

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 9

RADOVI SA MEĐUNARODNOG NAUČNOG SKUPA  
«MESTO DAROVITIH U KURIKULARNOJ REFORMI»

Vršac, 2003.

**VIŠA ŠKOLA ZA OBRAZOVANJE VASPITAČA - VRŠAC**

Biblioteka: Z b o r n i c i

9

Izdavač: Viša škola za obrazovanje vaspitača – Vršac

Za izdavača: prof. dr Grozdanka Gojkov

Uređivački odbor: prof. dr Vasile Popa  
prof. dr Grozdanka Gojkov, gl. i odgovorni urednik  
prof. dr Doina Vintileску  
prof. dr Miodrag Milin  
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 Ćećilija Mikleu  
ruski jezik – dr Tamara Uzelac  
engleski jezik – Jelena Prtljaga  
rumunski jezik – dr Ileana Magda, dr Adrijan Negru

Lektori: prof. dr Ileana Magda (rumunski jezik)  
mr Dragana Josifović (srpski jezik)

Likovni urednik: Jovan Suhecki

Kompjuterska  
obrada: Biljana Vujasin, Zoran Marjanov

Korektura i  
kompjuterski slog: mr Aleksandar Stojanović

ISSN 1820-1911

Štampa: "Tuli", Vršac  
Tiraž: 300 primeraka

---

**MESTO DAROVITIH  
U  
KURIKULARNOJ REFORMI**



ZBORNİK VIŠE ŠKOLE ZA OBRAZOVANJE VASPITAČA - VRŠAC  
MEĐUNARODNI NAUČNI SKUP  
«MESTO DAROVITIH U KURIKULARNOJ REFORMI»

**Sadržaj:**

	str.
<b>Uvodne napomene</b> .....	9
<b>Učesnici skupa</b> .....	11
 <b>I Uvodno izlaganje</b>	
Dr Dušanka Lazarević: Obrazovanje darovitih u koncepciji novog školskog programa .....	15
 <b>II Reforma kurikulumuma u pluralističkoj postmodernoj pedagoškoj sceni</b>	
Dr Jovan Đorđević: Individualizacija i problemska nastava u radu sa darovitim i talentovanim učenicima .....	25
Dr Anton Ilica: Inteligența emoțională în cazul supradotaților .....	36
Emocionalna inteligencija u slučaju darovitih .....	40
Dr Milan Uzelac: Značaj muzike u obrazovanju darovite dece .....	44
Dr Bosiljka Đorđević: Obrazovanje i vaspitanje darovitih i talentovanih prema saopštenjima na dva internacionalna skupa o darovitima .....	54
Dr Marko Stevanović: Daroviti kao pokretači kurikulumskih promjena .....	70
Dr Ivan Ferbežer: Primer sodobnih delavnica za razvijanje nadarjenih otrok v vrtcih v Nemčiji .....	80
Dr Slavica Maksić, dr Mira Đurišić-Bojanović: Obrazovna podrška za darovite u kontekstu demokratizacije obrazovanja .....	86
Dr Mile Ilić: Obrazovanje darovitih učenika i skriveni kurikulum .....	97
Dr Zora Krnjić: Nadarenost u koncepciji obrazovanja usmerenog na ishode .....	103
Dr Dušan Simić: Prvi korak: prepoznavanje nadarenih učenika .....	112
Dr Milan Nedeljković: Razvijanje kurikulumuma prema potrebama darovitih učenika osnovne škole .....	122
Dr Stanoje Ivanović: Sistemski preduslovi za rad sa darovitim učenicima .....	138
Dr Radmila Nikolić: Daroviti u Opštim osnovama školskog programa .....	145
Dr Milenko Kundačina: Istraživačke aktivnosti učenika u kurikularnoj reformi škole .....	151

Mr Ljupčo Kevereski: Tendencije kurikularnih reformi u R. Makedoniji .....	159
Dr Aurel Božin: Reforma kurikuluma: izazov ili stresor? .....	164
Dr Miloš Pavlović: Rad sa darovitim učenicima – doprinos reformi obrazovanja u Srbiji .....	170
Tudor Deaconu: Copii supradotați – caracteristici psihologice componente specifice supradotării .....	173
Darovita deca – psihološke karakteristike - specifične komponente darovitosti .....	178
Dr Grozdanka Gojkov: Pluralizam u nastavi iz ugla darovitih .....	182
Inst. Gabriela Kelemen: Valențe psihologice și educaționale ale copiilor supradotați .....	198
Psihološke i vaspitne karakteristike darovite dece .....	203
Mr Aleksandar Stojanović: Daroviti učenici i savremeni pedagoški trendovi .....	207

### **III Spremnost nastavnika za rad sa darovitima u aktuelnim reformskim pokušajima**

Dr Danilo Ž. Marković: Uloga nastavnika u obrazovanju darovitih .....	221
Dr Šefika Alibabić: Uloga školskog menadžmenta u razvoju darovitih .....	227
Dr Nada Vilotijević: Uloga nastavnika u radu sa darovitim učenicima .....	235
Dr Dragoljub Krneta, mr Ljiljana Krneta: Spremnost nastavnika za prihvatanje promjena u obrazovanju Republike Srpske .....	248
Dr Svetozar Dunderški: Odlučujuća uloga nastavnika u identifikaciji darovite dece .....	265

### **IV Metodički aspekti podrške darovitosti**

Dr Krstivoje Špijunović: Razvijanje osnovnih elemenata logičkog mišljenja učenika potencijalno nadarenih za matematiku u koncepciji novog školskog programa ..	271
Dr Tamara Gorelova-Uzelac: Državni standard obrazovanja i nastavni plan za obrazovanje organizatora – metodičara u predškolskim ustanovama u Ruskoj federaciji .....	278
Dr Mirko Dejić, Aleksandra Mihajlović: Neka svetska iskustva u identifikaciji i razvijanju darovitosti za matematiku ..	299
Mirjana Srečković-Milin, Biljana Vujasin: Podsticanje istraživačkog rada sa darovitima u okviru bioloških nauka .....	310
Mr Sretko Divljan: Vizuelna umetnost kao razvojna potreba i kurikularna koncepcija obrazovanja .....	314

Dr Adrian Negru: Darovitost u oblasti likovnih umetnosti – psihopedagoške implikacije .....	331
Dr Ileana Magda: Reforma curriculară și stimularea talentului lingvistic .....	335
Kurikularna reforma i stimulanje jezičke darovitosti .....	341
Mr Aleksandra Gojkov-Rajić, Jelena Prtljaga: Neke metodičke ideje za podsticanje jezički darovite dece na ranom uzrastu .....	346
Mr Nataša Sturza Milić: Komparacija modela A i B osnova programa vaspitno-obrazovnog rada u funkciji pronalaženja boljih mogućnosti rada sa motorički darovitom decom .....	360

## **V Prikazi**

Dr Viorika Paser: Dr Zora Krnjaić: Intelektualna nadarenost mladih ....	371
Dr Stanoje Ivanović: Dr Danilo Ž. Marković: Sociologija i globalizacija .....	374
Dr Aleksandar M. Petrović: Dr Milan Uzelac: Uvod u filozofiju IV/1 (Istorija filozofije do Dekarta) i Uvod u filozofiju IV/2 (Istorija filozofije od Dekarta do Eugena Finka) .....	377

## **VI Naši saradnici**

Dr Liana Ștefan: Implicații lingvistice ale integrării europene .....	393
---	-----





---

## Uvodne napomene

Darovitost je u ovom Zborniku posmatrana iz raznih uglova, te se u kontekst, određen tematikom skupa, smestilo dosta različitih pitanja, bliže ili dalje, vezanih za ona koja smo sebi zadali temom. Smatramo ovo znakom neiscrpnosti tematike i aspekata iz kojih se ona može posmatrati. Integrativnu notu tekstova, koji su podeljeni u tri poglavlja (Reforma kurikuluma u pluralističkoj postmodernoj pedagoškoj sceni; Spremnost nastavnika za rad sa darovitima u aktuelnim reformskim pokušajima; Metodički aspekti u podsticanju darovitosti), čini nastojanje autora da ukažu na činjenicu da vreme pluralizma u kome živimo ne znači samo napuštanje pozitivističke orijentacije u pedagogiji, pa ni naglašavanje činjenice da obrazovanje nije puka tehnologija primene »teorija učenja« u nastavi, te je naglašena svest o potrebi da se, više nego što je nagoveštavano u reformi, koja je učinila prve korake, okrenemo novim teorijama i paradigmatama, i interdisciplinarnom poimanju i proučavanju procesa vaspitanja i obrazovanja. Zato se u razmatranju pitanja darovitosti u novim konceptima vaspitanja i obrazovanja pristupa i iz ugla pojava i razvoja teorijskog pluralizma, pa i iz ugla konstruktivističke metateorije, koji nameće nove pristupe u individualnom i socijalnom funkcionisanju pojedinaca, u našem slučaju darovitih. Nove perspektive ovih promišljanja uklapaju se u koncept doživotnog obrazovanja, u kome se, kao značajno mesto iz ugla darovitih, naglašava pitanje traganja za snagama pojedinca. Iako u savremenim pokušajima organizovanja naše savremene pedagoške scene, donekle samo u tragovima nagovešten »koncept kompetentnosti«, zasnovan na razvojnim teorijskim pravcima, ima dominantno mesto u polazištima većine radova u ovom Zborniku.

Posebno naglašavanje potrebe da se obrati pažnja na samokompetenciju, kao suštinu slobodnog individualnog razvoja darovitih, razmatranu u dinamičkoj interakciji sa kontekstom, osnovna je oponentna nota tendencijama, ili, bar, nekim od rešenja promena u posmatranim kurikularnim zahvatima. U ovom smislu, znatan broj radova iz različitih uglova posmatra mogućnosti, pa i didaktičko-metodički kontekst kojim se podstiče spremnost darovitih za nova iskustva i ideje, otvorenost uma i kognitivnu fleksibilnost, nezavisno i autonomno u odnosu sa tradicionalnim izvorima uticaja. Sve se ovo posmatra iz potrebe jačeg omogućavanja jasnog osećaja lične efikasnosti u vlastitom i socijalnom okruženju. A, iznad svega, ističe se i opasnost od zanemarivanja informisanosti i, svi se slažu, participativnosti u sticanju znanja.

Neslaganja u konceptima, ili, ako možemo sebi dozvoliti, u pristupima dolaženja do istog cilja, vide se u više radova, ali baš njih smatramo posebnim doprinosom ovog Zbornika, jer su ne samo dokaz postojanja više pedagoških refleksija, nego i samokompetencije istraživača, učesnika skupa (širokog horizonta ličnih vrednosti, refleksivnog promišljanja i distanciranog posmatranja). Postmoderna, posmatrana kao kulturna i intelektualna pozadina u kojoj se prihvata pluralizam raznovrsnih pristupa za postmodernu pedagogiju, pre svega znači, kritičku

samorefleksiju, u ovom slučaju o pitanjima podsticanja darovitih, onih koji će biti u prvim redovima u situacijama kada se treba »nositi sa sadašnjosti«, pa, svakako, i sa oblikovanjem budućnosti. Oni koji o darovitim promišljaju ispoljili su je u ovom Zborniku, te se nadamo da će i oni za koje se interesuju (daroviti i njihovi nastavnici) imati šanse da se njome inficiraju.

Urednica



---

### Učesnici skupa:

1. mr A. Blažič, Novo Mesto: Klub kao model rada sa darovitim učenicima
2. dr M. Blažič, Ljubljana: Daroviti i didaktički pristupi
3. doc. dr A. Božin, Vršac: Reforma kurikuluma: izazov ili stresor?
4. prof. T. Deaconu, Rumunija: Copii supradotați caracteristici psihologice – (Psihološka svojstva darovite dece)
5. dr M. Dejić, Beograd, mr S. Čebić, Zrenjanin: Jedan oblik rada sa darovitima
6. dr M. Dejić, Vršac, A. Mihajlović, Jagodina: Neka iskustva u identifikaciji i razvijanju darovitosti za matematiku
7. prof. mr S. Divljan, Jagodina: Vizuelna umetnost kao razvojna potreba i kurikularna koncepcija obrazovanja
8. dr S. Dunderski: Odlučujuća uloga nastavnika u identifikaciji darovite dece
9. prof. dr B. Đorđević, Beograd: Obrazovanje i vaspitanje darovitih i talentovanih prema saopštenjima sa dva internacionalna skupa o darovitima
10. prof. dr J. Đorđević, Beograd: Mesto individualizovane, diferencirane i problemske nastave u radu sa darovitim i talentovanim učenicima
11. prof. dr I. Ferbežer, Maribor: Primer sodobne delavnice za razvijanje nadarjenosti v vrtiču v Nemčiji
12. prof. dr S. Gašić-Pavišić, N. Lalić, M. Marušić, Beograd: Kreativno mišljenje, školski uspeh učenika i procena učitelja
13. prof. dr G. Gojkov, Vršac: Pluralizam u nastavi iz ugla darovitih
14. mr A. Gojkov-Rajić, J. Prtljaga, Vršac: Neke metodičke ideje za podsticanje jezički darovite dece na ranom uzrastu
15. prof. drd. N. don Grindeanu, Rumunija: Activități organizate cu elevii supradotați pentru obținerea de performante școlare – (Organizovane aktivnosti sa darovitim decom za postizanje školskih performansi)
16. prof. dr M. Ilić, Banja Luka: Obrazovanje darovitih i skriveni kurikulum
17. lect. univ. dr. A. Ilica, Rumunija: Copii cu disponibilități intelectuale înalte și inteligența emoțională – (Deca visokih intelektualnih potencijala i emocionalna inteligencija)
18. prof. dr S. Ivanović, Beograd: Sistemski preduslovi za rad sa darovitim učenicima
19. G. Kelemen, Rumunija: Valențe psihologice și educaționale ale copiilor supradotați – (Psihološke i vaspitne vrednosti darovite dece)
20. mr Lj. Kevereski, Ohrid: Tendencije kurikularnih reformi u Republici Makedoniji
21. dr D. Krneta, mr Lj. Krneta, Banja Luka: Spremnost nastavnika za prihvatanje promjena u obrazovanju Republike Srpske
22. dr Z. Krnjaić, Beograd: Nadarenost u koncepciji obrazovanja usmerenog na ishode
23. prof. dr M. Kundačina, Užice: Istraživačke aktivnosti učenika u kurikularnoj reformi
24. doc. dr J. Lelea, Vršac: Mesto muzičko darovitih u kurikularnoj reformi obaveznog obrazovanja u prvom ciklusu
25. prof. univ. dr. D.S. Luminosu, prof. univ. dr. M. Milin, Ondina Pană, Rumunija: Avem actualmente staff profesoral pentru supradotați? – (Imamo li kadar za rad sa darovitima?)
26. prof. G. Magas, Rumunija: Politici de inspecție social-economică a tinerilor performanți – (Politika društveno-ekonomskog uključivanja darovite omladine)
27. prof. dr I. Magda, Vršac: Kurikularna reforma i negovanje jezičke darovitosti kod učenika koji ne uče na svom maternjem jeziku

28. dr S. Maksić, mr M. Đurišić-Bojanović, Beograd: Demokratizacija obrazovanja i status darovitog učenika
29. prof. dr D. Ž. Marković, Beograd: Uloga nastavnika u ostvarivanju novog školskog programa i obrazovanje darovitih
30. prof. univ. dr. L. Mihuţ, Rumunija: Performanţă instituţională: „*Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, împliniri și perspective*” – (Institucionalna realizacija Univerziteta „Aurel Vlaiku” iz Arada, rezultati i perspektive)
31. prof. dr S. Milanović-Nahod, Beograd: Intuitivno mišljenje kao podsticaj kreativnosti
32. prof. dr S. Milanović-Nahod, S. Gašić-Pavišić, N. Lalić, Beograd: Poređenje rezultata testa kreativnosti učenika i budućih učitelja
33. prof. dr M. Nedeljković, Jagodina: Promena kurikuluma u funkciji zadovoljavanja potreba darovitih učenika osnovne škole
34. doc. dr A. Negru, Vršac: Vizuelne umetnosti kao mogućnost eksponiranja darovitosti
35. prof. dr B. Nešić, Niš: Značaj posebnih programa za identifikaciju i tretman darovitih učenika
36. prof. dr R. Nilolić, Užice: Daroviti u opštim osnovama školskog programa
37. mr V. Paser, Vršac: Šanse darovitih u novim Opštim osnovama školskog programa
38. prof. dr Vojko Radomirović, Užice: Neke dimenzije socijalne sfere ličnosti aktuelnih učitelja – studenata postdiplomaca i zahtevi savremene interakcionističke koncepcije obrazovanja
39. dr J. Šefer, Beograd: Inkluzivnost reformisane škole i daroviti učenici
40. dr S. Šehović, Novi Pazar: Mesto darovitih na nerazvijenom području RS (Novi Pazar, Sjenica i Tutin) u duhu kurikularne reforme
41. prof. dr K. Špijunović, Užice: Razvijanje osnovnih elemenata logičkog mišljenja učenika potencijalno nadarenih za matematiku u koncepciji novog školskog programa
42. M. Srećković-Milin, B. Vujasin, Vršac: Podsticanje istraživačkog rada darovitih
43. akademik prof. dr M. Stevanović, Pula: Daroviti kao pokretači kurikulumskih promjena
44. mr A. Stojanović, Vršac: Daroviti učenici i savremeni pedagoški trendovi
45. mr N. Sturza-Milić, Vršac: Komparacija modela A i B Osnova programa vaspitno-obrazovnog rada u funkciji pronalaženja boljih mogućnosti rada sa motorički darovitim decom
46. doc. dr N. Vilotijević, Beograd: Nastavnik između »stvarnog« i »mogućeg«

---

---

Prvi deo:

# Uvodno izlaganje

## OBRAZOVANJE DAROVITIH U KONCEPCIJI NOVOG ŠKOLSKOG PROGRAMA

---

**Rezime:** *Obrazovanju darovitih pristupa se u kontekstu koncepcije novog školskog programa koji je razvijen u aktuelnoj reformi obrazovanja u Republici Srbiji. Analiza dokumenata i relevantnih publikacija ukazala je da se u koncepciji novog školskog programa mogu naći oslonci i prostori za stvaranje uslova za kvalitetno obrazovanje darovitih, pre svega, u njegovim sledećim elementima: (1) u opštim principima na kojima se zasniva izgradnja, usavršavanje i realizacija školskog programa, (2) principima na kojima se zasniva sam obrazovni proces, (3) u strukturi školskog programa, (4) u predloženim polazištima i postupcima za izradu školskog programa u celini i programa za predmete/teme na različitim nivoima, odnosno ciklusima obrazovanja, (5) u delovima dokumenata u kojima su navedena određena znanja o razvoju i karakteristikama darovitosti relevantnim za odgovarajući nivo, ciklus ili razred. Sledeći korak koji je nužno preduzeti jeste nalaženje načina da se na produktivan način povežu akumulirana naučna i stručna znanja o darovitosti i iskustva o obrazovnom radu sa darovitim i identifikovani oslonci za kvalitetno zasnivanje obrazovanja darovitih koji postoje u novoj koncepciji školskog programa. Kao moguća polja za ovo povezivanje identifikuju se oblast obrazovanja nastavnika za rad sa darovitim, programi za osposobljavanje škola da stvore sopstvene stimulative ukupne uslove rada i rada sa darovitim decom (ambijent, materijalna sredstva, stručni kadar i drugo), kao i stvaranje odgovarajuće zakonske regulative kojom bi se definisale obaveze društva i same škole prema darovitim i podržavanju darovitosti uopšte.*

**Ključne reči:** *daroviti, razvoj darovitosti, reforma obrazovanja, školski program.*

---

Poštovane kolegice i kolege,

U toku smo reforme obrazovanja u Republici Srbiji te ovo okupljanje oko okruglog stola **Mesto darovitih u kurikularnoj reformi** shvatam kao priliku da naš ovogodišnji stručni razgovor o obrazovanju i podržavanju razvoja darovite dece i omladine vodimo u kontekstu aktuelne situacije u obrazovanju. Stoga smatram da je kao polazište za ovaj razgovor potrebno razmoriti da li se u novoj koncepciji školskog programa, nastaloj u kontekstu aktuelne reforme obrazovanja, mogu naći odgovarajući oslonci i prostori za kvalitetno obrazovanje darovitih. Kao osnova za ovu analizu, mogu da posluže, pre svega, dokumenta i publikacije u kojima je iznesena koncepcija reforme obrazovanja i u tom kontekstu, koncepcija novog školskog programa pod kojim se podrazumevaju:

**«Svi sadržaji, procesi i aktivnosti usmereni na ostvarivanje ciljeva i ishoda obrazovanja, koji su propisani i regulisani kako na republičkom (centralnom)**

**tako i na školskom (lokalnom) nivou»** (Komisija za razvoj školskog programa i Komisija za obrazovne oblasti, 2003, 9).<sup>1</sup>

Ovo izlaganje, kojim želim da postavim oslonac za razgovor o temi koja je u našem fokusu, neće se baviti teorijskim osnovama koncepcije obrazovanja darovitih, ali je potrebno podsetiti da se reforma obrazovanja, a u sklopu nje i koncepcija novog školskog programa, zasniva na savremenim naučnim saznanjima relevantnim za ovu problematiku. Takođe, kao značajana osnova za zasnivanje i planiranje realizacije reforme, poslužile su analize sistema obrazovanja u našoj sredini u kojima se ukazuje i na potrebu da se ozbiljno i temeljito radi na stvaranju uslova za kvalitetno obrazovanje za svu decu (Ivić, at al. 2001). Ovakva orijentacija je od ključnog značaja kada se govori o obrazovanju darovite dece i podržavanju darovitosti u uslovima formalnog obrazovanja.

U koncepciji **novog školskog programa**, kako je napred definisan, a razrađen i šire predstavljen u odgovarajućim dokumentima i drugim publikacijama,<sup>2</sup> oslonci i prostori za stvaranje uslova za kvalitetno obrazovanje darovitih mogu se naći u:

- I. Opštim principima na kojima se zasniva izgradnja, usavršavanje i realizacija školskog programa
- II. Principima na kojima se zasniva sam obrazovni proces
- III. U strukturi školskog programa
- IV. U predloženim polazištima i postupcima za izradu školskog programa u celini i programa za predmete/teme na različitim nivoima, odnosno ciklusima obrazovanja.
- V. U delovima dokumenata u kojima su navedena određena znanja o razvoju i karakteristikama darovitosti relevantna za odgovarajući nivo, ciklus ili razred na koji se određeni dokument odnosi.

U okviru svakog od ovih elemenata školskog programa, ukazaću na moguće oslonce kao i prostore za kreiranje uslova za podržavanje darovitih i darovitosti uopšte u obrazovnom procesu:

- I. Među opštim principima na kojima se zasniva izgradnja, usavršavanje i realizacija školskog programa od posebnog značaja za temu kojom se bavimo su:
  - principi *decentralizacije i demokratizacije* u njihovoj uzajamnoj povezanosti (školski program koji se zasniva na ovim principima je fleksibilan i nastavnicima ostavlja mogućnost i prostor, ali i obavezu i odgovornost, da metodički i sadržinski izlaze u susret raznovrsnim obrazovnim i razvojnim potrebama svojih učenika; na taj način, darovita deca dobijaju veće mogućnosti da u svom prvom, neposrednom školskom okruženju budu razvojno podržana);
  - princip da se *obrazovanje shvata kao doživotni proces* (npr. učenje da se uči, osposobljavanje učenika različitim strategijama učenja, osposobljavanje učenika da uči u različitim prilikama i pod

---

<sup>1</sup> Za ovakva i slična određenja u obrazovnim sistemima mnogih zemalja koristi se latinska reč kurikulum. U dokumentima koji su nastali u sklopu aktuelne reforme obrazovanja u našoj sredini izrazi kurikulum i školski program koriste se kao sinonimi (Komisija za razvoj školskog programa i Komisija za obrazovne oblasti, 2003).

<sup>2</sup> U spisku referenci na kraju teksta navedena su relevantna dokumenta i publikacije koji su bili polazište za datu analizu.

različitim uslovima i to u skladu sa svojim potrebama i sopstvenim interesima, što se može smatrati značajnom podrškom darovitoj deci u njihovom osposobljavanju da učestvuju u kreiranju sopstvenog razvoja);

- i posebno značajan princip koji ukazuje na **jednake obrazovne mogućnosti za sve i kvalitetno obrazovanje za sve** (obrazovni sistem koji je **inkluzivan**, otvoren za decu i odrasle sa posebnim obrazovnim i drugim potrebama; ovim principom se obezbeđuje da se u školski program (struktura i realizacija) ugrade i elementi za podržavanje razvoja darovitih).

II. Principi na kojima se zasniva sam obrazovni proces, među kojima naglašavamo principe da obrazovanje, treba da budu usmereni na:

- *procesu i ishodu učenja*, a ne prvenstveno na predstavljanje sadržaja pojedinih akademskih disciplina; ovakvim pristupom obezbeđuje se orijentacija na dinamičnost i razvojnost, pre nego na postignuće izraženo ovladanošću sadržajima, što je dobra orijentacija kada se planira podržavanje razvoja darovitosti;
- *razvoj sposobnosti, znanja, umenja, stavova i vrednosti i uvažavanje uzrasnih, razvojnih i individualnih karakteristike dece – učenika*; (ovim se ukazuje na važnost organizovanja obrazovnog procesa tako da se obezbedi ukupnost razvoja potencijala ličnosti svakog deteta adekvatno njegovim osobenostima, o čemu je veoma važno voditi računa kada se radi o podsticanju razvoja darovite dece);
- *participativne, kooperativne, aktivne i iskustvene metode nastave i učenja* (ovakve metode nastave i učenja podstiču i neguju dečju radoznalost, istraživački duh, motivaciju za saznavanjem i istrajnim radom i oslanjanje na vlastite mogućnosti, ali i neguju saradnju sa drugima u procesu saznavanja i stvaranja);
- *da bude zasnovano na standardima uz sistematsko praćenje i procenjivanje njegovog kvaliteta, što znači i postavljanje standarda za obrazovanje darovite dece i obavezu praćenja njihovog razvoja.*

III. U strukturi školskog programa koji je sačinjen od dela koji je regulisan na centralnom (nacionalnom) nivou i dela koji je regulisan na školskom nivou – deo programa koji je specifičan za školu.

U oba dela školskog programa, ako se rukovodimo opštim principima na kojima se zasniva školski program i principima na kojima se zasniva sam obrazovni proces, moguće je, a i nužno je, ugraditi programe (sadržaji i aktivnosti) koji podržavaju darovitost i u funkciji su obrazovanja darovite dece: npr., metode nastave koje podržavaju aktivnost učenika, stvaralačko angažovanje, integrativni i tematski pristup nastavi, fleksibilnost u planiranju nastavnog procesa, stepen slobode u izboru sadržaja.

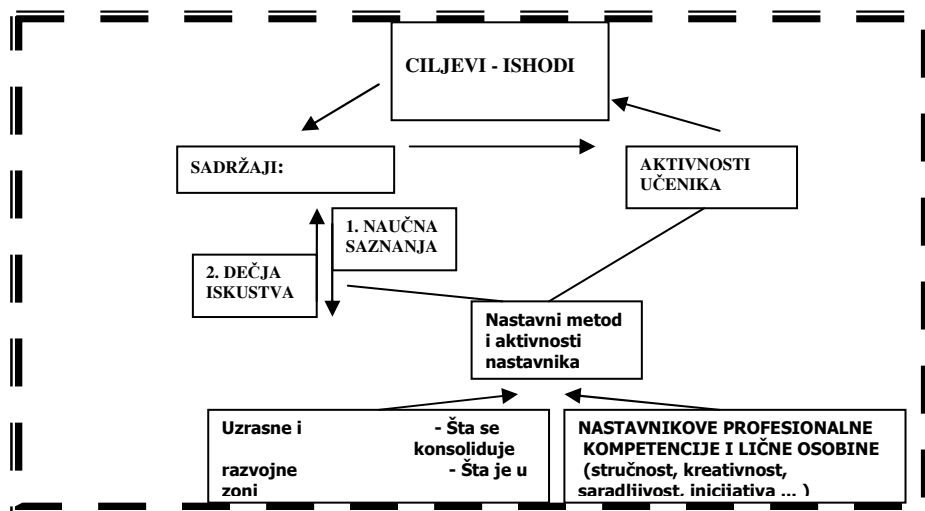
U delu školskog programa koji je regulisan na centralnom nivou, u svakom od ciklusa obrazovanja, određenim procentom zastupljena je izborna nastava koja, pored ostalih ciljeva, ima i cilj da podržava interesovanja i razvoj darovite dece u domenima nauke, odnosno umetnosti iz kojih proizlazi određeni izborni predmet ili tema



U delu programa koji je specifičan za školu, u kome ona izražava i zadovoljava one interese i potrebe koji su za nju (učenike, lokalnu sredinu ...) karakteristični, mogu se koncipirati i realizovati posebni oblici rada sa darovitim učenicima. Ovde škola može da ima značajnu podršku od lokalne sredine u materijalnom i kadrovskom smislu. U ovom delu školskog programa ima više uslova da se nastava organizuje u vidu tematskog pristupa, projekatske nastave (učenici rade na malim projektima, vežbaju se da rade u timu, ulaze dublje u problem, podržava se njihova istrajnost u radu, traganje za novim pristupima temi/problemu, traganje za novim rešenjima i slično). Svemu tome pogoduje i mogućnost drugačije vremenske organizacije ovog dela programa i realizacija u različitim prostorima.

IV. U predloženim polazištima i postupcima za izradu školskog programa u celini i programa za predmete/teme na različitim nivoima, odnosno ciklusima obrazovanja, može se sagledati kako se planiranje rada sa darovitim decom i podsticanje darovitosti ostvaruje u ukupnosti planiranja školskog programa. Ovo ću ilustrovati prikazom sheme «Od ciljeva ka ishodima – elementi za izradu programa i njihova povezanost» iz dokumenta *Posebne osnove školskog programa za prvi razred obaveznog obrazovanja i vaspitanja* (Komisija za prvi razred, 2003, 13).

#### OD CILJEVA KA ISHODIMA : ELEMENTI ZA IZRADU PROGRAMA I NJIHOVA POVEZANOST



Iz priložene sheme se vidi da je obavezni i nužni deo planiranja školskog programa za svaki predmet, odnosno razred, **uvažavanje individualnih razlika među decom**, ali shvaćenih u širem razvojnom kontekstu što podrazumeva uvažavanje uzrasnih i razvojnih karakteristika i **definisane zone narednog razvoja sa planom delovanja**. Uvažavanje individualnih razlika je segment u ukupnom toku školskog programa od ciljeva ka očekivanim ishodima, što podrazumeva obezbeđivanje njegove adekvatne

povezanosti sa ostalim segmentima ovog celovitog procesa (izbor sadržaja koji na pravi način povezuju naučna znanja i dečja iskustvena znanja, nastavni metod i aktivnosti nastavnika što nužno podrazumeva angažovanje nastavnika i na profesionalnom i na ličnom planu, što rezultira adekvatnim angažovanjem učenika u obrazovnom procesu u ukupnosti školskog programa. Ovo stvara uslove da darovito dete bude prepoznato i na pravi način uvaženo u razvojnom i obrazovnom smislu.

V. U delovima dokumenata u kojima su navedena određena znanja o razvoju i karakteristikama darovitosti relevantna za odgovarajući nivo, ciklus ili razred na koji se određeni dokument odnosi. Kao primer navodim *Posebne osnove za prvi razred obaveznog obrazovanja i vaspitanja* (Komisija za prvi razred, 2003) – stavka o darovitim učenicima u kojoj se, u osnovnim crtama prilagođeno karakteristikama publikacije (dokument), objašnjava fenomen darovitosti i daju se polazne osnove za planiranje i realizaciju postupaka za podržavanje razvoja darovitosti na početnom školskom uzrastu (tako, npr., predlaže se uvođenje stimulativnih programa organizovanih za svu decu, osmišljavanje stimulativnih situacija u uobičajenim školskim aktivnostima, a u okviru procesne dijagnostike praćenje i podsticanje razvoja dece...). Planirano je da se u dokumentima za naredne razrede, odnosno cikluse, izlože osnove za podržavanje i podsticanje darovitosti adekvatno datom uzrastu dece i prirodi određene darovitosti.

Na osnovu iznesenog, može se zaključiti da se nalazimo u situaciji kada imamo:

- akumulirana naučna i stručna znanja o darovitosti i iskustva o obrazovnom rada sa darovitim (pozitivna, ali i iskustva o teškoćama i propustima )
- značajne oslonce za kvalitetno zasnivanje obrazovanja darovitih u **konceptiji novog školskog programa.**

Ono što sledi jeste nalaženje načina da se ove značajne komponente za koncipiranje i ostvarivanje obrazovanja darovitih na pravi način dovedu u vezu.

Moguća polja susretanja navedenih komponenti za koncipiranje i ostvarivanje adekvatnog obrazovanja darovitih su u:

- **razvoju programa za obrazovanje nastavnika za podržavanje razvoja darovitosti u školi i sistematskom uključivanju nastavnika u ove programe.** Nužno je inoviranje programa inicijalnog obrazovanja nastavnika, osmišljavanje i realizacija programa stručnog usavršavanja nastavnika, stručnih saradnika, direktora i drugih učesnika u obrazovanju. Uvid u *Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju* pokazuje da nastavnicima već sada stoji na raspolaganju određeni broj programa koji su namenjeni edukaciji rada sa darovitom decom u različitim oblastima ispoljavanja darovitosti, kao i programi namenjeni stvaranju klime posticajne za razvoj stvaralaštva kao šireg polja angažovanja i ispoljavanja dece (Odsek za stručno usavršavanje nastavnika Ministarstva prosvete i sporta republike Srbije, 2003);
- **razvoju programa za osposobljavanje škola da stvore adekvatne ukupne uslove rada u školi** (ambijent, materijalna sredstva, stručni kadar i drugo). Projekat *Školsko razvojno planiranje* može se smatrati dobrom osnovom za razvoj u ovom pravcu (Tim za školsko razvojno planiranje (Tim 26), 2003);

- **stvaranje odgovarajuće zakonske regulative** kojom bi se definisale obaveze društva i same škole prema darovitima i podržavanju darovitosti uopšte.

Pozivam vas na razgovor za željom da se dođe do operacionalizacije što kvalitetnijih rešenja koja se mogu ugraditi u novu koncepciju školskog programa i njegovu implementaciju, koji je zamišljen kao sistem otvoren za razvoj (Komisija za razvoj školskog programa, 2003), kako bi se obezbedili što bolji uslovi za kvalitetno obrazovanje darovite dece i podržavanje darovitosti u ukupnosti obrazovnog procesa u našoj zemlji.

#### Reference:

- Ivić, I. at al. (2001): *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, Beograd, UNICEF.
- Komisija za razvoj školskog programa (2003): *Reforma obrazovanja u Republici Srbiji- Školski program: koncepcija, strategija, implementacija*, Beograd, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Komisija za razvoj školskog programa, Komisija za obrazovne oblasti (2003): *Opšte osnove školskog programa*, Beograd, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Komisija za prvi razred (2003): *Posebne osnove školskog programa za I razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, Beograd, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kovač – Cerović, T., Levkov, Lj. (2002): *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, Beograd, Ministarstvo prosvete i sporta republike Srbije.
- Odsek za stručno usavršavanje (2003): *Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2002/03. godinu*, Beograd, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Tim za školsko razvojno planiranje (Tim 26) (2003): *Školsko razvojno planiranje – put ka školi kakvu želimo*, Beograd, Ministrastvo prosvete i sporta Republike Srbije.

**Dusanka Lazarevic, PhD**  
Philosophical Faculty  
Novi Sad

#### Education of the Gifted in the Conception Of New School Program

**Abstract:** Education of the gifted is being considered in the context of new school program conception, which has been developed in the current reform of education in the Republic of Serbia. The analysis of documents and relevant publications has point to the fact that there are both support and space for creating conditions for qualitative education of the gifted in the conception of new school program, before all, in its following elements: (1) general principles as a base on which building, improvement and realization of school program are set up; (2) principles upon which educational process itself is based; (3) school program structure; (4) suggested starting points and actions for the design of the school program as a whole and the programs for subjects at different levels, i.e. educational cycles; (5) in the parts of documents in which certain types of knowledge on the development of giftedness are stated, as well as its characteristics relevant for appropriate level, cycle or grade. The next step necessary to be taken is finding ways to productively connect accumulated scientific and professional knowledge on giftedness with the experiences in educational work with the gifted, as well as identified supports for qualitative establishment

of education of the gifted existing in new conception of school program. Education of teachers for work with the gifted has been identified as a possible field appropriate for this link, as well as programs for equipping schools to create their own general stimulating work conditions and conditions for work with gifted children (ambient, financial means, professional stuff etc) and creating appropriate legal regulative which would define responsibilities of the society and the school itself to the gifted and giftedness support, in general.

**Key words:** the gifted, giftedness development, educational reform, school program.

**Д-р Душанка Лазарович,**  
философский факультет,  
университет в Новом Саде

### **Образование одаренных в концепции новой образовательной программы**

Автор рассматривает проблему образования одаренных в контексте концепции новой образовательной программы, которая была развита в ходе актуальной реформы образования в Республике Сербии. Анализ документов и наиболее значительных публикаций показал, что в концепции новой образовательной программы находятся узловые моменты и имеется место для создания условий для качественного образования одаренных, проявляющиеся в следующих элементах: (1) в общих принципах, на которых основываются создание, совершенствование и реализация новой образовательной программы; (2) в принципах, на которых базируется сам образовательный процесс; (3) в структуре образовательной программы; (4) в предложенных исходных позициях и шагах для построения образовательной программы в целом и программ отдельных дисциплин (тем) на различных уровнях или циклах образования; (5) в разделах документов, в которых приведены научное обоснование развития и характеристики одаренности, соответствующие определенному уровню, циклу или классу. Следующим шагом, который необходимо предпринять, является нахождение способа, с помощью которого можно осуществить связь накопленных теоретических знаний о одаренности и опыт практической работы с одаренными и определить точки опоры для создания качественного образования одаренных, которые находятся в новой концепции образовательной программы. Как возможные области, где может осуществиться эта связь, выделяются подготовка преподавателей для работы с одаренными, программы помощи школам для создания собственных стимулирующих общих условий работы и работы с одаренными детьми (материальная база в широком смысле, кадры специалистов и др.), а также создание соответствующей законодательной базы, которая определяла бы обязанности общества и самой школы перед одаренными и регулировала поддержку одаренности в целом.

**Ключевые слова и выражения:** одаренные, развитие одаренности, реформа образования, образовательная программа.

**Dr Dušana Lazarević**  
Faculté de philosophie  
Novi Sad

### **EDUCATION DES DOUES DANS LA CONCEPTION DU NOUVEAU SYSTEME SCOLAIRE**

**Résumé:** On fait l'accès à l'éducation des doués dans le contexte du nouveau programme scolaire qui est développé dans la réforme actuelle de l'éducation en République de Serbie. L'analyse des documents et des publications révélatrices a indiqué que la conception du nouveau programme scolaire on peut trouver les soutiens et les espaces pour la création des conditions de l'éducation de qualité des doués, avant tout, dans ses éléments suivants: (1) dans les principes généraux sur lesquels est fondée la construction, le perfectionnement et la réalisation du programme scolaire, (2) sur les principes sur lesquels est fondé le processus d'éducation, (3) dans la structure du programme scolaire, (4) dans les points de départ proposés les modes d'exécution du programme scolaire au total et du programme pour les matières (thèmes aux niveaux différents, donc des cycles d'éducation, (5) dans des parties des documents dans lesquelles sont mentionnées certaines connaissances concernant le développement et les caractéristiques du don révélatrices pour le niveau correspondant, cycle ou class. Le pas suivant qu'il est utile d'entreprendre est de

trouver le mode de lier d'une manière productive les connaissances scientifiques et professionnelles accumulées concernant le don et l'expérience sur le travail éducatif avec les doués et d'identifier les soutiens pour la dréation de qualité des doués existant dans la nouvelle conception du programme scolaire. Comme champs possibles pour cette liaison on identifie le domaine d'éducation des enseignants pour le travail avec les doués, les programmes pour la mise au point des écoles afin de créer ses conditions généralis stimulatrices propre et du travail avec les enfants doués (ambiance, moyens matériels, cadre professionnel et autre), de même que la réalisation des règlements legaux correspondants par lesquels don va définnir les obligations de la société et de l'école même envers les doués et les soutien du don en général.

Mots clefs: doués, développement dudon, réformse de l'éducation, programme scolaire.







---

---

Drugi deo:

# **Reforma kurikuluma u pluralističkoj postmodernoj pedagoškoj sceni**



## **INDIVIDUALIZACIJA I PROBLEMSKA NASTAVA U RADU SA DAROVITIM I TALENTOVANIM UČENICIMA**

---

***Rezime:** Na početku rada autor daje Marlandovu definiciju darovitosti i pregled teorija koje se njome bave. Navodi karakteristike i potrebe darovitih učenika, s posebnim osvrtom na ideju o individualizaciji nastave i učenja. Rad završava razmatranjem problemske nastave i problemskog učenja.*

***Ključne reči:** darovitost, daroviti učenici.*

---

### **Definicija i teorije o darovitosti**

Definicija o darovitosti koja se u Americi praktično najviše koristi je ona koja je u jednoj panel-diskusiji predložio Sidni Marland (Sidney Marland). Svoje shvatanje o darovitosti Marland je izložio u izveštaju koji je poznat kao "The Marland Report", na sledeći način: "Darovita i talentovana deca su ona koja su identifikovana od strane profesionalno kvalifikovanih lica, koja su zbog izuzetnih sposobnosti u mogućnosti da ostvare visoka postignuća. To su deca koja zahtevaju diferencirane nastavne programe i/ili službe, pored onih koje su predviđene redovnim školskim programima u cilju ostvarivanja njihovog doprinosa sebi i društvu". Ova deca, smatra Marland, pokazuju svoje potencijalne sposobnosti i ostvaruju ih, pojedinačno ili u različitim kombinacijama, u nekoj od sledećih oblasti: opštim intelektualnim sposobnostima, specijalnim akademskim sposobnostima, kreativnom ili produktivnom mišljenju, sposobnostima u vođstvu, vizuelnim ili sličnim umetnostima i psihomotornim sposobnostima (S. Marland, 1971).<sup>3</sup>

U Međunarodnoj enciklopediji vaspitanja, raspravljajući o prirodi darovitosti, Pasou (A.H. Passow, 1985) izlaže pregled istraživanja, teorija i shvatanja darovitosti sledećih autora: Termana, L. Holingvort, P. Vitija, Recelsa i Džeksona, Renzulija, kao i svoju definiciju koju određuje kao "sposobnost za istaknuta dostignuća u bilo kojoj društveno značajnoj oblasti ljudskog delovanja", koje Pasou ograničava na: akademska područja (jezici, društvene nauke i matematika); umetnički domen (muzika, grafika, plastične i mehaničke umetnosti), kao i na oblasti ljudskih odnosa. Pasou naglašava da darovitost i talentovanost ne predstavljaju homogene grupe i da različita shvatanja o darovitosti imaju brojne izvore.

Potrebno je izdvojiti i naglasiti teorije višestrukog talenta i višestruke inteligencije Tejlora (Taylor, C., 1979) i H. Gardnera (Howard Gardner, 1985).

---

<sup>3</sup> Prema: A.H. Passow, Gifted and Talented, Education of, in: The International Encyclopedia, vol. IV, Pergamon Press, 1985.

Prema teoriji višestrukog talenta, najveći broj učenika je darovit bar u nekoj oblasti školskih postignuća. Tejlor, na primer, ukazuje da su sva deca darovita potencijalno, pa zato škola i nastavnici treba da nastoje da razvijaju široki raspon sposobnosti u brojnim oblastima i domenima školskih postignuća, a ne samo kada se to odnosi na pojedine učenike i pojedine sposobnosti.

Tejlor ukazuje da pojedinci imaju mnogo više talenta i potencijalnih mogućnosti u različitim područjima, nego što ih koriste i primenjuju u svakodnevnom životu, radu i aktivnostima. Tokom školovanja se, međutim, na to ne obraća pažnja, pa brojne sposobnosti i talenti bivaju neotkriveni, zakržljali ili izgubljeni, prigušeni nemarom i primenom neadekvatnih postupaka i metoda. Osnovu za svoju teoriju Tejlor je našao u Gilfordovom modelu strukture intelekta. Tejlor je posebno razradio šest osnovnih programa za razvoj: intelektualna darovitost, kreativnost, planiranje, diskusiju, predviđanje i komunikaciju. Postojanje i priroda višestrukog talenta, ukazuje Tejlor, može omogućiti da nastava i proces obrazovanja budu primereniji, adekvatniji i efikasniji, tako da pojedinac tokom redovne nastave, života i rada u školi, može da iskaže svoja znanja, interesovanja i mogućnosti, kao i da optimalno razvija svoje sposobnosti i višestruki talenat.

Model i teorija Tejlora se veoma uspešno dopunjavaju i kombinuju sa idejom o višestrukoj (multiploj) teoriji inteligencije, izloženoj u studiji Hauarda Gardnera *Oblici mišljenja. Teorija o višestranjoj inteligenciji* (Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences, 1985). Gardner smatra da postoje ubedljivi dokazi o postojanju nekoliko autonomnih intelektualnih sposobnosti koje zajedno nazivamo "ljudska inteligencija". Prema shvatanju Gardnera, inteligencija može biti: *verbalno-lingvistička* (uključuje govorno izražavanje i fluentnost, kao i brojne oblike i mogućnosti tog izražavanja); *logičko-matematička* (povezana je sa onim što se naziva naučno mišljenje, odnosno rezonovanje (razmišljanje), kao i prepoznavanje oblika rada sa apstraktnim simbolima); *vizuelno-prostorna* (odnosi se pretežno na likovno izražavanje, crtanje, modelovanje, arhitekturu i sl.); *telesno-kinestetička* (sposobnost korišćenja tela za izražavanje emocija); *muzičko-ritmička* (prepoznavanje i korišćenje ritmičkih i zvučnih oblika i osetljivost na zvučne draži); *interpersonalna* (sposobnost da se živi i radi u grupi kao sposobnost komuniciranja); *intrapersonalna* (znanje o sebi, svojim osećanjima, ličnom izgledu i intelektualnim sposobnostima).

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

Gardnerova teorija je podsticajna i izazovna, predstavlja osvežavajuće iskustvo i "otvorena vrata" ka novom gledanju na mogućnosti učenika. Ona je inspirativna za sve one koji se bave problemima škole, nastave i učenja, da razviju model o tome kako intelektualne sposobnosti mogu da se razvijaju i vaspitavaju

mного efikasnije u različitim situacijama i kulturnim sredinama. Ukazujući na veću raznolikost intelektualnih profila, Gardner smatra da učenici mogu da se prilagode da uspešnije uče, čak i u slučajevima kada im nastavno gradivo nije prilagođeno, pretežno zato što imaju neku vrstu jakih intelektualnih strana i strategija na osnovu kojih to mogu da postignu i ostvare.

### **Karakteristike darovitih učenika**

Postoji veći broj obeležja, karakteristika i pokazatelja utvrđenih kod darovite dece. To može da ukaže na značajnu pomoć nastavnicima u radu sa ovom kategorijom učenika. Neka od tih svojstava i kvaliteta prisutnih kod ove kategorije učenika ne moraju predstavljati isključiva svojstva darovitih i talentovanih pojedinaca. Ukazaćemo na neka od takvih indikatora darovitih: koncentracija; povezivanje uzroka i posledica, apstraktno mišljenje; generalizovanje na osnovu niza činjenica; organizovanje i povezivanje iskustva; usvajanje i sagledavanje elemenata nekog problema; dovitljivost i imaginacija; tendencija da misle logično; težnja za klasifikacijom i razvojem ideja; kritički stav i nastojanje da postavljaju pitanja i traže odgovore; interesovanje za različita pitanja, stvari i probleme; upornost i entuzijazam; sposobnost uživanja - empatija; želja da raspravljaju o pitanjima i problemima koja ne privlače i ne interesuju druge učenike.

### **Potrebe darovitih učenika**

Daroviti učenici imaju, pre svega, potrebu za izazovom zbog čega im treba omogućiti da rade nezavisno, samostalno ili u parovima i grupi. Potreban im je program koji će izazvati i podstaći njihove sposobnosti i interesovanja, kao i njihove težnje, ali i kvalifikovani i kompetentni nastavnici koji će ih podržavati, podsticati i usmeravati.

Od posebnog značaja za darovite su rasprave i diskusije koje im omogućavaju da nauče da procenjuju, da imaju drugačije prilaze i shvatanja i da situacije posmatraju sa mnogo i sa različitim stanovišta.

Darovite 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 i jednostavnim putem, već jednom izlomljenom linijom, približavajući se, više ili manje, ili udaljavajući se od postavljenog cilja. Drugim rečima, valja im omogućiti da pokušavaju, istražuju, da budu aktivni i da do rešenja dolaze putem i koracima koji postepeno vode do cilja. J. Dewey opravdano ukazuje da je "svako mišljenje istraživanje, a svako istraživanje lično postignuće onoga koji ga sprovodi, čak i onda kada je ono što proučavamo i tražimo već poznato ostalima". Vežbanje u kritičkom mišljenju treba da sadrži predmete i sadržaje značajne za raspravljanje, personalne, socijalne ili intelektualne važnosti, koji nisu, ili nisu u dovoljnoj meri, sadržani u nastavnim programima i udžbenicima.

Osim toga, zadatak nastavnika je da znanja i veštine, koje su inače predviđene programima, pretvore u obrasce, probleme i vežbe tako da odgovaraju mogućnostima i potrebama učenika. Ovaj složen, ali i izuzetno značajan zadatak, mora početi od toga da se učenici oslobode strepnji, da im se sadržaji pojedinih predmeta, ili njihovih delova, što više približe, da ih podstaknu na razmišljanje i diskusiju, na šire i dublje sagledavanje, kako bi im postali bliski, nešto što je uobičajeno i što se podrazumeva u redovnom nastavnom i školskom radu.

Vigotski posebno ukazuje da je u nastavi daleko važnije naučiti učenike da misle, rasuđuju, nego im saopštavati ova ili ona znanja. Pogrešno je mišljenje nastavnika, smatra Vigotski, da je neophodna maksimalna očiglednost i pojednostavljivanje nastavnog gradiva. Naprotiv, *potrebno je stvarati povećane teškoće* za dete pošto se mišljenje uvek javlja iz teškoća.

Darovitim učenicima treba omogućiti da se upoznaju i da nauče-istraživačke metode, postupke i tehnike za nalaženje i beleženje, istraživanje i proveravanje različitih podataka, situacija, informacija, i zadataka. Treba zahtevati da kompletiraju svoje zadatke i da ih do kraja realizuju. Pošto je ideja jednom shvaćena, taj izazov treba usmeriti ka novim iskustvima. Mnoga darovita deca će svoj rad prekinuti i zaustaviti se zato što im nedostaje upornost, zahtevi traženja, da se zadatak završi, zbog čega njihovo postignuće često ne pokazuje njihove realne mogućnosti.

Daroviti imaju potrebu i da budu podsticani i ohrabrivani kako bi proširili svoja interesovanja. Praćenje samo jednog interesovanja može naneti štetu drugim interesovanjima, kao i što i brojna interesovanja mogu dovesti do prezasićenosti i zamora, pa i iscrpljivanja individualne energije.

Potrebe darovitih nameću zahtev da programi za njih budu diferencirani, individualizovani, modifikovani i revidirani uvek kada se za tim ukaže potreba i neophodnost. Pri sastavljanju ovih programa treba imati u vidu osnovne karakteristike učenja darovite dece, tj. da ona uče brzo i lako i da se tempo njihovog rada i učenja razlikuje od tempa ostalih učenika. Neophodno je da im se obezbedi individualno, individualizovano, samostalno i produbljeno učenje, oblici rada i primena nastavnih strategija koje će omogućiti prilagođavanje različitih sadržaja, postupaka, metoda, tehnika i stilova učenja njihovim potrebama i mogućnostima, motivaciji, interesovanju i stilovima. Imajući u vidu specifičnost, prirodu i potrebe darovitih, nastavni rad treba da im omogući da razvijaju: pozitivno samopoimanje, ljubav za učenje, želju da postignu najbolje rezultate, poštovanje i razumevanje rada i postignuća drugih, osećanje i odgovornost prema sebi, drugima, društvu i zajednici u kojoj žive.

### **Individualna nastava - individualizacija**

Jedna od najznačajnijih inicijativa za poboljšanje efikasnosti nastave i obrazovnog procesa donela je ideju o individualizaciji nastave i učenja. Ova ideja se pojavila kao reakcija na to što su u tradicionalnoj nastavi, na svim nivoima, u svim vrstama škole, svi učenici poučavani na isti način i istim tempom. Pokazalo se da takav način rada ne odgovara podjednako svim učenicima. Učenici se, kao što je poznato, široko razlikuju prema svojim mentalnim sposobnostima i mogućnostima, brzini učenja i usvajanja, motivaciji, interesovanju i stavovima, načinima na koje

odgovaraju na različita iskustva u pogledu učenja i nastavnih strategija. Zbog toga, mnogi pedagoški stručnjaci, posebno didaktičari, smatraju da individualizovana nastava najefikasnije omogućava da se ovaj problem prevaziđe i reši na uspešnji način.

Individualizacija razrešava jedno od glavnih protivrečnosti razredno-časovnog sistema koji se sastoji u tome što su nastavni programi, metode i uslovi nastave jednaki za sve učenike, a njihove mogućnosti su veoma različite. Zbog toga se zapaža neravnomernost u usvajanju znanja, umenja i navika. Ova pojava je, smatra ruski pedagog Budarni, "povezana sa prisustvom značajnih individualnih razlika među učenicima i pojavljuje se na bilo kom materijalu (nastavnom gradivu), bilo kakvom sastavu razreda, kod bilo kog nastavnika. Nezavisno od sadržaja koji se uči, razreda, stepena znanja i iskustva, pedagoških veština, metoda i postupaka koje nastavnik primenjuje - brzina i kvalitet napredovanja učenika biće različiti" .

Osnovna razlika između tradicionalne, konvencionalne i individualizovane nastave ne odnosi se toliko na to kakvo mesto zauzima učenje, već više na to, kako je sredina za učenje organizovana i kontrolisana da bi se dobili željeni nastavni tokovi i rezultati.

Ukazujući na bitna svojstva individualizovane nastave, Ganje i Brigs (Robert Gannei, Leslie Brigs, 1974) ukazuju i na probleme u vezi sa učenjem. U tradicionalnoj nastavi učenje se odvija u grupnoj aktivnosti iako je poznato da je učenje individualni proces. To dovodi do pogrešnog shvatanja da je učenje vrsta socijalne aktivnosti. Činjenica je da, dok "poučavanje" može najčešće da bude grupna aktivnost, "učenje" se odvija u okviru individualnog učenika. Ova činjenica se slaže sa naglašavanjem "unutrašnjih delova učenja" kao što je želja učenika da uči, spremnost da sledi savete i uputstva, pažnja prema postavljenom zadatku, pokušaj da se priseti relevantnih podataka ili spremnost da prihvati vođstvo nastavnika. Važnije od svega, možda i najkritičnije, je unutrašnji uslov koji proizilazi od efekata ranijeg učenja, koje učenik unosi u novu lekciju - njegove "polazne kompetencije" kako prema novom gradivu koje se uči, tako i njegovih opštih znanja i iskustava. Neki stepen unutrašnje aktivnosti, smatraju Ganje i Brigs, su i u najjednostavnijim oblicima školskog učenja.

Izlažući osobenosti individualizovane nastave, poznati švajcarski pedagog i sociolog R. Dotran (Rober Dottrens) ukazuje da je to "oblik nastave koji se zasniva na uzimanju u obzir činjenice da se deca razlikuju jedno od drugog i da imaju vlastite karakteristike, stepen i prirodu inteligencije, manifestovanje svog temperamenta i karakteristika itd.... "Individualizovani rad ne insistira na izvršavanju jednakih zadataka kod svih učenika, već na mogućnosti izbora onoga što im najviše odgovara" (Eduquer et instruire, ed. UNESCO, Nathan, Paris, 1966).

Individualizirati nastavu znači, u stvari, orijentisati se na realne tipove učenika, uzimati u obzir razlike među njima, usklađivati i varirati postupke i metode pedagoškog delovanja prema tim razlikama, pomoći učenicima da napreduju prema vlastitom tempu i mogućnostima. Razlike među učenicima odnose se na opšte sposobnosti, brzinu napredovanja, interesovanje, motivaciju, stavove, ali, takođe, i na posebne, specijalne sposobnosti. Individualizovana nastava je, zapravo, prilagođavanje didaktičkih aktivnosti učenicima, vodeći računa o njihovim individualnim osobenostima, što, zapravo, znači podsticati aktivnost pojedinaca na putu njihovog razvoja. Sa didaktičkog stanovišta ona može biti uspešna u meri u kojoj

učenicima omogućava da radom i ličnom aktivnošću zadovolje kognitivne i radne potrebe i da razvija i poboljšava njihove mentalne sposobnosti.

Individualizacija je postupak nastave i učenja, prilagođen različitim interesovanjima, sposobnostima i potrebama pojedinih učenika, korišćenjem pojedinih delova nastavnog gradiva, diferenciranih prema individualnim razlikama i potrebama pojedinih učenika. To mogu biti projekti sa različitim stepenima napredovanja za različite učenike, posebno vođenje i usmeravanje učenika od strane nastavnika, primena i korišćenje različitih sredstava i radnog materijala, različiti zadaci, i testovi, praksa i vežbanje i sl.

Glavni cilj individualizacije je *učiti učenike učenju, formirati kod njih pozitivnu motivaciju za učenje i osloboditi i razvijati potencijalne sposobnosti svakog pojedinca.*

U poređenju sa drugim metodama, postupcima i oblicima nastave, individualizacija ima sledeće prednosti:

- više odgovara potrebama i mogućnostima učenika i može se okarakterisati kao humanija od grupnih oblika nastave; ima više mogućnosti da se sa učenicima raspravlja, razgovara, diskutuje, eksperimentiše, postavljaju različita pitanja i zadaci, problemi, da se radi sa pojedincima, posvećuje im se više vremena i pažnje, čuju njihove želje, upoznaju njihove težnje, interesovanja, potrebe i mogućnosti;
- može se na različite načine prilagoditi mogućnostima i potrebama pojedinaca, različitim rangiranjima, omogućava veliki broj varijacija; može se koristiti u svim nastavnim predmetima, delovima pojedinih predmeta, sa pojedincima, parovima i grupama učenika, za čitavo radno vreme ili deo vremena, na redovnim nastavnim časovima, u vanrednom i vanškolskom radu i aktivnostima;
- omogućava da učenici aktivnije učestvuju u nastavi, radu i učenju, da više dolazi do izražaja njihovo angažovanje, inicijativa, originalnost i stvaralaštvo;
- dozvoljava učenicima da upoznaju svoje prednosti i mogućnosti, kao i slabosti i nedovoljnosti;
- oslobađa nastavnika rutinerstva i šablonskog rada, omogućava da se ide u susret potrebama učenika, da zauzima realne stavove prema svakoj grupi i pojedincu, da posveti više vremena učenicima kojima je neophodna pomoć i podrška.

Poznati švedski psiholog i pedagog Torsten Husen smatra da će najradikalniji preobražaj metoda rada u školi, koji se očitava u budućnosti, biti razvoj potpune individualizacije nastave i učenja. Nastavnik će postati osoba koja određuje nivo znanja i sposobnosti svakog pojedinca, koja se brine da mu pruži odgovarajuće sadržaje i praksu i koji usmerava i kontroliše njegovo napredovanje. Nastava će biti organizovana i planirana tako da svaki učenik može raditi i učiti svojim tempom, prema svojim interesovanjima, težnjama i mogućnostima i u najpovoljnijim uslovima. Treba težiti, smatra Husen, ka idealu da se svakom učeniku obezbedi ono što je nekada bila isključiva privilegija aristokratije, naime, da svaki ima svog "ličnog" učitelja.

Savremena škola mora mnogo više pažnje da posveti učeniku, njegovoj originalnosti i prevladavanju protivrečnosti kao što su: autoritet i sloboda, rad i spontanost, program i slobodan rad. Škola treba da pomogne učenicima da otkrivaju i da upoznaju sopstvene stvaralačke mogućnosti i sposobnosti i da formira uslove u kojima će te sposobnosti uspešno moći da se razvijaju i usavršavaju. Da bi prevazišla

tradicionalne slabosti i ograničenosti, škola mora mnogo energičnije i doslednije da ruši pretpostavke o postojanju hipotetičnog "srednjeg učenika", ali i učenika koji su "sposobni za sve", na koje je svojevremeno ukazivao Emil Planšar (Emille Planchard).

### **Problemska nastava i problemsko učenje**

Savremena istraživanja psihologa i pedagoga o heurističkim (istraživačkim) načinima mišljenja, problemskim situacijama u nastavi, nastavi putem otkrića i problemskoj nastavi, ubedljivo pokazuju da je saznavna aktivnost učenika u rešavanju zadataka istraživačkog i problemskog tipa drugačija od rešavanja standardizovanih zadataka, zadataka postavljenih prema određenom obrascu ili onih koji se rešavaju na osnovu već utvrđenih šablona, načina i postupaka. Istraživačka aktivnost protiče intenzivno, u mnogim slučajevima i burno, i u njoj se u traganju za odgovarajućim rešenjima, intenzivno odvijaju, pored emocionalnih, i složeni misaoni procesi i druge značajne intelektualne aktivnosti.

Poznato je da u svakoj nastavnoj situaciji neće doći do željenih aktivnosti i misaonih procesa. Učenici će, manje ili više, biti pasivni ako su u procesu nastave, pri usvajanju apstraktnih činjenica, pretežno insistira na opažanju elemenata na način kako ih sami nastavnici izlažu, prikazuju i naglašavaju, odnosno ako im se nešto samo pokazuje, ili im se određeni zakoni prenose u gotovom vidu. Efikasnije je kada se učenicima omoguće brojne i raznovrsne prilike i mogućnosti za sticanje iskustava, u različitim, novim i drugačijim situacijama; ako im se omogući da "vide" tamo gde ranije nisu videli i "zapaze" ono što do tada nisu uočili i zapazili; ako se dovedu do samostalnog stava u ispitivanju i otkrivanju bitnih, suštinskih faktora koji dovode do rešavanja postavljenog problema ili sagledavanja postavljenog cilja.

Misaoni procesi učenika biće pokrenuti kada iz izložene situacije uspeju da sagledaju i da izdvoje činjenice (veze i odnose) koje imaju odlučujući značaj za rešavanje postavljenog zadatka ili problema. Rešavanje problema podrazumeva relativno samostalno otkrivanje zakonitosti kao i omogućavanje da učenici dođu do samostalnih, slobodnih i originalnih otkrića, makar i u relativnom smislu. Bez ovoga, učenici najčešće pasivno i mehanički usvajaju gradivo. Bruner ukazuje da učenici u školama, u suštini, treba da oponašaju stavove i mišljenja naučnika - istraživača, da iznova otkrivaju istine i dolaze do novih saznanja. U vaspitno-obrazovnom pogledu nije u pitanju značaj dobijanja rezultata, subjektivno dolaženje do istine, već *proces istraživanja*, koji učenicima omogućava da sami, samostalno, prema svojim mogućnostima, primenjuju prethodna znanja i iskustva, veštine i postupke u *samostalnom* sticanju znanja.

Smisao, suština problemske nastave i učenja sastoji se, u stvari, u stvaranju posebnih situacija u nastavnom procesu kada učenik više ne može da se orijentiše na put rešenja koji mu ukazuje samo nastavnik. Upravo u problemskoj situaciji pokazuje se protivrečnost među znanjima koja učenici imaju i zadataka koji se pred njih postavljaju, između zadataka koje treba rešiti i načina rešavanja koje oni poznaju i u kojima su prethodno ovladali. U problemskoj nastavi postoji mogućnost da se, u nizu drugih, odabere svoj, svojevrsan put, poseban i originalan. To su zapravo situacije u

kojima nedostaje neki značajan podatak, ili elemenat, da se postigne određeno teorijsko ili praktično rešenje, samostalno otkrije poseban put, način ili postupak, uz angažovanje složenih misaonih aktivnosti, a ne da se pruži unapred naučni, rutinski ili konvencionalan odgovor.

Rešavanje problema je pretpostavka problemske situacije u kojoj se, kao što je ukazano, ostvaruju teorijski ili praktični zadaci, za čije rešavanje prethodno stečena znanja, iskustva i tehnike nisu dovoljni, zbog čega se javljaju subjektivne potrebe za novim znanjima, spretnostima, veštinama i tehnikama. Nove sazajne potrebe izazivaju i nameću nove sazajne aktivnosti i interesovanja.

Problem se uvek javlja kao problem za određenog pojedinca kada naiđe na teškoće i prepreke u zadovoljavanju svojih ciljeva i težnji i nastaju onda kada se naiđe na određene prepreke i teškoće, a cilj im se ne može ostvariti na osnovu do tada važećih načina i postupaka već treba pronaći put za njeno prevazilaženje. Stečena znanja i iskustva se sada primenjuju na nove uslove i situacije, na jedan drugačiji i nestereotipan način, što dovodi do različitih intelektualnih operacija i procesa, kada dolaze do izražaja intenzivni misaoni naponi.

Polazna tačka za "problem" je problemska situacija koja učenika stavlja u položaj da ima teškoće i želju da se one prevaziđu i savladaju. Od posebnog je značaja što pri rešavanju problema postoje mogućnosti da, u nizu drugih, svaki učenik može odabrati svoj, poseban put.

Pošto se više ne radi o običnoj umnoj aktivnosti, uobičajenim umnim aktivnostima i operacijama, već o aktivnom mišljenju putem problemske situacije, o ulaganju umnih napora, to se kod učenika, kako opisuje Nahmutov (M. I. Mahmutov, 1977, 1979), "formiraju sazajni interesi i modeliraju intelektualni procesi koji su adekvatni stvaralaštvu. U takvim situacijama dolazi, dakle, do složenih misaonih aktivnosti, razmišljanja i traganja na intenzivniji način, koji su od posebnog interesa za razvoj ličnosti (domišljanje, upoređivanje, izbor rešenja, iznošenje argumenata i dokaza, proveravanje pravilnosti odabranih puteva i postupaka, analiza rezultata i dr.).

Može se reći da je rešavanje problema *stvaralačka aktivnost* kojom se, u susretu sa posebnim zahtevima, traži otkrivanje novih rešenja. Pretpostavka za ovu aktivnost je učešće i angažovanje svih misaonih činilaca, u različitim kombinacijama i na različite načine.

Problemi su po svome karakteru i složenosti različiti, pa postoje različita shvatanja o njihovoj podeli i klasifikaciji (R. Dominowski, 1970; N.B. Henry, 1950; N.M. Mahmutov, 1975 i dr.). Za nas je realno i prihvatljivo shvatanje Mahmutova koji pravi razliku između *teorijskih* i *praktičnih* problema, ali im dodaje i *umetničke*. Teorijski (intelektualni, naučni) problemi podrazumevaju traženje i otkrivanje nekog novog pravila, zakona, teorije i sl. U praktičnim problemima insistira se na traženju praktičnih rešenja, odnosno traženju načina da se poznata znanja primene na nove situacije, konstruisanje, menjanje. Podela na probleme teorijskog i praktičnog karaktera se, međutim, ne bi smela shvatiti striktno, bukvalno, jer je za rešavanje praktičnih problema neophodno i učešće intelektualnih radnji. Teorijski problemi kod subjekata pretežno razvijaju potrebu za *razumevanjem*, dok problemi praktičnog karaktera, zbog svoje prirode, zahtevaju *delanje* u praktičnim pravcima i potrebu za takvim načinima i aktivnostima. Umetnički problemi se, pak, odnose na umetničko odražavanje stvarnosti na osnovu stvaralačke imaginacije, koja uključuje literarna



dela, crtanje, likovno i muzičko izražavanje, igre i sl. Sve ove oblasti karakteriše postojanje produktivne, stvaralačke delatnosti učenika i svi se mogu ostvariti u različitim domenima realizacije pedagoškog procesa.

Imajući u vidu dve osnovne vrste potreba kod učenika, potrebu za rešavanjem praktičnih pitanja, praktičnim delovanjem, i potrebu za razumevanjem i saznavanjem, program rada, posebno sa decom predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta, treba da zadovolji njihove potrebe i interesovanja. Za učenike ovog uzrasta značajne su obe vrste potreba: oni imaju potrebu da delaju i imaju potrebu i da *saznavaju*, kako zbog svoje dinamične prirode, tako i zbog neophodnosti da stiču različita znanja i iskustva - praktične i teorijske prirode i karaktera.

Jedan od razloga neefikasnosti škole i nastave u podsticanju interesovanja za otkrića i probleme, osetljivosti za njihova uviđanja i rešavanja, jeste nedovoljno vođenje računa o stvarnim mogućnostima učenika određenog uzrasta, njihovih prethodnih znanja i iskustava, o *realnom odmeravanju zahteva* koji im se postavljaju. Mogućnosti učenika zavise od većeg broja činilaca: stepena intelektualnog razvoja, obima iskustava i informacija u pojedinim naučno-nastavnim disciplinama i područjima, emocionalnog stanja, mogućnosti, želja i potreba, kao i motivacije koja utiče na aktivan odnos prema problemu i deluju na ulaganje neophodnih napora potrebnih da se pojedinac priseti relevantnih činjenica, veština, metoda i tehnika. Poznavanje i uvažavanje mogućnosti učenika pojedinih uzrasta i njihovih posebnosti, težnji i interesovanja, utiče na odmeravanje zahteva. Svaki zahtev neće uticati na angažovanje i pokretanje misaonih procesa, niti će svaki zadatak predstavljati problem. U problemskoj situaciji učenik se nalazi pred neophodnošću da pronade i primeni postupak, način i šemu rešenja koju pre toga nije imao u svom iskustvu i svojoj praksi. Zbog toga je neophodno voditi računa o stvaranju određenih *uslova* i prilagođavanju problema i problemskih zadataka stvarnim mogućnostima učenika. Mnogi psiholozi, pedagozi i didaktičari posebno ukazuju na ovaj problem (Cz. Cupusiewicz, 1960; T.R. McConnelly, 1964; Z. Pietrasinska, 1964; H. Aebly, 1966; W. Okon, 1968; V.A. Kriteckii, 1971. i dr. ).

Proučavajući različite tipove i načine rešavanja problema, Ganje (R.N. Gagne, 1965) je ukazao na nekoliko uslova od kojih zavisi njihovo uspešno rešavanje. Ganje smatra da su u procesu rešavanja problema značajna sledeća tri uslova: 1. onaj ko uči mora biti u stanju da se *priseti* relevantnih načela koje je prethodno usvojio; 2. načela koje učenik treba da iskoristi i primeni tokom rešavanja problema moraju biti *dostupna*, tj. ona mora biti u stanju da se "seti" svih relevantnih načela, i to u jednom trenutku, kako bi mogao da ih primeni; 3. verbalna uputstva mogu navesti onoga ko uči da se usmeri i *razmišlja u više pravaca*. Ovo vođenje može veoma mnogo da varira, ali ni u kom slučaju ne sme da opiše aktuelno rešenje. Pojedinac koji uči, u stvari, otkriva za sebe načelo višeg reda, što predstavlja i ključ efikasnosti u procesu rešavanja problema kao određenog tipa učenja. Bez prethodnog poznavanja problema i bez ikakvog vođenja, navodi Ganje, učenici će pokazati izraziti neuspeh pri rešavanju i pronalaženju adekvatnog odgovora.

\* \*  
\*

U savremenoj nastavi i obrazovanju manje se insistira na sticanju specifičnih znanja, a više na razvijanju *univerzalno primenljivih intelektualnih sposobnosti*, kao instrumenata za sticanje znanja i rasuđivanje o njima. Učenje metoda, postupaka i tehnika intelektualne prerade je efikasnije (one se mogu primenjivati na brojne različite i nepredvidljive situacije) od sticanja specifičnih znanja. Predmeti našeg saznavanja i delovanja su, prema savremenim shvatanjima, sve manje neposredni. Za adekvatno razumevanje pojedinac je sve više upućen na poznavanje funkcionalnih zavisnosti, poznavanje geneze odnosa stvari, njene formalne strukture, redosleda u nizu, ili sklopa uslova. Za ovo pojedinac mora da raspolaže solidno izgrađenim sistemom šema delovanja, kategorija i hijerarhija značenja, koje može upotrebiti na osnovu spoljašnjih podataka. Tek tada je pojedinac u stanju da učini onaj neophodan korak "preko date informacije" i da tako svoju ljudsku "oblast formiranja" dalje pomera u svojim granicama.

Prelazak u visoko industrijalizovano i postindustrijsko informaciono doba, u koje smo uveliko zakoračili, sa ogromnim napretkom i razvojem nauka i tehnike, sa velikim promenama u socijalnim institucijama i rastućim raznovrsnostima u društvu, utiće da se škola suoči sa izazovom *prilagođavanja novim realnostima*. Društvo će u odnosu na proizvodnju i na brojne potrebe, određivati različite ciljeve koji mu odgovaraju, ali će morati da vodi računa da oni odgovaraju i potrebama, interesovanjima, težnjama i mogućnostima pojedinaca koji u svemu tome aktivno učestvuju.

#### Literatura:

- Ausubel, D. P., Theory and problems of child development, N. York, 1958.
- Ausubel, D, Educational Psychology. A cognitive view, New York, 1968.
- Bruner, J. S. , Toward a theory of instruction, Cembriidge, 1966.
- Dottrens. Robert, Eduquer et instruire, UNESCO,1966.
- Dotran, R. , Individualizovana nastava, Sarajevo, 1962.
- Đorđević, Bosiljka, Individualizovano vaspitanje darovitih, Beograd, 1979
- Đorđević, Jovan, Intelektualno vaspitanje i savremena škola, Beograd-Sarajevo, 1990.
- Đorđević, Jovan, Svojstva nastavnika i procenjivanje njihovog rada, Vršac, 2002.
- Gagne, Robert, Learning and individual differences, Columbus, Ohio, 1967.
- Gagne, Robert and Brigs, Leslie, Principles od instructional deign, Holt, Rinehart and Wiston, 1974.
- Gardner, Howard, Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligence, Basic Books, N. York, 1985.
- Husen, Torsten, Oswiata a wichiwania w roku 2000, Warszawa, 1974.
- Maksić, Slavica, Darovito dete u školi, Beograd, 1998.
- Mahmutov, M. I., Problemnoe obučenie, Moskva, 1975.
- Passow, A. H, Gifted and Talented, Education of, in: The International Encyclopedia of Education, vol. IV, Peramon Press
- Stojaković, Petar, Darovitost i kreativnost, Srpsko Sarajevo, 2000.
- Renzulli, J., What makes giftedness, Delta Kapan, 1978.
- Taylor, C. Teaching for talents and gifts, Univers. of Utah, 1978.
- Woodliffle, Teaching gifted learnens, Toronto, 1977.
- Vygotskii, Izd. dom "Šalma Amonašvili", Moskva, 1996.

**Jovan Djordjevic, PhD**  
Philosophical Faculty  
Belgrade

### **Individualization and Problem Teaching in Work with Gifted and Talented Pupils**

**Abstract:** The first part of the paper offers Marland's definition of giftedness, as well as an overview of theories dealing with giftedness. The characteristics and the needs of gifted students are stated, with special attention paid to individualization of teaching and learning. The final part of the paper considers the issues of problem teaching and learning.

**Key words:** giftedness, gifted pupils.

**Д-р, профессор Йован Джорджевич,**  
философский факультет,  
Белградский университет

### **Индивидуализация и проблемное обучение в работе с одаренными и талантливыми учащимися**

В начале сообщения автор дает определение одаренности, сформулированное С. Марландом, и обзор теорий, которые рассматривают проблемы одаренности. Приводятся характеристики и потребности одаренных учащихся, особо выделяется идея о индивидуализации обучения и учебной деятельности. Заключительная часть работы посвящена рассмотрению проблемного обучения и учебной деятельности учащегося в его условиях.

**Ключевые слова и выражения:** одаренность, одаренные учащиеся.

**Prof. dr Jovan Dordević**  
Faculté de philosophie  
Belgrade

### **INDIVIDUALISATION ET ENSEIGNEMENT PROBLEMATIQUE DANS LE TRAVAIL AVEC LES ELEVES DOUES ET AYANT DU TALENT**

**Résumé:** Au début de l'étude l'auteur donne la définition de Marland concernant le don et l'examen des théories qui s'occupent de cela. Il mentionne les caractéristiques et les besoins des élèves doués, avec un aperçu particulier à l'idée sur l'individualisation de l'enseignement et du travail. Il termine le travail par l'examen de l'enseignement problématique et du travail problématique.

**Mots clefs:** don, élèves doués.

## INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ÎN CAZUL SUPRADOTAȚILOR

Nu acceptăm ideea că identificarea supradotaților se realizează (numai) prin determinarea coeficientului de inteligență. Supradotații sunt copiii cu un potențial ridicat și cu spontaneitate intelectuală, gândire creativă, inspirație artistică și abilități psihomotorii. În această categorie, intră un procent de 6% dintr-o populație, eșantionată și reprezentativă, cuprinzând dotare intelectuală, spirit de creativitate și talente speciale. Aceștia li se adaugă originalitate și inițiativă, capacitate de efort și curiozitate.

Într-o grădiniță din municipiul Arad, d-na director M. R. îmi prezintă o fetiță din grupa mare (5 ani) care citește orice cu o lejeritate debordantă. I se deschide o carte de metodică a limbii române și este solicitată să citească ici și acolo. Chiar dacă erau cuvinte fără înțeles pentru fetiță (curricula, strategie, metodologie, evaluare), aceasta a citit într-un ritm normal de lectură, fără silabisire sau poticneli. Orice alt text i s-a dat să citească, aceasta „se descurca” cu aceeași dezinvoltură. În același timp manifesta un acut interes pentru lectură, pentru texte pretențioase. După prim activitate de inspecție, în timp ce alcătuiam procesul verbal, fetița a venit peste umărul meu, a citit cu voce tare ceea ce am scris, apoi mi-a solicitat să-i arăt cum se folosește celularul, după care m-a luat de mână și mi-a spus s-o învăț să scrie la calculatorul care se află pe biroul directoarei. Fără nici un fel de inhibiție, cu o curiozitate încântătoare și o admirabilă personalitate, fetița este cotate drept „copilul – minune” al grădiniței. Curând, un post local de televiziune a prezentat-o drept un „copil supradotat”. Cu acest prilej am aflat că provine dintr-o familie destul de modestă, fără nici o preocupare specială din partea părinților și nici a bunicilor. Ce se va alege de un asemenea copil? Are personalitate, dispune de caracteristici motivaționale, de curiozitate, de abilități de lider, spirit de interacțiune?! Nu s-a realizat nici un coeficient *IQ*, așa cum nu se realizează pentru nici un copil din România, decât, eventual la inițiativă expresă. Cine ar putea opri evoluția spre virtuozitate și/sau genialitate a fetiței, pe baza constatărilor actuale referitoare la talent, precocitate, personalitate?

În ce măsură calitățile identificate a fi superioare generației fetiței o vor propulsa în elită, în categoria supradotaților? Cariera ei existențială depinde, în mare măsură, de capacitatea sa privind echilibrarea raportului între rațiune și emotivitate. Precizăm aici că T. Ribot (1905) scria despre Logica sentimentelor, iar între formele unei asemenea rațiuni emoționale așeza: raționamentul pasional („*pasiunea = o emoție devenită fixă*”), inconștient, imaginativ (evită o confuzie cu „*imaginația creatoare*”), justificativ (susținut de „*credința oarbă, teleologică*”), „o manifestare parțială a instinctului de conservare”), mixt („*utilizarea emoțiilor ca mijloc de acțiune și ca procedeu de argumentare*”). Sunt motivații emoționale pentru conservare și dezvoltare, pentru autoritate și dominație.

De obicei, în asemenea precocități se întrevăd copii supradotați, lot din care se recrutează talentele și geniile. Dar ce este geniul? „*Persoană cu abilități înalte*”, capabilă să producă structuri conceptuale noi, să miște o idee din loc, să sape la rădăcina unui gând și să-i altoiască o încrângătură creativă. Geniul creează, având spontaneitate, inspirație, gândire divergentă (Heller, 1995), valorificând mediul contextual căruia-i oferă o imagine și o soluție de progres. Gardner (1983) consideră, în urma analizei biografiilor unor oameni geniali, că înclinarea acestora spre randamente excepționale s-au manifestat încă din copilărie, printr-un temperament special și o personalitate cognitivă. Gagne (1985) îndrăznește să realizeze o discernere între supradotare și talent. Supradotarea generală se manifestă în domeniul intelectual, creativ, socioemoțional și senzoriomotoriu, iar talentul de evidențiază prin abilități specifice.

„Geniu” este o etichetă pe care generațiile o așază pe fruntea unei personalități care a dat un produs nou, mai complex, mai frumos, mai ingenios, mai eficient decât anterioarele. Cine dă măsura exactă a geniului și care sunt reperele? Un geniu din mediul X nu are nici o relevanță pentru un geniu din mediul socio-cultural Y. Eminescu este geniul nepereche al românilor, fără a fi considerat ca atare de columbieni. Mai apoi, produsele rezultate (cognitive, concepții, teorii, creații, formule, schițe, obiecte etc.) au valori relative. Iar relativitatea este întreținută de impactul axiologic asupra unei comunități.

Din acest punct de vedere, criticul român Mihail Dragomirescu, activ profesor universitar în perioada interbelică, împărțea produsele/creațiile – acceptate ca valori – în opere de geniu, opere de talent și opere de vizualitate. Pe această dimensionare se înșiruie mâini dibace și ambițioase, orgolioase și spontane. E limpede că Luceafărul eminescian are sclipiri de genialitate, dar și fante de virtuozitate, că Ciuleandra lui Rebreanu este nuvelă de talent cu puncte luminate de geniu, dar și virtuozități cântate, iar Nunta Zamfirei a lui Coșbuc este o splendidă versificație, fără a avea gramaje de geniu sau inspirații de talent. Puritatea unei împărțiri se exclude, așa cum pare imposibil ca o creație să aibă valoare absolută.

Mai există un aspect demn de luat în seamă, iar literatura română ne oferă un exemplu relevant. Fiecare context socio-cultural poate stimula sau inhiba manifestarea perspicacității de tip genial. După o îndelungată adormire creativă, în jurul anilor 1850, în literatura română s-a produs o *ecloziune de genii*. În aceeași vreme s-au ivit Eminescu, Creangă, Caragiale, Slavici, Maiorescu. Nu numai excepționali scriitori ci și creatori de genuri literare. Ei sunt complementari și pun temelia literaturii naționale. A urmat o perioadă de epigonism (Coșbuc, Delavrancea, cu scriitori talentați (fără a fi considerați geniali), iar apoi o etapă culturală de întreținere, cu creații de virtuozitate (Vlahuță, Iosif). Curând o nouă explozie de genii avea să șocheze lumea literară: Rebreanu, Eliade, Blaga, Arghezi, Călinescu, Iorga. Iată o undulațiune în apariția perioadelor de excelență, alternând cu perioade de acumulări cantitative și explozii calitative.

Șansa Lilianeii dea intra într-o zonă de valorizare, de „ecloziune de genii” este dependentă de locul ei pe undulațiune.

Aceeași determinare este condiționată de spațiu. Dacă valorile creatoare predestinează ivirea geniilor într-un anumit timp, acestea sunt dispersate, cu predestinare, în anumite spații. Sunt zone binecuvântate în care aglomerarea de

supradotați este o evidență. Literatura română are în Rășinari, Botoșani, Buzău etc, spații generoase nativ cu genii, în timp ce altele exprimă sărăcie (Petroșani, Constanța, Ilfov, Reșița). Prin urmare, ivirea geniiilor ține de soartă, de o predestinare, imposibil de cuprins în calcule umane. Conjunctura socio-culturală, lingvistică, poate favoriza amplitudinea manifestării personalității, îi dă anumite conotații de dependență, dar n-o poate împiedica să se exprime.

Un reputat chirurg din Arad (dr.I. B.) mărturisește că cea mai periculoasă coerență profesională este atașamentul afectiv de un pacient. Pentru profesia sa, de o importanță fundamentală este chiar relaționarea cu bolnavul până la limita efectivității. Angajamentul emoțional al medicului pentru pacient (fiecare fiind predispus să determine o anumită implicare sufletească) duce la, spunea doctorul, consumul mărit de energie și investiție de efort precum și la potențiale greșeli profesionale. Având o experiență chirurgicală d-sa conchide că un control al inteligenței emoționale constituie cel mai important principiu în reușita unui act chirurgical.

Prin extrapolare, considerațiile de mai sus rămân valabile pentru oricare profesiune publică, cu atât mai mult pentru cea didactică. Emoționalitatea poate dezechilibra cele mai oneste competențe, întrucât ea permite infuzia de subiectiv, de relaționare inegală, de ierarhizare a grupului după criterii personalizate. Copleșind rațiunea, pasiunile mărturisesc o intensă investiție afectivă, care glisează între mânie și fericire, trecând prin frică, iubire, surprindere, dezgust, tristețe sau chiar ură. Între cele două minți ale omului (emoțională și rațională) trebuie să existe un echilibru determinat de cooperare: „*emoțiile alimentează și informează operațiile minții raționale și mintea rațională rafinează și uneori se opune emoțiilor*” (D. Goleman, 2000, p. 24). Un supradotat are capacitatea de a controla un asemenea echilibru, folosindu-l în favoarea performanțelor. Un rațional năzuiește să înfrângă personarea emoțională, iar un emoțional râvnește spre rigoarea rațională. Când un supradotat se lasă copleșit de una sau alta dintre inteligentele dihotomice, efectele pot fi perverse. Inventatorii armelor de distrugere în masă sunt călăuziți de un narcisism rațional și științific. Construirea unei bombe spre a distruge un oraș locuit exclude sentimentul. Tragediile umane – provocate de oameni - s-ar risipi la căldura sentimentelor: „*viața e o comedie pentru cei care gândesc și o tragedie pentru cei care au sentimente*” (H. Walpole). Emoționalitatea poate aluneca spre un sentimentalism dulceag, având câteva din aleanurile psihanalitice. Un copil cu disponibilități intelectuale înalte are capacitatea de a-și echilibra comportamentele, astfel încât își poate dirija energiile spre conturarea unor scopuri bine rostuite.

A avea disponibilități înalte presupune un dezechilibru între raționalitate și afectivitate. Când emoționalitatea nu-și găsește locul lângă raționalitate, atunci se naște omul de știință, știința n-are umanitate. Când știința nu-și găsește locul spre afectivitate, atunci aveam de-a face cu artiști!

În consecință, pledăm pentru o alfabetizare emoțională, pentru implicarea instituțiilor de învățământ în formarea competenței emoționale a tinerilor. Stăpânirea emoțiilor, decelarea relației dintre sentimente și acțiuni, folosirea productivă a emoțiilor și controlul pozitiv al acestora, deprinderea capacității de empatie emoțională și de rezolvare a problemelor prin comunicare interpersonală sunt câteva din elementele alfabetului emoțional. Pe lângă avantajele personale ale adoptării unor

programe de alfabetizare sentimentală (prietenie, tonul), acestea vor avea efecte benefice asupra carierelor profesionale. Elevii, studenții, tinerii vor câștiga un control asupra emoției, („*rațiunea veghează asupra sentimentului*”), capacitate de autoeducație, dar mai ales un caracter și un comportament tolerant, afectiv și altruist.

Râvna spre creativitate și orgoliul de evidențiere socială este o năzuință specific umană. Fiecare om ar dori o investiție faustică, gășind fericirea, asemeni personajului lui Goethe, în creație, în a pune faptele sale de viață în folosul semenilor. Unii însă vor rămâne simple ființe care trec fără a lăsa urme, alții lasă posterității amintiri, iar o parte înfimă se glorifică. Progresul e legat de ultimii. Gloria lor însă poate fi ca *un curcubeu* (cum e cea obținută prin sport), ca *o lumină boreală* (cum e cea a vip-urilor politice sau muzicale) sau o *lumină de astru* (cum e cea a creatorilor în știință, tehnică și arte).

Notă: Am început să scriu un studiu riguros și am încheiat cu un eseu. Nevrednicia de a surprinde într-o formulă științifică, riguroasă acest aspect divin al existenței, ține de incapacitatea limitei de a cuprinde ilimitatul. Finitul n-are viziunea infinitului, așa cum geniul, ca formă de manifestare a umanității, scapă oricărei îmbrățișări. Dincolo de individualitate se alcătuiesc procesele care dinamizează și oxigenează evoluția. Fiecare om însă are menirea sa de a determina incubația, ecluziunea și manifestarea supradotaților.

#### **Bibliografie:**

- Amabile, Teresa, M., Creativitatea ca mod de viață (traducere), București, Editura Știință și Tehnică, 1997.
- Benito, Yolanda, Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială, Iași, Editura Polirom, 2003.
- Goleman, Daniel, Inteligenta emoțională, București, Ed Curtea Veche, 2001.
- Ionescu, Miron, Demersuri creative în predare și învățare, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2000.
- Iucu, Romiță, B., Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative, Iași, Editura Polirom, 2001
- Joița, Elena, Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie, Iași, Editura Polirom, 2002.
- Ribot, Theodule, Logica sentimentelor, București, Editura S.E., 1988
- Roco, Mihaela, Creativitate și inteligența emoțională, Iași, Editura Polirom, 2001.
- Ungureanu, Dorel, Educația integrată și școala inclusivă, Timișoara, Editura de Vest, 2000.

## EMOCIONALNA INTELIGENCIJA U DAROVITIH

Ne prihvatamo ideju da se identifikacija darovitih realizuje (samo) određivanjem koeficijenta inteligencije. Daroviti su deca sa povećanim potencijalom i intelektualnom spontanošću, sa kreativnim mišljenjem, umetničkim inspiracijama i psihomotornim sposobnostima. U ovu kategoriju ulazi 6% populacije, izdvojene i reprezentativne, sadržavajući intelektualnu sposobnost, kreativni duh i posebne talente. Ovima se dodaje originalnost i inicijativa, sposobnost ulaganja napora i radoznalost.

U jednoj predškolskoj ustanovi okruga Arad, g-đa direktor M. R. predstavlja mi jednu devojčicu iz starije uzrasne grupe (5 godina), koja čita sve sa posebnom ležernošću. Otvara joj se jedna knjiga metodike rumunskog jezika i zamoljena je da čita određene pasuse. Bez obzira što je za devojčicu bilo nerazumljivih reči (curriculum, strategija, metodologija, evaluacija), tekst je čitala u jednom normalnom čitalačkom ritmu, bez sricanja i zastoja. U bilo kom tekstu koji joj je dat na čitanje uspeła je da se snađe bez ikakvih problema. Istovremeno, pokazivala je vidan interes za čitanje, čak i za pretenciozne tekstove. Nakon inspekcijskog pregleda, dok sam radio na zapisniku, devojčica mi je prišla i preko ramena glasno čitala ono što sam napisao, zatim me je zamolila da joj objasnim kako se koristi mobilni telefon, da bi me, nakon toga, uhvatila za ruku i zamolila da je naučim da piše na kompjuteru koji je stajao na stolu direktorke. Bez ikakve doze inhibicije, sa jednom začuđujućom radoznalošću i izuzetnom ličnošću, devojčica je bila kotirana kao «čudo od deteta» predškolske ustanove. Tom prilikom saznao sam da dolazi iz jedne veoma skromne porodice, a da se roditelji i bake i deke ne bave nekom posebnom delatnošću. Šta će biti od jednog ovakvog deteta? Dete ima svoju ličnost, poseduje motivacione karakteristike, radoznalost, ima liderske predispozicije, interaktivni duh. Nije urađen ni jedan IQ test, što nije uobičajeno ni sa jednim detetom u Rumuniji, jedino u slučaju lične inicijative. Ko će moći da zaustavi evoluciju virtuoznosti ili genijalnosti devojčice, dijagnosticirane na osnovu aktuelnih konstatacija u odnosu na talenat, sposobnosti i ličnost?

U kojoj meri će identifikovane sposobnosti devojčice, sa kojima se izdigla iznad svoje generacije, moći da je dovedu do elite, u kategoriju darovitih? Karijera i egzistencija zavise, u velikoj meri, od njenih sposobnosti sagledanih u ravnoteži odnosa između racionalnog i emocionalnog. Preciziramo ovde da je T. Ribot (1905) pisao o *Logici osećanja*, i da je o oblicima jedne takve emocionalne racionalnosti naglasio: racionalnost strasti (*strast = emocija koja je postalna fiksna*), nesvesno, imaginativno (izbegava konfuziju sa kreativnom imaginacijom), odlučno (podržano od *slepe tehnološke vere*, «parcijalna manifestacija instinkta konzervisanja»), mešovito («*korišćenje emocija kao sredstvo akcije i kao proces argumentacije*»). To su emocionalne motivacije za konzervisanje i razvoj, autoritet i dominaciju.



Uobičajeno je da se u takvim preduslovima predvide darovita deca, grupa iz koga se regrutuju talenti i geniji. Ali, šta je genije? «*Ličnost sa visokim sposobnostima*», sposobna da proizvede nove konceptualne strukture, da pomeri iz mesta jednu ideju, da kopa na korenima jedne misli i da kalemi razgranatu kreativnost. Genije kreira, imajući u sebi spontanost, inspiraciju, divergentno mišljenje (Heller, 1995), valorizujući kontekstualnu sredinu kojoj nudi jednu sliku i rešenje za progres. Gardner (1983) smatra, nakon analize biografija nekih genijalnih ličnosti, da se njihova naklonost prema izuzetnijim rešenjima manifestovala još u detinjstvu putem specijalnog temperamenta i kognitivne ličnosti. Gagne (1985) se usuduje da utvrdi razliku između *darovitosti* i *talenta*. Opšta darovitost se manifestuje u intelektualnom, kreativnom, socioemocionalnom i senzomotornom domenu, a talenat se iskazuje putem specifičnih osobenosti.

«Genije» jeste etiketa koju generacije postavljaju na čelu jedne ličnosti koja je dala jedan nov proizvod, lepši, ingeniozniji, efikasniji od prethodnih. Ko utvrđuje tačne dimenzije genija i koje su polazne tačke? Jedan genije iz sredine X nema nikakvu relevantnost sa genijem iz socio-kulturne sredine Y. Eminesku je jedinstven genije za Rumune, bez obzira šta o tome misle Kolumbijci. Zatim, proizvodi rezultata (kognitivni, koncepcionalni, teoretski, kreativni, formule, skice, objekti itd.), imaju relativne vrednosti, a relativnost jeste podržana od aksiološkog impakta o jednoj zajednici.

Iz tog ugla posmatranja, rumunski kritičar Mihail Dragomiresku, aktivni univerzitetski profesor u međuratnom periodu, podelio je proizvode/kreacije – prihvaćene kao vrednosti – u *genijalna dela*, *talentovana dela* i *vizuelna dela*. U okviru ove dimenzije ređaju se spretne i ambiciozne, umešne i spontane ruke. Jasno je da Emineskuov *Lućeafar* ima u sebi iskre genijalnosti, ali i virtuozne delove, da *Ćuleandra* Liviusa Rebreanu jeste pripovetka talentovanog pisca čiji su pojedini delovi osvetljeni genijalnošću, a *Svadba Zamfire* pisca Košbuka prelepa versifikacija, bez da sadrži u sebi bilo kakvu genijalnost ili darovitu inspiraciju. Čistoća jedne podele se isključuje, kao što nije moguće da jedna kreacija poseduje apsolutnu vrednost.

Postoji još jedan aspekt vredan pažnje, a rumunska literatura nudi relevantan primer. Bilo koji socio-kulturni kontekst može stimulisati ili inhibirati manifestovanje genijalnosti. Nakon jednog dugog kreativnog sna, oko 1850. godine, proistekla je u rumunskoj literaturi jedna eksplozija genija. U isto vreme su se pojavili Eminesku, Kreanga, Karađale, Slavić, Majoresku, ne samo kao izuzetni pisci, već i kao kreatori literarnih žanrova. Oni su se međusobno dopunjavali i postavili su temelje nacionalne literature. Nastao je nakon toga period epigonisma (Košbuk, Delavranća, koji nisu smatrani genijalnim), a naposle jedan period mirovanja, ali sa virtuoznim kreacijama (Vlahuca, Josif). Uskoro je nastala nova eksplozija genija koji su šokirali literarni svet: Rebreanu, Elijade, Blaga, Argezi, Kalinesku, Jorga. Eto novog uspona u vreme pojave izuzenih perioda, kao alternativa periodima kantitativnih akumulacija i eksplozije kvaliteta.

Šansa Lilijane da uđe u prostor valorizacije, «eksploziji genijalnosti», zavisi od njenog mesta u *pokretu talasa*.

Isto determinisanje uslovljeno je prostorom. Ako kreativne vrednosti predskazuju pojavu genija u određenom vremenu, one su rasprostranjene i unapred

namenjene određenom prostoru. Postoje blagoslovene zone u kojima je aglomeracija darovitih evidentna. Rumunska literatura ima u Rašinarima, Botošaima, Buzau-u itd, izdašne prostore za pojavu genija, dok su u isto vreme pojedine zone u tom pogledu osiromašene (Petrošani, Konstanca, Ilfov, Rešice). Dakle, pojava genija vezana je za unapred određenu sudbinu, koju je nemoguće predvideti u ljudskim računicama. Socio-kulturna i lingvistička konjunktura može favorizovati amplitudu manifestovanja ličnosti, daje joj određene konotacije zavisnosti, ali je ne može sprečiti da se izrazi.

Jedan priznati hirurk iz Arada (dr I.B.) potvrđuje da je najopasnija profesionalna koherencija afektivno vezivanje za jednog pacijenta. Za njegovu profesiju od fundamentalne važnosti jeste relacija sa bolesnikom do limita efektivnosti. Emocionalno angažovanje lekara za pacijenta (svaki od njih spreman da determiniše jednu posebnu duhovnu implikaciju) vodi do, kaže doktor, povećane potrošnje energije i uloženog napora, kao i do potencijalnih profesionalnih grešaka. Sa jednim bogatim iskustvom hirurga, g-din zaključuje da bi kontrola emocionalne inteligencije činila najznačajniji princip u pogledu uspešnosti jednog hirušskog zahvata. Polarizacijom, prethodna razmatranja ostaju validna za bilo koju javnu profesiju, posebno za didaktičku. Emocionalnost može da destabilizuje najkorektnije kompetencije ukoliko dozvoli da se infiltrira subjektivnost, nejednaki odnosi, hijerarhiziranje grupe na osnovu personalnih kriterijuma. Limitirajući racionalnost, zainteresovanost potvrđuje intenzivnu afektivnu investiciju koja se kreće između ljutnje i sreće, prolazeći kroz strah, ljubav, iznenađenje, tugu ili, čak, mržnju. Između dva ljudska uma (emocionalni i racionalni) treba da postoji ravnoteža determinisana kooperativnošću: *«emocije opslužuju i informišu operacije racionalnog uma, a racionalni um selektira i ponekad se protivi emocijama»* (H. Goleman, 2000, p. 24). Daroviti pojedinac ima sposobnost da kontroliše jednu takvu ravnotežu, koristeći je za lične performanse. Racionalni pojedinac nastoji da nadjača personalne emocije, a emocionalni teži ka ekstremnoj racionalnosti. Kada se jedan daroviti prepušta jednoj ili drugoj *dihotomnoj inteligenciji*, efekti mogu biti neželjeni. Pronalazači oružja za masovno uništenje jesu racionalno i naučno narcisoidni. Konstruisanje bombe za uništenje jednog grada isključuje sentimentalnost. Ljudske tragedije – inicirane od ljudi – bi se izgubile u toplini osećanja: *«život je komedija za one koji misle i tragedija za one koji imaju osećanja»* (H. Walpole): Emocionalnost može skliznuti ka sladunjavom sentimentalizmu, imajući u sebi nekoliko psihoanalitičkih planova. Jedno dete sa visokim intelektualnim predispozicijama ima sposobnost da uravnoteži ponašanja u onoj meri da može dirigovati svojim energijama u cilju konturisanja pojedinih dobro postavljenih ciljeva.

Imati visoke predispozicije pretpostavlja jednu neravnotežu između racionalnosti i afektivnosti. Kada emocionalnost ne nalazi svoje mesto uz racionalnost, tada se rađa čovek nauke, a *nauka nema humanost*. Kada nauka ne nalazi put ka afektivnosti, tada imamo posla sa umetnicima!

U suštini, plediramo za *emocionalnu alfabeticizaciju*, za implikaciju obrazovnih institucija u formiranje emocionalne kompetencije mladih. Upravljanje emocijama, uravnoteženje odnosa između osećanja i aktivnosti, produktivna upotreba emocija i njihova pozitivna kontrola, navika na empatijske sposobnosti i rešavanje problema interpersonalnom komunikacijom, jesu nekoliko elemenata emocionalne azbuke. Sem osobenih prednosti u usvajanju pojedinih programa sentimentalne

alfabetizacije (drugarstvo, tonalitet), ove će imati dobre efekte na profesionalne karijere darovitih. Učenici, studenti i mladi će mnogo dobiti u kontrolisanju emocija («*racionalnost čuva osećanja*»), sposobnosti za samoobrazovanje, a najviše za tolerantno, afektivno i altruističko ponašanje.

Snažni unutrašnji podstrek prema kreativnosti i samoevaluaciji socijalnog statusa jeste humana osobenost. Svaki čovek bi pozeleo jednu faustovsku investiciju, nalazeći sreću, slično Geteovoj ličnosti, posebno u oblasti kreativnosti, nudeći svoja dela na korist roda. Poneki će ipak ostati jednostavne kreativne ličnosti koje prolaze kroz život ne ostavljajući tragove, drugi će ostaviti naslednicima uspomene, a jedan deo će se ovenčati slavom. Progres je vezan za ove poslednje. Međutim, njihova slava može biti kao *duga* (kao što je ona koja se stiče u sportu), kao jedna *borealna svetlost* (kao ona u političkim ili muzičkim spotovima), ili *astralna svetlost* (kao što je kod naučnih, tehničkih ili umetničkih kreativaca).

*Beleška:* Počeo sam da pišem naučni rad, a završio sam esejom. Nemogućnost da se strogost iz aspekta ljudske egzistencije iznenadi u naučnoj formi, svedena je na ograničene sposobnosti da se obuhvati sveobuhvatnost. Konačnost nema viziju beskonačnosti onako kako se genije, kao oblik ljudske manifestacije, otima bilo kom obliku određivanja. Sa druge strane, individualizacijom nastaju procesi koji dinamiziraju i napajaju evoluciju. Bez obzira na sve, svaki čovek ina svoju namenu u procesu determinisanja inkubacije i manifestovanja darovitosti.

#### Bibliografija:

- Amabile, Teresa, M., Creativitatea ca mod de viață (prevod), București, Editura Știință și Tehnică, 1997.
- Benito, Yolanda, Copiii supradotați, Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială, Iași, Editura Polirom, 2003.
- Goleman, Daniel, Inteligentă emoțională, București, Ed. Curtea veche, 2001.
- Ionescu, Miron, Demersuri creative în predare și învățare, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2000.
- Iucu, Romiță, B., Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative, Iași, Editura Polirom, 2001.
- Joița, Elena, Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie, Iași, Editura Polirom, 2002.
- Ribot, Theodule, Logica sentimentelor, București, Editura S.E. 1988.
- Roco, Mihaela, Creativitate și inteligență emoțională, Iași, Editura Polirom, 2001.
- Ungureanu, Dorel, Educație integrată și școala inclusivă, Timișoara, Editura de Vest, 2000.

## ZNAČAJ MUZIKE U OBRAZOVANJU DAROVITE DECE

---

**Rezime:** Podrazumevajući da nisu svi jednaki, ali i, suprotno Aristotelu, da ne teže svi po prirodi znanju (*Met.*, 980a), autor izlaže Aristotelovo tumačenje značaja muzike za vaspitanje dece; kako je polazna pretpostavka rada u tome da se obrazovati mogu oni koji hoće da se obrazuju i koji pritom imaju dara te da obrazovanje može biti samo obrazovanje darovitih, autor ne nalazi za potrebno da se zadržava na podsvesnim i utilitarnim motivima marginalnih osoba koje nastoje da reformom sistema obrazovanja u Srbiji potkopaju temelje svakog mogućeg istinskog obrazovanja.

**Temeljni pojmovi:** *mimesis, katharsis, harmonija, umetnost, dostojanstvo.*

---

Za žaljenje je što nam od Aristotela nije došao nijedan od njegovih traktata posvećenih specijalno muzici, pa su Aristotelovi sudovi o muzici (sa izuzetkom izlaganja o muzici i muzičkom vaspitanju u VIII knjizi *Politike*) ostali razbacani po raznim njegovim delima i to u funkciji ilustracija različitih problema koji nemaju uvek ni umetnost za svoju osnovnu temu. Ipak, može se reći da i na osnovu sačuvanih tekstova imamo sasvim precizan uvid u njegovo shvatanje muzike koje u daleko većoj meri polazi od empirijskih premisa no što je to slučaj kod njegovog učitelja; ali, ako je Platon pod uticajem pitagorejskog matematičko-akustičkog učenja naglašavao kvantitativne razlike među tonovima, Aristotel, polazeći od određenih psiholoških stavova naglasak stavlja na kvalitativne razlike tonova (*O duši*, 420b), a što će biti potom vidno kod Porfirija koji razliku među tonovima radije označava pojmovima svetlo ili tamno, no brojevima pet i tri. Aristotel etički prosuđuje kvalitete tonova i tvrdi kako su dublji zvuci plemenitiji i bolji od visokih pa mu se etičko prosuđivanje čini do te mere samorazumljivim da ga uzima kao prirodnu pretpostavku doživljavanja muzike. Brojčani odnos "visine" i "dubine" određuje odnos tonskih kvaliteta; drugim rečima: visine i dubine tonova mogu međusobno doći u određene aritmetičke odnose, i time se međusobno "simfonizuju".

Ako su harmonija i ritam u antičko doba smatrani fizičkim uzrocima pesničke umetnosti i ako se zna da, po mišljenju Aristotela, poseban značaj imaju nagon za podražavanjem (*mimesis*) i spontani osećaj za harmoniju i ritam koji su ugrađeni u ljudsku prirodu, a da pritom oba ova elementa ne treba razumeti u samo specifično muzičkom smislu, sasvim je jasno da je za razumevanje fenomena muzičke umetnosti neophodno rasvetliti kako Aristotelovo tumačenje podražavanja i posebno umetnosti, tako i njegovo tumačenje muzike u njenom širem i užem smislu; budući da muzika nema udela u tragediji samo s obzirom na lirske delove koji se nalaze u

njemu, već da postoji uzajamno delovanje između muzike i pesničke umetnosti u toj meri da se pojmom *muzika* pokriva i tonska i pesnička umetnost, jasno je zašto na početku *Poetike* tipično "muzički" elementi *harmonia* i *rhythmos* zauzimaju tako visok položaj jer oni, zajedno s *logosom*, nalaze primenu kako u ditirambima tako i u tragedijama i komedijama. Ovde odmah treba podvući da Aristotel ne misli, kao neki njegovi prethodnici, kako muzika bez teksta ima primenu i značaj u onoj meri u kojoj je u funkciji podražavanja, pa nije nimalo slučajno što je on ubraja u prijatne stvari nezavisno od toga da li se izvodi s pevanjem ili bez njega (*Politika*, 1339b).

Već je na prvi pogled vidno da naspram formalističkog shvatanja harmonije kakvo imamo kod pitagorejaca, Aristotel naglasak stavlja na materijalnu stranu muzike i povezuje harmoniju i poredak (*Fizika*, 188b); neće nas stoga nimalo iznenaditi činjenica da odlučujuća mesta gde Aristotel raspravlja o pojmu *muzika* i muzičkoj umetnosti njegovog vremena nalazimo u *Politici*; to samo potvrđuje da se i kod njega ukrštaju učenje o muzici i učenje o državi, premda je već na prvi pogled njegovo stanovište daleko elastičnije no Platonovo, pa bavljenje muzikom nije samo ispunjeno ozbiljnošću pošto za krajnji cilj ima izvesno uživanje ljudi koji se odmaraju i igraju ne zbog nekog višeg cilja nego zbog zadovoljstva jer je "korisno odmarati se uživajući u muzici" (1339b). Ako je Platon muziku (u užem značenju reči) isticao samo s obzirom na njen pedagoški značaj, Aristotel je muziku *takođe*, ali, pored ostalih, smatrao značajnim sredstvom za vaspitanje omladine. Tako se vaspitna i u krajnjoj liniji moralna dimenzija muzike počinje preplitati s entuzijastičkom kojoj će Aristotel nastojati da nađe opravdanje i sasvim je razumljivo što se već od vremena renesanse (Pietro Vettori, 1560) pa preko Lesinga, sve do naših dana pojam *katharsis* javlja kao četvrta izražajna mogućnost muzike (pored *paidia*, *diagoge* i *paideia*).

Ovo ne treba da čudi iako je postojao spor o tome da li kod Aristotela pojam *katharsis* dolazi iz religioznog kulta ili medicine; iako je njemu medicina bila daleko bliža, činjenica je da spajanje *katharsis* i *mimesis* ima svoje poreklo u učenjima pitagorejaca; Aristotel je saglasan sa stavovima orfika i pitagorejaca da se očišćenje može postići pomoću muzike i zato je tonalnosti i delio na etičke praktičke i one koje uzbuđuju. Ovim poslednjima on je pripisivao rasterećenje osećanja i očišćenje duše. Katarsičko delovanje Aristotel je pripisivao i saznanju. *Katharsis* Aristotel nije pripisivao svim mimetičkim umećima već samo poeziji, muzici i igri.

*Katharsis* ne srećemo ponajviše u harmoničnoj zabavi, već tamo gde je unutrašnji duševni život postao labav pa ovome preti vidljiva opasnost da pređe granice i završi u patološkom. Zadatak je "entuzijastičkih" melodija da homeopatskim delovanjem, kroz muzičku katarzu, iznova uspostave normalno stanje duše, pa muzička katarza ne služi obrazovanju karaktera, sticanju znanja ili izgrađivanju "građanskih" vrlina, već poseduje "higijensku" osnovu i ima prevashodno "lekarske" zadatke. Često je ukazivano na to kako Aristotel razmatra većinu estetičkih tema o kojima je već raspravljao njegov učitelj: tako, u njegovom možda najpopularnijem spisu od vremena renesanse (mada nikako za estetiku i najvažnijem), a koji je do nas došao u više no sumnjivom i problematičnom obliku, u *Poetici*, izlaganje počinje opštim principom po kome su umetnosti poezije i muzike sa svojom podelom na ep, tragediju, komediju, liriku i sviranje na flauti i liri - *vrste podražavanja*; međutim, tvrdnju da su umetnosti koje pružaju zadovoljstvo - *podražavanje*, nalazimo u *Državi* gde je Platon naveo tri gledišta sa kojih treba posmatrati umetničko delo: *čime*

(sredstva mimeze), *šta* (predmet mimeze) i *kako* (oblici mimeze) /*Država*, 392c/; s druge strane, duboko su u pravu i oni koji ističu kako je Platon anticipirao većinu Aristotelovih teza, pošto je predmet mimeze za Platona, kao potom i za Aristotela, *praksa* boljih ili gorih ljudi, pa su "ritam i celokupna muzika podražavanje boljih ili gorih ljudskih naravi" (*Zakoni*, 789d).

Verovatno najpoznatija Aristotelova teza s kraja njegove *Poetike*, da u tragediji mora biti događaja koji izazivaju sažaljenje i strah, da bi time tragedija mogla izvršiti očišćenje tih emocija (1449b) može se takođe naći već kod Platona koji u muzici vidi lek protiv straha: "Strahovanja nastaju iz nesrećnog stanja duše. Zato kad se efekti te vrste potresu spolja, tako primenjeno spoljašnje kretanje nadvladava unutrašnji pokret straha i ludila, i, nadvladavajući ga, stvara jasan mir u duši" (*Zakoni*, 791a). Konačno, Aristotelovo učenje o lepoj umetnosti kao sredstvu očišćenja predstavlja u određenom smislu dalji razvoj Platonovog učenja, premda ovaj poslednji, za razliku od svoga učenika, odbacuje prikazivanje strasti, jer se ono odnosi na nešto što u ontološkom smislu ima negativan smisao. Umetničko prikazivanje strasti (i s njima izazvano saosećanje) stoji u opštem sukobu s razumnim ponašanjem i kao takvo je opasno budući da u svakoj pojedinoj duši može stvoriti rđavo duševno uređenje pa umetnost, (s malim brojem izuzetaka) može da pokvari i odlične ljude (*Država*, 605ce).

Aristotelov pojam katarze jedan je od najdiskutovanih pojmova *Poetike*; jer i dalje ostaje nejasno da li je tu reč o očišćenju sažaljenja i strasti ili o očišćenju njima sličnih osećanja kao što su gnev ili nespokojstvo. Isto tako, postoje etičke, medicinske i religiozne teorije katarze a što opet jasno govori o mnogoznačnosti Aristotelove teorije; ideju katarze Aristotel primenjuje ne samo na tragediju već i na muziku pa teorija katarze tako ima i opšte-estetsko značenje; uostalom, povezivanjem katarze s uživanjem Aristotel podvlači njen estetski karakter i biće da se tu radi o očišćenju pomoću afekata. Činjenica je da oba ova momenta srećemo u *Politici* gde se govori o postojanju muzičkog katarsisa (*Politika*, 1341a).

Već je davno istaknuto da je estetika muzike kod Aristotela zapravo deo njegove opšte teorije umetnosti, a ova momenat metafizike i fizike te se specifičnosti u shvatanjima muzike kod Aristotela i Platona mogu analizirati polazeći i od razlikâ u tumačenju principa na kojima počivaju osnovni metafizički stavovi ove dvojice mislilaca; i za jednog i za drugog umetnost je u podražavanju bića; međutim, oni se razlikuju upravo pri odgovoru na pitanje šta je biće: za Platona ono je kosmos i život koji počiva na svetu ideja, dok za Aristotela ideje su samo imanentne stvarima (i njihova su forma) pa je zato za njega podražavanje uvek podražavanje opšteg. Ali, dok umetničko stvaranje podražavanjem postiže svoju svrhu u nastajanju lepih oblika i ono je tada izraz osećanja koji se nalazi u skladu s pravim razumom, pa forma umetnika-stvaraoca postaje materija osetljivog gledaoca, energija koju je genije stvaraoca stavio u pesmu ili dramu uspostavlja novu energiju - emocionalnu aktivnost u onima koji primaju lepe oblike u podatne duše. Ako je radnja tragedije njena duša i njen prvi princip, uživanje gledaoca je duša i prvi princip radnje. Kao što je cilj tragedije u posebnom zadovoljstvu koje ona izaziva, isto se može reći ne samo za komediju već i za ep, muziku, razne vrste vajarske umetnosti, ili slikarstvo od kojih svako umeće na svoj način pruža zadovoljstvo.

Ako su osnovni čovekov cilj videli u ostvarivanju božanskog dela u čoveku,

treba imati u vidu da su i Platon i Aristotel taj božanski deo poistovećivali sa umom; međutim, dok je Platon život u zadovoljstvu prikazivao kao životinjski i suprotan razumu, Aristotel je smatrao pogrešnim suđenje koje polazi od zadovoljstva uopšte i to s obzirom na njegove najniže veze i manifestacije. Samo onaj ko poznaje zadovoljstva što prate čistu misao ili slušanje muzike i gledanje skulpture poznaje zadovoljstvo u njegovom najboljem i suštinskom vidu i to zato što je upravo to zadovoljstvo nošeno težnjom prirode ka dobru. Baš kao što priroda može proizvesti crve, bube i druga niska stvorenja, koja poriču njenu opštu dobronamernost, tako mogu postojati i zadovoljstva (iako su saveznik razuma i plemenitosti) koja prate najniže nagone.

Za Aristotela zadovoljstvo je simptom ispunjenja želje, svest o punoći života (*Nik. et.*, 1175a), a kad su želje i život u skladu s pravim razumom, onda je i zadovoljstvo u skladu sa njim. Aristotel piše kako se prijetnost podražavalačke umetnosti može nazvati rumenilom na licu razuma, pa kad on kaže da je konačni uzrok tragedije izazivanje zadovoljstva, time se očito misli da je cilj tragedije uspostavljanje razumnog i vrednog mentalnog stanja.

Najskromnija funkcija umetnosti bila bi zadovoljavanje potrebe ili olakšavanje bola, i ona je analogna utaživanju gladi pomoću hrane. Bolest duše nastaje iz suviška ili nedostatka; umetnost može ispuniti praznine u duši i povećati energiju; ona nam može očistiti dušu od nagomilanih nezdravih stvari. Doživljaj katarze (kroz koju bivamo očišćeni, a naše duše olakšane i razveseljene), Aristotel dovodi u vezu sa zadovoljstvom koje se rađa u gledanju tragedije; i muzika i drama služe čovečanstvu tako što rasterećuju dušu i donose posebno zadovoljstvo olakšanja. Mehanizam pomoću kojeg se postižu ti lekoviti učinci bio je predmet beskrajnih diskusija. I sam Aristotel kaže da je lečenje homeopatsko: isto se uklanja istim - sažaljenje se uklanja sažaljenjem, strah strahom, zanos zanosom. Ali, kako shvatiti delovanje katarze putem zadovoljstva? Neki smatraju da preterano sažaljenje treba otkloniti snagom nekog iscrpljujućeg emocionalnog doživljaja, a to je moguće tako što snaga koja uznemiruje biva potisnuta još većom uznemirujućom snagom iste vrste. Aristotelov učitelj je isticao da se strah i njemu neka slična psihološka oboljenja, budući da su rezultat unutrašnjih duševnih kretanja, mogu lečiti primenom nekog većeg spoljnog kretanja.

Objašnjenje bi ipak moglo biti i drugačije, ako se polazi od toga da je Aristotel smatrao da su zla u duši slična bolestima u telu i da telo, da bi bilo zdravo, treba držati ravnotežu između tendencije ka toplom i tendencije ka hladnom, pošto bolest dolazi otuda što hladni elemenat dobija prevlast; to bi imalo za posledicu da oni koji su zaduženi za vaspitanje, tj. za razvijanje moralnih navika u duši, moraju ovu uskladiti sa razumom, da duša ne bi bila ni suviše plašljiva ni suviše nagla.

Ideal medicine i etike bio je očuvanje zlatne sredine u funkcijama duše i tela. Između zdravlja duše i zdravlja tela postojala je ne samo analogija nego i istovetnost: za Aristotela duša nije jedna stvar a telo druga, već je duša *ispunjenje*, *ostvarenje*, ili *forma tela* i ako nešto škodi ili koristi jednom, škodi ili koristi drugom. Duša-telo je iskrivljena kad je (u doslovnom smislu reči) van ravnoteže ili van reda i zato pozorišni komadi, da bi terapeutski delovali, moraju duši-telu povratiti uravnoteženo funkcionisanje. Oni treba u organizam da uvedu načelo mere i da poremećenu naviku dovedu na srednji put. Opšti uslov međudelovanja bio bi u tome

da između činioca koji deluje i činioca koji se podvrgava delovanju treba da postoji neka opšta sličnost ali i razlika koja omogućuje da prvi utiče, a drugi prima uticaj. Uslov koji je pogodan za stvaralačku aktivnost u celom svemiru nije *slično sa sličnim* (što bi bilo jalovo ponavljanje) nego uzajamno prilagođavanje suprotnih principa. Pravi odnos se uspostavlja kad se dva različita bića prilagode jedno drugom. Sažaljenje treba da deluje na sažaljenje, strah na strah; to znači da će istinsko sažaljenje *Kralja Edipa* ugasiti lažno sažaljenje nerazumne sentimentalnosti budući da ono sažaljenje koje leči i ono koje treba da bude izlečeno nije isto sažaljenje; lek je u tom slučaju forma sažaljenja, a bolest njegova materija. Forma se razlikuje od materije kao što se aktivnost razlikuje od pasivnosti i pravi oblik od nepravilnosti.

Za svakog antičkog filozofa može se reći da je muzici poklanjao posebnu pažnju; to je stoga što je po mišljenju Grka muzika bila neodeljivi deo filozofije pa u toj činjenici treba tražiti i objašnjenje što Aristotel na više mesta govori o muzici; za razliku od poezije i retorike, sudovi Aristotelovi o muzici ne odlikuju se ni obiljem ni dubinom iako se i tu kod njega mogu sresti genijalni uvidi. Naglašavajući posebnu ulogu muzike u etičkom vaspitanju, Aristotel u *Politici* ističe kako će govoriti samo o nekoliko opštih pitanja "jer su o njoj dobro rekli oni koji su već ranije o njoj filozofirali", a dokaze za ono što kazuju oni uzimaju iz samih činjenica<sup>4</sup> (Pol. 1340b; 1341b). Ako se prihvati pretpostavka da je postojao i drugi deo *Poetike*, verovatno se tu raspravlja i o lirsko-horskoj poeziji pa je upravo tu Aristotel govorio i o nekim muzičkim problemima. Sam Aristotel nije se mnogo bavio muzičkim istraživanjima, no, ovome su veliku pažnju poklanjali neki od njegovih učenika, prvenstveno Aristoksen.

Kao što je poznato, Aristotel strogo razlikuje teorijska i praktična znanja. Sve sposobnosti dele se na (1) urođene sposobnosti (primanja čulnih utisaka), na (2) sposobnosti do kojih dolazimo pomoću navike (sviranje na flauti) i (3) sposobnosti do kojih dolazimo obrazovanjem /umetničke veštine/ (Met. 1047b). Ova poslednja umeća */techne/* su zapravo izraz teorijske sposobnosti i bliža su savremenom pojmu nauke, no umetnosti u današnjem značenju te reči; za njih su neophodne prethodne delatnosti dok to za ranije navedene pasivne sposobnosti nije neophodno.

Muziku pritom Aristotel deli na sasvim različite oblasti pa (1) teorijska muzika<sup>5</sup> nema nikakve veze s praktičnim umećem sviranja na muzičkim instrumentima, dok je (2) praktična muzika ono sviranje koje se može naučiti bez ikakve muzičke teorije. Teorijska muzika, kao i svaka čista nauka, bavi se istraživanjima počela i uzroka svog predmeta (Met. 1063b-1064a). U tom smislu predmet teorijske muzike je *harmonija* (zato su dela drevnih teoretičara muzike

---

<sup>4</sup> Ovdje Aristotel ukazuje na istraživanja koja su u Likeju jasno uzela empirijski smer i koja će definitivno biti uobličena u spisima upravo pomenutog Aristoksena.

<sup>5</sup> Kao teorijska nauka, učenje o muzici (harmonija) za svoju osnovu i počelo uzima jedinicu, a u muzici to je *diez*. Dok se u astronomiji za počelo uzima *jedno* (i za osnovu se uzima ravnomerno, najbrže kretanje - kretanje neba i s njim se poredi sve ostalo), u muzici je počelo četvrtina tona i ona je najmanji interval (Met., 1053a; 1087b; *Anal. post.*, I 23, 84b). Četvrtton, kao najmanja jedinica koja je dalje nedeljiva, odnosi se prema muzičkom umetničkom delu kao drvo ili mermer pre-ma božanskoj statui. Mada su svi muzički zvuci sastavljeni iz dieza kao osnovne jedinice, iz dieza ne nastaje melodija koja je po svojoj suštini nešto sasvim drugo od jedinice harmonije. Kad bi stvari bile melodije, tada bi bile brojevi, bile bi četvrtine tona, no o njihovoj biti ne može se reći da su brojevi a jedno bi bilo nešto čija suština ne bi bila jedno već četvrtina tona (Met., 1053b-1054a).



obično imala naziv *O harmoniji*) i ona je ogranak geometrije<sup>6</sup>. "Ponekad se nauke odnose jedna prema drugoj, tako što je jedna drugoj potčinjena, i takav je odnos optike prema geometriji i harmonije prema aritmetici" (*Anal. post.*, II, 7, 75b) i ova se misao potom ponavlja kod Aristotela više puta.

Ako je i poricao vrednost praktičnog sviranja na muzičkim instrumentima, Aristotel je u muzici nalazio i određen filozofski smisao pa je razlikovao obične svirke na kitari, čiji je smisao samo sviranje na kitari, i ozbiljno sviranje na kitari, čiji je cilj *dobro* sviranje na tom instrumentu (*Nik. et.*, 1098a). Shodno tome, praktična muzika (instrumentalna i vokalna), poput svih iskustvenih umeća, nastala je pre teorijske muzike, i vremenski joj pripada prvenstvo, ali, imajući u vidu njenu prirodu, praktična muzika zauzima niže mesto u poređenju s muzičkom teorijom iako je ova poslednja nastala kasnije, kad se kod ljudi javila dokolica i stvorila mogućnost bavljenja teorijskim umećima. Kako Aristotel ova umeća deli na fiziku, matematiku i teologiju, muzika bi se nalazila između matematike i fizike, dok je odvajanje teorijske od praktične muzike zapravo rezultat uticaja pitagorejske tradicije na Aristotela.

Premda je Aristotel muziku video kao deo filozofije, ona, pomešana s matematikom, nije kod njega još uvek bila do kraja i izdiferencirana; delimičan razlog tome treba videti i u činjenici da već u njegovu vreme dolazi do razilaženja oko toga u čemu bi bila suština i metod vaspitanja, pošto se "mišljenja razilaze o tome koji su predmeti potrebni, kao i o tome šta omladina treba da uči da bi dostigla vrlinu ili najbolji način života" (*Pol.*, 1337a). Aristotel ističe da više ne postoji saglasnost o tome "da li treba učiti ono što je korisno za život ili ono što vodi vrlini, ili ono što je uzvišenije"; u svakom slučaju, smatra on, omladinu treba učiti samo onim korisnim stvarima koje su istovremeno i neophodne (1337ab).

Aristotel postavlja pitanje svrhe bavljenja muzikom i to ne zato što on muziku ne bi visoko uvažavao, već ponajpre zato što slobodan čovek može da se, samo do izvesne mere, bavi slobodnim naukama, ali ne i neprekidno, pošto bi upražnjavanje samo slobodnih nauka radi postizanja savršenstva donelo sobom štetu jer bi ljude činilo nesposobnim za primenu vrline i za delanje u saglasnosti s njom. Zato izučavanje muzike Aristotel vezuje za gimnastiku, gramatiku i crtanje; poslednja dva predmeta uče se stoga što su korisni za život pa se mogu mnogostruko primeniti, a gimnastika zato jer ljude čini hrabrima; kad je o muzici reč tu se već javljaju teškoće i nedoumice jer se većina ljudi njom bavi radi zadovoljstva. Stari su se bavili muzikom, kaže Aristotel, da bi lepo provodili slobodno vreme, jer je ono "početak svega"; kako je dokolica cilj rada, Aristotel postavlja pitanje čime čovek treba da se bavi u dokolici; to, svakako, nije igra, pošto bi u tom slučaju ona morala biti istovremeno i cilj života, a to nije slučaj pošto je čoveku koji radi potreban i odmor, a igra, po mišljenju Aristotela, i postoji radi odmora; igre treba da postoje kao lek, kao

---

<sup>6</sup> Iz ovog bi se moglo zaključiti sledeće: (1) Aristotel u saglasnosti s većinom antičkih teoretičara muziku približava matematičari pa ovu tumači čak i kao deo aritmetike. S druge strane ovo matematičko shvatanje muzike ne javlja se kod njega kao nešto apsolutno i nešto što se ne da osporiti. Interval se stvarno može odrediti aritmetički polazeći od rastojanja između dva tona koji čine interval, ali, činjenica je da se (2) melodija ne potčinjava tako lako matematičkom računanju pa iako Aristotel još uvek ne može da odredi specifičnost melodije u odnosu na interval, u melodiji on vidi nešto više no brojevi sled trenutaka. Konačno, (3) ubrajajući muziku u prve principe bivstvovanja, Aristotel je ipak ne stavlja toliko visoko da bi ona bila slika sveopšteg jedinstva stvari pošto opšte jedinstvo stvari nije samo muzičko, već je istovremeno jednako i lepo, tj. vidljivo, pa nije samo stvarstveno i psihičko, već je iznad svih tih posebnih počela.

sredstvo da se čovek odmori i da time ispuni dokolicu; to istovremeno znači da igra ne može biti cilj dokolice, jer "dokolica sama po sebi, pruža uživanje, sreću i blažen život" (1338a). Na osnovu svega toga Aristotel zaključuje da se "mora učiti i znati nešto čime će se ispunjavati slobodno vreme. Ta znanja i te nauke postoje radi sebe samih, dok one koji pripremaju ljude za rad postoje zato što su neophodne i služe drugoj svrsi" (1338a). Muzikom se stoga ne treba baviti zbog onog što ona može da pruži svima, pa i nekim životinjama, robovima i maloj deci, već zbog uživanja u lepim pesmama i ritmovima.

Muzika nije u obrazovanju uvedena zato što je korisna, kao što je to slučaj sa gramatikom, ili veštinom crtanja čije nam poznavanje omogućuje da bolje ocenjujemo umetnička dela, već zato što je njena svrha "zabava u slobodnom vremenu i u tome se, kako se čini, sastoji njena primena; muzika pruža izvesno obrazovanje koje deci ne treba dati zato što je korisno ili neophono, već zato što je lepo i dostojno čoveka" (*Pol.*, 1338a). Očigledno je da kod Aristotela postoji dilema: da li se muzikom treba baviti (1) radi igre i odmora, pa se ona nalazi u istom redu sa igrom, snom i pićem, ili muziku treba shvatiti kao (2) sredstvo za razvijanje vrline, koja, kao što gimnastika razvija određene osobine tela, može da obrazuje određene osobine karaktera navikavajući ljude na pravu i čistu radost. Konačno, možda muzika (3) doprinosi zabavi duha, i to bi bila treća mogućnost koju Aristotel ističe u svrhu razumevanja smisla muzike. Na taj način on dolazi do pitanja da li muziku treba uvrstiti u predmete obrazovanja ili ne, i koju ulogu od pomenutih triju treba da ima; da li muzika treba da bude predmet obrazovanja, igra ili zabava; ona se po njegovom mišljenju svrstava u sve ove oblasti i izgleda da pripada svim tim oblastima (1389b).

Više je no očigledno da se ovo Aristotelovo shvatanje razlikuje od Platonovog koje muzičkoj umetnosti priznaje samo moralno-vaspitni značaj; naspram Platona, vidimo da Aristotel izdvaja nekoliko ciljeva koje muzika može imati; Aristotel tome dodaje i (4) širu publiku do koje muzika može dopreti pa je ona stoga korisna kako za najviše društvene slojeve tako i za zanatlije (to će mu omogućiti da, za razliku od Platona, prihvati i veći broj harmonija).

Aristotel odbacuje umetničko obrazovanje koje za svoj cilj ima nadmetanje; onaj ko se u muzici nadmeće, ne posvećuje joj se radi svog moralnog usavršavanja, već radi uživanja slušalaca, i to, ističe on, neobrazovanih slušalaca (1341b). Muzika ne može stoga biti zanimanje slobodnih ljudi već radnika; muzika koja, kao zanimanje, stvara artiste po profesiji, samo po sebi je rdav cilj kojem oni teže nalazeći se pod uticajem neobrazovanih slušalaca koji obično menjaju muziku tako da unižavaju i same umetnike koji pred njima sviraju (1341b).

Moglo bi se reći da Aristotel na pomenuto pedagoško pitanje: treba li mladi da uče muziku, odgovara s obzirom na ciljeve i delovanje muzike; on uočava značaj muzike, no, kao i svi Grci, ne ceni profesionalno bavljenje muzikom; dilemu: svirati ili slušati profesionalne muzičare, Stagiranin je rešio kompromisom: u mladosti muziku treba učiti ali kasnije, bolje je njom se ne baviti već je prepustiti profesionalnim muzičarima. To pokazuje da muzika ima više ciljeva: ona služi očišćenju i lećenju osećanja, moralnom usavršavanju, formiranju razuma, rasonodi, životnim potrebama, uveseljavanju i zadovoljstvu, odmoru a to će reći: životu dostojnom čoveka, životu koji čoveka čini srećnim. Jedino, za razliku od poezije, čije

delovanje za posledicu ima umno zadovoljstvo, posledica muzike je čulno zadovoljstvo<sup>7</sup>.

Bilo je posve logično da se i Aristotel dotakne pitanja koje je u *Državi* opširno razmatrao njegov učitelj: "da li u obrazovanje treba da uđu sve harmonije i svi ritmovi ili treba napraviti među njima izbor, a zatim, da li oni koji se bave vaspitanjem treba da se drže iste podele [na harmonije i ritmove] ili treba da uzmu u obzir i neki treći elemenat?" Aristotel ukazuje na ranije izvršenu podelu melodija na (a) etičke, (b) praktične, i (c) entuzijastičke. S obzirom na to, raniji filozofi su, po njegovim rečima, odredili i prirodu harmonija koje odgovaraju svakoj od ovih melodija tako što je jednoj melodiji svojstvena jedna priroda a drugoj druga (Pol., 1341b). Nije stoga nimalo slučajno što će Aristotel, na tragu Platona, doći do zaključka da "melodije same sobom podražavaju osećanja, i to stoga što je priroda pojedinačnih harmonija različita tako da kod slušalaca razvija i izaziva različita raspoloženja" pa slušaoci ne reaguju na isti način na različite harmonije; Aristotel ističe kako miksolidijska harmonija izaziva tužna i potištena osećanja, dok druge harmonije, manje teške, izazivaju blago raspoloženje, a pod uticajem dorske postajemo umereni i mirni; za razliku od Platona, Aristotel smatra da frigijska harmonija budi oduševljenje (1334ab).

Vidimo da Aristotel ne isključuje neke harmonije kao Platon: naprotiv, on smatra da ih treba sve koristiti ali ne sve na isti način, jer za obrazovanje treba koristiti samo one etičke, a za slušanje kada drugi sviraju one koje ulivaju energiju i one koje izazivaju oduševljenje; Aristotel smatra da "Sokrat u *Državi* nema prava kad pored dorske ostavlja samo frigijsku harmoniju, i to pošto je iz grupe dozvoljenih instrumenata izbacio frulu. Jer frigijska harmonija ima među harmonijama isto dejstvo kao frula među instrumentima, pošto i frigijska harmonija i frula bude strasti i osećanja" (1342ab). Razlika između Aristotela i Platona bila bi u tome što ovaj drugi nastoji da izbacii strasti iz umetnosti, a Aristotel, polazeći od umetničke prakse njegovog vremena, nastoji da zadrži prikazivanje strasti u umetnosti, a što opet, počiva na njegovoj teoriji o očišćenju strasti, te se ponekad s razlogom čini kako je za njega katarsička funkcija muzike daleko važnija od one vaspitne. Isto tako, Aristotel razlikuje i ritmove: dok jedni imaju mirniji karakter, drugi podstiču na pokret i to tako što traže ili prostije ili finije pokrete; sve to, zaključuje Stagiranin, znači da je "muzika u stanju da duši da izvesne etičke osobine", a ako je muzika u stanju to da čini, to je onda već dovoljan razlog da muziku treba približiti omladini i da omladinu treba učiti muzici (1340b). S druge strane i omladini odgovara učenje muzike, jer ona ne voli ništa neprijatno a "muzika je po svojoj prirodi nešto vrlo prijatno".

Najvažniji uvid kod Aristotela bio bi u tome da kada posmatramo neku sliku (ili čitamo knjigu) zadovoljstvo ili radost koje iz toga dobijamo ne proističu samo od materijalne forme slike, ili spoljašnjeg oblika slova već i od toga šta ovi *označavaju*. Kad je reč o muzičkim delima, stvar stoji drugačije: ono što deluje na karakter nalazi se u samim harmonijama. Muzičke harmonije se međusobno razlikuju i pri slušanju u nama se javlja različito raspoloženje te se mi nejednako odnosimo prema svakoj od njih.

Aristotel smatra da se osećanja sažaljenja ili straha mogu očistiti isto takvim osećanjima i stoga on preporučuje upravo takvu muziku da bi se osobe koje su izvan

<sup>7</sup> Татаркевич В. Античная эстетика. – М.: Искусство, 1977, стр. 146.

sebe, pomoću takvih melodija ponovo vratile u prvobitno stanje, jer doživljaj očišćenja je spojen sa uživanjem i zadovoljstvom. "Melodije koje očišćuju dušu - piše Aristotel - pružaju istovremeno ljudima radost i ne nanose nikakvu štetu pa umetnike koji izvode scensku muziku treba upućivati na takve harmonije i na takve ritmove" (1342a). Kao i Platon, on smatra da je od svih tonaliteta ipak najpogodniji dorski koji u najvećoj meri ima muški karakter. Ako se pretpostavlja sredina krajnostima, jasno je da za njom ponajviše treba težiti, pa melodije što počivaju na dorskom tonalitetu najviše treba preporučivati omladini. Krajnji zaključak Aristotela bio bi da treba zadržati sva tri tonaliteta, a da se u obrazovanju "treba držati triju glavnih odredaba: sredine, onoga što je moguće i onoga što odgovara" (1342b).

Razlika među bojama ista je kao i razlika među zvucima i nju Aristotel tumači brožčanim odnosom koji postoji među visokim i niskim zvucima kao što postoji među svetlim i tamnim bojama. Kada je taj odnos srazmeran, u oblasti sluha nastaje sazvučje, a u oblasti gledanja čiste i prijatne boje (Probl. 419b-420a). Ako sazvučje počiva u saglasju visokih i niskih tonova, po čemu su sazvučni *nisko* i *visoko*? Po tome što se nisko i visoko nalaze međusobno u nekom brožčanom odnosu, odgovara Aristotel (Anal post. II, 2, 90a). Kad je reč o brožčanom odnosu, tu nije reč o bilo kojem odnosu već o sadržajno-racionalnom odnosu i to je odnos tipa 1:2, 2:3... i, s druge strane, oslanjajući se na empirijska znanja, harmoničnost sazvučja Aristotel objašnjava različitim kretanjem vazduha.

Aristotel ističe kako je nemoguće opažanje dva oseta u isto vreme jer jedan zagušuje drugi; kako jači oset istiskuje slabiji, mi ovaj prvi primamo ali ne u tako čistom vidu kao da je on sam. Ako su utisci jednake snage - nećemo primiti nijedan (*De sens.* 7, 448a). Aristotel pobija shvatanje nekih teoretičara harmonije po kome zvuci akorda stižu jedan za drugim a ne istovremeno; čini se tu da je Aristotel spreman da prizna etički značaj samo jednostavnim, jednoznačnim zvucima i svako mešanje i nagomilavanje različitih zvukova umanjuje taj etički karakter muzike.

