

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA IŠTRAŽIVANJA

SLAVICA B. MAKSIĆ

DAROVITO DETE U ŠKOLI

DAROVITO DETE U ŠKOLI

SLAVICA B. MAKSIĆ



ISBN 86-7447-034-3



DAROVITO DETE U ŠKOLI

Izdavač
INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA
Beograd - Dobrinjska 11

Urednik
STEVAN KRNJAJIĆ

Priprema za štampu
DRAGOLJUB B. OBRADOVIĆ

Rezimea prevele
RANKA GAJIĆ (engleski)
KSENIJA KONČAREVIĆ (ruski)

Štampa
"BODEX"

ISBN 86-7447-034-3

Tiraž
500

Na osnovu mišljenja Ministarstva za nauku i tehnologiju Republike Srbije,
br. 413-00-288/98-1 od 02.09.1998. godine, na knjigu *Darovito dete u školi*
ne plaća se opšti porez na promet.

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

SLAVICA B. MAKSIĆ

DAROVITO DETE U ŠKOLI

BEOGRAD
1998

Recenzenti

prof. dr Lidija Vučić
dr Bosiljka Đorđević

Objavljivanje ove knjige omogućili su finansijskim sredstvima

Savezno ministarstvo za nauku, razvoj i životnu sredinu
Ministarstvo za nauku i tehnologiju republike Srbije
Institut za pedagoška istraživanja

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Narodna biblioteka Srbije, Beograd

37.042:159.928.23-057.874

MAKSIĆ, Slavica B.

Darovito dete u školi/Slavica B. Maksić. - Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 1998. (Beograd: "Bodex"). - 239 str.: ilustracije; 24 cm (Biblioteka "Istraživački radovi"; 86)

Tiraž 500. - Summary; Резюме. Bibliografija: str.225-234.-Registar.
ISBN 86-7447-034-3

159.928.23

a) darovitost b) daroviti učenici

ID=70498828

PREDGOVOR

Problemi darovite i talentovane dece i mladih proučavaju se u Institutu za pedagoška istraživanja četvrt veka, a ovo je moja druga knjiga posvećena toj problematici. Čini se da se darovita deca i njihov razvoj nameću kao tema zanimljiva sama po sebi, kao da u ovom trenutku nije potrebno posebno je obrazlagati. Šta više, svedoci smo poplave raznih ponuda za razvijanje sposobnosti i kreativnosti, od kreativnih vrtića na engleskom jeziku do kurseva za kreativno rešavanje problema i konflikata, klubova za darovite i posebnih programa za zapošljavanje najdarovitijih. Rekla bih da sve ovo više govori o potrebama društva nego o stvarnoj podršci koju oni dobijaju. Nesumnjivo je međutim, da ih nema dovoljno, da su vrlo potrebni, kao i da se, ma koliko bile dobronamerne, široke društvene akcije mogu veoma udaljiti od svoje prvobitne namere.

Knjiga se sastoji iz nekoliko delova. Osnovni tekst obuhvata razmatranje prirode darovitosti i njeno merenje, oblike i metode vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima, vrednovanje i procenjivanje obrazovne podrške za darovite, odnos javnog mnjenja prema darovitosti, odnos naše sredine prema darovitim i redefinisavanje problema obrazovanja i vaspitanja darovitih učenika u podsticanju razvoja sposobnosti, talenata i kreativnosti učenika. Sva pitanja zajedno mogu se izraziti jednom rečenicom: kako da se u školi podstiču one karakteristike mladih koji bi, kasnije, kao odrasli i tako opremljeni, bili u stanju da ponude kreativna rešenja problema od kritičnog značaja za čovekov opstanak i prosperitet savremenog društva.

Pošto je knjiga namenjena širokom krugu čitalaca, od psihologa, pedagoga i nastavnika koji rade sa darovitom decom, preko zainteresovanih roditelja do samih darovitih mladih, svako poglavlje započinje rezimeom a završava pitanjima za razmišljanje. Sažetak treba da pomogne čitaocu u odluci da li će određeno poglavlje čitati u datom trenutku. Pitanja imaju zadatak da pokažu kako je relativno ono što se zna i koliko je važan kritički odnos prema ponuđenom. Izabrani portreti naših velikih naučnika i umetnika sa kratkim biografijama govore o tome kakva je uloga škole i obrazovanja bila u njihovom razvoju. Izbor izuzetnih stvaralaca iz različitih oblasti bio je sasvim lični, ali me je proučavanje njihovih života uverilo da je dobar. Štaviše, ovo je bio tako inspirativan posao da imam želju da ga nastavim i proširim.

Koristim priliku da se najljubaznije zahvalim svima koji su pomogli u izradi i pripremi rukopisa za štampu. Prve reči zahvalnosti upućujem recenzentima Bosiljki Đorđević i Lidiji Vučić, čije su sugestije značajno uticale na poboljšanje kvaliteta teksta. Jednaku zahvalnost dugujem uredniku Stevanu Krnjajiću i Dragoljubu B. Obradoviću, koji je brinuo o tehničkoj obradi teksta. Zahvaljujući na strpljenju i dragocenoj pomoći obojici, želim da kažem da su njihove intervencije u velikoj meri prevazišle obaveze oko izgleda knjige i tako pomagale razjašnjenju pojedinih celina i boljem predstavljanju ukupnog sadržaja.

Veliku zahvalnost upućujem školama čiji su direktori, profesori, učenici i roditelji učestvovali u istraživanju odnosa naše sredine prema obrazovanju i vaspitanju darovitih učenika, a to su: Jezička gimnazija, Matematička gimnazija, Politehnička akademija, Jedanaesta beogradska gimnazija i Četvrta beogradska gimnazija. Neizmernu pomoć u obradi prikupljenih podataka, njihovoj interpretaciji i tumačenju pružili su mi Lazar Tenjović, Živan Ristić i Radojica Bojanović. Zahvaljujući njihovom pažljivom čitanju ranijih verzija rukopisa, ispravljene su neke značajne greške.

Na kraju, posebnu zahvalnost upućujem svima koji su pomogli u prikupljanju građe za predstavljanje izabranih velikih ljudi čiji rad je značajno obogatio naš život. Zbog pomoći u pripremi fotografija i pravljenju priča o životu i radu Nikole Tesle, Jovana Cvijića, Ive Andrića, Živojina Mišića, Nadežde Petrović i Zorana Radmilovića, zahvaljujem se: Petru Kosanoviću, Mirjani Vicković, Draganu Bulatoviću, Branimiru Jovanoviću, Zorici Civrić, Jeleni Radić, Tanji Korićanac, Raši Stanisavljeviću, Vidi Uvalić, Dani Vugdragović, Đordu Mitroviću, Draganu Jerkoviću, Marini Zečević, Stevanu Stankoviću i Miloradu Vasoviću.

Leto 1998. godine

Autor

SADRŽAJ

UVOD	9
<i>Portret br. 1: Niko, 23 godine</i>	14
PRIRODA DAROVITOSTI I NJENO MERENJE	15
<i>Sternbergova teorija o darovitim osobama</i>	19
<i>Renzulijeva teorija o darovitim ponašanjima</i>	24
<i>Ganjeova teorija o darovitim postignućima</i>	27
<i>Identifikovanje darovitih učenika</i>	35
<i>Zaključak</i>	40
<i>Portret br. 2: Cvija, 19 godina</i>	42
OBRAZOVANJE I VASPITANJE DAROVITIH UČENIKA	43
<i>Daroviti učenici i njihove vaspitne i obrazovne potrebe</i>	45
<i>Oblici vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima</i>	51
<i>Obrazovne mogućnosti za darovite učenike u našoj školi</i>	60
<i>Zaključak</i>	68
<i>Portret br. 3: Ivan, 19 godina</i>	70
VREDNOVANJE OBRAZOVNE PODRŠKE ZA DAROVITE UČENIKE ...	71
<i>Efekti obrazovne podrške za darovite učenike</i>	
<i>prema inostranim istraživanjima</i>	73
<i>Efekti primenjenih mera u obrazovanju</i>	
<i>darovitih učenika kod nas</i>	87
<i>Problemi u vrednovanju obrazovne podrške</i>	
<i>za darovite učenike</i>	96
<i>Zaključak</i>	99

JAVNO MNJENJE I DAROVITOST	101
<i>Pregled inostranih istraživanja o darovitosti</i>	104
<i>Pregled inostranih istraživanja o školovanju darovitih učenika</i>	108
<i>Pregled domaćih istraživanja o darovitosti</i> <i>i školovanju darovitih učenika</i>	114
<i>Problem, ciljevi i metodologija našeg istraživanja</i>	117
<i>Zaključak</i>	126
<i>Portret br. 4: Bubica, 19 godina</i>	128
ODNOS NAŠE SREDINE PREMA DAROVITIMA	129
<i>Mišljenja učenika, roditelja i nastavnika</i>	131
<i>Faktori koji utiču na mišljenja učenika, roditelja i nastavnika</i>	142
<i>Diskusija rezultata istraživanja</i>	151
<i>Zaključak</i>	154
<i>Portret br. 5: Nada, u osnovnoj školi</i>	156
REDEFINISANJE PROBLEMA	157
<i>Principi dobrih programa za darovite učenike</i>	160
<i>Podsticanje i razvoj sposobnosti, talenata i kreativnosti</i>	164
<i>Primer dobre podrške za podsticanje darovitosti</i>	170
<i>Neka naša iskustva i perspektive</i>	176
<i>Zaključak</i>	180
<i>Portret br. 6: Zoran, 3 godine</i>	182
ZAVRŠNA RAZMATRANJA	183
SUMMARY	191
PEŽIOME	205
KORIŠĆENA LITERATURA	223
INDEKS AUTORA	235

UVOD

*Niko vam ne zavidi na sposobnostima
već samo na uspesima.
Dok radite smatraju vas ludim,
a kad nešto postignete srećnim.*

(Duško Radović, 1987)

Kroz istoriju ljudskoga roda, vrhunski dometi u aktivnosti koja je unapređivala život ili samo bila relevantna za čovekov opstanak, bili su predmet interesovanja i pokušaja da se dosegnu, kako od strane pojedinaca tako i celih društava. Pažnju većine ljudi na zemaljskoj kugli, danas, privlače naučna otkrića, umetnička dela i sportski rezultati. Mnogi pokušavaju da utvrde šta stoji u osnovi svih ovih dostignuća, kako se do njih dolazi, kako nastaju i kako se razvijaju, kako se mogu uvećati i umnožiti. Postignuća dece često se porede sa postignućima odraslih stručnjaka u datoj oblasti. Na sličan način, ispituju se i upoređuju njihovo ponašanje, osobine ličnosti, sposobnosti itd., sa željom da se budući stvaraoci prepoznaju i podrže u pravo vreme i na adekvatan način (pod pretpostavkom da je ta podrška potrebna). Dok se kod odraslih govori o kreativnoj produkciji i stvaralaštvu, kod dece se nalaze kreativni potencijali, ili, još preciznije, darovitost.

Od početka ovoga veka, kada su započeta naučna proučavanja darovite dece i mladih, izvedena su mnoga istraživanja o prirodi darovitosti, oblicima njenog ispoljavanja i podsticanja njenog razvoja, ali se sva postavljena pitanja mogu svesti na dva osnovna: pitanje identifikacije i pitanje obrazovanja. Zahtev za otkrivanjem i utvrđivanjem darovitosti zasnovan je na ideji da postoje određena svojstva koja čine darovitost, koja su unapred data i određena, te da je iznalaženje tih specifičnosti najvažniji zadatak istraživača. Za razliku od prvog, drugi pristup, u procesu identifikovanja darovitosti otkriva mnoge teškoće i mogućnosti da se pogreši, pa težište problema pomera na stvaranje uslova za razvoj darovitosti, razvijanje i pružanje odgovarajućih obrazovnih mogućnosti potencijalno darovitoj deci.

