakonodavne, čija je funkcija da osmišljavaju i planiraju akcije, zatim izvršne, čija je funkcija da realizuju stvorene zamisli, i sudske, čija je funkcija da prosuduju, analiziraju, evaluiraju i kritikuju i zamisli i njihovu realizaciju. Prema Sternbergovoj koncepciji kognitivnog funkcionisanja, kod svake osobe je dominantna jedna od ovih grupa funkcija te, otud, i razlike u kognitivnim stilovima. Za neke ljude je karakterističan zakonodavni, za neke izvršni, a za neke sudski stil. Za zakonodavni stil je karakteristična sklonost ka slobodi u radu, definisanju sopstvenih pravila i otud ka zadacima koji nisu potpuno strukturisani. Izvršni stil karakteriše sklonost ka primeni jasnih pravila i procedura i otud sklonost ka zadacima sa jasnom strukturom. Sudski stil odlikuje sklonost ka evaluiranju pravila i procedura i aktivnosti i ponašanja drugih.

To, međutim, ne znači da svako upražnjava samo jedan kognitivni stil, bez obzira na situaciju. Koji kognitivni stil će se upražnjavati zavisi od toga šta se u određenoj situaciji zahteva. Suočavanjem osobe s određenim zahtevima, možemo podsticati odgovarajući kognitivni stil. Kojem stilu treba posvetiti posebnu pažnju i provocirati ga u interesu podsticanja kreativne darovitosti? Na osnovu analize kognitivnog stila kreativnih osoba to je zakonodavni stil, onaj koji se u sadašnjoj školi najmanje podržava.

Držeći se iste analogije, Sternberg i Lubart ukazuju i na razliku između globalnog i specifičnog stila procesovanja informacija. Globalni stil odgovara državnoj, a specifični lokalnoj upravi. Odgajanje kreativne darovitosti zahteva podržavanje i osnaživanje globalnog stila u procesovanju informacija, sagledavanje celine i kreiranje celovitog rešenja problema, a ne samo ograničenog dela, jednog zadatog segmenta.

Sve u svemu, za podsticanje kreativne darovitosti važna je podrška globalno-zakonodavnom, a ne lokalno-izvršnom stilu. U sadašnjoj školi, međutim, i u redovnoj nastavi i u dodatnom radu s darovitim i na takmičenjima dominiraju zahtevi koji, uglavnom, podstiču lokalno-izvršni stil.

Osobine ličnosti kojima treba pružiti podršku u radu s darovitim učenicima su: sposobnost tolerisanja nejasnoća, spremnost za razumno preuzimanje rizika, istrajnost i samopoštovanje. To, drugim rečima, znači rad na prihvatanju činjenice da je za dolaženje do rešenja problema potrebno vreme, zatim rad na eliminisanju straha od grešaka, na razvijanju tehnika samopodsticanja i samohrabrenja i adekvatnog samovrednovanja.

Kreativna darovitost je neodvojiva od snažne unutarnje motivacije koju Sternberg naziva motivacijom orijentisanom na zadatak. Obuzetost zadatkom na kojem rade, posvećenost, visok nivo koncentracije na zadatak i rasejanosti za sve ostalo, široko su poznate motivacione osobenosti darovitih kreativaca (stvaralaca). Iz ove grupe motiva posebno mesto imaju, pored intelektualne radoznalosti i potrebe za novinom i promenom, motiv postignuća, posebno ona komponenta motiva postignuća koja se izražava kao težnja ka savršenstvu, ka visokom standardu kvaliteta u onome što se radi.

Značaj intrinzičke motivacije za kreativno postignuće potvrđen je i rezultatima istraživanja. Potreba za samoaktualizacijom, samoizražavanjem, koja je, takođe, karakteristična za kreativne talente, u slučajevima kada počne da dominira postaje kontraproduktivna. Razvijati intrinzičku motivaciju je moguće, postoje i neki programi s ovom namenom, ali se tome posvećuje malo truda u radu s darovitim učenicima kojima se kao prvenstveni i, u izvesnom smislu, jedino važan cilj postavlja osvajanje medalja i diploma na takmičenjima u akademskim postignućima. Ovim ne želimo da kažemo da se spoljašnja i unutrašnja motivacija nužno isključuju, ali želimo da skrenemo pažnju na to da je neophodno pametno ih kombinovati jer ono što razlikuje darovite kreativce od akademski uspešnih učenika jeste upravo razlika u prirodi dominantne motivacije, koja je u njihovom slučaju intrinzička (usmerenost na zadatak, a ne na cilj).

Konačno, Sternberg i Lubart skreću pažnju na značaj odgovarajućeg okruženja za razvoj kreativne darovitosti. Razvoju kreativne darovitosti pogoduje stimulatívna sredina koja nudi uzore i šanse za sticanje odgovarajućih iskustava. Zatim, to je sredina koja ima mehanizme za adekvatno prihvatanje i nagrađivanje kreativnih ideja umesto ohrabriranja konformizma i rutine i sredina u kojoj se cene kreativni proizvodi. Da bi se pružila šansa za razvoj različitih vidova darovitosti, u školi valja obezbediti široku lepezu podsticaja i podržavati široku lepezu kreativnog ponašanja, što sada nije slučaj. Posledica je značajna disproporcija između broja stvarno talentovanih i broja stvaralački produktivnih talenata.

Razmatrajući uslove za podsticanje kreativne darovitosti u školi, Renzuli ističe značaj određenih personalnih karakteristika učenika, strukturu kurikuluma i osobine i odgovarajući angažman nastavnika.

Osobine ličnosti koje doprinose kreativnom ispoljavanju određene vrste visokih sposobnosti, na koje ukazuje ovaj autor, su: moralna hrabrost, odnosno pozitivan odnos prema napornom radu, optimizam, vizionarstvo, harizma, nada, posvećenost, zainteresovanost za oblast. Posebnu pažnju valja posvetiti odgajanju učeničkih interesovanja i to, kako praćenjem i podržavanjem onih koja učenici već imaju za određene sadržaje i aktivnosti, tako i proizvodnjom odgovarajućih interesovanja uz pomoć materijala i aktivnosti koji sami po sebi imaju moć da izazovu interesovanje.

Kada je reč o stilu učenja kao jednoj od važnih karakteristika pojedinca, Renzuli predlaže da se učenici od početka školovanja stavljaju u situaciju da primenjuju različite stilove kako bi postepeno razvili širok repertoar stilova i tehnika učenja i bili spremniji za suočavanje sa različitim situacijama učenja.

Kako treba da izgleda kurikulum koji pogoduje podsticanju kreativne darovitosti? Stav ovog autora je da on, svakako, treba da bude elastičan i diferenciran tako da omogućuje individualizovano učenje i napredovanje. Posebno je, međutim, važno da neizostavno aktivira mišljenje i podržava aktivan susret učenika sa znanjem u ulozi ravnopravnog partnera koji ima pravo da pita, kritikuje, tumači postojeće znanje i da i sam učestvuje u proizvodnji znanja. Stav koji učenik treba da formira jeste stav da je i individualno i naučno znanje privremeno i nedovršeno, da se stalno menja, produbljuje, precizira i da u tom procesu i učenici mogu da učestvuju. Pri izboru sadržaja treba imati na umu da podsticanju kreativne darovitosti posebno doprinosi izlaganje kontroverznih ideja o osnovnim pitanjima određene discipline.

Konačno, Renzuli ukazuje na značaj osobina nastavnika u razvoju produktivne ili kreativne darovitosti. Da bi mogao da podstiče darovite učenike nastavnik treba da ih usmeri na primenu autentičnih istraživačkih metoda na probleme koje oni sami odaberu, za koje su zainteresovani, a da bi to mogao nastavnik mora odlično da poznaje naučnu oblast i opšte istraživačke metode i da ovlada veštinom vođenja učenika kroz istraživačke aktivnosti. Dakle, da bi uspešno podsticali darovite učenike i sami nastavnici treba da prođu kroz odgovarajuću obuku. Ali, rezultati istraživanja otkrivaju da to nije dovoljno. Potrebno je da nastavnici

razviju i druge osobine kao što je tolerantnost u pogledu izbora tema, tolerisanja neortodoksnih stavova i ideja za rešavanje zadataka, nagradivana divergentnog mišljenja, spremnost na neformalnu komunikaciju i veću bliskost s učenicima, fleksibilnost u pogledu korišćenja vremena, motivisanost za podsticanje kreativne darovitosti učenika.

Iz prikazanih analiza uslova koji pogoduju podsticanju kreativne darovitosti proizlazi zaključak da će obogaćivanje kao strategija biti efektivno i utoliko efektivnije ukoliko se zasniva na didaktičko-metodičkim rešenjima u okviru kojih se izlazi u susret što većem broju navedenih zahteva. Jedno od takvih rešenja je i projekatski način rada (projekatska nastava), što ćemo pokušati da obrazložimo u nastavku ovog teksta.

Podsticajni potencijal projekatskog načina rada u odgajanju kreativne darovitosti

Zamisao i realizacija određenog projekta je složen zadatak koji od učenika zahteva da odabere temu koju će proučavati, da osmisli plan i način rada na temi, da prikupi potreban materijal, analizuje ga, sredi i objedini rezultate analize i da na odgovarajući način izloži rezultate do kojih je došao.

Kada se koristi u didaktičke svrhe projekatski zadatak može imati različite varijante s obzirom na stepen strukturiranosti i s obzirom na realnost. S obzirom na stepen strukturisanosti projekatskog zadatka, kako ističu Ivić i saradnici (Ivić i sar., 2001) mogu se razlikovati strukturisani, nestrukturisani i polustrukturisani projekti. Iz samih naziva ovih varijanti očigledno je da se one razlikuju po opsegu samostalnosti koju zahtevaju od učenika i po mogućnostima izbora koje im pružaju. Sa stanovišta podsticanja kreativne darovitosti, odnosno stvaranja uslova koji pogoduju njenom razvoju prednost bi, svakako, trebalo dati nestrukturisanim i polustrukturisanim projektima. S obzirom na realnost projektnog zadatka, ovi autori razlikuju projekte koji se tiču stvarnih, životnih, dodali bi smo i naučnih problema i projekte simulacije. Čini se da obe ove vrste projekata pružaju dobre mogućnosti za dolaženje do kreativnog produkta.

Sa stanovišta podsticanja kreativne darovitosti korisno je analizirati različite varijante projekatskih zadataka i srodnih oblika rada s obzirom na stepen učeničke slobode izbora i odgovornosti. Jednu takvu analizu nudi Henri (Henry, 1995, prema Ivić i sar. 2001). Ona je prikazana u tabeli 1.

Tabela 1: Analiza modaliteta projekatskih zadataka s obzirom na slobodu u izboru teme, metodologije i materijala za rad (Henry, 1995. prema Ivić i sar. 2001).

Tip projekta	Tema	Metodologija	Materijal za rad
<i>Životni, realni</i>	Po izboru/zadata	Po izboru	Nije dat
<i>Nestrukturisani</i>	Po izboru	Po izboru	Nije dat
<i>Polustrukturisani</i>	Ograničen izbor	Ograničen izbor	Nije dat
<i>Strukturisani</i>	Zadata	Zadata	Deo obezbeden
<i>Vežbe</i>	Zadata	Zadata	Obezbeden
<i>Simulacija</i>	Zadata	Zadata	Obezbeden
<i>Studija slučaja</i>	Zadata	Zadata	Deo ili u celini

			obezbeden
<i>Esej</i>	Po izboru	Zadata	Po izboru

Kao što se u tabeli vidi, projekatski zadaci se razlikuju po stepenu samostalnosti, slobode izbora i odgovornosti koju zahtevaju od učenika, pa time i po zahtevnosti, odnosno težini, a time i po pogodnosti za primenu u radu na odgajanju kreativne darovitosti. Imajući na umu uslove za razvoj ove vrste darovitosti, jasno je da prednost treba dati projektima koji zahtevaju veći stepen samostalnosti, inicijative i slobode učenika. Ali, za takve načine rada učenici se moraju obučiti. Jedan način za obuku mogao bi da bude taj da nastavnik zajedno s učenicima prođe kroz sve faze rada na projektu jasno ih izdvajajući, objašnjavajući i demonstrirajući. Drugi način bi mogao biti 'šegrtovanje', odnosno, uključivanje darovitih učenika u projekat na kojem radi nastavnik. Gledajući i pomažući u pojedinim segmentima rada na projektu, obdareni učenici će ovladati veštinom radana projektu.

Zašto je projekatski način rada s obdarenim učenicima poželjan? Kratak i pojednostavljen odgovor glasi - upravo zbog toga što je zahtevniji u odnosu na drill i slične načine i zbog tog što je zanimljiviji. To ga čini pogodnim za razvoj većine od ranije spomenutih kognitivnih, stilskih, motivacionih osobina neophodnih za kreativno ispoljavanje darovitosti. Navešćemo, ipak, detaljnije prednosti ovog načina rada koje navode Ivić i saradnici.

1. Omogućava kreativnu primenu stečenih znanja
2. Omogućava bolje razumevanje naučne discipline što je važna pretpostavka za nastanak kreativnog produkta
3. Angažuje i razvija više kognitivne funkcije kakve su: analiza, sinteza, evaluacija, organizacija, ali i inventivnost, odnosno kreativnu upotrebu izvora znanja i metoda, divergentno mišljenje, sposobnost rešavanja problema, integrativne sposobnosti, veštinu donošenja odluka, veštinu upravljanja vlastitim procesom rada. Već je bilo reči o tome da su više kognitivne funkcije jedan od stubova kreativne darovitosti.
4. Rad na projektu je podsticajan, zanimljiv, izazovan, on motiviše i to na intrinzičan način jer uključuje mogućnost izbora teme
5. Rad na projektu pogoduje razvoju i drugih osobina koje su uslov za kreativnu darovitost kao što su tolerisanje neizvesnosti, istrajnost, globalno-zakonodavni intelektualni stil i druge.

Zaključak

U osmišljavanju strategije podsticanja darovitosti treba imati na umu da nezaobilaznu ulogu u tome treba da ima škola. Od škole se očekuje ne samo to da ne ometa razvoj darovitih učenika, već i da aktivno učestvuje u podsticanju i razvoju njihove darovitosti. U tom kontekstu važno je reći da se posebna pažnja mora posvetiti podsticanju kreativne (produktivne) darovitosti kojoj se u sadašnjoj školi ne posvećuje ni približno onoliko pažnje koliko ona zaslužuje s obzirom na značaj koji ima i za obogaćivanje života darovitog pojedinca i za napredak društva. Činjenica je da se podsticanjem akademske darovitosti ne obezbeđuju automatski i uslovi za razvoj kreativne darovitosti. Stoga se u sklopu strategije za podsticanje kreativne darovitosti treba orijentisati na metodička rešenja kojima se podstiču i podržavaju one kognitivne i personalne karakteristike na kojima se temelji ova vrsta darovitosti. Jedno od njih je i projekatski način rada (projekatska nastava) koja je pogodna i za diferenciranu redovnu nastavu i za dodatni rad s darovitim koji i jeste preovlađujuća strategija pružanja podrške razvoju darovitih.

Korišćena literatura:

- Ivić, I. Pešikan, A., S. Antić (2001): *Aktivno učenje*, Beograd, Institut za psihologiju.
- Majić, V. (2003): *Talentovani učenici u regularnom kurikulumu u: Šefer, J. i dr. (ur): Uvažavanje različitosti i obrazovanje*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1995): *Kreativnost kao cilj vaspitno-obrazovnog rada u: Saznavanje i nastava, zbornik radova*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1996): *Oblici vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima u: Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.

Prof. Dr. Biljana Trebješanin

Pädagogische Hochschule
Beograd

Anregungspotential der Projektarbeit beim Erziehen von kreativer Begabung der Schüler

Zusammenfassung: „Jeder ist klug, so viel, wie er die Klugheit verwenden kann, und nicht so viel, wieviel Klugheit er besitzt“ sagt der Dichter D. Radović, und äußert seine Stellungnahme über die Wichtigkeit der Anregung, sog. Kreativen Begabung (produktiven Begabung), die auch in den Fachkreisen immer öfter ist. Ist die überwiegende Ergänzungsarbeit mit den Begabten, die in unserer Schule auch die öfteste Weise des Anregens von ihrer Entwicklung ist, wirklich in Funktion der Vergrößerung von der Verwendbarkeit ihrer Potentiale und in Funktion des Befriedigens von ihren spezifischen Entwicklungsbedürfnissen? Überblick der Forschung dieses Problems suggerieren die negative Antwort, vor allem wenn es um Begabte aus den Gebieten der Wissenschaft, Technik und Technologie. In diesem Text wurden die Bedingungen für das Anregen von kreativer, bzw. produktiver Begabung auf den Gebieten der Wissenschaft, Technik und Technologie, als in unserer Schule im Verhältnis zu der akademischen Begabung relativ vernachlässigten Gebieten, diskutiert und danach wurde der Anregungspotential der Projektarbeit im Verhältnis zu den identifizierten psychologischen Bedingungen für das Anregen der kreativen Begabung analysiert

Schlüsselwörter: Psychologie, kreative Begabung, Begabungsentwicklung, Methoden der Begabungsanregung.

Biljana Trebjesanin, PhD

Teacher Training Faculty
Belgrade

Stimulation Potential of Project Work in Nurturing Creative Giftedness of a Student

Abstract: “A person is not as wise as much wisdom he has, but to the extent he is able to use his wisdom”, poetically says D. Radovic, expressing his attitude towards the importance of encouraging the so called creative giftedness (productive giftedness) which has become increasingly immanent in professional circles. Is the prevailing form of additional work with the gifted, the most comment way of encouraging their development in our schools, really in function of increasing their potentials so that these can be used and in the function of addressing their specific developmental needs? An overview of the research dealing with this problem suggests negative answer, first of all when we speak of the gifted in the fields of science, engineering and technology. The paper considers the conditions for the encouragement of creative, i.e. productive creativity in the fields of science, engineering and technology, as comparatively neglected in our schools in comparison with academic giftedness. The paper further deals with stimulating potential of project work in relation to identified psychological conditions for creative giftedness encouragement.

Key words: psychology, creative giftedness, giftedness development, methods of giftedness encouragement.

MOTORIČKA DAROVITOST NA MLAĐE-ŠKOLSKOM UZRASTU

Rezime: Rad sagledava problem motoričke darovitosti na mlađe-školskom uzrastu, mogućnost i opravdanost različitih načina prepoznavanja motoričke darovitosti i neophodnost sagledavanja ovog fenomena u okviru kompletnog antropološkog statusa.

Ključne reči: Motorička darovitost na mlađe-školskom uzrastu, motorička testiranja.

Škola se smatra jednim od ključnih faktora podrške razvoju darovitosti i talenata. Darovit učenik, bez obzira o kojoj ekspresiji darovitosti se radi, ne sme da bude zanemaren jer se u tom slučaju njegova darovitost neće razviti ili će se sasvim izgubiti. Često se dešava da učenici koji imaju posebne sklonosti i sposobnosti za određene oblasti nisu na vreme otkriveni niti angažovani na pravi način. Osnovna škola obuhvata skoro svu decu i ona je *jedini oblik organizovanog pedagoškog rada kojim se neposredno utiče na individualni i socijalni razvoj čitavih generacija*. Individualna pedagogija (prema, Rodić, 2001) polazi od toga da je osnovni cilj vaspitanja – razvoj individualnih sklonosti, sposobnosti i interesovanja, bez obzira na promenljive društvene potrebe i ciljeve. Protagonisti individualne pedagogije su protiv takve organizacije nastave koja će sve učenike, bez obzira na njihove pojedinačne specifičnosti, tretirati na isti način.

Sagledavanje motoričke darovitosti u okviru fizičkog vaspitanja na mlađe-školskom uzrastu nije čest problem kojim se stručnjaci bave. Ukoliko i govorimo o deci sa visokim motornim potencijalima i potrebi za podsticanjem i razvijanjem ovih osobina, nekako automatski zadiremo u prostor sporta. Mišljenja smo da je u okviru vaspitno-obrazovnog rada fizičkog vaspitanja u školi, između svega ostalog, neophodno dovoljno pažnje posvetiti onoj deci koja odskaču od ostalih kada su motoričke sposobnosti u pitanju, tj. deci za koju se može reći da su motorički darovita (motorički uspešna).

Potreba za aktuelizacijom ovakvog problema nameće se iz više razloga:

- pre svega, radi uvažavanja i pravilnog podsticanja potreba i sposobnosti svakog pojedinca u okviru vaspitno-obrazovnog procesa fizičkog vaspitanja, a shodno tome i dece sa visokim motornim mogućnostima,
- zbog kvalitetnije rane sportske orijentacije prema stvarnim interesovanjima dece, njihovim sklonostima, naslednim, morfološkim i motoričkim predispozicijama,
- zbog sveukupnog poboljšanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa naše Škole.

U okviru želje sagledavanja problema motoričke darovitosti na mlađe-školskom uzrastu, nužno je sagledati ne samo različite načine identifikacije i njihovu međusobnu saglasnost, već i utvrditi eventualnu povezanost motoričkog ponašanja učenika sa ostalim komponentama antropološkog statusa. Shodno tome, nameće se nekoliko pitanja u vezi rešavanja ovog problema:

Prva grupa pitanja može biti usmerena u pravcu traženja odgovora, da li je identifikacija motoričke darovitosti na mlađe-školskom uzrastu opravdana i da li se

može pospešiti i olakšati pomoću još nekih metoda otkrivanja, tako da u jedinstvu sa rezultatima motoričkih merenja pruži relevantnije podatke?

Mnogo je razloga zbog kojih je potrebno identifikovati darovitu decu na ranom uzrastu, a jedan od najvažnijih je to što rana identifikacija potencijalno darovite dece omogućuje njihovo uključivanje u aktivnosti primerene njihovim povišenim sposobnostima. Ukoliko se identifikacija propusti, postoji mogućnost da deca ne budu podsticana na odgovarajući način i njihova darovitost ne dostigne moguću tačku razvoja.

Savremena saznanja o značaju prve tri godine života (prema, Božin, 2002) navela su neke stručnjake da se posvete veoma ranoj identifikaciji darovitosti. U prilog tome idu i nalazi nekih istraživača da se izvesne sposobnosti kao što su verbalna, numerička, rezonovanja, prostorne orijentacije, rano izdiferenciraju (prve tri godine života). Međutim, mnogi stručnjaci, nasuprot tome, smatraju da se pomenute sposobnosti tokom ranog detinjstva i u predškolskom periodu prilično ujednačeno razvijaju i da do značajnih diferencijacija u tome dolazi tek nakon toga. U nekim slučajevima zaista je moguće rano primetiti jasne pokazatelje visokih sposobnosti, tako da je tada i moguća rana identifikacija.

Maksićeva (prema, Maksić, S., 1993) smatra da se darovitost ne može u određenom trenutku utvrditi kao jedna nepromenljiva konstanta, posebno kada su u pitanju deca. Rešenje problema leži u procesnoj dijagnostici, odnosno, u postepenom otkrivanju darovite dece, od najmlađeg uzrasta do zrelosti. Deca se prate nizom godina uz obilje informacija (zdravlje deteta, angažovanje u različitim aktivnostima, odnosima sa sredinom i obrnuto). Pored složenosti fenomena darovitosti, treba naglasiti da je to dinamičan fenomen i da se različite vrste sposobnosti ne javljaju istovremeno. Neke sposobnosti se manifestuju veoma rano (muzičke sposobnosti oko pete godine, likovne, grafičke, vođstvo), ali neke druge znatno kasnije. Bitno je, takođe, i ne potisnuti činjenicu (prema, Gojkov, G., Zbornik 5) da je neke oblike naprednog razvoja kao što su, na primer, rano čitanje, računanje, muzika, lako uočiti jer se jasno manifestuju.

Božin (2002, str. 47.) ističe da je »...identifikacija darovitosti proces i da je važno odrediti optimalno vreme da se ona započne. S obzirom na činjenicu da se u nekim slučajevima mogu primetiti jasni pokazatelji visokih posebnih sposobnosti, svakako da će tada biti poželjna i njihova rana identifikacija i na njoj zasnovano rano uključivanje te dece u poseban obrazovni program, jer je ono što mogu činiti sami roditelji uglavnom nedovoljno.»

Iako većina autora brani tezu o neophodnosti rane identifikacije darovitosti, moraju se rezimirati i razlozi protiv rane identifikacije (prema, Gojkov, Stojanović, 2000): neizdiferenciranost sposobnosti, nerazvijenost motivacije, nepostojanje potrebnih veština za produkciju, nepotrebno opterećivanje deteta ukoliko se pogrešilo u proceni, ali i nepostojanje potrebnih kriterijuma, mera i instrumenata za utvrđivanje darovitosti.

Gardner (prema, Maksić, 1999, str. 25) "je uzdržan u pogledu podsticanja darovitosti na mlađim uzrastima, pitajući se da li se može uticati na sve karakteristike koje će odrediti kreativne aktivnosti pojedinca... Gardner kaže da će u jednom trenutku pojedinac pronaći svoju oblast i način ispoljavanja u njoj. Onda kada pojedinac pronađe svoju oblast i izraz, može se pružiti specifična podrška. Ako se u međuvremenu, učini da dete gubi interesovanje, treba ga voditi."

Ukoliko se okrenemo novijim kineziološkim istraživanjima, Kukulj (1999, str. 136) smatra da postoji problem u tome što se izdvajaju nadprosečni, a oni predstavljaju najčešće osobe koje ranije postižu motoričku zrelost, a ispuštaju se deca čiji motorički razvoj kasni.

Ukoliko prihvatimo tezu da je opravdana identifikacija motoričke darovitosti na mlade-školskom uzrastu kao jednog vida ekspresije darovitosti, postavlja se pitanje da li se osim motoričkog testiranja čiji će rezultati najbolje signirati motorički najuspešnije pojedince možemo osloniti i na identifikaciju motoričke darovitosti od strane učitelja, roditelja i učenika?

Polaznu osnovu za ovakva razmišljanja čine istraživanja koja su dokazala da nastavnici, roditelji i vršnjaci mogu biti bitan faktor u početnom signiranju različitih ekspresija darovitosti, pa među njima i motoričke darovitosti, pre svega sa ciljem zadovoljenja posebnih vaspitno-obrazovnih potreba ovakve dece.

Mnogi autori koji se bave problemima rane sportske selekcije (Raič, Radovanović (1997), Ahmetović (1997)... naglašavaju potrebe bolje saradnje između sporta i fizičkog vaspitanja (a samim tim i uključivanja učitelja i prof. fizičkog vaspitanja u identifikaciji talenata).

Božin (2002) smatra da kod dece kod koje nije došlo do rane diferencijacije visokih sposobnosti, ali manifestuju visoke opšte sposobnosti, nije potrebna identifikacija već njeno prepoznavanje. U ovom slučaju ono što roditelji, vaspitači i učitelji mogu da čine, svodi se na sledeće dve stvari: stvaranje optimalnih uslova za razvoj i praćenje diferencijacije tih sposobnosti i upravljanje vaspitno-obrazovnog procesa prema tome.

Roditelji imaju mogućnost da posmatraju svoje dete u raznim svakodnevnim situacijama. Stoga su, do polaska deteta u školu, ali i u mlade-školskom uzrastu, oni najvažniji izvor informacija o darovitosti njihovog deteta. Uprkos ograničenim mogućnostima poređenja i afektivne veze za svoju decu, roditelji, opšte uzev, prilično dobro procenjuju sposobnosti svojih potomaka. Na to ukazuje prilično visok stepen slaganja u procenama sposobnosti dece između roditelja i psihologa.

Mnoga istraživanja pokazuju da su vaspitači i prosvetni radnici manje uspešni u svojim procenama u odnosu na roditelje. Međutim, sticanje posebnih znanja iz ovih oblasti bi, po našem mišljenju, moglo dovesti do boljih procena darovitosti od strane prosvetnih radnika.

Iz Galagerovog pregleda procedura koje se upotrebljavaju i preporučuju za identifikaciju darovitih učenika, po procentu upotrebe, posmatranje i nominacija od strane učitelja je na prvom mestu.

U SAD (prema, Đorđević, B., 1999), gde se identifikovanje darovitih sprovodi već odavno i uz obilje različitih instrumenata, najveći procenat zauzima posmatranje i nominacija darovite dece od strane nastavnika.

U istraživanju »Project for an early identification of gifted pupils« (2002) u kojem je učestvovalo 16 evropskih zemalja, vaspitači su pokazali izuzetnu sposobnost percipiranja darovite dece na predškolskom uzrastu, bez obzira o kojoj ekspresiji darovitosti se radilo.

Đorđević, B. (prema, Malušić, 2000) smatra da je za uspešan postupak identifikacije darovitih učenika u školi neophodan interdisciplinarni pristup i sistematizacija dosadašnjih iskustava (domaćih i stranih). Potrebno je odrediti osnovne realizatore identifikacije i otkrivanja darovitih učenika (učitelji i nastavnici, roditelji, vršnjaci, pedagoško-psihološka služba škole, ekspertske komisije za identifikaciju darovitosti za umetnička, sportska i neka druga specifična područja. Zatim, neophodna je odgovarajuća metodologija i instrumenti za identifikaciju, i ne manje važno, određivanje optimalnog vremena identifikacije. Đorđević B. (1999) smatra da je za neka područja kao što su muzika, balet, gimnastika pogodno vreme – rano detinjstvo.

Druga grupa pitanja odnosi se na pronalaženje odgovora na dilemu koje segmente motoričkog ponašanja dece mlade-školskog uzrasta možemo procenjivati, tj. meriti da bismo najlakše i sa dovoljno pouzdanosti za onu decu koja po rezultatima odskoču od ostalih, izdvojili kao motorički darovitu?

Na osnovu analiza određenja motoričke darovitosti stranih i domaćih autora koji se bave opštom darovitošću, postavlja se pitanje šta to čini motoričku darovitost na ovom uzrastu i na osnovu kojih indikatora ju je moguće proceniti? Može se pretpostaviti da su neuvežbane prirodne sposobnosti (različito determinisane kod različitih individua) u osnovi svake darovitosti. Nameće se razmišljanje: koje su to prirodne sposobnosti koje će determinisati motoričku darovitost i kako ih proceniti?

Sa aspekta osnovnih motoričkih funkcija (prema, Kukulj, Ugarković i sar., 1999, str. 152), tj. latentne strukture motoričkih dimenzija, «individualizacija podrazumeva onaj sklop latentnih funkcija koji determiniše efikasnost u određenoj aktivnosti. Motorička efikasnost na individualnom nivou aktuelizuje različite motoričke osobine, a na osnovu participacije potencijalnih motoričkih osobina u okviru realizovane motoričke sposobnosti moguće je proceniti karakterističnu strukturu motoričkih funkcija, kao osnovu motoričke individualnosti»

Odgovor verovatno treba tražiti u strukturi motorike učenika mlade-školskog uzrasta i njenog odnosa sa ostalim segmentima bitisanja.

Shodno tome, a ne zanemarujući kompleksnost uticaja na motoričku efikasnost jedinke (zavisnost te efikasnosti od morfološkog, kognitivnog, motivacijskog, konativnog i sociološkog antropološkog prostora koji će sa posebnom pažnjom biti sagledavani u ovom radu), moramo u određivanju motoričke darovitosti, ipak, poći od pretpostavke da su motoričke sposobnosti kao dimenzije, prevashodno odgovorne za kretne manifestacije individue, i naročito prioritetne kada je u pitanju motorička efikasnost.

Međutim, kada je identifikacija motoričke darovitosti na mlade-školskom uzrastu u pitanju, mora se opravdano postaviti pitanje: s obzirom na karakteristike motorike mlade-školskog uzrasta, koje segmente motorike (koje motoričke sposobnosti) je uopšte opravdano i moguće koristiti kao prediktorske?

Ovakva nedoumica proistekla je iz činjenice da mnogi autori savetuju da program fizičkog vaspitanja u mlade-školskom uzrastu treba tako koncipirati da njegovu bazu čine koordinacione sposobnosti, a tek u kasnijim uzrastima sposobnosti izdržljivosti, snage, sile i činjenice da je motorika na ovom uzrastu još prilično neizdiferencirana.

Slična razmišljanja možemo pronaći i u razmišljanjima Kukulja (prema, Sozanski, 1999, str.136) koji ističe da je sa aspekta ranog usmerenja, značajno da aktivnosti uslovljene koordinacijom zahtevaju ranije sportsko-tehničko obrazovanje, u odnosu na aktivnosti u kojima dominiraju sila i snaga.

Treća grupa pitanja može biti usmerena ka sagledavanju odnosa motoričke darovitosti prema ostalim segmentima razvoja deteta (morfološkom, kognitivnom, konativnom, sociološkom).

Babiak (1984, str. 5) ističe da je »odnos pojedinih segmenata antropološkog prostora prema konkretnim aktivnostima kineziološke prirode, pa, prema tome, i prema problemu efikasnosti na polju tih aktivnosti, jedno od značajnih pitanja teorije i prakse, pogotovu u domenu edukacije. Nerazdvojivo jedinstvo određenog statusa, kakav postoji ili se stvara unutar antropološkog prostora i efikasnosti u kretnim manifestacijama, čiji skup definiše uspeh u određenoj kineziološkoj aktivnosti, generira činjenicu, da je vrlo teško distancirati jedan aspekt od drugog«.

Samo multidimenzionalan pristup u objašnjavanju uspešnosti kao posledice delovanja različitih faktora trebalo bi da bude dominantan u istraživanjima ovog karaktera.

Mnoga iskustva pokazuju da je motorička efikasnost podložna uticajima kompletnog domena antropološkog prostora koji se još definiše kao bio-psiho-socijalni prostor. Skoro da je nemoguće izolovano posmatranje samo jednog segmenta ispoljavanja deteta. Konačnu ocenu o motoričkoj uspešnosti (darovitosti) učenika moguće je dati ne samo posle detaljne analize motoričkog aspekta deteta, već posle detaljne analize svih ostalih komponenata individue – kognitivnih, konativnih, morfoloških, motivacionih itd.

Literatura:

- **Božin, A., Dejić, M., Gojkov, G., Josifović, D., Lelea, J., Magda, I., Sturza-Milić, N.** i sar. (2002): Daroviti i šta sa njima. VŠV, Vršac.
- **Dorđević, B.** (1999): Mogućnosti rane identifikacije darovitih, Zbornik 5, VŠV, Vršac.
- **Gojkov, A., Stojanović, A.** (2000): Manifestovanje i identifikacija darovitosti na ranom uzrastu. Nastava i vaspitanje, god. XLIX, br. 5, 675- 858, Beograd, str. 800-807.
- **Gojkov, G., Sturza-Milić, N., Gojkov-Rajić, A. i Stojanović, A.** (2002): Rana identifikacija darovitosti, VŠV, Vršac.
- **Kukulj, M., Ugarković, D., Koprivica, V., Matavulj, D., Vasović, R.** (1999): Aktuelne motoričke strukture homogenih grupa u definisanim uslovima. II,III Simpozijum sa međunarodnim učešćem "Efekti različitih modela nastave fizičkog vaspitanja na psihosomatski status dece i omladine", Novi Sad, str.151-154.
- **Kukulj, M.** (1999): Motoričke funkcije kao osnova za planiranje i programiranje nastave fizičkog vaspitanja. Časopis "Nastava i vaspitanje", god. XLVIII, br.1-2, str.1-262, Beograd, str. 133-139.
- **Malušić, S.** (2000): Daroviti učenici i rad sa njima, EMKA, Beograd.
- **Maksić, S.** (1999): Kreativnost između teorije i školske prakse, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja br.31, Beograd.
- **Maksić, S.** (1993): Kako prepoznati darovitog učenika, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- **Rodić, R.** (2001): Izabrani radovi, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.

Natasa Sturza-Milic, MA
Pre-School Teacher Training College
Vrsac

Motor Giftedness at Younger School Age

Abstract: The paper considers the problem of motor giftedness at younger school age, possibility to identify motor giftedness in different ways, validity of identification, as well as the necessity to view the phenomenon in the scope of the whole anthropological status.

Key words: motor giftedness at younger school age, motor abilities testing.

Mr Natasa Sturza Milic
Ecole supérieure pour la formation des éducatrices
Vrsac

DON MOTEUR SUR L'AGER SCOLAIRE-PLUS JEUNE

Résumé: Le travail examine le problème du don moteur sur l'âgescolaire-plus jeune, la possibilité et la motivation du mode de reconnaître le don moteur et l'examen indispensable de ce phénomène dans le cadre du status anthropologique complet.

Mots clefs: Don moteur sur l'âge scolaire-plus jeune, test moteurs.

М-р Наташа Стурза-Милич
Педагогическое училище, Вршац

Двигательная одаренность у детей младшего школьного возраста

В работе рассматривается проблема двигательной одаренности у детей младшего школьного возраста, возможности различных методов выявления двигательной одаренности и их оправданность, а также необходимости исследования этого феномена в рамках общего антропологического статуса.

Ключевые слова и выражения: двигательная одаренность у детей младшего школьного возраста, тестирование двигательной одаренности.

Mr. Nataša Sturza-Milić
Pädagogische Akademie
Vršac

Motorische Begabung im Grundschulalter

Zusammenfassung: Die Abhandlung beschäftigt sich mit dem Problem der motorischen Begabung im Grundschulalter, der Möglichkeit und Berechtigung unterschiedlicher Arten von Erkennen der motorischen Begabung und Notwendigkeit der Betrachtung dieses Phänomens im Rahmen des kompletten anthropologischen Status.

Schlüsselwörter: motorische Begabung im Grundschulalter, motorische Tests.

MOGUĆI MODEL PODRŠKE BRZOM UČENJU U CILJU POSPEŠIVANJA DAROVITOSTI

Rezime: *Suočen sa velikim društvenim, ekonomskim i kulturnim promenama savremenog sveta, onaj ko izabere plemenitu misiju da obrazuje mlade generacije, sve češće se nalazi pred problemom lične i profesionalne efikasnosti, kao jednim od neizbežnih uslova za modeliranje sopstvene karijere. Uspešnost i lična efikasnost odgovara jednoj normalnoj potrebi za autoafirmacijom, ali na principima aktivnosti koje, često puta, impliciraju jedan rigorozni plan, u kome su sadržane konkretne strategije. Ukoliko se pravi bilans kognitivnih i metodoloških kompetenci, bilo koja aktivnost koja se realizuje podložna je odluci da se može birati između raznih načina u pristupu.*

Brzo učenje, uz svesrdnu pomoć vaspitača, predstavlja pretpostavku da će se darovitost iskazati daleko ranije nego u klasičnom nastavnom procesu.

Ključne reči i sintagme: *brzo učenje, uspešnost, efikasnost, darovitost.*

Učenje kao premisa formiranja i razvoja ličnosti

U okviru psihičkog razvoja i formiranja pojedinca, učenje zauzima centralno mesto, zahvaljujući, u prvom redu, činjenici da se kroz učenje usvajaju nova ponašanja. Počevši od navika i sposobnosti, intelektualnih operacija, sve se usvaja putem učenja. A.N. Leontijev definisao je učenje kao *proces usvajanja intelektualnih iskustava ponašanja*, podrazumevajući pod tim asimiliranje informacija i, više od toga, formiranje načina razmišljanja, aktivne sfere, volje, tj. formiranja sistema ličnosti.

Pošto je posebna pažnja posvećena učenju, u okviru tog segmenta didaktike implicirani su i drugi procesi i psihičke aktivnosti: sa jedne strane nalaze se procesi i funkcije koje su usavršene tokom učenja, a sa druge strane one su konstituisane i strukturisane samim činom učenja. Može se reći da učenje uvežbava celokupnu psihu učenika, tako da ima generativnu, formativnu i konstruktivnu ulogu.

Moguća varijanta programa za brzo učenje

U ovoj fazi biće prezentovan mogući program za brzo učenje, uz obrazloženje pojedinih etapa i razloga za njegovu primenu:

- ❖ Kome je namenjen ovaj program?
- ❖ Razlozi nastanka ovog programa?
- ❖ Koji je sadržaj programa?
- ❖ Kako se odvija program?
- ❖ Koji su očekivani rezultati na kraju realizacije programa?

Opšte karakteristike programa

Program uzima u obzir sve relevantne faktore koji se odnose na uspeh u učenju (od intelektualnih sposobnosti, do tehnika učenja, životni režim učenika itd.), uz njihovu optimalnu primenu:

- **Testiranje intelektualnih sposobnosti i ličnog načina učenja**
- **Instrumentalizacija tehnika za brzo i efikasno učenje** (tehnikе za uvežbavanje koncentracije, za memorisanje, za brzo čitanje, za beleženje informacija)
- **Preporuke za vanintelektualne faktore koji su uključeni u uspešno učenje** (ishrana, san, uređenje radnog prostora)
- **Korišćenje raznih tehnika za poboljšanje performansi** (autosugestija, meloterapija, aromoterapija, tehnikе disanja, tehnikе za relaksiranje)
- **Psihološka priprema za proveru znanja**

Kome je namenjen ovaj program?

Program je namenjen svim osobama koje žele da poboljšaju lične performanse u nastavnom procesu, posebno onima koje ispoljavaju određen stepen darovitosti. Karakteristike programa jesu:

- Fleksibilnost (prilagodavanje potrebama i karakteristikama pojedinca)
- Intenzivan i naporan rad do postizanja rezultata (korisnik nije prepušten samo teoriji, već ima pomoć za korektnu primenu i razvijanje neophodnih sposobnosti)
- Holistički pristup fenomenu (uzimaju se u obzir i vanintelektualni faktori koji se odnose na proces učenja)

Program je koncipiran kao posledica konstatacije da jedan broj učenika može da se uključi u njegovu primenu, pogotovo oni koji iskazuju posebne potrebe, tj. određen stepen darovitosti u oblasti lingvistike.

Sadržaj programa

I. Inicijalna evaluacija i koncipiranje interventnog programa

1. Evaluacija sposobnosti i intelektualnih navika (testiranje pažnje, memorije, logičkog razmišljanja, inteligencije, imaginacije i kreativnosti, odnos prema učenju, motivacija, način učenja, itd)
2. Utvrđivanje intelektualnog profila (kompleksne karakteristike)
3. Analiza specifičnih potreba (identifikacija nedostataka i pozitivnih osobina)
4. Koncipiranje personalnog interventnog programa (sa strogim specifičnostima ciljeva koji se prate i modalitetima njihovog konkretizovanja)

II. Motivacija

(prati povećanje učešća implikacije korisnika u programu)

- Vežbe za vizuelizaciju
- Utvrđivanje ciljeva i modaliteta za njihovu realizaciju
- Kontakti za saradnju

III. Program predavanja, formiranja i utvrđivanja navika za učenje

Nudi se podrška pisanim predavanjima za svaki od navedenih subjekata:

- Menadžment vremena (koncipiranje studijskog programa, efikasno korišćenje vremena)
- Kreiranje odgovarajućeg ambijenta za realizaciju procesa učenja (kontrolisanje faktora sredine koji ometaju proces učenja)
- Mentalna higijena (odmor, spavanje, mentalno osveženje)
- Strategije za čitanje (tehnike za brzo čitanje), slušanje predavanja, uzimanje beležaka (metoda Cornell), kritičko razmišljanje, razumevanje radnih obaveza
- Efikasnost učenja (tehnike za koncentraciju pažnje, za memorisanje, za kultivisanje volje, tehnike za relaksaciju, za autosugestiju)
- Prepreke koje se nalaze na putu učenja i njihovo eliminisanje (intelektualna blokada, negativno razmišljanje, negativan stav, problemi koncentracije pažnje)
- Provera (priprema za proveru stečenih znanja, stres i strah od provere)

Kako se realizuje ovaj program?

Program sadrži elemente koji se realizuju alternativno, 30% sa roditeljima i 70% sa učenicima:

- Aktivnosti evaluacionog karaktera (testiranje učenika u cilju identifikacije postojećih načina i navika učenja, intelektualni potencijal)
- Aktivnosti vezane za informisanost roditelja (prikaz intelektualnog profila deteta, sopstvenih sposobnosti, fizičkih, materijalnih i afektivnih potreba)
- Predavanje teoretskih saznanja vezana za efikasnost učenja
- Predavanja vezana za konsolidaciju navika za učenje
- Motivaciona predavanja

Koji je interes da se deca uključe u ovu vrstu programa?

Mnoga deca pohađaju danas nastavu bez da su upućeni o tome kako treba da uče. Vaspitači ne insistiraju u dovoljnoj meri, u prvom redu zbog nedostatka vremena, na formiranje radnih navika. U velikom broju slučajeva ni roditelji ne znaju kakvu podršku da daju deci tokom učenja. Dobitak deteta koje je usvojilo tehnike uspešnog učenja jeste nemerljiv i od ogromnog značaja za ceo njegov život. Treba uzeti u obzir da će to dete:

- imati veće šanse da uči bolje, brže i sa više zadovoljstva
- imati dobre osnove za efikasno učenje, bez obzira na oblast za koju će se kasnije opredeliti (brzo čitanje, korektno uzimanje beležaka, tehnike memorisanja, strategije za pripremu provere znanja, kao i druge sposobnosti kojima će vladati tokom realizacije ovog programa, pogotovo u oblasti humanističkih nauka i jezika)
- koristiće ove navike tokom celog života (učenik, srednjoškolac, student – svi će se često konfrontirati sa situacijama u kojima će morati da demonstriraju i da apeluju na sposobnosti za učenje)
- postaće samouveren u svoje intelektualne sposobnosti i valorizovaće ih permanentno
- postaće roditelj koji će znati da uputi svoje dete u proces učenja (deca najčešće uče imitiranjem, sledeći primer iz svoje najbliže okoline)

Šta se očekuje od dece nakon finalizacije ovog programa?

- znaće kako da racionalno koriste vreme i da sačine program učenja primeren ličnim potrebama (u odnosu na uzrast, potrebama za spavanje i odmor, ličnom bioritmu, školskom rasporedu, kao i ostalim školskim obavezama)
- znaće kako da uredi radni prostor i da kontrolišu ometajuće faktore (materijalna sredstva, osvetljenje, temperatura, buka, nameštaj, prisustvo drugih osoba)
- znaće da obezbede mentalnu higijenu (san, odmor, relaksiranje, fizičke vežbe, obedovanje, efekat droga na sposobnosti za učenje)
- znaće koji su psihološki mehanizmi implicirani u proces učenja
- znaće kako da uče na aktivan način
- biće sposobni da razmišljaju kritički
- znaće kako lakše i efikasnije da memorišu
- usvojiće tehnike čitanja (tehnike brzog čitanja, metoda SQ3R)
- steći će naviku da prave beleške (metoda Cornell, šema, plan)
- znaće kako da odgovore zahtevima testiranja (davanje odgovora)
- znaće kako da se pripreme za proveru znanja i da eliminišu stres kao posledicu toga
- znaće kako da se opravdaju u nepredviđenim situacijama, kako da se relaksiraju, kako da eliminišu negativne fenomene koji koče proces učenja (intelektualna blokada, zakašnjenje, negativno mišljenje, nedovoljna pažnja)

Način učenja

Svaki pojedinac prima informacije na jedan ličan način, koristeći se jednim od senzorijskih analizatora kojim raspolaže. Ovo, svakako, ima duboke implikacije i na način kako se uči. Testovi koji slede u nastavku, koncipirani su u odnosu na lične želje svakog pojedinca, koji će se rešavati zaokruživanjem slova A, B ili C, zavisno od toga u kome će najbolje pronaći sebe.

Najbolje učim kada:

- A. _____ vidim informaciju.
- B. _____ čujem informaciju.
- C. _____ eksperimentišem (primenjujem praktično) informacijom.

Dopadaju mi se:

- A. _____ slike i ilustracije.
- B. _____ kasete i i priče ispričane od najbližih.

C. _____ susreti sa ljudima i odlazak na ekskurzije.

Da bih se relaksirao, volim da:

A. _____ čitam.

B. _____ slušam muziku.

C. _____ se bavim sportom.

Želim da budem:

A. _____ kontemplativan.

B. _____ govornik.

C. _____ aktivan, dinamičan.

Da bih se setio jednog telefonskog broja:

A. _____ zapisujem ga nekoliko puta.

B. _____ izgovaram ga glasno nekoliko puta.

C. _____ beležim ga na bilo čemu.

Najbolje ću naučiti jedno predavanje ako:

A. _____ imam dobar udžbenik, vizuelna pomagala (ilustracije, panoe), kao i pisane informacije.

B. _____ profesor izlaže jasne i razumljive informacije.

C. _____ jesam uključen u određene aktivnosti.

Kada učim za jedan test:

A. _____ čitam beleške i pišem rezime.

B. ____ čitam glasno predavanja i ponavljam memorisane informacije.

C. ____ volim da učim u grupi i da koristim tabele.

Kako koristim slobodno vreme:

A. ____ razvijem estetski smisao i veoma sam pažljiv u odnosu na vizuelne detalje.

B. ____ posebno zadovoljstvo da pričam šale i da razgovaram.

C. ____ posebno zadovoljstvo da nešto konstruišem i da budem aktivan.

Kako planiram sledeću nedelju:

A. ____ praveći spisak obaveza i detaljan kalendar.

B. ____ razgovarajući sa nekim o ovome.

C. ____ praveći kalendar na kompjuteru.

Kada se spremam za test iz jezika:

A. ____ pišem kratke koncepte ili koristim slike.

B. ____ memorišem određena pravila glasnim ponavljanjem.

C. ____ koristim zvučne ili video zapise o odgovarajućoj materiji.

Često puta:

A. ____ sećam se likova, ali ne i imena.

B. ____ sećam se imena, ali ne i likova.

C. ____ sećam se događaja, ali ne imena i likova.

Najbolje memorišem kada:

- A. ____ čitam informacije i služim se slikama.
- B. ____ slušam informacije i koristim reči koje se rimuju
- C. ____ pokušavam da radim nešto po principu «pokušaji i greške».

Kada upućujem nekoga na neku adresu, kažem nešto slično:

- A. ____»Idete desno, stižete do žute zgrade, zatim skrenite levo dok ne stignete do velikog hrasta. Imate jasnu sliku?»
- B. ____»Idite desno, prođite 3 zgrade, zatim levo do kabineta psihologa, OK? Da li vam je jasno?»
- C. ____»Sledite me!»Nakon što sam pokazao pravac gestikulirajući.

Kada se nalazim u novom gradu, hoću:

- A. ____ da uzmem kartu i sam nalazim odgovarajuću ulicu.
- B. ____ da se zaustavim i upitam nekoga.
- C. ____ da se prošetam gradom dok ne nadem odgovarajuću ulicu.

Najveći zbir zaokruženih slova nagoveštava dominantni način učenja.

- Ako ima najviše odgovora zaokruživanjem slova **A**, tada je u pitanju **vizuelni tip**.
- Većina odgovora datih zaokruživanjem slova **B**, ukazuju na **auditivnog tipa**.
- Većina odgovora datih zaokruživanjem slova **C**, ukazuju na **kinetičkog tipa**.

Selektivna bibliografija:

- CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*, EDP, Bukurešt, 1998.
- IONESCU, M. *Demersuri creative în predare și învățare*, Presa Universitară, Kluž-Napoka, 2000.
- IONESCU, M. i RADU, I. *Didactica modernă*, Dacia, Kluž-Napoka, 2001.
- IUCU, R. *Instruirea școlară*, Polirom, Jași, 2001.
- LINKSMAN, R. *Învățarea rapidă*, Teora, Bukurešt, 1999.

- MONTEIL, J. M. *Educație și formare*, Polirom, Iași, 1998.
- MONA, V. *Igienă școlară și mentală*, Universitatea de Vest, Timișvar, 1999.
- VILOTIJEVIĆ, M. *Didaktika*, I, II, III, Zavod za izdavanje udžbenika Beograd- Učiteljski fakultet, Beograd.

Marinel Negru
Alibunar

Possible Model of Fast Learning Support as Giftedness Incentive

Abstract: Faced with great social, economic and cultural changes of modern world, one who has chosen a noble mission to educate younger generations, very often has to deal with the problem of personal and professional efficacy, as one of the inevitable conditions of personal career modelling. Success and personal efficacy correspond with a normal need for self-affirmation, but on the principles of activities, which frequently imply rigorous plan, involving concrete strategies. If a balance of cognitive and methodological competence is to be made, any of the activities being realised is subject to the decision that there is a choice between various ways it is approached.

Fast learning, along with the whole-hearted help of educators, represents the assumption that giftedness will be manifested much earlier than in the case of classic teaching process.

Key words: fast learning, success, efficacy, giftedness.