Aristotel podvlači da muzika, za razliku od ostalih umetnosti, samom svojom materijalnom datošću deluje na čula. Ona stoga može da deluje na moralnu stranu duše; u harmoniji i ritmici ima nečeg srodnog sa dušom, te neki od filozofa tvrde da je sama duša harmonija, a drugi da ona sama ima harmoniju u sebi (*Pol.*, 1340b). Ako je Aristotel smatrao da duša nije harmonija elemenata u telu, to mu nije smetalo da bude blizak tezi kako sama duša može biti harmonija pa muzika nije toliko instrument delovanja na čovekovu dušu, koliko instrument njenog manifestovanja (1340a): ritam i melodija ponajbolje odražavaju realnost gneva i krotkosti, muževnosti i umerenosti i svih njima suprotnih svojstava. Nastojeći da opravda korisnost muzičkog vaspitanja Aristotel ističe da muzika poseduje sposobnost izlečenja i očišćenja duše od raznih vrsta afekata. Muzički utisci treba da odagnaju iz duše afekte i da u njoj uspostave strogost, umerenost i uljudnost. U tome bi bila ona karakteristika muzike koja je najbliža filozofiji: kao što filozofija uzdiže antičkog čoveka do radosnog posmatranja večne stvarnosti oslobađajući ga protivrečnih i lažnih mnjenja, tako ga duša oslobađa od raznovrsnih čulnih strasti, smeše straha, stradanja i svake afektivnosti i usađuje u njega razumnu prirodnost.

**Milan Uzelac, PhD**  
Art Academy  
Novi Sad

### **The Importance of Music in Education of Gifted Children**

**Abstract:** Implying that not all men are equal and, contrary to Aristotle, not all men, by nature, strive for knowledge (Met., 980a), the author presents Aristotle's explication of importance of music for children's education; the starting assumption of the paper being that only those with a flair and willing to be educated can actually be educated, so that education can be only education of the gifted, the author considers that there is no need for dwelling on subconscious and utilitarian motives of marginal persons who try to undermine the grounds of every possible true education through the reform of educational system in Serbia.

**Key words:** mimesis, catharsis, harmony, art, dignity.

**Д-р Милан Узелац,**  
Академия искусств,  
Нови Сад

### **Значение музыки в образовании одаренных детей**

Исходя из того, что не существует одинаковых людей, и, вопреки Аристотелю, не считая, что все люди стремятся к знанию по своей природе (Met., 980a), автор излагает аристотелевское толкование значения музыки для воспитания детей. Поскольку исходная предпосылка работы состоит в том, что учиться может только тот, кто хочет учиться, и при этом обладает способностью к учению, а в этом случае образованием может называться только образование одаренных, автор не считает необходимым задерживаться на подсознательных и утилитарных мотивах маргинальных особ, которые пытаются реформой системы образования в Сербии уничтожить основы истинного образования.

*Ключевые слова и выражения:* мимезис, катарсис, гармония, искусство, достоинство.

**Dr Milan Uzelac**  
Académie des arts  
Novi Sad

### **IMPORTANCE DE LA MUSIQUE DANS L'EDUCATION DES ENFANTS DOUES**

**Résumé:** En comprenant que tous ne sont pas égaux, mais aussi, contrairement à Aristote, que tous ne tendent pas par la nature vers le savoir (Met., 980a), l'auteur expose l'interprétation d'Aristote de l'importance de la musique pour l'éducation des enfants; vu que le point de départ essentiel du travail est que peu peuvent être éduqués uniquement ceux qui veulent l'être et qui ont de talent et que l'éducation peut être uniquement l'éducation des doués, l'auteur en trouve pas utile d'insister sur les motifs inconscients et utilitaires des personnes marginales qui s'efforcent par la réforme du système d'éducation en Serbie d'enterrer les fondations de tout système possible d'éducation véritable.

Conceptions de bas: Mimesis, katharsis, harmonie, art, respect.

## **OBRAZOVANJE I VASPITANJE DAROVITIH I TALENTOVANIH PREMA SAOPŠTENJIMA NA DVA INTERNACIONALNA SKUPA O DAROVITIMA**

---

***Rezime:** Interesovanja za darovite i talentovane svuda u svetu, pa i u nas, nisu slučajna. Za dosadašnji razvoj u svim sferama života bili su najzaslužniji veliki i kreativni umovi. Pokazalo se da je ulaganje u razvoj darovitih i kreativnih, najbolje ulaganje.*

*Od velikog broja saopštenja, u ovom prilogu biće prezentirana shvatanja i praksa koji se odnose na obrazovanje i vaspitanje darovitih i talentovanih, kako u Bankoku (Tajland), tako i na Rodosu (Grčka).*

*U prikazu i analizi ovih saopštenja, pažnja je usmerena na sledeća pitanja: 1. modeli obrazovanja i vaspitanja; 2. programi za darovite (priprema, uvođenje i realizacija); 3. procena (evaluacija) programa i njihovih rezultata; 4. nastavnici i roditelji i obrazovanje i vaspitanje darovitih i talentovani.*

***Ključne reči:** modeli, kurikulum, programi, evaluacija.*

---

U toku 2002. godine, održana su dva internacionalna skupa o darovitoj i kreativnoj deci i adolescentima. Prvi skup je održan u Bankoku (Tajland), od 12-16. avgusta, a drugi na Rodosu (Grčka), od 9-13. oktobra.

Internationalni skup u Bankoku je održan pod naslovom: "Sedma Azijsko-pacifička konferencija o darovitima" sa temom "Sjajni dečji potencijali i kreativnost" (Igniting children potentials and creativity)<sup>1</sup>. Azijsko-pacifička federacija Svetskog saveta za darovitu i talentovanu decu uključuje 10 zemalja: Tajvan, Hong-Kong, Kinu, Australiju, Indiju, Koreju, Vijetnam, Singapur, Indoneziju i Tajland.

Internationalni skup na Rodosu je održan pod naslovom "Osma konferencija Evropskog saveta za visoke sposobnosti" (ECHA) sa temom: "Razvoj ljudskog potencijala: Investiranje u našu budućnost".

Iako se radi o saopštenjima samo sa dva internacionalna skupa, važno je da se napomene da su oba držana nedavno (2002. godine) i da su održana na dva kraja sveta.

Sigurno je da ova dva skupa ne daju ukupnu sliku o problemima i aktivnostima u radu sa darovitom decom i adolescentima, ali mogu da ukažu na pitanja koja su zajednička, ali i na ona koja su specifična i koja proizilaze iz zainteresovanosti za određena pitanja, od mogućnosti za realizaciju različitih programa, od načina njihove realizacije, od prosvetne politike i filozofije obrazovanja.

Izlaganja u ovom prilogu zasnovana su na publikacijama (apstraktima) sa ovih međunarodnih skupova.

U prikazu i analizi ovih saopštenja, pažnja je usmerena na sledeća pitanja: 1. modeli obrazovanja i vaspitanja darovitih; 2. programi za darovite (pripremanje, uvođenje i realizacija); 3. procena (evaluacija) programa i njihovih rezultata; 4. nastavnici i roditelji i obrazovanje i vaspitanje darovitih.

Pre izlaganja o pomenutih pitanjima, za čitaoce će biti od koristi osnovne informacije o ovim skupovima.

Na konferenciji u Bankoku, uvodno izlaganje se odnosilo na temu: "Kreativnost i povečanje potencijala u nauci" (William, M: Lipskomb). Osnovne teme su se odnosile na sledeća pitanja: Kreativnost: "Utvrđivanje, podsticanje, negovanje" (Klaus Urban); 2. Vaspitanje darovitih učenika o tome kako poštovati najrazumnija životna pitanja" (Dorothy Sisk); 3. "Učenje engleskog kao drugog jezika putem rešavanja problema i integracije multiplih inteligencija" (June Maker); 4. "Povećanje kreativnosti putem programa vizuelnog mišljenja" (Maria McCannon); 5. Kako bi mogli da se približimo procesu sposobnosti (Robert, W, Seney); 6. Menjanje dečjeg mišljenja: vaspitna strategija upotrebljena putem dinamičkog procenjivanja (Lan-Wen Chang).

Rad na konferenciji se odvijao u okviru četiri grupe u kojima su prethodno data uvodna izlaganja posle kojih su sledila saopštenja i diskusija učesnika. Ukupan broj saopštenja (bez uvodnih izlaganja i izlaganja po grupama) bilo je 114.<sup>8</sup>

Najviše saopštenja se odnosilo na posebne oblasti u okviru darovitosti: izvrsnost (excellence), vođstvo, fizičko zdravlje, biznis, posebni oblici učenja, sposobnost slušanja, ispitivanje osećanja (26 saopštenja). Posle opštijih pitanja, izlagani su rezultati istraživanja u oblasti mišljenja i uopšte, intelektualnih potencijala (18). Zatim slede prikazi kreativnosti u različitim vidovima (14). Posebnu grupu čine saopštenja o neuspešnim darovitim učenicima u različitim oblastima: učenju, sa različitim poremećajima - sluh, fizički hendikep i sl. (13). Posebno mesto su imala saopštenja o darovitim učenicima u učenju stranih jezika (engleskog) i o nekim jezičkim sposobnostima (10). Pažnju je privukla darovitost u prirodnim naukama (10). Nije izostalo interesovanje o nastavi za darovite učenike (različiti modeli i oblici), (9); Pažnju je privukla darovitost u oblasti matematike (posebno geometrija), (7); Najmanje pažnje na ovom skupu privukla su sledeća pitanja: evaluacija programa za darovite (3), identifikacija darovitih (2), darovitost u zakonima (2).

Na skupu su bila organizovana i dva posebna foruma: forum nastavnika i forum roditelja. Učešćem u radu ovog velikog skupa, roditelji su imali više prilike da steknu više znanja o darovitosti putem međusobnog učenja i razgovora sa kompetentnim osobama, a bili su u prilici da i sami izlažu o svojoj darovitoj deci. Ishodi ovakvog načina razmatranja brojnih problema mogu biti veoma korisni i za roditelje i za nastavnike, ali i za širu društvenu zajednicu u pogledu primerenijeg obrazovanja i vaspitanja darovitih i kreativnih učenika.

Na konferenciji na Rodosu, održana su tri plenarna predavanja: 1. Razvoj ličnog talenta (Sidney Moon, USA); 2. Odnosi između darovitosti iskustva i (izuzetnog) ispunjenja: Razvojna perspektiva (W. Schneider, Nemačka); 3. Vaspitanje za kreativnost i darovitost: Talent u Grčkoj (Yoanis Paraskevopoulos, Grčka). Izlaganja na konferenciji su imali i osam pozvanih predavača. Aktivnosti na konferenciji su se odvijale u okviru četiri simpozijuma sa individualnim saopštenjima.

U tematskim sekcijama, razmatrana su sledeća pitanja:

1. Identifikacija i savetovanje;

---

<sup>8</sup> Na skupu je izloženo i sledeće saopštenje iz Slovenije: "Reflection of Elementary School Teachers on Evaluating Education Programs for gifted Pupils" – Ivan Ferbežer, Faculty of Education, University of Maribor.

2. Programi za obrazovanje darovitih;
3. Programi izvan kurikuluma;
4. Racionalni programi i projekti za darovite;
5. Nastavnici i obrazovanje darovitih;
6. Roditelji darovite dece i adolescenata;
7. Razvojni problemi;
8. Adaptivni i diferencirani kurikulum;
9. Teorijska pitanja vaspitanja darovitih;
10. Prirodne nauke i obrazovanje darovitih;
11. Stvaralački potencijal;
12. Socijalni problemi i problemi učenja.

Na ovom skupu izloženo je 277 saopštenja o različitim pitanjima darovitih i kreativnih. Saopštenja su dali i autori iz Jugoslavije, Hrvatske i Slovenije.<sup>9</sup>

Već sami naslovi simposijuma i tematskih grupa ukazuju na interesovanje učesnika na ova dva skupa. Više pažnje su izazvala pitanja podsticanja i razvoja darovitosti i kreativnosti, pitanja adekvatnih programa, a manje pitanja organizacionih formi putem kojih bi se ti programi realizovali. Ovo pitanje verovatno zavisi od ekonomskih i drugih uslova zemalja-učesnica, među kojima postoje značajne razlike. Ali, to sigurno nije jedini razlog. Mnogi su naglašavali činjenicu da raznovrsnost fenomena darovitosti i kreativnosti, zahteva i raznovrsnost u pristupima njihovog tretmana. Ni jedan model sam po sebi nije dovoljan i nije dokazao apsolutnu prednost u odnosu na druge modele (forme) obrazovanja i vaspitanja darovitih i kreativnih. Sem toga, i različite filozofije obrazovanja imaju uticaja na sistem obrazovanja, pa i na to kako treba vaspitavati darovite: u odvojenim grupama ili u okviru redovnih razreda (obrazovanja) za sve. Ovo pitanje je posebno važno kada se radi o mlađim učenicima.

Pored opštih pitanja o darovitosti i kreativnosti, interesovanja su bila usmerena na uža i produbljena pitanja: razvijanje darovitosti u pojedinim oblastima: prirodnim naukama, matematici, u oblasti jezika i dr. što ukazuje na zainteresovanost društva za te oblasti. Interesovanja su bila usmerena i na određene teškoće i probleme darovitih i kreativnih u realizaciji njihovih potencijala.<sup>10</sup>

Dok se na konferenciji u Bankoku više govorilo o modelima i oblicima obrazovanja i vaspitanja darovite dece i mladih, na konferenciji na Rodosu više pažnje je bilo poklonjeno programima za ovu populaciju dece. Od 12 tematskih sekcija na ovoj konferenciji, četiri su se bavile različitim pitanjima o programima. Zanimljivo je da evaluacija programa nije bilo pitanje koje je privuklo veću pažnju

---

<sup>9</sup> - "Metakognition Didactis", Gojkov G., Gojkov-Rajić A., Prtljaga J. (Jugoslavija), Teachers faculty, Vršac  
 - "A Longer School Day – Opportunity for Creativity", Maksić S., Ševkušić S., Institute for Educational Research, Belgrade, (Jugoslavija)

- "Effects of Grammatical Context on Visual Word Processing in Serbian High and Low Verbals", Lalović D., University of Belgrade, Department of Psychology (Serbia)

- "How to Influence Official School System to Accept the Good Practice of NGO in the Field of Gifted Education: Example of Countries in Transition", Cvetanović-Lay J. (Croatia), Seme S.P. (Slovenia), Bistric, Center for Gifted Child Development, Zagreb, Hedony, Center for Gifted children, Ljubljana (Slovenia)

- "Training of Creativity Using Rotations and Various Angles in Drawing", Pečjak V. (Slovenia), Department of Psychology, University of Ljubljana (Slovenia)

<sup>10</sup> Za one koji su zainteresovani za ovo poslednje pitanje, videti: Đorđević, B.: Neke savremene tendencije u istraživanjima o darovitoj i kreativnoj deci i adolescentima, Pedagoška stvarnost, br. 2-3, 2003, Novi Sad.



učesnika na oba internacionalna skupa. I pripremanje nastavika za rad sa darovitima nije imalo odgovarajući značaj.

Može se postaviti pitanje: zašto sam se, od velikog broja različitih saopštenja, opredelila da prikazem ona koja se odnose na modele obrazovanja i vaspitanja, programa, njihovu realizaciju i evaluaciju? Razlog za takav izbor vezan je za shvatanja i diskusije koje se u nas već poodavno odvijaju o tim pitanjima.

Iznesena pitanja su očigledno vrlo složena i zahtevaju mnogo znanja, mudrosti, ali i neke druge važne uslove. Jednoj maloj i osiromašenoj zemlji, kakva je naša, nije lako rešavati ovo pitanje. Mi se ne možemo upravljati prema "velikim" i bogatim zemljama, ali, ne smemo ni zaostajati. Stoga sam smatrala da će biti korisno ako se prikažu različita iskustva drugih zemalja među kojima ima i malih i velikih, i siromašnih i bogatih. A takva iskustva su mogla da se saznaju na ove dve internacionalne konferencije na kojima su učestvovala upravo takve zemlje.

#### 1. Modeli obrazovanja i vaspitanja darovitih.

Na ova dva internacionalna skupa najčešće je izlagano o sledećem:

- obogaćivanje programa za darovite;
- akceleracija darovitih;
- specijalni razredi;
- neke posebne, vremenski ograničene forme.

Prikazaćemo neka saopštenja koja daju novije ideje i novije prilaze u obogaćivanju programa za darovite. Za nas je veoma zanimljivo (i poučno), saopštenje iz Izraela.<sup>11</sup> Naime, Karmiel i Tel Han koledž su centri za sastavljanje obogaćenih programa za darovitu decu u oblasti severne teritorije Izraela, koji opslužuje potrebe dece iz preko 60 gradova i malih zajednica severnog regiona zemlje. Svaki pilot-program Centra je autonoman (samostalan) u pogledu sadržaja i povezan je u mrežu koja omogućava profesionalni razvoj i podršku. Učeničku populaciju za koju ovi centri pripremaju obogaćene programe, predstavlja mozaik učenika različitog kuturnog, geografskog, socijalno-ekonomskog, religioznog i ideološkog porekla. Svi učenici su identifikovani kao daroviti od strane izraelskog ministarstva prosvete i čine približno 1,5-2% populacije od 4-9. razreda.

Drugi primer je tzv. Obogaćeni Zalivski model<sup>12</sup>, saopšten na konferenciji u Bankoku. Ovaj model je adaptacija Renzulijeve škole o modelu obogaćivanja. Pre konačne verzije, urađene su mnoge specijalne modifikacije da bi se napravio model primeran državama Arabijskog zaliva. Na konferenciji su razmotrena mnoge praktične strategije koje bi podstakle učenike da se uključe u aktivnosti III, tj. da bi se postiglo "darovito ponašanje" učenika.

Sledeći primer pristupa obogaćivanju programa za darovite je iz Engleske<sup>13</sup> saopšten na konferenciji na Rodosu. Prethodno treba napomenuti da je autor izneo da najveći broj darovite dece uče u redovnim školama, a saopštenje o kome je reč, zasnovano je na istraživanju u jednoj tipičnoj (elementarnoj) osnovnoj školi. To je bio tzv. kooperativni projekat sa četiri nastavnika-istraživača, što je imalo uticaja i na

<sup>11</sup> Goldfarb – Rivlin, S., Levy, H.: "From approach to practice towards a new paradigm in gifted enrichment program".

<sup>12</sup> Abdul – Rahman Cluntun: "The school wide enrichment Gulf model", King Abdulaziz Foundation for the gifted.

<sup>13</sup> Coates, D.: Making science more challenging for gifted elementary school children: A school based action research-project, Research Center for Able Pupils, Oxford Brooks University Oxford, U.K.

ostale nastavnike. Ovo akciono istraživanje je preduzeto sa namerom kako bi nastavnici mogli da kroz istraživanje unesu promene koje će biti korisne za školu. Jedna od uloga autora ovog projekta je bila da izazove i podstakne nastavničke istraživačke nalaze ili odluke koje bi bile pouzdane i validne. Istraživanje je, takođe, sadržavalo i sagledavanje "svetskog" ili "očiglednog" iskustva, kao i mogućnost saveta spolja.

Sledeći primer obogaćivanja programa je iz Austrije<sup>14</sup>, grupe autora, saopšten na konferenciji na Rodosu. Od 1986. godine, u oblasti Salzburg, ustanovljen je specijalni obogaćen program za darovite učenike škola II-og stupnja u vidu niza specijalnih kurseva otvorenih za učenike različitog uzrasta i tipova škola. Ovaj koncept, prema autorima, je dobio široku podršku i nije bio ograničen prema strogom kriterijumu. Od 2002. godine, 220 učenika je učestvovalo u 13. različitih kurseva sa temama (i predmetima), kao što su: jezici, prirodne nauke i umetničke aktivnosti. Privlačnost ovih kurseva je povećana učešćem u internacionalnim takmičenjima i sticanjem internacionalnih diploma.

Saopštenje iz Novog Zelanda<sup>15</sup> odnosi se na potrebe darovitih učenika u redovnim razredima. Prema saopštenju ovog autora, najveći broj darovitih i talentovanih učenika stiču svoje obrazovanje u redovnim školama (razredima), zajedno sa svojim vršnjacima, što predstavlja veliki izazov za nastavnike. Autor je saopštio da je stepen znanja o prirodi i potrebama darovitih i talentovanih učenika i obim primerenog diferenciranog kurikuluma, često ograničeno. Čak, kada su nastavnici prošli pripremu u ovoj oblasti, teško je bilo biti siguran da su pristupi i sadržaji, koji su sa njima povezani i koji su namenjivani darovitim i talentovanim učenicima, rezultirali značajnim promenama.

Drugi najčešće model obrazovanja i vaspitanja talentovanih učenika i mladih je akceleracija.

Dok oko modela obogaćivanja programa za ove učenike nije bilo većih dilema, jer se radilo o prilagođavanju ovog modela različitim uslovima i mogućnostima u različitim zemljama, model akceleracije je pokretao neka druga pitanja, a pre svih, pitanja prilagođavanja učenika na ovu pedagošku meru, a posebno na emocionalno i socijalno prilagođavanje.

U vezi sa akceleracijom, treba se podsetiti šta je o akceleraciji davno rekao L. Terman. Proučavajući darovite, Terman je konstatovao da se daroviti veoma razlikuju između sebe, pa bi program akceleracije trebalo da bude zasnovan na osobenostima svakog pojedinca. O tome L. Terman i M. Oden kažu: "Nikakvo univerzalno pravilo se ne može postaviti o obimu akceleracije koja je poželjna. Neka darovita deca su manje oštećena akceleracijom od tri ili četiri godine, nego neka od jedne ili dve godine. Važni faktori su dečje socijalno iskustvo i prirodna sposobnost za društveno prilagođavanje"<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Patry, J.L. and oth.: Studies perception of activities in regular and enrichment class rooms, University of Salzburg and Austrian Research and Support Center for gifted and talented, Pedagogical Institute the Bundesland Salzburg and Austrian Research.

<sup>15</sup> Moltzen, R.: Assisting teachers to meet the needs of gifted students in regular classrooms, University of Waikato, Hamilton, New Zealand.

<sup>16</sup> Terman, L. and Oden, M., 1948: The Gifted Child grows up. Genetic studies of genius, 2 ed. Stanford Univ. Press, p. 281.

O takvom psihološkom prilagođavanju se govori u saopštenju sa Tajvana.<sup>17</sup> Cilj ovog istraživanja je bio da se prouče efekti akceleracije na psihološko prilagođavanje. Uzorak se sastojao od 423 učenika koji su završili osnovnu i srednju školu u toku 1955-1988. putem akceleracije. Istraživanje je vođeno dve godine. Prve godine su bila upotrebljena dva instrumenta za prikupljanje osnovnih činjenica: 1. Kestioner o životnom prilagođavanju učenika koji su napredovali putem akceleracije; 2. Laiev test ličnosti (The Lai's Personality test). Bilo je ukupno 233 učenika koji su kompletirali oba instrumenta. Više od 70% subjekata je iznelo da su se dobro prilagodili u nastavi, u samorazvoju (self-development) i učenju. To ukazuje da je akceleracija ovim učenicima donela više pozitivnih uticaja nego negativnih. Ali, nasuprot tome, bilo je više od 70% učenika koji su se žalili da su, pošto su ubrzano ušli u viši obrazovni nivo, dobili vrlo malu pomoć ili vođenje od strane njihovih škola (nastavnika).

U drugoj godini, istraživači su intervjuisali 60 učenika i analizirali faktore koji su uticali na prilagođavanje ovih učenika.

Ove faktore prilagođavanja autor je usmeno saopštio na konferenciji zbog čega se nisu našli u apstraktu publikacije sa ove konferencije.

Model akceleracije darovitih učenika je aktuelan i u Nemačkoj o čemu je dato saopštenje na konferenciji na Rodosu.<sup>18</sup> Posle 1980-tih, akceleracija u Nemačkoj je bila shvaćena kao rešenje za darovitu decu u nemačkim školama, kako od strane roditelja, tako i od strane nastavnika. Preskakanje razreda, kao jedan oblik akceleracije, teorijski je bilo prihvaćeno, ali u praksi nije realizovano. Istraživanje vođeno 1990. godine, u jednoj od država (Donja Saksonija), koja je, po mišljenju autora, reprezentativna za sve, pokazalo je da nastavnici i roditelji nisu odobravali preskakanje razreda (akceleraciju). Međutim, 99,6% u osnovnim školama, 99% u gimnazijama i 100% u obaveznim školama (comprehensive schools) nisu imale nikakvog iskustva sa tom pedagoškom merom. Rano ulaženje u osnovnu školu, formalno je takođe odbacivano, a vrlo rani ulazak dece u školu posle 1998. godine je bilo striktno zabranjeno. Posle četiri godine, (2002), autor je izneo da je rani polazak u školu ne samo moguć, već sve više i više postaje prihvatljiv. Slično se dogodilo i sa akceleracijom. Praćenje preskakanja razreda, započeto u jesen 2001. godine, je pokazalo da se broj učenika koji su prihvatili ovu opciju, kako autor kaže, dramatično povećao. Rezultati istraživanja, kao i drugi oblici praćenja akceleracije, prezentirani su na ovom skupu.

Primer iz Nemačke ukazuje na neke značajne činjenice od kojih treba pomenuti najvažnije. Svaki novi koncept, pa i model akceleracije, treba dobro pripremiti i to u nekoliko pravaca: a) temeljno i jasno razraditi akceleraciju kao mogućnost primenjenog napredovanja nekih darovitih (uslovi, kriterijumi, postupak); b) detaljno upoznati roditelje sa ovim modelom obrazovanja i vaspitanja darovitih i c) dobro pripremiti nastavnike i školu za ovakav oblik napredovanja nekih darovitih učenika.

---

<sup>17</sup> Kuo, Ching-chih: A Study on the psychological Adjustment of the students entered into the higher educational periods through acceleration, National Taiwan University, Taiwan.

<sup>18</sup> Heinbokel, A.: Acceleration – 10 years on, Osnabrueck, Germany.

Za efikasnije obrazovanje i vaspitanje darovitih preduzimani su i neki posebni postupci. Takav jedan postupak nalazimo u saopštenju iz Kine.<sup>19</sup> Kako autor kaže, u novom milenijumu kao informatičkom dobu, nastavnici darovitih učenika se suočavaju sa mnogim izazovima. Jedan od nastavnika, koji predaje strani (drugi) jezik, u svoju nastavu je uveo neke inovacije kao što je početni oblik praktikovanja (primene) engleskog jezika u vidu Sabranih aktivnosti engleske konverzacije, poznate kao Engleski supermarket u školi, što je kombinovao sa efektivnom interaktivnom tehnologijom. Ovakvim učenjem stranog jezika uspešno je kultivisao, kako informacionu pismenost, tako i sposobnost saradnje, komunikativnu spretnost i kreativno i produktivno mišljenje darovitih učenika.

Saopštenje iz Španije<sup>20</sup> kritički govori o akceleraciji i istraživanjima o ovom modelu obrazovanja i vaspitanja darovitih. Stoga, nije slučajno da je u naslovu svog saopštenja stavio "svetlosti i senke" akceleracije. Po mišljenju ovog autora, akceleracija je jedna od najviše proučavanih strategija u oblasti darovitosti, ali je, pored toga, ostalo mnogo pitanja na koja treba dati odgovore. Rezultati ispitivanja različitih modela akceleracije su skromni u pogledu pružanja pomoći učenicima u njihovim akademskim postignućima i uspesima. Autor smatra da su u akceleraciji najvažniji socijalni i emocionalni problemi i da istraživanja nisu dala jasan dokaz o tome da se socijalno-emocionalni problemi, kada se pojave, mogu pripisati samoj akceleraciji već drugim, tzv. sudelujućim problemima. Ove vrste problema, po njegovom mišljenju, nemaju preovladavajući značaj u grupi učenika koji su akcelerirani u odnosu na one koji nisu akcelerirani. U svakom slučaju, po njegovom mišljenju, akceleracija je jedna među drugim modelima, koja treba da bude pažljivo primenjena.

Razredi za darovite je model koji se često primenjuje u radu sa darovitima. Za učenike ovih razreda koncipirani su i neki posebni predmeti, a posebno nastavni programi. Mnoge nove ideje su proveravane u ovim razredima, a upoređivanje dobivenih rezultata sa drugima, bila su višestruko korisna. Dobar primer za ovo je program u jednom eksperimentalnom razredu za darovitu i talentovanu decu u Pekingu.<sup>21</sup> Cilj ovog programa je bio razvijanje istraživačkog učenja u skladu sa mentalnim karakteristikama darovite i talentovane dece. Program je sadržavao sledeće elemente: kako razvijati istraživačko učenje; karakter istraživačkog učenja; predmet istraživačkog učenja; usavršeni tip istraživačkog učenja. Ovaj projekat je sadržavao i evaluaciju istraživačkog učenja.

Sledeće saopštenje je bilo usmereno na uže pitanje učenja stranog jezika.<sup>22</sup> Za razred za darovite učenike organizovano je učenje stranog jezika izvan redovnog programa, za šta su pripremljeni materijali, struktura nastave i sistem evaluacije. Zanimljivo je da je pored evaluacije ovog programa, evaluacija obuhvatila i

---

<sup>19</sup> Cheng Lan: Gifted students and second language acquisition in the new millenium, The High School affiliated to Reumin University of China.

<sup>20</sup> Tourón, J., Reyero, M.: Acceleration revised: Lights and Shadows from the research, Department of Education, University of Navarra, Spain.

<sup>21</sup> Jie Zhuang: Exert the character of gifted and talented children, develop research in primary chinese education, Yumin primary school China.

<sup>22</sup> Sithirak Chansawang: Harmonizing gifted education with school regular program, Bodindecha (Sing Singhaseni) School, Bangkok.

finansijske troškove sadržane u njegovom provođenju, kako bi se utvrdila ukupna efikasnost.

Primera o radu razreda za darovite i talentovane na ova dva međunarodna skupa je bilo mnogo, a ovde su pomenuta samo dva koja ilustruju neke novije ideje pored redovnog obrazovno-vaspitanog rada koji se odvija u ovim razredima.

Među modelima obrazovanja i vaspitanja darovitih, svoje mesto su našli i oni koji se organizuju tokom školskih odmora (raspusta). Jedan od takvih modela su tzv. letnje akademije o kojima se govori u saopštenju iz Austrije.<sup>23</sup> Reč je o vanškolskim aktivnostima za darovitu i talentovanu decu iz svih tipova škola i za uzrasne grupe od: 9-10; 13-14; 16-18; 16-17 godina. Saopštenje je usmereno na odabiranje (identifikaciju) učenika za različite kurseve koji se organizuju u ovim letnjim akademijama. Pored učenika iz Austrije, za učešće u radu letnjih akademija su pozivani i učenici iz susednih zemalja. Namera je organizatora da se uspostavi Letnja akademija kao stalno mesto susreta. U planu je da buduće aktivnosti ovih akademija obuhvate: razvoj adekvatnih nastavnih metoda, stvaranje strategije i materijala za darovite, studije praćenja darovitih. Takođe se planira i procena rada letnjih akademija i analiza kurseva koji se provode i analiza njihove efikasnosti. Sve ove aktivnosti imaju za cilj šire okupljanje kandidata i poboljšanje njihovog rada i učenja.

Slično prethodnom iskustvu, u Hong-Kongu su bile organizovane aktivnosti za darovite učenike u vidu tzv. inovativne letnje škole.<sup>24</sup> Ove aktivnosti su započete 1993. godine, a programi su prošli kroz nekoliko modifikacija, od programa za darovitu decu do organizovanja vlastitih aktivnosti, primene multiple inteligencije kao kursa pripremljenog za celoviti razvoj ličnosti. U ovim letnjim školama, deca su podsticana da istražuju probleme iz različitih perspektiva. Učenici su imali i mogućnosti da razmenjuju programe sa drugima (SAD 1993, Indonezija 1996, Tajvan 1999, Peking 2000, Singapur 2002). Ovakav rad i aktivnosti su doveli do značajnih poboljšanja u mnogim kognitivnim i socijalnim aktivnostima ove dece. Pored rada i aktivnosti učenika, organizovani su i različiti seminari za roditelje i radionice za uvežbavanje nastavnika, kako bi bolje razumeli darovite učenike i njihove potrebe i organizovali efikasniji rad sa njima.

Treba pomenuti još jedno značajno iskustvo u pogledu obrazovanja i vaspitanja darovitih koje dolazi iz Izraela.<sup>25</sup> Srednja škola pri Hebrejskom univerzitetu u Jeruslimu, usmerila je svoj rad kombinovanjem izvrsnosti u akademskim (školskim) postignućima i socijalnih obaveza i aktivnom doprinosu društvu. U toku nekoliko godina, oni su ponudili program u kom su daroviti učenici učili u razredima sa učenicima različitih sposobnosti. Visoko darovita deca (iznad 140 QI) učila su zajedno sa talentovanim učenicima (Q.I. iznad 110), u srazmeri jedan prema jedan. Ovaj program, po mišljenju autora, ima mogućnosti da bude više izbalansiran, više intelektualan i više heterogen nego programi u kojima darovita deca uče u odvojenim razredima. U ovim razredima, daroviti učenici su i davali (doprinosili) i primali.

---

<sup>23</sup> Seyr, B.M.: Gifted education in elementary and secondary schools: summer academies and pullout courses, Austria.

<sup>24</sup> Wendy Leung and Land Sing: A way out for gifted: The super-summer project Center child development, Hong-Kong, Baptiste University, Hong-Kong.

<sup>25</sup> Levitte, Wolf, D.: Mixed ability classes as a means to advance gifted students in junior and high school, The Hebrew University, Secondary school, David Jellin Teachers College, Jerusalem.

Iz prikazanih saopštenja jasno se vidi da se za obrazovanje i vaspitanje darovitih i talentovanih primenjuje čitav niz različitih modela. Kada će se primeniti neki od njih, zavisi od nekoliko faktora: osobenosti darovitih učenika, mogućnosti škole, pripremljenosti nastavnika, obrazovne filozofije i dr.

2. Programi za darovite i talentovane učenike. Za obrazovanje i vaspitanje darovitih i talentovanih najvažniji su programi, njihova priprema, uvođenje i realizacija. Kakvi će programi biti, u velikoj meri zavisi od toga u okviru kojeg modela će se oni realizovati.

Složenost fenomena darovitosti zahteva veliku fleksibilnost i raznovrsnost modela, programa, pratećih materijala, nastavnih i drugih sredstava. Stoga se ne može praviti generalni plan za darovite, već je neophodno usklađivanje plana i nastavnih programa prema uslovima koji su pomenuti. To će se videti i iz nekih od saopštenja prezentiranih na dva internacionalna skupa o darovitima. Projekti za darovite učenike ne odnose se samo na predmete ili pojedine nastavne oblasti, već i na projekte koji imaju specifični psihološki i pedagoški karakter. Primer jednog takvog programa nalazimo u saopštenju iz Tajlanda.<sup>26</sup> Ovo istraživanje je imalo za cilj da se uradi psihološki model za podršku programa namenjenog darovitim učenicima. U ovom istraživanju je učestvovalo 30 darovitih učenika III razreda u toku tri meseca. Rezultati početnog testa su potvrdili da najveći deo ovog uzorka učenika nije bio dobro prilagođen u svojim psiho-socijalnim spretnostima (sposobnostima). Rezultati ispitivanja su pokazali da je kod 76,67% utvrđeno odsustvo samopoverenja, odsustvo socijalnih spretnosti je nađeno kod 96,67%, a 100% učenika je bilo frustrirano. To bi, po mišljenju autora, mogli da budu glavni problemi ličnosti u njihovoj budućnosti. Stoga je planirano 12 različitih aktivnosti koje su išle u susret potrebama učenika, a multidisciplinarni tim je bio pripremljen za podršku programa. Posle primene ovog programa, rezultati su pokazali da su svi učenici bili značajno promenjeni. Iz ovog istraživanja proizilazi da je svaka škola mogla da izradi sistem za podršku i da tako omogući darovitim učenicima da maksimalizuju svoje potencijale u budućnosti.

Pored modela za psihološku podršku programa namenjenog darovitim učenicima, isti autor je pripremio i pedagoški model.<sup>27</sup> U ovom istraživanju, koje je trajalo pet godina, urađeni su programi za sledeće oblasti: umetnost, muziku, strani jezik, matematiku, kao i programi za uvežbavanje psiholoških i misaonih spretnosti, kao podrške darovitima. U ovom istraživanju je učestvovalo 59 (od 530) učenika III razreda, ili 11,3% za programe namenjene darovitima. Bio je primenjen multi-identifikacioni proces u cilju daljeg proučavanja učenika u svakoj od pomenutih oblasti programa. Rezultati su pokazali da 2-3% učenika iz svake oblasti imaju visoke potencijale da bi bili uključeni u pojedine oblasti programa. Programi za pojedine oblasti, prethodno su imali pilot-programe (probne programe), multi-nastavne strategije i obogaćeni i prošireni program za pojedine oblasti. Posle jedne godine, izveštaji o promenama za pojedine oblasti su potvrdili da su se sva deca značajno poboljšala u svojim sposobnostima, školskim postignućima i psiho-socijalnim spretnostima.

---

<sup>26</sup> Usanee Anuruthwong, Creating a psychological model for gifted education, Department of special education, Srinakharinwot University, Thailand.

<sup>27</sup> Usanee Anuruthwong, Creating an educational model for the gifted in elementary level, Department of Special education, Srinakharinwot University, Thailand.

Programi za darovite, prezentirani na ova dva skupa, pokazuju veliku raznovrsnost i bogatstvo ideja koje idu dalje od uobičajenog kurikulumu za darovitu i talentovanu decu. Jedan od takvih programa se odnosi na uticaj filozofije, namenjen darovitim učenicima, koji se odnosi na kritičko i kreativno mišljenje.<sup>28</sup> U ovom programu su učestvovali učenici V i VI razreda za darovite, u periodu od 12 sedmica. Uzorak se sastojao od 45 akademski (školski) darovitih učenika, izdvojenih iz dve osnovne škole i podeljenih na eksperimentalnu i kontrolnu grupu. Učenici eksperimentalne grupe slušali su posebno pripremljenu filozofiju za dečji program, po jedan čas nedeljno, dok su učenici kontrolne grupe radili na uobičajen način. Kvantitativni podaci su analizirani primenom postupka ANOVA, frekvencije distribucije i percentila. Kvalitativne činjenice su zabeležene iz intervjua sa učenicima eksperimentalne grupe. Glavni nalazi ovog istraživanja su sledeći:

1. skorovi eksperimentalne grupe su bili značajno viši nego skorovi eksperimentalne grupe na ukupnim skorovima testa i na skorovima subtestova na testu kreativnog mišljenja;
2. skorovi eksperimentalne grupe su bili značajno viši nego skorovi kontrolne grupe na testu fluentnosti i testu kritičkog mišljenja;
3. učenici eksperimentalne grupe su izjavili da im se sviđa ponuđeni program, da su uživali i da ih program veoma raduje.

Treba pomenuti i program sa Novog Zelanda.<sup>29</sup> Ministarstvo prosvete ove zemlje pripremi je četiri profesionalna razvojna projekta koji predstavljaju akcioni istraživački projekat. Osnovno usmerenje ovih projekata je bilo bolje pripremanje nastavnika u redovnim razredima da idu u susret potrebama darovitih i talentovanih učenika. Uporedo sa traženjem uspešnih prilaza za zadovoljavanje potreba darovitih i talentovanih, svaki od ovih projekata je tražio i prilaze za uspešan profesionalan razvoj nastavnika i stvaranje mreže specifične prakse kao prediktora za promene načina rada u razredu.

Mora se imati u vidu da je Novi Zeland multikulturno društvo sa obavezama prema starosedeocima - Maorima, zbog čega nisu za izdvajanje darovitih u posebne škole (razrede), već za zajednički rad u redovnim razredima u kojima treba posvetiti posebnu pažnju darovitim.

Iz prikaza samo nekih programa namenjenih darovitim i talentovanim učenicima, želeli smo da se vidi njihova raznovrsnost koja odgovara i raznovrsnim potrebama ovih učenika. Kontinuiranim bavljenjem darovitim, u toku niz godina, svuda u svetu se sve produbljenije proučava fenomen darovitosti i sve se više otkrivaju posebni, specifični problemi i potrebe za koje se traže i određeni odgovori. U okviru takvih traganja, traže se i odgovori za darovite učenike koji imaju teškoća u učenju i ponašanju različitog porekla, o čemu su na ovim skupovima, takođe, prezentirana brojna saopštenja.

---

<sup>28</sup> Sheng-Min Cheng, A Study of effects of philosophy for children program on critical thinking and creative thinking for gifted elementary students, Chi-Lin Elementary School, Taiwan.

<sup>29</sup> Moltzen, R., Assisting teachers to meet the needs of gifted students in regular classrooms, University of Waikato, Hamilton, New Zealand.

### 3. Procena (evaluacija) programa i njihovih rezultata.

Kada je reč o proceni nastavnih programa i uopšte, određenih novina, najčešće je reč o pojedinačnim, određenim projektima. Takvi projekti redovno sadrže elemente bez kojih se ne može započeti istraživanje: ciljeve, instrumente, uzorak i dr. Najčešće projekti imaju početna i završna ispitivanja, a zatim analizu i procenu dobivenih rezultata. Izuzetno retko, i to u određenim društvenim promenama, preduzimaju se krupne, sistemske promene u obrazovanju i vaspitanju, koje imaju dugoročni karakter i čiji se ishodi prate (obično) sa značajnim teškoćama. U velikom broju zemalja takve promene su retke ili, čak, izuzetne. To je, verovatno, i zato što su retke zemlje koje imaju jedinstven sistem obrazovanja i jedinstvenu školu, već različite državne, privatne, konfesionalne i druge škole koje deluju u multietničkom, multikulturnom i multi-konfesionalnom okruženju.

Saopštenja prezentirana na ova dva međunarodna skupa o darovitima, predstavljaju pojedinačne projekte o različitim pitanjima i imaju bitna obeležja ovakvih istraživanja, pa i ona koja se odnose na njihovu procenu (evaluaciju).

U ovom prilogu biće prikazani neki primeri takve evaluacije, a prema različitim modelima obrazovanja i vaspitanja.

Primer evaluacije obogaćenih programa za darovite i talentovane nalazimo u saopštenju iz Austrije.<sup>30</sup> U oblasti Salzburg, 1986. ustanovljen je specijalni program za darovite učenike II stupnja. U 2002. godini, 220 učenika je učestvovalo u 13 različitih kurseva iz različitih oblasti, kao što su jezici, prirodne nauke i umetničke aktivnosti. Procenjen je kvalitet kurseva, pa je evaluacija ovog projekta uključila: kestoner na početku kursa (N=141); procenu procesa u toku kursa (N=120); kestoner na kraju kursa (N=76). Posebno su diskutovani stavovi nastavnika. Sve procene su vršene u cilju poređenja programa između redovnih razreda i obogaćenih programa za darovite koji su u redovnim razredima bili zanemareni. U oba kestonera su, između ostalih, bila dva pitanja za upoređivanje: koliko su važne različite aktivnosti i koliko se često te aktivnosti javljaju. Pitanja su bila ista za redovne razrede i razrede sa obogaćenim programima. Urađene su korelacije, srednje vrednosti, kao i značajnost razlika između razreda sa obogaćenim programima i redovnih razreda. Nađeno je da su učenici u razredima 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.

Model akceleracije za darovite učenike primenjen je i u Holandiji. U saopštenju u primeni ovog modela u toj zemlji<sup>31</sup>, autor je konstatovao da roditelji i nastavnici nisu bili uvereni u opravdanost akceleracije za darovite učenike, ali su je prihvatili zato što nisu videli alternativu za bolji rad sa darovitima. Oni su smatrali da će ova mera dete učiniti nesrećnim zato što ga okružuju starija deca. Stoga je odlučeno da se potraži naučniji put i da se sazna da li je opravdano (mudro) da se za darovito dete u holandskim uslovima prihvati akceleracija. U tri različita projekta je proveravana ideja i uverenje o akceleraciji, pa su ispitivani nastavnici i učenici koji su

<sup>30</sup> Patry, J.L., Unterrainer, K. Wagender, G., Wajringer, Students perception of activities in regular and enrichment classrooms, University of Salzburg and Austrian Research and Support Center for gifted and talented, Austria.

<sup>31</sup> Hoogeveen, L., Academic acceleration in Dutch schools; The social-emotional functioning of accelerated and non-accelerated children and adolescents, Center for the Study of Giftedness, University of Nijmegen, Netherlands.



akcelerirani i daroviti učenici koji nisu akcelerirani. Pažnja je posebno bila usmerena na socijalno-emocionalnu oblast akceleriranih učenika.

Rezultati ovih istraživanja nisu dati u publikaciji sa konferencije jer su bili predviđeni za usmeno saopštenje. Ovde je, međutim, značajno da se konstatuje da je ovaj model obrazovanja i vaspitanja darovitih učenika bio podvrgnut proverbi i analizi kako bi se objektivnije utvrdile njegova primerenost za bolji rad sa njima.

Sledeći primer evaluacije se odnosi na drugačiji problem.<sup>32</sup> Ovo istraživanje je imalo za cilj da prouči planiranje i razvoj nezavisnog studijskog programa u razvoju darovitih. Procenjivan je sadržaj studijskog programa, njegovo uvođenje, proces i produkt. Proučavao je kako su 132 nastavnika uveli (realizovali) ovaj program u praksi. Glavni nalazi su proizašli kao rezultat statističkih analiza, kao što su: frekvencija distribucije, T-test i ANOVA postupci.

1. Evaluacija sadržaja. Nastavnici iz razreda za darovite su pokazali značajno bolje sposobnosti planiranja od onih koje su ranije imali. Obogaćeni trijadni model Renzulija bio je najprimerenija teorija u odnosu na sve ostale, zatim model autonomnog učenja Betsa.
2. Procena uvođenja (unošenja): daroviti učenici su bili povezani sa školskom bibliotekom u okviru olakšica i dobivanja informacija kao glavnog izvora za njihovo nezavisno učenje. Nastavnici su pripremili najveći deo nastavnog materijala za učenike.
3. Procena procesa. Nastavnici koji su izvodili ovaj program, mogli su i da ga obogate; primenjeno je nezavisno proučavanje stanja; vođena je glavna diskusija o stanju; organizovane su posete izvan škole; nastavnici su podsticali čitanje izveštaja o vaspitanju darovitih.
4. Procena produkta (rezultata). Nastavnici razreda za darovite bili su manje frustrirani od ostalih kada se radilo o pripremi i nastavi.
5. Procena produkta. Svi nastavnici koji su realizovali obrazovanje darovitih, imali su konzistentno mišljenje prema nastavi koju su sprovodili. Bili su potpuno zadovoljni radom i aktivnostima njihovih učenika i svojom nastavom.

Kada se govori o programima za darovite i talentovane i njihovom procenjivanju, mora se konstatovati da su skoro svi bili usmereni na njihove intelektualne potrebe, na razvoj kognitivnih sposobnosti, komunikacije među učenicima, učenicima i nastavnicima, kooperaciju. Sasvim je izvesno da je obrazovanje darovitih osnovno pitanje koje se nameće traganjem za najracionalnijim modelima koji omogućavaju postizanje onih rezultata za koje su oni sposobni. Međutim, darovita deca (učenici), kao i ostala deca, imaju i druge potrebe, pre svega emocionalne i socijalne, koje se često zapostavljaju zato što je sredina (porodica, škola, šira društvena zajednica) pre svega zainteresovana za njihov akademski uspeh i sve ono što je za akademski uspeh vezano.

Još je Leta Holingvort, poznati stručnjak iz ove oblasti, posle prvih Termanovih sistematskih ispitivanja, skrenula pažnju na ovo pitanje. Ona je ukazala da je za darovitu decu potreban poseban vaspitni program, naročito na nivou osnovne škole. Da je vaspitanje darovitih i danas aktuelno pitanje, govore i neki najnoviji nalazi od kojih ćemo izneti samo dva, sa dva različita kraja sveta. Na VII konferenciji

---

<sup>32</sup> Jian Chyuan Hsieh, Evaluating the independent study program of gifted education, National Taitung Teacher's College, Taiwan.

u Bankoku, jedan kineski stručnjak<sup>33</sup> je pisao o tome da se do sada mnogo pažnje poklanjalo učenju i kultivisanju osoba sa visokim Q.I. Sada se, međutim, došlo do znanja da je E.Q. (emocionalni Q.) važniji od I.Q. Neki, čak, smatraju da za uspeh u karijeri treba 20% I.Q., a 80% E.Q. Ovaj autor je izneo konstataciju da se broj kriminalaca sa visokim I.Q. povećao što izaziva javnu pažnju. Pokazalo se da u internacionalnom terorizmu i destrukcijama određenu ulogu imaju ljudi sa visokim I.Q. U vezi s tim, autor postavlja pitanje: kako istovremeno kultivisati emocionalne kvalitete učenika kada se poklanja mnogo pažnje njihovim intelektualnim kvalitetima?

Na ovo pitanje, autor je ponudio i sugestije, od kojih ćemo pomenuti sledeće:

- kod učenika treba kultivisati i vaspitavati vrline (čestitost) i ljubav prema zemlji;
- kultivisati i vaspitavati duh tolerancije;
- vaspitavati volju i samo-pokretački duh;
- vaspitavati ih da cene kulturu, literaturu, umetnost;
- kultivisati i vaspitavati psihološke kvalitete učenika

Slična pitanja u svom saopštenju pokreću i neki stručnjaci iz Izraela.<sup>34</sup> Ovi autori smatraju da darovite osobe u modernom svetu nisu dovoljno uključene u socijalne odgovornosti i da su različiti nastavni modeli dali samo delimične odgovore na ovo i slična pitanja. Ovi autori su pripremili za jednu srednju školu program koji predstavlja kombinovanje izvrsnosti (Excellence) u akademskim (školskim) studijama sa socijalnim obavezama i aktivnim doprinosom društvu. U ovoj školi, centralni principi su: izbor u školskim predmetima i produblјivanje znanja, uključujući i kreativne umetnosti, i odgovornost. Na taj način se postižu, prema njihovom mišljenju, kako pedagoški, tako i socijalni ciljevi. Pri tome, oko 10% programa odnosi se na socijalno vaspitanje čiji ciljevi su: razvijanje socijalne odgovornosti i izvan škole; uključivanje u nacionalne programe; usvajanje puteva i postupaka za razumevanje političkih i socijalnih ideja; emocionalna podrška i individualno pedagoško vođenje svakog učenika.

Slična pitanja je pokrenula i Kirsi Tiri<sup>35</sup> na konferenciji na Rodosu. U ovom saopštenju su razmotrene četiri osnovne komponente moralnosti: moralno osetljivost, moralno suđenje, moralna motivacija i moralni karakter u kontekstu učenika visokih sposobnosti. Posle brižljivih prikaza nalaza raznih autora koji su se bavili poučavanjem problema moralnosti, autorka je iznela svoje gledanje (i nalaze) o ovim pitanjima. Tako, pojedinac, pre nego što može da dođe do moralnog suđenja, treba da identifikuje moralne dileme realnog života u različitim kontekstima. Stoga ona smatra da jasna koncepcija moralnosti zahteva više od samog znanja u okviru apstraktnog rezonovanja. Međutim, neke empirijske studije dovele su do kontradiktornih rezultata o odnosu između opšte inteligencije, socijalnih kompetencija i altruizma. Autorka smatra da bi moralno vaspitanje učenika visokih sposobnosti trebalo da uključi proces razmatranja u suđenju, kao i donošenje odluke za moralne probleme. Ovaj proces trebalo bi da uključuje: a) bolje i gore interpretacije moralnih problema (pitanja) o

---

<sup>33</sup> Zushun Hu, Experimental class for Gifted and Talented children, Bejiing, № 8 Middle school, China.

<sup>34</sup> Levitte, H., Wolf, D., Mixed ability classes as a means to advance gifted students in junior and high school, The Hebrew University Secondary School, David Yelin Teacher's College, Jerusalem.

<sup>35</sup> Kirsi Tirri, Morality and high ability, Department of Education, University of Helsinki, Finland.

kojima se diskutuje (moralna osetljivost), b) bolje i gore opravdanosti za akcije (moralno suđenje); c) očekivanja u pogledu ponašanja u posebnim kontekstima. Na primer, "dobar učenik", "pravedan nastavnik" (moralni identitet) i indikatori određivanja (utvrđivanja) moralnih ideala; i d) indikatore da se hrabro sudi, istrajnost i praćenje do kraja (moralni karakter) i prototipove za uspešne odgovore na problematične kontekste (tj. samo reci ne). Prema empirijskim nalazima ovog autora, interpersonalni odnosi su pitanja koja su duboko povezana.

Sigurno je da je pitanje moralnog i društvenog vaspitanja dece i mladih vrlo složeno za ispitivanje, ali je očigledno da je ono u sadašnje vreme urgentno i da treba da dobije i odgovarajuće mesto i u istraživanjima i u svakodnevnoj praksi, posebno u vaspitanju darovitih i talentovanih.

#### 4. Nastavnici i roditelji i obrazovanje i vaspitanje darovitih i talentovanih

U obrazovanju i vaspitanju darovitih i talentovanih, uloga nastavnika i roditelja ima veliki značaj. To je konstatovano na oba internacionalna skupa 2002. godine. Već je pomenuto da su na konferenciji u Bankoku aktivno učestvovali nastavnici i roditelji u okviru Foruma nastavnika i Foruma roditelja. Na obe konferencije su prezentirana saopštenja o stavovima nastavnika i roditelja u projektima koji su vođeni. Prikazaćemo samo neke od njih.

Istraživanje u Španiji<sup>36</sup> obavljeno je u okrugu Navara, u kojem je 307 nastavnika osnovne i srednjih škola odgovaralo na Upitnik koji se odnosio na različita pitanja probleme (probleme) o darovitosti. Utvrđeno je da najveći broj nastavnika sa većom pripremom ili iskustvom u ovoj oblasti, primenjuju veći broj strategija delovanja, nego nastavnici koji, ili nemaju specifičnu pripremu ili nisu imali prethodno iskustvo sa darovitim učenicima. S druge strane, nastavnici sa pozitivnim shvatanjima i stavovima prema darovitosti su blagonakloniji za adekvatniji rad sa njima i skloniji su pružanju istih mogućnosti koje pružaju neuspešnoj deci. U zaključku ovog istraživanja je naglašeno da je značajno koliko nastavnici nemaju dovoljno informacija i znanja da prate učenike na praktičan način. Razlozi koji ovo objašnjavaju su odsustvo povezanosti brige za učenike visokih sposobnosti i pripreme (obuke) nastavnika za rad sa njima, kao i odsustvo specijalizovanih timova za darovite koji bi upoznali i obučili nastavnike za rad sa njima

Zanimljivo je nastojanje da se poveća profesionalna pripremljenost nastavnika za rad sa darovitim učenicima na Tajvanu.<sup>37</sup> Vlada ove zemlje smatra kao svoju primarnu obavezu da pripremi i zaposli posebno kvalifikovane nastavnike za implementaciju programa za darovite i kreativne učenike, finansirajući dugoročnu podršku za ovu namenu. Pored redovnog kvalifikovanog nastavnika, oni su uveli u praksu tzv. sertifikovanog nastavnika za darovite i kreativne učenike. Takav nastavnik treba da stekne 20 (a sada je povećana na 26) plaćenih tzv. kredit-časova u oblasti darovitog/ili kreativnog vaspitanja. Programi za te nastavnike uključuju sedmične (nedeljne) programe, radionice za vreme vikenda i letnje programe. Na taj način, vladini službenici i nastavnici koledža/fakulteta su redovno usavršavani što finansiraju Ministarstvo prosvete i Nacionalni naučni savet. Istraživački podaci

---

<sup>36</sup> Tourón, L., Fernández, R., Teacher's attitudes toward gifted and talented students, Results of research in Navarra, Departamento de Education, Universidad de Navarra Pamplona, Spain.

<sup>37</sup> Wu-Tien Wu, Gifted educational teachers in Taiwan: Status and education, National Normal University, Taiwan.

pokazuju da su ovi, sertifikovani nastavnici sa najviše entuzijazma, bili stariji nastavnici. Konstatovano je takođe da se, zbog visoko zahtevnog posla, ovi nastavnici suočavaju sa određenim problemima. Stoga se smatra da su oni potrebniji (korisniji) kao pomoć u realizaciji programa za darovite (in service education).

U ovom prilogu smo nastojali da zainteresovanim čitaocima prikažemo rad i aktivnosti sa dva značajna internacionalna skupa o darovitim i kreativnim učenicima i to na način kako bi dobili što više konkretnih informacija o tome šta se sve u svetu proučava, na koji način, i šta se preduzima za bolji i primereniji tretman ove dece i mladih.

Saopštenja sa ovih skupova pokazuju veliku raznovrsnost, kako u pogledu različitih pitanja kojima su se bavili, tako, naročito, u pogledu njihovog rešavanja. Pri tome, različiti uslovi očigledno su nametali i različita rešenja.

#### **Literatura:**

- The 7th Asia-Pacific Conference on Giftedness, August 12-16, 2002. Bangkok, Thailand, **IGNITING CHILDREN POTENTIALS AND CREATIVITY** Asia-Pacific Federation of the World Council for gifted and Talented children.
- E C H A The 8th Conference of the European council for high Ability (ECHA), "DEVELOPMENT OF HUMAN POTENTIAL: INVESTMENT INTO OUR FUTURE", Rhodes, October 9-13, 2002, Program and Abstracts.

**Bosiljka Djordjevic, PhD**  
Belgrade

#### **Schooling and Education of the Gifted and Talented According to the Presentations on Two International Gatherings on the Gifted**

**Abstract:** Interestedness in gifted and talented all around the world, as well as here, is not accidental. Great and creative minds have been the most meritorious for the developments in all spheres of life. It turned out that the investment in the development of gifted and creative individuals has been the best investment.

Out of a great number of presentations, the views and praxis referring to schooling and education of the gifted and talented, both in Bangkok (Thailand) and Rhodes (Greece) will be presented in the paper.

In the review and analysis of the presentations, special attention will be paid to the following issues: 1. models of schooling and education; 2. programs for the gifted (preparation, implementation and realization); 3. evaluation of programs and their results; 4. teachers and parents, as well as schooling and education of the gifted and talented.

**Key words:** models, curriculum, programs, evaluation.

**Д-р, професор Босилька Джорджевич,**

Белград

**Образование и воспитание одаренных и талантливых детей  
(по материалам международных конференций)**

Интерес к одаренным и талантливым в целом мире, как и в Сербии, не случаен. Все достижения цивилизации являются результатом творчества креативных и талантливых людей. Инвестиции в развитие одаренных людей и людей с творческими способностями представляют собой самые выгодные инвестиции.

Автор освещает подходы к проблеме образования и воспитания одаренных и талантливых учащихся и состояние практической работы с ними, которые обсуждались на международных конференциях в Бангкоке (Тайланд) и на о. Родос (Греция).

Анализируя содержание докладов и сообщений, автор уделяет внимание следующим проблемам: 1. Модели образования и воспитания; 2. Программы для одаренных (подготовка, введение в практику и реализация); 3. Оценка программ и их результатов; 4. Роль учителей и родителей в образовании и воспитании одаренных и талантливых учащихся.

*Ключевые слова и выражения:* модели, образовательные планы и программы, оценка.

**Prof. dr Bosiljka Djordjević**

Belgrade

**ENSEIGNEMENT ET EDUCATION DES DOUES ET DE CEUX QUI ONT DU TALENT SELON  
LES COMMUNICATIONS LORS DE DEUX SESSIONS INTERNATIONALES  
CONCERNANT LES DOUES**

Résumé: L'intérêt pour les doués et ceux qui ont du talent partout dans le monde, et chez nous aussi, ne se font pas par hasard. Pour le développement jusqu'à ce jour dans toutes les sphères de la vie le plus grand mérite est porté par les esprits créateurs et grands. Il s'est montré que le mieux est de donner tous les avantages au développement des doués et créatifs.

Dans cet annexe, dans le cadre des communications multiples, on va présenter les conceptions et la pratique qui se rapportent à l'éducation et à la formation des doués et talentueux, comme à Bangkok (Taïlande), de même à Rodoss (Grèce).

Dans la démonstration et l'analyse de ces communications, l'attention est orientée sur les questions suivantes: 1. modèles de l'éducation et de l'enseignement; 2. programmes pour les doués (préparation, introduction et réalisation); 3. valorification (évaluation) des programmes et leurs résultats; 4. enseignants et parents et éducation et enseignement des doués et de ceux qui ont du talent;

Mots clefs: modèles, curriculum, programmes, évaluation.

## DAROVITI KAO POKRETAČI KURIKULUMSKIH PROMJENA

---

*Sažetak:* U dezintegriranom, respektabilnom, demokratskom, višestranačkom i inspirativnom obrazovnom sistemu mjesto darovitih treba biti u korelaciji s njihovom inteligencijom, znanjem i stvaralaštvom. Ako darovite zadržimo u kontekstu tradicionalno-reflektirajućeg obrazovnog sistema, krši se pravilo o diferencijaciji i individualizaciji i onemogućava zapaženim pojedincima da se akcelerativno razvijaju i obrazuju.

Daroviti u nastavnoj edukaciji i samoobrazovanju izgrađuju novu sliku svijeta i istražuju originalne načine rješavanja problema. Njihovom talentu smetaju rigidni školski sistemi i komenskovsko-herbartovske didaktičke paradigme, kao što su, uglavnom, smetale i slavnom Albertu Einsteinu koji je pisao: "Jedina stvar koja me ometa u mom učenju jeste moje školovanje."

*Ključne riječi:* daroviti, kurikulumi, programi, nastavnici, učenici/studenti, roditelji.

---

### Učenje statističkih obrazaca i učenje za promjene

Svakim se danom događaju sve brojnije inovacije u znanosti, tehnologiji, demografiji, umjetnosti i kulturi.

U prošlom stoljeću težište vlada svijeta bilo je usmjereno na širenje pismenosti i obrazovnih mogućnosti misijom "obrazovanja za sve". Međutim, javio se novi problem označen kao *obrazovna jednakost* za sve učenike bez obzira na njihove mogućnosti percepcije gradiva. "U silnoj ambiciji da se osigura obrazovanje za sve, zanemarilo se potrebe učenika s visokim potencijalom; jednako tako, učenici različitih sposobnosti bili su tretirani jednako. (...) Bez obzira na dobre namjere tradicionalnih obrazovnih politika, lišiti iznimno nadarene učenike primjerenih obrazovnih mogućnosti znači lišiti društvo najboljih ljudskih resursa koji vode stvarnom i djelotvornom razvitku." (Al Mufti, 1998.:222).

Izlaz iz ovako nepovoljne situacije *In'Am Al Mufti*, koji je bio član UNESC-ova Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće, vidi u *nastavnim sadržajima*, zadovoljavanju *učničkih potreba* i u *edukaciji nastavnika*. "Potrebno je osmisliti dodatne obrazovne pogodnosti koje osiguravaju napredniji nastavni sadržaj i nastavne metode za zadovoljenje individualnih potreba. Nastavnike treba školovati tako da znaju zadovoljiti različite učenjske potrebe nadarenih učenika. Jedan od najvažnijih prioriteta svake škole trebalo bi biti osmisliti i odrediti izazovne nastavne programe koji nude napredne i sveobuhvatne učenjske pogodnosti za nadarene učenike. To je iznimno važno za pripremu budućih vođa koji će predvoditi marš prema trajnom razvitku. Redovni školski nastavni plan i program mora se obogatiti kako bi nadarenim učenicima ponudio izazov." (Al Mufti, 1998.:222-223).

Obogaćeni plan i program, zasnovan na različitim potrebama učenika, posebno omogućava razvitak darovitih. U svemu ovom, veliku ulogu ima obitelj i lokalna zajednica. "Da bi se primijetio talent i njegovalo ga, to nije isključivo odgovornost škole. Uloga obitelji i lokalne zajednice u razvitku potencijala pruža temelj i nadopunjuje ono što čini škola." (Al Mufti, 1998.: 223).

Prema aktualnom obrazovnom sistemu daroviti su integrirani u redovita odjeljenja, čime su reducirani u svojim razvojnim i interesnim kurikulumima. Ipak, bez obzira na ovu deficijentnost, programi za darovite bi se mogli naslanjati na "**programe za sve**".

<i>rogrami za sve"</i>	<i>grami za darovite</i>
stručnjaci	istraživači
pamćenje	razmišljanje
pravila	ideje
konvergencija	divergencija
zapamćivanje, oponašanje i memoriranje	promatranje i kreiranje, učenje o stvaralaštvu
konformizam	nonkonformizam
nastavni formalizam	otvoreni modeli slobodnog mišljenja

Tradicionalne koncepcije nastavnih programa nisu se temeljile na slobodi ostvarivanja ljudskog uma namijenjene darovitim učenicima. Zasnivale su se na statistički prosječnim rezultatima u odjeljenju i kognitivnoj uravnilovki. Način na koji uče suvremeni učenici nije prilagođen životnim potrebama i profesionalnom djelovanju u budućnosti. Posebno su reducirane individualne psihološke potrebe.

Dokle god se edukacija s darovitim bude bazirala na takvim paradigama, dotle će biti reducirano i njihovo napredovanje. A to znači da se takvo reducirano vrijeme ne odnosi na darovite i ono je za njih nepovratno izgubljeno.

Kreatori postojećih kurikuluma se javljaju kao suci na području znanja i istine, čime dolaze u konflikt s darovitim koji ne trpe nikakva ograničenja, pravila i kanonizirane činjenice.

To je sasvim razumljivo ako se imaju u vidu evidentne razlike u načinima stjecanja znanja među učenicima različitih kognitivnih, afektivnih i psihomotoričkih sposobnosti, kao i stvaralačkih dispozicija u nekom području. Daroviti su u svemu različiti od većine svojih vršnjaka, koje uvjetno možemo označiti kao "**standardne**".

<i>"Standardni"</i>	<i>roviti</i>
učenje činjenica i pravila, istinito je jednoznačno	igranje s elementima, idejama i apsurdima, znatiželja, istinito je suprotno
logičan redoslijed podataka	kombiniranje ideja i rješenja
otklanjanje pogrešaka	pogreške - put do otkrića

jednoznačna gledišta, poznavanje odgovora	suprotstavljena gledišta, postavljanje pitanja
stjecanje znanja kao plagijat, uspjeh je konačan	revolucija, neuspjeh nije fatalan

Daroviti traže pokretanje novog poretka stvari, onakvog kakvog im nudi **kreatologija**, novoutemeljena znanost o stvaralaštvu (Stevanović, 1999). Međutim, tvorci kurikulumuma često odbacuju sve ono što nadilazi njihovu moć shvaćanja.

Ozbiljna je pogreška misliti da se daroviti mogu razvijati pomoću standardnih kurikulumuma i nametnutim osjećajem obaveze. Oni traže decentralizaciju upravljanja idejama i kreatore programa koji će biti pobornici novih ideja. *Victor Hugo* je pisao: "Ništa, čak ni sve vojske svijeta ne mogu zaustaviti ideje čije vrijeme je stiglo."



## Kompetencije za rad s darovitim

Djelovanje škole je prilagođeno *prosječnom* učeniku (kakav ne postoji). Na nastavničkim školama i fakultetima za takav pristup i način rada pripremaju se odgajatelji i budući nastavnici. Zaključak se nameće sam po sebi - *ne pripremaju se za rad s darovitima*. Posljedice nije teško prognozirati.

Iz tog slijedi novi zaključak:

- daroviti su oštećeni jer su u koncepciji *prosječnih* učenika,
- uključeni su u redovita odjeljenja s kojim nastavnici niti organizacijski, sadržajno i stručno ne mogu kompetentno raditi.

Demokratski odnosi u društvu impliciraju i demokratske odnose u edukaciji, što podrazumijeva **podučavanje i učenje po mjeri svakog subjekta**, kako bi se omogućile i razvile njegove dispozicije, sposobnosti, različitosti i interesi. Samo se na ovaj način omogućava darovitim postizanje natprosječnih rezultata, visoku motiviranost i nivo aspiracije i dalje razvijanje intelektualnih i stvaralačkih sposobnosti za pojedina znanstvena, tehnološka i umjetnička područja.

Prepoznavanje i otkrivanje darovitih je kontinuirani proces koji, uz roditelje i vršnjake, zahtijeva i stručnost procjenjivača. Pri tome je najvažnije utvrditi područje interesa i moguću stupanj darovitosti.

Daroviti se rijetko kad izdvajaju iz tradicionalnog obrazovnog sustava, iako su njihove preferencije za sasvim druge sadržaje, oblike i načine rada.

Praksa pokazuje da se rad s darovitim može vrlo uspješno odvijati na dvije ravni:

- oficijelni planovi i programi u redovitoj nastavi koju realiziraju timovi nastavnika,
- rad na posebnim programima koje vode odgovarajući mentori.

Mentor otkriva, potiče i usmjerava aktivnost, predlaže sadržaje istraživanja i područja, osigurava poticajnu okolinu i izvore znanja (literaturu), stvara pretpostavke za samostalno djelovanje i projektno istraživanje, pronalazi druge suradnike na realizaciji pojedinih projekata.

Mentorstvo osigurava stalnu pomoć, krajnju individualizaciju i akceleraciju, te izbor sadržaja, postupaka (metoda) i sredstava istraživanja. On anticipira kapacitet darovitog, njegove interese i mogućnosti i osigurava logističku podršku.

Potrebno je izraditi makro (zajedničke, na državnoj razini) i mikro (orijentacijske, za svaki tip obrazovne institucije) programe za rad s darovitim s odgovarajućim sastavnicama (individualni programi i uvjeti realizacije), kakav pružaju **kurikulumske** paradigme.

**Kurikulumski pristup darovitima** je viša odrednica edukacije ove kategorije subjekata koja unapređuje postojeću praksu u smislu da je prilagodljiva svakom pojedincu. Nastavnik se profesionalizira uz aplikativnije kreativno djelovanje, organizira rad i izvore informacija prema suvremenoj audio, vizualnoj i informatičkoj tehnologiji.

To je nova znanstvena razina u edukaciji mladih koja uključuje:

1. cilj, zadatke i sadržaj, odgovara na pitanje ŠTO? podučavati/učiti,
2. organizaciju, sredstva i metode, odgovara na pitanje KAKO?
3. realizatore, odgovor na pitanje TKO?

Kurikulum namijenjen darovitim ima dvojaku ulogu: s jedne strane zadovoljava društveni cilj obrazovanja, a s druge, udovoljava individualnim potrebama pojedinca. To mora korespondirati sa svakim konkretnim slučajem. Utvrđuju se kauzalni odnosi cilja, zadataka, sadržaja, organizacije i evaluacije na općoj (društvenoj) i pojedinačnoj (individualnoj) razini. ŠTO UČITI? proizlazi iz cilja, zadataka i sadržaja, a odgovor na pitanje KAKO? odnosi se na organizaciju, sredstva i metode.

Sadržaji za darovite trebaju imati svoju svrhovitost, koreliranost, znanstveni dignitet, da odgovaraju dobi kojoj su namijenjeni, bez obzira da li se radi o društvenim, humanističkim, prirodoslovnim, tehnološkim ili zdravstveno medicinskim. Njima, prije svega, općenito govoreći, treba postići eksperimentiranje i teorijsko razmišljanje (Lesourne, 1993.: 139). Tu je u novije doba i pretraživanje kompjutorskih sustava i različitih softwera (programa) preko kompjutora, zatim intuicija (povezivanje svjesnog i nesvjesnog), pronicljivost (sposobnost produciranja novih ideja) i logička formulacija (znanstvena formulacija i verifikacija ideja). Opći je cilj zadovoljavanje osobnih interesa, razvijanje dispozicije u nekom području i pripremanje za umjetničku ili znanstvenoistraživačku djelatnost. To ujedno podrazumijeva informatičku pismenost, poznavanje stranih jezika, sposobnost komuniciranja i rješavanja problema, kao i tehnološku, znanstvenu i metodološku pismenost.

### Samoregulirajući kurikulum

Za uspješnu edukaciju darovitih izrađuju se *samoregulirajući kurikulumi*.

Bit *samoregulirajućeg kurikulumuma* je njegovo neprekidno obnavljanje i dinamičko usklađivanje s općim (društvenim) i pojedinačnim (individualnim) ciljem obrazovanja.

Za pojedinca *samoregulirajući kurikulum* označava raznovrsne mogućnosti djelovanja:

- planiranje i samoplaniranje,
- rizik i hrabrost,
- zadržavanje postojećeg stanja i sudjelovanje u promjenama,
- zadovoljavanje osobnih i profesionalnih interesa i aspiracija u nekom području,
- prilagođavanje (kvantiteta) i prodor u novo (kvaliteta),
- reorganizacija obrazovnog ciklusa,
- samostalnost i prepuštanje ekspertima,
- kult znanosti i nonkonformizam.

Kurikulum, namijenjen intelektualno natprosječnim, treba osigurati uravnotežen emocionalno-socijalni i kreatologijsko-znanstveni razvoj i timsko-partersko komuniciranje. Cilj je osigurati kompleksan i po mogućnosti harmoničan razvoj kognitivnih, afektivnih, psihomotoričkih i kreatologijskih (stvaralačkih) potencijala koji trebaju vježbanjem prerasti u sposobnosti. Drugim riječima, nadareni se razvijaju i istražuju, odnosno razvijajući se istražuju i istraživanjem razvijaju. Zato njihov razvoj treba temeljiti ne samo na intelektualnim sadržajima, nego, usporedo s tim, i na sadržajima koji bude estetska, muktikulturalna, multietnička, multinacionalna i stvaralačka osjećanja i stavove, uz teorijsko i praktično djelovanje. Daroviti su izloženi višem stupnju apstrakcije i kompleksnosti, ali moraju djelovati s konkretnih pozicija realnosti u kojoj se

nalaze. To će omogućiti znanstveno selekcionirani sadržaji, otvoreno uključivanje u istraživačke procese i kretanje prema produktu čiji završetak označava početak nastanka novog djela (otkrića, izuma, teorije). Daroviti pojedinac se najprije javlja kao *stvaralačka ličnost* u nekom području, a *proces i produkt* (rezultat, djelo, čin) nastaju s njegovom interakcijom sa *sadržajem* kao instrumentom kojim treba realizirati *planirani nalog* da bi se riješile postavljene *hipoteze*. Produkt će se izraziti pronalaskom, otkrićem, izumom, novom hipotezom, novim problemom, zatim pisanjem referata i stručnih članaka, kao i javnim predstavljanjem dobijenih rezultata.

Kod darovitih treba praviti distinkciju između *oficijelnog kurikulum* i *individualnog kurikulum*, onog koji sami izrađuju. Zvanični/oficijelni kurikulum sadrži programe materinjeg i stranog jezika, društvenih znanosti, prirodoslovlja, matematike, glazbe, umjetnosti, opće metodologije istraživanja i tjelesne kulture da bi im se pružilo temeljito znanje iz bazičnih supstrata. *Individualni kurikulumi* nastaju na bazi *oficijelnog kurikulum* usklađeni s interesima i sposobnostima svakog darovitog u nekom području. Individualne programe zajednički sastavlja daroviti pojedinac i mentor. Osigurava se individualizirani i mentorski način rada, koji može biti paralelan s radom u redovitim programima (samo u različitim terminima) ili izdvojen kao specifičan program za darovite (posebni termini), koji se mogu realizirati izvan škole, institucionalno ili funkcionalno. *Organizacijski oblici* su raznovrsni: posebni razredi, seminari, interesni centri, pokretne i specijalne učionice, kabineti, laboratorije, studijske ekskurzije, istraživački projekti, rad u knjižnicama, istraživačkim centrima, multimedijско učenje i dr.

Kako je darovitima potreban harmoničan psihozifički rast i razvitak i uključivanje u društvenu zajednicu i timski rad, to im treba osigurati zadovoljavanje njihovih osnovnih potreba, osim onih koje se odnose na stjecanje znanja, istraživanje i stvaralaštvo. Za njih su *potrebe višeg reda* itekako značajne za uravnoteženi razvoj. Te potrebe su: *ljubav, moć, zabava, sloboda, autonomija i otpornost/imunitet (mentalni i zdravstveni)*. Njih treba sadržavati konkretni kurikulum.

Svaki kurikulum je, prije svega, društveni, obiteljski i pojedinačni interes nadarenog. Zato sve zainteresirane (državne) organe, organizacije, društva i pojedince treba uključiti u procese *informiranja, participiranja, interaktivnosti i evaluacije*. Samo se na taj način mogu osigurati potrebni uvjeti za nesmetani razvoj darovitog pojedinca. Uključivanje šireg kruga zainteresiranih je višefazno po vremenu, sadržajima i uključivanju pojedinih subjekata. Započinje se sa zapažanjem identifikacijom i evidencijom darovitih. U ovoj fazi roditelji, odgajatelji (u vrtićima), učitelji i nastavnici imaju prvu i najvažniju ulogu. Sljedeća faza je prezentiranje dobivenih nalaza odgovarajućem timu stručnjaka (pedagozi, psiholozi, kreatolozi, znanstvenici, umjetnici, tehnolozi). Slijedi informiranje i upoznavanja lokalne i šire društvene zajednice, zaduženih i zainteresiranih društvenih faktora kako bi sagledali stanje darovitih na svom području (za određenu godinu) i osigurali potrebne materijalne, financijske i kadrovske uvjete. Izrada određenog vida kurikulum (zajednički i individualizirani) je posebno važna aktivnost koja uključuje heterogene stručnjake. Evaluacija je sastavni dio svake dobro osmišljene kurikulumske aktivnosti.

Kako je individualni i individualizirani oblik i postupak rada osnovni način djelovanja, to je darovite potrebno osposobiti za njihovu primjenu. Njima prethodno moraju biti poznate metode i tehnike intelektualnog rada i istraživanja, planiranje

samostalnog učenja (istraživanja), samoorganiziranje sredstava (medija), mjesta i vremena i tehnike (samo)vrednovanja. Potrebno je svladati istraživanje u većim i manjim brojčanim formacijama (u parovima, grupama, većim timovima), zatim postupke divergentne produkcije (stvaralačkog mišljenja), alternativnog mišljenja, igranje uloga, samomotivaciju, grupne analize i diskusije, načine komuniciranja, postavljanje cilja, kao i raznovrsne izvore znanja.

### **Zaključak**

Novo stoljeće označava i nove okolnosti u obrazovanju. One su, prije svega, usmjerene na učenike. Za brži razvoj društva ulaganja u darovite su se pokazala kao najbolja investicija jer je najsigurniji resurs za njegov još brži razvoj.

U prošlosti su se zanemarivale potrebe učenika s visokim potencijalima, jer su bili uskraćeni s primjerenim edukativnim programima pa su i oni i društvo gubili. Nije se cijnila kvaliteta (vrsnoća) u obrazovanju nego samo faktografska i statistička znanja.

U novije doba na darovite se gleda s više društvene odgovornosti i programsko-pedagoške osmišljenosti. Razrađena su mjerila i načini identifikacije i upoznate kurikulumske paradigme njihove edukacije i razvoja.

### **Literatura:**

- Al Mufti, I. (1998): Vrsnoća u obrazovanju: ulaganje u ljudski talent. U zborniku: Delors, J.: Učenje blago u nama, Educa, Zagreb, str. 221-226.
- Delors, J. (1998): Učenje blago u nama, Educa, Zagreb.
- Drucker, P. (1989): Inicijativnost i poduzetništvo, Globus, Zagreb.
- Drucker, P. (1992): Nova zbilja, Novi liber, Zagreb.
- Fredrich, G. i A. Schaff (1987): Mikroelektronika i društvo, Globus, Zagreb.
- Gallagher, J. (1985): Teaching gifted children, Allyn and Bacon, Boston.
- Hargreaves, A. (1994): Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age, Cassell, London.
- Izvješće Komisije Nacionalnog vijeća za predsvučilišno obrazovanje u matematici, znanosti i tehnologiji, Science Objectives, Princeton, 1990.
- Kornhauser, A. (1998): Osmišljavanje obrazovnih pogodnosti. U zborniku: Delors, J.: Učenje blago u nama, Educa, Zagreb, str. 244-250.
- Lesuourne, J. (1993): Obrazovanje & društvo, Educa, Zagreb.
- Maker, J. (1982): Curriculum development for the gifted, Aspen Publications, Rockville, MD.
- Marsh, J. C. (1994): Kurikulum, Educa, Zagreb.
- Reich, R. (1992): Work of Nations, Vintage Press, New York.
- Robinson, V. (1993): Problem-Based methodology, Pergamon Press, New York.
- Stevanović, M. (2000): Didaktika, II. izdanje, Digital point, Rijeka.
- Stevanović, M. (2003): Pedagogija, Tonimir, Varaždinske Toplice.
- Stevanović, M. (2000): Modeli kreativne nastave, R&S, Tuzla.
- Stevanović, M. (1999): Kreatologija, Tonimir, Varaždinske Toplice.
- Stevanović, M. (2001): Kvalitetna škola i stvaralaštvo, Tonimir, Varaždinske Toplice.
- Stevanović, M. (2003): Nastava i istraživanje kao neodvojivi faktori

- u poticanju darovitih studenata, zbornik Više škole za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Stevanović, M. (1998): Metoda recepcije u nastavi, R&S, Tuzla.
  - Stoll, L.-D. Fink (2000): Mijenjajmo naše škole, Educa, Zagreb.
  - Weihrich, H. & H. Koontz (1994): Menedžment, Mate, Zagreb.
  - Županov, J. (1995): Poslije potopa, Globus, Zagreb.

**Marko Stevanović, PhD, academician**

Teachers' High School  
Pula  
The Republic of Croatia

**Gifted as a Driving Force of Curricular Reforms**

**Abstract:** In a disintegrated, respectable, democratic, multiparty and inspiring educational system the place of the gifted should be in correlation with their intelligence, knowledge and creativity. Keeping the gifted in the context of traditionally reflecting educational system, the rule on differentiation and individualization is violated and the outstanding individuals are disabled to develop and educate in an accelerative way.

In the processes of education by teaching and self-education, the gifted develop a new vision of the world and explore original ways of solving problems. Rigid school systems, as well as didactic paradigms by Komenski and Herbart disrupt their talent, just like they used to disturb the famous Albert Einstein, who wrote: "The only thing which distracts me in my learning is my schooling."

**Key words:** gifted, curricula, programs, teachers, students, parents.

**Академик Марко Стеванович,**

Высшая учительская школа,  
Пула, Хорватия

**Одаренные как двигатель изменений в образовательных программах**

Место одаренных индивидов в современной образовательной системе, носящей амбивалентный характер, должно коррелироваться с уровнем их умственного развития, знаниями и творческими способностями. Если одаренные индивиды останутся в контексте традиционной рефлексивной образовательной системы, то тем самым нарушится правило дифференциации и индивидуального подхода, а, кроме того, отдельные привлечшие к себе внимание личности будут лишены возможности ускоренного развития и обучения.

Одаренные индивиды в процессе обучения и самообразования создают новую картину мира и исследуют оригинальные способы решения проблем. Их таланту мешают консервативные школьные системы и дидактические парадигмы Я. А. Коменского и И. Ф. Гербарта, которые стояли и на пути славного Альберта Эйнштейна, написавшего: "Единственное, что мешало мне в моем образовании, - моя учеба в школе".

**Ключевые слова и выражения:** одаренные индивиды, учебные программы, преподаватели, ученики, студенты, родители.

Académicien  
**Dr Marko Stevanović**  
Daute Ecole Normale à Pula  
République de Creoaie

### **LES DOUES COMME FORCE MOTRICE DES CHANGEMENTS CURRICULAIRES**

Contenu: Dans le système éducatif desintégré, respecté, démocratique, à plusieurs partis et inspiratif la place de s doues doit être en corrélation avec leur intelligence, savoir et création. Si nous gardons les doués dans le contexte du système éducatif traditionnel – réflexif, on ne respecte pas le droit de différenciation et d'individualisation et rend impossible aux individus exceptionnels de se développer et de s'instruire rapidement.

Les doués dans l'éducation de l'enseignement et l'autoformation construisent une nouvelle image du monde et recherchent les modes de résoudre les problèmes. A leur talent dérangent les systèmes scolaires rigides et les didactiques komenskoviques-herbatoviques des paradigmes didactiques, comme elles ont dérangé aussi le célèbre Albert Einstein qui a écrit: „La seule chose qui m'omette dans mon travail est ma scolarité“.

Mots clefs: doué, curriculums, programmes, enseignants, élèves (cudians, parents).



## **PRIMER SODOBNIH DELAVNIC ZA RAZVIJANJE NADARJENIH OTROK V VRTCIH V NEMČIJI**

---

Sinopsis: Prispevek predstavlja sodobne delavnice za strokovno izpopolnjevanje vzgojiteljic v vrtcih na interdisciplinarnem področju edukacije predšolskih nadarjenih otrok. Z njimi vzgojiteljice znanstveno bolj poglobljeno z izkušnjskim učenjem osvajajo nove strategije poučevanja in učenja mlajših nadarjenih otrok. Predstavljene so različne oblike in dileme delavniškega usposabljanja vzgojiteljic za edukacijo predšolskih nadarjenih otrok v Nemčiji.

Ključne besede: Predšolski nadarjeni otroci, edukacija mlajših nadarjenih otrok.

---

Na mednarodnem strokovnem posvetovanju v mestu Bergisch Gladbach, pod naslovom »Pravočasno pospeševanje- nadarjeni otroci v vrtcu in v predšolski dobi« (Fruhzeitung Fordern - Hoch begabte in Kindergarten und Vorschule), 16. in 17. marca 2002 je vzgojiteljica HANNA VOCK predstavila izkušnje sodobnih delavnic za razvijanje nadarjenih otrok v vrtcih.

Opisala je svoje navdušenje, ki ga je delila z vzgojiteljico STEPHANIE SCMITZ, ki se jima je porodilo ob permanentnem izobraževanju o skrbi za nadarjene otroke v vrtcu.

Njeno izhodišče je ugotovitev, da se vzgojiteljice v svojem štiriletnem izobraževanju skoraj ne srečajo s programskimi vsebinami s področja nadarjenosti. Pri tem pa so le-te ključni subjekti, ki odločilno oblikujejo igralno in učno okolje za mlajše nadarjene otroke v vrtcih. Omenjeni vzgojiteljici sta eni prvih, ki že od leta 2001 v Nemčiji vodita delavnice za edukacijo nadarjenih otrok v vrtcih. V smislu radiacije idej se vse več vzgojiteljic zanima za njune zanimive delavnice, bodisi ker so v svojih skupinah otrok odkrile visoke sposobnosti in nenavadne interese, bodisi imajo same v družini nadarjenega otroka.

Udeleženci seminarских delavnic se programsko osredotočajo predvsem na dve temeljni vprašanji. Spoznati želijo kako identificirati mlajšega nadarjenega otroka in kako zadovoljite vse njegove potrebe. V štiri do osem urnih delavnicah poskušajo čim temeljiteje odgovoriti na omenjeni vprašanji. Vzgojiteljice udeleženke so visoko motivirane in zainteresirane za edukacijo teh otrok ter imajo solidne pedagoške kvalifikacije. Ob koncu enodnevnega seminarja mnoge izražajo željo, da bi se izkušnjsko še bolj poglobljale v problematiko predšolskih nadarjenih otrok. Večina izmed njih kar hitro razvije sodobnejša strokovna stališča in pedagoške poglede na nadarjenost. Zato je avtorica mnenja, da bi bilo smiselno omenjene vzgojiteljice



udeleženke trajno navduševati, pa tudi kvalificirati za tematiko »spodbujanje nadarjenosti».

Avtorica je podrobneje predstavila pot, kako je prišla do ideje za dodatnim izobraževanjem na področju nadarjenosti. Žal tudi v petletnem študiju na univerzi ni bilo govora o nadarjenosti. V svojih bogatih dvajsetletnih praktičnih izkušnjah v vrtcu pa je zmeraj znova odkrivala sposobnejše deklice in dečke. Sprva jih je intuitivno spodbujala, kasneje pa vedno bolj sistematično in načrtno kar je imelo za posledico vedno večje notranje navdušenje. Ker v življenju lepe dogodke radi delimo z drugimi je pričela z dodatnim izobraževanjem vzgojiteljic o predšolskih nadarjenih otrocih.

Po prvih splošnejših izobraževalno vsebinskih sklopih je pričela z premišljevanji o temeljitejšem in bolj poglobljenem obravnavanju problematike nadarjenosti v vrtcu. V tej smeri se je obrnila v pomoč na profesorja dr. FRANZ MONKS-a in na Center for the Study of Giftedness, University of Nijmegen, ki v Nemčiji in v Evropi organizira specialistični študij in podeljuje posebne diplome s področja nadarjenosti. Vzgojiteljica STEPHANIE SCHMITZ je v Nemčiji prva zaključila omenjen študij z diplomom.

Trije pionirji, prof. dr. MONKS, vzgojiteljici SCHMITZ in VOCK so v Nemčiji prvi pričeli z dodatnim usposabljanjem na področju predšolski nadarjenih otrok v vrtcih. Iz izkušenske in teoretske ocene o ugodnih možnostih spodbujanja nadarjenih otrok v vrtcih so pričeli z organizacijo seminarjev. Med ugodnimi oblikovalnimi možnostmi talentov vrtcih sta izpostavljena zlasti dve:

1. Vrtec je struktuirano vzeto v časovnem in prostorskem pogledu, v primerjavi z šolo, v boljšem položaju. Sorazmerno veliko manjših prostorov, več krajših časovnih terminov, kadrovska fleksibilnost, itd. omogoča organizacijo projektov visoke formativne vrednosti. Določena tematika se lahko bolj raznoliko, bolj dinamično, na več kognitivnih področjih in učno izkušensko osvetljuje. Veliko več je svobodnih individualiziranih zaposlitev in prostih iger. Veliko večje so možnosti svobodne izbire prijateljev in igralno učnih gradiv. Za razvoj talentov angažirana vzgojiteljica je zlasti v vlogi opazovalke, podpira samostojne učne procesne aktivnosti otrok in spodbuja različne vsebinsko tematske ponudbe. Starši so v vrtcu pogosteje prisotni kot v šoli, možni so vsakodnevni pogovori in pogoste izmenjave vtisov, idej in izkušenj.
2. Sodobna pedagogika v teoriji in praksi v Nemčiji načeloma temelji zlasti na potrebah otrok. Celostno učenje, učenje v življenjskih sklopih, funkcionalne naloge pouka in učenja in visoka stopnja individualizacije ter personifikacije so za razvoj talentov angažirane vzgojiteljice skoraj že vsakodnevna praksa.

Iz omenjenih prednostnih značilnosti vrtca se odpirajo možnosti in smer delavniškega usposabljanja vzgojiteljic predšolskih nadarjenih otrok. V teh pogojih je mogoče v večji meri aktivirati razvojne potenciale mlajših nadarjenih otrok. Kot zanimivost v teh delavnicah vzgojiteljice opažajo, da če poteka intenzivirano oblikovanje nadarjenih otrok v vrtcih, da se začenja kazati zgodnejši vpis v šolo kot ena od slabših rešitev. Bistvo izobraževalne politike je večje aktiviranje nadarjenih otrok in čim manj dolgočasje ter »praznega teka« v vrtcu. Najpomembnejša pogoja za zgoraj omenjene naloge sta kvalificirana kompetentnost vzgojiteljic in višji družbeno politični ugled poklica vzgojitelj predšolskih otrok. Izobrazba in plača vzgojiteljic bi

morala biti izenačeni z učitelji, kar so ugotavljali že v davnih sedemdesetih letih prejšnjega stoletja na posvetovanju Sveta Evrope v Versailles-u. (Bruto plača vzgojiteljice v Nemčiji je 1700 evrov mesečno).

Delavniško usposabljanje na tem področju naj bi potekalo v treh različnih oblikah:

1. Dvodnevno usposabljanje vzgojiteljic široko tračno na vseh predmetnih področjih, da bi mogle tako bolje dojeti in znanstveno razumeti položaj, potrebe, značilnosti mlajših nadarjenih otrok
2. Intenzivnejša in temeljitejša obdelava edukativnih možnosti razvijanja nadarjenih otrok v vrtcih. V tem smislu tudi pridobivanje formalnih kvalifikacij v obliki diplome.
3. Glede na to, da se za omenjene delavnice polagoma odločajo celotne skupine vzgojiteljic v vrtcih, se delavnice usmerjajo deloma bolj v konceptualne dileme didaktično strukturiranega programiranja in kurikularnega načrtovanja vrtca kot celote. To je danes blizu sodobnemu Schoolwide Enrichment Model Renzullija v ZDA.

Kot pomembni pogoj za obravnavani projekt, razen zgoraj omenjenih, se v praksi kaže urejeno sistematizirana skrb za zadostna finančna sredstva in subvencije za kritje stroškov.

Vzgojiteljice se v obravnavani delavnici naučijo organizirati specifično učno in igralno okolje prilagojeno potrebam mlajših nadarjenih otrok. Iz specifičnih potreb in značilnosti teh otrok izpeljujejo učno vzgojne naloge. Tako morajo vzgojiteljice drugačne potrebe, interese in sposobnosti predšolskih nadarjenih otrok razumeti kot posledico drugačne antropologije nadarjenosti. S tem se zavarujemo pred neprijetnim začudenjem, vznemirjenostjo, zadrego in celo odklanjanjem. V tem projektu se vzgojiteljice tudi pripravljajo za zahtevnejše komunikacije z nadarjenimi otroci, na zahtevnejše učne izzive in izrazno posploševanje. Interaktivno razgovorno se veliko sprašuje in navaja na temeljite razmisleke. Vzgojiteljice se naučijo nadarjene otroke spodbujati k vztrajnosti sledenja svojim spoznavnim zanimanjem in interesom. Vzgojiteljice učijo nadarjene otroke spominske podatke smiselno povezovati in z njimi kreativno ustvarjati.

V omenjenih delavnicah narašča potreba po edukaciji vse več mlajših nadarjenih otrok, saj ima vse več staršev boljše in bolj strokovno razumevanje in željo za prilagojeno podporo. Iz tega dejstva, da je vedno več nadarjenih otrok v skupini izhajata dve prednosti:

1. Vzgojiteljice lahko načrtujejo vse bolj kompleksne in zahtevne projekte
2. Otroci sebe ne doživljajo kot izstopajoče drugačni, saj ugotavljajo podobne učno igralne potrebe, interese in pravice.

Tako na primer lahko obdelavo neke pravljice analiziramo na višjem kognitivnem in afektivnem nivoju. Otroci postavljajo vprašanja, ki se nanašajo na ozadje dogajanja in oseb, v pravljici Janko in Metka razpravljajo na visokem nivoju, o dobrem in slabem, itd. Razčlenjujemo vzroke zločinov, boj proti temu, razvijamo zgodovinsko mišljenje, zakaj še danes ne živimo v gozdovih, itd. Torej pestre možnosti za zahtevne miselne naloge. Vodja delavnic opozarja, da se mlajši nadarjeni otroci dobro počutijo v družbi s sebi enakimi in naravnost uživajo v zahtevnih miselnih izzivih.

V omenjenih delavnicah med drugim uresničujejo tri kompleksne cilje:

1. Vzgojiteljice v vrtcu bi se morale izkustveno naučiti natančnega zaznavanja in opazovanja posebnih potencialov, sposobnosti in talentov. Na tej podlagi pa bi se ukvarjale z bistvenimi pojmi in njihovimi povezavami med učenjem in nadarjenostjo in učenjem ter dosežki. S tem ko bi strokovno kompetentno ocenile potenciale predšolskih nadarjenih otrok, bi preprečile probleme previsokih in prenizkih zahtevnosti. Vzgojiteljice lahko tako ključno pripomorejo k temu, da pomagajo nadarjenim otrokom ohraniti veselje do učenja in raziskovanja.
2. Vzgojiteljice bi se morale dobro seznaniti z možnimi problemi, ki se lahko razvijejo pri nadarjenih otrocih v vrtcu v primeru, če njihove sposobnosti niso prepoznane in primerno podprte. Naučiti se morajo prepoznavati znake nadarjenosti v luči pomena signalov za akcijo ter nuditi staršem tozadevne napotke s podporo.
3. Vzgojiteljice se naj bi v delavnicah naučile pestro raznolikih didaktičnih strategij, vzajemne komunikacije, biljard diskusij, uporabe novih medijev, kurikularne obogatitve, kooperativnega učenja in akceleracije.

Vsi trije omenjeni avtorji prvih delavnic za predšolske nadarjene otroke v Nemčiji so enotnega mnenja, da mora spodbujanje nadarjenosti temeljiti na interesih in prednostnih vrlinah otrok. Učno ciljno spodbujanje nadarjenih je potrebno za individualizacijo v smislu opazovanja potencialnega razvoja posameznega otroka in »začutenja« cone njegove stopnje proksimalnega razvoja.(VIGOTSKI). Samo v tem primeru lahko edukativne ponudbe delujejo kot izzivi za učenje.

Samoumevno je, da takšna skrb za talente in takšne učne strategije vzgojiteljic koristijo tudi običajnim in manj sposobnim otrokom. V tem smislu lahko pozitivno ocenimo rezultate dela vrtcev v Hannoveru in Nürnbergu. Tako zasnovano izobraževanje in spodbujanje nadarjenosti prinaša razvojne in učne prednostne koristi za vse otroke, ki so integrativno oblikovani skupaj z nadarjenimi.

Na podlagi njihovih zgodnjih in izrazito razvitih sposobnosti, da zaznavajo in vrednotijo situacije kompleksno, si razvijejo nadarjeni otroci že s tremi ali štirimi leti obsežne predstave o samem sebi in svojem socialnem okolju. Njihova samopodoba se razvije v kompleksnosti in določnosti že zelo zgodaj. To srečamo pri običajnih otrocih šele v šolski starosti. Zato je za nadarjene otroke odločilno:

1. Ali v skupini v vrtcu že spočetka doživljajo pozitivno potrditev svojih miselnih sposobnosti, ali pa so njihove sposobnosti spregledane ali podcenjene?
2. Ali najdejo prijatelje in razumevajoče partnerje za igro?
3. Ali imajo dovolj možnosti spoznati svoj lastni jaz, svoje sposobnosti, svoje vrline in pomanjkljivosti, svoj objektivni položaj v skupini?

V delavnicah se vzgojiteljice usposabljaajo v razumevanju posebnosti nadarjenih otrok pri izoblikovanju samopodobe ter to pri pedagoškem ravnanju upoštevajo.

Naslednje vsebinsko težišče delavnic je spodbujanje intelektualnih interesov mlajših nadarjenih otrok. Vzgojiteljice morajo v tem smislu širiti edukacijsko podporno mrežo bodisi znotraj ali izven vrtca kot institucije.

Omenjene delavnice, ki se jih lahko udeležujejo vzgojiteljice z najmanj dvema letoma poklicne prakse v vrtcih in jaslih, trajajo dve leti v dveh fazah v

internatskem vikend sistemu. V prvi fazi so bile na seminarjih predstavljene teme, ki so tesno povezane z nadarjenostjo:

1. znaki nadarjenosti v predšolski dobi
2. povezava potencialov in dosežkov pri nadarjenih otrocih
3. nadarjenost-kreativnost -motivacija
4. testiranje inteligentnosti in nadarjenosti
5. učne potrebe, učni tempo in učne strategije
6. posebnosti socialnega razvoja pri nadarjenih otrocih
7. pomen » razvojno enakih » otrok, intelektualnih vrstnikov
8. problematične vrste razvoja in vedenja ob nerazumevanju in premajhnih zahtevah
9. nadarjen otrok in skupina v vrtcu
10. pogovori in večeri s starši na temo nadarjenost
11. edukativne možnosti potrjevanja in obogatitve
12. edukativne možnosti spodbujanja preko akceleracije
13. sodelovanje z osnovno šolo in šolsko svetovalno službo
14. optimalno spodbujanje v vrtcu, organiziranje primernega igralnega in učnega okolja
15. razvoj intelektualno zahtevnih projektov.

V času poteka seminarjev so udeleženske prejele izbrano literaturo iz katere so morale do naslednjega termina predelati določene teme. Vzporedno so se skupine udeleženk z razgovorno pomočjo voditeljic pripravljale za določene praktične projekte.

V drugi fazi je poudarek na praktični uporabi naučenega. Tukaj se načrtujejo, uporabljajo in evalvirajo praktične naloge. Ob koncu delavniškega usposabljanja prejmejo udeleženske ECHA diplomo ob izpolnitvi naslednjih pogojev:

1. redna udeležba in aktivno sodelovanje na seminarjih
2. predelava in obvladanje teoretičnega gradiva, ki je prilagojeno pripravljeno glede na strukturo udeležencev
3. realizacija svojega projekta za spodbujanje mlajših nadarjenih otrok v praksi.

Na osnovi aktivnega dela v seminarjih in rezultatov v projektu se oblikuje ocena o uspešnosti. Posebna nadaljevalna ponudba je namenjena skupinam vzgojiteljic v vrtcih, ki so preko predhodnega izobraževanja razvili trajnejši interes in željo spodbujanja nadarjenih predšolskih otrok v smislu zgoraj omenjenega težiščnega koncepta. V mreži teh eksperimentalnih vrtcev se organizirajo priložnosti za medsebojno primerjavo in strokovno izmenjavo edukacijskih izkušenj. Tukaj se rojevajo nove inovativne ideje, obdelujejo se skupni ponavljajoči problemi in gradi se nadaljnji metodični in vsebinski razvoj koncepcije. Ob zaključku, v okviru evalvacije, se oceni v koliki meri so se uresničile teoretske ideje in obravnavane možnosti integrativnega razvijanja nadarjenih in običajnih predšolskih otrok. Omenjena prizadevanja predstavljajo prispevek k izboljšanju položaja predšolskih nadarjenih otrok in žarči diskusijo o nadarjenih otrocih v Nemčiji.

#### **Literatura:**

- MENK; URSULA (2003), Bericht uber das DGhk-Wochenendseminar »Kindergarten« am 23-24. 11. 2002, LABYRINTH, No.75, str. 17.

- HENKE, MAREN (2002), Studienkonferenz »Fruhzeitung fordern«, Hochbegabte in Kindergarten und Vorschule, LABYRINT, No. 73, str. 17-25.
- ERDELA, KSENJA (1998), Nadarjeni otroci v predšolski dobi: osnove in rezultati pedagoško-psihološkega dela in raziskave v ZRNemčiji). diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Maribor, str. 49.
- FERBEŽER, IVAN (2002), Celovitost nadarjenosti, Eduka, Nova Gorica, str. 223.

**Д-р Иван Фербежер,**  
педагогический факультет,  
университет в Мариборе

**Пример современных подходов к развитию одаренных детей  
в детских садах Германии**

В работе излагаются интердисциплинарные подходы к повышению квалификации воспитателей детских садов, которые занимаются образованием одаренных детей. Благодаря современным подходам воспитатели с научных позиций и более углубленно осваивают новые стратегии воспитания и образования одаренных детей младшего дошкольного возраста, опираясь на практический опыт. В работе представлены различные виды повышения квалификации воспитателей, работающих с одаренными детьми дошкольного возраста в Германии, и проблемы, которые возникают в процессе повышения квалификации.

***Ключевые слова и выражения:*** одаренные дети дошкольного возраста, обучение дошкольников.

## **OBRAZOVNA PODRŠKA ZA DAROVITE UČENIKE U KONTEKSTU DEMOKRATIZACIJE OBRAZOVANJA\***

---

***Rezime:** U radu se razmatra obrazovna podrška za darovite učenike u kontekstu tekuće demokratizacije obrazovanja. Reforma obrazovanja obuhvata izmene u sistemu, organizaciji, sadržajima i načinu rada: donose se novi zakoni o osnovnom i srednjem obrazovanju, definiše nacionalni kurikulum sa očekivanim rezultatima, promovišu individualni kapaciteti, sklonosti i potrebe učenika, nastavnika i škola. U uvodnom delu rada, gde se govori o zatečenom stanju stvari, konstatovano je da su svi osnovni oblici rada sa darovitim učenicima, ubrzavanje, izdvajanje i obogaćivanje, bili prisutni u našoj školskoj regulativi i praksi, u trenutku kada su promene započete. Potom su, na normativnom nivou, razmatrani glavni pravci reformskih zahvata, njihove pretpostavke i ciljevi, koji se neposredno ili posredno mogu povezati sa položajem darovitih učenika u reformisanoj školi. Uočeno je da je reforma zasnovana na isticanju principa jednakosti u okviru kojeg se posebno bavljene darovitim učenicima ne bi očekivalo. Iako je primetno istovremeno prisustvo specifičnih mera podrške za učenike sa posebnim sposobnostima, koje, čak, prevazilaze ranije nasleđe (na primer, razmatranje o darovitoj deci u prvom razredu osnovne škole), zaključeno je da je pitanje obrazovne podrške za ovu kategoriju učenika još uvek otvoreno. Nema spora oko toga da je poželjno postojanje posebne podrške za darovite učenike i podrške za podsticanje darovitosti svih učenika. Pitanje je na drugoj strani - kako ih realizovati u praksi?*

***Ključne reči:** demokratizacija obrazovanja i vaspitanja, reforma kurikuluma, daroviti, talentovani, kreativnost.*

---

Razmatranje statusa darovitog učenika u kontekstu reforme osnovnog i srednjeg obrazovanja, koja se upravo dešava, započecemo opisom zatečenog stanja stvari u ovoj oblasti. Sledi analiza glavnih reformskih pravaca i najvažnijih rešenja koja se direktno tiču obrazovanja i vaspitanja učenika sa posebnim sposobnostima ili su relevantna za podsticanje i ispoljavanje dečijih interesovanja, sposobnosti, talenata i kreativnosti u školi od trenutka kada su novoizabrane prosvetne vlasti započele svoj rad na demokratizaciji obrazovnog sistema u Srbiji. Ovde se sučeljavaju principi jednakosti i odličnosti i diskutuju mogućnosti obrazovnog sistema da na oba odgovori u zadovoljavajućoj meri po pojedinca i društvo. U završnom delu rada izveden je kritički osvrt na učinjeno u smislu demokratizacije obrazovanja sa pretpostavkama o tome u kom pravcu se dalje može razvijati odnos prema darovitim učenicima, uz podsećanje da, prema mnogim društvenim teoretičarima, upravo na ovoj kategoriji mladih leži budući razvoj i napredak društva.

---

\* Članak predstavlja rezultat rada na projektu 1429 Vaspitanje i obrazovanje za izazove demokratskog društva (2002-2004), čiju realizaciju finansira Ministarstvo za nauku, tehnologiju i razvoj Republike Srbije.

## Zatečeno stanje stvari

U poslednjoj deceniji dvadesetog veka u osnovnim i srednjim školama u Srbiji bila su prisutna dva pristupa u pružanju podrške darovitim učenicima (Maksić, 1998). Na normativnom nivou, na osnovu zakona i drugih dokumenata kojima je regulisan rad u školi, može se govoriti o užoj, direktnoj i široj, indirektnoj podršci. Prvo, uže bavljenje darovitim učenicom definiše pojedince i manje grupe učenika za koje se predviđaju određeni oblici rada, pri čemu su daroviti oni učenici koji pokazuju odličan uspeh, velika interesovanja i mogu brže da savladaju predviđeno gradivo od svojih drugova iz razreda. Drugi pristup je posredan, širi i tiče se razvijanja dečjih interesovanja, sposobnosti, kreativnosti i talenata. Ovde se predviđaju mere koje se mogu odnositi na bilo kog učenika, što podrazumeva da se u svakom učeniku mogu razvijati navedene karakteristike. Drugi pristup baziran je na ideji da aktivnosti i sadržaji koji se javljaju u školi mogu da podržavaju talente i da dalje podstaknu razvijanje novih talenata u ranije nepoznatim oblastima i poljima.

*Ubrzavanje, izdvajanje i obogaćivanje*, svi do sada poznati i u svetu korišćeni osnovni oblici rada sa darovitim učenicima, garantovani su odgovarajućom školskom regulativom i bili su prisutni u naznačenom periodu u našoj školskoj praksi. Učenik koji postiže izuzetne rezultate u učenju imao je pravo da završi školovanje u roku kraćem od predviđenog (teoretski do četiri godine). Potpuno izdvajanje učenika dobilo je svoju zakonsku osnovu kroz preciziranje uslova za osnivanje specijalizovanih srednjih škola i odeljenja, tako da su, pored matematičke gimnazije, osnovane jezička gimnazija i specijalizovana politehnička škola, i više specijalizovanih odeljenja. Osnovne i srednje škole bile su obavezne da organizuju dodatni rad, slobodne aktivnosti, takmičenja i druge vrste obogaćivanja. Dodatni rad namenjen je učenicima koji ispoljavaju posebnu sklonost i interesovanje za pojedine predmete odnosno onim učenicima koji sa izuzetnim uspehom savladavaju programske sadržaje i pokazuju interesovanje za produblјivanje znanja iz određenog predmeta. Za uključivanje u slobodne aktivnosti bilo je dovoljno interesovanje učenika za određeni predmet ili oblast bez obzira na ranija iskustva, znanja i postignuća u okviru date oblasti.

Ispitivanje školske regulative u pogledu mogućnosti koje je pružala za podsticanje i ispolјavanje *kreativnosti* potvrdilo je da je ona više određena kao ideal kome se teži nego cilj čije se ispunjenje očekuje u realnosti (Maksić, 1999). Kreativnost se opisuje kao kreativno mišljenje, kreativne sposobnosti i kreativan rad, i prikazuje kao poželjna karakteristika, kako učenika, tako i nastavnika, ali se u školskoj praksi ne traži, nema uticaja na učenikovo postignuće i napredovanje, što znači da nije faktički vrednovana, te nema osnova da bude predmet truda nastavnika niti angažovanja učenika. Ovo ispitivanje zaključeno je preporukom da se uvećanje mogućnosti za podsticanje kreativnosti u učionici može započeti približavanjem zakona i propisa školskoj praksi, uz ogradu da neke bitne karakteristike škole, njene organizacije i funkcionisanja, imaju ograničavajući efekat koji se ne može zanemariti.

Poslednju deceniju dvadesetog veka u zemlji obeležila su nepovoljna društvena kretanja od kojih škola nije bila pošteđena. Rad u školi sveden je na redovno održavanje nastave i savladavanje obaveznog, često minimalnog programa, uz rešavanje urgentnih problema, kao što je bilo prihvatanje dece sa ratom zahvaćenih

područja koja su učila po drugačijim nastavnim programima, sa propustima u praćenju nastave i traumama različite etiologije. U većini škola, rad sa darovitim učenicima ostaje mogućnost koja se ne koristi. Zbog opšteg osiromašenja, pada motivacije nastavnika i njihovog angažovanja na drugim poslovima u školi i van škole, briga o darovitoj deci i razvoju njihovih talenata postaje stvar porodice. U ovakvim uslovima bilo je puno razloga za nezadovoljstvo onih koji u školi rade i onih koji u školu dolaze.

U ispitivanju o stanju u osnovnim i srednjim školama, izvedenom 2000. godine, najviše primedbi svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa upućeno je na račun preobimnosti gradiva i nedovoljne primerenosti interesovanjima učenika (Đurišić-Bojanović, 2001). Većina nastavnika smatrala je da učenicima treba obezbediti mogućnost izbora predmeta koji će da uče: neki od predmeta treba da budu obavezni, a neki izborni. Većina nastavnika zainteresovana je za sistematsko stručno usavršavanje radi sticanja praktično primenljivih znanja, a preko polovine ispitanih nastavnika želelo bi da sazna nešto više o identifikaciji i radu sa darovitim učenicima. Đurišić-Bojanović objašnjava ovo interesovanje nedovoljnom zastupljenošću traženih sadržaja u bazičnom obrazovanju nastavnika i procenom nastavnika da se u postojećoj koncepciji i organizaciji škole nije našao optimalan način za negovanje darovitih i talentovanih.

Političke promene koje su se desile krajem 2000. godine aktualizovale su i pitanja demokratizacije obrazovnog sistema i vaspitanja za demokratiju (Đurišić-Bojanović, 2002). Zadatak obrazovanja jeste da obuči što više svojih građana za život u demokratskom društvu, odnosno da razumeju prava, mogućnosti i procedure u njima. Ali, od vremena kada se uobličavaju osnove političkog profila modernog društva traju rasprave i dileme oko osnovnih demokratskih principa. Jednakost, kao temeljna demokratska odrednica, u kontradikciji je sa uvažavanjem različitosti. Sledeća nedoumica pojma »jednakost« odnosi se na jednakost u smislu jednakih mogućnosti za sve. Problem se pojavljuje kada društvo postavlja uslov: jednake mogućnosti, ali da bi dostigli standarde iste za sve. Takav uslov - a sa njim se susrećemo u obrazovanju – direktno ugrožava demokratsko načelo uvažavanja pojedinca.

Demokratsko obrazovanje bi trebalo da bude podsticaj društvenog i ličnog razvoja, pod uslovom da se napravi pažljiv izbor rešenja kontroverzi koje nosi demokratizacija obrazovanja i obrazovanje za demokratiju. Stvarno obrazovanje za demokratiju podrazumeva decentralizaciju obrazovnog sistema i participaciju svih interesnih grupa u odlučivanju i upravljanju. Mogućnost izbora, kao demokratsko načelo zahteva fleksibilniji obrazovni model u kome neće svi predmeti biti obavezni za sve. Pandam demokratskom principu uvažavanja različitosti, bili bi diferencirani nastavni programi i sistemi ocenjivanja. Tolerisanje različitosti bi podrazumevalo ne samo veću zastupljenost multikulturalnih sadržaja u nastavi, već i drugačiju prezentaciju gradiva – sa iznošenjem različitih ideja, stavova i vežbanjem uvažavanja činjenica i argumenata za određena gledišta.



## Definisanje reformskih zahvata

U toku 2001. godine započinje demokratizacija obrazovanja opredeljenjem prosvetnih vlasti za sistem obrazovanja koji je zasnovan na principima nediskriminacije i participacije. Prema radnim materijalima sa prvog Nacionalnog seminara o obrazovanju za demokratiju i građansko društvo, održanom 2002. godine, princip nediskriminacije u obrazovanju znači dostupnost obrazovanja i to: jednake šanse svih u ostvarivanju prava na obrazovanje, razvijenost formalnog i neformalnog dela obrazovnog sistema, obrazovanja u zdravom, bezbednom i podsticajnom okruženju, i kvalitetno obrazovanje. Participacija podrazumeva slobodu izražavanja i uvažavanja mišljenja, učešće u odlučivanju, slobodu izbora, poštovanje prava i odgovornosti svih aktera vaspitno-obrazovnog rada. Na pomenutom skupu, u okviru razmatranja strukture sistema, izdvojen je status obrazovnih institucija za kategorije učenika sa posebnim potrebama, gde je diskutovano o dostupnosti odgovarajućih institucija za obrazovanje talentovanih i darovitih.

Sledeći značajan događaj bila je konferencija o reformi obrazovanja u Srbiji koja je održana 2002. godine, i na kojoj je izložen celovit plan o izvođenju reforme (Reforma obrazovanja u Republici Srbiji: prvi koraci i predstojeći izazovi, Izveštaj, 2002). Na ovoj konferenciji reforma je predstavljena kroz tri talasa za koje su određeni prioriteti i vremenski plan. U okviru prvog talasa našle su se decentralizacija i demokratizacija u obrazovanju kojima je posvećena 2002. godina. Drugi talas obuhvata reformu kurikuluma (od principa, ciljeva i ishoda obrazovanja, preko strukture kurikuluma i obrazovnih oblasti, do strukture i organizacije sistema obrazovanja i priprema za prelazak na kurikulum) koja započinje 2003. godine i treba da traje više godina. Treći talas reforme treba da započne 2004. godine i obuhvati rešavanje preostalih specifičnih pitanja u oblasti obrazovanja (kao što je obrazovanje nacionalnih manjina ili dece sa posebnim potrebama).

Iz izveštaja sa konferencije o reformi izdvajamo diskutovane, sprovedene i najavljene reformske zahvate koji bi mogli biti od značaja za obrazovanje i vaspitanje darovitih učenika. U okviru decentralizacije i demokratizacije u obrazovanju, razmatrane su izmene zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju i projekat školsko planiranje čija je pilot faza realizovana u četrdeset škola u četiri regiona u Srbiji. U drugom talasu reforme, u okviru strukture i organizacije sistema obrazovanja, pomenuto je *ubrzano napredovanje* darovitih učenika, i zaključeno da budući zakon treba da reguliše ovo pitanje. U okviru planova za treći talas reformi, u delu o društvenom partnerstvu, privatnim i specijalizovanim školama, istaknuta je neophodnost razvoja *novih specijalizovanih škola* (na primer, ekonomskih gimnazija) koji treba da izađe u susret potrebama tržišta rada i omogući popunjavanje vakuuma između opštih i stručnih znanja.

Demokratizacija obrazovanja treba da omogući ostvarivanje nekoliko važnih principa u oblasti obrazovanja: realizaciju cilja jednake dostupnosti obrazovanju, unapređivanje sistema upravljanja i rukovođenja procesom obrazovanja, podizanje ekonomske efikasnosti korišćenja svih resursa u sistemu obrazovanja i stimulisanje nastavnika i učenika u podizanju kvaliteta nastave, učenja i sticanja znanja (Kovač-Cerović, Levkov, 2002). Decentralizacija obrazovanja u Srbiji ima za cilj: dostupnost obrazovanja, kvalitetno obrazovanje i demokratizaciju procesa obrazovanja. Tako je

demokratizacija istovremeno i cilj i strateški pravac reforme obrazovanja. I dalje, prema istom izvoru, proces izgradnje novih nastavnih planova i programa treba da se odvija unutar sledećih odrednica: zasnivanje na standardima; decentralizacija sistema obrazovanja; kroskurikularna podrška demokratskom razvoju; perspektiva doživotnog učenja; procena lokalnih potreba.

Predlozi i rešenja do kojih su došle ekspertske komisije Ministarstva prosvete za demokratizaciju, decentralizaciju i razvoj kurikuluma ponuđeni su školama u cilju informisanja i dobijanja saglasnosti za njihovu primenu. U dokumentu *o strategiji razvoja kurikuluma* objašnjeno je da prelazak na kurikulum odlikuje premeštanje težišta obrazovnog procesa sa sadržaja na ciljeve i ishode obrazovanja, orijentaciju na kvalitet ishoda i procesa obrazovanja, razvoj sistema evaluacije i samoevaluacije u obrazovanju, zasnivanje obrazovnih sadržaja na obrazovnim oblastima, orijentaciju na učenika i procese učenja, podsticanje, razvojno usmeren obrazovni ambijent (Komisija za razvoj školskog programa, 2002). Prelazak na kurikulum traži, ali i podstiče, autonomiju i razvoj škola, profesionalnu autonomiju i odgovornost nastavnika. Za razliku od ranijeg jedinstvenog programa koji su škole realizovale, predloženi okvirni nacionalni kurikulum predstavlja osnovu za koncipiranje školskog kurikuluma.

Školi i nastavnicima daje se mogućnost da polazeći od propisanog na nacionalnom nivou osmisle i realizuju obrazovni i školski rad u skladu sa sopstvenim potrebama i mogućnostima. Pojavljuju se bazični, obavezni, izborni i fakultativni predmeti. Jedinstveno za sve škole su ciljevi i ishodi, minimalni godišnji fond časova i bazični i obavezni predmeti u pojedinim ciklusima i razredima. Škola bira: organizaciju i realizaciju nastavnih sadržaja kroz predmete ili integrativne teme; konkretne nastavne sadržaje iz svih predmeta i obrazovnih oblasti; način korišćenja otvorenog prostora časova; didaktičko-metodičke koncepcije nastavnog rada i organizacije nastavnog i vaspitno-obrazovnog rada. Očekuje se da povezivanje predmeta u obrazovne oblasti omogući prilagođavanje gradiva razvojnim potrebama učenika. Ocenjivanje se tretira kao deo procesa nastave i učenja koji treba da bude u funkciji napredovanja učenika u učenju (Havelka, Hebib, Baucal, 2003; Centar za vrednovanje kvaliteta u obrazovanju i vaspitanju, 2003).

Usledilo je donošenje *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2003). Iz ovog dokumenta izdvajamo odrednice koje se bave specifičnim potrebama učenika a u okviru kojih se mogu zadovoljiti potrebe darovitih učenika. Zakon garantuje obrazovanje i vaspitanje koje odgovara stepenu razvoja učenika (član 2). Ciljevi obrazovanja i vaspitanja su razvoj intelektualnih kapaciteta i znanja učenika u skladu sa njihovim razvojnim potrebama, mogućnostima i interesovanjima (član 3). *Lica sa posebnim sposobnostima imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje koje uvažava njihove posebne obrazovne i vaspitne potrebe* (član 4). Pominje se *specijalizovana gimnazija* i mogućnost izvođenja *ogleda* radi ispitivanja novih sadržaja programa obrazovanja i vaspitanja i organizacionih novina (član 29 i 93). Predviđeni su uslovi za *raniji upis* u školu sa šest godina (član 90). Obrazovna ustanova se obavezuje da obezbedi ostvarivanje prava učenika na svestran razvoj ličnosti (član 95). Polaganje opšte mature posle trogodišnjeg srednjeg školovanja omogućava upis u odgovarajuću visokoškolsku ustanovu, što praktično znači mogućnost ranijeg upisa na fakultet (član 104).

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja omogućava sprovođenje planiranih reformi kurikuluma od 2003/2004. školske godine. Po objavljivanju Zakona, donet je *Pravilnik o opštim i posebnim osnovama školskog programa za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2003). I u ovom dokumentu potvrđena su osnovna reformrska opredeljenja u smislu da se izrada, usavršavanje i ostvarivanje školskog programa zasniva na sledećim principima: decentralizacija, demokratizacija i depolitizacija (profesionalizacija u obrazovanju); obrazovanje za potrebe informacionog, tehnološkog, globalnog društva; obrazovanje je doživotni proces i jednake obrazovne mogućnosti za sve. Poseban deo školskog programa škole odnosi se na fakultativne predmete, sadržaje i aktivnosti kroz koje škola odgovara na specifične potrebe, interese i interesovanja svojih učenika. Podrazumeva se da su tu i daroviti učenici.

Za potrebe našega rada razmotrićemo detaljnije uputstva i objašnjenja iz Pravilnika koja se mogu primeniti na darovite učenike u reformisanoj školi. U Pravilniku stoji da obrazovanje treba da poštuje individualne razlike među učenicima u pogledu načina učenja i brzine napredovanja, što bi bio idealan uslov za razvoj svakog deteta bez obzira da li je darovito ili nije. Opšti cilj obrazovanja je osposobljavanje učenika da razvijaju sopstvenu ličnost i potencijale, što se, takođe, može primeniti na darovitu decu i zadovoljiti njihove potrebe. Obrazovanje će doprineti dobiti i razvoju svakog učenika tako što će da omogući *razvoj svih aspekata ličnosti učenika u skladu sa njegovim razvojnim potrebama, potencijalima i interesovanjima*. U delu o ciljevima i ishodima pojedinih oblasti pojavljuju se elementi podrške za razvoj darovitosti. Konkretno, kod nastave stranih jezika istaknuto je da treba da stimuliše maštu, kreativnost i radoznalost. Kod matematike, prirodnih nauka i tehnologije, ishod posle trećeg ciklusa je da će učenik razumeti ulogu kreativne misli u razvoju naučnih ideja.

I dalje, u prvom razredu, u zavisnosti od potreba i interesovanja dece, predviđena je i mogućnost, da se nedeljni fond časova proširi do 25 časova (za tri više od planiranog). Normom neposrednog rada sa učenicima prvog razreda obuhvaćene su aktivnosti planirane školskim programom, i to *stimulativni programi* koji obuhvataju stimulaciju talentovane dece. Kod nastavnikovih profesionalnih kompetencija pominje se *kreativnost*. U okviru uvažavanja uzrasnih, razvojnih i individualnih karakteristika dece definisano je opredeljenje da se nastavni rad prilagođava individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima, kako bi se svakom učeniku omogućilo da razvije znanja i veštine definisane ishodima obrazovanja. Na osnovu svega rečenog, nema sumnje da je izabran i primenjen princip jednakosti.

Upravo iz ovih razloga, neočekivano, pod istim naslovom (Polazišta i postupci izrade programa za predmete/teme u prvom razredu i njihovo povezivanje) i u istom odeljku (O uvažavanju uzrasnih, razvojnih i individualnih karakteristika dece) govori se o darovitim učenicima i razvoju njihovih talenata. U tekstu koji sledi sumirane su važne informacije o darovitoj deci nižeg školskog uzrasta, ali nije sasvim jasna njihova svrha u okviru uputstava za rad sa učenicima prvog razreda jer bi se iste informacije mogle uputiti nastavniku koji radi sa drugim, trećim i četvrtim razredom. Ovde je očigledno uvođenje principa podržavanja odličnosti, što je vrlo teško ostvarljivo istovremeno sa ranije proklamovanim principom jednakosti. Galager

(Galagher, 1991) govori o nejednakom tretmanu nejednakih da bi bili jednaki, ali ne u pogledu jednakih rezultata i dometa, već u pogledu jednakosti prava na odgovarajuće obrazovanje. U nastavku sledi originalni tekst:

»Darovita deca predstavljaju specifičnu kategoriju dece sa posebnim potrebama, čiji razvoj zahteva adekvatne uslove kako bi se sposobnosti, nadarenost i talenti ove dece razvili i ispoljili u skladu sa njihovim postojećim potencijalima. Zbog toga je potrebno, od početka školovanja, na odgovarajući način i kontinuirano podržavati razvoj ove dece.

Da bi se u nastavi stvorili uslovi za razvoj nadarenosti učenika početnog školskog uzrasta preporučuje se *uvođenje stimulativnih programa* organizovanih za svu decu. Ove programe treba realizovati *u toku redovne nastave i u okviru dodatnih programa*, a koji su fleksibilni i kojima se proširuje i produbljuje sticanje određenih znanja, veština i sposobnosti. U stvaranju tih programa/situacija, učitelj treba da pođe od onoga što dete ume, što može i hoće, kao i da prati i podstiče ispoljavanje dečjih sposobnosti. Specifikovano delovanje i posebne programe kod mlađe dece treba planirati *izuzetno retko*, odnosno onda kada je reč o specifičnim i/ili veoma izraženim sklonostima i sposobnostima.

U radu na podsticanju nadarenosti i razvoja dece potrebno je tolerisanje i podržavanje atmosfere u nastavi u kojoj se iznose neobična, nova rešenja, u kojoj se uvažava drugačije mišljenje, posebno interesovanje i u kojoj se neguje istrajnost.

Na mladim uzrastima takođe je veoma značajno uključivati decu u kulturni život i aktivnosti sredine i stvarati situacije da deca koriste različite produkte kulture primerene uzrastu (igračke, knjige... i drugo).

Procene dečjih sposobnosti, interesovanja, znanja i, naročito, napredovanja, jesu dragoceni putokaz za dalje aktivnosti u radu sa decom, a ne deo (element) identifikacije nadarene dece. Ranim uzrastima neprimereni su svi jednokratni postupci, uobičajena selekciona procedura i preovlađujući načini identifikacije koji naglašavaju postignuće i produkte.

Najcelishodnije, na ranom školskom uzrastu, jeste osmišljavati stimulativne situacije u uobičajenim školskim aktivnostima kao i u okviru procesne dijagnostike pratiti i podsticati razvoj dece.«

(Pravilnik o opštim i posebnim osnovama školskog programa za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2003:44).

Na osnovu pažljivog čitanja, stiče se utisak da će nastavnik imati malo praktičnih koristi od objašnjenja koja je dobio. Ponudeni tekst pre će obeshrabriti nego što će podstaći nastavnika da se bavi darovima i talentima svojih učenika. Pojedine tvrdnje (na primer o uključivanju dece u kulturni život i aktivnosti sredine) odnose se na svu decu pa im nije mesto tu gde su. Poslednja dva stava koja se odnose na identifikaciju su konfuzna i, takođe, nepotrebno međusobno suprotstavljena. Tačno je da su procene dečjih sposobnosti, interesovanja, znanja i napredovanja dragoceni putokaz za dalje aktivnosti u radu sa decom, ali je jednako tačno da iste procene jesu ili bi mogle da budu deo (element) identifikacije.

Ono što je verovatno pisac želeo da istakne to je potreba za svrhovitim identifikacijom i identifikacijom putem podrške. Ono što nikako ne bi imalo smisla, to je da se procene vrše u cilju identifikacije koja bi sama sebi bila svrha. Nastavnici (ili možda neko drugi – stručni saradnici?) upućuju se da ne rade »uobičajenu selekcionu proceduru« i ne koriste »preovlađujuće načine identifikacije« već »procesnu dijagnostiku«, ali nema objašnjenja ni za jednu od njih. Podrazumeva se da oni koji će to raditi poznaju svu problematiku oko uočavanja, merenja i utvrđivanja

pokazatelja i kriterijuma darovitosti, što je malo verovatno. Dobro je da je istaknuta potreba za oprežnošću prilikom procenjivanja učenikovih kapaciteta, ali je onda trebalo jasno reći šta upotrebljene sintagme znače ili ih uopšte ne pominjati, što smatramo razumnijim pristupom. Bilo bi jednostavnije i verovatno korisnije da je naznačeni prostor upotrebljen za objašnjenje onoga što se preporučuje.

Aktuelna reforma bavi se srednjim stručnim školama i najuočljivije su promene u nastavnim sadržajima. Što se tiče tretmana darovitih učenika, ostaju mogućnosti kojih je bilo i ranije. Primera radi, dodatni rad. Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za gimnaziju (2003) sadrži, kao obavezan oblik obrazovno-vaspitnog rada, dodatni rad za učenike od prvog do četvrtog razreda (do 30 časova u toku školske godine). Kako se tek očekuju promene na srednjoškolskom nivou, u ovom trenutku ne mogu se davati prognoze o tome kakve će mogućnosti za darovite učenike biti ponuđene. Ono što je sasvim izvesno, to je da traganje za optimalnim rešenjima predstoji. Bilo bi dobro da oni koji to budu radili uzmu u obzir, kako negativna, tako i pozitivna, iskustva sa merama koje su već korišćene.

### **Kritički osvrt na učinjeno**

Šta je donela reforma obrazovanja u vezi sa obrazovanjem i vaspitanjem darovitih učenika u Srbiji? Kao što je rečeno, daroviti učenici se pominju na skupovima o demokratizaciji obrazovnog sistema (2001) i o reformi obrazovanja (2002). U novom Zakonu o obrazovanju (2003) stoji da se obrazovanje darovitih učenika (učenika sa posebnim sposobnostima) reguliše ovim i posebnim zakonom; pominju se specijalizovane srednje škole, ogledi, raniji upis u školu. Iako se za tri godine planira raniji upis u školu (polazak sa šest godina), ostaje otvoreno pitanje ranijeg polaska u odnosu na predviđeni uzrast, pošto polazak sa šest godina postane regularan. U Osnovama za prvi razred, govori se o darovitim učenicima, što do sada nije bio slučaj. Ali, nije baš jasno ko su daroviti učenici, a još manje da li bi nastavnici trebalo da ih identifikuju.

Šta je novo u propisima u odnosu na prethodni period? Ostalo je ono čega je bilo i ranije, što smatramo povoljnom okolnošću. Značajno je proširen rad na podsticanju interesovanja talenata i kreativnosti svih učenika, što praktično znači da škola pokušava da se prilagodi onima sa nižim sposobnostima. Socijalistička škola imala je visoke ciljeve koje jedan broj dece nije mogao da zadovolji, što njoj nije bilo dovoljno da postavi realnije zahteve. Današnja škola pokušava da ovoj deci omogući da uče tako i toliko da se i oni osećaju dobro u školi i pronađu oblast koja će im pružiti zadovoljstvo, za koju se mogu vezati, kojoj će se posvetiti itd. Istovremeno podržavanje odličnosti i jednakosti je stara dilema škole koja se uvećava sa omasovljavanjem obrazovanja, ali ni standard najrazvijenijih zemalja ne omogućava njeno rešenje (Gallagher, 1991). Stvar je odluke onih koji imaju pravo da odlučuju čemu će se dati prednost. Drugi problem tekuće reforme predstavljaju izuzetno velike promene u obrazovnoj praksi koje nisu podržane prethodnom obukom nastavnika. Proces se odvija paralelno ili se obuka radi naknadno.

Šta je najvažnije u aktuelnoj demokratizaciji obrazovanja? Demokratizacija obrazovanja znači unošenje veće slobode u zadatim uslovima: smanjivanje

propisanog i obaveznog u pogledu nastavnih planova i programa, načina rada i ciljeva; uvođenje/dozvoljavanje veće fleksibilnosti u realizaciji (šta se očekuje, šta će se smatrati zadovoljavajućim uspehom prilikom davanja izveštaja o radu, više šansi za bolju saradnju škole sa školskim vlastima). Decentralizacija predstavlja prenošenje ingerencija sa viših instanci na lokalnu sredinu i samu školu. Diversifikacija se odnosi na nastavne sadržaje (količinu i težinu), nastavne metode, nastavnike (na primer, u srednjim školama mogu da predaju stručnjaci iz privrede; prelaženje nastavnika iz jednog nivoa škole u drugi, iz osnovne u srednju školu, sa univerziteta u srednju školu) i ciljeve, očekivanja i zahteve u odnosu na postignuće i razvoj učenika.

Demokratizacija obrazovanja može da vodi do rešenja skandinavskih zemalja da darovita deca ne mogu imati nikakve privilegije, ali ni obaveze zato što su darovita (Maksić, 1993). Razlozi za posebnu podršku darovitima su više društveni nego lični (relativno jeftino, brz efekat i veći uticaj, širi obuhvat, posebna korist u slučaju dece iz deprivisanih grupa). Razlozi protiv posebne podrške za darovite učenike su teškoće u definisanju darovitosti, identifikovanju darovitih pojedinaca, merenju efekata preduzetih akcija u smislu trajanja i doprinosa njihovom daljem napretku i razvoju u oblasti za koju su talentovani. Kritika sadašnjih dokumenata jeste da i oni, kao i oni prethodni, predstavljaju težnje, a ne realnost. Nisu koherentni i nisu dovoljno instruktivni. Ako se nastavi u pravcu kojim je reforma započela, izazov koji čeka našu školu jeste kako da u okviru dosledno sprovedenog principa jednakosti omogući adekvatan razvoj i napredovanje najboljih.

#### Korišćena literatura:

- Centar za vrednovanje kvaliteta u obrazovanju i vaspitanju (2003): *Ocenjivanje orijentisano na ishode, Priručnik za nastavnike prvog razreda obaveznog obrazovanja, Radna verzija*, Beograd: Prosvetni pregled.
- Đurišić-Bojanović, M. (2001): Stavovi nastavnika prema problemima u nastavi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja br. 33 (377-388)*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đurišić-Bojanović, M. (2002): Građansko vaspitanje kao predmet, u: Z. Avramović, S. Maksić (prir): *Izazovi demokratije i škola (65-80)*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gallagher, J. (1991): Educational reform values and gifted students, *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 12-19.
- Havelka, N., Hebib, E., Baucal, A. (2003): *Ocenjivanje, Priručnik za nastavnike, Radna verzija, Evaluacija za razvoj*, Beograd: Prosvetni pregled.
- Komisija za razvoj školskog programa (2002): *Strategije razvoja kurikulumu u obaveznom i srednjem obrazovanju (verzija za škole)*, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kovač-Cerović, T., Levkov, Lj. (prir.) (2002): *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Maksić, S. (1993): Školovanje darovitih učenika i relevantna istraživanja u evropskim zemljama, *Psihologija*, 26(1-2), 131-151.
- Maksić, S. (1998): *Darovito dete u školi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1999): Kreativnost između teorije i školske prakse, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja br. 31 (9-28)*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Pravilnik o opštim i posebnim osnovama školskog programa za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2003), *Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni glasnik*, 4, 21-97.
- Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za gimnaziju (2003), *Službeni glasnik Republike Srbije - Prosvetni glasnik*, 5, 1-22.
- *Reforma obrazovanja u Republici Srbiji: prvi koraci i predstojeći izazovi*, Beograd, Sava Centar, 5-7. IX 2002, *Izveštaj* (2002), Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2003), *Službeni glasnik Republike Srbije*, 59(62), 17. jun 2003, 1-19.

**Slavica Maksić, PhD**

**Mira Djurišić – Bojanić, PhD**

Institute for Pedagogic Research

Belgrade

### **Educational Support for Gifted Students in the Context of Democratization of Education**

**Abstract:** The paper deals with educational support for gifted students in the context of the current democratization of education. Educational reform encompasses the changes in system, organization, contents and ways of work; new laws concerning primary and secondary education have been enacted, the national curriculum with expected results has been defined, individual capacities, interests and needs of students, teachers and schools have been promoted. In the introductory part of the paper, where the found state of affairs is considered, it is stated that all basic ways of work with gifted students, i.e. acceleration, selection and elaboration, had been present in our school regulations and praxis when the changes were initiated. After this, the main directions of reform interventions have been considered at normative level, as well as their assumptions and aims, that can, either directly or indirectly, be connected with the position of gifted students in the reformed school. It has been noticed that the reform is based on emphasizing the principle of equality within which special dealing with gifted students would be hardly expected. In spite of the fact that there is at the same time noticeable presence of special measures of support for students with special needs, which even surpasses previous heritage (e.g. dealing with gifted children in the first grade of primary school) it is concluded that the question of educational support for this category of students is still open. It is beyond dispute that the existence of special support for gifted students is desirable, as well as of the support for giftedness encouragement. On the other hand, there is a question – how to realize them in praxis?

**Key words:** democratization of schooling and education, curricular reform, the gifted, the talented, creativity.

**Д-р Славица Максич,**

**Д-р Мира Джуришич-Боянович,**

Институт педагогических исследований,

Белград

### **Образовательная поддержка одаренных учеников в контексте демократизации образования**

В работе рассматривается образовательная поддержка одаренных учеников в контексте актуальной демократизации образования. Реформа образования охватывает изменения в системе, организации, содержании и видах работы: принимаются новые законы о восьмилетнем и среднем образовании, определяются национальные учебные программы с заложенными в них ожидаемыми результатами, на первый план выдвигаются индивидуальные качества, склонности и потребности учеников, преподавателей и самих школ. Во введении, где говорится о существующем положении вещей, констатируется, что все основные виды работы с одаренными учениками: ускоренное

обучение, выделение из общей массы, насыщение учебных программ, - присутствовали в регламентирующих документах органов образования и школьной практике в тот момент, когда начался процесс перемен. Далее авторы рассматривают на нормативном уровне главные направления реформ, их предпосылки и цели, которые можно (непосредственно или опосредованно) связать положением одаренных учеников в реформируемой школе. Авторы обращают внимание на то, что реформа основана на выдвигании принципа единообразия, в рамках которого трудно ожидать сколько-нибудь серьезного обращения к проблемам одаренных учеников. И хотя одновременно с этим заметно присутствие специальных мер поддержки учеников с различными видами способностей, которые превосходят ранее существовавшие (например, идентификация одаренных детей в первом классе восьмилетней школы), делается вывод о том, что вопрос образовательной поддержки этой категории учеников все еще остается открытым. Бесспорно, что желательно существование специальной программы поддержки для одаренных учеников, как и программы для выявления способностей у всех учеников. Но вопрос гласит: как реализовать это на практике?