Lako se može uočiti da davanje prednosti jednom ili drugom pitanju ima određene implikacije za obrazovanje i vaspitanje darovitih učenika. Isticanje potrebe za identifikovanjem darovite dece podrazumeva pretpostavku da su samo neka darovita, da to može i treba da se utvrdi, a na osnovu čega se ova deca mogu kasnije izdvojiti i, eventualno, podvrgnuti posebnom vaspitno-obrazovnom tretmanu. S druge strane, isticanje značaja obrazovanja za ispoljavanje i razvijanje darovitosti uvećava broj dece koju treba tretirati kao darovitu. Neki se čak zalažu za radikalni stav - da je svaki pojedinac talentovan za određenu oblast. Tvrdi se da vaspitno-obrazovni rad treba da bude tako planiran i organizovan da dozvoli svoj deci, pa među njima i darovitoj, da maksimalno ispolje svoje potencijale.

Bez obzira na to kako se rešava pitanje da li su daroviti samo neki, manjina, većina ili svi učenici, škola se smatra jednim od ključnih faktora podrške razvoju talenata. Da bi deca i mladi koji pokazuju posebne sposobnosti razvili svoje kapacitete, potrebna im je stimulativna i motivišuća okolina u kojoj će ih koristiti i vežbati. Darovit učenik ne sme da bude zanemaren, jer se u tom slučaju njegova darovitost neće razviti ili će se sasvim izgubiti. Nepovoljnim se smatra svako sputavanje i ometanje razvoja darovitog učenika. Nepoželjno je i preopterećivanje darovitog učenika, pa se zato zahteva uvažavanje njegovih razvojnih i uzrasnih ograničenja, neusklađenog razvoja pojedinih aspekata njegove ličnosti i drugih aktuelnih i potencijalnih prepreka iz ličnosti. Najzad, od škole se očekuje da odnos prema darovitim učenicima ne svede na rešavanje pojedinačnih slučajeva, već da razvije sistem mera kojima će regulisati status kategorije darovitih učenika, obezbeđujući zadovoljavanje njihovih specifičnih obrazovnih potreba.

Obrazovanje i vaspitanje darovite dece i mladih praktično postaje problem u okviru masovnog obrazovanja. Dok je kod ranijeg obrazovanja izabranih pojedinaca bilo velikih mogućnosti za usklađivanje zahteva sa mogućnostima učenika, širenje obrazovanja značajno umanjuje te mogućnosti. U ovakvim okolnostima, daroviti učenici, oni koji shvataju i uče brže od ostalih, oni koji imaju posebne sklonosti i sposobnosti za pojedine oblasti, najčešće nisu angažovani na pravi način, bilo da nisu zaposleni u dovoljnoj meri ili su preopterećeni. U prvom slučaju, učenici se dosađuju na časovima, postaju bezvoljni, nezainteresovani, pa i neuspešni. S druge strane, prekomerno angažovanje dovodi do toga da se ovi učenici premaraju, neurotiziraju, postaju nesigurni u sebe, gube samopoštovanje.

Postavlja se pitanje kako da škola, kao sistem usmeren na većinu i prosečnog učenika, zadovolji obrazovne i vaspitne potrebe darovitih učenika. Konkretno, da li, kako i kada utvrditi da učenik ima različite talente i sposobnosti za visoko i kvalitetno postignuće? Šta i kako sa njim raditi u školi da bi se ti potencijali razvili? Kako prepoznati učenike koji će najviše razviti svoju darovitost? Kako izdvojiti učenike kojima je najpotrebnija podrška u razvoju njihovih darovitih potencijala? Kako se primena pojedinih metoda rada i programa za darovite učenike može učiniti efikasnijom? Da li svaki nastavnik treba da radi sa učenicima koji imaju izuzetne sposobnosti? Kako nastavnik može da realizuje obavezni program, izvodi redovnu nastavu i istovremeno odgovori na potrebe učenika sa posebnim sposobnostima? Kakva očekivanja i zahteve imaju zainteresovani pojedinci i grupe od različitih tretmana darovitih učenika? Kako se može uvećati podrška školskih vlasti, uprave, nastavnika, roditelja i učenika postojećoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike?

Kako se približavamo kraju stoleća, rad na stvaranju odgovarajućih uslova i pružanju adekvatnog obrazovnog tretmana darovitim učenicima dobija sve

veći društveni značaj. Prema procenama Svetskog saveta za darovitu i talentovanu decu (The World Council for Gifted and Talented - WCGT), potreba za umnim i kreativnim pojedincima više nije samo pitanje društvenog napretka već opstanka čovečanstva. Poslednja decenija dvadesetog veka predstavlja period izazova, vreme formiranja darovitih mladih koji će početkom sledećeg milenijuma stvarati, voditi nauku i ostale oblasti ljudskog života. Ministarstvima prosvete i drugim institucijama odgovornim za obrazovanje u evropskim zemljama, na primer, preporučuje se da individualne razlike koje postoje među ljudima poštuju i garantuju zakonima na nacionalnom nivou. Daroviti pojedinci, u okviru svojih građanskih prava, imaju pravo na adekvatne obrazovne mogućnosti koje će obezbediti razvoj njihovih potencijala u potpunosti (Council of Europe, 1992).

Najnovije promene u filozofiji obrazovanja kreću se u pravcu približavanja zahteva u vezi sa obrazovanjem sve dece zahtevima koji su ranije postavljeni pred obrazovanje darovitih učenika. Na pragu dvadeset prvog veka, od svih mladih se očekuje da u toku školovanja iskoriste i razvijaju svoje sposobnosti (Raven, 1991). Preovladava uverenje da više nije dovoljno da učenici u školi nešto nauče i uspešno rešavaju određene testove. Oni treba da se pripreme za savladavanje teškoća koje nose rad i život u uslovima savremenog sveta, čija je glavna odlika sve brže menjanje. Škola se usmerava na obrazovanje i vaspitanje pojedinaca koji će verovati u svoje sposobnosti, imati bazična znanja i kompetencije, biti otporni na neizvesnost, spremni da rizikuju i istražuju, osposobljeni za otkrivanje, rešavanje, ali i postavljanje problema. Eksplicirani ciljevi su kreativnost, mentalna fleksibilnost, nezavisnost, samostalnost u mišljenju, sposobnost odlučivanja. Znanja i veštine koje učenici razvijaju i stiču tokom svog školovanja trebalo bi da im omoguće ne samo da uspešno rade, već i da žive kvalitetno!



Portret br. 1.

Niko, 23 godine

Nikola Tesla (1856-1943)

Izumitelj i pronalazač u oblasti elektrotehnike i mašinstva (energetika, radiotehnika, teleautomatika, pumpe, turbine). Ima oko 120 priznatih patenata. Najznačajnija dela su mu obrtno magnetno polje i indukcionni motor ● Njegov rad omogućava prenos električne energije na daljinu i gradnju hidroelektrana ● Jedinica magnetne indukcije zove se „Tesla” ● Rođen kao četvrto od petoro dece u sveštenskoj porodici, u selu Smiljanu (Gospić). Izgubivši brata, ostaje jedini muški nasljednik od kojeg otac traži da postane sveštenik. Zahvaljujući bolesti, uspeva da se izbori za studije tehnike u Gracu. Svoja znanja dopunjuje na Praškom univerzitetu ● Od detinjstva zainteresovan za prirodu, sa izvanrednim pamćenjem, predan do fanatizma svemu čime se bavi ● Radio kao pomoćni inženjer u Mariboru, crtač i upravnik telefonske centrale u Budimpešti, inženjer na održavanju električnih centrala u Francuskoj, saradnik u Edisonovoj laboratoriji i samostalni istraživač u Njujorku, gde ostaje do kraja života ● Nije se ženio, ali se družio i izlazio. Plemenit i otmen. U svom slobodnom vremenu šetao, voleo da hrani golubove i sastavlja sebi jelovnik.

PRIRODA DAROVITOSTI I NJENO MERENJE

Raspravljaju se pitanja određivanja darovitosti u nauci i identifikovanju darovitih pojedinaca. Prikazane su tri reprezentativne teorije o ispoljavanju i razvoju darovitosti čiji su autori Sternberg, Renzuli i Ganje. U analiziranim teorijama darovitost je određena kao svojstvo pojedinca, ponašanja i dela, a svaka od njih pretpostavlja ili podrazumeva određene sposobnosti, znanja i učenje. Zatim su izloženi uslovi, dometi i nedostaci raznih pokušaja ispitivanja i merenja darovitosti. Identifikacija darovitosti je proces koji obuhvata otkrivanje, ispitivanje i utvrđivanje prisustva izabranih karakteristika. Rezultat primenjene procedure zavisi od polazne teorijske osnove, ciljeva zbog kojih se preuzima, pokazatelja, kriterijuma i mernih instrumenata koji su upotrebljeni. Darovita deca najčešće se opisuju kao „školski napredna” ili „ranije sazrela”.

Brojnost teorija i definicija ukazuje da se darovitost može odrediti na mnogo načina i da ima puno bitnih karakteristika ili, bar, da nam još uvek nisu dovoljno poznati odnosi među njima (koje su karakteristike više a koje manje važne). Jednako su vredne i prihvatljive teorije i definicije koje se odnose na darovite osobe, darovito ponašanje i darovito postignuće. Dok razvojne teorije prate razvoj darovitosti kroz život pojedinca od predispozicije do darovitog postignuća, kognitivistički orijentisane teorije pokušavaju da objasne kognitivne mehanizme i procese koji stoje u osnovi darovitog ponašanja. Jasno je da su oba pristupa potrebna i korisna jer tek zajedno nude celovita rešenja, u šta nas uverava upoređivanje objašnjenja koja daju pojedine teorije (Sternberg & Davidson, 1986).

Ima i više mogućnosti za klasifikovanje teorija darovitosti. Opredeljujemo se za jedno, uz niz ograničenja koja nameće postojanje velikog broja koncepcija i definicija. Darovitost se može odrediti kao *svojstvo ličnosti* - specifičan sklop karakteristika među kojima su najvažnije visoke intelektualne sposobnosti, kreativnost, pojam o sebi i izvesne osobine ličnosti, visoka motisanost i posvećenost određenoj oblasti ljudske delatnosti, odnosno *aktivnost* - čiji je krajnji produkt izuzetno, eminentno postignuće, *proizvod* značajan za svog stvaraoca i njegovo okruženje. Specifičnije određivanje činilaca i uslova darovitosti zahteva pozivanje na pojedine teorije (Maksić, 1994a).

Jedan broj autora tretira darovitost kao jedinstven fenomen, tvrdeći da postoje određena zajednička svojstva darovitih pojedinaca bez obzira na oblast u kojoj su daroviti, dok drugi govore o posebnim vrstama darovitosti, kao što su intelektualna, akademska, kreativna, umetnička, socijalna i psihomotorna, naglašavajući razlike među njima i značaj tih razlika za suštinu darovitog postignuća u datoj oblasti (Maksić, 1994b). U svakom slučaju, darovitost se uvek ispoljava kroz konkretne oblasti ljudske delatnosti (kao što su nauka, umetnost, sport). Nema pravila o broju oblasti u kojima jedna osoba može biti izuzetna, ni o trenutku kada će se ovakvo ponašanje i postignuće pojaviti u životu pojedinca. Postoje velike individualne razlike među darovitim osobama u količini dara koji poseduju i u mogućnostima da to što imaju ispolje i razviju do društveno vrednih proizvoda.