Marinel Negru
Alibunar

MODELE POSSIBLE DU SOUTIEN AU TRAVAIL RAPIDE DANS LE BUT D'AMELIORATION DU DON

Résumé: Confronté avec les changements importantes, économique et culturelles monde actuel, celui qui a choisi la mission noble d'éduquer les jeunes générations, met le plus souvent devant soi le problème de l'efficacité professionnelle et personnelle, comme une condition inévitable pour modérer sa carrière personnelle. Le succès et l'efficacité personnelle correspond à un besoin normal pour autoaffirmation, mais sur des principes d'activité qui, souvent, impliquent un plan rigoureux, dans lequel sont contenues des stratégies concrètes. Si on fait le bilan des compétences cognitives et méthodologiques, n'importe quelle activité qui se réalise est sous l'influence du fait qu'on peut choisir entre plusieurs modes à son accès.

Le travail rapide, avec l'aide des éducateurs, présente la supposition que le don va se démontrer bien plus tôt que dans le processus classique d'enseignement.

Mots clefs et syntagmes: travail rapide, succès, efficacité, don.

Marinel Negru
Alibunar

Mögliche Modelle der Unterstützung des schnellen Lernens im Ziele der Antreibung der Begabung

Zusammenfassung: Gegenüber den großen gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Veränderungen der modernen Welt, stellt derjenige, der die noble Mission, junge Generationen zu erziehen ausgewählt hat, vor sich das Problem der persönlichen und der professionellen Wirksamkeit, als einen der unumgänglichen Bedingungen für das Modellieren eigener Karriere. Der Erfolg und die persönliche Wirksamkeit entspricht einem normalen Bedürfnis nach Autoaffirmation, auf den Prinzipien, die oft einen rigorosen Plan mit konkreten Strategien implizieren. Wenn man einen Bilans der kognitiven und methodologischen Kompetenzen machen will, unterliegt jede Aktivität, die man realisiert, dem Entschluß, daß man unter verschiedenen Auseinandersetzungen damit wählen kann.

Das schnelle Lernen stellt, mit der großzügigen Hilfe des Lehrers, eine Voraussetzung dar, daß sich die Begabten viel eher als im klassischen Unterrichtsprozeß äußern werden.

Schlüsselwörter: schnelles Lernen, Erfolg, Wirksamkeit, Begabung.

PODSTICANJE DAROVITOSTI

Poražavajuće saznanje da se 93% darovitih potencijala kod nas praktično nikad ne realizuje, dovoljno govori da nema nikakvog podsticanja, a pre toga nema ni strategije za korišćenje kreativnih ljudskih resursa. Zapad već proglašava XXI vek vekom inteligencije, odnosno razvoj će biti uslovljen upotrebom kreativnih inteligentnih rešenja. Nama za aktiviranje sopstvenih kreativnih ljudskih potencijala nisu potrebni ni krediti iz inostranstva, ništa sem promene stava.

Da li naša kriza podstiče apatiju darovitih ili je do krize došlo zbog apatije darovitih ili je neko treći stvorio klimu nezainteresovanosti darovitih da bi onemogućio našu nekonkurentnost, to će neko jednog dana tek otkriti.

Biti kreativan, to je plod napora, a da bi ljudsko biće pristalo na posebnu vrstu napora, to treba i posebno stimulisati. Zapad se ne bavi finesama, jednostavno, najviše ljudske sposobnosti, darovitost i kreativnu realizaciju, podstiče najprimitivnijim mamcem - zaradom. Nema tu pozivanja na svest, služenje naciji, božje obdarenosti. To dolazi, eventualno, kasnije kad kreativnost i stvaralaštvo postanu strast, deo vizije, nadgradnja, kada prljavština novca nije dovoljna, kad se pojedinac oslobodi i uslovljava sam sebe, kad kreativnost daruje, a ne naplaćuje.

Naravno, daroviti ma koje vrste i spontano iskazuju svoj dar, nekad i kao hendikep, odnosno onaj ko ne realizuje, ne udovolji stvaralačkoj strasti u sebi, večno živi sa osećanjem neispunjenosti i uskraćenosti. Jer, većina darovitih, na žalost, ima nesrazmerno slabu ličnost prema mogućim zahtevima svog talenta. Odnosno, može se reći imaju više pameti od onog što mogu da podnesu ili što sredina može da otrpi.

Zanimljiv je decenijski dug primer likovne umetničke prakse kod nas. Bez obzira što imamo puno likovnih fakulteta i što su uslovi za prijem rigorozni (biva primljen svaki 30, 40. kandidat) i bez obzira na to što se posle akademije umetnički realizuje, tj. opstaje i traje svaki deseti likovni umetnik, a opet procentualno imamo verovatno najviše školovanih slikara, bar u Evropi, na rang listama Evrope i sveta nema nas nigde. Jednostavno, zbog nametnutog kompleksa zatvorenosti društva u minulim vremenima naša umetnička scena toliko je paranoično otvorena da mi bukvalno upijamo strane uticaje trendova, pojave i u dan kopiramo umetničke novotarije sa Zapada (ruku na srce, umetničko sunce za nas oduvek izlazi na Zapadu) i u slikarstvu već dugo govorimo stranim jezikom.

Dešava se da što u umetnosti više ličimo na svet, to smo mu manje interesantni, odnosno postajemo nevidljivi. Svet ceni pismenu artikulisanu različitost. Što se svet više globalizuje ili mundijalizuje, to se više sve lokalne zajednice upinju da ostanu svoje, odnosno, različitost spaja narode, a ne sličnost. Različitost je kreativna emocionalna roba. To je brend, kako se moderno kaže. Naši daroviti, eto, uludo, strasno realizuju svoju darovitost.

Darovitost je različitost, ona nije unificirana. Njeno podsticanje nije njeno ukalupljavanje. To treba da bude režirani napor da se različitost tako realizuje da artikulirana i umetnički obrađena postaje opšte dobro. A to i tražimo, ne ono što mi znamo, već nešto tuđe, tuđe da obasja naš sopstveni duh.

Pročitao sam i bolno zapažanje jednog našeg književnog kritičara koji konstatuje da Andrića i Crnjanskih izgleda još dugo neće biti.

Pikaso je nevino i skromno priznao - genijalnost, to je organizacija talenta, a najviši nivo organizacije talenta je nagrada u robnoj kući i pred Bogom, tj. sopstvenom etikom figurativno rečeno.

Ovo vreme osipanja ličnosti i karaktera teško da može stimulisati kreativni napor koji daje najviše rezultate i približava se otkrovenju.

Takva mentalna stanja stvaraju neizdržljivi osećaj samoće koji nastaje zbog suštinske izolovanosti bića definitivne osakaćenosti, jer nema alternativne vizije koja postaje smisao i punoća onda kad počinje usamljenost osipanja sopstvenog ega.

Da li oni koji vaspitavaju, ne posedujući to svojstvo, mogu takav karakter da oforme, podstiču i da ga ne mrze.

Strast i emocionalni milje za takvo emocionalno okruženje ne nastaje spontano, to se režira, a da izgleda spontano, tj. prirodno.

Ako je tajna duhovnosti slovenske duše ona pauza između dva udarca bića (olakšanje zbog bola koji jenjava i početak strepnje zbog neminovnog sledećeg udarca) kako ovakav stimulans za podsticanje emocionalne inteligencije da dobije drugi karakter od onog "pamet, kako to boli".

Kreativnost nosi nagradu samu po sebi, maksimalnu strast i maksimalno prozirne prostore duha.

Ali, kada produkti kreativne ozarenosti pozleđuju i negativno uslovljavaju darovitog, on se seti, iako nikad nije to pročitao: "Na ostrvu sa kozama i Sokrat mora da mekeće". Kreativni postoje zato da prirodne predispozicije mentalnih sposobnosti, proizvodnju novih saznanja, a to je posledica najljudskijih duhovnih stanja punoće i jasnoće svesti i samopoimanja, tako uobliče da je eho njihovog dara varnica slobode duha da zaiskri i u svesti onih koji su navikli samo na tamu.

Prometejev dar se redovno i raskošno rađa u istom obimu u svakoj generaciji. I dok su Prometejevu kreativnost spitali Bogovi lancima da je ne deli, nama nisu potrebni Bogovi, mi to još veštije radimo sami.

Tomislav Suhecki, MA
Pre-School Teacher Training College
Vrsac

Giftedness Encouragement

Abstract: The paper includes author's contemplations on possibilities of realization of the potentials of our gifted artists, with special attention paid to visual arts practice.

Mr Tomislav Suhecki
Ecole supérieure pour la formation des éducatrices
Vrsec

SOUTIEN DU DON

Résumé: Le travail contient les méditations de l'auteur sur les possibilités de la réalisation des potentiels doués de nos artistes avec un aperçu particulier sur la pratique artistique peinturale.

М-р Томислав Сухецки
Педагогическое училище, Вршац

Стимулирование одаренности

В работе содержатся размышления автора о возможности реализации творческого потенциала художников, особое внимание уделяется изобразительной художественной практике.

Ключевые слова и выражения: творческий потенциал, художник, практика.

Mr. Tomislav Suhecki
Pädagogische Akademie
Vršac

Anregen der Begabung

Zusammenfassung: Die Abhandlung enthält die Ideen des Autors über Möglichkeiten der Realisation von Begabungspotentialen unserer Künstler mit besonderer Rücksicht auf die bildende Kunstpraxis.



KREATIVNE STRATEGIJE MIŠLJENJA KAO OSNOVA ZA PODSTICANJE RAZVOJA KREATIVNE DAROVITOSTI

***Rezime:** Sloboda stvaralaštva i uloga stvaralačkog okruženja u širenju prostora za samoodređenje, samoostvarenje i samostvaranje, verovatno su ključni momenti u procesu razvoja samokompetencije i socijalne kompetencije pojedinca. U tom smislu, verujući u razvojnost i vaspitljivost ljudskih potencijala, u snagu procesa obrazovanja u razvoju čitavog spleta opštih sposobnosti ili veština, u slobodu izbora pojedinca, ali i njegovu odgovornost u svim životnim područjima, savremena naučna saznanja, u širokom rasponu, govore i o kreativnosti kao o složaju sposobnosti koje se mogu razviti.*

Polazeći iz ugla teorije ljudske inteligencije Roberta Sternberga (1985), koja postulira darovitost putem analitičke, sintetičke i praktične dimenzije, u radu se razmatra konstrukt kreativne darovitosti kao rezultante slobodnog, ličnog izbora ili odluke pojedinca. U tom smislu, u radu se ekspliciraju moguće kreativne strategije mišljenja kao i odgovarajuća arhitektura nastavnih aktivnosti, neophodnih za podsticanje mladih u cilju opredeljenja, izbora ili donošenja odluke za kreativno delanje i bitisanje, uopšte.

***Ključne reči:** produktivno mišljenje, kreativna darovitost, lični izbor.*

Pedagozi, kao i psiholozi, godinama su darovitost percipirali kao dar prirode, genetike, poklon od Boga ili kao nešto što dolazi iz nekih drugih izvora nad kojima nemamo kontrolu. Nekada se, takođe, u svakodnevnom životu na kreativnost gledalo kao na «trajni luksuz», s obzirom da su pojedinci ostajali u istom poslu tokom čitave karijere. Veći deo onoga što su mnogi od njih morali znati, naučili su još u školi, a ostatak su mogli da nauče na poslu, možda, čak, i u toku prvih godina rada. To vreme je, naravno, prošlo, verovatno zauvek, baš kao što se i svet u kojem živimo menja promenljivom brzinom. Tehnologija napreduje nezaustavljivo, društveni običaji se menjaju brzo, a ono što je dozvoljeno reći u ličnim i profesionalnim interakcijama, stalno fluktuiralo. Ljudi brzo menjaju poslove, a čak i kada se zadrže na jednom, priroda tog posla je u stalnom procesu promene. Refleksija ovih socijalnih momenata na pedagoško polje jasno upućuje na konstataciju da učenici koji ne prihvate fleksibilan i kreativan odnos prema stvarnosti rizikuju ne samo kvalitet svojih znanja, nego i svoju sposobnost za «nošenje» sa životom.

U tom kontekstu, noviji teoretičari zastupaju mišljenje da darovitost nije monolitan konstrukt, već konstrukt koji ima različite aspekte. Robert Sternberg je, tako, 1985. godine postavio svoju «trijarhičnu teoriju ljudske inteligencije» koju je zasnovao na tri osnovne pretpostavke o vidovima darovitosti: analitičku, sintetičku i praktičnu. Osnovni postulat njegove teorije je da se inteligencija pre može izraziti u obliku niza kompetencija, a ne u obliku broja ili skora. Naime, smatrao je da konvencionalni testovi inteligencije mogu dobro da «mere» analitičke sposobnosti, ali da nemaju mogućnost adekvatnog merenja sintetičkih i praktičnih sposobnosti. Zbog toga je za merenje ovih sposobnosti konstruisao «trojni test sposobnosti», koji je prihvatilo i objavilo Udruženje za psihologiju (Psychological Corporation). U svojim novijim radovima, Sternberg se više bavi konstruktom kreativnosti (nazivajući je «kreativnom darovitošću»), zagovarajući pri

tome predstavu o kreativnosti kao o promenljivoj kategoriji (6). On tvrdi da su sposobnosti, u stvari, oblici razvojnog iskustva. Drugim rečima, sposobnosti su isto kao i bilo koji drugi oblik iskustva: one predstavljaju interakciju između gena i sredine. U tom smislu, svako može razviti svoje kreativne sposobnosti do određenog stepena, a u granicama svoje genetske darovitosti.

Primenjeni na polje pedagoške prakse, Sternbergovi postulati upućuju na mogućnost razvijanja kreativnosti putem ovladavanja i učenja veština koje će učenicima omogućiti adekvatne i različite pristupe obrazovnim aktivnostima, ali i donošenju odluka o ličnom i profesionalnom životu. Zapravo, na proces razvijanja kreativne darovitosti, trebalo bi gledati kao na individualni proces donošenja odluke o potrebi za kreativnošću. Učenici, ličnim izborom, mogu da nauče kako da budu kreativni posmatrajući kreativnost u radu u bilo kojoj delatnosti. Ako, pak, želimo da prepoznamo kreativne pojedince, «... bolje je da posmatramo kakve odluke donose, umesto da tražimo pretpostavljane, postojeane sposobnosti koje poseduju» (6). Pojedinci mogu posedovati zavidan nivo kreativnosti u određenom domenu i određenom periodu, međutim, i taj nivo kreativnosti podložan je promeni. Otuda je funkcija identifikacije i procene kreativnosti, ne da obezbedi utvrđivnje nepromenljive, postojeane osobine, već da pokaže gde se jedna osoba nalazi u određeno vreme u određenoj oblasti.

Veštine za podsticanje razvoja kreativne darovitosti

Verujući u razvojnost i vaspitljivost ljudskih potencijala, u snagu procesa obrazovanja u razvijanju čitavog spleta opštih sposobnosti i veština, u slobodu izbora pojedinca, ali i njegovu odgovornost u svim životnim područjima, savremena naučna saznanja, u širokom rasponu, govore i o kreativnosti kao o složaju sposobnosti koje se mogu razviti (4). U tom smislu, sledeći Sternbergovo stanovište o vaspitljivosti «kreativne darovitosti», kao i ličnu veru u mogućnost podsticanja razvoja niza kompetencija neophodnih za individualno i socijalno ostvarenje, ekspliciraćemo samo neke, od toliko još mogućih, veština potrebnih za jednu kreativnu strategiju mišljenja.

Redefinisanje problema: redefiništi problem znači razmotriti problem iz drugog ugla i na drugačiji način od, do tada, konvencionalno prihvaćenog; to je i neprihvatanje stvari samo iz razloga što ih drugi pojedinci, jednostavno, tako vide ili prihvataju. Ukratko, kreativno darovite osobe ne dozvoljavaju sebi da se zadrže na definicijama problema koje su dali drugi, pa, čak, i na svojim vlastitim, prethodnim, viđenjima i definicijama. Kreativni pojedinac neprestano traga za rešavanjem problema na nove ili drugačije načine.

Analiza vlastitih ideja: nijedna osoba ne kreira samo dobre ideje. Čak i najkreativniji pojedinci ponekad prave greške. Učenici moraju da nauče da se kritički odnose prema svojim idejama – da oni budu ti koji će odlučiti koje su od njihovih ideja zaista vredne truda, sagledaju prednosti i posledice i da kasnije prihvate vlastitu odgovornost, ukoliko su napravili grešku. Zdrava doza skepticizma o ideji koju posedujemo je neophodna, jer niko, prosto, ne može biti u pravu sve vreme. Ukratko, kreativno daroviti pojedinci ne prezentuju odmah svoju prvu ideju; oni o njoj razmišljaju i analiziraju je, da bi proverili da li je ona baš ono najbolje, što mogu da daju u tom trenutku.

Artikulisanje ideja: često se veruje da kreativne ideje same sebe artikulišu i pozicioniraju na odgovarajućoj lestvici vrednosti, što, naravno, nije uvek tačno. Proces kreacije se ne završava stvaranjem ideja, pa čak ni njihovom kritikom; baš zbog toga, što kreativne ideje često osporavaju postojeći načini gledanja na stvari, one se moraju artikulirati bilo u

naučnoj, bilo u širokoj javnosti. Ukratko, kreativno daroviti pojedinci moraju razviti veštine socijalne kompetencije (sposobnost za dijalog i asertivnu komunikaciju, kooperaciju i timski rad, sposobnost ispravnog delovanja i konstruktivnog ophođenja sa mnogostranošću pristupa, sposobnost sagledavanja globalne perspektive, ali i posedovanje orijentacije ka zajednici), kako bi druge uverili u vrednost svojih ideja.

Znanje kao ometajući faktor: da bi bio kreativan, pojedinac mora posedovati znanje. Niko ne može iskoračiti izvan poznatog, bez odgovarajućih predstava i utemeljenih znanja o tome. Međutim, znanje može biti i ometajući faktor razvoju kreativnosti. Mnogi stručnjaci, često, ostaju verni svom načinu na koji posmatraju stvari, što im onemogućava sagledavanje drugih perspektiva. U tom smislu, veoma je važno da nastavnici pokažu učenicima da i oni, isto tako, mogu mnogo toga naučiti od njih, svojih učenika. Nastavnici imaju prednost u znanju, učenici u fleksibilnosti. Radeći i uzajamno saradujući, mogu postići više, nego svaki ponaosob za sebe. Posebna osetljivost se očekuje od nastavnika, u smislu, da ne odbacuju gledišta učenika samo zato što se ne uklapaju u njihov vlastiti pogled na svet. Ukratko, kreativno daroviti pojedinci ne dopuštaju sebi kreativno mirovanje. Oni, zapravo, ne dozvoljavaju da znanje i njihova stručnost utiču na to, da stvarnost posmatraju uvek i samo , iz jedne perspektive. Oni stalno prate i oslušuju vibriranje stručnog i društvenog diskursa kako bi, između ostalog, došli i do fleksibilnijeg načina poimanja problema ili do njegovog rešenja.

Prevazilaženje prepreka: nailaženje na prepreke u radu i poteškoće u njegovoj realizaciji, deo je stvarnosti i života kreativnih pojedinaca. Njihovo suočavanje sa poteškoćama je neizbežno, ali pitanje nije da li treba da im se suprotstave, već da li će imati snage da ih prevaziđu. Ukratko, kreativno daroviti pojedinci shvataju da mogu očekivati protivljenje svojim idejama, i shvataju da im je to suprotstavljanje često dobrodošlo, jer im upravo ono pomaže da, još kreativnije, razviju i usavrše svoje ideje.

Preuzimanje razumnog rizika: naš obrazovni sistem često ohrabruje učenike da je sigurnost najbolje utočište. Na testovima učenici najčešće biraju «bezbedne» odgovore. Kada pišu pismene radove, pokušavaju da predvide šta njihovi nastavnici žele da čuju. Međutim, kreativni pojedinci moraju biti spremni i da rizikuju i da u tom procesu ponekad dožive i neuspeh, kako bi drugi put bili uspešni. Podsticaje za tu «drugost u poimanju» trebalo bi da pružaju i ohrabruju i nastavnici. Ukratko, kreativno daroviti pojedinci poseduju spremnost za rizik, ali na rizik u racionalnim granicama. Oni su svesni da bez izazova i drugosti nema ni rezultata, ali ne prihvataju nerazuman rizik koji bi doveo u opasnost njihovu vlastitu ili tuđu poziciju, bez ikakvih izgleda za kreativnu delotvornost.

Spremnost za promene: mnogi ljudi imaju kreativne ideje na početku svoje karijere i često provedu ostatak života razvijajući ih. Takvi pojedinci ili nemaju želju, ili se pak plaše da krenu dalje. Razlog tome može biti njihova početnička borba sa naučnim ili nekim drugim establišmentom za prihvatanje njihovih ideja. Kasnije, oni sami postaju taj establišment, koji se često suprotstavlja novim idejama, a koje prete da ugroze ono što sami vide kao vlastiti monopol ili istinu. Ukratko, kreativno daroviti pojedinci su stalno spremni za promene. Oni, zapravo, stalno traže nove probleme i nova rešenja koja će biti izazov u mišljenju i u njihovoj kreativnoj produkciji.

Vera u sebe: kreativni pojedinci, usled stalne «borbe» za svoje ideje, u jednom trenutku mogu da poveruju da su izgubili većinu svojih spoljašnjih izvora intelektualne ili, čak, emocionalne podrške. U takvim trenucima, posebno je važno da nastave da veruju u sebe. Ukratko, kreativno daroviti pojedinci veruju u svoju sposobnost za kreativan rad. To ne znači da nužno veruju u to da je svaka ideja koju imaju dobra, već da su sposobni za

kreativne ideje i da, čak, ako u tome u određenom trenutku nisu uspešni, mogu očekivati da će u budućnosti to biti.

Emocionalna orijentacija: ako istraživanja o kreativnosti pokazuju bilo šta, onda je to činjenica da su pojedinci najkreativniji kada rade ono što vole (1). Nastavnici, stoga, moraju ohrabrivati učenike da pronađu svoj vlastiti emotivni reper – svoju naklonost i interesovanja, bilo u školi ili u svom okruženju. Ukratko, kreativno daroviti pojedinci pronalaze ono što vole i to rade. Ponekad će im to što izaberu biti profesija, ali generalno, oni ne odustaju zbog toga što put do kreativnog uspeha, često može biti dugačak, težak, a ipak, tako izazovan.

Navedene veštine mogu predstavljati sadašnje stanovište, osnovu za identifikaciju, razvoj i procenjivanje kreativnosti. One su, zapravo, elementi kreativne orijentacije koja pojedincima omogućava da njihov rad bude inovacija visokog kvaliteta, adekvatan zadatku koji im je postavljen. Naravno, «lista» navedenih veština nije konačna, ali je ovo, možda, samo neki početak. U procesu razvoja kreativnosti, nastavnici mogu da pomognu učenicima markirajući svaku od navedenih veština, navodeći primere uspešnih pojedinaca koji su se vlastitim izborom opredelili za ovladavanje ovim veštinama. U tom smislu, navedene veštine otvaraju mogućnost samoostvarenja svakog pojedinca na polju kreativnosti, jer je «...kreativna darovitost, u suštini, poklon koji dajemo sami sebi» (5).

Literatura:

- Amabile, T.M.(2004), *Creativity in Context, Educational Theory*, v. 54:3, University of Illinois: Blackwell Publishing.
- Budić, S.(1998), Sadržaj nastave i razvijanje mišljenja učenika, *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 13: 65-73, Filozofski fakultet: Novi Sad.
- Gajić, O. (1999), Literarno stvaralaštvo učenika-jedan vid ekspresije darovitosti, *Zbornik Više škole za obrazovanje vaspitača*, 5, Vršac: VŠOV.
- Knežević-Florić, O.(2004), Obrazovanje i socijalna integracija: konsenzus ili disenzus, *Pedagogija*, 2: 12-23, Beograd.
- Sternberg, R.J.(1998), Abilities are forms of developing expertise, *Educational Research*, 27: 11-20.
- Sternberg, R.J.(2000), Creativity is a decision, *Teaching for Intelligence* (collection of articles), p.p. 83-103, Arlington Heights.
- Stojanović, A.(2003), *Metoda uveravanja u moralnom vaspitanju*, Vršac: VŠOV.
- Milutinović, J.(2003), Informalno obrazovanje-pojmovni okvir i karakteristike, *Pedagoška stvarnost*, 5-6: 394-407, PDV : Novi Sad.

Olivera Knezevic – Floric
Philosophical Faculty
Novi Sad

Creative Thinking Strategies as the Basis for Encouraging Development of Creative Giftedness

Abstract: Freedom of creativity and the role of creative environment in spreading the space for self-determination, self-realization and self-creation, are probably the key moments in the process of the development of self-competency and social competency of an individual. In this sense, believing in the possibility to develop and educate human potentials, in the strength of educational process in the development of the whole complexity

of general abilities and skills, in the freedom of choice of on individual, but at the same time in his responsibility in all life fields, contemporary scientific findings, in the wide range, talk of creativity as a complex of abilities which can be developed.

Starting from the viewpoint of theory of human intelligence by Robert Sternberg (1985), which postulates giftedness through analytic, synthetic and practical dimension, the construct of creative giftedness has been considered in the paper, as a resultant of free, personal choice or decision of an individual. In this sense, possible creative strategies of thinking have been explicated in the paper, as well as suitable architecture of teaching activities, necessary for encouraging youth to make choice or decision for creative act and being, in general.

Key words: productive thinking, creative giftedness, personal choice.

Dr Olivera Knezevic-Floric

Faculté de philosophie

Novi Sad

STRATEGIES CREATIVES DE LA PENSEE COMME BASE DE L'INTIATION DU DEVELOPPEMENT DU DON CREATIF

Résumé: La liberté de la création et le rôle de l'environnement créatif dans l'élargissement de l'espace de l'autodétermination, l'autoréalisation et la création, problemement sont les moments clefs dans le procès de développement de l'autocompétence et de la compétence sociale de l'individu. Dans ce sens en croyant au développement et à l'éducation des potentiels humains, à la force du procès de l'enseignement dans le développement de tout le complexe des capacités générales au des dextérités, à la liberté du choix de l'individu, de même qu'à sa responsabilité dans tous les domaines de la vie, les connaissances scientifiques actuelles, dans un large diapason, parlent de la créativité comme complexe de possibilités qui peuvent se développer.

En partant de l'angle de la théorie de l'intelligence humaine de Robert Sternberg (1985), qui postule le don par la dimension analytique, synthétique et pratique, dans le travail on examine la construction du don créatif comme résultant de la décision libre, choix personnel de l'individu. Dans ce sens, dans le travail sont explicites les stratégies créatrices de la pensée de même que l'architecture correspondant des activités d'enseignement, indispensables pour l'initiation des jeunes dans le but de la détermination, du choix ou de la décision pour le travail créatif ou pour l'existence en général.

Mots clefs: pensée productrice, don créatif, choix personnel.

Д-р Оливера Кнежевич-Флорич

философский факультет,

университет в г. Нови Сад

Творческие стратегии мышления как основа для стимулирования развития творческой одаренности

Свобода творчества и роль творческой среды, раскрывающие возможности для самоопределения, самореализации и самоформирования, вероятно являются ключевыми моментами в процессе развития профессиональной и социальной компетенции отдельной личности. В этом смысле, принимая во внимание роль развития и воспитания для формирования потенциальных возможностей человека, силу процесса образования в развитии совокупности общих способностей или умений, свободу выбора личности, как ее ответственность во всех областях жизни, современная наука, в широком смысле, говорит о креативности как о совокупности способностей, которые обладают свойством развиваться.

Исходя из принципов теории Р. Стернберга (1985), которая постулирует одаренность через аналитические, синтетические и практические подходы, автор работы рассматривает творческие способности как результат свободного личного выбора или решения индивидуума. В работе выявляются возможные креативные стратегии мышления и соответствующая структура образовательной деятельности, которые бы стимулировали молодое поколение в целях определения, выбора или принятия решения действовать и существовать творчески.

Ключевые слова и выражения: продуктивное мышление, творческая одаренность, личный выбор.

Dr. Olivera Knežević-Florić
Philosophische Fakultät
Novi Sad

Kreative Denkstrategien als Grundlage für das Anregen der kreativen Begabung

Zusammenfassung: Die Freiheit des Kreirens und die Rolle der kreativen Umgebung beim Verbreiten des Raums für die Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung und das Selbstkreiren sind wahrscheinlich die Schlüsselmomente im Prozeß der Entwicklung von Selbstkompetenz und der sozialen Kompetenz des Einzelnen. In diesem Sinne, in die Entwicklungsfähigkeit und Bildsamkeit von menschlichen Potenzialen, in die Kraft des Bildungsprozesses in der Entwicklung eines ganzen Netzes von allgemeinen Fähigkeiten oder Fertigkeiten, in die Freiheit der Wahl des Einzelnen, aber auch in seine Verantwortung auf allen Lebensgebieten glaubend, reden moderne Wissenschaftserkenntnisse in breiter Spannweite auch von der Kreativität als einer Zusammensetzung von Fähigkeiten, die entwickelt werden können.

Vom Sichtpunkt der Theorie der menschlichen Intelligenz von Robert Sternberg (1985) ausgehend, die die Begabung durch analytische, synthetische und praktische Dimensionen postuliert, wird in dieser Abhandlung der Konstrukt der kreativen Begabung als eine Resultante der freien, selbstwahl oder Entscheidung des Einzelnen betrachtet. In dem Sinne, expliziert man in der Abhandlung mögliche kreative Denkstrategien, sowie die entsprechende Architektur von Unterrichtsaktivitäten, die für das Anregen von Jugendlichen im Ziele der Orientierung, der Wahl oder des Entschlusses für das kreative Handeln und Sein notwendig sind.

Schlüsselwörter: produktives Denken, kreative Begabung, Selbstwahl.

TEORIJA SPOSOBNOSTI B.M. TEPLOVA

Rezime: U radu se izlažu osnovne ideje teorije sposobnosti B.M.Teplova.

Ključne reči i izrazi: sposobnosti, diferencijacija, delatnost, darovitost, uspeh.

Ime Borisa Mihajloviča Teplova⁸³, jednog od najvećih ruskih psihologa sovjetskog perioda, najtešnje je povezano s razvijanjem problema *individualnih razlika*. Upravo njega, i to s punim pravom, smatraju "rodonačelnikom opšte analitičko-sintetičke teorije individualnih razlika uopšte i posebno – sposobnosti"⁸⁴. Celokupna naučno-istraživačka i pedagoška delatnost ovog velikog naučnika beše posledica njegovog dubokog ubeđenja da se "ni u jednoj oblasti psihologije principijelno ne treba udaljavati od pitanja o individualnim razlikama a da konkretna manifestacija svakog opšteg zakona u psihologiji uvek u sebi sadrži i *faktor ličnosti, faktor individualnosti*"⁸⁵. Ovim svojim shvatanjem koje formuliše još tridesetih godina XX stoleća, B.M. Teplov se udaljava od tadašnjih oficijelnih ideoloških shvatanja sovjetske države po kojima su pretpostavke formiranja novog čoveka principi "opšte jednakosti" i "kolektivizma". Taj svojevrsni građanski i naučni podvig B.M. Teplova posebno su potom isticale njegove kolege i njegovi učenici ukazujući na činjenicu da je on individualne razlike proučavao u vreme kada se negirala i sama mogućnost postojanja individualnosti⁸⁶.

U naučnom nasleđu B.M. Teplova jasno se izdvajaju dva pravca istraživanja:

1. Istraživanja *psihologije individualnih razlika i sposobnosti*: "Sposobnost i darovitost"⁸⁷ (1941); "Psihologija muzičkih sposobnosti" (1947); "Um vojskovođe" (1945); "Psihološki pogledi A.I. Hercena" (1950), i dr.

2. Radovi iz *psihofiziologije individualnih razlika* u kojima se razvijaju tipološka koncepcija I.P. Pavlova i primenjuje na čoveka; reč je o radovima koji nastoje da osvetle *prirodne pretpostavke individualnih razlika*: "Problemi individualnih razlika" (1961). Sa ovim svojim istraživanjima B.M. Teplov je rodonačelnik ruske diferencijalne psihofiziologije kojoj formuliše okvire i problematiku i u isto vreme utemeljuje teorijske pretpostavke i metodičke pristupe.

⁸³Б.М. Теплов (1896 – 1965), доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических наук РСФСР, заслуженный деятель науки РСФСР, главный редактор журнала «Вопросы психологии».

⁸⁴ Голубева Э.А. Исследование способностей и индивидуальности в свете идей Б.М. Теплова. – Videti: <http://www.elibrary.ru/books/teplov/>

⁸⁵ Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. / Т. 2. - М.: Педагогика, 1985. – с. 170.

⁸⁶ К 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова: Лейтес Н.С. Широга одаренности, призвание, судьба. // Вопросы психологии, 1996, № 6.

⁸⁷ Upravo ovaj rad jeste predmet ovog izlaganja.

Sledbenici i učenici B.M. Teplova s pravom su ukazali⁸⁸ na središte njegovih diferencijalno-psiholoških interesa u njegovoj teoriji sposobnosti i darovitosti, mada je sam B.M. Teplov, sa skromnošću i velikim naučnim poštenjem, a što oduvek beše odlika pravog ruskog intelektualca, pisao 1953. godine: "Autor pojma *sposobnosti* koji je kod nas već postao tradicionalan, kao i drugih pojmova koji se vežu za taj pojam, Teplov, kada je pisao svoje radove 1940-1941. godine *najmanje je mislio na to kako na solidnom temelji stvara neku teoriju sposobnosti* (kurziv – T. Uzelac). Još manje od toga: smatrao je da njegovi teorijski stavovi ne mogu biti čak ni hipoteze. Verovao je da *daje neka radna određenja početnih pojmova* (kurziv – T. Uzelac) koji su neophodni za njegov specijalni rad o fenomenu muzikalnosti. Na to je on uporno ukazivao u oba navedena rada. Videti: "Ja ne nastojim da na narednim stranicama dam neku opštu teoriju darovitosti, ne nastojim čak ni da razvijem ma kakvu hipotezu o tome kakva treba da bude ta teorija ..." itd. (Уч. зап. Инст. псих. Т II. 1941. С. 22 и Сов. педаг. 1940. № 4-5. С. 148). Autor je prvenstveni značaj pridavao kritičkom delu tih svojih radova što je za njega u to vreme bilo i najneophodnije. I danas mislim da je najbolji u tim radovima (posebno u većem radu⁸⁹) kritički deo koji može i danas da bude značajan⁹⁰. B.M. Teplov je veoma dobro znao da su njegovi teorijski stavovi bili već široko prihvaćeni, čemu je i on sam mnogo doprineo kao autor mnoštva radova i udžbenika, ali, u isto vreme, smatrao je da njegova ideja može najpravednije biti određena kao "hipoteza Teplova".

U već pomenutim radovima "Problem darovitosti" i "Sposobnost i darovitost", B.M. Teplov izlaže naučno-metodološke temelje osnovnih pojmova koji se odnose na oblast sposobnosti i uvodi ih u kategorijalno-pojmovni aparat ruske psihologije čime prevladava terminološku neodređenost i pojmovne nepreciznosti⁹¹.

B.M. Teplov je smatrao da bi u uvođenju osnovnih pojmova *učenja o darovitosti* najsvrsishodnije bilo poći od pojma *sposobnost* koji karakterišu **tri svojstva**.

U radu "Sposobnost i darovitost"⁹² on piše: "Kao prvo, pod *sposobnostima* se misle individualno-psihološke karakteristike kojima se jedan čovek razlikuje od drugog; niko neće govoriti o sposobnostima tamo gde je reč o svojstvima s obzirom na koje su svi ljudi jednaki"⁹³. Već ova prva karakteristika sposobnosti jasno ukazuje na naučnu poziciju B.M. Teplova: diferencijalni momenat se uvodi u samu definiciju pojma. U radu "Problem darovitosti" on isto tako podvlači upravo individualno-psihološki a ne opšte-psihološki smisao pojma *sposobnost*, mada su oba ta "smisla" u međusobnoj vezi.

Analizirajući pojam *sposobnost* B.M. Teplov ukazuje na to da "sposobnosti nisu *bilo koje* individualne sposobnosti, već samo one koje se odnose na *uspešnost izvršenja* neke *delatnosti* ili drugih delatnosti". Celim radom se provlači crvena nit vodilja koja govori o tome da sposobnosti postoje samo u razvoju a da se o sposobnosti ne može više govoriti kad se dostignu granice razvoja (dovoljno je usavršavati metode vaspitanja i učenja kako bi se "granice" razvoja sposobnosti mogle raširiti). Razvoj sposobnosti "ostvaruje se samo u procesu praktične ili teorijske delatnosti. Iz toga sledi

⁸⁸ Лейтес Н.С. и Равич-Щербо И.В. Борис Михайлович Теплов. – В кн.: Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т. 1.- М.: Педагогика, 1985. – с. 7.

⁸⁹ Ima se u vidu rad: "Sposobnosti i darovitost" (prim. prev).

⁹⁰ А.Н. Леонтьев – Б.М. Теплов: дискуссия о проблеме способностей (1953). // Вопросы психологии, 2003, № 2, с.15.

⁹¹ Videti: Op. cit., str. 17.

⁹² Ovaj rad je uvodni deo disertacije B.M. Teplova "Psihologija muzičkih sposobnosti" koju je on odbranio juna 1940. a objavljena naredne godine u časopisu Ученые записки Института психологии, том 2 (prim. prev).

⁹³ Теплов Б.М. Способности и одаренность. – В кн.: Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.- Сс. 9 – 20.

da sposobnost ne može nastati van odgovarajuće konkretne delatnosti".⁹⁴ "Ne treba misliti kako sposobnost postoji pre no što je počela odgovarajuća delatnost i da se u ovoj poslednjoj samo koristi" – isticao je B.M. Teplov i to objašnjavao time kako "apsolutni sluh kod deteta nije postojao pre no što se ono našlo pred zadatkom da razazna visinu zvuka. Pre toga postojala je samo *sklonost*, predispozicija, kao anatomsko-fiziološka činjenica"⁹⁵. B.M. Teplov je smatrao da sposobnosti ne mogu postojati drugačije no u stalnom procesu razvoja, ali je isto tako isticao i da taj proces ne može biti ni jednostavan ni jednoznačan budući da u sebi sadrži mnoštvo komponenata: "razvoj sposobnosti, kao ustalom i svaki razvoj, ne odvija se pravolinijski: njegova pokretačka sila jeste borba suprotnosti; zato, na pojedinim etapama razvoja moguće je da dođe do protivrečja između sposobnosti i sklonosti. Ali, iz mogućnosti postojanja tih protivrečnosti još uvek ne sledi i to da se sklonosti mogu razvijati nezavisno od sposobnosti i obratno, da se sposobnosti razvijaju nezavisno od sklonosti"⁹⁶. Sposobnost koja se ne razvija, sposobnost kojom u praksi čovek prestaje da se koristi, vremenom se i gubi. Samo zahvaljujući stalnoj nastavi, povezanoj sa sistematskim vežbanjem i to u tako složenim oblastima kao što je muzika, tehničko i umetničko stvaralaštvo, matematika, sport i dr. Moguće je u sebi negovati i dalje razvijati odgovarajuće sposobnosti. To shvatanje sažima najvažnija dostignuća ruske psihologije a pre svega metodološke principe jedinstva svesti, delatnosti i ličnosti kao subjekta te delatnosti, što je rezultat rada S.L. Rubinštajna tridesetih godina XX stoleća⁹⁷.

Kao drugo svojstvo pojma *sposobnost*, imajući u vidu njegove individualno-psihološke karakteristike koje se odnose na uspešnost realizovanja određene delatnosti, B.M. Teplov podvlači da mogućnost uspešnog izvršavanja određene delatnosti ne određuju neposredno pojedine sposobnosti kao takve, već *svojevrsni zbir tih sposobnosti* koji je svojstven konkretnoj ličnosti.

Takvo shvatanje ovog problema dozvoljava B.M. Teplovu da u skladu sa svojom naučnom koncepcijom opiše pojavu *kompensacije*; on primećuje da "jedna od najvažnijih osobina čovekove psihe jeste mogućnost veoma široke kompenzacije jednih svojstava drugim, a posledica toga je da relativna slabost neke određene sposobnosti uopšte ne isključuje mogućnost izvršenja čak i takve delatnosti koja je najtešnje povezana s tom sposobnošću. Sposobnost koja nedostaje može biti u veoma širokim okvirima kompenzovana drugim sposobnostima koje su kod dotične ličnosti visoko razvijene"⁹⁸. Ova misao, sama po sebi, nije bila nova i u izvesnom stepenu bila je u saglasju s idejama L. Vigotskog i L. Lurije o kompenzujućim mogućnostima čovekove psihe, no ona je omogućila B.M. Teplovu da zaključi da su "kao posledica široke mogućnosti kompenzacije osuđeni na neuspeh svi pokušaji da se muzički talenat, muzički dar, muzikalnost ili nešto tome slično, svede na neku konkretnu sposobnost"⁹⁹ te je u nizu radova nastojao da pokaže kako je talenat "mногоstran". Na osnovu njegove koncepcije bilo je moguće razumeti zašto mnogi poznati ljudi mogu da postižu visoke rezultate u različitim oblastima a da tu ni u kom slučaju nije reč o slučajnom

⁹⁴ *Op. cit.*

⁹⁵ *Op. cit.*

⁹⁶ *Op. cit.*

⁹⁷ См.: Голубева Э.А. Исследование способностей и индивидуальности в свете идей Б.М. Теплова. –

Videti: <http://www.elibrary.ru/books/teplov/>

⁹⁸ Теплов Б.М. Способности и одаренность. – В кн.: Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961. – Сс. 9 – 20.

⁹⁹ *Op. cit.*

podudaranju različitih talenata. Objašnjenje B.M. Teplova bilo je sledeće: *darovitost* nekog čoveka *ne svodi se na sposobnosti koje se odnose na određene oblasti delatnosti*, i to stoga što je *darovitost* nekog čoveka šira od njegove uže specijalnosti.

B.M. Teplov je pokazao da individualna dostignuća ne zavise samo od sposobnosti, već jednako i od snage volje koju poseduje neki čovek. Čovek se aktivno odaziva na zahteve koje pred njega postavlja određena delatnost, on sebe u njoj ostvaruje snagom svoje volje. Manifestacije darovitosti pojedinca, po B.M. Teplovu, izraz su njegove ličnosti kao celine te on stoga s pravom ističe kako "čovek nema nikakvih sposobnosti koje ne bi istovremeno zavisile od opštih intencija njegove ličnosti"¹⁰⁰. O tome piše B.M. Teplov i u radu "Заметки психолога при чтении художественной литературы"¹⁰¹ gde analizira ličnost Saljerija (po drami A.S. Puškina "Mocart i Saljeri") i zaključuje da kontrast između Saljerija i Mocarta nije u stepenu muzičke darovitosti ova dva kompozitora i da je izvor Saljerijeve ljudske tragedije u njegovoj velikoj ograničenosti, u tome da je on imao interes samo za muziku a da je ostao gluv za sve druge utiske u životu.

Razlike u darovitosti B.M. Teplov vidi kao razlike među individuaama. Značaj koji on pridaje individualnosti ispoljava se u tome što kod ljudi sposobnih za visoka dostignuća uvek postoji *mnoštvo mogućnosti, kvilativna svojstva darovitosti*. Dobar primer za to je i suprotstavljanje individualnih karakteristika N.A. Rimskog-Korsakova (kome je bilo svojstveno zbiranje vizuelne i akustičke percepcije) i P.I. Čajkovskog (s njegovom sposobnošću "emotivnog poniranja" u njemu dostupne sadržaje). Jedan psihološki tip u svom stvaralaštvu polazi od uobrazilje (imaginacije), a drugi od osećaja.

B.M. Teplov je zadužio savremenu psihologiju i razradom pitanja o odnosu najopštijih i najspecijalnijih sposobnosti. Svestrano izučavanje muzičke delatnosti, čemu je on posvetio niz godina istraživanja, pokazalo je da za uspešno bavljenje muzikom poseban značaj imaju ne samo individualne muzičke datosti (senzorne i emotivne) već i ona svojstva koja su neophodna kako za muziku tako i za mnoge druge delatnosti, pre svega: sposobnost uobrazilje, pažnja, volja. "Pojedine sposobnosti ne sa-postoje samo jedna kraj druge ili nezavisno jedna od druge; svaka od njih se menja i dobija kvalitativno drugačiji karakter, zavisno od prisustva i stepena razvoja drugih sposobnosti"¹⁰². Sposobnostima kojima može biti uopšte reči "pronalaze" se samo u toku psihološke analize neke konkretne, određene delatnosti. Izuzetak nisu ni tzv. "opšte sposobnosti" pošto u sasvim različitim oblicima delatnosti postoje zajednički, opšti momenti. Najopštije sposobnosti, a u koje pre svega spadaju intelektualne sposobnosti, javljaju se "unutar" specijalnih sposobnosti i s njima su neraskidivo povezane. Tako se pokazuje da *posebne sposobnosti postoje u zavisnosti od sposobnosti intelekta i drugih svojstava ličnosti* a to je onda B.M. Teplovu omogućilo da zaključi kako opšti momenti sposobnosti imaju veći značaj za razumevanje pretpostavki svestranog razvoja ličnosti.

Razmatrajući problem sposobnosti, B.M. Teplov jasno ističe kako mi ne možemo neposredno da prelazimo od pojedinih sposobnosti na pitanje o mogućnosti uspešnog ispunjavanja određene delatnosti koja iskrsava pred konkretnim čovekom. Taj prelaz može biti ostvaren samo uz pomoz jednog drugog, sintetičnijeg pojma kao što je

¹⁰⁰ Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. / Т. 2. – М.: Просвещение, 1985. – С.45.

¹⁰¹ *Op. cit.*, str. 307-309.

¹⁰² Теплов Б.М. Способности и одаренность. – В кн.: Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.- С. 9 – 20.

darovitost shvaćena kao "kvalitativno svojevrsno povezivanje sposobnosti od kojih zavisi *moгуćnost* postizanja većeg ili manjeg uspeha u vršenju neke delatnosti"¹⁰³.

Specifičnost pojmova "darovitost" i "sposobnost", po teoriji B.M. Teplova, ogleda se u tome da svojstva neke konkretne ličnosti treba razmatrati polazeći od njih samih a s obzirom na potrebe koje iziskuje određena, konkretna praktična delatnost. Zato, ističe B.M. Teplov, "ne treba govoriti o darovitosti uopšte, već samo o nadarenosti za nešto, o nadarenosti za neku konkretnu delatnost". To je od posebnog značaja kad se razmatra pitanje o tzv. "darovitosti uopšte".

Ta korelativnost s konkretnom praktičnom delatnošću, a koja se nužno sadrži u samom pojmu "darovitost", uslovljena je istorijskim karakterom tog pojma. Sam pojam "darovitost" gubi smisao ako se razmatra kao biološka kategorija. Shvatanje darovitosti suštinski zavisi od toga kakva se vrednost pridaje ovim ili onim oblicima delatnosti i šta se podrazumeva pod "uspešnim" izvršavanjem svake konkretne delatnosti.

Bitnu promenu trpi i sadržaj pojma određenog specifičnog oblika darovitosti zavisno od toga kakav je u datoj epohi i datom društvu kriterijum "uspešnog" vršenja odgovarajuće delatnosti. Na primer: pojam "muzička darovitost" ima za nas suštinski sasvim drugo značenje u odnosu na ono koje je taj pojam mogao imati kod naroda koji nisu znali za drugu muziku sem za jednoglasnu. Istorijski razvoj muzike povlači za sobom i smisaonu promenu pojma muzičke darovitosti. Na taj način B.M. Teplov dolazi do zaključka da "pojam *darovitost* nema smisla ako nije u korelativnoj vezi s konkretnim formama društveno-praktične delatnosti koje se istorijski razvijaju"¹⁰⁴.

U svojim radovima ovaj veliki ruski naučnik ističe još jednu veoma važnu okolnost. *Od darovitosti ne zavisi uspeh u izvršavanju neke delatnosti već samo mogućnost postizanja uspeha.* "Ograničavajući se čak samo i na psihološku stranu pitanja – primećuje B.M. Teplov – treba reći da je za uspešno obavljanje svake delatnosti neophodna ne samo darovitost, tj. prisustvo odgovarajućeg skupa sposobnosti, već i vladanje neophodnim navikama i veštinama. Kakav god da ima fenomenalan muzički dar neki čovek, ako nije učio muziku i ako se njom nije sistematski bavio neće moći da bude dirigent opere ili koncertni pijanista. Zato, po mišljenju B.M. Teplova, treba oštro ustati protiv poistovećivanja darovitosti i "visine psihičkog razvoja". Darovitost nije jedini faktor koji utiče na izbor delatnosti kao što nije ni jedinstven faktor koji određuje uspešnost u vršenju neke delatnosti.

Konačno, B.M. Teplov ističe kako se "pojam *sposobnost* ne svodi na ona znanja, navike i veštine koji su već izgrađeni kod konkretnog čoveka (kurziv: T. Uzelać). To znači da se "u životu pod sposobnostima obično imaju u vidu takve individualne sposobnosti koje se ne svode na konkretne navike, veštine ili znanja ali koje u isto vreme mogu da objasne lakoću i brzinu s kojim se ta znanja i navike usvajaju"¹⁰⁵. Ovo poslednje znači da ma koliko bilo za nekog subjekta značenje onog što on može usvojiti ili prihvatiti, ne treba ne uzeti u obzir i sopstvene unutrašnje individualne pretpostavke psiholoških svojstava koji utiču na uspešnost ličnosti.

U najviša dostignuća B.M. Teplova (potvrđena eksperimentalnom razradom unutar diferencijalne psihofiziologije koju je on zasnovao i u čijem svetlu se najbolje vidi novatorstvo njegove koncepcije sposobnosti) - spada shvatanje *predispozicija*. U opštepsihološkom kontekstu problema sposobnosti i njihovih predispozicija prvi je

¹⁰³ *Op. cit.*

¹⁰⁴ Теплов Б.М. Способности и одаренность. – В кн.: Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.- Сс. 9 – 20.

¹⁰⁵ *Op. cit.*

razvio S.L. Rubiņštajn tridesetih godina prošlog stolecā. "Polazne prirodne razlike meū ljudima jesu razlike ne u formiranim sposobnostima veē u predispozicijama. Izmeū predispozicija i sposobnosti postoji još veā razlika. Izmeū jednih i drugih leūi ēitav put razvoja liēnosti" (...) "Znaēenje uroēenih predispozicija za razne sposobnosti je razliēito"¹⁰⁶. B.M. Teplov je posebnu paūnju u svojim analizama posvetio dijalektici zavisnosti razvoja sposobnosti i prirodnih predispozicija. Istakao je da se ēovekove sposobnosti formiraju u delatnosti i to po specifiēnim psihološkim zakonima. Pod sposobnostima – pisao je B.M. Teplov – treba razumeti "*individualno-psihološke osobitosti ēoveka* i one kao takve *ne mogu biti uroēene*. Uroēene mogu biti samo anatomsko-fiziološke sposobnosti, tj. one predispozicije koje leūe u osnovi razvoja sposobnosti, dok su same sposobnosti uvek rezultat tog razvoja"¹⁰⁷.

Ideje B.M. Teplova o darovitosti kao svojevrsnoj strukturi psihiēkih svojstava, o individualno-tipskim razlikama kao varijantama koje mogu biti jednakovredne, postale su polazište za niz drugih istraūivnja njegovih uēenika i sledbenika. Psihološke predstave koje se nalaze u njegovim radovima godinama behu putokaz na putu rasvetljavanja problema sposobnosti i darovitosti u uēzbeniēkoj i nauēno-popularnoj literaturi. U odnosu na sposobnosti u svakom društvu mogu se primeniti sledeēi stavovi: sposobnosti mogu biti izdvojene samo na osnovu analize specifiēnosti delatnosti; uspešnost delatnosti zavisi od sklopa sposobnosti; u širokim okvirima je moguā kompenzacija jednih sposobnosti drugima.

Ako su ti stavovi i danas polazni za mnoga istraūivanja psihologije sposobnosti, treba reēi da je za dalji razvoj pogleda B.M. Teplova od posebne vaūnosti bilo i prihvatanje vrednosti najrazliēitijih individualno-tipskih svojstava koja se nalaze u osnovi svake stvaralaēke delatnosti a ta svojevrsnost sposobnosti kojom se jedna individua razlikuje od druge, jeste zalag vrednosti ēoveka za društvenu zajednicu¹⁰⁸.

(Sa ruskog: M. Jovanov)

Д-р Тамара Узелац

Педагогическое училище, Вршац

Теория способностей Б.М. Теплова

В работе излагаются основные идеи теории способностей Б.М. Теплова.

Ключевые слова и выражения: способности, дифференциация, деятельность, одаренность, успех.