**Ключевые слова и выражения:** демократизация образования и воспитания, реформа учебных программ, одаренные и талантливые ученики, творчество.

**Dr Slavica Maksić**

**Dr Mira Djurišić-Bojanović**

Institut de recherches pédagogiques

Belgrade

#### **SOUTIEN EDUCATIF POUR INFANTS DOUES DANS LE CONTEXTE DE LA EDMOCRATISATION DE L'EDUCATION**

Résumé: Dans la travail on examine le soutien educaten educatif des enfants doués dans le contexte de la democratisation de l'éducation.

La réforme de l'éducation contient des changements dan le système dans l'organisation, les contenus et le mode du travail: on donne de nouvelles lois sur l'enseignement élémentaire et moyen, on définit le curriculum national avec les résultats attendus, on fait la promotion des capacités individuelles, des aptitudes et des besoins des élèves, des enseignants à l'école. Dans la partie introductrice deu travail, où on parle de l'état présent des choses, on constate que toutes les formes de base du travail avec les élèves doués, l'accélération, la mise à part et l'enrichissement, ont été présents à l'école chez nous dans la régulative scolaire et la pratique, au moment quand les changements ont commencé.

Ensuite, on a examiné, au niveau normatif, les directions principales des changements de réforme, leurs suppositions et buts, qu'on peut directement au indirectement lier avec la position des élèves doués dans le cadre de l'école réformée. On s'est rendu compte que la réforme est basée sur l'accentuation des principes d'égalité dans le cadre où l'on n'attendrait pas la préoccupation avec les élèves doués. Même qu'on a aperçu la présence en même temps des mesures spécifiques du soutien aux élèves des capacités particulières, qui dépassent l'héritage obtenu avant (à titre d'exemple, l'examen concernant les enfants doués en classe de première de l'école élémentaire), on a conclu que la question du soutien éducatif pour cette catégorie d'élèves est toujours ouverte. Il n'y a pas de contestation qu'il est souhaitable qu'il existe un soutien particulier aux enfants doués et un soutien pour l'initiation du don de tous les élèves. La question est de l'autre côté- comment les réaliser en pratique?

Mots clefs: démocratisation de l'éducation et de l'enseignement, réforme du curriculum, les doués, talentueux, créativité.



## ОБРАЗОВАЊЕ ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА И СКРИВЕНИ КУРИКУЛУМ

---

**Резиме:** Ово је први покушај педагошко-психолошке анализе односа између образовања даровитих ученика и скривених курикулума, као и сагледавања могућих дидактичких импликација те нове релације.

Након дистинкције обиљежја скривеног од транспарентног курикулума, разматрана су функционалистичка и критичка схватања суштине скривеног курикулума.

Дати су примјери скривених курикулума изнадпросјечних и даровитих ученика, њихових наставника, родитеља, школе и друштвене заједнице и истакнуте могућности идентификације и имплементације њихових позитивних одредница у оквиру курикуларне реформе и непосредне образовно-васпитне праксе.

**Кључне ријечи:** образовање даровитих ученика, школа, скривени курикулум, курикуларна реформа, функционалистичко и критичко схватање скривеног курикулума, идентификација и имплементација педагошки стимулативних одредница скривеног курикулума.

---

Цјеловитије проучавање, конципирање и унапређивање образовања изнадпросјечних и даровитих ученика и студената једно је од незаобилазних питања у припремању и имплементацији курикуларне реформе у друштвима у транзицији, какво је и наше.

Зато су друштвено, научно и развојно-педагошки релевантни покушаји термилошко-појмовних разграничења транспарентних и скривених курикулума, разматрања схватања основних функција скривених курикулума, сагледавање суштине скривених курикулума даровитих ученика и њиховог окружења, те указивања на могућности респектовања скривених курикулума у планирању и имплементацији квалитетнијих стратегија развоја и едукације даровите дјеце и омладине.

\* \*  
\*

Скривени курикулум<sup>38</sup> или скривени програм разликује се од уобичајеног, транспарентног курикулума (curriculum). Транспарентни курикулум је цјелокупан план и програм образовно-васпитног рада (наставног и ваннаставног, поучавања и учења...) са свим тангентним питањима (циљем, задацима, концепцијом, садржајима, облицима, системима, методама, етапама, стандардима, објектима, опремом, медијима, материјалима, очекиваним

---

<sup>38</sup> Engl. j. – Hidden curriculum; Franc. j. – Education sous – jacente; Njem. j. – Heimliches Curriculum

результатима, организацијом и евалуацијом, изворима финансирања, позицијама и односима непосредних и посредних учесника, итд.). Он се односи на: "1. систематске, рационалне структуре на основу којих су организовани процеси учења. Структуре успостављају приоритете према којима (и путем којих) ученици стичу различите способности учења"<sup>39</sup>; 2. на технику или технологију рационалног управљања мишљењем, односно на методолошки поступак истраживања низа путева у којима учествују елементи наставног градива ради преношења знања на друге; 3. на сва питања наставе, образовања, учења, поучавања (што је значење курикулума као америчког термина) и 4. на садржај европског израза – дидактике.<sup>40</sup> Скривени курикулум односи се на онај велики дио школског живота који је ријетко када видљив, отворен и доступан за квантитативно истраживање и о којем се углавном нагађа.

\*                    \*  
\*

Од када је први пут исказан у публикованом дјелу (1968) као нови термин, и као појам и занимљив "феномен" СКРИВЕНИ КУРИКУЛУМ<sup>41</sup> привлачи пажњу научне и стручне јавности.

Постоје различита схватања суштине и функција скривеног курикулума. Џексоново гледиште названо је функционалистичким. Он претпоставља да школе промовишу циљеве и функције шире друштвене заједнице. Наглашавао је три сљедећа елемента скривеног курикулума:

"(а) стиска у учионици" – када ученици морају да трпе кашњење, неуважавање њихових жеља и ометање пажње;

"(б) противријечна приврженост – која се захтијева и од ученика и од наставника;"

"(в) неравноправан однос снага између наставника и ученика у корист наставника."<sup>42</sup>

Скривени курикулум за Seddonu (1983) представља учење ставова, увјерења, вриједности и претпоставки, што је све изражено у виду школских ритуала, правила и прописа.

Посебно су интересантна критичка схватања скривеног курикулума. Презентована су од половине седамдесетих година XX вијека.

Тако Bowles и Gintis (1976) сматрају да се у виду скривеног курикулума у школама успостављају одређени друштвени односи како би се одржао капиталистички систем. То су:

1. хијерархијска подјела рада између наставника и ученика,
2. отуђеност учениковог рада у школи, и
3. фрагментација рада (и штетно такмичење међу ученицима).<sup>43</sup>

<sup>39</sup> Педагошки лексикон, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996, стр. 258.

<sup>40</sup> Према истом извору, стр. 258.

<sup>41</sup> Термин СКРИВЕНИ КУРИКУЛУМ први је употребио Филип Џексон (Phillip Jackson) 1968. године у књизи "Живот у учионицама" (Life in Classrooms, New York, Holt, Rinehart and Winston).

<sup>42</sup> Marsch, C. J., Курикулум, Educa, Загреб, 1994, стр. 36.

<sup>43</sup> Према истом дјелу, стр. 37.

Разматрајући релацију између идеологије и курикулума, Michael Apple (1979, 1982, 1986) је истицао да постоји високостатусно и нискостатусно знање које се стиче у школама. "Сиромашни ученици и ученици из мањинских скупина искључени су из курикулума који осигурава високостатусно (техничко) знање. А то се искориштава као средство којим се филтрира економско раслојавање и будући изгледи за каријеру."<sup>44</sup> Тврдио је и да курикулумски покрети и велик број уџбеника на тржишту онеспособљавају наставнике.

Lynch (1989) је истакао да прописани садржаји, дужина наставног часа и поступци испитивања ученика чине скривени курикулум. Упозорио је да се скривеним курикулумом овјековјечује друштвена неједнакост.

Colin Marsch је увјерен да испити ученика имају властити курикулум јер могу утицати на наставне методе, јачину мотивације, односе између ученика и наставника. Према томе, ученици (међу њима и даровити) ће учити оно што ће наставници тражити на испитима.

\* \*  
\*

Студиознијом анализом позиције даровитих ученика у нашим школама, у постојећим наставним плановима и програмима и годишњим програмима школа, као и у нацртима стратегија предстојећих реформи образовања код нас, могу се установити сљедећи скривени курикулуми:

1. скривени курикулуми изнадпросјечних даровитих ученика,
2. скривени курикулуми наставника изнадпросјечних и даровитих ученика,
3. скривени курикулуми школе и осталих организатора и реализатора образовања даровитих (стручна удружења наставника, умјетничке школе...) и
4. скривени курикулум друштвене заједнице (фондова, невладиних организација, владиних експертских ресора, компанија...).

С обзиром на интенције, процесуална и исходна обиљежја, ти скривени курикулуми могу имати користи и цијене (позитивне и негативне одреднице). Оне се разликују према доприносу развоју даровите дјецe и младих до њихових личних максимума.

Примјера ради, скривени образовни курикулум даровитих ученика може обухватати:

- путовања и упознавања нових крајева приликом презентације својих стваралачких резултата;
- учествовање у такмичењима;
- унутрашње мотиве (знатижеља, задовољство сазнањем и стварањем новог, мотив постигнућа...);
- самопоштовање;
- развој селф концепта, итд.

---

<sup>44</sup> Исто, стр. 37.

Скривени курикулум наставника изнадпросјечних и даровитих ученика садржи шансу за професионалну афирмацију, допунску зараду, "педагошки туризам", итд.

У распонима скривеног курикулума организатора образовања даровитих ученика (школе, стручног удружења наставника, савеза истраживача умјетника...) могу бити тежње да по васпитно-образовним, стваралачким и такмичарским резултатима институција постане афирмисана и препознатљива и ван локалне средине; да стално иновира наставно-васпитни процес; да обогати образовни менаџмент, и слично.

Скривени курикулум друштвене заједнице може имплицирати припрему креативних кадровских ресурса за повећање националног дохотка у блиској будућности, за умножавање капитала транснационалних компанија, за репродукцију технократске и владајуће елите, итд.

Истраживање наведених скривених курикулума предуслов је ефикаснијег унапређивања образовно-васпитног рада са изнадпросјечним и даровитим ученицима.

\* \*  
\*

За успон потенцијала даровитих и изнадпросјечних ученика и социјализацију њихових аутентичних индивидуалитета било би релевантно упознавање скривених курикулума и уграђивање њихових позитивних обиљежја у конципирање, припремање и имплементацију педагошки стимулативнијих модела непосредног наставно-васпитног рада. У том смислу било би инспиративно и инструктивно подузимати следеће активности:

1. У склопу идентификације даровитости појединих ученика, поузданије установити индикације скривеног курикулума и инкорпорирати га у транспарентни (јавни, званични, експлицитни) образовни курикулум.

2. Омогућавати равноправно, партнерско (истински демократско) и респонбилно учешће даровитих ученика у одлучивању о сопственом образовно-васпитном курикулуму:

а) у избору варијанте најстимулативнијег курикулума (тј. стандардизованих модула, компетенција, едукативних стратегија, начина евалуације и акредитације – као варијанти додатних и скривених, а не минималних нити оптималних курикулума);

б) у планирању својих курикулума, тј. у распоређивању садржаја, задатака, мјеста, времена, материјала и начина рада;

в) у избору стратегија, система, модела и метода даље реализације курикулума;

г) у договору са наставником о врстама праћења, испитивања и оцјењивања, укључујући и поступке самооцјењивања, јер појединци и групе даровитих ученика могу тачно описати образовне активности, објективни су и досљедни – не дају искривљене процјене нити претјерују, отворени су и "окрутно" искрени у оцјени свог и наставничког рада.

Упознавање и педагошко респектовање скривених курикулума осталих фактора образовања даровитих ученика (родитеља, школе, друштвене средине...) такође може допринијети побољшавању квалитета концепције и имплементације научно утемељеног образовања даровите дјеце и младих у склопу наше курикуларне реформе.

### Литература:

- Бердјајев, Н. (1987): Самоспознаја, Нови Сад.
- Блажић, М. (1994): Didaktički vidiki pospeševanja razvoja nadarjenih, Novo Mesto.
- Branković, D. – Ilić, M. (2003): Osnovi pedagogije, Komesgrafika, B. Luka.
- Gardner, H. (1983): Frames of mind, Basic Book, New York.
- Gojkov, B. (2002): Daroviti studenti u konstruktivističkoj perspektivi visokoškolske didaktike, Zbornik 8: Podsticanje darovitosti na studijama iz ugla Bolonjske deklaracije, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Davidov, V. V. (1995): O shvatanjima razvijajuće nastave, Zbornik "Saznanje i nastava", Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Đorđević, J. (2002): Daroviti i kreativni studenti i rad sa njima, Zbornik 8: Podsticanje darovitosti na studijama iz ugla Bolonjske deklaracije, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Илић, М. (1997): Стваралачка партиципација студената у наставнонаучном процесу, "Актуелности" бр. 3, Бања Лука.
- Ilić, M. (2002): Nastavnik u tradicionalnoj i stvaralačkoj univerzitetskoj nastavi, Zbornik 8: Podsticanje darovitosti na studijama iz ugla Bolonjske deklaracije, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Ilić, M. (2003): Pedagogija sporta, Centar za sport, Banja Luka.
- Kvaščev, R. (1976): Psihologija stvaralaštva, JCS, Beograd.
- Nedović, V. (1997): Narav nastavnika, Glas Srbije, Kraljevo.
- Slavin, R. E. (1983): Cooperative learning, Longman, New York.
- Fullan, M. B. (1991): The New Meaning of Educational Change, Teachers College, Columbia University, New York.

**Mile Ilić, PhD**  
Philosophical Faculty  
Banja Luka

### Education of Gifted Students and Hidden Curriculum

**Abstract:** This is the first attempt at pedagogical-psychological analysis of a relation between education of gifted students and hidden curricula, as well as at consideration of possible didactic implications of this relation.

A distinction between hidden and transparent curricula being made, functionalistic and critical views on the essence of hidden curriculum have been considered.

The examples of hidden curricula of above average and gifted students have been offered, including their teachers, parents, school and local community, emphasizing the possibilities of identification and implementation of their positive frames of reference within curricular reform and immediate educational praxis.

**Key words:** gifted students' education, school, hidden curriculum, curricular reform, functionalistic and critical insight into hidden curriculum, identification and implementation of pedagogically stimulating frames of reference of hidden curriculum.

**Д-р, профессор Миле Илич,**  
философский факультет,  
университет в Баня-Луке

### **Образование одаренных учащихся и внешние социо-педагогические факторы воспитательно-образовательного процесса**

Работа представляет собой первую попытку психолого-педагогического анализа отношений, складывающихся между образованием одаренных учеников и внешними социо-педагогическими факторами воспитательно-образовательного процесса, как и рассмотрения возможных дидактических последствий этих отношений.

Выявив отличия внешних социо-педагогических факторов воспитательно-образовательного процесса (*скрытен курикулум*) от реализованных в педагогической практике образовательных планов и программ (*транспарентни курикулум*), автор рассматривает функциональный и критический подходы к пониманию сущности внешних социо-педагогических факторов воспитательно-образовательного процесса.

Приведены некоторые внешние социо-педагогические факторы воспитательно-образовательного процесса, оказывающие влияние на одаренных учеников, их учителей, родителей, школу в целом и социальное окружение. Выделяются возможности идентификации и реализации позитивных черт внешних социо-педагогических факторов воспитательно-образовательного процесса в рамках образовательной реформы и непосредственной воспитательно-образовательной практике.

Ключевые слова и выражения: образование одаренных учащихся, школа, образовательная реформа.

**Prof. dr Mile Ilić**  
Faculté de Philosophie  
Banja Luka

### **EDUCATION DES ELEVES DOUES ET CURRICULUM CACHE**

Résumé: C'est le premier essai de l'analyse pédagogique-psychologique des rapports l'éducation des élèves doués et du curriculum caché, comme examen des implications didactiques possibles de cette nouvelle relation.

Après la distinction de la caractéristique du curriculum caché et du transparent, on a examiné les conceptions fonctionnelles et critiques de l'essence du curriculum caché.

On a donné des exemples du curriculum caché des élèves au dessus de la moyenne et des élèves doués, de leurs enseignants, parents, école et communauté sociale et on a mis l'accent sur les possibilités d'identification et de l'implémentation de leurs directions positives dans le cadre de la réforme curriculaire et de la pratique éducative-enseignement indirecte.

Mots clés: éducation des élèves doués, école, curriculum caché réforme curriculaire, conception fonctionnelle et critique du curriculum caché, identification et implémentation des directions pédagogiques stimulatrices du curriculum caché.

## **NADARENOST U KONCEPCIJI OBRAZOVANJA USMERENOG NA ISHODE**

---

***Rezime:** Obrazovanje usmereno na ishode ima za cilj razvijanje znanja, veština i stavova koji se mogu operacionalno iskazati preko ishoda u pojedinim oblastima/predmetima i u pojedinim fazama procesa obrazovanja. Na ovaj način redefinisane obrazovnog konteksta otvara nove mogućnosti za razvijanje i podsticanje različitih relevantnih sposobnosti i za ispoljavanje i korišćenje izuzetno razvijenih sposobnosti. Nastavnici, pritom, dobijaju veće slobode, obaveze i odgovornosti.*

*Za podsticanje razvoja dece naročito je značajno da se u okviru inkluzivnog modela (dobro obrazovanje kojim su obuhvaćena sva deca) i u uslovima produženog obaveznog obrazovanja sprovode kvalitetni stimulatívni programi i procesna dijagnostika. Da podsetim da pod stimulatívni programima podrazumevam fleksibilne programe koji iniciraju smislene aktivnosti dece na relevantnim sadržajima i koji se odvijaju u toku redovne nastave i u okviru dodatnih programa kojima se proširuje i produbljuje sticanje određenih znanja i veština.*

*Procenjivanje pogodnosti uslova za nastajanje i razvoj različitih sposobnosti, evaluacija razvojnih efekata određenih sadržaja i načina rada sa decom, procena dečijih sposobnosti, interesovanja, (pred)znanja i napredovanja dragoceni su nam kao putokaz za osmišljavanje stimulatívni situacija i daljih aktivnosti u radu sa decom. Na pomenute načine, procesna dijagnostika se u školskoj svakodnevnici udeva u proces učenja i njegove ishode.*

***Ključne reči:** ishodi obrazovanja, podsticanje razvoja, stimulatívni programi i situacije, procesna dijagnostika.*

---

Obrazovanje usmereno na ishode fokusira se na razvijanje znanja, veština i stavova koji se mogu operacionalno iskazati, pratiti i evaluirati preko ishoda u pojedinim oblastima/predmetima i u pojedinim fazama procesa obrazovanja. Ciljevi i ishodi treba da budu u skladu sa opštim ciljevima i ishodima obrazovanja i sa ciljevima i ishodima za određene cikluse obrazovanja koji su primereni uzrasnim osobenostima dece.

U našoj sredini unapređivanje rada sa učenicima i studentima uglavnom se odnosilo na unapređivanje metoda i načina rada u postojećim uslovima i uz uvažavanje važećih, aktuelnih planova i programa. Pomeranje težišta ka ciljevima i ishodima obrazovanja menja pomenutu konstelaciju. Radi se o **redefinisaju obrazovnog konteksta** što otvara nove mogućnosti za razvijanje i podsticanje različitih relevantnih sposobnosti i za ispoljavanje i korišćenje izuzetno razvijenih sposobnosti. Pritom valja imati u vidu da: 1) postojeća saznanja o fenomenu nadarenosti (o izuzetnim sposobnostima, ponašanjima, aktivnostima, postignućima i produktima) i iskustva u radu sa izuzetnom decom i mladima mogu dati i daju značajan doprinos unapređivanju pedagoške prakse uopšte; 2) nova naučna saznanja i pedagoška praksa nalažu redefinisane pojma nadarenosti. Pozabavimo se sada ovim dvama aspektima.

1. Izučavanja nadarenosti, teorijska i empirijska, kao i iskustva u praksi (u obrazovanju i identifikovanju nadarenih, pre svega) u različitim sredinama stvorila su zrelu, naučno zasnovanu i, u izvesnoj meri, u praksi potvrđenu bazu relevantnih saznanja korisnih za unapređivanje rada sa svom decom. Sagledavanje nadarenosti, a naročito na ranim uzrastima i u kontekstu institucionalnog obrazovanja, usmerava našu pažnju na rad sa svom decom, na podržavanje njihovog razvoja kroz stimulatívne programe utkane u redovne školske aktivnosti u okviru kojih bi se odvijala procesna dijagnostika (Krnjaić, 1996; Krnjaić, 1997; Krnjaić 2002). Unutar opšteg okvira "Kvalitetno obrazovanje za sve - put ka razvijenom društvu" (2002) valja raditi na osmišljavanju i razradi konkretnih programa.

U svakodnevnom radu sa decom, u razvoju sposobnosti, veština i znanja kroz obrazovanje naglašava se aktivnost dece. Ovo (pre)usmeravanje na aktivnosti dece, pogotovo kad je reč o ranim uzrastima, u skladu je i sa tendencijama i pomacima u pristupu fenomenu nadarenosti. Težište se pomera sa izučavanja i bavljenja nadarenim osobama na nadarena ponašanja (posebno eksplicirano još kod Renzulija, Renzulli, 1986). Takođe, u procesu obrazovanja (u svetu, a i kod nas, što je naročito promovisano još u okviru projekta "Aktivno učenje") u fokusu je aktivnost učenika<sup>45</sup>. Obraća se posebna pažnja na ponašanje dece i ono što deca stvarno rade. U razvoju meta-aktivnosti brižljivo se prati povezanost aktivnosti nastavnika sa aktivnostima dece i njihovim sposobnostima (o "self-regulated learning" darovite dece pogledati kod Spena, Spain, 1995).

Smisao redefinisavanja i reorganizovanja obrazovnog konteksta trebalo bi da se ispoljava kroz unapređivanje razvoja sve dece i uvažavanje naprednog razvoja.

2. S druge strane, nova naučna saznanja, uslovi u kojima živimo i pedagoška praksa nalažu redefinisanje pojma nadarenosti. Jedan od pravaca **redefinisanja pojma nadarenosti** odnosi se, između ostalog, i na proširivanje obima pojma nadarenosti i na uključivanje sposobnosti koje se neguju i razvijaju i koje se prate i vrednuju.

Uz potrebu za širenjem obima pojma nadarenosti teče i uključivanje nekih sposobnosti i veština u ishode obrazovanja. Među relevantne, mogu se uvrstiti sposobnosti, umenja i veštine kao što su, pre svega, tehničke kompetencije, tehničke veštine, kompjuterske veštine i neki novi oblici pismenosti. Posebno je važno razvijati i negovati otvorenost i spremnost za upoznavanje i korišćenje savremenih tehničko-tehnoloških sredstava, kultivisati veštine komunikacije i kritičko mišljenje (Krnjaić, 2001).

U svetu u kome živimo sve važnije je učiti decu kako da uče i da se sama snalaze u obilju informacija, osvajaju nova znanja, donose odluke i rešavaju probleme u svakodnevnom životu. Zato je neophodno razvijati aktivan odnos prema učenju i kritički odnos prema znanju i informacijama uopšte. Drugim rečima, potrebno je osnaživati decu da vode sopstveni proces učenja i da se kritički odnose prema znanju i svetu u kome žive.

Kritička misao podrazumeva na kriterijumima zasnovanu procenu nekog misaonog procesa ili produkta, sopstvenog ili tuđeg, pri čemu su kriterijumi ne samo

---

<sup>45</sup> U okviru projekta "Aktivno učenje" (Ivić, Pešikan i Antić, 2001) naglašavaju se i analiziraju smislene, mentalne, relevante aktivnosti dece.



nužno logički zasnovani već i kontekstualno osetljivi. Osim toga, nužan preduslov kritičke evaluacije je i razvijanje svesti o sopstvenom kognitivnom funkcionisanju (Pavlović-Babić, Krnjaić i Gošović, 2000; Krnjaić, 2001).

Razmotrimo sada mogućnosti za unapređivanje obrazovanja iz ugla relevantnih novijih saznanja o darovitosti.

### **Doprinos izučavanja nadarenosti unapređivanju pedagoške prakse**

Koncepcija obrazovanja usmerenog na ishode upravo afirmiše ideje i saznanja o fenomenu nadarenosti i ukazuje koliko su ta saznanja korisna za unapređivanje pedagoške prakse. Teorijska razmatranja, nalazi empirijskih istraživanja i iskustva u praktičnom radu i bavljenju izuzetnim postignućima i razvijenim sposobnostima doprinose sagledavanju razvojno-pedagoške problematike i unapređivanju obrazovnog procesa.

Pokazalo se da izučavanje ove izuzetne pojava stavlja pod lupu opštu razvojno-psihološku problematiku, a ključni problemi nadarenosti dodatno ističu bitne razvojno-psihološke i pedagoške probleme kao što su:

a) priroda i dinamika razvoja i to celokupnog razvoja (fizičkog, emocionalnog, socijalnog i kognitivnog) i razvoja pojedinih mentalnih funkcija. U okviru ove grupe možemo ići i još specifičnije i određenije i razmatrati početke i prve znake ispoljavanja izuzetnog, zatim pojedine faze u razvoju, brzinu, domete razvojnog toka i činioce razvoja;

b) obezbeđivanje uslova koji podstiču i podržavaju razvoj, te preusmeravanje pažnje sa produkata i postignuća na procese;

c) obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja za svu decu;

d) upućivanje dece na različite produkte kulture i savremena tehničko-tehnološka sredstva.

Razvijanje i podsticanje sposobnosti, konstrukcija znanja, osvajanje novih veština i umenja, ciljevi su obrazovnog procesa koji se postavljaju, a trebalo bi i da se ostvaruju (i primenjuju) u okviru redovne nastave. To je opšti okvir unutar koga valja osmišljavati stimulatívne programe i obezbeđivati uslove za razvoj pojedinih sposobnosti i znanja s obzirom na uzrast dece. Važno je i šta se uči i način na koji se uči.

Načini instrukcije treba da odgovaraju razvojnim osobenostima dece i osobenostima znanja iz pojedinih nauka. U tom smislu valja, tokom čitavog obrazovnog procesa, obezbeđivati neophodne uslove za razvoj relevantnih sposobnosti i znanja, eksplicirati ishode primerene uzrastu tj. razrađivati ishode od ranih ka starijim uzrastima i na taj način podsticati i pratiti razvoj dece i na starijim uzrastima. Dakle, potrebno je obezbediti vertikalnu povezanost ishoda i praćenje njihovog ostvarivanja.

Važno je kreirati vertikalno povezane programe po ciklusima i osmisliti šta se i kako može raditi po razredima odnosno uzrastima. Još preciznije, koja su to znanja i umenja do kojih treba da dođu sva deca, koje sposobnosti i znanja su naročito bitna i koja ispoljavanja smatramo naprednim.

U izučavanju nadarenosti i praktičnim aktivnostima u negovanju nadarenosti jasno se iskazuje da je neophodno uzeti u obzir interakciju sredinskih faktora i

individualnih osobina (ne samo kognitivnih sposobnosti) i specifikovati posebne aspekte nadarenosti i njihov razvoj. U tom smislu neki autori koji se bave fenomenom nadarenosti (na primer, Lewis & Michalson, 1986) predlažu konstruisanje matrica po kojima bi se specifične sposobnosti u detinjstvu povezivale sa specifičnim sposobnostima na kasnijim uzrastima. Ključno pitanje za početak bi glasilo "nadarenost u čemu?", a nadalje bi se vodilo računa da se različite sposobnosti razvijaju različitim putevima.

Za rešavanje ovog problema važno je poznavati statističke veze i psihološke srodnosti između manifestacija određene sposobnosti u pojedinim razvojnim periodima, uzeti u obzir znanja iz različitih relevantnih oblasti psihologije, neurofiziologije i, svakako, zahteve i osobenosti određenih oblasti u kojima se nadarenost ispoljava. Sva ova saznanja mogu se primeniti za unapređivanje pedagoške prakse u okviru koncepcije obrazovanja usmerenog na ishode.

Praćenje (proces) ostvarivanja pojedinih programa odnosi se na praćenje ishoda i na preispitivanje i evaluaciju kvaliteta programa. Pritom je uloga nastavnika veoma delikatna. Na zahtevnost i delikatnost uloge nastavnika/mentora jasno ukazuju istraživanja i praćenja obrazovanja izuzetne dece. Štaviše, radi se o nizu značajnih uloga nastavnika koje se reorganizuju, a gde posebno dobija na značaju uloga nastavnika kao organizatora nastave i procesa učenja. U uslovima savremenog obrazovanja nastavnici, a i škola, dobijaju veće slobode, obaveze i odgovornosti

Pozabavimo se sada mogućim načinima podsticanja razvoja dece na ranim školskim uzrastima u koncepciji obrazovanja usmerenog na ishode.

### **Podsticanje razvoja i nadarenosti najmlađih učenika**

Podsticanje nadarenosti odnosno razvoja kroz osnovno obrazovanje na mlađim uzrastima posmatraćemo iz okvira procesne dijagnostike. Prirodi nadarenosti, složenoj i dinamičnoj pojavi, primerena je razvojna procesna dijagnostika koja uvažava uzrasne osobenosti dece, zahteve određenog domena, kao i sposobnosti, interesovanja i potrebe pojedinog deteta.

Procesna dijagnostika po svojoj suštini izrasta iz široke, kontinuirane i dugotrajne podrške opšteg razvoja, a na nju najjasnije upućuje priroda nadarenosti na predškolskom i mlađem osnovnoškolskom uzrastu. Naime, psihološke odlike dece ovih uzrasta i različita razvojna dinamika (individualne razlike među decom, ali i razlike koje proizlaze iz osobenosti pojedinih domena) zahtevaju dugotrajan i kontinuiran proces razvojne identifikacije koja bi se odvijala u okviru stimulativnih programa organizovanih za svu decu. Na taj način procesna dijagnostika se u školskoj svakodnevnici udeva u proces učenja i njegove ishode.

Pod stimulativnim programima podrazumevam fleksibilne programe koji iniciraju smislene aktivnosti dece na relevantnim sadržajima i koji se odvijaju u toku redovne nastave i u okviru dodatnih programa kojima se proširuje i produbljuje sticanje određenih znanja i veština.

Različiti intelektualno izazovni programi mogu da budu stimulativni i za dečiji afektivni i socijalni razvoj. Intelektualna aktivnost dece i izražavanje misli i osećanja podsticali bi se kroz interakciju i razmenu među decom. Procesna

dijagnostika bi se, dakle, odvijala isprepletano sa promotivnim razvojnim programima u igrovnom kontekstu i kroz unapređenja u redovnoj nastavi.

Polaskom u školu deca se uključuju u "dijagnostičke programe obučavanja" i kako to eksplicira Ivić (1988) čitav proces obrazovanja je jedan dijagnostički postupak. Reč je o procenivanju u kontekstu (Krechevsky & Gardner, 1990) kao alternativni standardizovanom testiranju ili nekom drugom jednokratnom ispitivanju dece. U traganju za "ekološki valjanim" načinima procene, primerenim ranim uzrastima i nadarenosti kao fenomenu, ukazuju se isprepletani procesna dijagnostika i stimulatívni programi (Krnjaić, 1996; Krnjaić 1997; Krnjaić, 2002).

U takvim situacijama učitelj bi polazio od onoga što dete ume, može i hoće i pratio bi i podsticao ispoljavanje dečijih sposobnosti. Vremenom bi se, u nekim oblastima, posebno iskazala neka deca koja napreduju brže od ostalih i koja imaju više dobiti po razvoj, ispoljavanje i korišćenje određenih sposobnosti, znanja i veština.

### **Neki principi rada na podsticanju razvoja i nadarenosti najmlađih učenika**

Nema univerzalnog, uniformnog, načina podržavanja razvoja, nego je potrebno pratiti sposobnosti, interesovanja i potrebe svakog deteta. Responzivnost značajnog odraslog (roditelja, vaspitača, učitelja) na potrebe, teškoće i napredovanje dece pokazala se kao podsticajna po intelektualni razvoj dece.

Imajući u vidu prirodu nadarenosti i razvojno psihološke odlike predškolaca i dece mlađeg osnovnoškolskog uzrasta, u radu sa decom, potrebno je da usmerimo aktivnosti na:

- **unapređivanje i podsticanje razvoja sve dece** - obezbeđivanje stimulatívni uslova za svu decu u kojima će se dečije sposobnosti i darovi razvijati, ispoljavati, prepoznati i negovati;

- **podržavanje opšteg razvoja** sve dece u okviru redovnih programa u razredu. O specifikovanom delovanju i posebnim programima, kod mlađe dece, treba razmišljati izuzetno retko kada je reč o specifičnim i/ili veoma izraženim sklonostima i sposobnostima;

- stvaranje klime u kojoj su deca slobodna da pitaju, promišljaju na svoj način, da tragaju, da povezuju vanškolska iskustva, ... da se igraju i da budu radoznala i aktivna;

- stvaranje i održavanje atmosfere u kojoj se uvažavaju razlike (individualne razlike u sposobnostima, interesovanjima, predznanjima, u tempu učenja...) i toleriše drugačije (viđenje, neobično rešenje, izuzetno interesovanje, istrajnost...);

- ugrađivanje intelektualnih podsticaja i učenja u igru i uvođenje igrovni elemenata u redovnu nastavu (igra kao kontekst za učenje i razvoj);

- kreiranje stimulatívni programa u okviru redovne nastave, pre svega, za podršku celokupnog razvoja (intelektualnog, afektivnog i socijalnog razvoja) i razvoja nekih specifičnijih relevantnih veština i umenja (koje npr. može da odabere škola);

- uključivanje dece u kulturni život i aktivnosti sredine i izlaganje dece različitim produktima kulture (igračke, knjige ...);

- obezbeđivanje različitih tehničko-tehnoloških sredstava. Pre svega, učiniti dostupnim kompjutere, organizovati obuku za njihovo korišćenje, primenjivati stečena znanja i koristiti ova sredstva u nastavi i učenju.

Dakle, u fokusu je obezbeđivanje pogodnih uslova za različite sposobnosti u nastajanju. Potom sledi ocenjivanje i procenjivanje razvojnih efekata određenih sadržaja i načina rada sa decom. Procene dečijih sposobnosti, interesovanja, potreba, (pred)znanja, i naročito napredovanja, su nam dragocene kao putokaz za dalje aktivnosti u radu sa decom, a ne kao postupci identifikacije nadarene dece.

Ranim uzrastima su neprimereni svi jednokratni postupci, uobičajena selekciona procedura i preovlađujući načini identifikacije nadarenih koji naglašavaju postignuća i produkte. Na mlađim uzrastima ovi pokazatelji imaju smanjenu prognostičku validnost, a dijagnostika čiji bi ishod bio označavanje i izdvajanje dece kao nadarene bila bi višestruko štetna, kako njihovom razvoju tako i razvoju "ostale neselekcionisane" dece.

Ovakav način rada po "inkluzivnom modelu" je veoma zahtevan za nastavnike. Zato je najcelishodnije osmišljavati stimulativne situacije koje čine osnovu procesa učenja u školi i kada je to moguće dizajnirati različite nivoe složenosti tih situacija i osmišljavati zadatke različite težine. Uz ovakva nijansiranja, koja bi bila praćena i odgovarajućim materijalima, učitelji bi u svakodnevnom radu sa decom zaista bili u poziciji da na ekološki valjane načine procenjuju sposobnosti svojih učenika.

Posebno je važno da obratimo pažnju na napredovanje dece koja potiču iz manjih sredina, iz porodica slabijeg socijalno-ekonomskog statusa i iz marginalizovanih grupa. Dakle, potrebno je posebno obratiti pažnju na decu koja potiču iz defavorizovanih sredina kako bi im se obezbedila odgovarajuća sistematska institucionalizovana podrška. U tom smislu, npr. produžavanje trajanja obaveznog obrazovanja do 15 odnosno 16 godina može da bude šansa za decu iz manjih sredina.

## **Zaključak**

Uvažavanje postojećih saznanja o nadarenosti doprinosi sagledavanju problema u nauci (psihologiji) i obrazovanju u celini, izoštrava bitne probleme i ukazuje na delikatna područja. Razvoj i obezbeđivanje uslova za što bogatiji i potpuniji razvoj tokom obrazovanja može da se prati preko ishoda i da se evaluira rad kao putokaz za dalje aktivnosti.

Ovi načini rada otvaraju nove probleme i ukazuju na postojeće bitne probleme ocenjivanja i procena. Naime, problem ocenjivanja postoji i u različitim oblicima rada kao problem efekata, odnosno evaluacije efekata stimulativnih programa. Zato, uz razvijanje programa za podršku razvoju, treba da ide i razvijanje načina za praćenje razvoja i efekata pojedinih programa.

Osnovni problemi i pravci daljeg promišljanja odnose se na osmišljavanje odgovarajućih programa i razvijanje načina za praćenje njihovih efekata, te, na evaluaciji zasnovano, stalno unapređivanje kvaliteta tih programa.

## Literatura:

- Ivić, I. (1988): Identifikacija i obuhvat obdarenih, u: *Uspostavljanje sistema rada sa talentovanim decom i omladinom*, Republički zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja, Beograd, str. 35-41.
- Ivić, I., A. Pešikan i S. Antić (2001): *Aktivno učenje*, Institut za psihologiju, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Ministarstvo za prosvjetu i nauku Crne Gore, Beograd.
- Krechevsky, M. & Gardner H. (1990): Approaching School Intelligently: An Infusion Approach, in: Kuhn, D. (Ed.), *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*, Karger, pp. 79-95.
- Krnjaić, Z. (1996): Stimulativni programi i procesna dijagnostika, *Zbornik br. 2*, Darovitost i kreativnost na predškolskom i mladem osnovnoškolskom uzrastu, Viša škola za obrazovanje vaspitača Vršac, str. 163-168.
- Krnjaić, Z. (1997): *Jedan pristup identifikaciji intelektualno nadarenih*, Magistarski rad, Filozofski fakultet, Beograd.
- Krnjaić, Z. (2001): Darovitost i kritičko mišljenje, *Zbornik br. 7*, Viša škola za obrazovanje vaspitača Vršac, str. 17-31.
- Krnjaić, Z. (2002): *Intelektualna nadarenost mladih*, Institut za psihologiju, Beograd.
- Kvalitetno obrazovanje za sve - put ka razvijenom društvu (2002), Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Lewis, M & Michalson, L. (1985): The Gifted Infant, in: J. Freeman (Ed.), *The Psychology of Gifted Children*, John Wiley & Sons, New York pp. 35-59.
- Posebne osnove školskog programa za I razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2003), Komisija za razvoj školskog programa, Komisija za prvi razred, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Pavlović-Babić, D, Krnjaić, Z. i R. Gošović (2001): Kritičko mišljenje - šta je to? konceptualizacija i relevantni pojmovi, *Psihologija*, 3-4, str. 385-399.
- Renzulli, J.S. (1986): The Three-Ring Conception of Giftedness: a developmental model for creative productivity, in: R.J. Sternberg & R.J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 53-92.
- Span, P. (1995): Self-regulated Learning by Talented Children, in: J. Freeman, P. Span & H. Wagner (Eds.), *Actualizing Talent*, Cassell, London, pp. 72-87.

**Zora Krnjajić, PhD**

Institute for Psychology  
Philosophical Faculty  
Belgrade

### **Giftedness in the Conception of Education Directed to Outcomes**

**Abstract:** Education directed to outcomes aims at the development of knowledge, skills and attitudes that can be operationally expressed through outcomes in certain fields/subjects and at certain phases of educational process. In this way redefinition of educational context opens new possibilities for developing and encouraging various relevant abilities and for expressing and using extraordinarily developed abilities. At the same time, teachers are given more freedom, obligations and responsibilities.

It is especially important for the encouragement of children's development to implement qualitative stimulating programs and process diagnostics in an inclusive model (sound education including all children) and in the conditions of extended mandatory education. I would just like to remind that by stimulating programs I mean flexible programs initiating meaningful activities of children on relevant contents taking place in the course of both regular and additional programs broadening and deepening acquisition of specific kinds of knowledge and skills.

The estimation of the suitability of conditions for creating and developing different abilities, the evaluation of the development of effects of specific contents and ways of work with children, as well as the evaluation of children's abilities, interests, (pre-) knowledge and advancement are valuable to us as guidelines for designing stimulating situations and further activities in work with children. In the ways mentioned above, process diagnostics becomes a part of learning process and its outcomes in everyday school praxis.

**Key words:** educational outcomes, development encouragement, stimulating programs and activities, process diagnostics.

**Д-р Зора Крняич,**  
Институт психологии философского факультета  
Белградского университета

### **Одаренность в концепции образования, направленного на конечный результат**

Целью образования, направленного на конечный результат, является развитие знаний, умений и позиций, которые могут операционально выразиться через результат в отдельных областях/предметах и в отдельных фазах образовательного процесса. Переосмысленное таким образом определение образовательного процесса открывает новые возможности для развития и стимулирования различных релевантных способностей, а также для выделения и использование исключительно развитых способностей. При этом учителя получают большие свободы, обязанности и ответственность.

Для стимулирования развития детей особенно важно, чтобы в рамках инклюзивной модели (качественное образование, которым охвачены все дети) и в условиях продленного обязательного образования проводились качественные стимулирующие программы и процессуальная диагностика. Под стимулирующими программами автор понимает гибкие программы, которые инициируют осмысленную деятельность детей на релевантном материале и которые проходят в ходе обычной учебы и в рамках дополнительных программ, расширяющих и углубляющих возможности получения определенных знаний и умений.

Оценка качества условий для зарождения и развития различных способностей, оценка эффекта развития определенных методов и способов работы с детьми, оценка детских способностей, интересов, (пред)знания и положительного развития крайне важны как указатель направления, в котором должно идти осмысление стимулирующих ситуаций и дальнейшей работы с детьми. Указанными способами процессуальная диагностика в обычной школьной жизни вводится в процесс обучения и его результаты.

**Ключевые слова и выражения:** результаты образования, стимулирование развития, стимулирующие программы и ситуации, процессуальная диагностика.

**Dr Zora Krnjaić**  
Institut de pédagogie  
Faculté de Philosophie  
Belgrade

### **DON DANS LA CONCEPTION DE L'EDUCATION ORIENTE VERS LES RESULTATS**

L'éducation orientée vers les résultats a comme but le développement des connaissances, des dextérités et des vues qui peuvent être présentées d'une manière opérationnelle par les résultats dans certains domaines, objets et certaines phases du processus d'éducation. De cette manière la rédéfinitions du contexte éducatif ouvre des nouvelles possibilités pour le développement et l'initiation de différentes capacités révélatrices et pour l'expression et l'utilisation des capacités exceptionnellement développées. Les enseignants, avec cela, obtiennent des libertés plus grandes, des obligations et des responsabilités.

Pour l'initiation du développement des enfants il est particulièrement important d'effectuer dans le cadre du modèle inclusif (bonne éducation par laquelle sont englobés tous les enfants) et dans des conditions du prologement de l'éducation obligatoire un programme qualitatif stimulant et un diagnostic du processus. Il faut rappeler que sous les programmes stimulants on comprend des programmes flexibles qui initient des activités conçues des enfants sur des contenus révélateurs et qui se développent au cours de l'enseignement régulier et dans le cadre des programmes complémentaires par lesquels on élargit et on approfondit l'obtention de certaines connaissances et dextérités.

L'évaluation des conditions propices pour la présence et le développement des capacités différentes, l'évaluation des effets du développement des contenus précis et le mode du travail avec les enfants, l'appréciation des capacités enfantines, des intérêts, connaissances (a priori) et du progrès sont importants en tant que signaux pour la conception des situations stimulatives et des activités futures dans le travail avec les enfants. Selon les modes sus-mentionnés, le diagnostic professionnel dans la vie quotidienne scolaire entre dans le processus du travail et ses résultats.

Mots clefs: résultats de l'éducation, initiation du développement, programmes et situations stimulateurs, diagnostic professionnel.

### **Prvi korak: Prepoznavanje nadarenih učenika**

---

**Rezime:** U našoj zemlji još uvek nema organizovane brige društva za one najsposobnije učenike, iako ima nekoliko, manje ili više, izolovanih pokušaja, poput: Istraživačke stanice Petnica, takmičenja koje organizuje Ministarstvo prosvete i sporta, aktivnosti Sistema regionalnih centara za talente, specijalizovanih matematičkih i jezičkih odeljenja pri gimnazijama.

Smatramo da ove izolovane programe treba povezati u jedan sistem, u okviru opšteg obrazovnog sistema. Njihovo povezivanje i uvođenje u sistem obrazovanja podrazumeva razvijanje zajedničke i opšte prihvaćene metodologije odabira i daljeg usavršavanja darovitih, uključujući i formiranje jedinstvenog sistema vrednovanja ostvarenih rezultata.

Za povezivanje u jedinstveni sistem obrazovanja neophodne su čvrste referentne tačke kojima je sistem definisan kao jedinstven.

Prvi i osnovni korak u tome jesu određeni rezultati na opšteprihvaćenim testovima. Za sada nemamo usaglašene, na nivou sistema prihvaćene, kriterijume ni za jedno, ni za drugo.

U ovom radu biće reči o otkrivanju latentne i njene transformacije u manifestnu nadarenost.

**Ključne reči:** intelektualna nadarenost, akademska nadarenost, prepoznavanje nadarenih, vrste nadarenosti, regionalni centri za talente.

---

U svim razvijenim zemljama sveta već decenijama u okviru obrazovnih sistema postoje i specijalizovane institucije čiji je osnovni zadatak briga za akademski razvoj najsposobnijih učenika.

Jedan od osnovnih principa u obrazovnim sistemima na zapadu jeste da se pravo obrazovanje ne dešava slučajno. Ono zahteva želju, trud i pažljivo planiranje. Deca imaju emotivnu i društvenu potrebu za specijalnom pažnjom.

Da biste pažljivo planirali obrazovanje svog deteta, na raspolaganju treba da imate informacije o potencijalima i sposobnostima vašeg deteta, kao i mogućnostima za aktualizovanje istih. Rad sa nadarenom decom (učenicima) je izazov novijeg vremena, kako za roditelje, tako i za pedagoške radnike.

U svim razvijenim zemljama sveta već decenijama u sklopu obrazovnih sistema postoje i takve institucije čiji je osnovni zadatak briga za akademski razvoj najsposobnijih učenika. Jedan od njih je i Centar za talente pri John Hopkins Univerzitetu. On postoji već godinama i omogućava deci u Americi i Evropi različite obrazovne programe usklađene sa individualnim sposobnostima i interesovanjima.

Uslov da se učestvuje u nekom od programa, jesu određeni rezultati na opšte prihvaćenim testovima matematičkog i verbalnog rezonovanja SAT I.

Visok skor na ovom testu dobar je pokazatelj akademskog talenta. Istovremeno, SAT I dobro mapira sposobnosti kojima pojedinac raspolaže, pa omogućuje i savetovanje učenika u pravcu orijentisanja ka društvenim ili prirodnim naukama. Upravo iz ovih razloga SAT I je opšte prihvaćen test od strane svih najboljih koledža u SAD. Prilikom upisa na koledž jedan od glavnih kriterijuma



upravo je ostvareni skor na ovom testu. Drugim rečima, ustanove poput John Hopkins centra inkorporirane su u sistem obrazovanja i njihova procena vrednuje se, ne samo na koledžima, već i u drugim školama.

U nedostatku opšte prihvaćenog testa (koji, i da ga ima, ne bi mogao da bude za svagda dat, već bi isti morao neprekidno da se usavršava) ostaju dva suštinska problema:

- kako identifikovati nadarene i
- koji sadržaj rada ponuditi nadarenim.

Međutim, između ova dva koraka postavlja se pitanje kako latentnu nadarenost transformisati u manifestnu nadarenost. Za to je u nekim slučajevima potrebno motivaciono buđenje nadarenih. U svetu se primenjuje niz mera u tom cilju, kao što su:

- preskakanje razreda,
- akademska takmičenja, naučne smotre, književni konkursi, debatni susreti i različite olimpijade,
- individualan rad - mentorsko vođenje,
- programi dopisnog učenja, putem Interneta,
- počasni kursevi, za one najbolje učenike,
- napredni programi,
- letnje škole,
- periodično pohađanje kurseva u nekoj gimnaziji ili fakultetu,
- kursevi organizovani po školama,
- prevremeno maturiranje i upis na fakultet,
- paralelno sticanje više diploma (studentu se omogućuje da za manje od četiri godine diplomira i odbrani magistarsku tezu paralelno sa diplomom osnovnih studija).

Studije koje potiču iz Amerike, ali prisutne su i u obrazovanju u Evropi, govore da je izuzetno važno da se učenik nađe u odgovarajućem odeljenju čim se identifikuju njegove sposobnosti. Bez pravog izazova on može da sagori i da postane frustriran.

U našoj zemlji još uvek nema sistemski organizovane brige društva za najспособnije učenike iako ima, manje ili više, izolovanih pokušaja poput Istraživačke stanice Petnica, takmičenja pod pokroviteljstvom Ministarstva prosvete i sporta, specijalizovanih matematičkih i jezičkih odeljenja pri gimnazijama.

Za sada, jedini sistem koji je možda na putu da dobije svoje pravo mesto u obrazovnom sistemu jeste sistem regionalnih centara za talente. Kažem na putu, jer je od skora Vlada donela odluku da osnivačka prava preuzmu resorna ministarstava - odnosno Ministarstvo prosvete i sporta. No, to je administrativna odluka i, razume se, slede administrativno-pravne aktivnosti.

Smatramo da ove izolovane programe treba povezati u jedan sistem, u okviru opšteg obrazovnog sistema. Njihovo povezivanje i uvođenje u sistem obrazovanja podrazumeva razvijanje zajedničke i opšte prihvaćene metodologije odabira i daljeg usavršavanja darovitih. Uključujući i formiranje jedinstvenog sistema vrednovanja ostvarenih rezultata.

Za povezivanje u jedinstveni sistem obrazovanja neophodne su čvrste referentne tačke kojima je sistem definisan kao jedinstven. Prvi i osnovni korak u

tome jesu određeni rezultati na opšteprihvaćenim testovima. Za sada nemamo usaglašene na nivou sistema prihvaćene kriterije ni za jedno ni za drugo.

U sistemu regionalnih centara za talente na početku svake školske godine vrši se testiranje prijavljenih kandidata - učenika.

Prijavljeni kandidati se podvrgavaju bateriji testova KOG-3 koji ima za cilj da utvrde nivo razvijenosti generalne kognitivne (intelektualne) sposobnosti.

Baterija testova u osnovi se sastoji od tri segmenta:

- verbalno rezonovanje,
- matematičko rezonovanje i
- prostorno rezonovanje.

Mi u centrima koristimo ove testove pre da bismo izvršili redukciju nego kvalitetnu selekciju masovno prijavljenih kandidata.

Samo u jednom regionalnom centru, a ima ih 14 u Srbiji, prijavi se na početku svake školske godine 300-400 kandidata. Postavljeni prag pređe oko 35%. Pravo učešća imaju osnovci 7. i 8. razreda, kao i srednjoškolci svih razreda.

U tome već leži nedostatak sistema:

1) Nadarenost se ispoljava u znatno ranijim godinama, i ona treba da bude uočena pažljivim posmatranjem i praćenjem. Prema istraživanjima Centra za talentovanu omladinu Irske, posebno nadareni učenici poseduju neke od ovde navedenih osobina:

1. Istančane sposobnosti opservacije;
2. Rano savladano čitanje (često mnogo pre polaska u školu);

Iz iskustva znamo da pojedinci već u 6. godini znaju da čitaju i pišu oba pisma (latinicu i ćirilicu). Očigledno da toj deci ne mogu da budu interesantni programi prvog razreda osnovne škole, a često su prevazišli i drugi razred. Njima treba ponuditi neke naprednije programe. To ukazuje na neophodnost testiranja i klasifikacije već na početku školovanja.

3. Brzo i sveobuhvatno čitanje;
4. Dobro razvijen rečnik - lako i korektno upotrebljava nove i neobične reči;
5. Veoma uzražena intelektualna radoznalost;
6. Brzo usvajanje novih informacija - u narodu rečeno "upija kao sunder";
7. Veoma dobra memorija - može da se priseti vrlo različitih informacija u različitim okolnostima;
8. Sposobnost duboke koncentracije na duži vremenski period;
9. Veoma dobre sposobnosti rezonovanja i rešavanja problema;
10. Izražena interesovanja za pojedine oblasti;
11. Nesvakidašnje mogućnosti imaginacije;
12. Interes za tzv. velika pitanja, kao što su: poreklo univerzuma, pitanje gladi i patnje u svetu, zaštita životne sredine...;
13. Osetljivost - može lako da se uznemiri;
14. Izrazita svest o nepravdi, dobrom i lošem.

Mentalna sposobnost treba da:

- vrši selekciju, da se adaptira i da oblikuje okruženje,
- izvlači koristi iz iskustva,
- rešava probleme,
- logički rezonuje,

- uspešno rešava izazove,
- postiže rezultate.

Prema Charles Spearman-u postoji jedna generalna sposobnost, g - faktor, koja obuhvata sve specifične sposobnosti.

Prema Hoard Gardner-u inteligencija se sastoji od višestruko nezavisnih sposobnosti povezanih sa različitim segmentima mozga.

Prema Robert Sternberg-u postoje tri različita aspekta inteligencije:

- analitička inteligencija;
- kreativna inteligencija;
- praktična inteligencija.

Daniel Goleman - uvodi emotivnu inteligenciju, u prilog toga navodi Aristotela: Svaki može da se naljuti, to je lako. Ali, da bi se naljutio sa pravom osobom, u pravoj meri, u pravo vreme, zbog pravog razloga i na pravi način: to nije lako.

Pri tome treba neprekidno imati u vidu da je svaki učenik individua za sebe i, razume se, da može da ima određene snage i nadarenosti u nekim segmentima, ali i slabosti u drugim.

Za A. Ajnštajna kažu da mu učenje stranih jezika uopšte nije išlo uprkos njegovoj nesporivoj genijalnosti i ostvarenim dostignućima u oblasti fizike i matematike. Sa druge strane, Leonardo Davinči, jedan od najvećih slikara i vajara svih vremena, bio je istovremeno vredan pronalazač, fizičar i hemičar.

Niče je jednom prilikom rekao da je suštinski izvor nadarenosti dečji mentalitet. Decu i darovite ljude podjednako odlikuju radoznalost i sloboda duha, nasuprot pravilima. Dečje oči, kao i oči izuzetnog stvaraoaca, ostaju zadivljene i pred prizorima koje većina ljudi smatra banalnim. Gogolj je pisao nešto slično:

"Ukoliko je predmet običniji, utoliko je pre potrebno biti pesnik, da bi iz njega izvukao ono što je neobično i da bi, međutim, to neobično bila savršena istina."

Na testiranju pojavljuju se, po pravilu, odlični učenici koje škole upute, međutim, nadarenost ne mora da prate visoke ocene.

Procena na osnovu školskog postignuća može izazvati dvostruku grešku: svrstavanje prosečnih učenika u red nadarenih i previđanje nadarene dece koja ne postižu iz nekog razloga visoke ocene u školi. Pojedini nadareni učenici pokazuju otpor rutinskim i za njih dosadnim školskim situacijama. Otpor se može izražavati na niz različitih načina, od ometanja nastave, preko bavljenja drugim aktivnostima na času, do nedolaska na čas. Takvo ponašanje maskira nadarenost, i može nas prevariti. Takođe, faktor greške mogu biti lične karakteristike učenika, kao što su: povučенost, anksioznost, nesigurnost, koje nas mogu omesti u detektovanju izvanrednih sposobnosti koje se možda kriju iz takvih osobina ispitanika.

U procesu otkrivanja i identifikacije nadarenih primenjuju se dve grupe osnovnih metoda: procenjivanje osobina, materijalnih i duhovnih proizvoda ispitanika, i merenje osobina pomoću standardizovanih psiholoških instrumenata. Na osnovu ranije rečenog, jasno je da je metoda procene najzastupljenija u prvoj fazi - otkrivanja potencijalno darovitih. Pored procena od strane roditelja i vršnjaka, svakako su najvažnije procene nastavnika, odnosno profesora.

Ne samo da je školska sredina pogodna za ispoljavanje indikatora relevantnih za pojavu nadarenosti, već su i prednosti profesora sledeće: a) imaju

mogućnost dugotrajnog, sistematskog praćenja učenika u nizu različitih situacija; b) mogućnost poređenja konkretnog pojedinca sa grupom njegovog uzrasta ili starijima od njega; c) po pravilu imaju određeno pedagoško-psihološko obrazovanje kao podlogu za procenu; d) imaju redovan kontakt sa roditeljima i vršnjacima iz odeljenja, od kojih mogu dobiti relevantne informacije; e) mogu konsultovati kolege i razmeniti mišljenja. Uprkos navedenim prednostima, metoda procene zasniva se na opažanju i kao takva podložna je nizu subjektivnih grešaka procenjivača, u ovom slučaju profesora.

Dosadašnja istraživanja efikasnosti nastavničkih procena ukazuju na relativno slabu valjanost nastavničkih dijagnoza. Nameće se logično pitanje zašto je to tako kada nastavnici imaju dobru startnu poziciju za valjano procenjivanje ponašanja učenika.

Čini se da u osnovi nedovoljne valjanosti procena leže dva faktora. Prvo, kriterijum vrednovanja nastavničkih procena obično je korelacija sa rezultatima u testovima sposobnosti. Najčešće su korelacije niske. Razlog niskih koeficijenata može biti i taj što nastavničke procene čine i one komponente koje testovi sposobnosti ne zahtevaju.

Faktori koji leže u procenjivaču najčešće su: halo-efekat (sklonost ka proceni na osnovu prve impresije), lična jednačina samog procenjivača, greška centralne tendencije (sklonost ka davanju prosečnih ocena, a izbegavanje ekstremnih), prilagođavanje kriterijuma konkretnom uzorku, logička greška...

Drugi faktor tiče se nedovoljne pripremljenosti nastavnika za postupak prepoznavanja darovitih učenika. Kvalitetna priprema podrazumeva: teoretsko obrazovanje, standardizaciju postupaka u smislu definisanja predmeta procene, i odgovarajuću instrumentaciju za potrebe procene (skale procene i sl.). Istraživanja na ovu temu potvrđuju značaj pripremljenosti nastavnika za kvalitet dijagnostifikovanja. Sažimajući rezultate više istraživanja, dolazimo do osnovnog zaključka da je moguće uvećati efikasnost procene određenim postupcima obuke nastavnika.

Obuka nastavnika je, bez daljeg, neophodna.

Pojedini autori bavili su se ovim problemom, pokušavajući da istraže i sistematizuju sve one osobine koje krasi darovite pojedince. Upoređujući biografije najvećih svetskih stvaralaca, izdvojili su neke zajedničke osobine: istrajnost u radu, snažnu motivaciju i želju za postignućem, kreativno mišljenje i originalno rešavanje problema, nekonvencionalnost, duhovitost ...

Sve ove i druge osobine iz spektra, američki psiholog Renzulli klasifikovao je u četiri šire kategorije: karakteristike učenja, karakteristike stvaralaštva, socijalne i motivacione karakteristike.

VRSTE OSOBINA	INDIKATORI U PONAŠANJU
KARAKTERISTIKE UČENJA	brzo uočavanje činjenica, brzo shvatanje opštih principa, izražajan, jezgrovit i tečan govor, bogat rečnik, nezavisno mišljenje, čitanje knjiga za odrasle, lakoća u primeni znanja, izrazita informisanost, kritičko zapažanje

KARAKTERISTIKE STVARALAŠTVA	produkcija mnogo ideja, neobični, originalni, nesvakidašnji odgovori, izrazit smisao za humor, imaginacija, stalno postavljanje pitanja o svemu, izbegavanje rutinskih aktivnosti, kritičko preispitivanje dobijenih informacija, izrazit individualist, prihvata rizik i neizvesnost
SOCIJALNE KARAKTERISTIKE	dobra saradnja sa grupom, preuzima dužnosti i odgovornosti, pouzdan u poslovima planiranja i organizovanja, suprotstavljanje autoritetu, izbegavanje neprincipijelnog konformizma, demokratičnost i tolerancija, prilagodljivost različitim situacijama, samopouzdanje i sigurnost u sebe, osetljivost za tuđe probleme
MOTIVACIONE KARAKTERISTIKE	samokritičnost, intrinzička motivacija, težnja savršenstvu, istrajnost u aktivnosti, visok nivo aspiracija, upornost u vlastitim uverenjima, samostalnost u radu, interes za politička i socijalna pitanja

Razume se, svaki pojedinac je individua za sebe, jedinstvena i neponovljiva. Sa posebnom strukturom osobina i bojom samo njemu svojstvenom.

Dar svakog od nas prepoznaje se u spletu određenih osobina, od kojih su neke zajedničke i drugima, a neke samo naše. Ove druge određuju nas u prostoru i vremenu, zaokružujući naš identitet.

Ali, meni se čini da je pre svake dodatne obuke neophodno da nastavnici naših škola shvate da im je jedan od važnih zadataka uočavanje i otkrivanje nadarenih učenika. Ruski akademik i matematičar svetskog glasa, Gnedenko, pisao je:

Nastavnik u školi i na univerzitetu uvek treba da ima na umu to da su intelektualne sposobnosti, želja za spoznajom i iznalaženjem novog, do sada nepoznatog, najvažniji društveni kapital koji omogućava državi i narodu da napreduju, da savladaju teškoće i da otkrivaju nove tehnologije, nove zakone prirode i društva, da stvaraju vrednosti od onoga na šta ranije nismo ni obraćali pažnju. Ali, treba da razradimo način rada ne samo sa učenicima prosečnih sposobnosti i sa onima koji su ispod proseka, već i sa onima koji su izuzetno obdareni. Upravo oni će kasnije doprinositi ubrzanju naučno-tehničkog i društveno-ekonomskog progressa. Obdareni učenici treba da imaju pravo i mogućnost da optimalno razvijaju svoje sposobnosti, usavršavajući svojstvenu im brzinu intelektualne spoznaje. Treba odbaciti suviše skupi sistem uravnilovke, tj. da se nastava prilagođava najslabijim učenicima. Novi sistem treba osmisлити.

Svima nama iz iskustva je poznato, a to potvrđuju i naučne studije, da je za dalje obrazovanje i usavršavanje najvažnije da se kod deteta blagovremeno uoči i podrži obdarenost za određene oblasti. Ako se učenik na vreme zainteresuje za rad i nauku, onda njegovom entuzijazmu i stvaralačkom potencijalu nema više granica.

U praksi su evidentirani i slučajevi u kojima učenici koji su uočeni kao nadareni nemaju odgovarajući uspeh ili su se, čak, pokazali neuspešni. Razlozi mogu da budu vrlo različiti i uglavnom se svrstavaju u razloge:

- koji karakterišu ličnost ili
- u oblasti socijalnog ambijenta kao što su porodica, škola i šira društvena zajednica.

Stenberg (1986) navodi oko dvedeset faktora koji utiču da nadareni učenici ne postižu odgovarajući uspeh. Izdvajamo, po nama, neke važnije, kao što su:

1. Odsustvo motivacije;
2. Odsustvo strpljenja i istrajnosti;
3. Odsustvo inicijative;
4. Strah od neuspeha;
5. Preterana zavisnost od drugih;
6. Nesposobnost da se namere pretvore u akciju;
7. Odsustvo orijentacije;
8. Pogrešno pripisivanje uspeha drugome.

Ako se traže nadareni učenici, onda je spektar testova ograničen i fokusiran samo na nekoliko područja. Zabeleženi su različiti pokušaji klasifikacije pojavnih oblika nadarenosti. Oni se u mnogo čemu preklapaju i dopunjuju. U većini podela izdvajaju se sledeća područja nadarenosti i osnovne karakteristike date tabelama:

PODRUČJE NADARENOSTI	OSNOVNE KARAKTERISTIKE
OPŠTE INTELEKTUALNE SPOSOBNOSTI	visok nivo inteligencije, bogatstvo rečnika, radoznalost, oduševljenje novim idejama, sposobnost apstrahovanja, lako učenje
SPECIFIČNE ŠKOLSKE SPOSOBNOSTI	dobra memorija, erudicija, široka obaveštenost u području vlastitih interesovanja, brzo usvajanje znanja i veština, brzo shvatanje
KREATIVNE SPOSOBNOSTI	nezavisnost mišljenja, fleksibilnost mišljenja, inventivnost, smisao za improvizaciju, za humor, originalnost ideja, maštovitost
SPOSOBNOSTI VOĐENJA	prihvatanje odgovornosti, sposobnost dobrog prosuđivanja, visoka očekivanja od sebe i drugih, organizatorske sposobnosti, težnja za dominacijom
UMETNIČKE SPOSOBNOSTI	sposobnost opažanja i motorne koordinacije, izvanrednost u osećanju i izražavanju preko muzike, glume, plesa, literature, likovne umetnosti
PSIHOMOTORNE SPOSOBNOSTI	dobra koordinacija i manipulativne veštine, preciznost pokreta, velike atletske mogućnosti, visok nivo telesne energije

- U nekim regionalnim centrima za talente posebno se tretiraju tri područja:
- područje naučnih disciplina,

- područje umetničke sposobnosti i to posebno u okviru likovnog i literarnog stvaralaštva.

Nalazimo se u fazi znatnog sužavanja naučnih disciplina u kojima se rade stručni testovi.

Činjenica je da se od talentovanih ne očekuje da budu u svemu dobri. Treba otkriti ono u čemu su nadareni. Takođe je činjenica da su učenici sa visokim sposobnostima rezonovanja najčešće sposobni da odgovore na pitanja iz materije koju nisu učili. Očigledno je da nam ove dve činjenice ukazuju kakvi su nam dodatni testovi potrebni za otkrivanje nadarenosti. S tim u vezi želimo da podržimo razvoj novih baterija psiholoških testova koja bi mogla pouzdanije da fokusira vrstu nadarenosti učenika.

U poslednjim godinama posebna pažnja se daje vizuelno-prostornom rezonovanju. Poznata je baterija testova STB - Xon Hopkins Univerziteta Centra za talentovanu omladinu.

Testom se proverava i utvrđuju sposobnosti viđenja objekata pod različitim uglovima, manipulacije sa slikama u prostoru, spretnost u sagledavanju složenih sistema, sposobnost prepoznavanja i/ili uočavanja slika, objekata ili interesantnih figura.

Test prostornog rezonovanja je dugi niz godina služio za prepoznavanje talenata u matematici, prirodnim naukama, tehničkim naukama, arhitekturi.

Imajući u vidu stalni napredak tehnologije, sposobnost prostornog rezonovanja dobija sve više u značaju.

To je danas odgovarajući test za otkrivanje nadarenosti koja se traži i u nizu drugih područja kao što su: medicina, fizika, statistika, ekonomija, čak i u finansijama.

Organized concern of the society for the most capable pupils does not exist in our country, although there are several, more or less, isolated trials like: Department for research Petnica, competitions organized by Ministry of Education and Sport, different activities made by the Systems of Regional Centers for gifted pupils, classes specialized in the maths and languages in High schools.

We consider that those isolated programmes should be connected in one system within general Educational system. Their connection and putting into educational system imply development of common and generally accepted methodology for choosing and further accomplishing of gifted students; including also the forming of the unique system for estimation of realized results.

For the connection into the unique system strong standpoints are needed and the systems is defined as the unique by those points.

The first and basic step in that are outstanding results on the generally accepted tests. So far, we do not have recognized, and on the level of the system accepted criteria for either.

This work will be about finding out latent talents (gifts) and their transformation into manifest talents.

Key words: intellectual giftedness (talents), academic giftedness, recognizing of the gifted, Regional center for gifted pupils.

**Dusan Simic, PhD**

Regional Centre for Talents

Kragujevac

### **The First Step: Recognition of Gifted Pupils**

**Abstract:** Despite several, more or less isolated, attempts, as: Research Station Petnica, competitions organized by the Ministry of Education and Sports, activities of the System of Regional Centres for Talents and specialized mathematical and language classes in gymnasias, there is no organized care of society for those most able students in our country yet.

We consider that these isolated programs should be linked in one system within the general educational system. Their linking and introducing into the system of education implicitly includes the development of common and generally accepted methodology of selection and further improvement of the gifted, as well as the uniform system of results evaluation.

For linking in a united system of education, firmly stated referential points, defining the system as united, are necessary. The first and basic step here is certain results on generally accepted tests. Up to now, there have been no coordinated and, on the level of system, accepted criteria for both.

The paper will be dealing with identifying latent giftedness and its transformation into manifested giftedness.

**Key words:** intellectual giftedness, academic giftedness, recognition of the gifted, types of giftedness, regional centres for talents.

**Д-р, профессор Душан Симич,**

Региональный центр по работе

с талантливыми детьми,

Крагуевац

### **Первый шаг: идентификация одаренных учащихся**

Работа посвящена идентификации латентной одаренности и ее трансформации в выраженные способности. Автор указывает, что в Сербии все еще не существует организованной заботы государства о способных учащихся, хотя имеется несколько в большей или меньшей степени изолированных попыток подобного рода, к которым следует отнести Исследовательские станции в Петнице, соревнования, организуемые Министерством просвещения и спорта, деятельность системы региональных центров по работе с талантливыми детьми, специализированные математические и языковые классы в гимназиях.

Автор считает, что эти изолированные программы необходимо объединить в одну систему в рамках общей образовательной системы. Их объединение и внедрение в систему образования подразумевает развитие общей и согласованной методики отбора и дальнейшего совершенствования одаренных учащихся, включая и формирование единой системы оценки полученных результатов.

Для внедрения в единую систему образования необходимы опорные точки, которые определяют систему как единственную.



Первым и главным шагом в этом направлении являются результаты, полученные при выполнении стандартизированных тестов. Однако критерии трактовки результатов и критерии стандартизированных тестов, согласованные и принятые на уровне системы, по сей день отсутствуют.

**Ключевые слова и выражения:** высокие умственные способности, способности к учению, виды одаренности, региональные центры по работе с одаренными детьми.

**Prof. dr Dušan Simić**  
Centre régional des talents  
Kragujevac

### **Premier pas: Reconnaissance des élèves doués**

Résumé: Dans notre pays il n'existe toujours pas un engagement organisé de la société pour le besoins des élèves yui sont les plus capables, même qu'il existe quelques essais, plus ou moins isolés, comme: Stations de recherche Petnica, des compétitions organisées Par le Ministère de l'éducation et du sport, activités des centres régionaux pour les talents, des classes spécialisées pour mathématiques et langues auprès des Lycees. Nou considérons qu'il faut lier en un système ces programmes isolés, dans le cadre du système général d'éducation. Leur union et l'introduction dans le système d'éducation comprend le développement de la méthodologie commune et acceptée généralement du choix et du perfectionnement futur des doués, en incluant et la formation du système unique de la valorification des résultats réalisés.

Pour l'unification dans le système unique de l'ducation sont indispensables des points forts de référence par lesquels le système est défini comme unique.

Le premier pas et de base en cela sont certains résultats obtenus aux tests généralement acceptés. En ce moment nous n'avons pas des critères ni pour l'autre, qui soient acceptés au niveau du système.

Dans ce travail on va parler de la cécouverte du don latent et de sa transformation en don manifeste.

Mots clefs: don intellectuel, don académique, reconnaissance des doués, sortes du don, centres régionaux pour les talents.

## **РАЗВИЈАЊЕ КУРИКУЛУМА ПРЕМА ПОТРЕБАМА ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

---

***Резиме:** У овом раду се полази од чињенице да је даровитост индивидуално, али истовремено заједничко и опште добро; да њено развијање води таленту и креативности; да основна школа, због свог карактера и трајања, има најважније место и најзначајнију улогу у благовременом откривању даровитости и у когнитивном, афективном и социјалном развоју даровитих ученика. Констатује се да даровити ученици поседују веће способности и више знања од својих вршњака у одељењу и да, због тога, имају специфичне развојне потребе. Подвлачи се да школски програм/курикулум ту чињеницу мора да уважава и да то на адекватан начин изрази у садржају, методама, облицима, средствима, организацији и евалуацији рада са даровитим ученицима. Тврди се да у раду са тим ученицима у редовној/обичној школи и регуларном курикулуму предност треба дати унутрашњој диференцијацији, то јест диференцираном и индивидуализованом приступу у настави и учењу.*

***Кључне речи:** обавезно образовање, основна школа, курикулум, даровито дете/ученик, диференцирани и индивидуализовани приступ у настави и учењу.*

---

Резултати научних истраживања и искуства свакидашњег живота нас упозоравају да "живимо у времену када се бављење даровитом децом, њихово познавање и образовање, сматрају не само потребом сваког друштва које хоће да напредује, већ и императивом његовог опстајања" (Максић, 1993:5). Цивилизација знања, имања и самопоуздања, у коју смо већ закорачили, "у свим својим конститутивним елементима утемељена је на дару и мару великих умова и стваралаца" (Недељковић, 1997:217), а талентовани и креативни увек предњаче у настојањима да се сазнају, и на начелима хуманизма, мењају свет, друштво и човек. У концепцији, политици и стратегији опстајања, развоја и напредовања одговорна друштва данас највише рачунају на знање, машту, креативност и морал својих најспособнијих чланова. У глобалним размерама се захтева и очекује ширење простора "за развој сваког човека и развој за све људе" (Мајор, 1991:68-69). Европски савет је (1992) прокламовао, у склопу грађанских права, право даровитих појединаца на адекватне образовне могућности које ће обезбедити развој њихових потенцијала у потпуности.

Научно је доказано и у педагошкој пракси проверено да се даровити ученици разликују међусобно и од својих вршњака у одељењу у погледу способности, обима и квалитета знања. Веома је важно вазда имати на уму да "посматрано са становишта стваралаштва и развоја човечанства, разлике поспешују идеје, инспирацију и проширују могућности превладавања проблема и изазова природе, друштва и сопствене душе, ма где да смо" (Шефер, 2003:10).

Даровити ученици имају специфичне потребе у когнитивном, афективном и социјалном развоју. То треба да уважавају школски програм,

настава и учење, јер "откривање повезаности, нарочито степена повезаности, између способности учења и организовања наставног процеса, у коме се мора водити рачуна о индивидуалним способностима ученика, доводи до унапређивања индивидуалног развоја ученика" (Милановић-Наход и Шарановић-Божановић, 2003:19).

## 1.

У склопу напора на осавремењивању курикулума обавезне школе, неопходно је анализирати природу и изворе индивидуалних и групних разлика међу ученицима. Знано је да те разлике произилазе из људске разноврсности. "Људи се међусобно разликују по генетској основи, по томе колико и како се развијају под утицајем средине у којој одрастају и живе, по ефектима који произилазе из интеракције наследних и срединских чинилаца и сопствене активности појединаца – било да су на њих подстакнути унутрашњим потребама, било социјалним утицајима" (Ђурић, 1997:38). Проучавање индивидуалних разлика међу ученицима има за циљ упознавање индивидуалних својстава личности, да би се педагошки рад саобразио њиховим развојним потребама.

Од када постоји школа, даровитима су сматрани они ученици који предњаче у учењу. Они се првенствено виде као: "паметнице, свезналице и кликераши, прваци, представници, заступници, натпросечни, изванредни и посебни, најбољи и победници, тата-мате и разбијачи, мајстори и махери, они који знају више, хоће боље и траже иза" (Максић, 1998:186). Најважније и највидљивије карактеристике по којима се даровити ученици разликују од својих вршњака су ниво и брзина когнитивног развоја и количина знања које поседују. Међутим, даровитост се не може редуцирати на натпросечне интелектуалне способности, способности учења и поседовање знања. То је само једна врста даровитости. Школски успех јесте пожељан, али не и довољан услов да се способности и друге битне карактеристике ученика потврде креативним достигнућем у школи и касније у животу.

Када је реч о даровитом детету у основној школи, онда се постављају три међусобно повезана питања: ко су даровити ученици, шта треба да науче у школи и како то могу да постигну на најбољи начин?

Даровитост је идентификована у многим областима: у општим интелектуалним способностима, у академским способностима, у социјалним способностима, у психомоторним способностима, у уметничким способностима (Б. Ђорђевић, 1995:23). Идентификовани су поступци откривања даровитих ученика у школи. Даровитост је "општи назив за карактеристике које појединцима омогућавају да током дужег времена постижу високо натпросечне резултате у својим активностима" (Поткоњак и Шимлеша, 1989:95). Научна истраживања и школска пракса потврђују да се даровити ученици значајно разликују од својих вршњака, али да су и индивидуалне разлике међу њима још веће и да се са њиховим одрастањем повећавају.

У **интелектуалној сфери** су утврђене велике разлике између даровитих и осталих ученика у природи у нивоу развоја когнитивних способности. Те

разлике постоје у домену опште интелигенције, али и у специфичним способностима, првенствено вербалним и математичким, које у великој мери детерминишу школски успех. Потврђује се да су ученици истог календарског узраста/одељења веома хетерогена скупина. Будући да је когнитивна сфера условљена ширим социокултурним условима и непосредним друштвеним окружењем, њиховим искуством и учењем, затим емоционалним, социјалним и мотивационим развојем, индивидуалне разлике међу ученицима једног разреда се шире и на ова подручја и условљавају развој личности, па и њен домет у образовној активности.

Резултати истраживања на **подручју мотивације** указују, исто тако, на значајне разлике међу ученицима када је реч о школском успеху. Разлике су још и веће у погледу склоности ка истраживачким облицима рада, трагању за новим путевима у решавању проблема, тежњи ка структурирању и трансформацији градива и многим другим мотивационим тенденцијама усмереним на откривање битних веза и активно учење. Наравно, не треба пренебрегавати ни разлике које произилазе из става према учењу, интересовања, познавања метода учења, као и из социјалних подстицаја.

**Афективно и социјално подручје** личности ученика јесте важан извор индивидуалних разлика међу ученицима. Оне се показују у различитом ставу према учењу и школи, у емоционалном доживљавању школе и наставника, у односу према друговима и учешћу у школским активностима, као и у свим другим аспектима емоционалне и социјалне природе, уско повезаним са вредносним системом, мотивацијом и особинама личности.

Психолошка истраживања **особина личности** која су извршили многи познати психолози у свету, потврдила су да својства личности увелико утичу на школски успех. Из реченог следи закључак да ће образовно-васпитни рад са даровитим ученицима у основној школи бити плодотворан у мери у којој се познају и уважавају њихове опште и специјалне способности и особине личности.

Још је Терман показао да су даровити у односу на остале супериорнији у: физичком развоју/снази, емоционалној стабилности, социјалној зрелости, школском успеху, физичком и менталном здрављу, ширини и квалитету интересовања које испољавају, способности вођства и прилагођавања условима.

Даровити ученици имају специфичне образовно-васпитне потребе. Њихова индивидуална комплексност (Мандић, 1995) треба да долази до изражаја и у задовољавању тих потреба. Потребе даровитих ученика у односу на учење, стваралаштво, мотивацију и социјални развој (у другој Југославији) идентификовао је Корен (1988).

Тако, у вези са **учењем**, даровит ученик има потребе: за стицањем знања и информација из различитих области; за богаћењем свога речника; за приликама у којима ће демонстрирати изражајан, течан и језгровит говор; за ситуацијама у којима ће вежбати своје интелектуалне способности (убличавање чињеница, схватање основних принципа, опажања и разумевања сложених ствари и појава); да доста чита; да ради на тешким и сложеним задацима; да стиче и користи вештине критичког мишљења; да наставу и учење

доживљава као изазов; да активно учествује у слушању, говору и разговору; да ствари, лица и догађаје посматра са више страна.

Када је реч о **стваралаштву**, даровити ученик преферира: да развија; да поставља провокативна питања о разним стварима; да нуди неуобичајене, оригиналне и маштовите одговоре; да се бави прилагођавањем, побољшавањем и мењањем начела, објеката и система; да у решавању проблема прихвата ризик; да се понаша неконформистички, као индивидуалац и да буде различит од других; да испољава смисао за хумор; да може критички да проверава изјаве и поступке ауторитета: да о свему и свачему увек може да расправља.

У сфери **мотивације** даровит ученик има потребе: за приликама у којима ће моћи потпуно да се предаје преферираном задатку; да се не ангажује на рутинским, неинвентивним пословима; да учи темпом који му одговара; да буде сконцентрисан; да у раду испољава одлучност и истрајност у својим уверењима; да испуњава високе развојне захтеве које себи поставља и тежи за савршенством.

На крају, с обзиром на **социјалне карактеристике**, даровит ученик треба да је у прилици: да сарађује са ученицима свог узраста и са одраслима; да не мора да прихвата мишљење и понашање већине; да преузима дужности и одговорности које из њих проистичу; да планира и организује; да се прилагођава новим приликама и друштвеним ситуацијама; да живи у демократским и равноправним друштвеним односима; да испољава самосталност и самопоуздање; да се уживљава у проблеме других (Максић, 1993:62-68).

Даровити ученици имају специфичан однос према (не)успеху. У изграђивању њихове личности до пуног изражаја долазе следећих пет међусобно повезаних и узајамно условљених чинилаца: (1) упознавање самог себе; (2) бирање себе; (3) изграђивање себе; (4) управљање собом; и (5) остваривање идентитета, интегритета и дигнитета своје личности (Мандић и др., 1998:87-99).

Према постојећим међународним и националним документима, основна школа је у обавези да свим својим ученицима пружи благовремено, потпуно и квалитетно основно васпитање и образовање (Министарство просвете Р. Србије, 1995) у свему у складу са њиховим психофизичким (интелектуалним, емоционалним, социјалним и физичким) могућностима и законитостима учења. Четири основна принципа образовања добила су посебан значај: (1) треба **научити живети заједно**; (2) потребно је **научити стицати знања**; (3) неопходно је **научити радити**; и (4) треба **научити живети** (Унеско, 1997:18-20). То се у свему односи и на ученике "који се брже развијају од просечних ученика једног разреда".

Основна школа, и поред све веће улоге алтернативних облика образовања, остаје и надаље најзначајнија институција знања и развијања способности ученика (Недељковић, 2000: 87-102). Својим циљевима и задацима, организацијом рада, школским програмом, начином рада, општом педагошком климом и оствареним резултатима, она има дугорочан утицај не само на школски успех, већ и на формирање личности ученика, њиховог позитивног само-поимања, осећања прихваћености, припадања, осећања достојанства и

радости. Основношколско васпитање и образовање има низ специфичности: оно је **"једини облик организованог педагошког рада којим се непосредно утиче на индивидуални и социјални развој читавих генерација"**; чини темељ на коме почивају сви виши нивои образовног система; у време похађања основне школе (од 7. до 15. године) **"долази до видних и крупних развојних промена у области физичког раста и сазревања, психичког развоја и структурисања личности, социјалног учења и социјалне интелигенције ученика"**; садржај и квалитет школских активности и искустава увелико одређују квалитет живота читавих генерација (Хавелка и сарадници, 1990:11-13). Познато је да "процес васпитања траје целог живота, али је најинтензивнији у периоду детињства и младости" (Максић, 2001:36).

Положај, улога и значај основне школе у друштву које се брзо мења је предмет озбиљних промишљања и мање или више (не)оправданих критика са различитих теоријских, методолошких и вредносних становишта (Б. Ђорђевић, 1998:21-22). Тврди се и доказује да "стварни положај у коме се налази основна школа јесте један од показатеља целокупног друштвеног и културног прогреса" и да "образовно-васпитни рад представља онај сегмент друштвене праксе у коме се најмање може мирити са неуспехом" (Николић, 1998:3 и 221). Перманентне реформе и иновације се потврђују као најпоузданији пут усавршавања образовања (Хавелка, 2000:34-36).

## 2.

Најзначајнија и најорганизованија активност основне школе јесте настава. То је "посебно усмерена делатност наставника ради давања знања, формирања умења и навика и развијања сазнајних и стваралачких способности ученика" (ПЛ, 1996:310). Процес наставе подразумева делатност наставника (поучавање) и делатност ученика (учење). То су две стране јединственог процеса који се одвија према утврђеном наставном плану и програму (Ј. Ђорђевић, 1995:162-166). Наставни план је основни школски документ којим се утврђују наставни предмети који се уче у школи, њихов распоред по наставним годинама, недељни и годишњи фонд часова, као и структура школске године. Наставним програмом се прописују обим, дубина и редослед наставних садржаја (Пољак, 1970). Схватања о изворима наставних садржаја, а и сами извори, се историјски мењају. У савременим условима развоја школе и наставе и све наглашеније потребе квалитетног образовања за све, користе се следећи извори наставних садржаја: природа, друштво, рад, техника, технологија, култура, уметност, наука и живот (Продановић и Ничковић, 1974:80-84).

Последњих година у педагошку комуникацију у нас ушао је израз курикулум, а учестале су расправе о његовој улози у савременој дидактичкој теорији и школској пракси. Курикулум (curriculum) је реч латинског порекла. Тај назив се јавља почетком 17. века. У међувремену се губи у средњоевропским земљама, али је задржан у англосаксонским. Под утицајем UNESCO-а и OECD-а сада се поново враћа у Европу. Као основне карактеристике курикулума наводе се: (1) курикулумом су описани задаци у облику наставних јединица које су усмерене на промену понашања; (2)

образовни садржаји дати су као једнозначни операционализовани циљеви учења који се могу испунити; (3) у курикулуму су наведени путеви и средства њиховог остваривања; и (4) конструисани су тестови помоћу којих се проверава испуњеност циља учења (Колетић, 1976). Прецизни циљеви учења, садржај, организација наставе, ток наставног процеса и његова евалуација, указују на другачији приступ наставним садржајима од онога у традиционалним наставним плановима и програмима. Курикулум може бити претежно усмерен према наставном садржају, према ученику и према потребама друштвене заједнице.

Представници различитих теоријских праваца у савременој науци, првенствено у дидактици, имају уже и шире тумачење курикулума. Тако једни у курикулум уврштају циљеве учења и поучавања, наставне садржаје, наставне поступке, наставне планове и стил учења. Други под курикулумом подразумевају конзистентни систем оптималног припремања, остваривања и евалуације наставе, односно целокупни процес наставе и учења. Све чешће се "као компоненте курикулума наводе: циљеви и задаци, садржаји, методе, средства, организација и контрола" (Вилотијевић, 2000,3:48).

Последњих десетак година се може говорити о курикуларном покрету. Централно место унутар тог покрета заузимају: **циљ учења; хијерархија наставних циљева и контрола остваривања циљева учења**. Циљ учења је упоришна тачка курикуларног покрета. Из тога логички следи да је мишљење и одлучивање о циљу учења питање свих питања. Курикулум покрет инсистира да се циљеви учења класификују по степену сложености, а основицу да чине бихејвиористичке таксономије, пре свега Блумова (Блум, 1981:49-135). Сврха учења је усмеравање понашања ученика у три следеће области: **когнитивној** (промене у области знања и когнитивних способности); **психомоторној** (промене у моторној и манипулативној спретности; и **афективној** (промене у области уверења и вредносних ставова). Курикуларни покрет потенцира процедуру контроле нивоа остварења циљева учења и то сматра незаобилазним условом успешног дидактичког деловања. При томе, "процес наставе и учења у курикуларном покрету дели се на три фазе: **планирање наставе и учења, реализација наставе и учења и контрола наставе и учења**" (Вилотијевић, 3:51).

Унутар курикуларног покрета задаци наставника рангирају се у три категорије: **смернице** које су уопштене тако да допуштају алтернативне интерпретације, **груби циљеви** који су конкретнији од смерница, али и у неким од њих не могу да се искључе алтернативна тумачења и **фини** циљеви који су дати једнозначно, тако да је могућа само једна интерпретација. Сврха курикулума је да пружи садржаје и организацију активности које ће задовољити потребе и интересовања ученика и могући максимални развој њихових способности. Курикулумски приступ настави и учењу одговара даровитим ученицима.

Поборници курикуларног покрета, за које је настава усмерена циљевима учења, држе да се преко циља, као носеће категорије, може допринети ефикасности дидактичке праксе. Задатак наставника је да из смерница и грубих циљева развије **фине циљеве** који се могу остварити у

настави. Наставни поступак има методолошко и методичко значење: методолошко – извођење наставе у општем теоријском и стратегијском концепту; методолошко – начин извођења наставе у ужим деоницама и појединостама.

У нашој земљи започео је процес реформе у обавезном образовању под девизом: "Квалитетно образовање за све – пут у развијено друштво" (Ковач-Церовић и Левков, 2003). Инсистира се на уважавању разлика међу појединцима и групама ученика, својствима, околностима и условима под којима те разлике настају и/или испољавају у друштвеном положају, релативним предностима и ограничењима. Стварним учинцима образовања, оствареним циљевима, исходима и стањима, сматрају се само они које прихвата и подржава друштвено окружење. Из тог хоризонта ваља прописати нови школски програм који претендује да омогући да образовање у нашој земљи "може да препозна, уважи и однегује однос према индивидуалним и групним различитостима који одговара савременим цивилизацијским стандардима, као и захтевима, изазовима и потребама савременог и друштва будућности" (Левков, 2003:79). У **општим основама школског програма**, под школским програмом подразумевају се: "сви садржаји, процеси и активности усмерени на остваривање циљева и исхода образовања, који су прописани и регулисани како на републичком (централном), тако и на школском (локалном) нивоу". Изрази курикулум и школски програм се користе алтернативно/као синоними. Овај документ је курикулумски конципиран будући да **"образовање треба да буде усмерено на процесе и исходе учења, више него на представљање садржаја појединих академских дисциплина"**, као и да **"образовање" треба да поштује индивидуалне разлике међу ученицима у погледу начина учења и брзине напредовања**". Са овим захтевима на уму, треба развијати курикулум према потребама даровитих ученика основне школе.

### 3.

Захтев је нашег времена да основна школа свој програм/курикулум саображава развојним потребама свих својих ученика, па и даровитих. Више је међусобно повезаних фактора (унутрашњих и спољашњих) који доводе до неуспеха даровитих ученика. Међу њима пажњу нарочито привлаче: (1) настава која не развија мишљење и методе упућивања у поступке откривања и проналажења; (2) недовољно осмишљен курикулум који није довољно изазован и довољно широк за слободније облике наставе и учења; и (3) изостајање једног општег циља који изражава смисао свеукупног деловања и живљења.

Велики број истраживача неуспех даровитих ученика открива у недовољној мотивацији, а за то оптужује школу, слабу наставу – посебно неадекватан садржај курикулума, неподстицајну атмосферу у школи која не погодује интелектуалној мобилизацији. Но, будући да "могу да стигну даље, да ураде више, брже и боље од осталих, мотивација се код даровитих и другачије покреће и другачије манифестује него код ученика који нису даровити" (Б. Ђорђевић, 1995:65).



Сазнања о природи даровитости и адекватним условима за њен пуни развој могу да буду сигурна основа за значајно иновирање целокупне школске организације, наставних садржаја и метода, као и вредновања процеса и исхода педагошког рада. На трагу нових захтева и тих могућности, врши се обогаћивање редовног школског курикулума и уводи диференциран и индивидуализован приступ даровитим ученицима. Посебан третман даровитих ученика основне школе, у светским размерама, укључује сегрегацију, акцелерацију и обогаћивање. Почев од деведесетих година прошлог века, проблем откривања и развоја даровитих ученика и у нас добија све запаженије место. То питање уређује се законом, уводе се многи видови педагошке подршке даровитих ученика и вреднују постигнути резултати. Свеколико школско искуство и резултати многих истраживања сугеришу да даровити ученици треба да буду у мешовитим одељењима, али се захтева да им се обезбеде додатни садржаји и облици рада у школи и ван ње, да би развили своју даровитост и постали креативни ствараоци у зрелом добу.

Анализа сегрегације, акцелерације и обогаћивања потврђује висок ниво сличности у њиховом функционисању, па се ови облици рада са даровитим ученицима све мање раздвајају. "Видљива је и тенденција да сви именовани облици, методе и садржаји представљају интегрални део укупне образовне понуде школе и њеног непосредног окружења и да не буду само привремени изузетак и случајност" (Максић, 1996:281). Другим речима, препоручује се курикулумски приступ образовању даровитих ученика, то јест да школски програм основне школе уважава и развојне потребе даровитих ученика.

Нас овом приликом првенствено занимају различити облици **обогаћивања** у оквиру регуларног програма, редовне наставе и одељења обичне школе. Реч је о могућности за брзу обраду и проверавање наставног градива, примени мисаоних процеса вишег нивоа, ангажовању гостујућих предавача, раду уз помоћ ментора и коришћењу материјала на вишем нивоу. У обзир долазе и различити облици груписања ученика сличних способности као што су: центри са посебним изворима, специјални часови изван свакодневних школских обавеза, летње и зимске институције, различите радионице и продужени програми.

Посебна одељења за даровите ученике имају низ значајних предности, али и крупне недостатке. Трага се за бољим решењима од којих, осим даровитих, користи могу имати и други ученици. Тако се за поједине активности, особито у мањим школама, могу даровити ученици различитих разреда окупљати на заједничком задатку на извесно време. Рад у комбинованим одељењима пружа лепе могућности ангажовања даровитих ученика у нижим разредима. Ту млађи ученици свакодневно комуницирају са старијима, социјално и академски, а старији се могу ангажовати у различитим облицима рада са младима.

Помињу се и други облици обогаћивања (Стенли, 1977) као што су: (1) да даровити ученици у школи добијају више задатака од друге деце, тако да су стално заузети; (2) **ирелевантно академско обогаћивање**, тј. да се даровитом ученику када заврши задатке у области у којој је даровит задају други задаци који су из неке друге области, да би испунио време; (5) **културно обогаћивање**

нуди ученику знања од значаја за његов општи развој и културу; (4) **релевантно академско обогаћивање**, када ученик добија задатке из области даровитости и укључује више когнитивне процесе (према: Максић, 1998).

Потенцирајући значај континуитета у давању услуга даровитим ученицима, Рензули (1994) говори о **убрзавању, индивидуализованим могућностима** самосталног рада и рада у групи и о **обогаћивању** да би се подстицали таленти, увек имајући у виду обичну школу. Према томе, обогаћивање представља једну од три врсте промена које се могу извршити у редовној школи у циљу пружања подршке даровитим ученицима. Први ниво промена односи се на диференцијацију материјала, **компактирање курикулума** смањивањем, изостављањем делова које ученици већ знају, а други је избор активности и садржаја којима ће се испунити ослобођено време. Обогаћивање нема циљ да замени регуларни курикулум, него да га побољша и учини ефикаснијим (према: Максић, 1998).

Циљ обогаћивања, по Рензулију, јесте да се учесницима у програму за даровите дозволи избор тема, у жељеној ширини, дубини и преферираним методама учења. Он идентификује три врсте обогаћивања, од којих се прве две могу применити на све ученике, док је трећа резервисана за ученике који поседују виши ниво способности, интересовања и посвећености задатку. Прва група обогаћивања односи се на опште истраживачке активности чији је циљ развијање когнитивних и афективних процеса ради успешнијег усвајања курикулума. Другу врсту чине групне активности увежбавања, а односе се на решавање проблема, испитивање, креативно мишљење и вежбање сензитивности. Треће, за даровите - највредније, обогаћивање је усмерено на истраживање реалних проблема, било индивидуално или у малим групама, које доводе до постигнућа. Природно је што се најмањи број ученика укључује у први, а највећи број у трећи тип обогаћивања, јер то зависи од нивоа способности ученика.

Када се разматра питање развоја курикулума за даровите ученике, једна идеја Љ. Коцића може да буде веома инспиративна. Он нуди модел диференцираних наставних програма за основну школу. Пошао је од тезе да у основној школи постоје различите могућности и различите потребе ученика који се разликују с обзиром на: (1) интелектуалне способности и могућности учења; (2) интересовања за поједине области науке, културе и уметности, па и садржаје који се изучавају у појединим наставним предметима; (3) мотивацију и очекивања од основне школе; и (4) ниво потребе за знањима и умењима која се стичу у основној школи (Коцић, 1998:70). Сматра да школа мора да уважава постојеће разлике међу ученицима и да им понуди више диференцираних програма. Неуважавање тих разлика производи више негативних последица: (1) програми који нису примерени ученицима тешко се усвајају; (2) из непримерености програма могућностима ученика проистиче њихова оптерећеност; (3) због тешкоћа које имају у усвајању таквих програма, ученици школу доживљавају као терет; и (4) због овакве школе немали број ученика има тешкоће психичке нарави, доживљава трауме (Коцић, 1998:71-72).

Да би се избегле нежељене последице, Коцић нуди два могућа вида диференцијације: (1) да ученици поред обавезних предмета имају и изборне

предмете; и (2) диференцијација у предметима које изучавају сви ученици. Између ученикових способности, интересовања и потреба, с једне, и садржаја које учи, на другој страни, успоставља се склад. То значи "да од свих не треба тражити исто и једнако, већ мало – тамо где мало могу дати, али много више – тамо где они могу дати више" (Коцић, 1998:73-74).

Свој модел Коцић операционализује преко три циклуса: први (нижи) циклус обухвата прва три разреда основне школе, други (средњи) циклус обухвата IV, V и VI разред, а трећи (виши) циклус – диференцирани програми у заједничким предметима + изборни предмети или формирање посебних одељења/група за поједине наставне области. Планирана су три нивоа програма – А, Б и Ц. Претпоставља се да се за програм А опредељују најбољи ученици, програм Б ученици са мањим интересовањем за предмет и програм Ц ученици који немају посебно интересовање за садржаје појединих предмета. Практично, ученик из једног предмета може изабрати А, из другог Б и из трећег А. Битно је да се њима програми не намећу него да их сами бирају. Идеја се спроводи и у процесу израде програма, уџбеника, организације наставе, на наставном часу, у наставном предмету, у систему праћења и оцењивања. У сваком случају, ово је једна корисна идеја од чијег остваривања даровити ученици могу имати велике користи. Многи истраживачи се труде да утврде шта обогаћени програми намећени даровитим ученицима обавезне школе треба да садрже, нуде и развијају.

#### 4.

Усклађивање образовно-васпитног рада са индивидуалним својствима ученика и тежња ка њиховом диференцираном педагошком третману је идеал са дугом традицијом. Нови подстицај у напорима да се тај рад интензивира у 20. веку потекао је из: (1) нових теоријско-методолошких приступа у проучавању личности, на њима заснованих поступака испитивања и инвентара, као и различитих емпиријских истраживања личности; (2) најновијих сазнања о индивидуалним разликама међу ученицима констатованим у различитим подручјима психичких функција, које утичу на процес и исход образовно-васпитног рада; и (3) стратегија и облика наставе који се темеље на поменутиим психолошким сазнањима, као и на познавању природе и законитости процеса учења и развоја младих (Ђурић, 1997). Све то потенцира потребу надилажења традиционалног положаја и улоге наставника и ученика у фронталној настави, опредељења за облике и методе активне наставе/учења (Ивић и сарадници, 1997) и редефинисања улоге наставника и улоге ученика у основној школи (Хавелка, 2000). То је пут у стварању психолошке климе и програмирању педагошке ситуације које погодују развоју и даровитих ученика.

Велики значај за упознавање индивидуалних и групних разлика ученика и за могућности диференцијације и индивидуализације наставе и учења имају истраживања дистинктивних карактеристика ученика који постижу различит школски успех (Квашчев, Ђурић и Кркљуш, 1989). С обзиром на велике индивидуалне разлике међу ученицима, њихов лични потенцијал није могуће адекватно развијати једнаким, већ диференцираним педагошким радом. Према томе, "различитим циљевима и задацима, програмским садржајима,

облицима и методама рада, усклађеним са индивидуалним и/или групним способностима, особинама, мотивацијом и другим важним својствима ученика, могуће је ефикасније остваривати не само опште и заједничке, већ и специфичне циљеве и доприносити потпунијем развоју личних потенцијала сваког ученика" (Ђурић, 1998:16).

Према Ј. Ђорђевићу, диференцијација значи низ мера **"помоћу којих школа жели да одговори на различите способности и интересовања ученика, као и на многоструке захтеве друштва"** (Ј. Ђорђевић, 1997:420). Он разликује спољашње и унутрашње диференцирање. Диференцирани прилаз и диференцијација рада и захтева од посебног су значаја у основној школи и даровите ученике у њима.

И у нас и у свету, особито на нивоу обавезног образовања, даровити ученици се школују у обичним школама и одељењима са осталим ученицима, а међу компетентним стручњацима углавном доминира мишљење да тако треба да остане и у будућности. Уједно се препоручује да школски програм/курикулум буде диференцирани, а настава индивидуализована. Међутим, диференциран и индивидуализован рад у нашој основној школи је још увек недовољно заступљен (Јукић, 2001). Истина, за такав рад потребни су и одређени услови као што су: (1) припремљеност/компетентност и мотивисаност наставника; (2) мањи број ученика у одељењу; и (3) добра организација школе.

У референтној литератури се истиче да програми за даровите, када је реч о диференцијацији, треба да испуне неке услове, то јест: да се диференцирање програма врши на начин који подстиче више когнитивне процесе; да се практикују наставне стратегије које ученицима прилагођавају програмске садржаје и стилове учења; да се користе облици флексибилног груписања даровитих ученика.

Индивидуализована настава се може одредити као научно проверен, стручно утемељен и педагошки осмишљен систем усклађивања захтева школе, делатности наставника и активности ученика. Педагошки смисао "индивидуализованог поучавања и учења је у томе да омогући такве програме, наставни рад и учење које ће максимално задовољити потребе ученика, њихове битне карактеристике које детерминишу токове и исходе учења" (Мандић, 1995:185).

Учење је увек индивидуална активност, чак и онда када је настава организована као фронтална и групна. Отуда је главни циљ индивидуализације научити ученике учењу (Јукић, 1995). Заједнички рад не може ослободити ученика од индивидуалног напора, индивидуалног рада и учења. Школски програм одговараће индивидуализацији уколико испуњава следеће захтеве: (1) да је остварив за оне којима је намењен; (2) да нема потребе за претходним објашњењима нити вежбама у примени, већ да садржи целокупан педагошки материјал; (3) да подстиче развој индивидуалности; и (4) да полази од одређених модела (Ј. Ђорђевић, 1997:398-399). Идентификована су четири основна типа индивидуализованих програма: (1) индивидуално дијагностификовани и припремљени програми; (2) самоусмеравајући; (3) персонализовани програми; и (4) самостално (независно) учење.

Индивидуализација наставног плана подразумева интервенцију у три правца: (1) разрађивање програмских садржаја; (2) прилагођавање програмских захтева ученицима; и (3) процењивање рада ученика. Због тога неки педагози индивидуализацију наставе и учења зову перманентном иновацијом. Индивидуализација која је усмерена на личност назива се персонализацијом. Она захтева: (1) добро познавање појединачног ученика; (2) добро познавање програмских захтева и њихово прилагођавање ученику; и (3) процењивање рада ученика/евалуацију (Б. Ђорђевић, 1993).

У савременим моделима наставе, па и онима за даровите ученике, препознатљив је напор да се у утврђивању и остваривању васпитно-образовних циљева постигне спој сазнања теорија учења, теорија развоја и теорија личности (Брковић, 1998:44). Главни извори који помажу бољем разумевању процеса сазнавања у настави су: (1) теорије учења, теорија мишљења, развојне теорије и теорије социјалне психологије; и (2) подаци који потичу из великог броја истраживања у којима се описује и анализира сама настава (Наход-Милановић и Шарановић-Божановић, 2003:19). Знање је темељ остваривања свих других циљева и задатака у васпитно-образовном процесу, с обзиром да је и циљ по себи због статуса у нашој култури, као и због незаменљиве улоге у пуном развоју личности (даровитог) ученика. При томе, "чињенице су основни садржај знања док су крајњи домети: појмови, релације, структуре, методе и ставови" (Брковић, 1998:11).

Резултати многих научних истраживања, и у нас и у свету, потврђују значај наставе и учења за развој виших менталних функција ученика. У светским размерама је позната теза Виготског (1977:259) да добра настава води за собом развој; да су настава и учење добри само онда када и уколико воде развоју. Тада они буде и изазивају цео низ функција које сазревају и налазе се у зони наредног развојка.

Многи познати руски научници, трагајући за капијама и препрекама хуманизације наставе, даље развијају парадигму Виготског. По њиховом сазнању, образованост човека одређена је дијапазоном нових могућности које отвара реализација постојећих могућности. У томе је суштина теорије и пракса развијајуће наставе (Давидов, 1996). Реч је о настави чији су садржај, методе, облици и организација директно оријентисани на развој ученика. Наставник ће иницирати мисаону активност даровитих и осталих ученика уколико им не саопштава готова решења, ако им пружа прилику да сами откривају нове везе и поступке; ако сами долазе до решења нових задатака.

Сви који се "баве образовањем даровитих ученика потенцирају улогу добре психолошке климе и педагошке ситуације за рад са њима, као и одговорност наставника за стварање повољне емоционалне климе у образовној групи (Мандић и Гајановић, 1991). Другим речима: ученик треба да има наставника који уме да стекне увид у његова интересовања, способности и тежње; да припада одељењу/разреду чији чланови чине складну групу са којом може да успостави плодотворну сарадњу; да своју школску делатност/наставу и учење остварује у здравом и пријатном амбијенту. Ученици непогрешиво, лако и брзо уочавају "да ли су наставници опуштени или напети, љубазни или арогантни, приступачни или одбојни, заинтересовани за ученике или

равнодушни" (Б. Ђорђевић, 1995:93). Познато је да су даровита деца веома рањива на одбацивање, па било да оно долази од родитеља, наставника или вршњака.

\*\*\*

На крају, можемо да закључимо да савременом друштву расте улога знања, способности и морала у функционисању, развоју и напретку човека и његових заједница; да "свака личност тежи да развије своје снаге, испољи своје особине, да се рашири у свој својој величини и покаже у целости" (И. Андрић); да даровити ученици, због природе својих способности и особина личности, имају специфичне потребе у свом когнитивном, афективном и социјалном развоју; да се курикулум разликује од традиционалног наставног плана и програма, јер обухвата циљеве и задатке, садржаје, начин рада и вредновање остварених резултата; да школски програм треба стално да се развија различитим облицима обогаћивања; да се диференцирана и индивидуализована настава потврђује као најпримеренији приступ у образовно-васпитном раду са даровитим ученицима обавезне школе.

#### Коришћена литература

- Брковић, А. (1998): **Настава-ученик-развој**. Ужице: Учитељски факултет.
- Виготски, Л.С. (1977): **Мишљење и говор**. Београд: Нолит.
- Вилотијевић, М. (2000): **Дидактика 3**. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Учитељски факултет у Београду.
- Давидов, В.В. (1996): Концепција хуманизације руског основног образовања, **Зборник 28**. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђорђевић, В. (1993): Индивидуализација циљева и задатака у васпитно-образовном раду. **Настава и васпитање 3-4**. Београд: Савез педагошких друштава Србије.
- Ђорђевић, В. (1995): **Даровити ученици и (не)успех**. Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Ђорђевић, В. (1998): Системска питања основне школе, у: **Наша основна школа будућности**. Београд: Заједница учитељских факултета.
- Ђорђевић, Ј. (1995): Дидактика, у: Трнавац и Ђорђевић, **Педагогија**. Београд: Научна књига.
- Ђорђевић, Ј. (1997): **Настава и учење у савременој школи**. Београд: Учитељски факултет у Београду.
- Ђурић, Ђ. (1997): Индивидуалне разлике међу ученицима – основа за диференцијацију наставе, у: приредио Ђ. Ђурић, **Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања 1**. Сомбор: Учитељски факултет у Сомбору.
- Ђурић, Ђ. (1998): Модели диференциране наставе, у: приредио Ђ. Ђурић, **Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања 2**. Сомбор: Учитељски факултет.
- Ивић, И. и други (1997): **Активно учење**. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета у Београду.
- Јукић, С. (1995): **Учење учења у настави**. Београд: Стручна књига.
- Јукић, С. (2001): **Настава у којој ученик мисли**. Вршац: Виша школа за васпитачице.

- Квашчев, Р., Ђ. Ђурић и С. Кркљуш (1989): **Способности, особине личности и успех ученика**. Н. Сад: Завод за издавање уџбеника.
- Ковач-Церовић, Т. И Љ. Левков – приређивачи (2002): **Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву**. Београд: Министарство за просвету и спорт.
- Колетић, М. (1976): О курикулуму и његовој улози у савременој дидактичкој теорији и пракси. **Педагошки рад 1-2**. Загреб: ПКЗ.
- Комисија за развој школског програма (2003): **Опште основе школског програма**. Београд: Министарство за просвету и спорт.
- Коцић, Љ. (1998): Могућности примене диференцираних наставних програма у основној школи, у: **Наша основна школа будућности**. Београд: Учитељски факултет у Србији.
- Левков, Љ. (2003): Школски програм и уважавање различитости, у: **Уважавање различитости у образовању**. Београд: ИПИ.
- Мајор, Ф. (1991): **Сутра је увек касно**. Београд: Југословенска ревија.
- Максић, С. (1993): **Како препознати даровите ученике**. Београд: ИПИ.
- Максић, С. (1996): Облици васпитно-образовног рада са даровитим ученицима. **Зборник 28**. Београд: ИПИ.
- Максић, С. (1998): **Даровито дете у школи**. Београд: ИПИ.
- Максић, С. (2001): Улога школе у васпитању младих. **Зборник 33**. Београд: Институт за педагошка истраживања (ИПИ).
- Максић, С. (2003): Уважавање образовних потреба даровитог детета у школи, у: **Уважавање различитости и образовање**. Београд: ИПИ.
- Мандић, П. и Н. Гајановић (1991): **Психологија у служби учења и наставе**. Лукавац: Графокомерс Туњић.
- Мандић, П. (1995): **Индивидуална комплексност и образовање**. Београд: Научна књига.
- Мандић, П., И. Радовановић и Д. Мандић (1998): **Увод у општу и информатичку педагогију**. Београд: Учитељски факултет у Београду.
- Милановић-Наход, С. и Н. Шарановић-Божановић (2003): Настава и индивидуалне особине ученика, у: **Уважавање различитости и образовање**. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Милинковић, М. (2002): **Способности, личност и стваралаштво**. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета у Београду.
- Недељковић, М. (1997): **Време промена и образовање**. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.
- Недељковић, М. (2000): **Основна школа у променама**. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Николић, Р. (1998): **Континуитет успеха основне школе**. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Пољак, В. (1970): **Дидактика**. Загреб: Школска књига.
- Поткоњак, Н. и П. Шимлеша – редактори (1989): **Педагошка енциклопедија 1**. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поткоњак, Н. пред. Редакц. Одбора (1996): **Педагошки лексикон**. Београд: Завод за иџбенике и наставна средства.
- Продановић, Т. и Р. Ничковић, **Дидактика**. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сектор за истраживање и развој образовања (1995): **Основно и обавезно образовање у свету**. Београд: Министарство просвете.
- УНЕСКО (1997): **Образовање за XXI век, у: Стратегије развоја и реформе образовања у свету**. Београд: Министарство просвете.
- Хавелка, Н. и сарадници (1990): **Ефекти основног школовања**. Београд: Институт за психологију.

- Хавелка, Н. (2000): **Ученик и наставник у наставном процесу**. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шефер, Ј. (2003): Уважавање различитости и образовање (Предговор), у: **Уважавање различитости и образовање**. Београд: Институт за педагошка истраживања.

**Milan Nedeljković, PhD**  
Teacher Training Faculty  
Jagodina

### **The Development of the Curriculum According to the Needs of Primary School Gifted Students**

**Abstract:** The starting point in the article is the fact that giftedness is individual, but also common and general merit, that its development leads to talent and creativity, that primary school, having in mind its character and duration, has the most significant place and the most important role in timely identification of giftedness in cognitive, affective and social development of gifted students. It is stated that gifted students have higher abilities and more knowledge than their mates in the class, and that consequently, they have specific developmental needs. It is underlined that school the curriculum has to respect this fact and to adequately express it in its contents, methods, forms, means, organization and evaluation of work with gifted students. It is claimed in the paper that in work with these students in regular school and regular curriculum the priority should be given to inner differentiation, i.e. differentiated and individualized approach to teaching and learning.

**Key words:** mandatory education, primary school, curriculum, gifted child/student, differentiated and individualized approach to teaching and learning.

**Д-р, професор Милан Неделькович,**  
учитељски факултет,  
Јагодина

### **Развитие учебных программ в соответствии с потребностями одаренных учеников восьмилетней школы**

Автор исходит из факта, что одаренность – это личное богатство, которое в тоже время принадлежит другим; развитие одаренности ведет к формированию таланта и творческих способностей; восьмилетняя школа, в силу характера и продолжительности обучения, имеет важнейшее место и самую значительную роль в своевременном открытии одаренности в процессе когнитивного, эмоционального и социального развития учеников. Констатируется, что одаренные учащиеся обладают большими способностями и более широкими и глубокими знаниями, чем их одноклассники, и в силу этого имеют специфические потребности развития. Подчеркивается, что этот факт должен приниматься во внимание школьной программой и адекватным образом включаться в содержание, методы, виды, средства организации и оценки работы с одаренными учениками. Автор утверждает, что, когда речь идет о одаренных учениках, в обычной школе, работающей по типовым планам и программам, предпочтение следует отдавать внутренней дифференциации программ, т.е. дифференцированному и индивидуальному подходу в учебном процессе и обучении в целом.

**Ключевые слова и выражения:** обязательное образование, восьмилетняя школа, учебная программа, одаренный ребенок, дифференцированный и индивидуальный подход в учебном процессе и обучении в целом.

**Prof dr Milan Nedeljković**  
Faculté d'Instituteurs  
Jagodina

### **DEVELOPPEMENT DU CURRICULUM SELON LES BESOINS DES ELEVES DOUES DE L'ECOLE ELEMENTAIRE**



Résumé: Dans ce travail on part du fait que le don est un bien individuel, mais en même temps commun et général; que son développement mène vers le talent et la créativité; que l'école élémentaire, à cause de son caractère et durée, a la place la plus importante et le rôle le plus important dans la découverte à temps opportun du don et dans le développement cognitif, affectif et social des élèves doués. On constate que les élèves doués possèdent des capacités plus grandes et plus de connaissances que les enfants de leur âge en classe et qu'à cause de cela, ils ont des besoins spécifiques de développement.

On accentue que le programme scolaire (curriculum) doit respecter ce fait et doit exprimer dans un mode correspondant dans les contenus, méthodes, formes, moyens, organisation et évaluation du travail avec les élèves doués. On affirme que dans le travail avec ces élèves dans le curriculum habituel, régulier l'avantage doit être donné à la différenciation intérieure, donc à l'approche différenciée et individualisée dans l'enseignement et le travail.

Mots clés: éducation obligatoire, école élémentaire, curriculum, enfant doué, approche différenciée et individualisée dans l'éducation et le travail.

## СИСТЕМСКИ ПРЕДУСЛОВИ ЗА РАД СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

---

*Резиме:* У раду се разматрају системски предуслови за успешан рад са даровитим ученицима у основној и средњој школи. Међу њима се издвајају законски оквири и нормативне могућности за усмеравање и напредовање даровитих, просторне и кадровске претпоставке и концепцијске основе образовања даровитих. Посебну пажњу заслужују новине које доноси започета реформа система образовања.

*Кључне речи:* систем образовања, даровити ученици, концепција образовања даровитих.

---

Образовање даровитих зависи не само од конкретних услова и субјективних могућности ученика и наставника, већ и од системских претпоставки на којима почива организација и пракса образовања. У те системске основе спада већи број чинилаца, али се по важности могу издвојити:

- а) нормативна основа образовања,
- б) образовни капацитети
- в) стручни приступи у образовању даровитих

Значај ових чинилаца долази до изражаја посебно у процесу трансформације система образовања јер свака промена системских елемената утиче на перспективу и праксу појединих образовних активности. То показује и компаративна анализа досадашњег система и предузетих промена у образовању које се тичу образовања даровитих.

### 1. Законски оквири досадашњег система

Поред редовног образовања генерација младих, у систему образовања постоје одређени облици образовања даровитих ученика на нивоу основног и средњег образовања.

У **Закону о основној школи**<sup>46</sup> предвиђене су две могућности за рад са даровитим ученицима. "За ученике од IV до VIII разреда са посебним способностима, склоностима и интересовањима за поједине предмете, школе организује додатни рад" (*члан 30. Закона*). То је обавеза школе коју треба да реализују наставници са једним часом недељно.

Друга могућност односи се на брже напредовање ученика. "Ученик који се истиче знањем и способностима може да заврши школу у краћем року од осам, али не краћем од шест година. У току једне школске године ученик може да заврши два разреда" (*члан 62. Закона*). Посебним правилником утврђени су

---

<sup>46</sup> Закон о основној школи "Службени гласник РС, бр. 50/92, 53/93, 67/94, 66/94.

услови и поступак напредовања ученика основне школе.<sup>47</sup> Брже напредовање ученика могу да користе ученици који се истичу општом способношћу, постижу натпросечне резултате у савлађивању наставног плана и програма и имају одличан општи успех, али то могу да користе и ученици који показују посебне способности, постижу натпросечне резултате у одређеној наставној области и имају најмање врло добар општи успех. Одлуку о томе доноси посебна комисија школе, а одлуку о бржем напредовању доноси директор школе.

Ову могућност бржег завршавања основне школе у пракси користи мали број ученика.

Образовање младих талената у основној школи врши се и у основном музичком и балетском образовању и васпитању, односно завршавањем основне музичке и балетске школе, упоредо са редовном основном школом.

Основно музичко образовање траје од две до шест година, зависно од врсте инструмената, а основно балетско образовање траје четири године. И у овој врсти образовања постоји могућност бржег напредовања.

Упис у ове школе врши се на основу резултата показаних на пријемном испиту у који се уписују деца са изразитим музичким способностима.

У **Закону у средњој школи**<sup>48</sup> такође постоје могућности за образовање даровитих ученика. Као једно од права грађана од општег интереса, у средњем образовању предвиђено је "средње образовање редовних ученика са посебним способностима, обдарених и талентованих ученика", као и "упоредно средње образовање ученика који постижу изванредне резултате у учењу" (*члан 11. Закона*).

За остварење овог права може да се оснује посебна школа или да се ово образовање остварује у специјализованим школама, или да се формирају посебна одељења у редовним средњим школама.

Специјализоване школе за образовање ученика са посебним способностима, односно талентованих ученика, могу бити гимназије (математичка, филолошка) и уметничке школе.

Као што се види, у досадашњим законским прописима предвиђене су различите могућности образовања даровитих које се тичу како редовног рада у који су укључени сви ученици, тако и посебних облика у којима су даровити ученици издвојени у образовне установе намењене даровитим ученицима.

## 2. Нормативне идеје реформе образовања

После политичких промена крајем 2000. године, у области образовања су предузете опсежне активности на припреми и спровођењу реформе система образовања. Најцеловитији документ о томе - **Квалитетно образовање за све - пут ка развијеном друштву** (2002), већ у наслову изражава основно опредељење Министарства просвете и спорта да се организује систем образовања који ће пружати одређена знања, вештине и вредности потребне за

<sup>47</sup> Правилник о условима и поступку напредовања ученика основне школе, "Службени гласник РС", бр. 47/94.

<sup>48</sup> Закон о средњој школи, "Службени гласник РС", број 50/92, 53/93, 67/93, 48/94, 24/96.

живот у савременом друштву. Образовање треба да доприноси "економском опоравку земље, развоју демократије у земљи и будућој европској интеграцији" (стр. 10).

У њему се изричито не говори о образовању даровитих ученика, нити о модалитетима диференцирања ученика према способностима.

**Стратегија развоја курикулума у обавезном и средњем образовању** (2002), као документ о суштинским промена у систему образовања, не помиње даровите ученике и рад са њима, иако се наводи да "образовање треба да поштује индивидуалне разлике међу ученицима у погледу начина учења и брзине учења" (стр. 19).

Ако основни резултат образовања обухвата "знања, умења, ставове и вредности које сваки ученик треба да развије у оквиру обавезног и опште средњег образовања" (стр. 17), онда се може говорити о униформности "исхода образовања", о њиховој усмерености на друштвене аспекте образовања и о прагматичној оријентацији образовања које занемарује таленте. Реч је о знањима, ставовима и идеолошким вредностима који су неопходни свакој особи за активно учешће у друштвеном животу и за задовољавање сопствених потреба и интереса, а не о образовним захтевима натпросечних и даровитих ученика.

**Опште основе школског програма** (2003), као документ о суштинским карактеристикама образовних програма, потенцирају индивидуалне разлике међу ученицима, али у погледу "начина учења и брзине учења" залаже се за парцитарне и активне методе наставе и учења и наводи "исходе" неопходне свакој особи који су као листа захтева довољно уопштени, неодређени и недескриминативни, да нису ни погодни за стимулацију даровитих. Стога се ови захтеви образовног процеса назначени за поједине узрасне циклусе образовања, па и за обавезно образовање у целини, не могу узети као ослонац за усмеравање и развој даровитих ученика.

Даровита деца се помињу једино у документу **Први разред обавезног образовања** (2003, стр. 9) која "представљају специфичну категорију деце са посебним потребама" и чији развој подразумева одговарајуће услове и посебне програме. Међутим, за развој даровитости у овом документу се предлаже увођење "стимулативних програма организованих за сву децу" (стр. 9) у оквиру реформе наставе и додатних програма, али "спецификовано деловање и посебне програме код млађе деце треба планирати изузетно ретко". То је свакако недовољно за систематско неговање даровитости.

**Закон о основама система образовања и васпитања**<sup>49</sup> у први план истиче образовање и васпитање свих, обезбеђивање оптималних услова "за формирање индивидуалних и социјалних својстава деце, ученика и одраслих", развој њихових интелектуалних капацитета и способности, али се изричито не говори о даровитим ученицима.

Међутим, у оквиру делатности образовних установа, где у основном образовању могу постојати основне музичке, односно балетске школе, а у средњем образовању уметничке школе и специјализоване гимназије, предвиђени су облици образовања, па и посебни програми за ове области, који

<sup>49</sup> Службени гласник Републике Србије, бр. 62/2003.

се односе на даровите ученике. Предвиђа се оснивање Центра за уметничко образовање и васпитање који ће се бавити развојем уметничког образовања.

За разлику од редовног основног и средњег образовања које је детаљно уређено, основно уметничко образовање је остало неуређено у погледу начина уписа, критеријума за идентификацију даровитости, обухвата, садржаја програма и сл.

У права детета спада и "право на свестрани развој личности", али се не виде начини за његово остваривање. Законом није предвиђена могућност бржег напредовања ученика.

Из свега се може закључити да у нормативним и програмским актима о реформи образовања проблематика образовања даровитих ученика није обухваћена ни посебно разрађена. Сем наслеђених облика уметничког образовања и специјализованих гимназија који су задржани, концепцијска питања и решења образовања даровитих су изостављена или су успут поменути.

Како објаснити разлоге због којих долази до извесне мартоинализације проблематике даровитих у актуелним реформама образовања? По неким мишљењима, то је последица продора постмодернизма који има протагонисте у области образовања. То је, како истиче Д. Коковић (2000, стр. 280), "културни и образовни покрет" који настоји да релативизује вредности, који пропагира површност право свих на свој избор, па и на своје образовање. То је "пораз мишљења" (Финкелкрот), одбацивање реда и ауторитета, "деструкција друштвеног, културног и образовног миљеа", потискивање просветитељског концепта образовања на рачун практичног, техничког приученог знања.

По другима, у питању је утицај либералистичке или необералистичке концепције образовања која настоји да наметне индивидуализам и припрему појединца за тржишне услове као основни циљ образовања. Младе треба припремити за друштвени живот и помоћи им у развоју у складу са њиховим избором. Образовање је средство за стварање "отвореног друштва" у коме се све мења, а главна позорница тих промена је тржиште и слободна утакмица појединаца. У том смислу потребно је једнако образовање у коме ће се показати индивидуалне разлике, па и личне вредности које ће доћи до изражаја у пракси. Унапређивање индивидуалног развоја полази од заједничких шанси које имају сви, па је издвајање одређених категорија ученика у нескладу са општим приступом образовању. По овој концепцији елитно образовање је одвојено од масовног школства, а у масовном школству нису применљиви принципи елитног образовања.

Експерти ОЕЦД-а који су анализирали систем образовања у нашој земљи, међу многим слабостима навели су "пристрасност према надареним ученицима, на штету већине", што указује на "слику "елитистичке" образовне филозофије и на систем у којем се издвајање не сматра проблемом" (**Тематски приказ**, стр. 25). Суштина прогреса, по њиховом мишљењу, је да "образовање за све, квалитет у образовању и праведна доступност за све" постану стварност.

Егалитички приступ под мотом "образовање за све" није стимулативан за неговање натпросечних и изузетних постигнућа и за оптимални развој талената.

### 3. Образовни капацитети

У оквиру образовног система успостављена је разуђена мрежа школа које су намењене даровитим ученицима. У основном образовању то су школе за основно музичко и балетско образовање, а у средњем образовању постоје уметничке школе (музичке, балетске и ликовне) и гимназије за обдарене ученике (математичка, филолошка). Део овог образовања у средњим школама одвија се у посебним одељењима постојећих средњих школа.

#### 1. Образовни капацитети за даровите ученика 1998/99.

Школе	Број школа	Број ученика	Број наставника	% од свих ученика
<b>Основно образовање</b>				
Музичке школе	71	17092	2203	
Балетске школе	3	1085	129	
	74	18177	2332	2.4
<b>Средње образовање</b>				
Музичке школе	27	3251	506	
Балетске школе	2	187	122	
Ликовне школе	4	1560	155	
За уметничке занате	1	357	52	
Математичка гимназија	1	398	65	
Филолошка гимназија	2	1203	127	
Одељења гимназија за обдарене	8	473		
<b>Укупно</b>	<b>37</b>	<b>7429</b>	<b>1134</b>	<b>2.2</b>

Без обзира на разуђену мрежу за образовање даровитих ученика, њихови капацитети су релативно ограничени, па је и обухват ученика скроман.

Тако ученици који похађају школе за основно музичко и балетско образовање чине свега 2,4% ученика основних школа, а у средњем образовању свега 1,6% ученика похађа уметничке школе, док је број места у гимназијама за обдарене ученике још ограниченији.

Све то показује да образовна пракса заостаје за потребама и да све могућности у образовању даровитих нису искоришћене. Напротив, последњих година уочене су неке неповољне тенденције.

Готово да је занемарено напредовање и убрзано школовање, било у основном, било у средњем образовању.

Тенденцију општег смањивања броја ученика у основном и средњем образовању прати и смањивање броја ученика у свим видовима образовања даровитих. Од 1998/99. до 2002/2003. године број ученика у основним музичким

и балетским школама смањен је за 5%. У истом периоду смањен је број ученика у средњим уметничким школама, па и у другим школама за даровите ученике.

Дошло је и до значајног пада броја ученика у гимназијама, па и до пада њиховог учешћа у укупном броју ученика.

## 2. Број ученика по врстама школа

Средње школе	1998/99				2003/04			
	I разред	%	свега	%	I разред	%	свега	%
гимназије	21686	20.8	80231	23.8	16849	17.9	73200	22.6
уметничке	1382	1.3	5295	1.6	1243	1.3	5181	1.6
стручне	80918	77.9	251700	74.6	75955	80.8	244937	75.8
свега	103986	100.0	337226	100.0	94047	100.0	323318	100.0

Уписном политиком повећава се удео стручних школа у средњем образовању, а посебно се повећава број места за трогодишње школовање. Тако се постепено преусмерава оријентација младих са гимназијског на стручно образовање, а све више на трогодишње образовање.

Последњих година нису значајније мењани капацитети за образовање даровитих ученика, сем што је проширен капацитет образовања у области уметничких заната и што су отворене две гимназије за обдарене ученика на мађарском језику.

### Литература:

- Ивановић, С.: СИСТЕМ ОБРАЗОВАЊА У СРЈ, Министарство просвете, Београд, 1999.
- КВАЛИТЕТНО ОБРАЗОВАЊЕ ЗА СВЕ - ПУТ КА РАЗВИЈЕНОМ ДРУШТВУ, Министарство просвете и спорта, Београд, 2002.
- ОПШТЕ ОСНОВЕ ШКОЛСКОГ ПРОГРАМА, Министарство просвете и спорта, Београд, 2001.
- СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА КУРИКУЛУМА У ОБАВЕЗНОМ И СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ, Комисија за развој школског програма, Министарство просвете и спорта, Београд, 2002.
- ТЕМАТСКИ ПРИКАЗ НАЦИОНАЛНИХ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА - СРБИЈА, ОЕЦД, Пакт за стабилност југоистичне Европе, Оперативна група за образовање, Београд, 2001.

**Stanoje Ivanović, PhD**  
Teacher Training Faculty  
Belgrade

### **Systematic Prerequisites for the Work with Gifted Students**

**Abstract:** Systematic prerequisites of successful work with gifted students in primary and secondary school have been considered in the paper. It is pointed to legal frames and normative possibilities of guidance of the gifted and their advancement, space and teaching staff preconditions and conceptual grounds for education of the gifted. The novelties brought about by the initiated reform of educational system deserve special attention.

**Key words:** educational system, gifted students, conception of education of the gifted.

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

### **Системные предпосылки для работы с одаренными учениками**

В работе рассматриваются системные предпосылки для успешной работы с одаренными учениками в начальной и средней школе. Среди них выделяются законодательные границы и нормативные возможности позитивного развития одаренных детей, концептуальные основы, а также материально-технические и кадровые предпосылки образования одаренных детей. Особое внимание уделено тем новшествам, которые приносит начавшаяся реформа системы образования.

**Ключевые слова и выражения:** система образования, одаренные ученики, концепция образования одаренных детей.

**Prof. dr Stanoje Ivanović**  
Faculté d'Instituteurs  
Belgrade

### **CONDITIONS A PRIORI SYSTEMATIQUES POUR LE TRAVAIL AVEC LES ELEVES DOUES**

**Résumé:** Dans le travail on examine les conditions a priori systé matiques pour le travail à succès avec les élèves doués à l'école élémentaire et lycées. Entre eux on sépare les cadres légaux et possibilités normatives pour orientation et avancement des doués, suppositions d'espace et de cadres et bases cenceptrices de l'éducation des doués. Une attention spéciale doit être consacrée aux innovations apportées par la réforme du système d'éducation, commerncée.

**Mots clefs:** système d'éducation, élèves doués, conception d'éducation des doués.



## **ДАРОВИТИ У ОПШТИМ ОСНОВАМА ШКОЛСКОГ ПРОГРАМА**

---

***Апстракт:** Досадашње анализе програма наставних и ваннаставних активности, као и облика и начина рада са ученицима, показале су да нису били довољно подстицајни за развој стваралачких потенцијала даровитих ученика. Стратегија промена образовања и школе код нас најављује значајније промене у функцији и структури школског програма и организацији учења, у чему се виде веће шансе за подстицање и развој сваког ученика, а посебно даровитих. У том смислу, анализирамо основне поставке и принципе Општих основа школског програма, тражећи простор за реализацију бројних и разноврсних потенцијала ученика са посебним способностима.*

***Кључне речи:** школски програм, даровити, развој, индивидуалност, потребе, способности.*

---

Шири контекст реформе образовања подразумева неизоставно и оне промене које се односе на наставни план и програм. Најновије промене наше основне школе, нарочито оне које се тичу школског програма, означене у документима која говоре о стратегији реформе као курикуларне промене, управо говоре о томе.

Досадашњим плановима и програмима се замерало да су били исти за све ученике на одређеном школском нивоу образовања, тако да их је пре карактерисала униформност него различитост и диференцираност у односу на ученике и њихове потребе. Нису довољно уважавали разлике међу појединцима, запостављана је њихова индивидуалност, могућности, потребе, жеље и мотиви, али и потребе и услови окружења у коме се школа налази. Из тежње да основна школа свим ученицима пружи основна знања из разноврсних и бројних подручја науке, културе, уметности и свих подручја човекове делатности, дошло се временом на позицију стварања јединственог програма, заједничког и обавезног за читаву популацију ученика основне школе. Тиме се отишло у другу крајност потпуне униформности програма са истим захтевима и очекивањима у односу на ученике. Резултати образовања, као и бројне анализе, указали су на разноврсне проблеме и недостатке овако конципираних школских програма. Анализирајући овај проблем, Љ. Коцић (1998) указује на неколико занемарених околности у конципирању школског програма: постојање значајних разлика међу ученицима у погледу интелектуалних способности и могућности за учење, због чега су резултати различити; разлике у интересовањима за поједине области науке, културе и уметности; разлике у мотивацији за учење и очекивањима од школе; различите потребе за знањима и умењима која се стичу у основној школи с обзиром на касније професионално опредељење.

Повремене „поправке“ школског програма као покушаји да се неке негативне последице предупредe тако што ће се смањити њихов обим и тако редуцирати градиво, нису дале позитивне ефекте јер се није ишло и на унутрашње селективно диференцирање и редуцирање, чиме би се у првом реду садржаји примерили индивидуалним могућностима, карактеристикама и потребама појединих категорија ученика. Школа по мери детета, као вековна тежња бројних „реформатора“ образовања, није још увек створена.

Најновији захтеви за променама у образовању заснивају се на концепирању таквог образовања које **треба** и **може** да **уважи** и **негује** однос према индивидуалним и групним различитостима и истовремено одговара цивилизацијским стандардима, као и захтевима и потребама савременог друштва будућности (Група аутора: 2002). Школа будућности треба да уважава образовне потребе ученика имајући у виду све категорије ученика, посебно оне које сматрају „школски напреднијим“ и „зрелијим“ у односу на своје вршњаке – даровите ученике.

У односу на досадашњи школски програм, у пракси наставног рада се показало да наставници треба сами да врше диференцирање програма према појединим категоријама ученика, а посебно када су у питању ученици који испољавају веће сазнајне и интелектуалне способности и капацитете. Наставници су на себи својствен начин, сваки за себе, морали пронаћи не само садржаје, него и методе и облике и стратегије учења, како би учење ове деце индивидуализовали, задовољавајући њихове потребе, даље развијали и усавршавали њихове способности. Успех у томе зависио је у првом реду од стручног умећа наставника, његове личне заинтересованости за учење и развој и даљи напредак његових ученика.

На ширем плану, школа није имала велике могућности за задовољавање образовних потреба даровитих појединаца. Настава то није омогућавала у довољној мери. Решења су тражена у другим облицима и активностима школског рада. Веће усмеравање пажње на успешне ученике почиње увођењем обавезног додатног образовно-васпитног рада за ученике са посебно испољеним склоностима и интересовањима за поједине наставне области, а затим и увођењем могућности да даровити ученици брже заврше редовно школовање (акцелерација и превремени полазак у школу). Подстицање и развој даровитих потпомогнут је значајно и отварањем основних и средњих специјализованих школа за образовање ове категорије деце. Овим су учињени значајни помаци у образовању даровитих ученика, али упркос тим и бројним другим напорима, како појединаца, тако и друштва, још увек нису постигнути задовољавајући резултати у раду са даровитим, тако да је оправдано говорити о неадекватној и недовољној подршци овој категорији ученика коју треба да обезбеди друштво, школа, породица и други релевантни фактори.

Када је реч о школи, прави тренутак да се школа позиционира на адекватан начин у односу на даровите, јесте време промена и реформе образовања и школе. Отуда смо покушали да у овом тренутку покушамо да утврдимо како је концептиран школски програм, на којим основама и

принципима и анализирамо Опште основе школског програма. Од Програма се очекује да допринесе превазилажењу слабости досадашњих школских програма, да подржи развој свих ученика уважавајући њихове индивидуалне потребе и да обезбеди стицање оних животних знања и вештина које подржавају стварање креативних дела. Он треба да обезбеди више флексибилности и индивидуализације у раду са ученицима, да одговори на посебне потребе и индивидуалне разлике које су значајне и битно утичу на концепцију и стратегију рада са ученицима.

Опште основе школског програма односе се на опште образовање које обухвата обавезно образовање, опште средње и општеобразовни сегмент средњег стручног образовања. Званично се под Општим основама школског програма подразумевају „сви садржаји, процеси и активности усмерени на остваривање циљева и исхода образовања, који су прописани како на националном тако и на школском нивоу“. (*Опште основе...* 2003: 6) Концептом замишљених промена образовања и децентрализацијом у образовању предвиђа се да један део школског програма регулише сама школа. Он треба да омогући исказивање и задовољавање оних интереса и потреба које су за њу карактеристичне. У конципирању овог дела програма школа нема начелних ограничења. Све наставне и друге активности конципирају се и организују тако да одговарају реалним условима и потребама уважавајући и специфичне потребе и интересе школе, ученика, наставника и локалне средине у којој се школа налази. Овај део програма чине разноврсни факултативни садржаји и активности који могу бити предметно и не предметно конципирани. Посебним делом школа може и да појача и додатно подржи наставу основних, обавезних и изборних предмета.

Опште основе школског програма само дефинишу оквир у коме школа израђује свој програм, што треба да створи услове за разноврсне а не једнообразне наставне програме, мање обавезних јединствених, целовито и детаљно унапред датих и прописаних садржаја који недовољно уважавају индивидуалности и различитости у образовању.

Школски програм уноси новине и у концептуални и у домен непосредне образовне, васпитне и наставне праксе. Ове новине мењају и досадашњи статус наставног плана и програма на којима се заснивао образовни процес, тако да „наставни план и програм није главни циљ образовног и васпитног рада у школи, већ један од његових инструмената“ (*Опште основе...* 2003: 4). Он не занемарује али мање него до сада наглашава наставне садржаје. Он, такође, не инсистира на њиховој обавезности и једнообразности. Новина која се посебно апострофира (поред других новина које нису од значаја за овај рад) јесте усмеравање образовног, васпитног и наставног рада на остваривање дефинисаних циљева и исхода образовања. Тим се жели поставити наставна и васпитно-образовна организација рада тако да преношење и усвајање знања, умења, навика и вредности не буде централна активност, него се нагласак премешта на подршку процесу учења и исходе наставе и учења. Овим се, како истичу аутори програма, не укида важност наставних садржаја, већ изискује њихова боља организација, јасно одређују они којима треба да овлада сваки

ученик, као и они који су значајни за даље образовно напредовање и развој. Образовање усмерено на процесе и исходе учења више него на представљање садржаја појединих академских дисциплина јесте један од основних принципа на којима се заснива образовни процес.