Darovitost odraslih osoba predstavljaju njihova postignuća koja potvrđuju posedovanje potrebnih (najčešće visokih ili bar natprosečnih) sposobnosti,

kreativnosti, motivisanosti, pojma o sebi. Sa izuzetkom posebnih i retkih slučajeva, kao što je „čudo od deteta“, darovita deca nisu imala mogućnosti da stvore, naprave ili izvedu svoja darovita dela. U detinjstvu i mladosti na darovitost najviše ukazuju visoke sposobnosti, a posebno sposobnost za učenje. Darovita deca i mladi, u poređenju sa nedarovitim, brže uče nove strategije rešavanja postavljenih zadataka i ranije ih dosežu i to, pre svega, u oblasti u kojoj se ispoljava njihova darovitost. Darovita deca poseduju redovno veću količinu znanja od svojih vršnjaka i drugova iz odeljenja o predmetu svoga interesovanja (odnosno u oblasti za koju su talentovana). Ali, nije lako odrediti da li dete rešava postavljene zadatke zato što je talentovano za određenu oblast ili, jednostavno, zato što ima veću količinu znanja o datoj stvari (Borkowski & Peck, 1986).

Ima mišljenja da kreativnost mora biti prisutna već kod dece. Jednaku količinu valjanih dokaza nude i drugi, koji tvrde da to ne mora biti tako. U stvari, u pokušajima tumačenja statusa kreativnih kapaciteta mnogi autori uočavaju i ističu probleme u njihovom merenju zaključujući da mere kreativnosti koje su dostupne kod dece ne pomažu mnogo u identifikovanju darovitosti. Kao jedno od mogućih rešenja predlaže se ispitivanje osobina ličnosti kojima se može objasniti kreativna produkcija. To su: introvertnost, intuitivnost, autonomnost, individualnost, fleksibilnost, otvorenost duha, pozornost i osetljivost (Feldhusen, 1986). U novije vreme, sve su učestaliji zahtevi da se kreativnost ne zanemaruje, bez obzira na teškoće u njenom merenju, jer baš ona razlikuje darovito od nedarovitog ponašanja i postignuća. „Prava darovitost“ mora da obezbedi neočekivane, originalne i iznenađujuće odgovore (Cropley, 1993a).

Sličan je problem sa motivacijom i pojmom o sebi, to jest kakvo mišljenje, sliku o sebi ima, kako sebe vidi i vrednuje darovito dete. Kada dete ispoljava veliko interesovanje za određenu oblast i spremnost da se posveti istrajno i uporno zadacima iz te oblasti i kada sebe pozitivno vrednuje, veruje u svoje sposobnosti, ono može biti darovito ali i ne mora. Takođe, ako dete nije motivisano ili sebe određuje negativno i nepovoljno, izražava sumnju u svoje sposobnosti, ispoljava nesigurnost, anksioznost, neće da uči i slično, to uopšte ne mora biti pokazatelj odsustva darovitosti (Betts & Neihart, 1988).¹ Razvijanje motiva za postignućem i poboljšanje slike o sebi spadaju među najznačajnije ciljeve mnogih programa za darovite učenike koji se u njima uspešno ostvaruju (Feldhusen, 1986).

Za potrebe našega rada opredeljujemo se da detaljnije izložimo tri koncepcije darovitosti. Biramo najčešće citirane i najuticajnije teorije u dostupnoj literaturi, čiji su autori Sternberg (Sternberg, 1986, 1988), Renzuli

(Renzulli, 1986, 1992) i Ganje (Gagné, 1994a,b). Osim što se mogu smatrati reprezentativnim za čitave klase sličnih teorija, vrednost ovih teorija leži i u tome što originalno rešavaju relacije između ključnih pojmova - sposobnosti, kreativnosti i ličnosti. U okviru svake teorije, pored osnovnih postulata, biće posebno razmotreno kakva je uloga škole i školskog učenja u razvoju darovitosti i stvaranju darovitih dela.

Sternbergova koncepcija darovitosti je kognitivistička i pokazuje domet ovakvog pristupa u tumačenju darovitosti. Renzulijeva teorija ima implicitnu teorijsku osnovu, što znači da ne naglašava posebno kognitivne operacije/mehanizme niti razvoj, ali je rezultat uopštavanja višegodišnjeg iskustva u vaspitno-obrazovnom radu sa darovitom decom i bliska je školskoj realnosti. Treći izabrani autor, Ganje, nudi eklektički model koji razlikuje i određuje odnose između darovitosti i talenata, darovitosti i kreativnosti i talenata i kreativnosti. Model operacionalizuje različite vrste talenata i dopunjen je opisima talentovanih učenika (koji su definisani u nizu istraživanja).

Sternbergova teorija o darovitim osobama

Darovitost. Sternberg (Sternberg, 1986) opisuje darovitost kao *izuzetnu, neuobičajenu inteligenciju*. Za njeno objašnjenje i razumevanje autor, prema sopstvenom tumačenju, nudi složenu teoriju koju izvodi iz svoje teorije inteligencije. Darovitost nije jednodimenzionalno svojstvo, nije potpuno ista kod svih osoba, kao što nije ista ni sama inteligencija. Darovitost se može dosegnuti različitim putevima i ispoljavati kroz različite oblike. Kognitivni, iskustveni i adaptivni aspekt *intelektualne darovitosti* objašnjavaju se komponentnom, iskustvenom i kontekstualnom podteorijom. Prva podteorija odgovara na pitanje *kako* su ponašanja inteligentna u bilo kom datom okruženju; druga podteorija odnosi se na pitanje *koja* su ponašanja inteligentna za datu individuu, a treća podteorija objašnjava *gde* su koja ponašanja inteligentna (za koga i u kojoj sredini).

Komponentna podteorija povezuje inteligenciju sa unutrašnjim svetom osobe i specifikuje mentalne mehanizme koji leže u osnovi izuzetno inteligentnog ponašanja. Može se govoriti o tri vrste informaciono-procesnih komponenti. Sternberg razlikuje *komponente sticanja znanja, metakomponente i delatne komponente*, u zavisnosti od toga da li se radi o procesima koji učestvuju u učenju kako se nešto radi, u planiranju šta će i kako će se raditi, ili u samom obavljanju zadatka. Metakomponente obuhvataju procese višeg reda koji se koriste kod planiranja, praćenja i odlučivanja u toku rada na zadatku.

¹ Detaljnije obrazloženje u sledećoj glavi (Obrazovne i vaspitne potrebe darovitih).

Izvođačke komponente se javljaju pri primeni različitih strategija za obavljanje zadatka. Selektivno kodiranje, selektivno kombinovanje i selektivno poređenje su procesi koji se sreću u toku sticanja novog znanja.

Iskustvena podteorija odnosi se na značaj prethodnog iskustva sa zadacima koji se rešavaju ili na situacije u okviru kojih se pojavljuju postavljeni zadaci. Ovde se, prema Sternbergovim rečima, određuju tačke u kontinuumu iskustva date osobe sa zadacima ili situacijama koje najkritičnije uključuju upotrebu inteligencije. Najvažnije su *veštine rada sa novim*, nepoznatim materijalom i *sposobnost automatizovanja* informacionih procesa. Sposobnosti za rad sa novim pojavljuju se kod razumevanja zadatka i kod rešavanja zadatka. Novina i automatizacija idu zajedno tako da, što je osoba efikasnija u pogledu jedne od njih, ostaje više mogućnosti da bude uspešna i u drugoj. Međutim, sa povećanjem iskustva opada novina i zadatak postaje manje pogodan za merenje inteligencije (sa stanovišta novine).

Kontekstualna podteorija povezuje inteligenciju sa spoljašnjim svetom koji okružuje datu osobu. Svaka, pa i izuzetna inteligencija ispoljava se u nekoj sredini i okruženju. Izuzetna inteligencija javlja se u kontekstu kao svrhovita *adaptacija na okolinu*, kao *oblikovanje okoline* i kao *selekcija okoline* koja je relevantna za datu osobu. Izuzetna inteligencija ne može se u potpunosti razumeti izvan sociokulturnog konteksta, kao što i procena inteligencije jedne osobe može da se razlikuje od jedne do druge kulture. Za merenje kontekstualno usmerene inteligencije, mogu se upotrebiti tri klase inteligentnih ponašanja: sposobnost rešavanja problema, verbalne sposobnosti i socijalne kompetentnosti.

Prema Sternbergovim rečima, kreativnost se može smatrati dimenzijom inteligencije (koja dopunjuje količnik inteligencije kod identifikovanja) i za tip darovitosti. Prvi pristup dominira u ranijim radovima ovoga autora, a drugi u radovima novijeg datuma. Definisane kreativne darovitosti kao posebnog tipa darovitosti ne negira kreativnost kao dimenziju inteligencije, već omogućava pravljenje distinkcije između akademske i kreativne darovitosti. Razdvajajući akademsku od kreativne darovitosti, Sternberg daje prednost drugoj, zbog značaja koji ima za šire društvo. Investicionu teoriju kreativne darovitosti Sternberg razvija u saradnji sa Lubartom (Sternberg & Lubart, 1993).

Kreativna darovitost. Kreativna osoba poredi se sa uspešnim ekonomistom čiji je radni moto „kupi jeftino, prodaj skupo”. Kreativna darovitost uključuje kognitivne, stilske, lične, motivacione i sredinske aspekte koji se razlikuju od onih uključenih u akademsku darovitost. Ovi aspekti mogu se jasno uočiti ne samo kod odraslih osoba već i kod dece, zbog čega ćemo ih i mi ovde prikazati. Kreativno darovite osobe predlažu ideje koje u početku izgledaju čudne i nalaze se izvan sistema ideja koje imaju drugi ljudi o datom predmetu ili problemu. Međutim, s vremenom, kreativni pojedinci realizuju

svoje ideje, ubeđujući druge ljude u njihovu vrednost, da bi ih plasirali i nametnuli kao rešenja u pravom trenutku, kada su te ideje visoko cenjene i vrednovane. Kreativno postignuće potvrđuje se svojim rezultatima i prihvata onda kada rešava postojeći problem.

Najbitnije *intelektualne karakteristike* kreativno darovitih osoba predstavljaju njihove sposobnosti da vide probleme na drugačiji način od ostalih ljudi, da misle divergentno o mogućim rešenjima i da koriste procese uviđanja prilikom rešavanja problema ili ispunjavanja zadatka. Kreativno daroviti ljudi su izuzetno uspešni u definisanju problema, strateškoj upotrebi divergentnog mišljenja i veštinama selektivnog kodiranja, poređenja i kombinovanja informacija. Istraživanja pokazuju da pojedinci koji dolaze do kreativnih rešenja, dok definišu i redefinišu postavljeni problem, koriste specifične mentalne predstave. Divergentno mišljenje obezbeđuje darovitim osobama veći i bolji izbor strategija za rešavanje problema. Selektivno kodiranje omogućava uočavanje potencijalno relevantnog iz mnoštva informacija za razumevanje ili rešavanje problema; poređenje predstavlja dovođenje u vezu novih informacija sa starim na drugačiji način od onog koji koristi većina ljudi, a kombinovanje podrazumeva udruživanje ideja među kojima drugi ljudi ne vide vezu.