Dr. Tamara Źzelac

Die Theorie der Fāhigkeit bei B.M. Teplov

Zusammenfassung: In dieser Arbeit gibt der Autor eine Analiese der *Fāhigkeit* bei B.M. Teplov.

Hauptwōrte: Begabung, Tātigkeit, Differentiation, Fāhigkeit.

Dr Tamara Źzelac

The Theory of Abilities by B.M. Teplov

¹⁰⁶ Рубиņштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1940. - С. 533-534.

¹⁰⁷ Теплов Б.М. Способности и одаренность. – В кн.: Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.- Сс. 9 – 20.

¹⁰⁸ Autor izraūava duboku zahvalnost svojim moskovskim prijateljima N.L. Buēnevoj i I.J. Kiprijanovoj na spremnosti i i Źelji da se odazovu i pomognu u nalaženju literature i time omoguēe pojavu ovog rada.

This article presents the main ideas of the Theory of Abilities by B.M. Teplov.

Keywords: giftedness, differentiation, abilities, success.

dr Danka Ignjatović

dr Milan Ignjatović

Banska Bistrica

Slovačka

UDK: 371.95

ISSN 1820-1911, 10 (2004), p. 321-322

STRATEGIJE KREATIVNOSTI

Rezime: Rad je kratak osvrt na konstruktivna usmeravanja kreativnosti.

Stvaralački proces je osmišljen proces stvaranja novih kombinacija, modelovanje građe, pokreta, reči, simbola ili ideja. Medicinski istraživač Hans Selije predložio je, kao merilo stvaralačkog procesa, da objekt toga mora biti istinit, podložan uopštavanju, iznenađujući i inspirativan. Drugi autori veruju da je kvalitet kreativnosti ispunjen ako je pojedinac napravio nešto novo za sebe, što ga zadovoljava i dodatno motiviše. Proces stvaranja nečeg novog mora biti osmišljen proces da bi bio stvaralački.

Kreativnost je kvalitet koji je svako ljudsko biće u stanju da ispuni u svom životu, samo ga treba podstaći, jer svaka životna situacija u sebi i po sebi zahteva kreativnost.

Pojedinac dolazi nedovršen i nasavršen na svet, koji je isto tako nedorečen i za svakog od nas nov, pa kako pojedinac saznaje i prepoznaje tokom procesa samospoznaje, razvija se i njegov svet.

Prvi zahtev kreativnosti jeste da čovek promišljeno otvori svoje JA za nova iskustva, za nove doživljeje i konstruktivno usmeravanje svoje kreativnosti.

Kod osobe koja je otvorena prema iskustvu, svaki stimulus se slobodno smenjuje kroz nervni sistem, bez prestrukturiranja nekim procesom odbrane. Stimulus je dostupan svesnosti bilo da potiče iz okoloine, iz uticaja oblika, boje ili zvuka na naše senzitivne nerve, bilo da potiče iz unutrašnjosti samog organizma ili je trag uspomena u samom mozgu.

Naravno, nije dovoljno da čovek samo bude otvoren prema iskustvu, jer ako bi samo primali informacije ne bi bilo kreacije, čovek bi samo težio iskustvu a ne bi preuzeo odgovornost da iz njega nešto stvori.

Svako stvaralačko i kreativno ponašanje zahteva investiranje u čoveka od početka do kraja, a sam čin završetka je čin samootkrića i sopstvene realizacije unutrašnje energije.

Prepreke u realizaciji kreativnosti su stereotipna razmišljanja, psihološki problemi, nedostatak samopoštovanja i samopouzdanja.

Kreativnost zahteva slobodu, slobodu da se usprotivimo i pobunimo protiv strogih i važećih pravila i normi, koje guše slobodu da donesemo odluke koje se razlikuju od odluka koje su doneli drugi, od odluka koje smo doneli juče i koje ćemo možda doneti.

Ali, to nije neograničena sloboda...

Naša strategija je ispuniti život samosvesnošću, otvorenošću, samoaktuelizacijom i novom pozitivnom energijom.

Ali, to je isuviše velika avantura.

Danka Ignjatovic, PhD

Milan Ignjatovic, PhD

Banska Bistrica

Slovakia

Strategies of Creativity

Abstract: The paper gives an overview of constructive directions of creativity.

Dr Danka Ignjatovic

Dr Milan Ignjatovic

Banska Bistrica

Slovaquie

STRATEGIES DE LA CREATIVITE

Résumé: L'étude est un court aperçu sur les orientations de la créativité constructive.

Д-р Данка Игњатович,

д-р Милан Игњатович

Банска Бистрица (Словакија)

Стратегији креативности

В раду даје се краткиј анализ конструктивних направљениј креативности.

Кључеве слова и изражења: креативност, стратегија, развие, направљење.

Dr. Danka Ignjatović

Dr. Milan Ignjatović

Kreativitätsstrategien

Zusammenfassung: Die Abhandlung bietet einen kurzen Rückblick auf die konstruktive Lenkungen der Kreativität.

Peti deo:

Metodička alternativa za podsticanje darovitosti

PORODICA I PODSTICANJE KOGNITIVNOG RAZVOJA I NADARENOSTI

Rezime: Nadarenost je potencijal koji se može razvijati i ostvarivati uz podršku razvojno podsticajnih partnera u socijalno kulturnom kontekstu. Strategije i konkretni načini podrške i podsticanja kognitivnog razvoja i nadarenosti mogu da budu manje ili više eksplicitni/implicitni, manje ili više razrađeni i osmišljeni.

Socijalno-kulturna podrška može da se razmatra na više nivoa: širem, društvenom, makro planu, preko obrazaca ponašanja i vrednosti određene kulture odnosno zajednice, preko karakteristika obrazovnog sistema i/ili alternativnih oblika obrazovanja, porodice itd. Imajući u vidu da se svi ovi nivoi prožimaju, u ovom radu razmatra se uloga porodice i roditelja.

Značaj uloge roditelja i porodičnog okruženja odnosno relevantnih odlika porodičnog konteksta za podsticanje kognitivnog razvoja i nadarenosti može da se razmatra i istražuje sa više aspekata. Pre svega, valja imati na umu i one koncepte i empirijske nalaze koji se ne bave direktno fenomenom nadarenosti. Pristupi i istraživanja su heterogeni, pre svega, s obzirom na teorijske okvire i metodološke odlike istraživanja.

Ovaj rad razmatra socijalno kulturne odlike porodice i efekte redosleda rođenja, godine roditelja i broja braće i sestara na postignuća dece (na testovima inteligencije, u školi, na uključenost dece u različite programe itd.) i razvojno stimulativne odlike interakcije majka - dete.

Ključne reči: nadarenost, podsticanje kognitivnog razvoja, porodično okruženje, interakcija majka-dete.

Pregled tema i naslova skupova održanih u Vršcu u toku proteklih deset godina svedoči o pomacima u bavljenju problemima nadarenosti u našoj sredini. Od prvih skupova, koji su bili posvećeni nadarenosti i kreativnosti na mlađim uzrastima, poslednjih godina smo se bavili i nadarenošću u studentskoj populaciji. Reč je o većem obuhvatu razmatranih uzrasta, o preusmeravanju pažnje na podsticanje razvoja i strategije podsticanja darovitosti (tema poslednjeg skupa) i o naporima da se usklade teorija i praksa.

Teorijske koncepcije o nadarenosti i njenom razvoju i evaluacija postupaka otkrivanja i identifikacije nadarenih upućuju na potrebu za određivanjem i istraživanjem podsticajnih i/ili formativnih faktora razvoja (Krnjaić, 1997; Krnjaić, 2002). Mehanizmi i strategije podsticanja razvoja i nadarenosti mogu da se posmatraju na više nivoa. Naslov ovoga rada upućuje na pokušaj da se temi ovoga skupa "Strategije podsticanja darovitosti" priđe sa mikro plana. Ovaj aspekt je relevantan ne samo za sagledavanje ranog razvoja (Krnjaić, 1999), nego i za proces razvoja i postignuća na kasnijim uzrastima.

Porodično okruženje u socijalno-kulturnom kontekstu

Imajući u vidu formativni značaj socijalno-kulturnih faktora za sveukupan i, naročito, kognitivni razvoj i značaj podrške za razvoj, ispoljavanje, korišćenje i vrednovanje izuzetnih sposobnosti, ovaj rad se usmerava na mikro nivo, na porodicu i roditelje preko kojih se prelamaju makro faktori. Oblikovanje i uticaj šireg kulturnog i

društveno-istorijskog konteksta se još od prvih dana života ostvaruje preko roditelja i porodice.

Operacionalizacija varijabli koje direktno deluju na kognitivni razvoj i nadarenost i varijabli koje su porodicom posredovane (delovanjima pojedinih članova porodice i dodatnim prelamanjima npr.), otvara vrata za dodatna istraživanja delovanja makro faktora i strategija podrške razvoju i nadarenosti na raznim nivoima.

Nadarenost je potencijal koji se može razvijati i ostvarivati uz podršku razvojno podsticajnih partnera u socijalno-kulturnom kontekstu. Reč je o podsticajima u zoni narednog razvoja deteta i partnerima koji su kadri da započnu i/ili prihvataju i odražavaju takvu interakciju sa detetom. To mogu da budu roditelji, a u našoj kulturi pre svega majka, ali i drugi članovi porodice, a mogu da budu i druga deca.

Značaj ranih iskustava za celokupni razvoj govori koliko je porodični kontekst važan. Osim toga, ne samo da se radi o počecima i prvim "matricama iskustava", prekursorima, nego i o dugotrajnim i sistematskim uticajima i (dugo)trajnim efektima. U istraživanjima, pak, valja imati u vidu delikatnost ekološki validnih podataka koji se odnose na osobenosti porodične dinamike (koja je idiosinkratična, privatna, neformalna, implicitna), a koja je, s druge strane, deo makro konteksta. U tom smislu je i podsticanje razvoja nadarenosti u porodičnom okruženju uronjeno u širi kontekst.

Autori razvojnih koncepcija nadarenosti naglašavaju interakciju individue s okruženjem i saglasni su da se nadarenost mora određivati i procenjivati u socijalnom kontekstu jer se upravo u njemu i uobličava. Razlike među autorima ovog pristupa odnose se na različite nivoe analize sredine kojima se naročito bave (porodica, polje nadarenosti, društvo). Albert i Ranko (Albert & Ranko, 1986) ističu ulogu porodice i porodične istorije, određujući porodicu kao biološki i interpersonalni organizator dara pojedinca. Oni razmatraju strukturu porodice i porodične atribute: socijalno-ekonomski status, interakciju među svim članovima porodice i uticaj porodične dinamike na svakog člana.

Dakle, socijalno-kulturna podrška može da se razmatra na više nivoa, na širem, društvenom, makro planu, preko obrazaca ponašanja i vrednosti određene kulture, odnosno zajednice, preko karakteristika obrazovnog sistema i/ili alternativnih oblika obrazovanja, preko porodice itd. Imajući u vidu da se svi ovi nivoi prožimaju, u ovom radu razmatra se uloga porodice i roditelja i usmeravamo se na strategije i načine podrške i podsticanja kognitivnog razvoja i nadarenosti u porodičnom okruženju. Strategije podrške i konkretni postupci i aktivnosti, koji mogu da budu manje ili više eksplicitni/implicitni, odnosno razrađeni i osmišljeni, razmatraju se iz kognitivnog teorijskog okvira.

Struktura i dinamika porodice

U razmatranju bitnih aspekata porodičnog okruženja pođimo od nekih osnovnih podataka (od svojevrzne »lične karte porodice«). Dolaskom na svet dete se uključuje u **datu strukturu i dinamiku porodice** što ima dalekosežne efekte po njegov razvoj i ličnost u celini. Među "zatečenim" i istraživanim aspektima kao naročito značajni pokazali su se: uzrast odnosno starost roditelja, redosled rođenja deteta i broj braće i sestara.

Analyze karakteristika izuzetno nadarenih i eminentnih ljudi (Storfer, 1990) pokazuju:

- da oni obično potiču od starijih roditelja, naročito starijih očeva, i da su među njima zastupljenija prvorodena deca.

- da postoji tendencija rasta inteligencije dece s rastom broja godina majke do četrdesete, a čak i preko. S druge strane, s rastom godina majke povećava se i rizik od određenih neuroloških oštećenja deteta.

- da su godine roditelja izgleda od većeg značaja za porodice višeg i višeg-srednjeg socijalno-ekonomskog statusa nego za porodice srednjeg i nižeg statusa, gde je važnija veličina porodice.

- da jedinci i prvorodeni u porodicama s dvoje ili troje dece postižu najviše skorove na testovima inteligencije i testovima akademskih postignuća. Među onima koji su imali stariju braću ili sestre napredni su bili oni čija su braća i sestre već krenuli u školu kad su se oni rodili.

- da je opadanje testovnog postignuća s povećanjem redosleda rođenja izraženije u porodicama srednjeg i nižeg socijalno-ekonomskog statusa. Izuzeci u odnosu na ove opšte nalaze odnose se na kulture u kojima brojne porodice (pa i čitava zajednica) obezbeđuju značajnu pomoć u podizanju i vaspitavanju dece i obraćaju "dužnu" pažnju na svako novo dete (kao što je, na primer, kod Kveкера, Mormona i Jevreja).

Prednosti prvorodjenih po kognitivni razvoj ogledaju se u tome što oni u mnogim kulturama dobijaju više roditeljske pažnje i što se od njih u porodici očekuje veća zrelost. Prvorodeni, koji se najčešće nalaze među nadarenima, imaju mogućnost da u izvesnom periodu podučavaju svoju mlađu braću i sestre (verovatno i da na neki način izoštre svoju osetljivost za zonu narednog razvoja). Osim toga, saradnja i podrška između braće i sestara, koja je često i u literaturi zapostavljena na račun kompetitivnosti, može biti veoma plodnosna (o tome npr. piše: Wallace, 1990).

Rana iskustava, stimulatívna sredina i interakcije dece sa odraslima

Nalazi brojnih istraživanja ukazuju na izuzetan **značaj ranih iskustava, stimulatívne sredine i interakcije dece sa odraslima, a pre svega sa majkom**. O nadarenoj deci, kako to pokazuju biografske studije poznatih ljudi i novija istraživanja, veoma su se brinule majke naročito u prvim godinama života. Ova deca su uglavnom uživala "nepodeljenu pažnju".

Analizirajući nalaze niza istraživanja Storfer (Storfer, 1990) izdvaja neke značajne crte interakcije dete-majka koje podstiču razvoj i koje u većoj meri odlikuju odnos majke prema prvorodjenom detetu u odnosu na kasnije rođenu decu. Ovu interakciju karakteriše to što majke: češće vokaliziraju s detetom i imitiraju njegovu vokalizaciju, takođe imitiraju i facijalnu ekspresiju; upućuju dete da obraća pažnju na objekte i događaje u sredini; češće se igraju s detetom i upućuju ga na igračke; češće gledaju dete, smešeći mu se; više ljuljuškaju dete itd. Dakle, podsticajni po intelektualni razvoj su opšta responzivnost majke, njena usmerenost na detetove potrebe i varijabilitet stimulacija koje pruža detetu.

Značajan doprinos u razmatranju razvoja metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta, odnosno razmatranju načina interakcije i njenog ispitivanja pruža longitudinalno istraživanje (na uzorku beogradske dece) koje je izvršila Tinde Kovač-Cerović (1998). Ovo istraživanje pokazuje da su majke metakognitivno razvijenije dece koristile jezik mišljenja tokom zajedničkog rada na zadacima i da su krajnje osetljive na detetove metakognitivne doživljaje (kao što su npr. zbunjenost i uzbuđenje).

Imajući u vidu životni ciklus, iskazuje se da su upravo elementi responzivnosti, uvažavanja potreba, sposobnosti i interesovanja, kao i bogatstvo mogućnosti i izazova, ono što tokom čitavog života stimuliše razvoj pojedinca. Ova uslovno rečeno matrica podsticaja iz perioda ranog detinjstva ima svoj produžetak i u potonjim razvojnim periodima i van porodične sredine. To vidim kao nit koja spaja mikro i makro faktore razvoja i koja povezuje rani sa poznim razvojem. Pritom je **responzivnost onog drugog iz interakcije (npr. majke, učitelja, mentora itd.) od formativnog značaja za razvoj i nadarenost** (detaljnije kod Krnjaić, 1997. i Krnjaić, 2002).

Interakcija u zoni narednog razvoja je podsticaj kako u detinjstvu i u porodičnom okruženju, tako i kasnije i tokom školovanja (od osnovne škole do univerzitetskog nivoa) i potonjeg profesionalnog bavljenja (intelektualnog i naučnog rada).

U ranom detinjstvu odlučujuću ulogu imaju roditelji (mada mogu biti i drugi članovi porodice), a u našoj kulturi to je, uglavnom, majka. Kasnije ovu ulogu delom preuzimaju vršnjaci i značajni odrasli, kao što su vaspitači, učitelji, mentori i drugi.

Roditelj kao posrednik između deteta i kulture

Uloga roditelja je višestruko važna, a ovde ćemo se, uglavnom, baviti aspektom koji se odnosi na **posredovanje roditelja između deteta i kulture**. Roditelje možemo, čak, posmatrati kao «najznačajnije produkte kulture» odnosno «kulturno potporna sredstva» u razvoju deteta (na način kako to polazeći od teorije Vigotskog određuje Dijana Plut, 2003). Kulturno-pedagoški nivo porodice pokazao se značajnim kulturno-potpornim sredstvom za razvoj formalnih operacija adolescenata (u istraživanju Ivane Stepanović, 2003).

Za podsticanje razvoja i nadarenosti izuzetno je značajno upućivanje deteta na različite produkte kulture, iniciranje i uvođenje deteta u nove sadržaje, izlaganja deteta novim iskustvima, vrednosnim sistemima i stavovima, naročito stavovima prema obrazovanju (Ericsson, et al, 1990; Sosniak, 1990; Albert & Runco, 1986). Roditelji utiču na stvaranje navika, stavova i obrazovnih odnosno profesionalnih aspiracija svoje dece.

U različitim vremenskim periodima i različitim kulturama utvrđeno je prilično preklapanje između visokog obrazovnog nivoa roditelja i nadarenosti njihove dece. Ovaj problem je uočen još u prvoj studiji o intelektualno nadarenoj deci (Terman & Oden, 1963; Oden, 1968), kasnije i u drugim sredinama, pa i u našoj zemlji (Branković, 1996). Dakle, socijalno-ekonomski i kulturni status porodice, čak i porodična istorija, a posebno nivo obrazovanja roditelja pokazali su se kao moćni faktori razvoja.

Za razumevanje razvoja i nadarenosti, kao i za njihovo tumačenje, od posebnog su značaja različiti oblici duhovnih i materijalnih produkata kulture (različiti simbolički sistemi, sistemi naučnih pojmova, tehničko-tehnološka sredstva i oslonci, "kulturna oruđa" i td.). Preciznije, za intelektualni razvoj i za razvoj nadarenosti izuzetno je značajna njihova dostupnost jer se formativna uloga produkata kulture za mentalni razvoj pojedinca ostvaruje kroz interakciju s njima. U tom smislu važno je pomenuti koncept o kristalizovanim iskustvima koja se odnose na kontakt, "susret" osobe u razvoju s određenom oblašću i poljem (Walters & Gardner 1986). Autori, Walters i Gardner iznose da je delovanje kristalizovanih iskustava dugoročno, čak može da bude i prelomno, mada ova iskustva nisu ni neophodna niti dovoljna za ultimativna postignuća.

Kristalizovana iskustva pojavljuju se na različite načine i na različitim uzrastima. Inicijalna ("sirova") iskustva pojavljuju se rano u životu i označavaju opšti afinitet osobe

prema nekoj oblasti, dok se pročišćena ("rafinirana"), kristalizovana, iskustva javljaju posle inicijalne privlačnosti date oblasti. Rafiniranim iskustvima osoba otkriva posebna sredstva, pristupe ili stilove u okviru date oblasti koji joj odgovaraju.

Postignuća dece i obrazovanje njihovih roditelja

U izučavanju uloge porodice i roditelja, obrazovanje roditelja pokazalo se kao značajan činilac razvoja koji može da se pratiti preko povezanosti sa školskim uspehom i postignućem njihove dece na testovima inteligencije. Obrazovanje roditelja, njihovo zanimanje odnosno prestižnost pojedinih zanimanja u društvu i zarada su pokazatelji socijalno-ekonomskog statusa porodice iz koje dete potiče. Poslednja dva pokazatelja društvenog položaja porodice (zanimanje i zarada roditelja) u vremenu tranzicije u našoj zemlji trpe bitne promene. Obrazovanje roditelja je, međutim, stabilniji pokazatelj društvenog statusa porodice. Školska sprema roditelja se "udeva" u vrste, tipove i sadržaje interakcije između jedinke u razvoju i njene porodične i šire sredine u kojoj dete odrasta i u koju se integriše.

Niz relevantnih empirijskih podataka domaćih istraživanja govori o povezanosti nivoa obrazovanja roditelja s postignućima njihove dece na različitim psiholoških testovima i na merama obrazovnih postignuća (problemski izdvojen pregled istraživanja kod Krnjaić, 2002).

Važno je istaći da su rezultati nekih ranijih istraživanja (iz sedamdesetih godina prošlog veka) koja su razmatrala uticaj obrazovanja roditelja na testovni učinak njihove dece, uglavnom na testovima intelektualnih sposobnosti, upućivali su na zaključak da se taj uticaj smanjuje s godinama i da već na uzrastu od deset godina nije statistički značajan (Bukvić i Rosandić, prema: Đerić, 1989). Međutim, nešto novija, prethodno navedena, istraživanja govore da obrazovanje roditelja u uslovima u kojima živimo ima prilično kontinuiran i stabilan uticaj kako na sposobnosti tako i na školski uspeh i "prohodnost dece" za više nivoje obrazovanja.

Ovi nalazi su naročito relevantni za različite postupke prepoznavanja nadarenih. Naime, podaci iz različitih izvora i sredina pokazuju da procenat visoko obrazovanih roditelja nadarene dece i mladih (koji su "proglašeni" kao takvi, identifikovani ili uključeni u specijalne programe) premašuje proseke za date populacije (npr, Terman & Oden, 1956; Branković, 1996).

Odenova (Oden, 1968), prateći ispitanike iz Termanove grupe nadarene dece i poredeći najuspešnije među njima (A grupu) i najmanje uspešne (C grupu), iznosi da je obrazovanje oca značajan faktor po kome se praćeni ispitanici razlikuju. Roditelji, kako očevi tako i majke, ispitanika iz A grupe imali su više obrazovanje nego roditelji ispitanika iz C grupe, ali je dobijena značajna razlika samo za očeve. Ova tendencija postoji i kad je reč o dedama i babama Termanovih subjekata.²⁰

U američkim studijama iz različitih vremenskih perioda prošlog veka ustanovljena je zapanjujuća usaglašenost socijalno-ekonomskog porekla naučnika. Tako su 1921. godine čak 51% očeva vodećih naučnika činili stručnjaci, iako je ta grupa činila

²⁰ Dede po ocu ispitanika iz A grupe (38%) imaju značajno više obrazovanje (p .01) od deda ispitanika C grupe (18%). Takođe, dobijene su razlike u istom smeru i za dede po majci, samo te razlike nisu značajne. Više i kvalitetnije obrazovanje imaju i babe, i po ocu i po majci, ispitanika iz A nego iz C grupe, ali te razlike nisu pouzdane.

samo 3% ukupne muške radne snage u SAD-u, a 1953. taj procenat iznosi 53 (Roe, prema: Berry, 1990).

Deca visoko obrazovanih roditelja čine visok procenat polaznika različitih programa Istraživačke stanice Petnica (Branković, 1996). Pri tom se odabir zainteresovanih za ove programe vrši na osnovu procene motivacije kandidata s namerom da se izbegne dodatno favorizovanje dece koja dolaze iz povoljnijih socijalno-ekonomskih i kulturnih uslova. Valja imati u vidu da nastavnici u procenama (kako to naročito ističe Ivezić) favorizuju nadarenu decu obrazovanih roditelja.

Svi ovi nalazi imaju veoma ozbiljne implikacije, posebno kada imamo u vidu decu iz defavorizovanih slojeva i manjih sredina i postupke identifikacije nadarenih i sistematsku institucionalnu podršku razvoju kroz proces obrazovanja.

Neki pravci daljih istraživanja svakako se odnose na ispitivanje povezanosti interakcije u okviru porodice i interakcije između deteta i značajnih odraslih (posebno majkom) sa kulturom oblikovanim obrascima ponašanja i istraživanje razvojnih prethodnica i toka naprednih oblika ponašanja.

Na kraju, ne smemo da zaboravimo da u razvoju deteta značajnu ulogu imaju i pojedinci i grupe van porodice (pre svega, vršnjačka grupa) i aktivnost same individue. Pritom reč je o idiosinkratičnim prelamanjima različitih faktora koji se iskazuju na različite načine s obzirom na uzrast deteta i pol, domen, odnosno oblast ispoljavanja nadarenosti i društveno istorijski kontekst.

Literatura:

- Albert, R. S. & Runko, M. A. (1986): The Achievement of Eminence: a model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families, in: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 332-357.
- Berry, C. (1990): On the Origins of Exceptional Intellectual and Cultural Achievement, in: M.J. Howe (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*, The British Psychological Society, pp. 49-71.
- Branković B. (1996): *Iskustva iz Petnice*, Predavanje održano u okviru tribina Instituta za psihologiju, 23. maja, Filozofski fakultet, Beograd.
- Đerić, G. (1989): *Analiza rezultata sa klasifikacionog ispita za studije psihologije 1989. godine*, Diplomski rad, Filozofski fakultet, Beograd.
- Ericsson, A., Tesch-Romer, C. & Krample, R. (1990): The Role of Practice and Motivation in the Acquisition of Expert-Level Performance in Real Life, in: M. Howe (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*, The British Psychological Society, pp 109-131.
- Kovač-Cerović, T. (1998): Kako znati bolje: Razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta, Institut za psihologiju, Beograd.
- Krnjaić, Z. (1997): *Jedan pristup identifikaciji intelektualno nadarenih*, Magistarski rad, Filozofski fakultet, Beograd.
- Krnjaić, Z. (1999): Podsticanje i procena ranog razvoja, *Zbornik 5 Više škole za obrazovanje vaspitača*, Vršac, Viša škola za obrazovanje vaspitača str. 134-147.
- Krnjaić, Z. (2002): *Intelektualna nadarenost malidih*, Institut za psihologiju, Beograd.
- Oden, M. H. (1968): The Fullfilment of Promise: 40-Year Follow of the Terman Gifted Group, *Genetic Psychology Monographs*, vol 77, pp. 3-93.
- Plut, D. (2003): *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

- Sosniak, L. (1990): The Tortoise, the Hare and the Development of Talent, in: M.J. Howe (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*, The British Psychological Society, pp. 149-165.
- Stepanović, I. (2003): *Formalne operacije i porodični kontekst njihovog razvoja*, Magistarski rad, Filozofski fakultet, Beograd.
- Storfer, M. (1990): Intelligence and Giftedness - *The Contributions of Heredity and Early Environment*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Terman, L. & Oden, M. (1963): A Thirty-five Years Follow-Up of Intellectually Superior Children, in: D. Wain (Ed.), *Readings in Child Psychology*, Prentice Hall Englewood Cliff, pp. 516-527.
- Wallace, D. (1990): Sibling Relationships in Creative Lives, in: M.J. Howe (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*, The British Psychological Society, pp. 71-89.
- Walters, J. & Gardner, H. (1986): The Crystallizing Experience: Discovering an Intellectual Gift, in: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 306-331.

Zora Krnjajic, PhD
 Institute for Psychology
 Philosophical Faculty
 Belgrade

Family and the Encouragement of Cognitive Development and Giftedness

Abstract: Giftedness is a potential that can be developed and realized with the support of developmentally encouraging partners in social cultural context. Strategies and concrete ways of support and encouragement of cognitive development and giftedness can be more or less explicit/implicit, more or less elaborated and carefully designed.

Socio-cultural support can be considered at several levels: broader, social, macro plan, according to behavioural patterns and value of certain culture, i.e. community, according to the characteristics of educational system and/or alternative forms of education, according to family etc. Having in mind the fact that all these levels are interwoven, the roles of family and parents have been considered in the paper.

The importance of parental role and family setting, i.e. relevant forms of family context for the encouragement of cognitive development and giftedness, can be considered and explored from more aspects. Before all, those concepts and empirical findings not directly dealing with the phenomenon of giftedness should also be born in mind. Approaches and researches are heterogeneous, considering the theoretical frames and methodological characteristics of research.

This paper considers socio-cultural characteristics of family, as well as the effects of birth order, the age of parents and the number of brothers and sisters to the achievements of children (on intelligence tests, in school, in involvement of children in various programs, etc) and developmental-stimulating features of mother-child interaction.

Key words: giftedness, encouragement of cognitive development, family setting, mother-child interaction.

Dr Zora Krnjaic
 Institut de psychologie
 Faculté de philosophie
 Belgrade

FAMILLE ET INITIATION DU DEVELOPPEMENT COGNITIF ET DU DON

Résumé: Le don est le potentiel qui peut se développer et réaliser par le soutien des partenaires de développement dans le contexte social et culturel. Les stratégies et les modes concrets du soutien et de l'initiation du développement cognitif et du don peuvent être plus ou moins explicites/implicites, plus ou moins élaborés et conçus.

Le soutien social-culturel peut être examiné à plusieurs niveaux: plus large, social, macro plan, par les formes du comportement et les valeurs de la communauté et d'une culture définie, par les caractéristiques du système d'enseignement et / ou les formes alternatives de l'éducation, de la famille, etc. Ayant en vue que tous ces niveaux communiquent, dans ce travail on examine le rôle de la famille et des parents. L'importance du rôle des parents et de l'entourage familial donc des caractéristiques rélevantes du contexte familial pour le soutien du développement cognitif et du don être examiné et recherché de plusieurs aspects. Avant tout, il faut avoir en vue et les concepts et les résultats empiriques qui s'occupent directement du phénomène du don. Les accès et les recherches sont hétérogènes, avant tout, en fonction des limites théoriques et les caractéristiques méthodologiques de recherche.

Cette étude examine les caractéristiques de la famille et les effets de l'ordre de naissance, l'âge des parents et du nombre de frères et sœurs sur les résultats des enfants (aux tests d'intelligence, à l'école, à l'inclusion des enfants aux différents programmes etc) et les caractéristiques stimulatives de l'interaction mère-enfant.

Mots clefs: don, initiation du développement cognitif, entourage familial, interaction.

Д-р Зора Крняич

Институт психологии философского факультета,
Белградский университет

Семья и стимулирование когнитивного развития и одаренности

Одаренность – потенциал, который можно развивать и реализовывать в социально-культурном контексте при поддержке специалистов по вопросам развития. Стратегии и конкретные виды поддержки и стимулирования когнитивного развития и одаренности могут быть эксплицитными/имплицитными в большей или меньшей степени, в большей или меньшей степени разработанными и осмысленными.

Социально-культурная поддержка может исследоваться на разных уровнях, среди которых выделяется широкий общественный макроплан. Социально-культурная поддержка осуществляется через восприятие образцов поведения и системы ценностей определенной культуры или субкультуры, через основные принципы государственной образовательной системы и/или альтернативных видов и форм образования, через влияние семьи и т.д. Имея в виду, что все эти уровни характеризуются взаимопроникновением, в представленной работе рассматривается роль семьи и родителей.

Значение роли родителей и семейного окружения, точнее существенных особенностей семейного контекста, в стимулировании когнитивного развития и одаренности рассматривается и исследуется многоаспектно. Прежде всего, необходимо принимать во внимание те предположения и эмпирические данные, которые получены в работах, не изучающих напрямую феномен одаренности. Подходы и исследования в этой области неоднородны, что является следствием существования различных теоретических платформ и методологических особенностей в исследованиях.

В данной работе рассматриваются социально-культурные особенности семьи и эффекты, которые оказывают на достижения детей порядок рождения детей в семье, возраст родителей, число братьев и сестер. Исследуются результаты детей на тестах умственного развития, школьные успехи, участие детей в различных образовательно-воспитательных программах и т.п. В исследовании также изучаются развивающие и стимулирующие особенности взаимодействия «мать – ребенок».

Ключевые слова и выражения: одаренность, стимулирование когнитивного развития, семейное окружение, взаимодействие «мать – ребенок».

Dr. Zora Krnjaić

Institut für Psychologie
Philosophische Fakultät
Beograd

Familie und Anregen der kognitiven Entwicklung und der Begabung

Zusammenfassung: Begabung ist ein Potential, das sich mit Hilfe von entwicklungsanregenden Partnern im sozial-kulturellen Kontext entwickeln und verwirklichen kann. Strategien und konkrete Wege der Unterstützung und Anregung der kognitiven Entwicklung und Begabung können mehr oder weniger explizit/implizit, mehr oder weniger erarbeitet und durchdacht sein.

Sozial-kulturelle Unterstützung kann auf mehreren Niveaus diskutiert werden: dem breiteren, gesellschaftlichen, Makroplan, über Benehmensmodelle und Werte einer Kultur, bzw. Gemeinschaft, über Charakteristiken des Bildungssystems und/oder alternativen Bildungsformen, der Familie usw. Da wir wissen, daß all diese Niveaus miteinander verbunden sind, wird in dieser Abhandlung die Rolle der Familie und der Eltern diskutiert.

Die Bedeutung der Rolle der Eltern und der familiären Umgebung bzw. der relevanten Formen des familiären Kontextes für die Unterstützung der kognitiven Entwicklung und der Begabung kann von mehreren Aspekten diskutiert und untersucht werden. Vor allem, sollte man vor Augen auch solche Konzepte und empirische Analysen haben, die nicht direkt das Phänomen der Begabung beschäftigt. Auseinandersetzungen und Untersuchungen sind heterogen, vor allem, wenn man theoretische Rahmen und methodologische Charakteristiken der Untersuchungen betrachtet.

In dieser Abhandlung werden sozial-kulturelle Charakteristiken der Familie und Effekte der Geburtsfolge, Alter der Eltern und Geschwisterzahl auf die Leistungen der Kinder (bei den Intelligenztests, in der Schule, auf die Teilnahme der Kinder an unterschiedlichen Programmen usw.) und entwicklungs-stimulative Charakteristiken der Interaktion Mutter – Kind diskutiert.

Schlüsselwörter: Begabung, Anregen der kognitiven Entwicklung, familiäre Umgebung, Interaktion Mutter – Kind.

КРЕАТИВНО ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА ОД I ДО IV РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ И ИНТЕЛЕКТУАЛНО ВАСПИТАЊЕ У ЊИХОВИМ ПОРОДИЦАМА

Резиме: У току је истраживање студената постдипломаца Учитељских факултета у Србији (у Ужицу, Јагодини и Врању) о мотивисаности за савременије, адекватније и убрзаније, првенствено психолошко, образовање учитеља за рад са даровитом децом, на основним и постдипломским студијама у циљу приближавања европским стандардима образовања у духу Болоњске декларације. Овај рад је један део тог истраживања.

Проблем овог истраживања је препознавање и процењивање креативног понашања ученика од I до IV разреда основне школе, њихов успех у школи и карактеристике интелектуалног васпитања тих ученика у њиховим породицама. Процењивање су вршили студенти постдипломци на учитељском факултету у Ужицу у циљу њиховог унапређења креативности рада са даровитим ученицима.

Узорак су чинили 20 студената постдипломских студија на Учитељском факултету у Ужицу, који су процењивали креативно понашање 50 ученика у сфери когнитивних процеса у 15 основних школа ужичког и краљевачког региона у којима раде, као и интелектуално васпитање 50 родитеља тих ученика у њиховим породицама.

Од техника за процену и прикупљање података коришћене су следеће технике, посебно конструисане за ову намену:

1. Скала за процену креативног понашања ученика у сфери когнитивних процеса и
2. Упитник за родитеље процењених даровитих ученика о карактеристикама и условима њиховог интелектуалног васпитања.

Утврђено је:

- Од испитаних 450 ученика у 15 основних школа са креативним понашањем је 50 ученика. Од тог броја 35 или 70% њих испољава врло висок степен креативног понашања, а њих 15 или 30% у нешто слабији степен;

- Ових првих 35 ученика постиже одличан успех у школи, а преосталих 15 добар и врло добар успех у школи;

- Породична клима и васпитна пракса у интелектуалном васпитању код ученика за развијенијим креативним понашањем (код њих 35) је била повољнија и стимулативнија за развој когнитивних процеса, него код ученика са нешто слабије развијенијим креативним понашањем (код њих 15).

Полазећи од утврђених резултата може се закључити да је креативно понашање на узорку испитаних ученика недовољно развијено и успех креативних у школи релативно слаб, а да су повољнији образовни и културни услови у породицама и њихова стимулативнија васпитна пракса интелектуалног васпитања позитивно утицали на развијање креативног понашања у когнитивној сфери тих ученика.

Кључне речи: креативно понашање, постдипломци, показатељи даровитих ученика, интелектуално васпитање, стимулативна породична клима.

На основу досадашњих психолошких теоријских и емпиријских сазнања може се закључити да већи део људске популације испољава креативно понашање односно способност за креативни рад. Прихваћено је да се креативност јавља на свим узрастима и у свим културама и областима људског рада, али да постоје разлике у погледу учесталости, интензитета и врсти креативности и даровитости унутар ових категорија. Неки аутори објашњавају даровитост и креативност као последицу специфичних услова унутар и изван личности.

У почетку се сматрало да су поуздани индикатори даровитости и креативности изнадпросечни резултати на тестовима интелигенције и слично. Интелигенција се најчешће одређивала као способност критичког и стваралачког мишљења и решавања проблема у новим ситуацијама. Савремена психолошка истраживања, ових појмова, показују да даровитост и креативност обухватају знатно шири склоп особина личности а не само интелектуална својства, где когнитивне способности представљају само један аспект ових појмова. Међутим, у нашем раду бавићемо се, код даровитих, само чиниоцима интелектуалне природе. Овим феноменом су се бавили многи наши и страни истраживачи, од којих издвајамо само неке од њих.

Торенс (Torrance, 1972) дефинише креативност као процес којим особа постаје свесна неког проблема, тешкоће или недостатка у знању за које не може да се нађе научна или позната решења, те тражи могуће решење постављајући властите хипотезе које проверава и вреднује и саопштава своје резултате о томе. Овде се истичу два аспекта ове дефиниције:

- а) прво - наглашена истраживачка компонента креативности
- б) друго - процес развијања и тестирања хипотеза.

Садржину креативности би ту, дакле, чинили психолошки процеси у појмовима интуиције, открића, радозналости, имагинације, експериментисања и истраживања итд. Од ових индикатора креативности смо и ми пошли у овом истраживању и на бази тога конструисали скалу за процењивање креативног понашања ученика и упитник за родитеље креативних ученика.

Радивој Квашчев (1981) сматра да је даровитост и креативност појединца могуће испитивати на следећи начин:

- изучавати стваралачке производе и креативне процесе даровитих и креативних појединаца;

- проучавати личности стваралаца, то јест њихове способности и особине како се оне манифестују у свакодневном животу и раду.

У својој обимној студији "Психологија стваралаштва" Квашчев је анализирао већи број значајних истраживања у тој области код нас и у свету и покушао да опише склоп способности и особина личности креативних појединаца. Пошто је утврдио да све креативне личности немају у једнакој мери развијене све способности и особине личности које је изучавао он је израдио сумаријум свих битних особина личности стваралаца које су нађене у већини истраживања које је анализирао. Он је на тај начин све битније способности и особине личности даровитих и креативних појединаца класификовао у следећих шест подручја:

1. Когнитивне способности
2. Црте темперамента и карактера
3. Мотивационе особине
4. Особине когнитивног стила креативних личност
5. Креативни ставови и
6. Преференције и системи вредности креативних појединаца.

У истраживањима наших и страних аутора нађено је да деца која су показала високе резултате на тестовима интелигенције нису истовремено постизала тако добре или сличне резултате у неким другим интелектуалним функцијама каква је на пример креативност. Зато је савремене истраживаче тога проблема (Л. Терма, Р. Квашчев, Б. Ђорђевић и други) интересовало и следеће питање: Какав постоји однос између високих интелектуалних способности и креативности то јест који су

други квалитети повезани са високим способностима. О томе Б. Ђорђевић у својим радовима истиче.

Примећено је да многа деца која су показала високе резултате мерене тестовима интелигенције (и према IQ) нису истовремено постизала и високе резултате у другим интелектуалним функцијама, каква је на пример креативност. Исто тако, многа деца која су постизала врло високе резултате у креативности, нису била висока у интелигенцији (процена према IQ). Оваква ситуација је вероватно у великој мери произилазила из инструмената којима су утврђиване интелектуалне способности, односно креативност. Познато је, на пример, да би се добро решио или урадио неки типичан тест интелигенције, субјект мора да буде у стању да се сети, препозна и да реши. Таквим задацима најчешће није предвиђено да се нешто измисли или да се да сасвим нешто ново. Могло би се рећи да и поред значајних промена до којих је дошло у теоријама о мишљењу, учење у решавању проблема, појмовне основе тестова интелигенције су углавном остале непромењене. Због тога се оправдано постављају бројна питања као на пример: да ли има и других интелектуалних квалитета који такође представљају даровитост? Из ових разлога смо се у нашем истраживању определили да не користимо тестове интелигенције за процену креативних способности.

За савремену психолошку науку је интересантно Гилфордово (J.P. Guilford) схватање способности и креативности. Према његовој теорији у основи стваралаштва и креативности леже конвергентни и дивергентни процеси мишљења. Први, конвергентни процеси мишљења, одговорни су за процес стицања, анализе, задржавања и очувања одређених знања. Други, дивергентни процеси мишљења теже ка ревидирању, мењању, истраживању и стварању нечег новог. Нађено је да су оба процеса својствена креативном акту - само у различитим пропорцијама и интезитету. Следећи ту основну идеју Гилфорд и његови сарадници су дуги низ година непрекидно усмеравали своју пажњу и истраживачку активност на процесе креативности. Резултати тих испитивања су и довели до става да је оправдано разликовати интелигенцију и креативност као два посебна аспекта једне опште и јединствене когнитивне активности.

Поред истраживања природе и структуре креативних способности истраживани су и услови, чиниоци, који подстичу или спутавају развој креативности. Тако је, на основу психометријског проучавања биографија великих људи (научника и стваралаца), Кател пронашао да су следећи чиниоци битни услови креативног рада сваког појединца:

- повољна социјално-културна клима у породици и друштву
- довољна индивидуална обдареност са необичном комбинациом способности и особина темперамента, карактера и мотивације
- задовољавајући социо-економски услови у породици и друштву
- стицање истраживачких навика у свакодневном раду и процесима мишљења, концентracија и мотивисаност за истраживачки рад
- кључ за разумевање стваралачког рада и даровитости је сама личност и општа теорија мотивације.

Према руском психологу Тјеплову развој сваког човека, па тиме и даровитих, је одређен његовом дужином живота, генетским чиниоцима, условима у којима живи и ради, образовањем и многим другим срединским чиниоцима, па је разумљиво да на развој појединца не утичу само способности, већ и првенствено

повољна социокултурна клима у породици и стимулисање интелектуалног васпитања у породици посебно даровитих појединаца.

Полазећи од оваквих схватања у нашем истраживању испитани су неки аспекти интелектуалног васпитања родитеља ученика који су процењени да имају креативно понашање у процесу учења.

Проблем овог истраживања је препознавање и процењивање креативног понашања ученика од I до IV разреда основне школе у когнитивној сфери, дакле њихове интелектуалне карактеристике манифестоване у процесу учења, њихов успех у школи и карактеристике интелектуалног васпитања тих ученика у њиховим породицама. Процењивање су вршили студенти постдипломци на Учитељском факултету у Ужицу у циљу њиховог унапређења креативности рада са даровитим ученицима што је део нашег ширег образовног и истраживачког програма.

Когнитивно понашање ученика је мерено следећом скалом креативног понашања ученика у процесу учења и наставе, која је конструисана полазећи од истакнутих интелектуалних карактеристика креативних појединаца у истраживањима наведених наших и страних аутора у овом раду.

Скала за процењивање креативног понашања ученика у сфери когнитивних процеса од стране учитеља

	1	2	3
1. Лако и брзо учи	слабо	просечно	надпросечно
2. Користи се успешно и пуно здраворазумским и практичним знањима	слабо	просечно	надпросечно
3. Брзо откривају суштинске односе, узрочно последичне односе међу појавама	слабо	просечно	надпросечно
4. Имају добро логичко развијено памћење	слабо	просечно	надпросечно
5. Интересују се и знају за многе ствари о којима други ученици ништа не знају	слабо	просечно	надпросечно
6. Имају развијен речник и њиме се служе прецизно и јасно	слабо	просечно	надпросечно
7. Много читају, чак и многе књиге које нису доступне њиховом узрасту	слабо	просечно	надпросечно
8. Уживају да решавају тешке и сложене мисаоне задатке	слабо	просечно	надпросечно
9. Показују велику радозналост	слабо	просечно	надпросечно
10. Воле да истражују и експериментишу како функционишу ствари и појаве	слабо	просечно	надпросечно

радозналости, експерименталног мишљења, имагинације и других сличних когнитивних процеса. Ова друга група података добија се тако што је свако од 5 питања бодовано од 1 до 3. Тако је максималан број за све тврдње 15 бодова и ова категорија која је означена као стимулативна, повољна породична атмосфера за развој интелектуалних процеса детета је од укупно (10 до 15 бодова), а слаба дестимулативна породична атмосфера је вреднована (од 5 до 10 бодова).

Узорак истраживања су чинили 50 ученика са креативним понашањем у сфери когнитивних процеса у 15 основних школа ужичког и краљевачког региона, као и интелектуално васпитање 50 родитеља тих ученика у њиховим породицама, које су процењивали 20 студената постдипломских студија на учитељском факултету у Ужицу. Ученици са регистрованим креативним понашањем, њих 50 су подељени у две категорије. Прва категорија су 35 ученика са креативним понашањем који постижу одличан успех у школи, а другу категорију чине ученици (њих 15) који постижу слабији успех, добар и врло добар.

Добијени су следећи резултати:

- од 450 испитаних ученика, њих 50 или 11% показује креативно понашање;
- од 50 ученика са регистрованим креативним понашањем, њих 35 или 70% постиже одличан успех у школи и испољавају у значајно великој мери креативно понашање;
- од 50 ученика са регистрованим креативним понашањем, њих 15 или 30% постиже слабији, добар и врло добар успех у школи и испољавају у значајно мањој мери креативно понашање;
- код свих ученика који су показали креативно понашање (50) образовање родитеља је са средњом, вишом или високом школом;
- у групи ученика са креативним понашањем који постижу одличан успех у школи, од 35, њих 30 или 85% имају родитеље са вишим и високим образовањем, компјутер, малу кућну библиотеку, у породицама читају дневну и недељну штампу, или имају неки други образовно-културни садржај;
- интелектуално васпитање родитеља ове прве категорије деце и њихов васпитни став однос, је био у пружању потпуне подршке деци у поштовању, уважавању њихових идеја и мишљења, у развијању радозналости, експерименталном, истраживачком мишљењу, имагинацији и сличним когнитивним процесима;
- у другој групи ученика са креативним понашањем који постижу добар и врло добар успех у школи (од њих 15 само 2 ученика или 14%) њихових родитеља има високо и више образовање, поседује компјутер, малу кућну библиотеку, чита дневну и недељну штампу; а
- (13 или 86% њих) има родитеље са завршеном средњом школом, немају компјутер, кућну библиотеку, не читају дневну и недељну штампу и немају никакав други образовно-културни садржај у породици;
- интелектуално васпитање родитеља ове друге категорије деце (која показују креативно понашање у значајно мањем степену) и њихов доминантни васпитни став, однос и подршка деци да поштују њихове идеје и мишљење, да подржавају и развијају њихову радозналост, експериментално мишљење и сличне когнитивне процесе је у значајно мањој мери био присутан (јер су на примењеној скали за родитеље имали само 5 до 10 бодова).

Дакле, добијени резултати нам указују да је од 450 испитаних ученика, њих 50 или 11% са креативним понашањем и то (њих 35 или 70% са високим степеном и

15 или 30% са мањим степеном креативног понашања у настави и учењу). Закључујемо да проценат од 11% даровитих, по нашем мишљењу, није задовољавајући у односу на захтеве саврене школе.

Успех ученика који су испољили креативно понашање, посматрајући групу као целину, могло би се закључити да је значајан јер је 70% њих са одличним успехом. Међутим, са становишта појединца, успех је по нашем мишљењу, незадовољавајући јер 15 или 30% ученика са креативним понашањем постиже само добар и врло добар успех у школи што не одговара њиховим когнитивним способностима.

Показало се да је образовни и културни миље породица на значајно вишем нивоу код ученика за развијенијим степеном креативног понашања, него код групе ученика са нешто мањим степеном креативног понашања.

Такође, породична клима и доминантна васпитна пракса у интелектуалном васпитању родитеља те деце, код ученика са развијенијим креативним понашањем је била повољнија и стимулативнија за развој креативних когнитивних процеса тих ученика.

Закључили смо, да су бољи образовни и културни услови породица и њихова стимулативна васпитна пракса у развоју когнитивних процеса у којима су живели и васпитавали се ови ученици, у значајној мери су допринели изграђивању и развијању њиховог креативног понашања у школи што је потврђено и у многим другим истраживањима наших и страних аутора.

Литература:

- Бауцал, А. (1998): Когнитивни развој, Београд: Институт за психологију.
- Гојков, Г. (1995): Даровити из аспекта едукације васпитача и учитеља, Зборник 1, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђорђевић, Б. (1979): Индивидуализација васпитања даровитих, Београд: Просвета.
- Кундачина, М. и Радомировић, В. (1998): Неки педагошко-психолошки проблеми у откривању и идентификовању даровитих ученика, Зборник 4, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Максић, С. (1993): Како препознати даровитог ученика, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Фербежер, И. (2002): Даровитост - изабрани радови презентовани у свету, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Vojko Radomirovic, PhD
Teacher Training Faculty
Uzice

Creative Behaviour of Pupils (1st – 4th Grade of Primary School) And Intellectual Upbringing in their Families

Abstract: A research carried out by postgraduate students of Teacher Training Faculties in Serbia (Uzice, Jagodina and Vranje) deals with motivation for more modern, adequate and accelerated, in the first place psychological education of teachers for work with gifted children, during regular and postgraduate studies in order to get closer to European standards of education in the spirit of Bologna convention. This paper is one part of the research.

Research problem is recognition and evaluation of creative behaviour of pupils from the 1st to the 4th grade of primary school, their school success and characteristics of intellectual upbringing of the pupils in their families. Evaluation has been done by postgraduate students of Teacher Training Faculty in Uzice in order to improve creativity of work with gifted pupils.

The sample included 20 postgraduate students, who estimated creative behaviour of 50 pupils in the sphere of cognitive processes in 15 primary schools in the region of Uzice and Kraljevo, where they work, as well as intellectual upbringing of 50 parents of the pupils in their families.

The following techniques of evaluation and data gathering, specially construed for this purpose, have been used:

1. scale for evaluation of creative behaviour of pupils in the sphere of cognitive processes and
2. questionnaire for parents of identified gifted pupils on characteristics and conditions of their intellectual upbringing.

The following has been ascertained:

- out of 450 subjects in 15 primary schools there are 50 pupils with creative behaviour. 35, or 75% of them expresses very high degree of creative behaviour, while the rest 30%, i.e. 15 pupils show slightly lower degree of creativity;
- the former 35 pupils has excellent school success, while the latter 15 pupils has good or very good school success;
- family climate, as well as the practice of upbringing in intellectual education in the case of pupils with more developed creative behaviour (35 of them) was more favourable and stimulating for the development of cognitive processes than in the case of pupils with a bit lower degree of creative behaviour (15 of them).

Starting from the established results it could be concluded that creative behaviour in the sample of examined pupils is insufficiently developed and, and the school success of creative pupils is relatively weak, while more favourable educational and cultural conditions in families, as well as their more stimulating upbringing have had positive influence on the development of creative behaviour in cognitive sphere.

Key words: creative behaviour, postgraduate students, indicators of gifted pupils, intellectual education, stimulating family climate.

ШКОЛОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА РАД
СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

Резиме: Даровити ученици имају посебне склоности, способности, интересовања, циљеве и потребе. На њихов развој, напредовање и усвршавање велики утицај имају наставници. Школовању и усавршавању наставника за рад са даровитима не поклања се одговарајућа пажња.