Улога наставника је у стварању разноврсних и бројних прилика за учење – осмишљавања наставних активности које нуде оптималне услове да ученици формирају и развијају знања, умења, ставове и вредности којима се дефинишу образовни исходи. Наставници имају виши степен аутономије, али и одговорности за постигнућа ученика.

Померањем нагласка са садржаја на циљеве и исходе образовања, сматрају даље аутори Програма, наглашава се индивидуалност и специфичност ученика, његове развојне потребе, лична интересовања, карактеристике. Настава и образовање треба да поштују све разлике међу ученицима у погледу начина учења и брзине напредовања. И степен сложености и обима садржаја наставног рада, методе наставног рада и облици организације процеса учења прилагођавају се индивидуалним могућностима, потребама и интересовањима ученика. Индивидуализован приступ подразумева и дидактичко-методичку флексибилност, односно разноврсност стратегија подучавања. Свака активност без обзира да ли је наставна или ваннаставна, а која се одвија у школи, треба у првом реду да омогући ученицима да у датим околностима формирају одређена знања и вештине.

На овај начин се отвара могућност да се настава усклади са потребама различитих категорија деце, како оне са посебним потребама, тако и даровите деце.

Оно што се лако уочава у Основама школског програма јесте наглашавање принципа поштовања и уважавања индивидуалних разлика међу ученицима у погледу начина учења и брзине напредовања и стварања услова за индивидуализовани приступ настави и учењу уважавајући оно што сваки ученик уноси у наставу (личност, лична искуства, ставове, вредности, знања, искуства...). Истиче се да је програм флексибилан и школама и наставницима оставља простор и могућности да методички и садржински уравнотежено излазе у сусрет разноврсним образовним и другим потребама својих ученика.

Опште основе препуштају у потпуности школи да с обзиром на локалне и друге специфичности и потребе одреди и прецизира унутрашњу структуру, композицију и остале елементе организације и рада школе.

Општи оквир дат Основама школског програма даље треба да створи реалан простор за развој датог концепта. Документа која следе, а која произилазе из ових основа програма, треба тек да развију ову замисао. Очекујемо да ће начелно дат оквир за бољи третман и услове за развој даровитих ученика бити конкретизован посебним програмима који ће на адекватан начин препознати, уважавати и ефикасно одговорити на њихове образовне потребе, искуства и интересе.

## Литература:

- *Опште основе школског програма* (2003), Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд.
- Група аутора (2002): *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд.
- Коцић, Љубомир (1998): *Мogućност примене диференцираних наставних програма у основној школи*, у: *Наша основна школа будућности*, Заједница учитељских факултета Србије, Београд.
- Мајић, Вигор (2003): *Талентовани ученици у регуларном курикулуму*, у: *Уважавање различитости и образовање*, Институт за педагошка истраживања, Београд.

**Radmila Nikolic, PhD**  
Teacher Training Faculty  
Uzice

### The Gifted in General Grounds of School Program

**Abstract:** The former program analysis of curricular and extracurricular activities, as well as of forms and ways of work with pupils have shown that they have not been encouraging enough for the development of creative potentials of gifted students. The strategy of change in schools and education announces significant changes in the function and structure of school program and teaching and learning organization, indicating greater opportunities for encouragement and development of each pupil, the gifted in particular. In this sense, the basic assumptions and principles of the General Grounds of School Program have been analysed, looking for the space for realization of numerous and various potentials of pupils with special abilities.

**Key words:** school program, the gifted, development, individuality, needs, abilities.

**Д-р, професор Радмила Николич,**  
Учитељски факултет,  
Ужице

### Место одарених ученика у Општим основама школне програме

Анализ постојећих програма школне и ваншколне делатности, а такође и облици рада са ученицима, показали су да они нису били у довољној мери стимулирајући за развој творачког потенцијала одарених ученика. Стратегија промена у образовању у целом и у школном образовању у частности намеће значајне промене у функцијама и структури школне програме и организације учења, што даје више шанси за стимулирање и развој сваког ученика и посебно одарених ученика. С ових позиција аутор анализира основне положаје и принципе Општих основа школне програме, истражујући заједнице у њој постојеће за реализацију бројних и разноврсних потенцијалних могућности ученика са теми или другим способностима.

**Кључеве речи и израза:** школна програма, одарени, развој, индивидуалност, потребе, способности.

**Prof. dr Radmila Nikolić**  
Faculté D'Instituteurs  
Užice

### **LES DOUES DANS LES BASES GENERALES DU PROGRAMME SCOLAIRE**

Abstract: Les analyses effectuées jusqu'à maintenant du programme d'enseignement et des activités extra-scolaires, de même que de la forme et du mode du travail avec les élèves, ont montré qu'elles n'ont pas été suffisamment encourageantes pour le développement des potentiels créateurs des élèves doués. La stratégie de la modification de l'enseignement et de l'enseignement et de l'école chez nous annoncent des changements importants la fonction et la structure du programme scolaire et dans l'organisation du travail, où l'on voit des chances plus grandes pour l'encouragement de chaque élève et en particulier des doués. Dans ce sens, nous analysons les fondements de base et les principes des Bases Générales du programme scolaire, en cherchant l'espace pour la réalisation des conceptions multiples et différentes possibilités des élèves ayant des capacités spéciales.

Mots clefs: programme scolaire, doués, développement, individualité, besoins, capacités.

ISTRAŽIVAČKE AKTIVNOSTI UČENIKA U  
KURIKULARNOJ REFORMI ŠKOLE

---

*Rezime: U radu su analizirane vannastavne istraživačke aktivnosti učenika s aspekta principa, ciljeva i ishoda obrazovanja definisanih u Opštim osnovama školskog programa. Sagledani su i operacionalizovani oblici realizacije i utvrđen nivo inovativnosti reformskih promena u odnosu na stanje u dosadašnjim nastavnim programima. Analizirana je podrška istraživačkim aktivnostima učenika u udžbeničkoj i priručnoj literaturi, potreba za obrazovanjem nastavnika za njihovo sprovođenje i doprinos razvoju kognitivnih i nekognitivnih istraživačkih veština.*

*Teorijskim promišljanjem zaključuje se da su kurikularnom reformom škole, definisanim ishodom obrazovanja za svaki od ciklusa i obrazovnih oblasti osigurani uslovi razvoja kvaliteta istraživačkih aktivnosti učenika i uslovi za podršku darovitim.*

*Ključne reči: istraživačke aktivnosti, reforma, učenik, nastavnik, metodološko obrazovanje, ishodi obrazovanja.*

---

1. Pristup problemu

Istraživačke aktivnosti učenika se definišu kao skup oblika i postupaka dolaznja do naučnih istina pomoću otkrivajućih formi učenja sa ciljem utvrđivanja zakonitosti u pojavama. Istraživačke aktivnosti učenika pretpostavljaju učenje orijentisano na rešavanje problema, odvijaju se u okviru nastave i slobodnih aktivnosti i obuhvataju učenike koji za to pokazuju posebne sklonosti, sposobnosti i interesovanja. Predstavljaju prvu organizovanu fazu u stvaranju naučnog podmlatka. U školi su vezane za pojedina nastavna područja i organizovane kao naučne grupe i sekcije (hemičara, fizičara, astronoma, matematičara, geografa, etnografa, istoričara, etnografa, biologa (biljnih sistematičara, entomologa, ihtiologa, ornitologa, mikrobiologa, fenologa i sl.). Zahtevi koji se postavljaju pred istraživačke aktivnosti učenika ne mogu se ostvariti klasičnim modelima sticanja znanja. Oblici vanškolskih istraživačkih aktivnosti realizuju se u vanškolskim organizacijama (društvenim organizacijama, stručnim društvima i specijalizovanim centrima, naučnim kampovima, simpozijumima mladih, naučnim sajmovima i sl.).

Obrazovno-vaspitni principi na kojima se zasniva reformisana škola u funkciji su stvaranja i proširivanja mogućnosti za uključivanje nadarenih učenika u istraživački rad. Istraživačke aktivnosti zahtevaju novu kulturu učenja sa inovativnim formama i modelima. M. Stevanović navodi sledeće kriterijume i oblike istraživačkih aktivnosti: (1) po kriterijumu kolektivnosti: kolektivne i individualne; (2) po kriterijumu organizovanosti: organizovane i spontane; (3) po kriterijumu neposrednosti: neposredno i posredno istraživanje i (4) po kriterijumu ofi- cijelnosti: formalno i neformalno istraživanje (M. Stevanović, 1986).

Pedagoška i psihološka nauka svojim teorijskim promišljanjima i empirijskim istraživanjima tragaju za najuspješnijim modelima vannastavnih i vanškolskih naučnih aktivnosti mladih. U toj funkciji 1977. godine održana je i Evropska konferencija o vanškolskim naučnim aktivnostima u Zadru u organizaciji UNESCO, uz učešće predstavnika deset zemalja. Teme konferencije po kojima su podneta saopštenja su: Naučni elementi u vanškolskim naučnim aktivnostima mladih; Društveni i ekonomski aspekti vanškolskih naučnih aktivnosti mladih; Pedagoški aspekti vanškolskih aktivnosti mladih, Psihološki aspekti vanškolskih aktivnosti mladih i Organizacioni oblici i metode rada u vanškolskim naučnim aktivnostima mladih.

U našoj pedagoškoj praksi malo je istraživanja koja objašnjavaju problem istraživačkih aktivnosti učenika. Iz tog razloga na ovom mestu razmatramo ovaj problem sa željom da se takva istraživanja i ostvare. Izuzetak su radovi J. Šefer. Eksperimentalno istraživanje obavljeno je na tri odeljenja učenika, dva eksperimentalna i jednom kontrolnom, gde je istraživački rad organizovan u obliku grupnih projekata u trajanju od oko šest sedmica, koji se sastojao u upoznavanju istraživačkih postupaka i neposrednoj istraživačkoj praksi. Utvrđeno je da istraživačke aktivnosti doprinose razvoju logičkog i evaluativnog mišljenja, sistematičnosti rada i odgovornog stava prema problemu. Nastavnici smatraju da su učenici prilikom grupnog istraživačkog rada pokazuju izuzetnu intelektualnu i socijalnu zrelost i napreduju u proceduralnim znanjima metodologije istraživanja. Autor smatra da grupno istraživački rad učenika na dugoročnim projektima može da bude odgovarajući metod i oblik rada u nastavi (Šefer, 1997: 591).

## 2. Istraživačke aktivnosti učenika kao oblik i metod rada u nastavi

Budući da su kurikularnom reformom definisani principi na kojima se zasniva sam obrazovni proces i u prvi plan stavljeni ciljevi, procesi i ishodi obrazovanja, u odnosu na sadržaje, to su istraživačke aktivnosti nastavnika i učenika stavile u sasvim novi položaj. Proces dolaženja do saznanja u istraživačkim aktivnostima razlikuje se od uobičajenog rada u nastavi. Klasična nastava je sputavala darovite učenike, za koje je teško bilo diferencirati program i zadovoljiti želje i potrebe, jer je realizovana sa velikim brojem učenika različitih sposobnosti. *Opšte osnove školskog programa* zahtevaju da obrazovanje treba da poštuje individualne razlike među učenicima u pogledu načina učenja i brzine napredovanja. Individualni pristupi podučavanju podrazumevaju, između ostalog, i didaktičko-metodičku fleksibilnost, odnosno raznovrsnost metoda i oblika rada, strategija podučavanja. Nastavnici su u istraživačkim aktivnostima učenika u prilici da imaju inovativni pristup izboru sadržaja, metoda, postupaka i poticaja. Sadržaji samih aktivnosti unapred nisu definisane.

Inovativni obrazovni proces zasniva se na participativnim, kooperativnim, aktivnim i iskustvenim metodama nastave i učenja, i omogućuje kombinovanje različitih metodičkih rešenja i odabir onih metoda koje su najpogodnije za postizanje definisanih ciljeva i ishoda i usklađene sa sadržajem nastave, uzrasnim i razvojnim karakteristikama učenika, njihovim prethodnim znanjem i iskustvom i uslovima rada. Ove karakteristike pogoduju participaciji učenika u istraživačkim aktivnostima.



U *Opštim osnovama školskog programa* sva tri ciklusa obaveznog obrazovanja postavljeni su ciljevi i operacionalizovani ishodi obrazovanja koji se odnose na istraživanje. Po završetku prvog ciklusa po definisanim ishodima učenik će «izvoditi jednostavna istraživanja (lična prošlost, prošlost roditelja, staratelja, prošlost i sadašnjost prostora u kome živi i uči, sezonske promene, godišnja doba u mestu kome živi)» (2003: 27).

U ishodima za drugi ciklus obaveznog obrazovanja stoji da će učenik: »pronalaziti i koristiti različite izvore informacija – štampane, elektronske, vizuelne, zvučne, itd; samostalno i u grupi rešavati zadatke i istraživati, prikupljajući različite podatke (o promenama u prostoru na kome živi, u društvenim grupama kojima pripada, itd.); razvijati vlastite strategije uspešnog učenja (razlikovanje bitnog od nebitnog, analiziranje podataka, samostalno zaključivanje, itd.); biti u stanju da postavlja pitanja, pronalazi odgovore i identifikuje teškoće na koje nailazi pri rešavanju problema; umeti da proceni uloženi trud i postignuće» (2003: 28).

Cilj koji se odnosi na istraživanje u trećem ciklusu obaveznog obrazovanja definisan je sa sledećim ishodima po kojima će učenik: «biti u stanju da razlikuje predrasude od naučnih znanja o društvenim i kulturnim pojavama i procesima; biti u stanju da razlikuje mitsku od naučne interpretacije društvenih i kulturnih pojava i procesa; umeti da iskaže svoje stavove i argumentovano vodi dijalog; učestvovati u grupnom radu i istraživačkim projektima, umeti da koristi i prikaže podatke tabelarno, grafički i shematski; kritički koristiti informacije (razlikuje bitno od nebitnog, povezuje, organizuje, procenjuje sa stanovišta verodostojnosti)» (2003: 29).

Ishodi za opšte srednje obrazovanje koji se odnose na istraživanje zahtevaju od učenika da: « koristi pisane izvore informacija (knjige, časopisi, intervjui, novinski izveštaji, statistički podaci iz popisnih anketa); da koristi grafičke i likovne izvore informacija (tabele, geografske i istorijske karte, grafički prikazi, slike, video i digitalni zapisi); da koristi računar kao sredstvo za pisanje, računanje, pronalaženje, obradu i prikazivanje podataka (vladati najvažnijim aktuelnim programima i umeti da se kreće po informatičkim mrežama); da koristi usluge biblioteka, arhiva, muzeja; da ume da razlikuje bitne od nebitnih informacija i da procenjuje njihovu vrednost; analizira svoje stavove i argumentovano voditi dijalog; primenjuje stečena znanja pri formulisanoj hipotezi za istraživanje; poznaje i koristi logičke procedure u proveravanju hipoteza; da može samostalno, i kao član tima, da učestvuje u istraživačkim projektima; da ume da prati, procenjuje i upravlja procesom sopstvenog učenja» (2003: 31).

Godišnji planovi i programi rada naučnih grupa i sekcija, treba da se zasnivaju na postavljenim ciljevima i operacionalizovanim ishodima obrazovanja. Njima se definišu obrazovni, vaspitni i funkcionalni zadaci, konkretni obrazovni iskodi što zavisi od obrazovnog područja, oblici rada, metode rada, mesto izvođenja, nastavna sredstva, izvori informacija. U okviru naučnih grupa, na početku školske godine, postavlja se osnovni problem koji se radi tokom godine. Grupe se dele na podgrupe koje rešavaju pojedinačne istraživačke zadatke.

Program naučnih grupa zahteva od nastavnika i učenika istraživački odnos prema predmetu proučavanja. U rešavanju postavljenog problema učenici

koriste naučne metode, upoznaju i prolaze pojedine etape naučnog rada; od postavljanja problema, proučavanja literature, određivanja postupaka proučavanja, prikupljanja podataka, interpretacije rezultata, do zaključaka.

Istraživačke aktivnosti učenika zahtevaju aktivno naučno vođenje od strane mentora. Realizuju se u arhivama, na terenu, laboratorijama. U tim aktivnostima se: proučava literatura, iznose istraživačke namere, izvode eksperimenti, posmatraju pojave, konsultuju mišljenja eksperata, postavljaju pitanja, prikupljaju, klasifikuju, kvantifikuju, analiziraju, upoređuju i obrađuju podaci, uviđaju mnogostruke povezanosti, analiziraju greške i zastoji, razumevaju pojedinačni fenomeni, daju prognoze, pripremaju informacije, saopštavanju rezultata istraživanja ostalim učenicima. Svrha celokupnog procesa je otkrivanje i podsticanje u razvoju darovitih učenika.

Prema I. Rendić Miočinović «ambijentalni» pristup u istraživačkim aktivnostima obuhvata:

- a) aktivne metode (učenik samostalno napreduje i istražuje rešavajući različite probleme, a nastavnik pomaže u tom procesu osamostaljivanja);
- b) rad s učenicima odvija se u manjim grupama (interakcijom i komunikacijom učenici grade svoja znanja);
- c) interakcija sadržaja i učenika postiže se analitičkim i globalnim pristupom koji se odvijaju istodobno i usmjereni su na celovit razvoj učenika i njegovo stvaralaštvo (Rendić Miočević, 2000: 162).

Radi se o diferenciranim obrazovnim zahtevima, pri čemu se zadovoljavaju interesi i potrebe učenika, omogućuje ovladavanje metodama saznavanja, razvijaju psihičke sposobnosti i stvaralaštvo i učenici osposobljavaju za samostalno sticanje znanja, razvija kultura intelektualnog rada i sl.

Metodičari svih predmeta nastoje podstaknuti istraživački rad učenika pri čemu se, prema istom autoru, postavljaju sledeći metodički zahtevi:

- prije pristupa samostalnom istraživanju učenici moraju posedovati odgovarajući stepen teorijskih znanja o pojavi koju će samostalno proučavati;
- moraju u dovoljnoj meri ovladati zakonitostima analize posmatrane pojave;
- moraju imati razvijenu sposobnost objektivnog posmatranja pojave u njezinoj celovitosti;
- nužno je obaviti potrebne pripreme za istraživački samostalan rad učenika, kojima rukovodi nastavnik;
- preduslov uspešnog istraživanja je pozitivan emocionalni stav učenika prema samostalnom radu i saradnicima;
- stvaranje povoljne klime za samorad najvažniji je metodički zahtev, pri čemu nepovoljnu radnu atmosferu ne može nadoknaditi ni najbolja organizacija ni najšire tehničke mogućnosti. (Prema: I. Rendić Miočević, 2000: 73).

U istraživačkim aktivnostima učenika treba da egzistira takva komunikacija u kojoj nastavnik (i udžbenik) ne bi bili “vlasnici znanja” koji od učenika uvek traže “pravi odgovor, a ne dopuštaju mu originalnost” (White, 1986). Zato

se postavlja pitanje koliko je kvalitetna didaktička komunikacija nastavnik - učenik u tom smislu.

Klasičan udžbenik ne zadovoljava didaktička rešenja u smislu učenikova istraživačkog rada. Upozorava se na činjenicu da udžbenici sadrže naučne rezultate, ali ne i naučne metode, što se odražava na razvoj metodoloških veština učenika.

Istraživačke aktivnosti, pored svojih prednosti, imaju i nedostatke. Od pojedinih teoretičara stižu upozorenja da učenikovo istraživanje u sebi krije opasnosti dolaženja do nesistematizovanih znanja, jer se učenik posvećuje odvojenim problemima, zanemarujući njihovo uklapanje u celinu.

Istraživačke aktivnosti izazivaju interesovanja učenika za pojedine naučne oblasti, razvijaju moć zapažanja, istrajnost, sistematičnost i pedantnost, pomažu učenicima da savladaju i razviju raznovrsne praktične veštine, razvijaju sposobnost da se uočeno izrazi pismenim putem.

Istraživačko mišljenje učenika se razvija kroz rešavanje konkretnih istraživačkih problema. Reproductivno učenje u odeljenju u naučnoj grupi zamjenjuje se problemskim zadacima, uspostavlja veća i čvršća komunikacija između učenika i nastavnika, gde učeničke inicijative dobijaju punu podršku.

Istraživačke aktivnosti učenika pružaju mogućnosti drugačijeg artikulisanja nastavnih sadržaja, pri čemu se omogućuje aktivan odnos učenika prema sadržajima, uvezuju individualne sposobnosti i optimalne mogućnosti u proces učenja, sve uz primenu aktivnih metoda komunikacije. Tako organizovane istraživačke aktivnosti kod učenika otkrivaju vrednosti, osećanja nadarenog učenika, izgrađuju pozitivne ljudske kvalitete i uže naučne orijentacije, stvaranju osjećanja i radost uspeha.

### 3. Položaj učenika u istraživačkim aktivnostima

Budući da su kurikularnom reformom definisani principi na kojima se zasniva obrazovni proces, u kojima su preferirane participativne, kooperativne, aktivne i iskustvene metode nastave i učenja, to istraživačke aktivnosti stavljaju učenika u sasvim nove uslove. U istraživačkim aktivnostima učenici su u situaciji da uz pomoć nastavnika odabiraju probleme, primenjuju metode naučnog istraživanja, organizuju i izvode istraživanja, prikupljaju podatke, analiziraju ih, običavaju i prikazuju.

Za proces egzistencije istraživačkih aktivnosti učenika u školi, važno mesto zauzima razvijanje njihovih metodoloških veština i sposobnosti, to jest uvođenje učenika u metodologiju savremene nauke. U istraživačkim aktivnostima učenici se upoznaju sa: identifikovanjem istraživačkih problema, naučnim pristupom rešavanja problema, formulisanjem istraživačkih pitanja, prikupljanjem podataka, analizama mnogostruke uzročnosti, vremenskim redosledom istraživačkih postupaka, formiranjem istraživačke dokumentacije, korišćenjem grafičkog izražavanja, izgrađivanjem potrebe za razmenu naučnog stvaralaštva. Kod učenika se razvijaju kultura rada, i pruža mogućnost ostvarivanja kontakata sa odgovarajućim stručnjacima.

Kod učenika se razvijaju intelektualne aktivnosti, inicijativa, sposobnosti, sklonosti za učenje istraživanjem, razvija se samopouzdanje, samostalnost u ra-

du, timski rad, postupci dolaženje do istina, izgrađuju saradnički odnosi. Rezultati do kojih učenici dolaze ohrabruju, nadahnjuje želja za permanentno praćenje rezultata svojih i drugih naučnih istraživanja. Istraživanjem se stiču iskustva višeg nivoa i kvalitativno drugačija od ostalih.

U istraživačkim aktivnostima kod učenika se bez receptata izgrađuje inovativni stil mišljenja, razvija kreativna kompetencija za rešavanje problema i zadataka, koji bude radoznalost i radost otkrivanja i omogućuju da postanu subjekti u nastavnom procesu. U takvim okolnostima učenici ne prihvataju gotove činjenice, postaju sposobni da rekonstruišu modele, analiziraju uzročno-posledične odnose, upoređuju i suprotstavljaju različite ideje, analiziraju mnogostrane uzročnosti, objašnjavaju primerene postupke.

U istraživačkim aktivnostima učenici optimalno razvijaju intelektualne potencijale, jačaju poverenja u vlastite kreativne mogućnosti, proučavaju adekvatnu literaturu, utvrđuju verodostojnost izvora. Istraživanja se obogaćuju novim izvorima koje nudi Internet. Učenici se osposobljavaju da pismeno iskazuju rezultate istraživanja, shvatanja, znanja, razmišljanja i ideje.

U istraživačkim aktivnostima učenici su orijentisani na grupni rad u kome se neguje sporazumevanje, sposobnost za dijalog, spremnost za komunikaciju, sposobnost samorefleksije, sposobnost za rešavanje konflikata, sposobnost za toleranciju i sl. Ove sposobnosti su bitno određene kulturom intelektualnog rada koja se neguje u neposrednom ambijentu. Grupni rad zahteva spremnost i sposobnosti učenika za kooperaciju sa članovima grupe i ekspertima u rešavanju zajedničkih zadataka, rad na promenljivim zadacima i promenljivim ulogama na rešavanju problema, omogućuje razmenu iskustava, korišćenje zajedničkih sredstava i literature.

U istraživačkim aktivnostima potrebno je voditi računa da učenici, u pogledu svojih psihičkih i fizičkih kapaciteta, budu opterećeni optimalno. Svako prekomerno opterećenje smanjuje interes za naučnoistraživački rad i sputava razvijanje intelektualnih sposobnosti.

Učenici su u mogućnosti da rezultate istraživačkog rada, kao vlastitog stvaralaštva, prezentuju na posterima, tribinama, izložbama, smotrama; objavljuju u stručnim listovima za mlade, radiju i tv emisijama i najbolje radove prijavljuju na konkurse u okviru Pokreta nauka mladima, prisustvuju susretima mladih istraživača i sl. Učenicima je omogućeno da učestvuju na regionalnim smotrama i republičkoj smotri, pohađaju stalne zimske i ljetne škole i seminare u regionalnim centrima za talente.

#### 4. Položaj nastavnika u istraživačkim aktivnostima učenika

U reformisanoj školi nastavnik ima viši stepen profesionalne autonomije pa u istraživačkim aktivnostima na sebe prihvata novu ulogu u procesu učenja, kojom se iskazuje poverenje u učenikove mogućnosti za otkrivanje i rešavanje problema. Nastavnik je više u situaciji: da zajedno sa učenicima planira istraživačke aktivnosti, definiše istraživačke teme, formuliše probleme, individualizuje istraživačke zadatke, usmerava i podstiče učenike za korišćenje stručne i naučne literature, da upoznaje učenike sa tehnikama istraživačkog rada, upućuje ih u istraživačke postupke, da priprema sredstva za izvođenje istraživanja, da upo-

znaje učenike sa multidisciplinarnim i interdisciplinarnim pristupom rešavanju naučnih problema, da učestvuje u rešavanju problema na koje učenici nailaze, da objašnjava domete istraženog, da prepoznaje, identifikuje i optimalno angažuje darovite učenike.

Nastavnik zajedno sa učenicima traži rešenja, razvija radoznalost, stremi otkrivanju problema, oseća zadovoljstvo otkrivanja, unoseći u ceo proces svoju ličnost. Od nastavnika se zahteva da bolje poznaje, više uvažava i usmerava razvojne i individualne karakteristike učenika, njihove potrebe, preferencije, sklonosti i sposobnosti, i, primereno motivaciji, interesima, aspiracijama i željama, podstiče učenike da istraživačkim postupcima dođu do odgovora na određena pitanja. Od nastavnika se očekuje da kod učenika razvija smisao za inventivnost i stvaralaštvo, da se zalaže za razvijanje kulture argumentovanog suprotstavljanja mišljenja, da jača samouverenje učenika.

U realizaciji istraživačkih programa u okviru istraživačkih aktivnosti, nastavnik obezbeđuje didaktički materijal, preporučuje stručnu i naučnu literaturu, (rečnike, enciklopedije, leksikone, monografije, periodična izdanja), organizuje prezentaciju rezultata istraživanja, prisustvuje smotrama naučnoistraživačkih radova i sl.

Profesionalna priprema za istraživačke aktivnosti učenika podstiče nastavnikovo umeće i spremnost, što stvara preduslove za optimalnija učenička postignuća, pri čemu i sam umesto rutinera postaje kreativac. Nastavnik preko podese izabраниh tema omogućuje korišćenje laboratorija u školama, fakultetima i institutima i uključivanje u postojeće istraživačke programe. To zahteva dublju saradnju između naučnih ustanova (instituta i fakulteta) i škola.

Izmenjeni položaj nastavnika u reformisanoj školi zahteva da se i sam bavi istraživanjima, da poznaje zahteve savremene naučne metodologije, posebno akcionih istraživanja, da poseduje odgovarajuću metodološku kulturu, da poseduje znanja o prikupljanju, čuvanju, obradi u primeni informacija, znanja o korišćenju savremenih informacionih tehnologija u intelektualnom radu; da je u svojoj naučnoj oblasti upoznat sa najsavremenijim naučnim dostignućima i izvorima; da je sposoban za produktivno prilagodavanje tokovima reforme; da poseduje obeležja dobrog mentora u istraživačkom vođenju učenika u čijoj ulozi se pojavljuje i da poznaje metodiku naučnog stvaralaštva. Metodološko obrazovanje nastavnika postaje sastavni deo profesionalne kompetentnosti.

## Zaključci

Na osnovu teorijske analize zaključuje se da su kurikularnom reformom škole, pre svega definisanim ciljevima i ishodima obrazovanja, osigurani uslovi razvoja kvaliteta istraživačkih aktivnosti učenika i stvoreni uslovi za podršku darovitim.

Istraživačke aktivnosti darovitim učenicima pružaju u dovoljnoj meri mogućnost da svoju kreativnost razvijaju, da kroz sistem samostalnog istraživanja pruže mogućnost velikom broju učenika da pokažu svoja znanja i talent i da se tako u pozitivnom smislu afirmišu.

Imajući u vidu kompleksnost problema i nastojanja da obrazovanje treba da bude zasnovano na standardima uz sistematsko praćenje i procenjivanje nje-

govog kvaliteta u daljim teorijskim sagledavanjima istraživačkih aktivnosti potrebno je utvrditi standarde realizacije i to: standarde razumevanja problema, standarde istraživačkog mišljenja, standarde metodološke kulture, standarde ovladavanja istraživačkim tehnikama. Standardima je potrebno razraditi koliko je visok nivo očekivanja onoga šta učenici trebaju biti sposobni istražiti u pojedinim fazama istraživačkih aktivnosti.

S obzirom na mali broj istraživanja u ovom području, empirijski je potrebno proveriti zašto mali broj nastavnika, prema subjektivnoj proceni, prihvata i njeguje istraživačke aktivnosti učenika, pre svega kao oblik i metodu u nastavi i školi i utvrditi koliko istraživački stil može biti ugrađen u profesionalni profil nastavnika.

U školovanju nastavnika potrebno je preferirati metodiku naučnog stvaralaštva i metodiku mentorskog rada u istraživačkim aktivnostima učenika.

Ukoliko se želi da istraživačke aktivnosti učenika, kao oblik i metoda u nastavi i školi opravdaju svoju ulogu otkrivanja darovitih, moraju se u tom pogledu i intenzivirati.

#### Literatura:

1. Andevski, Milica i Knežević – Florić, Olivera (2002): *Obrazovanje i održivi razvoj*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
2. Gojkov, Grozdanka (2002): *Prilozi postmodernoj didaktici*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
3. Jovanović–Miličević, Živadinka (2000): *Praktične vežbe sa elementima istraživanja u osnovnoj školi*. Metodička praksa, Beograd, 2, str. 109–115.
4. Kranjčev, Branko (1985): *Uvođenje učenika u istraživački rad*. Zagreb: Školska knjiga, 95 str.
5. Kundačina, Milenko (2003): *Metodološka kompetentnost u profesionalnom razvoju učitelja*. U: *Obrazovanje i usavršavanje učitelja*. Užice: Učiteljski fakultet, str. 221–236.
6. *Opšte osnove školskog programa*. Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2003.
7. Rendić–Miočević, Ivo (2002): *Učenik istražitelj prošlosti*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Stevanović, Marko (2001): *Kvalitetna škola i stvaralaštvo*. Varaždinske Toplice: Tonimir.
9. Stojaković, Petar (2000): *Darovitost i kreativnost*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.
10. Šefer, Jasminka (1997): *Evalvacija efekata učenja naučnoistraživačkih postupaka kroz grupni rad u nastavi*. Nastava i vaspitanje, Beograd, 5, str. 591–610.
11. Vukasović, Jovan (1994): *Istraživački rad učenika*. Savremena praksa škola, Beograd, 7–8.
12. Зороски, Никола (1998): *Претпоставката во ученичкото истражување* Прoсветно дело, Скопје, 1, стр. 30-33.

Д-р, проф. Миленко Кундачина,  
Учительский факультет,  
Ужице

### Исследовательская деятельность учащихся в процессе реформы содержания школьного образования

Автор анализирует внешкольную исследовательскую работу учащихся, исходя из принципов, целей и результатов образования, сформулированных в Общих основах школьной образовательной программы. Рассмотрены формы реализации и выявлен уровень новизны изменений, предложенных реформой, по отношению к положениям действующих в настоящее время учебных программ. Проанализирована поддержка исследовательской работы учащихся, содержащаяся в учебниках и учебных пособиях, указано на необходимость подготовки преподавателей для руководства исследовательской работой учащихся и осуществления вклада в развитие когнитивных и некогнитивных исследовательских техник.

Делается вывод о том, что реформа содержания школьного образования, сформулированные результаты образования для каждого цикла и образовательной области обеспечивают условия развития качества исследовательской работы учащихся и поддержку способным ученикам.

*Ключевые слова и выражения:* исследовательская работа, реформа, учащийся, преподаватель, методики образования, результаты образования.

м-г Ljupčo Kevereski

**Ohrid**  
**Makedonija**

UDK: 371.95

ISSN 1820-1911, 9 (2003), p. 159-163

## TENDENCIJE KURIKULARNIH REFORMI U R. MAKEDONIJI

---

**Rezime:** U radu se prezentiraju tendencije kurikularnih reformi u R. Makedoniji koje se nalaze u okviru normativno-zakonskih i pedagoških dokumenata. Autor poseban akcenat stavlja na stanje u R.

Makedoniji opservirajući darovite u kurikularnom kontekstu.

U ovom radu na osnovu analitičkog uvida u zakonsko-normativna dokumenta:

- Zakon za osnovno i srednje obrazovanje R. Makedonije;
  - Konceptija obrazovanja R. Makedonije;
  - Nacionalna strategija obrazovanja u R. Makedoniji, dijagnostičiraju se osnovne tendencije kurikularnih reformi u R. Makedoniji u vremenskoj distanci od 1990-2003. godine. Prateći evoluciju kurikularne reforme u ovim dokumentima, naš cilj je bio sledeći:
  - dijagnosticirati osnovne kurikularne tendencije u R. Makedoniji;
  - proceniti mesto, značaj i tretman darovitih u kurikularnoj reformi;
  - komparirati njihovo kretanje sa savremenim svetskim obrazovnim tendencijama;
  - predstaviti osnovne smernice i viziju za dalji njihov razvoj.
- Poseban akcenat u radu je stavljen na mesto darovitih u kurikularnoj reformi u R. Makedoniji čime se reflektuje naš društveni i institucionalni odnos prema njima. Drugim rečima, naš osnovni cilj je da procenimo koliko su daroviti "ušli" u sistem kurikularnih reformi u obrazovnom sistemu R. Makedonije. Ovaj evaluativni prilaz bi nam omogućio preduzeti neophodne korake kako u zakonskoj, tako i u pedagoškoj sferi.

**Ključne reči:** daroviti, tendencije, reforme, kurikularna reforma.

---

## Uvod

Skoro da je neosporna konstatacija više autora, koji se bave raznim aspektima problematike darovitosti, o značaju darovitih za svaku zemlju i da se oseća potreba intenzivnijeg tretmana darovitih, kao i menjanje objekta njihove društvene opservacije. Zbog toga, futurološke orijentacije obrazovnih eksperata navode nas na kontinuiranu potrebu procenjivanja, adaptiranja, inoviranja, evaluiranja i kreiranja sadržinske i strukturalne komponente kurikuluma u svim obrazovnim nivoima.

Dosadašnja proučavanja karakteristika vaspitno-obrazovnog sistema, stanja i uslova u kojim se nalaze i razvijaju daroviti učenici u školi ukazuju da ne postoji dovoljno operacionalizovan sistem mera i postupaka koji su usmereni ka stimulisanju njihovog razvoja. Nećemo biti preoštri ako damo jednu taksativnu retrospektivu ili, bolje rečeno, aktuelnu sliku o darovitima i situaciju u kojoj se nalaze i (ne)razvijaju.

U ovom kontekstu, mnogo faktora i uslova ne idu u prilog darovitih. Neki od njih su:

- društveno-ekonomsko stanje u kom se oni razvijaju;
- teorijsko-deklarativna orijentacija, briga i interesovanje za darovite u društvenom, institucionalnom i individualnom pogledu;
- još nije ničim "ugrožena" društvena orijentacija ka fenomenu prosečnosti;
- izostavljanje darovitih u matrici prioriteta u nacionalnoj strategiji za razvoj obrazovanja;
- nepostojanje sistema motivacionih mera za darovite učenike i njihove mentore;
- uniformni nastavni planovi;
- nedovoljno razvijeni i u pedagoškoj praksi afirmisani principi akceleracije, individualizacije i diferencijacije;
- nemogućnost izbora nastavnika za rad sa nadarenim učenicima;
- preveliki broj učenika u odeljenju.

Svakako možemo reći da je ovakvo stanje u tretiranju darovitih tipična slika našeg šireg geografskog okruženja.

## Zakonsko -normativni kontekst

Pregled analitičkog pristupa u zakonsko-normativnim i pedagoškim dokumentima ukazuje više na pasivno postojanje potencijalnih mogućnosti, nego na njihovo insistiranje. Tako u članu 62 stoji da se "u prvi razred osnovne škole upisuju sva deca koja do kraja kalendarske godine napune 7 godina. Iskustva nastavnika i roditelja pokazuju da se veći broj dece mlađe od 7 godina ističe po predznanju i zrelosti za prevremeni upis u školu. Zato član 79 istog Zakona predviđa takvu mogućnost da se "u prvi razred osnovne škole mogu upisati i deca koja su fizički i psihički dovoljno razvijena na osnovu pozitivnog mišljenja lekara, pedagoga i psihologa". Zakon, znači, dozvoljava akceleraciju i, uzimajući u obzir kvantitativni aspekt, darovitim učenicima omogućava da napreduju sopstvenom tempom. Član 43 Zakona za osnovo obrazovanje R. Makedonije predviđa da se u prvi razred mogu



upisati sva deca koja do kraja kalendarske godine napune sedam godina starosti, ako se lekarskim nalazom to utvrdi (Zakon za OO. 1995, br. 44, str. 1131). U prvi razred se mogu upisati deca koja do početka školske godine napune 6 godina na osnovu pozitivnog mišljenja lekara, specijalista, pedagoga, psihologa i drugih stručnih lica. Isti Zakon predviđa sledeće mogućnosti: Član 61 da učenik koji ima odličan uspeh i posebno se ističe u sposobnostima, znanjima i radnim navikama može vanredno polagati ispite za naredni razred. Ovo pravo može koristiti dva puta u toku školovanja.

U članu 19 (Pravilnika za ocenjivanje, napredovanje i polaganje ispita, vidova pohvala, nagrada, pedagoških mera u osnovnom obrazovanju) se kaže: Učenci, saglasno članu 61 iz Zakona za osnovno obrazovanje, mogu brže napredovati ako su pokazali kontinuirano odličan opšti uspeh, znanje i radne navike (Služben vesnik na R. Makedonija, Član 19, Skopje, 1996, str. 874, br. 27)

Za učenike koji poseduju izraziti talenat u pojedinim nastavnim disciplinama, škola organizuje posebnu nastavu za darovite. Nastava se može organizovati u školi ili to radi nekoliko škola zajedno (Konceptija za osnovno obrazovanje, Skopje, 1998).

- Psiholog radi na otkrivanju darovitih učenika i predlaže mere i oblike za rad u toku školske godine posle izvršenog testiranja (Zakon za osnovno i predškolsko obrazovanje, Služben vesnik na SRM, Skopje, 1983);
- Psiholog radi na otkrivanju darovitih učenika (Osnovi za programiranje na vaspitno-obrazovna dejnost u osnovna škola) (Pedagoški Zavod na R. Makedonija, Skopje, 1998, str. 105-106).

**Iz ovog pregleda se vidi spektar potencijalnih mogućnosti koje u sebi imaju veoma malu pedagošku dimenziju jer takvo zakonodavstvo nije dobra podloga za razvoj darovitosti (Bezić, 2001, str. 15).**

Prateći evoluciju kurikularne reforme u ovim dokumentima, naš cilj je bio kao što smo već istakli: dijagnosticirati osnovne kurikularne tendencije u R.

Makedoniji; proceniti mesto, značaj i tretman darovitih u kurikularnoj reformi; komparirati njihovo kretanje sa savremenim svetskim obrazovnim tendencijama; predstaviti osnovne smernice i viziju za dalji njihov razvoj. Ne ulazeći u detaljnu analizu, opservacija i tretiranje potreba adaptacije nastavnog kurikuluma (Helstrom, 1993, str. 112) ukazuje da je osnova svake kurikularne reforme da se (licima sa specijalnim potrebama) hendikepiranim i darovitim obezbede što adekvatnije i optimalnije sadržinsko-kurikularne promene. Ferbežer (2001, str. 2-3) ukazuje na značaj kurikularnih promena koje treba da prate obrazovne potrebe darovitih. U tom kontekstu Stojčeva (2002, str. 31-33) zastupa stav da kreatori nastavnog kurikuluma uvek treba da vode računa oko toga da li su te promene u funkciji stimulisanja darovitih ili se one izvode više iz "tehničkih" razloga. Ove tendencije, svakako, proizilaze iz nastojanja u savremenim obrazovnim sistemima da kurikularne reforme imaju više praktičnu funkciju, nego da se izvode kao potrebe van neposrednih korisnika. Polazeći od ove konstatacije, smatramo da su daroviti učenici u našim kurikularnim reformama na periferiji interesa za kreatore tih reformi, jer su oni više na jednom podignutom teorijskom nivou, a manje su upućeni ka praktičnom zadovoljavanju potreba darovitih. Didaktički principi akceleracije, diferencijacije i individualizacije u dosadašnjim kurikularnim intervencijama su više kozmetičke prirode zbog njihove nedovoljne praktične aplikativnosti.

## Zaključak

Polazeći od svih utvrđenih činjenica, može se izvesti jedan opšti zaključak da dosadašnje zakonske i kurikularne reforme nedovoljno prate stvarne potrebe darovitih učenika. To možemo smatrati, u izvesnoj meri, kao društveni i institucionalni hendikep jer u svim tim reformama daroviti su kategorija koja je na periferiji tog interesa jer se njihova privilegija teoretizuje. S obzirom da je stanje oko uključivanja darovitih u kurikularne reforme van visokih svetskih standarda, ostaje prioritetan cilj, traženje načina kako da njih uključimo adekvatnije u te reforme. Ostaje otvoreno pitanje hoćemo li prihvatiti savremene tendencije kurikularnih reformi u visoko razvijenim zemljama gde je mesto darovitih na sasvim zavidnom nivou. Svakako to od nas traži revidiranje, adaptiranje i modeliranje pojedinih obrazovnih koncepata i standarda.

### Literatura:

- Bezić, T. (2001): Otkrivanje nadarjenih učenicev v osnovni šoli in delo z njimi, Vzgoja Izobrazovanju, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- Helstrom, A. (1993): UNGAR OR ULIKA, Liber Utbildning, Falkoping, Sveden.
- Kevereski, Lj. (2002): New Strategic Orientacion of the Treatment of Gifted and Talented Students in the Republic of Macedonia, TALENT RECRUITMENT AND PUBLIC UNDERSTANDING, Prosedings of the NATO Advanced Research Workshop on Science Education, Budapest, Hungary.
- Sojceva, K. (2002): Talent, Scientice and Education, TALENT RECRUITMENT AND PUBLIC UNDERSTANDING, Prosedings of the NATO Advanced Research Workshop on Science Education, Budapest, Hungary.
- Ferbezer, I. (2001): Nadarjeni otroci v Sloveniji med teorijo in prakso, Vzgoja Izobrazovanju, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- **Nacrt strategija za obrazovanieto na R. Makedonija, 2000 god.**
- **Strategija za razvoj na obrazovanieto (2001-2010), Ministerstvo za obrazovanie i nauka na R.M.**
- Education development strategy (2001-2010), Ministry of education and science of republic of Macedonia.
- Zakon za osnovno obrazovanie na R. Makedonija, Skopje, 1996.

Ljupco Kevereski, MA  
Ohrid  
Macedonia

Tendencies of Curricular Reforms in the Republic of Macedonia

**Abstract:** The paper presents the tendencies in curricular reform in the Republic of Macedonia within normative, legislative and pedagogic documents. The author highlights the present state in Macedonia observing the gifted in curricular context.

The paper offers analytical review of the following normative documents:

- primary and secondary education legislation in the Republic of Macedonia
- educational concept in the Republic of Macedonia
- national strategy of education in Macedonia.

Basic tendencies of curricular reform in the Republic of Macedonia have been diagnosed in the period between 1990.- 2003. Following the evolution of curricular reforms in these documents, our aim was the following:

- to assess the place, importance and the treatment of the gifted in curricular reform;
- to compare the present state with contemporary educational tendencies in the world;
- to represent basic guidelines and the vision for further development.

Special attention in the paper is paid to the place of the gifted in the curricular reform in the Republic of Macedonia, reflecting social and institutional attitude towards them. In other words, our main aim was to evaluate to what extent have the gifted "entered" the system of curricular reforms and educational system of the Republic of Macedonia. This evaluative review could enable us to make appropriate steps in both legislative and pedagogical sphere.

**Key words:** the gifted, tendencies, reforms, curricular reforms.

**М-р Люпчо Кеверески**

Охрид, Македонија

### **Тенденции образовательных реформ в Республике Македонии**

В работе представлены тенденции образовательных реформ в Республике Македонии, которые отражены в нормативных и законодательных, а также в педагогических документах. Автор ставит особый акцент на состоянии вопроса в Республике Македонии, выделяя проблемы, связанные с положением одаренных, из образовательного контекста.

Автор указывает, что в нормативно-законодательных документах Республики Македонии - Законе о начальном и среднем образовании, Концепции образования, Национальной стратегии образования - определяются основные тенденции образовательных реформ в Республике Македонии в период с 1990 по 2003 годы. Анализируя эволюцию образовательных реформ, представленную в указанных документах, автор ставил целью оценить место, значение и заботу о одаренных в образовательной реформе; сравнить развитие тенденций в Республике с современными мировыми тенденциями в области образования; представить основные направления и перспективы их дальнейшего развития. Автор стремится оценить, в какой мере одаренные "вошли" в систему образовательных реформ и саму образовательную систему Республики Македонии. Подобный оценочный подход позволяет предпринять необходимые шаги в законодательной, но прежде всего, в педагогической сфере.

**Ключевые слова и выражения:** одаренные, тенденции, реформы, образовательные реформы.

**Mr Ljupco Kevereski**  
Ohrid  
Macédoine

## TENDANCES DES REFORMES CURRICULAIRES EN MACEDOINE

Resumé: Dans le travail sont présentées les tendances curriculaires en Macédoine qui se trouvent dans la cadre des documents normatifs légaux et pédagogiques. L'auteurs met un accent particulier sur la situation en Macédoine en observant les doués dans le contexte curriculaire.

Dans ce travail surla base de l'examen analytique des documents légaux-normatifs:

- Loi pour enseignement élémentaire et moyen en R. Macédoine,
- Conception de l'éducation en R. Macédoine,
- Stratégie nationale de l'éducation en R. Macédoine,
- Considérer les tendances curriculaires essentielles en R. Macédoine, au cours de la distance temporelle de 1999.2003. Suivre l'évolution des réformes curriculaires dans ces documents, le but serait le suivant,
- considérer les tendances curriculaires essentielles en R. Macédoine,
- évaluer le lieu, la valeur et le traitement des doués dans la réforme curriculaire,
- comparer leur mouvement par rapport aux tendances mondiales d'éducation,
- présenter les directions de base et la vision pour leur développement futur.

Un accent particulier dans le travail est mis sur la place des doués dans la réforme curriculaire en R. Macédoine Par cela se reflète le rapport social et institutionnel envers eux. En autres mots le but essentiel est d'évaluer combien les doués sont „entrés dans le système des réformes curriculaires dans le système d'éducation de la R. Macédoine. Cette approche d'évaluation nous rendrait possible des pas indispensables dans la sphère légale comme dans la sphère pédagogique.

Mots clefs: doués, tendances, réformes, réformes curriculaire.

## **Dr Aurel A. Božin**

Učiteljski fakultet –  
Nastavno odeljenje u Vršcu i  
Viša škola za obrazovanje vaspitača  
371.95

Vršac

164-169

UDK:

ISSN 1820-1911, 9 (2003), p.

## REFORMA KURIKULUMA: IZAZOV ILI STRESOR?

---

**Rezime:** *Većina direktno uključenih i zainteresovanih (nastavnici i njihovi saradnici, studenti, roditelji, političari itd.) slažu se da su izvesne promene u školstvu neophodne, a neslaganja se, opšte uzevši, tiču obima, karaktera i načina sprovođenja tih promena. To se naročito ispoljilo u vezi sa predloženim, a na nekim nivoima obrazovanja i delimično sprovedenim promenama «kurikuluma». Žestina reakcija i otpora pojedinaca i organizacija – a mnogi od tih pojedinaca i organizacija zauzimaju veoma istaknuto mesto u našem javnom i kulturnom životu! – iziskuju sagledavanje ove pojave sa raznih aspekata kako bi se bolje razumelo u čemu je problem. Kao istraživač angažovan na području stresa, autor ovog teksta je pokušao da prikaže situaciju nekih direktno uključenih učesnika (nastavnika i njihovih saradnika), dovede tu situaciju u vezu sa nekim značajnim momentima pomenute reforme i ukaže na moguće puteve njenog efikasnijeg sprovođenja.*

**Ključne reči:** reforma kurikuluma, promena, nastavnici, stres, prevladavanje stresa.

---

Analitičari su odavno izdvojili i opsežno razmatrali jednu bitnu i lako uočljivu karakteristiku savremenog sveta: reč je o «akceleraciji istorije» (Berger, 1973), sve bržem ritmu promena u različitim oblastima, a naročito u prirodnim naukama i tehnici, koje teže da prevaziđu granice ljudske izdržljivosti (Toffler, 1971) i koje, upravo zbog toga, već sada predstavljaju svojevrsni «prirodni eksperiment» u kom se ispituju granice čovekovih mogućnosti (up., npr., Oerter, 2002). U skladu s tim, smatra se da dugotrajnija reforma školskog sistema više nije moguća, već da ga treba neprestano prilagođavati potrebama društva koje se sve brže menja (v., npr., Berger, 1973). U Evropi, zahvaćenoj (ubrzanim) integrativnim procesima, bivše socijalističke zemlje imaju dodatne teškoće vezane za «podešavanje» pojedinih nacionalnih školskih sistema vaspitno-obrazovnoj filozofiji i ritmu promena zapadnog dela zajedničkog kontinenta. Zagovornici integrativnih procesa smatraju da su ta podešavanja jedan od nužnih preduslova za stvaranje jedinstvene Evrope, tako da svako dalje odlaganje znači ozbiljno zaostajanje i, na kraju, ostajanje izvan tih procesa i tako zamišljene Evrope.

Dok se većina direktno uključenih i zainteresovanih (nastavnici i njihovi saradnici, studenti, roditelji, političari itd.) slažu da su izvesne promene neophodne, neslaganja se, opšte uzevši, tiču obima i karaktera tih promena. To se naročito ispoljilo u vezi sa predloženim, a na nekim nivoima obrazovanja i delimično sprovedenim promenama «kurikuluma» (Đorđević, 2003). Žestina reakcija i otpora pojedinaca i organizacija – a mnogi od tih pojedinaca i organizacija zauzimaju veoma istaknuto mesto u našem javnom i kulturnom životu! – iziskuju sagledavanje ove pojave sa raznih aspekata kako bi se bolje razumelo u čemu je problem. Kao istraživač angažovan na području stresa, autor ovih redova će pokušati, u daljem tekstu, da ukaže na situaciju nekih direktno uključenih učesnika (nastavnika i njihovih saradnika), dovede tu situaciju u vezu sa nekim značajnim momentima predložene i delimično sprovedene reforme kurikuluma i ukaže na neke moguće puteve njenog efikasnijeg sprovođenja.

\* \* \*

Osamdesetih godina prošlog veka, londonski list *Sunday Times* angažovao je Kerija L. Kupera (Cary L. Cooper), poznatog britanskog psihologa i istraživača na području stresa, da proceni stresnost različitih poslova. Radi toga, on je od šest vodećih i veoma iskusnih stručnjaka za stres zatražio da samostalno procene, na skali od 1 (najmanje stresan) do 10 (najstresniji) preko stotinu poslova. Pritom su procenjivači uzimali u obzir podatke iz literature o zdravstvenom stanju i o stresu na radu (Cooper, Cooper & Eaker, 1988). Rezultati pokazuju da je, prema tim procenama, posao rudara sa prosekom od 8,3 najstresniji, sledi posao policajca (7,7), dok treće mesto (prosek: 7,5) dele poslovi pilota u civilnom saobraćaju, čuvara u zatvoru, novinara i građevinara. U ovom kontekstu za nas je posebno zanimljiv podatak da je posao nastavnika (*teaching*) ocenjen kao «veoma stresan posao»

(prosečna ocena: 6,2), i to kao znatno stresniji od, na primer, posla profesionalnog vozača sa prosečnom ocenom 5,2.

Naravno, mnogi će reći da je njihov posao «stresan», ali će istovremeno priznati da su neki poslovi stresniji od drugih. Umesto šire rasprave o tome, ovde bismo skrenuli pažnju samo na dve stvari. Prvo, kao što je neko slikovito rekao, «stres je u oku opažača» (Cofer & Appley, 1964: 457; v. takođe Božin, 2001: 208). Time se ukazuje na nesporni značaj subjektivne procene tj. ličnosti: pod objektivno veoma sličnim ili jednakim uslovima, jedna osoba će biti pod stresom, a druga ne, dok će neko treći možda taj isti događaj ili situaciju doživeti kao prijatan izazov (naravno, to ne važi za ekstremne individualne i kolektivne, akutne i hronične stresore jer, primera radi, niko normalan se sigurno neće radovati ako ga neko strpa u koncentracioni logor ili kad čuje da je neko njemu blizak i drag oboleo od neizlečive bolesti). Druga stvar je, zapravo, mišljenje Arona Antonovskog (1923-1994), jednog od vodećih teoretičara i istraživača psihosocijalnog stresa s kraja prošlog veka, koji je isticao da je život svakog, a ne samo nekih od nas, stresan, a razlike su samo u stepenu stresnosti koji se kreće od umereno stresnog do «pravog pakla na zemlji» i da se to, ako nađemo adekvatno merilo, može dokazati. Pretpostavljamo da to svako od nas veoma lako može potvrditi, ako se malo zamisli, na osnovu svog ličnog iskustva. Zašto je život nekih od nas praktično ispunjen stresorima? Odgovor bi bio, ukratko, sledeći: zato što se značajni stresori retko javljaju, a možda i nikada, izolovano, pojedinačno, već teže da dovode do drugih stresora tako da se oni javljaju u klasterima. Povrh toga, stresori koje doživljava jedna osoba mogu postati stresori za druge osobe: Perlinov (Pearlin, 1989) primer je da ako je neko pod pritiskom na poslu, možda će i njegova žena, usled toga, biti pod stresom. A kada su roditelji pod stresom, dodali bismo, onda će se to gotovo sigurno odraziti i na njihovu decu.

Ali, da se vratimo stresu nastavnika.

Posao nastavnika se, svakako, svrstava u one poslove koji – a to je važno i za periode u kojima se sve odvijalo mnogo sporije – zahtevaju «*brzinu odlučivanja u realnom vremenu, o nejasno definisanim problemima*». Otud potreba da se zna da se radi u uslovima relativne neizvesnosti» (Cosmovici & Iacob, 1999: 13). Prema rezultatima dosadašnjih istraživanja, potencijalni stresori vezani za posao nastavnika odnose se, pre svega, na sledeća područja: kontrola i rukovođenje razredom; uslovi rada; odnosi sa kolegama na poslu; nedovoljna znanja i veštine; podložnost kritici od strane nadzornika, roditelja, učenika/studenata, rukovodioca, novinara, političara i dr.; konflikt između zahteva da se permanentno usavršavaju u struci i redovno upoznaju sa promenama u nastavnim programima s jedne, odnosno ograničenih materijalnih sredstava i mogućnosti da se to realizuje s druge strane; preobimni nastavni programi; brze promene u školskom sistemu; nedovoljno učešće u upravljanju obrazovnom institucijom u kojoj rade kao i u donošenju odluka od značaja za njih i njihov rad; niska plata i socijalni status (up., npr., Fontana, 1988; Sarmany Schuller, 1994; Sek, 1992; Tzenova, 1997).

Zbilja, preliminarni podaci iz našeg ispitivanja grupe nastavnika razredne nastave, inače učesnika jednog seminara o darovitima, ukazuju, između ostalog, da su mnogi od njih pod znatnim stresom; da je njihov "osećaj koherentnosti" (up. Božin, 2001) često slab ili osrednji, što uključuje mogućnost otežanog prevladavanja stresora sa kojima se suočavaju; da su prilično nezadovoljni svojim poslom i životom; i da su

u znatnoj meri anomični. Međutim, prilikom bilo kog razmatranja «situacije» naših prosvetnih radnika treba najpre imati u vidu da se, tokom više decenija, njihova profesionalna aktivnost – a u slučaju mlađih među njima čitavo preodraslo doba (detinjstvo i adolescencija) i školovanje – odvijala u uslovima *hroniče strukturalne društvene krize*.<sup>50</sup> To znači da vrednosti određenih parametara kao što su odnosi sa međunarodnom zajednicom, stepen iskorišćenosti proizvodnih kapaciteta, broj nezaposlenih, odnos između zaposlenih i izdržavanih lica, stanje investicija, stepen poverenja građana u institucije sistema itd. i dalje znatno odstupaju od očekivanog "normalnog" stanja. Poremećene vrednosti tih i nekih drugih važnih parametara dovode, odnosno doprinose odražavanju ili, čak, povećanju i povremenom pogoršavanju celokupnog poretka parametara. Najimpresivniji primer takvog poremećaja je *hiperinflacija* koja je, da se podsetimo, januara 1994. godine dostigla neshvatljivih 117,07% u sekundi u odnosu na decembar 1993. godine! To je prava kolektivna nesreća izazvana ljudskim faktorom (*man-made disaster*) koja je onemogućavala bilo kakvu smisaonu privrednu aktivnost i štetno uticala na mnoge druge aktivnosti svih nas. Najdramatičniji i, verovatno, najtraumatičniji primer je, svakako, bombardovanje iz proleća 1999. godine – intenzivna kolektivna hronična stresna situacija koju smo, ukratko, komentarisali iz perspektive istraživanja stresa i prevladavanja u jednom prethodnom radu (up. Božin, 1999). Dodajmo i to da je, svakako, jedna veoma značajna parcijalna kriza kod nas – *kriza rukovođenja ili upravljanja* na praktično svim nivoima i u svim segmentima društva i da je temeljno razmatranje te krize bitan preduslov za njeno prevazilaženje (v. Božin, 2001).

Suočeni sa neizvesnom budućnošću i krizom kao svojom svakodnevicom, kao datosti društvene stvarnosti izvan njihove kontrole, ali koja bitno utiče na njihovo ponašanje i blagostanje, odnosno psihofizičko zdravlje i socijalno funkcionisanje, naši prosvetni radnici su se, kao i svi ostali, u minulom periodu prilagođavali na veoma različit način i sa veoma različitim uspehom. Taj problem, koliko je nama poznato, dosad niko nije sistematski proučavao i, svakako, da se on, hteli mi to ili ne, nameće kao jedan od istraživačkih prioriteta. Ovde bismo podsetili na teškoće mnogih od njih da od plate koju primaju dostojanstveno žive, odnosno školuju svoju decu i da su zbog toga prinuđeni da se «snalaze», a to znači udaljavanje od struke i, kod savesnih i odgovornih, to stvara dodatne konflikte itd. Pritom bi posebnu pažnju trebalo posvetiti pitanju sve očiglednijih dugoročnih posledica ekstremnih uslova po psihofizičko zdravlje i efikasnost naših prosvetnih radnika. Ako su, primera radi, u Poljskoj (Sek, 1992) ili Bugarskoj (Tzenova, 1997) devedesetih godina prošlog veka prosvetni radnici manifestovali znatan stepen "sindroma emocionalne pregorelosti" (*burn-out*), nameće se pitanje kako stvari stoje u tom pogledu kod naših učitelja, nastavnika, profesora i njihovih saradnika.

U uvodnom delu rada smo podsetili na ubrzani ritam promena kao značajne karakteristike savremenog društva. Na području istraživanja pojave stresa *promena* (engl. change) je jedan od najznačajnijih i najbolje utvrđenih aspekata stresora. Učestale promene u obrazovanju nude upravo to: visok stepen promene. Sem toga, stvaranje stanja neizvesnosti i nesigurnosti, «pretnje» raznim «racionalizacijama» školske mreže i time izazivanje straha kod mnogih

---

<sup>50</sup> Naravno, to važi za celokupno stanovništvo, ali u slučaju onih koji se profesionalno bave vaspitanjem i obrazovanjem svakako da to ima poseban značaj.

da će ostati bez posla itd. su takođe vrlo intenzivni stresori. U širem društvenom kontekstu čiji je, između ostalog, sastavni deo situacija vezana za privatizaciju privrednih preduzeća koja suviše često obiluje nepotrebnim, čovekom izazvanim stresorima, te promene dobijaju još dramatičniji prizvuk.<sup>51</sup> Stoga se čini da ne postoji, u uslovima hronične društvene krize sa povremenim egzacerbacijama, povoljan psihološki preduslov za neke ozbiljnije reforme odozgo, bez konsultovanja šire javnosti, a pre svega onih kojih se to direktno tiče. U ovom kontekstu bismo podsetili na klasični eksperiment Lestera Koča i Džona Frenča (Coch & French, 1967) o značaju grupne diskusije i učešća u donošenju odluka direktno impliciranih za efikasnost uvedenih promena. Naime, često se promene – a to se ne odnosi samo na domen obrazovanja! – sprovode pozivanjem na autoritet «Evrope», «nauke», na «savremena kretanja u razvijenom svetu» itd., a pritom zaboravlja na naša dosadašnja iskustva, pozitivne tradicije i specifičnosti, odnosno nužnost argumentovanog pridobijanja direktno impliciranih pojedinaca i grupa za ono za šta se neko ko je za to nadležan zalaže. (Ne)efikasnost studiranja je, kao što je poznato, jedan od velikih problema sa kojima se već duže vreme suočavamo. Radi povećanja te efikasnosti, često se pominje mogućnost deljenja većih, obimnijih predmeta na manje celine tj. svodenja dvosemestralnih predmeta na jednosemestralne. Naravno, time se povećava i broj ispita. Svaki ispit je, kao što je poznato, manje ili više stresan životni događaj i onda se, sa mentalno-higijenskog stanovišta, postavlja pitanje da li je, na primer, prihvatljivije da se tokom studija polaže dvadesetak ili četrdesetak ispita. Rešenja kojima se i do sada pribegavalo, u slučaju mnogih obimnijih predmeta, da se polažu određeni kolokvijumi, koji se očigledno doživljavaju kao manje stresni, čini se da bi, iz perspektive stresa i prevladavanja, bilo prihvatljivije. Stoga u neophodnoj diskusiji o tome bi, svakako, trebalo čuti i mišljenja nastavnika i istraživača, uključujući i one koji se bave pitanjima stresa u vaspitno-obrazovnom procesu, tako i studenata. Primeri ove vrste se mogu umnožiti, ali je suština u sledećem: čak i kad se predlažu, odnosno uvode promene, uključujući i one koje zaista znače važna poboljšanja u odnosu na aktualno stanje, neophodno je bolje pripremiti javnost, omogućiti razvijanje diskusije o tome na raznim nivoima i tokom dovoljno dugog vremenskog perioda. «Impulse» za tu diskusiju bi trebalo da daju posebno obučeni i kvalifikovani pojedinci, a rezultate svega toga na kraju određenog vremenskog perioda na odgovarajući način rezimirati i evaluirati. Veliki, ponekad možda i preterani, otpori nužnim promenama su, iz ove perspektive, samo znak da se o pomenutim momentima uvođenja promena nije dovoljno vodilo računa. Ujedno, to bi bio prihvatljiv način da promene koje nazivamo reformama ne budu, u oku opažača, samo stresori, već i izazovi vredni angažovanja. Jer u uslovima, o kojima je bilo reči u ovom tekstu, reforme svakako ne mogu biti samo izazovi, budući da one to nisu čak ni u veoma povoljnim okolnostima.

---

<sup>51</sup> Kratkoročne i dugoročne posledice svega toga možemo samo da nagadamo jer ih kod nas niko sistematski ne istražuje.



### Literatura:

- **Berger, G.(1973).** Omul modern și educația sa: **Psihologie și educație. București: Editura didactică și pedagogică. (Orig. izd. „L’homme moderne et son éducation: II. Psychologie et éducation», PUF, Paris, 1967.)**
- Božin, A.A.(1999). Stres i darovitost (1): osećaj koherentnosti i visoka inteligencija. Zbornik radova sa V okruglog stola o darovitosti "Rana identifikacija darovitih" (str. 239-248). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- **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.**
- Coch, L. & French, J.R.P.Jr.(1967). Svladavanje otpora prema promjeni. U: Sutermeister, R.A., **Ljudi i produktivnost** (str. 593-619). Zagreb: Panorama. (Orig. izd.: "Overcoming Resistance to Change", *Human Relations*, 1, 1948, 512-532.)
- Cofer, C.N., Appley, M.H.(1964). **Motivation: Theory and Research.** New York - London - Sydney: Wiley.
- Cooper, C.L., Cooper, R.D., Eaker, L.H.(1988). **Living with Stress.** Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.
- **Cosmovici, A., Iacob, L.(coord.)(1999).** Psihologie școlară. **Iași: Polirom.**
- **Đorđević, J.(2003).** Shvatanja o kurikulumu i njegova uloga u natavi. *Pedagoška stvarnost*, 49(1-2), 31-46.
- Fontana, D.(1988). **Psychology for Teachers.** Second Edition. St Andrews House, Leicester, UK: The British Psychological Society.
- Lazarus, R.S.(1966). **Psychological Stress and the Coping Process.** New York: McGraw-Hill.
- Oerter, R.(2002). Hochleistungen in Musik und Sport. U: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), **Entwicklungspsychologie**, 5 vollständig uberarbeitete Auflage (str. 787-799). Weinheim: Beltz. PVU.
- Pearlin, L.I.(1989). The Sociological Study of Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 30, 241-256.
- Sarmany Schuller, I.(1994). Load and Stress in School – Their Sources and Possibility of Coping with Them. *Studia Psychologica*, 36(1), 41-54.
- **Sek, H.(1992).** **Perceived Social Support and Competence in Coping with Stress and Teacher Burnout.** U: **Sek, H.(Ed.),** Readings in Health and Preventive Psychology (str. 123-137). **Poznan: K. Domke.**
- Toffler, A.(1971). **Future Shock.** London - Sydney: Pan Books.
- **Tzenova, B.(1997).** **Sense of Coherence and the Subjective Well-Being of Teachers in Comprehensive Schools.** *Facta Universitatis:Series Philosophy and Sociology*, 1(4), 397-408.

**Aurel A. Bozin, PhD**

Teacher Training Faculty - section in Vrsac

Preschool Teacher Training College

Vrsac

### Curricular Reform - a Challenge or a Stressor

**Abstract:** Majority of those directly involved and interested in education (teachers, their associates, students, parents, politicians etc) agree that certain changes in schooling are necessary, while disagreements generally refer to the range, quality and the way of their realization. This has been especially

apparent in the case of suggested, and at some educational levels partially implemented, changes of the "curriculum". The intensity of reactions and resistance of individuals and organizations – and many of these take prominent place in our public and cultural life – impose the need to consider these phenomena from various aspects in order to better understand the problem. As a researcher engaged in the field of stress, the author of the paper has tried to set forth the situation of some directly involved participants (teachers and their associates) and to bring this situation in connection with some very important moments of the mentioned reform, as well as to point to the possible ways of its more efficient realization.

**Key words:** curricular reform, change, teachers, stress, overcoming stress.

**Д-р Аурил А. Божин,**  
учительский факультет  
Белградского университета  
(филиал в г. Вршац),  
Педагогическое училище, Вршац

### **Реформа содержания образования: вызов или стрессор?**

Большинство прямым образом включенных в процесс образования (преподаватели, учебно-вспомогательный персонал, студенты, родители, политики и др.) согласны с тем, что известные перемены в образовании необходимы, а разногласия в основном касаются объема, характера и способов проведения этих перемен. В особой мере это проявилось в связи с предложенными, а на некоторых образовательных уровнях частично реализованными изменениями в "содержании образования". Острота реакции и отпор отдельных личностей и организаций, многие из которых занимают весьма значительное место в общественной и культурной жизни страны, происходящему в образовании вызывает необходимость рассмотреть это явление с разных сторон, для того чтобы выявить существо проблемы. Исходя из своих научных интересов, которые связаны с исследованием стресса, автор делает попытку показать позицию непосредственных участников образовательного процесса, связать ее с основными положениями упомянутой реформы и указать на возможные пути ее более эффективного осуществления.

**Ключевые слова и выражения:** реформа системы образования, изменения, преподаватели, стресс, преодоление стресса.

**Aurel A. Božin**  
Faculté d'Instituteurs  
Département d'enseignement à Vrsec et  
Ecole supérieure pour l'éducation des éducateurs  
Vrsac

### **REFORME DU CURRICULUM,, PROVOCATION AU STRESS?**

Résumé: La plupart des intéressés inclus directement (enseignants et leurs collaborateurs, étudiants, parents, politiciens, ect) sont d'accord que certains changements à l'école sont indispensables, et les désaccords, en général, se rapportent au volume, caractère et mode d'application de ces changements. Cela s'est montré en particulier aux changements proposés, et à certains niveaux d'éducation appliqués partiellement du „curriculum“. La force des réactions et de résistance de certains individus et organisation – et beaucoup de ces individus tiennent une place très importante dans notre vie publique et culturelle! – exigent l'examen de ce phénomène du point de vue différents aspects afin qu'on comprenne mieux en quoi consiste le problème. En tant que chercheur engagé dans le domaine du stress, l'auteur de ce texte a essayé de montrer la situation de certains participants inclus directement (enseignants et leurs collaborateurs), de mettre cette situation en rapport avec certains moments importants de la réforme mentionnée et indique les voies de son introduction efficace.

**Mots clefs:** Réforme du curriculum, changements, enseignants, stress, dépassement du stress.

## RAD SA DAROVITIM UČENICIMA – DOPRINOS REFORMI OBRAZOVANJA U SRBIJI

---

*Rezime:* Rad navodi doprinos reformi obrazovanja u Srbiji koje ima Republički centar za talente sa sistemom regionalnih centara. Postavlja pitanje da li bi se podizanje naučnog podmlatka ubrzalo i olakšalo ako bi se u svakoj školi formiralo odeljenje darovitih, a kvalitetnom nastavnom kadru omogućilo da stekne licenciranu diplomu (sertifikat) mentora Centra za talente.

*Ključne reči:* daroviti, naučni podmladak, reforma obrazovanja.

---

Razvijene zemlje u svetu, u okviru svojih obrazovnih sistema već više decenija imaju i programe za rad sa nadarenom decom.

U našoj zemlji institucija sa dobro utemeljenim i definisanim sistemom identifikacije i obrazovanja darovitih učenika je Republički centar za talente sa sistemom regionalnih centara.

Projekat je nastao još devedesetih godina iz potrebe darovitih učenika za drugačijim modelima obrazovanja, nego što je ponuđeni model u redovnom školovanju, i predviđa učenje zasnovano na istraživanju. Ovakav model ima za cilj aktuelizaciju i dalje razvijanje intelektualnih sposobnosti darovite dece, uključujući kreativno mišljenje i kritički pristup problemima, osposobljavanje za samostalno bavljenje naukom i proširivanje znanja.

Učenje kroz istraživanje favorizuje i zahteva aktivno uključivanje polaznika u nastavni proces. Na vrlo konkretnim problemima, uz intenzivnu interakciju sa profesorima – saradnicima Centra, ali i kroz interakciju sa grupom, polaznici prolaze kroz sve faze naučnog istraživačkog procesa i dolaze do vlastitih otkrića.

Saradnja sa osnovnim i srednjim školama i Univerzitetom je vrlo živa, a ostvaruje se kroz angažovanje univerzitetskih i drugih profesora i saradnika za predavače, odnosno mentore, kao i kroz upotrebu raspoloživih sredstava i prostorija (učionice, kabineti, laboratorije, računski centri...).

Ciljevi i zadaci Republičkog centara za talente sa sistemom regionalnih centara su izloženi u **strategiji razvoja Centara i usmereni su na stratešku ideju vezanu za podizanje naučnog podmladka, a predstavljaju najvažniji korak u pristupu svakoj reformi obrazovanja.**

Doprinos reformi ogleda se u nastojanju Centra da, brzo i bez promene postojećih nastavnih planova i programa, svaku novu i progresivnu ideju koja nastaje u prirodnim, tehničkim, društvenim i humanitarnim naukama, pa, čak, i u religiji, iskoristi za dobijanje onih rezultata koji u svakoj primeni kod mladih proširuju stečena znanja. Zato realizaciju navedenih sadržaja treba shvatiti kao prvi korak u pristupu bilo kojoj reformi obrazovanja u celini.

Sasvim je sigurno da bi rad sa darovitim u mnogome bio olakšan, ako bi država Srbija imala nacionalni program rada sa njima, koji postaje sve više društvena neophodnost.

Obzirom da je Republički centar, preko svojih programskih sadržaja, izgradio stratešku ideju vezanu **za stvaranje i razvoj naučnog podmlatka**, ozbiljno se nameće pitanje: da li bi se podizanje naučnog podmlatka ubrzalo i olakšalo ako bi se u svakoj školi formiralo odeljenje darovitih. Odeljenje darovitih bi radilo sa pojačanim nastavnim sadržajima, moglo bi bez većih uslova da postoji u svakoj školi. To bi bio dokaz da Centar **nudi stratešku ideju temeljne reorganizacije pri formiranju učeničkih odeljenja, pa, čak, i ustaljenih i ustaljenih pedagoških principa** čije reformisanje bi, pre svega, značilo, u programskom smislu, **obrazovnu ravnopravnost** svih učenika obrazovnog sistema. Efikasnost postignutog kvantuma znanja učenika u odeljenju darovitih ne bi bio podložan zakonima osrednjosti, a opširnost planova i programa predmet reforme.

Formiranjem odeljenja darovitih postigla bi se obrazovna ravnopravnost i identifikovali daroviti za istraživačke programe. To bi sigurno doprinelo, s jedne strane, skraćanju vremenskog trajanja osnovne i srednje škole, jer bi daroviti mogli u jednoj školskoj godini pojačanim programskim sadržajima da završe dva razreda, a, s druge, doprinelo efikasnije stvaranju i podizanju naučnog podmlatka, što u vreme velikog "odliva mozgova" nije bez značaja.

Poređenjem sadašnjeg stanja u našem obrazovanju, realnost potreba za promenama i reformu obrazovanja u koju smo zakoračili, te nasleđa sa kojima se svakodnevno susrećemo, moglo bi se slobodno reći da se, u radu Centra, daje prednost interesovanju darovitih za određena istraživanja, kao i u međusobnoj socijalizaciji najboljih, koji mogu da pokažu izuzetne rezultate i uspeh.

Naša iskustva iz proteklih godina u radu sa darovitim pokazuju da gotovo identične osobine, naravno u profesionalnom smislu, ispoljavaju i predmetni nastavnici u osnovnim i srednjim školama. Naravno, **reč je o onim nastavnicima koji pokazuju izuzetne rezultate u radu sa učenicima, radnu energiju i motivaciju, kao i otvorenost za obrazovne promene.**

Otuda interes svakog Centra za talente treba da bude u inicijativi da deo zainteresovanog kvalitetnog nastavničkog kadra iz osnovnih i srednjih škola uključi u rad Centra. Na ovaj način izuzetno kvalitetnom nastavnom kadru, preko Centra, bi bio omogućen direktan kontakt sa matičnim fakultetom, rukovodiocima naučnih disciplina, mentorima sa fakulteta i instituta što bi omogućilo svakom nastavniku da uz stručnu pomoć i nadzor nakon izvesnog vremena ovlada neophodnim stručno – istraživačkim znanjima. Svakom tako uspešnom nastavniku bilo bi omogućeno da na propisan način od Centra stekne **licenciranu diplomu** (sertifikat) **mentora Centra za talente**. Na taj način Centar bi realizovao još jednu dimenziju svog, strategijom projektovanog, delokruga rada na polju permanentnog obrazovanja nastavnika, **unapredio i ubrzao reforme**, okupio kvalitetan nastavnički kadar pružajući im svu neophodnu pomoć u radu sa nadarenim učenicima u njihovim školama.

S druge strane **izdata licencirana diploma** za mentora od Centra kao ustanove, mogla bi, uz podršku Ministarstva prosvete, da ima za svakog nastavnika i veću vrednost i značaj naročito pri vrednovanju i oceni njegovog usavršavanja i doprinosa u podizanju kvaliteta vaspitnog – obrazovnog rada sa učenicima u školi.

Izneti prilaz, koji sigurno zasluđuje i detaljniju elaboraciju, treba shvatiti samo kao inicijativu i jedan od modaliteta za čvršću programsku povezanost na relaciji škola – Centar, što bi sigurno doprinelo brđoj i kvalitetnijoj reformi.

**Milos Pavlovic, PhD**

**Work with Gifted Students – a Contribution to Educational Reform in Serbia**

**Abstract:** The paper is stating some contributions of the Republic Centre for Talents, as well as the system of regional centres to the reform of education in Serbia. We are facing the following question: would the education of scientific youth be accelerated if a specialized class for gifted were formed in each school, and if qualitative teaching stuff were enabled to gain a certificate of a mentor of the Centre for Talents.

**Key words:** the gifted, scientific youth, educational reform.

**Д-р Милош Павлович,**  
Республиканский центр по работе  
с талантливыми детьми,  
Белград

**Работа с одаренными учащимися –  
вклад в реформу образования в Сербии**

В работе рассматривается вклад Республиканского и региональных центров по работе с талантливыми детьми в реформу образования в Сербии. Автор ставит вопрос: произойдет ли ускорение процесса формирования молодой научной смены и облегчится ли он, если в каждой школе будет формироваться класс для одаренных учеников, а успешная работа позволит учителям получать диплом (сертификат) наставника Центра по работе с талантливыми детьми?

**Ключевые слова и выражения:** одаренные, молодая научная смена, реформа образования.

**Dr Miloš Pavlović**

**TRAVAIL AVEC LES ELEVES DOUES – CONTRIBUTIONU A L'EDUCATION EN SERBIE**

Résumé: Le travail mentionne la contribuiton à la réforme de l'enseignement en Serbia qui a le Centre Républicain pour les talents avec le système des contres régionaux. Il pose la question si on peut obtenir une accélération de la jeunesse scientifique et si on peut faciliter cela dans le cas où on formerait dans chaque école des classes pour les doués, et par l'enseignement de qualité on rendrait possible d'obternnir le diplôme licencié (certificat) du maître d'études du Centre des talents.

Mots clefs: doués, jeunesse scientifique, réforme de l'enseignement.

Prof. Tudor Deaconu  
directorul Casei Corpului Didactic  
Caraș-Severin

## LOCUL SUPRADOȚĂȚILOR ÎN REFORMA CURRICULARĂ

Moto: „Nu vă mândriți cu predarea unui mare număr de cunoștințe. Stârniți numai curiozitatea. Mulțumiți-vă să deschideți mințile, nu le supraîncărcați. Puneți în ele scânteia.” Anatole France

La **Academia Pedagogică din Vârșeț – Serbia**, s-a desfășurat în data de 27 iunie 2003, cea de-a IX-a ediție a seminarului: „**Locul supradoțăților în reforma curriculară**”, având ca moderator pe d-na prof. dr. Grozdanka Goicov, directoarea instituției organizatoare.

Impulsurile introductive ale temei: „**Instruirea supradoțăților în concepția noului program școlar**” au fost prezentate de prof. dr. Dușanka Lazarevic. Au participat reprezentanți ai instituțiilor de învățământ din întreg spațiul ex-iugoslav și din România (Arad, Reșița, Timișoara).

Prezența noastră la această activitate a fost un privilegiu, iar problematica locului supradoțăților în cadrul reformei curriculare și mai ales instruirea acestora, așa cum s-a insistat și în cadrul discuțiilor, nu poate să ne lase indiferenți, ci împreună trebuie să găsim căi și modalități care să ne unească în demersurile noastre didactice de susținere și dezvoltare a acestor valori. Pentru că, așa cum s-a subliniat în mai multe rânduri de către specialiști în domeniu, supradoțății sunt adevărate valori, sunt o provocare pentru viitor, iar locul lor în reforma curriculară trebuie stabilit în primul rând în și prin programa analitică. Cât privește pregătirea lor, aceasta trebuie să fie una specială, bine organizată și susținută, ceea ce nu este un lucru ușor. Mai mult, participarea noastră (prof. Tudor Deaconu – director al Casei Corpului Didactic Caraș-Severin, inst. Maria Zvarici – secretar general al Asociației Educatorilor Europeni – filiala Banat, prof. Maria Ranga – consilier educativ pe programe și proiecte – Liceul Teoretic „General Dragalina” Oravița) a constituit o oportunitate de a ne expune punctele noastre de vedere în această problematică și de a prezenta experiențele pozitive în consilierea și pregătirea elevilor supradoțăți.

Invocând ceea ce Alvin Toffler susținea în secolul trecut: „*Nimic nu trebuie închis în programa analitică dacă nu are justificare temeinică din punct de vedere al viitorului*”, considerăm că acum, în cadrul noii reforme curriculare, teoreticienii, metodicienii și practicienii se vor întâlni și vor stabili împreună ce trebuie să conțină programele analitice, manualele alternative în vederea dezvoltării altor medii de învățare care să răspundă imperativelor viitorului. Dar, „*a vedea în depărtare este o problemă, însă a ajunge acolo...rămâne cu totul altă chestiune*”, spunea inegalabilul Constantin Brâncuși.

Mai mult „*lucrurile nu sunt chiar atât de greu de făcut; însă ceea ce este greu – cu adevărat, e să ne punem în starea de a le face*”, cum afirma același mare sculptor român intrat în universalitate. Tocmai de aceea considerăm că a sosit momentul nu numai de a ne pune în starea de a schimba ceva, ci de a schimba cu adevărat tot ceea ce nu mai este compatibil cu noile standarde și competențe europene și mondiale. Dar cum *singura schimbare care nu se schimbă este schimbarea*, trebuie să începem cu noi, în primul rând, apoi cu școala, cu climatul școlar, cu mentalitățile, cu formele fără fond, cu imitațiile și compilațiile care nu sunt ancorate în realitățile noastre și nu răspund imperativelor sociale.

Școala trebuie să se adapteze la comanda socială a prezentului, dar și la provocările viitorului în cadrul acestui proces perpetuu în care învățământul se află dintotdeauna. În felul acesta trebuie să se treacă, nu numai declarativ, ***de la un învățământ pentru toți, la un învățământ pentru fiecare.***

Pentru aceasta însă trebuie să se schimbe și ceea ce ține de climatul școlar, întrucât acesta atrage valoarea. Supradotații prin potențialul lor reprezintă o inestimabilă valoare. În procesul de învățământ de valoare are nevoie atât educatul cât și educatorul. Climatul școlar asigură stabilitatea. Stabilitatea susține tradiția. Tradiția conturează personalitatea. Școala are nevoie de personalități care s-o personalizeze și invers. Pentru că dacă pot exista credincioși fără biserică, nu și educație fără școală și educatori care să asigure cadrul optim de manifestare, dezvoltare și împlinire pentru fiecare.

Așadar, este nevoie să dăm tuturor elevilor noștri și cu atât mai mult supradotaților șansa de a se exprima pe ei înșiși prin ei înșiși, demonstrând că sunt „*altfel*”, că pot face lucruri nemaipomenite „*altfel*” decât ceilalți, că pot să se elibereze de osânda reproducerii „*cuminți*” a informației. Și aceasta pentru că elevii înșiși, supradotați sau obișnuiți, mărturisesc că s-au săturat de tipul de învățământ care nu le cere decât să spună ceea ce au spus alții și nu și ce cred ei, că s-au săturat de evaluări care te sancționează prompt când ieși din canoane. Pentru aceasta ei trebuie să ne știe aproape, au nevoie de încurajare, trebuie pregătiți psihologic, trebuie ocrotiți așa cum cerea și *Arhimede*, în antichitate, *ocrotire pentru cercurile sale*.

Instruirea supradotaților în concepția noului program școlar presupune un învățământ deschis, centrat pe elev, pe formare și mai puțin pe informare, un învățământ centrat pe programe și proiecte care să dezvolte alte medii de învățare. De altfel, proiectul trebuie să devină conceptul cheie al întregului demers educativ. Proiectul, un adevărat cuvânt „*magic*”, este în stare să deblocheze resurse umane și financiare, înseamnă deschidere și disponibilitate pentru nou, implementare și integrare, interdisciplinaritate și pluridisciplinaritate, lucru în echipă și dezvoltare personală.

Actul educației nu este o luptă „*care pe care*”, ci o permanentă ancorare în prezent, viziune și acțiune pe termen lung pentru obținerea de performanțe. Iar performanța educatului reflectă performanța educatorului și invers. Performanța educatului se măsoară în gradul de realizare socială pe care îl atinge, nu numai prin calitatea cunoștințelor acumulate, ci mai ales prin aplicabilitatea lor, prin competențele sociale însușite în anii de școală și dezvoltate permanent, prin valorile materiale, culturale și spirituale create.

Procesul globalizării este atât de rapid și ireversibil, încât matricea existenței noastre rămâne și se va transmite mai ales în și prin cultură în tot ceea ce înseamnă

interculturalitate. Modelul cultural european există doar prin creativitate. Felul său de a fi este creația permanentă. Iar creatorii nu sunt alții decât supradotații, cei care posedă inteligențe diferite și autonome și pentru care noi educatorii trebuie să găsim modalitățile de a-i depista și a-i cunoaște, de a-i înțelege și a-i învăța ținând cont de diferențele lor individuale în procesul de învățare.

Educația supradotaților în concepția noului curriculum s-a afirmat în cadrul mesei rotunde organizate la **Academia Pedagogică din Vârșeț**, trebuie să pornească de la identificarea punctelor de sprijin (proces educațional axat pe dezvoltare de capacități, atitudini, valori, individualizare, participare activă, experiență personală) și a punctelor de pornire (standarde, competențe, rezultate), iar programa școlară, prin conținuturile sale, să urmărească atingerea țelurilor educației identificate la nivel local și republican.

Având în vedere faptul că supradotații nu sunt incluși, de cele mai multe ori, în realitățile actuale, iar inserția lor profesională lasă de dorit, sunt necesare obiective concrete, viziune clară asupra premiselor menite a răspunde următoarelor principii generale: descentralizare și autonomie, echitate (acces egal la educație), calitate și educație continuă. Aceasta având în vedere faptul că, de cele mai multe ori, supradotații nu știu să-și coordoneze programul propriu de educație (formare) de calitate și în plus cei mai mulți au un grad emoțional ridicat. Programa școlară prin obiectivele specifice trebuie să particularizeze și să stimuleze atât calitățile intelectuale, cât și cele emoționale, iar în cadrul programelor speciale de educație a acestora să se pună accent pe valorificarea calităților psihopedagogice. Astfel, sunt necesare pe lângă crearea unor programe personalizate de pregătire în școli, asigurarea atmosferei și infrastructurii motivaționale, ca să nu mai vorbim de existența legislației în domeniu.

Din cele prezentate în cadrul seminarului s-a constatat că există la momentul actual preocupări pentru pregătirea elevilor supradotați în cadrul unor centre speciale, asemănătoare Centrelor noastre de excelență regionale și locale, dar acestea nu rezolvă în totalitate problemele supradotaților. Confuzia din societate are influență atât asupra profesorilor, cât mai ales asupra supradotaților. De aceea ar trebui reconsiderată poziția profesorului în educație și în societate printr-o viziune concretă și stimulativă pentru că puterea economică în societate determină poziția în societate. Din acest punct de vedere se pare că O.N.G.-urile lucrează mult mai bine și fac mai mult pentru supradotați, la fel inițiativele private.

Reforma învățământului actual nu trebuie să însemne doar importul de modele, pentru că implementarea acestora conduce, de cele mai multe ori, la rezultate diametral opuse, iar coeficientul de inteligență emoțională schimbă orice fel de inteligență multiplă dacă nu există o strategie pentru identificarea și cultivarea supradotaților. La ora actuală există spațiu suficient în lume pentru supradotați, dar dacă nu există performanță instituțională care să cultive geniile, talentele și virtuozitatea, aceasta determină plecările supradotaților din mediile inițiale. Problema majoră o constituie în același timp și pregătirea cadrelor didactice pentru a lucra cu supradotații, manualele și auxiliarele didactice moderne pentru că procesul de predare – învățare rămâne baza pregătirii chiar și pentru supradotați. Apoi abordarea individuală a elevului prin modalități speciale de învățământ trebuie să aibă la bază o strategie compatibilă cu individul, ceea ce necesită pregătire psihologică și



psihopedagogică. Reforma impusă la care nu participă nici o instituție de prestigiu face ca schimbarea să se confrunte cu rezistența academică, s-a mai afirmat în cadrul mesei rotunde.

Puterea educației determină implementarea reformei, iar educația necesită formare. Nici o reformă nu a făcut abstracție de instituțiile de formare a cadrelor didactice. Este vorba atât de formarea inițială din Universități și Colegii, cât și de formarea continuă și perfecționarea periodică. Acceptarea terminologiilor, fără o formare a cadrelor didactice și mai ales folosirea modelelor străine neverificate în timp nu poate conduce la universalitate. De aceea avem nevoie de concepte și modele regionale care, pe baza unor metode psiho-sociologice și de formare, să depisteze supradotații și să facă posibilă funcționarea în practică a principiului individualizării. Pentru aceasta însă, sunt necesare dotări intelectuale și materiale. Munca cu elevii supradotați nu este ușoară. Trebuie extins sistemul burselor pentru supradotați, dezvoltarea centrelor de excelență și motivarea profesorilor.

Trebuie de asemenea acordată mai multă atenție activității de evaluare. Creativitatea nu se măsoară numai cu teste, de cele mai multe ori ea iese din standarde. Trebuie să primeze analiza calitativă în detrimentul celei cantitative făcută uneori doar pe baza unor simple statistici.

În formarea supradotaților, s-a mai afirmat, este posibil pluralismul didactic nu prin copierea de modele, ci prin adaptarea lor, pe baza unor programe deschise, în cadrul unui proces stimulat și al unei educații tematice. În acest sens este nevoie de inițiativă la nivel de stat, nu numai de inițiativă privată. Este nevoie de asemenea de scrierea unor legi și adoptarea unor documente care să devină eficiente pe baza unor metodologii adecvate la nivel național, regional și european.

Cea de-a IX-a ediție a mesei rotunde despre supradotați a reunit *50 de specialiști în domeniu* și a avut ca scop unirea eforturilor în găsirea unor modalități comune adecvate pentru instruirea elevilor și studenților supradotați. Mai mult, prin noul curriculum, determinat de reforma învățământului, trebuie să avem în vedere valorificarea maximă a potențialului fiecărui elev și student prin expunerea sa la situații variate care să-i dea ocazia de a se manifesta plener în domeniile în care capacitățile sale sunt cele mai evidente, creând astfel modele alternative și alte medii de învățare, activă, diferențiată și individualizată.

Tinerii noștri, supradotați, merită mult mai mult în acest timp ale cărui provocări trebuie să-i facă încrezători, conștienți și responsabili de transformările care pot să le decidă un destin. Să-i ajutăm să nu piardă momentul, să-și proiecteze viitorul cu inteligență, stăpânire de sine, credință și dragoste de viață.

## **DAROVITA DECA – PSIHOLOŠKE KARAKTERISTIKE SPECIFIČNE KOMPONENTE DAROVITOSTI**

Darovita deca predstavljaju provokaciju za društvo i njene mehanizme koji treba da na adekvatan način odgovore na njihove visoke intelektualne potencijale i dodatne vaspitne potrebe. Zrelost darovite dece predstavlja ispunjenje jednog, oduvek aktuelnog, sna čovečanstva, da se u mladom ljudskom telu nalazi zreo um koji doprinosi da zajedno delaju snage mladosti i iskustvo, veština i mudrost odraslih.

Darovita su ona deca koju prepoznaju za to stručna lica i koja su, na osnovu njihovih posebnih veština, sposobna za visoke performanse. Odlučujuću ulogu u objašnjavanju visokih intelektualnih performansi darovitog deteta igraju: superiorni procesi mišljenja, mentalne komponente aktivnosti saznanja, brzina i način korišćenja informacije.

Postojanje performansi uslovljeno je postojanjem potencijala. Smatra se da je «**performansa**» (uspeh) realni i aktuelni rezultat u određenoj vrsti zadatka, dok se «**potencijal**» smatra da je mogućnost/ virtualnost jednog performansa.

Tri specifične komponente intelektualne darovitosti imaju u vidu:  
a) **Prisustvo natprosečne opšte sposobnosti** (verbalne, numeričke, prostorne) koja podrazumeva visoku sposobnost korišćenja informacija, primenjene na atipične situacije;

b) **Automotivaciona implikacija** u rešavanju zadatka tiče se nonintelektualne sfere darovitosti afektivno- motivacione prirode, što, u stvari, pretpostavlja istrajnost, visoku unutrašnju motivaciju, izdržljivost, spontani interes;

c) **Kreativnost**, kao element koji definiše način korišćenja visokog intelektualnog potencijala, manifestuje se kroz fleksibilnost, fluidnost, originalnost, ostvarenjem novog, neobičnog, dovitljivog.

Da bi darovita deca bila sposobna da za sebe iskoriste ova tri svojstva, potrebne su im različite vaspitne strategije i usluge, koje, uglavnom nisu uključene u tradicionalne obrazovne sisteme. Profesori, kao i njihovi roditelji, žele dodatne informacije koje bi im pomogle u prepoznavanju darovitih. Osim testova koji utvrđuju koeficijent inteligencije, kao značajan kriterijum selekcije, kod ove dece utvrđujemo i druge **psihološke karakteristike**, od kojih nabrajamo:

- Zreo rečnik u odnosu na grupu vršnjaka;
- Sposobnost istraživanja ideja na jedinstven i neobičan način;
- Manifestuju toleranciju kada se sreću sa nekakvom dvosmislenošću;
- Koriste maštu da bi intenzivirali sopstveno učenje;
- Izdržljivost, automotivacija i sposobnost da reše probleme;
- Veoma razvijen smisao za humor kao i lakoća u govoru, koristeći zanimljive igre rečima.

Od negativnih komponenti koje mogu da se pojave u ponašanju darovitih, napominjemo:

- nemaju strpljenja za detalje ili restrikcije;
- mogu da prekidaju ili ignorišu aktivnost ostalih učenika u razredu da bi nastavili sa svojim individualnim interesima;
- rutina i ponovljivost zadataka može da im dosadi;
- mogu da se smatraju nonkonformistima, čak «bizarnim»;
- mogu da nailaze na teškoće u utvrđivanju socijalnih odnosa.

Što se tiče prevencije emocionalnih problema, kao i problema u učenju, potrebna je identifikacija darovitih u što je moguće nižem uzrastu, a poznavanje i pozitivnih i negativnih karakteritika, može da spreči nesporazume i konflikte koji mogu nastati usled nedostatka informacija.

Za ovakvu decu je veoma značajno da im se omogući rani pristup svetu simbola (slova, cifre, note) i operisanje sa ovima, stimulisanje njihovih predispozicija, održavanje njihove posebne inteligencije koja je u stalnoj provokaciji. Ova kategorija dece je neeksploatisani «ljudski resurs», te je stoga potrebno ubrzati proces identifikacije, njihove pripreme, kao i formacije profesora stručnjaka za rad sa ovakvim učenicima.

Hauard Gardnerova **teorija multipnih inteligencija** iz 1985. godine smatra se najznačajnijim pedagoškim otkrićem posle Ž. Pijažea. Ona se zasniva na ideji postojanja različitih i autonomnih inteligencija koje vode ka različitim modalitetima upoznavanja, shvatanja i učenja. Po njemu, inteligencija se ne smatra da je svojstvo koje se dokazuje na standardnim testovima, već sposobnost rešavanja problema i realizacije proizvoda u konkretnim životnim situacijama. H. Gardner nije projektovao školski kurikulum i nije pripremao didaktički model koji bi se koristio u školama. Polazeći od njegove teorije, vaspitači su osmislili predavanja, programe i razvili su kurikulume koji olakšavaju razumevanje različitosti učenika i obezbeđuju okvir koji vodi računa o individualnim razlikama u procesu učenja.

Radi što jasnijeg razmatranja teme, treba da odgovorimo na sledeća pitanja:

## **1. Koja su deca darovita? Da li ona zaista postoje?**

Često korišćena definicija pojma «darovita deca» (po M. Žigau) potiče iz 1972. godine, a predstavljena je u **Izveštaju MARLAND**:

*«Darovita i talentovana su ona deca koju identifikuju stručnjaci i koja su, na osnovu svojih posebnih veština, sposobna za visoke uspehe. Ovoj deci je potrebno različito vaspitanje i/ili usluge koje, u normalnim uslovima, obične škole ne mogu da obezbede, kako bi oni mogli da se sami usavršavaju, i da daju svoj doprinos samom društvu.*

*Deca sposobna za visoke performanse su ona koja mogu da nauče mnogo i/ili dokazuju visok potencijal u jednoj školi u jednoj ili više oblasti: visoke opšte intelektualne sposobnosti, specifične akademske sposobnosti, kreativno ili produktivno mišljenje, liderske sposobnosti, sposobnosti za vizuelne i interpretativne umetnosti, psihomotorične sposobnosti. Može se reći da, upotrebom ovih kriterijuma za identifikaciju darovite i talentovane dece, može da se obuhvati najmanje 3-5 % školske populacije.»*

2. Imaju li oni iste potrebe kao i drugi? Može li sadašnji školski sistem da im obezbedi razvoj ovih posebnih sposobnosti?

Istinska demokratija ne znači samo pravo na vaspitanje, kao kulturnom činu, već, naročito neotuđivo pravo koje je društvo dužno da obezbedi svima, za upotrebu i maksimalnu valorifikaciju potencijala, u stvari utvrđenje prava da budeš različit od drugih i poštovanje prava pojedinca da živi svoju «jedinственost i specifičnost».

U vaspitnom sistemu adekvatnom darovitoj i/ili talentovanoj deci, da bi bio normalno adaptiran u jednom demokratskom društvu, moralo bi da se vodi računa o sledećim principima:

- da garantuje i da nudi svakom pojedincu pravo na slobodan razvoj ličnih intelektualnih i fizičkih resursa;
- da mu nudi realnu mogućnost da se opredeli između više alternativa, koje bi obezbedile njegovu potrebu za individualnim tretmanom i za jedinstven razvoj;
- da mu obezbede faktičko pravo da saučestvuje u odlukama koje se tiču njegovog sopstvenog formiranja.

Ovi principi su potpuno usklađeni sa propisima iz:

- Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima: «*Obrazovanje treba da prati potpuni razvoj ljudske ličnosti*» (čl. 26);
- Deklaracija o pravima deteta: «*To što je dobro za dete treba da bude vodeći princip svih koji su odgovorni za njegovo vaspitanje*» (7. princip)
- Konvencije Ujedinjenih Nacija u vezi Prava deteta: «*... vaspitanje deteta treba da prati razvoj ličnosti deteta, njegovih sklonosti i mentalnih i fizičkih sposobnosti, na nivou maksimalnog potencijala...*» (čl. 29)

### 3. Kako je moguće identifikovati darovitu decu?

Najjednostavnija empirijska metoda identifikacije darovite dece, dostupna svim nastavnicima, je ta da oni sami utvrde koji su učenici sa posebnim dostignućima; neretke su situacije u kojima učitelji poriču činjenicu da imaju u razredu darovite, i, čak, tvrde da nikada u svojoj karijeri nisu naišli na takvu decu.

Ova je činjenica nemoguća i objašnjenje se sastoji u nedostatku njihovog interesa za ovaj problem, nedostatku informacije u vezi kriterijuma za identifikaciju darovitih, proširenjem (u ovom slučaju neopravdano) egalitarističkih principa, ignorišući tako činjenicu da jednakost u postupcima prema učenicima ne znači i šanse, po meri, u realizaciji raličitih intelektualnih potencijala.

Pri identifikaciji darovitih koju realizuje učitelj/ profesor, u svom razredu, treba da vodi računa najmanje o sledećim aspektima:

- ko uči brzo i lako;
- ko pamti najbrže i najviše od toga šta je čuo ili video;
- ko zna najviše o najrazličitijim temama;
- ko najviše razume odnose i značenja fenomena i činjenica;
- ko najbolje posmatra, ko je najživahniji i ko odgovara najbrže na pitanja.

Imenujući po pet učenika za svaku od pretpostavljenih situacija i zadržavajući za finalnu listu jedino one koji se pojavljuju najmanje tri puta, imaćemo listu potencijalne darovite dece u datom odeljenju. Zatim će učitelj/ profesor tražiti podršku školskog psihologa. **Po STANFORD - BINEOVOJ Skali**, deca sa većim IQ od 130 smatraju se darovitom, preko 140 nadarenom, a oni sa preko 170 genijima (po L. Terman)

#### 4. Kako učitelj/ profesor doprinosi ličnom razvoju darovite dece?

Darovita deca nisu, po svaku cenu, i najistaknutija u školi. **TERMAN** smatra da bi jedno od objašnjenja moglo da se nađe u činjenici da poznate psihopedagoške metode nastave i učenja, koje se trenutno koriste u običnim školama postaju potpuno neadekvatne za darovitu decu.

Situacija školskog neuspeha darovitog deteta- koja može da se pojavi u raznim momentima školovanja- često puta se može vezati za sledeće okolnosti: ova deca shvataju veoma brzo u odnosu na njihove kolege, zatim postavljaju veoma pertinentna pitanja za njihovo razumevanje, koje učitelj ne ocenjuje u svojoj kompleksnosti, zauzet ostalim učenicima iz odeljenja i gradivom koje obrađuje. Zatim, ova deca, baš zahvaljujući svojoj darovitosti, imaju teškoća u učenju kako da uče, za njih «učiti» znači čitati ili slušati jedanput.

Mnogi stručnjaci smatraju da pojedina darovita deca mogu da «izgube» darovitost u vremenu. Ustvari, tu je reč o fenomenu intelektualne inhibicije, nastalog zbog ličnog sučeljavanja sa nepovoljnom, nestimulativnom sredinom: sterilnom, nerodnom, čak neprijateljskom; daroviti svesno izbegavaju da se dalje eksponiraju. U slučaju jedne stalne povoljne stimulacije, često se kod ove darovite dece primećuje blag porast, i inače visokog, koeficijenta inteligencije.

Sadašnji kurikulum ne predviđa specijalni program za darovitu decu. Smatramo da je apsolutno neophodna intervencija učitelja i profesora sa individualizovanim aktivnostima, da bi maksimalno valorizovali kognitivni potencijal visokog nivoa darovitih učenika (primeri, radni listići sa težim zadacima, korišćenjem zbirki, sastavljanjem portfelja i projekata po temama koje predlaže učitelj/ profesor ili po izboru učenika). Kurikulum za darovite trebalo bi da sadrži obradu obaveznog – ako je moguće u bržem ritmu i/ ili obogaćenu (proširenu), kao i nekih pratećih sadržaja koji se odnose na: tehniku intelektualnog rada i diferencijalnog obrazovanja, aktivno učenje koje usredsređuje svoju pažnju na programe i projekte, korišćenje informacione i komunikacione tehnologije, učenje stranih jezika, samoupoznavanje, postupke rešavanja realnih problema i konflikata, tehnike za stimulisanje kreativnosti, razvoja kritičkog mišljenja, korišćenje grupnog rada, ekonomsko i preduzimačko vaspitanje, menadžment i marketing, lideršip, itd.

## PLURALIZAM U NASTAVI IZ UGLA DAROVITIH

---

**Rezime:** *U savremenoj nastavi posebno mesto pripada vrednostima. Ovo pitanje zadire i u suštinu jedinstvenosti školskog sistema, ugrožava osnove tradicije kojoj se u ime pluralizma osporava legitimitet i sl. U kontekstu ovoga je i pitanje isparcelisanosti školskog sistema prema pogledima na svet,<sup>52</sup> a odricanje mogućnosti ostvarenja normativne didaktike pretvoreno je u princip. Dalje je sve ovo didaktiku, odnosno pedagogiju, dovelo do pitanja čiji značaj još nije do kraja sagledan, dakle do mesta pluralizma u nastavi (ugao ciljeva, sadržaja...).*

*Pluralizam u didaktičkoj stvarnosti isključuje normiranost i obaveznost. Idu li autori, koji su skloni neograničenom pluralizmu, ka prihvatanju ideja sa predznakom anarhije kao principa višeg reda i u kojoj meri u ovom kontekstu ima smisla pitanje obaveznog konsenzusa o vaspitanju i obrazovanju, nastavi, sadržajima i postupcima, posebno kada su daroviti u pitanju.*

*Uže pitanje u okviru ovog naslova odnosi se na činjenicu da je postmoderno mišljenje, konstruktivistička perspektiva ili treće doba obeleženo participativnom epistemologijom, što za didaktiku znači poziv za prilagođavanje na pluralizam stilova života, odnosno kognitivnog funkcionisanja. Ovo za didaktiku znači zahtev da traga za individualnošću, umesto za identitetom, a to, dalje, znači da prihvatanje pluralizma stilova darovitih u postmoderni ide i dalje od traganja za individualnošću, do prihvatanja različitih identiteta u jednoj osobi, a da se izvan ličnosti može insistirati na zahtevu za sposobnošću sučeljavanja i tolerancije individualnosti drugih (Lencen, D., 1992).*

*Nalazi eksploratornih istraživanja autora ovih skromnih refleksija idu u prilog pitanju: do koje mere respektovati pluralizam kognitivnog funkcionisanja u strukturisanju kurikuluma (različiti sadržaji traže različite složaje kognitivnih sposobnosti, kognitivne stilove; mogućnost da se izgubi samopoštovanje, moralno-reflektovano samovođenje, samopromena i drugi proklamovani ciljevi postmoderne pedagogije, pa i didaktike.<sup>53</sup>*

**Ključne sintagme:** *daroviti, pluralizam u postmodernoj didaktici, participativna epistemologija, kognitivni stilovi.*

---

»Najbolji nisu neki tip, već nepregledna  
raznolikost ličnosti nošeni sudbinom,  
čija suština u dosezanju neke stvari  
naposletku stiže objektivni značaj.«

Karl Jaspers, *Ideja univerziteta*, Plato, 2003.

Ako pođemo od osnovne teze relativističke doktrine, po kojoj mogućnosti različitih izbora nisu smetnja da se dođe do saznanja, koje, naravno, nije privilegovana perspektiva i nije jedino ispravno i nepromenljivo i koje individuu ne može lišiti neprijatne strepnje zbog posledica njenog delanja, dolazimo dotle da brojni

---

<sup>52</sup> Sve se češće pominju u praksi činjeni transformacijski pokušaji da se na nivou sistema primene razni pedagoški pravci (Waldorfska pedagogija, Montessori system, Reggio pedagogija i dr.). Zaključci ovih pokušaja odnose se na konstatacije da se nije došlo do generalnih strategija, te se izlazi traže u akcionim istraživanjima, kojima je, pored ostalog, namenjeno i stvaranje subjektivnih teorija koje su konkretni primeri ideja reformske, postmoderne pedagogije.

<sup>53</sup> Gojkov, G., *Prilozi postmodernoj didaktici*, VŠV, Vršac, 2002.

autori<sup>54</sup> relativističku poziciju u nauci ne posmatraju kao nešto što vodi u ćorsokak. Naprotiv, sve je više zagovornika koji smatraju da relativizam ne nudi ni solipsizam ni nihilizam, nego mogućnost pojedincima da nauče da mogu i da treba da decentriraju iz svojih perspektiva i da shvate da su one samo jedan od mnogih načina da se svet osmisli, kao i da druge perspektive nisu zablude, nego bogatstvo, proizvod kreativnosti.<sup>55</sup> Idemo li dalje u ovom pravcu, dolazimo dotle da posledice relativizma u obrazovanju sežu dotle da bi pedagogija trebala svoj metod da razvija u skladu sa načelima hermeneutike, uz uvažavanje teze da svet postoji na jedan sasvim neodređen način, da je ono čemu treba težiti mnoštvo značenja koja se tom svetu daju i mnoštvo načina pomoću kojih se on konstruiše - koja, kako to D. Stojnov smatra, ne predstavljaju različite odbleske jednog poretka, nego fabriku za dalje tkanje mnoštva različitih sapostojećih svetova.<sup>56</sup>

Pitanja, koja se iza ovakvih stavova postavljaju, su brojna i do danas u postmodernoj didaktici još nedovoljno rasvetljena. Oni koji staju na poziciju relativizma spremni su da favorizuju liberalni pristup vaspitanju i obrazovanju, a u didaktici zalažu se za autonomiju, samoodređenje, interakciju, toleranciju... Ovo poslednje, dakle, tolerancija nije samo pitanje tolerancije životnih perspektiva, ili u nastavi kognitivnih stilova i sl., nego se ono odnosi i na različite svetove, različite realnosti, što dalje vodi ka prihvatanju različitih, podjednako valjanih, verzija svetova čije sapostojanje u nastavi nije do sada sasvim sagledano.

Jedno od pitanja koje se donekle približava ovoj tematici je pitanje pluralizma u didaktici, a ono zadire u konstruktivističku perspektivu ili treće doba, obeleženo participativnom epistemologijom i pozivom za prilagođavanje na pluralizam stilova života, odnosno kognitivnog funkcionisanja u nastavi. U didaktici se otuda sve češće čuju zahtevi da traga za individualnošću, umesto za identitetom, a i dalje, iz ugla teme kojom se bavimo, čuju se pozivi da se u postmoderni ide i dalje od traganja za individualnošću, do prihvatanja različitih identiteta u jednoj osobi, a da se izvan ličnosti može insistirati na zahtevu za sposobnošću sučeljavanja i tolerancije individualnosti drugih.<sup>57</sup>

## Metodologija

U eksplorativnom istraživanju, čiji će se samo deo nalaza u ovom tekstu koristiti kao argumenti za refleksije o mogućnostima da se traga za različitim identitetima u jednoj osobi, bilo je uključeno 44 studenta, budućih pedagoga sa Filozofskog fakulteta u Novom Sadu i učitelja i vaspitača iz Vršca. Ispitivanje je trajalo tri uzastopne godine, a uključeni su studenti čiji je prosek iznad 9.00 i čiji je IQ iznad 130 (Bine-Simon). Drugi kriterijumi odnosili su se na prethodne uspehe, na ranijim stepenima školovanja i afirmaciju u nekom od područja (umetnost, nauka, liderstvo u studentskoj organizaciji...).

---

<sup>54</sup> Stojnov, D., Relativizam: bauk koji kruži naukom, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, Beograd, 2003.

<sup>55</sup> Ibidem.

<sup>56</sup> Ibidem.

<sup>57</sup> Lencen, D., Reflexive Erziehung end Ausgang des postmodernen Jahrzeits, in: Beiheft der z.t. Pad, 1992.

Pitanje koje je u osnovi ovog teksta odnosi se na: da li je moguće respektovati pluralizam kognitivnog funkcionisanja u strukturisanju kurikuluma za darovite? Cilj je, dakle, bio da se uoče različitosti u potrebama darovitih, čime bi se argumentovale mogućnosti za pluralizmom u nastavi.

Ispitivanja u oblasti kognitivnih stilova<sup>58</sup> i stilova učenja<sup>59</sup>, podstaknuta humanističkim pristupom u pedagogiji i psihologiji interesima za individualnost, a ne hipotetičke norme, kao i za dostojanstvo svakoga pojedinca i njegovo vlastito viđenje i doživljavanje sveta, pristupaju i humanističkoj interpretaciji procesa učenja i motivacije; ističu ličnu slobodu izbora svakog pojedinca; samoodređenje i stremljenje ka razvoju ličnih potencijala ili samoaktualizaciji. Poseban akcenat stavlja se na intrinzičnu motivaciju i istraživačke metode učenja. U svetu darovitih ova interesovanja za lična iskustva svakog pojedinca, proučavanje individualnih razlika i doživljavanja i saznavanja spoljašnjeg sveta znače i povećan interes za upoznavanje njihovog kognitivnog stila, korespondenciju ovoga sa stilovima rada nastavnika i dr. Ovo poslednje predmet je interesovanja ovog teksta, a izražen je kroz posmatranje prihvaćenosti pojedinih karakteristika nastavnog stila, ili samih nastavnika.

Ispitani su imali, između ostalog (ovo je samo segment jednog šireg istraživanja), zadatak da se osvrnu na karakteristike stila rada svog omiljenog profesora. Reč je bila o profesoru kod koga su već položili ispit, te su sada mogli da se osvrnu na svojstva nastavnog stila koja su im posebno konvenirala. Ove karakteristike vrednovali su od 1 do 5 (1 najniža vrednost) prema tome koliko je svako od svojstava, koje su istakli kao karakteristično, za njih bilo značajno.

### **Nalazi i interpretacija**

Odgovori studenata svrstani su u kategorije, te je formirano 11 užih grupa odgovora. Nazivi ovih kategorija, odnosno grupa u koje su klasifikovana svojstva nastavnih stilova koji su ispitanim konvenirali, mogli bi biti sledeći:

1. vedar, opušten,
2. puno entuzijazma,
3. vodi se računa o svakom studentu,
4. dosta humora, sa lakoćom se prihvata sve (profesor ima smisla za humor),
5. posvećenost znanjima (profesor je erudita, dobro objašnjava, poštuje mišljenje studenata),
6. podsticanje studenata na maksimum,
7. poznaju se potrebe studenata, motivišu se, upućuju u strategije učenja,
8. dosta pažnje poklanja se ponašanju, spoljnim formama komunikacije, izgledu (profesor ima uzoran izgled i ponašanje),
9. dobra komunikacija, bez distance (mlađi profesori),
10. dobro procenjivanje sposobnosti i zalaganja studenata,
11. tolerantnost.

---

<sup>58</sup> Gojkov, G., Kognitivni stil u didaktici, VŠV, Vršac, 1996.

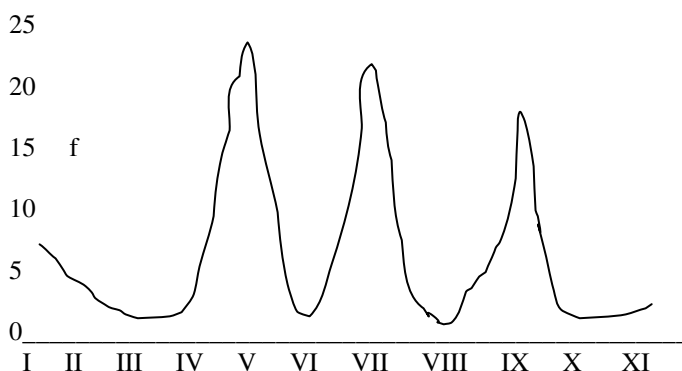
<sup>59</sup> Stojaković, P., Kognitivni stilovi i stilovi učenja, Filozofski fakultet, Banja Luka, 2000.



Već ovako široka lepeza svojstava koja su istaknuta kao značajna za ispitane govori o nevelikoj homogenosti ispitanih, te bi se kao prvi zaključak nametala konstatacija o raznolikosti preferencija nastavnih stilova. Dakle, uočava se da postoje različita svojstva visokoškolske nastave koja različito odgovaraju ispitanim studentima.

U grafičkom prikazu ovo je još jasnije istaknuto:

Graf 1. Distribucija dimenzija nastavnih stilova



Legenda:

Dimenzije nastavnog stila:

I - vedar, opušten (profesor je vedra osoba),

II - puno entuzijazma,

III - vodi se računa o svakom studentu,

IV - dosta humora (profesor ima smisla za humor, te je atmosfera na predavanjima vedra),

V - posvećenost znanjima (profesor je erudite, dobro objašnjava, poštuje mišljenje studenata...),

VI - podsticanje studenata na maksimum,

VII - poznaju se potrebe studenata, motivišu se, upućuju u strategije učenja,

VIII - dosta pažnje poklanja se ponašanju, spoljnim formama komunikacije, izgledu (profesor ima uzoran izgled i ponašanje...),

IX - dobra komunikacija, bez distance (mladi profesori),

X - dobro procenjivanje sposobnosti i zalaganja studenata,

XI - tolerantnost.

Faktorskom analizom pokušalo se dalje doći do informacija o broju faktora koji stoje ispod ovih dimenzija nastavnog stila. Došlo se do pet faktora koji su u osnovi ovih različitosti. Faktori su prema zasićenjima sa dosta jasnom strukturom, dosta čisti, a prema dominantnošću dimenzija koje ih opisuju možda bismo ih mogli nazvati:

I - zanimljivost, motivišuća dimenzija i dobra procena učenika. Ovaj je faktor uspeo sam da objasni 17,32% varijanse,

II - smisao za humor, objašnjava 33,37% varijanse,

III - podsticanje studenata na maksimum; objašnjava 46,07% varijanse,

IV - spoljne forme komunikacije i uzoran izgled; objašnjava 57,21% varijanse, i

V - vodi se briga o svakom studentu.

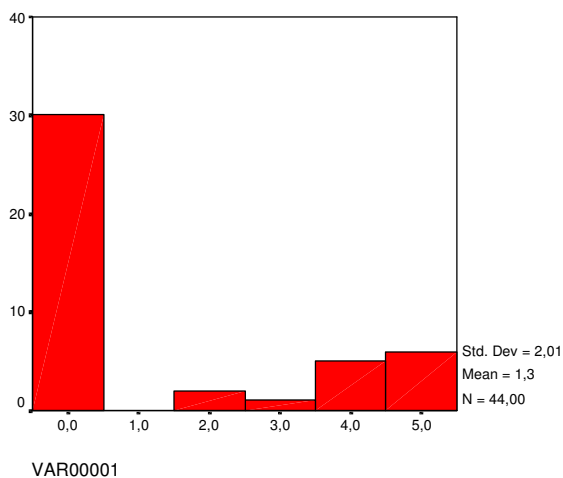
Tabela 1. Component Matrix

	Component				
	1	2	3	4	5
VAR00001	-,592	,267	,321	,181	,197
VAR00002	-,642	-,164	9,378E-02	-,205	-,578
VAR00003	-,287	,214	,117	-,151	<b><u>,783</u></b>
VAR00004	,265	<b><u>,782</u></b>	,249	-,187	-,121
VAR00005	2,829E-02	-,540	-,242	-,608	7,746E-02
VAR00006	,236	-,341	<b><u>,592</u></b>	,291	-5,46E-02
VAR00007	<b><u>,579</u></b>	-,485	-7,84E-02	-7,90E-03	,234
VAR00008	-,216	2,683E-02	-,563	<b><u>,532</u></b>	-8,35E-02
VAR00009	,391	<b><u>,424</u></b>	-,554	,177	-1,87E-02
VAR00010	<b><u>,542</u></b>	,366	,204	-,319	-,224
VAR00011	,324	-,231	<b><u>,357</u></b>	<b><u>,472</u></b>	-3,65E-02

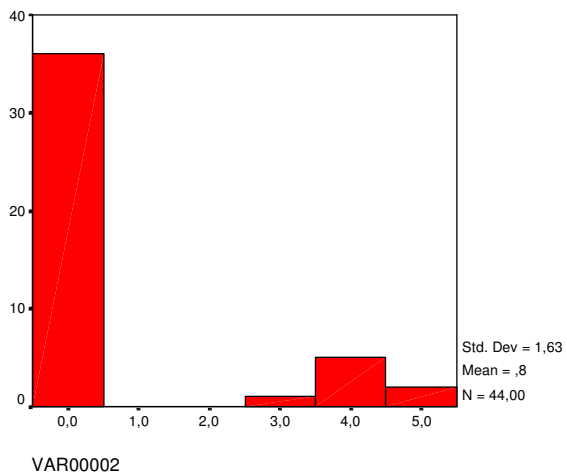
Extraction Method: Principal Component Analysis.

a 5 components extracted.

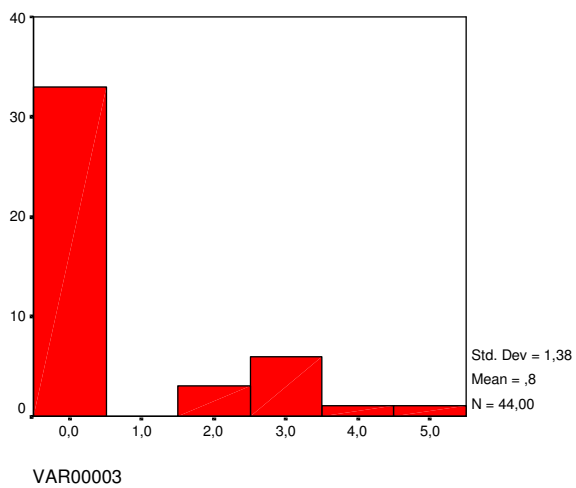
Već iz ovoga što je do sada predstavljeno od nalaza, nameće se da su razlike u prihvatanju karakteristika nastavnog stila, ili njegovih dimenzija kod darovitih, iako naizgled homogene kategorije studenata, vrlo velike. Ovo se jasno vidi i na grafovima svake od distribucija pojedinih dimenzija nastavnog stila:



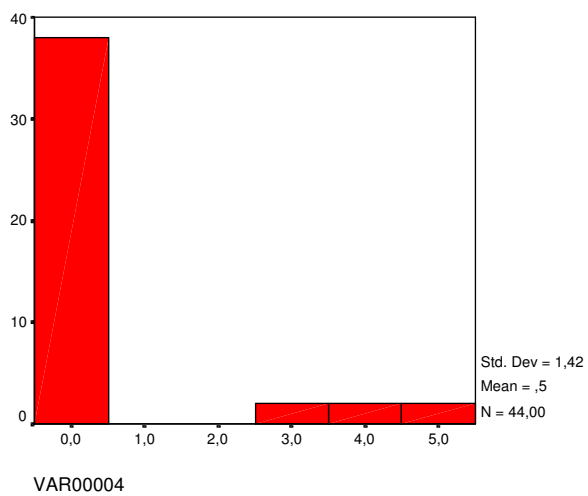
Histogram 1: vedar, topao



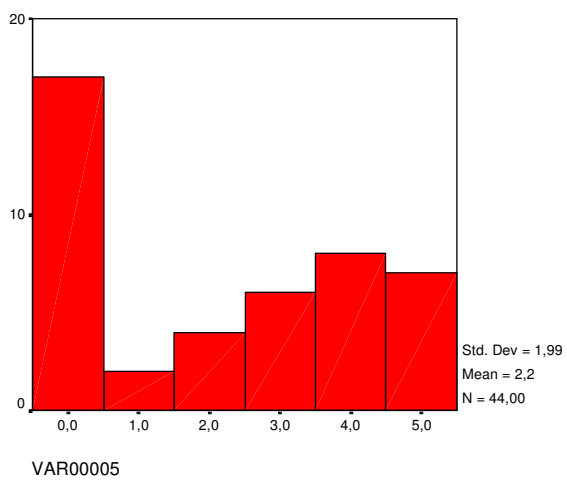
Histogram 2: entuzijazam



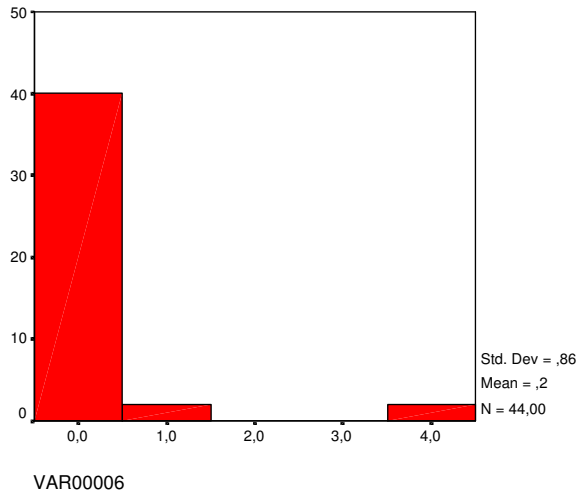
Histogram 3: briga o svakom studentu



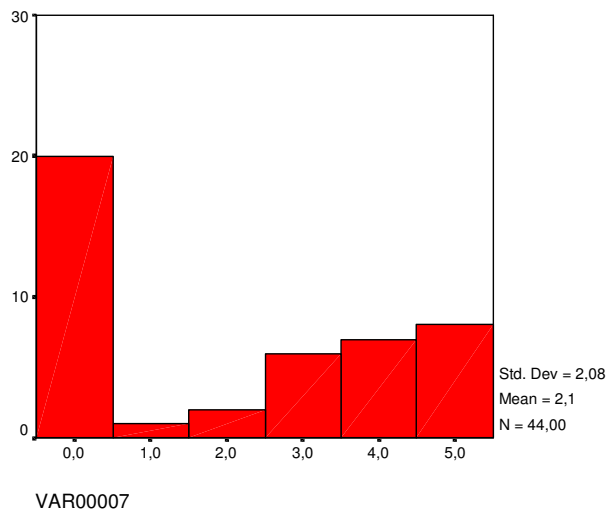
Histogram 4: humor



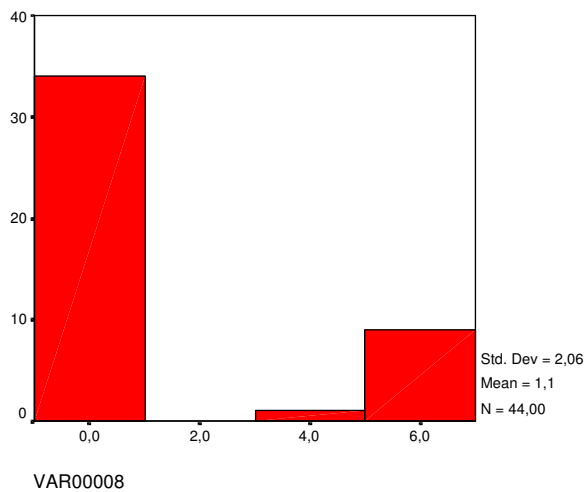
Histogram 5: znanje



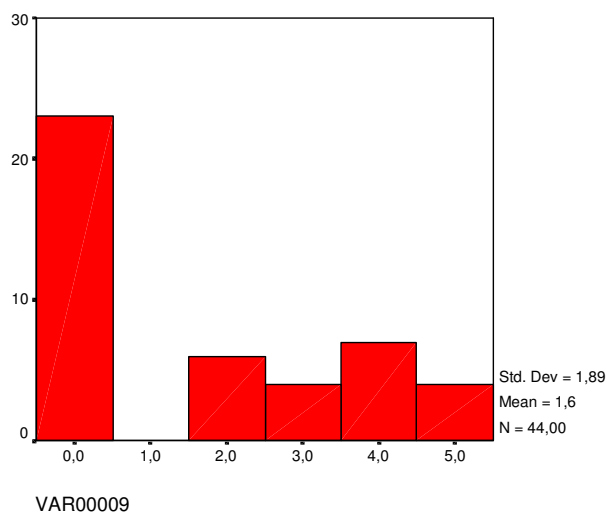
Histogram 6: maksimum



Histogram 7: motivisanje

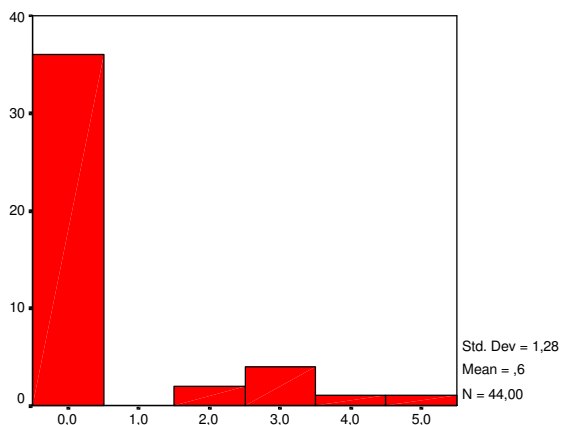


Histogram 8: izgled, ponašanje

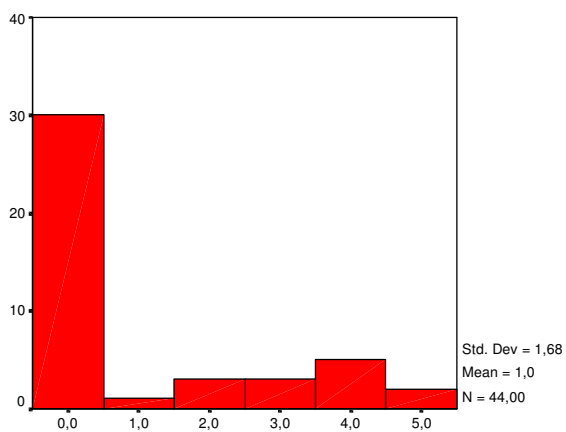


Histogram 9 : bezdistance

Histogram 10: dobra procena



VAR00010



VAR00011

Histogram 11: tolerantnost

Manifestovanje ovih razlika u klaster analizi daje sliku koja ih još jasnije manifestuje:





Pokušaji grupisanja izdvojenih dimenzija izdvajaju bar tri jasno manifestovane grupacije:

**I spoljne i stručne karakteristike nastave** (izgled profesora, komunikacija, stručan pristup usvajanju zanja...),

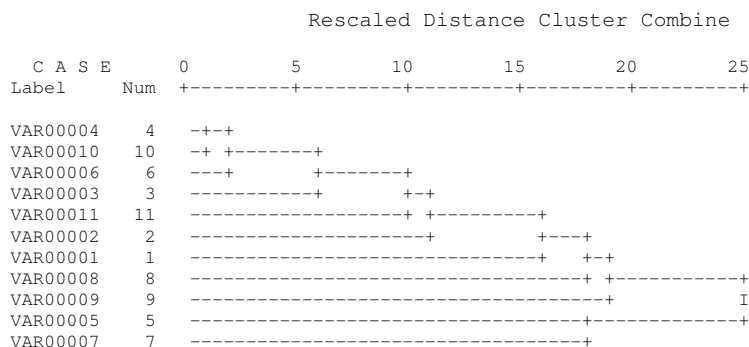
**II spoljne karakteristike** (vedrina, topla komunikacija, izgled profesora, uljudne forme, uglađene u ponašanju, ozbiljnost...)

**III široka lepeza karakteristika** (entuzijasta, ozbiljna komunikacija, topla, srdačna, puna pažnja sadržajima, motivacija na visokom nivou...).

Klaster analiza dimenzija visokoškolske nastave koju visoko vrednuju daroviti studenti:

\* \* \* \* \* H I E R A R C H I C A L C L U S T E R A N A L Y S I S \* \* \*  
\* \* \* \*

Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)



Prethodni nalazi jasno ukazuju na već potvrđene pretpostavke da svi daroviti nemaju isti kognitivni, pa ni stil učenja, kao i na to da se i svi nastavnici jako razlikuju u tom pogledu. Veruje se da nastavniku ostaje jedino da pod uticajem poznavanja ove materije deluje (pitanje je koliko je ovo moguće) na sopstveni kognitivni stil, a time i na sopstveni nastavni stil. Naime, veruje se da je veza između kognitivnog stila i nastavnog stila veoma tesna i da postoji međuzavisnost u tom pogledu.<sup>60</sup> Pretpostavlja se, takođe, da je raznovrsnost kognitivnih stilova kod nastavnika mnogo veća nego kod studenata, ako ne zbog nečega drugog, ono zbog njihovog većeg i bogatijeg iskustva. Ovo poslednje, zajedno sa uverenjem da su kognitivni stilovi relativno stabilne strukture, upućuje na to da ih je teže modifikovati, ali je zato moguće uticati na stilove i strategije učenja, čime se donekle kompenzuju manje izražene dimenzije pojedinih stilova. Ovo je, naravno, posmatrano iz ugla bihejvioristički orijentisanih didaktičara i psihologa. Fenomenolozi, pak, u svom buntu protiv bihejviorizma,

<sup>60</sup> Ibidem.

usmereni interesovanjem za činjenice svesti, a ne za spolja vidljivo ponašanje, naginju ka većem uvažavanju kognitivnih i stilova učenja studenata, kao tendenciji ka efikasnijoj individualizaciji nastavnog procesa i procesa učenja u celini.

Nalazi koje diskutujemo ne idu sasvim u prilog fenomenološkom pristupu, odnosno donekle ga podržavaju i to u delu velikih razlika među studentima i preferiranim nastavnim stilovima. Jasno je da je velika razlika među darovitim studentima, te se oni ne mogu smatrati homogenom grupom. Jednima više konvenira da rade sa instrukcijama, drugima da imaju što manje instrukcija, nekima da rade u grupama, drugima da rade individualno... No, u sledećem koraku, a ovaj se odnosi na pokušaje da se pažnja usmeri ka razvijanju potencijala studenata, ka njihovoj svesnosti i težnji ka samoizgrađivanju i idejama lične slobode i slobodnog izbora, što je jako naglašeno u humanističkoj psihologiji i što didaktika podržava u idejama individualizacije, ne ide kako se zamišlja.

Po ovim shvatanjima, dakle, fenomenološkim ili humanističkim, nastavnici nastoje da razumeju i shvate unutrašnji svet studenata, kako oni vide sebe, svoje sposobnosti, uspehe i neuspehe (unutrašnja ili spoljna usmerenost) i trude se da stvore uslove i pomognu razvoju ličnosti studenta. U ovo se ubraja i davanje instrukcija u meri u kojoj je to potrebno. Ali, šta dalje, u kojoj meri se može delovati na dimenzije kognitivnih stilova studenata koje nisu jasno izražene, ili nedovoljno razvijene? Da li je dovoljno očekivati da će pokušajima korekcije stilova učenja ovo pitanje biti na zadovoljavajući način rešeno? Ovo je pitanje posebno značajno ako se ima na umu da postoje zadaci koji podrazumevaju određene kognitivne pristupe. I šta sa potrebama za sistematskim sticanjem znanja i formiranjem poželjnih sposobnosti i osobina ličnosti koje nisu do kraja uzete u obzir kod velikog oslanjanja na slobodnu improvizaciju, podrazumevanu u zahtevima da nastavnici stvaraju povoljnu atmosferu u nastavi i da kreiraju optimalnu sredinu za učenje, vodeći računa o sposobnostima i osobinama ličnosti, odnosno o kognitivnim i stilovima učenja darovitih studenata.

Da li su razlike, koje i ovim skromnim nalazima ilustrujemo, dovoljno opravdanje za očekivanja da će se stvaranjem uslova studenti snalaziti u pronalaženju smisla u svome radu, da će im to omogućiti da rastu i razvijaju se (uče i samoostvaruju) na adekvatan način? A iza ovoga ima mesta pitanju (nalazi ovoga istraživanja vode ka ovome): do koje mere respektovati pluralizam kognitivnog funkcionisanja u nastavi, u strukturisanju kurikuluma? Različiti sadržaji traže različite složaje kognitivnih sposobnosti, kognitivne stilove. Šta sa mogućnošću da se izgubi samopoštovanje, moralno-reflektovano samovođenje, samopromena i drugi proklamovani ciljevi postmoderne pedagogije, pa i didaktike.<sup>61</sup>

Neki autori izlaz iz ovoga vide u potrebi da nastavnik što bolje upozna karakteristike svoga kognitivnog funkcionisanja i nastavnog stila, te da usvoji što više dimenzija različitih nastavnih stilova kojima bi nastojao uvažavati individualne razlike studenata u pogledu njihovih kognitivnih stilova i stilova učenja. Koliko o ovome vode računa nastavnici ispitivanih studenata ne možemo sada govoriti, jer se tome nismo posvećivali u ovom istraživanju. Ostaje nam da se pitamo koliko je realno očekivati da se nastavnici mogu u svim nastavnim situacijama približavati individualnim razlikama u kognitivnim stilovima i stilovima učenja studenata? Nalazi

---

<sup>61</sup> Gojkov, G., Prilozi postmodernoj diaktici, VŠV, Vršac, 2002.

istraživanja na koje se osvrćemo ne idu u prilog ovakve teze, iako bi ovako idealno postavljene težnje imale značajne uticaje na motivaciju, na emotivnu sferu...

Sličnu argumentaciju nalazimo i u pokušajima sagledavanja efekata profesora iz ugla studenata.<sup>62</sup> U ovom je istraživanju identifikovano 5 profila efikasnosti nastavnika, koji su dosta slični, ali se, ipak, u izvesnoj meri i po određenim svojstvima razlikuju.

Efikasni nastavnici mogu da nadoknade nedostatke u nekim oblastima manifestujući izvanredne sposobnosti u drugima (uprkos niskoj oceni na jednoj izvrsnoj varijabli, mogu biti ocenjeni kao uspešni, jer su izvanredni u ostalim aspektima). Ovo možda može biti argument i u odgovoru na neka od prethodno postavljenih pitanja.

### Literatura:

- Gojkov, G., Prilozi postmodernoj didaktici, VŠV, Vršac, 2002.
- Gojkov, G., Kognitivni stil u didaktici, VŠV, Vršac, 1996.
- Kron, F.W., Grundwissen Didaktik, Munchen/Basel, Reinhardt, 1993.
- Stojnov, D., Relativizam: bauk koji kruži naukom, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, Beograd, 2003.
- Stojaković, P., Kognitivni stilovi i stilovi učenja, Filozofski fakultet, Banja Luka, 2000.
- Lencen, D., Reflexive Erziehung und Ausgang des postmodernen Jahrzeit, in: 29. Beiheft z.f. Pad., 1992.

**Grozdanka Gojkov, PhD**

Pre-School Teacher Training College  
Vrsac

### Pluralism in Teaching from the Angle of the Gifted

**Abstract:** In contemporary teaching, special place belongs to values. This issue affects the essence of school system integrity, poses a threat to traditional grounds, disputing legitimacy in the name of pluralism, etc. In this context there is a question of segmentation of school system according to different views to the world,<sup>63</sup> while the denial of possibility to realize normative didactics is transformed into a principle. Further on, all this has led didactics, i.e. pedagogy, to the question whose importance has not been fully considered, i.e. to the place of pluralism in teaching (the angle of aims, contents...)

Pluralism in didactic reality excludes standardization and compulsoriness. Do the authors inclined to unlimited pluralism head to acceptance of those ideas having an omen of anarchy as a principle of higher rank? To what an extent is it meaningful in this context to take care of compulsory consensus on education, teaching, contents and actions, especially having the gifted in mind?