Sledeću karakteristiku kreativno darovitih ljudi predstavljaju njihova velika *znanja*. Stvaranju kreativnih dela prethode godine učenja i sticanja znanja. Darovita deca provode mnogo vremena prikupljajući informacije u oblasti svoga interesovanja, što im obezbeđuje dobru osnovu znanja. Posedovanje znanja o određenom predmetu pomaže pojedincu da stvori rad koji će biti nov u datoj oblasti, dozvoljava mu da se postavi kao oponent (neko ko se suprotstavlja nečemu što je bilo tačno ranije ali više ne važi, nije istina ili nije dovoljno da objasni pojavu na koju se odnosi) i, uopšte uzev, obezbeđuje stvaranje kvalitetnog rada. Međutim, veliko znanje može imati negativan uticaj na kreativnost u tom smislu što ograničava perspektivu pojedinca, umanjujući njegove sposobnosti da ponudi sveže ideje.

Pojedinci mogu imati iste visoke sposobnosti ali će njihovo postignuće biti različito, zato što se međusobno razlikuju po tome kako koriste te svoje sposobnosti. Sklonost pojedinca da koristi svoje sposobnosti na određeni način predstavlja njegov intelektualni ili *kognitivni stil*. Sternbergova (Sternberg, 1988) teorija kognitivnih stilova zasnovana je na pojmu mentalnog samoupravljanja. Principi kojima ljudi upravljaju svojim mislima uporedivi su sa principima kojima vlada nadgleda narod. Slično upravi koja ima tri osnovne funkcije, zakonsku, izvršnu i sudsku, mentalni procesi mogu se grupisati u zakonske, izvršne i sudske. Zakonska funkcija stvara, formuliše i planira. Izvršna funkcija izvodi planove koje je stvorila zakonska funkcija. Sudska

funkcija uključuje suđenje, analiziranje i kritikovanje, što je neophodno za procenjivanje onoga što su zakonska i izvršna funkcija smislile i uradile.

Po Sternbergovom uverenju, svaki čovek u svom mentalnom funkcionisanju ispoljava dominaciju jedne od napred opisanih funkcija koje predstavljaju njegov stil mišljenja. Osobe sa zakonskim stilom vole da stvaraju svoja pravila, rade na problemima koji su jedinstveni, na zadacima koji su slabije strukturirani i zahtevaju konstruktivno planiranje. Osobe koje imaju izvršni stil vole da slede pravila i izračunavaju koji putevi su najbolji za primenu plana, preferirajući probleme sa zadatom strukturom. Ljudi sa sudskim stilom vole da procenjuju pravila i procedure, da sude o postojećim strukturama i da ispituju ponašanje ljudi. Kreativno darovite osobe odlikuje pretežno zakonski stil. Ovaj stil mišljenja obećava najbolje uslove za ispoljavanje kreativnosti, stvarajući situacije koje zahtevaju uvođenje novog i uključivanje mašte da bi se premostilo nepoznato, povezalo raznorodno itd.

Nastavljajući analogiju između mentalnog funkcionisanja čoveka i upravljanja državom, Sternberg određuje kognitivni stil prema nivou na kome osoba misli i rešava zadatak kao opšti i specifični, slično državnoj upravi koja se prema oblasti koju obuhvata deli na globalnu i lokalnu. Opšte ili globalno procesiranje informacija odgovara federalnoj vladi, a specifično ili lokalno - upravi lokalne zajednice. Dok globalni stil podrazumeva davanje celovitih rešenja zadatka i rešavanje opštijih i značajnijih pitanja, lokalni stil se posvećuje rešavanju delova zadatka. Visoka kreativna darovitost uključuje obradu informacija na globalnom planu, rešavanje celovitih i značajnijih pitanja. Problemi lokalnog značaja su najčešće samo delovi opštijih problema, međukoraci u rešavanju problema kojima se bavi globalni stil.

Osobine ličnosti predstavljaju sledeći resurs kreativne darovitosti o kome govore Sternberg i Lubart. Da bi osoba stvorila kreativno delo potrebno je da ima i određeni sklop osobina koje će joj u tome pomoći. Među karakteristikama ličnosti najveći značaj imaju: sposobnost tolerisanja nejasnoća, spremnost za umereno preuzimanje rizika, želja da se prevaziđu teškoće kada se na njih naiđe u radu i da se izdrži uprkos njima, da se ide dalje, napreduje i „raste” u datoj oblasti. Neophodna je i izvesna količina samopoštovanja, koje će pomoći pojedincu da podnese i reši probleme sa kojima se susreće, dok ne završi to što radi i dok se i drugi ne uvere u vrednost toga na čemu je rađeno.

Razlikujući motivaciju usmerenu na cilj (spoljašnju) i motivaciju usmerenu na zadatak (unutrašnju), Sternberg i Lubart tvrde da kod kreativno darovitih osoba dominira *motivacija orijentisana na zadatak*. Autori kreativnih dela ispoljavaju veliko interesovanje i ljubav za predmet kojim se bave, visoku koncentraciju pažnje i, uopšte, uporno rade u određenoj oblasti i na određenom problemu dok ne dođu do njegovog rešenja. Međutim, kao što intrinzična motivacija sama po sebi neće stvoriti kreativno delo, tako ni ekstrinzični

motivatori nisu suprotni kreativnosti. U određenim etapama rada na zadatku spoljašnji motivatori su vrlo poželjni. Njihov pozitivan uticaj ogleđa se u tome što podstiču pojedinca ne skrećući njegovu pažnju sa zadatka. Spoljašne nagrade mogu uspešno da motivišu kreativnu produkciju u slučajevima kada već postoji visok nivo motivacije orijentisane na zadatak, što se dešava u kasnijim fazama kreativnog rada (onda kada se ideja realizuje).

Istraživanja pokazuju da kreativno darovite osobe imaju želju da postignu savršenstvo u tome što rade, teže da to što rade urade odlično, da samoaktualizuju svoje potencijale, kao i da zadovolje želju za intelektualnom novinom. Rezultati istraživanja nisu sasvim saglasni u pogledu načina na koji ovi motivatori utiču na stvaranje kreativnog dela. Na primer, dok je potvrđena pozitivna korelacija između intrinzične motivacije i kreativnog postignuća, želja za samoizražavanjem (koja predstavlja jedan od intrinzičnih motivatora), osim povoljnog, može da ima i nepovoljan uticaj na kreativnost. Ovo se dešava kada se osoba koja radi na rešavanju zadatka suviše usmeri na ostvarenje postavljenog cilja. Prevelika želja često blokira pristup kreativnim rešenjima.

Sve navedene karakteristike, sposobnosti, znanja, kognitivni stil, osobine i motivisanost, pretvaraju se u kreativnu darovitost u interakciji sa okruženjem u kojem se osoba nalazi. *Sredina* najviše utiče na razvijanje kreativnosti svojom opremljenošću, sadržajima i orijentacijama, nagrađivanjem i vrednovanjem kreativnih proizvoda. Pojedine sredine posebno su stimulativne jer omogućavaju učenje i sticanje potrebnog iskustva, i pružaju dobre uzore koji podržavaju kreativno stvaranje. Kreativni stvaraoci često potiču iz porodica i sredina koje su mogle da im obezbede povoljne uslove za njihov razvoj (upoznavanje sa oblašću, sticanje znanja, potreban materijal za rad).

Ono što važi za porodicu, važi i za ostale društvene institucije. Kreativno ponašanje ispoljava se tamo gde se nagrađuje, što znači da sredina koja nagrađuje nekreativno, konformističko ponašanje ne može da očekuje kreativnost ljudi koji u njoj žive. Procenjujući vrednost ponuđenih kreativnih rešenja, sredina određuje njihovu sudbinu i sudbinu njihovih stvaralaca i tako utiče direktno na njihovo buduće ponašanje. Jedna ideja može biti u jednoj sredini procenjena kao vredna, a u drugoj kao bezvredna. U zavisnosti od toga gde se pojedinac nalazi, on će biti podstaknut ili obeshrabren da nastavi sa svojim radom.

Samo neki odlični učenici uspevaju da kasnije postanu kreativni stvaraoci. Zato, razmatrajući ulogu škole u razvoju i podsticanju darovitosti, Sternberg i Lubart svoju pažnju usmeravaju na mogućnosti koje škola nudi za razvoj kreativne darovitosti. Svoje analize zaključuju konstatacijom da je današnja škola mesto gde postoje male mogućnosti za razvoj kreativnosti učenika. Školi se mogu dati ozbiljne primedbe, počev od intelektualnih procesa koje zahtevaju

školski zadaci, preko kvaliteta znanja koja nudi i kognitivnog stila koji podstiče, do osobina ličnosti i tipa motivacije koji se razvija.

Divergentno mišljenje je malo ili nimalo zastupljeno u školskom radu. Školsko učenje se svodi na zapamćivanje što većeg broja informacija koje se prezentuju u obliku činjenica. I kada se dozvoljava razmišljanje i traganje za odgovorom, školske ocene se daju na drugačiji način. Traži se jedan, tačan odgovor do kojeg je učenik došao na način koji je pokazao nastavnik. Ocene su toliko značajne da učenici brzo nauče da ne rizikuju, već misle i odgovaraju na traženi način. Vođeni spoljašnjom motivacijom mogu da postignu visok uspeh u školi, a da uopšte nisu stvarno zainteresovani niti vezani za zadatke koje ispunjavaju. Konačni rezultat je da učenik ne razvija motivaciju usmerenu na zadatak, koja mu je neophodna za kreativnu produkciju.

Kroz celokupno školovanje, nastavnik određuje šta učenik treba da radi, a od učenika se očekuje da to što se traži i uradi. Očigledno je da se nagrađuju učenici koji ispoljavaju izvršni kognitivni stil. Mogućnosti za razvijanje zakonskog i opšteg, globalnog stila su vrlo male. Nisu samo školski zadaci takvi da podržavaju lokalno-izvršni stil, već su takvi i zadaci u testovima kojima se mere sposobnosti učenika. Standardnim testiranjem identifikuju se učenici sa izvršno-lokalnim stilom, koji se radom u školi potvrđuje i nagrađuje. Na taj način kreativnost se ne traži i ne podstiče. Sternberg i Lubart su vrlo kritični. Primedbe o pogrešnom izboru i neadekvatnom radu odnose se, kako na obavezni program tako i na razne programe koji su namenjeni darovitim učenicima. Ovi programi pružaju slične mogućnosti koje pružaju redovni programi, ne utičući bitno na kreativnost učenika.

Renzulijeva teorija o darovitim ponašanjima

Darovitost. Renzuli (Renzulli, 1986) pod darovitošću podrazumeva *darovito ponašanje*. Darovito ponašanje sastoji se od ponašanja koje odražava interakciju tri grupe karakteristika: natprosečne *intelektualne sposobnosti*, visok nivo *posvećenosti zadatku* i visok nivo *kreativnosti*. Darovita i talentovana deca su ona koja poseduju, ili su sposobna da razviju, ovaj kompozitni sklop crta i primenjuju ga na bilo koju potencijalno vrednu oblast ljudskog rada. Darovitost dece razlikuje se od darovitosti odraslih. Deca mogu da budu darovita tako da uspešno ispunjavaju zadatke koji im se postavljaju u školi i kod kuće, ispoljavajući uz to veliku sposobnost učenja.

Odrasle osobe postižu kreativno-produktivnu darovitost koja zahteva obavezno prisustvo sve tri grupe pominjanih karakteristika, teško se meri i retko javlja. Darovito ponašanje pojavljuje se kod nekih ljudi, u nekim

periodima života i pod određenim uslovima. Visok nivo ostvarenja u različitim oblastima zahteva različite stepene inteligencije. Renzuli prihvata opredeljenje većine istraživača da je za visok nivo kreativno-produktivnog ostvarenja u određenom polju potrebna natprosečna, ali ne obavezno izuzetno visoka inteligencija. Kada je količnik inteligencije jednak ili veći od 120 uvećava se značaj drugih, neintelektualnih varijabli za kvalitet postignuća.