Аутор указује на потребу свеобухватнијег, студиознијег и систематичнијег припремања (школовања) и педагошко-стручног усавршавања наставника за разноврсне и специфичне облике рада са даровитим ученицима у школи. Школовање и усавршавање наставника за рад са овом категоријом ученика требало би да обухвати следеће програмске садржаје: суштина, значај и природа даровитости; идентификација даровитости; педагошко-психолошке и дидактичко-методичке основе рада са даровитим; програмирање, остваривање и евалуација рада са даровитим и методологија научно истраживања у области рада са даровитим ученицима.

Кључне речи: циљеве, садржаји, програми и облици школовања и усавршавања наставника, даровити ученици.

Потребе оспособљавања, школовања и усавршавања наставника за рад са даровитим ученицима експлиците или имплиците наглашавају бројни аутори који се баве проблемима идентификовања и развоја даровитих ученика (Б. Ђорђевић, К. Фербержер, С. Максић, Г. Гојков, Е. Каменов, М. Стевановић, М. Блажич, Р. Николић, Б. Влаховић, А. Стојановић, Ј. Шефер, Ј. Кеверески и други). Указује се на непотпуност и сиромаштво програмских садржаја у припремању наставника за рад са даровитим ученицима. Сложене и веома значајне задатке развијања даровитих ученика наставници могу успешно реализовати само «систематским, стручним оспособљавањем и усавршавањем у циљу подизања знања и способности за рад са даровитим ученицима, како на основним студијама кроз увођење проблема даровитости у неке курикуларне садржаје педагошких, психолошких и методичких предмета за наставнички кадар, тако и на последипломским, магистарским и специјалистичким студијама на учитељским факултетима и другим факултетима који припремају наставнике» (Р. Николић, 2003, 381). У све већем броју развијених земаља усавршавање наставника за рад са надареним организује се у центрима за иновације и усавршавање наставника, наставничким факултетима и институтима. Искуства у САД, Енглеској, Велсу и Шкотској потврдила су оправданост образовања и систематског усавршавања наставника за рад са даровитом децом на наставничким школама и факултетима (Б. Влаховић, 2003, 37).

Педагошко-психолошке и дидактичко-методичке дисциплине у наставним плановима и програмима на наставничким факултетима (изузимајући учитељске) у нашој земљи су маргинализоване. Мало пажње се поклања и педагошко-дидактичкој и методичкој пракси будућих наставника. Имајући ово у виду, јасно је да будући наставници током свог школовања стичу релативно мало знања о ученицима са посебним потребама и посебно о значају, специфичностима и могућностима рада са овим категоријама ученика. У непосредној васпитно-

образовној пракси наставници са овом категоријом ученика најчешће раде на стандардан начин (као и са другим ученицима) или према некој својој «интуитивној педагогији и методици». Волунтаризам и импровизације у раду са даровитим ученицима често доводе до незадовољства, обесхрабрености, фрустрација, анксиозности и мање или више отворених конфликта између даровитих ученика и њихових наставника.

Неопходност школовања и усавршавања наставника за рад са даровитим ученицима и студентима условљена је вишеструким друштвеним, педагошким и професионалним потребама и разлозима међу којима су најважнији:

- Даровити ученици су посебно драгоцен потенцијал (интелектуални, креативни и стваралачки) за свеукупни развој друштва (привредно-економски, научни, културни, технолошки, политички...);

- Даровити ученици имају посебне карактеристике и потребе које у процесу образовања и васпитања у школи посебно треба уважавати и развијати у односу на ученике који немају одлике даровитости;

- Даровити ученици су, не ретко, изложени (пре)великим очекивањима средине, наставника, родитеља и сопственим. Неиспуњена очекивања често доводе до неуспеха и разочарања, што се неповољно одражава на интегритет и постизање успеха даровитих у складу са потенцијалима које имају. Њима је потребна одговарајућа помоћ и подршка наставника, школе, родитеља и друштва на путу постизања оптималних резултата;

- Даровити су често изложени недовољно стимулативним педагошко-социјалним и психо-хигијенским околностима, личним конфликтима и фрустрацијама које не само да се веома неповољно одражавају на развој даровитости, него и на свеукупни развој и ментално здравље даровитих ученика;

- Наставници у школи су основни чинилац (не)успешности даровитих ученика. Од њихове професионалне оспособљености, квалитета педагошког рада и мотивисаности у великој мери зависи у којој мери ће даровити ученици имати могућности да развију своје потенцијале, да се у школи самоактуелизују, да јачају своју личност, развију културу интелектуално-креативног рада, усвоје механизме саморехабилитације и стратегије самоорганизације.

- Истраживања и свакодневна пракса недвосмислено показују да се раду са даровитим ученицима у школи и програмима школовања и усавршавања наставника за рад са даровитим ученицима не поклања одговарајућа пажња. За рад са даровитим ученицима неопходне су одговарајуће професионалне компетенције које се могу стећи првенствено у процесу припремања – школовања наставника и перманентним педагошко-стручним усавршавањем;

- Наставникова улога и задаци не могу се ограничити само на непосредни рад са даровитим ученицима (педагошко-дидактичка и методичка функција). Они имају значајну улогу и у раду са стручњацима, институцијама и организацијама које се баве даровитим ученицима, и посебно, у сарадњи са родитељима даровитих ученика;

- С обзиром на сложеност феномена даровитости и педагошког рада са даровитим ученицима нужно је перманентно усавршавање наставника, анализирање сопственог искуства и иновирање педагошког рада са даровитим (у програмирању, непосредном остваривању и евалуирању);

- Даровитим ученицима одговарају посебни облици, методе, поступци и програми рада који максимално треба да буду индивидуализовани у складу са

посебном даровитошћу, могућностима, интересовањима, нивоом аспирација, мотивацијом, стилем учења и другим персоналним особеностима даровитих ученика.

Основни циљеви школовања и усавршавања наставника за рад са даровитим ученицима и студентима

Рад са даровитим ученицима има бројне специфичности. Њима одговарају персонализован приступ наставника, већи степен аутономности, индивидуализовани програм рада, менторски рад и супсидијарни приступ - помоћ која не одузима иницијативу и не ослобађа од индивидуалног стваралачког делања (А. Стојановић, 2003, 214). Развоју даровитости погодује повољна психо-социјална клима и креативни амбијент у школи. Наставници су основни чиниоци (не)повољних услова за развој даровитости у школи. Од њих се очекује да са ученицима успоставе и изграђују односе засноване на разумевању, поверењу и сарадњи (демократски и хуманизовани односи) и обезбеђују повољне услове (психо-социјалне, радне, педагошке) за подстицање и јачање субјекатске позиције, аутономности, креативности, стваралаштва и самоактуелизације ученика.

Наставници посебним системом метода, поступака, садржаја и средстава и посебно својим менторско-педагошким деловањем треба да креирају услове и програме који подстичу ученике да развијају своје особене креативне потенцијале, интересовања, вредности и усавршавају своју даровитост.

- Да упознају феномен даровитости (психолошке, социјалне, развојне и друге карактеристике);

- Да се оспособе за идентификовање (дијагностиковање) даровитих (методе, технике, поступци, извори, инструменти);

- Да се оспособе за педагошки и дидактичко-методички рад са даровитим (програмирање, непосредни рад, праћење, вредновање и евалуација рада са даровитим);

- Да овладају савременим принципима, методама, облицима, поступцима и средствима рада са даровитим не само у редовној настави него и другим облицима васпитно-образовног рада у школи (секције, дружине, креативне радионице, научно-истраживачки и други пројекти, организације, слободне ученичке активности, смотре, такмичења ...) и ван школе (институције и организације за даровите, савремена информатичка и образовна технологија, родитељи, научне, културне, уметничке, спортске институције и организације);

- Да развију позитивне ставове према даровитим ученицима и уоче друштвени значај и значај развоја даровитости за појединца (социјалне, антрополошке и педагошке димензије развоја даровитости);

- Да уоче своју улогу, значај, позицију, задатке и могућности у развоју даровитих појединаца (програмерска, дијагностичка, инструктивна, мотиваторска, саветодавна, организациона, координаторска, образовна, евалуаторска, истраживачка, педагошка и друге функције);

- Да развију позитивне ставове, мотивацију и критички однос према сопственој наставничкој пракси у раду са даровитим, као и потребе за перманентним професионалним усавршавањем у овој области;

□ Да овладају методолошко-педагошком културом како би своја искуства и сазнања у раду са даровитим могли да уобличавају, презентују и размењују са другим стручњацима и институцијама, прате одговарајућа научна истраживања и сазнања о даровитим, и истражују и усавршавају сопствену праксу рада са даровитим;

□ Да се упознају са могућностима школовања, напредовања и усавршавања даровитих ученика, организацијама, институцијама и изворима сазнања који се баве проблемима идентификовања и развоја даровитих ученика.

Програми и облици школовања и усавршавања наставника за рад са даровитим ученицима

У складу са разумевањем принципа диференцијације, индивидуализације, обавезности и добровољности, програме и облике школовања и усавршавања наставника можемо условно поделити на обавезне и изборне. *Обавезни програми и облици* имају карактер обавезности за све будуће наставнике, као и наставнике који већ раде у школама. Они су диференцирани према циљевима, садржајима и нивоима захтева којима треба овладати у процесу школовања за наставнички позив или обавезног перманентног педагошко-стручног усавршавања. У оквиру изучавања педагошких и психолошких дисциплина и одговарајућих методика будући наставници би требало да усвоје садржаје и развију компетенције које се односе на следеће аспекте рада са даровитим ученицима:

□ природа, карактеристике и манифестације даровитости;

□ друштвени и индивидуални значај, смисао и циљеви развоја даровитости;

□ психосоцијални и педагошки аспекти креирања повољног амбијента за развој даровитости;

□ особености непосредног рада са даровитим ученицима у школи и ван школе (принципи, садржаји, облици, поступци, методе и средства програмирања, идентификовања, развијања и евалуације рада са даровитим ученицима);

□ улога појединих чинилаца у развоју даровитих (наставника, школе, родитеља, стручних сарадника, других стручњака, организација и институција);

□ могућности и облици институционалног и ванинституционалног школовања, напредовања и усавршавања даровитих и

□ специфичности методологије научног истраживања у области рада са даровитим ученицима.

Развијање наставничких компетенција за рад са даровитим не може се ограничити само на усвајање теоријских знања (често недовољних или непотпуних). Нужно је осмислити и одговарајуће облике практичног (непосредног) рада са даровитим уз менторство искусних стручњака у овој области, реализовање одговарајући задатака, вежби, пројеката и слично, како би се успешно повезала теоријска знања са непосредним педагошким радом будућих наставника.

Изборни програми усавршавања наставника могу бити конципирани и диференцирани према различитим критеријумима (циљеви и задаци – очекивани исходи; обим и сложеност садржаја; време и место организовања; време потребно за њихово савлађивање и др.). Наставници се за ове програме опредељују у складу са својим склоностима, интересовањима, жељама, могућностима и аспирацијама.

Изборни програми и облици усавршавања пројектују се и организују за наставнике који имају посебна интересовања, склоности и способности за рад са даровитим, који су мотивисани за већи степен самосталног и креативног рада (или желе да се у томе усавршавају), као и за наставнике који у раду са даровитим већ постижу запаженије резултате у односу на друге наставнике. Дакле, пожељно је да наставник претходно испуни одговарајуће услове да би могао да конкурише за одговарајуће изборне програме и облике усавршавања за рад са даровитим ученицима.

Посебну врсту изборних програма за усавршавање наставника могли би да чине програми које креира сам наставник или у сарадњи са признатим стручњацима у овој области. Код ове врсте програма наставник самостално предлаже пројекат (елаборат) којим жели да истражи, односно обради и представи одговарајући педагошки, дидактички или методички проблем, односно аспект рада са даровитим ученицима (експериментална провера ваљаности одговарајућег модела рада, методе, поступка, иновације, облика, средства и сл.). Наставник након завршеног истраживања пише извештај попут дипломског, специјалистичког, магистарског или докторског рада и јавно брани свој рад у акредитованој институцији. Овако конципирани програми подстакли би многе успешне наставнике да презентују своја искуства, сазнања, иновације и оригиналне приступе у раду са даровитим ученицима. На тај начин школе би у већој мери постале истраживачке базе и институције у којима би теоријска сазнања о даровитима и њиховом развијању брже и плодотворније налазила своју непосредну примену и проверу.

У одређеној мери обавезни и изборни програми усавршавања требало би да буду вертикално и хоризонтално повезани, али на начин да та повезаност не ограничава њихову диференцираност и могућност слободног избора.

Програми се, с обзиром на њихов циљ, задатке, сложеност и карактер садржаја, могу реализовати у виду: тзв. летњих и зимских школа; различитих врста "радионица" (интердисциплинарне, педагошке, психолошке, дидактичке, методичке, ужестручне, експерименталне и сл); семинара; симпозијума; конгреса; предавања; конференција; курсева; трибина; вежбања; округлих столова; панел дискусија; демонстрирања огледа, иновација, метода, облика и средстава; промоција резултата истраживања; увођења и реализације иновација; учешћем у изради наставних материјала, приручника, уџбеника и сл.; студијских посета; размене наставника; самосталног или тимског учешћа у научно-истраживачким пројектима и акционим истраживањима; презентацијом и разменом уопштеног наставничког искуства; различитих облика ангажовања у истраживачким и другим стручно-научним активностима института, школских и високошколских и других институција; сарадње са издавачким кућама и образовно-научним редакцијама радија, телевизије и штампе; сарадњом са педагошким и другим часописима, зборницима и листовима и сл.

Посебну вредност за стручно усавршавање наставника има непосредно организовање и/или праћење часова који омогућују наставницима да размењују и унапређују рад са ученицима: стандардни, угледни, огледни, отворени, тимски, компаративни, часови по моделу, креативни, демонстрациони, часови замењених улога, пробни, испитни; часови као симулација, пројекција, фикција и снимак (Н. Трнавац, 1993, 105-110).

За перманентно усавршавање наставника велики значај имају различите могућности неинституционализованог усавршавања, односно самоусавршавања наставника: праћење педагошке и стручне литературе и периодике; праћење

образовних и научних програма, радија и телевизије; креирање савремених информатичко-образовних медија и посебно Интернета; непосредна размена искустава и идеја са колегама, стручњацима и експертима; сопствена аналитичко-истраживачка делатност и презентација својих искустава и идеја (Б. Јовановић, 2004, 190).

Литература:

- Влаховић, Б. (2003): *Успешно изражавање ин развој надарјених захтева другачно окоље ин педагошки приступ*, Зборник приспеков “Надарјени мед теоријо и праксо”, Педагошка факултета Универзе в Љубљани, Словенско здружење за надарјене Ново Место и Високошколско средишче Ново Место, Ново Место
- Давидов, В.В. (1995): *О схватањима развијајуће наставе*, Зборник “Сазнање и настава”, Институт за педагошка истраживања, Београд
- Јовановић, Б. (2004): *Школа и васпитање*, Учитељски факултет, Јагодина
- Mink, F. (1995): *High ability students in higher education*, in Katzko, M. and Monoks, F. (eds)...Nurturing Talent, Van Gorcum, Assen
- Николић, Р. (2003): *Наставник и идентификација надарених*, Зборник приспеков “Надарјени изкоришчен али презрт потенциал”, Педагошка факултета Универзе в Љубљани, Словенско здружење за надарјене Ново Место и Високошколско средишче Ново Место, Ново Место
- Стојановић, А. (2003): *Даровити ученици и савремени педагошки трендови*, Зборник 9 “Место даровитих у курикуларној реформи”, Виша школа за образовање васпитача, Вршац
- Трнавац, Н. (1993): *Педагог у школи*, Учитељски факултет, Београд

Branko Jovanovic, PhD
Teacher Training Faculty
Jagodina

Teachers' Schooling and Further Professional Development for the Work with Gifted Students

Abstract: Gifted students have special preferences, abilities, interests, aims and needs. Teachers are those who have great influence on their growth, advancement and development. Insufficient and inappropriate attention has been paid to teachers' schooling and further training for work with the gifted.

The author points to the need of having a whole, more studious and systematic training (schooling) and pedagogic-professional development of teachers for various and specific forms of work with gifted students at school. Schooling and further training of teachers for work with this category of students should include the following program contents: essence, importance and nature of giftedness; giftedness identification; pedagogical-psychological and didactical/methodological grounds for work with the gifted; programming, realization and evaluation of the work with the gifted; methodology of scientific research in the field of work with gifted students.

Key words: aims, contents, programs and forms of schooling and further development of teachers, gifted students.

Prof. dr Branko Jovanovic
Jagodina

SCOLARITE ET PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS POUR LE TRAVAIL AVEC LES ELEVES DOUES

Résumé: Les élèves doués ont des aptitudes particulières, intérêts, buts et besoins. Sur leur développement, progrès et perfectionnement les enseignants ont une grande influence. On n'accorde pas l'attention correspondante à la scolarité et au perfectionnement des enseignants pour le travail avec les doués. L'auteur indique le besoin de la préparation plus studieuse, avec plus de contenus et plus systématique et au perfectionnement-de spécialité des enseignants pour les différents et spécifiques modes de travail avec les élèves doués à l'école. La scolarité et le perfectionnement des enseignants pour le travail avec cette catégorie d'élèves devrait englober les programmes et les contenus suivants: essence, importance et nature du don, identification du don; base pédagogiques-psychologiques et didactique-méthodiques du travail avec les doués; programmation, réalisation et évaluation du travail avec les doués et la méthodologie de recherche scientifique dans le domaine du travail avec les élèves doués.

Mots clefs: buts, contenus, programmes et formes de scolarité et du

Д-р, профессор Бранко Йованович
Учительский факультет, Ягодина

Подготовка и повышение квалификации преподавателей для работы с одаренными учащимися

Одаренные ученики обладают особыми склонностями, способностями, интересами, целями и потребностями. На их развитие, достижение успехов огромное влияние оказывают преподаватели. Подготовка и повышению квалификации преподавателей, работающих с одаренными учащимися, не уделяется достаточного внимания. Автор указывает на необходимость более всесторонней, более основательной и более системной подготовки (обучения) и повышения профессиональной квалификации преподавателей для разнообразных и специальных видов работ с одаренными учащимися в школе. В программу подготовки и повышения профессиональной квалификации преподавателей должны входить следующие дисциплины: сущность, значение и природа одаренности, идентификация одаренности, психолого-педагогические и дидактико-методические основы работы с одаренными, планирование, реализация и оценка работы с одаренными учащимися, методы научного исследования в области работы с одаренными учащимися.

Ключевые слова и выражения: цели, содержание, программы и виды обучения и повышения квалификации преподавателей, одаренные учащиеся.

Prof. Dr. Branko Jovanović
Pädagogische Hochschule
Jagodina

Bildung und Weiterbildung der Lehrer für die Arbeit mit begabten Schülern

Zusammenfassung: Begabte Schüler haben besondere Neigungen, Fähigkeiten, Interessen, Ziele und Bedürfnisse. Die Lehrer üben einen großen Einfluß auf ihre Entwicklung, Weiterbildung und ihren Fortschritt. Der Bildung und Weiterbildung der Lehrer für die Arbeit mit Begabten wird nicht die entsprechende Aufmerksamkeit gewidmet.

Der Autor weist auf das Bedürfnis auf, die Lehrer umfassender, genauer und systematischer vorzubereiten (zu bilden) und sie pädagogisch weiterzubilden, so daß sie zu unterschiedlichen spezifischen Formen der Arbeit mit Begabten in der Schule fähig werden. Die Bildung und Weiterbildung der Lehrer für die Arbeit mit dieser Kategorie der Schüler sollte folgende Programminhalte umfassen: der Wesen, die Wichtigkeit und die Natur der Begabung; Identifikation der Begabung; pädagogisch-psychologische und didaktisch-methodische Grundlagen der Arbeit mit Begabten; Programmieren, Realisieren und Evaluieren der Arbeit mit Begabten und Methodologie der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiet der Arbeit mit begabten Schülern.

Schlüsselwörter: Ziele, Inhalte, Programme und Formen der Bildung und Weiterbildung der Lehrer, begabte Schüler.

УЛОГА НАСТАВНИКА У ИДЕНТИФИКАЦИЈИ И РАДУ СА ПОТЕНЦИЈАЛНО ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

Резиме: *Различите стратегије у процесу рада са даровитим ученицима, по мишљењу аутора, имају једну заједничку карактеристику – наставника као планера, организатора, реализатора, евалуатора и незаобилазног чиниоца целокупног тог процеса. Имајући то у виду, у раду је посебна пажња посвећена улози наставника у идентификацији потенцијално даровитих ученика и изналажењу оптималних и ефикасних метода и поступака помоћу којих се та даровитост може подржавати и даље развијати. Аутор, такође, истиче чињеницу да и на једном и на другом плану постоје бројне дилеме и неспоразуми. Њихов корен не лежи само у недостајућим теоријским оквирима и неповољном амбијенту, већ и у недовољној мотивацији, припремљености и оспособљености наставника да се овом категоријом ученика успешније баве.*

Кључне речи: *Наставник, ученик, даровитост, идентификација.*

У сваком човеку је геније, треба га само пробудити.
П. Ленград

О сложености и комплексности појма даровитости сведоче бројне теорије, дефиниције и различити приступи. Зато су у овој области многа питања отворена. Још увек, на пример, нема сагласности у томе да ли је даровитост јединствена или је треба посматрати са аспекта конкретних научних, односно наставних области. Недоумице постоје и око тога да ли даровитост треба проценивати на основу степена развијености појединих особина ученика, карактеристика личности ученика, резултата које ученици остварују у наставном и ваннаставном раду или на неки други начин. Постоје и бројне термилошке и појмовне нејасноће везане за генијалност, талентованост, даровитост и слично. Расправа о наведеним питањима, међутим, није предмет нашег рада. Предмет нашег интересовања је знатно ужи и односи се на улогу наставника у идентификацији и раду са потенцијално даровитим ученицима. Мишљења смо да је, посебно на раном узрасту, педагошки оправдано и пожељно говорити о потенцијалној даровитости као својству које у одређеној мери поседује сваки нормално развијен ученик. У том контексту, као што је то уобичајено и у школској пракси, под потенцијално даровитим ученицима подразумевамо оне ученике који имају високо школско постигнуће, развијене интелектуалне способности и показују интересовања и склоност за активности у одређеним наставним областима. При томе смо свесни чињенице да овакво одређење потенцијалне даровитости није ни потпуно ни довољно операционализовано. Прецизније одређење, нажалост, нисмо пронашли ни у нама доступној литератури. Из сличних разлога је Парламентарна скупштина Савета Европе на свом заседању о образовању даровите деце одржаном 1994. године указала на потребу да се појам даровитости "разјасни оперативном дефиницијом која је прихватљива и разумљива на различитим језицима" (Према: Фербежер 2002: 8). То је, међутим, много лакше констатовати него учинити, посебно због тога што даровитост није константна карактеристика и једном за увек дато својство личности. Осим тога, сваки ученик је личност за себе, сваки има своје специфичне карактеристике, потребе, схватања, мотиве, живи у одређеном друштвеном окружењу, ужива или не ужива адекватну подршку школе, породице и средине и тако даље.

Због непрецизног одређења појма даровитости јављају се и дилеме и проблеми, како у идентификацији потенцијално даровитих ученика, тако и у изграђивању стратегије рада са овом категоријом ученика.

Без обзира на све разлике у погледима на потенцијалну даровитост на раном узрасту, ипак постоји једна заједничка карика кроз коју се све те разлике преламају. То је наставник. Он у сваком погледу представља један од најважнијих и одлучујућих фактора у наставном процесу уопште, а посебно у идентификацији и процесу рада са потенцијално даровитим ученицима. Од његовог мишљења, у великој мери, зависи да ли ће и када неки ученик бити идентификован као особа која улази у групу потенцијално даровитих. Зато се од свих метода идентификације даровитих ученика који се данас користе наставник врло високо рангира, према неким ауторима и истраживањима чак до 90%.

Рана идентификација потенцијално даровитих ученика утолико је значајнија што представља први корак у организованом раду са потенцијално даровитим ученицима. Осим тога, према неким истраживањима 50 процената способности за учење сваке особе развије се у прве четири године живота, а преосталих 30 посто до краја осме године живота. Управо у том периоду улога наставника долази до пуног изражаја. Ту улогу је тешко маргинализовати и у случајевима препознавања и подстицања даровитости код познатих личности које су у раном детињству и младости испољиле своје потенцијале. Сетимо се само Моцарта, Гауса, Пикаса, Стефана Миленковића, Ширли Темпл и многих других за које се каже да су били "чудо од деце". Норберт Винер је докторирао у својој 18-ој години, а Нојман је у 22-ој имао два доктората из математике. Јован Цвијић је у 27-ој години постао научник европског ранга. Да даље не набрајамо.

Природно је, из тих разлога, поставити три питања:

1. На основу којих индикатора наставници одлучују о томе да ли је неки ученик потенцијално даровит?

2. Да ли у овом тренутку имамо довољно оспособљене наставнике за идентификацију и осмишљен рад са потенцијално даровитим ученицима?

3. Шта учинити да се ставе у овој области међа у пожељном правцу?

1.

Бројни су индикатори на основу којих наставник у свом одељењу може препознати потенцијално даровитог ученика.

Најчешће је то натпросечан успех у овладавању садржајима, односно високе оцене из неког наставног предмета. Наведени показатељи, међутим, само условно могу бити поуздани, јер могу бити резултат и сасвим других околности, а не искључиво даровитости. У истраживању проблема неуспеха даровитих ученика Б. Ђорђевић је утврдила да су у групу потенцијално даровитих ушли 76,82% одличних, 16,82% врло добрих, 3,64% добрих и 2,73% довољних ученика (1995, 203). Нису, дакле, само високе оцене гаранција потенцијалне даровитости. Истина, високе школске оцене са великом вероватноћом указују на постојање високих интелектуалних способности, али су зато веома непоуздане када су у питању креативне способности. Из тих разлога само мали број одличних ученика касније постане креативац у правом смислу те речи.

Висок коефицијент интелигенције још увек се, и у теорији и у пракси, често узима као поуздан индикатор даровитости ученика. Разлике постоје када је у питању доња граница коефицијента. Тако су за Галагера даровита деца која имају коефицијент интелигенције већи од 150, за Термана већи од 140, за Бејкера већи од 130, за Бертлија већи од 110 и тако даље. Сам коефицијент интелигенције, међутим, није довољан. Расправљајући о овом проблему Големан истиче да коефицијент интелигенције "у најбољем случају доприноси факторима који објашњавају животни успех свега око 20 одсто, што оставља 80 процената за друге утицаје: утицаје који се једним именом могу назвати емоционалном интелигенцијом" (Према: Друден и Вос 2004: 141). Емоционална интелигенција је, по његовом мишљењу, много важнија од академске. Осим тога, све су учесталија мишљења да интелигенција није непроменљива и да сваки човек има неколико врста интелигенције. Тако је Гарднер показао да свака особа има више различитих центара интелигенције: лингвистичку, логичко-математичку, визуелно-спацијалну, музичку, телесно-кинетичку, интерперсоналну и интраперсоналну (Према: Друден и Вос 2004: 345). Други аутори истичу да постоје и многе друге врсте интелигенције уобрајајући међу њих и здрав разум. Из тих разлога је веома проблематично децу поделити на даровите и просечне само на основу једног или два аспекта интелигенције.

Понекад су наставници склони да даровитост процењују на основу извесних карактеристика личности из социјалне сфере. И то у неким случајевима није без основа. Уосталом, то потврђују и нека истраживања. Тако је С. Максиф, истражујући проблеме даровите деце на узорку од 294 ученика, 112 наставника и 179 родитеља, утврдила да су најчешће помињане особине даровитог детета "независност, духовитост, иницијативност, одлучност, упорност, критичност, одговорност, хуманост, друштвеност, уредност и систематичност" (1998: 122). Истраживања Г. Гојков и сарадника показала су да је даровито дете од просечног раније зрело у следећим областима: "моторни и социјални развој, језик и учење" (2002: 101). Истраживања која су организовали Китано и Кирби (Kitano & Kirby, 1986), указују на карактеристике које потенцијално даровити ученици имају у зависности од области у којима се та даровитост манифестује. Тако интелектуално даровити ученици испољавају тежњу ка доминацији у дискусији и имају критички став према другима, академски даровити имају интересовања за друштвене активности, креативно даровити испољавају бунтовничко понашање и нису заинтересовани за социјалну прихваћеност, уметнички даровити воле да раде сами, држе се по страни, довољни су сами себи и тако даље (Према: Максиф 2004: 152).

Спремност за учење у одређеној области, резултати на разним такмичењима и смотрема су, такође, по мишљењу већине наставника, значајни индикатори даровитости (Шпијуновић 1994: 124-130).

Велики број аутора сматра да је испољавање креативности један од поузданих знакова за идентификовање потенцијално даровитих ученика. Овде је, међутим, велики проблем на који начин и на основу којих индикатора мерити креативност. Колико је у томе важна оригиналност, флексибилност, флуентност, осетљивост за проблеме или нека друга компонента стваралаштва? Осим тога, како истиче Гае, креативност може, али не мора обавезно, да учествује у свакој области даровитости.

Понекад наставници потенцијално даровитим учеником проглашавају оног ученика који испољава интерес и љубав за одређени предмет или активност. Некада то, пак, чине на основу изузетне концентрације, пажње и испољене упорности ученика да постављени проблем реши и тако даље.

У истраживању критеријума на основу којих учители бирају ученике за додатни рад из математике, односно критеријума на основу којих препознају потенцијално даровите ученике у овој области, на узорку од 225 учитеља четвртог разреда основне школе, нађено је да су најцењеније радне навике и одличан успех из математике, затим лакоћа са којом ученици изводе рачунске операције, брзо реаговање на нове идеје и решавање познатих задатака на другачији начин, а дечја радозналост, самосталност и жеља да се провикне у суштину ствари налазе се на последњем месту (Шпијуновић 1990: 6).

Као што се из овог прегледа види, наставници као индикаторе даровитости често, и с правом, помињу одређења блиска одређењима даровитости које апострофира наука, као што су способности (високи интелектуални капацитети), учење (способности за лако и брзо учење) и креативност (креативно решавање проблема) (Максиф 1998: 132-133). И то је добро. Није, међутим, добро прецењивање и апсолутизовање било ког од њих, јер то може имати несагледиве негативне последице.

2.

Још је у чувеним Термановим истраживањима у првој половини прошлог века утврђено да су наставници пропустили да идентификују око 10% деце чији је коефицијент интелигенције био преко 140. Нека истраживања у САД су касније показала да су наставници пропустили да идентификују око 25% високо даровитих ученика. Наставникова улога је утолико значајнија што је номинација и посматрање од стране наставника даровитих ученика присутно у 93% случајева, док је проценат препоруке за такав начин идентификације 73% (Ћорђевић 1985: 216). До сличних резултата дошли су и бројни други истраживачи, како у свету тако и код нас. Илустрације ради, Е. Ћорђевић је у једном обимном истраживању утврдила да су наставници пропустили да као

даровите процене "скоро два пута више ученика од оних које су проценили, а који су по резултатима на тесту општих способности ушли у групу најспособнијих" (1995: 167). То нас учвршћује у уверењу да проценат неоткривених даровитих није уопште занемарљив у мери у којој се обично мисли.

Наставници су склони, како каже И. Фербежер, да у поступку идентификације "претерано посматрају вредне, прилагодљиве ученике, а превиђају оне који нису заинтересовани за школу, који нису усвојили методе учења и који имају ниске аспирације" (2002: 129). Запостављени су, такође, ученици са извесним хендикепом код којих се наставници више труде да им помогну у превазилажењу тешкоћа које хендикеп проузрокује него што размишљају о евентуалној даровитости, а међу њима су можда један Реј Чарлс, Филип Вишњић, Вук Караџић.

Историја наставе нам, такође, пружа обиље примера у којима су процене наставника биле погрешне. Примера ради, Сара Бернар је три пута била избачена из школе. Слично је прошао и Рајт, један од првих људи који су се одвојили од земље и полетели у небо. Тосканини је био веома самовољан и непослушан дечак, а касније изванредан композитор. Луис Армстронг, виртуоз са трубом, је био у установи за деликвенте. Нобеловац Иво Андрић је понављао шести разред због математике. Чувени математичар Галоа је два пута падао на пријемном испиту за факултет и никада га није завршио. Наставници Марије Кири вероватно нису ни слутили да ће она добити Нобелову награду.

Отуда је, с правом, Парламентарна скупштина савета Европе на свом заседању 1994. године у Уредби о образовању даровите деце посебно истакла захтев за усавршавањем процедура за идентификацију даровите деце. То је неопходно чинити, као што је неопходно оспособљавати и увежбавати возаче у војњи, глумце у глуми, писце у писању, новинаре у новинарству, пилоте у летењу, музичаре у музици, певаче у певању, спортисте у одговарајућим дисциплинама и тако даље.

Када су у питању ученици млађег узраста, треба бити изузетно опрезан и свестан опасности да се они без покрића прогласе даровитим, јер то њима намеће и друге обавезе и изазове на које често нису у стању да адекватно одговоре. Није редак случај да се због тога неки од њих разочарају у своја постигнућа и касније постану неуспешни у областима у којима су, у неком периоду, доминирали међу својим вршњацима.

3.

Недостаје нам, као што се види, наставник који се успешно може служити ефикасним процедурама и инструментима у процесу идентификације потенцијално даровитих ученика, али и наставник који је оспособљен и који ће умети да изнађе ефикасне методе у раду са таквим ученицима. У једној анкети спроведеној међу наставницима математике, на пример, дошло се до податка да 57 од 72 анкетираних тврди да уопште нису оспособљени за рад са даровитим ученицима у настави математике (Ђуровић и Томашић 1987: 350). Вероватно бисмо до сличних резултата дошли и да је анкета вршена и у некој другој области.

Према томе, рад са потенцијално даровитим ученицима на традиционалан начин је дефинитивно застарео и треба га што пре напустити и тражити нове облике и методе.

Потребно је ове ученике уводити у различите технике учења и начине размишљања. А оне су по правилу једноставне, забавне и ефикасне (убрзано учење, учење целим мозгом, интегративно учење, латерално учење Едварда Боноа, олуја идеја Алекса Осборна, креативно решавање проблема Доналда Трефингера, неограничени таленти Келвина Тејлора и тако даље).

Нажалост, у методикама појединих наставних предмета, изузев декларативних препорука, нема конкретних упутстава на основу којих би наставник могао пројектовати свој рад са потенцијално даровитим ученицима. У том контексту и планови наставничких факултета морају претрпети одређене измене. Срећна је околност што је на неким учитељским факултетима у Србији,

Београд и Ужице, на пример, уведена специјализација за рад са потенцијално даровитим ученицима.

У сваком случају, наставник мора поћи од чињенице да је свако дете потенцијално даровито на неки начин и у некој области и на том темељу конципирати свој рад и своју активност. У том контексту Фулер с правом истиче и упозорава да су сва деца "рођени генији, а ми потрошимо првих шест година њихових живота (ми бисмо рекли и више – К. Ш.) да бисмо уништили ту генијалност".

Осим тога, наставник у раду с потенцијално даровитим ученицима мора напустити позицију предавача која је толико доминантна у нашој школи. Он треба да активира, мотивише, саветује, посредује између ученика и различитих извора знања, упућује ученике у различите технике учења, организује рад и тако даље. Истовремено, он мора бити особа од поверења, саветник и пријатељ својим ученицима, мора схватити да сваки ученик има свој стил учења, свој темпо учења, своја специфична интересовања, начин размишљања и тако даље. Неки ученици воле да уче сами, други воле да раде с партнером, трећи у групи. Има ученика који радије уче у току дана, као и оних који радије уче у току ноћи. Све те детаље треба да прате одговарајуће стимулације од стране наставника. Он се, дакле, не може понашати као да су сви ученици исти. Напротив, прави наставник ће увек настојати да комбинује потенцијалну даровитост са стилем учења ученика уколико жели да њихов заједнички рад резултира одговарајућим ефектима. Једном речју, наставник своју активност мора усмерити на конкретног ученика, а тек по том на програмске садржаје који су предмет заједничке активности.

Успостављање адекватних комуникацијских односа у раду с потенцијално даровитим ученицима, такође је важан задатак за сваког наставника. Ово тим пре што су различити истраживачи указали на предност једних у односу на друге комуникацијске односе. Тако је, примера ради, Линдгрен утврдио да је најмање ефикасна атмосфера у којој наставник остварује једносмерну комуникацију са ученицима у одељењу. Нешто је ефикаснија двосмерна комуникација између наставника и ученика, а још ефикаснија двосмерна комуникација у којој је осим наставника и ученика присутна комуникација и између самих ученика, а најефикасније је када наставник постане сарадник у групи који подстиче двосмерну комуникацију међу свим члановима групе, укључујући и радеће (Према: Ђорђевић и Ђорђевић 1992: 14).

С обзиром на чињеницу да су потенцијално даровити ученици накљонени учењу које има елементе истраживања, то и сам наставник, како каже Б. Ђорђевић, мора да се постави као "модел" истраживача и да у очима ученика буде пример човека који истражује (1992: 14).

У раду с потенцијално даровитим ученицима, али не само са њима, често треба постављати такве проблеме који ће упућивати ученике на међусобну сарадњу у циљу долажења до решења. Осим тога, проблеми треба да буду тако конципирани и повезани са стварним животом како би ученици јасно видели сврху онога што уче. Зато Ненди, с правом, истиче да ће "наглавачке окренуто школовање учинити учење сличнијим раду, оно ће бити утемељено на стварним проблемима које треба решити или стварним задацима које треба извршити, а радеће се у групама различитих врста способности од којих ће свака бити корисна" (Према: Друден и Вос 2004: 69).

Наставник треба тако да ради с потенцијално даровитим ученицима да они осете задовољство и радост у учењу, да поставља циљеве који су им доступни и да их научи да се радују када ти циљеви буду остварени. "Онај који осећа жељу да лети", како каже Х. Келер, "никада неће пристати на пузање". Радост због оствареног циља могла би бити и најснажнији мотивациони фактор за потенцијално даровите ученике.

Осим коначног циља, у раду са потенцијално даровитим ученицима важан је и пут који је ученик прешао до тог циља. Тај пут је са аспекта развоја сазнајних способности ученика понекад важнији него резултат који је ученик остварио. Овај сегмент рада наставника је, на жалост, у непосредној пракси најчешће запостављен.

Задатак наставника је, такође, да ученицима пружи што више прилика за активности у различитим областима и подручјима: музици, спорту,

математици, језику, сликању и тако даље, јер се никада не зна у ком подручју ће се манифестовати ученикова даровитост. Уосталом, на сличном принципу је и М. Монтесори конципирала рад у својим установама.

Уколико желимо избећи евидентне слабости које наставник испољава у процесу идентификације и рада са потенцијално даровитим ученицима неопходно је да се у тај процес укључе и чланови педагошко-психолошке службе у школама, да се користе различите батерије тестова, ангажују клубови и разне институције које се даровитим појединцима баве, уважава мишљење родитеља, мишљење вршњака, мишљење самих ученика о сопственој даровитости и тако даље.

На крају, можемо слободно рећи да у овом тренутку немамо јасно дефинисане индикаторе на основу којих наставници могу препознати даровитог ученика, немамо ни наставнике довољно оспособљене за тај посао, а немамо ни јасно утврђену стратегију рада са овом категоријом ученика. Потребно је, из тих разлога, организовати одговарајућа истраживања, дубље проучити ову проблематику и користити светска искуства стечена на овом плану. Паралелно с тим, потребно је осмислити систем који ће наставнике мотивисати да се максимално укључе у рад са потенцијално даровитим ученицима. У противном и даље ћемо остати на декларативним опредељењима, све ће бити препуштено доброј вољи и ентузијазму ретких појединаца, а ми ћемо упркос упозорењима која стижу са свих страна да ће у будућности о "просперитету неке земље одлучивати ефикасан развој снага мозга њеног народа" непотребно расипати највеће богатство којим располажемо.

Литература:

- Гојков, Г. и др. (2002): Рана идентификација даровитости, Вршац, Виша школа за образовање васпитача, -238. стр.
- Dryden, G. i Vos, J. (2004): Revolucija u usenju, Beograd, Timgraf, - 536. str.
- Ђорђевић, Б. (1985): Методологија откривања и васпитања даровитих, у: Зборник 18 Института за педагошка истраживања, Београд, Просвета, стр. 213-219.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1992): Својства универзитетских наставника, Београд, Институт за педагогију и андрагогију филозофског факултета, -153. стр.
- Ђорђевић, Б. (1995): Даровити ученици и (не)успех, Београд, Учитељски факултети Београд, Ужице, Врање, Јагодина и Сомбор, -275. стр.
- Ђурић, Т. (1995): Даровитост и стваралаштво -библиографија радова- , Београд, Савез друштава психолога Србије, -109. стр.
- Ђуровић, Ј. и Томашић, В. (1987): О образовању наставника математике за рад с изузетно надареним ученицима, Зборник 20 Института за педагошка истраживања, Београд, стр. 347-351.
- Максић, С. (1995): Како ученици, родитељи и наставници опажају и одређују даровитост, у: Зборник 27 Института за педагошка истраживања, Београд, стр. 158-177.
- Максић, С. (1997): Преглед истраживања о ставовима према даровитим ученицима и њиховом образовању, у: Зборник 29 Института за педагошка истраживања, Београд, стр. 90-108.
- Максић, С. (1998): Даровито дете у школи, Београд, Институт за педагошка истраживања, -239. стр.
- Максић, С. (2004): Социјално понашање даровитих ученика, у: Социјално понашање ученика, Београд, Институт за педагошка истраживања, стр. 151 - 170.
- Фербежер, И. (2002): Даровитост: изабрани радови презентовани у свету, Вршац, Виша школа за образовање васпитача, -205. стр.

- Шпијуновић, К. (1990): Избор ученика за додатни рад, Београд, *Просветни преглед*, 165, стр. 5-6.
- Шпијуновић, К. (1994): Такмичење из математике и развијање стваралачког мишљења ученика, Београд, *Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду*, -182. стр.

Krstivoje Spijunovic, PhD
Teacher Training Faculty
Uzice

Teacher's Role in Identification and Work With Potentially Gifted Pupils

Abstract: According to the author, different strategies in the process of work with gifted pupils share one common characteristic: a teacher as a planner, organizer, evaluator and indispensable agent of the whole process. Having this in mind, special attention in the paper has been paid to the role of a teacher in identification of potentially gifted pupils, as well as to finding optimal and efficient methods and procedures enabling giftedness to be supported and developed. The author also emphasises the fact that in both aspects there are numerous dilemmas and misunderstandings. Their roots are not only in the lack of theoretical frames and unfavourable ambient, but also in insufficient motivation, readiness and qualifications of teachers to deal with this category of pupils in a more successful way.

Key words: teacher, pupil, giftedness, identification.

Prof.dr Krstivoje Spijunovic
Faculté des Instituteurs à Uzice

ROLE DES ENSEIGNANTS A L'IDENTIFICATION ET AU TRAVAIL AVEC LES ELEVES DOUES POTENTILES

Résumé: Les différentes stratégies dans le procès du travail avec les élèves doués, selon l'opinion des auteurs, ont une caractéristique commune – de l'enseignant en tant que personne qui planifie, que organise réalise, évalue et le fait inévitable de ce procès au complet. Ayant en vue cela, dans le travail une attention particulière est accordée au rôle de l'enseignant dans l'identification des élèves doués potentiels et à la trouvaille des méthodes et des comportements optimaux à l'aide dequels ce don peut être soutenu et se développer ensuite. L'auteur, accentue aussi le fait que et sur un plan et sur l'autre il y a des doutes nombreux et des malentendus. Leur origine ne se trouve pas uniquement dans le cadres théoriques inexistantes, mais aussi dans la motivation insuffisante, dans la preparation et la dextérité des enseignants de s'occuper à plus grand succès avec cette catégorie d'élèves.

Mots clefs: Enseignant, élève, don, identification.

Д-р, професор Крстивоје Шпијунович
Педагогически институт, Ужице

Роль преподавателя в идентификации потенциально одаренных учащихся и работе с ними

Различные стратегии в процессе работы с одаренными учащимися, по мнению автора, имеют один общий элемент – преподавателя, как составителя планов, организатора, человека, способного реализовать задуманное и оценить результаты, являющегося важнейшим фактором этого процесса. Имея в виду это обстоятельство, в работе особое внимание уделено роли преподавателя в идентификации потенциально одаренных учащихся и поиске оптимальных и эффективных методов и действий, с помощью которых одаренность может быть поддержана и развита в дальнейшем. Автор также указывает на тот факт, что и в первом, и во втором случае существуют многочисленные проблемы и отсутствует единое мнение. Корень этого лежит не только в недостаточной теоретической поддержке и

неудовлетворительных внешних условиях, но и в недостаточной мотивации, подготовленности и способности преподавателя успешно работать с этой категорией учащихся.

Ключевые слова и выражения: преподаватель, ученик, одаренность, идентификация.

Prof. Dr. Krstivoje Špijunović
Pädagogische Hochschule
Užice

Rolle des Lehrers in der Identifikation und Arbeit mit potentiell begabten Schülern

Zusammenfassung: Unterschiedliche Strategien im Prozeß der Arbeit mit begabten Schülern haben, nach der Meinung des Autors, eine gemeinsame Charakteristik – den Lehrer als Planer, Organisator, Realisator, Evaluator und unvermeidbaren Faktor dieses ganzen Prozesses. Das im Sinne habend, schenkte man in der Abhandlung besondere Aufmerksamkeit der Rolle des Lehrers in der Identifikation von potentiell begabten Schülern und dem Herausfinden von optimalen und effizienten Methoden und Verfahren, mit Hilfe dessen man diese Begabung unterstützen und weiter entwickeln kann. Der Autor hebt auch die Tatsache hervor, daß es auf beiden Gebieten zahlreiche Dilemmas und Mißverständnisse gibt. Sie wurzeln nicht nur in den theoretischen Rahmen, die fehlen und im ungünstigen Ambiente, sondern auch in der unzureichenden Motivation, Vorbereitung und dem Befähigen der Lehrer sich mit dieser Schülerkategorie erfolgreicher zu beschäftigen.

Schlüsselwörter: Lehrer, Schüler, Begabung, Identifikation.

STVARALAŠTVO U PROBLEMSKOJ NASTAVI KNJIŽEVNOSTI KAO PODSTICAJ DAROVITOSTI¹⁰⁹

***Rezime:** Autor u radu polazi od razmatranja kreativnosti kao opšte tendencije u nastavi književnosti, ukazujući na pojedine stepene i nivoe stvaralaštva koji mogu predstavljati impuls i podsticaj razvoju darovitosti. Pažnja je usmerena na razvoj komponenti sposobnosti stvaralačkog mišljenja kroz specifičnu organizaciju problemsko-stvaralačkog metodičkog sistema koji predstavlja modifikovan i potrebama nastave prilagođen proces kreativnog rešavanja problema.*

U radu se posebno ekspliciraju parcijalni rezultati empirijske verifikacije primene problemski modelovanih nastavnih jedinica, posmatrani u svetlu dimenzija autentične stvaralačke aktivnosti učenika u nastavi, sa brojnim praktičnim primerima problemsko-stvaralačkih postupaka pri izučavanju književnog teksta.

***Cljučne reči i sintagme:** stvaralaštvo, darovitost, problemska nastava književnosti, problemsko-stvaralački metodički postupci.*

Darovitost kao multidimenzionalan, višeslojan fenomen ispoljava se, u različitom stepenu i kvalitetu, kao sastavni deo jedinstvenog sklopa ličnosti. U ne tako davnoj prošlosti darovitom su smatrana deca sa visokim intelektualnim kapacitetima (Terman), zatim deca čiji su rezultati trajno visoki u mnogim oblastima (Witty), da bi se zatim težište stavilo na kreativne procese. Danas autori još manje ističu razliku između darovitosti i kreativnosti kao produkcije novih, originalnih rešenja, tako da se pojam kreativnosti koristi kao mera ili uslov darovitosti (Ristić, D. i Krstić, A., 1997, 31). U tom smislu složićemo se sa pomenutim autorima da kreativnost, zapravo, implicitno podrazumeva stvaralaštvo.

Stvaralaštvo, kao uvek aktuelan pedagoško-metodički problem, otvara niz pitanja koncentrisanih oko osobenosti nastavnog rada koje se ogledaju u izboru i načinu prezentovanja gradiva, odnosno naglašavanju onih njegovih aspekata koji predstavljaju izazov mogućnostima darovite dece, u izboru metoda nastave i učenja, oblika i organizacije nastavnog rada, itd. Teorijska razmatranja, kao i dosadašnja empirijska istraživanja, upućuju na konstataciju da postoji pozitivna i značajna korelacija između učenja sa visokim stepenom angažovanosti misaonih funkcija i razvoja kreativnih sposobnosti učenika. Posebno se naglašava da učenje putem rešavanja problema, kao savremeni i produktivni oblik učenja i stvaralačkog mišljenja, optimalno obezbeđuje efikasnost i racionalniju organizaciju aktivnosti i novi kvalitet analize i interpretacije književnih tekstova, što predstavlja značajan impuls darovitosti.

Savremeni metodički sistemi u nastavi maternjeg jezika svojom koncepcijom omogućuju kreativnost kao opštu tendenciju nastave književnosti, bitno menjajući odnose između učenika i nastavnika, učenika i izvora znanja, učenika i autoriteta uopšte. Ipak, koliko god to paradoksalno zvučalo, nastavnik ima presudnu ulogu u podsticanju

¹⁰⁹ Rad je nastao u okviru naučno-istraživačkog projekta STRATEGIJE RAZVOJA SISTEMA VASPITANJA I OBRAZOVANJA U USLOVIMA TRANZICIJE koji finansira Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine Republike Srbije.

kreativnosti. Upravo on priprema (kreira) problemsku situaciju, otvara probleme, daje instrukcije... Kreativnost, dakle, isključuje improvizaciju, ona mora biti "uokvirena", vođena, ali bez apsolutnog tutorstva autoriteta (Vukadinović, M.A., 1976, 283).

Kreativni postupci u nastavi književnosti omogućuju stvaralaštvo različitog stepena i nivoa. Prvi stepen čine stvaralački postupci učenika usmereni na originalna tumačenja literarnih fenomena i dublji prodor u njihova značenja. Viši stepen kreativnosti predstavlja učenikovo umeće da od književnih tekstova koje poznaje stvara nešto novo, a to može biti, prema mišljenju P. Ilića (1998, 105): originalno interpretativno recitovanje poetskih tekstova; stvaranje scensko-poetskog prikaza opusa nekog pesnika; izdvajanje lirskih mesta iz dramskih i epskih tekstova i davanje tim mestima poetskog oblika; dramatisovanje; pravljenje kratkih scenarija na osnovu književnih tekstova i njihova adaptacija za prenošenje u druge medije (film, televizija); traženje likovnog dela kojim bi se ilustrovao opisani događaj, situacija, pejzaž, portret i drugi u delu prikazani svet; izbor muzike kojom bi se najvernije dočarala literarna atmosfera nekog teksta itd.

Najviši stepen stvaralaštva, svakako, predstavlja učeničko sačinjavanje originalnih literarnih tekstova. To mogu biti originalni osvrti, prikazi, esejistička razmatranja, raspravljanja, komparacije i slični radovi o književnim delima.

Učenik svoju kreativnost u nastavi književnosti naročito može ispoljiti u različitim varijantama primene problemsko-stvaralačkog sistema, gde mu se prepušta da samostalno iz problemske situacije uoči i definiše problem, a zatim i da odredi način njegovog rešavanja i nakon sučeljavanja različitih rešenja dođe do najprihvatljivijeg. Bitno svojstvo stvaralačkog mišljenja ispoljava se u tendenciji da se ni jedan sadržaj ne posmatra kao nešto konačno i da se ne uzmiče pred prazninama u znanju, pred oskudnošću informacija o pitanjima kojima se bavi. Uočene praznine se popunjavaju novim konceptima, propozicijama, uviđanjem odnosa među empirijskim podacima i hipotetičkim konstruktima (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, 1991, 249).

Struktura nastavnog časa koji se bazira na načelima problemske nastave je specifična i ostvaruje se u nekoliko faza: stvaranje problemske situacije, uočavanje i definisanje problema, utvrđivanje načina njegovog rešavanja, samostalan rad učenika, analiza i korekcija rezultata, usvajanje prihvatljivog rešenja i zadavanje novih zadataka. P. Ilić (1998) upozorava da faze i njihov redosled kroz koji prolazi čas organizovan po ovom sistemu treba shvatiti samo kao načelo, jer bi striktno pridržavanje naznačene organizacije takvog časa i insistiranje na svakoj fazi i njihovom redosledu uvek, i po svaku cenu, vodilo ka njenom šematizovanju i formalizaciji. "Striktne pridržavanje naznačene organizacije problemskog časa ne treba (a i ne može) biti i zbog toga što postoji više kategorija stvaralačkog rešavanja problema: *objašnjenje, predviđanje i invencija*" (Ilić, P., 1998, 99).