A narrower question in the scope of this paper refers to the fact that post-modern thinking, constructivistic perspective or the third age is marked by participative epistemology, which for didactics means an appeal for adapting to pluralism of life styles, i.e. cognitive functioning. This imposes a demand for didactics to search for individuality, instead of identity. Moreover, this means that acceptance of

---

<sup>62</sup> Ibidem

<sup>63</sup> More and more often realized transformational attempts have been mentioned in praxis to apply different pedagogic streams at systematic level (Waldorf's pedagogy, Montessori system, Reggio pedagogy etc). The conclusions of these attempts refer to the statements that general strategies have not been reached, so that the solutions have been looked for in action researches, to which, among other things, creation of subjective theories has been assigned, these theories being concrete examples of ideas of reform, postmodern pedagogy.

pluralism of styles of the gifted in post-modern goes even beyond search for individuality, it is heading to acceptance of different identities in one person, meaning that it can be insisted, out of a person, on a demand for ability of confrontation and tolerance of individuality of others (Lencen, D. 92).

The outcomes of explanatory researches made by the author of these modes reflections are in favour of the question: to what an extent should pluralism of cognitive functioning be respected in curricula structuring (different contents require different complexes of cognitive abilities, cognitive styles; possibility to lose self-respect, morally reflected self-guidance, self-change and other proclaimed aims of postmodern pedagogy and didactics).<sup>64</sup>

**Key words:** the gifted, pluralism in postmodern didactics, participative epistemology, cognitive styles.

**Д-р Грозданка Гойков,**  
Педагогическое училище, Вршац

### **Плюрализм в учебном процессе с позиций одаренности**

В современном учебном процессе особое место принадлежит системе ценностей. Этот вопрос проникает в сущность когерентности школьной системы, а его современное состояние угрожает основам традиции, чья легитимность оспаривается во имя плюрализма. К данному контексту принадлежит и вопрос расчленения образовательной системы в соответствии с современным мировоззрением. Все чаще в практике упоминаются трансформационные попытки возвести на уровень системы различные педагогические направления (Вальдорфская педагогика, система Монтессори, Реджо педагогика и др.). Выводы, сделанные из этих попыток, указывают на то, что до сих пор не созданы генеральные стратегии, поэтому выход обнаруживают в "деятельностных" исследованиях, задача которых, кроме всего прочего, заключается в создании субъективных теорий, являющихся конкретным примером идей реформаторской педагогики постмодерна. К опасным тенденциям следует отнести и превращение в принцип отрицание самой возможности реализации нормативной дидактики. Все это привело дидактику, точнее педагогику, к вопросу, важность которого до конца не ясна, т.е. к вопросу о месте плюрализма в учебном процессе (с т.з. его целей, содержания и т.д.).

Плюрализм в дидактической реальности исключает нормативность и обязательность. Не движутся ли авторы, склонные к неограниченному плюрализму, к принятию идей со знаком анархии как принципа высшего ранга? В какой же мере в этом контексте имеет смысл вопрос обязательного консенсуса по проблемам воспитания и образования, учебного процесса, его содержательного наполнения и реализации, особенно, когда речь идет о одаренных детях.

Более узкий вопрос в рамках данной темы относится к тому факту, что постмодернистское мышление, конструктивистская перспектива детерминированы партициптивной эпистемологией, что для дидактики обозначает призыв к приспособлению к плюрализму когнитивного функционирования. Для дидактики это значит требование поиска специфической индивидуальности, а не отвлеченного тоталитета. Все это значит, что принятие плюралистического подхода к проблеме одаренных в постмодерне идет намного дальше поисков индивидуальности, а именно: к принятию различных идентичностей в составе одной личности. При этом, выйдя за границы личности, можно настаивать на требовании противостояния и одновременно понимания индивидуальной специфики другого. Выводы исследований, проведенных автором, актуализируют вопрос: до какой меры необходимо принимать во внимание плюрализм когнитивного функционирования в структурировании учебных программ (различное содержание требует различных структур когнитивных способностей, когнитивных стилей; возможность потерять самоуважение, морально осмысленное самосовершенствование, самоизменение и другие провозглашенные цели постмодернистской педагогики и дидактики).

**Ключевые слова и выражения:** одаренные, плюрализм в дидактике постмодернизма, партициптивная эпистемология, когнитивные стили.

---

<sup>64</sup> Gojkov, G., Prilozi postmodernoj didaktici, VSV, Vrsac, 2002.

**Dr Grozdanka Gojkov**

Ecole supérieure pour la formation des éducatrices

Vrsac

## **PLURALISME DANS L'ENSEIGNEMENT DU POINT DE VUE DES DOUÉS**

Résumé: Dans l'enseignement actuel les valeurs ont une place à part. Cette question entre aussi dans l'essentiel du système scolaire unitaire, présente un danger pour les bases de la tradition à laquelle on conteste la légitimité et semblable. Dans le contexte de cela se trouve aussi la question de la partialité du système scolaire envers les points de vue envers de monte<sup>65</sup>, et l'impossibilité de la réalisation de la didactique normative est transformée en principe. Ensuite tout cela a amené la didactique, donc la pédagogie à la question dont l'importance n'a pas été examinée jusqu'à maintenant, donc jusqu'à la place du pluralisme dans l'enseignement (angle des buts, contenus).

Le pluralisme dans la réalité didactique exclut les limites et les obligations. Est-ce que les auteurs vont, ceux qui acceptent le pluralisme illimité vers l'acceptation de l'idée avec les signes en avance de l'anarchie comme principe du rang supérieur et en quelle mesure dans ce contexte a du sens la question du consensus obligatoire de l'éducation et de l'enseignement et la formation, les contenus et les comportants, spécialement quand il s'agit des doués.

Une question plus restreinte dans le cadre de ce titre se réfère au fait que l'opinion postmoderne, la perspective constructiviste ou le troisième âge sont marqués par l'épistémologie participative, ce que pour la didactique signifie un appel à l'adaptation au pluralisme des styles de vie, donc du fonctionnement cognitif. Pour la didactique cela vaut à l'exigence de chercher l'individualité, au lieu de l'identité. Et cela ensuite veut dire que l'acceptation du pluralisme des styles des doués dans la postmoderne va plus loin que de chercher l'individualité, à l'acceptation des différentes identités dans une personne, et qu'en dehors de la personnalité on peut insister sur l'exigence de la capacité de conformation et de la tolérance de l'individualité des autres (Lencen, D., 92.).

Les découvertes des recherches exploratives des auteurs de ces réflexions modestes vont vers la contribution de la question: jusqu'à quelle mesure le pluralisme doit être respecté du fonctionnement cognitif dans la structuration du curriculum (contenus différents, qui cherchent des différentes composantes des capacités cognitives, styles cognitifs, possibilité de perdre son propre respect, conduite morale, réfléchie, autochangement et autres buts proclamés de la pédagogie postmoderne, et de même de la didactique.<sup>66</sup>

Syntagmes clefs: doués, pluralisme en didactique postmoderne, épistémologie participative, styles cognitifs.

---

<sup>65</sup> On mentionne de plus en plus souvent dans la pratique les faits et les essais de transformation d'appliquer au niveau du système des directions pédagogiques différentes (pédagogie Waldorf, Montessori système, pédagogie Reggio et autres). Les conclusions de cet essai se rapportent aux constatations qu'on n'est pas arrivé aux stratégies généralisées, et on cherche des sorties dans les recherches d'action, auxquelles, en dehors du reste, sont destinés aussi les exemples concrets de l'idée de la pédagogie réformatrice postmoderne.

<sup>66</sup> Gojkov, G., Contributions à la didactique postmoderne, ESR, Vrsac, 2002.

## VALENȚE PSIHLOGICE ȘI EDUCAȚIONALE ALE COPIILOR SUPRADOTAȚI

---

***Summary:** Elite and talented children are one of our principal preoccupations in our school. The most of educational programs elaborated by national curriculum provide programs for children with a medium level of intelligence, therefore the elite and the talented children must be discovered by their teachers or parents and helped to develop their skills. They are different children from the rest. Their intelligence and their skills over the media, make them to acknowledge that they are different from their colleges and most of the time, they meet with difficulties to make friends, to develop relationship with others, to integrate in children' collective. Teachers are the professional and moral duty to provide condition for these special children in order to develop themselves in the right direction, which we want with all our power and all our forces.*

***Key words:** elite, talent, skill, education, teacher, special condition, development, empathy.*

---

Pentru a putea lucra cu copiii în grădiniță este necesară o cunoaștere prealabilă a evoluției personalității copilului de vârstă preșcolară. Această etapă din evoluția copilului este marcată de o serie de factori cum ar fi: mediul familial, mediul organizat al grădiniței și activitatea, care este tot mai organizată la această vârstă, sub forma jocului. Jocul primește contur și devine tot mai organizat. La trei ani jocul încă este legat de obiecte, de manipularea lor și de specificul pe care –l au jucăriile la această vârstă: construcții cu cuburi, preferința pentru păpuși și jucării mari. Apoi încep să apară forme mai complexe ale jocului, influențate și de interesul copiilor pentru viața adulților, pentru obiectele acestora și nu numai, acest lucru ne conduce la ideea că la această vârstă copiii devin interesați și de conduitele adulților ,de anumite situații ce se repetă în viața lor și a adulților și pe care încearcă să le reproducă: astfel apare jocul cu subiect și rol. Jucăriile încep să îndeplinească roluri de personaje, iar copilul își asumă rolul de a coordona și dirija ,el fiind adultul, iar jucăria îndeplinește rolul de personaj. În această perioadă individualitatea reflectă două trăsături : extensia eului și imaginea eului. Extensia eului apare după vârsta de trei ani, apariția ei fiind legată de spiritul de competiție. Odată cu extensia eului apare și simțul de proprietate concretizat în expresii ca : jucăria mea, tatăl meu, câinele meu, etc., dar apare și la nivelul unor trăiri psihice: supărarea mea, necazul meu, bucuria mea. Individualitatea copilului în această perioadă cunoaște o extindere importantă, se dezvoltă bazele personalității, capacitățile de cunoaștere, comunicare, se dezvoltă comportamentele. Pentru a cunoaște mai bine pe cineva trebuie să-i cunoaștem eul extins, ca în parabola: „ un om este ceea ce iubește” .Cel de-al doilea aspect al individualității este imaginea de sine , sau imaginea eului. Acest aspect este încă rudimentar și foarte puțin conturat, copilul înțelegând treptat ceea ce doresc părinții de la el: să fie cuminte, să fie ascultător, să se comporte civilizată în societate. Prin procesul de interacțiune cu mediul social copilul începe să conștientizeze și să înțeleagă ceea ce se așteaptă de la

el și să se comporte ca atare. În această etapă a dezvoltării sale copilul nu are o conștiință clar dezvoltată, el încă nu știe ceea ce ar dori să fie la maturitate, totuși încă de la această vârstă copilul pune bazele scopurilor, intențiilor și responsabilităților morale, a cunoașterii de sine, baze ce vor juca un rol important în evoluția personalității sale ulterioare. În această perioadă capacitatea copilului de a gândi despre sine cum este, cum dorește să devină, sau ceea ce ar trebui să fie este încă în germene. Aceste considerente psihologice au în vedere copiii care se înscriu într-un grad mediu de dezvoltare din punct de vedere psihic. Copiii supradotați se remarcă în aceste jocuri, jocurile lor sunt mai bogate, rolurile și sarcinile sunt bine delimitate, ei vor prelua imediat inițiativa, se vor remarca prin rolul de lideri de grup. Supradotatul este acea persoană care are o inteligență mult superioară mediei, remarcându-se prin diferențe cognitive atât la nivel cantitativ cât și calitativ, o mai mare maturitate și stabilitate emoțională.

Psihologia cognitivă a oferit perspective și soluții pentru această problematică nerezolvată de psihologia generală. Din cercetările psihologiei cognitive s-a observat că, copiii cu un coeficient intelectual foarte ridicat manifestă o maturitate mai mare în procesele de informare cum ar fi: memorie vizuală și percepție vizuală, o dezvoltare metacognitivă, perspicacitate în rezolvarea problemelor, capacitate creativă, motivație intrinsecă pentru învățare, precocitate și talent.

Apariția unui geniu sau a unei persoane excepționale depinde de mulți factori: inteligență, creativitate, personalitate, temperament, circumstanțe socioculturale adecvate, iar toți acești factori sunt greu de prezis. Pe noi ca dascăli, când facem educație, din punct de vedere etic, ne interesează contribuția noastră instructiv-educativă pentru optimizarea dezvoltării personalității fiecărui copil, dar mai ales dreptul fiecărui copil de a accede la educație. Când spunem că un copil este supradotat ne gândim că este talentat, că e precoce, că e un copil-minune. Talentul este aptitudinea cea mai relevantă într-un domeniu specific, însă supradotatul are mai multe talente, talentul este capacitatea unei persoane de a manifesta un randament superior în oricare domeniu al comportamentului socio-uman. Precocitatea se manifestă printr-o dezvoltare timpurie a potențialului creator, într-un domeniu determinat, majoritatea supradotaților sunt precoci în unul sau mai multe domenii ale dezvoltării. Copilul-minune este acel copil ce realizează o activitate ieșită din comun pentru vârsta lui, atrăgând atenția într-un domeniu specific, prin randamentul și eficacitatea acțiunii sale comparabile cu nivelul adultului. Precocitatea intelectuală se manifestă în literatură, muzică, științe, în special în toate disciplinele cognitive.

Itemii după care ne-am orientat în depistarea copiilor supradotați au fost cei din tabelul de mai jos, la o generație, constituită dintr-un număr de 100 de copii:

Nr. Crt.	Itemii	Nr. copii sub nivelul mediu	Nr. de copii cu nivel mediu de dezvoltare	S
1	Caracteristici de învățare	5	93	3
2	Caracteristici motivaționale	4	90	6
3	Caracteristici de creativitate	3	94	3
4	Caracteristici de lider	-	-	2
5	Caracteristici artistice	5	93	2
6	Caracteristici muzicale	2	94	4
7	Caracteristici de artă dramatică	3	95	2
8	Caracteristici privind precizia comunicării	7	90	3
9	Caracteristici privind expresivitatea comunicării	8	88	4
10	Caracteristici de planificare	10	88	2

Din discuțiile purtate cu părinții, aceștia ne-au confirmat faptul că, copiii supradotați s-au remarcat încă din primele luni de la naștere prin manifestări care depășeau cu mult capacitatea vârstei cronologice a copiilor.

În cadrul evaluărilor pe care le-am realizat pe parcursul celor 25 de ani de experiență didactică, putem afirma faptul că, copiii supradotați se remarcă încă de la intrarea în grădiniță. Urmărind mai multe aspecte în cadrul evaluărilor pe care le efectuam cu copii :evaluări inițiale, evaluări formative și evaluări la finele anului școlar, prin probe aplicate pe diferitele comportamente: cognitiv, afectiv, motor ,dar și pe domenii de activitate, am observat că copiii supradotați au capacitatea de a înțelege și aplica conceptele învățate, experiența și de a le transfera la situații noi. Am observat , de asemenea, două aspecte ale inteligenței:

-inteligența cristalizată, capacitatea educațional verbală evidențiată prin randamentul școlar și

-inteligența fluidă, o gândire analitică, pe care am observat-o în special atunci când copiii trebuiau să rezolve o situație nouă utilizând cunoștințele acumulate și să le adapteze la noua situație de învățare.

Specialiștii consideră că utilizarea exclusivă a testelor de inteligență, pentru depistarea copiilor supradotați nu sunt relevante 100%, ci important este a se considera fiecare copil ca o individualitate aparte, și de aceea este necesară o abordare diferențiată . Pe lângă testele Q.I. sunt necesare și alte teste sau probe:

- de depistare a aptitudinilor multiple sau specifice: muzicale(ton, intensitate, ritm, timbru, tempo, memorie tonală),
- probe de apreciere a desenelor (capacitate artistică, complexitate, armonie, ritm),



- probe de depistare a aptitudinilor practice (evaluarea inteligenței tehnice, a capacităților legate de precizia și rapiditatea manuală),
- probe de depistare a inteligenței creative, a capacității de inovație și cea inventivă.
- -probe de evaluare a preocupărilor și motivațiilor,
- probe de evaluare a personalității: dificultăți în învățare, neadaptare emoțională, neadaptare socială,
- probe de evaluare a concepției despre sine.

Supradotați se manifestă diferit față de ceilalți copii, deși sunt copii deosebiți, cu o memorie extraordinară, cu o inteligență ieșită din comun, cu un vocabular foarte bogat, ei întâmpină diferite greutăți la intrarea într-o grădiniță de masă. Am putea să realizăm unele diferențieri în comportamentul acestor copii:

- O primă categorie se înscrie în rândul celor cărora nu le place grădinița, preferă compania adulților, deși sunt sociabili și comunicativi, întâmpină dificultăți în relațiile cu ceilalți copii.
- O altă categorie o reprezintă copiii superactivi, cu un neastâmpăr permanent, fără putere de concentrare, o instabilitate permanentă, copii care deranjează activitățile și în general sunt „spaima” educatoarelor deoarece distrag atenția și celorlalți copii.
- Alți copii se remarcă prin faptul că încă de la intrarea în colectivitate devin „lideri” în sala de grupă, sunt iubiți de ceilalți copii, sunt chemați la zilele de naștere ale celorlalți copii, au un grad înalt de maturitate față de ceilalți copii, o stabilitate emoțională, o bună adaptare la mediul grădiniței, sunt sociabili, își exprimă cu curaj ideile și le apără cu putere, chiar dacă intră în contradicție cu adulții.
- S-au remarcat și unele diferențieri între băieți și fete. Fetele supradotate, la vârsta preșcolară se remarcă prin timiditate, sunt mai retrase, au probleme de sănătate, în mod frecvent au dureri de cap, sunt permanent preocupate de propria imagine, de ceea ce gândesc ceilalți despre ele, sunt foarte exigente cu ele însele, își modifică comportamentul în funcție de ceilalți pentru a se face plăcute, pentru a fi acceptate, pentru a se integra în colectiv. Își fac temele cu sârguință, sunt curate și ordonate, au în general o viziune pesimistă asupra lumii, au un randament școlar ridicat, cel puțin în primii ani.

S-a observat la copiii supradotați că nivelului ridicat de inteligență, îi corespunde un nivel mai mare de maturitate și stabilitate emoțională. De asemenea, se remarcă o diferență între vârsta mentală și vârsta emoțională. Însă studiile de cercetare psihologică au dovedit că nu toți acești copii supradotați devin la maturitate persoane eminente sau genii. Geniul este acea persoană care prin abilitățile înalte și implicare activă în lucrările sale reușește să realizeze o operă genială. Pentru a avea succes în viață însă trebuie să se întâlnească o serie de factori convergenți: abilități native, formare, dar și mult noroc.

Din cercetările psiho-pedagogice s-a observat că, copiii supradotați, care au devenit savanți creativi, în copilărie au fost extravertiți, interesați de tot felul de activități, superactivi, în timp ce savanții eminenți au fost în copilărie mai distanți și introvertiți.

### **Bibliografie:**

- Albert, R.S., *Genius and Eminence*, Pergamon Press, Oxford, 1983
- Benito, Y., *Gifted Children's Induction of Strategies*, University of Toronto, 1993
- Binet, A., Simon, T., *Methodes nouvelles pour la diagnostic de niveau intellectuel des anormaux*, in *Année psychologique*, nr. 11, 1905
- Bloom, B.S., *Taxonomy of Educational Objectives*, David Mc. Kay, New York, 1956
- Bruner, J.S. et al. *Play hits Role in Development and Evolution*, Penguin Book, 1978
- Gagné, F., *Gifted and talent: Reexamining a reexamination of the definitions*, in *Gifted Child Quarterly*, nr. 29, 1985
- Piaget, J., *Les stades du developpement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent*, P.U.F., Paris, 1956
- Stanley, J.C., George, W.C., Solano, C.H., *The Gifted and the Creative, A fifty years Perspective*, John Hopkins University Press, Baltimore, 1977
- Wallach, M.A., *The Intelligence –Creativity Distinction*, General Learning Press, Morristown, 1971
- Zuckerman, H., *Scientific Elite*, Free Press, New York, 1977.

---

PSIHOLOŠKE I VASPITNE KARAKTERISTIKE  
DAROVITE DECE

---

*Rezime: Talentovanoj i darovitoj deci u našoj školi posvećujemo najviše pažnje. Većina vaspitnih programa iz državnog nastavnog plana su, u stvari, programi za decu sa srednjim nivoom inteligencije, stoga su nastavnici ili roditelji ti koji treba da otkriju darovitu i talentovanu decu i da im pomognu da dalje razvijaju svoje sposobnosti. Ta deca su različita od druge dece. Njihova natprosečna inteligencija i sposobnosti čine da shvataju da su različiti od svojih drugova često nailaze na poteškoće kada treba da se sprijatelje, da razviju odnose sa drugima, da se integrišu u dečiji kolektiv. Nastavnici imaju profesionalnu i moralnu dužnost da takvoj deci obezbede uslove kako bi mogli da se razvijaju u dobrom pravcu, a to je ono što želimo svom našom snagom i svim našim moćima.*

*Ključne reči: Nadarenost, talenat, sposobnost, vaspitanje, nastavnik, specijalni uslovi, razvoj, empatija.*

---

Da bi moglo da se radi sa decom u vrtiću, neophodno je da se prethodno upozna razvoj ličnosti deteta predškolskog uzrasta. Ova etapa u razvoju deteta obeležena je nizom faktora kao što su: porodična sredina, organizovana sredina u vrtiću i aktivnost, koja je u predškolskom dobu sve organizovanija, u obliku igre. Igra dobija konturu i postaje sve organizovanija. U trećoj godini dečijeg života igra se još veže za predmete, njihovim upravljanjem, i za specifičnosti koje igračke imaju u ovom uzrastu: konstrukcije od kockica, naročito davanje predstava lutkama i velikim igračkama. Zatim se pojavljuju kompleksnije igre, uslovljene interesovanjem dece za život odraslih, za predmete koje oni koriste i ne samo za njih; ova nas činjenica vodi ka ideji da deca ovog uzrasta počinju da se interesuju za ponašanje odraslih, za pojedine situacije koje se ponavljaju u njihovom životu i životu odraslih i koje pokušavaju da reprodukuju: tako nastaje igra kao subjekat i uloga. Igračke počinju da izvršavaju uloge ličnosti, dete preuzima ulogu koordinacije i dirigovanja; ono preuzima ulogu odraslog, a igračka preuzima ulogu junaka. U ovom periodu individualnost reflektuje dve crte: proširenje sopstvenog ja i, slika sopstvene ličnosti, ja. Ekstenzija sopstvenog ja pojavljuje se posle treće godine, njena pojava je vezana za takmičarski duh. Zajedno sa ekstenzijom sopstvenog ja nastaje i osećaj vlasništva konkretizovan u izrazima: moja igračka, moj tata, moj pas, itd., ali se pojavljuje i na nivou velikih psihičkih doživljaja: moja tuga, moja ljutnja, moja radost. U ovom periodu nastaje značajna ekstenzija dečije individualnosti, razvijaju se osnove ličnosti, sposobnosti upoznavanja, komunikacije, razvijaju se elementi ponašanja.

Da bi bolje poznali nekoga, treba da upoznamo prošireno sopstveno ja, kao u paraboli «čovek je to što voli». Drugi aspekt individualnosti jeste slika o sebi, ili slika sopstvenog ja. Ovaj aspekt je još uvek rudimentaran i slabo zaokružen; dete postepeno razume to što roditelji žele od njega: da bude dobar, da sluša, da se

civilizovano ponaša u društvu. U procesu interakcije sa društvenom sredinom, dete počinje da razume to što se od njega traži i da se u tom smislu i ponaša. U toj etapi razvoja dete nema jasno izraženu svest, još ne zna šta bi želeo da bude kad odraste, ali ipak u tim godinama se postavljaju temelji ciljeva, namera i moralnih odgovornosti, samopoznavanja, temelji koji će da igraju značajnu ulogu u daljem razvoju njegove ličnosti. U ovom periodu sposobnost deteta da razmišlja o sebi: kakav je, šta želi da postane, ili kakav bi trebalo da bude, još uvek je u fazi začetka. Ova psihološka gledišta odnose se na decu srednjeg psihičkog razvoja. Darovita deca se ističu u ovim igrama, njihove igre su bogatije, uloge i zadaci su dobro utvrđeni, oni će odmah preuzeti inicijativu, istaće se time što imaju ulogu lidera u nekoj grupi. Darovitom osobom smatramo osobu koja ima veću inteligenciju od prosečne, koja se ističe kognitivnim razlikama na kvalitativnom i kvantitativnom nivou, većom zrelošću i emocionalnom stabilnošću.

Kognitivna psihologija je ponudila perspektive i rešenja za ovu nerešenu problematiku opšte psihologije. Istraživanja kognitivne psihologije pokazala su da su deca sa veoma visokim intelektualnim koeficijentom zrelija u procesima informisanja, kao što su: vizuelna memorija i vizuelna percepcija, metakognitivni razvoj, spretnost u rešavanju problema, kreativna sposobnost, unutrašnja motivacija za učenje, zrelost i talenat.

Pojava genija ili jedne izuzetne ličnosti zavisi od mnogo faktora: inteligencije, kreativnosti, ličnosti, temperamenta, pogodnih socio- kulturnih okolnosti, a svi ovi faktori se teško mogu predvideti. Nas, kada vaspitavamo, sa etičke tačke gledišta, interesuje sopstveni vaspitno- obrazovni doprinos u optimalnom razvoju ličnosti svakog učenika, a naročito pravo svakog deteta na vaspitanje. Kada tvrdimo za jedno dete da je darovito, mislimo da je talentovano, da je zrelo, da predstavlja čudo od deteta. Talenat je najistaknutija sklonost u jednoj specifičnoj oblasti, a darovita ličnost poseduje više talenata; talenat je sposobnost jedne ličnosti da postigne visok rezultat u bilo kojoj oblasti društvenog i ljudskog ponašanja. Zrelost se ispoljava ranim razvojem kreativnog potencijala u jednoj utvrđenoj oblasti; veliki broj darovitih ispoljavaju zrelost u jednoj ili više oblasti razvoja. Čudo od deteta je ono dete koje ostvaruje neobičnu aktivnost za svoj uzrast, privlačeći pažnju u jednoj specifičnoj oblasti, rezultatom i efikasnošću svoje aktivnosti u poređenju sa stadijumom odraslog. Intelektualna zrelost manifestuje se u književnosti, muzici, naukama, naročito u svim kognitivnim disciplinama.

Itemi kojima smo se koristili u otkrivanju darovite dece su ovi iz sledeće tabele, koja je napravljena na uzorku od sto dece iz jedne generacije:

br.	Itemi	Broj dece ispod srednjeg nivoa	Broj dece sa srednjim nivoom razvoja	Darovita deca
1.	Karakteristike učenja	5	93	3
2.	Motivacione karakteristike	4	90	6
3.	Kreativne karakteristike	3	94	3
4.	Liderske karakteristike	-	-	2

5.	Umetničke karakteristike	5	93	2
6.	Muzičke karakteristike	2	94	4
7.	Karakteristike dramske umetnosti	3	95	2
8.	Karakteristike u vezi preciznosti komunikacije	7	90	3
9.	Karakteristike u vezi izražajnosti komunikacije	8	88	4
10.	Karakteristike planiranja	10	88	2

U razgovorima koje smo vodili sa roditeljima, oni su nam priznali da su se darovita deca ispoljavala kao takva još od prvih meseci života, prevazilazeći mnogo uzrasnu sposobnost dece.

U okviru procena koje sam realizovala za 25 godina radnog iskustva, možemo da tvrdimo da se darovita deca primećuju još od ulaska u vrtić. Prateći više aspekata u promenama dece: inicijalne evaluacije, formativne evaluacije i finalne evaluacije na kraju školske godine, u raznim oblastima ponašanja: kognitivnog, afektivnog, motoričkog, ali i po oblastima aktivnosti, primetila sam da su darovita deca sposobna da razumeju i primenjuju ono što su naučili, da su sposobna da eksperimentišu i da ih primenjuju na nove situacije. Uočila sam, takođe, i dva aspekta inteligencije:

- kristaliziranu inteligenciju, vaspitno-verbalnu sposobnost izraženu kroz školski uspeh, i
- fluidnu inteligenciju, analitičko mišljenje, koju sam uočila naročito kada je trebalo da deca reše neki nov zadatak, koristeći usvojena znanja i primenjujući ih na novu situaciju učenja.

Stručnjaci smatraju da isključiva upotreba testova inteligencije nije 100% relevantna za otkrivanje darovite dece; značajno je da se svako dete tretira kao posebna individualnost, te je stoga potreban individualizovani pristup. Pored testova IQ, potrebni su i drugi testovi:

- za otkrivanje multipnih ili specifičnih sposobnosti: muzičkih (ton, intenzitet, ritam, boja glasa, tempo, tonska memorija),
- probe za procenu crteža (umetnička sposobnost, kompleksnost, harmonija, ritam),
- probe za otkrivanje praktičnih sposobnosti (procena tehničke inteligencije, sposobnost vezane za preciznost i manuelnu brzinu),
- probe za otkrivanje kreativne inteligencije, inovativne i inventivne sposobnosti,
- probu za procenu posebnog interesa i motivacija,
- probe za procenu ličnosti: teškoća u učenju, emocionalne neprilagodljivosti,
- probe za evaluaciju koncepcije o sebi samom.

Daroviti se različito ispoljavaju prema drugoj deci: iako su posebna deca, sa izvanrednim pamćenjem, sa neobičnom inteligencijom, sa veoma bogatim rečnikom, oni nailaze na razne teškoće pri stupanju u vrtić. Mogli bi da istaknemo nekoliko karakteristika u ponašanju ove dece:

- Prvu kategoriju predstavljaju oni kojima se ne dopada boravak u vrtiću, više vole da budu sa odraslima; iako su sociabilni i komunikativni, nailaze na teškoće u odnosima sa drugom decom.
- Drugu kategoriju predstavljaju superaktivna deca, permanentno aktivna, koja nemaju sposobnost koncentracije, stalno nestabilna, deca koja smetaju u obavljanju aktivnosti, koja predstavljaju «strah» za vaspitače jer odvlače pažnju i druge dece.
- Druga deca se ističu činjenicom da još od ulaska u kolektiv postaju «lideri» u grupi, vole ih i druga deca, pozivani su na rođendane druge dece, imaju visok stepen zrelosti u poređenju sa drugom decom, emocionalnu stabilnost, dobro prilagođavanje na sredinu u vrtiću, druže se, hrabro ističu ideje i snažno ih brane, čak i ako se suprotstavljaju odraslima.
- Zapažene su i neke razlike između dečaka i devojčica. Darovite devojčice predškolskog uzrasta su stidljive, povučene, imaju zdravstvenih problema, često imaju glavobolju, stalno su preokupirane sopstvenim imidžom, o tome šta drugi misle o njima, pretenciozne su prema njima samima, prilagođavaju svoje ponašanje drugima kako bi im se svidеле, kako bi bile prihvaćene, radi integracije u kolektiv. Vredno ispunjavaju svoje obaveze, čiste su i uredne, imaju uglavnom pesimistički pogled na svet, imaju visok školski uspeh, bar u prvim godinama.

Primećeno je kod darovite dece da visokom nivou inteligencije odgovara veći nivo zrelosti i emocionalne stabilnosti. Takođe, uočena je razlika između mentalnog i emocionalnog doba. Ali, psihološka istraživanja su pokazala da sva ova darovita deca neće u zrelim godinama postati odlične ličnosti ili geniji. Genijem se smatra ona ličnost koja svojim visokim sposobnostima i aktivnim uključenjem u aktivnosti uspeva da realizuje genijalno delo. Međutim, da bi neko uspeo u životu, treba da se ispune mnogi konvergentni faktori: urođene sposobnosti, formiranje, ali i mnogo sreće.

Psiho-pedagoška istraživanja pokazuju da darovita deca koja su, kad su odrasla, postala kreativni naučnici, u detinjstvu su bila ekstrovertna (otvorena), zainteresovana za sve vrste aktivnosti, superaktivna, dok su eminentni naučnici u detinjstvu bili distancirani i introvertni.

## DAROVITI UČENICI I SAVREMENI PEDAGOŠKI TRENDOWI

---

**Rezime:** Kurikularna reforma, koja je započeta, bazirana je na savremenim pedagoškim trendovima. Savremene pedagoške koncepcije, za razliku od tradicionalnih, stvaraju bolje pretpostavke za zadovoljavanje razvojnih potreba darovitih učenika i njihov adekvatan tretman. Razvojem komunikativne, interaktivne i emancipatorne pedagogije, tj. shvatanjem vaspitanja kao "komunikacije", jednakosti, "interakcije", stvaraju se bolji uslovi za potpuniji razvoj sposobnosti i potencijala darovitih učenika.

**Ključne reči:** daroviti učenici, komunikativna pedagogija, interaktivna pedagogija, emancipatorna pedagogija, progresivistička pedagoška koncepcija, koncepcija diskursa, konstruktivizam.

---

### *Razvojne potrebe darovitih učenika*

Složenost i višedimenzionalnost fenomena darovitosti su karakteristike koje ističe većina autora koji se ovom problematikom bave. Oni se, takođe, umnogome slažu i kada naglašavaju **specifične razvojne potrebe darovitih učenika**. Mnogobrojna istraživanja pokazuju da je darovitima potrebno omogućiti: **različite izazove**, razvijanje **samostalnog mišljenja**, **slobodu izražavanja**, originalnost u **stvaralaškom ispoljavanju**, **nekonformizam** u ponašanju, **nezavisnost** u delovanju, produktivno znanje, istraživanje, stvaranje novih ideja, otkrivanje i na originalan način **rešavanje problema** i sl. Osim toga, imaju potrebu i za podrškom, pomoći i **razumevanjem**, za **ohrabrivanjem** da proširuju svoje mogućnosti, da **diskutuju** i raspravljaju, da budu **shvaćeni** i prihvaćeni, da **slobodno postavljaju pitanja** i traže odgovore, da proveravaju svoja i tuđa shvatanja, da pronalaze **alternative** i razmatraju moguće posledice, da organizuju vreme i planiraju svoje aktivnosti itd. Oni imaju potrebu da **stvaraju novo** u svim domenima čovekove **individualne i socijalne egzistencije i emancipacije**. Daroviti učenici žele da budu **aktivni** u grupi svojih vršnjaka, da sebi obezbede odgovarajuće mesto u grupi i da aktivno utiču na grupne procese. Pritom, odgovara im takva **komunikacija** koja ne ograničava individualnost, već omogućava njihovu vlastitu afirmaciju.

Bavljenje problematikom vezanom za darovite može se svesti na dva osnovna pitanja: pitanje njihove identifikacije i pitanje njihovog obrazovanja. U ovom radu nećemo ulaziti u problematiku identifikacije darovitih učenika, već ćemo pokušati da ukažemo na neke aspekte vaspitno-obrazovnog rada sa njima.

Dugo traju polemike o različitim rešenjima zadovoljavanja specifičnih potreba darovitih učenika. Razmatrani su pogodni oblici rada sa njima, odnosno da li je za njih bolje **homogeno ili heterogeno grupisanje** (još od 1862. godine u američkim školama u Sent Luisu primenjivana je akceleracija; posle prvog svetskog rata javljaju se »obogaćeni programi« za darovite, a 30-tih godina XX veka u Evropi i

SAD daroviti učenici se izdvajaju u posebna odeljenja i škole; kasnije se primenjuju i različiti oblici diferencirane i individualizovane nastave). I danas su u svetu prisutni svi navedeni oblici rada sa darovitim učenicima, ali je i dalje aktuelno rešavanje pitanja njihovog grupisanja. Za zemlje severne Evrope, recimo, karakteristično je da su izričito protiv izdvajanja darovitih učenika od ostalih, jer to može izazvati negativne posledice u njihovom socijalnom, ali i ukupnom razvoju.

Već duže vreme stručnjaci naglašavaju da efikasno zadovoljavanje razvojnih potreba darovitih učenika zahteva **kreiranje novih obrazovnih strategija**, programa njihove identifikacije, celovitog programa pedagoškog rada sa njima, unapređivanje tehnologije nastave, školovanje i permanentno usavršavanje nastavnika za rad sa njima itd. To su neki od preduslova uspešnog razvoja darovitih, ali i, šire posmatrano, napretka samog društva koje brine o njihovom razvoju. Major, recimo, naglašava da je odnos društva i škole prema darovitosti i darovitim učenicima pouzdan indikator njihove zrelosti.

Logično bi bilo da svaka reforma pravi kvalitativni pomak u odnosu na dotadašnje stanje u datoj oblasti. Možemo, stoga, postaviti pitanje **da li kurikularna reforma obrazovnog sistema**, koja je u toku, **ide u susret razvojnim potrebama darovitih**, da li oni imaju odgovarajuće mesto u njoj i sl. U okviru reforme svih nivoa obrazovanja (izmene sistema, organizacije rada, sadržaja, metoda itd.) definisan je nacionalni kurikulum sa očekivanim ishodima. Analizom normativnih i programskih akata o reformi uočava se da problematika obrazovanja darovitih učenika nije posebno razrađena. Akcenat je na **dostupnosti kvalitetnog obrazovanja za svu decu**. Dakle, unapređivanje individualnog razvoja polazi od zajedničkih šansi, pa bi izdvajanje određenih kategorija učenika bilo u neskladu sa opštim pristupom obrazovanju.

Takav pristup darovitosti možda bismo mogli posmatrati dovođenjem u vezu sa shvatanjima koja ukazuju na **potrebu obezbeđivanja stimulativnih uslova za svu decu**, u kojima će se **dečije sposobnosti i darovi ispoljavati, prepoznavati, negovati i dalje razvijati** (pre svega na predškolskom i mladeškolskom uzrastu – misli se na prvi segment osnovne škole, od prvog do trećeg razreda). Autori ovakvih shvatanja to argumentuju činjenicom da se bavljenjem procesima i obezbeđivanjem povoljne klime i stimulativne atmosfere za svu decu na mlađim uzrastima uvažava razvojna dinamika i izbegava etiketiranje dece i podvajanje na darovite i one druge. Oni polaze od analiza koje su pokazale da **nastavni programi** u osnovnim i obaveznim školama **nisu bili adekvatni** za darovite učenike jer su bili repetitivni, **nisu podsticali stvaralaštvo i motivaciju u rešavanju problema, nisu inicirali komunikaciju** među učenicima i **nisu pružali mogućnosti »otkrivanja« odgovora**. Raniji programi su kritikovani i zbog toga što su se **uglavnom oslanjali na spoljašnju, a ne unutrašnju motivaciju učenika**.

Za razliku od toga, smatra se da se nastava i učenje darovitih učenika mogu učiniti savremenim, efikasnim i kvalitetnim ako se u maksimalnoj meri obezbedi dvosmerna komunikacija. Uopšte, težnja je da se celokupna kurikularna reforma temelji na savremenim pedagoškim trendovima.



### *Savremene tendencije u vaspitanju*

Savremene pedagoške tendencije idu u pravcu većeg “aktiviziranja” vaspitanika – oni se stavljaju u subjekatski položaj. Potencira se jednakopravnost svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Dok su tradicionalne pedagoške teorije odnos vaspitač - vaspitanik posmatrale pre svega kao međuljudski, personalni odnos, u novijim teorijskim razmatranjima vaspitanje se shvata naglašeno transcendentno-filozofski kao “**komunikacija**”, tj. kao jednakost ili “**interakcija**” između dece i vaspitača. U skladu s tim, kao i sa potrebom intenziviranja interaktivnog odnosa vaspitanika sa sredinom, razvile su se **komunikativna, interaktivna i emancipatorska pedagogija**.

Danas je očigledno da savremena pedagoška scena ima jasno izražen humanistički predznak – kao što nikakva druga vrednost ne može biti nadređena čoveku, tako se ni izvori njegovog ponašanja ne mogu tražiti izvan njega. Čovek nije “tabula rasa”, neispisani list papira na kome sredina ispisuje svoje aktuelne sadržaje, već je “puno” biće koje traži svoju sopstvenu aktuelizaciju; ljudski organizam rođenjem postaje autonoman, zahteva svoj sopstveni identitet, a autoritarnost savremenog čoveka je nešto što mu je pridodato i protivno njegovom osnovnom konceptu; “dobro” ne može i ne sme biti zamenjeno sa poslušnošću; motivacija zdravih ljudi stvara se iz samog razvoja, a ne iz nedostataka razvoja; sve što je dato u čoveku treba da bude **ispoljeno kroz samodelatnost** (samoaktuelizaciju), kao najviši oblik identiteta, nasuprot autoritarnom ponašanju. Stoga i pedagogija koja teži ka vaspitanju čovečnosti u čoveku mora ga oslobađati, a ne ograničavati. “Ograničavanje” je, zato, pedagoški nelegitimno, jer cilj – **emancipacija** – podrazumeva **optimalni razvoj svih sposobnosti i potencijala deteta**.

Dakle, danas je aktuelna **humanistička pedagogija** (komunikativna, interaktivna, emancipatorska) u čijoj osnovi je egzistencijalistička filozofija. Komunikativna pedagogija se zasniva na **dvosmernoj komunikaciji vaspitač – dete**. Odavno autori ističu da je vaspitanje oblik međuljudske komunikacije tj. komunikacijski proces u kome subjekti međusobno deluju. Vaspitno delovanje u međuljudskom odnosu ne može se odvijati ako među akterima tog odnosa nema interakcije koja se najčešće uspostavlja komunikacijom. Vodeći računa o dijalektičkoj složenosti ljudskog komuniciranja, komunikologija (kao najopštija savremena nauka o granicama i mogućnostima komuniciranja) i emancipacijska pedagogija se bave komunikacijom u kojoj, i putem koje, se **ostvaruje slobodan čovek**.

Za pedagošku teoriju i praksu najvažnije je komunikacijsko pravilo o gornjoj granici komunikacijskog razvoja vaspitanika. Ovo pravilo reguliše granicu optimalnog ulaganja snaga vaspitanika kao stepen maksimalno mogućeg primanja informacijskih sadržaja, što upućuje na **potrebu poštovanja principa individualizacije**.

Naučni postulati komunikativne pedagogije su simbolički interakcionizam i emancipacija kao cilj vaspitanja. Simbolički interakcionizam, koji je 1934. godine uveo G.H. Mid, a razvijali ga dalje Habermas, Molenhauer i drugi, zasniva se na stanovištu da mi kao ljudi konstruišemo svoje i tuđe identitete kroz svakodnevne međusobne susrete i druge društvene interakcije.<sup>67</sup> Simbolički interakcionizam shvata razvoj ličnosti kao “zajedničku **naizmeničnu igru podruštvljanja i individualcije**,

<sup>67</sup> Ber, V., Socijalni konstrukcionizam, Zepter, Beograd, 2001, str. 41.

pri čemu društveni uslovi utiču na strukturu čovekove svesti i njegovo delovanje, ali ih ne determinišu.”<sup>68</sup>

Osnovni zahtev *emancipacijske pedagogije* (u čijoj osnovi je humanistička paradigma) je otkriti prirodu determinanti socijalnog okruženja i subjekatske akcije u tom socijalnom okruženju, s obzirom da je subjekt (vaspitanik) uvek u okruženju, u konkretnim egzistencijalnim situacijama. Pojam subjekta odnosi se na “ličnost u uslovima”, na ličnost u određenim društvenim i prirodnim okolnostima. Pojam subjekta se, dakle, ne svodi na pojam učenika u biheviorističkom smislu, već on mora da **razvija kritičku svest o sebi u okruženju**, sposobnost da **menja to okruženje** i time da se **oslobodi društvenih pritisaka**. Subjekt (vaspitanik) se shvata kao deo realnosti koji se stalno menja i kao **nosilac autentičnih vrednosti**. Percepcija sebe kao **autonomne ličnosti**, koja može da se kontroliše i koja je odgovorna za sopstveni život, podrazumeva samokontrolu i uticaj na promene u društvu.

Ovakva pedagoška paradigma obezbeđuje verodostojnije iskustvo o okruženju, i sebi u tom okruženju, **razvija kritičko i autentično mišljenje** kod vaspitanika i kod vaspitača, ali i **omogućava komunikaciju** tj. **dijalog** između njih. **Intersubjektivna komunikacija i zajedničko razumevanje** su, dakle, esencijalni i neophodni.

Začetkom emancipacijske pedagogije smatra se Molenhauerova knjiga “Vaspitanje i emancipacija”, napisana 1969. godine. Molenhauer je, po oceni I. Graorca, najviše uradio na zasnivanju mogućnosti ravnopravne komunikacije u procesu vaspitanja. Nastojao je da zasnjuje “pedagoško polje” i pedagoško delanje kao predmet emancipatorske nauke o vaspitanju. Po njegovom mišljenju, da bi se vaspitni proces realizovao kao “komunikativno delanje” potrebna je **slobodna razmena** ravnopravnih učesnika. Normativistički se postulira “idealna komunikativna zajednica” (Apel) i “ravnopravni diskurs” (Habermas), čime može biti prevaziđeno vaspitanje kao manipulacija. Za **vaspitanje** se mora pretpostaviti da je ono **komunikativno**, a to je takvo delanje koje svoj **cilj ima u samom subjektu**.<sup>69</sup> Molenhauer naglašava da u procesu vaspitanja detetu treba pričati kao subjektu koji je sposoban da učestvuje u zajedničkom životu, a da je to moguće još na ranim uzrastima smatra i I. Ivić. On je utvrdio da dete sa svoje strane veoma rano razvija sposobnost dvosmerne komunikacije (može da podstiče odrasle na kontakt, upućuje signale kojima saopštava svoja afektivna stanja, pokazuje začetke shvatanja značenja reakcija odraslih).<sup>70</sup> To se posebno odnosi na darovitu decu.

Pojmove emancipacije i sposobnosti za samoodređenje i suodređenje, u smislu najviših ciljeva vaspitanja, isticao je V. Klafki u svojoj teoriji. On je, polazeći od postulata komunikativne pedagogije (simboličkog interakcionizma i emancipacije kao cilja vaspitanja) i kritičkih teorija društva (Habermas, Adorno, Horkhajmer, Markuze), razvio kritičko-konstruktivnu didaktiku u kojoj je aktuelizovao emancipatorsku nastavu i aktivnu ulogu učenika u njoj. Pored Klafkija, i Vinkel i Šulc u svojim modelima takođe kao najopštije ciljeve vaspitanja ističu: **emancipaciju, autonomiju, suodređenje, kompetenciju**, solidarnost i pojmove koji iz njih

<sup>68</sup> Gudjons, H., Pedagogija, Educa, Zagreb, 1994, str. 134.

<sup>69</sup> Graorac, I., Vaspitanje i komunikacija, Matica Srpska, Novi Sad, 1995, str. 51.

<sup>70</sup> Ivić, I., Čovek kao Animal symbolicum, Nolit, Beograd, 1978, str. 151.

proizilaze: stavovi, sposobnost za komuniciranje, sposobnost zastupanja sopstvenog stanovišta, saosećanje, saradnja, sposobnost raspolaganja samim sobom i dr.<sup>71</sup>

Saznanja i vaspitna praksa su se tokom istorije menjali, idući ka sve produbljenijem znanju o potrebama i mogućnostima deteta – subjekta i sve ubedljivijoj potvrdi **važnosti ravnopravnog učešća dece** u životu odraslih. Tako su brojne kritike u pedagoškoj istoriji, koje su izricane sa različitih stanovišta i u okvirima različitih orijentacija, implicirale ono što se danas naziva **nerepresivnom komunikacijom, partnerskim, ravnopravnim odnosima između vaspitača i dece**, tj. vaspitanjem kao komunikativnim delanjem.

Vidimo da je, za razliku od pedagoških koncepcija koje vaspitanje posmatraju kao delovanje i unošenje spoljašnjih uticaja, **savremena komunikacijska paradigma** otvorena i posmatra čoveka i **vaspitanje u polju interakcije**. Komunikativna pedagogija podrazumeva vaspitanje kao transformaciju individue u ličnost, do **ostvarivanja slobodnog čoveka**, ali ne delovanjem različitih heteronomnih činilaca, nego **u procesu komuniciranja** u kojem je **svaki sudionik svoj konačni kreator**.<sup>72</sup> Otvorena komunikacija znači da je izvršen izbor između otvorene i zatvorene svesti u korist prve, a time je napravljena i selekcija između metoda: **prednost je data razgovoru** u odnosu na govor.<sup>73</sup>

U osnovi ovih shvatanja je filozofsko razumevanje čoveka kao bića koje neprekidno vodi razgovor s drugim ljudima i sa samim sobom, kako bi dospao do uzajamnog razumevanja i sveopšteg bratstva.<sup>74</sup> Suština takvog čoveka je u njegovoj sposobnosti da se upozna sa različitim gledištima, a da se u potpunosti ne slaže ni sa jednim, već **gradi svoje gledište** od najboljeg što je izneseno u svim posebnim gledištima, i tako se **dokazuje kao stvaralačko biće**. Razgovor pretpostavlja shvatanje čoveka kao bića otvorenog za **nova iskustva, misli i vrednosti** i time se suprotstavlja svakoj zatvorenosti i poistovećivanju. Dok traje razgovor, nema poistovećivanja s bilo kim ili bilo čim, napominje Đ. Šušnjić. Ontološka pretpostavka razgovora ogleda se u činjenici da **čovek nije dovršeno biće** i da se neprekidno nalazi na putu do ponoće svoga bića. K. Jaspers je isticao da “u jednom jedinom čoveku ne postoji sve”. Dakle, stapanje u dodir sa drugim čovekom koji se od njega razlikuje je jedini način da čovek sebe upotpuni. Ako ovo pitanje posmatramo iz pedagoškog aspekta, možemo reći da, kada bi se čovek rađao kao dovršeno biće (biološki i kulturološki), onda bi proces vaspitanja bio suvišan.

Osim zbog ontološke nedovršenosti, čoveku su drugi ljudi potrebni i zbog gnoseološke ograničenosti. Drugi su potrebni da bi se došlo do istine o sebi i o drugima, a razgovor je, pritom, najljudskiji put koji nas vodi, ako ne uvek do istine, onda u njenu blizinu.

**Konstruktivistička psihologija saznanja**, koja je u osnovi savremenih pedagoških koncepcija, inspirisana je, s jedne strane, kognitivno-razvojnim teorijama Pijažea i Vigotskog, a, s druge, različitim filozofskim shvatanjima, pre svega Džuijevom filozofijom obrazovanja. Pijaže je dete smatrao **aktivnim učesnikom u**

---

<sup>71</sup> Bandur, V., Radovanović, I., Pedagoško vrednosna obeležja emancipatorske nastave, Pedagogija, Beograd, 1/2000, str. 21.

<sup>72</sup> Kujundžić, N., Komunikacija – bit edukativne prakse, Filozofska istraživanja, 19/1986, sv. 4, str. 1019.

<sup>73</sup> Šušnjić, Đ., Dijalog i tolerancija, Čigoja, Beograd, 1997, str. 231.

<sup>74</sup> Šušnjić, Đ., isto, str. 65.

**konstruisanju sopstvenog sveta**, a ne pasivnim objektom na koji okolina utisne ponešto ili koji je usmeren samo urođenim procesima sazrevanja; on je potencirao da se procesi formiranja i transformacije mišljenja ostvaruju posredstvom **interakcije individue sa svojom okolinom**. Vigotski je prvi istakao da se ličnost ne postaje samim činom rođenja, nego tek **u odnosu sa drugim ljudima**. On i njegovi sledbenici zastupaju stanovište da je znanje socijalno konstruisano kroz **kooperativne aktivnosti**, kroz kooperativne napore da se uči, razume i da se **rešavaju problemi**. Dž. Džui se zalagao za vrednosti demokratskog društva i tvrdio da se one, kao i modeli interakcija među ljudima koje su potrebne da bi se realizovale ove vrednosti, mogu najbolje preneti na mlade putem školovanja koje poseduje adekvatan stepen kontinuiteta u iskustvu između društva u celini i prirode života u školi. Da bi se održalo demokratsko društvo potrebni su građani koji **misle kritički**, koji su sposobni da **slobodno razmenjuju mišljenje i ideje sa drugima**, a kritičko mišljenje može se razvijati samo u onoj socijalnoj sredini koja dopušta javnu verifikaciju **kroz diskusiju**. Džui je u centar svih vaspitnih postupaka stavljao dečju aktivnost jer ju je smatrao najznačajnijim faktorom razvoja. Ujedno, aktivnost i samostalnost su i ciljevi vaspitanja. Bitno je naglasiti da Džui dečju aktivnost nije shvatao isključivo kao individualnu, već kao međuljudski odnos. Stoga se zalagao da se deci omogući da održavaju slobodne i česte veze, kako sa vaspitačima, tako i sa vršnjacima, a to obezbeđuje **kritičko analiziranje u saradnji sa drugima**, razmenu iskustava i dolaženje do zaključaka.

Sušтина konstruktivističke psihologije saznanja počiva na uverenju da pojedinci aktivno grade tj. **konstruišu sopstvene pojmove o realnosti**, a te konstrukcije rezultiraju znanjem. Nije dovoljno samo prisustvo određenih informacija u okolini pojedinca da bi ih on transformisao u znanje. Time konstruktivisti kritikuju tradicionalne teorije koje su bazirane na implicitnoj teoriji znanja koja u suštini nije različita od zastarelog shvatanja da je dečiji um “tabula rasa”. I Pijaže i Bruner su isticali aktivnu prirodu procesa saznanja karakterišući taj proces kao konstrukciju, a ne akumulaciju.

Priroda ljudskih bića je takva da čoveka sami procesi mišljenja uvlače u **debatu, raspravu**, odmeravanje za i protiv, itd.; ljudska bića nisu “nekakvi sunderi” koji upijaju informacije iz svog društvenog okruženja, već su učesnici u raspravi, besednici, bića koja neprestano istražuju suprotne implikacije ideja. Osoba je, dakle, **aktivni mislilac**, neko ko je sposoban da napravi izbor i donosi odluke u vezi sa snagom i slabostima vrednosti i ideja svog društva. Prema tome, čoveku nije potrebna motivacija, on je aktivan sam po sebi (jer je živ).

Ono što konstruktivizam zagovara kada je vaspitna delatnost u pitanju je, pre svega, **potreba za razumevanjem** – decu, tj. vaspitanike moramo shvatiti, razumeti njihove postupke, poštovati sve odgovore – “svaki glas treba da se čuje”. Ne možemo neko ponašanje proglasiti iracionalnim ako ne znamo kontekst i način kako osoba koja se tako ponaša vidi svet.

Vaspitač mora znati da dečje reagovanje i ponašanje nije dosledno, već zavisi od konkretnih situacija, smatraju konstruktivisti. Dečji konstrukti zavise od odnosa i situacija i menjaju se tokom komunikacije. Konstruktivisti zagovaraju **iskreniji odnos i komunikaciju vaspitača i vaspitanika**. Da bi razumeli vaspitanike, vaspitači se moraju “izmestiti” iz svoje perspektive i staviti se u njihovu poziciju.

Drugim rečima, vaspitači treba da nastoje da konstruišu procese konstruisanja dece, ako žele da ih razumeju, ali pre toga moraju osvestiti svoje procese (da suspenduju svoje stavove, potrebe, dileme itd.).

Danas se u svetskoj literaturi *progresivistička pedagoška koncepcija* smatra najprihvatljivijom jer je dobro povezana sa kognitivno-razvojnoum teorijom. Za kognitiviste (interakcionista) osnovna mentalna struktura je rezultat interakcije između organskih tendencija i struktura spoljašnjeg sveta, a kognitivističke teorije imaju praktičnu korist za pedagošku komunikaciju s obzirom da se u njima konkretizuje zahtev “primerenosti detetu”.

Ova koncepcija se oslanja na pedagoško delo Džona Djujija i drugih filozofa pragmatista krajem XIX i početkom XX veka. U svojoj potpunoj formi predstavlja demokratski stav i postavljena je interakcionistički. Oni smatraju da **vaspitanje treba da omogući dečju prirodnu interakciju sa društvom** koje se razvija i menja. **Čovek sam kreira svoj razvoj (konstruktivizam)**. Psihološka osnova progresivističke pedagoške koncepcije je kognitivno-razvojna (interakcionistička) teorija. U osnovi ovog pristupa je kognitivno-razvojna metafora razvoja – ona nije materijalistička, već dijalektička i predstavlja **model napredovanja ideja kroz diskusiju, razgovor**.

Koncepcija progresivizma se poziva na funkcionalnu ili pragmatističku epistemologiju koja niti izjednačava znanje sa unutrašnjim iskustvom niti sa spoljašnjom stvarnošću, već sa uravnoteženim odnosom između radoznalog ljudskog bića (vaspitanika) i **problem-situacije**. Za interakcionista (kognitiviste) iskustvo je od centralnog značaja za napredovanje kroz stupnjeve, tako da **šire iskustvo** utiče na kvalitetniji razvoj. Oni razvoj definišu kao napredovanje, progresiju, kroz invarijantno nizanje sekvenci tj. pojedinih etapa. Vaspitni cilj je dostizanje konačnog, najvišeg stadijuma razvoja, a ne funkcionisanje na sadašnjem nivou. Vaspitanje je delovanje na obezbeđivanju uslova da psihičke funkcije sazru i prerastu u više funkcije, na najslobodniji i najpotpuniji način. Nužno je **obezbediti pedagošku sredinu** koja aktivno stimuliše razvoj kroz prezentovanje razrešivih, ali prirodnih problema. Progresivizam gleda na dostizanje saznanja kao aktivnu promenu u strukturi mišljenja, što se postiže **kroz iskustvo rešavanja problem-situacije**.

Prema progresivistima, intelektualno vaspitanje se ne sastoji u prenošenju informacija i intelektualnih veština, nego je to prenošenje shema i metoda naučnog ispitivanja. To su sheme koje odgovaraju višim stupnjevima logičkog rezonovanja.

Glavni zadatak vaspitanja je, prema tome, **olakšati detetov samostalni razvoj** stimulacijom njegovih iskustava. Razvojna moć deteta je aktivno mišljenje koje se, pre svega, izaziva iskustvenim doživljajem problema i konflikata. U ovoj koncepciji se dete posmatra kao odrastao koji može da preuzme **odgovornost**, pod uslovom da se za to stvore odgovarajući uslovi. Zato cilj vaspitanja nije sticanje određenih predstava, već sam razvoj, tj. konkretno postizanje svakog sledećeg razvojnog koraka, odnosno stupnja.

Dakle, primenjena na vaspitanje, kognitivno-razvojna teorija smatra da olakšavanje dečjeg kretanja ka narednom koraku razvoja obuhvata izlaganje

sledećem višem nivou mišljenja i konfliktu koji zahteva **aktivnu primenu mišljenja i kognitivnih struktura u rešavanju problema**. Vaspitač mora da stvara među decom pravi socijalni konflikt oko problematičnih situacija – ovo je suprotno tradicionalnom vaspitanju gde su se naglašavali pravi odgovori na probleme. Decu treba izlagati stimulusima prema kojima dete može biti aktivno.

*“Pedagogija diskursa”* polazi od opisanog “progresivističkog” modela, ali cilj joj je prevazilaženje slabosti te koncepcije. Centralna ideja ove koncepcije je **“učenje kroz činjenje”**. Vaspitanje koje je razvojno orijentisano mora da prebrodi sve prepreke koje stoje pred detetom prilikom uključivanja u procese učenja, a pre svega pred njegovom sposobnošću da preuzme odgovornost. “Pedagogija diskursa” u prvi plan ističe **autonomiju mogućeg preuzimanja odgovornosti u različitim situacijama**, kao i autonomiju praktičnog dečjeg razuma, bez obzira na uzrast. Vaspitanje kao diskurs **isključuje indoktrinaciju**. S obzirom da ovako shvaćen diskurs nema ništa sa čistom debatom, već treba da vodi ka praktičnom preuzimanju odgovornosti i zajedničkom donošenju odluka, može savladati i opasnost od relativizma.

Kod dece treba razvijati senzibilitet za pojedine probleme, odgovornost, pravедnost, brigu, istinoljublje. Pritom, treba naglasiti da debata bez merila za prave odluke nije nikakav diskurs. Diskurs sadrži uvek i **traganje za uopštenim principima, za načinima rešavanja problema** koji se mogu zastupati iz svake perspektive.

Pedagogija diskursa više je od samo nastavne tehnike i više od stimulacije sposobnosti donošenja odluka. Uz aktivno učešće deteta, ono razvija sposobnost odlučivanja i odgovornost.

*Koncepcija “supsidijarnog” vaspitanja* postulira primenjivanje **što manje presije u vaspitanju na relacijama vaspitač – vaspitanik**. Pod supsidijarnošću se podrazumeva pomoć koja ne oduzima inicijativu i ne oslobađa od individualnog stvaralačkog napora. Znači, u ovoj koncepciji se vaspitanje opisuje kao **pomoć vaspitaniku pri razumevanju i prihvatanju vrednosti, uz istovremeno prepuštanje njemu da sâm donese konačnu odluku** – pod uslovom da je dostigao fazu odgovornog odlučivanja. Na taj način svako dobija šansu optimalnog razvoja na putu stalnog usavršavanja, **bez ograničavanja slobode i autonomije**.

Neke implikacije savremenih pedagoških tendencija na rad sa darovitim učenicima

Očigledno je da savremeni, humanistički pristup vaspitanju **motivaciju** darovite dece za učenje posmatra kroz ono što se potencijalno **nalazi u detetu**, kroz njegove dispozicije, interesovanja i težnje da saznaje i razvija se. Zadovoljavanje potreba darovitog deteta povezano je s pojavom nesklada između onoga što dete želi i onoga što može, pa je značajna **interakcija u zoni narednog razvoja**. Osećanje nesklada i teškoće koje postoje prilikom rešavanja problema, kao i želja da se problem reši, najviši su motivi za njegovo prevazilaženje. Da bi se darovito dete osposobilo za istrajnije učestvovanje u procesu učenja, potrebno je staviti naglasak na

njegovu radoznalost, prijatnost koju izaziva otkriće i **unutrašnje podsticaje** koji se sastoje u nagradi kakvu predstavlja ubrzano ovladavanje suštinom gradiva. Zato darovite učenike treba stavljati u različite **problem-situacije**. Sama pojava sistema problemske nastave bio je rezultat potrebe savremenog života da se mladi osposobe za uočavanje i rešavanje problema. Rešavanje problema neposredno je povezano sa zadovoljenjem motiva uspešnosti. Motivacija kompetencije ili **potreba za osećanjem delotvornosti** je osnovni motiv za učenje i razvoj i jezgro iz koga se, pod uticajem iskustva, diferenciraju drugi motivi, kao što su motiv za ovladavanjem, saznajni motiv, motiv postignuća. Darovita deca su u povoljnijoj poziciji u odnosu na drugu decu jer osobenosti darovitih omogućuju lakše zadovoljenje motiva uspešnosti. Važno je da daroviti učenici (i svi drugi) što češće dožive uspeh i radost u svom radu, jer je to najprirodniji put stvaranja vlastitih izvora samonagrađivanja.

Savremene pedagoške koncepcije naglašavaju potrebu za **subjekatskim položajem učenika**, njihovo «**aktiviziranje**». Značajno je da daroviti učenici imaju više prilika za vlastitu akciju, i ako je ona složenijeg karaktera, više će biti motivisani. Zato se kroz nastavni proces moraju angažovati složenije sposobnosti i veštine darovitih učenika, ali složeniji i kvalitetniji moraju biti i kriterijumi vrednovanja ishoda. To će stvarati veću mogućnost za podsticanje unutrašnje motivacije kod učenika, koja je osnov za podsticanje i razvijanje kreativnog potencijala ličnosti. Merilo verodostojnosti učeničkih odgovora treba da predstavlja ne samo određen fond znanja, nego razvijen **kritički odnos** prema naučenom.

Dvosmerna komunikacija u nastavi i učenju smatra se **optimalnom komunikacijom**. Darovitim učenicima je potreban nastavnik koji je spreman da ih sluša, isto koliko je spreman da priča. Dvosmerna komunikacija, takođe, podrazumeva individualizovanu nastavu jer postoje velike razlike u sposobnostima, sklonostima, znanju darovitih učenika, pa svaki od njih uči svojim tempom, shvata sadržaje na specifičan način i praktično ih primenjuje drugačije od drugih.

Jedan od uslova razvoja darovitosti je savremena škola u kojoj preovlađuju **forme aktivne nastave** tj. nastave u kojoj je jedan od primarnih zadataka **konstrukcija znanja**, a ne njihova transmisija. Naglasak treba pomeriti sa usvajanja znanja na podsticanje samostalnog, stvaralačkog rada učenika. Treba razvijati aktivan odnos prema učenju, ali i kritički odnos prema onome što se uči. Bruner se zalagao da se proces školskog učenja zasnjuje na aktivnim metodama rada, kao što je učenje putem otkrića i drugi heuristički postupci, jer su takve aktivnosti pod uticajem unutrašnje motivacije i razvijaju trajnu želju za saznanjem. I Pijaže je smatrao da na razvoj kognitivnih sposobnosti deteta povoljno deluju **istraživački postupci i aktivne metode učenja**. Viši i aktivni oblici učenja, kao što su učenje pojmova, principa, učenje putem otkrića, učenje rešavanjem problema itd., imaju zajedničko to što je u njima istaknuta i motivaciona i kognitivna komponenta, što se očituje kroz **samostalnost učenika u sticanju znanja** i probuđenom željom za daljim radom i ulaganjem napora da se dosegne nepoznato.

Danas je široko prihvaćen stav da je svôj deci (pa i darovitoj) potrebno vaspitanje i obrazovanje koje stvara i otvara šanse da se potencijali i sposobnosti svakog pojedinca što potpunije razvijaju. To znači da, umesto identifikacijske procedure i selekcije darovite dece, u prvi plan treba staviti **obezbeđivanje stimulativnih uslova za svu decu** čime će se omogućiti da se njihove sposobnosti i

darovitost ispolje, neguju i razvijaju. Savremene tendencije u svetu, na kojima počiva i naša obrazovna reforma, idu u pravcu pružanja podrške darovitim u okviru redovnih odeljenja. Ovo je u skladu sa novijim pedagoškim trendovima i savremenom filozofijom vaspitanja koja kao osnovni cilj ističe stvaranje uslova da sva deca u nastavi i školi iskoriste svoje potencijale. Mogli bismo iz ovakvih shvatanja zaključiti da se ciljevi vaspitanja sve dece približavaju ciljevima vaspitanja darovite dece. Učenike treba osposobljavati da na različite načine rešavaju probleme, postavljaju i dokazuju hipoteze. Potrebno je stvarati takvu atmosferu u školi u kojoj će učenici moći slobodno da postavljaju pitanja i izražavaju svoje mišljenje, i u kojoj će se tolerisati različite ideje, viđenja, rešenja, interesovanja... Takva strategija učenja podrazumeva da i daroviti učenici imaju dovoljno prostora i vremena za traganje, da proizvode novine, formulišu i rešavaju probleme itd.

Uspešno vaspitanje darovitih učenika značajno je zbog njihovog pozitivnog uticaja na druge učenike. Međutim, savremeni pedagoški trendovi potenciraju **značaj obostranog pozitivnog uticaja**, tj. da «nedaroviti» učenici pozitivno deluju na darovite. To potvrđuju istraživanja koja pokazuju da uspeh učenika, odnosno stepen i karakter unutrašnje motivacije učenika, u znatnoj meri zavisi i od toga u kakvom kolektivu se učenici nalaze.

Smatramo da savremene pedagoške koncepcije u osnovi omogućavaju ostvarenje specifičnih ciljeva našeg reformisanog sistema obrazovanja, kao što su sledeći: «formiranje i razvoj generativnih i transfernih znanja, veština mišljenja i efikasnog rešavanja složenih problema, na stvarnim pokazateljima zasnovanog procesa odlučivanja i efikasne komunikacije».<sup>75</sup>

Ali, osim kvalitetnog pedagoškog tretmana darovitih u redovnoj nastavi, ne sme biti zapostavljen ni dodatni rad sa njima. To omogućuju savremeni nastavni sistemi, pre svega problemska nastava, koji sadrže elemente individualizacije. Smatramo da oni moraju i dalje imati svoje mesto u radu sa darovitim učenicima, a takođe i različiti modeli obogaćenih programa i akceleracija.

Treba voditi računa da proces demokratizacije našeg obrazovnog sistema, u okviru koga se zadovoljava načelo jednakosti, tj. jednakih mogućnosti za svu decu, ne ugrozi drugo demokratsko načelo – uvažavanje pojedinca i njegovih različitosti. S jedne strane, sva deca moraju imati jednaka prava na odgovarajuće obrazovanje, ali, takođe, potreban je i nejednak tretman nejednakih, kako je isticao Galager.

U svakom slučaju, sledeća konstatacija prof. N. Potkonjaka čini nam se i danas aktuelna – potrebna je jasna koncepcija savremene škole, od ciljeva vaspitanja i obrazovanja u njoj, preko njene unutrašnje strukture, funkcionisanja elemenata te strukture, do evaluacije procesa i ishoda njenog rada. Bez toga, objektivno, nije moguće formulisati strategiju njenog programiranja, pa i dela koji se odnosi na darovite učenike.

---

<sup>75</sup> Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd, 2002, str. 10.



### Literatura:

- Bandur, V., Radovanović, I., Pedagoško vrednosna obeležja emancipatorske nastave, Pedagogija, Beograd, 1/2000.
- Ber, V., Socijalni konstrukcionizam, Zepter, Beograd, 2001.
- Brajša, P., Pedagoška komunikologija, Školske novine, Zagreb, 1994.
- Bratanić, M., Mikropedagogija – interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja, Školska knjiga, Zagreb, 1990.
- Đorđević, J., Poznavanje prirode darovitosti – pretpostavka za njeno podsticanje i razvoj, Zbornik 3, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac, 1997.
- Graorac, I., Vaspitanje i komunikacija, Matica Srpska, Novi Sad, 1995.
- Gudjons, H., Pedagogija, Educa, Zagreb, 1994.
- Ivić, I., Čovek kao Animal symbolicum, Nolit, Beograd, 1978.
- Krnjaić, Z., Stimulativni programi i procesna dijagnostika, Zbornik 2, VŠV, Vršac, 1996.
- Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2002.
- Major, F., Sećanje na budućnost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1996.
- Nedeljković, M., Razvojne potrebe darovitih učenika i osposobljavanje nastavnika, Zbornik 2, VŠV, Vršac, 1996.
- Nedeljković, M., Pretpostavke za donošenje programa rada sa darovitim učenicima, VŠV, Vršac, 1997.
- Potkonjak, N., Konceptija osnovne škole i strategije programiranja njenog rada, Zbornik 28, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1996.
- Stojanović, A., Unutrašnji podsticaji darovite dece za učenje, Zbornik 2, VŠV, Vršac, 1996.
- Stojanović, A., Metoda uveravanja u moralnom vaspitanju, VŠV, Vršac, 2003.
- Šušnjić, Đ., Dijalog i tolerancija, Čigoja, Beograd, 1997.

**Aleksandar Stojanović, MA**  
Pre-School Teacher Training College  
Vrsac

### Gifted Students and Modern Pedagogical Trends

**Abstract:** The initiated curricular reform is based on contemporary pedagogical trends. Modern pedagogical conceptions, in distinction from traditional, create better assumptions for addressing developmental needs of gifted students, as well as for their adequate treatment. Developing communicative, interactive and emancipatory pedagogy, i.e. recognizing education as "communication" of equality and "interaction", better conditions have been created for full development of abilities and potentials of gifted students.

**Key words:** gifted students, communicative pedagogy, interactive pedagogy, emancipatory pedagogy, progressive pedagogical conception, discourse conception, constructivism.

**М-р Александр Стоянович**  
Педагогическое училище,  
Вршац

### **Одаренные ученики и современные педагогические тенденции**

Начавшаяся реформа учебных программ и учебных планов базируется на современных педагогических достижениях. Современные педагогические концепции в отличие от традиционных создают лучшие предпосылки для удовлетворения потребностей развития одаренных учеников и адекватной заботы о них. С развитием коммуникативной, интерактивной и эмансипирующей педагогики, т.е. с пониманием воспитания как "коммуникации", равноправия, "взаимодействия" создаются лучшие условия для полного развития способностей и потенциала одаренных учеников.

**Ключевые слова и выражения:** одаренные ученики, коммуникативная педагогика, интерактивная педагогика, прогрессивистическая педагогическая концепция, концепция дискурса, конструктивизм.

**Mr Aleksandar Stojanović**  
Ecole Supérieure pour la formation des Educateurs  
Vrsac

### **ELEVES DOUES ET TRENDS PEDAGOGIQUES CONTEMPORAINS**

**Résumé:** La réforme curriculaire, qui a commencé, est basée sur les trends pédagogiques contemporains. Les conceptions pédagogiques actuelles, par rapport au traditionnelles, forment des meilleurs suppositions pour la satisfaction des besoins de développement des élèves doués et leur traitement correspondent. Par le développement de la pédagogie communicative, interactive et émancipatrice, donc par le compréhension de l'éducation comme „communication“, égalité, „interaction“, on crée des meilleures conditions pour un développement plus complexe des capacités et potentiels des élèves.

**Monts clefs:** élèves doués, pédagogie communicatrice, pédagogie interactive, pédagogie émancipatrice, conception pédagogique progressive, conception du discours, constructivisme.



---

---

Treći deo:

# **Spremnost nastavnika za rad sa darovitima u aktuelnim reformskim pokušajima**

## УЛОГА НАСТАВНИКА У ОБРАЗОВАЊУ ДАРОВИТИХ

---

*Резиме:* Разматрања у раду аутор отпочиње указивањем на сложеност овог проблема и потребу његовог разматрања са ширег хуманистичко-цивилизацијског становишта, уз критичко опсервирање образовних система у контексту општих карактеристика савремене цивилизације која се означава као "цивилизација знања". У оваквом приступу аутор указује да је интелектуални развој најзначајнији фактор друштвеног развоја, а да је знање индивидуално својство човека које се стиче образовањем, а не својство које му се додељује као друштвено признање.

Рад са даровитима треба схватити као допринос остваривању права даровитих да образовањем развију своје личности сагласно својим способностима, што је, иначе, право свих људи. Међутим, рад са даровитим одговара интересима друштва да развија интелектуални потенцијал нације као фактор њеног развоја. У овом смислу рад са даровитим представља, на одређен начин, усаглашавање личних и друштвених интереса.

Аутор своја разматрања завршава указивањем на три значајне претпоставке успешног рада наставника са даровитим: ширим образовањем наставника; његовом бољом припремом (образовањем) за научно-истраживачки рад, него до сада, и унапређивањем вредновања рада наставника са даровитим.

*Кључне речи:* знање, цивилизација, интелектуални потенцијал, вредновање рада.

---

1. Постоји више тешкоћа у разматрању ове теме, и зато њено разматрање захтева један шири приступ са хуманистичко-цивилизацијског становишта. Пре свега, она треба, и мора, бити разматрана са становишта концепта и циљева образовног система у коме се образују даровити, и у том контексту и са становишта наставних планова и програма који се остварују у појединим образовним системима. Зато је потребно критичко промишљање савремених образовних система, па и образовног система у нашој земљи, који се налази у процесу реформисања. У таквом приступу однос наставник - даровити треба разматрати у контексту једног ширег приступа, полазећи од основних карактеристика савремене цивилизације. У том погледу, скоро да постоји општа сагласност да савремену цивилизацију (као укупност уникалних цивилизација које се сусрећу и сукобљавају) карактерише развој знања, па се она означава као "цивилизација знања". А знање је резултат развоја човека као мислећег бића, и тиче се образовања. Људско знање јавља се као најзначајнији развојни ресурс и представља најупечатљивије, најлепше и најблаготворније остварење људског рода.<sup>76</sup>

У савременом промишљању друштвеног развоја, знање је најзначајнији чинилац. "Од свих чинилаца који одређују уравнотежени развитак, најважнији је интелектуални".<sup>77</sup> Међутим, знање се стиче образовањем, **оно је лични чин**

---

<sup>76</sup> Федерико Мајор, УНЕСКО: идеал и акција, Завод за међународну научну и просветну сарадњу Србије и Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997, стр. 107.

<sup>77</sup> Федерико Мајор, Сутра је увек касно, "Југословенска ревија", Београд, 1991, стр. 33.

**и лично својство**, и не може се никоме доделити, као помоћ и као признање. "Сваким даном постаје све више очевидније да се друштвене промене, које су досад често различавале појединца у друштву, усмеравају данас ка самом том појединцу, његовој личности, разумевању свих и свакога".<sup>78</sup> У контексту оваквог приступа, треба разликовати и питање односа наставника према даровитим ученицима. Однос према даровитим треба да изрази разумевање за њихову даровитост остваривањем педагошких (и друштвених) услова да се она (даровитост) развија не само као лично, већ и као друштвено добро. У овом смислу је и указивање да се "социјализација" не "састоји у томе да се свим грађанима омогуће уобичајене рутинске услуге, него оне које грађанин жели, које су му потребне. Треба избећи било какву дискриминацију човека као личности, уједначавање и униформизацију".<sup>79</sup>

Уједначавање и униформизација личности су неприхватљиви, јер противурече суштини човека. Сваки човек је уникат, и та разноликост представља највиши израз лепоте људског рода и захтева индивидуални прилаз сваком људском бићу. Јер, "ако је сваки човек уникат и обдарен различитим способностима, онда се стварни напредак може остварити у чувању и заштити тих способности, у њиховом ангажовању развијањем индивидуалности".<sup>80</sup> Овакав приступ човеку добија посебно на значају у савременом друштву, у условима развијене технологије на научним сазнањима. У тим условима човек престаје да буде *homo faber* и постепено улази у цивилизацију стваралаштва, истражујући могуће опције за своју делатност у разним приликама. Оваква ситуација тражи људе који могу стручно да одговоре на захтеве производне и социјалне структуре. Да би одговорили на ове захтеве људи морају да буду бића која мисле, способни да буду синтетичари хуманистичке провијенције. Потреба за овакво развијање личности треба одређујуће да утиче и на основу концепције развоја образовног система, и у том контексту и на место даровитих ученика у том систему и однос наставника према њима.

**2.** Однос према даровитим ученицима треба да артикулише њихову даровитост у правцу стицања више знања, произилази из два основна одредења савременог друштва. **Прво**, на одредењу да сваком човеку систем образовања треба да омогући да развије своју личност сагласно његовим способностима и интересовању. У том циљу **образовање треба своје садржаје и методе интензивније да прилагођава личности човека, "како би он, у складу са својим стремљењима, имао повољније услове и могућности да развије своје потенцијале"**.<sup>81</sup> Овај захтев није у супротности са захтевом "образовања за све". Јер једнаке могућности и једнак поступак у области просвете не значи једнообразно школовање за све. Не смемо побркати демократски идеал-једнакост - са изокренутом, погрешно схваћеном демократском осредношћу.<sup>82</sup> **Друго**, на потреби и одредењу друштва да својим ангажовањем, посебно у

---

<sup>78</sup> Ибид, стр. 127.

<sup>79</sup> Ибид, стр. 127-128.

<sup>80</sup> Ибид, стр. 128.

<sup>81</sup> Федерико Мајор, Сутра је увек касно, цит. изд. стр. 78.

<sup>82</sup> Федерико Мајор, УНЕСКО: идеал и акција, цит. изд. стр. 94.

уређивању образовног система омогући развој интелектуалног потенцијала нације као најзначајнијег ресурса развоја друштва, на разним нивоима, од стручњака разних профила до стварања интелектуалне елите. У овом смислу треба схватити и указивање да од часа кад наука може допринети, и доприноси, решавању разних проблема *"они који одлучују морају узети у обзир читав низ чинилаца који дисквалификују добар део устаљене праксе. Решавање све стручнијих питања којима се морају бавити, захтева од њих врло стручна знања"*.<sup>83</sup> Зато друштво које жели да напредује мора захтевати и подржавати рад наставника са даровитим, да би обезбедило стваралачки кадар и ширење способности за стваралачки рад.

Остваривање ових опредељења успешним радом са даровитим ученицима (као и студентима) захтева и усаглашавање интереса даровитих са интересима друштва. Јер, сврху образовања појединац, па и даровити појединац, може да види на један начин, а заједница на други, једна заједница или култура другачија од друге. То зависи од циљева појединаца и циљева друштва. Сагласност или несагласност ових циљева директно утиче на ефикасност образовања<sup>84</sup>, па и ефикасност образовања даровитих. У овом погледу рад са даровитим у смислу да њихова даровитост образовним процесом буде артикулисана на начин који не противуречи њиховом интересу и доприноси остваривању друштвеног интереса за развијање њихове даровитости, захтева дидактичко осмишљавање са ослонцем на мултидисциплинарна сазнања о односу друштво - појединац. Зато овај проблем превазилази оквире педагогије (дидактичке) и рад наставника са даровитим чини врло сложеним. Он захтева од наставника интелектуалну креативност да би она делотворно деловала на креативност даровитих.

Усаглашавање интереса даровитих и интереса друштвене заједнице треба заснивати и на сазнању да *"свако људско биће настоји да други људи признају његов дигнитет (то јест процене његову стваралачку вредност)"*<sup>85</sup>, и кад је њихова вредност *"вреднована на одговарајући начин, бивају испуњени поносом"*.<sup>86</sup> Осећање испуњености поносом је важан мотивацијски фактор ангажовања даровитих у развијању њихових способности образовањем, сагледавајући себе и као део шире друштвене заједнице којој припадају.<sup>87</sup> У овом погледу, код даровитих, као потенцијалних научника, треба развијати и осећање да научник (истраживач) не може бити усамљен и изолован од свог друштва. Напротив, мора бити солидаран у истраживању у проналажењу решења за проблеме које друштво треба да решава.<sup>88</sup> У овом погледу, у

<sup>83</sup> Федерико Мајор, Сећање на будућност, Завод за међународну научну, просветну, културну и техничку сарадњу Србије и Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996, стр. 59.

<sup>84</sup> Др Ненад Сузић, Социологија образовања, Српско Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске, 2001, стр. 152.

<sup>85</sup> Френсис Фукујама, Судар култура, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1997, стр. 16.

<sup>86</sup> Ибид, стр. 154.

<sup>87</sup> *"Коначно, врло је дискутабилно питање да ли се људска бића понашају као бића која себе сагледавају као део шире социјалне заједнице"*. Ибид, стр. 30.

<sup>88</sup> *"Сви проблеми са којима се суочавамо данас и са којима ћемо се суочавати у блиској будућности човечанства имају своје решење у људској солидарности, али, истакнимо, у људској солидарности схвћеној као широкогрудост, спремност на помоћ и заједнички напор"* (Федерико Мајор, Сутра је увек касно, цит. изд. стр. 82).

условима глобализације, важно је код даровитих ученика (и студената) у образовном процесу развијати и осећање припадности, како заједници којој непосредно припадају (држави, цивилизацији), тако и светском друштву, али да се та осећања припадности не искључују. У циљу развијања таквог осећања припадности даровитих, треба настојати да они прихвате да разноврсност култура представља израз богатства људског рода и његове стваралачке способности, и да разноврсне културе одражавају утемељење и трајање појединих заједница, и да стварање јединственог културног пространства на планети процесом глобализације и стварања планетарне културе (као основа планетарне цивилизације)<sup>89</sup>, не треба да значи одрицање од културних посебности због прихватања вредности других култура.<sup>90</sup> Јер, подређивање и препуштање иностраном, одваја нас од оригиналности, а не доноси нам универзално.<sup>91</sup>

**3.** Остваривање улоге наставника у унапређивању односа према даровитим претпоставља остваривање неколико захтева, од којих сматрамо да су три најбитнија. **Прво**, потребу да се образовање наставника разматра и остварује, не само са становишта њиховог стручног (педагошког) оспособљавања за преношење знања у образовном процесу, у условима мање или више претпостављене просечности даровитости и заинтересованости ученика. Рад са даровитим ученицима представља виши, и квалитетнији, вид индивидуализације образовног процеса који захтева и виши и шири ниво образовања наставника. Ниво образовања наставника треба да омогући наставнику не само да схвати карактер даровитости ученика (студента), већ и да подстиче његово интересовање за удубљивање у одређене проблеме проучавања и сазнавања на начин да се та даровитост даље развија. Својим образовањем наставник треба да буде спреман да, одговарајући на интересовање даровитих, дајући одговоре и усмеравајући тражење одговора у одређеним правцима, те одговоре разматра и стави у шире оквире сазнавања и њиховог друштвеног значаја. Оваквим приступом наставник, на одређен начин, дограђује и даље развија институционалне ставове о односу према даровитом, не само уз учовање добрих решења традиционалног система образовања, већ и радикално мењајући их и прилагођавајући их новим условима образовања и друштвених захтева према образовању.

**Друго**, рад наставника са даровитима захтева и критичко промишљање методолошког образовања наставника, тачније њиховог образовања за научно-истраживачки рад. На многим факултетима на којима се образују будући наставници ово образовање је потпуно изостало, или је непотпуно тј. једнострано. Тако нпр. на учитељским факултетима и на студијским групама

---

<sup>89</sup> Опширније о овоме аутор је писао у раду **Глобализација и планетарни хуманизам**, Зборник радова Учитељског факултета, Врање, IX/2002, стр. 13-32.

<sup>90</sup> Опширније о овоме аутор је писао у раду **Глобализација и проблеми заштите и сохрания националној културној самобитности**, Москва, Вестник, Российского университета "Дружбы народов", серия социология Но-1/2001, стр. 17-21.

<sup>91</sup> "...овде је реч о свесном ставу према ономе што смо и ономе што имамо, о продубљивању културне самобитности сопственог народа и њеном усклађивању са тежњама ка већој солидарности с другим народима и о разумевању других народа и култура" (Федерико Мајор, Сутра је увек касно, цит. изд. стр. 88).



педагогије на филозофском факултету постоји предмет методологија педагошких истраживања.<sup>92</sup> Међутим, интересовање даровитих није, и неће бити, усмерено, или ће то бити мали проценат тих, на истраживање педагошких проблема, а интересовање осталих биће усмерено на истраживање разних области сазнавања. Зато наставници треба да поседују знања која ће одговорати интересовању даровитих за укључивање у процес истраживања и промишљања тих разних области. Зато је потребно да будући наставници у току студија стичу образовања из опште методологије научног истраживања, која би касније допуњавали и сазнањима потребних за проучавање посебних области и проблема водећи рачуна и о потребама и интересовању даровитих.

Најзад, али не од мањег значаја је потреба постојања развијања и мотивације наставника за рад са даровитим. Развијање мотивације за овај рад има посебан друштвени значај. Јер, будућност сваке земље одређена је образовањем које омогућава увећање знања. Рад са даровитим доприноси повећању знања посебног, вишег квалитета. Појединци (носиоци) тог знања су личности ширих (широких) видика, маштовите личности које траже и дају одговоре на нова питања која настају у стварности која се брзо мења. Ангажовање у ситуацији таквог знања и развоју таквих личности тражи креативан однос носиоца тих активности према свом ангажовању, али и друштвено признање за такво ангажовање, преко материјалне стимулације, свакако, али и више, шире, од те стимулације. У овом смислу наводимо и став да оно што се уобичајено назива економском мотивацијом није, у ствари, ствар рационалне жеље, већ манифестује жељу за признањем... Наша мотивација приликом рада и стицања новца много је више везана за сазнање да се при таквој активности самопотврђујемо, то јест да новац постаје симбол не материјалног богатства, већ социјалног статуса, односно признања.<sup>93</sup> Овај став као да одсликава суштину мотивације наставника за рад са даровитим. Материјална надокнада за тај рад јесте фактор мотивације, али та надокнада је и израз друштвеног, социјалног статуса тих наставника. Они то признање доживљавају и осећањем самопотврђивања као значајне компоненте креативног рада, а рад са даровитим је или креативан, или није рад примерен интересовању даровитих.

**Danilo Z. Markovic, PhD**  
Belgrade

#### **The Role of a Teacher in Education of the Gifted**

**Abstract:** The author begins his considerations in the paper by pointing to the complexity of the problem and the need to consider it from the broader humanistic-civilisation standpoint, critically observing educational systems in the context of general characteristics of contemporary civilisation marked as "civilisation of knowledge". In such approach the author underlies the fact that intellectual development represents the most significant factor of social development, while the knowledge is individual feature of a man gained through education, and not the one rewarded to him as social acknowledgement.

---

<sup>92</sup> Наша намера није да критички опсервирамо овај наставни предмет. Овде то помињемо само у контексту разматрања проблема у овоме раду.

<sup>93</sup> Френсис Фукојама, Судар култура, цит. изд. стр. 355.

The paper should be understood as a contribution to the fulfilment of the right of the gifted to develop their personalities through education in concordance with their abilities, which is the right of every man. However, work with the gifted suits the interests of a society to develop intellectual potential of a nation as a factor of its development. In this sense the work with gifted represents, in a way, harmonization of individual and social interests.

The author closes his considerations by pointing to three important assumptions of successful work of teachers with the gifted: broader education of teachers, their better training (education) in scientific work and improvement of assessment of teachers' work with the gifted.

**Key words:** knowledge, civilisation, intellectual potential, work assessment.

**Д-р Данило Ж. Маркович,**  
Белград

### **Роль преподавателя в образовании одаренных учащихся**

Автор указывает на сложность вынесенной в название работы проблемы и на необходимость ее рассмотрения с широких позиций гуманизма и цивилизационного подхода; при этом требуется критически подойти к анализу образовательных систем в контексте общих характеристик современной цивилизации, которая определяется как "цивилизация знания". Обозначив свой подход, автор указывает, что развитие умственных способностей представляет собой самый значительный фактор общественного развития, а также, что знание является индивидуальным качеством человека, которое он получает в процессе образования, и не может быть свойством, которое ему вручается как общественное признание.

Работу с одаренными учащимися необходимо понимать как вклад в осуществление их права с помощью образования развивать свою личность в соответствии с их способностями, что, в сущности, является правом всех людей. Между тем, работа с одаренными учащимися отвечает интересам общества, поскольку развитие интеллектуального потенциала нации есть фактор прогресса самого общества. В этом смысле работа с одаренными в некотором роде представляет собой согласие личных и общественных интересов.

Автор завершает рассмотрение вопроса, выделяя три наиболее значительные предпосылки успешной работы с одаренными учащимися: широкое образование преподавателя, его более серьезная подготовка к научно-исследовательской работе, по сравнению с существующей сегодня, усовершенствование методик оценки работы преподавателя с одаренными учащимися.

**Ключевые слова и выражения:** знание, цивилизация, интеллектуальный потенциал, оценка работы.

**Dr Danilo Ž. Marković**  
Belgrade

### **ROLE DE L'ENSEIGNANT DANS L'ÉDUCATION DES DOUES**

Résumé: L'auteur commence l'examen par la mise en garde sur la complexité de ce problème et la nécessité de son examen du point de vue plus large humaniste-civilisation, avec l'observation critique des systèmes d'éducation dans le contexte des caractéristiques générales de la civilisation actuelle laquelle est signalée comme „civilisation du savoir“. Dans cette approche l'auteur indique que le développement d'intellectuel est le facteur le plus important du développement social, et que le savoir est une qualité individuelle de l'homme qu'on obtient par l'éducation, et non pas la qualité qu'on lui accorde comme mérite social. Le travail avec les doués on doit le comprendre comme contribution à la réalisation des droits des doués de développer par l'éducation, leurs personnalités en accord avec leurs capacités, ce que par ailleurs est le droit de chaque homme. Cependant, le travail avec les doués correspond aux intérêts de la société de développer le potentiel intellectuel de la nation comme facteur de son développement. Dans ce sens le travail avec les doués représente, d'une certaine manière, la mise en accord des intérêts sociaux et personnels.

L'auteur termine son examen par l'indication de trois suppositions importantes du travail à succès de l'enseignant avec les doués: par une éducation plus complexe des enseignants; par leur meilleure préparation (éducation) pour la recherche scientifique, que cela a été effectuée jusqu'à ce jour, et l'avancement de la valorification du travail de l'enseignant avec les doués.

**Mots clefs:** savoir, civilisation, potentiel intellectuel, valorification du travail.

## ULOGA ŠKOLSKOG MENADŽMENTA U RAZVOJU DAROVITIH

---

**Rezime:** *Upravljanje školom u dinamičnom i kompleksnom okruženju zahteva »upravljačku kompetentnost«, jer su područja delovanja menadžment tima škole brojna i raznovrsna, što determiniše i brojnost njegovih uloga. One se mogu uslovno diferencirati, a potom proučavati kao uloge koje se ispoljavaju u odnosu prema instituciji i njenom razvoju (pozicioniranje u okruženju, određivanje koncepcije i strategije razvoja), u odnosu na vaspitno-obrazovni proces (prema akterima toga procesa – prema nastavnicima, učenicima i (posredno) roditeljima), u odnosu prema lokalnoj sredini (komunikacija i saradnja sa lokalnim resursima), u odnosu prema obrazovnoj politici (saradnja sa Ministarstvom prosvete).*

*U svakoj od uloga (shvaćenoj kao manifestovanje navedenog odnosa) moguće je identifikovati aktivnosti usmerene na razvoj darovitih.*

- *Ostvarujući ulogu stratega, menadžer i menadžment tim u koncepciju razvoja institucije ugrađuje ciljeve usmerene na podsticanje i ostvarenje darovitosti. Opredeljujući se za koncepciju »otvorene škole« - škole koja uvažava signale kako unutrašnjeg, tako i spoljašnjeg okruženja, menadžment tim planira i obezbeđuje uslove neophodne za razvoj darovitih, i to ne samo iz škole (učenika), već i onih iz lokalne zajednice (odraslih).*
- *Uloga menadžment tima usmerena na odnos sa akterima vaspitno-obrazovnog procesa, sadrži, pored ostalih, i aktivnosti planiranja i organizovanja in-servis obrazovanja nastavnika s ciljem kontinuiranog povećavanja profesionalne kompetentnosti, a u tom kontekstu i kompetencija za rad sa darovitima.*
- *Komunicirajući sa lokalnom resursima, menadžment tim može obezbediti značajnu podršku razvoju darovitih (materijalnu, finansijsku, kadrovsku...).*
- *Raspolažući podacima o darovitosti i darovitima u neposrednoj vaspitno-obrazovnoj praksi, menadžment tim može doprineti eventualnoj korekciji obrazovne politike, koja se temelji uglavnom na kriteriju prosečnosti.*

**Ključne reči:** *menadžment otvorene škole, uloge menadžera i menadžment tima, upravjačke aktivnosti usmerene na razvoj darovitih.*

---

### Upravljačka kompetentnost školskog menadžment tima

U razvijenim zemljama se posebna pažnja poklanja obrazovanju menadžera, odnosno razvijanju njihovih profesionalnih kompetencija. U literaturi koja se bavi problemima inicijalnog obrazovanja (pripremanja) i kontinuiranog usavršavanja menadžera, kao i sadržajem upravjačke kompetentnosti, mogu se diferencirati dva pristupa u rešavanju datih problema. Prvi se bazira na tezi da postoji opšti ili univerzalni profil menadžera, a to znači i postojanje univerzalnih programa obrazovanja menadžera za potrebe upravljanja u svim vrstama ili područjima delatnosti. Drugi pristup nalazi uporište u shvatanju da upravljati nekom delatnošću znači pre svega znati i razumeti prirodu i suštinu te delatnosti, ali istovremeno i suštinu i zakonitosti procesa upravljanja, a to znači i diferencirane programe obrazovanja menadžera. Na bazi drugog pristupa (koji nam je bliži) može se govoriti o dva aspekta, ili dve vrste osposobljenosti (kompetencija) menadžera – jednu čine

znanja relevantna za razumevanje suštine delatnosti kojom se upravlja, a drugu čine znanja o upravljanju i upravljačke veštine (videti, Alibabić, 2002).

Aplicirajući drugi pristup na područje upravljanja školom znači upravljačku kompetentnost menadžera i menadžment tima shvatiti kao »simbiozu« dve vrste osposobljenosti (ili kompetencija iz dve naučno-stručne sfere), znanja neophodna za razumevanje koncepta *otvorene škole*-institucije koja stvara uslove za zadovoljavanje raznovrsnih obrazovnih potreba svih uzrasta (videti Alibabić, 2003), ali i relevantna znanja i veštine iz oblasti menadžmenta (planiranja, organizovanja, vođenja i kontrole).

Dinamično i kompleksno okruženje traži »otvaranje« škole koja ima sluha za promene i u stanju je permanentno uspostavljati ravnotežu sa njima, koja stvara uslove za razvoj onih sa specifičnim potrebama, interesovanjima i sposobnostima, među kojima su i daroviti učenici.

Upravljanje otvorenom školom pretpostavlja razumevanje njenih suštinskih karakteristika. Neke od njih posebno izdvajamo jer čine njen identitet (Wolf, Kane, 1997). To su sledeće karakteristike:

- Svoje aktivnosti i programe razvija na osnovu kontiniranog proučavanja obrazovnih potreba u okruženju;
- Svoje kapacitete adaptira i stavlja na raspolaganje za višestruku namenu, za sve uzraste u svako doba dana;
- Sve raspoložive resurse maksimalno koristi u ostvarivanju svojih programa;
- Ne odričući se tradicije, kreativno i na nov način gradi svoj kurikulum i realizuje svoje aktivnosti;
- Svoje stručne kadrove motiviše i usmerava na realizaciju raznovrsnih obrazovnih programa namenjenih svim uzrastima;
- Integriše obrazovne, socijalne, rekreativne, zdravstvene programe za decu i odrasle;
- U planiranje svojih aktivnosti uključuje sve zainteresovane osobe;
- Razvija specijalne programe i usluge ako za njih postoji potreba, za predškolce, hendikepirane, stare, **talente...**
- Planira in-servis sistem usavršavanja i tako permanentno razvija stručnu kompetentnost nastavnika.

Uspešno upravljati školom koju karakterišu navedena svojstva gotovo da je nemoguće bez drugog seta upravljačke kompetentnosti – znanja i umenja iz oblasti osnovnih menadžment funkcija. Teoričari menadžmenta prepoznaju različit broj menadžment funkcija. Najbrojniji su oni koji u menadžment funkcije ubrajaju *planiranje, organizovanje, vođenje i kontrolisanje* (prema, Čizmić i dr., 1995), ali nije retkost da se navedene četiri dopunjuju kadrovskom funkcijom (ili upravljanjem ljudskim resursima), funkcijama koordiniranja, komuniciranja i odlučivanja (prema, Slatina, 2002).

Po mnogo čemu *planiranje* je centralna menadžment funkcija koja obuhvata aktivnosti ili zadatke definisanja misije i ciljeva organizacije, kao i akcije putem kojih će se definisani ciljevi ostvarivati. Funkcija *organizovanja* je implementacionog karaktera, a pretpostavlja grupisanje poslova i resursa radi lakšeg i efikasnijeg ostvarivanja ciljeva. To je, u stvari, proces kreiranja odnosa među ljudima koji su nosioci konkretnih poslova i zadataka. U procesu organizovanja se utvrđuju svi

potrebni resursi za obavljanje poslovnih aktivnosti, te se unutar i između angažovanih resursa oblikuje sistem međusobnih veza i odnosa u formi organizacione strukture (Šunje, 2002). *Vođenje* je operativna funkcija, a obuhvata konkretan i permanentan uticaj na zaposlene. Primarno se odnosi na interpersonalni i komunikacijski aspekt upravljanja s ciljem motivisanja za ostvarenje plana (ciljeva i zadataka organizacije). Funkcija *kontrolisanja* obuhvata čitav niz međusobno zavisnih aktivnosti usmerenih na praćenje ostvarivanja plana i na toj osnovi preduzimanje korektivnih mera.

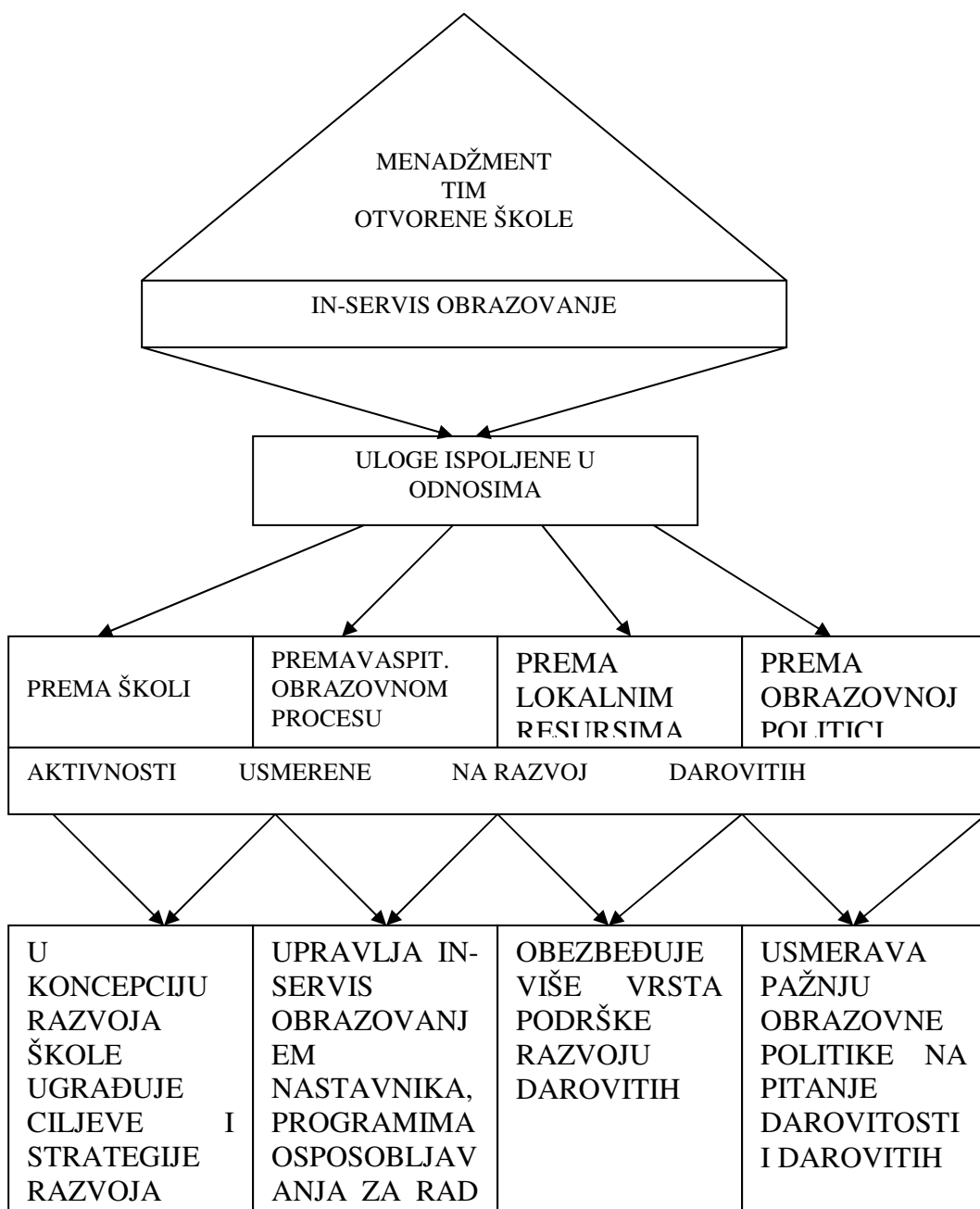
Znanja i veštine iz oblasti navedenih menadžment funkcija preduslov su uspešnog upravljanja otvorenom školom kao celinom, kao obrazovno/vaspitnim entitetom, ali i preduslov uspešnog upravljanja specifičnim »projektima« i akcijama unutar nje kao što je podsticanje i razvoj talenata.

Otvorenom školom upravlja tim na čijem je čelu menadžer (direktor), a njegov je zadatak da formira razvojni tim u čiji sastav ulaze uglavnom stručni saradnici i predstavnici nastavnika, pa, čak, i učenika. Takav upravljački tim ima brojne zadatke i uloge koje uključuju i aktivnosti usmerene na razvoj darovitih. Da bi bio efikasan u ostvarivanju tih uloga i aktivnosti, taj tim mora biti čvrsto utemeljen na in-servis usavršavanju u okviru kojeg se razvijaju obe vrste osposobljenosti ili kompetencija, razumevanje suštine otvorene škole i suštine menadžment funkcija.

#### Uloge školskog menadžmenta i aktivnosti usmerene na razvoj darovitih

Područja delovanja menadžera (menadžment tima) otvorene škole su brojna što determiniše i brojnost njegovih uloga. One se mogu uslovno diferencirati kao uloge koje se ispoljavaju u određenim odnosima kao, npr., u odnosu prema instituciji i njenom razvoju, u odnosu prema vaspitno-obrazovnom procesu, prema lokalnoj sredini i njenim resursima i prema obrazovnoj politici. Drugim rečima, menadžer škole ostvaruje ulogu stratega, ulogu činioca razvoja ljudskih resursa u školi, ulogu saradnika sa lokalnom sredinom i ulogu aktivnog činioca obrazovne politike. U svakoj od njih su prepoznatljive aktivnosti usmerene na razvoj darovitih (videti šemu 1).

**Šema 1** – Menadžment tim otvorene škole, uloge i aktivnosti usmerene na razvoj darovitih



### Menadžer – strateg

Ostvarujući ulogu stratega, u koncepciju razvoja škole menadžer ugrađuje ciljeve usmerene na podsticanje i ostvarivanje darovitosti. Primjenjujući model strategijskog upravljanja, u svaku fazu toga procesa ugrađuje brigu o talentima. Analizirajući okruženje (prva faza strategijskog upravljanja) identifikuje nadarene i njihove potrebe (o putevima dolaženja do relevantnih informacija iz okruženja videti, Certo, Peter, 1991); Formulirajući strategiju (druga faza) određuje ciljeve i alternativne strategije, definiše i obezbeđuje uslove za razvoj darovitih; Sprovodeći strategiju (treća faza) određuje proceduru realizacije konkretnih aktivnosti na podsticanju i razvoju darovitosti (programi/oblici, kadrovi, vremenska artikulacija, finansijska podrška); Kontrolirajući i procenjujući sprovođenje strategije (četvrta faza) dolazi do saznanja o ostvarivosti ciljeva i na toj osnovi koriguje strategiju razvoja darovitih.

### Menadžer – činilac razvoja ljudskih resursa u školi

Uloga menadžera usmerena na odnos sa akterima vaspitno-obrazovnog procesa sadrži aktivnost upravljanja razvojem ljudskih resursa, odnosno aktivnost upravljanja in-servis usavršavanjem nastavnika s ciljem sticanja i razvijanja profesionalne kompetentnosti, a u tom kontekstu i kompetencija za rad sa darovitim. Nakon prepoznavanja i identifikovanja nadarenih, a potom i potreba nastavnika za novim i većim kompetencijama (što je učinjeno u prvoj fazi strategijskog upravljanja), menadžer i njegov tim u in-servis sistem usavršavanja ugrađuje programe/oblike razvijanja i usavršavanja kompetencija nastavnika za rad sa darovitim, motiviše nastavnike za uključivanje u takve programe i prati implementaciju naučenog u neposredan vaspitno-obrazovni proces.

### Menadžer – saradnik sa lokalnim resursima

Komunicirajući sa lokalnom sredinom, menadžer može obezbediti značajnu podršku razvoju darovitih. Naime, prepoznavanje i definisanje uloga lokalnih resursa u razvoju obrazovne institucije, jedan je od značajnih zadataka školskog menadžmenta. U tom kontekstu, argumentovano obrazlažući društveni značaj razvoja darovitih, menadžer može obezbediti razne vrste podrške: materijalnu podršku (npr. sredstva za nastavne i vannastavne aktivnosti sa talentima), finansijsku (npr. sredstva za organizovanje takmičenja, za putovanja, za stimulisanje i nagrađivanje), kadrovsku (npr. pomoć javnih ličnosti – umetnika, naučnika, sportista u razvoju darovitih), organizacionu (npr. suorganizacija takmičenja, izložbi, manifestacija stvaralaštva), medijsku podršku (npr. marketinške aktivnosti i promocija darovitosti).

### *Menadžer – činilac obrazovne politike*

Raspolažući podacima o darovitosti i darovitim u neposrednoj vaspitno-obrazovnoj praksi (a takvi podaci su rezultat prve faze strategijskog menadžmenta – analize internog i eksternog okruženja), menadžeri i menadžment timovi škola mogu doprineti korekciji obrazovne politike koja se temelji uglavnom na kriteriju prosečnosti. U uslovima dvosmerne komunikacije između školskog menadžmenta i Ministarstva prosvete, menadžeri postaju činioци obrazovne politike i kao takvi mogu doprineti da obrazovna politika stvara objektivne i subjektivne uslove za razvoj darovitih, da normativno reguliše, materijalno podrži i obezbedi kontinuirani i

sistematski rad sa talentima, da posebno prati i vrednuje aktivnosti podsticanja i razvijanja darovitosti kao i rezultate/ostvarenja darovitih.

#### Literatura:

- Alibabić, Š. (2002), Teorija organizacije obrazovanja odraslih, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Alibabić, Š. (2003), Upravljanje doživotnim obrazovanjem, Naša škola, br.1-2, Banja Luka, Društvo pedagoga RS.
- Certo, S.C., Peter, J.P., (1991), Strategic Management: Concepts and Applications, McGraw – Hill.
- Čizmić, S., Bojanović, R., Štajnberger, I., Petrović, J., (1995), Psihologija i menadžment, Beograd, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Slatina, M., (2001), Pojam obrazovnog menadžmenta, menadžerske uloge i kompetencije školskog direktora, Obrazovanje odraslih, br.1, Sarajevo, BKC i IIZ/DVV.
- Šunje, A., (2001), Menadžment u obrazovnim ustanovama, Obrazovanje odraslih, br. 1, Sarajevo, BKC i IIZ/DVV.
- Wolf, J., Kane, E., Strickland, B., (ed), (1997), Planning for Community Participation in Education, Washington, U.S.Agency for International Development.

Šefika Alibabić, PhD

Philosophical Faculty  
Belgrade

#### *The Role of School Management in the Development of the Gifted*

**Abstract:** School management in dynamic and complex setting requires “managing competence”, since the fields of management activity of a school team are numerous and diverse, at the same time determining the numerosness of its roles. These roles could be tentatively differentiated and then studied as those manifesting *in relation to institution and its development* (a position in the setting, determination of a concept and development strategy), *in relation to educational process* (having in mind the participants in this process – teachers, pupils and (indirectly) parents), *in relation to local environment* (communication and cooperation with local resources), *in relation to educational politics* (cooperation with Ministry of Education).

In each role (understood as manifestation of the stated relation) it is possible to identify *activities directed to the development of the gifted*.

- Realizing the role of a strategist, a manager and management team incorporate the *aims directed to the encouragement and realization of giftedness* into the conception of institution development. Committing itself to the concept of an “open school” – a school which acknowledges the signals of both inner and outer setting, a management team *plans and provides conditions necessary for the development of the gifted*, not only those from the school (pupils) but also those from the local community (adults).
- The role of a management team directed to a relationship with the participants in educational process involves, among others, *activities of planning and organizing in-service education of teachers aiming at permanent enhancement of professional competence, and, in that context, the competence for work with the gifted, as well*.
- Communicating with local resources, a management team *can provide significant support for the development of the gifted* (material, financial, in personnel...).



- Having the data on giftedness and the gifted in the immediate educational praxis on its disposal, a management team *can contribute to possible correction of educational politics*, which has mostly been based on the criterion of the average.

**Key words:** open school management, the role of a manager and management team, managing activities directed to the development of the gifted.

**Д-р, профессор Шефика Алибабич,**  
 философский факультет,  
 Белградский университет

### **Роль школьной администрации в развитии одаренных детей**

Управление школой в динамичном и сложном окружении требует "управленческой компетенции", поскольку сферы деятельности управленческих органов школы многочисленны и разнообразны, и это определяет число их ролей. Они могут определяться условно, а затем изучаться как *роли*, которые проявляются *в отношении к определенной школе и ее развитию* (место в окружении, определении концепции и стратегии развития), *в отношении к воспитательно-образовательному процессу* (принимая во внимание участников этого процесса – учителей, учеников и (опосредованно) родителей), *в отношении к локальной среде* (коммуникация и сотрудничество с локальными социоресурсами), *в отношении к образовательной политике государства* (сотрудничество с Министерством образования).

В каждой из ролей (понимаемой как проявление указанных отношений) возможно выделение определенных *действий, направленных на развитие одаренных детей*.

Осуществляя роль, связанную со стратегией управления, управленец и управленческий персонал в концепцию развития школы встраивают цели, направленные на стимулирование проявления одаренности и создание условий для ее реализации. Выбирая концепцию "открытой школы", т.е. школы, которая с пониманием относится как к внутренним сигналам, так и к сигналам, идущим извне, управленческий персонал *планирует и обеспечивает условия, необходимые для развития способностей* не только учеников, учащихся в данной школе, но и тех, кто живет в микрорайоне школы, включая и взрослых.

Деятельность управленческого персонала в сфере отношений с участниками воспитательно-образовательного процесса включает в себя, кроме прочего, планирование и организацию перманентного образования преподавателей, с целью непрерывного повышения профессиональной компетенции, а в этом контексте, - и компетентности в работе с одаренными.

Вступая в коммуникацию с локальными социоресурсами, управленческий персонал может обеспечить значительную поддержку развитию одаренных (материальную, финансовую, кадровую и т.п.).

Располагая данными о одаренности и одаренных, взятыми из непосредственной воспитательной и образовательной практики, управленческий персонал может содействовать возможной коррекции образовательной политики, которая, главным образом, опирается на среднестатистические критерии.

**Ключевые слова и выражения:** управление "открытой школы", роль управленца и управленческого персонала, управленческая деятельность, направленная на развитие одаренных.

**Prof. dr Šefika Alibabić**  
 Faculté de philosophie  
 Belgrade

Résumé: La direction de l'école dans l'environnement dynamique et complexe exige „la compétence de direction“, car les domaines de l'effet du management de l'équipe de l'école sont multiples et différents, ce qui détermine la multiplicité de ses rôles. Ils peuvent être différenciés conditionnellement, et ensuite analysés comme rôles qui s'expriment par rapport aux institutions et leur développement (positionnement dans l'environnement), détermination de la conception et de la stratégie du développement), par rapport au processus éducatif-enseignant (envers les acteurs de ce processus-envers les enseignants, les élèves et (indirectement les parents), envers le milieu local (communication et collaboration avec les ressources locales), par rapport à la politique de l'enseignement (collaboration avec le Ministère de l'éducation).

Dans chacun des rôles (compris comme manifestation du rapport mentionné) il est possible d'identifier les activités orientées sur le développement des doués.

- En réalisant le rôle du stratège, le manager et l'équipe du management institue dans la conception du développement des buts orientés vers l'encouragement et la réalisation du don. En faisant le choix de la conception „de l'école ouverte“ – école qui respecte les signaux de l'environnement intérieur, et aussi de l'extérieur, l'équipe management planifie et procure les conditions indispensables au développement des doués, et cela non pas seulement de l'école (élèves), mais aussi de ceux de la communauté locale (adultes)
- Le rôle de l'équipe management orienté vers les acteurs du processus éducatif-enseignant, contient, en dehors des autres, et les activités de planification et de l'organisation in-servis de la formation des enseignants dans le but de l'agrandissement de la compétence professionnelle, et dans ce contexte et de la compétence du travail avec les doués.
- En communiquant avec les ressources locales l'équipe management peut procurer le soutien important au développement des doués (matériel, financier, de cadres...).
- En disposant des éléments sur le son et les doués dans la pratique éducative-enseignante directe, l'équipe management peut contribuer à la correction éventuelle de la politique éducative, qui est fondée essentiellement sur le critère de la moyenne.

Mots clefs: management de l'école ouverte, rôles des managers et de l'équipe management, activités de direction orientées vers le développement des doués.

## УЛОГА НАСТАВНИКА У РАДУ СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

---

***Резиме:** Темом овог чланка обухваћена се нека питања рада са даровитим ученицима. У првом делу рада изнесена су схватања неких познатих аутора о структури интелекта, о интелигенцији и даровитости. У другом делу рада аутор износи своја запажања о откривању даровитих, позивајући са на мишљења других истраживача и стручњака; износи своја мишљења о улози наставника у подстицању и развоју даровитих ученика, о неопходним квалитетима наставника, њиховом васпитном стилу.*

***Кључне речи:** даровити, откривање даровитих, интелект, интелигенција, даровитост, таленат, улоге наставника, васпитни стилови.*

---

Ова тема је врло комплексна. Подразумева разматрање неколико услова важних за успешан рад, боље речено сарадњу, са даровитим ученицима, а то су: значај рада са даровитим ученицима, интелигенција и даровитост ученика, врсте и сложеност наставничких улога у откривању и подстицању даровитих, квалитети наставника неопходни за рад са даровитима.

*Значај рада са даровитим ученицима.* Уместо детаљног разматрања овог питања, поменућемо само једну, више пута истицану, истину. Некад се сматрало да су природна богатства најважнији услов за привредни и општи развој једне земље, а касније је том услову додат још један – финансијски капитал. Стручни кадар је на тој листи приоритета стављан тек на треће место да би, у новије време, полазећи од искуства, тај редослед био измењен. Сада читав цивилизовани свет сматра да је стручни кадар, нарочито кадар креативних способности, највећи потенцијал сваке земље. Јапан, земља скромних природних ресурса, постао је светска економска сила захваљујући томе што је инвестирао у припрему и развој стручног кадра, што је у креативне стручњаке највише улагао.

Сматра се да у популацији има око 2,5 одсто даровитих, али тај тако малени део, боље речено делић, може бити огроман и за све остале изузетно значајан ако до краја развије своје потенцијале. Он ће омогућити да се природни извори и материјална средства најбоље користе, убрзаће развој и цивилизацијски напредак. Зато је откривање, подстицање развоја и положај даровитих главно мерило за оцену развијености неког друштва.

У Србији још не постоји изграђен систем идентификације и рада са талентованим ученицима иако не треба потцењивати оно што је учињено. Математичка и Језичка гимназија у Београду и Школа музичких талената у Њуприји су ретки, али драгоцени примери који показују колико се много, у овој области, може постићи ако се у даровите уложи више бриге и новца. Они враћају стотруку.

*Интелигенција и способности.* Од многих дефиниција интелигенције чини нам се најприхватљивијом она која интелигенцију одређује као способност увиђања односа између ствари и појава. Неки аутори дефинишу интелигенцију као способност апстрактног мишљења, други као способност успешног учења, или као способност успешног прилагођавања, што значи способност решавања проблема. .

Има више критеријума за структурисање интелекта па, зависно од њих и више модела структуре интелекта, али је данас најцењенији и најприхваћенији Гилфордов модел који чине одређене мисаоне операције праћене одговарајућим садржајима и продуктима. Гилфорд схвата операције као менталне процесе који се активирају при решавању различитих задатака (у школи, на радном месту, у свакодневном животу). Те операције су: прво, когниција (непосредно откривање, сазнавање ствари и појава, њихово схватање и разумевање); друго, памћење (задржавање података и информација); треће, дивергентна продукција (стварање више разноврсних путева мишљења); четврто, конвергентна продукција (изналажење, са широког полазишта, једног одговора према критеријумима постављеног задатка); пето, евалуација (упоређивање неких података са познатим критеријумима ради оцењивања).

Структуру интелекта чине и садржаји задатака којима се сваки појединац бави и при чему користи своје мисаоне способности: прво, фигурални садржаји (конкретни фигурални садржаји чулног карактера који могу бити непосредни или су похрањени у сећању); друго, симболички садржаји (бројеви, слова, покрети или неки други симболи изузимајући језичка значења); треће, семантички садржаји (значења речи); четврто, бихевиорални садржаји (способност увиђања индивидуалног и друштвеног понашања).

По Гилфордовом моделу, појединац користи операције при раду на одређеним садржајима, а резултат тога процеса су мисаони производи: прво, јединице (мање или веће изоловане целине); друго, класе (више јединица са једним или више заједничких обележја); треће, релације (својеврсни односи и везе између више ствари и појава); четврто, системи (структуре, организација посебних делова у једну целину са унутрашњом међузависношћу делова); пето, трансформације (измене и усавршавања претходних налаза); шесто, импликације (разумевање онога што није непосредно дато и развој тога увиђања) (1/248-250).

Ако би се Гилфордов модел поједноствљено приказао на неком примеру, добили бисмо следећу слику мисаоног процеса: појединац открива или сазнаје (операција когниције) неку математичку радњу (симболички садржај) по деловима или мањим целинама (јединице), а затим те делове спаја у већу целину (класе), утврђује односе између делова (релације), структурише међузависне делове у једну целину (ситеми), усавршава претходне налазе (трансформације) и, најзад, на основу свега претходног, увиђа и оно што у задатку (проблеми) није непосредно дато (импликације). У току тог процеса појединац настоји да запамти податке неопходне за решавање неког задатка, тражи путеве за решавање (дивергентна или конвергентна продукција), вреднује податке и информације.

Наставнику је неопходно да познаје структуру интелекта да би са њом ускладио наставни процес. Етапе у наставном процесу треба да буду у хармоничном односу са фазама мисаоног процеса (оне су приказане у Гилфордском моделу). Логично је да се сложеније целине савладавају прво по деловима, па да се они после спајају у већу целину која се после структурише на основу међузависности делова. Испуштање неке од ових фаза има као последицу тешкоће у сазнајном процесу, површнију обраду, брже заборављање, изостанак практичне примене и трансфера.

Способност је, како тврде психолози, могућност појединца да успешно оствари телесне и мисаоне операције. Широко је прихваћен, и практично потврђен, теоријски став да постоје опште и посебне способности. Спирман је, применом факторске анализе, доказивао да, у успешном решавању задатака из врло различитих области, увек учествује једна иста, општа способност. Спирманова теорија је позната као двофакторска, као теорија Г (генералног) и С (специјалног) фактора. Даровити појединци су способни за већину мисаоних операција. Они имају општи (генерални) фактор, тј. способност да увиђају односе међу стварима и појавама. Тај фактор је присутан у свим менталним операцијама и зато су они успешни у разним областима. Тој општој способности он је придавао највећу пажњу иако је, у својим факторским анализама утврдио да постоје и специфичне способности које се исказују у само једној области (музичке, на пример).

Кател у својој теорији говори да постоје два општа фактора – *флуидна* и кристализована интелигенција (*Гф* и *Гц*). Флуидна интелигенција је урођена и није васпитљива, а испољава се у брзом решавању проблема у разним областима. Максимум достиже до двадесетих година, а после тога полако опада. Кристализована интелигенција омогућава извођење релација у специфичним областима и зависи од социокултурних услова и образовног нивоа појединца, а достиже свој горњи праг после 20. године и не опада са годинама. Ужа је од флуидне интелигенције, али се на њу може утицати образовно-васпитним радом.

Насупрот Спирману, Терстон је развио вишестуки модел интелигенције који чини седам групних фактора способности:

1. вербално схватање (способност за успешно решавање задатака који захтевају богат речник, разумевање прочитаног и одслушаног материјала, успешне мисаоне операције вербалним знаковима);
2. флуенција речи (брзо проналажење одговарајуће потребне речи у различитим ситуацијама, што не треба поистовећивати са дубином схватања);
3. нумерички фактор (брзо и лако оперисање бројевима у сабирању, одузимању, множењу и дељењу, што не мора бити повезано са обдареношћу за математику);
4. просторна способност (брзо и тачно представљање дводимензионалног и тродимензионалног простора и успешно комбиновање тим простором);
5. асоцијативно памћење (уска способност рутинског памћења повезаних појмова);

6. перцептивна брзина (уска способност рутинског памћења повезаних појмова);
7. резоновање (способност логичног размишљања).

Гарднер, противник схватања о једностраној интелигенцији, развио је концепцију мултипле интелигенције јер, по његовом мишљењу, постоје убедљиви докази о постојању неколико релативно аутономних интелектуалних способности (лингвистичка, музичка, логичко-математичка, просторна, телесно-кинестетичка, персонална) које се именују као *људска интелигенција*. Гарднер полази од тога да у многим људским делатностима постоје достигнућа која су изнад оних традиционално-академских. Убеђење да постоје неке релативно независне интелигенције, и да се оне могу комбиновати на више прилагодљивих начина, важан је приступ у развоју ученика, а нарочито у њиховом школском и професионалном усмеравању.

Ове теоријске напомене су неопходне јер се наставни процес, а нарочито рад са даровитим ученицима, не може добро организовати ако се, бар у основном, не познају савремена схватања интелигенције и способности. Да би ученику помогао да развија своје способности, наставник прво треба да открије које потенцијале ученик носи, а затим да разради начине развијања и прерастања тих потенцијала у способности. То значи да даровитом треба давати такве задатке који ће максимално допринесити развоју менталног потенцијала јер сама генетска компонента није довољна да могуће постане и стварно. Настава усмерена према просечном ученику најмање одговара талентованима јер са њима треба посебно радити.

Да би увидео да ли ученик има потенцијал који указује на опште способности, наставник треба да му пружи прилику да то и испољи у различитим ситуацијама и областима. Ученику, обдареном неком специјалном способношћу, ваља омогућити да се исказе, подстаћи га и осоколити да би напредовао. Треба имати на уму Кателов став да се кристализована интелигенција може успешно развијати стварањем потребних услова и одговарајућим образовно-васпитним радом. Нема успешног подстицања обдарених ученика у настави у којој говори само наставник, а ученици слушају и врло ретко говоре (само кад им наставник постави понеко питање).

*Даровитост.* Нема јединствене дефиниције овог феномена. Различити аутори, у различитим временима, различито су му приступали, али, ипак, постоји суштинско језгро у којем су њихови ставови приближни, превише би било рећи – истоветни. Навешћемо дефиниције неколико познатих аутора који су се бавили овом проблематиком.

Крутецки: Таленат подразумева развијене и тако спојене способности, склоности и унутрашње потребе које појединцу омогућују да се стваралачки испољи и докаже у некој области. Стваралачко деловање праћено је осећањем дубоког задовољства.

Галагер: Талентована су она деца која имају потенцијално високе опште интелектуалне способности, или специјалне академске способности. Испољавају неке од следећих карактеристика: стваралачки или продуктивно мисле, способна су да буду вође, имају изразитог смисла за визуелне и друге уметности, истичу се психомоторним способностима.

Корен: Даровитост је посебан сложај одлика појединца које му омогућују да, продуктивно или непродуктивно, стално постиже изразито натпросечан резултат у једној или више области људског рада. Условљена је високом развијеношћу и распоредом појединих способности, унутрашњом и спољном мотивацијом.

Крутецки и Галагер истичу способност за стваралачко деловање, а Корен изразито натпросечан учинак. Галагеру и Корену је заједничко и то што наглашавају опште и посебне способности као битне одлике даровитости. Први помиње *опште* интелектуалне способности и *специјалне* академске способности, а други изразито натпросечан учинак у *једној* или *више* области људског деловања. Крутецки и Корен истичу важност *споја* (сложаја) способности.

Б. Ђорђевић сматра да за остваривање изразито високих резултата није довољан само висок ментални потенцијал, него су потребне и следеће одлике: савесност, одлучност, емоционална стабилност, упорност, самоувереност.

Откривање даровитих требало би да буде део наставничког упознавања сваког ученика у одељењу. Наставници обично мисле да добро познају не само знање него и потенцијал својих ученика, али многи примери показују да није тако. Многима изузетан драгуљ промакне као обичан, не много вредан, минерал.

Један од начина откривања даровитих је примена Бине-Симонове скале којом се утврђује количник интелигенције. Полази се од претпоставке да постоји однос између календарског и менталног узраста. Ако дете реши све задатке стандардне за свој узраст, његов количник интелигенције је 100, односно оно је просечно интелигентно. Ако је решило још и неке задатке стандардне за старији узраст, његова интелигенција је натпросечна. Американац Терман је стандардизовао Бине-Симонову скалу и, према његовој стандардизацији, испитаник који има количник интелигенције преко 140 је изузетно обдарен, између 120 и 140 врло високо обдарен, између 110 и 120 високо интелигентан, а од 90 до 110 просечно интелигентан. Ниже вредности од 90 означавају исподпросечну интелигенцију.

Психолози саветују опрезност у примени и интерпретацији тестова интелигенције јер резултат углавном зависи од тога да ли је испитаник претходно имао искуства са задацима сличним онима на тесту. Задатак теста интелигенције је да испитаника доведе у ситуацију у којој никад није био, а то није лако.

Иако највећи број психолога сматра да је оптимални узраст за откривање даровитих до 12 година (млађи разреди основне школе), истраживања показују да треба бити резервисан према тој тврдњи. Б. Ђорђевић наводи да рано утврђивање интелигенције, као битног елемента даровитости, може да буде несигурно и да подлеже променама које су на узрасту испод десет година многуће, а понекад могу да буду и драматичне. Динамика развоја способности и талента је врло различита и зато је није могуће неким јединственим поступком у кратком времену сагледати. Пошто даровитост није константа непроменљиве величине, нарочито када је реч о деци, Б. Ђорђевић сматра да је право решење овог проблема тзв. процесна идентификација. Процес

откривања даровитих треба да тече постепено од најмлађег узраста до зрелости. Подразумева се праћење (током низа година) здравља, активности, постигнутих резултата, односа са вршњацима, наставницима.

С. Максић сматра да је најважнији разлог против ране идентификације даровитости то што постоји велика опасност да се погрешно из чега могу изаћи врло штетне последице. Ознака даровитости може да буде превелики терет за дете, могу нереално порастати његове аспирације, а оно што буде постизало може за њега бити разочарање у односу на очекивања. Максићева наводи да постоји више разлога против ране идентификације, а најважнији су неиздиференцираност способности, неразвијеност мотивације и непостојање потребних вештина за креативну продукцију. Поред тога, не постоје ни поуздани критеријуми за идентификацију. Највећа помоћ деци је ако подржимо њихова интересовања за одређену област (области).

И. Корен предлаже низ мера ради откривања даровитих, а међу њима су тестови којима се испитују интелигенција, посебне и специфичне способности, креативност, постигнућа, тестови личности. Он предлаже да се имају у виду и процене особина деце које дају родитељи, наставници, водитељи клубова, вршњаци. Стваралачки производи су, такође, један од знакова даровитости, па зато треба процењивати оно што су ученици створили и постигли у школи, на такмичењима, у проналазаштву, литератури, музици, спорту.

У свакодневной наставној пракси неопходно је да наставници запазе и открију даровиту децу. Неки од знакова даровитости су: висока моћ запажања, уочавање сличности и разлика међу предметима и појавама који припадају истој категорији, умеће класификације, издвајање битног од небитног, аналитичко-синтетичка моћ, развијеност апстрактног мишљења (извлачење правилних судова и закључака и онда кад нису дати сви подаци). О високој вербалној интелигенцији ученика може се закључити по изражајним својствима говора, по томе колико је учеников говорни израз мисаоно и емотивно богат. Што ученик, помоћу речи, јасније, прецизније и боље изрази оно што мисли и осећа, толико је интелектуално развијенији. Виготски каже: “Смислена реч је микрокосмос човекове свести”.

Обдарена деца имају велику моћ концентрације, умеју да успоставе узрочно-последичне везе међу подацима и чињеницама, да увиђају односе, имају веома добро памћење и имагинацију, емоционално су стабилна. Понекад интелигентна деца решавају задатке на врло неуобичајен начин, дивергентно мисле. Нека деца постижу натпросечне резултате у више различитих области (високе опште способности), али појединци остварују високе домете само у једној области (специјалне способности) и на њих, такође, треба обратити пажњу. Неки ученици имају изразитог смисла за природне науке, други за друштвене, трећи за уметности.

*Својства наставника као услов за успешан рад са даровитима.* Уз породицу, наставник је кључни чинилац за откривање и напредовање даровитог детета. Расправу о томе да ли је добар наставник рођен или научен Gernot Gonschorek почиње цитирајући Дистервега (Disterweg) који каже: “С правом се наставнику жели здравље и снага једног Германа, оштроумност једног Лесинга, нарав једног Хебела, одушевљење једног Песталоција, истина једног Тилиха,



речитост једног Залцмана, знање једног Лајбница, мудрост једног Сократа, лепота једног Аполона и љубав Исуса Христа” (Кречмер /Стари, 11908, 21).

Дистервег, познат по врло упечатљивом, ефектном изражавању својих мисли, покупио је најбоље и најкарактеристичније особине најбољих међу најбољима и од њих “саставио” пожељног наставника. То заиста јесте идеал, али недостижан. Човек тежи да му се приближи, али толико колико је смањено растојање, повећавају се захтеви за идеалним и тако стално.

Било је много емпиријских истраживања о томе какав је наставник пожељан. Шварц и Пранге су, на основу њих, саставили листу следећих захтева које би требало да испуни наставник:

1. водити рачуна о идејама ученика и учинити их плодним за наставу, на пример, понављањем и преформулисањем;
2. бити стимулативан, живахан, одушевљен, ангажован и заинтересован;
3. јасноћа треба да буде најбитнији принцип при презентацији материје, сва објашњења јасна и лако разумљива;
4. припремити изобиље материјала и варирати га зависно од могућности ученика;
5. бити увек оријентисан на задатке и подстицати ученике да се на њих концентришу;
6. кроз структуралне напомене (на пример, на почетку или на крају часа) истаћи важност материје и ученицима омогућити увид у наставничково планирање;
7. што више подстицати појединачног ученика (на пример, понављањем или преформулисањем питања кад ученик погрешно одговори) и групу (на пример, променом ученика и постављањем истог питања различитим ученицима) (Шварц/Пранге, 1997,51).

Ова листа, свакако, није потпуна јер не “покрива” неке важне елементе пожељног наставничковог понашања. Изостао је, на пример, захтев за добром организацијом наставе и учења, за прилагођавањем задатака психофизичким моћима ученика. Није срећно постављен захтев за припремањем “изобиља материјала”, јер он може превише оптерећивати време и меморију ученика. Боље је било да се захтевају онај материјал и информације који имају суштински значај за схватање теме.

Грешел је објавио, на основу истраживања, какав треба да буде идеалан наставник по мишљењу ученика:

- 62 % ученика жели веселе наставнике;
- 60 % ученика жели праведног наставника,
- 44 % ученика тражи стрпљивог наставника,
- 40 % ученика жели наставника који добро објашњава и разумљиво подучава,
- 28 % ученика жели да наставник буде добра особа,
- 27 % ученика сматра да наставник треба да буде доследан, да би знали на чему су са њим.

На основу великог броја истраживања, Роженштајн и Фруст су (према Б. и Ј. Ђорђевић) истакли као најважнија следећа својства наставника:

- јасност (разумљивост, усмереност у излагању, објашњавању и приказивању),
- разноликост, тј. располагање широким репертоаром дидактичко-методичких могућности, на основу којих се може вршити одговарајући избор, зависно од конкретне ситуације;
- одушевљење (интересовање, суделовање и преданост наставника ономе што предаје),
- оријентација према задацима, трезвеност и реалност, што подразумева систематско поступање, оријентацију према циљу учења и настојање да се не застрањује,
- омогућавање ученицима да се баве специфичним садржајима учења.

У дидактичкој теорији и пракси ови задаци нису никаква новина. Многе од њих је поставио још Коменски у Великој дидактици, али они су и даље врло актуелни.

На основу три наведене листе захтева, може се закључити да ученици траже да наставници имају две врсте својства: људска и дидактичка. Од људских својстава ученици највише цене: веселост, праведност, доброту, стрпљење, доследност, преданост раду. Од дидактичких својстава на највишој пени су: добро и разумљиво објашњавање, широк избор дидактичко-методичких поступака, оријентација према задацима о циљу учења.

Разни аутори су различито вредновали поједина својства наставника и стављали их на различита места у хијерархији: неки су највише истицали топао однос, други етичност, трећи реалност. Ми ћемо овде изнети закључке до којих су, на основу истраживања међу ученицима петог и осмог разреда основне (градске и сеоске) и трећег разреда средње школе (градске), дошли Босиљка и Јован Ђорђевић. Сва својства наставника (позитивна и негативна) била су сврстана у следећих шест категорија:

1. људски квалитети наставника и својства његове личности;
2. спољашњи изглед наставника (физички изглед, глас, облачење),
3. понашање и однос према ученицима,
4. учешће наставника у активностима изван наставе;
5. наставник као стручњак;
6. посебне карактеристике наставника.

Од шест група наведених својстава ученици су као позитивне издвојили три групе (за њих се определио далеко већи број ученика него за остале категорије). То су људска својства наставника (позитивна), понашање и однос наставника према ученицима (позитивни) и својства наставника као стручњака (позитивна). Аутори наглашавају да су ученици изабрали оне групе својстава које су заиста битне за наставни рад. Те три групе се, у ствари, могу свести на две: људска својства (од њих највише зависе однос и понашање наставника према ученицима) и својства наставника као стручњака.

У врху листе негативних својстава налазе се исте групе, само сада са негативним предзнаком с тим што су наведеним трима групама ученици прикључили и четврту – посебне негативне карактеристике наставника (физичке казне, називање ученика погрдним именима, одстрањивање са часа, вербална агресија). Ученици желе да наставник буде добар човек (људска

својства) и да се према њима добро односи. Ова својства, између осталог, подразумевају: хуманост, доброту, праведност, честитост, наклоност ученицима, отвореност, смисао за шалу, искреност, љубазност, лепо понашање, уважавање и поштовање ученика, разумевање њихових потреба и проблема, заинтересованост за њих.

Ученици, на други начин, кажу исто што и теоретичари. То је исто оно што Маслов назива спонтаношћу, демократичношћу, етичношћу, а Олпорт “реалном перцепцијом и умењима” подразумевајући под тим максимум личне заинтересованости и способности за успешно обављање посла, или што Роџерс назива стављањем у положај другог.

Дакле, и ученици траже не само стручне компетенције, већ и људске и дидактичко-методичке квалитете. Г. Гонхорек наглашава да се овај комплексни склоп захтева не може “тренирати” или “научити” у току неколико семестара студија, али студије могу:

- да пружи фондирану (васпитно-) научну позадину јер теорија је база за рефлектирани развој стручне, методичке и социјалне компетенције за праксу;
- да представе различите дидактичке позиције, моделе и наставне концепције које се као подстицај за уобличавање наставе могу преузети, модификовати и критички преиспитати;
- да понуде помоћ за критичко самопосматрање и могућности за школску праксу (само кроз властити доживљај наставне ситуације може се заиста реализовати представа о доброј настави и преиспитати какав треба да буде идеалан наставник).

Све што је речено о људским, стручним и дидактичко-методичким квалитетима наставника односи се на васпитно-образовни рад у целини, уз напомену да су ти захтеви још оштрији кад је реч о раду наставника са даровитим ученицима. Људскост и љубав према деци се подразумева као одлика неопходна свакоме ко ради са ученицима, али стручна припремељеност и дидактичко-методичка култура наставника који раде са талентованим ученицима мора бити на највишем нивоу. Критеријуми (стручни и дидактичко-методички) за избор наставника који раде у школама за талентоване ученике су зато врло оштри. Међутим, постоје талентовани ученици и у тзв. редовним школама, па је и њима неопходан посебан стручни и дидактичко-методички приступ који захтева најоспособљеније наставнике.