Renzuli govori o dobrim natprosečnim sposobnostima, specifikujući *opšte i posebne sposobnosti* koje u njih ulaze. Od opštih sposobnosti pominju se: visok nivo apstraktnog mišljenja, verbalno i numeričko rezonovanje, shvatanje prostornih odnosa, memorija i verbalna fluentnost; adaptacija na nove situacije i oblikovanje novih situacija koje se sreću u spoljašnjoj sredini; i automatizacija informacionih procesa (brzo, tačno i selektivno prenošenje informacija). Posebne sposobnosti obuhvataju primenu različitih kombinacija opštih sposobnosti na jednu ili više oblasti znanja ili oblasti ljudskog delovanja; kapacitet za traženje i odgovarajuću upotrebu formalnog znanja, znanja koje se podrazumeva, tehnike, logike i strategija u rešavanju pojedinih problema ili manifestacija specijalizovanih oblasti delovanja; i kapacitet za izdvajanje relevantnih informacija koje su povezane sa pojedinim problemom, oblašću proučavanja ili delovanja.

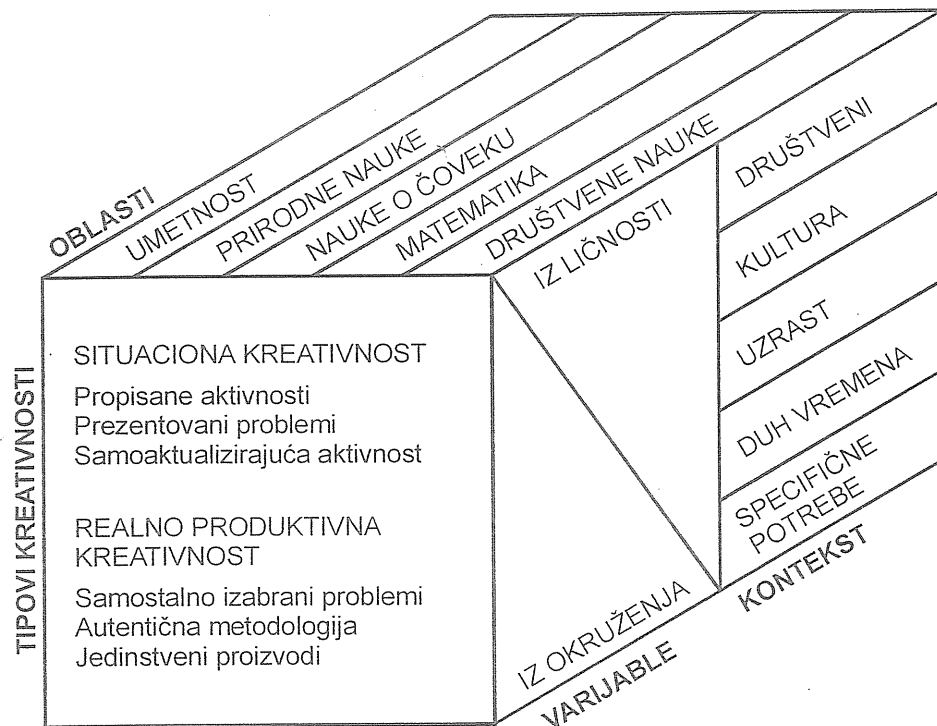
Posvećenost zadatku podrazumeva kapacitet za veliku zainteresovanost, zanos, fascinaciju i uključenost u problem, oblast proučavanja ili oblik ljudskog izražavanja, kapacitet za istrajnost, izdržljivost, određenost, težak i posvećen rad; samopoverenje, jak ego i verovanje u sopstvenu sposobnost za izvođenje značajnog posla, oslobođenost od osećanja slabosti i nemoći, težnju za postignućem; sposobnost da se identifikuju problemi u posebnim oblastima; sposobnost da se bude na glavnim tokovima razmene i novina u datim oblastima; postavljanje visokih standarda za sopstveni rad; zadržavanje otvorenosti i spremnost da se prihvati kritika od drugih, kao i da samog sebe kritikuje, i razvijanje ukusa za lepo i kvalitetno (kako u svom radu, tako i u radu drugih ljudi).

Za Renzulija, *kreativnost* u okviru darovitosti predstavlja fluentnost, fleksibilnost i originalnost mišljenja, a ispoljava se kao: otvorenost za različita iskustva, prijemčivost za novo i drugačije (čak iracionalno) u mislima, delovanju i proizvodima kod sebe i kod drugih ljudi; radoznalost, spekulativnost, sklonost pustolovinama, „mentalna živahnost“, želja za preuzimanjem rizika u mislima i stvarnim aktivnostima; osetljivost za detalje, estetske odlike ideja i stvari, i želja da se reaguje i dela prema spoljašnjim stimulusima na sopstvene ideje i osećanja.

Kreativna produkcija. Slično Sternbergu, Renzuli u svojim novijim radovima posebnu pažnju posvećuje kreativnosti koju definiše kao kreativnu produktivnost (Renzulli, 1992). Ovaj autor zainteresovan je za kreativna

ponašanja koja se ispoljavaju kroz kreativno postignuće i proizvode. Posle višegodišnjeg bavljenja specifičnim obrazovnim potrebama darovite dece i sa velikim iskustvom u kreiranju uslova koji će pomoći razvoj njihove darovitosti, Renzulli pravi svoju paradigmu za proučavanje kreativne produktivnosti mladih (slika 1). Ponuđeni trodimenzionalni model obuhvata tri grupe relevantnih varijabli. To su oblasti ljudske delatnosti u okviru kojih se razvija kreativna produkcija, tipovi kreativnosti koji se mogu razvijati i sve ostale varijable koje deluju na kreativnu produkciju (iz okruženja, ličnosti pojedinca o kojem je reč i šireg konteksta u kojem živi).

Slika 1: Paradigma za proučavanje kreativne produktivnosti mladih (Renzulli, 1992: 172)



Analiza kreativne produkcije može da pođe od karakteristika pojedinca. Kod učenika, mora da uključi njihove sposobnosti, interesovanja i stilove učenja kao najvažnije lične varijable. Za razmatranje uslova za podsticanje kreativne produkcije važno je odrediti tip kreativnosti koji se razvija. Renzulli razlikuje situacionu i realno-produktivnu kreativnost. Situaciona kreativnost se dešava u struktuiranoj situaciji, kada se rešava postavljen problem, a

angažovani pojedinac doživljava svoj rad kao samoaktualizirajuću aktivnost. Realno-produktivna kreativnost podrazumeva rad na samostalno izabranom problemu, uz korišćenje autentične metodologije i rezultira, dovodi do stvaranja jedinstvenog postignuća. Specifičnosti kreativne produkcije proističu još iz oblasti u kojoj se kreativni rad izvodi (umetnost, prirodne nauke, nauke o čoveku, matematika, društvene nauke) i varijabli iz konteksta koje utiču na kreativan proces (specifične potrebe, duh vremena, uzrast, kulturni i socijalni milje, šire okruženje).

Ganjeova teorija o darovitim postignućima

Darovitost. Za razliku od Sternberga koji traži darovitost u kognitivnim mehanizmima i procesima i Renzulija koji razmatra darovita ponašanja, treći izabrani autor, Ganje, u centar svoga interesovanja stavlja darovito postignuće.² Za Ganjea darovitost predstavlja izrazitu natprosečnu *kompetentnost* u jednoj ili više oblasti sposobnosti (intelektualnoj, kreativnoj, socioemotivnoj i senzomotornoj), a izrazita natprosečnost u jednom ili više područja ljudskih aktivnosti je talenat. Ključna pretpostavka prvobitne verzije ove teorije bila je da se domeni sposobnosti razlikuju od područja aktivnosti, ali se svako područje talenta podudara sa karakterističnim profilom sposobnosti kojim se može objasniti izuzetno postignuće pojedinca. Kreativnost je samo jedno od područja ljudskih sposobnosti koje može, ali ne mora obavezno, da učestvuje u svakoj oblasti darovitosti (Gagné, 1985).

Ovo tumačenje pretrpelo je izvesne izmene, u međuvremenu. Zaokružujući svoj, kako ga sam naziva diferencirani model darovitosti i talenata, Ganje (Gagné, 1994a) pravi jasnu razliku između darovitosti i talenata. *Darovitost* označava posedovanje i korišćenje neuvežbanih i spontano izraženih prirodnih sposobnosti (potencijala, dara) u najmanje jednoj oblasti sposobnosti, u stepenu koji omogućava detetu da se u poređenju sa vršnjacima, po toj karakteristici, nađe među 15% najboljih. *Talenat* označava superiorno vladanje sistematski razvijenim sposobnostima (ili veštinama) i znanje u bar jednom polju ljudske aktivnosti, u stepenu koji svrstava detetovo postignuće među 15% najboljih rezultata njegovih vršnjaka koji su aktivni u tom polju ili poljima.

Sledeći statistički kriterijum, Ganje dalje specifikuje strukturu grupe koja se može označiti kao „talentovane osobe“. U okviru 15% najboljih, koji predstavljaju osnovnu kategoriju talentovanih osoba, mogu se razlikovati tri podgrupe - niži, srednji i najviši nivo postignuća. Niži nivo postignuća označen

² Ganjeova teorija prikazana je u radu: Maksić (1996a).

je kao „umereno talentovani” i obuhvata 2-3% najtalentovanijih osoba i najviših rezultata u polju koje se posmatra. Kao „visoko talentovane” osobe mogu se označiti jedna do dve osobe na hiljadu ljudi, a „ekstremno talentovano” je samo dvadeset do trideset osoba od milion ljudi. Osim pojmovnog određenja darovitosti i talenata, Ganjeov model sadrži i objašnjava razvojne procese koji pomažu razvoj potencijalne darovitosti do manifestovanog talenta, uz prisustvo i aktivno dejstvo katalizatora (slika 2).