Od tri tipa problema u nastavi književnosti najčešći su oni koji zahtevaju objašnjenje neke literarne pojave. Oni upućuju učenike na otkrivanje i sagledavanje uzroka, uslova, okolnosti i činilaca pomoću kojih se može uspešno tumačiti umetnički tekst. U okviru ovog problemskog tipa obavljaju se sledeće misaone i praktične radnje: *prikupljanje podataka, odabiranje (selekcija), upoređivanje, dokazivanje (argumentovanje) i sistematizovanje*. Problemski zadaci koji se zasnivaju na objašnjenju obično obuhvataju ove i ovakve zahteve: (Nikolić, M, 1992, s. 287):

- obrazlaganje utisaka izazvanih književnim delom,
- određivanje osobina nekog književnog lika,
- dokumentovanje osobina ličnosti odgovarajućim postupcima,
- pronalaženje činilaca umetničke sugestije,

- uočavanje stilsko-jezičkih postupaka,
- uviđanje ideja u književnom delu,
- otkrivanje osećanja i njihove dinamike,
- upoređivanje tekstova, likova, situacija ...

Predviđanje se, za razliku od objašnjenja, u nastavi književnosti retko susreće u čistom vidu, već je gotovo uvek povezano sa objašnjenjem i invencijom. Najčešće se predviđaju i proveravaju značenja i funkcije pojedinih stilogenih mesta i stvaralačkih postupaka.

Inventivno rešavanje problema zahteva od učenika puno dosetljivosti i originalnosti, a to znači da i nastavnikova priprema nastavnog časa mora da bude posebno originalna.

Naš poznati metodičar M. Nikolić (1992) u obrazlaganju svoga shvatanja problemskog pristupa književnom delu polazi od konstatacije da prilikom građenja metodičkog puta kroz umetnički svet ne treba čekati da nas problemi iznenade, a zatim prođu kraj nas kao usputna problemska improvizacija, već ih valja blagovremeno predviđati, pripremati za njih sebe i učenike i funkcionalno ih uklapati u adaptivne strukture nastavnih časova (Ibid, s. 294).

M. Nikolić posebno naglašava varijabilnost strukture nastavnih časova; to znači da su dve radnje nezaobilazna osnova svake strukture (postavljanje i rešavanje problema), dok se ostale prepliću, spajaju ili međusobno isključuju, odnosno, one se uvek mogu "podešavati tako da problemskom postupku pruže onu isturenu poziciju koja mu po funkciji pripada" (Ibid., s. 282).

Na kraju je veoma važno istaći da ovaj naš metodičar problemske postupke shvata kao graditeljske elemente koji se funkcionalno uklapaju u sve valjane metodičke pristupe. U tom stvaralačkom građenju i kombinovanju metodičkog puta kroz umetnički svet bilo na kojoj njegovoj deonici da se nađemo, ako se tekst želi neposrednije proučavati, razložni problemi uvek će se nametati. Ako je pri tom nastavniku stalo do posebnog kvaliteta i originalnosti u radu, on će "metodičkim instinktom" osetiti kad neki problem "kuca na vrata" (Ibid., 288).

Izvorišta problemskih situacija u nastavi književnosti dolaze, po mišljenju P. Ilića, prvenstveno iz teksta koji se izučava. Njih uslovljava slojevitost njegove strukture i višeznačnost elemenata koji je sačinjavaju, zbog čega je uvek otvoreno pitanje kako ih valja shvatiti. Upravo stoga moguće je i sud književne nauke suočavati sa tekstem o kome je izrečen. Na isti način može se postupati sa umetničkim interpretacijama teksta. I, najzad, rezultate učeničkog samostalnog rada na tumačenju tekstova (i to njih pogotovo) valja uvek odmeravati prema samom tekstu (Ibid, s. 222). Izvorišta problemskih situacija pružaju brojne mogućnosti uspostavljanja problemskog i stvaralačkog odnosa učenika prema književnim tvorevinama i proširuju prostor za njegovo vođenje putem problemskih postupaka i instrukcija.

Fragmenti empirijske verifikacije primene problemski
modelovanih nastavnih jedinica

U okviru jednog šireg istraživanja¹¹⁰ pažnju smo usmerili na empirijsko ispitivanje mogućnosti negovanja komponenti stvaralačkog mišljenja kroz specifičnu organizaciju problemsko-stvaralačkog metodičkog sistema. Ovo, po svom karakteru eksplikativno istraživanje, omogućilo je ne samo naučni opis pojave, već i njeno objašnjenje uz pomoć eksperimentalnog utvrđivanja kauzalnih veza između posmatranih varijabli. U okviru modela literarnih sposobnosti učenika izdvojene su - kao najznačajnije sposobnosti kreativnog mišljenja i rešavanja problema - originalnost, fluentnost, fleksibilnost, redefinicija, osetljivost za problem i elaboracija

Originalnost ideja - određuje se kao pronalaženje udaljenih rešenja i odgovora koji su rezultat kreativne generalizacije. Elementi kreativne generalizacije (prema R. Kvaščevu, 1980, 15) jesu sledeći: - povezivanje raznolikih podataka i različitih koncepcija; - istraživanje zajedničkih principa i odnosa između činjenica različitog značenja i stavljanje činjenica u drugačije relacije; - otkrivanje različitih mogućih značenja sadržine datih činjenica u različitim kontekstima; - množenje relacija i ideja i pronalaženje divergentnih modela koji omogućavaju otkrivanje novih principa i elastičnost u prelazanju na nove principe (divergentni modeli su, zapravo, generalizovane relacije na kojima se zasniva sistem podataka gradiva); - uviđanje problemske situacije u različitim kontekstima, sa novog aspekta, u novoj svetlosti, dovođenje u vezu problema koji rešavamo sa različitim polaznim tačkama; - pokretljivost znanja i bogaćenje i širenje iskustava ispitanika, i dr. Kreativna generalizacija je, bez sumnje, jedan od uslova pronalaženja, otkrivanja nečeg novog, pronalaženja udaljenih odgovora i duhovitih rešenja problema.

Pored navedenog, originalnost predstavlja i sposobnost anticipiranja novih ideja, rešenja, odgovora u književnom delu, konstrukciju novog sredstva rešenja, otkrivanje skrivenih značenja datih podataka, pronalaženje umetničkih "sredstava" – fabule, likova i dr.; duhovitost odgovora i rešenja problema; fantazija, mašta, gradnja književnih likova i karaktera, epizoda... Originalnost dolazi do izražaja u sledećim problemskim postupcima pri izučavanju književnog teksta: *"Pročitajte priču i pokušajte da joj date što više duhovitih naslova"*, *"Pretpostavite završetak (nastavak) priče na neobičan način"*, *"Otkrijte što više implicitnih ideja (skrivenih značenja) u tekstu"*, *"Sastavite aforizme o pamćenju-zaboravljanju"*, *Zamislite i napišite monolog jednog lika iz dela 'Derviš i mrtv' "*, *"Otkrijte kakvo simboličko značenje ima čežnja za zlatnom pticom"*, itd.

Fluentnost reči – (divergentna produkcija simboličkih jedinica) odnosi se na generisanje novih reči, metafora, osobeni i izvorni stil pisanja. U književnoj umetnosti faktori fluentnosti često se manifestuju u nastojanju pisca da pronicanjem u jedan životni detalj, oživi čitav svet odnosa što ga taj detalj sadrži u sebi. Npr. Dostojevski, videći slučajnog prolaznika kako ide ulicom vodeći za ruku dečaka, počinje po odeći, hodu i držanju nagađati ko su njih dvojica, kuda sada idu i kako žive (Dostojevski, Piščev dnevnik, 1983). U nastavi književnosti postoje brojni metodički postupci usmereni na razvoj verbalnih kreativnih sposobnosti, prestrukturiranje sadržaja i otkrivanje skrivenih značenja reči i rečenica, osposobljavanje za otkrivanje višeznačnosti reči, lingvističku dosetljivost, verbalnu anticipaciju, neobičnu upotrebu reči, razvoj izražajnih sposobnosti i kulture izražavanja, itd. Na primer: *"Pronađite što više izraza za pojavu večernjeg sutona"*, *"Napišite što više reči koje počinju prefiksom 'pro' "*, *"Nacrtajte rečima oblik*

¹¹⁰ Reč je o istraživanju sprovedenom u okviru doktorske disertacije autora na temu: *"Mogućnosti problemske nastave u osposobljavanju učenika za kritički stav pri tumačenju književnog dela"* odbranjene na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu 2003. godine. Videti: Gajić, O. (2004): *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi*, Filozofski fakultet, Novi Sad.

kišne kapi (kiše) ali tako da se reči odnose na pojavu koju crtate”, ”Navedite nekoliko metaforičkih značenja reči ’bašta’ ”, ”Zabeležite asocijacije koje vam se javljaju pri pomenu reči ’ravnodušnost’”, i dr.

Fluentnost ideja (asocijativna fluentnost, divergentna produkcija semantičkih relacija) - odnosi se na sposobnost nalaženja što većeg broja ideja, činjenica, rešenja i dr. u određenom području, kao i proizvođenja sinonima i reči određenog značenja. U cilju osposobljavanja učenika za tumačenje pišćevih poruka i umetničko-stvaralačkih postupaka, kao i negovanja sposobnosti učenika za beleženje vlastitih zapažanja o delu (pismena rasprava) mogu im se dati sledeći radni nalozi: *”V. Desnica opisuje ranu jesen pred berbu kao kišljivu; kakva jesen još može biti?(Navedite što više ideja)”, ”Sastavite odgovarajuća poređenja: hitar kao... strpljiv kao...”, ”Otkrijte veze između ’prolaznosti klizavih srebrnih niti’ i ’strpljive četvorine prozora’ ”, ”Pokušajte da objasnite solarni motiv kod Kamija; Razvijte što više ideja;”, ”Posmatrajte sliku žene pred vama. Razmislite i zabeležite ko je ta žena, kako živi, čime se bavi i sl.*

Fluentnost ekspresivna (sposobnost divergentne produkcije semantičkih sistema) predstavlja sposobnost brzog povezivanja grupe reči u smislu celinu, organizacija ideja u celine i sisteme, npr. davanje odgovarajućih naslova pročitanoj tekstu i sl. Radi negovanja asocijativnih sposobnosti, spontane kreativnosti i jezičkog stvaralaštva, kao i osposobljavanja učenika za tumačenje tema i poruka književnog dela, na raspolaganju nam stoje brojni radni zadaci. Na primer: *”Izmislite različite naslove za zadatak priču, pesmu, izveštaje”, ”Pročitajte tekst lokalizacije romana ’Stranac’ u Čitanci pa ga preoblikujte, proširite ga novim neophodnim podacima, odnosno isključite iz njega podatke koje smatrate izlišnim. Možete sačiniti i sasvim nov tekst lokalizacije”, ”U čemu je smisao završne rečenice Kamijevog romana?”, ”Ako biste jednom rečju (tematskom) trebali da okarakterišete roman ’Stranac’ koja bi to reč bila?”, ”Objasnite sa psihološkog i moralnog stanovišta Ahmedovu destruktivnu misao da bi zbog ljudskih grehova trebalo cveće počupati i pogaziti, reku zaustaviti, ptice podaviti...” i dr.*

Fleksibilnost obuhvata dve komponente:

1) **Spontanu i inicijativnu metodološku fleksibilnost** koja dolazi do izražaja u promeni usmerenosti mišljenja kada to problemska situacija ne zahteva; u inicijativnom traženju novih puteva rešenja zadataka. Tipične i značajne karakteristike mišljenja u ovoj situaciji su: promenljivost i gipkost.

2) **Metodološku fleksibilnost** koja rezultira iz date problemske situacije gde ispitanici moraju da rešavaju probleme na različite načine. Karakteristično je oslobađanje od stereotipije, šablona i klišeja u rešavanju zadataka, oslobađanje ponašanja od rigidnosti (Kvaščev, R., 1972,18).

U toku oslobađanja od stereotipija, klišeja i uticaja autoriteta, fleksibilno mišljenje ljudi karakteriše plastičnost i prilagodljivost izmenjenim situacijama na jednom širem planu. Plastičnost mišljenja jedan je od bitnih uslova koji nas usmerava da tražimo nova rešenja problema koji utiče na promenu našeg ponašanja i koji nas čini otpornim prema uticaju stereotipija i autoriteta.

U nastavi književnosti fleksibilnost spontana, adaptivna i metodološka ogleda se kroz proces transformacije znanja, pronalaženja novih značenja datih informacija; sposobnost promene usmerenosti mišljenja, sposobnost oslobađanja od shema i ponavljanja, kao i prilagođavanja izmenjenim situacijama, sposobnost napuštanja starih, asocijativnih veza, puteva i metoda i iznalaženje novih. Primer funkcionalnog zadatka u ovoj oblasti može biti osposobljavanje učenika za transpoziciju teksta (pisanje scenarija za ekranizaciju) . Na primer:

"Napišite scenario za mali video ili filmski zapis na osnovu odlomka teksta", "Pretočite prozni tekst u stihove...", "Šta znači 'bojiti' svet svojim bojama?", "Oseća li se Merseo krivim? Na taj problem gleda sud, kako Kami, a kako VIŽ što više činjenica u prilog svojoj tezi", i dr.

Redefinicija se najčešće definiše kao sposobnost pronalazjenja novih funkcija objekata ili delova objekata, sposobnost redefinisanja literarnog problema, formulisanje sopstvenog polazišta, pretpostavke, hipoteze. Preneto na plan nastave književnosti to bi moglo značiti razvijanje navika da se umetničke vrednosti književnog dela istražuju sa problemskog stanovišta. Na primer: **"Pokušajte da osporite ideju (nekog autoriteta)...", "Zapišite u svoje sveske koji bi nam metodološki pristupi mogli pomoći u rešavanju ovog problema (naznačite što više ideja o mogućnostima rešenja)", "Poslednji pasus iz Čitanke (str.) pokušajte da interpretirate na nov način (šta činjenice iz teksta još mogu da znače)", "Ako biste trebali da sastavite optužnicu protiv Čamila, šta bi ona obuhvatala?", "Ako se Vaše viđenje lika Ivana Galeba razlikuje od lika koji pisac sugeriše, napišite kako ga Vi zamišljate", "Izdvojte opise ruku lepe kadinice (igra ruku kada miruju i kada su u pokretu); objasnite njihovu simboliku",** itd.

Osetljivost za probleme definiše se kao sposobnost otkrivanja i formulisanja problema u nedoživljenim problemskim situacijama. U književnosti osetljivost za probleme dolazi do izražaja u kreativnoj percepciji, u kojoj se, pored osetljivosti za probleme, manifestuje pronicanje u detalje, tanana poetska senzacija koja otkriva skrivene lepote predmeta i faktori fluentnosti. Npr. Prust na sledeći način opisuje rascvali glog: "Nadoh taj puteljak kako sav zuji od mirisa bela glogova cveta. Živica je bila nalik na niz kapelica, koje iščezavaju pod gomilama cveća, što zatrpavaju oltare na postajama tjelovske procesije; ispod njih je sunce po tlu prostrlo mozaik svetlosti, kao da je prošlo kroz osipano staklo; a tako kičeno poređano cveće činilo se, kao da svako napose drži i ističe svoju svetlucavu kitu prašnika, tih finih, sjajnih niti plamena stila, nalik na ona cvetna vlakna što u crkvi uokviruju otvore na pregradi, pred povišenim mestom kod oltara ili rese pregradice na crkvenim prozorima, ili na tanane žilice, što se šire po belom mesu jagodina cveta" (S. Perović, 1966, 312).

U nastavi književnosti osetljivost za probleme znači otkrivanje i formulisanje literarnih problema, njihovo kritičko preispitivanje i reformulisanje, sposobnost kreativne percepcije, pronicanje u detalje, otkrivanje skrivene lepote. Na primer: **"Pokušajte da u ovom tekstu uočite što više problema – novih i različitih", "Sagledajte problem iz različitih uglova", "Na osnovu bitnih ideja iz teksta, pa i onih o kojima smo na času razgovarali, pokušajte da sastavite originalne probleme", "Koji se problem nalazi u osnovi romana 'Derviš i smrt'?", "Pronađite primer esejiziranog dijaloga, dijaloga kroz koji se, suprotstavljanjem mišljenja, raspravlja o nekom problemu. Šta je predmet rasprave? Do kakvog rezultata ona dovodi?",** i sl.

Elaboracija (semantička) predstavlja sposobnost razrade plana, tj. razvijanje originalnog rada u celini, a na osnovu otkrivenih novih ideja. U umetničkom stvaranju ova sposobnost manifestuje se ne samo u elaboraciji dela u celini već i u razradi dominantnog momenta. Karakteristike ovog faktora divergentne produkcije jesu sledeće: 1) plodnost, bogatstvo ideja; 2) sagledavanje sadržaja na nov način, sa nove, neuobičajene strane, 3) duhovitost plana rada i njegovog razvijanja, 4) pokušaj da se na nov način razvije dati sistem podataka.

U nastavi književnosti faktor elaboracije operacionalizuje se kao sposobnost razrade detalja plana, razvijanje ideja, sastavljanje priče, pesme, izveštaja, vesti na osnovu zadatih reči, izraza, slika i sl. U prvom planu je razvoj misaonih operacija: raščlanjivanje

sadržaja na manje misaone celine (odeljke), sažimanje sadržaja u kratke jezičke formulacije (u obliku plana), sistematizacija sadržaja po redosledu zbivanja, upoređivanje likova i dr. Na primer: *"Sačinite plan rešavanja problema"*, *"Na osnovu jednog istinitog događaja pokušajte da razvijete i napišete priču"*, *"Pokušajte da dramatičujete odlomak..."*, *"Opišite spoljašnji izgled rodaka Save na osnovu njegovih karakternih osobina"*, *"Zamislite da ste u ulozi tužioca Mersoa. Prikažite scenario njegove optužbe"*, *"Da li je moguć drugačiji završetak toka radnje? Ukažite na pravce u kome se ona može nastaviti"*, itd.

Može se konstatovati da stvaralačko mišljenje objedinjuje brojna mentalna svojstva i sposobnosti koja, uzajamno prožeta i isprepletana, učestvuju i u procesu (kreativnog) rešavanja problema. Tokom izvođenja eksperimenta (šk. 2001/02. godine) nastojali smo da razvijamo pojedine komponente stvaralačkog mišljenja učenika kroz specifičnu organizaciju problemsko-stvaralačkog metodičkog sistema.

Empirijska verifikacija primene eksperimentalnog programa obuhvatala je evaluaciju primene problemski modelovanih nastavnih jedinica na nivou časa (kvalitativna analiza podataka prikupljenih uz pomoć protokola posmatranja), kao i kvantitativnu (statističku) i kvalitativnu analizu efekata primene problemsko-stvaralačkih didaktičko-metodičkih sistema i strategija u nastavi književnosti. Efekti primene eksperimentalnog programa posmatrani su u svetlu dimenzija autentične stvaralačke aktivnosti učenika u nastavi.

Praćenjem realizacije časova u eksperimentalnim i kontrolnim odeljenjima tokom jedne školske godine, ustanovili smo da se problemsko-stvaralačkim metodičkim sistemom postiže veća angažovanost učenika, misaona aktivizacija dobija šire razmere, intenzivnije se razvijaju njihove doživljajne i izražajne moći, razvijaju se kreativne komponente mišljenja (fluentnost, originalnost, fleksibilnost, osetljivost za probleme i dr.). Učenici često proizvode fantastične i "luckaste" ideje, teže da rešavaju probleme i zadatke na različite i nove načine, imaju više poverenja u vlastiti sud, brzo i lako otkrivaju suštinske odnose među pojavama, lako uopštavaju i otkrivaju logičke veze, itd., što je karakteristika kreativnih i darovitih učenika (Stojaković, P., 2000).

Na osnovu jednogodišnjeg iskustva mogli bismo istaći da je na ovakvim časovima osetno povećana motivacija, da se javlja veće interesovanje za rad, kao i da se ono proširuje na širi krug učenika. Nema sumnje da ovaj oblik učenja naročito pogoduje razvijanju samostalnosti i stvaralaštva učenika. Oni samostalno istražuju probleme u tekstu, relativno brzo mogu doći do poželjnih rezultata i to ih motiviše za nova i dalja traganja i istraživanja.

Kvantitativna i kvalitativna analiza efekata problemskog učenja i nastave bazirana je na podacima prikupljenim pomoću Testa kreativnosti (ekvivalentne forme baterija testova za ispitivanje inicijalnog i finalnog stanja) o, eventualnim, promenama koje nastaju pod uticajem eksperimentalnog faktora.

Za ispitivanje faktora divergentne produkcije, tj kreativnih sposobnosti i stvaralačkog rešavanja problema korišćene su dve baterije od 9 testova-zadataka koje je konstruisao R. Kvašček po uzoru na testove Gilforda, Flanagan, Harisa, Jacksona i Toransa. Po mišljenju Gilforda, testovi divergentne produkcije mere intelektualni kapacitet ličnosti za stvaralački rad, za kreativnost uopšte. Prema tome ovaj set zadataka je pokazatelj kreativnog potencijala ličnosti. Test obuhvata:

- 1) **Test anticipiranja posledica** – kojim se meri kvantitet (fluentnost) i neobičnost (originalnost) ideja koje ličnost može proizvesti u datoj situaciji.

- 2) **Test davanja naslova pročitanim pričama** – test meri originalnost i fluentnost ideja kod ispitanika.
- 3) **Test alternativne upotrebe predmeta** – ovaj test ispituje spontanu fleksibilnost i redefiniciju.
- 4) **Test kategorizacije izreka** – kojim se ispituje fleksibilnost (rigidnost).
- 5) **Test fluentnosti reči (Divergentna produkcija simboličkih jedinica DSU)**- test meri faktor fluentnosti reči.
- 6) **Test nalaženja reči suprotnog značenja (Divergentna produkcija semantičkih relacija DMR)** – ovaj test meri sposobnost brzog generisanja reči koje ispunjavaju zahteve u pogledu značenja, a odnosi se, takođe, i na kompletiranje relacija, te uključuje ideje u određene podesne klase. Faktor asocijativne fluentnosti posebno dolazi do izražaja u strategiji rešavanja problema.
- 7) **Test sastavljanja rečenica** – meri sposobnost divergentne produkcije semantičkih sistema (DMS), odnosno grupe reči koje su povezane smislom, ili sposobnost brzog povezivanja date grupe reči u smisaonu celinu. Ekspresivna fluentnost dolazi do izražaja i u organizaciji ideja u celine i sisteme. Ovaj zadatak meri sposobnost ekspresivne fluentnosti odnosno sposobnost da se brzo dovedu u jukstapoziciju reči koje ispunjavaju posebne zahteve strukture rečenice.
- 8) **Test uočavanja problema (osetljivost za probleme)** – test meri sposobnost otkrivanja skrivenih ideja u određenim problemskim situacijama, odnosno faktor osetljivosti za problem. Značaj ovog faktora istakao je Gilford, koji je tvrdio da je on, iako se ne ubraja u faktore divergentne produkcije, veoma značajan za stvaralaštvo.
- 9) **Test sastavljanja plana rada (Elaboracije)**- ovaj zadatak meri sposobnost semantičke elaboracije, odnosno sposobnost razrade detalja plana, razvijanje i planiranje istraživanja, razvijanje ideja.

U pogledu rešavanja Testa kreativnosti, kao pokazatelja kreativnog potencijala ličnosti i stvaralačkog rešavanja problema, ustanovili smo (primenjenim matematičko-statističkim postupcima MANOVA, ANOVA, Hotellingov T2 test, Royev test, Diskriminativna analiza, i dr.) postojanje značajnih razlika u pogledu uspeha u njegovom rešavanju između učenika koji su književno delo proučavali putem problemske nastave (eksperimentalna grupa) i učenika koji su radili na uobičajeni način (kontrolna grupa), jer su ispitanici eksperimentalne grupe na nekim zadacima testa postigli bolje rezultate u odnosu na kontrolnu grupu (tabela br. 1):

Tabela br. 1: *Univarijantna značajnost razlika između inicijalnog i finalnog merenja eksperimentalne grupe po obeležjima*

ANOVA	R	R2	CHI	F	P	Ui
KR1	.307	.094	.294	20.825	.000	.041
KR2	.281	.079	.270	17.099	.000	.019
KR3	.396	.157	.368	37.188	.000	.034
KR4	.261	.068	.252	14.572	.000	.008
KR5	.293	.086	.281	18.825	.000	.091
KR6	.291	.084	.279	18.453	.000	.092
KR7	.303	.092	.290	20.187	.000	.026
KR8	.279	.078	.269	16.927	.000	.004
KR9	.454	.206	.414	51.991	.000	.134

Cr = .019

Na osnovu činjenice da je $p < .1$ konstatuje se da postoji značajna razlika između grupa za obeležja, KR1(.000), KR2(.000), KR3(.000), KR4(.000), KR5(.000), KR6.

Diskriminativna analiza ukazuje na činjenicu da postoji jasno definisana granica između pojedinih obeležja na posmatranom prostoru ($F=13.849$, $p=.000$).

Homogenost grupa između inicijalnog i finalnog merenja eksperimentalne grupe prikazana je u sledećoj tabeli:

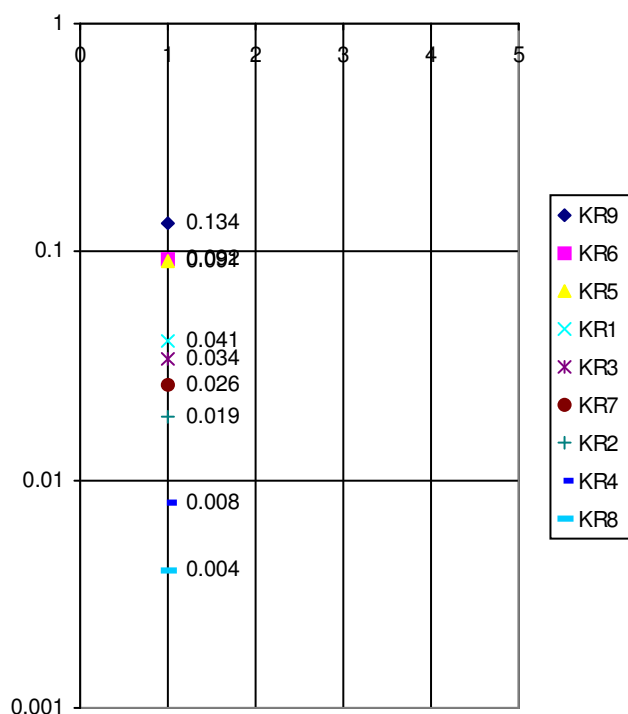
Tabela br 2: Homogenost grupa u prostoru između inicijalnog i finalnog merenja eksperimentalne grupe po (I-F)

	n/m	%
1	74/101	73.267
2	85/101	84.158

Karakteristiku 1. grupe, definisanu na osnovu prethodnih analiza, imaju 74 ispitanika od 101. Homogenost grupe od 73.267% je visoka. Mali broj ispitanika ove grupe (27) ispoljava osobine druge grupe.

Ispitanici eksperimentalne grupe su najviše napredovali u rešavanju testa sastavljanja plana rada, ispoljivši pri tom, sposobnost semantičke elaboracije, odnosno sposobnost razrade detalja plana, razvijanje i planiranje istraživanja, razvijanje ideja, zatim u rešavanju testa nalaženja reči suprotnog značenja i testa fluentnosti reči, koji mere sposobnost divergentne produkcije semantičkih relacija, kao i sposobnost simboličkih jedinica. Diskriminativna analiza upućuje na konstataciju da postoji jasno definisana granica između nekih grupa na posmatranom prostoru, dok se analizom koeficijenata uočava da najveći doprinos diskriminaciji daju obeležja, KR9 (.143), KR6 (.092), KR5 (.091), KR1 (.041), KR3 (.034), KR7 (.026), KR2 (.019), KR4 (.008), KR8 (.004). Ove vrednosti prikazane su i na slici br. 1.

Slika br. 1: Vrednosti koeficijenta diskriminacije po obeležjima između grupa na



posmatranom prostoru

- KR9 – Test sastavljanja plana rada (Elaboracija)
- KR6 – Test nalaženja reči suprotnog značenja
- KR5 – Test fluentnosti reči
- KR1 – Test anticipiranja posledica
- KR3 – Test alternativne upotrebe predmeta
- KR7 – Test sastavljanja rečenice
- KR2 – Test davanja naslova pročitanoj priči
- KR4 – Test kategorizacije izreka
- KR8 – Test uočavanja problema (osetljivost za problem).

Najvišu vrednost ima koeficijent diskriminacije za obeležje KR9 ($U_i = .134$) – Test sastavljanja plana rada (Elaboracije). Obeležje KR6 je sledeće po rangui ($U_i = .092$), zatim KR5 ($U_i = .091$) i ukazuju na činjenicu da su ispitanici E grupe na finalnom merenju značajno napredovali; Reč je o Testu nalaženja reči suprotnog značaja (divergentna produkcija semantičkih relacija) koji meri sposobnost brzog generisanja reči koje ispunjavaju zahteve u pogledu značenja, a odnose se i na kompletiranje relacija. Ovaj faktor asocijativne fluentnosti posebno dolazi do izražaja u strategiji rešavanja problema.

Test fluentnosti reči – divergentna produkcija simboličkih jedinica (obeležje KR5) meri sposobnost ispitanika da generišu reči koje ispunjavaju određene strukturalne zahteve. Nešto nižu vrednost koeficijenta diskriminacije, ali ipak značajnu, nosi obeležje

KR1 ($U_i = .041$) – Test anticipiranja posledica koji meri fluentnost i neobičnost ideja proizvedenih u datoj situaciji;

Obeležje KR3 ($U_i = .034$) odnosi se na Test alternativne upotrebe predmeta kojim se ispituje spontana fleksibilnost i redefinicija. Ispitanici eksperimentalne grupe značajno su napredovali na finalnom merenju, navodeći više odgovora (čak i 5): proporcija 6/100 (5.941) na inicijalnom merenju prema 21/101 20.792% na finalnom.

Test sastavljanja rečenica (spособnost divergentne produkcije semantičkih sistema) nosi beležje KR7 ($U_i = .026$) i ukazuje na bolje postignuće ispitanika E grupe na finalnom testu u pogledu ekspresivne fluentnosti.

Rezultati koje su ispitanici eksperimentalne grupe postigli na finalnom testu anticipiranja posledica pokazuju da su oni napredovali u davanju odgovora koji se odnose na udaljene asocijacije, na pronalaženje različitih i udaljenih rešenja problemske situacije, otkrivanje novih puteva rešavanja zadataka i oslobađanja od ustaljenih i stereotipnih načina rešenja.

Na osnovu analize postignutih rezultata, smatramo da smo pomoću eksperimentalne (nezavisne) varijable uticali, ne samo na razvijanje određenih misaonih operacija, odnosno pojedinačnih sposobnosti kod ispitanika, već na podizanje kvaliteta misaonih procesa i negovanje opšte komponente različitih misaonih sposobnosti i kreativnosti.

D. Rosandić u vezi s problemsko-stvaralačkim metodičkim sistemom ističe da on “nastupa s pretenzijom da afirmira učenika kao aktivnog sudionika nastavnog procesa, kao istraživača koji razvija svoju inicijativu, svoje stvaralačko mišljenje, svoj sud, koji na osnovi određenih metoda samostalno otkriva književno delo” (Rosandić, D., 1974, 31). Ove konstatacije D. Rosandića u celosti su potvrđene u našim eksperimentalnim odeljenjima, što nam daje za pravo da *učenje putem rešavanja problema svrstamo među efikasne sisteme učenja koji omogućuju shvatanje bitnih veza i odnosa u delu, doprinose razvoju kreativnosti i stvaralaštva, te da u tom smislu predstavljaju optimalan model podsticanja darovitosti.*

Literatura:

- Božin, A (et. al) (2002): *Daroviti i šta sa njima*, priredile A. Gojkov Rajić i J. Prtljaga, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Dostojevski, F.M. (1983): *Piščev dnevnik I*, IRO "Rad", Beograd.
- Gajić, O. (2004): *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi*. Rezultati eksperimentalnih istraživanja, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad.
- Ilić, P. (1998): *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*, Metodika nastave, Znaj, Novi Sad.
- Kvašček, R. (1972): *Psihologija stvaralaštva*, Izdavački informativni centar studenata, ICS, Beograd.
- Kvašček, R. (1980): *Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti*, ZZUI, Sarajevo.
- Nikolić, M. (1992): *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*, ZZUINS, Beograd.
- Perović, S. (1966): *Iz radionice velikih majstora*, Školska knjiga, Zagreb.
- Ristić, D.-Krstić, A. (1997): Kako podstaći inovativnost i kreativnost?, *Zbornik 3*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac, s. 31-35.
- Rosandić, D. (1974): *Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti u srednjoj školi*, Školska knjiga, Zagreb.
- Srpski jezik i književnost – *Pravilnik o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim i umetničkim školama: Opšte didaktičko uputstvo za ostvarivanje sadržaja programa u srednjim školama*. Osnove programa vaspitnog rada u

- srendjoj školi, Službeni glasnik, Beograd, 1998.
- Stojaković, P. (2000): *Darovitost i kreativnost*, ZZUINS Republike Srpske, Srpsko Sarajevo.
 - Vukadinović, M.A. (1976): Kreativnost –aktualan pedagoško-metodički problem, *Suvremena metodika*, Zagreb, 4, 283-285.

Olivera Gajic, PhD
Philosophical Faculty
Novi Sad

Creativity in Literature Problem Teaching As a Giftedness Incentive

Abstract: At the beginning of her article the author considers creativity as general tendency of literature teaching, pointing to particular stages and levels of creativity that can be impulses and incentives for giftedness development. Attention has been directed to the development of ability components of creative thinking through specific organization of creative-problem methodological system which represents modified process of creative problem solving adapted to the needs of teaching.

The paper particularly explicates partial results of empirical verification of application of modelled problem units, seen in the light of the dimension of authentic creative activity of pupils in the teaching process, with a number of practical examples of creative-problem procedures when analysing literary work.

Key words: creativity, giftedness, problem teaching of literature, creative-problem methodological procedures.

Dr. Conf. Oliver Gajic
Faculté de philosophie
Novi Sad

CREATION DANS L'ENSEIGNEMENT PROBLEMATIQUE DE LA LITTÉRATURE COMME INITIATION AU DON

Résumé: L'auteur part dans le travail de l'examen de la créativité comme tendance générale dans l'enseignement de la littérature, en indiquant certains degrés et niveaux de la création qui peuvent représenter des impuls et un soutien au développement du don. L'attention est orientée vers le développement des parties constitutives des capacités de la pensée créatrice par l'organisation spécifique du système problématique-créateur méthodique qui présente un proces modifié et adapté aux besoins de l'enseignement adapté à la solution créatrice du problème.

Dans le travail sont explicites les résultats partiels de la vérification de l'application des unités problématiques modelées, vues à la lumière des dimensions de l'activité créatrice authentique des élèves dans l'enseignement, avec nombreux exemples pratiques des comportements des problèmes/créateurs lors de l'analyse du texte littéraire.

Mots clefs: création, don, enseignement problématique de la littérature modes d'enseignements concernant les problèmes-créateurs.

Д-р, доцент Оливера Ганч
филозофски факултет,
универзитет в г. Нови Сад

Творческая работа в процессе проблемного обучения на уроках литературы как поддержка развития одаренности

В работе автор исходит из понимания креативности как общей тенденции в преподавании литературы, указывая на некоторые виды творческой работы, которые могут давать импульс и поощрять развитие одаренности. Основное внимание уделяется развитию такого компонента, как способность к творческому мышлению, которое проявляется в особой организации проблемно-творческой методической системы, представляющей собой модификацию методики творческого решения проблем, приведенную в соответствие с потребностями обучения.

В работе описываются некоторые результаты проверки практического использования учебного материала, построенного по модели проблемного урока, рассмотренные с точки зрения проявления творческой активности со стороны самих учащихся в процессе обучения. Автор приводит многочисленные примеры проблемных творческих приемов, используемых при изучении литературного текста.

Ключевые слова и выражения: творчество, одаренность, проблемное обучение на уроках литературы, методические приемы проблемного обучения.

Doc. Dr. Olivera Gajić

Philosophische Fakultät

Novi Sad

Kreiren im Problemunterricht der Literatur als Anregung der Begabung

Zusammenfassung: Die Autorin geht in dieser Abhandlung von der Betrachtung der Kreativität als einer allgemeinen Tendenz im Literaturunterricht aus, und zeigt dabei auf einige Niveaus des Schaffens, die ein Impuls und Anregung für die Entwicklung der Begabung darstellen könnten, auf. Die Aufmerksamkeit ist gerichtet auf die Entwicklung von Komponenten der Fähigkeiten des schöpferischen Denkens durch eine spezifische Organisation des problem-schöpferischen Methodensystems, das ein modifiziertes und den Bedürfnissen des Unterrichts angepasstes Prozess des kreativen Problemlösens darstellt.

Besonders expliziert werden in dieser Abhandlung partielle Ergebnisse der empirischen Verifizierung der Anwendung von problemmodellierten Unterrichtseinheiten, betrachtet im Sinne von Dimensionen der authentischen schöpferischen Aktivität des Schülers im Unterricht mit zahlreichen praktischen Beispielen von problem-schöpferischen Vorgängen beim Erforschen eines literarischen Texts.

Schlüsselwörter: Schaffen, Begabung, Problemunterricht der Literatur, problem-schöpferische Methodenvorgänge.

Татјана Јашин – Мојсе

Професор разредне наставе

ОШ «Младост»

УДК: 371.95

Вршац

п. 370-374

ИССН 1820-1911, 10 (2004),

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ДЕЧЈИХ ЧАСОПИСА У РАНОЈ ИДЕНТИФИКАЦИЈИ И РАЗВОЈУ ДАРОВИТОСТИ

Rezime: Rad se bavi dečjim časopisima kao dodatnim didaktičkim materijalom učiteljima za podsticanje i razvijanje kreativnosti kod dece.

*«Обдарена деца – то је цео свет, особени свет детињства и наш је задатак да одикринемо врата у тај свет.»
В.С. Јуркевич*

Сва лепота и величина стварања, смештена је у позив учитеља. Учитељи – градитељи су уметници. Ми своје уметничко дело стварамо на безброј модела малих људи, са толико метода и нијанси. Не треба подсећати колико је наш посао свеобухватан, захтеван и напоран; колико је проицљивости потребно да учитељи открију боље стране, позитивне особине ученика; колико је наде и оптимизма

неопходно да надахнемо младе, да проширимо и појачамо акциони хабитус, њихове радозналости и учења. Елитност ове професије огледа се у и у нашој моћи да изађемо у сусрет љубопитљивости и интересовањима својих ђака, оплемењивању њихових душа. Али, и да прилагодимо захтеве према индивидуалним способностима деце.

Ако бисмо желели да у једну реч сместимо учитељски позив то би могла бити само реч – и з а з о в.

Посебан изазов за сваког учитеља су креативни ђаци.

«Креативност (стваралаштво)¹¹¹ се дефинише као ментални процеси, пре свега, мишљење, чији су резултати нове творевине какве пре нису постојале, оригинални јединствени производи у којима нема имитације и понављања нечег већ постојећег. То је склоп менталних (интелектуалних, афективних, иконативних) карактеристика личности које субјекту омогућавају креативну продукцију, било на симболичко-идејном, било на конкретно-производном плану.»

Сваке четири године, првог септембра, стижу нови ђаци. Мали, уплашени, са широм отвореним очима, пуни ишчекивања. А они, мало другачији, (читај: даровити) некако се одмах наметну: темпо усвајања знања им је бржи, лако формирају умења и навике у континуираној делатности, склоност и интересовање за њих, испољавају оригиналност-непоновљивост,... Према В.С Јуркевићу, рана дечја обдареност јавља се у виду склоности за стварањем и потребе те деце да се баве одређеним видом делатности. Интелектуалне и креативне способности деце долазе до изражаја и потврђују се кроз стваралачки чин. Даровити ученици кроз стваралаштво испољавају своју изражену оригиналност, развијају и своје високе интелектуалне вредности. Они имају специфичне потребе, а развој њихових потенцијала у највећој мери зависи од спремности учитеља за рад са њима.

Тако смо принуђени да вечно трагамо за помоћном литературом, обрадује нас понуда осмишљених вежбанки, нове збирке задатака, примери у стручним периодикама.

Од непроцениве користи за ученике млађих разреда основне школе су дечји часописи. Добро осмишљени и садржајно и визуелно, постају додатни дидактички материјал за учитеља за подстицање и развијање креативности код деце овог узраста. Умешност учитеља-практичара је како и када ће реалитовати задатке, прићи резултатима дечјег рада, усмеравати га и храбрити.

Разлози за коришћењем дечјих часописа у настави су вишеструки.

Веома је важно створити још у предшколском и млађем школском узрасту потребу и навику за читањем дечјих новина и часописа. Раним контактом са разноликим и прилагођеним текстовима (настави причу цртежом, краћим текстом, песмама, мали драмски текстови, креативне језичке игре, загонетке, бројалице, изреке, питалице, пословице, ребуси, укрштенице...), доприноси се развијању љубави према матерњем језику, лепоти писане речи, богатству речника. Креативност је неспутана, а задаци се раде с опуштеношћу и воде ка дечјем писаном стваралаштву. Могућност да се успешан дечји рад појави на страницама њиховог часописа додатни је подстицај за стваралаштво.

¹¹¹ ПЕДАГОШКИ ЛЕКSIKОН, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996.

Добар дечји часопис неизоставно садржи и математичке задатке који су условљени узрастом ученика. У часописима за најмлађе они су најчешће у виду бојанки-откривалица, малих мозгалица, математичких прича и игара. Часописи намењени ученицима трећег и четвртог разреда најчешће садрже целе «математичке стране» и неретко наградне задатке или групу задатака.

С дечјим часописима лако се сазнаје мноштво података о годишњим добима, променама у природи, животињском свету, лепом понашању, отпутује у далеке пределе и сазнају шта воле, којих игара се играју, које песме најрадије певају њихови вршњаци. Креативни ученици воле шарене стране где се раскриле спретне руке и препусти маштовитости (израда играчака и мозаика од сакупљених плодова, семенки и разнобојног зрневља; предмети од папира, картона, лепенке, вијака, крпица, вунице; израда костима за одређене прилике...).

Коришћење дечјих часописа доприноси и неговању културе живота од малих ногу, усмерава коришћење слободног времена и неосетно развија стварање радних навика.

Часописи најчешће излазе једном месечно, и труде са да прате наставни план и програм. Задовољство је ако тим за израду часописа прати и стручну литературу, књиге и приручнике намењене учитељима, које најчешће нису доступне већини просветних радника.

А часописи могу бити и својеврстан инструмент за рану идентификацију даровитих.

Током година, приметила сам да и с т и ученици увек отварају прво и с т е странице часописа. У прошлој генерацији почела сам помно да пратим и бележим које странице су најчешће прво отворене на клупама мојих ђака.

Задовољство када се зашарени нови број на мојој катедри је велико. С нестрпљењем очекују да се поделе примерци и ја то никада не одлажем. Заједно прелистамо цео часопис, видимо садржај, и на моје упутство да ураде оно што желе, после одушевљења започињу рад. При обиласку ученика или на моје постављено питање који број страница раде, бележила сам и упоређивала, и долазила до сазнања:

СТЕФАН је отварао странице са математичким задацима, ребусима, мозгалицама, укрштеницама, креативним-језичким играма. Увек је певушио док ради. Последње су биле шарене странице за спретне руке.

СТЕФАН је у четвртог разреда био четврти на општинском а други у региону на такмичењу математичара; први у петом разреда на општинском и окружном такмичењу; први у петом разреда на општинском такмичењу из српског језика и граматике, а трећи на окружном; други на општинском, а четврти на окружном такмичењу из енглеског језика.

Ове године се спрема за такмичење из математике и физике. Такмичење из физике је истог дана када и такмичење из српског језика и граматике, а такмичење из математике истог дана када је и такмичење из енглеског језика, полазећи од претпоставке да даровити за природне науке немају исте способности и за језик (??). Пева у школском и градском хору и члан је рецитаторске секције.

За часове ликовне културе често је заборављао потребан прибор, није завршавао радове.

НИКОЛА је отварао странице са математичким задацима, ребусима, мозгалицама и затим редом листао оне са причама, малим романом у наставцима.

***НИКОЛА** је у четвртом разреду био први на школском такмичењу из математике а, четврти на општинском. У петом разреду је био четврти на општинском такмичењу из математике, а осми на окружном. Годинама заредом добија Читалачку значку као најревноснији корисник школске библиотеке.*

Ове године се спрема за такмичење из математике, физике и географије.

МИЛАН је отварао странице са песмама, причама, сценским комадима. Пратио је теме за литерарне конкурсе и већ тог дана би започињао са стихотворењем. За неколико дана доносио би мноштво песама. Гласно би интерпретирао стихове из часописа. Истина, радо је волео и да ради математичке задатке, мозгалице.

***МИЛАН** је на такмичењима математичара увек био међу првих десет. На општинском такмичењу рецитатора у четвртом разреду био је похваљен, а на окружном такмичењу био је шести. Има бројне награде за литерарно стваралаштво. Активан је рецитатор и члан драмске секције. Пева у школском хору.*

Ове године спрема се за такмичење из математике, физике и такмичење рецитатора.

ДАРИО је прво отварао укрштенице, ребусе, мозгалице, допуњалке, па потом математичке странице.

***ДАРИО** је у петом разреду био трећи на окружном такмичењу из граматике и српског језика, а на такмичењима из математике је био међу првих десет.*

Ове године се спрема за такмичење из српског језика и граматике и историје.

Пева у школском хору

ДАРКО и ЗВЕЗДАН су увек прво отварали шарене странице за спретне руке, први су израђивали предмете, украсе. Били су тихи, договарали се и радили најчешће у пару.

***ДАРКО и ЗВЕЗДАН** нису наставили да развијају своје креативне и стваралачке способности. Могућност да се укључе у рад техничке секције није искоришћена.*

МИЉАНА и МЕРИМА су прво отварале странице са објављеним песмама својих вршњака.

***И МИЉАНА и МЕРИМА** пишу песме.*

Прво тестирање ученика обавља школски психолог пре поласка деце у први разред основне школе. Ово тестирање подразумева испитивање предзнања стечених у предшколској установи, а сам тест испитује логичко мишљење, перцепцију, нумеричке способности, схватање односа између елемана и памћење.

Рад и напредовање ученика у млађим разредима основне школе школски психолог прати у континуитету, али прво тестирање за идентификацију дарovitости психолог обавља у петом разреду основне

школе. Оно подразумева да на основу школског успеха (?) и личне процене издвоји децу која су, по њему, за додатни рад. Психолог ученика тестира тестом интелектуалних способности - REVISK. Успешно урађен тест не значи и аутоматско укључивање у додатни предметни рад, јер је за тај корак неопходна и сагласност родитеља.

Сарадња учитеља који је ђаке водио и усмеравао током прве четири године школовања и предметних наставника у одабиру за додатни рад је занемарена, или, боље рећи, скоро сасвим искључена.

Ови кораци нас практичара у жељи и напорима да се евидентирају ученици који показују посебне склоности, креативност у мишљењу и стварању у млађим разредима су пионирски. Визионарски су покушај да се, следећи цитат В.С. Јуркевића с почетка текста, одшкрину врата у особени свет детињства обдарене деце.

Tatjana Jasin – Mojse
Primary School Teacher
Primary School “Mladost”
Vrsac

The Role and Importance of Children Magazines In Early Identification and Development of Giftedness

Abstract: The paper deals with children magazines as additional didactic material for teachers to encourage and develop creativity in children.

Tatjana Jasin – Mojse
Professeur de l’enseignement en classe
EP „Mladost”
Vrsac

ROLE ET IMPORTANCE DES REVUES POUR LES ENFANTS DANS L’IDENTIFICATION DU TRAVAIL ET LE DEVELOPPEMENT DU DON

Résumé: L’étude s’occupe des revues pour les enfants comme matériel didactiques complémentaire aux instituteurs pour le soutien et le développement de la créativité chez les enfants.

Татјана Јашин – Мойце
Основна школа «Младост», Вршац

Роль и значение детских журналов в ранней идентификации и развитии одаренности

В работе рассматриваются роль и значение детских журналов как дополнительных дидактических пособий для учителей, с помощью которых стимулируются и развиваются творческие способности учащихся.

Ключевые слова и выражения: творческие способности, детский журнал, дидактическое пособие.

Tatjana Jašin-Mojse
Lehrerin
Grundschule „Mladost”
Vršac

Rolle und Wichtigkeit der Zeitschriften bei der frühen Identifikation und der Entwicklung der Begabung

Zusammenfassung: Die Abhandlung beschäftigt sich mit den Kinderzeitschriften als zusätzlichem didaktischen Material, das den Lehrern für die Anregung und Entwicklung der Kreativität bei den Kindern helfen kann.



Mr Nataša Lalić
Institut za pedagoška istraživanja
Beograd

UDK: 371.95
ISSN 1820-1911, 10 (2004), p. 375-380

ULOGA NASTAVNIKA U PODSTICANJU MOTIVACIONIH ASPEKATA DAROVITOSTI¹¹²

Rezime: Škola može da odigra ključnu ulogu u pružanju potrebnih obrazovnih sadržaja i vaspitnih modela koji treba da pomognu ili omoguće kasniju kreativnu nadgradnju i, istovremeno, neophodan stepen adaptacije određenog deteta u komunikaciji sa vršnjacima i drugim osobama. Uspešno podučavanje traži organizaciju brojnih sposobnosti nastavnika, prilagođenih pojedinačnim situacijama, a ne stalnu primenu nekoliko »uspešnih oblika nastavnikovog ponašanja«. U skladu s tim nastavnikov različit model davanja povratnih informacija može postepeno proizvoditi različito predviđanje upeha i neuspeha, i kao posledica toga niža očekivanja uspeha učenika u određenim predmetnim oblastima. Iskustvo uspeha i neuspeha i utvrđivanje realističnih očekivanja, važni su u determinisanju povezanosti potrebe za postignućem i osećanja sigurnosti. Učenici čiji nastavnici očekuju da imaju niska postignuća manje su pohvaljivani i kritikovani i mnogo češće ignorisani, nego učenici od kojih se očekuju visoka postignuća. Nastavnikova potvrda o napredovanju služi kao jak motiv daljeg angažovanja. Osim toga, učenikovo izvođenje aktivnosti uspešnije je ukoliko nastavnici komuniciraju tako što veruju u učenikove sposobnosti za postizanje akademskog uspeha.

Ključne reči: darovitost, motiv za postignućem, očekivanja, nagrađivanje, pohvaljivanje, nastavnici.

¹¹² Tekst je rezultat rada na projektu »Vaspitanje i obrazovanje za izazove demokratskog društva« čiju realizaciju finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (2002-2004. godine).

Većina teoretičara određuje darovitost na mlađim uzrastima kao predispoziciju, potencijal, mogućnost da dete postane daroviti stvaralac kasnije u životu (Maksić, 1993). Pod dečijom darovitošću uglavnom se misli na visoke intelektualne sposobnosti, sposobnosti za superiorno učenje i posedovanje većih znanja. Uloga ostalih bitnih aspekata darovitosti, kao što su kreativnost, motiv za postignućem i self-koncept, ne može se jasno odrediti. Neki teoretičari tvrde da su kreativni potencijali prisutni kod dece koja kasnije postaju kreativni stvaraoci, dok drugi pokazuju da to ne mora biti tako. Nije redak slučaj da deca imaju visok količnik inteligencije i da odlično rade u školi (akademska darovitost), bez velike kreativnosti. Ni motivacija za postignućem niti self-koncept nisu dobri pokazatelji darovitosti kod dece, jer oba mogu biti visoka, a dete nije darovito, i obrnuto. Šta više, upravo veliki broj programa namenjenih darovitim učenicima odnosi se na podsticanje motivacije i jačanje ego-snage.