*Које су улоге наставника у раду са даровитим ученицима?* Улоге су различито објашњаване и дефинисане зависно од критеријума које су аутори имали у виду. Валнер под улогом подразумева “*свеукупност очекиваних понашања које једна социо-културолошка особа треба да испуни. Она такође може да се схвати као сноп права и обавеза које, овде мање, а тамо више, треба еластично користити, а које се човеку на једном положају (на пример, оцу, наставнику, госту) признају или очекују од њега*”.

Дакле, по схватању овог аутора, које је добро утемељено на искуству; улога није нешто што појединац сам себи даје или присваја. Улога је деловање које од појединца, на одређеном радном месту, или положају, очекују његова околина, очекују они који су му омогућили да заузме одговарајући положај или

који га плаћају за оно што ради. Наставник, радећи у школи, остварује више улога. Зато је његов рад врло сложен и одговоран. Он се налази у врло деликатној позицији јер је притиснут захтевима који долазе са различитих страна, често контрадикторним. Он треба да задовољи интересовања и потребе деце, очекивања државе, захтеве родитеља, интересе разних група и асоцијација, привредне потребе. Ипак, у читавом том сплету постоји и један поуздан ослонац на коме наставник темељи свој рад. То је наставни програм који би требало да буде резултанта свих значајних интереса.

Занимљива је класификација наставникових улога коју је сачинио Ман. Он сматра да наставник мора да остварује пет улога: улогу *стручњака*, улогу *агенса социјализације*, улогу *подршке*, улогу *его-идеала* и улогу *индивидуалне особе*.

Ненад Хавелка је улогу наставника, у раду са ученицима и у школи као целини, структурисао полазећи од неколико аспеката – интегративних, васпитачких, социјалног координатора. У интегративне аспекте улоге наставника он увршћује улоге *пројектанта* наставе (планирање, припремање, организовање, усмеравање, вођење, праћење, вредновање, кориговање, иновирање наставног процеса). У васпитачкој улози наставник делује као *ослонац* ученицима (помаже им да се прилагоде, подржава их), као *ментор* (упућује у рад појединце и групе), као *агенс развоја* ученикове личности, као *оцењивач*. Несумњиво, од тога како се остварују ове улоге зависи успех у раду са свим ученицима, па и оним даровитим. Ми овде нећемо расправљати о свим улогама, него само о онима које нам се чине важним за рад са обдареним ученицима. За ту сврху веома је погодна поменута Манова класификација из које ћемо одабрати неколике улоге.

По мишљењу овог аутора, наставник у улози *стручњака* треба да преноси информације и појмове из “своје” наставне области, а та улога подразумева следеће наставникове одлике: слушање, стручну припрему, организацију наставе, презентацију наставног материјала, одговарање на питања.

У улози *агенса социјализације* наставник ученицима отвара перспективе и циљеве каријере и припрема их за то. Ученици од наставника треба да сазнају шта могу очекивати, а сами треба, уз наставникову помоћ, да закључе чему су највише наклоњени, које су им потребе и интересовања.

Наставникова улога *подршке* је веома значајна за све, а нарочито за даровите ученике. Он треба да подржава креативност и развој ученикових потенцијала, да му помаже у учењу. Да би то могао, мора познавати способности и интересовања својих ученика, њихову моћ да решавају проблеме.

И наставникова улога *его-идеала* је врло битна за рад са обдареним ученицима. У тој улози наставник треба на њих да преноси одушевљење за вредности интелектуалног истраживања у некој посебној области, треба да објасни да су духовни и материјални циљеви вредни труда и личног ангажовања. Он треба да буде модел, или да ученицима укаже на модел коме ваља тежити.

Ако би се наведене улоге синтетизовале, наставник који ради са даровитим ученицима требало би:

- да буде одличан стручњак који добро организује наставу и презентује наставну материју,
- да ученицима указује на циљеве и перспективе каријере и да их припрема за то,
- да подстиче развој креативности и способности ученика,
- да на ученике преноси одушевљење за интелектуална истраживања.

Босиљка и Јован Ђорђевић наводе Оусубелово мишљење да главна функција наставника, у савременим условима, није искључиво давање информација, него посредовање између ученика и знања која долазе из различитих извора. Свођењем наставног процеса на давање информација највише су оштећени обдарени ученици који могу више и боље од постављених стандарда. Њих је потребно упутити на додатне изворе који ће им помоћи да задовоље своју радозналост. Ђорђевићи се позивају на студију Зеленове која сматра да је важна наставникова улога да створи повољну климу за учење и успостављање социјалних односа, а за то је неопходна способност да се схвате потребе, проблеми и интересовања ученика и усклади њихово понашање. Неопходна је таква клима која ће подстицати сваког појединца да учи. Таква клима подстиче свакога, па и обдарене, да напредује према својим могућностима. Климу ствара наставник својим емоционалним и комуникацијским односом са ученицима. Од разних типова комуникацијских односа најмање је ефикасна једносмерна, боље ефекте даје двосмерна, још боље двосмерна уз могућност да и ученици комуницирају међусобно, а најефикаснија је комуникација у којој се наставник понаша као члан групе. Исти аутори наводе и мишљење Гоцелса и Џексона који сматрају да је наставникова улога, у ствари, социјална улога. Каристонова као значајне издваја следеће улоге: педагошку улогу, колегијалну, службеничку, улогу сарадника са родитељима у васпитању деце и улогу друштвеног радника.

За рад са ученицима, са даровитима посебно, значајан је и васпитни стил наставника. Нећемо се упуштати у класификације васпитних стилова, јер је то посебна тема, већ ћемо се осврнути само на учинке три основна стила (према Левину) – ауторитарног, демократског и *laissez-faire* (без плана) стилу. Ауторитаран наставник држи све у својим рукама, круто се држи према ученицима, не прихвата њихове иницијативе, руководи служећи се наредбама и прекорима, не трпи дугачија мишљења. Последице код ученика су врло неповољне. У њима се јавља отпор према наставнику, постају узнемирени, агресивни, пасивни.

Наставник који се демократски понаша (Андерсон то назива интегративним понашањем) не служи се наредбама, већ сарађује са ученицима, прихвата њихове молбе и мишљења, подстиче децу да дају предлоге, похваљује иницијативе ученика. Ученици прихватају таквог наставника, више се залажу, мотивисани су изнутра, између себе сарађују, постоји одељењска кохезија на радним задацима.

*Laissez-faire* стил (без плана) може се укратко окарактерисати као неодговорно понашање наставника који све препушта стихији, који не усмерава, не планира. Последице су анархија и слаб успех.

Једино демократско (интегративно) руковођење даје добре радне резултате, ствара климу за веће домете. Талентованим ученицима наредбодавни

стил најмање одговара - они су не само заинтересовани него и обдарени за више области (или само за једну), желе да сазнају што више и њима је потребан сараднички подстицај и упућивање на додатне изворе сазнања, а не наредбе и претње.

Поменути наставни стилови морају се темељити на уважавању когнитивних и других стилова учења и стваралаштва ученика о којима расправља Грозданка Гојков у књизи *Когнитивни стил у дидактици* (Вршац, 1995).

Сваки ученик је космос за себе. Даровити су ретки и са њима се мора посебно радити. Оквири постојећег наставног програма су за њих сувише уски и плитки, па се предметни наставник налази пред изазовним задатком да изабере посебне садржаје који ће провоцирати машту и интелект талентованих ученика. Клишеиране методе (излагање) и облици рада (фронтални) нису погодни, јер њима је потребна сарадња, упућивање на самосталан рад, честе консултације и изазовни задаци. Индивидуализована настава је најпогоднија врста наставе за те ученике. Досадашњи облици рада са натпросечним ученицима (додатна и изборна настава) нису дали неке нарочите ефекте. Они су више користили као припрема за професионално усмеравање. Боље резултате је дало груписање даровитих у специјализоване школе (Математичка и језичка гимназија у Београду, Школа за музичке таленте у Њуприји, индивидуалан рад са музички талентованим ученицима). Остаје да се системски реши проблем рада са даровитим ученицима да би они до краја развили своје потенцијале и тако помогли и себи и својој земљи.

#### Литература:

- Крстић Д.: *Психолошки лексикон*, Савремена администрација, Београд, 1996.
- Гонхорек Г.: *Увод у школску педагошку и психологију*, 1998.
- Ђорђевић Б.: *Мogućности ране идентификације младих* у Зборнику 5 Више школе за образовање васпитача, Вршац, 1999.
- Максић С.: *Рана идентификација креативности* у Зборнику 5 Више школе за образовање васпитача, Вршац, 1999.
- Корен И.: *Ваљаност наставничких дијагноза у процесу идентификације надарених ученика* у публикацији Успостављање система рада са талентованом децом и омладином, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, Београд, 1988.
- Ђорђевић Б. и Ђорђевић Ј.: *Ученици о својствима наставника*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1988.
- Гојков Г.: *Когнитивни стил у дидактици*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 1995.

**Nada Vilotijević, PhD**  
Teacher Training Faculty  
Belgrade

### **Teacher's Role in the Work with Gifted Students**

**Abstract:** The subject of the paper covers some issues dealing with the work with gifted students. In the first part of the paper, the viewpoints of some renowned authors on intellect structure, intelligence and giftedness have been offered. In the second part the author gives her observations on identification of the gifted, referring to the opinions of other researchers and professional; she gives her standpoints on the role of teachers in encouragement and development of gifted students, on desirable qualities of teachers, their educational style.

**Key words:** the gifted, identification of the gifted, intellect, intelligence, giftedness, talent, teachers' roles, educational styles.

**Д-р Нада Вилотијевић**  
Учительский факультет  
Белградского университета

### **Роль преподавателя в работе с одаренными учениками**

Тема данной статьи охватывает некоторые вопросы работы с одаренными учениками. В первой части вынесены точки зрения известных авторов на структуру интеллекта, на мышление и одаренность. Во второй части автор обнаруживает свои наблюдения в связи с идентификацией одаренных детей, ссылаясь при этом на мнения других исследователей и специалистов; автор высказывает свое мнение о роли преподавателя в стимулировании и развитии одаренных учеников, о необходимых качествах наставников, их стиле воспитания.

**Ключевые слова и выражения:** одаренные, идентификация одаренных, интеллект, мышление, одаренность, талант, роль наставников, стили воспитания.

**Dr Nada Vilotijević**  
Faculté d'Instituteurs  
Belgrade

### **ROLE DES ENSEIGNANTS DANS LE TRAVAIL AVEC LES ELEVES DOUES**

**Résumé:** Par le thème de cet article sont incluses certaines questions du travail avec les élèves doués. Dans la première partie l'auteur présente les observations de certains auteurs connus concernant la structure de l'intellect, de l'intelligence et du don. Dans la deuxième partie du travail l'auteur présente ces observations sur la découverte des doués, en se référant sur l'opinion d'autres chercheurs et experts, il présente ses opinions sur le rôle des enseignants dans l'initiation et le développement des élèves doués, sur les qualités indispensables des enseignants, leur style éducatif.

**Mots clefs:** doués, découverte du don; intellect, intelligence, don, talent, rôle des enseignants, styles d'éducation.

## **SPREMNOST NASTAVNIKA ZA PRIHVATANJE PROMJENA U OBRAZOVANJU REPUBLIKE SRPSKE**

---

**Rezime:** U radu se razmatra spremnost nastavnika za prihvatanje promjena i polazi od opšte prihvaćenog stava da su nastavnici najvažniji faktor uspješnog provođenja reformskih zahvata u obrazovanju, jer su oni nosioci ključnih aktivnosti, kao i realizatori suštinskih ideja i teorijskih postavki. Razumljivo je da su nastavni planovi i programi okvir za njihovo djelovanje, iako se, ne rijetko, reforme svode samo na promjene nastavnih planova i programa.

U radu se prezentuju rezultati istraživanja spremnosti nastavnika osnovnih i srednjih škola za prihvatanje promjena u obrazovanju Republike Srpske. Polazi se od pretpostavke da je u vrijeme krupnih društveno-političkih i ekonomskih promjena veoma važno sagledati kakav opšti odnos (stav) imaju nastavnici prema promjenama, s obzirom da svijest koju oni imaju o svom položaju u društvu i obrazovanju može biti pokretačka snaga ili kočnica njihovim aktivnostima u uvođenju promjena koje su projektovane u obrazovanju Republike Srpske.

Analizirano je nekoliko bitnih aspekata odnosa nastavnika prema promjenama: procjene da li je u sadašnjoj školi potrebno činiti promjene i spremnost nastavnika da podrže promjene u obrazovanju, kao i povezanost sociodemografskih obilježja nastavnika (hronološka dob, pol, mjesto stanovanja, školska sprema, socijalno porijeklo i materijalni položaj) kao faktora koji u manjoj ili većoj mjeri determinišu odnos prema podršci promjenama u obrazovanju.

**Ključni pojmovi:** stavovi prema promjenama u obrazovanju, spremnost nastavnika za prihvatanje promjena, položaj darovitih u školi i društvu.

---

### Uvod

Krupne promjene koje se od kraja osamdesetih, tokom devedesetih godina, i još uvijek, odvijaju u svim sferama života i rada, veoma su rijetko predmet proučavanja društvenih nauka, a posebno nauka koje proučavaju fenomene u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Prema dosadašnjem toku, evidentno je da se promjene mogu sagledavati ne samo u okviru globalnih odnosa, nego i njihovog uticaja na ponašanje pojedinaca i grupa. Vilotijević, na primjer, naglašava da je "... osnovna odlika sveta koji se menja ogroman priliv novih naučnih činjenica i zastarevanje nekih znanja. Ubrzani su informativni tokovi, uvode se nove tehnologije, globalizacija je zahvatila sve delove Planete. Svet se ekonomski, naučno, kulturno, obrazovno, politički, sportski, sve čvršće povezuje. Promenjen je odnos prema životnoj sredini, ishrani i zdravlju<sup>94</sup>.

Može se slobodno konstatovati da se tokom društvenih promjena, a posebno rata na ovim prostorima, polako, ali sigurno, uspostavljaju novi društveni odnosi, da je formirana specifična i dinamična socijalna atmosfera, kao oblik javnog mnijenja ili društvene svijesti. "Krupne i trajne naučno-tehnološke promene i s njima povezane

---

<sup>94</sup> Dr Mladen Vilotijević (1998), *Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika*, u: *Naša osnovna škola budućnosti*, Učiteljski fakulteti Srbije, Beograd, str. 238.



duboke društvene transformacije, snažno se reflektuju na svest i ponašanje ljudi<sup>95</sup>. U takvom socijalnom okruženju preduzimaju se raznovrsne aktivnosti, kako bi se ponašanje uskladilo sa novim društveno-ekonomskim odnosima i pojavama koje okružuju ne samo organizacije i institucije, nego i pojedince i grupe. "Obrazovanje se mora razvijati u skladu sa potrebama našeg privrednog, kulturnog i ukupnog društvenog razvoja, ali, pri tome, treba imati u vidu da u njemu, pored nacionalne, mora biti zastupljena i opšteljudska, univerzalna komponenta svojstvena svim razvijanim obrazovnim sistemima. Ono treba da se razvija u skladu sa kretanjima u ovoj oblasti i na širim evropskim prostorima prihvatajući ono što ima opšte vrednosti i što se javlja kao uslov za uspešnu međunarodnu privrednu i kulturnu saradnju"<sup>96</sup>. U tom kontekstu, javlja se veliki broj manje ili više značajnih pitanja o kojima odlučuju različiti akteri, a od kojih uveliko zavise pravci djelovanja i intenzitet aktivnosti relevantnih aktera u obrazovanju. Izvjesno je, naime, da su još uvijek izražene mnoge nejasnoće vezane za odgovor na pitanje ko treba da preuzme, ne samo odgovornost, nego i konkretne akcije po pojedinim pitanjima u toku angažovanja na promjenama. Osim toga, kako navodi Havelka "...za razumijevanje dinamike obrazovnog procesa i naročito za njegovo eventualno unapređivanje, neophodno je da što jasnije utvrdimo koliko konfiguracija realizovanih uloga učenika i nastavnika zavisi od samih aktera koji vrše te uloge, a koliko od postupaka i odluka drugih aktera koji zauzimaju relevantne položaje u školi, obrazovnom sistemu i društvenom okruženju"<sup>97</sup>.

Imajući to u vidu, smatramo da je veoma važno sagledati kakav opšti odnos prema promjenama imaju prosvjetni radnici, jer svijest koju oni imaju o svojoj poziciji u obrazovanju i društvu, kao i percepcija njihove pozicije u promjenama, mogu biti značajni faktori njihovog subjektivnog odnosa, ne samo u ocjeni mnogih važnih pitanja vezanih za obrazovanje i šire za društvo, nego i njihove spremnosti da se angažuju u rješavanju bitnih problema u društvu i u sferi obrazovanja<sup>98</sup>.

### Opšti odnos prema promjenama

Za sagledavanje odnosa prosvjetnih radnika prema promjenama koje bi se uvele u obrazovanje Republike Srpske svakako je važno sagledati i njihov opšti odnos prema promjenama, tj. spremnost za prihvatanje ili neprihvatanje promjena kao vid njihove opšte orijentacije. U tom kontekstu polazimo od toga da se opšti odnos prema promjenama može ispoljavati kao radikalizam ili konzervativizam<sup>99</sup>, s obzirom da se takve orijentacije različito odražavaju ne samo na čovjekove poglede, stavove i vrije-

<sup>95</sup>) Dr Milan Ratković (1997), *Obrazovanje i promene*, Učiteljski fakultet, Beograd, str. 8.

<sup>96</sup>) Dr Mladen Vilotijević (1998), *Predlog promena i obrazloženja*, u: *Naša osnovna škola budućnosti*, Učiteljski fakulteti Srbije, Beograd, str. 254..

<sup>97</sup>) Dr Nenad Havelka (1998), *Uloga nastavnika i uloga učenika u osnovnoj školi*, u: *Naša osnovna škola budućnosti*, Učiteljski fakulteti Srbije, Beograd, str. 100.

<sup>98</sup>) Za te svrhe realizovano je istraživanje, primjenom *Survey* istraživačkog metoda. Uzorak ispitanika sačinjavaju učesnici seminara za stručno usavršavanje nastavnika. Uzorkom je obuhvaćeno 222 direktora i pedagoga, 462 nastavnika redovnih osnovnih i srednjih škola i 60 nastavnika oglednih škola, što ukupno iznosi 744 ispitanika.

<sup>99</sup>) Ovdje se nećemo upuštati u raspravu o prirodi tog odnosa, ali imamo u vidu Katelovo tumačenje faktora QI (takođe nazvanog *radikalizam* spram *konzervativizam*), za koga smatra da "porijeklo ovog faktora ličnosti nije dovoljno poznato zbog nedostatka podataka i zbog toga bi svaka rasprava o njegovoj prirodi u ovom trenutku bila "čista spekulacija", prema: Katel, R.B. (1978), *Naučna analiza ličnosti*, BIGZ, Beograd.

dnosti, te shvatanja svijeta, nego i na spremnost ka poduzimanju različitih akcija i raznovrsnih oblika ponašanja. Izvjesno je, naime, da pojedinac sklon radikalizmu misli slobodnije, da ima kritičniji odnos prema pojavama i procesima koji ga okružuju, da je sklon eksperimentisanju i liberalnijem ponašanju. Osobe sa takvom orijentacijom lakše prihvataju novine i inovacije, čak i u situacijama ako je krajnji ishod neizvjestan.

S druge strane, pojedinac sklon konzervativizmu toleriše teškoće, ima povjerenja i poštuje opšteprihvaćene ideje kojima se nekritički potčinjava. Bitna osobina pojedinaca sa ovakvim orijentacijama je da se opiru promjenama i inovacijama, pošto se radije prihvataju onoga što je poznato i provjereno. Osobe sa ovom orijentacijom drže se onoga što je uhodano i tradicionalno radije nego da prihvate promjenu, čak i onu za koju ima indicija da bi bila korisna. Zbog toga se oni vežu za tradiciju i iskazuju konzervativne poglede, za razliku od pojedinaca radikalne orijentacije koji su spremniji na promjene. Osim toga, smatramo da od prirode opšteg odnosa prema promjenama može zavisiti kako pojedinci i grupe u socijalnoj sredini uspostavljaju odnose sa drugim pojedincima i grupama, a posebno sa aspekta spremnosti na zadržavanje postojećeg stanja ili podsticanja promjena.

Istraživanje je rađeno u procesu tranzicije, tj. u fazi socijalne klime povoljne za ispoljavanje spremnosti promjene, koju je jedan broj pojedinaca i grupa iskoristio i koje su se brzo mijenjale i uklapale u nove tokove i društvene promjene. To se posebno odrazilo na grupe i pojedince čija je orijentacija bila za promjene, jer su se oni brže uklapali u nove društvene odnose. Pitanje je samo da li su prosvjetni radnici, generalno gledano, orijentisani više na promjene ili zadržavanje postojećeg stanja.

Opšti odnos prosvjetnih radnika prema promjenama uopšte, kao orijentacija, ispitivan je skalom za ispitivanje opšteg odnosa prema promjenama, koja je konstruisana kao Likertova sumaciona skala sa 10 stavki, od čega je 6 stavki formulisano sa pozitivnim, a 4 stavke sa negativnim odnosom. Veći ukupan rezultat pojedinca pokazuje njegov pozitivniji odnos, a niži ukupan rezultat pokazuje negativniji odnos prema promjenama. Rezultati, dobijeni u ovom istraživanju, za cijeli uzorak, prezentovani su u tabeli br. 1.1.

Tabela br. 1.1: Opšti odnos prema promjenama

Rang preferiranih aspekata pojedinih odnosa prema promjenama	skalna vrijednost	potpuno se slažem	uglavnom se slažem	neodlučan sam	uglavnom se ne slažem	uopšte se ne slažem
- Promjene su uvijek negativan fenomen	4.43	6 .81	5 .67	26 3.49	270 36.29	424 56.99
- Čovjekove želje za promjenama su preduslov razvoja njegovih mogućnosti, potencijala i saznanja	4.31	409 54.97	249 33.47	29 3.90	36 4.83	7 .94

- Ljudi, skloni promjenama, predstavljaju smetnju za sistem	4.27	23 3.09	39 5.24	27 3.63	277 37.23	371 49.86
- Ljudi koji vole promjene su kreativni	4.20	322 43.28	315 42.34	64 8.60	29 3.90	9 1.21
- Ljudi koji su izrazitije skloni promjenama nepouzdana su i neodgovorni	4.17	29 3.89	35 4.70	54 7.25	266 35.75	355 47.72
- Promjene donose probleme i zato ih treba izbjegavati	4.17	19 2.55	55 7.39	21 2.82	39.25	349 46.91
- Promjene su same po sebi pozitivan fenomen	4.04	320 43.01	265 35.62	72 9.68	51 6.85	29 3.90
- Bolje je opredijeliti se za neizvjesnost, nego za promjene koje uvijek sa sobom nose neizvjesnost	3.91	22 2.96	57 7.66	97 13.04	202 27.15	335 45.03
- Veće promjene u organizacijama uvijek dovode do lošijih međuljudskih odnosa	3.83	32 4.30	78 10.48	91 12.23	293 39.38	244 32.80
- Jedini način da čovjek promijeni sebe jeste da mijenja svijet u kojem živi	3.22	198 26.61	198 26.61	80 10.75	114 15.32	145 19.49

Uvid u utvrđene skalne vrijednosti, pokazuje da anketirani prosvjetni radnici ispoljavaju veoma izražen pozitivan opšti odnos prema promjenama, koji se ispoljava u skalnom intervalu (prosječna vrijednost) od veoma visokog 4,43 (najvišeg), do 3,22 (najnižeg) rezultata. Osim toga, dobijeni rezultati pokazuju da najveći procenat ispitanika ima izrazito pozitivnu orijentaciju ka opštim promjenama koju iskazuju ne samo prihvatanjem pozitivno formuliranih tvrdnji, nego i izraženijim neprihvatanjem negativno formuliranih tvrdnji - tabela 1.1.

Inspekcija podataka pokazuje da je najmanje prihvaćena upravo negativno formulirana tvrdnja *“Promjene su uvijek negativan fenomen”* (skalna vrijednost je 4,43) koju ne prihvata 93,28 odsto anketiranih prosvjetnih radnika, od čega čak 56,99 odsto izrazitim neprihvatanjem, što zapravo znači izrazito pozitivan odnos prema tom aspektu promjena. Evidentno je, naime, da devet od deset prosvjetnih radnika ne podržava tvrdnju da su promjene uvijek negativan fenomen. Takvu orijentaciju prihvata samo 11 ili 1,48 odsto anketiranih prosvjetnih radnika.

Prema utvrđenim skalnim vrijednostima, druga u rangu prihvatanja je tvrdnja *“Čovjekove želje za promjenama su preduslov razvoja njegovih mogućnosti, potencijala i saznanja”*, koju prihvata 88,44 odsto anketiranih, od čega 54,97 odsto intenzitetom *“potpuno se slažem”*, a ne prihvata 8,73 odsto anketiranih prosvjetnih radnika.

Sljedeća tvrdnja u rangu je *“Ljudi skloni promjenama predstavljaju smetnju za sistem”* (skalna vrijednost 4,27), koju ne prihvata 87,09 odsto ispitanika, od čega 49,86 odsto intenzitetom *“uopšte se ne slažem”*, što, drugim riječima, znači da najveći procenat ispitanika podržava stav, da ljudi skloni promjenama, nisu smetnja za sistem.

Pozitivan odnos prema promjenama iskazan je i visokim prihvatanjem tvrdnje *“Ljudi koji vole promjene su kreativni”* (skalna vrijednost 4,20), koju prihvata 85,62 odsto ispitanika, od čega 43,28 odsto izrazitim prihvatanjem, a ne prihvata 5,11 odsto, od čega samo 1,21 odsto intenzitetom *“uopšte se ne slažem”*.

Najmanje je prihvaćena tvrdnja *“Jedini način da čovjek promijeni sebe jeste da mijenja svijet u kojem živi”* (skalna vrijednost 3,22), koju prihvata svaki drugi ispitanik (53,22%), od čega 26,61 odsto izrazitim prihvatanjem *„potpuno se slažem“*.

Pored analitičkog uvida u stepen prihvatanja pojedinih aspekata promjena utvrđen je i indeks opšteg odnosa prema promjenama, zasnovan na sumarnim odgo-

vorima ispitanika koji su ponuđeni u deset stavki Likertove skale. Dobijeni rezultati su predstavljeni u tabeli 1.2.

*Tabela br. 1.2. Opšti odnos prema promjenama*

Stepen izrazitosti stava	Skalna vrijednost	F	%
- izrazito negativan	do 1,5	4	.54
- umjereno negativan	1,6 - 2,5	13	1.75
- kolebljiv	2,6 - 3,5	120	16.13
- umjereno pozitivan	3,6 - 4,5	425	57.12
- izrazito pozitivan	4,6 - 5,0	182	24.46

S obzirom na to da je na osnovu Likertovih sumacionih skala moguće utvrditi i generalni odnos pojedinca prema ispitivanoj pojavi, kao sumacionoj vrijednosti postignutoj na svim stavkama skale, utvrđeni su rezultati opšteg odnosa prosvjetnih radnika prema promjenama, kao ličnoj orijentaciji. Inspekcija tih podataka pokazuje da pozitivan odnos prema promjenama ima čak 607 ili 81,50 odsto anketiranih prosvjetnih radnika, od čega svaki četvrti (182 ili 24,46%) izrazito pozitivan, a negativan opšti odnos ima samo 17 ili 2,29 odsto, od čega izrazito negativan samo 4 ili 0,54 odsto, što upućuje na zaključak da su anketirani prosvjetni radnici iskazali pozitivnu orijentaciju prema promjenama, što ulijeva nadu u mogućnost njihovog izraženijeg angažovanja na planu promjena koje treba da se uvedu u obrazovanje Republike Srpske.

Dobijeni rezultati, posmatrani u globalu, nedvosmisleno pokazuju da kod prosvjetnih radnika u Republici Srpskoj dominira pozitivna orijentacija ka promjenama, jer je apsolutna većina iskazala bezrezervnu orijentaciju ka promjenama, uz izvjestan procenat onih koji se kolebaju, tj. koji još nisu potpuno orijentisani ka promjenama, i mali procenat onih, koji imaju negativan odnos.

Evidentno je, da prosvjetni radnici ispoljavaju izraženu orijentaciju da misle slobodnije, da su spremni da prihvate novine i inovacije koje bi bile nužne u modernizaciji i demokratizaciji obrazovanja. Razumljivo je da je opšta orijentacija prosvjetnih radnika ka promjenama tek vršak sante leda koja viri iz vode, jer je izvjesno da mnogi faktori utiču na poduzimanje konkretnih aktivnosti i izraženije preuzimanje raznovrsnih praktičnih akcija, na planu provođenja projektovanih novina. Ipak, za početak je dovoljno konstatovati da je ovim istraživanjem utvrđeno nepodijeljeno opredjeljenje prosvjetnih radnika ka promjenama uopšte, što je sasvim zadovoljavajuće za početak.

### **Percepcija potreba za promjenama**

Centralno pitanje sadašnjeg stanja u obrazovanju Republike Srpske je odnos prema promjenama. O tom pitanju se veoma često vode raznovrsne rasprave, sa različitom argumentacijom, tako da u našoj javnosti dominiraju dijametralno suprotni stavovi. U raspravama (koje su ponekad i veoma žučne), navode se različiti argumenti "za" ili "protiv" promjena, što, uglavnom, zavisi od stepena informisanosti, ali i od idejnih i ideoloških orijentacija pojedinaca i njihovih polazišta, kao i ciljeva koje teže da ostvare. Sigurno je da tako protivrječna tumačenja u određenoj mjeri bude različite

ideje i dovode do nepotrebnih rasprava, koje bi se mogle izbjeći utvrđivanjem jasne koncepcije zasnovane na stručno-teorijskim osnovama iza kojih ne bi bila dnevno politička pozadina i interes pojedinih stranačkih lidera, nego jasan nacionalni interes. Prema jednim, obrazovanje je zasnovano na jakoj obrazovnoj tradiciji, utemeljenoj na kulturnim i nacionalnim vrijednostima i ne treba ga mijenjati pod uticajem i pritiscima agresivnog Zapada, jer je nesumnjivo da naši učenici i studenti postižu značajne obrazovne rezultate nastavljajući obrazovanje u drugim zemljama, a isto vrijedi i za naše kadrove koji se ističu širinom i kvalitetom znanja tokom rada na raznovrsnim poslovima u razvijenim zemljama.

Prema drugima, naše obrazovanje je dobrano konzervativno, zasnovano na tradicionalnim modelima organizacije nastave i cjelokupnog vaspitno-obrazovnog rada; zaostaje iza razvijenih obrazovnih sistema i nužno ga je što brže mijenjati i osavremenjavati. Zagovornici ovih ideja naglašavaju uzročno-posljedičnu povezanost obrazovanja i društva, ukazujući da je stanje u obrazovanju pitanje od posebnog društvenog interesa i da nije nevažno kako će obrazovanje biti koncipirano, jer od stepena razvijenosti ovog društvenog segmenta zavisi i stepen cjelokupnog društvenog razvoja. Osim toga, za pitanja obrazovanja nije zainteresovana samo država, nego su zainteresovani i stanovnici koji putem obrazovanja zadovoljavaju veliki dio svojih egzistencijalnih potreba, društvenih i ličnih interesa.

Raspravljajući, međutim, o suštinskim pitanjima obrazovanja, ne možemo a da ne konstatujemo da je obrazovanje u Republici Srpskoj, u veoma kratkom vremenu i u izuzetno teškim (ratnim) okolnostima, doživjelo značajne promjene.

Ovo istraživanje je, pored ostalog, imalo i zadatak da utvrdi stav prosvjetnih radnika o tome, da li je u sadašnjoj školi potrebno činiti promjene? Osnovu za izvođenje zaključaka o potrebi promjena u obrazovanju čine odgovori na pitanje “*Da li je u sadašnjoj našoj školi potrebno činiti promjene?*” Dobijeni odgovori predstavljene su u tabeli 2.1.

Tabela br. 2.1: Percepcija potreba za promjenama

<b>Da li je u sadašnjoj našoj školi potrebno činiti promjene?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
- potrebne su radikalne promjene	446	59.95
- potrebne su samo neznatne promjene	250	33.60
- nikakve promjene nisu potrebne	8	1.08
- to me uopšte ne interesuje	1	.13
- ne mogu da procijenim	24	3.22
- bez odgovora	15	2.02

Uvid u dobijene rezultate pokazuje nepodijeljen stav prosvjetnih radnika o potrebi za promjenama u našoj sadašnjoj školi. Evidentno je da čak 93,55 odsto anketiranih prosvjetnih radnika percipira da su potrebne promjene, od čega se 59,95 odsto izjašnjava da su potrebne “radikalne promjene”, a 33,60 odsto da su potrebne “samo neznatne promjene”. Sasvim mali procenat anketiranih se izjasnio da ne može da procijeni (24 ili 3,22%), a još manji procenat opaža da “nikakve promjene nisu potrebne” (8 ili 1,08%). Na pitanje nije odgovorilo 15 ili 2,02 odsto anketiranih.

Na osnovu ovako distribuiranih odgovora anketiranih prosvjetnih radnika može se izvesti pouzdan zaključak da je opšta klima u školama naklonjena promjenama, jer je evidentno da preferiraju krupnije promjene, a ne samo “lakiranje” postojećeg stanja. Izvjesno je, naime, da je ideja o potrebi promjena u obrazovanju dominantnije izražena među prosvjetnim radnicima, te da se oni na taj način priključuju progresivnijim snagama društva. Osim navedenog u ovom istraživanju, nas je interesovalo i da li postoje razlike u procjeni potreba za promjenama između direktora i pedagoga s jedne, i nastavnika s druge strane. Očekivali smo da će direktori i pedagozi imati pozitivnije stavove prema promjenama nego nastavnici<sup>100</sup>. Dobijeni rezultati su potvrdili naša polazna očekivanja. Utvrđeni Hi-kvadrat=18.8832, uz 4 stepena slobode, statistički je značajan na nivou značajnosti 0,01, ( $p=0.000830$ ), kako pokazuju rezultati izloženi u tabeli 2.2.

Uvid u dobijene rezultate pokazuje, da su direktori i pedagozi češće nego nastavnici percipirali potrebu za radikalnijim promjenama, (69,41% prema 57,85%), a nešto rjeđe da su potrebne samo neznatne promjene (30,59% prema 35,88%), što je i razumljivo, s obzirom na prirodu posla koji obavljaju.

Tabela br. 2.2: Percepcija potreba za promjenama

Da li je u sadašnjoj našoj školi potrebno činiti promjene?	potrebne su radikalne promjene	potrebne su samo neznatne promjene	nikakve promjene nisu potrebne	to me uopšte ne interesuje	ne mogu da procijenim	Ukupno
- nastavnici	294 57.65	183 35.88	8 1.57	1 .20	24 4.71	510
- direktori i pedagozi	152 69.41	67 30.59	0 0.00	0 0.00	0 0.00	219
Ukupno	446 61.18	250 34.29	8 1.10	1 .14	24 3.29	729

Pearson Chi-square: 18.8832,

df=4,

$p=0.000830$

Ovdje imamo na umu da su aktuelne društvene promjene dovele direktore i pedagoge u poziciju da razvoj obrazovanja usaglašavaju sa drugim segmentima društva, te da su po prirodi svoje uloge u školi ranije percipirali snagu tekućih društvenih procesa i uočili neminovnost promjena u školi. Takve konstatacije potvrđuje i dobijeni rezultat da nema statistički značajne razlike u percepciji potreba za promjenama u našoj sadašnjoj školi između nastavnika koji rade u redovnim i nastavnika koji rade u oglednim školama. Dobijeni Hi-kvadrat = 2.53797, uz 4 stepena slobode, nije statistički

<sup>100</sup>) S obzirom da su direktori i pedagozi bili anketirani na seminaru koji je trajao nekoliko dana, očekivali smo da će biti utvrđene razlike između učesnika koji su anketni list popunjavali poslije, od onih koji su ga popunjavali prije seminara, te da će pozitivnije stavove imati oni učesnici koji su popunjavali anketni list poslije seminara, s obzirom da dobijeni Hi-kvadrat=.014090, uz 1 stepen slobode, nije statistički značajan na nivou 0,05 ( $r=0,905513$ ).

značajan na nivou značajnosti 0,05 ( $r=.637853$ ), kao što se može vidjeti iz rezultata koji su prezentovani u tabeli 2.3.

Interesantno je uočiti da nastavnici koji rade u redovnim školama više nego nastavnici koji rade u oglednim školama preferiraju “radikalne promjene” (59.47% prema 52.31%), a manje “nezatne promjene” (34.21% prema 40.77%). Očekivali smo da će nastavnici koji rade u oglednim školama više preferirati promjene od nastavnika koji rade u redovnim školama, jer su nastavnici oglednih škola tokom posljednjih godina imali intenzivirane vidove stručnog usavršavanja i pripremanja za provođenje novog nastavnog programa, uz teorijsku i praktičnu obuku, za organizovanje interaktivne nastave u kojoj je promijenjen položaj i učenika i nastavnika u nastavnom procesu.

Tabela br. 2.3: Percepcija potreba za promjenama

Nastavnici koji rade u:	potrebne su radikalne promjene	potrebne su samo nezatne promjene	nikakve promjene nisu potrebne	to me uopšte ne interesuje	ne mogu da procijenim	Ukupno
- redovnim školama	226 59.47	130 34.21	6 1.58	1 .26	17 4.47	380
- oglednim školama	68 52.31	53 40.77	2 1.54	0 0.00	7 5.38	130
Ukupno	294 57.65	183 35.88	8 1.57	1 .20	24 4.71	510

Pearson Chi-square: 2.53797, df=4, p=.637853

Dobijeni rezultati odnosa prosvjetnih radnika, prema potrebi promjena u sadašnjoj našoj školi, posmatrani u cjelini, nedvosmisleno pokazuju opredjeljenost prema potrebi promjena, što je u skladu sa aktuelnim društvenim dešavanjima u Republici Srpskoj. Izvjesno je, da kod prosvjetnih radnika prevladava svijest o potrebi razvoja i unapređivanja obrazovanja, jer je evidentno da svako zaostajanje u razvoju može imati neizmjerne i dalekosežne negativne posljedice kako za razvoj mlade generacije na ovim prostorima, tako i za razvoj Republike Srpske.

### ***Spremnost za angažovanje u promjenama***

Osnovu za izvođenje zaključaka o spremnosti prosvjetnih radnika za promjene u obrazovanju čine odgovori na pitanje: *da li biste podržali promjene koje bi se unijele u obrazovanje Republike Srpske?* Dobijeni odgovori predstavljeni su u tabeli 3.1.

Tabela br. 3.1: Spremnost za angažovanje na promjenama

Da li biste podržali promjene koje bi se unijele u obrazovanje RS?	f	%
1. nikakve promjene ne bih podržao	2	.268
2. zavisi od samih promjena - neke bih podržao, a neke ne	246	33.06
3. podržao bih svaku promjenu koja bi meni lično donijela korist	17	2.28
4. podržao bih svaku promjenu koja bi doprinijela bržem razvoju društva	408	54.84
5. podržao bih svaku promjenu iza koje bi stajalo sadašnje ministarstvo prosvjete	16	2.15
6. podržao bih svaku promjenu, jer gore od ovoga što je sada ne može biti	36	4.838
7. nešto drugo	6	.806
0) bez odgovora	13	1.747

U nizu ponuđenih alternativnih odgovora svaki drugi anketirani prosvjetni radnik se izjasnio za *“promjenu koja bi doprinijela bržem razvoju društva”* (408 ili 54.84%), a svaki treći (246 ili 33.06%) se opredijelio za diferenciran pristup promjenama, preferirajući ponuđeni odgovor: *“zavisi od samih promjena, neke bih podržao, a neke ne”*, dok su daleko manje preferirani odgovori kao, na primjer: *“podržao bih svaku promjenu, jer gore od ovoga što je sada ne može biti”*, izjasnilo se 36 ili 4,64 odsto anketiranih, ili: *“podržao bih svaku promjenu koja bi meni lično donijela korist”* (17 ili 2.28%), dok je samo 16 ili 2.15 odsto izjasnilo da bi *“podržao svaku promjenu iza koje bi stajalo sadašnje ministarstvo prosvjete”*. *“Nikakve promjene ne bih podržao”*, izjasnilo se samo 2 ili 0.268 odsto anketiranih prosvjetnih radnika.

Dobijena distribucija odgovora nedvosmisleno pokazuje da prosvjetni radnici daju plebiscitarnu podršku promjenama, a među različitim alternativama onim promjenama koje bi vodile bržem razvoju društva. Drugim riječima, ovakav rezultat očigledno pokazuje da prosvjetni radnici još uvijek podržavaju kolektivitet i da vjeruju u vrijednosni koncept “bogato društvo – bogat život pojedinca”, što je bio jedan od suštinskih postulata prethodnog društveno-političkog uređenja i njegovog koncepta razvoja, za razliku od koncepta društva koji nastaje u toku tekućih društvenih promjena gdje se naglašava individualitet na račun kolektiviteta i gdje se projektuje vrijednosni koncept “bogatiji pojedinci – bogato društvo”. Eksplicitna podrška ranijem konceptu pokazuje svojevrstu konzervativnost prosvjetnih radnika i latentnu težnju da se razvija onaj koncept promjena koji je poznat njihovom iskustvu.

Da su navedene konstatacije tačne, pokazuje i veoma mali procenat onih prosvjetnih radnika, koji su spremni da podrže promjene koje bi njima lično *“donijele korist”*, kako se izjasnilo samo 17 ili 2,28 odsto. Drugim riječima, ovakav rezultat, samo na drugačiji način pokazuje, da prosvjetni radnici teže da lične interese podređuju interesima kolektiva i društva, što odražava karakteristike prethodnog društveno-političkog uređenja. Razumljivo je, da nedavanje podrške promjenama koje bi donijele “ličnu korist” u djelatnosti od koje egzistiraju, nije u skladu sa osnovnim konceptom razvoja novog društva, u kojem se naglašava lična inicijativa, privatna svojina, privatno vlasništvo i zastupanje ličnih a ne kolektivnih interesa. S druge strane, dobijeni rezultat da se svaki treći anketirani prosvjetni radnik selektivno odnosi prema promjenama u obrazovanju, izjašnjavanjem da bi neke promjene



podržao, a neke ne, može da znači da ovaj dio populacije prosvjetnih radnika očekuje od promjena usklađenost sa njihovim interesima i sa poboljšanjem njihove pozicije u obrazovanju. To je u osnovi i centralno pitanje svih promjena, pa i promjena u obrazovanju. Izvjesno je, naime, da je progres osnovna funkcija promjena, a u progresu bolji uslovi i bolji status pojedinca.

U ovom radu nas interesuje i da li postoje razlike u spremnosti da podrže promjene između nastavnika s jedne strane i rukovodnih kadrova (direktora i pedagoga) s druge strane. Očekivali bismo da rukovodni kadrovi iskazuju, ne samo više spremnosti prema promjenama, nego i da se priroda te spremnosti razlikuje od nastavnika. Međutim, dobijeni rezultati nisu potvrdili ovakva očekivanja. Utvrđeni  $Hi$ -kvadrat = 2.02990, uz 5 stepeni slobode, nije statistički značajan na nivou 0,05.

Dobijeni rezultati pokazuju da je odnos rukovodnog kadra prema kolektivitetu izraženiji nego odnos nastavnika. Naime, podaci pokazuje da rukovodni kadrovi, (direktori i pedagozi), mnogo više preferiraju promjene koje bi *“doprinijele bržem razvoju društva”* (63.96%), nastavnici (50.96%), a mnogo manje (23.87% prema 36.97%) ispoljavaju selektivni odnos i usklađenost promjena sa realnim ličnim potrebama. Osim toga, dobijeni rezultati pokazuju da rukovodni kadar, manje od nastavnika preferira, *“promjene koje bi donijele ličnu korist* (1,80% prema 2,49%), i *“svaku promjenu, jer gore od ovog što je sada ne može biti”* (2,70% prema 5,75%), a više nego nastavnici *“promjene iza kojih bi stajalo sadašnje Ministarstvo prosvjete”* (4,50% prema 1,15%).

Analiza tih rezultata pokazuje konzervativizam direktora i pedagoga; da oni kao kreatori obrazovnih aktivnosti u školi ne djeluju u skladu sa tekućim društvenim promjenama, te da se s malom vjerovatnošću može očekivati njihovo adekvatno angažovanje na promjenama koje bi obrazovanje vodilo u savremene svjetske integracije. Dobijeni rezultati, posmatrani iz drugog ugla, ukazuju da bi se prije mogle očekivati njihove aktivnosti na zadržavanju postojećeg stanja u obrazovanju, nego na uvođenju značajnijih promjena. Eventualne promjene bi se mogle ispoljiti kao njihova spremnost na *“lakiranje”* postojećeg stanja u školi, ali ne i na radikalnijim promjenama i usklađivanju obrazovanja sa tekućim svjetskim trendovima. Ovakvu tezu potvrđuje i rezultat o veoma slaboj podršci promjenama, *“iza kojih bi stajalo sadašnje Ministarstvo prosvjete”*, s obzirom da promjene, koje je pokrenulo sadašnje ministarstvo prosvjete, teže da obrazovanje u Republici Srpskoj usklade sa obrazovanjem u razvijenim evropskim zemljama i modernim svjetskim tendencijama. Dobijeni rezultati pokazuju da nema značajnije razlike između direktora, njihovih pomoćnika i pedagoga u spremnosti da podrže promjene u obrazovanju, jer dobijeni  $Hi$ -kvadrat = 16.5344, uz 12 stepeni slobode, nije statistički značajan na nivou 0,05 ( $r = 0.168038$ ), što, drugim riječima, znači da su stavovi onih kadrova koji u školi treba da uvide promjene veoma slični, ali da, nažalost, nisu orijentisani ka promjenama postojećeg stanja u obrazovanju.

Sličan je rezultat u spremnosti da podrže promjene u obrazovanju između nastavnika koji rade u oglednim i redovnim školama. Rezultati pokazuju da nema statistički značajne razlike u spremnosti da podrže promjene u obrazovanju između nastavnika redovnih i nastavnika oglednih škola, jer dobijeni  $Hi$ -kvadrat = 2.0299, uz 5 stepeni slobode, nije statistički značajan ( $r = 0.844989$ ) na nivou 0,05. Rezultati pokazuju da su stavovi nastavnika koji rade u redovnim i nastavnika koji rade u oglednim školama

veoma slični u pogledu podrške promjenama u obrazovanju. Evidentno je da su nastavnici deklarativno za promjene, ali prije svega za one promjene koje bi vodile bržem razvoju društva, ali zato samo nekim promjenama, koje bi, vjerovatno, više odgovarale ličnim interesima, a veoma rijetko ostalim promjenama. Iznenađuje minimalna podrška nastavnika koji rade u oglednim školama promjenama iza kojih bi stajalo Ministarstvo prosvjete. Tim prije što je sadašnje Ministarstvo prosvjete za te nastavnike organizovalo nekoliko seminara posvećenih promjenama u obrazovanju i njihovom osposobljavanju za inovirani vaspitno - obrazovni rad i promijenjenu poziciju nastavnika i učenika u procesu učenja.

Na osnovu ukupnih rezultata o spremnosti prosvjetnih radnika da ne/podrže promjene u obrazovanju u Republici Srpskoj lako je zaključiti da dominira svojevrsan konzervativizam. Drugim riječima, nema dovoljno iskazane spremnosti ovim promjenama koje bi kod nas obrazovanje uskladile sa savremenim tendencijama razvoja obrazovanja u razvijenim zemljama Evrope i svijeta.

### **Sociodemografska obilježja ispitanika kao faktor podrške promjenama**

Problem odnosa prosvjetnih radnika prema promjenama moguće je, pored globalnog uvida, sagledavati i s obzirom na pojedina sociostatusna, iskustvena, demografska i druga obilježja. Izvjesno je, naime, da pripadanje pojedinim sociostatusnim grupama doprinosi, ne samo sticanju specifičnog iskustva, uspostavljanju karakterističnih odnosa prema pojavama koje pojedinca okružuju, nego i formiranju određenog pogleda na svijet i razvijanju spremnosti da se na određeni način reaguje, te poduzimaju različite aktivnosti. "Svijest koju pojedinac ima o svojoj poziciji predstavlja vrlo značajan i stabilan faktor njegovog subjektivnog odnosa prema nizu stvari i pojava u društvu, a pogotovo njegove spremnosti da se angažuje"<sup>101</sup>

Za potrebe ovog istraživanja obuhvaćena su najbitnija obilježja prosvjetnih radnika (pol, mjesto stanovanja, radno iskustvo u nastavi, posao koji obavlja, status izbjeglice, školska sprema, socijalno porijeklo i materijalni položaj u kome živi), korelirana sa spremnošću da podrži promjene koje bi se uvele u obrazovanje Republike Srpske.

S obzirom da je globalna analiza distribucije dobijenih rezultata o odnosu prosvjetnih radnika (cijeli uzorak), prema podršci promjenama koje bi se uvele u obrazovanje Republike Srpske pokazala da dominira spremnost da se podrže one promjene koje bi "doprinijele bržem razvoju društva", i selektivan odnos, tj. spremnost prosvjetnih radnika da "neke promjene podrže, a neke ne", opredjelili smo se da sagledamo u kom smjeru se mogu javiti eventualne razlike između prosvjetnih radnika s obzirom na njihova sociodemografska obilježja.

**Pol** ispitanika je značajan izvor razlika u opredjeljivanju prema promjenama koje bi ili ne bi podržao. Izračunati Hi-kvadrat pokazuje da su te razlike statistički značajne na nivou 0,01, uz 6 stepeni slobode. Analiza međusobne povezanosti pola i odnosa prema promjenama u obrazovanju pokazuje da ispitanici muškog pola mnogo više nego ženskog, preferiraju promjene koje bi doprinijele bržem razvoju društva

---

<sup>101</sup>) Dr Ratko Dunderović (1988), Komunisti i klasno-socijalne razlike, NIŠRO "OSLOBODENJE", Sarajevo, str. 107.

(65,01 prema 46,18%), a ispitanici ženskog, mnogo više nego muškog, pola preferiraju selektivan odnos prema promjenama (43,12 prema 24,02%).

**Mjesto stanovanja** je, takođe, značajan izvor razlika u odnosu prema promjenama. Ispitanici koji stanuju u gradu mnogo više nego ispitanici koji stanuju u selu preferiraju promjene koje bi doprinijele "*bržem razvoju društva*" (59,19 prema 41,91%), a stanovnici sela više nego stanovnici grada preferiraju selektivan odnos prema promjenama (39,71 prema 30,75%). Evidentno je da su stečena iskustva života u različitim socijalnim sredinama uslovlila razlike koje su i statistički značajne, jer je dobijeni Hi-kvadrat statistički značajan na nivou 0,01, uz 6 stepeni slobode. Dobijeni rezultati takođe pokazuju da stanovnici sela više nego grada preferiraju bilo kakve promjene, "*jer gore ne može biti*" (6,62 prema 5,22%) zatim promjene koje bi donijele ličnu korist (5,15 prema 1,74%), ali i "*promjene iz kojih bi stajalo Ministarstvo prosvjete*".

Dobijeni rezultati pokazuju da **radno iskustvo u nastavi** takođe utiče na procjenu podrške promjenama u obrazovanju. Dobijeni Hi-kvadrat je statistički značajan na nivou 0,01. Analiza smjera povezanosti radnog iskustva i podrške promjenama pokazuje da mlađi prosvjetni radnici (do pet godina iskustva) imaju izraženiji selektivan odnos prema promjenama nego prema promjenama koje bi vodile bržem razvoju društva (57,63 prema 25,42%), dok prosvjetni radnici sa više od 10 godina iskustva preferiraju promjene koje bi vodile bržem razvoju društva. Tako, na primjer, radnici sa 11 do 20 godina iskustva češće biraju promjene koje bi vodile bržem razvoju društva nego selektivno (61,47 prema 36,70%), slično kao i radnici od 31 do 40 godina (59,03 prema 29,86%). Osim toga, mlađi radnici mnogo više nego stariji, preferiraju promjene koje bi donijele ličnu korist (10,17 prema 1,39%), a stariji radnici daleko više nego mlađi pružaju podrške promjenama iza kojih bi stajalo Ministarstvo prosvjete (5,56 prema 0,00%).

Istraživanjem je utvrđeno da postoji razlika u podršci promjenama i s obzirom **na status izbjeglice**, jer je dobijeni Hi-kvadrat statistički značajan na nivou 0,01, uz 6 stepeni slobode. Dobijeni rezultati pokazuju da ispitanici koji imaju status izbjeglice ili raseljenog lica više preferiraju selektivan odnos prema promjenama nego domicilno stanovništvo (40,89 prema 30,56), a manje nego domicilno stanovništvo promjene koje bi doprinijele bržem razvoju društva (51,82 prema 58,12). Teško izbjegličko iskustvo uticalo je da se izbjeglice mnogo manje nego domicilno stanovništvo opredijele za "*bilo kakve promjene, jer gore ne može biti*", kako se opredijelilo 2,83 odsto izbjeglica i 6,20 odsto domicilnih stanovnika.

Kao što je već naglašeno, **posao koji obavljaju u školi** determiniše razlike u spremnosti da se podrže promjene u obrazovanju Republike Srpske. Te razlike su i statistički značajne, jer je Hi-kvadrat statistički značajan na nivou 0,01. Analiza dobijenih rezultata je pokazala da zamjenici i pomoćnici (70,97%) više od direktora (69,63%), preferiraju promjene koje bi vodile bržem razvoju društva, a pedagozi i psiholozi (35,71%), imaju izraženiji selektivan odnos prema promjenama. Direktori najviše podržavaju promjene iza kojih bi stajalo Ministarstvo prosvjete (6,67%), dok nastavnici predmetne nastave prihvataju bilo kakve promjene, jer "*gore ne može biti*" (6,65%), dok pedagozi i psiholozi u najvećem procentu (12,50%), preferiraju promjene koje bi donijele ličnu korist.

*Školska spremna* takođe utiče na podršku prema promjenama. Dobijeni rezultati pokazuju da postoje značajne razlike u spremnosti da se podrže promjene u obrazovanju, s obzirom na školsku spremu ispitanika. Dobijeni Hi-kvadrat to potvrđuje, s obzirom da je statistički značajan na nivou 0,01. Ispitanici sa srednjom, više nego ispitanici sa visokom školom, preferiraju promjene koje bi doprinijele bržem razvoju društva (64,29 prema 49,27%), a manje selektivan izbor (33,33 prema 41,61%). Na osnovu dobijenih rezultata, može se uočiti kao tendencija, da podrška promjenama koje bi vodile bržem razvoju društva, opada povećanjem školske sprema, a selektivan onos prema promjenama raste. Oni su većoj mjeri preferirali i promjene iza kojih bi stajalo Ministarstvo prosvjete (4,76%), ali i sve druge promjene, jer gore ne može biti (5,71%), dok su ispitanici iz porodice intelektualaca mnogo više preferirali selektivan pristup promjenama (53,57%), nego promjenama koje bi vodile bržem razvoju društva (37,50%). Najveću podršku promjenama koje bi obezbijedile ličnu korist, iskazali su ispitanici iz porodice radnika (3,03%) i zemljoradnika (2,86%).

*Materijalni položaj* je, takođe, faktor koji utiče na podršku promjenama. Dobijeni Hi-kvadrat je statistički značajan na nivou 0,01, uz 18 stepeni slobode. Analiza dobijenih rezultata pokazuje da ispitanici, bez obzira na materijalni položaj, više preferiraju promjene koje bi doprinijele bržem razvoju društva nego selektivan pristup, pa, čak, ni one koje bi donijele ličnu korist. Tako, na primjer, ispitanici koji imaju dobar<sup>102</sup> materijalni položaj mnogo češće preferiraju promjene koje bi doprinosile bržem razvoju društva (76,19%), nego selektivan pristup (19,05%).

Dobijeni rezultati, posmatrani u cjelini, nedvosmisleno pokazuju da različita sociodemografska obilježja prosvjetnih radnika značajno utiču na podršku promjenama koje bi se uvele u obrazovanje Republike Srpske. Drugim riječima, dobijeni rezultati su pokazali da različite grupacije prosvjetnih radnika uspostavljaju različite odnose prema promjenama, a pogotovo prema spremnosti da se konkretnije angažuju na njihovom uvođenju u obrazovanje Republike Srpske.

### Umjesto zaključka

Iz ukupnih pokazatelja, koji su navedeni i analizirani u ovom radu, logično slijedi zaključak da je pitanje promjena u obrazovanju veoma kompleksno, te da se ne može pojednostaviti i svesti na nekoliko relevantnih varijabli. Eksplicirani rezultati istraživanja nedvosmisleno pokazuju: prvo, jasnu i nepodijeljenu pozitivnu orijentaciju prosvjetnih radnika prema promjenama uopšte, i prema promjenama u obrazovanju Republike Srpske i drugo: izraženu diferencijaciju po pitanju percepcije spremnosti na angažovanje u promjenama, koje bi se unijele u obrazovanje Republike Srpske.

Dobijeni rezultati pokazuju da, za uključivanje i značajnije angažovanje pojedinaca i grupa u promjenama, nije dovoljno samo otvoreno iskustvo prema promjenama i formiran stav da nešto treba mijenjati, nego je nužno postojanje i nekih drugih pozitivnih odrednica, kao generatori aktivnosti. Smatramo da su to, u prvom

---

<sup>102)</sup> Interesantno je uočiti kako se ni jedan anketirani prosvjetni radnik nije izjasnio da ima "izuzetno dobar" materijalni položaj, tj. da pripada grupaciji " imućnijih " stanovnika Republike Srpske, iako je u vrijeme tekućih promjena, a posebno rata na ovim prostorima, znatno povećan procenat izrazito bogatih stanovnika.

redu, povoljne socijalne okolnosti, ali i neke druge karakteristike ličnosti, prije svega prethodno iskustvo.

Treba imati u vidu da su se okolnosti, u kojima živimo i radimo, značajno promijenile u pravcu globalne podrške promjenama, s obzirom da je javno mnijenje u mnogome pozitivno predisponirano prema promjenama u svim područjima života, pa i prema promjenama u obrazovanju. Promjene se, ne rijetko, smatraju kao jedini izlaz iz postojeće teške socio-ekonomske situacije, pa je razumljivo da se mogu posmatrati kao poželjne i u obrazovanju. Pozitivna društvena klima povoljno utiče na mijenjanje odnosa prosvjetnih radnika prema promjenama.

Međutim, aktualne društvene promjene su izazvale toliko mnogo različitih efekata i posljedica, da se prosječno upućenom pojedincu sve to čini kao zbrka bez početka i kraja. U javnosti egzistira veliki broj alternativa i mogućih rješenja tako da se može slobodno kazati kako vlada prava zbrka u mnogobrojnim varijantama i mogućnostima višestrukog izbora. Stanovnici su u dobroj mjeri zbunjeni i dezorijentisani, nostalgично se pozivajući na ranija vremena, kada je bilo reda i kada se znalo ko šta treba da radi.

Prve posljedice društveno-političkih i ekonomskih promjena su se kod mnogobrojnih pojedinaca najčešće manifestovale slabljenjem životnog standarda i gubitkom jasne životne orijentacije, a potom pojačanim strahom za vlastitu perspektivu i perspektivu svojih bližnjih. Ne treba izgubiti iz vida da su se dugotrajne teškoće na ovim prostorima, pojačane ratnim traumama i teškoćama, značajno odrazile na jačanje nesigurnosti i besperspektivnosti, a time i na dileme o potrebi akcije.

U tom kontekstu, ne treba izgubiti iz vida činjenicu da stariji prosvjetni radnici imaju uglavnom negativno iskustvo s prethodnim promjenama i svom položaju u tim promjenama, te stoga logično iskazuju rezervu prema ispoljavanju rezervu prema najavljenim promjenama. Posebno, kada se ima na umu snaga i smjer uticaja međunarodnog faktora na modelovanje društvenih odnosa na ovim prostorima.

Čini se, ipak, da je u masi raznovrsnih ideja i akcija, na planu promjena u društvu i obrazovanju, kod prosvjetnih radnika evidentan nedostatak jasne koncepcije i dovoljno znanja o budućnosti obrazovanja. Više je nego očigledno da se u javnost (posebno istupanjem pojedinih stranačkih lidera), lansiraju dijametralno suprotne informacije o razvoju i perspektivama obrazovanja, a da u društvu još nije izgrađen autoritet koji bi obezbijedio neophodni konsenzus i jasan program o srpskom nacionalnom interesu.

I na kraju, ne zaboravimo da se i obrazovanje, kao bitan segment društva, nalazi u vrtlogu sadašnjih promjena, sa otvorenim varijantama za razvoj. Neke od tih, nama bliskih, varijanti nemaju podršku međunarodnih snaga niti zvaničnika iz okruženja, pa se ulazak u promjene, ne rijetko, doživljava sa izrazitim strahom o gubitku samostalnosti u obrazovanju i posebno, ali sigurno, svođenje na neku unitarnu BH tvorevinu. Takvo razmišljanje može da dovede do pogrešnog zaključka da je najbolje ništa ne mijenjati nego zadržati "status quo" i tako se zaštititi od nepovoljnih uticaja i tendencija.

I na kraju treba naglasiti da rezultati istraživanja pokazuju da se prosvjetni radnici slažu da su promjene nužne, ali ostaje i dalje otvoreno pitanje: kakve promjene? Na nama je da se o tome što prije dogovorimo, usaglasimo, i istrajemo. Nema perspektive bez jakog obrazovanja. U znanju je oduvijek bila moć.

### Literatura:

- Vilotijević, M., (1998), **Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika**, u: Naša osnovna škola budućnosti, Učiteljski fakulteti Srbije, Beograd.
- Vilotijević, M. (1998), **Predlog promena i obrazloženja**, u: Naša osnovna škola budućnosti, Učiteljski fakulteti Srbije, Beograd.
- Golubović, Z., Kuzmanović, B. i Vasović, M., (1995), **Društveni karakter i društvene promene u svetlu nacionalnih sukoba**, "Filip Višnjić", Beograd.
- Grupa autora, (1983), **Istraživanje i planiranje društvenih promena i razvoja**, Institut za sociološka istraživanja, Beograd.
- Dunderović, R., (1988), **Komunisti i klasno-socijalne razlike**, NIŠRO "Oslobođenje", Sarajevo.
- Zbornik radova (1996): **Ciljevi i putevi društava u tranziciji**, Institut društvenih nauka, Beograd i Ruska akademija nauka, Beograd.
- Zbornik radova (1997): **Promene postsocijalističkih društava iz sociološke perspektive**, Institut društvenih nauka, Centar za sociološka istraživanja Beograd.
- Zbornik radova (1996): **Socijalni konflikti u zemljama tranzicije**, Institut društvenih nauka, Beograd i Ruska akademija nauka, Beograd.
- Zbornik radova (1998): **Integrativni i dezintegrativni procesi u zemljama tranzicije**, Institut društvenih nauka, Beograd i Ruska akademija nauka, Beograd.
- Joksimović, S., (1992), **Odnos učenika prema pojedinim načinima života kao pokazatelj njihovih vrednosnih orijentacija**, "Psihologija", 1-2, Beograd.
- Katel, R. B. (1978), **Naučna analiza ličnosti**, BIGZ, Beograd.
- Krneta, Lj. (2000), **Faktori školskog uspjeha**, Banjaluka kompani. Banja Luka.
- Krneta, D., (1995), **Vaspitno djelovanje u školi**, NUB "Petar Kočić", Banja Luka.
- Krneta, D., (1997), **Društvene promjene, kriza vrijednosti i vaspitno djelovanje**, "Naša škola" 1-2 Banjaluka.
- Krneta, D., (1997), **Vaspitno djelovanje u kontekstu aktuelnih društvenih promjena**, "Naša škola", 3 - 4, Banja Luka.
- Krneta, D., (1998), **Društvene promjene – vrijednosti - socijalni stavovi**, "Naša škola", 1-2, Banja Luka.
- Mandić, P., (1972), **Inovacije u nastavi**, Zavod za izdavanje učenika Sarajevo.
- Mandić, D.P., (1995/1), **Čovjek - svjedočenje o veličini i padu**, "Naučna knjiga", Beograd.
- Mandić, D.P., (1995/2), **Individualna kompleksnost i obrazovanje**, "Naučna knjiga", Beograd.
- Mandić, D.P., Mandić, P. D. (1997), **Obrazovna informaciona tehnologija – inovacije za 21. vijek**, Učiteljski fakultet u Beogradu.
- Mandić, D.P., Radovanović, I., Mandić, P. D. (1998), **Uvod u opštu i informatičku pedagogiju**, Učiteljski fakultet Beograd.
- Negel, K.D., (1969), **Faktori promene**, u: Grupa autora: Teorije o društvu - Osnovi savremene sociološke teorije, "Vuk Karadžić", Beograd.
- Pantić, D., (1981), **Vrednosne orijentacije mladih u Srbiji**, Istraživačko- izdavački centar SSOS, Beograd.
- Pantić, D., (1987), **Nacionalna svest mladih u Srbiji bez SAP**, Institut društvenih nauka, Beograd.

- Pantić, D., (1990), **Promene vrednosnih orijentacija mladih u Srbiji**, Institut društvenih nauka, Beograd.
- Pantić, D., **Vrednosti mladih u vreme krize**, u: Deca krize-Omladina Jugoslavije krajem osamdesetih, Institut društvenih nauka, Beograd.
- Ratković, M. (1997), **Obrazovanje i promene**, Učiteljski fakultet, Beograd.
- **Strategija i koncepcija promjena u obrazovanju**, (1998), Ministarstvo prosvjete Republike Srpske.
- Havelka, N. (1998), **Uloga nastavnika i uloga učenika u osnovnoj školi**, u: Naša osnovna škola budućnosti, Učiteljski fakulteti Srbije, Beograd.

**Dragoljub Krneta, PhD**  
**Ljiljana Krneta, MA**  
 Banja Luka

#### **Teachers' Readiness to Accept the Changes in the Educational System of Republika Srpska**

**Abstract:** Teachers' readiness to accept changes has been considered in the paper, the starting point being commonly accepted viewpoint that teachers are the most important factors of successful implementation of reform interventions in education, since they are most important participants in key activities, as well as protagonists of essential ideas and theoretical assumptions. It is understandable that curricula represent a frame for their activity, although it is not a rare case that reforms boil down only to alterations in curricula.

The paper offers the outcomes of a research dealing with the readiness of teachers in primary and secondary school to accept changes in education in Republika Srpska. It is started from the assumption that in the time of big social, political and economical changes it is essential to consider what kind of general attitude teachers have towards changes, considering that the awareness they have of their position in the society and education can be either a driving force or a drag on their activities in introducing changes projected in the education of Republika Srpska.

Several significant aspects of teachers' relation towards changes have been analyzed: evaluations whether it is needed to introduce changes in the present school and the readiness of teachers to support changes in education, as well as the correlation of social demographic characteristics of teachers (age, sex, place of living, education, social origin and status) as factors which more or less determine the relationship towards the support to changes in education.

**Key words:** attitudes towards changes in education, teachers' readiness to accept changes, the position of the gifted in school and society.

**Д-р Драгољуб Крнета,**  
**М-р Лиљана Крнета**  
 Банја-Лука

#### **Готовность преподавателей к принятию перемен в образовании Республики Сербской**

В работе рассматривается проблема готовности учителей принять изменения в образовании, исходя из общепринятого положения, согласно которому учителя являются

важнейшим фактором успешного проведения реформ в образовании, поскольку осуществляют ключевую деятельность и реализуют основные идеи и теоретические положения педагогических наук. Вполне понятно, что учителя осуществляют свою деятельность в рамках учебных планов и программ; однако нередко реформы в образовании сводятся только к изменению учебных планов и программ.

В работе представлены результаты исследования готовности учителей начальных и средних школ к принятию перемен в образовании в Республике Сербской. Исходя из предпосылки, что во времена крупных общественно-политических и экономических перемен крайне важны наблюдения за тем, каково то общее отношение к переменам, которое имеют учителя, учитывая то, что их понимание своего положения в обществе и образовании может быть двигательной силой или тормозом их деятельности при проведении реформ в образовании в Республике Сербской.

Авторы проанализировали несколько существенных аспектов в отношении учителей к переменам: оценки учителями необходимости перемен в современной школе и готовность учителей поддержать перемены в образовании, в зависимости от социо-демографических характеристик (возраст, пол, место жительства, образование, социальное происхождение, материальное положение) как фактора, который в большей или меньшей мере определяет отношение к поддержке перемен в образовании.

**Ключевые слова и выражения:** позиция по отношению к переменам в образовании, готовность учителей к принятию перемен, положение одаренных детей в школе и обществе.

**Dr Dragoljub Krneta**  
**Mr Ljiljana Krneta**  
Banja Luka

#### **ETRE PRETS POUR LES ENSEIGNANTS D'ACCEPTER LES CHANGEMENTS DANS L'EDUCATION DE LA REPUBLIQUE SERBE**

Résumé: Dans le travail on examine le fait d'être prêts des enseignants pour accepter les changements en partant de la position acceptée en général que les enseignants sont le facteur le plus important de la vérification efficace des mesures de réforme dans l'éducation, vu qu'ils sont les porteurs des activités clefs, de même que les réalisateurs des idées essentielles et des suppositions théoriques. Il est compréhensible que les plans d'enseignement et les programmes le cadre de leur activité, nêe que non rarement les réformes limitent uniquement aux changements des plans et des programmes d'enseignement.

Dans le travail on présente les résultats des recherches du fait d'être prêts des enseignants des écoles élémentaires et moyennes d'accepter les changements dans l'éducation de la République Serbe. On part de la supposition qu'au cours des changements sociaux et politiques importants et économiques il est important d'examiner quel est la position générale des enseignants envers les changements, vu que la consciences qu'ils ont sur leur place dans la société et l'éducation pourrait être une force motrice ou un frein de leurs activités dans l'introduction des changements qui sont projetées en République Serbe.

On a analysé quelques aspects essentiels du rapport des enseignants envers les changements: évaluations si maintenant et combien il est nécessaire de faire des changements et si les enseignants sont prêts à soutenir les changements dans l'éducation, de même que la liaison des habitudes sociodémographiques des enseignants (âge chronologique, sexe, lieu d'habitation, formation scolaire, origine sociale et position matérielle) comme facteurs qui dans une mesure plus étroite ou plus large déterminent les rapports envers le soutien des changements dans l'éducation.

Mots clefs: positions envers les changements dans l'éducation, enseignants prêts pour l'acceptation des changements, position des doués.



## ODLUČUJUĆA ULOGA NASTAVNIKA U IDENTIFIKACIJI DAROVITE DECE

---

**Rezime:** Rad odbacuje tezu o »spontanom razvoju« darovitih studenata. Ističe odlučujuću ulogu nastavnika čije stručno usavršavanje mora da sadrži i strategije za identifikaciju dece sa visokim sposobnostima i posebnim talentima.

**Ključne reči:** nastavnik, daroviti, identifikacija.

---

Konačno treba odbaciti toliko raširenu tezu o »spontanosti razvoja« darovitih učenika i, shodno tome, o nekakvoj »samoaktivnosti« proizašloj iz humanističkih ideja pedagoških zanesenjaka koji su, između ostalog, bacili na marginu kompleksnu ulogu nastavnika. Na osnovu Uredbe Parlamentarne skupštine Saveta Evrope 1248 (1994) o obrazovanju darovite dece, a polazeći od osnovnog i neospornog prava na obrazovanje, za darovitu decu se moraju praviti posebni programi koji će im omogućiti da razviju svoje pune potencijale. No, i najbolji takav program neće dati pune efekte ukoliko se *na vreme ne identifikuju* talenti, odnosno njihovi intelektualni i drugi potencijali. Drugim rečima, nema uspeha bez optimalnog ostvarenja formule: identifikacija + programiranje! Reklo bi se da je u tome odlučujuća uloga nastavnika (ali i vaspitača u predškolskim ustanovama), čije stručno usavršavanje mora sadržati i strategije za identifikaciju dece sa visokim sposobnostima i posebnim talentima.

Jer, ako želimo uspešno da vaspitno-obrazovno delujemo na darovitu decu, a želimo (i moramo), akcenat se mora staviti na njihovo identifikovanje, čija je osnova – *posmatranje* – svakodnevno, temeljno, svesno. Samo takvo posmatranje darovite dece (što nikako ne znači zapostavljanje bilo koje druge dece!) delovaće stimulatивно u njihovom formiranju, te će obogatiti rad u vaspitanju i obrazovanju talenata u kontekstualnom, psihološkom, didaktičkom i metodičkom smislu. Tako će biti zadovoljeni temeljni principi individualizacije i diferencijacije nastave i svakog daljeg *kontinuiranog* razvoja darovite dece, njihova svestrana aktivnost u redovnoj, dodatnoj, izbornoj i fakultativnoj nastavi, vanškolskim aktivnostima ili u okviru pokreta tipa »Nauka mladima«. Uslov i ishod u svemu tome svakako jesu stručni i pedagoški autoritet i samosvest nastavnika, što, bez sumnje, doprinosi intenzivnijem poštovanju prema njemu od strane darovitih, ali i njihovih roditelja, koji će na taj način biti mnogo spremniji da daju svoj doprinos koji je, takođe, veoma bitan. U tom trouglu saradnje i komunikacije nastavnik - darovito dete - roditelj svaki je elemenat na svoj način važan u dostizanju neophodne aktivnosti talenata i njihovog optimalnog postignuća. Saradnja između porodice i škole omogućuje roditeljima bolji uvid u uticaje nastavnog plana i programa na ličnost njihove darovite dece, te su

kooperativno stimulisani da se i oni aktivnije uključe u osnovne oblike posmatranja i razumevanja (time povećaju sopstveno samopouzdanje) uz pomoć nastavnika i škole u celini.

Svakako, ne treba gubiti iz vida da nastavnikovo posmatranje, kao osnovu identifikacije, ne treba sužavati samo na potrebe profesionalne orijentacije, već da je ono u funkciji celokupnog vaspitno-obrazovnog razvoja darovitih učenika. U tom smislu, nastavnik svoj rad *planira* i time doprinosi individualizovanom *psihološkom* pristupu koji mu olakšava otkrivanje uvek novih, dinamičnih obrazovnih potreba koje su fluentnije kod darovitih učenika nego kod ostalih. Posmatrano, opet, sa *sociološkog* stanovišta, nastavnikovo posmatranje doprinosi realizaciji, ekonomičnosti i humanizaciji vaspitno-obrazovnog rada škole kao socijalne institucije u kojoj daroviti moraju biti u poziciji da zadovoljavaju svoje potrebe i svoja interesovanja. Uz pomoć identifikacije od strane nastavnika, škola može da im omogući i stimuliše tzv. »horizontalnu i vertikalnu mobilnost«, odnosno izbor promene aktivnosti, funkcija i uloga, a i njihovu relativnu nezavisnost i široku slobodu razvoja. Važan je i doprinos osposobljavanju talenata za odgovorno i objektivno samoposmatranje i samousmeravanje, kao bitnu odrednicu permanentnog samoobrazovanja.

U domenu posmatranja i identifikacije, nastavnik ne sme da izgubi iz vida da te njegove aktivnosti imaju i veoma važno *preventivno* značenje jer su darovita deca često izložena nestimulativnim psiho-higijensko-socijalnim vaspitno-obrazovnim okolnostima, te stoga ličnim, nikako zanemarljivim, konfliktima i frustracijama. Nastavnik zbog toga brine, koliko god je to moguće, o jedinstvenosti škole, profesionalne orijentacije, pojedinih udruženja, klubova, institucija itd. u identifikaciji i negovanju optimalnog razvoja darovitih učenika. Tačnije, treba da predstavlja tu kohezionu silu koja će ih okupiti na istim zadacima. Jer, odavno je poznato da samo osoba koja zaista poznaje dete može uspešno da ga obrazuje i, u tom svom plemenitom zadatku, dakako ako je za to optimalno edukovana, organizuje interdisciplinarni timski rad na višem nivou od prostog zbira psihološkog, psihijatrijskog, sociološkog aspekta.

Ono što, takođe, nastavnik ne sme da zaboravi jeste da darovito ponašanje može da se ispolji i kod učenika koji nemaju najviše rezultate na testovima inteligencije, i bez obzira na delokrug aktivnosti. Treba se podsetiti da se darovitost iskazuje kod određenih – ne svih – učenika, ali i u određenim – ne svim i ne uvek – periodima i pod određenim – ne svim i bilo kakvim – okolnostima. Umešnost nastavnikova je, stoga, zasnovana na dinamičkoj interakciji sa učenicima, pri kojoj je tokom određenog perioda neko dete izuzetno zainteresovano i stimulirano za određeno polje aktivnosti. To je vrsta *akcione informacije*, centralne tačke oko koje se plete brža i intenzivnija obrazovna aktivnost.

Naravno, postoje i postupci kojih nastavnik pri posmatranju i identifikaciji treba da se čuva. Neki od njih su: trenutna zaslepljenost detetovom veštinom govora i čitanja; preterana pažnja koja se pridaje aktivnim, prilagodljivim učenicima, a previđanje prividno za školu nezainteresovanih, sa niskim aspiracijama i nedovoljnom usvojenošću tehnika učenja; lične predrasude ili, čak, prikriveno takmičenje sa učenicom; izjednačavanje visokog školskog uspeha sa darovitošću; neuočavanje skrivenih elemenata darovitosti; zanemarivanje sredine iz koje dolaze pojedini učenici itd.

**Svetozar Dundjerski, PhD**  
Philosophical Faculty  
Pedagogy Department  
Novi Sad

### **Decisive Role of a Teacher in Identification of Gifted Children**

**Abstract:** The paper rejects the thesis on “spontaneous development” of gifted pupils. A decisive role of a teacher is emphasized, whose professional improvement has to deal with the strategies for identification of children with high abilities and special talents.

**Key words:** teacher, the gifted, identification.

**Д-р Светозар Дунджерски,**  
педагогическое отделение  
философского факультета,  
университет в Новом Саде

### **Решающая роль преподавателя в идентификации одаренных детей**

В работе отклоняется тезис о "спонтанном развитии" одаренных студентов. Выделяется решающая роль преподавателя, программа повышения квалификации которого должна содержать предметы, раскрывающие стратегии идентификации детей с большими способностями и яркими талантами.

**Ключевые слова и выражения:** преподаватель, одаренные, идентификация.

**Dr Svetozar Dunderski**  
Département de pédagogie  
Faculté de philosophie  
Novi Sad

### **ROLE PREPONDERANT DE L'ENSEIGNANT ET IDENTIFICATION DES ENFANTS DOUES**

Résumé: Le travail rejette la thèse sur „le développement spontané“ des élèves doués. Il accentue le rôle prépondérant de l'enseignant dont la formation professionnelle doit contenir aussi les stratégies pour l'identification des enfants avec des capacités supérieures et des talents particuliers.

Mots clefs: Enseignant, don, identification





---

---

Četvrti deo:

# Metodički aspekti podrške darovitosti

Проф. др Крстивоје Шпијуновић

РАЗВИЈАЊЕ ОСНОВНИХ ЕЛЕМЕНАТА ЛОГИЧКОГ МИШЉЕЊА  
УЧЕНИКА ПОТЕНЦИЈАЛНО НАДАРЕНИХ ЗА МАТЕМАТИКУ  
У КОНЦЕПЦИЈИ НОВОГ ШКОЛСКОГ ПРОГРАМА

---

***Резиме:** Указујући на чињеницу да је у Општим основама школског програма развијање основних елемената логичког мишљења, с правом, истакнуто као један од најважнијих циљева у области математика, природне науке и технологија, аутор указује на неке од проблема који прате остваривање овог циља, а затим на конкретним примерима показује на који начин је овај циљ могуће остваривати у раду са ученицима потенцијално надареним за математику.*

***Кључне речи:** Логичко мишљење, математика, школски програм, даровити ученици, основна школа, реформа.*

---

Реформа основног образовања и васпитања у Србији експлицитно је истакла захтев да процес образовања треба да буде "више усмерен на процесе и исходе, него на представљање садржаја појединих академских дисциплина" (Опште основе, 2003:8). Тиме је у први план истакнута обавеза наставника да реализује унапред одрђене циљеве и задатке, односно да оствари очекиване исходе, али му је, истовремено, остављена већа слобода у избору садржаја, метода, активности, средстава и облика рада помоћу којих ће те исходе, циљеве и задатке на најефикаснији и најрационалнији начин остварити. На тај начин су у фокус интересовања свих који се баве проблемима образовања и васпитања стављени исходи, циљеви и задаци конкретних наставних области, односно наставних предмета. Како је реч о јако широком и комплексном проблему то је у овом раду пажња концентрисана само на један његов сегмент - развијање логичког мишљења ученика потенцијално надарених за математику. У том контексту потребно је одговорити на три питања:

1. шта се подразумева под појмом *логичко мишљење*,
2. на који начин је у *Општим* (за први циклус) и *Посебним* (за први и други разред) *основама основног образовања и васпитања* изражен захтев за развијањем логичког мишљења у настави математике,
3. на који начин се логичко мишљење може развијати у раду са ученицима потенцијално надареним за математику.

С обзиром на изражену фреквентност у свакодневној комуникацији, *Општим и посебним основама основног образовања и васпитања* и стручној литератури реално би било очекивати да је појам **логичко мишљење** јасно одређен и дефинисан. Међутим, у нама доступним уџбеницима педагогије, дидактике, психологије, логике, методике наставе математике, енциклопедијама и речницима такво одређење је тешко наћи. Само је неколико аутора (Б. Шешић, С. Првановић, С. Петровић, В. Вуковић, Д. Крстић, на пример) своју пажњу посветило појму логичког мишљења.

Расправљајући о овом појму Б. Шешић истиче да "елементарно-логички мислити не значи ништа друго до сазнавати објективну стварност сазнавањем посебних и појединачних, издвојених ствари и бића и њихових издвојених особина и делова" (1957: 39).

Наш познати методичар наставе математике С. Првановић логичко мишљење изједначава са математичким, а истовремено истиче да је математичко мишљење тешко дефинисати. "Човек, и ученик, мора се оспособити да математички мисли па да 'зна' шта је (савремено) математичко мишљење... Логичким мишљењем се", истиче даље С. Првановић, "долази до сазнања узрочности, зависности, истине" (1970: 14).

Логичко са математичким мишљењем поистовећује и С. Петровић (1983: 16). Он сматра да логичко мишљење представља процес сазнавања објективне истине који се одвија "преко основних логичких форми мишљења: појмова, судова и закључивања и основних закона истинитог мишљења (идентитета, непротивуречности, искључења трећег и довољног разлога)" (1983: 14).

Знак једнакости између логичког и математичког мишљења ставља и В. Вуковић. При томе он истиче да се математичким мишљењем "изграђују математички појмови и одговарајуће операције са њима, откривају математичке релације, зависности и математичке чињенице" (1996: 32).

У *Психолошком речнику*, једном од ретких речника који има одредницу везану за логичко мишљење, говори се о мишљењу / језичко-логичком као "типу мишљења који се најчешће има на уму када се говори о мишљењу, јер је најкарактеристичнији за људску врсту. Заснива се на језику, одредбама речи и њиховим значењима дефинисаним појмовима и логичким законима" (Крстић, 1988: 335).

У *Педагошкој енциклопедији* се, у одредници о мишљењу, истиче да логичко мишљење "полази од прецизно формулисаних судова (премиса), затим следи проверавање тачности полазних премиса, а затим утврђивања њихових међусобних односа и извођење закључака на основу тих полазних судова" (1989: 56).

Чак и површна анализа наведених одредница логичког мишљења упућује на два закључка.

Прво, појам *логичко мишљење* се изједначава са појмом *математичко мишљење*. То, по нашем мишљењу, није оправдано. Логичко мишљење је знатно ужи појам, односно само једна од компоненти математичког мишљења као што су то и стваралачко, функционално,



практично, теоријско, критичко, конвергентно, дивергентно, реалистичко, имагинативно, појмовно и друге врсте мишљења.

Друго, наведене одреднице логичког мишљења су, са становишта методике наставе математике, сувише уопштене и неодређене. Као такве оне нису могле много помоћи ни ауторима *Општин* и *Посебних основа* у операционализацији исхода, циљева и задатака везаних за логичко мишљење, а не могу бити од велике користи ни ауторима уџбеника ни учитељима у креирању решења за његово остваривање и развијање у настави математике.

Шта је, дакле, логичко мишљење на које се тако често позивамо и које је тако експлицитно наведено као исход, циљ и задатак наставе математике у основној школи?

Без претензија да дамо апсолутну и потпуну дефиницију ми ћемо са становишта наставе математике под логичким мишљењем, као компонентом математичког мишљења, подразумевати сложену интелектуалну активност у којој до изражаја долазе, пре свега, следеће способности:

1. оперисање исказима, константама, променљивим величинама, формулама;
2. извођење основних логичких операција (конјункција, дисјункција, импликација, еквиваленција, негација);
3. употреба квантификатора (за сваки, постоји);
4. примена закона закључивања (правило одвајања, свођење на апсурд, правило контрапозиције, закон искључења трећег и тако даље);
5. дефинисање и доказивање.

Овом дефиницијом, као што се види, логичко мишљење је разложено на неколико компоненти које су међу собом чврсто повезане и испреплетане тако да чине јединствену целину. Свака од њих би се могла даље операционализовати, а могуће је и укупну листу проширивати, односно скраћивати у складу са потребама наставе на коју се односи.

## II

У *Општим основама*, међу општим циљевима основног образовања и васпитања у области математика, природне науке и технологија, посебно је истакнут захтев за развијањем "логичког и апстрактног мишљења и критичког става у мишљењу" (2003:16). Овај захтев је додатно апострофиран и још конкретније наглашен у *Посебним основама* за први разред у којима се истиче да настава математике у I разреду "подстиче радозналост, креативност и развој логичког мишљења – са првим математичким садржајима опочиње пут ка апстрактном и логички уређеном мишљењу и формирању знања која нису искуствене природе" (2003: 58).

Међу општим исходима у овој области истиче се захтев да ученик "познаје логичке процедуре и влада њима" (Опште основе, 2003:16).

Када је у питању први циклус обавезног образовања онда је у области математика, природне науке и технологија јасно дефинисан циљ "развијање основних елемената логичког мишљења" и очекивани исходи:

- " - уочавати узрочно-последичне везе у окружењу и у изведеним огледима,
- решавати једноставне проблем - ситуације,

- решавати једноставне логичко-комбинаторне проблеме који се односе на пребројавање објеката, откривање правилности у низовима бројева или објеката, решавање једноставних ребуса и слично,
- разумети и знати да решава текстуалне задатке који се свode на основне рачунске радње и при томе умети да користи слова за запис непознатог броја,
- правилно користити речи "увек", "никад", "неки", "сваки", "и", "или", "не" (Опште основе, 2003: 50).

На сличан начин су дефинисани и исходи за други и трећи циклус обавезног образовања.

У програму математике за I разред развијање логичког мишљења претпоставља остваривање следећих исхода:

"-решавати једноставне логичко-комбинаторне проблеме (примери са штапићима, откривање једноставне правилности, пребројавање ... дужи, троуглова, тачака ...),

-знати да користи речи "тачно", "нетачно", "увек", "никад", "неки" и "сваки" у конкретним ситуацијама,

-користити симбол (слово, цртеж – нпр. цветић, звезда и сл) или "држач места" као ознаку за скривени број, одређивати вредност скривеног броја коришћењем сабирања и одузимања, ....

-разумети и користити једноставне поруке представљене сликом,

-користити на примерима, одговарајуће математичке термине: скуп, елемент, збир, сабирак,

-груписати објекте на основу неког заједничког својства (скуп предмета истог облика, скуп исто обојених, ... )" (Посебне основе, 2003: 58).

У програму математике за други разред у оквиру циља "развијање основних комбинаторних и логичких способности" постављен је захтев да се остваре следећи исходи:

"-решавати једноставне текстуалне задатке који носе информације о реалним ситуацијама,

-знати да формира једноставне низове бројева или геометријских фигура и да врши једноставна пребројавања" (Посебне основе, 2004: 29).

У *Опитим и посебним основама*, као што се види, велика пажња је посвећена логичком мишљењу. Већина исхода је дефинисана коректно и јасно. Ако наведене исходе посматрамо у контексту дефиниције логичког мишљења коју смо предложили у овом раду можемо, такође, бити задовољни, јер они покривају већину компоненти логичког мишљења. Тако се од ученика захтева способност оперисања исказима, константама (пребројавање, например), променљивим величинама ("држач места", слово као ознака непознатог броја), способност извођења основних логичких операција (и, или, не, нетачно), употреба квантификатора (за сваки, постоји), као и способност примене закона закључивања (решавати једноставне текстуалне задатке, решавати једноставне логичко-комбинаторне проблеме) и тако даље. С правом се не инсистира на формулама, дефинисању и доказивању, јер интелектуалне могућности ученика првог циклуса основне школе, а посебно ученика првог и другог разреда, нису на нивоу који омогућава да они формулишу дефиниције, изводе доказе и дедуктивно закључују.

Приметно је, међутим, да се у *Општим и посебним основама* не говори о другим врстама математичког мишљења. Само спорадично се помињу апстрактно и критичко мишљење (Опште основе, 2003: 16). Таквим приступом је логичко мишљење изједначено са математичким, што има низ недостатака и може се негативно одразити на укупне ефекте математичког образовања.

Осим тога, ако упоредимо на који су начин у *Посебним основама* формулисани исходи у првом и исходи у настави математике у другом разреду основног образовања и васпитања можемо видети да су исходи у другом разреду дати сувише неодређено, а осим тога нису довољно операционализовани. Нереално би било очекивати да се на основу тако дефинисаних исхода може на квалитетан начин планирати и организовати образовно-васпитни процес у области математике. Како је, међутим, у другом разреду реч о радном материјалу треба се надати да ће наведени недостатак бити правовремено отклоњен. У противном, развијање логичког мишљења у настави математике ће се више подразумевати него што ће се организовано и осмишљено радити на његовом остваривању.

### III

У Општим (за први циклус) и посебним основама за први и други разред основног образовања и васпитања нису посебно наведени исходи, циљеви и задаци које треба остварити у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику. То, међутим, на значи да овој категорији ученика не треба посветити одговарајућу пажњу. Напротив, један од задатака учитеља је да од самог почетка школовања кроз све активности везане за математичко образовање ствара амбијент у коме ће се потенцијалне способности, даровитост и талентованост ученика за математику откривати, подржавати и даље развијати. То треба чинити преваходно у оквиру обавезне наставе математике, а у првом циклусу основног образовања и васпитања ученике са израженијим интересовањима и способностима треба само повремено и изузетно издвајати у посебне групе и за њих планирати додатне програме (Посебне основе, 2003: 15). Ово из разлога што повећано ангажовање ученика на овом узрасту није преваходно усмерено ка идентификацији, односно селекцији потенцијално надарених ученика, већ ка стварању услова у којима ће они моћи да испоље и задовоље своја интересовања, да изнесу другачије мишљење, да изналазе оригинална и необична решења, и тако даље. Поред тога, степен сложености и обим наставних садржаја, методе и облици рада морају бити прилагођен индивидуалним карактеристикама и интересовањима ученика потенцијално даровитих за математику.

Овде ћемо, илустрације ради навести само неколико задатака у процесу чијег решавања ће ученици потенцијално даровити за математику моћи да развијају поједине компоненте логичког мишљења.

1. Дати су скупови  $A = \{\heartsuit, \blacksquare, \Upsilon, \text{књига}\}$  и  $B = \{\clubsuit, \blacklozenge, \Upsilon, \heartsuit, \star\}$ .

Пажљиво их посматрај и одговори на следећа питања:

-Који се елементи налазе и у једном и у другом скупу?

Решење:  $\{\heartsuit, \blacksquare, \Upsilon\}$  - *конјункција*

-Који се елементи налазе макар у једном скупу?



- **Посебне основе школског програма за други разред основног образовања и васпитања** – радни нацрт (2004), Београд, Министарство просвете и спорта Републике Србије
- Шешкић, Б. (1957): **Увод у дијалектичку логику**, Београд, Нолит, -247 стр.
- Шпијуновић, К. (1999): Основне логичке операције у уџбенику математике за 3. разред основне школе, у: **Зборник радова са научног скупа, Вредности савременог уџбеника III**, Ужице, Учитељски факултет, стр. 347 – 366.

**Krstivoje Spijunovic, PhD**  
Teacher Training Faculty  
Uzice

**The Development of Basic Elements of Logical Thinking of  
Students who are Potentially Gifted for Mathematics  
In the Conception of New School Program**

**Abstract:** Pointing to the fact that, in the basic outlines of the school program, the development of basic elements of logical thinking has, with good reason, been emphasized as one of the most important aims in the field of mathematics, natural sciences and technology, the author points to some of the problems which follow the realization of this aim. Afterwards, by the means of concrete examples, he suggests the way in which this aim is possible to achieve in work with students who are potentially gifted for mathematics.

**Key words:** logical thinking, mathematics, school program, gifted students, primary school, reform.

**Д-р, проф. Крстивоје Шпијунович**  
Учитељски факултет,  
Ужице

**Развитие основных элементов логического мышления учащихся с потенциальными  
математическими способностями в концепции  
новой школьной программы**

Указывая на факт, что в Общих основах школьной программы развитие основных элементов логического мышления по праву выделено в качестве одной из важнейших целей в области математики, природных наук и технологий, автор обращает внимание на некоторые проблемы, которые сопровождают осуществление данной цели, а затем на конкретных примерах показывает, каким образом можно достичь указанную цель при работе с учащимися, обладающими потенциальными математическими способностями.

**Ключевые слова и выражения:** логическое мышление, математика, школьная программа, одаренные ученики, основная школа, реформа.

**Dr Tamara Gorelova-Uzelac**

Viša škola za obrazovanje vaspitača

371.95

Vršac

288

UDK:

ISSN 1820-1911, 9 (2003), p. 278-

DRŽAVNI STANDARD OBRAZOVANJA I NASTAVNI PLAN ZA  
OBRAZOVANJE ORGANIZATORA – METODIČARA U  
PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA  
U RUSKOJ FEDERACIJI<sup>103</sup>

---

*Rezime: U radu se razmatraju problemi reforme pedagoškog obrazovanja u Rusiji, izlaže sadržaj i ističe značaj državnog obrazovnog standarda kao izraza garancije kvaliteta obrazovanja za koji je odgovorna država.*

*Ključni pojmovi i izrazi: državni obrazovni standard, kvalitet obrazovanja, okvirni nastavni plan, reforma pedagoškog obrazovanja.*

---

Teza o primarnoj ulozi države u utvrđivanju sadržaja osnovnih obrazovnih programa obuke specijalista može izazvati i prigovore o ograničavanju autonomije obrazovnih institucija.

Ne treba pritom zaboraviti da sistem obrazovanja, pripadajući sistemima kulture, preuzima od nje zdravi konzervativizam koji je i svojevrсна odbrana. Slično tome, kako princip unifikacije ne može delovati u sistemu kulture, ne može u potpunosti da se realizuje ni u sistemu obrazovanja. Svaki nacionalni sistem obrazovanja mora biti unikalni, no to ne isključuje mogućnost kooperacije i saradnje s isto takvim unikalnim sistemima obrazovanja. Rušiti zaštitni sloj na sistemu obrazovanja (koji čine nacionalna istorija, nacionalna kultura, nacionalni jezik) – rušiti ga čak i uz najprogresivnije parole – znači: ne shvatati kakve to posledice može imati po čitav narod, po njegovu duhovnu ali i njegovu fizičku egzistenciju. Prva i najkatastrofalnija posledica je gubitak jezika i nacionalno-kulturnog identiteta.

Sistem obrazovanja mora da se zasniva na nacionalnim pedagoškim tradicijama koje upravo zato što su tradicija ne mogu se prekonoc menjati pod pritiskom pomodnih tendencija. To se ponekad ponegde i događa, nažalost. Zato mora postojati um koji ograničava. U idealnom slučaju to mora biti nacionalna duhovna elita. U realnoj situaciji to je država i njena doktrina obrazovanja. Uloga duhovne elite je u tome da ta doktrina bude dostojna kulture svoga naroda.

## 1.

U poslednjih nekoliko godina usvojen je čitav niz državnih dokumenata kojima se u Ruskoj federaciji reguliše sfera obrazovanja; među njima je i *Zakon Ruske*

---

<sup>103</sup> Saopštenje ima referativni karakter; pripremljeno je po materijalima sajta *www.edu.ru* i u napomenama upućuje na osnovne državne dokumente u oblasti obrazovanja.

*federacije o obrazovanju, Nacionalna doktrina obrazovanja u Ruskoj federaciji do 2025. godine, Zakon Ruske federacije o visokom obrazovanju i profesionalnom obrazovanju nakon završetka visoke škole, Program Ruske federacije o razvoju obrazovanja za period 2000-2005. godine, Konceptija modernizacije ruskog obrazovanja do 2010. godine*<sup>104</sup>. Sve veća pažnja koju država posvećuje obrazovanju objašnjava se u *Konceptiji modernizacije obrazovanja* time što "obrazovanje u njegovoj neraskidivoj povezanosti s naukom postaje sve moćnija pokretačka sila ekonomskog rasta, povećanja efektivnosti i konkurentne sposobnosti ekonomije, čime obrazovanje postaje jedan od najvažnijih faktora *nacionalne bezbednosti i blagostanja države* (kurziv – T.G.), dobiti svakog građanina".

U savremenom svetu se značenje obrazovanja, kao najvažnijeg faktora formiranja novog kvaliteta ekonomije i društva, povećava zajedno s porastom uticaja ljudskih potencijala, koji u razvijenim državama čine 70-80 % nacionalnog bogatstva. Postindustrijsko, informaciono društvo svojim ubrzanim tempom razvoja, i sve ubrzanijim širenjem mogućnosti političkog i socijalnog izbora, zahteva neophodnost povećanja nivoa spremnosti građana za život u novim uslovima; dinamični razvoj ekonomije, porast konkurencije, smanjivanje sfere nekvalifikovanog i polukvalifikovanog rada, duboke strukturne promene u oblasti zaposlenosti, zahtevaju permanentnu potrebu za povišenjem profesionalne kvalifikacije i dospecijalizacije radnika i porasta njihove profesionalne mobilnosti; nastajanje i porast globalnih problema koji mogu biti rešeni samo kroz saradnju u okviru međunarodne zajednice, zahteva stvaranje savremenih pogleda kod mladih naraštaja, te, kao i neke druge tendencije svetskog razvoja, uslovljavaju nužnost suštinskih promena u sistemu obrazovanja.

Društvu koje se intenzivno razvija neophodni su savremeni, obrazovani, moralni, preduzimljivi ljudi sposobni da samostalno donose rešenja u datoj situaciji, da mogu predvideti njihove moguće posledice, da su sposobni za saradnju, a da ih pritom odlikuje mobilnost, dinamičnost, konstruktivnost i da u isto vreme poseduju osećaj odgovornosti za sudbinu zemlje.

Državno-političke i socijalno-ekonomske promene krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina imale su odlučujući uticaj na obrazovanje u Ruskoj federaciji, omogućivši u isto vreme stvaranje akademske autonomije visokih škola, obezbeđivanje postojanja različitih obrazovnih ustanova, raznovrsnost obrazovnih programa, razvoj mnogonacionalnih škola u Ruskoj federaciji, kao i u ne-državnom sektoru obrazovanja. Uzimajući u obzir sve pozitivne momente u tim procesima, treba ipak primetiti da je to bilo vreme kada se država uveliko povukla iz sfere obrazovanja. Sada država preuzima aktivnu ulogu u obrazovanju, i glavna razlika između sadašnje situacije od ranijeg ne uvek pozitivnog iskustva, ogleda se u temeljnoj promeni karaktera prisustva države u toj strateški važnoj socijalnoj oblasti: država danas nastupa kao *garant kvaliteta obrazovnih programa i usluga*, koji se dobijaju kako u opšteobrazovnim tako i u profesionalnim obrazovnim ustanovama, nezavisno od njihovog organizaciono-pravnog statusa.

---

<sup>104</sup> Закон Российской Федерации "Об образовании", Национальная Доктрина образования в Российской Федерации до 2025. года, Закон Российской Федерации "О высшем и послевузовском профессиональном образовании", Федеральная программа развития образования на 2000-2005. годы, Концепция модернизации российского образования на период до 2010. года.

Mere i oblici državne podrške, s obzirom na povećanu ulogu organa državne vlasti i upravljanja obrazovanjem, treba da s predstavnicima javnosti, a nikako u uskim birokratskim krugovima, obezbede savremen visoko kvalitetan rad obrazovnih ustanova i organizacija praćen sistematskom analizom perspektiva i potreba tržišta rada. Novi pristup obrazovanju od strane države pretpostavlja da *aktivni subjekti* obrazovne politike treba da budu svi građani Rusije, porodica i zajednica roditelja, federalne i regionalne institucije državne vlasti, organi mesne samouprave, profesionalna pedagoška društva, naučne, kulturne, komercijalne društvene institucije. Treba istaći da svi subjekti i svi učesnici obrazovnog procesa deluju na osnovu raspodeljene *odgovornosti* za razvoj obrazovanja kao *otvorenog državno-društvenog sistema*.

Nacionalni sistem obrazovanja je jedan od najvažnijih faktora očuvanja mesta Rusije među vodećim zemljama u svetu, njenog međunarodnog prestiža kao države sa visokim nivoom kulture, nauke i obrazovanja. Ruski sistem obrazovanja uvek je mogao uspešno da konkuriše sistemima obrazovanja naprednih zemalja, posebno u oblasti prirodno-matematičkog, humanitarnog i umetničkog obrazovanja.

Njegova modernizacija je odgovorni korak koji uzima u obzir sve svetske tendencije u oblasti obrazovanja, ali pritom prednost daje nacionalnim interesima i zato se modernizacija tumači kao *politički i opštenacionalni zadatak*. Obrazovni potencijal koji je osnova društveno-ekonomskog i duhovnog razvoja Rusije treba u najvećoj mogućoj meri da bude iskorišćen za konsolidovanje društvene zajednice, za očuvanje celovitosti sociokulturnog prostora zemlje, za prevladavanje međuetničkih napetosti i društvenih konflikata a na osnovu prava čoveka, ravnopravnosti nacionalnih kultura i različitih veroispovesti kao i smanjivanja socijalne nejednakosti.

Cilj modernizacije je stvaranje *mehanizma postojanog i stabilnog razvoja nacionalnog sistema obrazovanja na tlu preporoda i daljeg razvoja najboljih tradicija otadžbinske prosvete*, učvršćivanje mesta Rusije u redu visokoobrazovanih država u svetu i njeno integrisanje u svetsku zajednicu obrazovanja.

S tim u vezi *zadatak* ruske politike obrazovanja jeste obezbeđivanje visokog kvaliteta obrazovanja na osnovu očuvanja njegovih temelja i mogućnosti da odgovori na aktuelne i perspektivne potrebne ličnosti, države i društva a što će omogućiti pojavu i potom podršku najdarovitije i talentovane dece i omladine kako bi se mogla formirati *nacionalna profesionalna elita*.

*Obnovljeno obrazovanje treba da ima ključnu ulogu u očuvanju nacije, njenog genofonda na osnovu ruske samosvesti i samoidentičnosti*, kao i u obezbeđivanju pouzdanog, dinamičnog razvoja ruskog društva, društva s visokim nivoom života, građanske, pravne, profesionalne kulture i kulture življenja.

Modernizacija sistema obrazovanja treba da obuhvati:

- istorijsko nasleđe generacija, očuvanje, rasprostiranje i razvijanje nacionalne kulture, negovanje pažljivog odnosa k istorijskom i kulturnom nasleđu naroda Rusije;
- negovanje patriotizma u Rusiji, vaspitanje građana za život u pravnoj, demokratskoj društvenoj zajednici, uvažavanje prava i slobode ličnosti koje poseduju visoku moralnost, nacionalnu i religioznu tolerantnost, uvažavanje i poštovanje jezika, tradicija i kultura drugih naroda;



- negovanje kulture međuljudskih odnosa; svestrano i svojevrsno razvijanje dece i omladine, razvoj njihovih stvaralačkih sposobnosti, stvaranje navike za samoobrazovanje i samorealizovanje ličnosti;
- stvaranje kod dece i omladine kompleksnog razumevanja sveta i savremenog naučnog pogleda na svet, razvoj kulture međuetničkih odnosa;
- sistematsko obnavljanje svih aspekata obrazovanja koje odražava promene u oblasti kulture, ekonomije, nauke, tehnike i tehnologije;
- permanentno obrazovanje u toku čitavog života;
- raznovrsnost oblika i tipova obrazovnih ustanova, promenljivost obrazovnih programa koji obezbeđuju mogućnost individualnog obrazovanja, i individualnu orijentaciju obrazovanja i vaspitanja;
- održavanje nivoa i stepena obrazovanja;
- stvaranje programa pomoću kojih se mogu realizovati informativne tehnologije u obrazovanju i razvijanje posrednih oblika nastave;
- akademsku mobilnost onih koji se obrazuju;
- razvoj patriotskih tradicija u radu s obdarenom decom i omladinom, učešće pedagoga u naučnoj delatnosti;
- pripremu visokoobrazovanih ljudi i visokokvalifikovanih specijalista sposobnih za profesionalni razvoj i profesionalnu pokretljivost u uslovima informatizacije društva i razvoja novih naučnih tehnologija;
- vaspitanje zdravog načina života, razvoj sporta u dečjem i omladinskom uzrastu;
- ekološko vaspitanje, formiranje odgovornog, čuvarnog odnosa stanovništva prema prirodi.

## 2.

Saglasno s državnim dokumentima u kojima je jasno iskazana obnovljena uloga države u oblasti vaspitanja, država nosi odgovornost za dobijanje obrazovanja saglasno s državnim obrazovnim standardom koji garantuje neophodni kvalitet obrazovanja za društvenu zajednicu u celini. U 7. članu Zakona Ruske Federacije o obrazovanju (iz 1996) kaže se da državni obrazovni standardi sadrže *federativne<sup>105</sup> i regionalne (nacionalno-regionalne) komponente, kao i komponente koje propisuje obrazovna ustanova*. Federalni organi državne vlasti u sferi svoje kompetencije utvrđuju federativne komponente državnih obrazovnih standarda *koje, kao obavezne određuju obavezni minimum sadržaja osnovnih obrazovnih programa, maksimalni obim opterećenosti onih koji uče kao i zahteve koje tokom obuke treba da ispune*. Državni organi upravljanja obrazovanjem obezbeđuju razradu *uzoraka* obrazovnih programa na osnovu državnih obrazovnih standarda. Sadržaj obrazovanja u konkretnoj obrazovnoj ustanovi određuje se obrazovnim programom (obrazovnim programima) koje samostalno razrađuje, primenjuje i realizuje konkretna obrazovna ustanova.

Državni obrazovni standardi su osnova objektivne ocene nivoa obrazovanja i kvalifikovanosti polaznika nezavisno od profila dobijenog obrazovanja.

Državni obrazovni standardi se ne mogu menjati u roku manjem od deset godina.

---

<sup>105</sup> Savezni, oni koji se odnose na Rusku Federaciju u celini.

Najvažniji sadržajni elementi državnog standarda obrazovanja jesu matematika i informatika (uključujući sposobnost traženja i izbora informacija), ruski (i maternji) jezik, strani jezik, temeljne društvene i humanističke discipline (ekonomija, istorija, pravo).

### 3.

U sklopu opštih tendencija transformacije sistema obrazovanja u Ruskoj federaciji (temeljnost sadržaja pripreme, svrhovitost obrazovnih programa, orijentacija na opšteljudske vrednosti, lični i profesionalni razvoj) razrađuju se novi pristupi *pedagoškom obrazovanju*. Radikalne promene ciljeva, strukture, sadržaja i tehnologije pedagoškog obrazovanja postali su neophodni nakon Saveznog kongresa radnika u oblasti obrazovanja koji je održan decembra 1988. Reforma pedagoškog obrazovanja započeta je 1990. na planu depolitizacije obrazovanja, decentralizacije i regionalizacije upravljanja njima, demokratizacije života u školstvu. Reforma je imala u vidu niz strateških zadataka, kao odraza dostignuća savremene pedagoške nauke i očekivanja zajednice nastavnika kao i potrebe društveno-ekonomskih i političko-kulturnih preobražaja u zemlji.

Prihvatajući vodeću ulogu pedagoga u dostignućima ciljeva obrazovanja, država je formirala svoje zadatke u reformi sistema pripreme pedagoških kadrova te je, shodno tome, u oblast svojih obaveza uvrstila i stvaranje takve društvene atmosfere u kojoj se mogu stvoriti uslovi za nesmetano uvećavanje ugleda i socijalnog statusa predavača i radnika u sistemu obrazovanja.

Program obnove pedagoškog obrazovanja predviđa privlačenje u sistem obrazovanja talentovanih specijalista, sposobnih da na najvišem nivou realizuju nastavni proces, da vode naučna istraživanja, da osvajaju nove tehnologije i informacione sisteme, da vaspitavaju duhovnost i moralnost, da stvaraju visokokvalifikovane stručnjake; stvaranje realnih uslova za stvaralački rast, povišenje kvalifikacije i prekvalifikovanje i stručno usavršavanje pedagoga svih nivoa obrazovanja, kao i za određivanje pravila ponašanje koja propisuju rukovodioci obrazovnih ustanova i koja se nalaze u njihovim normativnim aktima; stvaranje uslova za pripremu i odbranu doktorskih i kandidatskih disertacija na visokim ustanovama a s namerom da se rašire fundamentalna i primenjena naučna istraživanja i istovremeno podigne nivo obrazovanja studenata i postdiplomaca; specijalizovanje obrazovnog procesa za račun raznolikosti oblika i formi obrazovnih ustanova i obrazovnih programa vodeći pritom računa o interesima i sposobnostima ličnosti. Primena tog programa treba da za rezultat ima popunjavanje predškolskih, opšteobrazovanih i profesionalnih obrazovnih ustanova vaspitačima, učiteljima i predavačima koji po pravilu imaju visoko obrazovanje.

Naučno-metodološka osnova obnove pedagoškog obrazovanja sadrži u sebi koncepciju orijentisanu na ličnost koja se oslanja na kulturno istorijske i istraživačke pristupe formulisane u radovima L.S. Vigotskog, A.A. Leontjeva, D.B. Eljkonina, E.V. Iljenkova, V.V. Davidova, G.P. Ščedrovickog i dr.

Polazište koncepcije je povezano s promišljanjem uloge predmetne pripreme. Za razliku od ranije prihvaćene paradigme pedagoškog obrazovanja ("Moraš znati svoj predmet i izlagati ga jasno", "Moraš znati metodiku nastave i nje se pridržavati"), nova koncepcija predlaže paradigmu "Predmet svog predavanja učini sredstvom za

razvoj učenika". Savladavanje predmeta predavanja sada je potčinjeno ciljevima razvoja, no to ni u kom slučaju ne znači i snižavanje nivoa kvaliteta i obima pripreme učenika i studenata.

Druga sistemska komponenta nove koncepcije pedagoškog obrazovanja u vezi je s protivrečjem između osposobljavanja studenta za predavačku delatnost i formiranja njegove sopstvene pedagoške pozicije. Nova pedagoška koncepcija, koja polazi od potreba ličnosti u obrazovnom procesu, predložila je razrešenje tog protivrečja stavljanjem naglaska na forme mišljenja, konstruisanje oblika učenja u kojima se sjedinjuju kako obrazovni proces tako i osmišljavanje i istraživački rad.

Treći momenat podrazumeva dinamiku promene pozicija na različitim etapama na kojima se dobija pedagoško obrazovanje: budući pedagog prolazi kroz faze u kojima ga uče, u kojima on uči i u kojima on druge uči. Delatnost predavača se takođe menja: od "prenosioca" znanja i pedagoških tehnologija kroz rad "učitelja" koji organizuje zajedničke aktivnosti s ciljem da se kod studenata formiraju pedagoške sposobnosti, on postaje "konsultant" koji zajedno sa studentom projektuje njegovu buduću delatnost.

Važna komponenta nove koncepcije pedagoškog obrazovanja jeste stvaranje *modela pedagoga škole koja nastoji da razvije ličnost deteta* formiranjem njegovih radnih navika, kognitivnih i individualnih karakteristika (potrebnih specijalisti).

Analiza postojeće prakse, promena ciljeva obuke pedagoga, tendencija ka diversifikaciji visokog obrazovanja, omogućuje da se predlože tri obrazovna sistema (modela) realizacije koncepcije pedagoškog obrazovanja.

1. *Jednostepen sistem*, tradicionalan sistem ruskog visokog obrazovanja, koji se decenijama empirijski formirao i usavršavao; orijentisan na pripremu specijalista za jedan određen vid profesionalne delatnosti. Obrazovna funkcija sistema ima pomoćnu ulogu u odnosu na profesionalno obrazovanje. Vreme obuke, zavisno od specijalnosti je 4 do 6 godina.
2. U *mnogostepenom sistemu* donekle izmenjene mogućnosti za dobijanje višeg obrazovanja na osnovu srednjeg profesionalnog obrazovanja. Mnoge pedagoške visoke škole izradile su zajedničke nastavne planove s ustanovama koje obrazuju jedan stručni profil, a što onima koji ih završe omogućuje da obrazovanje nastave na visokim školama nakon druge ili treće godine, a po specijalno razrađenom skraćenom programu (tzv. "kompatibilni" nastavni planovi).
3. *Višestepeni sistem* koji odgovara neprekidnom obrazovanju, počeo je da se primenjuje 1992. godine. Taj sistem (a) odgovara uslovima tržišne ekonomije, dozvoljava elastičnu promenu pripreme pedagoga u zavisnosti od potreba institucija opšteg obrazovanja, uzimajući u obzir promene stanja na tržištu rada; u isto vreme taj sistem dozvoljava (b) realizovanje principa humanizacije pošto svaki student visokih obrazovnih ustanova u Rusiji je slobodan u izboru individualnog obrazovnog puta: smer pripreme pri prijemu, profil na nivou dobijenog osnovnog obrazovanja (*bachelor*), varijanta profesionalne specijalizacije (magistarski program, specijalistički program); ovaj sistem dozvoljava i da (c) visoka obrazovna institucija realizuje svoju autonomiju samostalnim projektovanjem sadržaja obrazovnih programa a na osnovu stalnog širenja spektra profesionalnih pedagoških kvalifikacija koje se predlažu studentima.

Profesionalno-obrazovni programi višestepenog pedagoškog obrazovanja sačinjeni su po *blok-modulnom principu* za razliku od tradicionalnog predmetno-ciklusnog principa. To podrazumeva tri obavezna bloka (opšte-kulturni, psihološko-pedagoški i predmetni) od kojih svaki obezbeđuje razvoj ličnosti studenta.

*Opšte-kulturni blok* omogućuje formiranje pogleda na svet, određivanje sopstvenih, ličnih i profesionalnih ciljeva. U procesu savladavanja kurseva koji čine *psihološko-pedagoški blok* student postaje svestan sebe kao subjekta profesionalne delatnosti i ovladava sposobnostima samoodređivanja i analize sopstvenog profesionalnog iskustva. *Predmetni blok* treba da uvede studente u specifičnosti svakodnevnih praktičnih pedagoških delatnosti (na primer, predavanje nastavnog predmeta u školi). Svi blokovi su prožeti mnoštvom uzajamnih veza.

Blokovi se sastoje iz *modula* koji su problemsko-predmetna integracija sadržaja različitih disciplina. Ideja modula usmerena je na rešavanje problema mnogopredmetnosti koja je dovela do dominacije logike svakog od pojedinih predmeta nad profesionalno-obrazovnim ciljevima, a takođe pretpostavlja prevladavanje formalizma i veštačke povezanosti predmeta.

Godine 1992. bilo je usvojeno šest *smerova* višestepene pripreme: *Prirodne nauke, Humanistička znanja, Društveno-ekonomska znanja, Profesionalno obrazovanje, Pedagogija i Umetnost*. Integracija obrazovnih kurseva određenog usmerenja ima ulogu metodološkog principa koji treba da prevaziđe utilitarni pristup pedagoškom obrazovanju i stimuliše formiranje integralnog stvaralačkog pogleda na svet pedagoga. Istovremeno, nije prihvatljivo odbacivanje i svega što je bilo svojstveno dotadašnjem sistemu pripreme pedagoga. Da se harmonizuju strateški cilj i evolutivni put pomenute pripreme pomaže uvođenje *obrazovnih profila*: u smeru *Prirodne nauke*, matematika, fizika, hemija, biologija, geografija i dr.; u smeru *Humanistička znanja*, ruski jezik i literatura, strani jezik, istorija i dr.; u smeru *Socijalno-ekonomska znanja*, istorija, pravo i dr.; u smeru *Pedagogija*, predškolsko obrazovanje, osnovno obrazovanje, psihologija, defektologija, i dr.; u smeru *Umetnost*, muzika, likovne umetnosti. Pregled profila ostaje otvoren i može se dopunjavati. Osim toga, profili se mogu istovremeno realizovati u više smerova (na pr. Istorija u "humanističkim znanjima" i u "Socijalno ekonomskim znanjima"); tako je 1995. kao posebna profesionalna grupa uvedeno *Obrazovanje*.

Karakteristična odlika pripreme po specijalnostima sastoji se u tome da uporedo s osnovnom kvalifikacijom (na primer, nastavnik fizike, nastavnik istorije) u okviru specijalnosti može se dobiti i dopunska kvalifikacija – tzv. višeprofilna priprema (na primer, nastavnik istorije i prava). Osnov za spajanje predmeta jeste u srodnosti školskih predmeta, a postojanje invarijantnog dela u psihološko-pedagoškoj, metodičko-biološkoj, opštekulturnoj pripremi.

Za sve specijalnosti pedagoškog obrazovanja, uz široko učešće profesorsko-predavačkih kadrova pedagoških visokoškolskih ustanova razrađeni su i 1995. doneti državni obrazovni standardi pripreme studenata s osnovnom kvalifikacijom *učitelj* (više od 40 specijalnosti). Za pripremu specijaliste pedagoškog profila određeno je četiri bloka s disciplinama: opštekulturni, psihološko-pedagoški, medicinsko-biološki i predmetni.

Zahtevi za opštekulturnu obuku specijaliste pedagoškog profila uključuje humanistička, socijalno-ekonomska i prirodno-naučna znanja i veštine. Opštekulturni

blok obuhvata discipline usmerene na razvijanje humanističke, ekološke i fizičke kulture, kulture saznanja i mišljenja. Znatno su prošireni zahtevi za pedagoško-psihološkom pripremom, posebno kad je reč o pravilnom psihičkom razvoju deteta, posebno dece s problemima u psihičkom razvoju, a isto tako i s obzirom na projektovanja i oblikovanje vaspitno-obrazovnog procesa. Psihološko-pedagoški blok sadrži discipline koje obuhvataju osnove pedagoške i psihološke kulture, različite tehnologije obrazovanja, organizovanja, samoregulisanja. Njihovi sadržaji usmereni su na osposobljavanje za samostalno konstruisanje obrazovnih procesa na osnovu diferenciranog individualnog pristupa učeniku. Predmetni blok podrazumeva izučavanje discipline ili odgovarajuće oblasti znanja saglasno sa izborom studenta. Državni obrazovni standard predviđa sprovođenje pedagoške prakse čiji je sadržaj usmeren na razvoj profesionalnih veština.

Uporedo s obaveznim disciplinama (koje su određene federalnim minimumom obrazovanja), predviđeni su kursevi koji odražavaju regionalne i nacionalne osobenosti subjekata Ruske federacije.

#### 4.

Kao primer kojim se može ilustrovati upravo izloženo ovde će biti dat izvod iz državnog obrazovnog standarda za specijalnost *Pedagogija i metodika predškolskog obrazovanja*.

U odeljku "Opšta karakteristika specijalnosti *Pedagogija i metodika predškolskog obrazovanja*" dati su podaci o državnom organu koji je odredio dati obrazovni smer, datum, ukazuje se na kvalifikaciju koja se na kraju studija dobija (*organizator-metodičar predškolskog obrazovanja*), trajanje studija (5 godina) a, takođe, dat je i "idealni model" završenog studenta u obliku njegove kvalifikacione karakteristike koja opisuje njegovu znanja i umeća. Ovde se daje u neznatno skraćenom obliku.

Svršeni student, dobivši kvalifikaciju organizator-metodičar predškolskog obrazovanja, treba da je spreman da rukovodi radom vaspitača, da planira, organizuje, koordinira i kontroliše pedagoški proces predškolske obrazovne ustanove; da analizira savremene tendencije razvoja predškolskog obrazovanja i obrazovnih programa; da određuje perspektivni smer razvoja pedagoške delatnosti u predškolskoj obrazovnoj ustanovi; da obezbeđuje metodičku realizaciju nastavnog procesa; da organizuje i koordinira metodički rad, povišenje kvalifikacije vaspitača, da podstiče njihove stvaralačke inicijative i da pruža kvalifikovanu pomoć pedagozima u razradi inovacionih pedagoških tehnologija; da koordinira odnose između predstavnika pedagoške nauke i prakse; da konsultuje roditelje ili osobe koje ih zamenjuju po pitanju vaspitanja, obrazovanja i razvoja dece; da organizuje prosvetni rad sa roditeljima i osobe koje ih zamenjuju; da formira u predškolskoj obrazovnoj ustanovi zajednicu odraslih vaspitača (roditelja, pedagoga i saradnika), a s ciljem da se obezbedi emotivno adekvatna sredina za uspešan rad dece i pedagoškog kolektiva.

*Organizator-metodičar* treba da zna Konvenciju o pravima dece, Ustav Ruske federacije, Zakone Ruske federacije, Rešenja Vlade Ruske federacije, organa upravljanja obrazovanjem i druge dokumente o pitanjima vezanim za predškolsko obrazovanje; pedagogiju i psihologiju (opštu i predškolsku), anatomiju i fiziologiju deteta, osnove pedijatrije i higijene; osnovne medicinske pomoći, koncepcije

predškolskog obrazovanja; predškolske obrazovne programe i metodike vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta, osnove radnog i građanskog zakonodavstva; osnove teorije upravljanja; psihologiju upravljanja; pravila i norme zaštite na radu, života i zdravlja deteta, tehnike bezbednosti i protivpožarne zaštite.

Svršeni student po specijalnosti *Pedagogija i metodika predškolskog obrazovanja* treba da je obučen za rad u obrazovnim ustanovama različitog tipa. Oblici profesionalne delatnosti su: naučno-metodička, organizaciono-upravna, nastavna, socijalno-pedagoška, vaspitna, kulturno-prosvetna.

U poglavlju "Opšti uslovi osnovnog obrazovnog programa za specijalnost *Pedagogija i metodika predškolskog vaspitanja*" naglašava se da je osnova obaveznog minimuma saržaja osnovnog obrazovnog programa pripreme specijaliste – državni obrazovni standard. Osnovni obrazovni program pripreme organizatora-metodičara predškolskog obrazovanja sadrži nastavni plan<sup>106</sup>, programe nastavnih disciplina, programe nastave i radne prakse.

Osnovni obrazovni program pripreme organizatora-metodičara predškolskog obrazovanja čine discipline određene na nivou Federacije, nacionalno-regionalne discipline (koje određuje visokoškolska ustanova), discipline koje bira student kao i fakultativne discipline. Discipline i kursevi po izboru studenta u svakom ciklusu treba da sadržajno dopunjuju discipline naznačene kao federalne komponente.

Osnovni obrazovni program pripreme organizatora-metodičara predškolskog obrazovanja predviđa izučavanje sledećih ciklusa disciplina: opšte humanističke i socijalno-ekonomske discipline (HSE); opšte matematičke i prirodnonaučne discipline (MPN); opšte-profesionalne discipline (OPD); discipline predmetne pripreme (DPP), fakultativne discipline (FD) završni državni ispit. Svaki ciklus sadrži u sebi upravo nabrojane komponente.

Na primer<sup>107</sup>, ciklus HSE ima federalnu komponentu koja obuhvata sledeće discipline: *Strani jezik, Fizička kultura, Nacionalna istorija, Kulturologija, Politologija, Teorija prava, Ruski jezik i kultura govora, Sociologija, Filozofija, Ekonomija*, zatim, *nacionalno regionalnu komponentu, discipline i kurseve po izboru studenta koje propisuje visokoobrazovna ustanova*.

Treba naglasiti da država u ovom slučaju Ministarstvo obrazovanja, daje pravo visokoškolskim ustanovama da u okvirima državnog standarda samostalno razrađuju i utvrđuju osnovni obrazovni program i da ga menjaju u granicama od 5%. Visokoškolska ustanova ima mogućnost da samostalno formira ciklus humanističkih i socijalno-ekonomskih disciplina, uključujući u nastavni plan, kao obavezne, četiri (od deset) disciplina: *Strani jezik* (obim: 340 časova), *Fizička kultura* (obim: ne manje od 408 časova), *Nacionalna istorija, Filozofija*. Ostale osnovne discipline mogu se objedinjavati i kao interdisciplinarni kursevi.

Sadržajni minimum disciplina koje se izučavaju garantuje kvalitativni nivo obrazovanja izložen u delu "Obavezni minimum sadržaja osnovnog obrazovnog programa obuke organizatora-metodičara predškolskog obrazovanja iz specijalnosti "Pedagogija i metodika predškolskog obrazovanja".

---

<sup>106</sup> Daje se u prilogu.

<sup>107</sup> Podaci su preuzeti iz "Normativa obaveznog minimuma sadržaja osnovnog obrazovnog programa pripreme organizatora-metodičara predškolskog obrazovanja za specijalnost *Pedagogija i metodika predškolskog obrazovanja*".

On je u isto vreme okvirni program disciplina na osnovu kojeg se mogu izrađivati konkretni nastavni programi koji u sebi poseduju svo bogatstvo specifičnih momenata (smerova naučno istraživačkog rada fakulteta, katedri, profesora i docenata koji predaju određene discipline).

Kao primer daje se sadržinski minimum discipline "Metodologija i metodika psihološko-pedagoških istraživanja" (ОПД.Ф.04):

Pojam metodologije, metodologija, metod, metodika. Struktura pedagoškog istraživanja, polivalentnost njegove strukture. Pojmovna aparatura istraživanja. Uzajamna veza predmeta istraživanja i metoda istraživanja. Istraživačke mogućnosti različitih metoda. Kompleksnost istraživanja. Organizacija istraživanja. Izbor, modifikacija i razrada metodike. Kriterijumi ocena dobijenih rezultata – kvalitativna i matematička analiza. Korišćenje metoda matematičke statistike u pedagoškom istraživanju. Naučni rezultati. Korišćenje rezultata pedagoškog istraživanja u praksi predškolskog obrazovanja.

\*\*\*

Na taj način novi pristup obučavanju pedagoških stručnjaka svih nivoa, kao i njegova praktična realizacija, nalaze se definisani okvirima Nacionalne doktrine obrazovanja jer upravo zahvaljujući kvalitetu pedagoškog kadra sposobnog da vaspitava i obrazuje Građanina svoje Otadžbine Nacionalna doktrina dobija svoj izvorni smisao.

**Tamara Gorelova-Uzelac, PhD**  
Pre-school Teacher Training College  
Vrsac

#### **State Standard and the Curriculum for Methodologists in Preschool Institutions (in Russian Federation)**

**Abstract:** The paper considers the issues of pedagogical reform of education in Russia, it sets forth its contents and points to the importance of state educational standard as a guarantee of quality in education, for which the state is responsible.

**Key words:** state educational standard, quality of education, outlined curriculum, reform of pedagogical education.

**Д-р Тамара Горелова-Узелац,**  
Педагогическое училище,  
Вршац

#### **Государственный образовательный стандарт и учебный план по подготовке организаторов-методистов дошкольного воспитания в России**

В работе рассматриваются проблемы реформы педагогического образования в России, раскрывается содержание и указывается на значение государственного образовательного стандарта как выражения гарантий качества образования со стороны государства.

**Ключевые слова и выражения:** государственный образовательный стандарт, качество образования, примерный учебный план, реформа педагогического образования.

**Dr Tamara Gorelova-Uzelac**  
Ecole supérieure pour l'éducateurs

Vrsac

Standard d'état et plan d'enseignement et programme pour les méthodiciens des institutons préscolaires (en fédération Russe). Dans le travail on examine les problèmes de réforme de l'éducation pédagogique en Russie, on expose le contenu et on accentue l'importance du standard d'état d'éducation comme expression de garantie de la qualité de l'éducation duquel est responsable l'état.

Conception clefs et expressions standard d'éducation, qualité d'éducation, plan général d'enseignement, réforme d'éducation pédagogique.

























**Проф. др Мирко Дејић**

Учитељски факултет, Београд

Виша школа за образовање васпитача, Вршац

**Александра Михајловић, асистент**

Учитељски факултет, Јагодина

309

УДК: 371.95

ИССН 1820-1911, 9 (2003), п. 299-

## НЕКА СВЕТСКА ИСКУСТВА У ИДЕНТИФИКАЦИЈИ И РАЗВИЈАЊУ ДАРОВИТОСТИ ЗА МАТЕМАТИКУ

---

*Резиме:* У овом раду биће речи о идентификацији и развијању даровитости за математику у неколико земаља света. Посебна пажња биће посвећена томе како се ово питање решава у настави у тим земљама (интегрисани курикулум, постојање посебних програма, школа, организација, интернет презентација, улога учења на даљину итд.).

*Кључне речи:* математика, идентификација, развијање, светска искуства, математички проблеми.

---

Свет је одавно схватио да је стваралаштво својствено даровитим људима и да њихово испољавање не сме да се препусти случају, већ мора да се систематски ради на њиховом откривању и развијању. У разним земљама света стварају се специјализоване институције чији је једини задатак да открију и раде са даровитима. Задатак нашег рада био је да проучимо нека светска искуства у откривању и раду са даровитима за математику.

### САД

Многе институције и организације у САД баве се питањем даровитости ученика. Међу њима поменућемо Националну Асоцијацију за надарену децу (NAGC) и Национални истраживачки центар за надарене и талентоване (NRC G/T). NAGC једном годишње организује Конгрес о даровитим ученицима. Ова Асоцијација је прописала стандарде о образовању даровитих ученика основних и средњих школа тзв. *Pre-K–Grade 12 Gifted Program Standards*. Ови стандарди представљају нека практична искуства у образовању даровитих и указују на минималне потребе да би се остварио висок квалитет наставе. Они укључују питања идентификације даровитих, професионалне оспособљености кадра, развоја програма, курикулума и наставног процеса, и исто тако указују на неке социолошке и емоционалне аспекте образовања даровитих.

Америка се, као и многе друге земље, сусреће са многим проблемима у организовању рада са даровитом децом. Треба ли ову децу водити кроз специјалне програме, пружити им додатно образовање и посебне услуге, или их оставити да се сама сналазе пошто већ имају високе потенцијале, а већу пажњу посвећивати деци мањих могућности? Многи сматрају да се издвајањем надарене деце подстиче елитизам. Са друге стране оставити ову децу без икакве

стручне помоћи, представљало би велики губитак потенцијала и за њих и за целокупан образовни систем.

Први проблем када су у питању даровити, јесте свакако њихова идентификација. Како препознати даровитост за математику? Велику улогу у овом процесу имају родитељи, наставници и школа коју ученици похађају. Међутим, треба имати на уму да нису сва деца која постижу високе резултате на школским тестовима обавезно и даровита. Чињеница је да су школски тестови углавном усмерени провери вештина рачунања, а не способности математичког мишљења, те зато треба бити обазрив. Од какве помоћи могу онда бити стандардизовани тестови у идентификацији даровитих?

Обично се IQ тестови узимају као идентификатор и мера даровитости. Међутим они нису тако поуздани јер се њихови резултати односе на скуп више различитих способности и могућности, од којих се само неке повезују са математичким талентом. Замислимо два ученика са истим резултатом на IQ тесту. Један од њих има бољи резултат у математичким компонентама, а слабији у вербалним, а други обрнуто, има бољи резултат у вербалним, слабији у математичким. Дакле деца са високим IQ не морају обавезно бити и математички даровита.

У идентификацији даровитих за математику се узимају у обзир и резултати на тестовима креативности, постигнућа и способности. Тестови постигнућа су окренути ка провери способности рачунања код ученика, те њихове резултате треба обазриво прихватати. По националној норми ученици који освоје преко 95% укупног броја бодова на овим тестовима могу поседовати високе математичке способности. Ово, ипак, не значи да међу онима са мање бодова нема стварно даровитих, већ да у идентификовању тих ученика треба узети у обзир и неке друге чињенице. Тестови способности су много кориснији у овом процесу, јер је њихов нагласак на способности математичког мишљења, а не вештини рачунања.

Који систематски процеси се онда могу користити у идентификацији математички талентованих ученика?

Прецизно идентификовати математички даровите ученике није једноставан задатак, и постоји више начина да се ово уради. Неки уобичајени поступци успешног идентификационог процеса који се углавном спроводе у школским окрузима су комбиновани у следећем моделу. Овај модел је прилично флексибилан у примени како би омогућио да се математички талентованим ученицима пружи свака шанса да буду откривени. Ово може бити нарочито од значаја када се потрага за даровитим врши у мањинској и сиромашнијој популацији.

Дакле, за сваког потенцијално даровитог ученика прави се идентификациона чек-листа у коју се затим уписују резултати на тестовима постигнућа, способности, креативности, коментари наставника, родитеља. Узима се у обзир и то да ли ученици показују повећан интерес за математику. Након упоређивања свих ових информација врши се одабир ученика, којима се уз сагласност родитеља даје тест постигнућа са градивом које се изучава у вишим разредима. Ученик је приморан да сâм изналази путеве до решења, користећи неке које није учио до тада. Ови

тестови због тежине задатака представљају изазов и за најспособније ученике, пружајући могућност за издвајање оних стварно талентованих од оних који су једноставно само јако добри у математици.

Овај метод се користи успешно више од 15 година у трагању за математички даровитим ученицима и у остваривању математичких програма у основним и средњим школама у САД.

Резултати овог теста се упоређују са идентификационом чек-листом, и у већини случајева могу указати на степен математичке даровитости. Они који освоје преко 74% бодова се налазе међу 1% популације која поседује високе математичке способности. Они са преко 64% освојених бодова се налазе међу 3% популације. Ученици из ове две групе се идентификују као математички талентовани.

Постоје различити програми за рад са даровитим ученицима. Требало би поменути програме које спроводе универзитети Johns Hopkins и Stanford. Ови програми укључују идентификацију даровитих, затим летње програме рада и програм учења на даљину. Свакако је најпознатији приступ развијен од стране Центра за талентовану омладину (Center for Talented Youth - CTY) на Johns Hopkins Универзитет у Балтимору. На овај програм су се угледале и многе друге институције у САД (Duke Универзитет у Северној Каролини; Northwestern Универзитет у Илиноису; Универзитет у Денверу; Универзитет Вашингтон у Сиетлу) и Европи (Универзитет у Даблину, Ирска; Универзитет Навара у Памплони, Шпанија). Овај центар поред идентификације и специјалних академских програма за рад са даровитима, обезбеђује и детаљно саветовање када су у питању образовање и каријера ученика. Такође, родитељима се омогућује да ступе у контакт са родитељима друге надарене деце.

Нарочито интересантан је програм учења на даљину Johns Hopkins универзитета који постоји и организује се за све разреде (1-12). Универзитет ради у сарадњи са школама, тако да овај програм учења на даљину представља допуну регуларним часовима математике, али их у неким случајевима може и у потпуности заменити. Наравно ови курсеви су намењени ученицима који имају јаку мотивацију и сналазе се у раду са рачунаром. Кроз програмски садржај напредују оном брзином која њима одговара. Сваки ученик има татора од кога добија додатне информације е-mail-ом или телефоном. Татор прати напредовање сваког ученика и одговара на његове индивидуалне потребе.

Предвиђено је да ученици три до четири часа недељно раде на рачунару по 40 минута за време часова математике када је ова врста учења само допуна регуларној настави. А ако овај програм у потпуности замењује наставу, онда се ради сваког дана у току регуларних часова математике.

Мноштво садржаја намењених даровитим ученицима може се наћи и на интернету. Постоје многобројни сајтови који даровитим ученицима могу понудити занимљиве математичке садржаје, велики број математичких игара и проблема, занимљиве приче из историје математике итд. USA Mathematical Talent Search је математичко такмичење у коме посредством интернета могу учествовати сви заинтересовани ученици. Састоји се из четири «рунде» у току једне године, и у свакој рунди даје се по пет задатака. Ученик има на

располагању месец дана да реши задатке и пошаље решења. На крају четврте рунде они који су имали највише поена улазе у шири избор за амерички тим за учешће на Математичкој олимпијади.

Од летњих програма за рад са даровитим за математику могу се издвојити и Mathcamp и Mathpath. Mathcamp је петонедељни летњи програм за математички даровите средњошколце који похађају углавном деца из САД и Канаде, али има и учесника из других земаља (Бугарска, Кина, Чешка, Србија, Јапан итд.)

*Који приступ у настави је најбољи за математички талентоване ученике?*

Степен талента и мотивације код ученика који су идентификовани као математички надарени варира. Не постоји јединствен приступ који је најбољи за све ученике. Настава за овакве ученике би требало да се организује у зависности од индивидуалних способности и потреба ученика. Нпр., ученици са екстремно високим способностима и мотивацијом боље напредују када им се излаже програм са брзим и релативно независним кретањем кроз наставни садржај. Ученицима мањих способности или слабије мотивације одговара програм спорнијег ритма, код кога је развијање математичких појмова пажљиво испланирано.

Математички програм за талентоване ученике би требао да им омогући да раде заједно. Ученици ће се тако развијати и напредовати брже и академски и емоционално. Учиће једни од других, подржаваће и помагаће једни друге.

Програм би требао да ставља нагласак на математичко мишљење и да развија независно истраживачко мишљење. Овакав програм би подразумевао учење путем открића, трагање за основним принципима, ангажовање у посебним математичким пројектима, решавање проблема, откривање формула, трагање за обрасцима, организовање података како би се уочиле постојеће везе.

Математички програм би требало да скине акценат са дривовања у рачунању, и цикличног понављања садржаја. Оваква врста рада у математици би требала бити минимална за математички талентоване ученике.

Математички курикулум би требао бити свеобухватан, како би пружио одговарајућу основу ученицима који ће постати будући математичари. Код многих програма би требало значајно проширити математички курикулум како би испуњавали ове потребе.