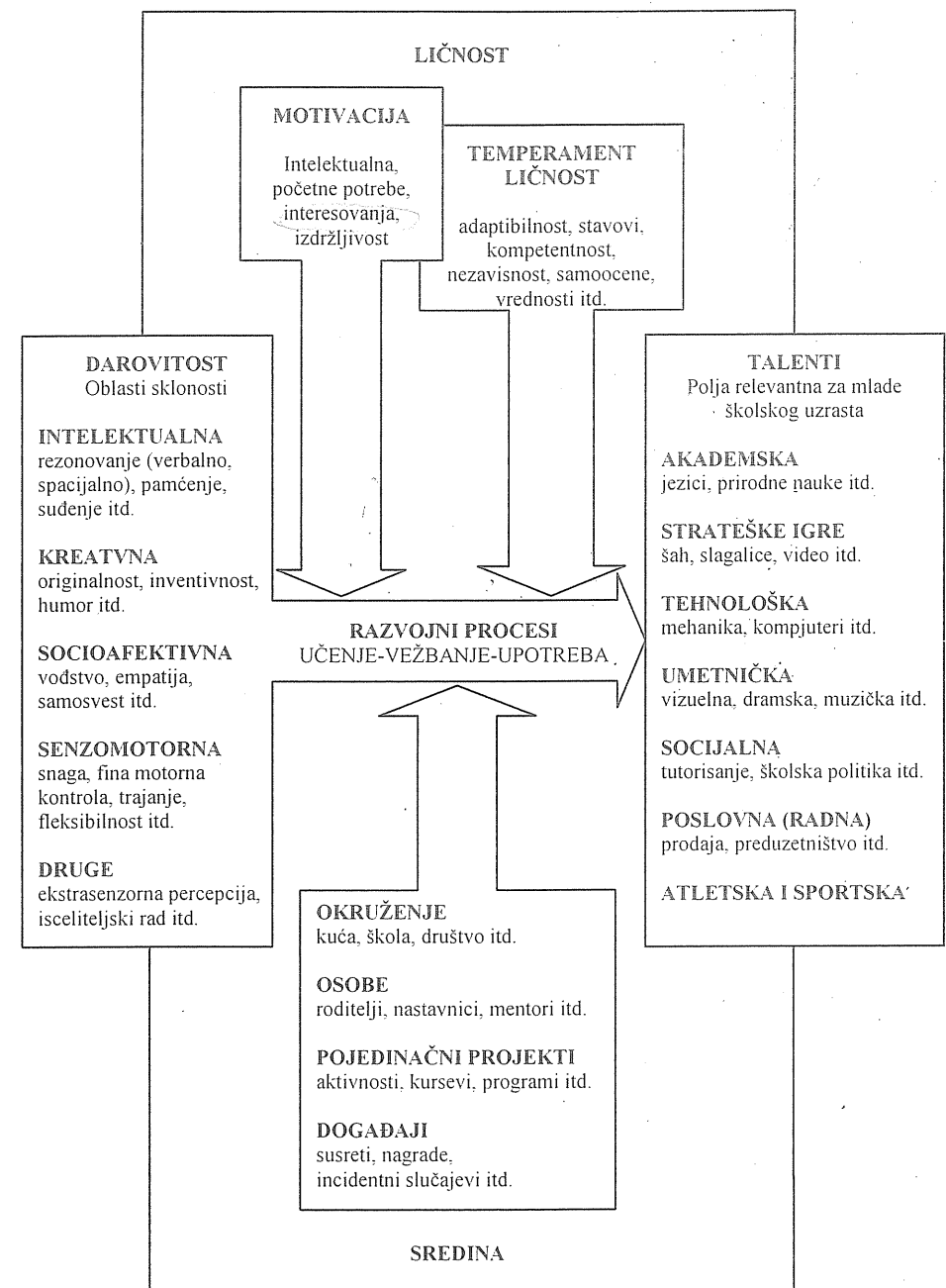
Ganje najpre određuje *domene darovitosti*, to jest potencijala. Model sadrži pet domena sposobnosti: intelektualne, kreativne, socioafektivne, senzomotorne i „ostale” (na primer, ekstrasenzorna percepcija, isceliteljski dar). Intelektualni potencijali obuhvataju rezonovanje, pamćenje i suđenje. Kreativni dar odnosi se na originalnost, inventivnost, humor i drugo. Socioafektivni potencijal ispoljava se kroz empatiju, samosvest, vođstvo, a senzomotorni preko snage, fine motorne kontrole, trajanja i fleksibilnosti motornih radnji.

Darovi su prirodne sposobnosti koje imaju genetsku osnovu i mogu se opaziti u svakom zadatku sa kojim se dete suočava u toku svoga školovanja. Na primer, intelektualne sposobnosti su potrebne da se nauči čitanje i pisanje, da se govori strani jezik i razumeju pojmovi iz matematike i prirodnih nauka; kreativne sposobnosti omogućavaju da se reše razni problemi sa kojima se dete susreće i da se napravi originalan rad u književnosti, umetnosti i nauci; fizičke sposobnosti su uključene u sport, muziku i tehničko obrazovanje; socijalne sposobnosti deca koriste u svojoj svakodnevnoj interakciji sa drugovima iz razreda, nastavnicima i roditeljima.

Potencijali, odnosno darovi, mogu se lakše uočiti kod mlađe dece zato što su uticaji iz okoline i sistematsko učenje delovali samo u ograničenoj meri, tako da se ono što dete ume i zna ne može pripisati njima. Kod starije dece, pa i odraslih osoba, darovi se ispoljavaju preko lakoće i brzine kojom pojedinci stiču nove veštine u bilo kom polju ljudske aktivnosti. Što se lakše i brže uči, veće su prirodne sposobnosti. Kako sam Ganje kaže, to su one prirodne sposobnosti koje neki laici zovu „talenti” ili „prirodni talenti”, dok ih on imenuje kao „darove”.

Darovi, prirodni potencijali progresivno se transformišu u *talente* koji predstavljaju dobro trenirane i sistematski razvijene veštine koje karakterišu određeno polje ljudske aktivnosti ili postignuća (izvođenja). Na slici 2, prikazana su neka od tih polja i to ona koja su relevantna za mlade školskog uzrasta. Najznačajnija polja su vezana za školske predmete i školsko postignuće, strateške igre, oblast tehnologije, umetnosti, socijalnih odnosa, rada i sporta. Na prvom mestu je talenat za pojedine školske predmete, kao što su jezici (maternji i strani), matematika, prirodne i društvene nauke. Ovi talenti

Slika 2: Ganjeov diferencirani model darovitosti i talenta (Gagné, 1994a: 3)



potvrđuju se visokim školskim ocenama. Talenti koji se opisuju u daljem tekstu sreću se u školi i van nje.

Talenat za strateške igre ispoljava se u igranju šaha, slaganju slagalica i igranju video igara. Tehnološki talenti mogu biti u oblasti mehanike, rada na kompjuteru i drugih oblasti tehnologije. Umetnički talenti su likovni, dramski i muzički. Socijalni talenti dolaze do izražaja u svim situacijama koje uključuju interpersonalne odnose, kao što je ispunjavanje uloge tutora i vođenje školske politike. Poslovni talenti ispoljavaju se u onim poljima u kojima mladi mogu da rade (trgovina, preduzetništvo), a sportski kroz razne sportske discipline. Ali, prirodna fizička sposobnost ruku može se uobličiti u manuelne sposobnosti pijaniste, slikara ili igrača video igara, koje u svakom konkretnom slučaju postaju talenti. Na sličan način, inteligencija kao prirodna sposobnost može postati naučno rezonovanje hemičara, analiza igre šahiste ili strateško planiranje jednog atlete.

Prirodne sposobnosti ili darovi mogu se opisati kao „sirov materijal” koji predstavlja sastavni deo talenta. Ovo znači da talenti obavezno uključuju prisustvo natprosečnih prirodnih sposobnosti iz čega sledi da niko ne može biti talentovan ako prethodno nije darovit. Međutim, ako je neko darovit ne znači obavezno da će postati talentovan. Primer za ovaj slučaj predstavljaju mnoga intelektualno darovita deca koja u školi ne postižu odgovarajući visok akademski uspeh. Njihove prirodne sposobnosti ostale su na nivou potencijala. Školski neuspeh najспособnijih učenika je ozbiljan lični i društveni problem. Jedan od ključnih zadataka škole je da transformiše početne potencijale učenika u prave talente.

Razvojni procesi predstavljaju sledeći element modela koji povezuje potencijale i talente, a čine ih učenje, uvežbavanje i korišćenje. Proces razvijanja talenata odvija se kada se dete ili adolescent uključe u sistematsko učenje, kada se određena aktivnost uvežbava i kada se koristi u praksi. Sva tri procesa jednako su važna i nijedan od njih ne može se izostaviti. Ovi procesi su prisutniji i intenzivniji što je viši nivo talenta koji se traži. Ispoljavanje višeg talenta uključuje i veće učenje, vežbanje i praksu. Na razvojne procese deluju dve grupe faktora koje Ganje naziva katalizatorima.

Među *katalizatorima* iz ličnosti najvažnija je motivacija koja započinje proces razvoja talenta. Motivacija pomaže pretvaranje dara u određeni talenat. Početne sposobnosti preobražavaju se u određeni talenat zavisno od toga koliko je pojedinac motivisan da uči, vežba i da ih koristi. Motivacija je ta koja vodi pojedinca preko prepreka, kroz dosadu i omogućava prevazilaženje povremenih neuspeha koji nužno stoje na putu razvoja svakog talenta, ma koliki bili potencijali koje osoba ima. Relevantne karakteristike ličnosti čine, takođe, temperament i osobine. Temperament, kao nasleđena predispozicija osobe da se ponaša na određeni način i stečeni stilovi (karakteristike ličnosti i stavovi)

doprinosu značajno razvoju talenta, bilo da ga stimulišu ili usporavaju (a mogu i da ga blokiraju).

Jednako značajan katalizator razvoja talenta predstavlja okruženje pojedinca. Uticaj sredine može se posmatrati na makro i mikro planu. Makro plan obuhvata ulogu sredine kao geografske, demografske i sociološke kategorije. U mikrookvirima, sredina deluje preko porodice i njenih bitnih karakteristika, kao što su socioekonomski status, veličina, ličnost roditelja i njihovi vaspitni stilovi. Uopšte uzev, sredina deluje preko određenih osoba, značajnih događaja i pojedinačnih projekata. Pored roditelja, vršnjaka i nastavnika, značajne osobe mogu postati drugi rođaci i ljudi iz bližeg i daljeg okruženja, koji deluju pozitivno ili negativno na razvoj talenta određenog deteta. Svi susreti i situacije u kojima dete dobije nagradu ili doživi neku nesreću (kao što su bolest ili smrt roditelja) predstavljaju značajne događaje koji mogu i najčešće imaju kritičan uticaj na razvoj njegovih potencijala.

Kreativnost. Kao što se može videti iz izloženog modela, kreativnost za Ganjea (Gagné, 1994a), postoji kao vrsta darovitosti. Kreativnost je jedna od sposobnosti, potencijal, dok se, prema najnovijim radovima, ne može govoriti o kreativnom talentu, jer se kreativna nadogradnja utapa u oblast i predmet kroz koji se ispoljava. Kreativnost se ispoljava u raznim oblastima, gde predstavlja manje ili više značajan aspekt ponuđenog proizvoda, postignuća ili obavljanja neke radnje. Kreativnosti nema u realnosti nezavisno od predmeta i aktivnosti koje je sadrže, te stoga nema ni smisla da se kreativni talenat posebno analizira.

Kod Ganjea, tumačenje uloge škole u razvoju dečijih talenata znatno je skromnije od onog koje nude dva prethodna autora, Sternberg i Renzuli. Ono što se može naći kod ovog autora su profili talentovanih učenika. Ganje je prikupio veliki broj opisa koje je nazvao prototipovima darovitih učenika i isprobavao ih u više istraživanja. Ispitivanja daju različite kombinacije tipova, otkrivajući nepotpunost jednih i preklapanje drugih. Opisi, ipak, pružaju korisne informacije i to baš zbog činjenice da su potvrđeni kao školska realnost. Šira verzija imala je četrdeset prototipova (tabela 1). Ovi opisi sadržavali su intelektualne, socio-afektivne, kreativne i fizičke stavove i akademske, tehničke, umetničke i interpersonalne talente. U jednoj od poslednjih verzija, gube se kreativni stavovi i tehnički talenti.