Nema sumnje da detinjstvo i mladost predstavljaju izuzetno značajan period u životu kada se većina talenata ispoljava, izgrađuje i daje svoje prve plodove. Često su tu koreni svih budućih dostignuća i doprinosa velikih ljudi. Škola može da odigra ključnu ulogu u pružanju potrebnih obrazovnih sadržaja i vaspitnih modela koji treba da pomognu ili omoguće kasniju kreativnu nadgradnju i, istovremeno, neophodan stepen adaptacije određenog deteta, njegovog uklapanja i komunikacije sa vršnjacima i drugim osobama. Neizvesnost promena koje se dešavaju na mlađim uzrastima, naročito u periodu osnovnog školovanja, obavezuje školu da svojim diferenciranim pristupom učenicima ne postane prepreka na putu razvoja bilo kog deteta. Škola kao društvena institucija treba, između ostalog, da se bavi podsticanjem razvoja sposobnosti, motiva za postignućem i povoljnog mišljenja o sebi kod svih učenika, a da pri tom uvaži, koliko je to moguće, njihove kapacitete i interesovanja (Maksić, 1998).

Kada govorimo o učenikovom akademskom napredovanju i ponašanju mogu se pojaviti određene prepreke kognitivne i afektivne prirode koje mogu prouzrokovati nedovoljnu motivaciju, strah od neuspeha i neočekivanje uspeha. S tim u vezi, događa se da učenici i ne iskažu znanje koje imaju, ukoliko nisu motivisani ili očekuju neuspeh. Istraživanjima je potvrđeno da među učenicima osnovne škole istih intelektualnih sposobnosti na testovima osnovnih veština (znanja) bolje rezultate postižu oni koji su visoko motivisani. Naime, naglašena je povezanost motivacije i učenikove procene o uspešnosti ili neuspešnosti (Bilić, 2001). Učenici, veoma često, strahuju od neuspeha koji je praćen osećajem sramote, poniženja i neprijatnosti kada se ustanovi da postižu rezultate ispod standarda. S jedne strane, učenici se plaše nastavnikovog kritikovanja, a s druge strane - podsmeha vršnjaka. Nalazi istraživanja sugerišu da učenici koji su sigurniji u svoj uspeh postižu bolje rezultate od onih koji se plaše neuspeha.

Odnosi između motivacije i učenikove procene o uspešnosti ili neuspešnosti se uspostavljaju i učvršćuju u toku školovanja. Specifična situacija je u učionici kada učenik sebe i svoje napredovanje meri prema vršnjacima u razredu. Ukoliko učenik zaključi da su drugi bliže cilju, on može izvršiti sledeće izbore: uložiti dodatni napor i premostiti nastali jaz, ili se povući ne investirajući u školski rad. Izbor dobrim delom zavisi od usaglašenosti vrednovanja postignuća učenika s vrednovanjem usavršavanja i napredovanja od strane njihove porodice i prijatelja. Deca koja su u porodici podsticana na postignuće kao najdelotvorniji način izabraće povećani napor i, obrnuto, deca čijim roditeljima nije stalo do školskog uspeha češće će birati liniju manjeg otpora, i odustajati od daljeg truda.

Nepovoljna iskustva se s vremenom kumuliraju, tako da neuspeh biva osnova za budući neuspeh (Lalić, 2002).

U osnovi motiva postignuća je težnja ličnosti da realizuje vlastite potencijale kao postignuće. Ličnost se orijentiše na cilj i situacije u kojima se takmiči sa određenim nivoom ili standardom postignuća da bi ostvarila uspeh. U vezi sa postignućem su i pozitivna afektivna očekivanja – motiv da se postigne uspeh, i negativno afektivno očekivanje – motiv da se izbegne neuspeh (Suzić, 1998). Ovaj motiv i roditelji i nastavnici, na izvestan način, promovišu. Učenici svoja iskustva učvršćuju u tipičan oblik, merilo koje postaje idealizovano i pokušavaju usmeriti svoje ponašanje prema toj zamisli. Zbog toga je za razvoj motiva postignuća značajan uticaj sredine i to, pre svega, kulture porodice koja deluje svojim odnosom i pedagoškim postupcima. Takođe, utiče škola u kojoj se nastavnici međusobno razlikuju ne samo po tome što doprinose različitom postignuću učenika, nego i pozitivnim stavovima, ličnom razvoju i unutargrupnim odnosima. Istraživanja pokazuju da uspešno podučavanje traži organizaciju brojnih sposobnosti nastavnika, prilagođenih pojedinačnim situacijama, a ne stalnu primenu nekoliko »uspešnih oblika nastavnikovog ponašanja«. Nastavnikova ponašanja koja podstiču učenikov uspeh uključuju posvećivanje vremena upoznavanju učenika, fokusiranje na učenikove pozitivne karakteristike, izražavanje poverenja u učenikove sposobnosti i korišćenje istraživačkih aktivnosti kako bi se odredilo šta će nastavnik raditi u učionici (Arroyo & Randy, 1999).

Mnoga istraživanja koja se odnose na ispitivanje karakteristika učenika koji imaju visoku motivaciju postignuća potvrđuju da su uspešni učenici zainteresovani za sam uspeh, više zbog ličnih razloga nego zbog nagrade koja se postiže. Ustanovljeno je da učenici uspeh ne prepuštaju sreći ili slučaju i oslanjaju se na sudove koje donose prema vlastitom iskustvu i procenama. Važno je napomenuti da visoko motivisani učenici preferiraju veće nagrade u budućnosti nad manjim nagradama u sadašnjosti, što je u skladu sa pažljivo postavljenim ciljevima koje nastoje ostvariti. Osim toga, za učenike koji imaju visoku motivaciju postignuća naglašena je potreba za određenom i tačnom povratnom informacijom o svom radu (Bilić, 2001). Na osnovu nalaza istraživanja ustanovljeno je da učenici visokog postignuća pokazuju samopouzdanje, želju da se uključe u rad i spremnost na izazove. Oni zahtevaju poštovanje i traže povratnu informaciju, ali obično im nije potrebna česta podrška ili pohvala. Ovi učenici napreduju u atmosferi koja je akademski stimulativna, ali i zahtevna.

Nastavnici koji daju redovne i opširne povratne informacije postižu bolje rezultate kod svojih učenika od onih koji to ne čine. Važno je naglasiti *ispravne* odgovore, ali ne na način da se pozitivna povratna informacija svede na pohvalu. Pohvala predstavlja verbalno ili afektivno izražavanje društvene nagrade koja premašuje običnu afirmaciju. Frekvencija pohvaljivanja obično pozitivno korelira s postignućem, ali korelacije su najčešće sasvim niske, a ponekad i negativne (Brophy, 1989). Nastavnici koji nastoje da do maksimuma ostvare ciljeve postignuća, više su škrti nego darežljivi u pohvaljivanju ispravnih odgovora. Pretpostavlja se da je nagrada najkorisnija kada je specifična, a ne opšta, kada se upućuje zavisnom ili zabrinutom, a ne samouverenom učeniku, i kada je upućena na način kojim se pažnja skreće na sadržaj ili način rešavanja, a ne na nastavnika ili učenika kojem se namenjuje. Javna pohvala učenicima koji daju tačne odgovore može da izazove zbuđenost, posebno ako smatraju da rešenje problema ne zahteva određeni napor. Stoga, nastavnikovu pohvalu ne treba automatski smatrati potkrepljenjem. Ona predstavlja samo jednu od mogućih namera i efekata (Brophy, 1981).

Istraživanja usmerena na podsticanje akademskog postignuća ukazuju na to da nastavnici moraju pokazati stvarno visoka očekivanja kako bi učenici ostvarili svoj akademski potencijal. Ustanovljeno je da kada nastavnici očekuju od učenika da rade uspešno i pokazuju napredovanje u intelektualnom razvoju, učenici zaista i postižu taj stepen očekivanja. Obrnuto, kada nastavnici komuniciraju na način koji ne određuje očekivanja, učenikove karakteristike i napredovanje u razvoju opadaju. Nedostatak nastavnikovog učešća ili zainteresovanosti za učenikovo postignuće je najvažniji faktor učenikovog otuđenja (Arroyo & Randy, 1999).

Zanimljivo je istaći da nastavnici koji postižu visoke ciljeve uspešno održavaju komunikaciju s istim učenikom na taj način što preformulišu pitanje ili ponude neke osnovne pravce razmišljanja, umesto da sami odgovore na pitanje ili prozovu nekog drugog učenika. Odgovarajući na pitanja i komentare koje iniciraju sami učenici, nastavnici koji postižu bolji uspeh, obeshrabruju irelevantne, ali reaguju pozitivno na korisne inicijative, bilo da na njih odgovaraju, bilo da ih usmere prema celom odeljenju, ili ih inkorporiraju u nastavnu jedinicu (Brophy, 1989). Smatra se da je postignuće najveće kod nastavnika koji nastavu smatraju temeljom svoje uloge, koji od učenika očekuju savladavanje kurikuluma, i koji najviše vremena posvećuju akademskim aktivnostima. Oni su uglavnom orijentisani na zadatak i najveći deo svog vremena posvećuju aktivnostima koje imaju akademske ciljeve. Nastavnici sa realno visokim očekivanjima vezanim za učenikovo postignuće kreiraju toplo, emotivno okruženje, iako podržavaju atmosferu reda i pravila.

Očigledno je da su odnosi između ponašanja nastavnika i motiva za postignućem kod njegovih učenika vrlo složeni. Efekti nastavnikovih očekivanja, u pogledu stepena postignuća učenika, nastaju kao posledica njihovog uticaja na učenikov stepen očekivanja. Stoga su, učenici od kojih nastavnici očekuju niska postignuća, manje pohvaljivani i kritikovani i mnogo češće ignorisani, nego učenici od kojih se očekuju visoka postignuća. Nastavnikov različit model davanja povratnih informacija prema učenicima može postepeno proizvoditi različito predviđanje uspeha i neuspeha, i kao posledica toga niža očekivanja uspeha učenika u određenim predmetnim oblastima. Ustanovljeno da u situacijama mikro učenja u kojima učestvuje grupa od četiri učenika, od kojih su dva obeležena kao darovita, a dva kao nedarovita, nastavnici iniciraju više interakcija sa darovitim učenicima, zahtevajući od njih više izlaganja i češće ih pohvaljujući za tu aktivnost (Brophy & Good, 1974).

Istraživanja koja su se odnosila na učenike koji imaju znatno veće akademske sposobnosti i učenike slabijih intelektualnih sposobnosti pokazuju da ne postoje razlike među grupama u nastavnikovoj pohvali i kritici, ali su nastavnici više pažljivi i usredsređeni prema učenicima visokih sposobnosti. Uopšte, nastavnici smatraju da učenici viših sposobnosti imaju veći potencijal za budući školski uspeh, i da imaju manje potrebe za nastavnikovim odobravanjem. Nastavnici mogu primenjivati pohvalu selektivno prema učenicima kojima je pohvala potrebna u jačanju samopouzdanja, kao i prema učenicima koji uspevaju da "navedu" nastavnika da ih pohvali, težeći da ostvare komunikaciju u kojoj će biti pohvaljeni. Tipično, takvi učenici imaju visoke sposobnosti i oni su samouvereni, društveni, ekstravertni. Isti učenici skloni su da nagrade svoje nastavnike tako što pozitivno reaguju na pohvalu koju su primili i na taj način ga podstiču.

Školski uspeh se izjednačava sa akademskom darovitošću, a akademska darovitost podrazumeva posedovanje velikih znanja. Proces sticanja znanja predstavlja osnovu za budući kreativan rad u raznim specijalizovanim oblastima, ali je i mesto gde se ispoljavaju i razvijaju karakteristike ličnosti kao što su sigurnost, samopoverenje,

hrabrost, radoznalost. Iskustvo uspeha i neuspeha i utvrđivanje realističnih očekivanja, važni su u determinisanju povezanosti potrebe za postignućem i osećanja sigurnosti odnosno strepnje. Hrabrenje i podsticanje radoznalosti zahteva da se razredna prisila (pretnja) i strah pronalaze u razumno niskom stepenu. Način na koji nastavnici distribuiraju uspeh i neuspeh i dovode u vezu s pohvalom i kritikom, i stepen u kome su u mogućnosti da kreiraju atmosferu da zadrže minimalni lični pritisak, ima veliki uticaj na motivacionu stranu učenika. Dobijeni nalazi istraživanja sugerišu da se smanji otuđenje koje je često iskustvo učenika koji postižu neuspeh, te da se prilagode red i pravila sa podjednakim učešćem poštovanja prema svim učenicima. Za postizanje optimalnog učenikovog uspeha, od velikog značaja je da nastavnik pokaže prema učeniku poštovanje, podršku, ohrabrenje i na taj način učini detetov razvoj primarnim.

Literatura:

- Arroyo, A. & R. Randy (1999): Meeting diverse student needs in urban schools: research – based recommendations for school personnel, *Preventing School Failure*, Vol. 43, No. 4, (145-153).
- Bilić, V. (2001): *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Brophy, J. & T. Good (1974): *Teacher-students relationships: causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brophy, J. (1981): Teacher Praise: a functional analysis, *Review of Educational Research*, Vol. 51, No. 1, (5-32).
- Brophy, J. (1989): Utjecaj nastavnika na postignuća učenika, *Psihologijska znanost i edukacija* (87-108), Zagreb: Školske novine.
- Lalić, N. (2002): Primena nagrade i pohvale u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja br. 34* (236-258), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1993): *Kako prepoznati darovitog učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1998): *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Suzić, N. (1998): *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.

Natasa Lalic
Institute for Pedagogical Research
Belgrade

Teacher's Role in the Encouragement of Motivational Aspects of Giftedness

Abstract: School can play a key role in providing necessary *educational contents and models* which should help and enable further creative build-up, and at the same time, ensure necessary level of adaptation of a particular child in communication with his peers and other persons. Successful teaching asks for organization of numerous *competences of a teacher*, adjusted to particular situations, and not for constant application of several "successful forms of teacher's behaviour". Accordingly, teacher's different model of offering feedback can gradually produce different anticipation of success and failure, and as a consequence of this, lower *expectations of pupils'* success can appear in certain subject fields. The experience of success and failure and confirmation of realistic expectations are important in determining connectedness between the need for achievement and feeling of being secure. Pupils whose teachers expect to have low achievement are *less praised and criticised*, and much more often ignored, that pupils who are expected to have high achievement. Teacher's *confirmation on*

advancement serves as a strong motive for further engagement. Besides, pupil's performance is more successful if teachers communicate in such a way that *they believe in pupil's abilities* to reach academic success.

Key words: giftedness, motive for achievement, expectations, award, praise, teachers.

Natasa Lalic

Institut de recherches pedagogiques
Belgrade

ROLE DE L'ENSEIGNANT A L'INITIATION DES ASPECTS DE MOTIVATION DU DON

Résumé: L'école peut jouer un rôle clef pour assurer les contenus éducatifs nécessaires et des modèles éducatifs qui doivent aider et assurer la supraconstruction de plus tard et, en même temps, le degré indispensable d'adaptation de l'enfant déterminé dans la communication avec ceux de même âge et autres personnes. Le travail à succès exige l'organisation de nombreuses capacités de l'enseignant, adaptés aux situations spécifiques, et non l'application permanente de „quelques“ formes à succès du comportement de l'enseignant. En accord avec cela le modèle différent de l'enseignant du don des informations de retour peut petit à petit produire des suppositions différentes du succès et de l'insuccès, et comme conséquence de cela des attentes inférieures du succès des élèves dans des domaines définis des matières. L'expérience du succès et de l'insuccès et la définition des attentes réalistes, sont importants dans la détermination de la liaison des besoins du succès et du sentiment de sûreté. Les élèves dont les enseignants attendent d'avoir des résultats inférieurs sont moins loués et critiqués et plus souvent ignorés, que les élèves dequels on attend des résultats supérieurs. L'attestation de l'enseignant du progrès sert comme motif fort pour l'engagement du plus tard. En dehors de cela, l'exécution de l'activité de l'élève est plus réussie si les enseignants communiquent de cette manière qu'ils croient aux capacités de l'élève pour l'obtention du succès académique.

Mots clefs: don, motif du succès, attente, prix, louange, enseignants.

Наташа Лалич

Институт педагогических исследований,
Белград

Роль учителя в стимулировании развития мотивационных аспектов одаренности

Школа может сыграть ключевую роль в предоставлении необходимого образовательного содержания и воспитательных моделей, которые должны помочь в развитии актуального творческого компонента или способствовать проявлению его потенциальной формы в будущем, а также одновременно обеспечить необходимую степень адаптации определенного ребенка в процессе коммуникации с ровесниками и другими детьми и взрослыми. Для осуществления успешного обучения необходимо организовать в систему многочисленные способности учителя, которые могли бы быть применены в определенных ситуациях, для того чтобы избежать традиционного использования нескольких «успешных видов педагогического поведения учителя». В соответствии с этим различные модели подачи информации на уроке, которые использует учитель, позволяют выработать систему предвидения усвоения учебного материала с т.з. успешности/неуспешности, следствием чего становится возможность ожидать успехи учеников в определенных предметных областях. Опыт успеха и неуспеха и формулирование реалистических ожиданий важны для определения связей потребностей и достижений и формирования чувства уверенности. Ученикам, у чьих учителей сформировалось ожидание низкого уровня достижений для этих учеников, достается меньше похвал и замечаний, их намного чаще игнорируют, чем учеников, от которых ожидается высокий уровень успехов. Подтверждение со стороны учителя успехов ученика является весьма мощным мотивом для дальнейшего учения. Кроме того, учебная деятельность учащегося развивается успешнее, если в коммуникации с учителем проявляется вера последнего в способности ученика добиться хорошей или отличной успеваемости.

Ключевые слова и выражения: одаренность, мотив к достижению, ожидания, награда, похвала, учителя.

Nataša Lalić
Pädagogisches Forschungsinstitut
Beograd

Rolle des Lehrers beim Anregen von Motivationsaspekten der Begabung

Zusammenfassung: Die Schule kann beim Bieten von notwendigen *Bildungsinhalten* und *Erziehungsmodellen*, die der späteren kreativen Weiterbildung, und gleichzeitig den notwendigen Grad der Adaptation des bestimmten Kindes in der Kommunikation mit Gleichaltrigen und anderen Personen helfen, oder sie ermöglichen sollen die Schlüsselrolle spielen. Erfolgreiches Lehren verlangt eine Organisation von zahlreichen *Fähigkeiten des Lehrers*, die den einzelnen Situationen angepasst sind, und keine permanente Anwendung von ein Paar „erfolgreichen Formen des Lehrerbenehmens“. Im Einklang damit, kann der unterschiedliche Modell des Rückinformationsgebens allmählich das unterschiedliche Vorhersagen von Erfolg oder Mißerfolg produzieren, und als eine Folge davon niedrigere *Erwartungen des Schülererfolgs* auf bestimmten Fachgebieten. Erfahrungen mit Erfolg und Mißerfolg, sowie Bilden von realistischen Erwartungen sind wichtig für Determinieren der Verbundenheit des Bedürfnisses nach dem Erreichen und des Gefühls der Sicherheit. Die Schüler, dessen Lehrer von ihnen niedrige Leistungen erwarten, werden weniger gelobt und kritisiert und viel öfter ignoriert, als die Schüler, von denen man hohe Leistungen erwartet. Die *Fortschrittsbestätigung* von dem Lehrer ist ein starker Motiv für das weitere Engagement. Die Schüler sind beim Ausführen ihrer Aktivität erfolgreicher, wenn die Lehrer an ihre Fähigkeiten für das Erreichen des akademischen Erfolges glauben.

Schlüsselwörter: Begabung, Motiv für das Erreichen, Erwartungen, Belohnung, Lob, Lehrer.

Мр Зорица Јовановић

Учитељски факултет
Београд

УДК: 371.95

ИССН 1820-1911, 10 (2004), п. 381-387

СТРАТЕГИЈЕ ПОДСТИЦАЊА ДАРОВИТОСТИ ЗА ЛИТЕРАРНО СТВАРАЛАШТВО УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Rezime: Rad se bavi internim i eksternim podsticajima darovitih za literarno stvaralaštvo kao i medijskom prezentacijom literarnih radova kao podsticajem darovitih učenika.

1. Приступ проблему

Међу ученицима млађих разреда основне школе могу се препознати даровити за литерарно стваралаштво. У првом разреду ученике описмењавамо, и у том периоду деца тек уче да користе свој писмени говор. Већина аутора који се баве даровитима у литератури износи став да је већ након описмењавања могуће приметити ученике који имају талента за усмено и писмено изражавање. Нека деца се својим усменим излагањем, богатством речника и језичким исказом издвајају од осталих. Такве ученике треба мотивисати на разне начине да проширују своју лексику, исказе и реченице и исправно воде своју мисао кроз језички исказ. Већ у другом разреду основне школе издвајају се ученици који о одређеној теми могу написати правилно компоноване, стилски веома добро уобличене реченице. Начин на који излажу своју мисао издваја их већ тада од осталих ученика и тако учитељ

може веома рано препознати даровите за литерарно стваралаштво. "Највиши степен стваралаштва, свакако, представља ученичко сачињавање оригиналних литерарних текстова." Зато Павле Илић и указује да је "стваралаштво у настави њен највиши домет. Стога оно и треба да је својствено сваком систему наставе српског језика и књижевности, укупној настави овог предмета."¹¹³

Деца у овом узрасту воле да се писмено изражавају што даје додатне могућности учитељима да рано препознају даровите за литерарно стваралаштво. У истраживању које смо спровели у три основне школе, где смо проучавали интересовања ученика на почетку трећег разреда за читање домаће лектире, добили смо занимљиве резултате о томе које активности на часу ученике највише интересују.

Табела 1: Активности ученика на часу¹¹⁴

Активност	фреквенција	%	ранг ¹¹⁵
Читање и анализа текстова у школи	106	40,8	3
Читање домаће лектире	124	47,7	2
Писање састава	159	61,2	1
Језичке и правописне вежбе	60	23,1	5
Усмено причање, описивање	72	27,7	4

Од активности које највише интересују ученике на првом месту је писање састава што иде у прилог нашем ставу да можемо веома рано мотивисати ученике за самостално писање, и тако дати могућност даровитима да у раном узрасту добију прилику да покажу свој таленат за литерарно изражавање.

Говор даровитих ученика, како усмени тако и писмени, одликује се сликовитим језичким изразом који учитељ треба да препозна. Веома је важно да након уочавања даровитих за литерарно стваралаштво такве ученике учитељ мотивише да изграђују свој таленат. Уз правилно вођство учитеља свако дете ће до четвртог разреда основне школе бити оспособљено да напише састав о одређеној теми. Међутим, неки ученици ће показати да могу боље од других. Рад, не само учеников, већ и учитељев, на развојању даровитости у том узрасту јесте предуслов за стварање будућих писаца. "Добар наставник само ако је и сам креативац, може да мобилише и да обезбеди да његова настава буде у највећем обиму и стваралачка. А стваралачка настава је први и основни услов да се у школи, у одељењу, ученицима пружи права шанса да се 'ослободе' и искажу своју даровитост."¹¹⁶ Учитељ и јесте први који препознаје, учи и мотивише даровите за писање, основни је стуб који даје потпору будућем писцу, критичару и свима онима који ће се у будућности бавити литерарним радом. Међутим, учитељ не може сам радити на

¹¹³ Павле Илић: *Српски језик у наставној теорији и пракси – методика наставе*, Змај, Нови Сад, 1998, стр. 105. и 106.

¹¹⁴ Зорица Јовановић: *Обрада домаће лектире у млађим разредима основне школе*, Антуријум, Београд, 2002, стр. 105.

¹¹⁵ У овој табели збир прелази 100% због могућности вишеструког избора

¹¹⁶ Владимир Цветановић: *Самостални и стваралачки рад у настави српског језика*, Водех, Београд, 1996, стр. 118.

тако важном задатку. Потребно је да даровитим за литерарно стваралаштво помогну породица, пре свега родитељи, околина, али и институције које могу имати довољно утицаја да се овакви таленти развијају.

Подстицање даровитих за литерарно стваралаштво треба да почне још у млађим разредима основне школе. Оно почиње на часовима редовне наставе, а наставља се на часовима литерарне, новинарске секције, као и кроз разне активности које су у организацији школе и других институција. ''Шанса за даровите, односно талентоване за литерарно стваралаштво у оквиру организованог часа за ово стваралаштво посебно су велике све од другог до четвртог разреда основне школе.''¹¹⁷ Такве часове треба организовати редовно и тако дати прилику даровитима да се искажу и сами увиде да имају талента, да су бољи од осталих, што је додатна мотивација и један од предуслова за даљи развој даровитости.

Литерарна секција окупља ученике који су даровити, али пре свега заинтересовани, за писање. У овој секцији они добијају упутства за писање о различитим темама, припремају се и за писање литерарних радова за разна такмичења. Овакав вид рада јесте значајан да би учитељ задужен за ову секцију пре свега приметио даровите, али и код њих развијао жељу да се баве оваквим радом. У оквиру ове секције даровити ученици треба да добију додатну мотивацију да изграђују свој таленат.

Новинарска секција обухвата рад на извештавању о различитим догађајима, а такав вид изражавања претпоставља даровитост за писмено изражавање. Тако се даровити ученици могу заинтересовати и мотивисати за писање и кроз овакав начин рада. Посете и извештаји са различитих догађаја поспешују значај писања кратких форми – извештаја, вести. Међутим, овакав вид писања разликује се од књижевноуметничког стила, али ипак даје могућности ученицима да се опробају у различитим формама. То и јесте добро јер је веома важно применити рецепт великих писаца који нам поручују да је сваки дан пропуштен ако није написана бар једна страница.

Активности у школи увек су заокупљале пажњу великом броја ученика који желе да се баве литерарним радом. То су, пре свега, такмичења у школи, као и пригодни конкурси за литерарна остварења. Мало је ученика који су даровити за овај вид стваралаштва, а које учитељи нису мотивисали да се истакну на школским такмичењима у литерарном стваралаштву. Обично литерарни радови који су најбољи на школским представљају школу на општинским, градским или републичким такмичењима. Сва ова такмичења мотивишу ученике да се баве литерарним стваралаштвом и да развијају своју даровитост. Али само овај вид активности није довољан да би ученици који

¹¹⁷ Ибид, стр. 117.

су даровити били мотивисани и подстакнути да изграде свој таленат.

2. Стратегије подстицања даровитих за литерарно стваралаштво

Оно што треба предузети да би се даровити ученици за литерарно стваралаштво подстицали јесу разрађене стратегије које би ишле у три смера, и то:

1. интерни подстицаји,
2. екстерни подстицаји и
3. медијска презентација литерарних радова као подстицај.

2.1. Интерни подстицаји

Први су подстицаји које ученици добијају у својој школи. Поред већ постојећих секција свака школа би требало да буде обавезна да издаје свој часопис. Школски часописи већ постоје и обично концепцијски обухватају више области за које су ученици заинтересовани, а где постоји таква могућност обезбеђују се два издања, за ученике млађих и ученике старијих разреда. У оквиру оваквог часописа треба да постоји рубрика у којој ученици објављују одабране литерарне радове. Објављивањем радова у часопису ученици су подстакнути за литерарно стваралаштво, јер они даровити добијају признање уредника и редакције часописа, и околине која има увид у њихов рад. Оваква врста подстицаја мотивише ученике да и даље пишу и објављују, а тако су почели и многи наши данас познати писци.

Већина одабраних и награђених литерарних радова даровитих ученика не буду представљени широј публици. Ту се пре свега мисли на дечје вршњаке из других школа, околину, ширу јавност. Због тога је потребно да школа за одређени период, пре свега у зависности од успеха ученика, изда избор литерарних дела најдаровитијих ученика. Оваква књига промовисала би рад даровитих за литерарно стваралаштво, мотивисала их да и даље пишу, а што је најзначајније открила би таленат широј публици. Такав подстицај младој поетски надахнутој души био би веома значајан. Такође би ученици који тек почињу да пишу имали подстицај да надограђују, заједно са професорима, свој таленат, јер имају мотив – њихов рад може бити објављен. Овакву књигу која подстиче развој даровитих за литерарно стваралаштво потребно је, јер су школе често у лошој материјалној ситуацији, финансирати из буџета државе, града или општина. Свака школа треба да уз молбу и приложене радове ученика добије финансијска средства за штампање овакве књиге, што би био велики подстицај за даровите који би на тај начин презентовали литерарне радове у својој школи и ван ње. Тако би утицали на стварање будућих писаца који би једнога дана ушли и у праве антологије.

2.2. Екстерни подстицаји

Екстерне подстицаје за развој даровитих за литерарно стваралаштво давало би социјално окружење школе. Окружење школе може много учинити за ученике

који су даровити за писање и то тако што ће у за то пригодном простору организовати књижевне вечери, сусрете са писцима као и литерарне трибине. Посебни подстицаји за литерарно даровите јесу књижевне вечери. Уз стручњаке који би представили нова вредна дела књижевности, ученици би могли да читају своје радове, кажу своје стихове. Сусрети са писцима, такође, надахнули би ученике да се литерарно изражавају. У оквиру ових активности општинске организације и библиотеке могу организовати доделу награда за најбоља литерарна остварења за одређени временски период.

Потребно је издвојити и средства за стипендије најдаровитијих за литерарно стваралаштво. Оваква мотивација пружала би ученицима више могућности да унапреде свој рад, пре свега реше техничке проблеме који се могу јавити (недостатак техничких средстава, пре свега рачунара). На овај начин даровити би добили и признање за свој рад, што би допринело да уз такву потврду наставе да се баве оваквим стваралачким радом.

2.3. Медијска презентација литерарних радова

Медији, нарочито телевизија, треба да више пажње поклоне најмлађим даровитима за писање. У оквиру медија могло би се наћи више простора за ученике који би рецитовали своје стихове или говорили своје текстове. У оквиру разних емисија могла би се, уз помоћ спонзора, пронаћи средства за објављивање најбољих литерарних радова. Подстицај за писање ученици би имали и на тај начин што би знали да они најдаровитији имају простора на медијима. Таква презентација ученичких литерарних радова веома мотивише даровите да се исказу и покажу свој рад у различитим медијима.

У том узрасту потребно је да и ученици добију подстицаје на овакав начин, јер свако појављивање у медијим има шири значај и примећено је од стране не само школских вршњака него и околине која може много утицати на даљи развој талента за писање код младих. На овај начин даровити може добити пажњу околине и показати да овај вид уметности може бити довољно занимљив и шанса да се постане "звезда".

3. Значај стратегија подстицања даровитих за литерарно стваралаштво

Начин на који подстицамо ученике да се литерарно изражавају је битан за све, а посебно за талентоване ученике, јер је нарочито важно на време препознати даровите за ову врсту стваралачког рада који треба да се поступно код њих развија. Специфичност оваквог изграђивања јесте да само дуготрајним и систематским радом ученика и његове околине можемо доћи до резултата. Циљ подстицања даровитих за литерарно стваралаштво и јесте мотивисање ученике да поступним и сталним индивидуалним писменим изражавањем изграђују свој таленат. Овакву мотивацију ученици треба да добијају не само од родитеља и школе, већ и од институција – библиотека, општинских и републичких организација и осталих који могу утицати на развој даровитих. Веома је важно да надлежно министарство помогне учитељима и најмлађима који су талентовани да се издвоје и развијају и исказу своју даровитост. То је једино могуће ако се дефинишу стратегије за

подстицање даровитих за литерарно стваралаштво и ако се свака доследно примењује.

Стратегије које смо дефинисали у овом раду само су неке од бројних могућности којима можемо да усмеримо развој даровитих ученика којима ће овакав вид уметности може бити будући позив који не зна за картографске границе.

4. Закључак

Проблеми ученика који су даровити за литерно стваралаштво јесу вишеструки. Први од њих јесте колико ће упутстава и мотивације добити за писање. Такве проблеме почну да решавају учитељи чију улогу касније преузимају професори у старијим разредима. Већи проблем је како своје радове на прави начин представити у школи и ван ње. Ако нико не чује или не прочита оно што је ученик написао онда нема мотива ни за стваралачким радом.

У овом раду покушали смо да укажемо на проблеме са којима се сусрећу учитељи, ученици и остали који су са ученицима даровитим за литерарно стваралаштво. Због проблема који постоје сматрамо да је неопходно изналазити начине за стално и пажљиво усмеравање ових ученика. У оквиру рада дефинисали смо стратегије које су подељене у три групе у зависности од тога која ко учествује у реализацији програма за помоћ и подстицање талентованих за писање у млађим разредима основне школе. Сви видови сарадње различитих институција на подстицању даровитих за литерарно стваралаштво треба да буду у плановима и програмима за основну школу и регулисани законским актима, општим и посебним. Сматрамо да је неопходно доследно радити на томе да се млади који су даровити за ову врсту уметности мотивишу, али и награђију за свој рад, што је увек и највећа и најбоља мотивација за даљи напредак у било којој, а нарочито у овој области.

Потребно је пажљиво, али и одлучно, изналазити начине за подстицање даровитих ученика за литерарно стваралаштво, а самим тим и стварати будуће генерације књижевника чија ће имена бити позната у свету.

Литература:

1. Владимир Цветановић: *Самостални и стваралачки рад у настави српског језика*, Бодекс, Београд, 1996.
2. Павле Илић: *Српски језик у наставној теорији и пракси – методика наставе*, Змај, Нови Сад, 1998.
3. Зорица Јовановић: *Домаћа лектура у млађима разредима основне школе*, Антуријум, Београд, 2002.
4. Стјепко Тежак: *Литерарне и сличне дружине у основној школи*, Школска књига, Загреб, 1972.
5. Вук Милатовић: *Методика наставе српског језика и књижевности у књизи Ђорђа Лекића: Методика разредне наставе*, Просветни преглед, Београд, 1997.
6. Милија Николић: *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Завод за ученике и наставна средства, Београд, 1998.

7. Владимир Цветановић: *Самостални и стваралачки рад ученика и улога учитеља у настави матерњег језика и књижевности*, Иновације у настави, 1991, бр. 1

Zorica Jovanovic, MA
Teacher Training Faculty
Belgrade

Strategies of Encouraging Giftedness for Literary Creativity Of Pupils in Lower Grades of Primary School

Abstract: The paper deals with internal and external encouragement of the gifted for literary creativity, as well as with presentation of literary works in the media as an encouragement of gifted pupils.

Mr Zorica Jovanovic
Faculté des instituteurs
Belgrade

STRATEGIES DUSOUTIEN DU DON POUR CREATION LITTERAIRE DES INFANTS DES JEUNES CLASSES A L'ECOLE PRIMARE

Résumé: L'étude s'occupe du soutien intérieur et extérieur du soutien pour la création littéraire de même que de la présentation aux mass medias des travaux littéraires comme soutien des élèves doués.

М-р Зорица Јовановић
Учительский факультет
Белградский университет

Стратегији стимулације способности к литературском творчеству у ученика младших класова

Аутор анализира ваншње и унутрашње стимуле развоја литературског творчења, а такође стимулирајуће значење публикација литературних радова ученика у средствима информације за даљашње занимања ученика литературним творчењем.

Кључеве речи и изражавања: одареност, способности, стимул, литературско творчење, школа, публикације, средства информације.

Mr. Zorica Jovanović
Pädagogische Hochschule
Beograd

Strategien für das Anregen der Begabung für das literarische Schaffen der Grundschüler

Zusammenfassung: Die Abhandlung präsentiert interne und externe Anregungen der Begabten für das literarische Schaffen, und erwähnt die Medienpräsentation der Aufsätze als Anregung für die begabten Schüler.



Prof. dr Adrijan Negru

Učiteljski fakultet Beograd – Nastavno odeljenje Vršac

Viša škola za obrazovanje vaspitača

Vršac

UDK: 371.95

ISSN 1820-1911, 10 (2004), p. 388-393

METODOLOŠKE ALTERNATIVE ZA STIMULISANJE IMAGINACIE I KREATIVNOSTI

Rezime: Tokom godina imaginacija je bila definisana kao proces kombinovanja imaginacija, što u potpunosti odgovara umetničkoj imaginaciji. Međutim, kreativni proces u nauci sadrži više sinteza iz domena ideja, apstrakcija. Imaginaciju poseduje i koreograf, ali je primečena i u ponašanju pojedinih sportista. Ukoliko se danas može definisati imaginacija, u tom slučaju ona bi se odredila kao psihički proces čiji je rezultat satkan od novih reakcija, novih psihičkih fenomena eksponiranih na kognitivnom, afektivnom ili motoričkom planu.

Ključne reči: imaginacija, kreativni proces, kognitivni, kreativnost, motorika.

1. Karakterizacija

Kada je u pitanju stimulacija kreativnosti, ne misli se samo na likovnu umetnost ili poeziju, već i na matematiku ili balet. Čak i u afektivnoj sferi pesnici mogu doneti nove zvuke. Originalnost jednog pesnika nije sadržana samo u njegovim metaforama, već i u modusu doživljavanja određenih stanja ili događaja. Na jedan način su pesnici perioda romantizma doživljavali ljubav, a na sasvim drugačiji način jedan savremeni pesnik. Oni udahnuju pojedina shvatanja koja često puta postaju moda.

I u domenu organizovanih aktivnosti mogu se dešifrovati imaginativne intervencije, jer inicijativa čini novinu na planu aktivnosti. Veliki generali su zamišljali veličanstvene ratne planove, sa kojima su dobijali bitke.

Kreativnost jeste složenija sposobnost. Ona omogućava kreiranje realnih, ali i čisto mentalnih proizvoda. Glavnu komponentu kreativnosti čini imaginacija. Međutim, vrhunska kreacija pretpostavlja i motivaciju, želju da se ostvari nešto novo, nešto posebno.

Ali, kako se danas novine ne realizuju olako, druga komponenta jeste volja i doslednost da se kroz bezbrojne pokušaje i verifikacije dođe do cilja.

Imaginacija, dakle kreativnost, pretpostavlja tri osobine:

- a) *Fluidnost* – mogućnost da se u kratkom vremenskom intervalu zamisli veliki broj slika, ideja, situacija; postoje pojedinci koji iznenađuju onim što nazivamo «bogatstvom ideja», vizija, ponekad zastrašujućih;
- b) *Plastičnost* jeste lakoća da se promeni ugao posmatranja, način pristupa nekom problemu, kada se utvrdi da je jedan postupak beskoristan; postoje osobe koje teško odustaju od pojedinih metoda, bez obzira na njihovu neefikasnost;
- c) *Originalnost* jeste izraz novina, inovacija, koja se mogu konstatovati pri testiranju nečijih mogućnosti, originalnosti nekog odgovora, jedne ideje. Nedvosmisleno se radi o korisnim ostvarenjima i idejama, jer bi, u suprotnom, morali da afirmišemo bizarne i apsurdne ideje mentalnih bolesnika.

Svaka od tri navedene karakteristike ima svoje značenje. Ipak, glavna karakteristika jeste originalnost, koja je garant rezultata stvaralačke aktivnosti.

2. Uloga kreativnih faktora u likovnoj umetnosti

O značaju kreativnosti ne treba mnogo govoriti: svi naučni, tehnički i umetnički progresi jesu rezultati duhovne kreativnosti. Svakako da u tom beskonačnom nizu postoje mnoge stepenice kreativnosti, od kojih treba naglasiti sledećih pet:

- a) *Izražajna kreativnost*, koja se manifestuje slobodno i spontano i crtežima i konstrukcijama male dece. Na ovom uzrasnom nivou ne postavlja se pitanje korisnosti i originalnosti kreacija. To je samo izvrsno sredstvo za kultivisanje kreativnih sposobnosti koje će se kasnije manifestovati.
- b) *Produktivni plan* jeste osnova planiranja kreiranja predmeta, specifičnih proizvoda običnih radnih operacija. Jedan krojač ili tkalja ćilima proizvode predmete čija se forma realizuje shodno tradiciji, već usvojenoj tehnici, u kojem je lični odnos sveden na minimum. To je nivo do kojeg može stići bilo koji radnik.
- c) *Inventivni plan* jeste dostupan jednoj veoma značajnoj manjini. Radi se o pronalazačima, o osobama koje uspevaju da usavrše i ubrzaju proces rada neke alatke, aparata.
- d) *Inovacijska kreativnost* jeste sposobnost onih osoba koje su karakterisane kao talenti. One ostvaruju dela čija je originalnost isticana bar na nacionalnom planu.

- e) *Emergentna kreativnost* jeste karakteristika genija, osobe koja donosi radikalne, revolucionarne promene u jednoj oblasti, i čija se ličnost nameće nizu generacija koje slede.

Sem ovih aspekata, sem kreativnosti, neophodna je barem imaginacija svakom pojedincu u uslovima običnog života. Što se tiče faktora kreativnosti, može se najpre govoriti o kreativnim sposobnostima. Postoje posebne cerebralne strukture koje ne poznajemo dovoljno, i koje favorizuju imaginaciju, stvarajući predispozicije raznih nivoa za sintetizaciju novih slika, novih ideja. Svakako da je neophodna intervencija sredine, iskustva, kako bi na površinu isplivalo ono što se zove talenat.

Bez sumnje da je drugi faktor kojeg treba spomenuti iskustvo, akumulirana saznanja. Nije u pitanju samo količina, iskustveno bogatstvo, već i njegova raznolikost. Mnoga otkrića iz jedne oblasti bile su sugerisane rešenjima iz drugih oblasti. Nije slučajno da se u pedagogiji insistira na vrednosti opšte kulture.

Nadalje, ističu se dve vrste iskustva:

- a) **Neposredno iskustvo**, akumulirano direktnim kontaktom sa fenomenima ili u razgovorima sa specialistima i

- b) **Indirektno iskustvo**, stečeno čitanjem, slušanjem predavanja.

Prvi oblik ima snažniji psihički eho, što ne znači da treba zanemariti knjige, koje dovode čitaoca u kontakt sa velikim umovima čija dela svetle tokom mnogih vekova.

Kao interni faktori koji utiču na razvoj kreativnosti, mogu se smatrati motivacija i volja. Rast volje, interesa za kreacije, kao i snage da se prevaziđu prepreke, ima, očigledno, značajnu ulogu u podršci kreativne aktivnosti.

Što se tiče uloge inteligencije, situacija je manje jasna, mada je očigledno da je u domenu nauke ona neizbežna. U saglasju sa realizovanim eksperimentima, odnos između inteligencije i kreativnosti je veoma kompleksan. Primenjeni su na velikom broju subjekata testovi inteligencije i kreativnosti. Postignute su značajne korelacije, ali veoma skromne. Analize rezultata ukazale su da među subjektima sa visokim koeficijentom inteligencije postoje i oni sa slabim uspehom što se tiče kreativnosti. Naprotiv, pojedinci sa visokim stepenom kreativnosti imali su bar prosečnu inteligenciju, što navodi na zaključak da pojedini tipovi inteligencije (kritičko mišljenje), nemaju u sebi impliciran kreativni duh.

Društvo ima veoma značajan uticaj na procvat kreativnog duha, u jednoj ili drugoj oblasti. U prvom redu interveniše socijalne potrebe. Zlatna epoha italijanske Renesanse, posebno što se tiče slikarstva i vajarstva, objašnjava se bogaćenjem trgovaca, koji su zahtevali ukrašavanje palata slikama i skulpturama, stimulišući talente kojih je bilo u svakom narodu, ali i otvaranjem škola u kojima je dostignuto umetničko savršenstvo. Naprotiv, u našem veku interes društva usmeren je prema razvoju tehnike, koja doživljava neverovatan progres.

Jedan drugi faktor, determinisan stimulisanjem kreativnosti, jeste stepen razvoja nauke, tehnike, umetnosti. Postoji veliki uticaj prethodnika, profesora na učenike: Sokrat je uticao na Platona, Hajdn je uticao na Betovena. Čak i ako se učenik udalji od osnovnih modela, oni imaju posebnu ulogu u formiranju budućih kreativaca.

Društvo može da ima i funkciju kočnice u razvoju civilizacije. Spomenimo samo inkviziciju, ili staljinističku netoleranciju, koje su zakočile razvoj društvenih i bioloških nauka.

3. Razvoj kreativnosti

Dugo vremena kreativnost je smatrana ekskluzivnim pravom jedne manjine. Ističući više kvalitativnih nivoa u oblasti kreativnosti i uvideći da i naponi razmišljanja impliciraju nešto novo, svakako i za osobu koja se nalazi u raskoraku, danas ne postoje izričite razlike između kreativca i običnog čoveka. Bilo koja normalna osoba može realizovati neko poboljšanje u svom poslu, neku sitnu inovaciju. Kao dokaz može poslužiti brojka koja se odnosi na stotine hiljada inovacija. Da bi se došlo do ovakvih performansa, neophodna su specijalna zanimanja, za povoljne uslove za razvoj imaginacije. Uistinu, svedoci smo da se danas organizuju «kursevi kreativnosti», čak «škole za invenciju». Šta se, zapravo, može danas učiniti za stimulaciju kreativnosti? Najpre, moramo biti svesni i da prevaziđemo određene prepreke na putu kreativnosti, imaginacije. O takvim preprekama može se govoriti kao o određenim blokadama:

1) Najpre, treba spomenuti *kulturne blokade*, a među njima konformizam, tj. želju da svi građani misle i urade isto. Pojedinci sa neobičnim idejama ili ponašanjem posmatrani su sa sumnjom, čak i sa negiranjem, što utiče da se inventivne i kreativne osobe obeshrabre. Zatim, postoji i određena doza neverice u maštu i preterano vrednovanje logike racionalnog. Ali, i rigorozne dedukcije ne dozvoljavaju realan napredak ukoliko u osnovi rezultata nemaju imaginarne operacije. Ni matematika ne može napredovati ukoliko nije uključena mašta. Ovakav skeptičan stav, prisutan kod običnih ljudi, ali i intelektualaca, može naći svoje korene u postojanje pojedinaca sa bogatom imaginacijom, ali preterano komotni, lenji, koji ne izvršavaju čak ni radne obaveze, a kamo li da budu autori nekih vrednih ostvarenja. Oni mogu da budu zabavljači nekih grupica na nekoj zabavi.

2) *Metodološke blokade* proističu iz načina razmišljanja, i nastaju kao rezultat strogosti unutrašnjih algoritama. Navikli smo da primenimo određeni algoritam, bez da pokušamo da uradimo nešto drugo. Takođe, mogu se uočiti primeri funkcionalne preciznosti: koristimo predmete i pribor za njihove standardne funkcije, ne razmišljajući o tome da se mogu koristiti i na drugi način.

U istu kategoriju blokada spada i prevremena kritika. Kada se razmišlja o realizaciji pojedinih kompleksnih problema, postoje trenuci kada na pamet dolaze razne ideje. Ukoliko u trenutku kada se kristališe jedna ideja razmišljamo kritički o njenoj vrednosti, ovaj čin blokira nadiranje drugih ideja u svest kreativca. Kako prva ideja nije, po običaju, i najbolja, kreativac će se naći u raskoraku. Kada imaginacija dolazi do faze eferevescencije, tada treba pustiti da *ideje teku* – da budu zabeležene. Samo nakon takvog izvora *suve inspiracije* može se preći na analitičko ispitivanje svakog procesa *brainstorming*, što bi u literarnom prevodu značilo *oluja - juriš mozga*, a običnim jezikom značilo bi *navala ideja* ili *zakasnela evaluacija*. *Brainstorming* se može koristiti i u individualnom radu, ali je, svakako, efikasniji za rad u grupama.

3) Na kraju, postoje i emotivne blokade, ukoliko afektivni faktori imaju značajan uticaj u odnosu na strah od grešaka. I žurba prihvatanja prve ideje je pogrešna, jer retko se najbolje rešenje pojavljuje na početku. Pojedinci se veoma brzo obeshrabruju, jer kreativna aktivnost je prilično teška i iziskuje dugotrajne napore. Takođe, i preterana želja da se prestignu pojedinci može implicirati zaobilazanje posebnih ideja i remeti kreativni proces.

4. Razvoj kreativnosti u obrazovanju

Onoliko vremena koliko je kreativnost smatrana naslednom vrlinom određene manjine, škola se nije posebno pozabavila ovim pitanjem, mada su se, tu i tamo, osnivala specijalna odeljenja za darovite. Od kada automati, vođeni kompjuterima, rade uglavnom sve monotone, stereotipne radnje, čoveku preostaje da se stalno usavršava, tako da i kreativno razmišljanje dobija sve značajniju ulogu u sistemu obrazovanja. Sem tradicionalnog napora za negovanje kritičkog razmišljanja, stimulisanje mašte nameće se kao primarni zadatak. To implicira važne promene, koliko u mentalitetu nastavnika, toliko i u pogledu vaspitno-obrazovnih metoda.

Najpre, treba promeniti klimat, kako bi se eliminisale kulturne i emotivne blokade, isuvišne snažne u školi prošlosti. Traže se istaknuti, demokratski odnosi između učenika i nastavnika, što, svakako, ne znači da treba degradirati socijalni status ovih drugih. Zatim, način predavanja treba da traži učešće, inicijativu učenika, tj. korišćenje onih aktivnih metoda koje se, nažalost, danas koriste u manjoj meri.

Na kraju, mašta mora biti odgovarajuće vrednovana, uporedo sa temeljnim znanjem, strogo racionalnošću i kritičkim duhom.

Literatura:

- Neacșu I, Stoica A.,(coord), *Ghid general de evaluare și examinare*, Ed. Aramis, București, 1996.
- Adrian Stoica, (coord), *Evaluarea curentă și examenale*, Ed. Prognosis, București, 2000.
- Stoica A., *Reforma evaluării în învățământ*, Ed. Sigma, București, 2000.
- Stoica A, Musteață S., *Evaluarea rezultatelor școlare*, Chișinău, Ed. Lyceum, 1997.
- *Glossaire de termes relatifs a l'evaluation et termes connexes*, Paris, Unesco, 1987.

Adrijan Negru, PhD

Teacher Training Faculty, Belgrade– Section in Vrsac
Pre-School Teacher Training College
Vrsac

Methodological Alternatives for Imagination and Creativity Stimulation

Abstract: Imagination has been defined as a process of imaginations combination, which completely corresponds to artistic imagination. However, creative process in science involves more syntheses from the domain of ideas, abstractions. Choreographer as well has imagination, but it has been noticed even in the behaviour of some sportsmen. If imagination can be defined today, in that case it would be determined as psychological process, result of which being woven of new reactions, new psychological phenomena exposed on cognitive, affective or motor level.

Key words: imagination, creative process, cognition, creativity, motor function.

Prof. dr Adrian Negru

Faculté d'instituteurs de Belgrad.Département d'enseignement de Vrsac.
Ecole supérieure pour la formation des éducatrices
Vrsac

ALTERNATIVES METHODOLOGIQUES POUR LA STIMULATIPN DE L'IMAGINATION ET DE LA CREATIVITE

Résumé: Pendant des années l'imagination a été définie comme procès de combinaison d'imagination, ce qui correspond au complet à l'imagination artistique. Cependant, le procès créateurs en science contient plusieurs synthèse du domaine des idées, de l'abstraction. Le choréographe possède de l'imagination aussi, et on l'observe de même dans le comportement de certains sportifs. Si on peut définir aujourd'hui l'imagination, dans ce cas elle serait déterminée comme proces psychique dont le résultat est fait de nouvelles réactions, nouveaux phénomènes psychiques sur le plan cognitif, affectif et moteur.

Mots clefs: imagination, procès crès créateurs, cognitif, créativité, motorique.

Д-р, профессор Адриан Негру
филиал учительского факультета
Белградского университета,
Педагогическое училище, Вршац

Методологические альтернативы для стимулирования воображения и креативности

В течение многих лет воображение определялось как процесс комбинирования элементов мечты, фантазии и реальных образов в творческом мышлении, что полностью соответствует определению художественного воображения. Между тем, творческий процесс в науке также включает в себя многочисленные обобщения идей и высших абстракций. Воображением обладает и хореограф; воображение может присутствовать и в выступлениях отдельных спортсменов. Если бы сегодня было возможно дать дефиницию воображения, то тогда оно было бы определено как психический процесс, результат которого состоит из новых реакций, новых психических феноменов, выраженных в когнитивном, аффективном и моторном плане.

Ключевые слова и выражения: воображение, творческий процесс, когнитивный процесс, творчество, моторика.

Prof. Dr. Adrijan Negru
Pädagogische Hochschule - Beograd
Pädagogische Akademie
Vršac

Methodologische Alternativen für das Stimulieren der Imagination und Kreativität

Zusammenfassung: Lange wurde die Imagination als Prozeß des Kombinierens von Imaginationen definiert, was der künstlerischen Imagination total passt. Der kreative Prozeß in der Wissenschaft enthält, aber, mehrere Synthesen aus dem Dornen der Ideen und Apstraktionen. Imagination hat auch der Choreograph, sie wurde, aber, auch im Benehmen von einigen Sportlern bemerkt. Falls man heute die Imagination definieren kann, würde man sie dann als ein psychisches Prozeß bestimmen, dessen Resultat aus neuen Reaktionen, neuen psychischen, auf kognitivem, affektiven oder motorischen Plan eksponierten, Phänomenen ausgewebt ist.