Математички програм треба да буде флексибилан. Ово значи да сваком ученику треба обезбедити одговарајући ниво наставе на основу процене његових способности и вештина. Тада се сваком ученику омогућује да напредује темпом који зависи од његових способности и мотивације. Ова флексибилност се може постићи на више начина:

- континуирани прогрес – ученици примају свакодневно одговарајућу наставу и напредују кроз програм тек након што овладају предвиђеним садржајем и вештинама;
- сажет курс (compact course) – ученици заврше један или два курса за краће време;
- напредни курс (advanced – level course) – ученицима се излаже садржај који се ради у старијим разредима;

- прескакање разреда – ученици се преводе у виши разред (једна или више година);
- ранији полазак у школу – ученици раније крећу у основну или средњу школу;
- упоредо или двоструко студирање (Concurrent or dual enrollment) – ученици одређеног школског нивоа похађају часове на другом нивоу, нпр. ученици основне школе похађају часове у средњој школи.

Велика пажња у САД се посвећује диференцираној настави, као и моделу паралелног курикулума.

### *Нови Зеланд*

Министарство образовања Новог Зеланда је 2000. године објавило приручник под називом *Gifted and Talented Students: Meeting their Needs in New Zealand Schools*, скуп упутстава и основних принципа образовања даровитих који чини основу школске политике када је у питању образовање даровитих. 2001. године образује се комисија под називом Радна група за образовање даровитих (Working Party on Gifted Education). Ова група је добила задатак да састави нацрт нове политике и расподеле средстава за образовање даровитих у раном детињству и у обавезном школовању.

Влада Новог Зеланда је 2003. године одобрила финансијска средства за седамнаест образовних програма намењених надареним ученицима. Између осталог, ови програми укључују професионални развој учитеља и наставника који у својим одељењима имају надарену децу, сарадњу и укључивање великог броја школа, давање стипендија за похађање школе «један дан недељно» при Националном центру за образовање даровитих (George Parkyn National Centre for Gifted Education one-day schools), израду web презентација које би биле намењене надареној деци из сеоских средина (2-8 разред) итд.

Приликом идентификације даровитих у основним школама Новог Зеланда, у зависности од потреба ученика и ситуације у којој живе, узимају се у обзир: запажања наставника, успех ученика, информације родитеља, неких агенција за идентификацију даровитих, наставникова идентификациона чек-листа, интересовања ученика, њихова самоevaluација. Надареним ученицима њихове школе (нпр школа Mairehau School, Christchurch) омогућавају интеракцију са интелектуално једнакима кроз групе у оквиру одељења, предмета или прескакања разреда (акцелерација), затим учешће на такмичењима, рад у клубовима, разне миникурсеве, рад у групама са ментором, итд.

Прилагођавање курикулума даровитим ученицима подразумева диференцијацију на свим нивоима (садржај, процеси, исходи). «Алати» за диференцијацију за даровите ученике су обогаћивање и убрзавање (акцелерација), при чему обогаћивање представља хоризонтално проширивање стандардног курикулума, а убрзавање вертикално пењање. Идеално је када се примењују оба приступа, тако што један другог допуњују. Обогаћивање и акцелерација се могу успешно применити само ако постоји диференцијација

садржаја, поступака и исхода. Важно је и да се све активности изводе континуирано.

Под акцелерацијом - убрзавањем подразумева се настава која усклађује способности и потребе учења даровитих са курикулумом. У пракси, имамо акцелерацију када ученик учи неко градиво раније од осталих ученика, или када неке садржаје савлађује за мање времена. Као акцелерација, може се издвојити: ранији полазак у школу или уобичајена годишња акцелерација.

Убрзавање се може спровести кроз: сажети курикулум; савладавање једног или више предмета у краћем року; индивидуално или истраживање у мањим групама (мале групе или појединци истражују теме везане за курикулум према сопственим снагама и интересовањима); постојање центара за учење; интегрисани курикулум; прављење индивидуалног образовног програма (Individual Educational Programme-IEP); дописне школе (користе се кад школа није у могућности да одговори на потребе надарених ученика); рад са ментором (повезивање ученика са људима из шире друштвене заједнице који имају слична интересовања, и који су вољни да раде са ученицима и помогну им да прошире знање); повезивање основних школа са неком специјализованом школом, или са средњом школом; учешће на разним такмичењима; укључивање у разне програме после школе, преко распуста итд.

Још један вид рада са даровитима је обогаћивање садржаја (Enrichment). Под обогаћивањем се подразумева свака активност усмерена ка проширивању знања, разумевања, интересовања, стратегија и вештина у односу на предвиђени школски програм (нпр. увођење нових предмета; посете разним местима, људима, изложбама; рад у старијим разредима на темама које су у области интересовања ученика итд.).

Један од популарних начина да се идентификују математички надарени ученици у многим основним школама Новог Зеланда је коришћење стандардизованог теста вишеструког избора Progressive Achievement Test (PAT). То је стручно направљен тест постигнућа који испитује способност детета да препозна, рачуна, разуме и примени различите математичке операције и појмове. Првенствена намена овог теста је да се утврди ниво развијености основних вештина и разумевања обрађених математичких садржаја. Једна од препоручених примена овог теста је за селекцију ученика који захтевају специјалне математичке програме. Међутим, велики број учитеља и наставника користи резултате овог теста за идентификацију даровитих. Ово се првенствено догађа због недовољне обуке за идентификацију и рад са даровитима, и несхватања самог појма математичке даровитости.

Пре пар година направљена је web презентација под покровитељством министарства просвете Новог Зеланда, под називом New Zealand Maths ([www.nzmaths.co.nz](http://www.nzmaths.co.nz)). Презентација садржи мноштво материјала који је намењен пре свега учитељима и наставницима математике. Сајт покрива многе наставне садржаје из алгебре, мерења, геометрије, статистике, бројева, решавања проблемских задатака.



## Украјина

Главни и најраширенији облик рада са даровитима у Украјини је факултативан. Започео је 1966. године и финансира се из школског буџета. Предности факултативне школе су следеће:

Нема строгих програма који би ограничавали слободу надарених ученика и њихових наставника, програми се формирају у складу са потребама и интересима ученика, није потребна психолошка адаптација ученика у односу на наставника, ученици учествују добровољно и по сопственом избору.

Недостаци: Оваква настава покрива мали број ученика, недостају адекватни методички поступци, нема посебне обуке наставника за рад са даровитима, не постоји одређено доба дана за ове активности (често увече).

Међушколска факултативна настава покрива већи број ученика. У овом случају може доћи до психолошке неадаптације «ученик-наставник». Као још један облик рада треба издвојити и тзв. кругове (хоби групе).

Посебан начин рада са надаренима је постојање тзв. «Омладинске академије наука». Омладинска академија наука постоји од 1991. године у Украјини. Основна сврха ове организације је потрага за надаренима, њихово укључивање у истраживачки рад и рад са научном литературом. Главне активности се односе првенствено на старије ученике. Подучавање надарених се обавља у више праваца:

1. Читање уводних предавања научно-популарних личности, екскурзије, све у циљу побуђивања интереса даровитих у одређеном подручју науке, проширивања сазнања и погледа на свет.
2. Часови се одржавају у групама и богати су садржајем.
3. Истраживачки рад се изводи у малим групама или индивидуално, а наставник предлаже предмет истраживања.

Рад може имати теоријски или експериментални карактер. Резултат истраживања се презентује као теза, а брани се на општинском (регионалном) скупу Омладинске академије наука. Последњих година се победа на овом такмичењу вреднује на исти начин као и победа на Украјинској олимпијади. Ово омогућује ученицима да упишу факултете без полагања пријемних испита. Уобичајено је да се истраживачки рад обавља под надзором универзитетских професора, истраживача или сарадника Института за истраживање. Међу секцијама у оквиру ове организације је и математичка секција, као и секција за програмирање. Предности оваквог рада су многобројне: добровољно учешће, виши ниво наставе, садржаји се дубље изучавају, могућност убрзаног подучавања, сарадња са другим школама и високо образовним институцијама. Као главни недостаци јављају се: немогућност организације када су у питању сеоске школе, непостојање специјалне обуке за наставнике који раде са овом децом, одсуство континуитета (рад се прекида током распуста).

Треба поменути и програм «Креативни даровити», који је створен 1991. године на иницијативу Академије наука и Министарства образовања и науке Украјине. Неки од основних праваца деловања су: креирање оптималног система научних и образовних институција, организација и друштва; развијање

и стварање наставних планова, програма, уџбеника за надарене; обука наставника за рад са надаренима.

### *Немачка*

Највећу улогу у образовању деце свакако имају основна и средња школа. Од њих се очекује да сваком детету омогуће да достигне највећи ниво развоја на основу сопствених способности и жеља. Међутим не постоји школа која одговара свим ученицима, која може обезбедити одговарајућу наставу за све врсте талената, даровитости и интересовања. Често се догађа да се веома даровита деца, велике концентрације и постигнућа, која су радознала и имају широка интересовања, у школама суочавају са премало изазова, досађују се и премало су мотивисана. Због свега овога расте значај ваншколских установа и програма. То могу бити поподневни курсеви, клубови, викенд програми, такмичења и наградни конкурси, менторски програми. Међу свим овим програмима ипак се сматра да су летњи програми најбољи и најефективнији.

Непрофитна немачка асоцијација «Образовање и даровитост» (Bildung und Begabung), финансирана од стране федералне владе, развила је 1988. године летњи програм за даровите старости од 16 до 19 година. Овај програм је својеврсна летња академија која представља спону између последњих година школе и високог образовања. За само неколико година овај програм је постао једна од водећих прилика за високо надарене и мотивисане ученике у Европи. Главна сврха ове «Немачке академије за ученике» (Deutsche Schüler Akademie) је да обезбеди интелектуални и социјални изазов за учеснике, да повећа њихове способности, успостави контакте са онима сличног потенцијала и мотивације и да их укључи у захтеван академски рад под надзором стручних инструктора.

Академија траје 16 дана и за то време окупља 90 дечака и девојчица, од којих свако учествује у по једном од шест курсева који покривају велики број различитих академских дисциплина. Основна идеја је да се изабера нека тема у оквиру одређене дисциплине која ће се темељно обрадити, кроз коју ће ученици упознати одговарајућу терминологију, методе, поступке истраживања и литературу. Укупно време проведено на курсу је 50 часова (дневно 4-5 часова). Остатак времена се користи за додатне активности као што су спорт, музика, екскурзије итд.

Академије се организују у школама у Немачкој које су се показале као погодне локације. У периоду од 1988. до 2001. године одржано је 62 академије, са више од 5400 учесника.

У Немачкој не постоје стандардизовани тестови постигнућа као што је то случај у САД, па се приликом одабира деце која ће учествовати у академијама користе два критеријума:

- а) постигнути резултати на неком од националних или државних такмичења и олимпијада;
- б) препоруке школа, наиме сваке године се тражи од школа да номинују једног или два кандидата.

Затим се од великог броја пријављених кандидата прави нова селекција, и то на основу изабраног курса, води се рачуна о подједнакој заступљености

дечака и девојчица, победника такмичења и оних номинованих од стране школе. Углавном се примају ученици виших разреда, јер они из нижих могу бити примљени наредне године. Води се рачуна да из једне школе буде примљен највише један кандидат, како би што више школа било заступљено, и ученици који су учествовали претходне године не могу опет бити изабрани.

Сваке године се примају и деца из других земаља, које предлажу партнерске организације или њихове школе.

Нагласак ових академија је од самог почетка био на математици и природним наукама. Највећи број математичких курсева одржан је са темама: Геометрија; Модерна геометрија; Нееуклидска и Диференцијална геометрија. Остале теме које су се обрађивале су: Игре, стратегија, оптимизација; Теорија група; Графови, мреже, алгоритми; Топологија; Теорија бројева итд.

\*\*\*

Изнели смо неке податке о раду са даровитом децом, са посебним освртом на математику, у неколико земаља света. Уочава се да у тим земљама постоји друштвена брига за надарену децу. Формирају се специјализоване институције којима је једини задатак откривање и рад са даровитом децом. Те институције, не само да користе постојећа искуства у откривању и раду са даровитом децом, већ и развијају сопствене програме и нова искуства, што им даје научни карактер. Иако се не занемарују школски услови рада са даровитом децом за математику, уочава се да је значајно време посвећено даровитима кроз ваншколске институције, као што су, рецимо, разни летњи и зимски кампови. У тим камповима се подстиче рад даровитих, пружа им се обогаћивање знања и искуства у домену академског и креативног испољавања. Нарочит акценат је на самосталном стицању знања. Математички програми су флексибилни и изражени преко различитих модалитета: сажимање градива, убрзани курсеви, напредни курсеви, прескакање разреда итд. Запажа се и значајан удео информатичке технологије у раду са даровитим ученицима. Такав рад се огледа у коришћењу специјалних WEB сајтова, учење са тутором, самотестирању преко рачунара, учешћу на разним конкурсима итд.

Осврнимо се на крају са пар реченица и на рад са децом даровитом за математику у нашој земљи. Иако школе, појединци и институције које се баве даровитом децом нису системски повезане, брига за децу даровиту за математику није мала. У институцијама, које су на жалост изоловане, а на моменте и конкурентске, озбиљно се ради са талентованим математичарима, а резултати се показују на многим међународним такмичењима. Са децом даровитом за математику успешно се ради у Истраживачкој станици Петница, Клубу младих математичара “Архимедес”, Републичком центру за таленте са Системом регионалних центара (има их 14), Друштву математичара, са својим подружницама, специјализованој Математичкој гимназији и сл. Као што видимо списак институција које се баве даровитом децом за математику није мали. Поред идентификације и рада са даровитим математичарима у наведеним институцијама се организују разни семинари за наставнике на којима се они обучавају методички, а често добијају и специјална знања за рад са децом

даровитом за математику. На крају треба споменути и Округле столове о даровитима, које организује Виша школа за образовање васпитача у Вршцу, на којима учествују еминентни стручњаци из свих области и чија излагања забележена у Зборницима радова много доприносе едукацији наставника практичара који раде са даровитом децом.

#### Литература:

- [http://www.executive.govt.nz/minister/mallard/gifted\\_education/index.html](http://www.executive.govt.nz/minister/mallard/gifted_education/index.html)
- <http://cty.jhu.edu/about/index.html>
- <http://www-epgy.stanford.edu/index.html>
- <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed321487.html>
- Heid, M. K. (1983). "Characteristics and special needs of the gifted student in mathematics." THE MATHEMATICS TEACHER, 76, 221-226.
- Johnson, M. L. (1983). "Identifying and teaching mathematically gifted elementary school children." ARITHMETIC TEACHER, 30(5), 25-26; 55-56.
- Chang, L. L. (1985). "Who are the mathematically gifted elementary school children?" ROEPER REVIEW, 8 (2), 76-79.
- Kate Niederer, R. John Irwin, Kathryn C. Irwin & Ivan L. Reilly, *Identification of Mathematically Gifted Children in New Zealand*, High Ability Studies, Vol.14, No. 1, June 2003
- [http://www.tki.org.nz/r/gifted/case\\_studies/mairehau/](http://www.tki.org.nz/r/gifted/case_studies/mairehau/)
- Wagner, H., "Talent Development in Residential Summer Programmes", [www.chaperone.sote.hu/wagner.htm](http://www.chaperone.sote.hu/wagner.htm)
- Touron H., "The Implementation of the Talent Search Concept in Spain", [www.chaperone.sote.hu/touron.htm](http://www.chaperone.sote.hu/touron.htm)
- Mariychuk, R., "Specialities of Gifted Children Education in Post-Soviet Countries", [www.chaperone.sote.hu/mariychuk.htm](http://www.chaperone.sote.hu/mariychuk.htm)
- Center for Talented Youth (CTY), CTY Summer Programs 2002 - 7th grade and above. Johns Hopkins University /Center for Talented Youth, Baltimore, MD, 2002.

**Mirko Dejić, PhD**

Teacher Training Faculty  
Belgrade

**Aleksandra Mihajlović**

Teacher Training Faculty  
Jagodina

#### **Some World Experiences with Identification and Development of those Gifted for Mathematics**

**Abstract:** The paper deals with identification and development of giftedness for mathematics in several countries of the world. Special attention will be paid to how this question is answered to in teaching in those countries (integrated curriculum, the existence of special programs, school, organization, internet presentation, the role of distant learning etc.)

**Key words:** mathematics, identification, development, world experiences, mathematical problems.

**Д-р, профессор Мирко Деич,**  
Учительский факультет  
Белградского университета,  
**Александра Михайлович,**  
Учительский факультет, Ягодина

**Мировой опыт в идентификации и развитии  
математических способностей**

В работе описывается опыт некоторых стран в идентификации и развитии математических способностей. Особое внимание уделяется тому, как этот вопрос решается в учебном процессе (интегрированные учебные планы и программы, существование специальных программ и школ, организация интернет-презентаций, роль дистанционного обучения и т.д.).

**Ключевые слова и выражения:** математика, идентификация, развитие, мировой опыт, математические проблемы.

**Prof. dr Mirko Dejić**  
Fakulté d'Instituteurs, Belgrade  
**Aleksandra Mihajlović, assistante**  
Faculté D'instituteurs, Jagodina

**QUELQUES EXPERIENCES MONDIALES DANS L'INTIFICATION ET LE  
DEVELOPPEMENT DU DON POUR LES MATHÉMATIQUES**

Résumé: Dans ce travail on va parler de l'identification et du développement du don pour les mathématiques, dans quelques pays du monde. Une attention particulière sera accordée au mode selon lequel cette question est solutionnée dans l'enseignement dans ces pays (curriculum intégré, existence des programmes spéciaux, écoles, organisation, présentations internes, rôle du travail à distance, etc.).

Mots clefs: mathématiques, identification, développement, expériences mondiales, problèmes mathématiques).

**Mirjana Srećković-Milin, prof.**

Gimnazija, Vršac

**Biljana Vujašin, prof.**

Viša škola za obrazovanje vaspitača

Vršac

UDK: 371.95

ISSN 1820-1911, 9 (2003), p. 310-313

## PODSTICANJE ISTRAŽIVAČKOG RADA SA DAROVITIMA U OKVIRU BIOLOŠKIH NAUKA

---

**Rezime:** U radu se daje prikaz efekata individualizovanih vaspitno-obrazovnih postupaka mentora u radu sa darovitim učenicima srednjoškolskog uzrasta iz oblasti bioloških nauka. Prikaz obuhvata praćenje rada darovitih učenika i aktivnosti mentora u realizaciji istraživačkih projekata u periodu 1997-2003. god. Daroviti učenici su u toku svog istraživačko-eksperimentalnog postupka ostvarili rezultate koji imaju visok stepen primenljivosti, do mogućnosti patentiranja.

**Ključne reči:** istraživački rad, podsticanje, darovitost, mentor, biologija.

---

Briga za darovite učenike, napor da budu prepoznati i podstaknuti na rad, polako i često deklarativno ulazi u domen države, ali još uvek počiva (naročito na srednjoškolskom uzrastu) na entuzijazmu malobrojnih profesora i stručnih udruženja (Društvo matematičara, biologa, hemičara...), dok školski sistemi u razvijenim zemljama (Japan) imaju naučno verifikovane programe za identifikaciju i rad sa darovitima.

Kod nas je I.Koren još 1987. godine dao zanimljiv program pedagoške podrške talentovanima koji sadrži: *akceleraciju* (raniji polazak u školu, brže završavanje razreda, napredovanje bez ograničavanja školskom godinom itd.), *izdvajanje* u smislu posebnih škola ili razreda, grupisanje prema vrstama sposobnosti, grupisanje prema školskim predmetima, specijalizacija putem izbornih predmeta, letnje škole i slični oblici izdvajanja darovitih, i *obogaćivanje* kao programi za individualno samoobrazovanje, programi za rad u malim grupama u okviru razreda, uključivanje u istraživačke projekte, uključivanje u rad klubova, naučne i druge interesne grupe, seminari, takmičenja, smotre i izložbe.<sup>108</sup>

Neizbežno i nesporno je da je u tretmanu darovitih školi potrebna i podrška i pomoć, jer investicije u darovito dete ne mogu biti promašene. Posebno ističemo neophodnost pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog osposobljavanja nastavnika za rad sa darovitima, s jedne strane, i adekvatno vrednovanje i motivisanje nastavnika s druge strane. U tom smislu, ističemo i značaj popularizacije postignutih rezultata i, što je veoma zapostavljeno, ulogu mentora-nastavnika. Kad smo poslednji put čuli (uprkos poplavi medija), nešto o nastavniku-mentoru koji stoji iza uspešno ostvarenog rada darovitog učenika?

---

<sup>108</sup> Koren., I: Pogled na pojavu nadarenosti i uloga nadarenih pojedinaca u savremenom svijetu, Zagreb, 1987.

Dakle, veoma važan problem u radu sa darovitim učenicima, osim identifikacije od koje sve i počinje, jeste tretman, odnosno rad sa njima. Sledi pitanje: ko i kako radi sa darovitim učenicima? Jedan od pokušaja traženja odgovora i rešenja je akreditovani program za obuku učitelja i vaspitača za rad sa darovitim *Daroviti i šta sa njima*, čiji je autor prof.dr G.Gojkov i saradnici sa Više škole za obrazovanje vaspitača u Vršcu. Za srednjoškolski uzrast i profesore-saradnike i mentore, značajna je aktivnost Republičkog centra za talente, koji, sa svojim sistemom regionalnih centara, ostvaruje pedagošku podršku darovitim i njihovim nastavnicima-mentorima. Osim pozitivno selekcionisanih učenika u pogledu školskih postignuća i naučno definisane identifikacije darovitih, model rada Centra ima za cilj aktuelizaciju i dalje razvijanje intelektualnih sposobnosti darovitih, razvijanje kreativnog mišljenja i kritičkog pristupa problemima i osposobljavanje za samostalan istraživački rad i, u okviru toga, obuku nastavnika za rad sa talentovanim učenicima.

U Gimnaziji «Borislav Petrov Braca» iz Vršca, postoji višegodišnja saradnja sa Regionalnim centrom za talente u Pančevu na afirmaciji darovitih učenika, sada već možemo reći talentovanih učenika za biološke nauke. Sadržaji prirodnih nauka privlače pažnju darovitih. U odabiru i formulisanju problema istraživanja dominira interdisciplinarni pristup, što implicira s jedne strane, osim fundamentalnih znanja, i proširena, da bi se pristupilo istraživanju, izveo eksperiment, testirali rezultati i došlo do novih otkrića, i s druge strane, sposobnog i posvećenog nastavnika-saradnika ili mentora.

Kreativno-produktivna darovitost učenika ostvarena je kroz istraživačke radove koji su u periodu 1997-2003. godine visoko rangirani na Republičkim takmičenjima i smotrama.

Navešćemo najuspešnije radove:

- Biološki indikatori zagađenosti vode teškim metalima;
- Prečišćavanje otpadnih voda pivskim kvascem;
- Plazmidi – bakterije mlečne kiseline;
- Detoksikacija zemljišta teških metala biodinamskom smešom;
- Stratifikacija semena *Rosa Canina ideal Schts*;
- Proteolitički enzimi bakterija mlečne kiseline;
- Bakteriocini – bakterije mlečne kiseline;
- Utvrđivanje parazitologije «skrivenog napada» pšeničnog zrna.

Na primeru poslednje navedenog rada prikazaćemo strukturu i tok istraživačkih radova talentovanih učenika, koji su, uz pomoć mentora, prošli proceduru identičnu naučnom istraživanju, počev od pisanja rezimea do diskusije i navođenja korišćene literature. U uvodu su dati podaci koji su poznati u odnosu na pojavu koja se ispituje; zatim se ističe cilj rada, formulišu hipoteza(e) i zadaci. U konkretnom primeru, cilj ovog istraživanja bio je da se detektuje «skriveni napad» pšeničnog zrna i da se odgovarajućim metodama odrede mesta polaganja jaja pšeničnog i pirinčanog žiška. Dalji tok rada obuhvata opis metoda i materijala. Na osnovu sprovedenog eksperimenta, rezultati se grafički prezentuju, na osnovu čega se izvodi diskusija. U diskusiji posebno mesto pripada određivanju značaja dobijenih rezultata, što, osim praktične (upotrebne) vrednosti, ima nesumnjiv pedagoško-

psihološki značaj (prema Tejloru: podsticanje intelektualne darovitosti, kreativnosti, talenta za planiranje, predviđanje i diskusiju).<sup>109</sup>

Na kraju dolaze do izražaja sposobnosti ekspresivne i verbalne fluentnosti darovitog učenika neophodne prilikom javnog predstavljanja rezultata istraživanja (pred komisijom i auditorijumom). Tu se ispoljava još jedna bitna uloga mentora ili nastavnika saradnika, a odnosi se na podsticanje i razvijanje sposobnosti produktivnog i kritičkog mišljenja. U toku istraživačkog rada, za talentovane učenike sve vreme je značajan kvalitet interakcije sa mentorom i upućivanje u metode i tehnike stvaralačkog rada (kako se nešto dokazuje i kontroliše, kako se izvode i primenjuju obrasci...).

Ovde bismo posebno istakli istraživačke radove («Detoksikacija zemljišta teških metala biodinamskom smešom» i «Stratifikacija semena *Rosa Canina ideal Schts*») koji su ostvarili istraživačku validnost rezultata na osnovu kojih je moglo da se izvrši patentiranje (npr. nove metode i postupci u klijanju semena).

Daroviti učenici su, pre svega, pokazali izuzetnu posvećenost zadacima, odnosno problemu istraživanja, počev od formulisanju problema; pokazali su snažnu potrebu za istraživanjem, za saznavanjem i otkrivanjem novog i dominaciju intrinzičkih motiva.

Međutim, ni spoljašnji motivi nisu bili bez značaja. Snažni spoljašnji pokretači aktivnosti predstavljali su mogućnost dobijanja stipendije i prohodnosti ili povoljnosti upisa na odgovarajući, željeni fakultet.

Za rad sa darovitima, neophodni su i daroviti nastavnici.<sup>110</sup> U radu sa darovitima, učenici najviše cene strpljivost, zatim razumevanje i umešnost u prenošenju znanja i podsticanju na samostalan rad, potpomaganje razvoja i usavršavanja. Svako sputavanje i gušenje aktivnosti, a o kažnjavanju da i ne govorimo, u direktnoj su koliziji sa razvojem talenata. Međutim, postoji i mišljenje da se daroviti ipak razlikuju između sebe, više nego što se razlikuju od ostalih, nedarovitih učenika. U tom smislu je odgovornost i posao nastavnika i mentora, veća i značajnija.

Istraživačka nastava, učenje putem otkrića i rešavanja problema, su imperativi za uspešan rad sa darovitima. Obzirom da se rad mentora odvija van nastave, u vidu individualne saradnje, moguće je ostvariti visok stepen kooperativnosti i podsticanja za rešavanje problema i otkrivanje novih rešenja.

Iz svega navedenog, može se zaključiti da je ovaj model podsticanja i razvijanja darovitosti putem mentorskog vođenja, omogućio talentovanim učenicima, pre svega na srednjoškolskom uzrastu, da ostvare maksimalne rezultate na takmičenjima i smotrama, da ovladaju metodologijom naučno-istraživačkog rada i razviju visok nivo aspiracije.

Međutim, ostaje otvoreno pitanje: kako doći do pedagoško-psihološki sposobnih, edukovanih i motivisanih nastavnika-saradnika i mentora?

---

<sup>109</sup> Stojaković, S: Darovitost i kreativnost, Srpsko Sarajevo, 2000, str. 399.

<sup>110</sup> Đurić, T.,: Uslovi za stvaralaštvo kod učenika, Zbornik br.3, Vršac.



**Mirjana Sreckovic – Milin**  
Gymnasium – Vrsac  
**Biljana Vujasin**  
Preschool Teacher Training College  
Vrsac

**Encouragement of Research Work with the Gifted in the  
Field of Biological Sciences**

**Abstract:** The paper outlines the effects of individual educational actions of a mentor in work with gifted secondary school students in the field of biological science. The review includes monitoring of gifted students' work and mentor's activities in scientific projects realized in the period between 1997. and 2003. The gifted students achieved the results with high level of applicability in their experimental research work, up to a possibility to be patented.

**Key words:** research work, encouragement, giftedness, mentor, biology.

**Мирьяна Сречкович-Милин,**  
Гимназия, Вршац,  
Биляна Вуяшин,  
Педагогическое училище, Вршац

**Поощрение исследовательской работы учащихся,  
проявивших способности в изучении природных наук**

В работе рассматривается эффект индивидуальной образовательно-воспитательной работы преподавателя-предметника с учениками старшего школьного возраста в процессе изучения биологии. Анализируется работа учеников, проявивших способности в изучении природных наук, в исследовательских проектах и деятельность преподавателей, руководивших этой работой, за период с 1997 по 2003 год. Указано, что в процессе исследовательских и экспериментальных работ учащиеся получили результаты, имеющие большую практическую значимость, вплоть до возможности их патентования.

**Ключевые слова и выражения:** исследовательская работа, стимулирование, одаренность, преподаватель, биология.

## ВИЗУЕЛНА УМЕТНОСТ КАО РАЗВОЈНА ПОТРЕБА И КУРИКУЛАРНА КОНЦЕПЦИЈА ОБРАЗОВАЊА

---

*Резиме:* Ликовна слобода изражавања је најбољи пример како се у учењу долази до оригиналности (без страха од грешака). Код ученика ликовно-визуелна интелигенција подстиче способности кроз ликовне циљеве. Стварање ликовних исхода је завршни део креативности. Да би ученик схватио ликовну комуникацију кроз визуелне односе, наставник код ученика мора подстицати особен начин изражавања.

*Кључне речи:* визуализација ликовне креативности, елементи визуелног учења, технички елементи, креативни процес, стимулација, искуство, социјализација, кооперативност и толеранција.

---

### Визуелно-ликовни креативни процеси

Кроз визуелно-ликовну креативност наставник код ученика развија трансфер мисаоних способности кроз факторе креативно-менталног развоја.

Визуелно-ликовни развој надграђујемо путем методског процеса кроз акцелерацију и операцију креативног развоја. Кроз ликовну наставу сагледавамо визуелне одлике као што су: визуелна еластичност, визуелна прилагодљивост, визуелна отвореност, визуелно ликовна курикуларност кроз ликовне односе, визуелне интересе и ликовне могућности.

У визуелно-ликовно менталном развоју важну улогу имају ликовно креативна искуства, као и ученикова самосталност којом ученик изграђује визуелно позитивне слике о себи.

У визуелној култури поред интелектуалне способности, аналитичко визуелног мишљења као и интуитивног мишљења, наставник мора подстицати **вољни карактер и креативну личност**. Ликовно општи интелектуални потенцијал је визуелно рашчлањавање и систем активности путем испољавања ликовно нових креативности, као трансфер визуелне ширине и мотивације.

Ликовном радозналешћу код ученика наставник развија потребу за мотивацијом која подстиче ученикову радозналост, као и ликовно-естетску потребу кроз приступачне ликовне облике.

Кроз визуелну културу наставник ученике мора ослобађати од уске усмерености, као и функционалне фиксираности у корелацији са осталим предметима и областима. Ликовном културом код ученика подстичемо флексибилност онога што је научио, у каснију потребу самог образовања. Свака ликовна тема је услов правилног декодирања кроз коришћење ликовног знања и нових ситуација кроз правилно мотивисање. За ликовни трансфер

важан је ликовни језик, ликовно мисаона успешност појединца, породична атмосфера, ликовна поузданост у себе, ликовна мотивација, атмосфера ликовне средине, као и ликовног супер ега. Од посебног значаја за ликовну културу су два ликовна фактора: ликовна ретроактивност и ликовни фактори антиципиране ликовне фацитације. Ученика стално морамо упућивати да се континуирано мора позивати на стечено ликовно искуство (а не да стално учи нешто што већ зна), да током рада стално проверава ликовно психолошке чињенице и да прикупљање ликовних чињеница мора бити свестан чин – путем образовног стандарда.

Кроз ликовно личну карту постављамо хипотезу о квалитету ликовног рада коју морамо оправдати током ликовног стварања, путем визуелне теме, коју стално морамо проверавати и надграђивати.

Ликовну радозналост ученика наставник мора подстицати кроз визуелно креативни развој и потребу за визуелном креативношћу која подстиче ученику радозналост и визуелно надграђује у ликовно нове облике, тј. нови начин ликовног мишљења. Ликовна настава је важна за развој структуре или менталне организације интелектуалног учења.

### **Визуелно-ликовни фактори личности ученика**

Ликовно дијагностиковање вршимо кроз визуелне факторе изражавања и стилске одлике емоционалне интелигенције. Има доста визуелно-ликовних фактора путем којих можемо одређивати вишеструки значај ликовне личности. Кроз претходну ситуацију и објективне чињенице, наставник подстиче визуелне факторе који утичу на развој ликовне личности ученика. Први ликовни визуелни фактор изражавања је мисаона способност ликовне креативности. Кад је ученик хладан или некритичан, онда се у ликовним делима може приметити ликовна резервисаност и ликовна хладноћа (боје су хладне и тамне).

Други развојни фактор ликовног изражавања је помањкање ликовне интелигенције која утиче на визуелну мисао и ликовни израз као што је: визуелно-ликовна крутост, ликовно сиромаштво идеја, као и ликовних осећања. Визуелно-ликовни фактори могу бити подложни осећању у ликовним емоцијама. Ученици могу бити мање или више стабилног осећања, тако да се кроз њихова ликовна дела може осетити нижа снага ега. Многи ученици услед недовољне ликовне осећајности су ликовно малодушни, као и понизно послушни (ученици често изгубе самосигурност) - конформисти су. Код неких ученика истичу се и трезвени фактори. Ученици су разборити, озбиљни, трезвени...

Ликовна сналажљивост присутна је код многих ученика и они постају сами себи ликовно довољни. Овакви ученици често избегавају обавезе и поседују слабију ликовну снагу супер-ега.

Ликовно стидљиви ученици поседују скроман, спутан, повучен и зависан начин изражавања.

Ликовна крутост код ученика изазива ликовну ограниченост која у датој ситуацији означава неинвентивност у начину сликања. Код ликовно

поверљивих ученика све је јасно и бескомпромисно. Код њих ликовно изражавање може бити прилагодљиво и с њима је лако контактирати и спроводити ликовне задатке. Ликовно практични ученици су у ликовној култури брижљиви и њихов начин изражавања је конвенционалан и усмерен ка прецизном реализму.

За ликовне типове ученика који су у својим ликовним радовима показали непосредан, природан, као и неизвештачен начин изражавања, кажемо да су пуни ликовне инвентивности и оригиналности.

Ликовно спокојство може бити добро, као и штетно. Ако је ликовно самопоуздање сигурно као што је смирено, онда се ту ради о **ликовној непомућеној адекватности**. Штетно ликовно спокојство је оно када је ученика баш брига за оним шта ради на самом часу. Велика ликовна опасност лежи у **конзерватизму** јер толерише устаљене, традиционалне ликовне вредности.

Ликовно независан тип увек у себи носи печат личног става и ликовних мисли које су ликовно особене и креативне.

Најопаснији фактор ликовне личности је ликовно немарна личност ученика, као и незаинтересованост за ликовне форме и ликовне стилове изражавања. Овакав ученик је ликовно неуредан, као и ликовно одсутан. Важно је да код ученика надграђујемо опуштене креативне ликовне ситуације, као и високе ерголошке тензије.

### Ликовно-визуелна личност

Ликовно-визуелна личност је усредсређена на оно што представља склад, јединственост или различитост у ликовном опажању и доживљавању. Многи психолози сматрају да појам личности има три заједничка елемента:

1. интегритет личности,
2. специфичне способности и
3. доследност у понашању једне личности.

Ликовну личност стварамо кроз ликовни концепт, ликовне моделе, ликовну стратегију и ликовне циљеве.

### Структура визуелно-ликовне личности

Ликовно-визуелне способности личности можемо посматрати кроз ликовну креативност и структуру конкретности чиме се карактерише когнитивни појединац и то:

- визуелно-ликовни **ид** (оно)
- визуелно-ликовни **его** (ја) и
- визуелно-ликовни **супер-его** (над –Ја)

**Ид** је биолошки део визуелне личности. Он тежи да продре до ликовне свести и да пробуди свесни део личности ученика.

Визуелно-ликовни **его** је између ликовне подсвести (надреализма) и реалности (хиперреалности) и **супер-его** је визуелно-ликовно социјално истицање наше ликовне свести и друштвене потребе. Ликовну личност сагледавамо кроз три ликовно личне особине и то:

1. Визуелно-ликовну личност као ликовни интегритет или целовитост ликовне личности (појединца),
2. Визуелно-ликовно заједнички поглед који представља особеност и оригиналност као јединство личности по чему се он разликује од других и
3. Визуелно-ликовну доследност (ликовни стил) изражавања и доследност ликовног мишљења у сличним ситуацијама.

Подсвест и реалност су креативна потреба визуелне-ликовне личности. Ликовна креативност има своје специфичности у подсвести, као и у реалности. Ликовна култура је интелектуална потреба кроз коју се наглашава међуљудска реакција, као и потенцијално хумано живљење.

Ликовна личност подразумева скуп идеја, емоција, ставова, понашања и она је одраз психофизичке конституције и фактора средине.

За ликовну културу важни су интерперсонални односи који се могу "прочитати" на ликовним делима и који су значајан чинилац у одређивању човекове личности (ликовни тип ученика).

Појам "**црта личности**" је суштинска тачка психолошке креативности и комбинација различитих ликовних сукоба који нису идентични, а одраз су личности.

Основни циљ визуелно-ликовне уметности је да се постигне пуна свесност ученика о себи, својим способностима и својим проблемима.

Новим методама - гледањем ликовних дела и естетском анализом код ученика изазивамо нову креацију, као и надградњу ликовних мисли. Кроз дивергентне способности и школски успех долазимо до ликовних особина и личности ученика.

Психометријске карактеристике ликовног теста (кроз ликовно личну карту) су суштина психолошког ентитета и ликовно дивергентних способности. Кроз ликовни ентитет и ликовно дивергентне способности ученици успостављају ликовни успех и личност ученика. Сва уметност је истовремено визуална и имагинарна кроз знак, симбол и емоционални процес. Визуелна уметност је процес који добијамо чулом вида. Уметност визуелне имагинације код ученика покреће неке нове садржаје - уметност кроз области, тј. осмишљени процес синтезе уметности као јединствене потребе човека. Да би наставник успешно развијао креативност код ученика, он мора ученику визуелну пажњу усредсредити на ликовно решење и савлађивање ликовно-визуелних препрека.

### **Хеуристички ликовни разговор**

Приликом играња деца су, кад би нешто пронашла, викала: хеурека (гр.хеуриско - налазим). Хеуристички ликовни разговор је важан за обрађивање, кроз етапе, ликовно наставних садржаја и ликовно-продуктивног понављања. Кроз ликовно нове садржаје ученици "морају" да стекну ликовна знања кроз генерализацију ликовних чињеница. Хеуристички разговор морамо вршити кроз генерализацију визуелно-ликовних осећања и укључити ученике у процес визуелно-ликовног откривања. Генерализацијом ликовних осећања наставник

примењује ликовни хеуристички разговор и укључује ученике у процес откривања, у ново спознавање суштине креативне надградње.

Хеуристичка ликовна питања служе као премиса (раније постављени ликовни суд), то јест ликовна претходна ситуација или ликовна зрелост на узрасном нивоу, као ликовни аргумент, да бисмо могли кроз ликовни и узрасни ниво да дијагностикујемо ученикове ликовне мисли. Кроз ликовну личну карту доносимо закључке о новим ликовним подацима за стварање нове ликовне генерализације (питања опште природе) као што су:

1. Шта је линија? Линија је повучени траг оловком или нечим другим по папиру. Констатација је да је линија ликовни елемент који има и своје психолошко дејство.
2. Шта је боја? Боја је хемијска творевина и састоји се из примарних, секундарних и терцијалних – обојених градација; констатација: боје могу бити топле или хладне и оне имају своје психолошко дејство на човека.
3. Шта је то валер? То је ликовна градација у светлини или нијансама тамних тонова у једној слици. Закључак: валер је ликовна нијанса и ликовно духовно стање ученика, тј. његова карактерна особина – нијансе осећања (видне нијансе).

Ликовна дискусија (полемика, дебата, расправа)

Ликовна дискусија је ученикова унутрашња потреба ликовно-партнерског односа, тј. демократизација ликовног односа – наставник – ученик – родитељи и околина.

То би био сложен ликовни однос интелектуалне демократизације слободне ликовне мисли и потреба за креативним схватањем ликовног света.

Ликовна дискусија је интелектуално "такмичење" у способности вербалног излагања (дискутантима морају бити парламентарни) и да сваки ученик има право да отворено размишља о односима ликовних елемената, као и о ставовима ликовног размишљања (без понављања већ реченог).

Ликовни разговори оспособљавају код ученика: ликовна схватања, резонувања, ликовне појмове, однос ликовних елемената у простору, као и оспособљавање за ликовно-естетску функцију у друштву.

Кроз дијалог у разреду наставник ствара присну атмосферу између саговорника и слушаоца.

Наставник на часу даје повратне информације и покушава да створи пријатну атмосферу кроз плодноне разговоре у настави. Корелација са музичком уметношћу, као и књижевношћу, је веома значајна. Корелација се остварује кроз наставне садржаје као и кроз ликовно усмено излагање као што је: ликовно расуђивање, ликовно образовање кроз ликовно образложење, ликовно описивање, ликовно позоришну представу и драматизацију, кроз ликовно предавање (ликовно драмско приповедање), ликовно лирске приче, бајке, басне са комбинацијом карактерних особина ликовне теме. Кроз ликовни дијалог морамо разликовати научно и ликовно описивање као што су: природне и друштвене појаве, предмети, слике, крајолици, пејзажи, модели, биљке, животиње, места и људи.

За ликовну културу важна су субјективна и објективна визуелна осећања, субјективна расположења, осећања кроз импресију и објективни интелектуални доживљај. За сва ликовна описивања, осећања, кажемо да су у односу на науку неекспликативна, емоционална и субјективна.

Ликовно-стилски односи, прама спољашњем, као и унутрашњем, свету су: ликовне персонификације, метафоре, хиперболе, градације и субјективна расположења, кроз импресије као специфично средство изражавања.

Расуђивање и откриће ликовно-непознате мисли су битне образовно васпитне потребе које се морају учити и надграђивати кроз ликовно мисаоне операције као и кроз анализу ликовних проблема са јасним ликовним потребама. Врсте ликовно естетске анализе спроводимо кроз понављање и дистрибутивно ликовно виђење у систем продуктивног понављања. Продуктивно понављање је примена ликовно-мисаоних активности које морају бити до детаља осмишљене и стално надграђиване.

Ликовна анализа је у ликовној култури, типичан пример мишљење-мишљења тј. ликовно креативно постигнуће на часу (размишљање ученика о ономе шта је урадио). Ликовно мишљење и естетске последице су **мишљење-мишљења** и **систем продуктивног понављања**, тј. ликовне дискусије.

Мишљење-мишљења је основна потреба да ученик креативно ствара кроз ликовне појмове, визуелно виђење облика и ликовног односа двају или више предмета.

Кад ученик заврши ликовни рад, онда на ред долази ликовна анализа путем ликовних радова, тј. визуелно-ликовни ефекат као мишљење-мишљења.

**Ликовна анализа** је позитивна или негативна критика ликовног мишљења.

Анализирајући ликовни рад (ученици и наставник) ученици супротстављају мишљење свом мишљењу где долази до надградње мишљења у виши ниво ликовног мишљења (мишљење-мишљења).

У ликовно-естетској анализи важна је ликовна аналогија као продуктивно понављање. Синтезом или анализом наставник код ученика побуђује стваралачко креативне активности и потенцира мишљење-мишљења.

У главном делу часа полазимо од целине коју рашчлањавамо путем сложености ликовних елемената, да бисмо ликовно временске сукцесије кроз садржај спојили у визуелно-ликовну целину – ликовно дело.

Ликовна синтеза је део мисаоне активности која ослонац тражи у садржају кроз систематизовање ликовних елемената по величини или значењу ликовног садржаја - као визуелно-ликовни **логичан редослед** (преглед).

Да бисмо у ликовној култури успели, наставник мора инсистирати на ликовном мењању као и на прелажењу из једног облика у други и на тај начин стварати ликовну атмосферу у једном ликовном делу – као ново ликовно мишљење. Ликовна култура је конкретан, као и апстрактан однос ликовних чињеница у једном делу кроз генерализацију ликовних елемената (ликовно мишљење о ликовном делу).

**Слободан облик ликовног разговора...**

Слободан облик ликовног разговора спроводимо кроз слободан ликовни дијалог.

Слободан ликовни разговор спроводимо и кроз ликовно естетску анализу као ликовно-развојни облик мишљења. Наставник износи нове ликовне погледе и дефинише ликовне ставове и ликовна понашања.

Ликовни разговор и креативно мишљење могу бити: сажето ликовно представљање или опширно ликовно изражавање; ликовна култура је сликовно писмо, обојено симболичко писмо, линеарно писмо, ликовно психолошке представе које су наглашене кроз ликовне елементе и означавају учениково схватање **све-света**.

### **Ликовни фактори...**

Три основна ликовна фактора су: наставник, ученик, и наставно-ликовни садржаји.

Наставник је ту да успостави везу између ученика и ликовног садржаја. Наставник је организатор и он кроз ликовне садржаје подучава ученике и креативно спроводи наставни процес.

Ликовна култура је специфична настава и захтева од наставника специфично ликовно-естетско понашање као што је директно подучавање ученика кроз самосталан рад и ликовно програмирану креативну наставу. Ученика морамо припремити за час ликовне културе кроз моторно-техничку ликовну потребу, као и саму информацију шта ће радити на часу. Ученика морамо сагледати и кроз **психолошко-ликовну креативну потребу**. Наставник мора ученика психолошки ангажовати и припремити кроз ликовно креативно ангажовање мотивације у ликовни свет. Ученик мора да зна основне информације, шта ће радити, кроз који ликовни садржај, и о чему ће "ликовно сањарити".

Ликовно изучавање спроводимо кроз ликовне етапе и методичке поступке у радну атмосферу где до изражаја долази **психичко-ликовни механизам интелектуалне**, као и **емоционалне** поруке кроз ликовне функције.

### **Генетичко-визуелно-ликовни фактори настајања цртежа...**

Генетички развој ученика-уметника је саставни део способности кроз биолошки развој и одређује ликовне особине које указују на узрасни ниво који наглашава креативне радње и који одређује ликовне развојне фазе као и ликовни процес интелигенције.

Ликовне цртеже класификујемо према узрасном нивоу (према интелигенцији) или дескрипцијом ученикове развојне фантазије или кроз реално обојени свет ликовних мисли. Цртеж или линија се рађа са човековим мислима и она је биолошка потреба интелектуалног развоја ликовне личности.

Визуелно-ликовно дијагностиковање...  
**Ликовно и психолошко схватање и учење**



1. Да бисмо ученицима приближили ликовну културу морамо их стално мотивисати (мотивацију надграђујемо). Важно је објаснити ученицима шта је то ликовна култура и зашто је важна;
2. Код ученика морамо изазвати ликовну концентracију, као и само усмеравање пажње кроз ликовно одређене ситуације;
3. Код ученика треба спровести организовано учење као и вежбање кроз ликовно имагинарно размишљање (маштовизију);
4. Ученика морамо интелектуално припремити да схвати ликовне теме кроз ликовне поруке;
5. Утврђивати и усвајати стечено ликовно искуство и ликовно интелектуално прилагођавање кроз ликовну надградњу у естетску анализу;
6. Развијање критичког ликовног мишљења (естетска анализа);
7. Вежбање ликовног памћења кроз наставникове инструкције које наводе ученика да боље запамти ликовну материју и
8. Процењивање ефикасности ликовно-наставног процеса.

Шта је потeбно да ученик код себе промени да би боље схватио ликовну културу:

1. спремност да одступи од одређених навика као и да је способен да ликовну тему реши на нов начин,
2. ликовно истраживачко прилажење теми,
3. решавање ликовних проблема на више креативних начина,
4. испољавање већег броја ликовних идеја и визуелних решења и
5. ликовна радозналост кроз ликовну мотивацију гледање ликовног дела уз критичке ставове.

Ликовну културу треба приближити ученику јер је она саставни део ученикове личности, а не унапред га одредити да не зна да слика или да он није рођен да слика или да је он рођен да буде уметник.

### **Зрелост ликовне личности**

Важно је да ликовна личност не буде пристрасна, ограничена, некоректна и да може мењати ликовне ставове, као и недовољну критичност. Шта утиче на ликовну зрелост? Наравно, субјективни и објективни однос родитеља према уметности, тј. да ли родитељи воле или не воле уметност. Од родитељске љубави према нечему потиче дечији потенцијал, као и посебне способности које су део узрасног нивоа као што су: сензорни, моторни, интелектуални, говорни итд... Ликовно незреле личности су оне које су без амбиција, непрактичне, духовно одсутне и несталне.

Глобализацију ликовне културе не можемо спроводити код ученика који схватају ликовну културу као незанимљиву, непотребну и отуђену од других "јер не служи ничему".

Деца просечне интелигенције доживљавају интелектуални зрелост између 14. и 15. године. Ученици изузетне интелигенције зрелост постижу између 16. и 25. године. Ученику не треба стварати комплексе и осећања мање

вредности кроз нечију супериорност. Ученика треба подстицати и учити да се све може научити и да они зато уче одређене предмете. Од ученика не треба тражити да постигне оно шта је изнад његове интелектуалне моћи. Наставник мора да поштује ученикова ликовна осећања, жеље, чежње, потребе као и ликовне имагинације. Према ученицима, наставници би морали бити што искренији при одређивању онога шта је добро и онога шта није добро. Ликовне задатке треба постављати према могућностима ученика, а не према могућностима одраслих (жељама одраслих).

Ако ученик има ликовне проблеме, треба му што више посвећивати пажњу, као и упућивати га на оно што он може постићи уз максимално усавршавање путем ликовних грешака. Ученика морамо научити да своја осећања може показивати без бојазни да их други неће прихватити или им се ругати.

На крају главног дела часа спроводимо **валидност емпиријску**, као и контролу ликовне моралне стабилности, јер ученик мора да следи своје морално ликовне вредности без спољашњег утицаја. Он мора да схвати рационално као и емоционално ликовно расуђивање које омогућава ликовну аутономију. Ликовна култура подстиче позитивне етичке стандарде према другим ученицима и називамо је **его-ликовна снага**.

**Ликовна супер-его снага** је ликовно понашање кроз склоп ликовно моралних принципа као и у саму савест ученика.

За ликовну креативност важан је вербално ликовни фактор као емоционално схватање ликовних мисли кроз изражавање ликовним елементима.

**Ликовно специјални фактор** је способност за схватање просторних облика.

**Ликовно перцептивни фактор** је способност за брзо и прецизно уочавање сличности и разлика међу ликовним елементима.

**Ликовни фактор закључивања** је способност откривања (естетска анализа) општих ликовних законитости у различитим ликовним задацима.

Квалитет ликовно-интелектуалне анализе можемо разложити кроз три ликовне потребе: биолошке, педагошке, естетско-психолошке.

Кроз ликовну културу биолошку дефиницију ликовне интелигенције можемо сагледати кроз многе непознате ситуације, као и способност прилагођавања.

**Педагошка дефиниција ликовне зрелости** је када ученик уме да комбинује ликовне елементе у једној слици, повезује линије и боје у једну целину и способност да ученик надграђује и употреби искуство.

Ликовно психолошки фактори су способност изражавања ликовних емоција, способност комбиновања, повезивања као и реорганизовања искуства. Ликовно креативно стваралаштво почиње са линијом кроз ликовно симболичко изражавање (кроз знакове).

Да бисмо вредновали ликовну културу, морамо је проучавати кроз ликовне операције као што су: визуелно ликовно памћење, визуелно-ликовна когниција, дивергентна продукција, ликовно-критичка евалуација, вредновање естетских односа у једној равни, тј. ликовном делу.

## **Курикулум - Глобална ликовна метода учења**

Ликовни курикулум је свесно визуелно-ликовно пређени пут кроз истраживање и налажење учениковог креативног мишљења. Ликовно креативно стваралаштво мора бити концентрисано кроз глобалне ликовне односе. Шта је важније, активно или пасивно ликовно учење – наравно активно учење.

За дете од две до шест година, важне су ликовно конкретне операције. Преоперативне и оперативне ликовне операције су од шесте до једанаесте године. Деца која воле ликовну културу су социјалнија од друге деце. Да би наставници сазнали шта који елеменат значи код ученика кроз глобално психолошко дејство, потребно је да:

1. тумаче пут до визуелног сазнања тј. курикулума и ликовне елементе по значењу (психолошко дејство),
2. утврђују курикулум ликовних мисли кроз боје и линије, тј. ликовне мисли по значењу (ликовно дејство),
3. указују ученицима шта који елеменат у ликовној култури значи и
4. естетском анализом ликовних елемената, као и психолошким дејством, код ученика изазову ликовно трајну вредност и психолошко ликовну последицу.

Важно је да ученик зна да одреди значење ликовних елемената у простору као и ликовне илузије кроз ликовну интелигенцију.

Код ученика треба избегавати ликовне методе просте репродукције.

### **Ликовно учење путем степена аспирације**

Код ученика наставник мора изазивати висок ниво емоционалне интелигенције путем ликовних аспирација. Ликовна култура код ученика изазива самосталност аспирације у раду као и формирање критичких ставова и критичког мишљења (класификација емоционалне интелигенције). Глобално ликовно виђење можемо спровести код ученика путем истраживачког прилажења ликовном проблему кроз креативну опсервацију ликовне илузије и већим богатством идеја.

Битна ликовна ставка је да ученик увиђа проблемске ситуације у различитим ликовним контекстима (кроз различите ликовне стилове).

Наставници морају спроводити ликовно општу глобализацију методолошке оригиналности као и спонтане ликовно-методолошке флексибилности кроз ликовну креативност.

Ликовну зрелост наставник мора да прати кроз: визуелно-ликовну глобализацију, визуелно-ликовне ликовне различитости, индивидуалне особености, педагошко потпуније образовно-васпитне диференциране и индивидуализоване ликовне разлике међу ученицима.

### **Ликовно инструментално учење**

Дете ликовне облике ствара кроз инструментално учење. Оно остварује своја виђења, осећања и одговоре на нека питања кроз ликовна сазнања. У

ликовној култури, добро нацртан предмет, лик или облик је добра мотивација да дете што боље креативно ствара јер су комплименти креативна мотивација. Ликовна култура постаје инструмент, "оруђе", ликовно интелектуално писмо, ликовне мисли, речи кроз ликовне облике и ликовне слике. Цртање "**својих мисли**" кроз поруке могу бити емоционална условљеност, која има позитивно или негативно дејство на развој личности.

Развој ликовне личности можемо пратити кроз десет развојних фаза као и ликовно психолошку креативност и то:

1. утицај претходне ситуације на ликовни развој,
2. конституционални као и ликовно физиолошки узрастни ниво,
3. ликовно креативна потреба личности,
4. ликовно самопроцењивање,
5. узроци и поводи ликовног мишљења,
6. ликовно дубинска анализа,
7. ликовни идентитет,
8. социо-култура ликовног настајања,
9. ликовни тестови и скале ликовних елемената у једном делу и
10. утицај претходног искуства на ликовни развој.

Да бисмо дошли до ликовног решења, као и хијерархијске организоване интелектуалне способности ученика, морамо спровести ликовну културу као лични ликовни израз (ликовно постојање или идентитет). Морамо знати да ли ученик поседује већу или мању енергију од других или он боље управља својим временом; каква је личност (ученик) и какву има представу о себи (self-concept).

Ликовна личност је суштина и бит особе, лично постојање или идентитет; дистинктивна лична одлика као ликовна лична карта. Важно је да наставник код ученика развије – ликовни увид у саморазумевање као и индивидуалне разлике у ликовној популацији.

Наставник мора сазнати порекло индивидуалних разлика као и психолошке процене принципа у развоју ликовне креативности.

Врсте ликовне процене које надграђујемо код ученика су:

1. субјективно схватање кроз процењивање и естетску анализу о ликовним делима,
2. објективне процене врши сам ученик и упоређује их кроз мишљење других ученика и
3. пројективне односе кроз ликовну тему остварујемо кроз дражи или ситуације.

### **Утицај претходне ситуације на ликовни развој**

Да бисмо проценили и дијагностиковали ликовну личност детета, морамо знати да ли оно нагиње социолошком бићу, и, ако не нагиње, зашто је то тако, који је узрок његовог асоцијалног понашања? Какви су његови ликовни радови и којем ликовном типу припада? Шта недостаје ликовном типу детета (на ком је интелектуалном нивоу)?

Како и на који начин наставник мора прилазити ученику? Шта је узрок таквом ликовном типу? Шта треба предузети да би се надградила ликовна култура?

### **Конституционални као и ликовно-физиолошки узрасни ниво**

Без физичког и психичког развоја нема уметности. Психички и физички развој детета тј. ученика су основа за све - човека и човека за сва времена (интелигенција се подразумева). Конституционални и физиолошки узрасни ниво су полазне претпоставке за одређивање ликовног типа ученика.

Од наставника зависи да ли ће ученик бити креативан или не. Ако наставник инсистира да ученици треба да буду оригинални и да им указује на њихову особеност кроз ликовно изражавање, карактер, интелигенцију, осећања, онда је сигурно да ће свако дете настојати да нађе "сопствену личност", као и карактер изражавања (стил изражавања).

### **Ликовно самопроцењивање**

Важна ликовно-естетска потреба је гледање и процењивање ликовног дела као и оцењивање сопственог ликовног дела. Кроз ликовно самопроцењивање, битно је познавање ликовне теорије, однос ликовних елемената у простору, важност ликовне форме у простору по величини, ликовном ритму, композицији, атмосфери у једној слици, сижеу једне слике, однос светлине у једној слици и сама психолошка порука слике.

### **Узроци и поводи ликовног мишљења**

Ликовна мисао је: ЈА постојим, ЈА разумем, ЈА имам свој свет размишљања, ЈА цртам и сликам поруке-писмо, лични печат времена, његов ликовни карактер интелектуална моћ.

Емоционална интелигенција је ликовна мисао, хомо- естетикус и суштина човекових осећања за лепо и креативно. Цивилизација је учинила и дала човеку да суштину лепог претвори у ликовно естетску потребу самог постојања кроз ликовну интелигенцију. Ликовна-естетика је потреба појединца као и друштва (социјализација ликовног друштва).

### **Ликовна дубинска анализа**

Ликовну површност код ученика наставник стално мора отклањати. Уметност није само естетска креативност, она је много више него само естетика.

Она је свестраност људског ума и поливалентност ликовних осећања као и тумачење интелектуалних осећања тј. психолошко тумачење настанка ликовних мисли ученика.

### **Ликовни идентитет**

Стварати ликовну културу за себе и око себе је суштина човека и печат његовог времена.

Ликовно Ја, то сам Ја, кроз естетско социјализованог човека и сама естетика као потреба друштва, естетика као лична социјална потреба човека, тражити себе и ликовно сопствено Ја је суштина постојања естетског бића.

### **Соц-култура ликовног настајања**

Човек јесте биће за себе и себе ради. Човек без човека ништа не значи за опстанак људске врсте. У ликовној акцији човека и друштва, рађа се космополитска потреба ликовне културе која је веза између самог постанка човека као хомо-естетикуса и социо-ликовног бића – човека као друштвеног бића.

### **Ликовни тестови и скале ликовних елемената у једном делу**

Кроз ликовне тестове долазили смо до ликовно-научног открића и узрока као и последица одређеног друштвеног промашаја. Ликовни елементи су ликовни језик и начин изражавања као и тумачење интелектуалних визија, тј. психолошко тумачење настанка ликовних типова ученика.

### **Утицај претходног искуства на ликовни развој**

На основу претходног искуства ученик ствара ликовни потенцијал као ликовно прикупљено знање које мора употребити да би надградио постојеће ликовно стање.

Ликовно искуство потпомаже ликовни развој и ствара ликовну мисао кроз ликовно искуство. Без ликовног искуства нема ликовне надградње, а ни ликовне оригиналности.

### **Ликовно примарне способности**

Ликовне способности објашњавамо кроз седам ликовно примарних способности и то:

1. ликовно интелектуалне способности,
2. ликовно мисаоне флуентности,
3. ликовно креативне способности,
4. ликовно стваралачке способности,
5. ликовно специјалне способности,
6. ликовно реално резоновање и
7. ликовно имагинарно резоновање.

Ликовно реално резоновање и ликовно имагинарно резоновање су шеста и седма примарна способност ученика и стилска компонента ликовног изражавања (као лична потреба – карактерна особина ликовног изражавања).

Од реализма до имагинарности постоји огромна лепеза ликовних типова ученика (ликовних фаза).

Ово су два основна појма ликовног резоновања и креативни распон ликовних мисли.

### **Ликовно мисаоне флуентности**

За овај ликовни тип, важно је да идеје буду кристално јасне (да се види њихов почетак и назире ликовно крајњи резултат).

### **Ликовно интелектуалне способности**

Ликовна култура не постоји без интелигенције, интелигенција је наследна. Ликовна осећања су суштина ликовних мисли и главна карактеристика ликовне личности -ликовног типа ученика. Изражавати се кроз интелектуална осећања је основна врлина великог уметника – креативног ученика.

### **Ликовно креативне способности**

Креативне способности се уче. Наставник мора кроз партнерски однос стално да подстиче ученике да буду својствени (оригинални).

### **Ликовно стваралачке способности**

Стварати значи: правити, направити, спојити, урадити итд. Ученик мора бити занатски – стваралачки способан да би спровео у дело своју ликовну креацију.

### **Ликовне специјалне способности**

У зависности од ликовног типа ученика, интелектуалних способности, особеног стила изражавања, наставник код ученика ствара и подстиче специјалне способности (кроз ликовни тип ученика и његова особена својства).

Ликовне способности су изражене кроз активности или операције које се обнављају, материјализују кроз садржаје или ликовне теме и "производе" ликовне мисли као ликовно дело. Ликовно мисаоне операције су важан ликовни став који је део ликовне личности.

### **Особине ликовне личности**

Ликовна особина личности је осећање идентитета и гледиште ликовно значајних особина личности. Појединац одлучује шта ће бити, он регулише његове ликовне реакције према околини као што су сложеност ликовног понашања, начин на који он користи своје ликовне способности, ликовна интелектуална креативност, учеников лични идентитет и интегритет његове личности.

Креативни рад је последица сложене интеграције. Развој ликовне индивидуалности је учеников интегритет и ликовни фактор личности. Ликовна

култура пролази кроз физиолошке основе и корелате ликовних индивидуалних варијација.

Да ли телесна грађа и темперамент учествују у грађењу ликовне културе?

У неколико основних школа сам извршио ликовну анализу кроз телесну грађу и нисам наишао на неку научну потврду о условљености тела и интелекта као ликовно узајамни однос.

Ликовно личном картом вршили смо испитивања ликовног типа ученика кроз телесну грађу као што је ендоморфност, мезоморфност и екторморфност. Дошли смо до неких ликовних помака које још не можемо прогласити као правило или закон у односу на телесну грађу и личност ученика. Ликовни темперамент можемо пратити кроз три одличја као што су: ликовна висцеретонија као тежња ка опуштању, задовољство у јелу и телесна склоност ка удобности. Ликовна соматотонија је истицање и упорност у раду која се одликује одлучношћу, склоношћу ка ризику, телесном храброшћу, ликовном церебротонијом и тежњом ка интроверзији. Ликовна уздржаност је код ученика повученост, инхибиција и усамљеност као ликовно карактерне особине. Сваки ученик се одликује снажном ликовном диспозицијом, централно ликовном потребом и секундарним цртама ликовне личности. Ликовна креативност (таленат) је само потенцијал за развој ликовне личности. Важна ставка наставника за процену ликовности мора бити: како одређени ученик види кроз себе, ликовна ситуација у једном делу и каква је његова "самоактуализација".

### **Систем ликовно интелектуалних активности**

Кроз ликовну структуру и ликовно интелектуалну активност, наставник код ученика, путем индуктивне активности ствара ликовно креативну потребу и формулише општи принцип кроз когнитивно ликовне инструменте.

Све-ликовне активности учествују у развоју ученикове личности као и у структури креативног мишљења. Ликовно резонување кроз ликовно-естетску анализу потенцира и познате као и непознате ликовне проблеме у стварању ликовне личности. За ликовну културу је важно ликовно решавање проблема кроз симболичко схватање ликовних елемената из таксономије ликовних циљева.

Схеме ликовне систематизације и интелектуалних активности можемо изложити кроз схватање и формирање ликовних појмова – интелектуалних активности.

Ликовне појмове решавамо кроз стварање, усвајање, продукцију и рекогницију симбола. Ликовном анализом идентификујемо објекте, увиђамо сличности, разлике у груписању облика, откривамо њихове ликовно-естетске функције, као и начин употребе (стилске одлике), као и основну сличност или различитост ликовних елемената. Ликовно интелектуалну активност можемо формирати и на основу једноставних појмова и дефиниција. Интелектуално ликовне појмове можемо тумачити и на основу сложених ликовних карактеристика у односу величина облика и нијанси боја у једном



делу. Кроз логику ликовних класа (ликовно интелектуални узрасни ниво) тражимо и разумевање ликовних илузија као и логику ликовних.

Кроз ликовну личну карту одређујемо груписање ликовних типова. Креативно стваралаштво је идеалан начин да се на основу различитих критеријума могу мењати принципи класификације, тј. ликовном инверзијом можемо класификовати ликовне принципе

### Ликовно резонување

Ликовно резонување је процес увиђања ликовних елемената и међусобног односа облика у простору кроз сложени однос психолошког дејства на посматрача (као и на аутора). Перцептивно резонување је оно виђење које се ослања на видне и оптичке конфигурације. Символично резонување је ликовно схватање које се манифестује кроз апстракцију и генерализацију. За ликовну апстракцију је важно уочавање, успостављање мишљења и откривање решења и проблема, а да ученици не стекну рутинско решавање ликовних проблема.

**Sretko Divljan, PhD**  
Teacher Training Faculty  
Jagodina

#### Visual Art as Developmental Need and Curricular Conception of Education

**Abstract:** Freedom of expression in visual arts is the best example of how originality can be reached in learning (without fear of making errors). Visual intelligence encourages abilities in students through the aims of visual art. Creating art outcomes is the final part of creativity. For a student to comprehend art communication through visual relations, a teacher has to encourage him to express himself in a unique way.

**Key words:** visual art creativity visualization, elements of visual learning, technical elements, creative process, stimulation, experience, socialization, cooperation and tolerance.

**М-р, професор Сретко Дивљан,**  
Учительский факультет, Ягодина

#### Визуальное искусство как потребность развития и новая концепция образования

Изобразительная свобода выражения представляет собой прекрасный пример того, как можно достичь оригинальности в обучении (не испытывая страха сделать ошибку). Изобразительно-визуальное мышление учеников позволяет проявляться способностям через поставленные перед ними изобразительные цели. Создание произведений изобразительных жанров – это заключительный момент творчества. Чтобы ученик понял изобразительную коммуникацию через визуальные отношения, преподаватель должен поощрять его индивидуальные способы выражения.

**Ключевые слова и выражения:** визуализация изобразительной креативности, элементы визуального обучения, технические элементы, творческий процесс, стимуляция, опыт, социализация, кооперативность, толеранция.

**Prof. dr Sretko Divljan**  
Faculté d'Instituteurs  
Jagodina

**ART VISUEL COMME BESOIN DU DEVELOPPEMENT ET CONCEPTION  
CURRICULAIRE DE LA CONCEPTION DE L'EDUCATION**

Résumé: La liberté artistique d'expression en peinture est le meilleur exemple sur le mode d'arriver à l'originalité dans le travail (sans peur des fautes). Chez les élèves l'intelligence picturale-visuelle innite les capacités par les buts picturaux. La création des résultats picturaux est la partie finale de la créativité. Pourque l'élève comprenne la communication picturale par les rapports visuels, l'enseignant doit innitier chez les élèves un mode particulier de s'exprimer.

Mots clefs: visuallisation de la créativité picturale, éléments du travail visuel, éléments techiques procès créateurs, expérience, sociallisation, coopération et tolérance.

## **DAROVITOST U OBLASTI LIKOVNIH UMETNOSTI - PSIHOPEDAGOŠKE IMPLIKACIJE**

---

**Rezime:** Problem darovitosti ili talenta u oblasti vizuelnih – likovnih umetnosti, ne svodi se samo na konfigurativne aspekte, na sposobnosti koje struktuiraju profil izuzetne osobe. Takođe, slično drugim psihičkim ljudskim svojstvima, sposobnosti za likovne umetnosti formiraju se i manifestuju kao izrazite strukture tokom ontogenetske evolucije, modeliranjem pojedinih nasleđenih polivalentnih sposobnosti od strane ambijentalnih faktora. Mada se ne mogu utvrditi jasne definicije između dveju kategorija varijabli, potvrđuje se da, u određenim slučajevima, genetska komponenta ima odlučujuću ulogu, kao i ritam svestranog razvoja. Ne sme se isključiti iz formule darovitosti takozvano psihološko nasleđe, tj. onaj sklop uticaja koji se reflektuje na učenika – studenta, u jednom nesvesnom obliku, koji vuče poreklo iz osećanja, ambicija, nadanja, neispunjenih želja, grešaka roditelja ili pedagoga.

**Ključne reči i sintagme:** darovitost, vizuelne umetnosti, ontogenetska evolucija, ambijentalni faktori, polivalentne sposobnosti.

---

Istina je da svako ljudsko biće ima predispozicije za eksponiranje bilo kog tipa darovitosti. Ono što razlikuje pojedince, jeste stepen razvoja raznih kategorija predispozicija. U organizovanju i realizovanju aktivnosti sa darovitim studentima, mora se voditi računa o pojedinim standardima i dokimološkim kriterijumima, slično drugim ciljevima obrazovno-vaspitnog karaktera,

Na osnovu dugotrajnih istraživanja (oko 10 godina), M.J. Parsons utvrdio je skalu od pet stadijuma u razvoju izrazitih sposobnosti u oblasti likovnih umetnosti:

- a) *Stadijum favorizovanosti ili želja* - koji se karakteriše sviđanjem ili, čak, privlačnošću za crtež, boju, slikarstvo, itd.
- b) *Stadijum lepote i realizma* - kada individua manifestuje interes za pojedine teme, nastojanje da se objekat predstavi što je moguće realnije, zadovoljstvo vezano za estetski izgled rada.
- c) *Stadijum ekspresivnosti* - kada plastičnost i sugestivnost dobijaju veći značaj u odnosu na izabranu temu ili preciznost reprodukovanja objekta.
- d) *Stadijum forme i stila* – koji je istaknut odmeravanjem likovnog rada u odnosu na socijalne standarde nametnute tradicijom, modom ili kritikom, upoređivanjem novih sa već postojećim ostvarenjima.
- e) *Stadijum autonomije* – u kome je subjekt svestan odnosa između socijalnih i ličnih standarda, odnosno kada potvrđuje autentičnost i vrednost sopstvenih radova (zadnja dva stadijuma odnose se na darovite iz studentske populacije).

U početnoj fazi rada sa darovitim studentima, moraju se uzimati u obzir nekoliko esencijalnih kriterijuma:

1. Što je crtež (slika, kolaž, skulptura) realniji u svom integralnom obliku, utoliko će on biti prihvaćen kao vredniji, bez obzira na pojedine nedostatke;
2. Bilo koji dokaz originalnosti ili lične kreativnosti pospešuje stepen darovitosti, bez obzira što rad sa tehničkog stanovišta nije sasvim uspešan;
3. Rad je utoliko uspešniji ukoliko su proporcije, pokreti i perspektiva dobro ukomponovani u prostoru;

U slučaju korišćenja testova za umetničku evaluaciju, subjektima će biti omogućeno da izraze svoje želje birajući između dve ili više varijanti, od kojih je samo jedna originalna. Kreativne komponente mogu se evidentirati i pokušajima koji traže od subjekta da realizuje skice ili crteže uz korišćenje minimuma elemenata (testovi kreativnosti Horn – Smith).

U izboru strategije, posebno u elaboriranju seta metoda i instrumenata rada, moraju se imati u vidu neurofiziološke i psihičke pretenzije, stabilisane u psihoprofesiogramu delatnosti, uz napomenu da su psihoprofesiogrami indikatori psihičkih svojstava potreba (apsolutne, neophodne, poželjne), ali i kontraindikacija (apsolutne i relativne).

Metodi i instrumenti koji se koriste za rad sa darovitim studentima ne razlikuju se u osnovi od onih koji se koriste u psihodijagnostičkoj praksi, sa izuzetkom na određene specifičnosti i interakcije raznih strukturalnih komponenata. Primera radi, u slučaju studenata darovitih za likovnu umetnost, moraju se imati u vidu ne samo rezultati na testovima za raspoznavanje hromatskih vrednosti, poštovanje proporcija, korišćenje igre svetlosti i senki, popunjavanje prostora (kompozicija), originalnosti, već i korelacije između parcijalnosti, modifikacija elemenata u vremenu, kao i značenja i vrednosti koje je ispitanik dao svakoj komponenti posebno.

Poznavanje problematike darovitosti, metoda i strategija koje se koriste za identifikaciju, jesu prvi koraci u radu sa talentovanim studentima (radi se o potencijalno darovitim studentima koji nemaju određeno predznanje iz oblasti likovne umetnosti), prva faza jednog dugotrajnog procesa intervencija ili psihopedagoške podrške, proces u čijoj realizaciji treba da učestvuju ne samo specijalisti (likovni pedagozi, likovni umetnici), već i drugi obrazovni faktori: porodica, socijalno okruženje, kulturne institucije, institucije za rad sa darovitima, mas-mediji.

Jedan od mogućih modela za rad sa darovitima u oblasti vizuelnih umetnosti – likovne umetnosti, mogao bi se realizovati kroz sledeće faze:

- ❖ Identifikacija mladih i darovitih pojedinaca.
- ❖ Elaboriranje strategije i programa za obučavanje, uz učešće vrhunskih pedagoga i specijalista.
- ❖ Monitoring evolucije u trajanju od 10-15 godina.
- ❖ Promovisanje aktivnosti u mas-medijima.
- ❖ Podrška institucijama višeg i visokog obrazovanja u elaboriranju i primeni sopstvenih obrazovnih programa.
- ❖ Uspostavljanje relacija sa institucijama koje su sposobne da pruže stručnu pomoć darovitima.
- ❖ Nadoknada za kadrove koji će se pozabaviti ovom problematikom i radu sa darovitima.
- ❖ Utvrđivanje priznanja i nagrada za darovite sa posebnim rezultatima.

Darovitost u oblasti likovne umetnosti predstavlja podstrukturu ličnosti, elaborirana u ontogenezi, specifičnim prilagođavanima u odnosu na uslove koje nudi društvo (porodica, škola, socio-kulturna sredina, itd). Ovo, svakako, omogućava usvajanje vrhunskih performansi u jednoj ili više oblasti aktivnosti (slikarstvo, vajarstvo, grafika, dizajn, filmska i dramska umetnost).

U jednom izvanrednom radu iz oblasti filozofije umetnosti, Al. Surdu piše: *Kreativac treba da poznaje postojeću situaciju prema kojoj se postavlja: prirodu koju slika ili opisuje, događaje koje rezimira, koncepcije koje podržava. Naravno, treba da usvoji i tehniku dotične umetnosti sa njenim pravilima i kanonima koja su, ponekad, stroga kao i matematička. Kreativac postaje genijalan ne kršenjem nekih pravila koje ne poznaje, već njihovim rešavanjem.*

#### Literatura:

- Cox, M.V. *Dečji crteži*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2000.
- Gagné, F., (1993), *Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities*, u: H.A. Heler, F. J. Mönks, A.H. Passow (ed.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Oxford, New York, Seoul, Tokyo, Pergamon, 69-88.
- Grupa autora, *Daroviti i šta sa njima*, Viša škola za obrazovanje vaspitača Vršac – Nastavno odeljenje Učiteljskog fakulteta Beograd (drugo dopunjeno izdanje), Vršac, 2003.
- Hargreaves, D.J. Galton, M.J. Robinson, S. (1994), *Developmental Psychology and Art Education*, u: D.J. Hargreaves, (ed.), *Children and The Arts*, Milton Keynes, Philadelphia, Open University Press, 3-21.
- Pârvu, N. *Studii de psihologia artei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967.

#### Adrian Negru, PhD

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

#### Giftedness in the Field of Visual Arts - Psycho-pedagogical Implications

**Abstract:** The problem of giftedness or talent in the field of visual arts does not boil down to configurative aspects, to abilities structuring a profile of an extraordinary person. Furthermore, similar to other psychological human features, competences for visual arts are formed and manifested as special structure in the course of ontogenetic evolution, modelling certain inherited polyvalent abilities by ambient factors. In spite of the fact that clear definitions between the two categories of variables cannot be established, it is confirmed that, in certain cases, genetic component has a decisive role, as well as the rhythm of versatile development. So called psychological inheritance must not be excluded from the formula of giftedness, i.e. the complex of influences reflecting on a student, in one unconscious form, originating from feelings, ambitions, hopes, unfulfilled wishes, errors of parents and pedagogues.

**Key words:** giftedness, visual arts, ontogenetic evolution, ambient factors, polyvalent abilities.

Д-р Адриан Негру,  
филиал учительского факультета  
Белградского университета,  
педагогическое училище,  
Вршац

Одаренность в области изобразительных искусств –  
психолого-педагогические следствия

Проблема одаренности или таланта в области визуальных (изобразительных) искусств не сводится только к конфигуративному аспекту, к способностям, которые структурируют профиль выдающегося индивида. Подобно другим психическим свойствам человека, способности к изобразительным искусствам формируются и проявляются как доминантные структуры в процессе онтогенеза и моделирования отдельных наследственных поливалентных способностей под влиянием внешних факторов. И хотя невозможно дать ясные дефиниции категории различия, подтверждается, что в отдельных случаях, наряду с ритмом всестороннего развития, генетический компонент играет решающую роль. Невозможно исключить из формулы одаренности и так называемое "психическое наследство", т.е. ту совокупность влияний, которая проецируется на ученика или студента в некоем бессознательном облике, и которая ведет свое происхождение из чувств, амбиций, надежд, неисполненных желаний, ошибок родителей или педагогов.

**Ключевые слова и выражения:** одаренность, визуальные искусства, онтогенез, внешние факторы, поливалентные способности.

**Dr Adrijan Negru**

Faculté d'Instituteurs Belgrad – Département d'enseignement à Vršac  
Ecole Supérieure pour la formation des éducateurs Vrsac

#### **DON DANS LE DOMAINE DE LA PEINTURE – IMPLICATIONS PSYCHOPEDAGOGIQUES**

Résumé: Le problème du don ou du talent dans le domaine des arts visuels de la peinture, ne se réduit pas uniquement aux aspects configuratifs, aux capacités qui sont la structure du profil d'une personne exceptionnelle. De même, semblables aux autres qualités psychiques des hommes, les capacités pour les arts picturaux se forment et se manifestent comme structures exceptionnelles au cours de l'évolution ontogénétique, par le modelage de certaines capacités héritées qui sont polyvalentes de la part des facteurs ambiants. Même qu'on ne peut constater des définitions claires entre deux catégories des variables, on confirme que, dans certains cas la composante génétique a un rôle décisif, de même que le rythme du développement multilatéral. On ne doit pas exclure de la formule du don le soit nomme héritage psychologique, cet assemblage des influences qui se reflète sur les élèves – étudiants, dans une forme non-consciente, qui tire l'origine des sentiments, des ambitions, des espérances, des désirs non-réalisés, des erreurs des parents au pédagogues.

Mots clefs: don, arts visuels, évolution ontogénétique, facteurs d'ambiance, capacités polyvalentes.

**Prof. dr. Ileana Magda**

Școala superioară pentru educatoare

371.95

Vârșet

335-340

UDK:

ISSN 1820-1911, 9 (2003), p.

## **REFORMA CURRICULARĂ ȘI STIMULAREA TALENTULUI LINGVISTIC**

(La elevii care învață în limba română ca limbă maternă și la cei care își cultivă limba română ca limbă maternă cu elemente ale culturii naționale)

---

*În lucrare accentuăm importanța învățării limbii române ca limbă maternă, precum și cea a cultivării limbii române cu elemente ale culturii naționale de către acei elevi care din diferite motive (subiective sau obiective) nu învață în ciclul primar în limba lor maternă pentru stimularea talentului lingvistic. Programele pentru limba română (ca limbă maternă) și pentru obiectul opțional: cultivarea limbii române cu elemente ale culturii naționale au fost elaborate în anul 2002. În Voivodina se așteaptă implementarea lor în anul școlar 2003/2004.*

**Noțiuni:** *învățarea limbii materne, cultivarea limbii materne cu elemente ale culturii naționale, limba română literară, talentul lingvistic.*

---

Ca să-și afirme specificul lingvistic, cultural, confesional, fiecare comunitate /minoritate națională, mai precis, elitele acesteia, intelectualii își definesc prioritățile, conținuturile acestora și pașii pentru realizarea lor.

Pentru minoritatea română din Voivodina, învățământul obligatoriu, primii ani de școală (ciclul achizițiilor) în limba maternă, limba română, reprezintă interesul prioritar pentru însăși existența ei în contextul multicultural voivodinean. Învățământul este sectorul în care putem contribui organizat și eficient la formarea unei atitudini și comportament corecte față de limba maternă și rolul ei la dezvoltarea procesului de gândire al copilului de etate școlară-interdependența acestora-la dezvoltarea altor laturi ale personalității lui.

În școală formăm tinerele generații, cultura lor comunicațională și de bază, pregătite, treptat, să poată înțelege „lumea, să comunice și să interacționeze cu semenii, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viața cotidiană, să poată continua în orice fază a existenței... procesul de învățare...”, să poată admira „frumosul din natură și ... cel creat de oameni”...

În anul 2002, s-au creat condiții, pe plan mai larg, la nivelul asociațiilor voivodinene cu preocupări culturale românești, de pregătire pentru mutații fundamentale la nivelul studierii limbii și literaturii române în școala obligatorie, dar și cea medie.

Pe data de 04.02.2002, în Parlamentul R. Serbia a fost adoptată **Legea omni-Omnibus zakona**, legea referitoare la retrocedarea unor drepturi Voivodinei. În domeniul învățământului, Voivodinei i s-a acordat dreptul de a:

- stabili pe teritoriul său rețeau școlilor generale și medii;
- verifica condițiile necesare pentru funcționarea învățământului;
- și prezentarea atitudinea în procedura de adoptare a planurilor și programelor de învățământ;
- adoptarea programelor de limbă maternă a minorităților naționale;
- adopta, în consens cu Ministrul Republicii Serbia pentru Învățământ și Sport, programe de interes pentru minoritățile naționale, stabilind condițiile și modalitatea de organizare a învățământului în limbile minorităților naționale;
- aproba organizarea învățământului în limbile minorităților naționale în clasele care au un număr mai mic de 15 elevi;
- aproba trecerea la învățarea unei alte limbi străine;
- aproba decizia privind numirea directorilor de școală;
- verificarea împrejurările în care se aplică un program de avansare accelerată a elevilor;
- stabili calendarul școlar și eventualele abateri de la acesta;
- stabili aria teritorială pentru înscrierea elevilor într-o școală;
- aplicarea măsuri disciplinare față de cadrele didactice, care nu au respectat legea și deontologia profesională; în cazul în care directorul școlii nu procedează respectând legea;
- supraveghea respectarea legii în activitatea școlii, precum și în actele ei normative;
- controla învățământul acolo unde nu s-a realizat control;
- nostrificarea diplome obținute în străinătate.

Prin **Legea omni** s-au creat condiții ca și Comunitatea Românilor din (Iugoslavia –) Serbia și Muntenegru și Societatea de Limba Română din Voivodina, respectiv unele personalități din rândul minorității române din Voivodina să se angajeze direct în realizare de programe școlare noi la limba și literatura română (ca limbă maternă) și cultivarea limbii române cu elemente ale culturii naționale (pentru acei elevi de naționalitate română care, din diverse motive, nu frecventează învățământul obligatoriu în limba română, iar părinții lor au optat pentru învățământ facultativ, de două ori săptămânal).

Pe data de 29 iunie 2002, la Vârșeț, la Centrul de perfecționare a cadrelor didactice, pe lângă Școala superioară pentru instruirea educatorilor și Secția din Vârșeț a Facultății de învățatori din Belgrad<sup>111</sup>, s-a organizat o consfătuire cu învățătorii din ciclul primar și profesorii de limba română, ciclul gimnazial, la care s-au dezbătut și adoptat conținuturile programelor de limba română (clasele I-IV și V-VIII), ca limbă maternă și cele de cultivare a limbii române, cu elemente ale culturii naționale, la aceleași clase primare și gimnaziale. Coordonatorul proiectului a fost prof. dr. Trăilă

---

<sup>111</sup> Instituția în care s-au instruit majoritatea cadrelor didactice din școlile cu predare în limba română, căreia îi revine obligația morasă de a-le organiza și perfecționarea lor.



Spăriosu, iar responsabil de proiect, în numele Comunității Românilor din Iugoslavia a fost președintele executiv al Consiliului C.R.I., prof. Aurel Berlovan.

Pentru elaborarea acestor proiecte de programe, ca autori, au fost angajate cadre didactice din învățământul obligatoriu și superior cu predare în limba română din Voivodina, evitându-se activitatea în comisii, cale de lucru care s-a dovedit ca ineficientă și nerațională. Proiectele de programe le-au realizat: pentru clasele I-IV Brândușa Juica și Verodincea Popescu; pentru clasele gimnaziale: Persida Gherga, iar pentru cultivarea limbii române cu elemente ale culturii naționale: Ileana Magda.

La sfârșitul lumii iunie 2002, s-a preconizat, ca posibilitate, ca învățământul obligatoriu din R. Serbia să fie de 9 ani, conținuturile să fie repartizate pe trei cicluri și cinci arii curriculare. Implementarea reformei învățământului a început din anul școlar 2003/2004, la clasa întâi a ciclului întâi, urmând extinderea ei progresivă, în anii următori.

Îmbunătățite și completate, la gugestia cadrelor noastre didactice, cu experiență îndelungată, programele de limba și literatura română și cultivarea limbii române cu elemente ale culturii naționale (pentru clasele I-IV și V-VIII) au fost depuse la Secretariatul pentru Cultură și Învățământ din Voivodina, după formă și conținut pot fi repartizate pe cele trei cicluri.<sup>112</sup>

Pe data de 1 și 2 august 2002, la Belgrad, Ministerul Federal pentru Minorități Naționale și Grupuri Etnice, Fundația Konrad Adenauer și Ministerul Republican pentru Învățământ și Sport au organizat un seminar internațional cu o temă interesantă și de strictă actualitate: Politica Învățământului și Minoritățile Naționale. La această reuniune, prof.dr. Trăilă Spăriosu a prezentat o dare de seamă cu privire la situația și problemele învățământului cu predare în limba română din Voivodina, evidențiind două probleme majore: necesitatea numirii unui consilier școlar pentru obiectul de învățământ: **limba și literatura română** (clasele primare și gimnaziale) și a studierii religiei în limba română (știut fiind faptul că printre confesiunile care, în Serbia, au dreptul să realizeze învățământ religios nu figurează biserica ortodoxă română).

Reprezentării celor două ministere: federal și republican, nu au oferit, atunci, răspunsuri satisfăcătoare, după cum, nici până în momentul de față nu au rezolvat aceste probleme.

La reuniunea aceea, accentul s-a pus pe Curriculumul național sârb și funcția programelor școlare minoritare (respectiv a programelor limbilor minorităților naționale ce se vor învăța în școlile din Serbia).<sup>113</sup>

Departamentul pentru învățământ al Soceității de Limba Română din Voivodina s-a inclus în activitățile de pregătire a implementării reformei învățământului primar de la noi, în școlile și clasele cu predare în limba română. Sub conducerea prof.univ.dr. Trăilă Spăriosu, pe data de 28.08.2002, la **Vârșeț**, la Centrul de perfecționare a cadrelor didactice, s-a organizat un seminar /consfătuire cu o largă participare a cadrelor didactice din școlile noastre minoritare, la a căror sugestie s-au dezbătut probleme specifice și actuale în predarea de către profesori/învățători și

---

<sup>112</sup> Precizăm faptul că programa pentru clasa I de liceu, respectiv, clasa a IX-a a elaborat-o Ion Berlovan

<sup>113</sup> Aici s-a prezentat și experiența germană din aspectul organizării învățământului minoritar... (**Școala noastră** 1, „Libertatea”, LVIII, 34(3135), p. 12).

învățarea, alfabetară și postalfabetară; relația **Abecedar-Carte de citire**; editarea, dar mai ales elaborarea de noi manuale școlare și a altor materiale acompanyatoare.

Consfățuiri cu învățătorii care vor lucra în clasa întâi, în anul școlar 200/2004, s-au organizat și în anul 2003. Și Societatea de Liba Română din Voivodina a organizat, la Vârșeț, pe 30.08.2003 o reușită consfățuire <sup>114</sup>, la care s-au discutat pașii concreți în activitatea cu clasa întâi, în cele trei etape, apoi despre utilizarea **Abecedarului**, tipărit în acest an, necesitatea elaborării unui nou **Abecedar**, alte manuale și auxiliare pe care trebuie să le pregătim pentru următorii ani școlari, inclusiv cele alternative, care ar putea să se importe din România.

La începutul lunii decembrie 2003, concret pe 06.12., tot la Vârșeț, în organizarea S.L.R. și a Departamentului pentru învățământ al Consiliului Național al Românilor din Serbia și Muntenegru, altă consfățuire cu cadrele noastre didactice a evidențiat problemele curente: angajarea autorilor pentru elaborarea manualelor și a ghidurilor pentru realizarea prevederilor programei de limba română (ca limbă maternă), dar și pentru cultivarea limbii române cu elemente ale culturii naționale.

Dacă programa de clasa întâi la **limba și literatura română** și cea pentru **cultivarea limbii române cu elemente ale culturii naționale** a fost tipărită și distribuită școlilor și cadrelor didactice, s-a ivit necesitatea tipării programelor și pentru clasele următoare ale ciclului întâi, precum și cea a adaptării scuoapurilor și finalităților învățării limbii române la modelul pe care îl oferă programa de limba sârbă (ca limbă maternă).

Astfel completate, programele de limba română (ca limbă maternă) au fost trimise organelor provinciale, spre a le adopta, ca documente școlare, la a căror elaborare și formă definitivă au contribuit cadrele didactice de la noi.

Noul Curriculum școlar (în locul termenilor de plan și programă, utilizați în urmă cu câțva timp) a trezit un interes în rândul cadrelor didactice, pentru a-l cunoaște și a ști cât mai eficient să-l aplice.

**Programa de limba și literatura română** este alcătuită în felul următor

- obiective-cadru;
  - curriculum pe clase;
  - obiective de referință /obiective concrete și activități de învățare;
  - conținuturile învățării:
1. **Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral:**
    - obiective operaționale;
    - exemple de activități
  2. **Dezvoltarea capacității de exprimare orală**
    - obiective operaționale și exemple de activități
  3. **Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris**
    - obiective operaționale și exemple de activități
  4. **Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă**
    - obiective operaționale și exemple de activități.

Există listă de texte sugerate.

Sunt menționate și:

---

<sup>114</sup> În 29.08.2003, Departamentul pentru învățământ al C.N.M.R din Serbia și Muntenegru, cu aceeași învățători, la Nicolinț, a organizat de-asemena o consfățuire.

Formarea capacității de comunicare (comunicarea orală, comunicarea scrisă), elemente de construcție a comunicării; lectura suplimentară.

**Cultivarea limbii române cu elemente ale culturii naționale**, cuprinde: **obiectev cadru** (dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral; dezvoltarea capacității de exprimare orală; dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea-lectura); dezvoltarea capacității de exprimare scrisă; dezvoltarea multiculturalității și interculturalității.

În aceste documente școlare accentul s-a pus pe obiectivele operaționale și exemplele de activități pentru realizarea acestor obiective.

Noile programe de **limbă și literatura română și cultivarea limbii române cu elemente ale culturii naționale** nu fac departajări pe studiul limbii și literaturii, autorii lor fiind preocupați de corelația între toate compartimentele învățării limbii române literare. Scopul final al unui asemenea învățământ, care a dat rezultate satisfăcătoare, chiar foarte bune, în învățământul din România, modernizat în urmă cu câțiva ani vor contribui la dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor din școlile cu predare în limba română de la noi, apreciate, ani în șir, laturile cele mai defectuoase.

S-a acceptat **modelul comunicativ-funcțional** (aplicat în programele de limbi materne în țările vest-europene, dar și în învățământul din România), logic și științific întemeiat, care presupune dezvoltarea integrată a celor patru capacități: de receptare și exprimare orală, de receptare a mesajului scris și de exprimare scrisă.

Ele vor contribui, prin fuziune, la formarea și dezvoltarea progresivă **la elevi** a competenței<sup>115</sup> de comunicare în limba română literară. Pentru noul curriculum, **elevul** este punctul focal.

Din această cauză, noile noastre programe de învățare a limbii și literaturii române (ca limbă maternă) și de cultivare a limbii române cu elemente ale culturii naționale nu propun teme sau lecții de învățat, ci accentuează scopurile exprimate în termeni de **competență**.

Orientați spre elev, cadrele didactice vor trebui să țină cont și de conținuturi, modalități, căi, mijloace, fără de care: ascultarea, citirea, exprimarea orală și experimentarea scrisă nu se pot realiza.

Programele noi, „trunchi”, nucleu comun, le creează cadrelor didactice posibilitatea de a-și organiza, în clasă, activitatea cu elevii care manifestă interes sporit pentru studiul limbii și literaturii române; elevii cei mai buni, cei care vor deveni, în anii următori, elitele minorității române de la noi.

Orientate spre elev, programele deschid perspectiva unei abordări noi a conținutului educației, aceea de a lua în considerare diferențierile și dividualizarea.

Programele amintite, pentru ciclul de achiziționare, cl.I-IV-a, pentru fondul de patru, respectiv două ore pe săptămână, le creează cadrelor didactice posibilitatea de a-și organiza și realiza liber activitatea de la școală, în corelație cu propria experiență, vocația și competența profesională, diferențiat, după interesele, cunoștințele și potențialele fiecărui elev. Ele sugerează titluri de texte, precum și

---

<sup>115</sup> Noțiunea de **competență** se referă la modul în care elevul acționează sau este capabil pentru a recepta **mesajul oral** (de a-l înțelege just, corect), **mesajul scris**; capacitatea lui de a **se exprima oral** (corect, curent, conștient, expresiv) și **de a-și exprima gândurile, ideile, sentimentele** (corect, fluent, conștient și plastic) în diverse forme scrise: computeri și alte lucrări individualizarea.

lectura suplimentară. Având caracter orientativ, autorilor de manuale și cadrelor didactice li se creează șansa de a fi subiectivi și creativi oricum; criteriul literar-artistic trebuie să fie cel de bază. Toate acestea influențează gândirea divergentă și creativitatea elevilor.

Iar de la cadrele didactice din școlile cu predare în limba română se cere o programare mai temeinică a materiei de predare, a materialului didactic, a activităților extrașcolare, în scopul însușirii (de către elevi) a unei comunicări (orale și scrise) în limba română literară, cât mai apropiate de cea care o folosesc elevii de etatea lor, în România. Aparte, creează șanse pentru activități complementare cu elevii supradotați, care manifestă interes pentru învățarea limbii române și au rezultate ieșite din comun, în școală și la diferite competiții în afara ei.

### Bibliografie:

- 1) **Școala noastră**, redactează S.L.R., Departamentul pentru învățământ, „Libertatea”, LVIII, 34(3135), 24.08.2002, p. 12; 36(3137),07.09.2002, p.13; 39(3140), 26.09.2002; 41(3142), 10.10.2002, p.9; 43(3144), 26.10.2002, p.9; 45(3146), 09.11.2002, p.9; 47(3148), 23.11.2002, p.12; 49(3150),07.12.2002, p.10; 52(3153), 28.12. p.12.
- 2) Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, **Kvalitetno obrazovanje za sve-put ka razvijenom društvu**, Beograd, 2002.
- 3) Dr Boris Krivokapić, **Položaj etničkih manjina u obrazovanju** (uporedna analiza), 1, Institut za uporedno pravo, Beograd, 2000.
- 4) Dr Dragana Knežević-Popović\_dr Marjana Marković, Goran Perčević, **Položaj etničkih manjina u obrazovanju** (uporedna analiza), 11, Institut za uporedno pravo, Beograd, 2000.

#### Rezime:

U radu akcentujemo značaj učenja maternjeg jezika(kod učenika rumunske nacionalne manjine) I negovanja maternjeg jezika i nacionalne kulture (kod onih učenika koji iz raznih objektivnih ili subjektivnih razloga ne pohađaju niže razrede osnovne škole na svom maternjem jeziku)za podsticanje jezičke darovitosti.

Programi za obavezni predmet: rumunski jezik (kao maternji) i rumunski jezik sa elementima nacionalne kulture urađeni su u 2002 godini.Njihova primena u Vojvodini počinje od 2003/2004 godine.

Ključne sintagme: rumunski jezik,negovanje maternjeg jezika i nacionalne kulture,jezička darovitost.

**Ileana Magda, PhD**

Teacher Training Faculty

Vrsac

### Curricular Reform and Stimulation of Verbally Talented Students

**Abstract:** The importance of mother tongue learning for encouraging verbal giftedness has been emphasized in the paper (especially in the case of Romanian national minority), as well as mother tongue and national culture fostering (in the case of those students who, due to various objective or subjective reasons, do not attend lower primary school grades in their mother tongue).

The programs for mandatory subjects: Romanian language (as mother tongue) and Romanian language with the elements of national culture were designed in 2002. They have been applied in Vojvodina since the academic year 2003/2004.

**Abstract:** Romanian language, mother tongue and national culture fostering, verbal giftedness.



Prof. dr Ileana Magda  
Viša škola za obrazovanje vaspitača  
Vršac

UDK: 371.95  
ISSN 1820-1911, 9 (2003), p. 341-345

## KURIKULARNA REFORMA I STIMULISANJE JEZIČKE DAROVITOSTI

Svaka zajednica (nacionalna zajednica, tj., da budemo precizniji, elita jedne nacionalne zajednice, intelektualci), kako bi afirmisala svoju jezičku, kulturnu, versku specifičnost, utvrđuje prioritete, sadržaje i korake za realizaciju.

Za rumunsku nacionalnu manjinu u Vojvodini, obavezno školovanje, to jest, niži razredi na rumunskom (maternjem jeziku) predstavljaju prioritetni interes koji je značajan za njenu egzistenciju u multikulturnom, vojvodanskom kontekstu. Obrazovanjem možemo organizovano i efikasno da delujemo na formiranje korektnog stava i ponašanja prema maternjem jeziku i njegove uloge u razvoju mišljenja deteta školskog uzrasta – međuzavisnosti govora i mišljenja – razvoju drugih komponenti njegove ličnosti.

U školi formiramo mlade generacije, njihovu komunikativnu i osnovnu kulturu, postepeno ih pripremamo da mogu da razumeju «svet oko sebe, da komuniciraju i da uspostave međusobne odnose sa vršnjacima, da efikasno i kreativno koriste lične sposobnosti za rešavanje konkretnih životnih problema, da bi mogli da, u

bilo kom životnom dobu nastave... proces učenja...», da mogu da se dive «lepoti prirode i ... onoj lepoti koju su ljudi stvorili»...

U 2002. godini, stvorili su se, na širem planu, uslovi, na nivou vojvođanskih udruženja u oblasti rumunske kulture, za fundamentalnu reformu na nivou učenja rumunskog jezika i kulture u obaveznom školovanju, a i na srednjem stupnju.

04. 02. 2002, Skupština Republike Srbije usvojila je *Omnibus zakona* kojima je vratila Vojvodini određena prava. U oblasti obrazovanja, Vojvodini je priznato pravo da:

- utvrđuje na svojoj teritoriji mrežu osnovnih i srednjih škola;
- verifikuje uslove neophodne za funkcionisanje obrazovanja;
- predstavlja svoj stav u proceduri usvajanja nastavnih planova i programa;
- usvoji programe za nastavu maternjeg jezika nacionalnih manjina;
- da usvoji, u dogovoru sa Ministarstvom Republike Srbije za obrazovanje i sport, programe od interesa za nacionalne manjine, utvrđujući uslove i način organizovanja nastave na jezicima nacionalnih manjinina;
- odobri organizovanje nastave na jezicima nacionalnih manjina u odeljenjima koja imaju manje od 15 učenika;
- odobri prelazak na učenje drugog stranog jezika;
- odobri rešenje o imenovanju direktora škola;
- verifikuje okolnosti pod kojima se primenjuje program za ubrzan napredak učenika;
- utvrdi kalendar rada škole i eventualna odstupanja;
- utvrdi teritorijalnu rasprostranjenost za upis učenika u jednoj školi;
- primenjuje disciplinske mere prema nastavnicima koji nisu poštovali zakon i profesionalnu deontologiju; u slučajevima u kojima direktor škole ne postupa u skladu sa zakonom;
- da vrši nadzor poštovanja zakona u radu škole, kao i u njenim normativnim aktima;
- vrši kontrolu nastavnog procesa tamo gde kontrola nije bila realizovana;
- nostrifikuje diplome stečene u inostranstvu.

*Omnibus zakon* je stvorio uslove da se i Zajednica Rumuna u Jugoslaviji i Društvo za rumunski jezik u Vojvodini, odnosno pojedini intelektualci iz reda rumunske nacionalne manjine iz Vojvodine, R. Srbija, direktno angažuju u realizaciji nastavnih programa za rumunski jezik i književnost (kao maternji jezik) i negovanje rumunskog jezika sa elementima nacionalne kulture (za one učenike rumunske nacionalnosti, koji iz raznih razoga, ne pohađaju obaveznu školu na rumunskom jeziku, a njihovi roditelji su se opredelili za fakultativnu nastavu, sa dva časa nedeljno).

29. 06. 2002, u Vršcu, u Centru za stručno usavršavanje nastavnika, pri Višoj školi za obrazovanje vaspitača i Nastavnog odeljenja Učiteljskog fakulteta iz Beograda,<sup>116</sup> organizovano je savetovanje za učitelje nižih razreda osnovne škole (koji izvode nastavu na rumunskom jeziku) i za profesore rumunskog jezika koji rade u višim razredima osnovne škole (V – VIII razred). Na odvojenim skupovima

---

<sup>116</sup> Obrazovna institucija u kojoj su se obrazovali nastavnici koji rade na rumunskom nastavnom jeziku u Vojvodini i koja ima moralnu obavezu da im organizuje i stručno usavršavanje.

analizirani su predloženi sadržaji programa rumunskog jezika, kao maternjeg jezika (I –IV razreda i V – VIII razreda) a i predloženi programi za ove razrede za negovanje rumunskog jezika sa elementima nacionalne kulture. Ovi su programi tada i usvojeni. Koordinator prijekta bio je prof. dr Trailo Spariosu, a odgovorno lice, u ime Zajednice Rumuna u Jugoslaviji bio je izvršni predsednik Saveta Z. R. J., prof. Aurel Berlovan.

Nastavnici koji izvode nastavu na rumunskom jeziku u Vojvodini bili su angažovani da, kao autori, sastave projekat programa, što se pokazalo da je mnogo efikasnije i racionalnije nego rad komisije. Projekte programa za I – IV razred osnovne škole sastavile su nastavnice Braduša Žujka i veronika Popesku, a za više razrede, V – VIII, Persida Gerga. Za negovanje rumunskog jezika sa elementima nacionalne kulture projekte je uradila Ileana Magda.

Krajem juna 2002. godine govorilo se o mogućnosti da obavezno školovanje u R. Srbiji bude od 9 godina, da sadržaji budu raspoređeni u tri ciklusa i pet kurikularnih oblasti. Primena reforme počela je 2003/ 2004. školske godine, u prvom razredu prvog ciklusa; njeno progresivo proširenje bi se realizovalo sledećih godina.

Sadržajno poboljšani i kompletirani, prema sugestiji nastavnika sa dugogodišnjim iskustvom, programi za rumunski jezik i književnost i negovanje rumunskog jezika sa elementima nacionalne kulture (za niže i više razrede osnovne škole); bili su poslati Sekretarijatu za obrazovanje i kulturu Vojvodine, i po formi i sadržaju se mogu rasporediti u tri ciklusa.<sup>117</sup>

1. i 2. avgusta 2002, u Beogradu, Savezno Ministarstvo za nacionalne manjine i etničke grupe, Fondacija Konrad Adenauer i Republičko Ministarstvo za obrazovanje i sport organizovali su međunarodni seminar čija je tema bila interesantna i veoma aktuelna: Obrazovna politika i nacionalne manjine. Na ovom skupu, prof. dr Trailo Spariosu predstavio je izveštaj o stanju i problemima nastave na rumunskom jeziku u Vojvodini, naglašavajući dva velika problema: neophodnost imenovanja školskog nadzornika za nastavni predmet: rumunski jezik i književnost (niži i viši razredi osnovne škole) i učenje religije na rumunskom jeziku (zna se da se među konfesijama koje u Srbiji imaju pravo da organizuju versku nastavu, ne nalazi rumunska pravoslavna crkva).

Predstavnici oba pomenuta ministarstva: saveznog i republičkog, nisu tada mogli da daju zadovoljavajuće odgovore; ovi problemi se nisu rešili ni do današnjeg dana.

Na tom skupu akcenat je stavljen na Srpski nacionalni kurikulum i na funkciju školskih programa na jezicima nacionalnih manjina (koji će se učiti u školama na teritoriji Srbije.)<sup>118</sup>

Departman za obrazovanje Društva za rumunski jezik u Vojvodini, R. Srbija, uključio se u aktivnost priprema za implementaciju reforme osnovne škole kod nas, u školama i odeljenjima na rumunskom nastavnom jeziku. Pod stručnim rukovodstvom prof. dr Traila Spariosua, 28. 02. 2002. godine, u Vršcu, pri Centru za stručno usavršavanje nastavnika, organizovan je seminar/ savetovanje na kome je prisustvovao veliki broj nastavnika koji rade u školama sa nastavom na rumunskom jeziku, na kome se raspravljalo o specifičnim i akuelnim problemima nastave koji

---

<sup>117</sup> Autor programa za IX razred, odnosno za I razred gimnazije je prof. Jon Berlovan

<sup>118</sup> Ovde je predstavljeno i iskustvo Nemačke iz aspekta organizovanja obrazovanja na manjinskim jezicima...

organizuju i realizuju nastavnici/ profesori, o specifičnim problemima učenja rumunskog jezika, u prvom razredu osnovne škole: u prealfabetarnom periodu, alfabetarnom i postalfabetarnom; o odnosu **Bukvara –Abecedara i čitanke**; problemima štampanja, a naročito sastavljanja novih udžbenika i drugih pratećih materijala.

Seminare sa učiteljima koji će raditi u prvom razredu školske 2003/ 2004. godine sa Kurikularnom reformom obrazovanja i vaspianja u R. Srbiji, organizovani su i u 2003. godini. Društvo za rumunski jezik u Vojvodini, organizovalo je u Vršcu, pri pomenutom Centru za stručno usavršavanje nastavnika, 30. 08. 2003. veoma uspelo savetovanje,<sup>119</sup> na kome se raspravljalo o konkretnim koracima u radu sa prvim razredom osnovne, reformisane škole; zatim o **Bukvaru (Abecedaru)**, koji je te godine štampan za učenje početnog čitanja i pisanja na rumunskom jeziku u Vojvodini, o neophodnosti sastavljanja novog **Abecedara**, drugih udžbenika (na rumunskom jeziku) i priručnika, koje treba pripremati u narednom periodu; o alternativnim udžbenicima, koje bi mogli da uvozimo iz Rumunije.

Početak decembra 2003. godine, preciznije rečeno, 06. 12.2003., isto u Vršcu, u organizaciji O. Š. «Olga Petrov – Radišić», Društva za rumunski jezik u Vojvodini, R. Srbija i Departmana za obrazovanje Nacionalnog saveta rumunske nacionalne manjine u Srbiji i Crnoj Gori, održano je drugo savetovanje sa nastavnicima (koji rade u manjinskim osnovnim školama) bavila se tekućim problemima kao što su: angažovanje autora za sastavljanje udžbenika i priručnika za realizaciju programa za rumunski jezik (kao maternji jezik) i za negovanje rumunskog jezika sa elementima nacionalne kulture.

Programi za rumunski jezik i književnost (kao maternji jezik) i za negovanje rumunskog jezika sa elementima nacionalne kulture za I razred bili su štampani i distribuirani školama. Predstoji obaveza da se, u narednom periodu, štampaju programi i za druge razrede i cikluse, a i da se ciljevi i ishodi nastave ova dva predmeta (obaveznog i izbornog): rumunski jezik (kao maternji) i negovanje rumunskog jezika sa elementima nacionalne kulture, adaptiranju modelu programa srpskog jezika (kao maternjeg jezika).

Kompletirani (prema ciljevima i ishodima programa za srpski jezik, kao maternji jezik), programi za rumunski jezik i negovanje maternjeg jezika sa elementima nacionalne kulture, bili su poslani pokrajinskim organima na proceduru usvajanja kao školski dokument. U njihovoj elaboraciji i definitivnoj formi učestvovali su nastavnici/ profesori koji rade na rumunskom jeziku kod nas.

Novi školski kurikulum (umesto termina plan i program, koji su se koristili do sada) izazvao je veliko interesovanje među nastavnicima koji rade na rumunskom jeziku kod nas, i želju da ga što bolje upoznaju i da znaju da ga primene što je efikasnije moguće.

Program za rumunski jezik i književnost ima sledeću strukturu:

- opšti ciljevi;
- kurikulum po razredima;
- konkretni ciljevi i aktivnosti učenja;

---

<sup>119</sup> 29.08.2003., Departman za nastavu nacionalnog saveta rumunske nacionalne manjine iz Srbije i Crne Gore, organizovao je sa istim učiteljima, u Nikolincima, takođe jedno savetovanje na temu implementacije reforme u I razredu, I ciklusa.



- sadržaji učenja:
- 1. Razvoj sposobnosti za recepciju usmene poruke:
- konkretni ciljevi i primeri aktivnosti
- 2. Razvoj sposobnosti usmenog izražavanja:
- konkretni ciljevi i primeri aktivnosti
- 3. Razvoj sposobnosti za recepciju pismene poruke:
- konkretni ciljevi i primeri aktivnosti
- 4. Razvoj sposobnosti za pismeno izražavanje:
- konkretni ciljevi i primeri aktivnosti.

Postoji i lista sugerisanih tekstova.

Pominje se i:

Formiranje sposobnosti za komunikaciju (usmenu i pismenu), elementi za konstrukciju komunikacije; dopunska lektira.

Program negovanja rumunskog jezika sa elementima nacionalne kulture obuhvata:

- **opšte ciljeve** (razvoj sposobnosti recepcije usmene poruke; razvoj sposobnosti usmenog izražavanja; razvoj sposobnosti za recepciju pismene poruke (čitanje – lektira); razvoj sposobnosti pismenog izražavanja; razvoj multikulturalnosti i interkulturalnosti).

U ovim školskim dokumentima akcent se stavlja na operacionalne (konkretno) ciljeve i na primere za njihovu realizaciju. Novi program za rumunski jezik i književnost i za negovanje rumunskog jezika sa elementima nacionalne kulture ne razdvajaju učenje jezika i književnosti i njihovi su autori preokupirani korelacijom između svih pomenutih delova učenja rumunskog književnog jezika. Ishodi ovako koncipiranog obrazovnog procesa, koji je dao zadovoljavajuće, čak, vrlo dobre rezultate u obrazovnom procesu u Rumuniji, modernizovanom pre nekoliko godina, doprineće razvoju usmene i pismene jezičke kompetence učenika koji se školuju na rumunskom nastavnom jeziku kod nas, ili pak onih koji neguju svoj maternji jezik i nacionalnu kulturu. Dugi smo niz godina do sada smatrali da je usmeno i pismeno izražavanje (na svom književnom maternjem jeziku) veoma siromašno.

Prihvaćen je **funkcionalno – komunikativni model** (primenjen u programima maternjih jezika zapadno – evropskih zemalja, a i u školama u Rumuniji), logično i naučno utemeljen, koji stimuliše integralni razvoj četiri sposobnosti: recepcija usmenog izražavanja i usmeno izražavanje; recepcija pismene poruke i pismeno izražavanje.

Njihovim sjedinjenjem, ova četiri elemenata doprineće progresivnom formiranju kod učenika komunikativne kompetence<sup>120</sup> na rumunskom književnom jeziku.

Učenik je fokalna tačka ovog novog kurikulumu.

Stoga, naši novi programi za učenje rumunskog jezika i književnosti (kao maternjeg jezika) i za negovanje rumunskog jezika sa elementima nacionalne kulture,

---

<sup>120</sup> Pojam **kompetence** odnosi se na način na koji učenik deluje ili je u stanju da prima **usmenu poruku** (da je pravilno razume), **pismenu poruku**; njegovu sposobnost da se **usmeno izrazi** (pravilno, tačno, svesno, izražajno) i da izrazi svoje **misli, ideje, osećanja** (korektno, tačno, svesno, plastično) u raznim pismenim oblicima i drugim radovima

ne predlažu konkretne teme ili lekciju za učenje, već akcentuju ciljeve izražene kao **kompetence**.

Orijentisani ka učeniku, nastavnici treba da vode računa i o sadržajima, načinima, putevima, sredstvima, bez kojih se ne može realizovati ni slušanje, ni čitanje, ni usmeno ili pismeno izražavanje. Novi programi, kao zajedničko jezgro, otvaraju nastavnicima mogućnosti da, u odeljenju, organizuju aktivnosti sa najboljim učenicima koji će, sledećih godina postati elita rumunske nacionalne manjine kod nas.

Orijentisani prema učeniku, programi otvaraju perspektivu novog pristupa sadržaju vaspitanja, u kome bi se uzimale u obzir razlike i individualne osobine.

Pomenuti programi za prvi ciklus (I – III razreda) za fond od četiri časa nedeljno stvara nastavnicima uslove da slobodno organizuju nastavne aktivnosti, u korelaciji sa sopstvenim iskustvom, sklonošću i stručnom kompetencijom, koje su usklađene sa interesima, znanjima i mogućnostima svakog učenika.

Ovi programi sugerišu tekstove, kao i slobodnu lekturu. S obzirom da imaju orijentacioni karakter, autori udžbenika, a i nastavnici, imaju šansu da budu subjektivni i kreativni. Svakako, umetničko književni kriterijum treba da bude osnova. Sve ovo doprinosi divergentnom i kreativnom mišljenju učenika.

Od realizatora ovih programa traži se da temeljnije rasporede gradivo, da bolje iskoriste didaktički materijal, vannastavne aktivnosti, kako bi kod učenika formirali komunikacionu kompetencu (usmenu i pismenu) na rumunskom književnom jeziku, približno sličnu onoj koju imaju učenici, njihovi vršnjaci iz Rumunije. Između ostalog, otvaraju se mogućnosti za dodatne aktivnosti sa darovitima, sa učenicima koji pokazuju interesovanje za učenje jezika i imaju dobre rezultate, u školi i na drugim takmičenjima van škole.

**Mr Aleksandra Gojkov-Rajić**

**Jelena Prtljaga**

Viša škola za obrazovanje vaspitača

Vršac

UDK: 371.95

ISSN 1820-1911, 9 (2003), p. 346-359

## **NEKE METODIČKE IDEJE ZA PODSTICANJE JEZIČKI DAROVITE DECE NA RANOM UZRASTU**

---

*Rezime: Rad će pokušati da pruži neke ideje za didaktičke igre koje podstiču jezički darovitu decu tokom ranog učenja stranog jezika. Na primerima zadataka tipa slagalica, dopunjalki, ukrštenih reči,*

Sa učenjem stranog jezika se kod nas ranije počinjalo relativno kasno (oko 10. i 11. godine), te se tako propuštao period kada su deca najprijemčivija za usvajanje stranog jezika. Vremenom su istraživanja u ovoj oblasti pokazala da sa učenjem stranog jezika treba početi što ranije (Kristal:1989:371). Na ovom uzrastu deca stranom jeziku prilaze drugačije nego što je to slučaj kasnije, njihova spontanost, opuštenost, otvorenost, radoznalost i sposobnost da usvoje fonetske specifičnosti stranog jezika doprinose njihovom efikasnijem učenju. Promene u stavovima o tome kada sa učenjem treba početi rezultirale su sve češćim uvođenjem stranog jezika već u vrtiće. Savremeni svetski trendovi doveli su i do pomeranja uzrasta na kojem se počinje sa obaveznim učenjem stranog jezika u našim školama; naime, deca se danas sa stranim jezikom (engleskim) sreću već u 1. razredu.

Uvođenje nastave stranog jezika u prvi razred osnovne škole, odnosno uzrast učenika, nameću potrebu za promišljanjem o drugačijoj, modifikovanoj metodi prilagođenoj uzrastu učenika. Na umu treba imati specifičnosti uzrasta, kao i određene ograničavajuće faktore, kao što su predznanje, interesovanja i kognitivni nivo. Od sedmogodišnjaka, koji nisu usavršili čitanje i pisanje na maternjem jeziku, ne može se očekivati da strani jezik usvajaju radeći na tekstu. U radu sa njima akcenat se stavlja na komunikativni pristup, koji podrazumeva stalnu interakciju svih učesnika u nastavi, nastavna sredstva i igru.

Neophodno je osmisliti i razraditi odgovarajuće metode i tehnike primenljive u radu sa najmlađim grupama učenika. Ideja autora ovog rada bila je da daju svoj skromni doprinos tom kompleksnom zadatku, posebno se posvećujući igri kao metodi koja je deci najprihvatljivija i daje najbolje rezultate.

Igre nisu predviđene samo za odmor ili za poslednji čas pred raspust. One treba da zauzimaju centralno mesto među metodama koje se koriste u procesu učenja u svim uzrastnim grupama, a posebno u najmlađoj.

Kroz igru se u jeziku može učiti i uvežbavati gotovo sve: leksika, gramatika, fonetika; sve ozbiljne stvari, koje učenicima obično zadaju strah i odbijaju ih, mogu se na ovaj način deci učiniti bliskim, interesantnim i zabavnim. Od velikog broja prednosti učenja stranog jezika kroz igru, navešćemo ovde samo nekoliko: učenici preuzimaju odgovornost za uspešnost časa, nastavnik može da nivo znanja grupe proceni sa strane, bez da se sam nalazi u centru pažnje, svi su istovremeno i intenzivno uključeni u nastavu, a ozbiljan rad se odvija u kontekstu igre i opuštenoj atmosferi, koja se zapravo ne dovodi u vezu sa učenjem stranog jezika, posebno ne sa gramatikom. Tako je igra lokomotiva koja vuče voz stranog jezika.

Učenjem stranog jezika na ranom uzrastu stručnjaci u svetu bave se već niz godina, te postoji niz rešenja, predloga, primera i razrađenih ideja za rad sa ovim uzrastom. Zbog specifičnosti uzrasta posebna pažnja posvećena je igri kao prirodnoj aktivnosti kroz koju deca uče.

Igre koje se primenjuju u učenju stranog jezika mogu se podeliti na više načina. Jedna od podela navodi: 1. igre takmičarskog karaktera, 2. kooperativne igre

vezane za rečeničnu strukturu, 3. igre vezane za lično iskustvo, 4. igre sa pozorišnim tehnikama i 5. razno.

U prvu grupu igara spadaju «klasične» društvene igre kao što je monopol ili dame, prilagođene tako da se kroz njih uvežbavaju neki jezički sadržaji.

Drugoj grupi pripadaju igre inspirisane nastavnom metodom nazvanom «Silent Way». U njima učenici imaju zadatak da rekonstruišu rečenice i delove teksta saradujući, a ne takmičeći se. U ovim igrama nastavnik se potpuno povlači i, samo ako je neophodno, daje nemi «feedback», što učenike čini puno aktivnijima, a nastavniku pruža mogućnost da ih na miru posmatra. Istraživači su došli do podataka da evropski nastavnik na prosečnom času govori 60 – 70% vremena. Koristeći ovakve igre to vreme se smanjuje na manje od 5% (66 Grammatik-Spiele:1999:3).

U igrama treće grupe učenici se podstiču da govore o sebi ili osobama koje su im bliske i da pri tome upotrebljavaju zadate strukture. S obzirom na značajnu pozitivnu korelaciju učenja i iskustva, posebno u radu sa mlađom decom, preporučuje se da ovakvi sadržaji budu sastavni deo učenja stranog jezika.

U četvrtoj grupi nalaze se maštovite aktivnosti koje, uglavnom, potiču iz domena pozorišta i povezane su sa telesnim pokretom. Danas su poznate pod nazivom «role-play» i kod njih se akcenat stavlja na razvijanje komunikativnih sposobnosti. Pošto govorimo o nastavi stranih jezika, bilo bi dobro da se učenicima prvo ponudi funkcionalan i autentičan dijalog koji bi oni uvežbavali i izvodili na času. Nakon toga bi naprednija i kreativna deca mogla osmišljavati slične situacije i dijaloge različitog sadržaja. Ovakve igre najviše pogoduju učenicima koji pripadaju umetničkom tipu i deci ranog uzrasta; u stanju su da uspavanu grupu dignu na noge i doprinose da se višak energije usmeri na učenje.

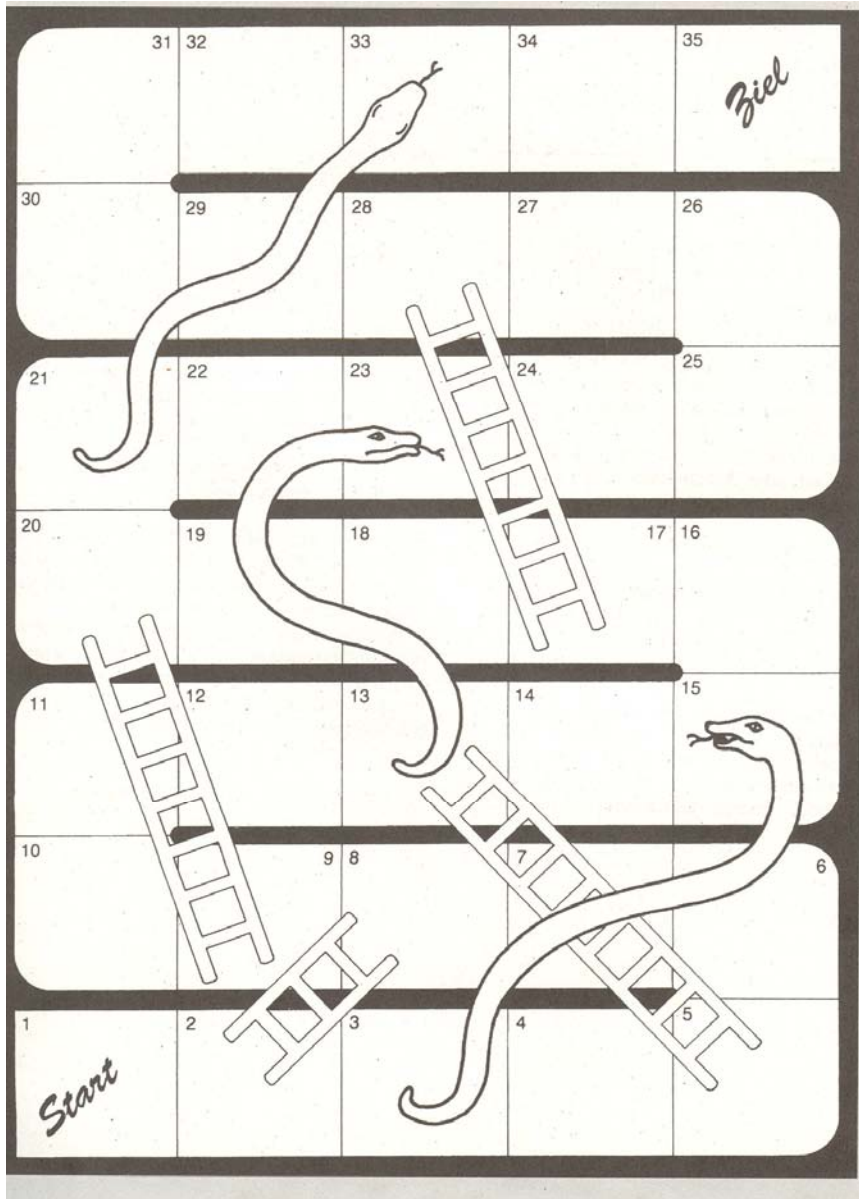
Peta grupa, obuhvata sve one igre koje se po svojim karakteristikama nisu mogle uklopiti ni u jednu od navedenih grupa, a doprinose shvatanja strukturnih razlika između maternjeg i stranog jezika.

Autori ovog rada trudili su se da od mnoštva igara, koje se u učenju stranog jezika mogu primeniti, izaberu i ovde predstavle one savremenije i kod nas manje poznate, te da ih na taj način uvedu i u naše učionice.

Igre iz prve grupe su veoma pogodne za rad upravo stoga što su opšte poznate i nije potrebno puno objašnjavati pravila niti strogo pratiti tok igre pošto ih sva deca dobro poznaju. Igra iz ove grupe, koja je izuzetno pogodna za uvežbavanje sadržaja stranog jezika, je igra pod nazivom **Zmije i lestve**. Ova igra, koja u suštini podseća na «Ne ljuti se čoveče», je veoma jednostavna, a primenjena u učenju stranog jezika pokazuje veliku fleksibilnost, te se kroz nju mogu uvežbavati najrazličitiji sadržaji i nivoi. Posebno treba naglasiti da je pogodna za primenu u radu sa najmlađom grupom učenika pošto se odlikuje jednostavnošću i pruža mogućnost da se simbolima, dakle, bez čitanja i pisanja, označe reči koje se žele vežbati.

Za ovu igru potrebna je po jedna tabla i kockica za svaka četiri igrača i po jedna figurica (ili nešto drugo) za svakog igrača. Cilj igre je da se što pre stigne od starta do cilja, a pobednik je onaj kome to prvom pođe za rukom. Igrači bacaju kocku i po tabli se kreću prema brojevima koje bacanjem kocke dobiju. Na tabli se, preko polja ukoso, nalaze i zmije i lestve. Igrač koji stane na polje na kome je dno lestava penje se do njihovog vrha i tako automatski brže napreduje. Nasuprot tome, onaj ko stane na glavu zmije mora da se spusti do polja na kome joj je rep i zapravo se vraća u

nazad. Ovo bi bila opšta pravila za ovu igru. Kada se ona želi primeniti u nastavi stranog jezika, po poljima na tabli se, jednostavno, mogu iscrtati različite stvari (voće, povrće, životinje...) i kao pravilo postaviti zadatak da svaki igrač imenuje ono što se nalazi na polju na koje je stao ili se za starije grupe i viši nivo znanja mogu ispisati rečenice koje treba korigovati ili dopuniti i pitanja na koja treba odgovoriti. Onaj ko ispravno ispuni zadatak, za nagradu napreduje za jedno polje, a onaj ko da pogrešan odgovor mora da se vrati za jedno polje u nazad. Ukoliko se neko od igrača nađe na polju čiji zadatak je već uradio neko drugi, on se automatski pomera za jedno polje unapred.



Ovi predlozi, naravno, ne iscrpljuju mogućnosti koje ova igra za nastavu stranog jezika pruža, te se autorima rada stoga činilo da je značajno da sa njom upoznaju što širi krug nastavnika.

I opštepoznata igra *Domine* može da posluži za razbijanje monotonijske na časovima stranog jezika i motivisanje učenika. Ova igra, koja se odlikuje elementom kombinovanja, posebno odgovara sadržajima kao što su građenje reči, slaganje vremena, sastavljanje rečenica, sastavljanje zavisno složenih rečenica i tome slično.

Za ovu igru potrebno je napraviti domine koje su, umesto tačkicama, obeležene rečima, prefiksima, sufiksima, vremenima, pitanjima i odgovorima ili nečim sličnim. Nakon što prvi igrač postavi prvu dominu, drugi mora da nađe nešto što sa njom može da kombinuje i tako dalje. Pravila su potpuno ista kao i kod klasičnih domina.

Kao primer navodimo domine sa glagolima sa razvojnim prefiksima za nemački jezik.

ÜBER	lesen	VOR	arbeiten	VER	bilden	AUS	danken
BE	fahren	UM	leben	UNTER	wechseln	AB	bringen
AUS	ziehen	ENT	helfen	NACH	sorgen	BE	laufen
AUS	kommen	GE	schenken	AB	schlagen	ER	hängen
VOR	kleinern	ZER	machen	MIT	schütten	VER	spielen
AB	sehen	ÜBER	brechen	ZER	rühren	UNTER	drücken
ER	gehen	MIT	wachsen	ENT	schicken	NACH	lassen

räumen	AB	raten	NACH	schrecken	AUS	holen	AB
rechnen	AUS	urteilen	ÜBER	geben	BE	hören	VER
schleppen	BE	fallen	UNTER	antworten	MIT	teilen	VOR
schließen	ENT	schuldigen	UM	werten	UM	graben	BE
stellen	ER	fallen	VER	klären	ENT	sprechen	ZER
schreiben	GE	mutigen	VOR	denken	UNTER	treten	ER
waschen	MIT	wenden	ZER	nehmen	AUS	reißen	VER

Još jedna stona igra s pravilima je i igra **Moj dan**. Učenike treba podeliti u grupe po četvoro, svakoj grupi dati po jednu tablu sa vremenom i objasniti im da se radi o satima počev od 6:00 ujutru u levom donjem uglu. Svaki igrač stavlja po jednu figuru na polje sa vremenom kada radnim danom ustaje. Zatim igrači bacaju kocku i



pomeraju se po poljima prema broju koji bacanjem dobiju. Za svako polje na koje stane, igrač mora da navede šta u to vreme obično radi. Da bi igra bila zanimljivija, može se izabrati i neka druga osoba iz okruženja i govoriti o njoj.

	9.30	9.45	10.00	10.15	10.30	11.00 Nacht	S T A R T
	9.15	9.00	8.45	8.30	8.00	7.45	
	6.15	6.30	6.45	7.00	7.15	7.30	
	6.00	5.45	5.30	5.15	5.00	4.45	
	3.00	3.15	3.30	3.45	4.00	4.30	
	2.45	2.30	2.15	2.00	1.45	1.30	
	12.00	12.15	12.30	12.45	1.00	1.15	
	11.45	11.30	11.15	11.00	10.45	10.30	
	9.00	9.15	9.30	9.45	10.00	10.15	
	8.45	8.30	8.15	8.00	7.45	7.30	
Z I E L	6.00 Tag	6.15	6.30	6.45	7.00	7.15	

Ova se igra takođe odlikuje fleksibilnošću, jer će, u zavisnosti od nivoa znanja, učenici različito govoriti o vremenu na polju na kome stoje, i može se primenjivati na gotovo svim uzrastima i nivoima znanja.

Iako se danas pod uticajem komunikativnog i individualizovanog pristupa u učenju stranih jezika akcenat stavlja na individualan rad, rad u manjim grupama ili u parovima, neophodno je koristiti i igre koje uključuju čitavu grupu. One su dinamične i podižu nivo motivacije za učenje, podstičući sve učenike da u njoj aktivno učestvuju. Obično se izvode u krugu i razvijaju sposobnosti slušanja i razumevanja, samim tim doprinoseći usvajanju leksike, ali i pravilnih gramatičkih struktura. U ovim igrama često je istaknuta performativna uloga jezika koja omogućava mladjem učeniku da uči kroz direktno iskustvo, što mu posebno odgovara.

Jedna od ovakvih igara je *Simon kaže*. Jedan učenik je voditelj igre i daje naredbe da izvođenje neke radnje, kojima prethodi rečenica: Simon says. Za uspešnije izvođenje, to u početku može biti naprednije dete koje je usvojilo leksičke jedinice koje se na ovaj način ponavljaju. U narednim izvođenjima ove igre to može biti bilo koje dete. U početku, voditelj sve vreme izgovara Simon kaže, pre nego što izda naredbu i sam izvede neku radnju, koju sva deca ponavljaju. Kasnije izostavlja Simon kaže, i samo izdaje naredbu. Učenici treba da ponavljaju samo radnje kojima je prethodilo: Simon kaže. Ako voditelj izostavi uvodnu rečenicu, svaki učenik koji poslušao naredbu ne učestvuje više u igri. Poslednji učenik koji ostane u igri je pobjednik. Kroz igru se mogu utvrđivati različiti sadržaji, a dole navedeni primeri naredbi odnose se na usvajanje naziva delova tela, kao i određenih glagola.

Simon says: "hands up", "hands down", "thumbs up", "thumbs down", "fingers up", "fingers down".

Simon says: "touch your eyes / ears / nose / left shoulder/ right shoulder/ left knee/ right knee/ mouth with the forefinger / middle finger / ring finger / little finger / of your (right)(left) hand.

Simon says: "put your right hand / left hand / both hands on your right / left knee."

Simon says: "shut / open your eyes", "stand up / sit down", "stand on your right / left leg".

Simon says: "bend your knees / body", "straighten your knees / body".

Simon says: "fold your arms", "put your arms by your side".

Simon says: "wave your right hand", "STOP", "jump up and down", "STOP".

Simon says: "point at the ceiling / floor with the forefinger/ middle finger / ring finger / little finger / of your right / left hand.

Poznato je koliko deca uspešnije uče kroz pokret, ritam i pesmu, tako da bi izvođenju ove igre moglo prethoditi usvajanje pesme kroz koju se uče nazivi za delove tela. Postoje brojne pesme za učenje engleskog jezika kao stranog. Kroz njih deca obično usvajaju nove reči, pravilne gramatičke strukture, pravilan izgovor pojedinačnih reči u okruženju, kao i melodiju rečenice. Pesme su obično melodijski jednostavne, ritmične i vesele i u svakoj od njih akcenat se stavlja na određeno semantičko polje: npr. u pesmi *Old McDonald has a farm* to su domaće životinje i način na koji se one oglašavaju, kroz pesmu *One Little, Two Little, Three Little Indians* spontano se usvajaju brojevi do deset, pesma *When You're Happy* obrađuje

delove tela, kao i određene glagole. Sledi ilustracija pesma koja nije toliko poznata, a može prethoditi igri Simon kaže.

Song



# Head and Shoulders



Head and shoulders  
Knees and toes  
Knees and toes



Head and shoulders  
Knees and toes  
Knees and toes



Eyes and ears and mouth and nose  
Head and shoulders  
Knees and toes  
Knees and toes



Postoji veliki broj ovakvih pesmica za učenje engleskog jezika sa mladim polaznicima. One su uglavnom sastavni deo svih stranih udžbenika za strane jezike, a

mnoge se mogu naći i preuzeti sa interneta, baš kao što je to slučaj sa navedenom pesmom. Za decu one predstavljaju najprirodniji i najspontaniji način za usvajanje stranog jezika i izuzetno su važne za rad sa najmlađim grupama na početnom nivou.

Druga igra koja se igra sa celom grupom odlična za slušanje i razumevanje je *Promeni mesto ako...* Učenici sede u krugu, a igru započinje nastavnik instrukcijom. Ako ispunjavaju neki uslov, učenici menjaju mesta. Posle svake instrukcije u krugu ostaje jedna stolica manje, tako da učenik koji je sporiji, ili nije razumeo rečenicu koju izgovara voditelj, ispada iz igre. Učenici koji su ispali mogu se smenjivati kao voditelji. U zavisnosti od sadržaja koje želi da revidira, nastavnik može davati različite instrukcije:

"Change places if ..... you're wearing trainers/ brown shoes/ red blouse/ jeans/ white shirt..."

"Change places if ... you have brown/blue/black eyes/hair, long/short hair..."

"Change places if you live in a flat or house with an even/odd number"

"Change places if you can play basketball/ tennis/ football/ piano/ guitar..."

"Change places if you like..."

S obzirom da su navede igre dosta dinamične i kod učenika izazivaju uzbuđenje i smeh, ne bi ih trebalo izvoditi na početku, već na kraju časa, možda i kao određenu nagradu za dobro obavljen posao kod aktivnosti koje su joj prethodile, a koje su bile teže i manje zanimljive.

Postoji, naravno, još mnogo ovakvih igara koje se mogu igrati sa celom grupom i za koje nisu neophodna posebna nastavna sredstva, kao što su: memorije, asocijacije, posledice, zamišljena ličnost, toplo-hladno, gluvi telefoni ...

Još jedna ovakva igra može se igrati u grupama ili u paru, a poznata je pod nazivom *Blip*, odnosno *Pogodi glagol*. Svakom učeniku se da po jedan glagol koji odgovara nivou grupe, grupa ili drugi član para pogađa o kom glagolu je reč koristeći pitanja, u kojima je glagol koji se otkriva zamenjen reči bez značenja: blip. Mogu se postavljati sledeća i slična pitanja:

When / Where / Why / How do you blip?

Can you blip someone / something / somewhere?

Do you often blip?

Did you blip yesterday?

Are you blipping now?

Are you going to blip this weekend?

Have you blipped since last year?

Do you like blipping?

Do you blip with your hands?

If I saw you blipping, would you be embarrassed?

U zavisnosti od nivoa znanja učenika ovo mogu biti učestaliji glagoli, kao što su dance, cook, drink, eat, talk, jump, kiss, sleep, ali i manje učestali, kao: whistle, argue, move, bathe, complain, joke, win, i tako dalje.

U ovu grupu spada i igra *Koliko je sati*. Dvanaest stolica treba postaviti u krug tako da između njih ostane izvesni razmak. Na naslon jedne stolice okači se jakna da predstavlja broj dvanaest na brojačniku sata. Učenici se postavljaju izvan

kruga. Dva dobrovoljca ulaze u krug. Prema njihovoj visini određuje se ko će biti velika, a ko mala kazaljka. Onda njih dvoje sedaju na dve stolice i pitaju «Koliko je sati?», a učenici izvan kruga odgovaraju.

Ova igra predstavlja korelaciju između jezika i pokreta i pruža dobrodošlu mogućnost da se u jednom momentu prekine uspavana atmosfera i učenici razbude, razmrđaju i usput i zabave. Posebno pogoduje mlađem uzrastu učenika na kome nastavniku olakšava da deci duže drži pažnju koncentrisanu na vežbanje «gledanja na sat» na stranom jeziku koje, inače, zna brzo da pređe u dosadu.

Posebno pogodne za jezički napredniju decu su unapred pripremljene i po težini gradirane igre koje se igraju uz korišćenje olovke i papira (silent way games). To su uglavnom ukrštene reči, slagalice, anagrami, puzzle sa rečima i slikovnim pojmovima, vešala, dopunjalke, koje se koriste za usavršavanje pisanja i proširivanje vokabulara, a koje deca samostalno, ili u paru, rešavaju na času. Pošto se deca više puta sretnu sa ovakvim gotovim igrama, moguće je zadati im da sama osmisle slične zadatke ispoljavajući svoju jezičku kreativnost, koje će razmenjivati sa drugom decom ili drugom grupom. Ovo je posebno značajno imajući na umu pozitivan odnos učenika prema materijalu koji sama odaberu ili osmisle.