Četrdeset opisa talenata raspoređeni su u šest verzija upitnika koje su primenjene na uzorku od 2350 učenika IV, V i VI razreda i njihovim nastavnicima. Bilo je ukupno 88 grupa ispitanika koje su međusobno upoređivane. Interpersonalna saglasnost je izračunata za svaki prototip u svakoj grupi, pri čemu je većina prototipova, prema rečima autora, zadržala prihvatljiv nivo (Gagné, Bégin & Talbot, 1993). Značajna variranja pojavila su se u vezi sa malim efektom uzrasta i velikim efektom prototipova, što je uzeto kao potvrda da interpersonalna saglasnost zavisi najviše od domena sposobnosti i polja u

Tabela 1: Prototipovi talentovanih učenika (Gagné, 1994b: 2)

<i>Intelektualni stavovi</i>
<p><i>Enciklopedista</i> - zna puno o svim stvarima, ne samo o školskim predmetima. <i>„Munja“</i> - brzo razume objašnjenja i često nalazi odgovore pre drugih. <i>Strateg</i> - jako dobar u igrama rezonovanja kao što su šah, Riziko, Monopol.</p>
<i>Kreativni stavovi</i>
<p><i>Fluentan</i> - sa sjajnim idejama, maštovit, ima puno ideja, projekata i predloga za aktivnosti u odeljenju i školi. <i>Originalan</i> - domišljat, ima nova i drugačija mišljenja i daje predloge o kojima drugi ne misle.</p>
<i>Socio-afektivni stavovi</i>
<p><i>Diplomata</i> - zna da se prijatelji i lako govori sa svakim, čak decom i odraslima koje ne poznaje. <i>Osoba od poverenja</i> - poverljiv, zna da sluša, ne odaje tajne koje mu se povere, zna da uteši drugu decu i da popravi njihovo raspoloženje. <i>Anđeo čuvar</i> - zna šta je pravo i krivo, dobro i loše. Daje dobre savete čime pomaže da onaj koga savetuje čini ono što treba. <i>Optimista koji podstiče</i> - zna da ohrabri druge da daju sve od sebe i da ne odustaju kada stvari krenu loše.</p>
<i>Fizički stavovi</i>
<p><i>„Zec“</i> - uvek je brži od drugih u fizičkim aktivnostima (trčanje, plivanje, vožnja bicikla). <i>Neumoran</i> - može da vežba dugo i da ne ostane bez daha ili iscrpljen. <i>Herkul</i> - ima vrlo jake ruke ili noge i može da podigne vrlo teške predmete. <i>Gimnastičar</i> - jako dobar u fizičkim vežbama koje zahtevaju ritam, ravnotežu, fleksibilnost i koordinaciju. <i>Osoba brzih refleksa</i> - vešt sa rukama, jako dobar u igrama koje zahtevaju brze refleksive (video igre, ping pong).</p>
<i>Akademski talenti</i>
<p><i>Gramatičar</i> - zna gramatička pravila dobro i piše bez greške. <i>Osoba sa bogatim rečnikom</i> - ima široki fond reči, koristi tačno neobične i teške reči. <i>Lingvista</i> - brzo i lako ovladava stranim jezicima. <i>Geograf</i> - zna puno o različitim krajevima sveta i načinu života u pojedinim zemljama. <i>Naučnik</i> - zna puno iz različitih nauka (o biljkama, životinjama, hemikalijama ili planetama). <i>„Računar“</i> - vrlo brz sa brojevima i može lako da rešava matematičke probleme.</p>

Tabela 1: Prototipovi talentovanih učenika (Gagné, 1994b: 2)
(nastavak)

<i>Tehnički talenti</i>
<p><i>Mehaničar</i> - jako dobar u rukovanju televizorom, videom, gramofonom. Čak može da popravlja jednostavne mašine. <i>Programer</i> - jako dobar sa kompjuterom. Može da nauči nove programe i nije mu potrebna pomoć kada program ne radi. <i>Pronalazač</i> - jako dobar u otkrivanju originalnih mašina i oblikovanju i pravljenju takvih stvari.</p>
<i>Umetnički talenti</i>
<p><i>Pisac</i> - piše priče, pesme, kratke komade koji su vrlo maštoviti i originalni. <i>Primenjeni umetnik</i> - može da napravi sve vrste lepih i originalnih stvari svojim rukama (skulpture, maske, nakit, pletivo, grnčariju). <i>Likovni umetnik</i> - može da nacrtava sve: predmete, životinje i ljude. Jedni preferiraju slikanje, drugi crtanje. <i>Komičar</i> - nasmeje svakog svojim vicevima, imitacijama i improvizacijama. <i>Glumac</i> - izabrao bih ga za glavnu ulogu u filmu ili predstavi. <i>Igrač</i> - dobro prati muzički ritam; ima lake i gipke pokrete. <i>Instrumentalista</i> - dobro svira muzički instrument. <i>Pevač</i> - ima lep glas i dobro peva.</p>
<i>Interpersonalni talenti</i>
<p><i>Animator</i> - oživljava društvo i zabavu, uvek ima da predloži igre i grupne aktivnosti koje će zabavu učiniti lepom tako da svako učestvuje. <i>Sudija</i> - dobar u rešavanju sporova između učenika, zna da pomogne kako da naprave kompromis, da se dogovore i slože. <i>Nastavnik</i> - zna kako da nađe prave reči i primere da objasni stvari koje nisu bile shvaćene na času. <i>Spiker</i> - dobro se izražava i može da govori o nekoj stvari pred odeljenjem i drugim ljudima bez čitanja teksta. <i>Voda</i> - usmerava dobro druge i zna da navede ljude da ga slušaju i urade ono što se od njih traži. <i>Portparol</i> - uspešno brani stanovište odeljenja kada traže dozvolu da učine nešto, da menjaju pravila ili nastavnikovu odluku. <i>Prodavac</i> - zna da nađe prave argumente da ubedi druge da su njegove ideje najbolje. <i>Koordinator</i> - radi na vrlo sređen način. Kada se radi na projektu, koordinator misli o svim detaljima, zna kako da raspodeli posao i sve probleme rešava u pravi čas. <i>Biznismen</i> - ima talenat za biznis, zna kako da smisli i organizuje aktivnost koja će doneti novac.</p>

kojem se javlja procenjivani talenat. Drugovi su se najviše slagali u procenjivanju intelektualnih i fizičkih sposobnosti, zatim akademskih i umetničkih talenata, dok je najmanje slaganje postignuto u procenjivanju socioafektivnih sposobnosti i interpersonalnih talenata.

Dalje ispitivanje prototipova talentovanih učenika nastavljeno je tako što je izračunat broj učenika za svaku grupu sposobnosti i talenata i analizirani su oni učenici koji su ušli u 15% najsposobnijih u svojoj grupi. Analiza ovih podataka pokazala je da više od polovine ponuđenih opisa (60%) pokazuje polne razlike. Procene su u skladu sa opšteraiširenim stereotipijama o muškoj i ženskoj populaciji (Gagné, 1993). Određene sposobnosti i talenti dva puta se više vezuju za mušku nego za žensku decu. Za dečake je češće procenjivano da imaju fizičke sposobnosti i tehničke talente, dok su devojčice češće procenjivane kao talentovane za umetnost (posebno muzika) i sa višim socioafektivnim sposobnostima. Nije bilo razlika u datim procenama između učenika i nastavnika niti između učenika nižih i viših razreda, što ukazuje na čvrstinu izrečenih sudova i njihovo rano formiranje.

Prema najnovijim ispitivanjima, listu od dvanaest najčešćih tipova darovitih učenika u učionici čine: enciklopedista, „munja”, poverljiv tip, diplomata, gimnastičar, tip sa brzim refleksima, gramatičar, geograf, komičar, instrumentalista, sudija i koordinator (Gagné, 1994b). Spisak obuhvata po dva predstavnika intelektualnih stavova (enciklopedista i „munja”), socioafektivnih stavova (poverljiv tip i diplomata), fizičkih stavova (gimnastičar i tip sa dobrim refleksima), akademskih talenata (gramatičar i geograf), umetničkih talenata (komičar i instrumentalista) i interpersonalnih talenata (sudija i koordinator). Sledi detaljniji opis njihovih karakteristika. Uočavamo da se najčešće radi samo o jednoj karakteristici koja je dominantna i da je ta karakteristika određena relativno (u odnosu na ostalu decu, većinu, prosek).

Enciklopedista puno zna o raznim stvarima i izvan školskih predmeta. „*Munja*” brzo razume objašnjenje i često nalazi odgovore pre drugih. *Poverljiv tip* je učenik koji zna da sluša i čuva tuđe tajne, da uteši druge i učini da im bude dobro. *Diplomata* lako sklapa poznanstva i prijateljstva, lako komunicira sa odraslima i decom koje ne poznaje. *Gimnastičar* je jako dobar u fizičkim vežbama koje zahtevaju ritam, ravnotežu, fleksibilnost i koordinaciju. *Osoba brzih refleksa* je učenik koji je vrlo vešt sa rukama, dobar u igrama koje zahtevaju brze reflekse. *Gramatičar* dobro zna gramatička pravila i piše bez grešaka. *Geograf* zna puno o različitim krajevima sveta i načinu života u pojedinim zemljama. *Komičar* nasmeje svakog svojim vicevima, imitacijama i improvizacijama. *Instrumentalista* dobro svira jedan ili više muzičkih instrumenata. *Sudija* je uspešan u rešavanju sporova između učenika, zna da pomogne drugima kako da naprave kompromis i da se dogovore, slože.

Koordinator je dobar organizator, kada se radi na projektu misli o svim detaljima, zna kako da raspodeli posao i sve stiže na vreme.

Celokupan istraživački rad koji je praćen značajnim promenama u listi talentovanih učenika ukazuje na njenu relativnost od uzorka na kojem je dobijena. U tom smislu, čini nam se korisnijom šira verzija, dok se kraća lista može prihvatiti kao podsetnik, spisak najčešćih vrsta talenata. U školi se radi sa učenicima koji izgledaju tako kako ih je opisao Ganje ili, preciznije rečeno, o većini učenika nastavnici i njihovi drugovi iz odeljenja (pa i sami učenici o sebi) znaju ono što se može izreći predloženim opisima. Od opisa do konkretnih učenika sa kojima nastavnik radi u odeljenju, potrebno je još puno informacija o njihovim mogućnostima i potrebama, kao i inventivnosti nastavnika da bi se podržali njihovi talenti. Pri tom, nastavnik mora znati da se u određenom trenutku mogu pronaći neki od opisanih talenata, kao i da se u svakom trenutku mogu pojaviti, definisati i tražiti neki drugi talenti.

Identifikovanje darovitih učenika

Svaki rad sa darovitim učenicima u školi podrazumeva definisanje ove kategorije učenika i njihov izbor na osnovu određenih indikatora. Kako da izaberemo učenike kod kojih ćemo tražiti darovitost? Sud nastavnika i mišljenje roditelja najčešće su presudni kod donošenja odluke o tome da li da se učenik smatra potencijalno darovitim i kao takav podvrgne ispitivanju. Kao procenjivači mogu se još uključiti drugovi darovite dece i sami daroviti. U novije vreme i u sredinama gde se vrše razna grupna testiranja inteligencije i znanja, često se kao indikator darovitosti uzima rezultat na ovim testovima. Povoljnija situacija je kada postoji više podataka o učeniku (mišljenje nastavnika i roditelja, uspeh na grupnim testovima). Tada se skretanje pažnje na određene učenike čini najopravdanijim. Što imamo više indikatora darovitosti, veće su šanse da su izdvojeni učenici daroviti.

Pred roditelje i učenike često se postavlja uopšten zahtev da ukažu na darovitost deteta ili da izdvoje sve učenike koji bi mogli imati koristi od programa za darovite, što i jedne i druge može dovesti u nedoumicu u pogledu toga na šta da obrate pažnju i kojim karakteristikama da daju prednost. Postoje inventari pomoću kojih se sakupljaju biografski i anegdotski podaci od roditelja, ali se često sumnja u njihovu vrednost zbog nespemnosti ili nemogućnosti roditelja da budu objektivni kada su njihova deca u pitanju. Ma kakav zahtev da se postavi, istraživanja otkrivaju da ni nastavnici ne mogu da prepoznaju sve darovite učenike, kao i da neke nedarovite proglašavaju za darovite (Ivezić-Pasini, 1985; Koren, 1988).