Schlüsselwörter: Imagination, kreativer Prozeß, kognitiver Prozeß, Kreativität, Motorik.

Šesti deo:

Prikaz

ŠKOLA «PO MJERI UČENIKA»

(Prof.dr Marko Stevanović: *Škola po mjeri učenika*, Tonimir, Varaždinske Toplice, 2004.)

Autor ove knjige, dr Marko Stevanović, je dugogodišnji, poznati univerzitetski profesor i pedagoški savetnik, član Svetske akademije nauka. Napisao je brojne studije iz oblasti pedagogije: *Predškolska pedagogija*, *Predškolsko dijete za budućnost*, *Modeli kreativne nastave*, *Edukacija za stvaralaštvo*, *Kreatologija*, *Udžbenik u kvalitetnoj nastavi*, *Kvalitetna škola i stvaralaštvo*, *Metoda recepcije u nastavi*, *Modeli stvaralaštva*, itd.

Sve knjige su u funkciji stvaralaštva i za stvaralaštvo, što čini okosnicu njegovog celokupnog naučnog rada.

Ova studija predstavlja svojevršno traganje za odgovorom na pitanje suštine škole «po mjeri učenika». Nažalost, za sada nigde u svetu, ni u ekonomski razvijenim zemljama sa dugom obrazovnom tradicijom ne postoji škola koja bi bila u funkciji zadovoljavanja osnovnih potreba učenika i razvijanja slobodne, samostalne, nekonformističke i stvaralačke ličnosti, i čiji je osnovni cilj da pomogne i omogući kompetenciju svakog učenika.

Knjigu čine trinaest poglavlja od kojih ćemo neka nabrojati: *institucionalno obrazovanje, nastava i stvaralaštvo; od kurikulumske do kreatologijske konteksta obrazovanja nastavnika; daroviti kao pokretači kurikulumskih promjena; razvijanje komunikacijskih sposobnosti nastavnika i učenika; stvaralačka ličnost u nastavi; dihotomije i holističke paradigme nastave usmjerene na «Ličnost učenika» i «na gradivo»; didaktičke opservacije informacijske edukacije; obrazovanje-mit ili utopija; stvaralaštvo kao sloboda čovjeka* itd.

Centralno mesto, ili tačnije, najviše prostora u ovoj knjizi posvećeno je problematici razvijanja komunikacijskih sposobnosti nastavnika i učenika. U tom smislu ukazali bismo na originalna promišljanja i rešenja u vidu «kreatologijskog» pristupa rešavanju metodoloških problema u nastavi, sinergijske paradigme za stvaralačko delovanje, te postavljanje kurikuluma «za edukaciju kreativnog djelovanja».

Polazeći od osnovne slabosti aktuelnog obrazovanja, koja se odnosi na načine sticanja znanja i funkcionisanje interpersonalnih komunikacijskih veza, autor pruža raznovrsne, inspirativne i pre svega ostvarljive ideje za realizaciju i prevazilaženje tradicionalnog konzervatizma savremene škole.

Na osnovu ranijih interdisciplinarnih proučavanja filozofsko-sociološko-pedagoško-kreatoloških pojava i zakonitosti, autor je dao sveobuhvatnu definiciju kvalitetne škole, od koje i polazi u knjizi, a koju ćemo citirati, «Kvalitetna škola je organizacijska, intelektualna, socijalna i emocionalna kognitivno-afektivna nastavna interaktivna stvaralačka komunikacija između učenika, nastavnika i roditelja (u prvom planu), koja ima svoju pluralističku i alternativnu didaktičku, logičku i metodičku artikulaciju, svoju svrhu, uzročnost i posledice, pokretačke motive i ciljeve, medije i resurse pomoću kojih realizira oficijelnim planom i programom propisane sadržaje u cilju stjecanja meta-znanja, identificiranja i poticanja sposobnosti i razvijanja učenikove

cjelovite ličnosti radi postizanja individualnog stvaralačkog maksimuma i zadovoljavanja njegovih osnovnih potreba» 2004: 39.

Autor se zalaže (i obrazlaže) za kreatologijsku trijadu kao novu doktrinu koja obrazovne sisteme i edukaciju nastavnika uzdiže na dosad nepoznate društvene, filozofske, pedagoške, didaktičke i metodičke visine, s kojih oni mogu delovati kao samostalne, autonomne, otvorene i stvaralačke ličnosti (jer samo takvi mogu ostvarivati kvalitetnu školu).

Knjiga ima prepoznatljiv lični pečat autora, «vrvi» od ideja, originalnih rešenja, odabranih citata, sa zanimljivim grafičkim pristupom, što sve neizostavno vodi zauzimanju pozitivnog stava da se ponuđene ideje što pre ostvare (ili bar isprobaju).

Namenjena je pre svega širokom krugu praktičara, ali i naučnim krugovima, jer osvetljava vekovni fenomen (problem) koji ima neprocenjiv društveni, ekonomski i pedagoški značaj, dajući na 335 strana relevantne odgovore na pitanje suštine i mogućnosti «škole po mjeri učenika».

Sedmi deo:

Deset godina sa darovitima

DESET GODINA SA DAROVITIMA¹¹⁸

Prošlo je već deset godina otkako se naša Institucija posvećuje darovitima. Ovo posvećivanje podrazumeva organizovanje okruglih stolova sa uvek novim temama, vezanim za problem darovitosti, objavljivanje radova sa ovih skupova u zbornicima, promovisanje novih knjiga iz ove oblasti, organizovanje međunarodnih naučnih skupova i istraživanja, kao i seminare za edukaciju vaspitača i učitelja za rad sa darovitom decom. Kao i svaka «okrugla» godišnjica i ova nas je, nekako sama od sebe, navela da se osvrnemo i sagledamo šta smo za to vreme postigli. Tako je nastala ideja za ovu skromnu kvantitativnu i kvalitativnu analizu kroz koju smo sebi postavili cilj da damo jednostavan pregled pitanja, učesnika, institucija i tema kojima se oko 250 istraživača iz naše zemlje, zemalja iz okruženja, pa i šire bavilo 10 godina unazad.

Kvantitativni prikaz grafički i broičano govori za sebe. Iz njega se vidi da je u nekim godinama bilo i po 50 radova, prihvaćenih od recenzenata i objavljenih u zbornicima. Treba pomenuti da su ovim brojkama obuhvaćeni samo objavljeni radovi, učesnika je, dakle, po pravilu bilo više. Recenzenti su, uglavnom, bili iz naše zemlje i Rumunije.

Neki od ovih skupova organizovani su i u saradnji sa drugim institucijama, ne samo iz naše zemlje, već i iz Rumunije. Sa kolegama sa univerziteta Banatul iz Temišvara su u suorganizaciji održana dva skupa. Prvi skup održan je 1999. godine u Vršcu, a drugi 2002. u Temišvaru. Nakon ovih skupova objavljeni su i bilingvalni zbornici. U zbornicima su, inače, rezimeji svih radova prevedeni na engleski, francuski, nemački i ruski jezik. Pesnička škola iz Beograda, Kreativni i daroviti Srbije, Republički zavod za talente, Institut za pedagoška istraživanja, su takođe bili suorganizatori ovih skupova.

Iz grafičkih priloga vidi se i da je preko svojih istraživača u ove skupove bilo uključeno dvadesetak institucija različitog profila (univerziteti, fakulteti, instituti, škole, institucije specijalizovane za rad sa darovitima, predškolske ustanove i drugi).

Mnogi od učesnika ovu temu, odnosno darovite, imaju u fokusu svojih istraživačkih interesovanja, što se vidi po broju objavljenih radova, dakle, profesionalno su joj posvećeni.

Iz pregleda se, takođe, vidi da je dosta istraživačkih radova, teorijskih ili empirijskih. Neki od njih su eksplorativnog karaktera i dali su značajan doprinos postavljanju novih hipoteza.

Na skupovima su promovisane i novoobjavljene knjige posvećene darovitima, te je ta, informativna funkcija, takođe, obeležavala skupove u proteklih deset godina.

Ovi skupovi su, takođe, bili prilika da se kolege, istraživači sretnu i upoznaju ne samo sa nalazima istraživanja, nego i da razmene informacije, ideje, knjige i iskustva. Oni su bili i podsticaj za saradnju, upoznavanje, povezivanje i uključivanje u nove istraživačke timove, čak i na međunarodnom nivou.

¹¹⁸ Unos podataka: Bojana Ivanov, Vedrana Milišić, Marija Vasić, Nikoleta Lazarević;
Grafički prikazi: Jelena Stojanović

Teme skupova birane su u skladu sa aktuelnim pitanjima koja su zaokupljala stručnu javnost i posmatrana iz ugla darovitih. Sadržaji se mogu sagledati u pregledu koji sledi. Izdvajamo zapažanje da je najviše pitanja koja se odnose na školski uzrast, vreme u kome se još dosta pažnje posvećuje darovitima. Nakon toga, nažalost, podrška i razumevanje, koji su itekako značajni, često izostaju što se u radovima ističe kao bitan faktor neuspeha darovitih.

Dosta pažnje je posvećeno identifikaciji, društvenom kontekstu i strategijama podsticanja darovitih. A metodološko pitanje je u većini radova dotaknuto kao osetljivo i nedokučeno. Pojava i razvoj teorijskog pluralizma, a naročito konstruktivističke metateorije i razvojno-humanističkog pravca u pedagogiji i njoj srodnim naukama, nametnule su nove pristupe u tumačenju i razumevanju procesa i pojava u individualnom i socijalnom funkcionisanju pojedinca. Promenjene predstave o čoveku, drugačiji pristupi razvoju i vaspitljivosti ljudskih potencijala vršili su snažan uticaj na oblast vaspitanja i obrazovanja, a istovremeno otvarali i nove perspektive promišljanja, što se ogleda u radovima datim u bibliografiji koja je u prilogu.

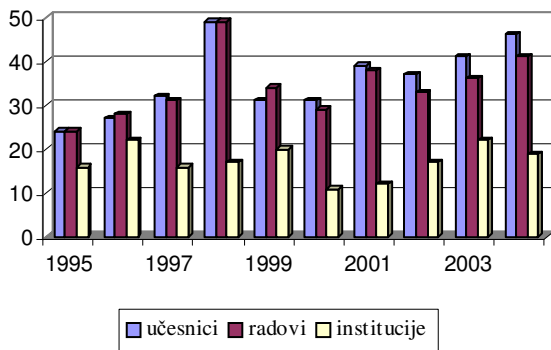
U tekstovima objavljenim u zbornicima ima dosta kritičkih tonova usmerenih ka postojećim načinima proučavanja i istraživanja ličnosti. Jedno od njih je kritika na račun testova inteligencije kao suverenog sredstva za predikciju uspešnosti ljudske delotvornosti. Koncepti razvojnosti i vaspitljivosti pojedinca dominiraju u većini refleksija, a u osnovi im leže razvojni teorijski pravci. Njihovo zasnivanje ide u pravcu insistiranja da se poveže lični razvoj sa obeležjima i značenjima društvenog konteksta. Iz posebnog ugla posmatra se razvoj potencijala darovitih; vaspitljivi razvojni kapaciteti darovitih u mnogim radovima sagledavaju se iz ugla uspešnog ostvarivanja sopstvenih ciljeva, potreba i uloga u različitim oblastima profesionalnog ostvarivanja.

Ovaj osvrt je u izvesnom smislu i svojevrsna bibliografija koja bi budućim istraživačima mogla da bude od koristi.

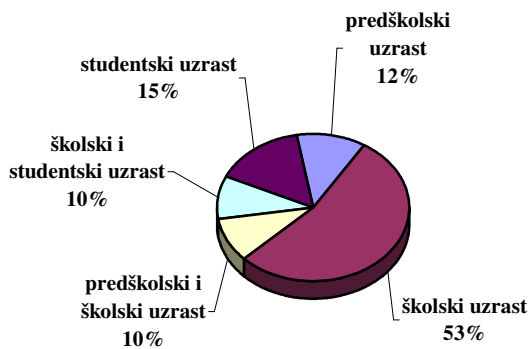
Kada se pažnja usmeri na struku učesnika skupova, može se uočiti da je, kao što se i moglo očekivati, najveći broj učesnika došao sa polja pedagogije (42%) i psihologije (28%), a da u ostalih 30% ulaze predstavnici svih ostalih struka koje sa darovitima imaju dodira.

Trudili smo se da ovi skupovi ne ostanu samo na nivou teorije, te su oni bili i prilika da se promovišu i neki daroviti pojedinci. Bilo je tu talentovanih muzičara, plesača, likovnjaka i predstavnika drugih oblasti od predškolskog, pa sve do studentskog uzrasta.

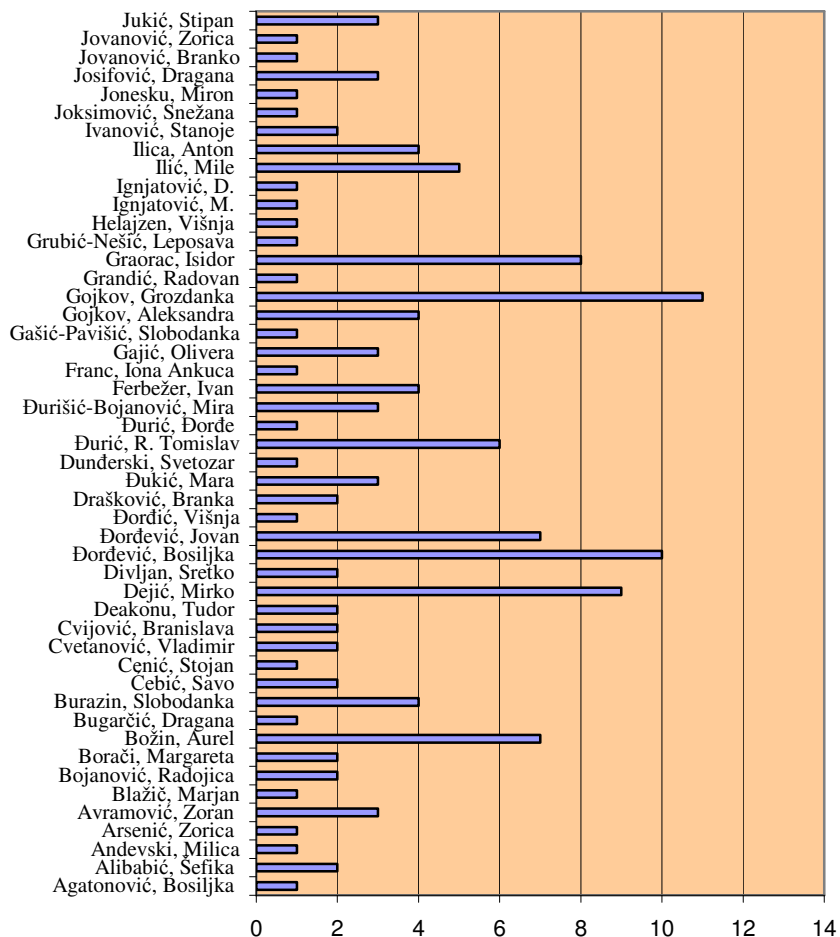
**Broj učesnika, radova i institucija na skupovima
1995-2004.**



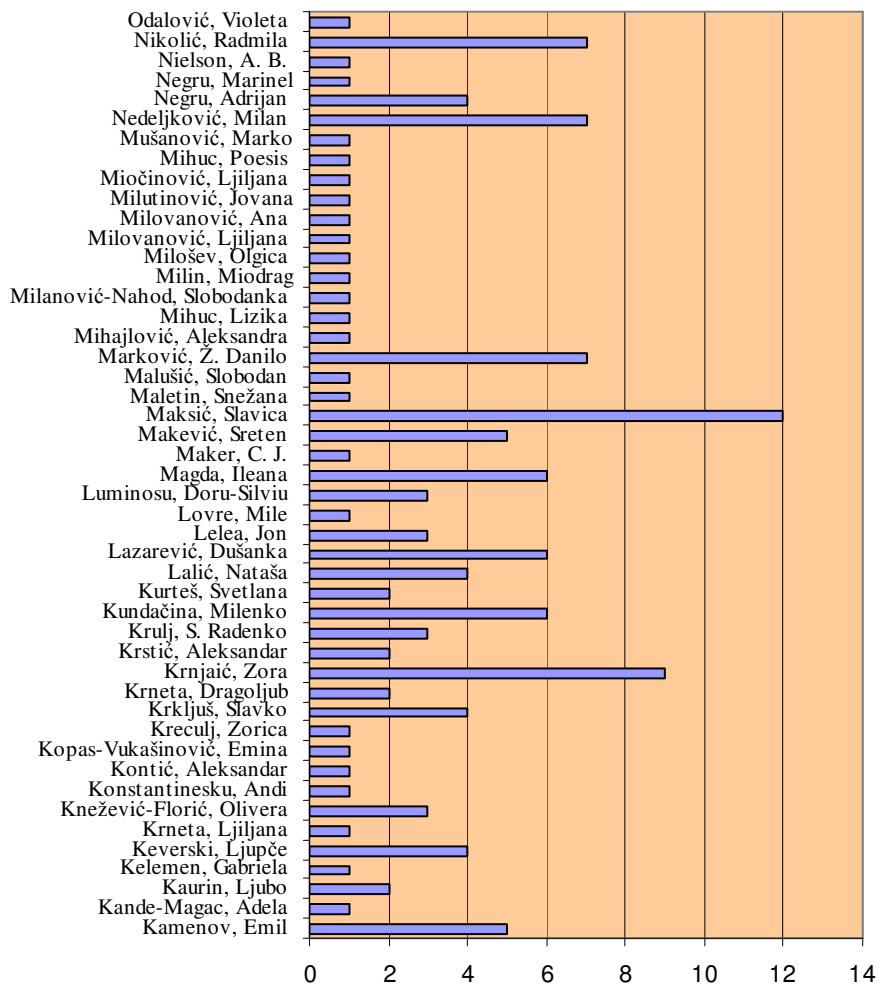
**Broj radova koji se bave predškolskim, školskim i
studentskim uzrastom**



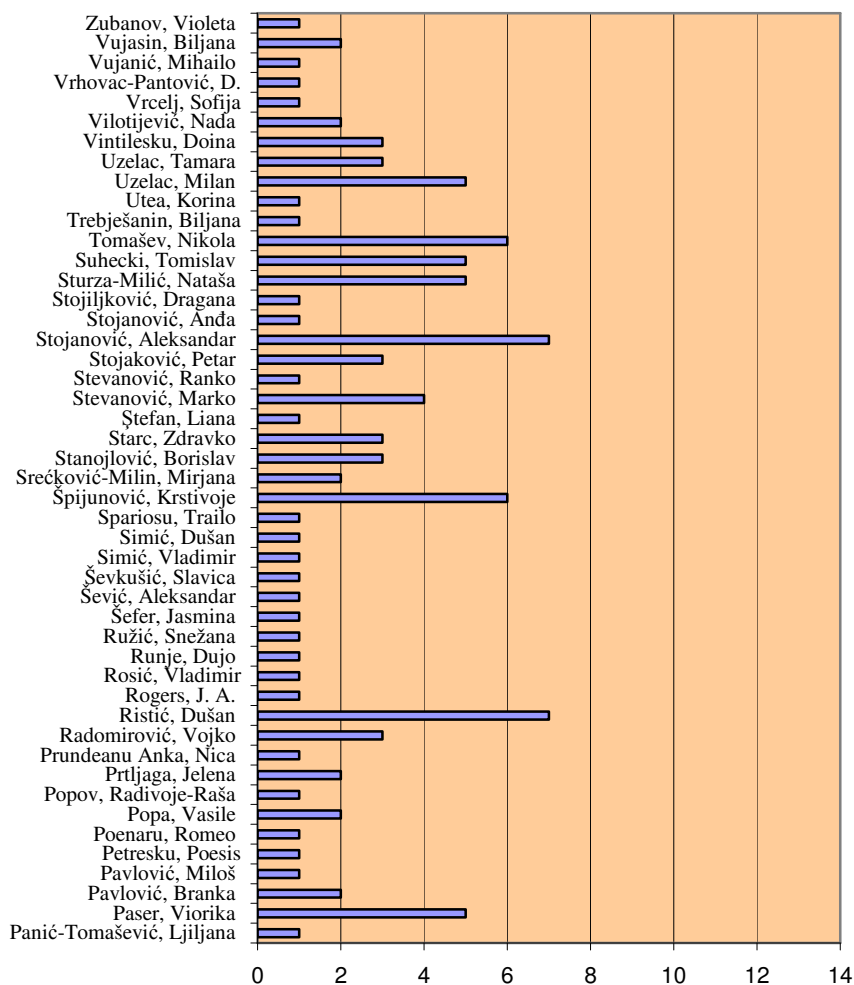
Broj objavljenih radova po učesniku



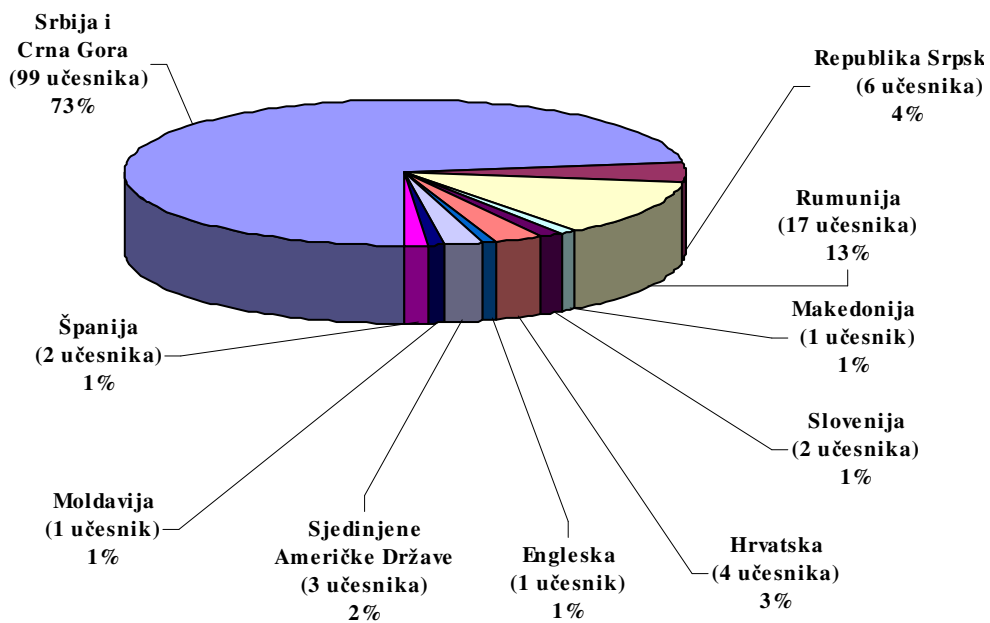
Broj objavljenih radova po učesniku



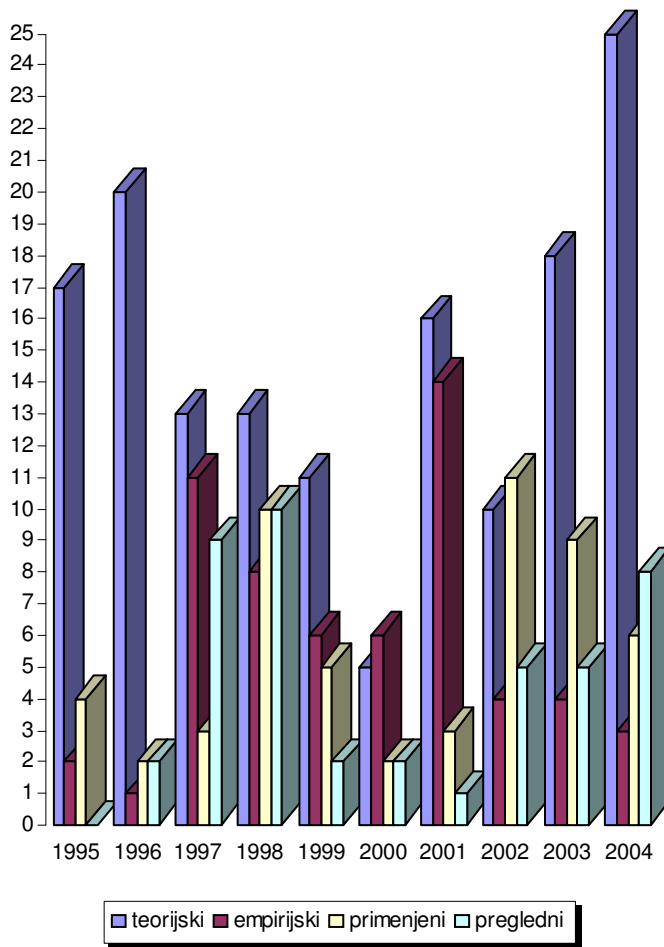
Broj objavljenih radova po učesniku



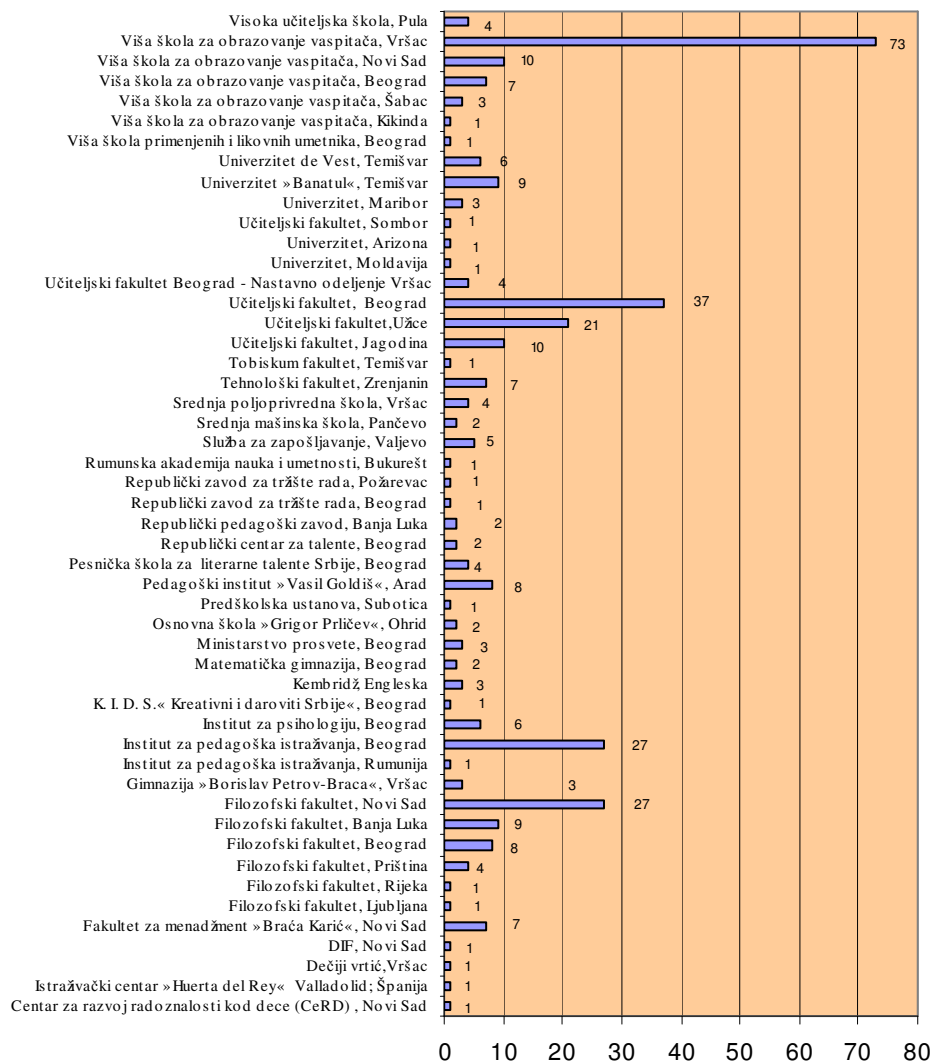
Broj učesnika po državama



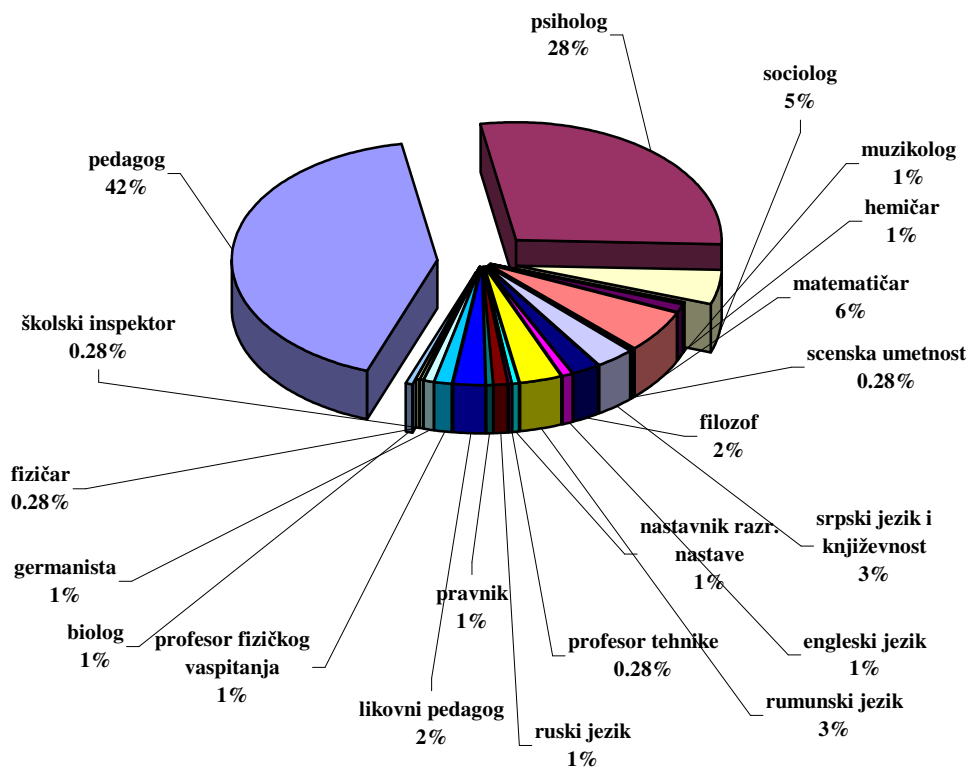
Vrste istraživačkih radova po godinama



Broj objavljenih radova po institucijama



Broj učesnika po strukama



1995.

**Okrugli sto:
Darovitost na predškolskom i mladem školskom uzrastu**

- Mr Viorika Paser: Darovitost na predškolskom i mladem školskom uzrastu
- Dr Slavko Krkljuš: Daroviti u školskim uslovima
- Dr Dušan Ristić: Darovitost na predškolskom i mladem školskom uzrastu
- Dr Jovan Đorđević: Oblici i sadržaji rada sa darovitim učenicima
- Dr Bosiljka Đorđević: Intelektualne sposobnosti i darovitost na uzrastu do 10-11 godina
- Dr Stipan Jukić: Odnos između teorije i postojeće prakse u radu sa darovitim učenicima
- Prof.dr Vladimir Cvetanović: Čas literarnog stvaralaštva učenika – šansa za darovite
- Dr Emil Kamenov: Program za razvoj dečje kreativnosti
- Mr Ljubo Kaurin: Uticaj učiteljevog shvatanja svoje uloge na podražavanje i podsticaj darovitih učenika
- Dr Isidor Graovac: Darovitost, samoaktualizacija i iskustvo razlike
- Mr Slavica Maksić: Međunarodni centar za radoznanu decu – ICIC
- Dr Borislav Stanojlović: Blagovremeno dijagnostikovanje darovitosti – bitan činilac efikasnog rada sa darovitom decom
- Dr Nikola Tomašev: Kreativnost deteta
- Mr Mile Lovre: Indikatori tehničke darovitosti
- Mr Branka Pavlović: "Školica-pametnica" – program podsticanja kreativnih ispoljavanja kod dece predškolskog uzrasta
- Dr Grozdanka Gojkov: Daroviti iz aspekta edukacije vaspitača i učitelja
- Dr Trailo Spariosu: Identifikacija darovite dece na predškolskom uzrastu
- Mr Mirko Dejić: Rešavanje aritmetičkih zadataka na predškolskom nivou
- Dr Ileana Magda: Stimulisanje i manifestovanje jezičkog talenta dece predškolskog i nižeškolskog uzrasta
- Mr Anđa Stojanović: Kako porodica u ovom vremenu doživljava darovitost djeteta
- Dr Jon Lelea: Pojmovno određivanje muzikalnosti na ranom uzrastu kao uslov identifikacije darovitih
- Mr Svetlana Kurteš: Psihološki aspekti usvajanja jezika od značaja za ranu identifikaciju darovitosti
- Slobodan Malušić: Specifičnosti i mogućnosti rada sa darovitim učenicima mlađeg školskog uzrasta
- Snežana Ružić: Podsticanje profesionalnog razvoja darovitih učenika

1996.

**Okrugli sto:
Darovitost i kreativnost na predškolskom i mladem osnovnoškolskom uzrastu**

- Dr Emil Kamenov: Razvijanje darovitosti na ranim uzrastima
- Dr Slavko Krkljuš: Obrazovanje darovitih bez posrednika - didaktičke implikacije
- Dr Dušan Ristić, Dr Aleksandar Krstić: Rad sa nadarenom decom predškolskog uzrasta (Studija slučaja Neca Sadovski)
- Dr Jovan Đorđević: Kreativnost na predškolskom uzrastu – osobnosti i forme
- Dr Bosiljka Đorđević: Intelektualne sposobnosti i kreativnost
- Mr Slavica Maksić: Ganjeovo shvatanje darovitosti, talenata i kreativnosti

- Mr Slavica Maksić: Status kreativnosti u novim teorijama
- Dr Dušanka Lazarević: O razvoju produktivnog mišljenja u svetlu teorije Vigotskog
- Dr Milan Nedeljković: Razvojne potrebe darovitih učenika i osposobljavanje nastavnika
- Dr Stipan Jukić: Neke mogućnosti angažovanja obdarenih učenika u nastavi
- Dr Isidor Graorac: Stvaralaštvo i smisao
- Dr Borislav Stanojlović: Dijagnostifikovanje i mogućnosti rada sa darovitim decom
- Dr Mara Đukić: Kreativnost i subjekti razredne nastave
- Aleksandar Šević: Kreativno mišljenje i organizacija ličnosti učenika mlađeg školskog uzrasta
- Dr Vasile Popa, Dr Doru Silviu Luminosu: Cercetări personale privind bioritmul fizic, emoțional și intelectual la elevi
- Dr Doina Vintilescu: Educarea copiilor supradotați în școală și în familie
- Mr Zora Krnjić: Stimulativni programi i procesna dijagnostika
- Mr Branka Pavlović: Psihosocijalne potrebe dece i kreativna ispoljavanja na predškolskom uzrastu
- Dr Mirko Dejić: Neki oblici vannastavnog rada sa decom darovitim za matematiku
- Dr Slobodanka Burazin: Razvijanje kreativnosti u predškolske dece (Nova shvaćanja i dileme)
- Dr Ileana Magda: Vannastavne aktivnosti – efikasni oblici stimulisanja talenata i kreativnosti u oblasti rumunskog jezika kao maternjeg jezika učenika nižih razreda osnovne škole
- Dr Grozdanka Gojkov: Kreativnost budućih učitelja i vaspitača kao pretpostavka potsticanja kreativnosti dece
- Mr Viorika Paser: Podsticanje kreativnosti učenika – Element i za strukturisanje didaktičkih instrukcija –
- Mr Dragana Josifović: Podsticanje darovitosti dece predškolskog uzrasta nastavom metodike razvoja govora i praktičnim radom
- Aleksandar Stojanović: Unutrašnji podsticaji darovite dece za učenje
- Mr Sreten Makević: Teorijski sistemi – osnova za razvoj obdarenosti i stvaralačkih sposobnosti dece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta

Promocija knjiga:

- **Daroviti i (ne) uspeh**, autor: prof. dr Bosiljka Đorđević (prikaz: prof. dr Nedeljko Trnavac)
- **Kognitivni stil u didaktici**, autor: doc. dr Grozdanka Gojkov (prikaz: prof. dr Trailo Spariosu)

1997.

Okrugli sto: Podsticanje darovitosti

- Dr Bosiljka Đorđević: Podsticanje darovitosti
- Dr Slavko Krkljuš: Didaktičko objašnjenje motivacije nadarenih
- Dr Jovan Đorđević: Poznavanje prirode darovitosti – pretpostavka za njeno podsticanje i razvoj
- Dr Dušan Ristić, dr Aleksandar Krstić: Kako podstaći inovativnost i kreativnost?
- Dr Emil Kamenov: Aktiviranje deteta u procesu učenja uz pomoć Shema i modela – uslov za razvoj stvaralačkog mišljenja
- C. J. Maker, A. B. Nielson, J. A. Rogers: Nadarenost, različitost i rešavanje problema
- Dr Mara Đukić: Daroviti učenici u sistemu problemske nastave
- Mr Slavica Maksić: Efekti podsticanja darovitosti u školi

- Dr Dušanka Lazarević: Podsticaj za kreativno angažovanje učenika u nastavi
- Dr Milan Nedeljković: Pretpostavke za donošenje programa rada sa darovitim učenicima
- Dr Isidor Graorac: Humanistički i hrišćanski odnos prema darovitosti
- Dr Borislav Stanojlović: Porodična sredina i razvoj intelektualnih sposobnosti
- Mr Zora Krnjaić: Značaj institucionalizovanog podsticanja nadarenosti
- Dr Tomislav R. Đurić: Uslovi za stvaralaštvo kod učenika
- Dr Zoran Avramović: Kulturološki aspekti udžbenika kao podsticaj kreativnosti
- Dr Slobodanka Burzain: Kako kreativna deca mogu pomoći odraslima u rešavanju problema
- Dr Vladimir Cvetanović: Odeljenska priredba – podsticaj za darovite
- Mr Branka Drašković: Savremeni metodi rada sa učenicima darovitim u matematici
- Sp. sci Ljiljana Panić-Tomašević: Koliko takmičenje učenika utiče na razvoj talenata
- Mr Ranko Stevanović: Uloga dečjih igara sa pevanjem u podsticanju muzičkog stvaralaštva darovite dece
- Dr Mirko Dejić: Matematičke sposobnosti i njihovo razvijanje
- Mr Sreten Makević: Programski sadržaji – važan faktor podsticanja razvoja darovitosti učenika osnovne škole
- Zdravko Starc: Tri rešenja jednog zadatka
- Ana Milovanović: Lutkarski edukativni festival kao model podsticanja dečje kreativnosti
- Dr Nikola Tomašev: Pojam i odabrani elementi kreativizacije
- Dujo Runje: Nove osnove programa kao okvir za podsticanje kreativnosti
- Dr Grozdanka Gojkov: U prilog tezi o potrebi kompleksnijih metodoloških pristupa u istraživanju didaktičkog tretmana darovitih
- Mr Viorika Paser: Daroviti učenici u nastavi
- Mr Dragana Josifivić: Daroviti i poezija za decu Dušana Radovića
- Aleksandar Stojanović: Podsticanje razvoja dečije kreativnosti

Promocija knjiga:

- Studije dr Tomislava R. Đurića – **Darovitost i stvaralaštvo, Iskrice uma i Profesionalna orijentacija darovitih** (prikaz: Mr Viorika Paser)

1998.

**Okrugli sto:
Društvena podrška darovitosti**

- Dr Slavica Maksić, Društvena podrška darovitosti
- Dr Dušan Ristić, Milica Velimirović: Zobrazna Crrvenkapa
- Dr Đorđe Đurić: Izbor i podrška darovitih studenata
- Prof. univ. dr. Doina Vintilescu, conf. univ. dr. Doru Luminosu: Stimulorea tinerelor talente în învățământul în Romania (Stimulisanje mladih talenata u Rumuniji)
- Dr Jasmina Šefer: Od podsticanja stvaralaštva svih do ispoljavanja i samoprepoznavanja darovitosti
- Dr Dušanka Lazarević: Kulturni razvoj deteta i darovitosti
- Dr Milenko Kundačina, dr Vojko Radomirović: Neki pedagoško-psihološki problemi u otkrivanju i identifikovanju darovitih učenika
- Dr Milan Uzelac: Fragmentarna napomena o pojmu darovitosti
- Dr Petar Stojaković: Osobine ličnosti darovite dece (Dimenzija: introverzija-ekstraverzija)

- Prof. univ. dr. Romeo Poenaru: Inventar de probleme pentru asistenta supradotatilor (Pregled problema pružanja podrške darovitima)
- Dr Slobodanka Burazin: Kreativne osobine lidera grupa
- Lect. univ. Anton Ilica: Cultura de performanță (Kultura visokih postignuća)
- Dr Nikola Tomašev, Snežana Maletin: Uticaj pola na kreativne performanse deteta
- Dr Grozdana Gojkov: Osipanje darovitosti-neadekvatnosti identifikacije ili slaba podrška sredine
- Dr Mirko Dejić: Rano ispoljavanje darovitosti velikih matematičara i briga o njima
- Mr Tamara Uzelac: Bilingvizam i razvoj sazajnih i stvaralačkih sposobnosti deteta
- Mr Tomislav Suhecki: Kreativnost i umetnost (Kreativno u likovnim umetničkim delima)
- Zdravko Starc: Numeričke jednakosti i magični kvadrati u razrednoj nastavi sa darovitim učenicima
- Dr Slavko Krkljuš: Napuštanje koncepta jedinstvene osnovne škole (sa stanovišta opšte društvene podrške darovitosti)
- Dr Mara Đukić: Daroviti studenti u sistemu visokoškolske nastave
- Dr Emil Kamenov: Kako podržati darovite
- Prof. univ. dr. Miron Jonescu: Educarea creativitatii-nesesitate stringenta pentru societate (Vaspitanje kreativnosti-hitna potreba društva)
- Dr Isidor Graovac: Pluralizam kao izazov stvaralaštva
- Mr Ljiljana Milovanović: Društvena podrška darovitima kroz proces obrazovanja
- Mr Nada Vilotijević: Individualizacija rada sa darovitima
- Dr Krstivoje Špijunović: Takmičenje kao metod identifikacije i podsticanja učenika potencijalno nadarenih za matematiku
- Dr Nikola Tomašev, Dragana Bugarčić: Diferencirano obrazovanje i uticaji na dodelu sredstava za optimizaciju uslova obrazovanja
- Dr Sreten Makević: Diferencirani nastavni plan i program-faktor podrške razvoju darovitosti učenika osnovne škole
- Mr Ljubo Kaurin: Povezanost shvatanja vaspitanja, stila nastavnog rada i stvaralaštva učenika
- Mr Branka Drašković: Produktivno mošljenje i strategije u nastavi matematike
- Nataša Sturza: Fizičko vaspitanje kao svojevrsni proces stvaralaštva u funkciji podsticanja kreativnosti predškolskog deteta
- Aleksandar Stojanović: Obrazovanje i priprema nastavnog kadra kao (in)direktna društvena podrška dečjem stvaralaštvu i kreativnosti
- Dr Tomislav Đurić: Školske i vanškolske podrške darovitosti
- Dr Zoran Avramović: Zadužbine i fondovi-ustanove za pomaganje darovitih
- Dr Nikola Tomašev: Potrebe proučavanja i inoviranja kreatogenih faktora u našoj zemlji
- Mihailo Vujanić: Pesnička škola: iskustva na relaciji daroviti učenici-škola-društvo
- Zorica Arsenić, Violeta Odalović: Značaj KIDS-a za razvoj kreativnosti i darovitosti mladih u Republici Srbiji
- Mr Savo Čebić: Društvena podrška darovitosti (jedno iskustvo): Škola mladih matematičara južnog Banata
- Duška Vrhovac Pantović: Uloga medija u razvoju i negovanju stvaralaštva mladih
- Bosiljka Agatonović: Odnos parlamentarnih stranaka prema darovitom podmlatku
- Radivoje Raša Popov: Autohtonost kadetske kulture
- Mr Dragana Josifović: Društvo i daroviti, herbarijum davno uvenulih duhovnih cvetova?
- Dr Radmila Nikolić: Porodica kao podrška darovitosti
- Dr Nikola Tomašev, Olgica Milošev: Kreativno dete i ponašanje majke
- Dr Tomislav Đurić: Uпитnik za darovite

1999.

**Okrugli sto:
Rana identifikacija darovitosti**

- Doc. dr Grozdanka Gojkov: Rana identifikacija darovitosti
- Prof. dr Milan Uzelac: Fenomenologija i pedagogija (filozofski aspekti identiteta-I deo)
- Liana Ștefan: Căutarea sinelui în raport cu divinitatea în Paracliserul de Marin Sorescu (U traganju za sobom u odnosu sa božanstvom u crkvenjaku Marina Soreskua)
- Mr Tamara Uzelac: Detinjstvo kao društveno-kulturna osnova formiranja stvaralačkih sposobnosti deteta
- Mr Olivera Knežević-Florić: Platon - »Obdarenost« kao datost
- Prof. dr Anton Ilica: Imperialism intelectual sau export gratuit de inteligență (Intelektualni imperijalizam ili besplatan eksport inteligencije)
- Prof. dr Bosiljka Đorđević: Mogućnosti rane identifikacije darovitih
- Dr Slavica Maksić: Rana identifikacija kreativnosti
- Prof. dr Danilo Ž. Marković: Pravo na različitost i rano dijagnosticanje darovitosti
- Mr Zora Krnjaić: Podsticanje i procena ranog razvoja
- Dr Tomislav R. Đurić: Identifikacija i rad sa darovitim u predškolskim ustanovama
- Margareta Borači, stručni školski inspektor: Repere în circumscrierea conceptului de supradotare (Sistemi određivanja principa obdarenosti)
- Doc. dr Milenko Kundačina: Metodološke teškoće u otkrivanju i identifikovanju darovitih učenika
- Dr Sreten Makević: Mogućnosti rane identifikacije darovitih-važno pitanje savremene predškolske pedagogije
- Prof. dr Emil Kamenov: Obdarenost i kako je otkriti na vreme
- Doc. dr Aurel Božin: Stres i darovitost (1)
- Doc. dr G. Gojkov, dr S. Gašić-Pavišić, dr S. Maksić, doc. dr I. Magda, dr J. Lelea, A. Gojkov, mr N. Sturza-Milić, A. Stojanović: Preliminarni izveštaj o istraživanju po projektu »Project for an early identification of gifted pupils«
- Dr Isidor Graorac: Mogućnosti otkrivanja darovite dece u domenu literarnog stvaralaštva o hrišćanskim temama
- Mr Olivera Gajić: Literarno stvaralaštvo učenika-jedan vid ekspresije darovitosti
- Dr Mirko Dejić: Matematički zadaci u procesu identifikacije darovitih za matematiku u razrednoj nastavi
- Prof. dr Dušan Ristić i saradnici: Centar za razvoj radoznalosti kod dece-CeRD
- Dr Radenko S. Krulj: Uloga nastavnika u inteziviranju mogućnosti za rad sa darovitim decom u teoriji i praksi
- Dr Krstivoje Špijunović: Školska akceleracija kao oblik podrške darovitim učenicima u osnovnoj školi
- Nataša Lalić: »Zaboravljene« metode devetstotih-takođe izazov za kreativnost dece
- Doc. dr Radmila Nikolić: Očekivanja roditelja dece koja postižu nadprosečan školski uspeh
- Mr Branislava Cvijović: Uloga roditelja u ranoj identifikaciji darovitog deteta

Promocija knjiga:

- **Darovito dete u školi**, autor: dr Slavica Maksić (prikaz: prof. dr Bosiljka Đorđević)

- **Aspekti nastave matematike za nadarene učenike srednjoškolskog uzrasta**, autor: mr Šefket Arslanagić (prikaz: Zdravko Starc)

2000.

**Okrugli sto:
Stvaraoci i stvarnost**

- Dr Dušan Ristić: Osobine uspešnih lidera
- Dr Radojica Bojanović: Vežbanje kreativnosti u biznisu i shvatanje kreativnog procesa
- Mr Zora Krnjaić: Kriterijumi za dodelu stipendija najuspešnijim studentima ua Srbiji
- Dr Slavica Maksić: Od teorije kreativnosti do zahteva savremenog sveta
- Dr Petar Stojaković: Teorija pozitivne dezintegracije (i njen doprinos razumevanju emocionalnog razvoja, razvojnih kriza i darovitosti)
- Dr Dušanka Lazarević: Dečja interesovanja i stvaralaštvo
- Dr Isidor Graorac: Stvaraoci i stvarnost u vremenu nihilizma
- Dr Milan Nedeljковиć: Stvaralaštvo kao izraz i činilac razvoja i napretka društva
- Dr Danilo Ž. Marković: Moralna odgovornost stvaraoca
- Leposava Grubić-Nešić: Nova uloga menadžera u savremenom menadžmentu
- Violeta Zubanov: Postkapitalističko društvo kao društvo znanja
- Dr Mirko Dejić: Matematičko stvaralaštvo
- Aleksandra Gojkov, Jelena Prtljaga: Strani jezik kao jedan od preduslova uspešnog stvaraoca danas
- Dr Grozdanka Gojkov: Daroviti – petnaest godina posle (metodološki aspekt)
- Dr Radenko Krulj: Daroviti učenici i školska akceleracija
- Dr Bosiljka Đorđević: Kreativnost i inteligencija – konsekvence za školu i nastavnike
- Dr Mile Ilić: Stvaralaštvo učenika u optimalno diferenciranoj nastavi
- Mr Zora Krnjaić: Visoka školska postignuća i intelektualna nadarenost
- Višnja Helajzen, Vladimir Simić: Profesionalna interesovanja i stvaralaštvo
- Dragana Stojiljković, Zorica Kreculj: Obdarena deca i omladina sa područja Braničevskog i Podunavskog okruga
- Mr Slavica Ševkušić: Slobodne aktivnosti i razvoj kreativnosti učenika
- Dr Radmila Nikolić: Školska postignuća učenika sa muzičkim sposobnostima
- Dr Krstivoje Špijunović: Neki problemi prepoznavanja potencijalnih stvaralaca u oblasti matematike na uzrastu učenika osnovne škole
- Nataša Lalić: Škola kao podrška usmerena na razvoj kreativnosti
- Mr Emina Kopas-Vukašinović: Porodica kao faktor razvoja kreativnosti kod dece na prelazu iz predškolskog u školski period
- Dr Milenko Kundačina: Činioci naučnog stvaralaštva studenata
- Dr Aurel Božin: Zadovoljstvo životom studenata
- Dr Tomislav Đurić: Duhovnost kao dar
- Mr Tomislav Suhecki: Umetnost i proročka intuicija

Promocija knjige:

- **Reformski pedagoški pokreti u 20. veku**, autor: dr Jovan Đprđević (prikaz: dr Radovan Grandić)

- **Reformski pedagoški pokreti u 20. veku**, autor: dr Jovan Đorđević (prikaz: dr Grozdanka Gojkov)

2001.