U udžbenicima za učenje stranih jezika često se nude anagrami kao alternativa za klasičan speling test, koji zahtevaju više domišljatosti i razmišljanja, ali se i način na koji se određene reči pišu duže pamte. Anagram zapravo može biti bilo koja reč koju su deca usvojila, a čija su slova ispremeštana.

Pored anagrama, deci su uvek interesantne i osmosmerke sa njima poznatim rečima. I ovde se pruža niz mogućnosti za to šta će se kroz ovu igru vežbati i kako će se ona izvoditi. Reči u osmosmerci mogu biti iste vrste ili sasvim različite, mogu predstavljati razne oblike glagola, biti imenice, pridevi ili nešto drugo. Osmosmerka se može rešavati u grupi, paru ili je mogu rešavati pojedinci. Iz tog razloga je posebno pogodna za individualizaciju i omogućava nastavniku da organizuje nastavu u heterogenoj grupi sa učenicima različitih sposobnosti i nivoa znanja, a jezički darovitim učenicima pruža dobrodošlu razonodu i izazov za vreme dok ostatak grupe uvežbava nešto drugo.

Još jednom treba skrenuti pažnju na internet kao neiscrpan izvor ovakvih i sličnih sadržaja, posebno kada govorimo o engleskom jeziku. Postoje brojni sajtovi posvećeni učenju engleskog jezika kao stranog koji su namenjeni nastavnicima stranog jezika i sa kojih mogu preuzimati ideje za različite aktivnosti, ali i gotove jezičke igre. Pored ovoga, ovi sajtovi nude i veliki broj interaktivnih verzija različitih jezičkih igara, vežbi, testova. Današnje dete, fascinirano video igricama, svakako bi sa mnogo pažnje i uživanja bilo uključeno u igranje jezičkih igara na računaru. Ako za ovo ne postoje uslovi u školi, deca bi to, uz upućivanje nastavnika, mogla raditi kod kuće.

Kao ilustraciju osmosmerki različite težine, navodimo primere za nemački i engleski jezik.



# WORD Search deluxe

TIME  
:06

Author: Big Fish Games

Menu

## WORD LIST

### Kids' Corner

CAMEL



GIRAFFE



CLAM



GOAT



COW



PELICAN



DEVIL



PIG



DRAGON



SHEEP



FROG



SNAKE



D	R	A	G	O	N	C	L	C
U	N	K	I	L	M	L	I	O
R	A	S	R	O	Q	A	V	W
H	C	N	A	C	I	M	E	Z
B	I	A	F	Z	A	Q	D	S
T	L	K	F	J	F	M	H	F
A	E	E	E	R	L	E	E	G
O	P	Z	O	O	E	M	I	L
G	W	G	Y	P	E	P	F	V





U učionici se može igrati igra slična onoj koja je kod nas poznata kao zanimljiva geografija. Naime, jezički darovita deca izdele list papira na polja koja uključuju različite vrste reči i slova na koje te reči počinju. Na primer, nastavnik kaže jednu reč, a slova koja u njen sastav ulaze zapravo predstavljaju početna slova glagola, imenica i dr. Ovo je takmičarska igra i može se igrati individualno ili u parovima. Učenik dobija najveći broj poena za reč koju niko drugi nema, upola manje ako još jedan učesnik ima istu reč, i ne dobija poene ako nije uspeo da se seti neke vrste reči koja počinje na zadato slovo, ili je pogrešio u klasifikaciji u određenu kategoriju.

*	C	H	A	I	R
glagoli					
imenice					
pridevi					



Igra kojom se usavršava sintaksa, a koja takode pripada kategoriji igara koje se igraju u tišini, je igra u kojoj se grade smislene rečenice uz pomoć zadatih reči. Predavač bi trebalo da iz nekog engleskog (ili nekog drugog) časopisa izreže oko 50 reči vodeći računa da među njima postoji ravnoteža između različitih vrsta reči i da ih nasumice zalepi na jedan papir. Umnoženi papiri sa rečima podele se manjim grupama, a njihovi članovi treba od reči da naprave, na primer, po jednu rečenicu od tri reči, jednu od četiri, pet, i više u zavisnosti od uzrasta. Za ovaj zadatak učenici imaju ograničeno vreme. Pošto sastave rečenice mogu kreativno iskoristiti jednu od njih kao naslov članka koji će zajedno napisati i predstaviti celoj grupi.

Nastavu stranog jezika obogaćuje uvođenje književnih tekstova. Za ovo su, zbog svoje dužine, posebno pogodne pesme. U tu svrhu se može koristiti igra *Rekonstrukcija pesme*. Učenicima se pročita neka kraća pesma i kaže im se da zapišu reči koje pri slušanju zapaze i učine im se ključnima za nju. Odmah na početku im se skrene pažnja da će pesmu čuti samo jednom. Nakon toga im se podele kopije pesme iz kojih su izbačene sve imenice, glagoli ili neka druga vrsta reči. Nakon toga se učenici podele u grupe ili parove i da im se određeno vreme da rade. Zatim se neko od učenika zamoli da uz pomoć cele grupe na tabli napiše potpun tekst rekonstruisane pesme.

Ova igra, pogodna za vežbanje razumevanja na sluh, je posebno zanimljiva za jezički darovitu decu jer im u nešto modifikovanom obliku pruža mogućnost da izraze svoje kreativne sposobnosti stvarajući nove rime i tražeći reči i konstrukcije koje bi im u tu svrhu mogle poslužiti.

Posebna prednost navedenih igara je njihova fleksibilnost, otvorenost i prilagodljivost, te se tako prilično lako mogu modifikovati i upotrebiti za uvežbavanje nečeg drugog, i samim tim, uprkos svom čestom ponavljanju, grupi neće postati dosadne, nego će u časove uneti živost i bolju motivaciju.

#### Literatura:

- *111 Kurzrezepte fuer den Deutsch – Unterricht (DaF)* (1995). uredile: Barbara Huter & Susanne Schauf.
- *66 Grammatik-Spiele* (1999). uredile: Barbara Huter & Susanne Schauf. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- *88 Unterrichtsrezepte Deutsch* (1995). Ernst Klett Verlag fuer Wissen und Bildung GmbH, Stuttgart.
- Kristal, Dejid (1987): *Kembridžka enciklopedija jezik*. Nolit, Beograd
- Linda, M. Brand i dr: *Die Schoene ist angekommen.*(1995) Ernst Klett Verlag GmbH, Muenchen.
- Nevenka, Bjelica i Branko Ostojić (1983): *Igre u nastavi stranih jezika*. Svjetlost, Sarajevo
- Ostojić, Branko (1983): *Kreativnost u nastavi stranih jezika*. Svjetlost, Sarajevo

- Tanović Mustafa (1978): *Savremena nastava stranih jezika u teoriji i praksi*. Svjetlost, Sarajevo
- [www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk)
- [www.onestopenglish.com](http://www.onestopenglish.com)
- [www.btinternet.com](http://www.btinternet.com).
- [www.kidcrossword.com](http://www.kidcrossword.com).

**Aleksandra Gojkov-Rajic, MA**  
**Jelena Prtljaga**  
 Pre-School Teacher Training College  
 Vrsac

### **Some Methodological Ideas for Encouraging Verbally Gifted Children at Early Age**

**Abstract:** The paper will try to offer some ideas for didactical games which encourage gifted children during early stages of foreign language learning. The examples of tasks including jigsaws, crosswords, associations, anagrams, as well as role-play, plays with rules and competitive plays, will illustrate activities requiring constructivistic approach to language and implying child-child, child-teacher and child-group interaction.

**Key words:** gifted child, foreign language, game.

**М-р Александра Гойков-Ранч,**  
 Елена Пртляга,  
 Педагогическое училище,  
 Вршац  
**Некоторые методические идеи для развития детей  
 младшего возраста со способностями к языкам**

В работе предлагаются некоторые идеи для дидактических игр, которые способствуют развитию детей со способностями к языкам в процессе обучения иностранным языкам на раннем этапе развития. На примерах заданий "на дополнение", кроссвордов, ассоциаций, анаграмм, заданий с использованием "азбучных" кубиков, а также подвижных игр, включая ролевые игры, игры с определенными правилами, игры с соревновательным элементом, показаны те их составляющие, которые открывают возможность работы с языком как с конструкцией. Рассмотрены также упражнения, опирающиеся на следующие виды учебного взаимодействия: ребенок – ребенок, ребенок – преподаватель, ребенок – группа.

**Ключевые слова и выражения:** способный ребенок, иностранный язык, игра.

**Mr Aleksandra Gojkov-Rajić**  
**Jelena Prtljaga**  
 Ecole supérieure pour l'éducateurs  
 Vrsac

### **Quelques idées méthodiques pour l'initiation des enfants doués pour les langues au premier âge**

**Résumé:** Ce travail va essayer de donner quelques idées pour les jeux didactiques qui initient les enfants doués pour les langues au cours de l'apprehension des langues étrangères au premier âge. Sur des exemples des devoirs du type jeux de combinaison, mots croisés, associations, anagrammes, de même que des jeux dynamiques du type role-play, jeux avec des règles, de même que des jeux de compétition on va montrer des activités qui exigent un accès constructif vers la langue et des exercices qui comprennent l'interaction enfant-enfant, enfant-enseignant et enfant-groupe.

**Mots clés:** enfant doué, langue étrangère, jeu.

## **KOMPARACIJA MODELA A I B OSNOVA PROGRAMA VASPITNO- OBRAZOVNOG RADA U FUNKCIJI PRONALAZENJA BOLJIH MOGUĆNOSTI RADA SA MOTORIČKI DAROVITOM DECOM**

---

***Rezime:** U svakom vidu ljudske delatnosti moguće je sačiniti program koji bi osmišljavao, usmeravao i određivao ciljeve te aktivnosti, bez obzira na njenu prirodu.*

*Međutim, već dugo vremena se čovek suočava sa problemima u nedostatku praktičnih kriterijuma kojima bi se tvorci vaspitno-obrazovnih programa rukovodili, naročito kada je u pitanju podsticanje i usmeravanje razvoja deteta. Kada je fizičko vaspitanje najmlađih u pitanju, nailazimo i na dodatna opterećenja, budući da pored kognitivne sfere moramo voditi računa i o afektivnoj i pre svega, psihomotornoj sferi deteta, tj. uvažavanju celokupne dečje prirode (individualnih potreba, interesovanja, razvoja koji je u ovom uzrastu veoma varijabilan).*

*Želja nam je da u radu sagledamo rešenja koja pružaju Osnove programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom u okviru oblasti fizičkog vaspitanja i mogućnostima rada sa motorički darovitom decom. Komparacijom modela A i B i analizom njihove primene u praksi, pokušaćemo da utvrdimo da li se oni zaista bitno razlikuju i da li možemo u izvesnom smislu jednom od njih dati prednost kada je u pitanju podsticanje i rad sa motorički darovitom decom.*

---

Osnove programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom donete su pre osam godina, tačnije, 1996. godine. U okviru tog programa vaspitači u predškolskim vaspitno-obrazovnim ustanovama mogli su se samoinicijativno opredeliti za jedan od ponuđenih eksperimentalnih modela navedenog programa – model A i model B.

Zbog određenih razloga, kada su se vrtići i vaspitači opredeljivali za neki od modela, nekako po inerciji, ili zbog veće sličnosti sa prethodnim važećim programskim osnovama, većina njih se opredelila za model B. Primera radi, Republički zavod za sport sproveo je 1999. godine anketu kojom su bila obuhvaćena 103 vojvođanska vrtića i pritom je utvrđeno da se u 76% slučajeva vaspitači opredeljuju za model B (Đorđić, 2002, str. 92). Ali, vremenom, svoje mesto u vaspitno-obrazovnom radu sa najmlađima “pronalazio” je i model A. Vreme zaista brzo prolazi i ukoliko se osvrnemo kada su Osnove programa donete, može se zaključiti da je od tada prošlo već osam godina. Kada su bitne promene u pitanju, ovaj vremenski period nije suviše dug, međutim, dovoljno je dug da bi se efekti pojedinih modela mogli donekle sagledati i evoluirati.

Posmatrajući fizičko vaspitanje najmlađih, do sada nije urađeno nijedno značajnije kineziološko istraživanje kojim bi se sagledalo kakav efekat na motorni razvoj i ponašanje deteta ima fizičko vaspitanje organizovano i sprovedeno u duhu modela A ili modela B (izuzev akcionih istraživanja koja su obuhvatala celokupan vaspitno-obrazovni rad u vrtićima).

Jedan od razloga je, svakako, izbegavanje ovog veoma varijabilnog uzorka predškolske dece kada su kineziološka istraživanja u pitanju (jer u ovakvim istraživanjima, koja su interdisciplinarna po svojoj prirodi, moraju učestvovati i stručnjaci iz oblasti fizičkog vaspitanja koristeći specifičnu metodologiju kinezioloških istraživanja, a takvih ljudi je u predškolstvu veoma malo).

Sledeći razlog bi mogao biti i taj što je na ovom uzrastu dece, i u uslovima organizacije vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama, veoma teško izvršiti opsežna motorička merenja. Iako programski sadržaji predviđaju i kontrolu efekata fizičkog vaspitanja (motorička testiranja u određenim vremenskim periodima), retki su vaspitači koji ova merenja zaista i sprovede, tako da su ovi podaci najčešće nedostupni. Razloge treba verovatno pronaći u nedostatku vremena, zbog preobimnih vaspitno-obrazovnih grupa, malog broja vaspitača, nedovoljne obučenosti vaspitača za ovaj vid rada, neshvatanja važnosti ovakve kontrole, nedostataka mernih tehnika i instrumenata, itd.

Nedostatak standardizovanih mernih instrumenata prilagođenih predškolskom uzrastu je takođe jedan od uzroka. Zbog specifičnosti razvoja motorike na ovom uzrastu i još nezavršenog i nedovoljno izdiferenciranog motoričkog razvoja, opravdano se može postaviti pitanje: koje motoričke sposobnosti treba meriti i na koji način? Naime, mnoga istraživanja su pokazala da je primena uobičajenih motoričkih testova dovedena u pitanje zbog specifičnosti uzorka. Problem se još više usložnjava ukoliko želimo da identifikujemo motoričku darovitost na ovom uzrastu, jer do sada nije precizno ustanovljena baterija motoričkih testova za ovakvu vrstu procene.

Zato u ovom radu želimo donekle odgovoriti na sledeća pitanja: kako je u predškolskim ustanovama u suštini organizovano fizičko vaspitanje kada je u pitanju organizacija po modelu A i modelu B, da li zaista u toj organizaciji ima bitnih razlika i, ukoliko ima, da li nekom od modela možemo dati prednost kada je fizičko vaspitanje u pitanju? Jedno od važnih pitanja koje ne želimo u ovom radu zaobići je i položaj motorički darovite dece u predškolskoj ustanovi i da li neki od modela pruža bolja programska rešenja za rad sa motorički darovitom decom?

U svojoj doktorskoj disertaciji Višnja Đorđić (2002) stručno i nepristrasno sagledava položaj i organizaciju fizičkog vaspitanja u okviru modela A i modela B vaspitno-obrazovnog rada. Navešćemo neka njena zapažanja (str. 83):

Iako potencijal i svežina ideje o otvorenom sistemu vaspitanja na kome se temelji model A obećavaju, utisak je, kada je reč o fizičkom vaspitanju, da u ovom modelu postoje izvesne praznine i nedorečenosti:

- u modelu A se ne navode posebne vaspitno-obrazovne oblasti, pa samim tim ni termini kao što su: fizičko vaspitanje, telesno vaspitanje, fizički razvoj, fizičke sposobnosti itd.
- pošto program nije unapred zadat, ne postoje ni posebno razrađeni programski sadržaji za fizičko vaspitanje (šta se radi, kada, koliko, koji su oblici rada), na šta je većina vaspitača navikla.
- u ciljevima modela A nisu posebno artikulisani ciljevi koji se odnose na pokret ni kretanje, pogotovo na biološko-zdravstveni aspekt kretanja koji u ovom uzrastu nipošto nije zanemarljiv, jer ništa ne može da zameni fizičku aktivnost kada je reč o uticaju na pravilan rast i razvoj.

- potencijalni rizik koji labava, dogovorna programska koncepcija modela A nosi, kada je reč o fizičkoj aktivnosti dece, ogleda se u mogućem neispunjavanju ključnih uslova za efektivnu fizičku aktivnost dece predškolskog uzrasta: sistematičnost, dovoljno dugo trajanje aktivnosti, dovoljno visok intenzitet vežbanja.

Ukoliko sagledamo vaspitno-obrazovni rad koncipiran u duhu modela A, kao prednosti možemo navesti sledeće komponente:

- Mogućnost rada u heterogenim grupama sa manjim brojem dece
- Više odraslih osoba po detetu i u grupi
- Aktivna saradnja sa roditeljima
- Sloboda, spontanost i otvorenost kod dece
- Demokratizacija odnosa u grupi-vrtiću
- Afirmacija predškolskog vaspitanja u zajednici

Navešćemo i osnovna načela vaspitno-obrazovnog rada po modelu A:

- Individualizacija-uvažavanje i poštovanje svakog pojedinačnog deteta
- Sloboda izbora – podsticanje dece na samostalnost pri izboru aktivnosti i preuzimanje odgovornosti za izabranu aktivnost
- Razvojno primerena praksa
- Partnerstvo –uključivanje porodice i aktivno učestvovanje u radu, u vrtiću i van njega

Pokušaćemo da sagledamo da li navedene prednosti i načela odgovaraju organizaciji fizičkog vaspitanja i mogućnostima rada sa motorički darovitom decom:

U organizaciji fizičkih aktivnosti u radu sa predškolskom decom, rad može biti organizovan u heterogenim i homogenim grupama. Logično je da oba načina formiranja grupa u određenim situacijama imaju prednosti. Najčešće se u radu srećemo sa heterogenim grupama (u zavisnosti od pola, motoričkih sposobnosti, interesovanja, uzrasta...). Homogene grupe se, takođe, mogu formirati u zavisnosti od pola (što nije neophodno u ovom uzrastu s obzirom na nepostojanje bitnijih razlika među dečacima i devojčicama), u zavisnosti od motoričkih sposobnosti deteta (koje bi trebalo meriti odgovarajućim motoričkim testovima, ali, na žalost, motorička testiranja su veoma retka u vrtićima. Uprkos tome, vaspitači imaju dovoljno iskustva da donekle procene kakve su motoričke sposobnosti dece i formiraju na osnovu toga više homogenih grupa), na osnovu interesovanja dece, u zavisnosti od uzrasta. Idealno homogene grupe nemoguće je formirati. Ukoliko želimo da potenciramo rad sa motorički darovitom decom, efektivnije je raditi sa homogenim grupama primenjujući diferencirane programe aktivnosti. U okviru ovih grupa neophodno je uvažavanje sposobnosti, mogućnosti i interesovanja svakog deteta, bez obzira što su sva signirana kao motorički darovita.

Analizirajući centre interesovanja u modelu A, možemo zaključiti da se formiraju u zavisnosti od mogućnosti vrtića. Međutim, u praksi se često isključuje organizacija centra za fizičke aktivnosti (ukoliko vrtić nema fiskulturnu salu, dok organizacija u dvorištu često zavisi od vremenskih uslova i sredstava koji se mogu koristiti). Zbog toga se i u okviru modela A, zbog svoje specifičnosti, fizičke aktivnosti organizuju najčešće sa celokupnom grupom dece (kada vaspitači planiraju fizičke aktivnosti, često zanemaruju ono što je navedeno u Uputstvu za vođenje knjige vaspitača, a odnosi se na komponente koje treba da sadrži svaki radni dan sa

celokupnom grupom dece: pola sata različitih vežbi, poligona ili sportsko-rekreativnih aktivnosti, najmanje sat vremena boravka napolju i bar dva puta dnevno organizacija pokretnih igara). Ukoliko centar i postoji, realno je očekivati da će se veliki broj dece svakodnevno opredeljavati za taj centar, jer je karakteristično da su deca na ovom uzrastu posebno motivisana za pokret i vole kretanje, a tada se, opet, susrećemo sa velikim brojem dece, tj. grupom koja je heterogena po sastavu. Postavlja se pitanje: kako onda raditi sa motorički darovitom decom? Rešenje možemo potražiti u povremenom formiranju (ne insistirati na svakodnevnom odvajanju darovitih) posebnih grupa sa kojima bi se organizovali posebni programi u skladu sa stvarnim mogućnostima i sposobnostima dece. To podrazumeva dobru identifikaciju motorički darovite dece, edukovane vaspitače za rad sa motorički darovitom decom, kreativno i kvalitetno strukturiran prostor i sredstva u kome bi se fizičke aktivnosti odvijale... U okviru ovih "centara" mogla bi se vršiti dijagnostika motoričkog razvoja (inicijalna, kontrolna i finalna), praćenje individualnog i grupnog napretka, otkrivanje potencijalnih sportskih talenata i predispozicija za određene sportske discipline, valorizacija realizacije programa. Naravno da cilj ne bi bio stvaranje "budućih sportskih šampiona", već podsticanje razvoja motoričkih sposobnosti, motoričkih veština (osnova tehnike pojedinih sportskih disciplina kao što su atletika, gimnastika, odbojka, košarka, plivanje...) i, najvažnije, razvoj svesti kod dece o ulozi i značaju telesne aktivnosti na sadašnji, ali i kasniji život.

Značaj ovakvih "centara" ogleda se i u mogućnosti primene individualizovane nastave koja podrazumeva princip individualizacije, pre svega zbog manjeg broja dece u navedenim centrima koja su zaista zainteresovana za ono što su odabrala i imaju afiniteta prema tim aktivnostima, ali i zbog fleksibilnijeg korišćenja vremena, veće elastičnosti i prilagođavanja, bliže upravljanje napredovanjem deteta, više tačnih procena o načinima i teškoćama njihovog prevladavanja, pripremanje različitih sadržaja i sredstava koja obezbeđuju veću efikasnost, efikasna upotreba dečjih sposobnosti, stalna evaluacija napredovanja (Đorđević, B., 1979).

Prednost organizacije vaspitno-obrazovnog rada po modelu A ogleda se, između ostalog, i u angažovanju više vaspitača u jednoj grupi dece. Da bi se rad uspešno realizovao, to je možda i neminovnost. Na žalost, u nekim sredinama koje su prihvatile model A, u vaspitno-obrazovnim grupama i dalje radi samo 1 vaspitač (na primer, vršački vrtići). Kada je organizacija fizičkog vaspitanja u pitanju, najčešće je i nemoguće istovremeno organizovati centar fizičkih aktivnosti uporedo sa ostalim centrima, jer rad u pomenutom centru na ovom uzrastu obavezno zahteva fizičko prisustvo vaspitača iz više razloga. Pre svega, organizacija fizičkih aktivnosti u najvećem obimu nije dogovorne prirode. Deca ne mogu potpuno samostalno birati sadržaje, intezitet, obim rada. Takođe, jedan od osnovnih principa koje treba ispoštovati je princip zdravstvene usmerenosti koji podrazumeva i sigurnost dece (moramo priznati da je fizičko vaspitanje po tom pitanju zaista specifična oblast).

I tako dolazimo do problema sa kojim se suočavaju mnogi vrtići koji nemaju obezbeđen veći broj vaspitača u grupi, pa se fizičko vaspitanje u okviru modela A najčešće organizuje frontalno. Iz toga proizilazi da veći broj vaspitača po grupi zaista predstavlja prednost za organizaciju fizičkog vaspitanja, jer se, pored drugih pogodnosti, uporedo sa drugim aktivnostima, za onu decu koja pokažu interesovanje za ovaj vid rada, mogu organizovati telesne aktivnosti. To je, naravno, prednost i kada

su motorička deca u pitanju jer im se može posvetiti pažnja nezavisno od aktivnosti koje se odvijaju u ostalim centrima. Idealno bi bilo da je vaspitač, koji pritom organizuje sadržaje, dobro edukovan za rad sa motorički darovitim decom.

Naveli smo da je jedna od prednosti vaspitno-obrazovnog rada modela A aktivnije uključivanje roditelja i lokalne zajednice u organizaciju rada u vrtiću. Navešćemo neke pozitivne primere koji se mogu primeniti u radu sa decom i koji opravdavaju ovakve tvrdnje (Sturza-Milić, 2002):

- organizovanje zajedničkih telesnih aktivnosti roditelja i dece (zanimljive pokretne, plesne igre, zajedničko vežbanje, sportske igre, igre na snegu, vodi, itd.). Na ovaj način ne samo da vežbanje postaje zanimljivije, već se vrši i edukacija roditelja za ovakve vrste sadržaja koje mogu primeniti u svakodnevnom životu.

- uključivanje u vaspitno-obrazovni rad roditelja koji su trenirali ili treniraju neku sportsku disciplinu. Oni u okviru centra fizičke aktivnosti mogu organizovati “mini treninge” i upoznati zainteresovanu decu sa osnovnom tehnikom i pravilima te sportske discipline.

- povezivanje sa lokalnim sportskim klubovima, trenerima, koji mogu zainteresovanu decu pozvati na treninge i na taj način ih upoznati i zainteresovati za određenu sportsku disciplinu (u Vršcu su se više puta organizovale košarkaške utakmice u kojima su učesnici bili profesionalni igrači i deca). Ovim putem se vrši promovisanje zdravog, sportskog života, takmičarskog duha, fer-pleja među decom.

- organizovana poseta sportskim manifestacijama

- saradnja sa sportskim ekspertima prilikom identifikacije motorički darovite dece

- sponzorisanje vrtića od strane sportskih klubova (besplatne ulaznice, lopte, rekviziti...)

- organizovanje predavanja u kojima bi predavači bili kompetentni roditelji, o zdravom ishrani, potrebi za telesnim vežbanjem itd.

Mogućnosti su neiscrpne i ukoliko bi se one zaista u okviru modela A i realizovale, a ne samo deklarativno planirale, ovakav vid rada bi mogao dati izuzetne rezultate, pod uslovom da ispunjava sve neophodne kriterijume dobre organizacije fizičkog vežbanja.

Sloboda i demokratičnost u izboru sadržaja kojim će se deca prikloniti u određenim segmentima vaspitno-obrazovnog rada, sa aspekta fizičkog vaspitanja mogu predstavljati prednost, ali i nedostatak. Naime, deca mogu da se bave fizičkom aktivnošću kad hoće i koliko hoće i vaspitač bi trebalo da u maksimalnoj meri pruži deci prostor za ispoljavanje samostalnosti, maštovitosti i kreativnosti. Međutim, analizom prethodnih komponenti zaključuje se da sadašnji uslovi u vrtiću, bez obzira što se rad odvija u duhu modela A, ne dozvoljavaju u potpunosti ispunjenje ovih želja i htenja (prostor, sredstva, broj vaspitača). Problem mogu predstavljati i deca koja nemaju interesovanja i potrebu za telesnim kretanjem (a ono im je za zdrav razvoj i rast itekako neophodno na ovom uzrastu). U pitanje takođe možemo dovesti i sigurnost dece, sistematičnost planiranja, izbor kvalitetnih i različitih sadržaja (deca vole da iz dana u dan ponavljaju iste aktivnosti, na primer, iste pokretne igre), optimalno doziranje vežbi, dovoljno visok intenzitet vežbanja, dovoljno dugo trajanje aktivnosti... Sa druge strane, ne postoji oblast rada u kojoj bi deca više mogla da budu slobodna, nesputana, kreativna, maštovita. Naravno, pod uslovom da prethodno

navedene dileme budu u dovoljnoj meri ispoštovane u radu i da se pod težnjom da se ispune ovi kvaliteti ne zanemari toliko važan ishod vežbanja.

Opsežna evaluacija bi trebalo da pokaže da li trenutno u praksi više vrtića prihvata i radi po modelu B zbog kontinuiteta koji ovaj model predstavlja u odnosu na prethodne programe, ili zbog toga što model B pokazuje izvesne prednosti u odnosu na model A.

Dordić ističe (2002, str.92) da model B, oslanjajući se na prethodna iskustva “sublimiše i znatan deo inovacije sadržane u modelu A, pri čemu je segment fizičke aktivnosti dece, u poređenju sa drugim modelom, sigurnije ukotvljen u modelu B. Vaspitači su naviknuti na konkretnije programsko vođenje, nego što ga nudi model A, koji uz to zahteva radikalno izmenjen pogled na delatnost vrtića, vaspitača, dete itd.”

Za razliku od opšteg cilja, koji je isti u oba modela, užii ciljevi se razlikuju, pre svega u tome što model B operacionalizuje ciljeve prema oblastima vaspitanja, pa, prema tome, formuliše ciljeve koji bi trebalo da se ostvare i u oblasti fizičkog razvoja.

Za razliku od modela A koji karakteriše velika fleksibilnost u organizaciji vremena, model B pruža znatno striktniju organizaciju režima dana (deci je neophodan ritam na koji će se navići, poštovanje izvesnih pravila, reda...). Upravo zbog toga, režim dana je sadržan od različitih tipova aktivnosti (jutarnje telesno vežbanje, rekreativna pauza, izleti, šetnje, slobodne aktivnosti itd.). Aktivnosti se sprovode uglavnom sa celokupnom grupom dece, tako da ova komponenta može predstavljati jedan od nedostataka ovog modela, s obzirom da u vrtićima boravi veliki broj dece. Kada je fizičko vaspitanje u pitanju, program predviđa svakodnevne aktivnosti usmerene ka ostvarenju pozitivnih ciljeva vezanih za ovaj aspekt razvoja. Naročito je za pravilan telesni i motorički razvoj deteta značajno planiranje svakodnevnog jutarnjeg telesnog vežbanja. Međutim, postavlja se pitanje koliko se zaista u praksi ovaj vid rada sprovodi (razloge treba tražiti u nedostatku prostora, velikim grupama, ali i inerciji vaspitača kada je u pitanju ova vrsta aktivnosti sa decom). Pošto se usmerene aktivnosti fizičkog vaspitanja realizuju najčešće u vrtićima dva puta nedeljno, opravdano se može postaviti pitanje, bez obzira što model B to propisuje, da li se fizičke aktivnosti u dovoljnoj meri, planski i sistematično organizuju svakodnevno? Iako program B predviđa svakodnevno organizovanje dodatnih telesnih aktivnosti na otvorenom prostoru, nerealno je očekivati da se zbog vremenskih uslova ovaj vid rada svakodnevno organizuje.

Već je pomenuto da se aktivnosti u okviru ovog modela najčešće sprovode sa celom grupom dece. Iako se u radu primenjuju najrazličitiji oblici rada, najčešći oblik je, svakako, frontalni, koji sa sobom nosi izvesne prednosti, ali i mane, naročito kada je u pitanju organizacija fizičkog vaspitanja (nedostatak prostora, sredstava, loša komunikacija sa vaspitačem, nepreglednost, nemogućnost diferencijacije sadržaja...). Individualizacija je retka, mada se na njoj u programskim određenjima insistira. Upravo zbog toga, čini nam se da je položaj motorički darovite dece pomalo zanemaren u okviru modela B, jer vaspitači čak i ukoliko žele i edukovani su za takvu vrstu rada, retko mogu pronaći prostor za rad sa grupom motorički darovite dece. Ovo se takođe odnosi i na decu sa smanjenim motoričkim sposobnostima.

Sadržaji koji se primenjuju u okviru modela B, a odnose se na realizaciju ciljeva i zadataka fizičkog vaspitanja, ne razlikuju se u suštini mnogo u odnosu na model A. I u jednom i drugom modelu primenjuju se različiti oblici kretanja (prirodni



oblici kretanja), vežbe za razvoj mišićnih grupa, pokretene igre, plesne aktivnosti... Da li su ovi sadržaji organizovani u okviru usmerenih aktivnosti (model B) ili igraonica, centara (model A) i nije toliko važno. Takođe, i jedan i drugi model ističu uticaj na celokupni razvoj deteta, tako da se insistira na povezivanju fizičkih aktivnosti sa aktivnostima usmerenim na druge razvojne aspekte. Takođe, zajednička komponenta je i promovisanje angažovanja roditelja u okviru planiranja i realizacije vaspitno-obrazovnog rada.

Iz svega navedenog, može se zaključiti da sadašnja organizacija fizičkog vaspitanja u okviru modela A i modela B ne pokazuje prevelike razlike, iako u određenim segmentima one postoje. Ukoliko sagledamo položaj motorički darovite dece, naše je mišljenje da je on programski bolje omogućen u okviru modela A, ali da se u praksi rad sa ovom decom odvija veoma slično. Razloge treba tražiti u relativno istim materijalnim i kadrovskim mogućnostima u našim vrtićima (bez obzira kom modelu su se priklonili), ali i edukaciji i afinitetu vaspitača da ovakvu vrstu rada obavljaju. Često se dešava da su stavovi i uverenja vaspitača (koji su između ostalog i produkt njihovog obrazovanja) u suprotnosti sa novim teorijama i načinima rada, tako da se prava transformacija prakse neće dogoditi ukoliko nije povezana sa promenama stavova i uverenja vaspitača koji su njen osnovni pokretač.

#### **Literatura:**

- Božin, A., Dejić, M., Gojkov, G., Josifović, D., Lelea, J., Magda, I., Negru, A., Paser, V., Stojanović, A., Sturza-Milić, N. (2002): Daroviti i šta sa njima - praktikum, VŠV, Vršac.
- Đorđević, B. (1979): Individualizacija vaspitanja darovitih, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Đorđić, V. (2002): Predškolsko fizičko vaspitanje u Vojvodini – društveno institucionalni kontekst, VŠV, Vršac.

**Natasa Sturza – Milic, MA**  
Preschool Teacher Training College  
Vrsac

#### **The Comparisons of Models A and B of Educational Work Program in the Function of Finding Better Possibilities for Work with Motorically gifted Children**

**Abstract:** In each field of human activity it is possible to make a program which would design, direct and determine the aims of this activity, regardless of its nature. However, for a long time a man faces problems of distinct lack of practical criteria which would guide creators of educational programs, especially when we have in mind the issue of encouraging and motivating child's development. Speaking of physical education of the youngest, we are facing additional difficulties, since, apart from cognitive sphere, we have to pay attention to affective and, before all, psychomotor sphere of a child, i.e. to respect the complete nature of a child (individual needs, interests and development, which are, at this age, extremely variable).

Our aim in this paper is to consider the solutions offered by the Educational Program for work with preschool children in the scope of physical education and the possibilities of work with motorically gifted children. Through the comparison of A and B models, as well as the analysis of their implementation, we will try to confirm whether they are really significantly different and whether we can, to some sense, give priority to one of them over the other, having in mind the encouragement and work with motorically gifted children.

**М-р Наташа Стурза-Милич,**  
Педагогическое училище,  
Вршац

**Сравнение "модели А" и "модели В" Основ программы  
воспитательно-образовательной работы с целью улучшения работы  
с детьми, обладающими моторно-двигательными способностями**

Любой облик человеческой деятельности вне зависимости от ее природы можно охватить программой, которая бы осмысливала, направляла и определяла цели этой деятельности.

Между тем, в течение длительного времени специалисты сталкиваются с проблемами, вытекающими из отсутствия практических критериев, которыми могли бы руководствоваться создатели воспитательно-образовательных программ, особенно, когда речь идет о стимулировании и направлении развития ребенка. В вопросе физического воспитания дошкольников встречаются и дополнительные сложности, поскольку педагог должен принимать во внимание наряду с познавательной и аффективную, и прежде всего психомоторную, сферу ребенка, т.е. природу ребенка в совокупности ее элементов (индивидуальных потребностей, интересов, развития, которые в этом возрасте весьма варьируются).

Автор рассматривает возможности, которые дают Основы программы воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста в области физического воспитания для педагогов, занимающихся с дошкольниками, обладающими моторно-двигательными способностями. Сравнивая модели "А" и "В" и анализируя их реализацию в практической работе, автор делает попытку выявить, действительно ли они обладают в существенными различиями и есть ли необходимость отдавать преимущество одной из них, когда речь идет о работе с детьми, обладающими моторно-двигательными способностями.

**Ключевые слова и выражения:** "модель А" и "модель В", физическое воспитание дошкольников, моторно-двигательные способности.

**Mr Nataša Sturza Milić**  
Ecole superieure pour l'éducation des éducateurs  
Vrsac

**COMPARAISON DES MODELES DES BASES A ET B DU PROGRAMME DU TRAVAIL  
EDUCATIF-ENSEIGNEMENT EN FONCTION DE TROUVER DE MEILLEURS POSSIBILITES  
DU TRAVAIL AVEC LES ENFANTS DOUES DU POINT DE VUE MOTORIQUE**

Résumé: Il est possible d'établir le programme dans tous les points de vue du travail humain qui donnerait une conception, une indication et qui fixerait buts de telle activités sans importance de sa nature. Cependant, déjà depuis longtemps l'homme se confronte aux problèmes dans le mangue des critères pratiques par lesquels les créateurs des programmes d'éducation et d'enseignement seraint menés, précisément quand il s'agit de l'initiation et de l'orientation de l'enfant. Quand il s'agit de l'éducation physique des plus jeunes, on rencotre des difficultés complémentaires, vu que, en dehors de la sphère cognitive, on doit faire attention aussi à l'affective et avant tout, de la sphère psychomotrice de l'enfant, donc on doit respecter la nature au total de l'enfant (besoins individuels, intérêts, développement qui à cet âge est très variable). Notre désir est d'examiner dans le travail les solutions qui donnet Les Bases du programme d'éducation-enseignement du travail avec les enfants préscolaires dans le cadre du domaine de l'éducation physique et les possibilités du travail avec les enfants dous du point de vue motorique. Par la comparaison des modèles A et B et l'analyse de leur application en pratique, nous allons essayer de constater si vraiment ils se différencient essentiellement et si nous pouvons dans un certain sens donner avantage à un des deux quand il s'agit de l'initiation du travail avec les enfants doués du point de vue motorique.

---

---

Peti deo:

# Prikazi

## **INTELEKTUALNA NADARENOST MLADIH**

( Dr Zora Krnjaić: Intelktualna nadarenost mladih, Institut za psihologiju, Beograd, 2002, 263 str.)

Rad je deo longitudinalne studije «Identifikacija i praćenje nadarenih». Osnovni predmet istraživanja je analiza načina selekcije kandidata za stipendije Republičke fondacije za razvoj i podsticanje naučnog i umetničkog podmlatka. Drugim rečima, rad se bavi identifikacijom intelektualno nadarenih među najuspešnijim učenicima i studentima iz Srbije (odličan uspeh i prosek preko 9,00), odnosno među stipendistima naučnih studijskih grupa (biomedicinskih, prirodno-matematičkih, tehničko-tehnoloških i društveno-humanističkih) u periodu od 1988. do 1994. godine. Ukupno je obuhvaćeno 1255 stipendista, različitog uzrasta (učenici, studenti, postdiplomci), oba pola.

Knjiga se sastoji iz dva osnovna dela: teorijskog i istraživačkog.

U teorijskom delu autor se bavi prikazivanjem prirode intelektualne nadarenosti, njenim razvojem, problemskim razmatranjem i identifikacijom intelektualno nadarenih.

Kako ističe sam autor, ključni problem ovog rada izvire iz teškoća koje se rađaju u pokušaju usklađivanja jednog konkretnog, primenjenog problema (selekcija kandidata za stipendije Republičke fondacije) sa širokim i razuđenim teorijskim saznanjima o prirodi i razvoju nadarenosti.

Nadarenost je jedno ime za različite i po pravilu izuzetne sposobnosti. To je uvek složen i višedimenzionalan fenomen. U centru pažnje ovog istraživanja je intelektualna nadarenost koja je dinamična pojava, istorijski i kulturološki promenljiva (kao, uostalom, i konstrukt inteligencije). Štaviše, i sama konceptualizacija fenomena nadarenosti je razvojni proces koji se odvija u skladu sa novim naučnim saznanjima i koji se permanentno modifikuje.

Razmatrajući relevantna saznanja o prirodi i razvoju intelektualne nadarenosti i povezujući specifične teorije darovitosti i opšte teorije psihičkog razvoja, autor formuliše svoj pristup sa kojeg u radu tretira ovaj složeni fenomen – to je razvojna teorija nadarenosti. Autor smatra da je nadarenost jedan specifičan vid mentalnog razvoja koji podleže svim opštim zakonitostima mentalnog razvoja. Nadarenost kao pojava ističe idiosinkratičnost, jedinstvenost svakog ljudskog bića.

Tretirajući nadarenost kao opšti razvojno psihološki problem, autor ističe i sledeće:

- pre svega, nadarenost je domenom određena pojava koja zahteva interdisciplinarni pristup u izučavanju i praktičnom radu;
- za razvoj, ispoljavanje i korišćenje intelektualnih sposobnosti značajni su neintelektualni faktori, posebno konativni;

- od naročito značaja je sredinsko oblikovanje sposobnosti (pre svega porodični milje, kvalitet i vrsta obrazovanja i širi socijalno-kulturni kontekst).

Kada je reč o naučnom podmlatku, nezaobilazna je formativna uloga mentora i mentorskog vođenja.

Prikazujući različite pristupe, postupke i dijagnostička sredstva koja se primenjuju u otkrivanju darovitosti, autor naglašava da priroda i razvoj nadarenosti upućuju na identifikaciju kroz procesnu dijagnostiku koja se «meša» u procese razvoja i učenja.

Drugi deo knjige odnosi se na istraživanje, koje je koncipirano na dva nivoa: prvi se odnosi na prikaz izvršene selekcion procedure i rezultata stipendista na primenjenoj bateriji psiholoških testova (ukupno je korišćeno 15 testova), drugi nivo predstavlja prikaz jednog mogućeg načina analize dobijenih rezultata, a to obuhvata statističku obradu, analizu i diskusiju rezultata.

Markiraćemo samo neke od brojnih nalaza ovoga istraživanja.

U odnosu na postignuća ispitanika iz normativnih uzoraka i pozitivno selekcionisanih referentnih grupa, populacija stipendista Fondacije, u celini i po pojedinim grupama, ostvarila je i pod strožijim vremenskim ograničenjima od standardnih, natprosečne i ujednačenije rezultate na svim primenjenim testovima koji mere intelektualne sposobnosti, nivo opšte kulture i divergentnu produkciju. Distribucije su generalno pomerene udesno i negativno asimetrične, što govori da su primenjeni testovi ispitanicima bili laki i da je došlo do «zgušnjavanja» skorova u desnom, gornjem delu distribucije. Poseban problem predstavlja diskriminativnost testova za potrebe selekcije prethodno visoko selekcionisanih ispitanika. Ovo ukazuje na nedostatak odgovarajućih instrumenata i na potrebu za traganjem i konstruisanjem testova koji bi bili namenjeni ispitanicima natprosečnih sposobnosti. Takođe se iskristalisala potreba za domen relevantnim testovima. Potvrdilo se da pri merenju sposobnosti valja imati u vidu i sadržaj testova. Naime, neki testovi favorizuju određene studijske grupe – preovlađujući testovi figuralnog sadržaja, kojima su merene opšte intelektualne sposobnosti, favorizuju ispitanike tehničko-tehnoloških i prirodno naučnih studijskih grupa. Tako se Katelov test, koji važi za slobodan od kulture, pokazao kao zasićen obrazovanjem, odnosno vrstom obrazovanja.

Učenici su na pojedinačno razmatranim testovima ostvarivali stabilno i ujednačeno visoke rezultate u odnosu na prosečna postignuća uzoraka iz populacije učenika i studenata i pozitivno selekcionisanih referentnih grupa i starije stipendiste. Povezano s pripadnošću određenoj studijskoj grupi pokazale su se i neke razlike u sklopu merenih sposobnosti. Na primer, stipendisti tehničko-tehnoloških i prirodno-naučnih studijskih grupa imaju izuzetno razvijen sklop figuralno-prostornih i opštih intelektualnih sposobnosti. Kada je reč o najmlađim stipendistima, težište intelektualnog funkcionisanja je u nekom obliku fluidne inteligencije, dok se stariji stipendisti u nešto većoj meri oslanjaju na usvojena znanja.

Nalazi koji se odnose na uzrasno-obrazovne kategorije stipendista ukazuju na značaj i dalekosežnost strogosti preselekcionijskih uslova, odnosno kriterijuma selekcije. Osim toga, upućuju na neophodnost šireg i ranijeg obuhvata učenika, a pre

svega na potrebu za organizovanom podrškom još na srednjoškolskom osnovnoškolskom nivou.

Nalazi govore da, pored toga što su stipendisti Fondacije visoko selekcionisana grupa u pogledu školske/akademske uspešnosti i postignuća na primenjenim testovima, oni su visoko selekcionisani u pogledu socijalnog porekla. Naime, nivo obrazovanja roditelja stipendista višestruko prevazilazi nivo obrazovanja stanovništva naše zemlje odgovarajućih starosnih grupa.

Na kraju, vratila bih se uvodu; naime, istakla bih inventivnost autora u koncipiranju uvoda u obliku jedne poruke prikazane rebusom. Dešifriranje ove poruke neka bude podsticaj za što skorije čitanje knjige, mada sam autor sugerise rešenje svojim pristupom fenomenu darovitosti.

Jedna lična impresija i radost koja ostaje nakon susreta sa ovom knjigom prouzrokovana je saznanjem da je psiholog izneo svo bogatstvo, raskošnu i dinamičnu prirodu darovitosti, koju je teško uokviriti na bilo koji način i istakao značaj pedagoške podrške njenom razvoju. Sam autor je izrazio rečima: «Nadarenost je živa, migolji se i menja. Traži negu i oslonce... Nadarenost je potencijal koji se može ostvariti uz podršku razvojno podsticajnih partnera u osmišljenoj interakciji. Responzivnost onog drugog u interakciji je od formativnog značaja za razvoj nadarenosti.»

### **Др Станоје Ивановић**

Учитељски факултет  
Београд

УДК: 371.95  
ИССН 1820-1911, 9 (2003), п. 374-376

## **СОЦИОЛОГИЈА И ГЛОБАЛИЗАЦИЈА**

(Др Данило Ж. Марковић: Социологија и глобализација, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, Presa univerzala romana, Timisoara, 2003)

После објављивања на српском и руском језику, студија *Социологија и глобализација* др Данила Ж. Марковића појавила се на румунском језику. То је проширено и допуњено издање у коме се целовито и продубљено расветљавају сложени друштвени процеси и путеви савремене глобализације. Студија има следећа поглавља:

1. Контраверзе о глобализацији,
2. Нове технологије и глобални проблеми савременог друштва,
3. Глобализација и свет рада,
4. Глобални проблеми и квалитет живота,
5. Универзализација људских права и очување културног идентитета народа,
6. Универзализација људских права и заштита интегритета човека,
7. Глобализација и образовање,
8. Прилог социолошком промишљању глобализације.

Студија *Социологија и глобализација* настоји да прикаже суштинске одлике овог процеса, подручја испољавања и његове ефекте.

У њој се излажу теоријски оквири, схватања и контраверзе у објашњавању глобализације. Социолошки приступ, који развија аутор, обухвата све аспекте глобализације: економске, технолошке, политичке, правне, културне и хуманистичке. То је процес међународног повезивања и уједињавања света вођен економским, технолошким, политичким и културним процесима који мењају слику света.

Али глобалну интеграцију не треба изједначити са новим светским поретком, уређивањем света по моделу најразвијенијих држава и у складу са њиховим хегемонистичким интересима. Глобализација је шири процес који омогућује економски и друштвени напредак, развој производних снага, примену научних и техничких достигнућа, подизање животног стандарда и услова живота. Он нужно не значи оспоравање и угрожавање разлика, друштвених и културних посебности. Аутор се залаже за развијање облика сарадње и повезивања на равноправној основи, уз поштовање различитих цивилизацијских и културних вредности, политичких права и интереса народа. То је процес у коме треба наука, а не сила, да буде водећа снага у решавању развојних проблема.

Поред економских процеса - глобализације производње, финансијских токова, тржишта и потрошње - технолошка револуција је један од главних путева глобализације. Технолошка инфраструктура обликује све друштвене процесе, од економских до обликовања друштвене свести. Али, технички прогрес има и своје наличје и проблеме на еколошком, културном и социјалном плану.

Аутор студије разматра ове сложене аспекте глобализације и указује на могућности позитивног разрешавања актуелних проблема. Посебно се анализира утицај глобализације на положај човека и националних култура.

Процес глобализације утиче на *универзализацију људских права* и њихово остваривање (личне слободе, безбедности, политичких права, једнакости пред законом итд), али и на *положај националних култура*. Стварање наднационалних заједница потискује улогу националних институција, од државе, преко политичких до културних установа. То угрожава и културни идентитет народа, културно наслеђе, језик, стваралаштво, етничка обележја и особености.

Нивелација и стандардизација културе, а посебно преузимање туђих културних садржаја, нарушавају културни идентитет, самобитност и духовну основу друштвене заједнице. "Негирање културног идентитета представљало би негацију човека као ствараоца, али и самобитности појединих народа, њихове традиције и њихове посебности, што са цивилизацијског становишта није прихватљиво, а не би доприносило ни развоју хармоничних односа у уједињеном човечанству, у светском друштву". Зато се мора инсистирати на усавршавању разлика, на признавању посебности, на поштовању културног идентитета.

Глобализација утиче на појединца, на његов развој и опстанак. То долази до изражаја код услова и квалитета живота и код остваривања људских права.

Квалитет живота подразумева услове за подмиривање егзистенцијалних потреба, али и осећање задовољства, заштиту физичког и психичког интегритета човека, слободу и стваралачко деловање. То је вредносна категорија која показује ниво социјалног развоја, али која открива и природу социјалних проблема који постоје у савременом друштву (сиромаштво, незапосленост, гушење људских права, експлоатација, еколошки проблеми, друштвене девијације итд.). "Квалитет живота треба да обезбеди услове живота у којима су обезбеђена не само материјална егзистенција појединца..., како би се заштитио физички интегритет, здрава животна средина и безбедни услови рада, већ и лична и политичка права како би човек свој живот осећао као живот слободног и вредносног бића". Глобализација има велики значај у остваривању људских права. Ширење људских права, њихово поштовање и остваривање су достигнућа модерног доба, а брига о њима је добила глобални карактер. Аутор прати еволуцију заштите људских права и показује како она постају део глобализације света. Основна људска права која значе "заштиту интегритета човека који одговара његовом људском достојанству", проширују се на услове рада и живота, на заштиту животне средине, па и на услове од којих зависи квалитет живота. Међународна брига за ова питања показује дубину и значај глобализације и међународног повезивања света.

Може се закључити да студија *Социологија и глобализација* комплексно разматра најважније аспекте глобализације као светског процеса и представља успешан прилог расветљавању ове сложене проблематике. Она потврђује значај социолошког приступа у разјашњавању развојних путева савременог друштва.



## ПОВЕСНИ ДОПРИНОСИ ОСВЕШТАВАЊА ЗНАЧАЈА МИСАОНОГ НАСЛЕЂА

/Милан Узелац, Увод у филозофију IV/1 (*Историја филозофије до Декарта*), друго, измењено издање, Вршац, 2003; Милан Узелац, Увод у филозофију IV/2 (*Историја филозофије од Декарта до Еугена Финка*), Вршац, 2003/

Историја филозофије до Декарта коју је саставио др проф. Милан Узелац, као наизглед обичан приручник за Вишу школу за васпитаче у Вршцу, може се рећи да је по много чему оно најбоље што студенти могу да добију од свог наставника. Предности овакве књиге састоје се у начину излагања грађе који је заснован на увиду у саму ствар филозофије. То би, у савременом смислу речи ваљало да буде она типологија поимања која одговара мерилима до којих се стигло у промишљањима њених методолошких и идејних претпоставки. Имајући у виду Хегелову, Целерову, Гомперцову, Ибервегову, Винделбандову, Брејеову, Јасперсову *Велики филозоф*, Ландгребеову, Коплстонову итд. историју филозофије, а судећи према распону и заступљеним темама, као и начину њихове обраде, те јасноћи изражавања, можемо констатовати да смо овим добили још један феноменолошки утемељен историјски приказ живота филозофије. Он је писан у духу поимања филозофије као вида знања потеклог од феноменолошког промишљања истине, насталог у стремљењима у филозофији након Хегелове универзализујуће синтезе. И само име филозофије као "љубави према мудрости" се не напушта, а њено налажење властитог мерила у одређеним епохама и за овакво становиште, подразумевало је обухватање и њима претходећих историјских облика филозофије које нису замрле пред истином. Премда опште сагласности о појму филозофије нема у смислу програмског става, ипак је јасно да сваки филозоф одговара на то шта је његова властита филозофија, уноси у њега седиментирано обиље појмова филозофије које је усвајао. Појам филозофије може се само привидно поседовати, док се не закорачи у његову мисаону потпуност, у сложени развој целисходан спрам обухватности, што је ствар методичке припреме и образовања свести. Филозофија је тако саму себе и разумевала као духовну форму која настоји да се потпуном мисаоном отвореношћу постави пред скривајуће-откривајући говор бивствовања, природе, универзума. Она је тако највиша прибраност за знање о ономе што јесте, којом се продира у изворно разумевање говора бивствовања као бивствовања и реконструкцију подручја бића света, човека и Бога.

За првог филозофа у историји, и према др Узелцу, је словио Питагора, а његово поимање природе казујући о сродности свега живог, доспело је до сазнања како у астрономији и музици постоје одређене законитости које се могу изразити бројним односима, а затим да се у свим променама и самој основи постојања налази нешто ограничавајуће које представља одредбу свих ствари. У историји филозофије реч начело први је увео Анаксимандар, а њоме је означавао неко првобитно исходиште, суштаствено полазиште и темељ, искон свега што јесте. То безусловно прво као свеузрокујући почетак није више тек издвојени моменат митског гледања на ствари, него мисаони феномен, а реч безгранично такође је угаони камен хеленске мисаоне терминологије изградње као оно божанско бесконачно које јемчи пуноћу бивствовања. Парменидово становиште је да ако се нешто мисли ваља претпоставити да то и јесте, будући да се даје, да може да буде мишљено *Јер исто је, пак, мислити и бити* (Фр. В 3, 1; В6,8), па је мишљење знак или једно од знамења на путу налажења оног што јесте. Као добро заокружено казивање истине из нужности која захтева разграничавање спрам неистине, Парменид је из сврсисходно прерађене митске традиције извео причу о моћи мишљења, митском снагом додирнуо смисао јестаства дајући доказ или полагајући рачун. Колективни ауторитет митског наслеђа стављен је у заграде пред индивидуалним ауторитетом критичког става, али не на тај начин да се опажени садржаји евиденција изгубе или претворе у пуки негативитет погледа. Жеља срца на почетку Парменидове мисаоне поеме, која га уноси до капија истине, или, пак, до «добро заокруженог недрхтећег срца истине», јесте она намера која тај срчани ум чини независним од привида и мисаоно са-припадним самом бивствовању. Оно што изниче и у тој пониклости владајући траје као природа код Хераклита сама у себи љуби свој

почетак као истину бивствовања, наглашено је истичући збирајућом збраношћу као борбеним логосом што не заостаје и не застарева у свим супростављањима, и тиме стање света или космос показује као релевантно. Код тих првих мислilаца антике, истина бивствовања значила је чињење присутним скривених остатака које природа воли да прикрије, те то показивала као догађање у њој самој. То се као сфера исконске љубави отвара наступајућој понуди нарастања истине као нескривености у природи, путем пружања начина да се мисли. Оно што је чинило живост и продорну карактеристику њихову, јесте постављање питања шта јесте, са потребом да се реконструише подразумевана целовитост коју то питање буди и евоцира кроз повест, такође и уз опречна схватања атомистичара, који својим примедбама философију природе померају ка телеолошком становишту у услеђујућим разматањима Платона и Аристотела. Утолико је приказ њиховог философирања у нашој књизи целеровски стандардан, али зато појмовно разведен и прегледан.

Извесно сажимање доприноса те философије који би, додуше, одступали од стандарда, али би били такође рецентни, могуће је управо на космоонтолошкој проблематици. Логика бивствовања могућа је и као философија природе у меродавности логоса који врши преиспитивање прикупљајући суштинске карактеристике, или као знање физике, које је код Платона изложено у дијалогу *Тимај*, најстаријем целовитом сачуваном античком спису који се бави расветљавањем оног што ниче и настаје растући и опадајући према унутршњој сврси. Први, највиши слој знања по природи ума космичке физике и оног што га омогућава, чине идеје као умска бића састављена од једног и неодређене двојине, док је дочекивачица или запремични простор извесна твар /материја/, која је умна као идеја од врсте трећег рода бића. У погледу метафизике димензија (предомишљаној философији природе), Платон конситуише епистемолошку компетенцију још увек задржавајући и нешто од силине митотворачког патоса, међусобности универзалне космичке симпатије и еротичку привлачност близине логике бивствовања. Значајно је да он указује на изричито онтолошку раван мишљења кроз склопове метафизичке математике и евидентни карактер сазнавања, остављајући за највиши смисао спознаје онај који заузима место у светлу ума, а што такође постоји назначено у *Држави*, *Филебу*, *Тимају*, *Пармениду*. Ова унутрашња повезаност наизглед разнородних гледишта и мишљења у један чврст мисаони дијалектички спој, омогућила је Платону иступање на повесно-философску сцену повести догађања и одгоде, која значи дијагностификовану и признату целовитост идеје што зрачи ван граница које би одредили школски оквири или локални манири, без обзира на афинитет или одбојност ка таквом подухвату. Тако су, рецимо, присвајане идеје добра, лепоте, правде, истине, љубави итд, а да их је већ унапред омогућавало виђење онога што је добро, лепо, праведно и т. д. То што их је као претпоставка с којом се приступило омогућило, с обзиром на саму идејност поседује логички растер, јер присвајање идеја подразумева прожетост типологијом свести одређене личности, како на примеру васпитања показује и Платон: " Само је оно знање које на такав начин улази у човека стално - рече он. - И оно, уједно, најбоље доказује да ли је нека природа дијалектичка или није, јер је дијалектичар само онај, ко ствари види у њиховој повезаности, а ко тако не гледа, тај није." /*Држава*, 537с/ При томе, испоставља се да је фундаментална дефиниција дијалектике, као доказивања учења о идејама она која претпоставља утемељеност знања, чему је досократска мисао тежила кроз разматрање природности природе, а то је, опет, слично као и код Аристотела - одговор на најдубље питање - *шта јесте*. Утолико је за њега важна промена начина истраживања начела, као и замисли облика подлоге искона природе. Она тако више није сила или некакав покретач сакривен у сред бића, који би сачињавао његово постојање, већ је она само биће у целокупности његовог постојања као остваривање или довршавање. Природа је тако саприродна или срastaјућа када има «оно између» које је узастопно и поседује моћ додира којом се спајају границе: «али ако се додирује, тиме још није и непрекидно, јер није нужно да стварима крајности буду `једно`, ако су оне саме `заједно`; али ако су `једно`, нужно су и `заједно`; тако те је *сраштај* последњи према настанку. Јер нужно је да се крајности додирују ако ће се срести; дочим ствари које се додирују, све се и не *срашћују*; а у онима, пак, где нема дотицаја, у тима нема ни *сраштаја*.»/Ар., *Физика*, Е, 227<sup>а</sup>21-27/ Природа је тако «клин, лепило, дотицај, срашћивање» /*Ист.*, 227<sup>а</sup>16/, нека слика целине као бујање, као «мере природе» којима је раст према сврси која је унапред енергетски положена у њу она метафизичка позиција која је чини реалистичном. Аристотел је посебно истрајавао и на појмовима *енергије* /уделовљивости/ и *динамике* /могућности/, те енергији придавао значај спровођења ствари као кретања према сврси. Ствари у својој сврси он је називао «ентелехичним», па ентелехичност пружа могућност самом деловању да се спроведе и изађе на видело, мада сам Аристотел упозорава да оздравити и оболети није исто, премда су обоје у остваривању. Материјално је оно расположиво, оно у способности да прими начела настајања и пропадања, а што се и збива с обзиром на врсту кретања, а у теолошким

главама списа *Метафизика*, основно разрешење свих типова кретања налази се онде где "покреће као онај који воли, друго креће у покренутост" *Met.*, 1072, 27/(што свакако није физички подстицај у целини). На један Аристотелу сходан начин, понавља Питагорина изрека да је сав живот један, те да и божанство мора да буде једно, */Sextus Empiricus. Prot. Math.*, IX, 127/ оно божанство "васионског огњишта" које топлином и светлошћу напаја бића у бивању, омогућавајући им својим држањем очување од распадања у бивању. Утолико је потреба философије тај покрет према првом, који услеђује у изворном окретању-трагању за исконом.

Ваља приметити како је у књизи јасно констатовано како је постаристотеловска философија поприлчно оскудних садржаја, те да је запостављала како енергију мишљења која се ослобађа у промишљању целине истине, тако и право питање унутрашње сврхе свега. Преовлађује демокритовски атомизам кроз непревладани утицај Епикуровог схватања, стоицизам Зенона са Кипра (340-265) и Хризипа са Сицилије (280-206). Панетије (185-110 п.н.е.) је сасвим добра илустрација заступања физикалног учења о вечности света блиско Аристотелу, чиме се удаљио од стоичког учења о светском пожару који епохално уништава космос, да би опет епохално настао из светског пожара. Посејдоније Арамејски (140-50) је држао да је космички ум и свезнајуће божанство које све поставља у кретање, а из идеја и бројева по целом космосу настају огњене клице свих ствари које их материјално и смислено одређују (скептицизам на челу са Секстом Емпириком начелно је оспоравао стоичку физику и теологију, тврдећи да нам преостаје једино потпуно уздржавање од суђења). Одлично је примећено, споменимо успут, како је занимљива линија покушавања да се обједини теорија идеја и бројева са натурализмом светске ватре, па отуд устврди да као што очи да би виделе морају да имају осећај за светло, тако и душа да би могла да опажа бестелесне облике и сама мора да буде бестелесна, која теорија касније подједнако важна за неоплатонизам као и за неoarистотелизам.

Оно што је у књизи заслужило посебну похвалу јесте како отварање слуха за новоплатонички начин мишљења, тако и упозоравање на резултате тог мишљења који су почесто носили епохални карактер, тако да се, рецимо, Плотиново мишљење обнављало кроз шелигову философију, а Проклово кроз Хегелову. За Плотина (203-270) важила је многоврсно бивствовања путем еманације мноштва из једног извора, а природа или поредак света јесте свет појава које су стварне уколико потпадају под душевни поредак */Pl., Enn.* 14., 2., 1,39-40/. Својом бољом страном она је нижи део светске душе, па кроз логосе производи ствари које су умно експлицке: «А зашто она сама (природа) ништа не рађа? Рађа, оно што је од ње сасвим различито, стога што испод ње више нема живота, па је оно њоме порођено безживотно.» Светло које исијава једно не губи се сво у уму, већ се распростире даље и тиме сачињава душу, оно једно и ум али дато у конкретном времену. Проклу Дијадоху је дух осећаја величине анимизма и хилозоизма који је проговарао из њему претходећих философа произлазио из одгонетања њихових најдубљих слојева. Сам појам природе код њега је подразумевао кинетичку моћ која непосредно даје снагу материјалном свету као одговорна за кретања и промене у њему: "Ако ово посматрамо као оно што би могло да се зове путем свих тела...нећемо погрешити у томе да је то била природа, која је узрок кретањима и мировању свих тела, те која је садржана у кретању и починку ствари" */Proclus, In Platonis Parmenidem Commentaria, col.*, 1045/ Подразумева се да тамо где би душа била једини узрок кретања не би могло да буде речи о природи као о нечему о чему би могло да се говори одвојено, па је самим тим природа последњи неотеловљени узрок пре тварог света који није душевност одвојена од тела: "Од свих телесних природа неке имају душе које су у њима, док су остале просто природе без присвајања било какве душе." */Proclus, In Platonis Parmenidem Commentaria, col.*, 1045/ Тварни свет тако није сасвим стваран, сем као појава са чиме се појављује и позната одговорност за варијетет зла (његове слике и копије) који може да се пронађе у људској души, па је ван индивидуалног интелигентног бића моћ активитета световања света. Пуномоћ је те моћи или њена суштинска карактеристика да јесте небеска, да додирује преко небеса етеричношћу. Преднебеско захватање и додир као оно тварно и видљиво испод неба, вуче ка средњој или централној тријади постоља и средишта као природна карактеристика неусловљене моћи. Та неусловљена моћ је компаративно етеричка и избија кроз враћања ка "Небу" где душа искуствује стварна гранична бивствовања, на би прешла у невидљивост која је емпирејски састојак, ватрени елемент у природи. Хиперуранско или чувено наднебеско место које се јавља у дубинској еоптици или сагледавању стварности јесте место неусловљених бивствујућих као неусловљеног ума из кога се пружа пун поглед на стварност. Поглавље о новоплатонизму може се рећи да је не само у руским, него и у евро-атланским координатама данашњег писања модерно и рецентно. О томе сведочи и димензија осветљене веза Прокла и Хегелове онтологије.

Поглед на срењовековну философију у овој књизи др Милана Узелца има своју нарочиту заслугу синхроног осветљавања мисли и на Западу и на Истоку. Грчка и латинска патристика и схоластика тежила је да пронађе средства којима би путем тумачења Божијег открићења у Светом Писму, отворила пут налажењу садржаја, који би могао да буде довољно уопштен и разумљив за теолошке погледе и за хеленски однос према свету. На ту типологију разумевања утицале су онтолошке структуре поимања грчке философије, тако да се ту није догодило само то да је изграђени појмовни елемент обликовао религиозну свест, већ и да је утицај ишао у обрнутом смеру, с тим да се ниједан пренесени појам грчке философије није сачувао у неизмењеном облику. Хришћанско философирање се оформило као религиозно-философска херменеутика на начин укупних видова интерпретације Светог Писма, од тумачења помоћу физичких, етичких и историјских категорија, до хватања шифрованих порука онтолошким или метафизичким средствима које су подразумевале обраћање парадигмама античке философије. Др Милан Узелца указује како је на захтев Карла Њелавог преведен спис *О божанским именима* Дионизија Ареопагита на латински језик, наводећи да је то обавио учени ирски монах Јован Скот Ериугена (око 810-877), који је пре 855.г. објавио и властито дело *De divisione naturam*. Подела природе коју Ериугена спроводи кроз цело дело, према нашем аутору гласи: 1. Природа која ствара а није створена, 2. она која је створена и ствара, 3. која је створена и не ствара и 4. она која нити је створена нити ствара. Бог као безузрочни узрок свих ствари, њихов крајњи узрок и сврха */Natura quae creat et non creatur/*, јесте граница кретања створених бића у саморазвитку и савршености */De div. nat., 1,12/*, али Ериугена се ограђује од тврдње да су створена бића реално део Бога или да је Бог њихов родни појам као врсте бића јоје би припале том роду. Стварање он тумачи као рашчлањивање и развијање оног што у себи садржи Божије јединство – «Свето Тројство је из ничега створило све ствари које је створило» */тамо, 2,24/*, тако да је свет *per excellentiam* вечан у Божијој вољи да ствара из ничега */ex nihilo, De div. nat., 3,19/* откривајући Доброту као Његову првобитно неизрециву, непојмиву и неприступачну светлост. Будући да су Његово постојање, суштина и стварање онтолошки исто, сви придевци и омеђивачи */praedicamenta, kathegoremata/* које примењујемо на Бога, означавају тек непојмљиву Надсуштину */тамо, 1,75; 1,77/*, тако да се друга главна природа која је створена и која ствара, односи на прволикове идеја */„dšai, prototura/*, првобитни узроци */praedestinationes/*, узорни ликови */res exemplaria/* створених бића преко Речи Божије, па је првенство речи, логоса, на архетиповима њему и својствено, логичко а не временско */тамо, 2,20/*. Појам јестаства ту сачињава низлазна путања суштаства према временско-просторном мноштву, које и сачињава појам створене природе тако да у човеку остаје тај креативни основ (*natura creans creata*) који му допушта уздизање о Бога, јер је део првобитне божанске целине, чиме се постулише Свебогатство стваралачке природе оног исконског једног. Распрострањеност идеја по свим стварима којима пружају суштину - *archetypa diffunditur /De div. nom. 2,27/*, одређена је у вечности Божијом промишљу *cum causae praedestinatae - qe-a qel-mata*, па створена бића тако «партиципирају» попут људске мудрости на мудрости по себи */тамо, 2,36/* У повратку свега у Свебогатство, пропадне само она твар коју је св. Григорије Ниски именовао појавом и скупом случајности, јер човека запалог у грех приводи Богу отеловљењу Логос који је зато попримио људски лик Господа Исуса Христа у сврху откупљења свих који су у том обличју путем васкрсења, а сем Њега нико други није био супстанцијално изједначен (уинољен) од Бога са спасоносним овлашћењем */тамо, 5,25/*. Тако се Он појављује или манифестује у створеним бићима или стварима која из њега произходе као духовна теофанија, па Ериугена представља и крајњег реалисту по питању универзалија које се крећу ка **Natura quae nec creat nec creatur** или Богу као исходшту свих ствари где ће се наћи све у свему: «И то не треба разумети тако да се тиче појединих делова чулног света, већ читавог света. Његов циљ јесте Његов почетак ка коме тежи, и достижући га престаје да постоји, али не пропадањем суштаства, већ враћањем у идеје из којих је произишло.» */De div. nat. 5,3/* Бог није створио изопачену вољу демона, палих ањела и злих људи, па се Ериугена слаже са учењем Светог Писма да ће то бити кажњено адским мукама, јер се таква воља налази «ван природе» */тамо, 5, 29-36/* а бића ће по природи васкрсавати у духовним телима са пуним поседовањем потребних природних својстава, улажењем у сенку Божије пресјајне таме, мада ће тек изабранима бити указана нарочита милост обожења */тамо, 5,36/*. Оно што поседује јачу сагласност божанских речи и изгледа уверљивије потребно је да буде изнето, што не значи суђење мишљењима црквених отаца за неодрживост, већ просто оправданије приближавање истини божанског духа и љубави */тамо, 2,16/*.

Беренгер из Тура (1000-1088) је одбацивао реалност универзалија тврдећи да акциденције не би могле да егзистирају без супстанције доступне опажању спољним чулима, а Росцелин из Компјеа (1050-1123) је пронашао да су универзалије само скупови индивидуа одређени именима, те да су општи појмови празни звукови (*flatus vocis*). Супротног табору припадао је Анселмо од

Кантерберија (1033-1109) као представник новоплтонског августинизма са главном тезом да је веровање услов разумевања. У природи се налазе ствари подложне промени, али оне су створене снагом непроменљивог мишљења. У Богу су ствари првобитне суштине па било које својство може да припада субјекту само због тога што оно већ негде постоји само по себи, где је очигледан пример праведност која постоји у појединцу али и сама по себи. Анселмо је полазио од видљивих предмета и њихових идеја попут Платона и извео први средњовековни дијалектички доказ о Божјем постојању, који се као тзв. «онтолошки доказ» састојао из самог његовог појма којим се одређују атрибути, што би били садржани један у другом на све вишој равни јединства. Идеја је тиме схваћена као права реалност појмовне општости у којој се спајају *esse in intellectu* и *esse in rem*, па је са њом замисао о негирању Бога сама у себи показана као противречна, јер чак и безумник мора да призна да у његовом уму постоји мисао о таквом бићу, након којег се не може замислити ништа више, што је засигурно утицало и на Кантов постулат ноуменалне ствари или начулног основа укупне стварности, са чим се отворио и хоризонт за схватање рационалне неисцрпивости и несводивости на механичке или трансценденталне постулате природе као такве.

Овај аргумент, наводи др Узелац, Декарт је прерадио за потребе свог начина мишљења, Лајбниц га је свесрдно бранио, а Кант није нашао у њему самом неку телеолошку наодрживу противречност која би указивала на непостојање Бога, већ само на појмовни паралолизам, али му је замерио на схоластичкој езотеричности. Др Милан Узелац је, према упућивању у Финково увођење у философију, дошао до доброг закључка да се може рећи без устезања како Кантова трансцендентална философија игнорише везу бивствујућег и једног, али покушава поново да заснује метафизику тиме што онтологију схвата као учење о вези трансценденталија *ens* и *verum*. Анселмово тврђење да родови и врсте имају нетелесну супстанцу, те да постоје пре и с оне стране ствари, наилази код Канта на преокрет у коме се свака категорија тумачи као функција или као поступак сједињавања чулно датих материјалности. Тиме је он уздрмавао темељну везу законитих односа природе и бића која би била онтолошки супстрат, а у коме бивствовање више није никакав реалан предикат, па га сад чини искрело питање о условима могућности синтезе а приори, при чему се губи веза логике и онтологије која указује на то како се биће нечег бивствујућег може мислити. Професор Узелац је констатовао како је Кант за ту везу остављао излаз у вишим телеолошким склоповима који нарастају у духу као потреба за истином и допирањем до јединствене крајње сврхе.

Са уверењем «разумем да бих веровао», Анселму се супроставио Пјер Абелар (1079-1142) који је тврдио да се верује само у оно што је сазнато интелектом или разумом схваћено, тако да је то теза која веру ставља у функцију знања (индукујући будући инструментални формализам науке и индицирајући функционални сцијентизам). Абелар је такође ноетички реалиста, али на другачији начин, јер се по његовом мишљењу разум развија самостално да би се на крају пута у сазрелости окренуо утврђивању истине вере, јер откривење даје разумне садржаје. Примерена методичка сумња која захтева испитивање ствари, те постојана критичка контрола суђења током истраживања, води пажљивим анализама које указују на изласке из сукоба и противречности као чињење проходним пута до истине. Границе нашег ума морамо разумети задржавајући критички угао гледања, како би се могло оставити места за становишта неприкосновених ауторитета традиције тиме што ће се противречности релативизовати, а што касније неће користити само Тома Аквински него и Кант у својим разматрањима. Та врста рационализма већ је по дефиницији прожета веровањем које је путем формално-логичког смисла дијалектике преточена у правила структурирације научног дискурса. Актуелно постојање универзалија тако се опажа у виду појмова /тзв. концептуализам/ изражено одговарајућим омеђивањем речима /термини/. Основној теорији се остаје веран када апстрахујућа моћ мишљења преведе потенцијално постојеће универзалије у стварима у њихово активно појмом терминологизовано биће. Тако има места и за критички *ratio* између људског разума и божанског логоса, јер је његова сврха у томе да буде што сличнији божанском логосу. Тако вера има за циљ да у себе укључи разум који се освештава до својствених граница, па постаје способан да схвати оне хришћанске истине које су наизглед апсурдне /рецимо Христосово васкрсавање/. То схватање доспева као Божији дар до оних који имају оворено срце за блаженство и његове тајне (што неодолјиво подсећа на учења православног исихазма), па је уз услов оспособљености да се истине вере прихвате, разум симбол континуитета античке мудрости и хришћанства. Важно је споменути и трактат *Сазнај самог себе*, као етичко-философски спис који указује на значај свести и намера у човековом понашању. Интенционални акти свести су оно што је одлучујуће, а саме жеље и пориви нешто што се налази у њиховој власти. Склоности и природне жеље настају спонтано и њих разум добија као податке или датости. Грех настаје тек као потврда и сагласност свести са вољом и жељом, па је интенционални моменат свести одређујући фактор моралног живота, будући да он даје сагласност за иступање на дело. Само Бог који зна не само поступке већ и побуде у њиховој

суштини може да оцени наше намере и одмери евентуалну кривицу. Овим се поштује новозаветна препорука о уздржавању од суђења другоме а моралност непосредно конституише у свести појединца као интериоризација божанског закона (*lex divina*), за коју поунутреност би практичном вером као садржајним унутрашњим животом појединца била дата и максима адекватног натчулног основа по Канту.

У својим коментарима на Аристотелове списе *Физика*, *Метафизика*, *О небу и свету*, Алберт Велики (1206-1280) је увео у схоластичка разматрања тезе философије природе, описујући и Бога као непокретног покретача који је самосазнајући разум у чистој делатности, али да истовремено он према Псеудо-Дионисију трансцендира све наше појмове и сва наша имена која му приписујемо. Грци су по Алберту Великом веома заслужни за техничку разраду суптилних анализа душе, где се посебно истиче Аристотел са ентелехијом њених духовних и чулних могућности, чиме се и теологији отворно нови видик и научна област коју философи нису тематизовали. То је оно што је Августин назвао вишим разумом, део душе који превазилази рационална поимања упошљавајући мудрост (то су сазнања пред којима вечност добија посебна обележја која се тешко дају преточити у категорије и схеме приказа). Разум не може да докаже стварање света у времену са сигурношћу, па аристотелова физиолошка разматрања служе да се укорачи у изражавање хришћанског схватања света интелектуалним средствима, јер тек специјалистичка сазнања освећена вером омогућавају уздицање до вишег разума. Он је освећен вером уздигнут изнад света непосредних /физичко-механичких/ узрока и окренут сфери Божије бесконачности преко бављења унутрашњим сврхама и финалним узроком стварности. Тома Аквински (1225-1274) формулисао је тезу да се теологија обраћа за помоћ философији, како би ставове вере учинила схватљивим и убедљивим, тако да је она достигла статус слушкиње теологије с обзиром на главни циљ хришћанског учења о спасењу. Сврха човековог живота није у стицању блаженства које би се очитовало актом воље, већ актом разума. Циљ интелектуалне супстанције је сазнавање Бога помоћу разума, али контемплација света божанске славе у потпуности се испоставља као могућа тек у будућем животу, док се у овом животу блаженству може приближавати само онај ко се одрекао земаљских уживања на контемплативан начин. Како човек нема одговарајућу представу о суштини Бога, тиме је немогућ и непосредни доказ Божијег постојања који би се ослањао на појам о Богу садржан у људском уму, а каузалитет првог узрока не би могао да буде картезијанско и касније спинозистичко самопроузроковање: «Није, наиме, могуће да сам битак буде проузрокован самим обликом или штаством ствари, кажем, као творним узроком (*causa efficiens*), јер би тако нека ствар била узроком саме себе (*causa sui*), па би таква ствар производила себе у битак, што је немогуће.» /Св. Т. Аквински, *Избор из дијела I*, (О бићу и бити, IV, 27), Загреб, 1990, стр.19/ Али он је могућ посредно на основу анализе стварања (преко кретања, релативног савршенства, коначности стварања итд.), будући да узрочни низ који ствара ствари и њихова својства мора да буде коначан, јер да није тако, ствари никад и не би биле створене; а то указује на први узрок који је Бог: «ни једна ствар не може бити себи узроком постојања, ако има узрокован битак.» /*тамо*, стр. 283/ Он сматра и да они који тврде да је свет створен у вечности не могу да је створен после оног библијског ничег, већ из ничег уопште, што онда по њему значи да ту ничим није имлицитно употребљен појам времена. Свако биће или ствар има једну супстанцијалну форму, која им одређује генеричка својства (штаство, *quidditas*), а различитости на изглед истих ствари условљене су материјом која се, то одлично потцртава др Узелац, јавља као принцип индивидуације, који ће касније посебно бити изражен у разматрању интенционалног карактера атова и гестова ноематских садржаја свести код позног схоластичара Јована Дунса Скота. Тома је сасвим сувисло изнашао да наш разум није у стању да непосредно сагледава највише добро, будући да је ограничен тиме што је принуђен да стално бира између појединих добара, те да сваки пут на свој ризик процењује да ли су та добра пролазни циљеви на путу ка највишем добру, а то и чини људску слободу, јер је практички ум у стању да из овог искуства изведе општа начела морала која су заснована на Божијем закону (*Lex divina*). Ипак је пререклексивни садржај расположења онај који и упућује на ствари, с тиме што се само врховно начело у свему најсјавије открива и прикрива као синтеза предмета у манифестацијама. Руковођење «објавом» захтева раван продубљивања интелектуализованих предметности, те захтева преумљујуће равни одмишљених појава у приближавању смислу Божијих пројављивања. Свакако да је то један тек могући аспект стицања научног знања о откривењу, у смислу меродавности духовне конресподенције, коме не подлежу као материјалном услову каузалних структура као корелати и другачији облици сазнајнокритичких приступа, будући да почивају на другачијим претпоставкама. «Томизам» је у том смислу систематски оправдан философски покрет, који, упркос гвозденом оклопу рационализма, осмишљава целину.

Постало је и својеврсно опште место схватање да се то не односи пре свега на типологију теолошких сазнања која су настала на Истоку Европе, јер се ту логика и логичност, као и следствени појам науке који из ње следи није руководио никаквим материјалистичким регулативама, већ пре свега ином врстом узрочности коју је схоластика именovala као «*causa exemplaris*». Средином четрнаестог века на заласку византијске философије распрострањено се покрет исихазма који је предводио Григорије Палама (1296-1359). Главни садржај човековог живота ту је виђен као сазнавање Бога које се у овом животу може достићи путем бескрајне молитве и умног тиховања. Виђење божанског светла или умне светлосне енергије која исјава из Божијег бића, слично светлу које је исјањавало на Таворској гори у часу Божијег преображења /*Matej* 17, 1-13; *Марко* 9, 2-13; *Лука* 9, 28-30; *Дела ап.* 9,3/, достиже се издицањем изнад свега створеног, а човеков ум се током узлазног кретања према нествореном извору од тог сјаја и светла преображава у духовно чувство, а ово чувство у божанску светлост и облагодатебно блистање. Кападокијски оци су сматрали да Бог Син и Свети Дух такође поседују несаопштиво суштаство Бога Оца. И Григорије Палама је сматрао дозвољеним да се Бог Син и Свети Дух назову ипостазним /личносним/ енергијама Оца, не прихватајући аргументацију Варлаама из Калабрије и Акидина који интелектуалним обрасцем платоничких рационализација природе сасвим одвајају Творца и творевину. Могло би се рећи да је то један схоластицизовани платонизам у дијаспори са својим зачетником, будући је Платон истицао ерос истраживања у теорији идеја и истрајност на намери присећања душевношћу првобитног светла. Ова варлаамска разумом достигнута интерпретација сруктура ствари у лику теолошког рационализма, не би прошла ни код наведених теолошких мислilаца Запада, јер је у очигледном дефициту акта веровања по питању карактера Божијег присуства. Енергија не уводи у суштаство и јединство бивствовања никакво раздвајање или цепање /њу догматичари сматрају добротом, а мистици љубављу/, будући да суштаство само по себи остаје носилац енергија, а енергија, полазећи од ствари, опет не може да пређе у твар јер је у јединству са Богом. Божије име тако не припада само суштини, него и његовим енергијама или својствима као доброта, благодат, премудрост, светлост, промисао, блиставост, љубав итд. Уздицање ка Богу и освећивање (озаривање) његовим светлом могуће је због тога што васцела твар настоји да се приближи богу, па Његова енергија саопштена човеку постаје на основу боговиделачког налога и својство самог човека: «Да стекнемо Бога у себи, да се са Богом начисто сродимо, те да се помешамо са најчистијом светлошћу» /св. Г. Палама, *У одбрану исихаста*, 1,3,42/. Тако је по причећу и помоћу Божије милости човеку доступно обожење као степенована величина сличности Богу, што не значи интензивну истоветност суштине, већ да је по смислу могуће тек енергетско поистовећивање човека с Богом, будући да је човеков дух ерос ума према божанском логосу. Рационалистичка теологија дуалистичког смера подвајања материјалног и духовног или интелектуалног принципа, тражила је излазак ума из «*онечишћавајућег тела*» да би се доспело до повољног духовног стања, док дубинска физиологија молитве исихазма захтева превасилажење илузорности таквог дуализма ослоњеном на реалност присуства Божијег енергија и улазак ума још дубље у тело, његово сабирање и склупчавање у његовој психосоматској целовитости, јер се уздицање остварује тек снажним покретом и духовних и телесних сила човека као заокружене личности. /св. Г. Палама, *У одбрану исихаста*, 1,2,2/ Ум се разлива по окружењу, а његово најбоље сабирање догађа се онда када се врати у срце, што подразумева подухват његовог враћања путем удисања. Тиме се ум и обуздава јер је «од свега најтежи за сабирање и најпокретљивији», због чега се и препоручује да се «пази на удисаје и издисаје». Бог се схвата дисањем и срцем, а ум се своди на груди и упија дословно срцем, где се прикупља горући пламен молитве који преображава ум и сва природа човека у духовно чуло тачке стапања са Богом беспочетно и бескрајно.

Инаугуратор средњовековног натурализма био је Роберт Гросетесте (1170-1253) својом метафизичком теоријом светла која управља менталним перцепцијама, а практично види у скупљањима емпиријских знања о огледалима, линијама, угловима и фигурама, дуги, бојама и човеку као мањем свету. Већ његов ученик Роџер Бекон (1212-1292) држао је Аристотела најсавршенијим од свих људи, интересујући се за експерименталне науке (проучавао је помрачење сунца и месеца), као и примењивост науке математички (у проучавању природе истицао је важност геометрије), покушавајући и у астрологији и алхемијским путем експериментално да докаже Божије постојање. Механичке законитости као да су биле отмена сазнања на цени, а писање о њима је подразумевало усхићења која сугеришу да се тиме проналази нека област која ће посебно усрећити човечанство, сасвим добро описује то стање духа др Узелац. Јоханес Дунс Скот (1266-1308) сматрао је да је Аристотелова замисао о Богу као првом покретачу недовољна, јер не прелази границе физичког света и не досеже до трансцендентног, до бесконачног бића од којег суштински зависе и сва коначна. Опште се као штаство (*quidditas*) испољава у појединачном преко његове

«сингуларности» тј. индивидуалности и својствености (*haecceitas*), чиме оно појединачно бива учлањено у целину. На тај начин, реално постоје посебности или окупљене индивидуалне својствености, а оно што се именује идејама и супстанцијалним формама и суштинама, постоји на другачији начин, јер су то објекти божанског интелекта. Као суштатство природе те су супстанције унапред сваком постојању општег и посебног, оне су дате пререклексивно и приступачне тек вишем разуму који освећује вера и опуномоћава непосредно присуствовање у самим стварима као учинак намере суделовања на Божијем архетипском интелекту. У *Оксфордским разматрањима* (1,3,2,1-30), он каже да наше сазнање почињемо чулним стварима, а природно појмовно сазнање Бога достижемо преко рефлексije о предметима искуства, али је оно неразговорно јер није непосредно предочено разуму у његовој суштини. Створена бића које утискују идеје о самим себи у разум, могу да утисну и идеје о трансценденталним атрибутима који припадају и њима и Богу, што је и епистемолошка основа Кантовог приступа. Разматрајући узрочни однос ефицијенције или финалитета, прелазимо од створења ка непроузрокованом првом бићу које нема суштинске делове материје или форме, као ни акциденције, будући да је несастављено и да једноставно поседује разум и вољу. Природни чиниоци у свету тако делују сврсисходно /тзв. ненамерна телеологија/ јер им то омогућава моћ и знање чиниоца који их све надилази, јер је првобитни узрок који зна и хоће те циљеве /намерна телеологија/ путем *actio in distans* Божије свеприсутности. У вечности Бог познаје и поима све што може да настане, те актуелно и посебно сазнаје сваку интелигибилност, а то је сазнање идентично с њим самим /*De primo principio*, 4, по14/, јер је безусловно бесконачно биће, најсавршенији актуелан појам који под бесконачним укључује истину, доброту итд. Главни циљ философије по њему је достизање бивствовања бивствујућег као таквог, али људски разум о њему зна само онолико колико може да апстрахује из чулних датости присутних у коначним стварима, а не сам по себи, па га тако ваља разграничити као демонстративни процес у коме философија има свој предмет и методологију, а коју теологија не може да присвоји у бављењима по питању вере. Према Дунсу Скоту, свако савршенство има своју формалну савршеност у бесконачности Божије суштине као свом корену и основи.

Примат интуиције која значи емпиријско доживљавање чињеница и непосредног искуства у стицању чињеничних знања дали су подстрек научним бављењима, па је математичар и философ Витело тако приступио оптици у свом делу *Perspectiva*, а те његове идеје касније је развио Кеплер у *Ad Vitellionem paralipomena* (1604). Стицање чињеничних знања било је веома важно за Аристотелово поимање искуства неопходног за конституцију науке, па се научно сазнање стицало способношћу показивања како посматране последице следе из својих узрока, а већ за Гросетестеа и Бекона то исто сазнање се добија онда када смо способни да демонстрирамо спровођење математичке дедукције последица. Хуманистичко-ренесансни представници умевали су инцидентно да застрањују, поготово у форми теолошког рационализма, тако да је доминанта полемичких страсти и подтеоријских мотивација код њих евидентна. И Рене Декарт (1596-1650) развио је свест о слободи које му је допустило упуштање у тзв. «хиперболичну сумњу»: «Ко год да нас је створио, па био он и свемоћан и обманљивач, ми ипак *искушавамо слободу* на основу које се можемо уздржати од тога да прихватимо као неистините и неоспорне оне ствари о којима немамо извесно знање, те тако спречимо да икада будемо обманути.» (Notae in Programma quoddam, cur finem anni 1647. in Belgio editum, cum hoc titulo: Explicatio mentis humanae, sive Animae rationalis, ubi explicatur quid sit et quid esse possit /Примедбе на један програм који је крајем 1647. објављен у Белгији под насловом: Разматрење људског духа или рационалне душе, где се разматра шта она јесте и шта може да буде/, 1,6). Таква свест о слободи је очигледно она «урођена идеја» која увек бива дата потенцијално (што је уопште не обезбеђује од модалитета развргивачког и растројавајућег дејства), дочим је то по Декарту самодовољна ствар, што указује на рационалност као резултат воље и моћи признавања, па баца повратно светло на *sogito ergo sum* као на самокреацију из ништа или из неусловљене слободе која укида заштиту од противречности и показује се као свеобухватајућа периферија. Стога заправо није изненађујуће да је његов крајње механички систем света, који има своју мутну примену у форми *influxus physicus*, подразумевао и такве ставове, да се рефлексивно сударају ситни делићи у порамма и у прожимању истичу и утичу као шалитра и барут. Слобода оног што се појављује у појави дискриминисана је интенционалним карактером таквог мишљења које слободу присваја за себе, што је очигледно као «*systema assistentiae*» у условљавању воље Творца да стално мора да интервенише у «светској машини» како не би престала са радом, а на то је, као истовремено и на појаву такве скривене либертинске самоважности, указао Лајбниц (не без литерарног утицаја изнесеног у метафизичким диспутима неосхоластичара Франциска Суареца (1548-1617). Његова монадологија је била начин супростављености механицистичким тумачењима природе каква су већ разрађена код Декарта (рецимо, асистенција апсолутне везе појма и стварности као обичне представе створених



супстанција простора и времена са комплетно механицистичком физиологијом анималитета, тј. материје у кретању као механизма партикула из које се искључује аристотеловско-схоластичка «сензитивна душа»), Френсиса Бекона и касније Томаса Хобса (1588-1679), аутора чувеног мизантропског «Левијатана» (1642), који је неутаживим скептицизмом осмислио да су «истине производне јер зависе од номиналних дефиниција» /G. W. Leibnitz, "Meditationes de cognitione, veritate et ideis" u - *Izabrani filozofski spisi*, Zagreb, 1980, str. 5/.

Правило које управља разумом као диктат уобразиље који подразумева «слободну игру сазнајних снага» не може више у савремености да буде тек дискурзивно, поготово на школски начин, већ рангу претпоставки примерено симболички репрезентативно излагање интуитивног разума. У основи томе стоји и питање фигурације поиманог смисла просторности и постојања, које је још код Канта потенцијална релација коју одређују ствари или чиста форма опажања, као свест о самом опажању или својеврсна акциденција испољених снага, за коју је у једном ранијем спису др Милан Узелац дао одличну напомену: «Кант истиче како је деловање симбол принципа, па је тако простор (чијим посредовањем праве ствари на нужан начин представљају заправо само један заједнички темељ) само један симболум Божије свеприсутности, односно простор је феномен божанског појављивања, јер у простору, могућност се не разликује од стварности. (Кант, *Met.*, I, 4208)» /Милан Узелац, *Увод у филозофију I (metaphysica generalis)*, Вршац, 1998, стр. 169/ О подразумевању могућности постојања натфилософског и трансфилософског становишта којег би примарније требало уважавати, значило би норматив мизологије који би укидао критички утемељену рефлексију и то пре свега у постварујућим системима апсолутизације по-стављеног и технологизованог кода.

Након изложене историје философије до Декарта, где је проф. др Милан Узелац указао на историјски значај иначе недовољно истицане новоплатоничке мисли и источноевропске медијавелистике (нарочито хришћанског учења о умно тиховању, исихазму), уследио је и наставак од философије Декарта до Еугена Финка. Овај уобичајени уџбенички задатак да се изложе мисли појединих мислилаца од нововековља до постмодерне, аутор је прожео властитим искуством мишљења са високим нивоом седиментације појмљеног уз извесну племениту скромност: «премда још увек у немогућности да се макар приближимо Проклу, не заборављајући његову животну девизу («Проживи живот скривено»)» /*тамо*, стр. 6/

Мислиоци као историјске појаве бивају актуелизовани начином представљања њима својствених философема, а оцене и почесто успутне опаске на дискретан начин указују на трајност значаја. Склоност дугим преиспитивањима и претресањима садржаја учинила је посебно вредним начин излагања ствари. Начелно освештавање кроз расправу са дилтајевско-гадамеровским херменеутичким претпоставкама излагања у примерима овладавања ситуацијом «довољно доброг разумевања», прожето изградњом онтолошких пропозиција сажетих у Хајдегеровој философији, претпостављало је онај високи савремени захтев излагања коме је ова књига удовољила. Она се пре свега обазрела на радикалне промене које су до те мере утицале на гледање на философију у неколико последњих деценија, да су донедавно највиши изрази мишљења постали нешто дефинитивно прошло, остављајући пустош и празнину у коју је потиснут сваки смисао и ред. У ситуацији окренутости хаосу у његовој лабавој (неорганизованој) структури, у коме се огледа нестабилна дијалектика модерне и постмодерне у иререверзибилним односима, живимо такође и у очекивању могуће природне катастрофе пред којом смо бескрајно ефемерни. Тај могући испад на бескрајној тканини света који би можда могао да се посматра и као исправљање космичке дисхармоничности, налази свог сарадника у људској неодговорности која шири отвор зјапеће празнине. У проблематичности савременог човека, који је депотенцирао «свет својстава», ваља поново подсетити на олако пренебрегнуте философске теме које су дуго времена владале у историји философије. Свакако, то је могуће учинити тек квалификованим успостављањем другачијег критеријума од оног који је школски уобичајен, ради адекватнијег сагледавања историјских утицаја и процеса: «...пажљивим проучавањем средњовековне филозофије лако ће се уочити како она све више стиче признање као посебна област истраживања, да дисконтинуитет и није тако велики, посебно кад се зна да већ у средњем веку постоје наглашени захтеви за емпиријским истраживањима, да средњовековни номинализам у великој мери антиципира каснији емпиризам, да Никола Кузански наговештава неке Лајбницеове тезе, а да су Декарт и Лок под већим утицајем схоластичке филозофије но што се раније уочавало; коначно (б) потпуно се запоставља непрекинут развој филозофије у Византији све до Григорија Паламе ( XIV столеће), па ако је о неком дисконтинуитету реч, онда се прекид догодио на територији данашње западне Европе и то већ у VI столећу.» /*тамо*, стр. 7/

Са оваквим увидима сасвим легитимно у историју философије улазе и значајни руски мислиоци који следе наведену неправедно запостављену традицију неговања философије у Византији, будући да су препреке које су потицале из грубог, али и из оног који је подразумевао суптилни атеизам, отклоњене стављањем у заграде.

Са великом дозом разумевања и обазривости размотрено је уверење да је савремена философија историја развоја идеалистичког или механичког картезијанства. У зависности од тога ставља ли се нагласак на мишљење или на протежност, и добија се такав исход, с тиме што таква метафизичка концепција остаје у основи механичка услед идентификације материје и простора (за њу је простор који не садржи никакву материју противречан и отуд не постоји). Она упућује научника шта треба да истражује, који се проблеми могу решавати и до какве се врсте законитости може доспети. За то је неопходан метод који обећава увећавање знања, па је оперативно начело следеће: «Метафизичка медитација је потчињена математизму у оној мери у којој је потчињена методи декомпозиције.»(тамо, стр. 14) Тај је правац фактички одвео у француски материјализам осамнаестог века сежући према научном натурализму и разноврсним видовима системских решења са аутократијом материје. Код Спинозе тај се утицај рефлектовао као глорификација рационалитета у надређивању пророчанским надахнућима и представама. Његова рационалистичка формула *Deus sive natura* подразумева пантеистичку инхеренцију материје, па ма колико се бесконачна супстанција узимала за стваралачку природу, у њој је доминанта механичке тродимензионалности и материјалистичке чулне извесности владајућа, тако да је његова мудрост «размишљања о животу» заиста таква да профињени атеистички разлози бацају другачије светло на жестоку осуду изопштавања из Јеврејске заједнице. Одлично је уочено и истакнуто да Лајбниц: «настоји да нађе додирну тачку нове и традиционалне филозофије и лигике и тако средњовековно мишљење ослободи од штетних наноса па се притом и враћа на темељне ставове античке филозофије и науке, нарочито у случају када оне нису у директном сукобу са претпоставкама класичне механике.» (тамо, стр.29) Утолико је и његова физика на првом месту одређивана појмом кинетичке силе (*vis viva*), а она се обично назива природом, па по тим центрима сила као унутрашњој сили у стварима природа може да се разликује од мртвила механизма: «До темеља природе може се доспети не уз помоћ математике већ метафизике; ако је природа одређена силом а не протежношћу, онда је кључ за њено објашњење динамика, а не геометрија.»(тамо, стр. 30) У том смислу Лајбниц материју сматра само феноменом (простор је за њега «идеална ствар»), те закон континуитета који уводи у своју философију и примењује у интегралном рачуну има своју онтолошку, а не механичку подлогу, једнако као што ће и зло у теодицеји бити превладано оптимизмом или смислом добра самог.

За философију енглеског емпиризма важан је Џорџ Беркли, по коме је назван и универзитетски град у Калифорнији (на Род Ајланду је боравио 1728-1731), а као бискуп у Ирској годину дана пред смрт прешао је на Оксфорд. Он је настојао да ставом бивствовање је перцепција изгради теистичку метафизику, ослобађајући се од Локове материјализујуће супстанције. Прави емпиријски подаци свести су Бог и коначни духови, са чиме се духовна супстанција задржава. Њено постојање оповргава Дејвид Хјум изводећи све наше идеје из искуствених података које нуди обична или наивна свест, тако да психологистичким средствима отписује могућност ноуменалних импресија. Аутор даље исјајно излаже опис «века просвећености» као преовлађујуће диспозиције духа рационалистичког материјализма и у науци тог времена инкрустрираног деистичког натурализма. Он наглашава како је критику просветитељске концепције ума извршио Кант, који је ограничавајући претензије разума на феномене дао места вери, те на томе утемељио човека као морално биће. Његова философија природе у духу развијања феноменализма претпоставља да је материја оно покретно у простору, субјект свега што се односи на постојање ствари у њему. Сама је природа на крају виђена као скуп појава које су међусобно законито повезане, сам свет искуства: «То значи да је бивствовање природе у целини релативно, да природа нема неко бивствовање независно од субјекта. Природа није супстанција како су то мислили Декарт, Спиноза и Лајбниц.» (тамо стр.66) Моћ суђења омогућава виђење места посебног у општем, допуштајући не само механичке законитости, већ и оне намерне телеологије у природи. Моћи суђења припада појам крајњих узрока у природи, са чиме је појам сврхе заједно са метафизичким претпоставкама које га омогућавају премештен из механичког каузалитета који је констатовао теоријски ум у практичку и естетску димензију. Професор Узелац даје добру процену да је тиме отворена епоха историје: «Хегел тако прави разлику између историографије и историје (*Histoire, Geschichte*). Ова последња је рационална конструкција и она за посткантовску филозофију има исти значај као за докантовски рационализам појам супстанције.» (тамо, стр. 71) У аутокреатурности и аутолимитовању начела егонтета састојала се Фихтеова философија, а могућност идентитета јаства и нејаствености остаје предмет тежње, у ставу коме је Шелинг скинуо рационалистичке окове, а Хегел потврдио као

релацију са бивствовањем у слепљивању са дијалектичком подлогом мишљења, али и као трајан немир који докида изворне мисаоне претпоставке: «Мада се Хегел позива на Аристотела, посебно на његове појмове сврхе, ентелехије и сврховитости (које хоће да успостави у правима) и притом критикује нововековну природну науку што све ове појмове одбацује, Хегелово учење је неспојиво с Аристотеловом онтологијом; довољно је још једном поновити Хегелово одбацавање закона идентитета а с њим и појма бивствовања, односно суштине, Аристотеловог централног појма.» (тамо, стр.89) Његова констатација о «умности стварног» и «стварности умног» довела је до поделе у његовој школи на два тabora, која је «у духу времена» (релативизујући) поступала конформније или, пак, водила радикалном критицизму и nihilizmu. Код Фојербаха, Маркса и Кјеркегора извршено је и одбацавање његове философске теологије измирења. Овај последњи спроводи критику «панфилософизма» по коме је философија највиша мудрост културе и претпоставља јој егзистенцијални идентитет квалитативне дијалектике истине и вечности као витештво и духовну дубину хришћанског веровања. Модерна философија почиње шопенхауеровским светом као представом стављеним у средиште философирања, једнако као што је то и Ниче учинио с појмом воље. Позитивизам, неокритицизам, неохегеловство, прагматизам, емпириокритицизам, критички реализам, филозофија живота, марксизам, неомарксизам, аналитичка филозофија Мура, Расела и Витгенштајна, тек су видни знаци посустајања у идејној равни чије је једностраности настојао да превазиђе феноменолошки покрет на челу са Хусерлом. Једна од пресудно важних линија оваквог посматрања ствари јесте и снажно ограђивање од упитности тзв. здраворазумских резоновања из непосредних очигледности. У том смислу ову амбиваленцију прикључивања на натуралистичност и психологизације мисаоне позиције јасно упозорио Хусерл стављајући у фокус развишљања Кантов појам априоризма у интуирању и дескрипцији, која баца светло на ствари као илустрација начина датости и чулних евидентирања података: «Код Канта...нас појам *a priori* ставља у сталну неприлику. Карактер нужности и општости, путем ког га он означава, указује на апсолутну евиденцију, дакле морали бисмо да очекујемо да би он могао да буде израз једног апсолутног самодавања, чије би порицање било бесмислено. Али ми онда ускоро видимо, да то није мишљено тако и да априорна закономерност, путем које трансцендентални субјективитет у себи обликује објективност (по његовој рационалној форми која објективитет чини могућим), има само значење једног општег антрополошког фактума.» /Е. Хусерл, *Erste Philosophie*, Bd.I, Den Haag, 1955, s. 198-199. (Husserliana, Bd. VII)/. Отуда је такође важно ослободити се како школских нормативних предрасуда које ствари не докучују услед интенционалног повлачења према наивности пренебрегнутих упућивања у саме феномене, једнако као и тзв. набрзо апсолвирајућих и у основи фолклористичких критика којима се уводе притајени ативизми из притајених ресурса трибалистичких социјетета, ма како оне располагале моћно разрађеним и еристички удешеним метафоричким апаратом. Додуше, постулисана интенционалност као подручје наступања помишљеног (ноема) и мишљења (ноесис) може да се разуме не само у актима као предметима, него и у предметима самих тих аката са статусом категоријално опажљивих предмета. Феноменолошки априори на тај начин не води се као онај аксиоматски, уважаван у модерној науци, нужно у трансцендентални субјективизам, како је то у новије време потцртао и Макс Шелер: «А priori даље није огољена форма искушавања предмета и стога такође тек и форма предмета искуства, него је непрекидно неистраживо царство суштине – материја опажања...И она не 'важи' као обична трансцендентална 'претпоставка' или 'полагање темеља' за могућу науку предмета, већ има своје властито бивствовање, управо бивствовање суштине и као такав, евидентно је истражив.» /Scheler, Max: *Absolutsphäre und Realsetzung der Gottesidee*, GW Bd.X, s. 214/. Кроз објективне слике које су продукт атрибута духовно слепог порива и пратеће маштовитости, у нама се ствар спецификује као нужно парцијални идентитет са животом који лежи у темељу света представа, коју специфичну позицију др Милан Узелац истиче као његову нарочиту мисаону заслугу. Тиме је, наиме, фиксиран готово неухватљиви проблем подразумеван у релативној одређености која се неприметно провуче за аподиктичну довођењем до логофицирајуће хомогености, а сваки холистички став који као резултат има «хомогеност», с тиме се белодано види као последица застирања прафеноменалне оријентације у пожељно фингирану теорију тј. фикцију. С тиме се поново реконцептуализује категорија природе, која више није устројена само каузално-механички и не може безусловно да важи механизација простора која подразумева тзв. «постулаторни атеизам» (као код Николаја Хартмана), а која би, наводно, искључиво била у стању да ослободи човека за сагледавање тзв. «реалног устројства» света. Хартман је критиковао Шелерову етику држећи је за «моралну теологију» или «теолошки морал» који је у философији према њему неодржив, баш услед недовољно тематизованог присвајања нововековног механицистичког погледа на природу. У саморазумљиво владајућу каузално-механичку везу он је уводио неки финални нексус своје замисли етике тек подешавајућу

«допунску детерминацију», са неодрживом тезом како би самим тим би људске сврхе (и тиме на његов начин појмљена «слобода»), биле немогуће под претпоставком финалне детерминације природе (сетимо се само Лајбницових и Кантових решења питања слободе кроз унутрашње сврхе бивствовања). Поред Макса Шелера, Густава Шпета и Николаја Хартмана који су у том покрету својим делима дали значајне доприносе философској антропологији, проблему општења свести и осмишљавању повести, посебно је поклоњена пажња поглављем посвећеном значају философије Мартина Хајдегера (по нашем мишљењу сасвим умесно због свестраног приступа и доприносима философији језика на онтолошкој равни), уз истицање дијалогизма Бубера, Левинаса и Карсавина. Егзистенцијализам Сартра и Јасперса посматран је са једнаком пажњом као и онај Берђајева и Унамуна, а продуктивност франкфуртске школе, критичке комуникативне рационалности и неомарксизма Лукача, Корша и Блоха, постављена је синхронно са неотомизмом Маритена, Жилсона и Сиверта. И као што су на велика врата у оваком приступу повести философије у њу ушли значајни руски преставници, не само као нека ендемска израслина религијске философије или тек православног модернизма, већ као озбиљни мислиоци смештани у контекст западноевропских струја и идејних ситуација мишљења (Шпет, Карсавин, Вернадски, Фјодоров, Соловјов, Флоренски, Циолковски, Чожевски, Булгаков, Берђајев, Шестов, Мамардашвили итд.), под озбиљнији контекст третирања стављен је и утицај на њу позног Шелинга као егзистенцијалног критичара тзв. «негативизма Хегелове панлогистичке философије». Све те суптилне линије мисли које код нас доскора нису ни напомињане, налазе овде своју сатисфакцију у главним описима и јасно сведеним идејама, у којима доминира космолошки сазнајни интерес и онтологија Богом омогућеног свејединства. Епистемологија Попера, Куна и Фејерабенда оцењена је као покушај изградње јединствене унификоване науке као својеврстан сурогат Лајбницовског универзалног учења као универзалног система и израз тешке кризе философије саме. Мноштво алтернативних методолошких концепција у којима се губи граница између науке, религије и мита као сплет естетских теорија, допуштају научност само иронично и у суштини оправдавају ирационалности, како то аутор сасвим јасно запажа. Структуралистички приступ у философији је далеко фреквентнији (изузимајући употребу постмодернистичког дискурса који нема своју позицију), те се збива посматрајући разноврсне културне феномене кроз призму језика, тако да нуди оријентацију на семиотику која се баву унутрашњим структурама знакова и механизмима означавања, проучавајући истину путем свођења, али од говора тела до стилских ефеката дискурзивног израза, без обзира на Фукоову запитаност зашто је истина тако мало истина, истрајавајући на тој сведености. Њој, свакако, противрече раширена крила за духовне летове савременог развоја философске херменеутике са блиставом звездом на том небу Ханса Георга Гадамера, као и космоонтологија Еугена Финка. Упркос свом философском радикализму сам Хусерл из чије је школе израстао финк није никада доводио у питање своју вољу за мишљењем, те никада није ни рефлектовао властито мишљење, чиме је ослобађање од наивности водило једној другој наивности, тако да тек Еуген Финк опажа потребу да се постави питање самог трансценденталног питања, или, пак, питање тла које је након спроведене мисаоне редукције запосео трансценденталног его. Тек ту долази до конкретизовања човекове иманенције и отуд се «као последњи производ конститутивног процеса јавља свет, односно бивање света као конститутивни процес у којем се образује бивствовање само будући да ово већ поседује тенденцију према остваривању света.» (тамо, стр.295) Феноменологизује знање указује на карактер пута којим се креће границом бивствовања оног што само доводи ствари у питање, где аподиктичност у приступу указује на синтетичко јединство света као феномен апсолута, садржај наше ситуације у којој се затичемо и докинут саморазумљиви хоризонт предметне датости обичне свести или наивности природног става: «...преласком из онтологије у космологију он (Финк) изграђује једну оригиналну космоонтолошку позицију као темељ разумевања света и човека» (тамо, стр. 298) Игра крећућег бивствовања у свему бивствујућем подједнако је Хераклитова «игра (логосним) камичцима», Платонова «игра окретањем (суштствених) плочица» и Хегелова игра свести у феноменологији духа као расправа у прапроговарању логоса који влада бивством као игра у игри. Сматрајући да се уз помоћ Хегела, путем његове теорије искуства мишљења, Финк удаљио од Хусерловог и Хајдегеровог субјективистичког тумачења света, др Милан Узелац просуђује да је његовој философији темељни печат дало учење о основним феноменима људског бивствовања (рад, борба, љубав, игра, смрт), чија игра или сукоб држи сам опстанак у темељном немиру као немиру универзума. Сами темељни феномени мишљени су фундаментално онтолошки да би се избегли неспоразуми и остварио мишљење конституције појмова у сталној промени, чак: «Како се однос према ништа (који на плану технике води катастрофи) данас на одлучујући начин показује управо на тлу уметничког произвођења, сматрам да Финково космоонтолошко становиште остаје једино могуће тло изградње

једне филозофије уметности.»(тамо, стр. 303) Тако филозофија у савремености доспева до ауторефлексије у којој се види као вечна игра појмова у заједници свега могућег које јесте и стварно, па је феноменолошка рационалност доспела до дубина одакле су се испољавале митолошке форме. *Темељна питања систематске педагогије* (Еуген Финк, 1978), показала су да се педагогија јавља као прафеномен људског живота који је једнако изворан као љубав и смрт, рад и владавина. У космоонтолошкој оптици педагогија се јавља као средство политике, чије је обележје и благослов и проклетство у подређености начинима владавине. Коришћењем «језика моћи» и «језика технике» интерсубјективност социјетета посредује историчност «владавине човека над природом» (рад), а како је у самој владавини видљив «рад на народу», моћ која се огледа у чињењу јесте и «провокација бивствовања», која не припада ни политичарима ни техничарима, већ самој суштини света. Привид се релативизује тек привидно па се феноменолошка рационалност показује као митолошка у исходишту, зато што је филозофији стало и до онога што би требало да буде, до онога добродушног у нама, што би ваљало да сачињава саму унутрашњу сврху васпитавања. Она свој залазак види у враћању свом почетку (код Хераклита), са питањем: «Ако ни себе не можемо потврдити, шта се уопште може тврдити?». Митологематика, међутим није нешто што би требало да ствара непремостиве препреке и забеспокојава. Сама интенционалност која сачињава темељну структуру људског духа указује на незатвореност монаде, несаможивост појединца или несолипистички трансцендентални егоитет, којег је могуће дисциплиновано потиснути на другу линију животно значајних феномена.

Човек налази свој интерес у интересовању за бића, па су и оно што се сазнаје и онај који сазнаје заинтересовани за сазнање кроз само бивствовање које сачињава њихову првобитну економску, педагошку и сотериолошку везу. Тако је могуће избављање из својствене партикуларне и у себи затварајуће се егзистенције, а начин како је то могуће носи форму знања. Знање које увиђа и врши синтезу ових претходних знања и открива темељ на коме почива сва природност природе (живе и неживе), у унутарсветској сфери налази прву близину у кинестезијама властите телесности. Оно отуда претпоставља тело као прафеномен, који је углавном прекривен неважним структурама и самим тим застрт. Његово извлачење пред поглед који подразумева и адекватну пажњу прегледности, могуће је у потезима који су супротни тенденцијама деривационог механицизма или, пак, позитивизма науке. Наука поседује тежњу да што више искључи субјективно-односно садржаје или да их преуређујући уклопи у објективан систем у којој не представљају никакву сметњу. Тиме се у најбољем случају постиже замена чулних и чувствених квалитета са механичком метриком чисто квантитативних значења произвољних тачака у релацији са неким другим тачкама те идеализује егзактност. Међутим, проблем је у релативној одређености која се неприметно провуче за аподиктичну довођењем до логофицирајуће хомогености или застирања прафеноменалне оријентације застрањивањима у пожељну фикцију. Природа није устројена само каузално-механички и не може безусловно да важи механизација простора која подразумева тзв. «постулаторни атеизам» (Николај Хартман). Консеквентно сагледавано, нека «апсолутна механика» искључивала би и идеју Бога као могућег крајњег узрока света, а сам Бог, природа и човек у њој би се јављали као нека тек вердиктивна јаством допуштена-произведена универзална периферија њега самог. Били би то, гледано из позиције у коју је и запала нововековна метафизика базичног субјективитета, акцидентални деривати бивствовања, али оног бивствовања које је већ припремљено као вердиктивна позиција, или с обзиром на постоље идеала који одређује пропулзивност карактера категоријалног опажања, тек и одобрено за тематизацију као нешто легитимно. Тиме је просуђивање које је узурпирало парафеномен у синтетичком самоутврђивању мноштва слика у синтезу илузорно самоограђеног идентитета у самој језичности језика укинуло сагласност око онога шта јесте и његовог мишљења, ако није већ пласрало и наговештене сурогате у ликовима симулација и симулакрума као постмодернистичких омиљених вредносних држања. Оријентисање према прафеномену јесте оријентисање према телесности као датој ту и овде (не тек емпиријски већ и априорно омогућено живом целином), у њихању према отвореној бесконачности из овог хоризонта ту и овде, којег је могуће пратити личносним (ипостазним) опажањима и рефлексијама које су пореклом из бивствовања самог и њему сходне свести. Још од првих грчких мислилаца тзв. «остаци природе» указивали су на нешто што њу саму превазилази, што у њој самој постоји, али се опет из ње саме, и служећи се њој доступним средствима, не очитује и не види.

Увид у проблем дефинисања филозофије и сам је облик филозофског сазнавања, како је то у овој књизи проф. Узелца достојно показано јер то обављање легитимисања равни поимања спада у саму филозофију (прастара невоља филозофије је, како је на то давно указала Платон, да се увек изнова мора суочавати са онима који је мрзе и презиру). Питање да ли је ум дело филозофије, а не филозофија дело ума, наима, да ли је и сам ум једна заблуда или деградирана форма људског

мишљења, није само реторичко. Вербално одстрањивање питања ума као својеврсна мода на измаку XX века, заиста више нема никакву одговорност у погледу тога на чему почива и како је уопште и сама до себе дошла, тако да су све театарне концептуализације тзв. постмодернистичких симулација и симулакрума у потпуној анестезираности пред чињеницом, *да је ум тек онда ум када мисли* (Прокло), тако да својим пуним енергетским присуством бива мерило самог себе и свега што јесте. То се присуство догађа на пољу освештавања, као уређени свет који се развија из свог апсолутног основа, чиме се открива како из Једног (апсолутног основа свега) настаје Много (свет бића и свет човека), те добија сувисао одговор зашто се Једно упоједињује и разлаже у мноштву. Философија ће тако и започети у свом суштинском предмету, у опажањима одржаваној и мишљеној космо-онтолошкој диференцији бивствовања и бивствујућег као множинског вида бића. Важност ноематичке рефлексije тј. откривања начина на који предмети бивају постављени у мишљењу, констатовани у Хусерловој феноменологији, представљају нит-водиљу тумачења појава не-наивне свести. Пред питањем које је Хегел уверљиво разрешио постављањем феноменологије свести као феноменологије духа у исти мах, Хусерлу се отворно хоризонт феноменологије тако да му се показало изворно искуство свијести као култура са мисаоним основом у "свету живота". Тиме је и он доспео до позиције историјског тумачења апсолутног искуства, јер "свет живота" разуме као "универзално поље различитих форми праксе", тј. као оне пререклексивне структуре које су тло сваке теоријске и нетеоријске делатности. То је позиција иманентног тумачења изворног искуства, којег је после следио и Еуген Финк у развијању своје космоонтологике. Тиме је философска рефлексija, као феноменолошка редукција, постала не само начин разумевања фундаменталних основа културе (дакле, и научног сазнања), него и средство њеног преобликовања у истински свет, тј. заједницу идеалних интереса међу људима, повезаних идејама које нису само корисне за све, него којима су сви и овладали.

Дубинска свест и њена очитовања и у природи, није појава коју је могуће фиксирати мерилама уобичајене стално-струјеће свести, која је у оптицају наивитета утилитаристично ограничених тема свакодневице, као и на њима изграђеним прагматијама и апаратурама позитивних природонаучних парадигми. Не трудећи се да завири у стање ствари пре успостављања парадигми, заиста би се могло рећи за науку да су оне производи неотесаних, сирових идеализација, који ту предпарадигматичност пренебрегавају и бацају у таму неважног. Светло које тај однос расветљава долази из сасвим другачије области прафеномена, из енергосвесног карактера бивствовања, који се не предаје пред инкрустацијама интензивних величина до механичко-емпиристички опседнуте чулности, или пак према њима конструисаним трансценденталним дискреционисаним нормативима. Енергија свести и живота на дискретним равнима освештавања, имају темпорални статус присутности у коме је само време мерљиво тек аршинима вечности. Стваралачка природа и створена природа у свем су будућем животу /Ефесцима, 1, 21/ нешто што почетну удаљеност човека од Бога премаштава у синусијатичку животну заједницу, консупстанцијалитет, који указује на стање јестаства или стање бивствовања света, јер Христос је живот, пут и истина, космоонтолошко светло. Одговор је ипак, према свему изнесеном, могуће сувисло потражити у темпоралној димензији бивствовања, одмеравајући према мери онога што је већ одавно писано: «Јер он треба да царује док не положи све непријатеље под ноге своје. Посљедњи непријатељ укинуће се – смрт. Јер све покори под ноге његове. А када каже да му је све покорено, очигледно, осим Онога који му покори све. А кад му се све покори, онда ће се и сам Син покорити Ономе који му све покори, да буде Бог све у свему» /Кор.1.; 15, 25-28/. И на крају, али зато не и последње по редоследу, ваља још једном напоменути како су философија и богословље неговани међу словенским народима коначно добили и своје заслужно место међу мислиоцима других, познатијих народа, те сасвим одговарајуће стављени уз бок уобичајено уваженијих личности. Одсутност словенске мисли са својим специфичностима овде није била услов писања, па Петрић, Витело, Бошковић, Фјодоров, Вл. Соловјов, Флоренски и т. д., нису мање значајне појаве у тако сагледаваној историји. У сваком случају, указивањем на несводиву целовитост стварности и појма философије, др Милан Узелац је показао отворен пут историје философије са препоручивањем мисаоно обележеног «феноменолошког будилника» за свакога ко тим путем жели са-мислећи да путује.



---

---

Šesti deo:

## Naši saradnici



## IMPLICAȚII LINGVISTICE ALE INTEGRĂRII EUROPENE

---

***Résumé:** Le processus de l'intégration européenne met en question l'identité nationale de individu et le transfert du pouvoir des États aux organismes de Bruxelles provoque une confusion parmi les citoyens. Dans ces conditions, le plurilinguisme accepté déjà par U.E. et exigé par les lois de l'économie de marché s'avère une solution viable pour l'Européen de l'avenir. L'étude se propose de suggérer quelques solutions pour dépasser les difficultés culturelles et linguistiques engendrées par l'intégration européenne.*

***Mots clefs:** aménagement linguistique, compétences linguistiques, identité, linguistique de contact, plurilinguisme.*

---

Integrarea europeană nu înseamnă numai o integrare economică, ea presupune o colaborare strânsă între țările bătrânului continent și pe plan cultural deci, implicit, lingvistic. În urmă cu zece ani deja Comisia europeană și-a dat seama de importanța plurilingvistului pentru buna funcționare a economiei, politicului și socialului și de aceea, fără să se lase intimidată de complexitatea problemelor, ea a deblocat fondurile destinate creării unui minister care să se ocupe de aspectele lingvistice ale integrării. Aceasta dovedește că Uniunea Europeană este conștientă de interdependența dintre conflictele lingvistice și cele socio-economice. Dezvoltarea contactelor economice, libera circulație a persoanelor în spațiul European înseamnă și necesitatea, pentru fiecare individ, de a stăpâni mai multe limbi ca să poată supraviețui în cadrul acestei structuri.

În fața integrării europene din ce în ce mai repede și a abandonării competențelor statelor naționale, cetățenii continentului nostru se aseamănă din ce în ce mai mult între ei. Acest proces de uniformizare are loc prin intermediul comerțului, economiei, al mass-mediei, al noilor tehnologii, dar și al culturii. Prin integrare se încearcă o similitudine a diferențelor și divergențelor naționale. Dispariția deosebirilor naționale între state duce la o apropiere în majoritatea domeniilor vieții cotidiene a europenilor, exceptând, totuși, limba, cultura și educația națională. Diversitatea culturală și lingvistică par să fie ultimele criterii de diferențiere, de păstrare a identității naționale. În aceste condiții, statele membre ale U.E. doresc cultivarea plurilingvistului, păstrarea particularităților lingvistice și culturale ca semn major al identității viitorului cetățean al Europei. Cu alte cuvinte, cunoașterea limbilor străine va fi una din caracteristicile esențiale ale locuitorilor Europei. Exemplul Belgiei și al Elveției, unde plurilingvistul este esențial pentru bunăstarea cetățenilor a convins pe toată lumea. De aceea este evident că importanța limbilor în Europa va fi din ce în ce mai mult un subiect pentru dezbateri ample, o nouă provocare pentru cei care cercetează pluralismul sau limbile de contact, mai ales la nivelul politicii și al planificării lingvistice.

Ca părți ale lingvisticii de contact, politica și planificarea lingvistică s-au dezvoltat în anii '50 și '60 în cadrul sociologiei limbajului și al sociolingvisticii ca subdiscipline prea puțin atrăgătoare într-o vreme în care imperiile coloniale agonizau și tinerele națiuni încercau să-și fixeze identitatea proaspăt dobândită, prin instaurarea unei limbi naționale standard.

Este inutil să precizăm că ideologia a fost cea care a determinat însăși esența planificării lingvistice și că nu se poate vorbi de o planificare lingvistică europeană înainte de sfârșitul secolului XX. Definițiile cele mai moderne tind să elimine termenul de *politică* și să-l acrediteze pe cel de *structurare*, ba chiar de *familie lingvistică*, insistând asupra ideii de conviețuire armonioasă, adică ajungând la o *ecolingvistică*.

O structurare lingvistică are nevoie în primul rand de o analiză a factorilor ce caracterizează plurilingvismul modern. Valul de reglementări de la Bruxelles a contribuit la depășirea particularităților naționale și a frontierelor. Cuvinte-cheie ca "Schengen" (libera circulație a bunurilor și a persoanelor), fuziunile și asocierile de tot felul arată clar că în viața de zi cu zi a europenilor (cel puțin a celor din Occident), frontierele nu mai joacă decât un rol simbolic. Modelul American de economie de piață s-a impus și în UE, ceea ce a permis anumitor factori transfrontalieri să joace un rol mai important, în timp ce alți factori, de origine națională, și-au pierdut din importanță. Noile piețe multiculturale și plurilingve, ca urmare a apropiierilor mutuale și a accelerării tendințelor neoliberale și-au pus și repus întrebări din ce în ce mai presante despre identitate, personalitate, dar și despre atitudini și stereotipuri. Economia europeană nu mai permite azi apartenența națională nici măcar în marile întreprinderi care sunt mândria națiunilor. Originea unui produs nu mai este evidentă pentru consumator, locul de producție fiind adesea situat în țările cu costuri de producție reduse, sediul întreprinderii sau locul fabricației nu mai pot fi definite la nivel național. Germania se află în fruntea acestei tendințe: întreprinderile naționale pe cale să devină mondiale înlocuiesc tradiționalul "Made in Germany" cu "Made by Siemens" sau "Bosh". Regiunile economice situate în apropierea frontierelor naționale sau lingvistice au devenit locuri de predilecție pentru fixarea întreprinderilor deoarece aici accesul la noi piețe de desfacere este mult mai ușor, iar costurile de producție sunt dintre cele mai reduse cu un personal poliglot. De exemplu, Dimler-Chrysler și-a instalat uzinele de producție în Lorena, în apropiere de Germania și de Luxemburg pentru a putea să cucerească piețele multinaționale și plurilingve.

Alături de globalizare se vorbește din ce în ce mai mult și despre o *glocalizare*. Cercetările din ultimii ani asupra plurilingvismului denunță tentativele de fuziune în organizații supranaționale, cum sunt apropierea economică între Statele Unite, Canada și Mexic sau anumite proiecte europene care nu țin cont de mișcările de protest ce s-au dezvoltat paralel cu integrarea europeană, ca de exemplu, nevoia europenilor de diferite origini de a se identifica cu propriile regiuni, orașe și cu mediul cultural în măsura în care se admite astăzi că modul de viață și mentalitatea sunt determinate de acest mediu. Este legitim să se vorbească de glocalizare (globalizare împotriva localizării) pentru a descrie multiplele identități ale cetățeanului european. O asemenea multiidentitate permite diminuarea tensiunilor acumulate între deciziile luate de organizațiile supranaționale, prost înțelese de cetățeanul european care le consideră ca pe ceva îndepărtat și abstract, și rezoluțiile instanțelor locale și regionale

care îi sunt mai apropiate. Acestea din urmă se raportează direct la mediul în care el trăiește și îi sunt transmise în limba sa, în concepte ale gândirii și culturii sale. Reglementările de la Bruxelles provin dintr-un univers străin și cum textele UE sunt întotdeauna concepute în franceză sau în engleză înainte de a fi traduse în alte limbi, ele su corespund modului de a gândi și concepțiilor a mai bine de trei pătrimi dintre europeni.

Dezvoltarea rapidă a tehnologiilor informaționale a permis și ea internaționalizarea și mondializarea. Este un aspect de care cercetarea plurilingvismului a ținut cont; de aceea s-a dezvoltat o adevărată industrie a tehnologiilor limbajului (ne referim la multitudinea de metode și sisteme utilizate în învățarea limbilor străine), precum și rețele informatice care, datorită Internetului, au un rol deosebit de important. Aceasta a dus la un interes deosebit pentru studiul limbilor mai puțin răspândite, cele care adeseori sunt primele victime ale mondializării. Crearea unor programe și aplicarea lor pentru limbile mai puțin răspândite nu costă mult, căci e vorba doar de unele adaptări realizabile cu mijloace modeste (mai puțin traducerea). Aceste minorități pentru care accesul cultural, lingvistic și economic la piețele dominante era, până nu demult, aproape imposibil, profită azi de noile tehnologii.

Dacă politica economică este considerată de U.E. ca element unificator, politica socio-economică care încurajează diversitatea culturală și lingvistică apare ca un element de divizare. Într-un viitor apropiat, următoarea etapă a unificării europene care prevede renunțarea completă la frontiere, reducându-le la valoarea lor simbolică, va acorda o importanță deosebită politicii lingvistice care, în cea mai mare parte a țărilor ce au o limbă națională, este parte integrată a educației naționale. Politica lingvistică va avea o importanță mai mare în măsura în care celelalte criterii de diferențiere vor dispărea. Când toate sistemele politice și economice vor fi atât de strâns legate încât se vor contopi sub egida Bruxelles-ului, sistemele educaționale vor fi confruntate între ele și vor juca un rol important în stabilirea identității europenilor. Eforturile de armonizare a acestor sisteme sunt tot mai pronunțate și, într-un viitor foarte apropiat, se vor vota legi care să permită echivalarea studiilor în toate țările Europei fără examene suplimentare.

O altă tendință tot mai pronunțată în cadrul U.E. este transferul de putere, din cauza constrângerilor economice generale de unificare, de la nivel național la nivel european. Anumite competențe esențiale ale capitalelor naționale au fost deja preluate de Brussels. Tentativele de a instaura o Europă unită pe plan juridic, politic și economic se lovesc de un obstacol pe care chiar statele membre l-au creat din dorința de a-și administra ele însele domeniile determinate de limbă și cultură cum este sistemul de învățământ. Unele deschideri au apărut totuși în sistemul universitar care, datorită necesității de cooperare internațională, nu se poate sustrage la fel de ușor ca și sistemul școlar europeanizării. Viața literară și artistică din statele europene, strâns legată de limbă și cultură, reprezintă și ea o problemă în ceea ce privește limbile oficiale ale U.E. Abandonarea "liber consimțită" a puterii sau, mai exact, prin constrângerile provocate de fuziunile economice și de exigențele mondializării reprezintă o explicație plauzibilă a creșterii importanței limbilor naționale, permițând menținerea iluziei de autonomie națională și facilitând pe termen lung trecerea la o Europă unită în diversitatea ei.

Până în anii '90, adică înainte de aderarea Suediei, Finlandei și a Austriei, în interiorul U.E. exista un echilibru între două concepte diferite: centralismul, specific țărilor mediteraneene, Franței în special, și structura federală Germaniei și Belgiei. Principiul centralismului prevede o legislație națională pentru limbă care urmează calea ierarhică și se exercită de sus în jos, în timp ce țările federale renunță adeseori la numirea unui ministru al culturii la nivel național și la o instanță menită să se ocupe de cultură și de limbă la acest nivel. Prin lege, aceste domenii sunt atribuite instanțelor inferioare (regiuni, comune, instituții private).

După aderarea Suediei, Finlandei și Austriei echilibrul s-a destrămat și tendințele de federalizare s-au accentuat, fapt care a avut consecințe și pe plan lingvistic. Au apărut conflicte de competență care riscă să devină tot mai acute. În vreme ce organele naționale rămân responsabile pentru comunitățile lingvistice autohtone (minoritățile indigene), emigranții care depind politic de mai multe guverne și națiuni ar prefera, dacă ar avea posibilitatea să aleagă, soluționare transfrontalieră și supranațională pentru conflictele lor, ceea ce ar reprezenta o nouă sarcină pentru autoritățile de la Bruxelles. Astfel, în ciuda câtorva conflicte lingvistice și culturale supranaționale, principiul rezolvării locale de tip federativ s-a impus și, probabil, va evita în viitor intervenția radicală a organismelor de la Bruxelles în problemele lingvistice și culturale ale statelor europene. Considerăm că legislația U.E. nu a reglementat încă problemele lingvistice și culturale, că, de altfel, aceste aspecte sunt prea delicate pentru a putea fi rezolvate la nivel European. Este firesc ca fiecare stat să gestioneze problema minorităților aflate pe teritoriul lui și să încurajeze păstrarea identității culturale a tuturor cetățenilor săi prin cultivarea limbii și a obiceiurilor acestora. Sunt aspecte care trebuie abordate nu atât de instanțe politice sau guvernamentale, ci mai ales de organizații culturale sau de unele asociații.

Este necesar ca politicienii să țină seama de concluziile cele mai recente formulate de cercetările asupra plurilingvismului în Europa, să elaboreze proiecte care să se ocupe de limbile în contact dar să privească și spre regiunile cele mai populate din Asia și din Africa în care plurilingvismul este o normă și nu o excepție. Trebuie să înțelegem că trecerea la plurilingvism nu înseamnă dispariția unor limbi mai puțin răspândite de vreme ce locuitorii minorității lingvistice vorbesc mai multe limbi. Plurilingvismul poate fi chiar un motor economic și profesional care să amelioreze nivelul de trai și să permită accesul la noi meserii în transporturile transfrontaliere, în relația cu patroni internaționali sau în meseriile de traducători-translatori. Locuitorii poligloți aparținând minorității lingvistice sunt tot mai conștienți de șansele pe care le au datorită plurilingvismului într-un nou discurs european care nu-i mai obligă să-și renege identitatea și să se piardă în "faldurile" limbilor de prestigiu. Din ce în ce mai mult cel care vorbește o singură limbă are dificultăți în a-și apăra interesele politice și economice într-o Europă plurilingvă. Criteriile economiei de piață își spun cuvântul și în acest domeniu. Comportamentele legate de învățarea și utilizarea unei limbi corespund cerințelor pieței, adică plurilingvismul european, eliberat astăzi de stereotipiile istorice și psihologice depășite, de prejudecăți și de emoții, se adaptează exigențelor cererii și ofertei. De aici rezultă că mondializarea le impune tinerilor europeni să învețe mai multe limbi și s-a dovedit că stăpânirea lor este un atu important. Sunt țări în care poligloții sunt răsplătiți cu o creștere salarială de 7 până la 15%, iar în cazul țărilor tradițional și economic unilingve cum sunt Franța sau SUA,

procesul poate fi și mai mare. În acest context nu este delor surprinzător să se constate că abilitățile de comunicare în mai multe limbi fac parte din profilul modern al întreprinderii în managementul european și că ele sunt căutate tot mai mult de către angajatori. Piața se deschide mai ales tinerilor care cunosc mai multe limbi, care știu să comunice cu parteneri din oricare colț al lumii.

Un asemenea model care să răspundă legilor pieței și mecanismului cerere-ofertă garantează un plurilingvism judicios și promițător pe termen lung care nu s-ar putea obține pe baza unei structurări lingvistice de tip contralist ce rămâne un instrument rigid în politica lingvistică, incapabil să se adapteze nevoilor lingvistice actuale.

Politica lingvistică europeană ar putea utiliza experiențele adesea pozitive făcute în ultimul deceniu al secolului XX în vederea promovării emancipării și a șanselor egale ale micilor comunități lingvistice, aceste experiențe putând fi considerate ca o propedeutică a amenajării lingvistice europene:

1. Principiul discriminării pozitive care dă minorităților, oricare ar fi numărul membrilor lor, aceleași posibilități de evoluție și dezvoltare ca și grupului lingvistic dominant în integrarea în viața economică și socio-politică. În practică aceasta înseamnă că autoritățile naționale și regionale trebuie să încerce să aplice o astfel de politică lingvistică și să suporte cheltuielile legate de materialele produse și comercializate, de profesorii pe care va trebui să-i formeze pentru a predă în limbile minorităților, astfel încât oricare membru al acestor minorități să se poată bucura de drepturi lingvistice care până nu demult erau rezervate doar vorbitorilor limbilor dominante.
2. Conceptul de descentralizare rezultând din abordarea de pe poziții federative care ar trebui aplicat în statele-membre centraliste. Ar trebui să se verifice în ce măsură este posibil transferul deciziilor din domeniul lingvistic și cultural către instanțele democratice de la nivelul cel mai de jos, pentru a se garanta drepturile limbilor subdominante și ale celor care le vorbesc și pentru a permite dezvoltarea unei amenajări lingvistice la nivel regional.
3. Un sistem de învățământ astfel conceput încât să le permită tuturor cetățenilor să-și utilizeze limba în cât mai multe împrejurări posibile și care să fie capabil (cu sau fără legislație lingvistică) să găsească soluții la problemele lor culturale sau lingvistice, să le pună în practică în viața de zi cu zi fără a mai fi nevoie de avizul autorităților naționale.
4. Obiectivul urmărit este încurajarea plurilingvistului care exclude învățarea unei limbi în detrimentul alteia sau ideea că această învățare s-ar face cu intenția de a discrimina o altă limbă. Această exigență se aplică în mod deosebit autorităților publice, vieții economice în ansamblu și tuturor domeniilor care prin utilizarea limbilor contribuie la sporirea prestigiului lor. Să nu credem totuși că asemenea reflecții ne pot conduce la un model plurilingv valabil în întreaga Europă. Contextul specific trebuie să se reflecte în politica lingvistică regională și supraregională a fiecărei țări din U.E. Un program unic care să încerce să rezolve conflictele lingvistice ar fi sortit eșecului. Recunoașterea pe plan politic a diversității lingvistice și culturale din Europa înseamnă o analiză a fiecărui caz în parte, o luare în considerare a situațiilor și contextelor pentru că numai astfel există șanse de succes. Conflictele care au izbucnit pe plan cultural și lingvistic între statele

europene vor putea fi soluționate numai printr-un echilibru între autodeterminarea națională și integrarea economică.

Problema limbilor abia a început să fie discutată în organismele europene și soliții nu s-au găsit încă. O certitudine există totuși: că vor fi trei, patru, cinci sau mai multe limbi oficiale, Europa de mâine nu va fi în nici un caz unilingvă. Soluții vor trebui căutate și pentru conflictele lingvistice care au izbucnit și se mențin de-a lungul frontierelor dintre U.E. și țările din est, acolo unde limba ar putea să devină simbolul naționalismului extremist. Se impune o distincție între conflictele cu rădăcini în istorie și cele care au fost declanșate artificial ca urmare a deplasării frontierelor, a creării de noi state sau pur și simplu din motive ideologice.

Peste tot în lume, deci și în Europa, conflictele lingvistice pot să izbucnească și să se manifeste sub forma de tendințe polarizante. Paralel cu instraurarea asociațiilor supranaționale (NAFTA, U.E.) naționalismul și sentimentul de apartenență la o anumită regiune au crescut. Istoria ne-a învățat despre consecințele care pot apărea din cauza conflictelor refulate. De aceea lingviștilor le revine sarcina de a analiza, a descrie și a controla situațiile lingvistice complexe, așa cum apar ele zi de zi. Propunerile rezonabile avansate de lingvistica de contact pentru promovarea structurării lingvistice supranaționale concretizate în numeroase proiecte de politici lingvistice multidirecționale și multidisciplinare justifică totuși un optimism prudent atunci când e vorba de politica lingvistică a Europei de mâine.

#### Bibliografie:

1. Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdenek Stary, Wolfgang Wölck, *Linguistique de contact – Manuel international des recherches contemporaines*, 2 tomes, Berlin/New York 1996-1997.
2. Peter H. Nelde, Miquel Strubell, Glyn Williams, *Euromosaic – Production et reproduction des groupes linguistique minoritaires an sein de l'Union européenne*. Luxembourg, 1996.

CIP – Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37 (082)  
159.928 (082)

ZBORNIK / Viša škola za obrazovanje vaspitača ; glavni i odgovorni urednik  
Grozdana Gojkov. - 1995, 1-9 . - Vršac : Viša škola za obrazovanje vaspitača,  
1995-. 398 str. ; – 24 cm

ISSN 1820 – 1911

COBISS.SR-ID 172623367