**Okrugli sto:
Darovitost u studentskoj populaciji**

- Mr Zora Knjajić: Darovitost i kritičko mišljenje
- Dr Dušan Ristić: Razvoj darovitosti za upravljanje i rukovođenje na studentskom nivou
- Dr Milan Nedeljković: Društvene i pedagoške pretpostavke obrazovanja naučnog podmlatka
- Dr Stipan Jukić: Neke pretpostavke za podsticanje darovitih studenata
- Dr Danilo Ž. Marković: Značaj individualnog pristupa darovitim studentima u razvijanju njihovog interesovanja za društvene nauke
- Mr Olivera Knežević-Florić: Univerzitet i odnos prema darovitim u pedagoškoj situaciji paradoksa
- Dr Dragoljub Krneta: Osposobljenost studenata nastavnčkih fakulteta za rad sa kreativnim učenicima
- Dr Šefika Alibabić: Pripremanje univerzitetskih nastavnika za rad sa darovitim studentima
- Mr Aleksandar Kontić: Prilog sagladavanju značajne reforme visokog obrazovanja za studente univerziteta umetnosti
- Dr Vojko Radomirović, dr Milenko Kundačina: Teorijsko-metodološke osnove obrazovanja studenata postdiplomaca učiteljskog fakulteta
- Dr Radmila Nikolić: Teškoće u okrivljanju darovitih studenata na fakultetu danas
- Dr Petar Stojaković: Pogrešne predstave i pogrešna vjerovanja o darovitim učenicima i studentima
- Dr Ivan Ferbežer: Perfekcionizam kod darovitih adolescenata
- Mr Tomislav Suhecki: Strah od darovitosti
- Dr Aurel Božin, dr Grozdanka Gojkov, mr Viorika Paser: Prevladavanje stresa kod darovitih studenata
- Dr Mirko Dejić: Neka zapažanja o darovitosti velikih matematičara u vreme studiranja
- Dr Tomislav Đurić: Kreativna percepcija slova
- Dr Isidor Graovac: Darovitost budućih vaspitača
- Branislava Cvijović: Talentovani maturanti nekad i sad
- Mr Nataša Sturza-Milić: Mogućnosti motorički darovitih studenata u radu sa decom predškolskog uzrasta
- Dr Jovan Đorđević: Didaktički oblici i postupci u radu sa uspešnim i darovitim studentima
- Dr Bosiljka Đorđević: Daroviti studenti i raznovrsnost njihovog podsticanja
- Dr Doru-Silviu Luminosu: Socioprofesionalni razvoj darovitih učenika i studenata
- Dr Slavica Maksić, Nataša Lalić: Macušita institut – specijalističke studije za elitu
- Dr Mile Ilić: Podsticanje darovitosti i kreativnosti u okviru inovativnih modela univerzitetske nastave
- Dr Marko Stevanović: Trijadna kreatologijska koherencija u stvaralačkom pristupu edukaciji darovitih studenata
- Dr Krstivoje Špijunović: Neki didaktički problemi akceleracije darovitih studenata
- Dr Lizika Mihuc, dr Anton Ilika: Istrazivačko čitanje – osnovna tehnika individualnog učenja
- Mr Ljupčo Keverski: Institucionalan tretman darovitih
- Dr Adrijan Negru: Plastični sloj u likovnim radovima darovitih studenata

- Dr Sreten Makević: Darovitost u studentskoj populaciji – fundamentalno pitanje univerzitetske pedagogije
- Mr Savo Čebić: Zašto je darovite studente matematike neophodno podsticati na istraživanja u oblastima istorije i metodike matematike (geometrije)?
- Mr Sretko Divljan: Stvaranje novog likovnog shvatanja kod studenata
- Dr Slobodanka Burazin: Kreativni tim studenata i emocionalni problemi dece
- Zdravko Starc: Sastavljanje matematičkih problema kao oblik stvaralaštva studenata matematike
- Dr Grozdanka Gojkov, mr Olivera Knežević-Florić: Vežbe u funkciji podsticanja kreativnosti studenata

Promocija knjiga:

- **Darovitost i kreativnost**, autor: dr Petar Stojaković (prikaz: dr Bosiljka Đorđević)
- **Svako sanja svoje snove**, autor: dr Tomislav Đurić (prikaz: dr Radmila Nikolić)

2002.

**Okrugli sto:
Podsticanje darovitosti na studijama iz ugla
Bolonjske deklaracije**

- Dr Jovan Đorđević: Daroviti i kreativni studenti i rad sa njima (Stimularea studenților supradotați și creativi)
- Dr Milan Uzelac: Univerzitet i evropski kulturni imperijalizam ili "priče iz bolonjske šume" (Universitatea și imperialismul cultural european sau "povestile din pădurea bolognesă")
- Dr Danilo Ž. Marković: Univerzitet i podsticanje darovitosti (Universitatea și stimularea talentelor)
- Dr Zoran Avramović: Potencijali i granice kreativnosti sa stanovišta Bolonjske deklaracije (Potențialele și granițele creativității din aspectul declarației dela Bologna)
- Dr Milan Nedeljković: Odgovornost univerziteta za intelektualni i moralni razvoj darovitih studenata (Responsabilitatea universității pentru dezvoltarea intelectuală și morală a studenților supradotați)
- Dr Aurel Božin: Evropska zona visokog obrazovanja kao novo razvojno okruženje (Zona europeană de învățământ superior ca un nou context de dezvoltare)
- Dr Ileana Magda: Školovanje nastavnog osoblja za nastavu na rumunskom jeziku u R. Srbiji (Pregătirea cadrelor didactice pentru învățământul în limba română în R. Serbia)
- Mr Tomislav Suhecki: Globalno obrazovanje i lokalna osećajnost, kao šansa za očuvanje resursa kolektivnog pamćenja (Instruirea globală și sensibilitatea locală – șansa pentru păstrarea resurselor de memorie colectivă)
- Dr Bosiljka Đorđević: Univerzitet i daroviti i kreativni studenti (Universitatea și studenții supradotați și creativi)
- Dr Dojna Vintilescu, asist. Andi Konstantinesku: Briga za mlade darovite u gimnaziji i visokom školstvu Rumunije (Preocupări în liceu și în învățământul superior din România pentru tinerii supradotați)
- Dr Ivan Ferbežer: Novi trendovi istraživanja samoslike nadarene dece (Tendințe noi în cercetarea autoimaginii copilor supradotați)
- Asist. univ. Adela Magac Kande: Prednosti kooperativnih odnosa na nivou obrazovnog procesa (Avantaje ale relațiilor de cooperare la nivel ul procesului de învățământ)
- Dr Zora Krnjaić: Podsticanje nadarenosti na studijama: novi zahtevi i nove mogućnosti (Stimularea supradotării la studii: cerințe și posibilități noi)

- Dr Radenko S. Krulj, dr Stojan Cenić: Nastavni planovi i programi - činioci podsticanja stvaralaštva (Planurile și programele de învățământ – factorii stimulării creativității)
- Mr Viorika Paser: Koncipiranje didaktičkog tretmana darovitih (Stimularea didactică a elevilor supradotați)
- Dr Marko Stevanović: Nastava i istraživanje kao neodvojivi faktori u poticanju darovitih studenata (Învățământul și cercetările ca factori nedespărțiți ai stimulării studenților supradotați)
- Dr Mile Ilić: Nastavnik u tradicionalnoj i stvaralačkoj univerzitetskoj nastavi (Profesorul în învățământurile universitare tradiționale și creativ)
- Dr Slobodanka Gašić-Pavišić, dr Slobodanka Milanović-Nahod: Obrazovanje za kreativnu nastavu i kreativno obrazovanje budućih nastavnika (Instruirea pentru învățământul creativ și instruirea creativă a viitoarelor cadre didactice)
- Dr Slavica Maksić, mr Mira Đurišić-Bojanović, dr Radojica Bojanović: Kreativnost i odnos prema nesaglasnim mišljenjima (Creativitatea și raportul față de opiniile discrepante)
- Dr Ljiljana Miočinović, dr Snežana Joksimović: Inteligencija, stavljanje na tuđe mesto i moralnost (Inteligența, situarea în locul celuilalt și moralitatea)
- Mr Aleksandar Stojanović: Daroviti studenti i komponente moralnosti (Studenții supradotați și componentele moralității)
- Mr Ljupčo Kevereski: Uticaj školske akceleracije na uspeh i socio-emocionalna adaptacija darovitih u istraživačkim radovima (Influența accelerării școlare asupra succesului și adaptarea socio-emoțională a supradotaților în lucrările de cercetare)
- Dr Vojko Radomirović: Psihološko obrazovanje i motivisanost studenata postdiplomaca učiteljskih fakulteta u Srbiji za rad sa darovitim (Gradul de cultură psihologică și motivația studenților de la cursurile postuniversitare ale facultăților pentru învățători din Serbia pentru munca cu elevii supradotați)
- Dr Milenko Kundačina: Metodološko obrazovanje - činilac naučnog stvaralaštva studenata postdiplomaca (Instruirea metodologică factor al creației științifice a studenților postuniversitari)
- Dr Grozdanka Gojkov: Daroviti studenti u konstruktivističkoj perspektivi visokoškolske didaktike (Studenții supradotați din perspectiva constructivistă a didacticii universitare)
- Dr Radmila Nikolić: Mentorski rad i daroviti studenti (Activitatea de mentor și studenții supradotați)
- Dr Mirko Dejić: Pretpostavke uspešne pripreme studenata za matematičko stvaralaštvo (Premise ale pregătirii eficiente a studenților pentru creativitatea în domeniul matematicii)
- Dr Adrian Negru: Regionalni centri kao osnova za rad sa darovitim studentima (Centrele regionale - bază pentru munca cu studenții supradotați)
- Mr Nataša Sturza Milić: Motorička darovitost u metodici fizičkog vaspitanja (Supradotarea motrică în metodica educației fizice)
- Dr Jon Lelea: Podsticanje muzičke darovitosti kod studenata iz ugla Bolonjske deklaracije (Stimularea studenților supradotați muzical în spiritul declarației de la Bologna)
- Dr Krstivoje Špijunović: Samoevaluacija fakulteta kao pretpostavka uspešnijeg rada sa darovitim studentima (Autoevaluarea facultăților ca presupunere a municipii eficiente cu studenții supradotați)

Promocija knjiga:

- **Darovitost - izabrani radovi prezentovani u svetu**, autor: dr Ivan Ferbežer (prikaz: dr Bosiljka Đorđević)
- **Rana identifikacija darovitosti**, autori: Dr Grozdanka Gojkov, Mr Nataša Sturza-Milić, Aleksandra Gojkov-Rajić, Aleksandar Stojanović (prikaz: dr Aurel Božin)

2003.

**Okrugli sto:
Mesto darovitih u kurikularnoj reformi**

- Dr Dušanka Lazarević: Obrazovanje darovitih u koncepciji novog školskog programa
- Dr Jovan Đorđević: Individualizacija i problemska nastava u radu sa darovitim i talentovanim učenicima
- Dr Anton Ilica: Inteligența emoțională în cazul supradotaților (Emocionalna inteligencija u slučaju darovitih)
- Dr Milan Uzelac: Značaj muzike u obrazovanju darovite dece
- Dr Bosiljka Đorđević: Obrazovanje i vaspitanje darovitih i talentovanih prema saopštenjima na dva internacionalna skupa o darovitima
- Dr Marko Stevanović: Daroviti kao pokretači kurikulumskih promjena
- Dr Ivan Ferbežer: Primer sodobnih delavnic za razvijanje nadarjenih otrok v vrtcih v Nemčiji
- Dr Slavica Maksić, dr Mira Đurišić-Bojanović: Obrazovna podrška za darovite u kontekstu demokratizacije obrazovanja
- Dr Mile Ilić: Obrazovanje darovitih učenika i skriveni kurikulum
- Dr Zora Krnjić: Nadarenost u koncepciji obrazovanja usmerenog na ishode
- Dr Dušan Simić: Prvi korak: prepoznavanje nadarenih učenika
- Dr Milan Nedeljković: Razvijanje kurikuluma prema potrebama darovitih učenika osnovne škole
- Dr Stanoje Ivanović: Sistemski preduslovi za rad sa darovitim učenicima
- Dr Radmila Nikolić: Daroviti u Opštim osnovama školskog programa
- Dr Milenko Kundačina: Istraživačke aktivnosti učenika u kurikularnoj reformi škole
- Mr Ljupčo Kevereski: Tendencije kurikularnih reformi u R. Makedoniji
- Dr Aurel Božin: Reforma kurikuluma: izazov ili stresor?
- Dr Miloš Pavlović: Rad sa darovitim učenicima – doprinos reformi obrazovanja u Srbiji
- Tudor Deaconu: Copii supradotați – caracteristici psihologice componente specifice supradotaților (Darovita deca – psihološke karakteristike - specifične komponente darovitosti)
- Dr Grozdanka Gojkov: Pluralizam u nastavi iz ugla darovitih
- Inst. Gabriela Kelemen: Valențe psihologice și educaționale ale copiilor supradotați
- Mr Aleksandar Stojanović: Daroviti učenici i savremeni pedagoški trendovi
- Dr Danilo Ž. Marković: Uloga nastavnika u obrazovanju darovitih
- Dr Šefika Alibabić: Uloga školskog menadžmenta u razvoju darovitih
- Dr Nada Vilotijević: Uloga nastavnika u radu sa darovitim učenicima
- Dr Dragoljub Krneta, mr Ljiljana Krneta: Spremnost nastavnika za prihvatanje promjena u obrazovanju Republike Srpske
- Dr Svetozar Dunderški: Odlučujuća uloga nastavnika u identifikaciji darovite dece
- Dr Krstivoje Špijunović: Razvijanje osnovnih elemenata logičkog mišljenja učenika potencijalno nadarenih za matematiku u koncepciji novog školskog programa
- Dr Tamara Gorelova-Uzelac: Državni standard obrazovanja i nastavni plan za obrazovanje organizatora – metodičara u predškolskim ustanovama u Ruskoj federaciji
- Dr Mirko Dejić, Aleksandra Mihajlović: Neka svetska iskustva u identifikaciji i razvijanju darovitosti za matematiku
- Mirjana Srećković-Milin, Biljana Vujasin: Podsticanje istraživačkog rada sa darovitima u okviru bioloških nauka
- Mr Sretko Divljan: Vizuelna umetnost kao razvojna potreba i kurikularna koncepcija obrazovanja
- Dr Adrian Negru: Darovitost u oblasti likovnih umetnosti – psihopedagoške implikacije

- Dr Ileana Magda: Reforma curriculară și stimularea talentului lingvistic (Kurikularna reforma i stimulanje jezičke darovitosti)
- Mr Aleksandra Gojkov-Rajić, Jelena Prtljaga: Neke metodičke ideje za podsticanje jezički darovite dece na ranom uzrastu
- Mr Nataša Sturza Milić: Komparacija modela A i B osnova programa vaspitno-obrazovnog rada u funkciji pronalaženja boljih mogućnosti rada sa motorički darovitom decom

Promocija knjige:

- **Intelektualna nadarenost mladih**, autor: dr Zora Krnjaić (prikaz: dr Viorika Paser)

2004.

**Okrugli sto:
Strategije podsticanja darovitosti**

- Dr Šefika Alibabić: Mentorstvo – strategija razvoja darovitih
- Dr Milica Andevski: Didaktika fantazije i kreativnosti – na izvoru kreativnosti
- Dr Marjan Blažič: Strategija razvoja darovitih i talentovanih u Sloveniji
- Dr Aurel Božin: Pozitivna psihologija i darovitost
- Dr Brkić, M., Brkić, J., Uloga nastavnika u ranom prepoznavanju i identifikaciji nadarenih i talentiranih
- prof. Tudor Deaconu: Strategia stimulării supradotatilor in Romania
- Dr Mirko Dejić: Strategije rada sa matematički nadarenim učenicima
- Dr Bosiljka Đorđević: Strategije podsticanja darovitosti – programi namenjeni darovitima
- Dr Jovan Đorđević: Savremena didaktika i nastava na različitim nivoima zahteva
- Dr Višnja Đorđić: Škola i sportski talenti
- Dr Ivan Ferbežer: Poučavanje samousmerjevalnoga učenja nadarjenih učenice
- Dr Olivera Gajić: Stvaralaštvo u problemskoj nastavi književnosti kao podsticaj darovitosti
- Dr Grozdanka Gojkov: Lični kognitivni okviri i metakognicija darovitih
- Mr Aleksandra Gojkov-Rajić, Jelena Prtljaga: Igra kao sredstvo podsticanja jezičke darovitosti
- Dr Radovan Grandić, mr Jovana Milutinović, Muzeji i darovitost
- Dr Graorac, I., Društvene i institucionalne pretpostavke za podsticanje darovitosti
- Dr Ignjatović, M., dr Ignjatović, D., Podsticanje darovitosti iz ugla psihoanalitičara
- Dr Mile Ilić: Podsticanje stvaralačkog ispoljavanja učenika u okviru građanskog vaspitanja
- Dr Stanoje Ivanović: Obrazovanje darovitih u koncepciji obrazovanja za XXI vek
- Dr Branko Jovanović: Školovanje i usavršavanje nastavnika za rad sa darovitim učenicima
- Mr Zorica Jovanović: Strategije podsticanja darovitosti za literarno stvaralaštvo učenika mlađih razreda osnovne škole
- Dr Ljupčo Kevereski: Motivacijski procesi kao determinante u strategiji podučavanja darovitih
- Dr Olivera Knežević-Florić: Kreativne strategije mišljenja kao osnova za podsticanje razvoja darovitosti
- Dr Zora Krnjaić: Porodica i podsticanje kognitivnog razvoja nadarenih
- Dr Radenko Krulj, dr Milenko Kundačina: Daroviti učenici kao istraživačka varijabla
- Mr Svetlana Kurteš: Učenje stranog jezika na ranom uzrastu i kognitivni razvoj
- Nataša Lalić: Uloga nastavnika u podsticanju motivacionih aspekata darovitosti
- Dr Dušanka Lazarević: Darovito dete i udžbenik
- Dr Ileana Magda: Nastava književnosti i podsticanje darovitosti

- Dr Slavica Maksić, dr Mira Đurišić-Bojanović: Jednakost i izuzetnost u obrazovanju
- Akademik dr Danilo Ž. Marković: Podsticanje darovitosti i stvaranje intelektualne elite
- Dr Milan Nedeljković: Jedinstvo koncepcije/cilja, politike i strategije u podsticanju darovitih učenika
- Dr Adrijan Negru: Metodičke alternative za stimulaciju darovitosti u likovnoj umetnosti
- Marinela Negru: Leksičko-semiotički testovi za brzo učenje u funkciji modeliranja darovitosti
- Dr Radmila Nikolić: Nužnost promena sistema takmičenja kao strategija rada sa darovitim pojedincima
- Mr Viorika Paser: Podsticanje kreativne produkcije kod darovitih na predškolskom uzrastu
- Conf. univ. dr Poesis Petrescu: Influenta stilului pedagogic asupra stimularii supradotatilor
- Akademik prof. dr Vasile Popa, prof. dr Miodrag Milin., Novine u rumunskom zakonodavstvu u visokom školstvu i mesto darovitih u njima
- Dr Vojko Radomirović: Kreativnost kod studenata postdiplomaca na učiteljskom fakultetu
- Prof. dr. sc. Vladimir Rosić, izv. prof. dr. sc. Sofija Vrcelj, prof. dr. sc. Marko Mušanović: Strategija razvoja darovitosti
- Dr Krstivoje Špijunović: Uloga nastavnika u identifikaciji i radu sa potencijalno darovitim učenicima
- Mirjana Srećković-Milin, Heuristička metoda kao deo strategije podsticanja darovitosti
- Akademik dr Marko Stevanović: Daroviti u kontekstu kreativnih strategija
- Mr Aleksandar Stojanović: Nastavni modeli i postupci podsticanja darovitih
- Mr Nataša Sturza-Milić: Podsticanje motoričke darovitosti na predškolskom uzrastu
- Mr Tomislav Suhecki: Da li postoji darovitost za realizaciju talenta
- Dr Biljana Trebješanin: Projekatska nastava u dodatnom radu sa darovitim adolescentima
- Mr Uzelac, T., Teorija sposobnosti B.M. Teplova
- Dr Milan Uzelac: Obrazovanje darovitih u doba planetarne demokratije
- Biljana Vujasin: Strategije podsticanja darovitih učenika srednje škole
- Dr Jon Lelea: Kreativne strategije kao osnova za podsticanje muzičke darovitosti

Promocija knjiga:

- **Determinante i reperkusije prevremenog upisa darovitih u školu**, autor dr Ljupčo Kevereski (prikaz: dr Ivan Ferbežer)
- **Škola po mjeri deteta**, autor dr Marko Stevanović (prikaz: Biljana Vujasin)
- **»Nova škola« - dečja štampa i kreativnost** (prikaz: Tanja Jašin-Mojse)

Osmi deo:

Naši saradnici

STUDIUL LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE: MODELUL CURRICULAR ACTUAL

1. Specificul modelului comunicativ

Într-un text frumos şi trist despre formele ştiutului, despre limitele lui şi despre uitare – *Basmul feciorului de împărat, cel cu noroc la vânat* - împărăteasa îşi dă mai întâi copilul la carte şi, după aceea, îl trimite în lume.

„De micuţ îl dase Doamna la carte, şi, când abia începuse tuleiele bărbei să-i umbrească pieliţa copilărească, el vorbea pe-de-rost toate limbile de pe lume, ba încă înţelegea graiurile tănuite ale paserilor şi ale fiarelor.

Atunci Doamna, cu inima îngânată între dor şi bucurie, îi vorbi așa: «Fătul meu, cartea, câtă a fost, ai învăţat-o toată, din scoarţă în scoarţă; acum, ca să te faci om pe deplin şi voinic cu temei, precum se cade unui bărbat şi mai ales unui fecior de împărat, toţi de toate părţile îmi spun că trebuie să te duci lumea să o colinzi, ca să încerci şi să ispiteşti viaţa prin tine însuşi, şi să afli multe şi mărunte ale lumii, care se vede că în carte nu se pot scrie»¹¹⁹.

Cuvintele Doamnei transcriu viziunea tradiţională despre educaţie: o viziune ce desparte şcoala dascălilor, de şcoala lumii, învăţarea din cărţi, de învăţarea prin experienţă; o viziune în care a-şti, a-şti-să-faci, -să-fii şi -să-devii presupun parcurgerea ambelor trepte. Înţelegerea aceasta vine spre noi de demult, din vremea când – spune basmul – „oamenii de pe lumea asta şiau şi puteau mai mult decât ce pot şi ştiu cei de acum” şi îşi păstrează, pe deplin, adevărul. Ceea ce însă şcoala modernă încearcă să facă este să lege cele două trepte prin crearea unui spaţiu de acomodare cu şcoala lumii, de preîntâmpinare a complexităţii şi dificultăţii ei. Iar la limba maternă, această pre-întâmpinare înseamnă pre-gătire pentru comunicare, iniţiere în diversitatea formelor ei orale şi scrise; înseamnă, în termeni mai tehnici, abordare comunicativă (comunicativ-funcţională) a studiului limbii. Iată specificările formulate, în acest sens, de programe: 1. „Concepţia pe care s-a întemeiat prezentul curriculum este că, în şcoală, predarea-învăţarea va urmări «limba în funcţiune», în varianta ei orală şi scrisă, normată şi literară, iar nu «limba ca sistem abstract»¹²⁰ (gimnaziu) şi 2. „Studiul limbii române se axează

¹¹⁹ Al. Odobescu, *Pseudo-cynegeticos, Epistolă scrisă cu gând să fie precuvântare la cartea „Manualul Vânătorului”*, Ed. Minerva, Bucureşti, 1971, p. 175.

¹²⁰ *** *Curriculum naţional, Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VIII –a, Aria curriculară Limbă şi comunicare*, Vol. I, M.E.N., C.N.C., Ed. Cicero, Bucureşti, 1999, p. 15, 22, 28, 34.

¹²¹ *** *Curriculum naţional, Programe şcolare pentru clasa a IX-a, Aria curriculară Limbă şi comunicare, Limba şi literatura română*, Vol. I, M.E.N., C.N.C., Bucureşti, 1999, p. 23. şi *** *Programe şcolare, Aria curriculară Limbă şi comunicare, Limba şi literatura română, Limba latină, Limba greacă, clasele X-XII*, M.E.N., C.N.C., Bucureşti, 2001, p. 11.

pe două coordonate principale: a) normativă și b) funcțională având ca obiectiv formarea elevilor pentru a folosi limba română corect, adecvat și eficient în producerea și receptarea textelor orale și scrise^{2,3} (liceu).

Această viziune răspunde exigențelor învățământului românesc actual, exigențe adecvate deopotrivă așteptărilor societății contemporane și direcțiilor conturate în studiul maternei în Europa ultimelor decenii. Mai mult, opțiunea autorilor de curriculum pentru modelul comunicativ este justifică de coerența și deschiderea acestui tipar structurant. Afirmăția are în vedere, pe de o parte, orientările care l-au fundamentat iar, pe de altă parte, zona de libertate pe care o generează și în care pot fi integrate rezultatele cercetărilor recente din domeniile psihopedagogiei, lingvisticii și teoriei literaturii.

Orientările care au întemeiat modelul în anii '80, s-au înscris, toate, într-un curent amplu, ce urmărea reînnoirea învățământului tradițional, acuzat de rigiditate și neaderență la realitatea extrașcolară. În linii mari, direcțiile schimbării intenționau: a) în plan pedagogic, constituirea unui cadru de învățare merit să acorde un spațiu larg inițiativei elevului; b) în plan psihologic, instituirea unei practici motivate și funcționale a limbii; c) în plan lingvistic, abordarea limbajului și – sau, mai ales, - din perspectiva aspectelor interactive și sociale.

1.1. Influențele domeniilor de referință

În restructurarea studiului maternei, aportul decisiv l-au avut cercetările de pragmatică lingvistică, domeniu ce a extins studiul limbii dincolo de analiza structurilor și codurilor. Limitată de perspectiva structuralistă la abordarea limbii în sine, reflecția lingvistică vizează, prin noua direcție, utilizările limbajului așa cum apar ele în interacțiunea verbală.

Din multitudinea orientărilor de tip pragmatic, două au influențat direct structura modelului comunicativ. E vorba de lingvistica enunțării și de sociolingvistică. Prima are ca obiectiv descrierea relațiilor existente între enunț și utilizatorii lui precum și acele aspecte mesajului verbal ce depind de cadrul enunțiativ în care există. Cea de-a doua situează enunțul în spațiul social și cultural în care este rostit, accentuând, cu precădere, problemele contextualizării limbajului.¹²⁰

Influențele cercetărilor de pragmatică asupra didacticii s-au concretizat în extinderea studiului limbii dincolo de aria codurilor, înspre problematica interacțiunii lingvistice. Reflexele celor două direcții circumscrise anterior sunt vizibile în accentul pus pe utilizarea limbii, realitate determinată de situația de comunicare, de statutul social și cultural al interlocutorilor și de tipul de relație ce se stabilește între ei.

Un alt domeniu care a informat compunerea modelului comunicativ este reprezentat de cercetările de psihologie centrate asupra proceselor de achiziție și prelucrare a informației lingvistice. Dintre tezele de orientare psiholingvistică și constructivistă, didactica le-a reținut pe cele referitoare la importanța folosirii motivate și funcționale a limbii și pe cele ce subliniază rolul perspectivelor metacomunicative în ameliorarea competenței de comunicare. Informat astfel, procesul educativ presupune antrenarea elevului în activități de comunicare globale și semnificative, consonante cu preocupările sale.

² Vezi J. Moeschler și A. Reboul A. *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, (trad. coord. C. Vlad și L. Pop), Ed. Echinoc, Cluj, 1999, p. 27-28 și J. Lohisse *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune* (trad. G. Scurtu Ilovan), Iași, Polirom 2001, pp. 171-177.

Alături de redimensionarea conținuturilor și de modificarea perspectivei asupra dezvoltării cogntiței și limbajului, crearea modelului comunicativ a presupus și o nouă orientare metodologică. Ea s-a concretizat în integrarea și diversificarea metodei active, opțiune justificată de statutul atribuit elevului și de mizele acestui model pedagogic: statut de agent voluntar, activ și conștient de propria sa educație, erou al unui scenariu didactic ce conduce înspre autonomie și responsabilitate.¹²¹ Dar metoda activă este prezentă și prin varianta sa dimensionată social și anume, învățarea prin cooperare. În felul acesta, principiile muncii în grup sunt integrate în activitățile de învățare, iar educația prin interacțiune socială poate complini dezvoltarea lingvistică și cogntivă, vizată de metodele axate pe acțiune individuală.

Așa cum se poate remarca în această prezentare succintă, valoarea modelului comunicativ constă în selectarea și corelarea unor direcții novatoare din lingvistică, pedagogie și psihologie, direcții capabile să răspundă nevoii de restructurare a învățământului tradițional. Dar valoarea modelului constă și în plasticitatea și în deschiderea lui, în capacitatea de a absorbi noi direcții de cercetare, capabile să-i susțină și să-i specifice obiectivele. Astfel, anii '90 au adus integrarea unor teze ale lingvisticii textuale și psihologiei cogntive. Aportul lingvisticii textuale a constat în introducerea, în programe, a unor aspecte legate de macrostructura textelor argumentative, explicative sau injonctive, precum și în inserția unor concepte necesare analizei discursului (ex. coerență, coeziune, organizatori textuali etc.). Reflexele cercetărilor din științele cogntive s-au concretizat în reevaluarea viziunii asupra comprehensiunii și producerii limbajului, în accentuarea necesității de a oferi elevilor strategii coerente de comprehensiune și producere de text sau în accentele puse pe dezvoltarea unor capacități metacogntive.

Începute în anii '90, tendințele de redimensionare au marcat o nouă etapă în istoria modelului. Prima etapă a dominat anii '80 și s-a constituit, așa cum s-a putut vedea, prin opoziție față de varianta tradițională. Această orientare explică rolul prioritar atribuit capacităților de comunicare și marginalizarea cunoștințelor, fetișizate constant în perioadele anterioare. Cea de-a doua etapă, s-a conturat după un deceniu și a urmărit echilibrarea raportului dintre capacități și cunoștințe, așezate acum, împreună, sub semnul competenței de comunicare. Considerată, de regulă, rețea conceptuală, competența de comunicare înseamnă "ansamblul cunoștințelor (*savoirs*) și capacităților de a utiliza cunoștințele (*savoir-faire*) – pe care subiectul le mobilizează în situația de comprehensiune sau de producere a limbajului".¹²² Definiția subliniază prezența a două categorii de resurse – cunoștințe și capacități – precum și condiția realizării comunicării, mai precis, necesitatea mobilizării lor în vederea soluționării unor situații-problemă. În felul acesta, perspectiva asupra studiului limbii se deschide dincolo de cunoștințe și capacități, spre un *modus operandi*, ridicat la rang de capacitate supraordonată, de „metacapacitate”.¹²³ Așa cum am afirmat, această a doua vârstă a modelului

¹²¹ Vial, J., *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, Les Editions ESF, Paris, 1987, pp. 134-140.

¹²² C. Simard, *Op. cit.*, p. 70.

¹²³ Vezi în acest sens Ph. Perrenoud, *Compétences, langage et communication* și P. Martin-Peris, *Le développement des compétences en didactique de l'espagnol: l'approche par les situations-problèmes*, in *Didactiques des langues romanes*, DeBoeck și Duculot, Bruxelles, 2000, pp. 22-23 și pp. 48-49.

reduce tensiunea dintre cunoștințe și capacități și desenează, cu mai multă claritate, rețeaua conceptuală a competenței.

1.2. Competența de comunicare

O definiție succintă a modelului comunicativ reține specificul acestei abordări și anume, centrarea procesului educativ pe comunicare. Din punct de vedere didactic, acest fapt presupune constituirea unei viziuni coerente asupra comunicării, structurată deopotrivă teoretic și practic.

Componenta teoretică s-a constituit prin selecția, integrarea și armonizarea unor concepte fundamentale ale teoriilor comunicării; cea practică urmărește configurarea unei metodologii adecvate dezvoltării competenței de comunicare și concretizată în modelele de structurarea a activităților de comunicare globală orală și scrisă.

Fundalul teoretic al modelului comunicativ-funcțional selectează și corelează o serie de categorii dintre care rețin, ca definitorii: situația de comunicare, funcțiile limbajului și competența de comunicare. Prin aceste categorii, modelul își propune să articuleze aria vastă a comunicării, arie circumscrisă de specialiști prin două grupuri de definiții. Primul grup reprezintă comunicarea ca un proces prin care A trimite un mesaj lui B, mesaj care are un efect asupra acestuia. Cel de-al doilea statuează comunicarea ca negociere și schimb de semnificație, procese în care mesajele, persoanele determinate cultural și „realitatea” interacționează în așa fel încât să permită ca înțelesul să fie produs, iar înțelegerea să apară.¹²⁴

1.2.1. Parametrii comunicării și funcțiile limbajului

Cele două categorii de definiții sunt expresia unor perspective complementare, ce accentuează fie procesul de transmitere a mesajului (cine și ce spune? cui spune, pe ce canal și cu ce efect?...), fie procesul de producere a sensului (care este raportul dintre elementele ce alcătuiesc textul? care este raportul dintre text și realitatea la care se referă? dar raportul dintre text și experiența socială și culturală a receptorului?..).

Consider că instituirea unei viziuni didactice globale asupra comunicării presupune integrarea ambelor perspective, comunicarea fiind transmitere de mesaje în vederea producerii înțelesului și realizării înțelegerii.

În structurarea unui astfel de parcurs, etapa inițială presupune cadrarea actului de comunicare, abordarea comunicării ca schimb de mesaje. Și acesta este cazul programelor noastre, dar și al programelor din marea majoritate a țărilor francofone. Ele aleg ca tipar structurant modelul circumscris de Roman Jakobson în 1963.

CONTEXT

(funcția denotativă, cognitivă sau referențială)

DESTINATOR MESAJ DESTINATAR
(funcția expresivă sau emotivă) (funcția poetică) (funcția conativă)

¹²⁴ T. O'Sullivan, J. Hartley *et alli*, *Concepte fundamentale din științele comunicării și studiile culturale*, (trad. Monica Mîtarcă), Iași, Polirom, 2001, pp. 74-75.

CONTACT
(funcția fatică)

COD
(funcția metalingvistică)

Instituit drept cadru general al didacticii comunicării, modelul „situației de comunicare” elaborat de R. Jakobson prezintă avantaje evidente. E vorba, în primul rând, de faptul că include parametri esențiali ai situației de comunicare, parametri ce permit nu numai descrierea exactă și înțelegerea actului de comunicare, dar și formarea și cizelarea competenței de comunicare. E vorba, în al doilea rând, de faptul că tiparul lărgeste, prin diversificarea funcțiilor limbajului, viziunea ce reducea finalitatea enunțurilor la funcția referențială (la transmiterea de informație cu caracter descriptiv). E vorba, în al treilea rând, de coerența modelului ce pune în acord parametrii comunicării cu funcțiile limbajului, facilitând astfel asimilarea problematicii.

Fără îndoială, modelul lui R. Jakobson nu este, la ora actuală, nici singurul și nici cel mai complet. Oferim în acest sens doar câteva exemple de restructurare didactică sau de opțiune pentru alte perspective lingvistice. Rețin, pentru caracterul operațional al formulei, varianta propusă de S. Moirand, autoare ce cadrează problematica situației de comunicare printr-o serie de întrebări: Cine vorbește? Cui i se adresează? Ce comunică? Despre ce comunică? În prezența cui? Unde? Când? Cum? Cu ce scop? Care sunt relațiile dintre cei ce comunică? Dar relațiile dintre cei ce comunică și ceea ce este comunicat? etc.¹²⁵ Ultimele trei întrebări pun în evidență dimensiunea interactivă și intențională a comunicării și depășesc viziunea care o echivala cu un simplu schimb de mesaje.

1.2.2. Competența de comunicare: specific și resurse

Fundalul teoretic al modelului comunicativ-funcțional cuprinde - alături de problematica situației de comunicare și de funcțiile limbajului - și conceptul de competență de comunicare.¹²⁶

Structurarea conceptului de „competență de comunicare” își are punctul de pornire în studiile lui Dell Hymes, sociolingvist ce a interogat și relativizat conceptul de „competență lingvistică” formulat de Noam Chomsky. Dacă la creatorul gramaticii generative, competența avea conturul unui construct preponderent intrapersonal și denumea o facultate înnăscută, un „deja-existent” de natură lingvistică, la Hymes, competența devine construct dinamic și interpersonal. Specificul acestei viziuni constă în evidențierea regulilor sociale și funcționale ale limbajului, competența de comunicare fiind definită drept capacitate ce permite producerea și interpretarea mesajelor, precum și negocierea sensului în contexte specifice.

Începută în anii '60, reflecția asupra competenței de comunicare va continua în deceniul următor, prin conturarea unor perechi conceptuale precum: 1. competență lingvistică vs. competență de comunicare (cunoștințe „despre”

¹²⁵ S. Moirand, *Enseigner à communiquer*, Hachette, Paris, 1990. pp. 13-14.

¹²⁶ Aceste trei arii conceptuale sunt, de altfel, relaționate, iar discutarea lor separată, se justifică doar prin intenția de a clarifica mizele unui demers didactic centrat pe comunicare. Desenul succint al acestor relaționări, statuează situația de comunicare drept cadru de manifestare a competenței de comunicare și așază problematica funcțiilor limbajului în interiorul componentei discursive a competenței de comunicare.

formele limbii vs. cunoaștere ce permite unei persoane să comunice personal și interactiv: D. Hymes, D. Paulston); 2. performanță (*proficiency*) lingvistică, academică sau cognitivă vs. capacități (*skills*) comunicative interpersonale de bază (competență în manipularea sau în reflecția asupra aspectelor de suprafață ale limbii, în absența unor contexte definite vs. capacitatea de comunicare în contexte specifice: J. Cummins).

Din punctul de vedere al didacticii, momentul cel mai important l-au constituit demersurile prin care s-au depășit reprezentările dihotomice limbă vs. comunicare / cunoștințe despre limbă vs. capacități de utilizare a limbii. În felul acesta, competența de comunicare a devenit o categorie supraordonată cunoștințelor și capacităților și a fost conturată ca un *modus operandi*, manifestat prin activarea și corelarea lor. Să ne gândim doar la o simplă prezentare orală de carte, la varietatea informațiilor și procedeele pe care le orchestrează și de care-i depinde reușita: documentarea asupra autorului și operei; sistematizarea și prelucrarea datelor culese; lectura/relectura textului, înțelegerea lui integrală și selectarea acelor aspecte care îl reprezintă și care pot interesa auditoriul; organizarea secvențelor expunerii; redactarea unor notițe ca suport al expunerii; administrarea corectă a timpului, dozarea pauzelor, adecvarea tonului vocii, a debitului verbal etc.

Din multitudinea definițiilor date competenței rețin, alături de cea reprodușă anterior încă două, cu scopul de evidenția specificul conceptului și anume acela de *modus operandi*: „Competența de comunicare nu este o reproducere a itemilor aflați în memorie, ci un set de strategii sau de procedee creative ce permit înțelegerea valorii elementelor lingvistice în context, o abilitate de a participa la discurs, fie el vorbit sau scris, printr-o desfășurare abilă (*skillful*) a cunoștințelor despre funcționarea limbajului”¹²⁷; „Competența nu rezidă în resursele (cunoștințele, capacitățile...) ce trebuie mobilizate, ci în mobilizarea însăși a acestor resurse. Competența ține de ordinea lui «a ști să mobilizezi» (*savoir mobiliser*)”.¹²⁸

Fără a fi încheiată, reflecția asupra competenței de comunicare, a condus, până acum, la cartografierea relativ stabilă a domeniului și la conturarea unor modele congruente, structurate pe componente.

Topografia domeniului a fost desenată în funcție de procesele de comunicare (comprehenșiune sau producere de text) și de tipul de mesaj (oral sau scris). De aici și reprezentarea clasică, specificată prin cele patru „capacități fundamentale”, susceptibile de a se manifesta într-o situație de comunicare.

	COMPREHENSIUNE DE TEXT	PRODUCERE DE TEXT
C	a asculta (rol de auditor)	a vorbi (rol de locutor)
F		
A		
I	a citi	a scrie
S		

¹²⁷ H. Widdowson, *Notional-functional syllabuses*, citat de Brown H. Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching*, Ediția a III-a, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall Regents, p. 248.

¹²⁸ Ph. Perrenoud, *Art. cit.*, p. 22.

C R I S	(rol de lector)	(rol de scriptor)
------------------	-----------------	-------------------

În categoria resurselor, specialiștii așază, alături de capacități, cunoștințele. Să ne gândim, de pildă, la un simplu schimb de idei: el presupune, fără îndoială, o serie de capacități (precum a ști să ascuți și să compui mesajul sau, mai exact, să începi, să continui sau să închei dialogul, să preiei ideea, să rezumi, să argumentezi, să întrebi ...); în același timp, însă, dialogul nu poate avea loc în absența unor cunoștințe factuale (informații despre tema discutată).

Dacă liniile de demarcație între termenii de competență și capacitate par destul ferm trasate (contextualizare *vs.* necontextualizare; categorie supraordonată *vs.* categorie integrată în resurse), diferențele între capacități și cunoștințe procedurale rămân destul de vagi sau, mai mult, se șterg și duc la sinonimie. În opinia mea, cauza acestei sinonimii rezidă în modalitățile distincte de reprezentare a cunoștințelor individuale.

O primă clasificare distinge: a) cunoștințele declarative (a ști *aceste lucruri* despre problemă; ex. a avea date despre fenomenul lingvistic sau literar); b) cunoștințele procedurale (a ști *cum* să folosești datele: a ști cum să rezumi, să argumentezi, să caracterizezi un personaj, să analizezi un incipit...) și c) cunoștințele contextuale (a ști *unde, când* și *de ce* să folosești ceea ce știi și ceea ce știi să faci (ex. a ști unde, când și de ce să folosești anume cunoștințe de sintaxă a frazei și de argumentare)).¹²⁹

Cea de-a doua clasificare cuprinde următoarele categorii: a) „a-ști” (*savoir*), echivalent pentru cunoștințele declarative și b) „a-ști-să-faci” (*savoir-faire*), sinonim pentru cunoștințele procedurale și contextuale. Pentru discuția noastră, seria compusă din *savoir* și *savoir-faire* este importantă întrucât cuprinde categorii ce depășesc domeniul cognitiv: și ele se numesc „a-ști-să-fii” (*savoir être*) și „a-ști-să-devii” (*savoir devenir*). Prima noțiune – „a-ști-să-fii” - este definită drept ansamblu al „variabilelor interne” ale unui individ (atitudini, valori, sentimente, emoții, motivații, trăsături de personalitate, stiluri de conduită, *self concept* etc.), prin care se conturează și se propune ca persoană. Cea de-a doua noțiune - „a-ști-să-devii” - este definită drept capacitate de a te pune în proiect, de a-l planifica, realiza, evalua și ajusta pe parcursul desfășurării și de a-l evalua în final.¹³⁰

Cizelarea acestor variabile individuale și a capacității de a te pune în proiect sunt puncte de fugă ale studiului maternei, deopotrivă esențiale și greu de focalizat; drumurile ce pot duce spre ele sunt, fără îndoială, cele ale literaturii; mă gândesc la discutarea valorilor individuale și sociale reprezentate în opere, a scenariilor inițiatice, a reprezentărilor despre viață etc. Categoria lui a-ști-să-fii este însă importantă și în abordarea comunicării și ea impune extinderea ariei capacităților dincolo de cognitiv, în zona afectivului. Și e suficient să ne gândim la faptul că nici un dialog nu este neutru; că orice dialog este și o problemă de conduită, de atitudine, de participare afectivă și că reflexele acestor aspecte se manifestă întotdeauna în ordinea verbului iar, în cazul

¹²⁹ Vezi, în acest sens, Zeller, R. A., *Concept Learning*, in *International Encyclopedia of Education*, ed. a-II-a, Oxford, 1996, Pergamon, 1996, 1020-1025.

¹³⁰ Vezi articolele *Connaissance / Cognition* și *Savoir*, din F. Raynal, A. Rieunier, *Pedagogie, dictionnaire des concepts clés; apprentissage, formation et Psychologie cognitive*, Ed. ESF, Paris, 1997 și din J.-M. De Ketele et *alli*, *Guide du Formateur*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989.

oralului, și la nivel paraverbal și nonverbal. Din acest motiv, consider necesară extinderea ariei capacităților dincolo de cunoștințele procedurale, înspre „a-ști-să-fii”.

Implicațiile didactice ale lărgirii acestui contur conceptual nu sunt de neglijat și ele pot fi exprimate simplu prin atenția acordată variabilelor individuale în proiectarea și analiza activităților de comunicare orală și în analiza dialogului scris.

1.2.3. Componentele competenței de comunicare

O relevanță didactică deosebită o au și discuțiile legate de componentele competenței de comunicare. Și aici, ca și în situațiile precedente, există repere fixe și zone de instabilitate. Constantele se referă la modul de reprezentare a competenței prin componente și la recurența majorității lor. Diferențele de viziune se exprimă în numărul diferit al componentelor, în organizarea și denumirile lor.

Prezint aici, pentru claritatea și simplitatea reprezentării, varianta propusă de C. Simard, autor ce structurează competența de comunicare în șase componente :

1. *componenta verbală* - integrează toate componentele limbii și conține la rândul ei:
 - o dimensiune *lingvistică* (cunoașterea și utilizarea aspectelor de ordin fonetic, lexical, morfologic și sintactic);
 - o dimensiune *textuală* (cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeele care asigură organizarea generală a unui text: legătura între fraze, coerența între părți, structura textuală narativă, descriptivă, argumentativă, explicativă etc.);
 - dimensiunea *discursivă* (cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeele care determină folosirea limbii în context: cunoașterea parametrilor situației de comunicare, utilizarea registrelor limbii, a normelor de interacțiune verbală etc.).
2. *componenta cognitivă* - se referă la stăpânirea operațiilor intelectuale realizate în producerea și comprehensiunea limbajului (memorarea, diferențierea, compararea, clasarea, inferența, anticiparea etc.);
3. *componenta enciclopedică* - se referă la cunoașterea aspectelor lingvistice, textuale și discursive proprii unor domenii diferite (istorie, știință, tehnică etc.);
4. *componenta ideologică* - se referă la capacitatea de a se situa față de și a reacționa la idei, valori, opinii vehiculate prin discurs;
5. *componenta literară* - trimite la literatură și presupune cunoștințe și capacități de exploatare a creativității verbale;
6. *componenta socio-afectivă* este formată dintr-o rețea de concepții, de sentimente și de valori ce influențează comportamentul verbal al individului.¹³¹

¹³¹ C. Simard, *Op. cit.*, pp. 71-72.

Limba ca problemă autonomă			Li m ba și cu no aș te re a	L i m b a și i d o x a	Li m ba , cu ltu ra și se nți m en tel e
Componenta verbală			Co	C	Co

					<p>m p o n e n t a e n c i c l o p e d i c ă (l i m b a j e l e d e s p e c i a l i t a t)</p>	<p>o m p o n e n t a i d e o l o g i c ă</p>	<p>m p o n e n t a s o c i o a f e c t i v ă</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

Există variante de reprezentare și mai complexe, precum cea realizată de Lyle Bachman.¹³² Nu reiau aici modelul, rețin doar prezența, sub alte denumiri, a componentei verbale, textuale și discursive.

Diversitatea modurilor de reprezentare ale competenței de comunicare și multitudinea componentelor descrise de C. Simard (1997), Bachman (1990) sau de Canale și Swain (1980) ridică problema validității liniilor de separare. Consider că delimitările operate de autorii mai sus menționați, au toate, o doză de arbitrar, necesară însă în orientarea demersurilor didactice și în realizarea progresiei. Astfel, prezența distincției cunoștințe - capacități permite conturarea a două categorii distincte de activități (activități de structurare a cunoștințelor și activități de comunicare globală), precum și alternarea și articularea lor. Tot astfel reprezentarea competenței sub formă de componente permite selectarea și ierarhizarea activităților de comunicare în funcție de gradul de complexitate (ex. trecerea de la activități centrate asupra componentei verbale, spre activități ce presupun și prezența componentei literare și ideologice). Mai mult, cartografierea detaliată a competenței de comunicare face posibilă depistarea curenților în comunicare și conturarea unor strategii menite să le corecteze.

Acestea sunt motivele pentru care consider necesară prezența unui model al competenței de comunicare, menit să informeze proiectarea demersurilor didactice. Varianta concisă și amendabilă pe care o propun are următoarele caracteristici:

- identificarea specificului competenței de comunicare în acel *modus operandi* – ce constă în mobilizarea și orchestrarea unor resurse diferite în vederea realizării comprehensiunii și/sau producerii de text;
- echivalarea resurselor cu seria cunoștințelor (despre limbă, texte, lume, valori etc.) și cu seria capacităților de înțelegere și producere de text scris și oral;
- extinderea ariei capacităților dincolo de domeniul cognitiv, înspre zona variabilelor individuale cuprinse în „a-ști-să-fii”, dar și integrarea, în această arie, a unor aspecte ce nu pot fi formalizate și care țin de obișnuință, de „inconștientul practic”;
- detalierea competenței de comunicare în componente ce se separă, în mod arbitrar, verbalul de cognitiv, de literar, de enciclopedic etc.

COMPETENȚA DE COMUNICARE	
S p e c i f i c	<i>Modus operandi</i>
R e s u	Cunoștințe (a ști) și capacități (a-ști-să faci și a-ști-să-fii)

¹³² L. Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing*, New York, Oxford University Press, 1990, p. 85.

r s e							
A r i i	Comprehensiune și producere de text scris și oral						
C o n p o n e n t e	C o m p o n e n t a ve rb al ă (li n g vi sti că , te xt ua lă di sc ur si vă)	C o n p o n e n t a c o g n i t i v ă	C o n p o n e n t a l i t e r a r ă	C o n p o n e n t a c i cl o pe di că (li m ba je le de sp ec ia lit at e)	C o m p o n e n t a en ci cl o pe di că (li m ba je le de sp ec ia lit at e)	C o m p o n e n t a id eo lo gi că	C o n p o n e n t a s o c i o - a f e c t i v ă

Alina Pamfil
University "Babes-Bolyai"
Cluj-Napoca

Current Curricular Model of Romanian Language and Literature Teaching

Abstract: The paper emphasises theoretical grounds of the current curricular, communicative-functional model of learning Romanian language, as mother tongue in Romania. This represents an innovation of traditional and inflexible teaching, not adapted to the reality existing out of schools.

The authoress interprets the significant theoretical papers from the field of pragmatic linguistics, especially enunciative linguistics and sociolinguistics, as well as from the domains of pedagogy and psychology.

The model is plastic and open to traditional teaching reconstruction.

Key words: communicative model, communicative competency, speech functions.

Alina Pamfil
Université „Babes-Bolyai“
Cluj – Napoca

MODELE ACTUEL CURRICULAIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ET DE LA LITTÉRATURE ROUMAINE

Résumé: Dans la travail on accentue le fondement théorique du modèle curriculaire, communicatif, fonctionnel actuel de l'enseignement et de l'appréhension de la langue roumaine, comme langue maternelle en

Roumanie. Cela représente l'innovation de l'enseignement traditionnel, sans élasticité et non-adapté à la réalité extrascolaire.

L'auteur interprète les différents travaux théoriques importants du domaine pragmatique de la linguistique, particulièrement de la linguistique énonciative et de la sociolinguistique, et du domaine de la pédagogie et de la psychologie.

Le modèle est plastique et ouvert et capable de restructurer l'enseignement traditionnel.

Mots clefs: modèle communicatif, compétence communicative, fonctions du fait de parler.

Алина Памфил

Университет «Бабеш – Боляи»

Клуж (Румыния)

Современные учебные планы и программы румынского языка и литературы

В работе делается акцент на теоретическом обосновании современной коммуниктивно-функциональной модели обучения румынскому языку как родному в Румынии. С этой целью автор комментирует некоторые важные теоретические работы по прикладной лингвистике, уделяя особое внимание проблемам формальной лингвистики и социолингвистики, а также отдельные работы по педагогике и психологии. Данная модель является шагом вперед по сравнению с традиционной, жесткой и не соответствующей реальной действительности моделью обучения. Коммуникативная модель отличается гибкостью и открытостью и способна перестроить традиционную методику обучения.

Ключевые слова и выражения: коммуникативная модель, коммуникативная компетенция, функции речи.

Alina Pamfil

Universität „Babes-Bolyai“

Cluj-Napoca

Aktuelles Kurrikulummodell des Unterrichts der rumänischen Sprache und Literatur

Zusammenfassung: Die Abhandlung akzentuiert die Verbundenheit des aktuellen kurrikularen, kommunikativ-funktioanlen Modells für das Lernen der rumänischen Sprache, als Muttersprache in Rumänien mit der Theorie. Das stellt eine Inovation des traditionellen, steifen Unterrichts, der nicht an die außerschulische Wirklichkeit angepasst war.

Die Autorin erklärt wichtige Theorieaufsätze auf dem Gebiet der pragmatischen Lingvistik, besonders der enunziativen Lingvistik und Soziolingvistik, die mit der Domäne der Pädagogik und Psychologie verbunden sind.

Das Modell ist plastisch und offen, und ist imstande den traditionellen Unterricht zu restrukturieren.

Schlüsselwörter: kommunikative Modelle, kommunikative Kompetenz, Funktionen der Sprache.

CIP – Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37.042 : 159.928.23-057.874 (082)
159.928.23-053.4 (082)

МЕЂУНАРОДНИ научни скуп "Стратегије подстицања
даровитости" (2004 ; Вршац)
Zbornik 10 : radovi sa Međunarodnog naučnog skupa
"Strategije podsticanja darovitosti" / [uređivački odbor Vasile
Popa . . . et. al.]. - Vršac : Viša škola za
obrazovanje vaspitača, 2005 (Vršac : Tuli). - 437 str. :
ilustr. ; 26 cm. - (Biblioteka Zbornici / Viša škola za
obrazovanje vaspitača, Vršac, ISSN 1820-1911 ; 10)

Tekst na srp. i rum. jeziku. – Tiraž 300. – Bibliografija uz većinu radova.

ISBN 86-7372-048-6

а) Даровита деца – Зборници б) Даровити ученици -

Зборници

COBISS.SR-ID 203900679