Napravljeno je više skala koje treba da pomognu nastavnicima da uspešnije otkrivaju darovite učenike. Upotreba skala kao pomoćnog sredstva u toku nastave pokazala se kao vrlo komplikovana (Denton & Postlethwaite, 1984). Nastavnicima je bilo teže da opišu učenika uz upotrebu instrumenta koji je sadržavao ponašanja na koja oni treba da obrate pažnju nego bez njega. Ali, isti autori zaključuju da je moguće osloniti se na predloge nastavnika i da se tačnost nastavničkih nominacija može značajno poboljšati pomoću treninga, što potvrđuju i neka istraživanja (Gear, 1978; Bortland, 1978). Faktorske studije odgovora nastavnika na složene skale koje pokrivaju različite oblasti ponašanja učenika otkrivaju sklonost nastavnika da daju prednost jednim na račun drugih oblasti, pa tako procenjuju učenika na osnovu postignuća nasuprot kreativnosti i vođstvu (Burke, Haworth & Ware, 1982).

Pošto su potencijalno daroviti učenici uočeni oni se podvrgavaju ispitivanju, procenjivanju i merenju onih karakteristika koje ukazuju na daroviti potencijal ili ga dokazuju. Procenjivanje u ovoj fazi najčešće vrše eksperti, to jest stručnjaci iz oblasti u kojoj se traži darovitost. A kao predmet procenjivanja pojavljuju se pored sposobnosti, osobina, znanja i dela koja stvaraju ili izvode izabrani učenici, i pokazatelji kao što su: njihovi radovi objavljeni u stručnim i naučnim publikacijama, nagrade dobijene na takmičenjima i druga priznanja i članstvo u raznim organizacijama (redakcije, timovi, rukovodna tela).

Za ispitivanje darovitosti u velikoj meri koriste se razne vrste testova. Ukoliko nema od ranije rezultata sa grupnih testova opštih sposobnosti i znanja, prvo se zadaju oni, a zatim se primenjuju individualni testovi. U nedostatku boljih rešenja, ponekad se grupni testovi zadaju individualno. Testovima opštih sposobnosti i znanja dodaju se testovi kreativnosti, kritičkog mišljenja i posebnih sposobnosti, u zavisnosti od tipa darovitosti koji se ispituje. Mogućnost korišćenja pojedinih mera značajno je određena vrstom sposobnosti za kojom se traga. Tako, na primer, informacije o intelektualnim sposobnostima i školskim ocenama ispitanika od izuzetnog su značaja kada se traga za intelektualnom i akademskom darovitošću, dok su kod utvrđivanja kreativne i umetničke darovitosti nepotrebne.

Procenjivanje koje se izvodi kod ispitivanja darovitosti i kod otkrivanja darovitosti ima za rezultat procene koje se daju u obliku izveštaja, ocena, rangova i predloga. Identifikacija teče tako što se izabrani kvalifikovani procenjivači dogovore na koje elemente će obratiti pažnju prilikom davanja svoga suda. Da bi bili što objektivniji oni često standardizuju, odrede uslove pod kojima će ispitanici raditi. Na primer, kod ispitivanja talenta za slikarstvo, odredi se broj, veličina, oblik detetovih radova koji će se procenjivati, tehnika u kojoj će biti urađeni, tema na koju će se odnositi itd.

Mere koje obezbeđuju testovi u većoj meri su kvantifikovane od procena koje daju procenjivači. Značenje skora koji ispitanik dobije na testu može se

tumačiti u odnosu na grupu koja je referentna za datog ispitanika po uzrastu, polu, mestu stanovanja (kada test ima takve norme) i u odnosu na samog ispitanika (stepen razvijenosti pojedinih funkcija). Ali, kao što su nastavnici ubeđeni da su neki učenici daroviti a to se ne potvrđuje na testovima, dešava se da su neki učenici izuzetno uspešni na testovima, a da u školi i van nje ne postižu nikakve vidljive rezultate po kojima bi mogli biti smatrani za darovite. Rezultati sa testova nisu dovoljni da se darovitost potvrdi, niti ima mnogo više razloga da se više veruje postignuću na testu nego ostalim pokazateljima darovitosti. Ovo je naročito vidljivo kod nekih oblasti darovitosti, kao što je, na primer, kreativna darovitost.

Testovi kreativnosti odnose se na kreativno mišljenje, pa je njihova vrednost relativizirana nemogućnošću da zahvate celovitije proces kreativnog stvaranja i teškoćama oko tumačenja dobijenih odgovora (Dizdarević, 1978; Šefer, 1988). Upotreba testova u ispitivanju umetničkih sposobnosti i talenata ograničena je primedbom da oni ne mere individualnu kreativnu i umetničku produkciju, već se usmeravaju na neke aspekte, kao što su umetnička i estetska percepcija i suđenje. Teškoće oko pronalaženja relevantnih zadataka koji se mogu staviti u test, tako da mere bitne aspekte socijalnih veština i da se unapred mogu predvideti pravi, nedvosmisleni, tačni odgovori i njihova veza sa ponašanjem u realnosti, predstavljaju razloge zbog kojih je vrlo teško da se test socijalnih sposobnosti napravi i ima širu upotrebu.

Jedan od najznačajnijih razloga zašto ni rezultati sa najboljih testova u oblastima za koje su testovi preporučeni, nisu definitivne potvrde darovitosti, jeste pitanje kriterijuma darovitosti. Problem kako da razlikujemo darovito postignuće od nedarovitog, u praksi se rešava na tri načina: definisanjem pojedinačnih kriterijuma, pravljenjem matrice podataka i upotrebom studije slučaja. Kada se dobije skor sa jednog testa, određuje se kriterijum iznad kojeg se ostvareni rezultat smatra indikatorom darovitosti. Uobičajeno je da se zahtevi kreću od nekoliko do 10% najboljih rezultata. U situaciji kada o jednom ispitaniku imamo rezultate sa više testova, mogu se odrediti kriterijumi za svaki od njih. Bolje je ne određivati strogo visoke kriterijume za sve dobijene skorove, nego kao kriterijum odrediti obavezni nivo uspeha na nekim od upotrebljenih testova, bez označavanja koji to testovi moraju biti.

Drugi način da se izaberu daroviti učenici je da se njihovi rezultati sa testova, i druge mere koje postoje, uključe u matricu, gde se tako obrade da postanu međusobno samerljive. Pošto se kategorišu i dobiju odgovarajuće opterećenje prema značaju koji im se pripisuje, ove mere mogu se sabrati. Tako se dobije kompozitni skor po kome se učenici rangiraju, a onda se od njih izdvoji 1% do 5% sa najboljim rezultatom kao daroviti. Prednosti ovakvog načina izbora darovitih učenika sastoji se u tome što je dobijena bogatija slika učenikovih sposobnosti (profil). Takođe, formiranje jednog skora omogućava

veći broj poređenja, sa učenicima iz drugih odeljenja i razreda, drugih škola, pa i šire.

Studija slučaja je često najbolji način da se izaberu daroviti učenici. Ovaj metod podrazumeva pažljivo prikupljanje i proučavanje podataka o postignućima i ponašanju posmatranih učenika u dužem vremenskom periodu. Uz uobičajeno procenjivanje postignuća u školi i na testovima traže se podaci o postignuću u vanškolskim oblastima, uvid u ranije rezultate i ponašanje (preko upotrebe dosijea sa kumuliranim podacima o ispitaniku, intervjuisanjem ranijih nastavnika), lični kontakti procenjivača sa ispitanikom i njegovo intervjuisanje. Ovakve okolnosti omogućavaju obraćanje pažnje na one učenike koji ispoljavaju izraziti nesklad između postignuća i izmerenih sposobnosti i one sa nekonzistentnim, promenljivim postignućem (od izuzetnog do vrlo slabog).

Uvid, ne samo u ono što je ostvareno nego i ono što se može naslutiti i očekivati od darovite dece, pomaže da se otkrivanje darovitog potencijala tačnije izvede, da se izdvoji veći broj onih koje bi trebalo ispitivati. Ovo je posebno značajno kod onih tipova darovitosti koji se teže mere (kreativna, socijalna, umetnička). Studija slučaja ima prednosti i na mlađim uzrastima. Istraživanja pokazuju da su nastavnici u nižim razredima osnovne škole sa više uspeha uočavali darovite učenike na osnovu ukupnih podataka koje imaju o učenicima nego što je bilo moguće na osnovu uspeha na testovima opštih sposobnosti.

Određivanje kriterijuma darovitosti stvar je odluke onih koji vrše izbor i njihovog međusobnog dogovora. Kao darovit može biti izabran određen broj učenika koji postiže najbolje rezultate na predviđenim pokazateljima ili samo oni učenici koji postižu rezultate iznad postavljenih kriterijuma. Koji će pristup biti primenjen zavisi, između ostalog, od ciljeva zbog kojih je identifikacija izvedena. To u konkretnom slučaju znači da jedan isti učenik, koji ima određene sposobnosti i postignuće, može biti proglašen na osnovu jednog identifikacionog postupka za darovitog, a nekom drugom prilikom za nedarovitog. Većina istraživača se u traganju za darovitošću zadovoljava procentom u rasponu od 1% do 20% dece iz generacije ili učenika u odeljenju, razredu, školi, gradu. Uopšteno se preporučuje da se na mlađim uzrastima veći broj dece smatra darovitim, a na starijim - manji broj.

Ne postoje nikakve definitivne preporuke oko najboljeg načina izbora darovitih pojedinaca. Štaviše, upoređivanje rezultata učenika koji su za uključivanje u posebne programe za darovite izabrani na osnovu interesovanja, pa je rađeno sa njima kao da su daroviti (identifikovanje pomoću pružanja podrške) i učenika koji su uključeni na osnovu merenja inteligencije i drugih, klasičnih pokazatelja darovitosti, pokazuje da među njima nema značajnih razlika (Cropley, 1993b). Učenici su jednako uspevali i imali slična postignuća u toku i posle završetka datih programa. Postavlja se pitanje zašto ispitivati

darovitost uz upotrebu složene identifikacione procedure ako to ne pomaže u pravljenu boljeg izbora.

Darovitost nije jedna konstantna veličina koja se tačno može utvrditi u određenom trenutku. Talenat ne može biti stabilna crta, pošto se kapacitet koji osoba ima menja u toku celog života, a promene se dešavaju i u oblasti na koju se talenat odnosi (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986). Merenje istih pokazatelja darovitosti kod istih ispitanika u detinjstvu i mladosti pokazuje takva odstupanja da se ne preporučuje klasifikovanje učenika na osnovu jednog ispitivanja. Kao neophodna mera za poboljšanje tačnosti identifikovanja zahteva se više ispitivanja u dužem vremenskom periodu. No, kada bi se ovaj zahtev i ispoštovao (što najčešće nije slučaj, niti će biti u skorije vreme) ostaje potreba da se većina akcija koje se preduzimaju sa darovitim učenicima izvede u uslovima neposedovanja potpunih podataka o njima.

Najzad, stižemo do pitanja ko su uopšte daroviti učenici. U literaturi se, uglavnom, sreću dve sintagme koje u bukvalnom prevodu, sa engleskog i francuskog jezika, glase „školski napredni” (*academically advanced*) i „ranije sazreli” (*les enfants precoces*). Kako sami nazivi kažu, kod „školski naprednih” učenika naglasak je na znanjima i sposobnostima za učenje, a kod „ranije sazrelih” mladih se u prvi plan ističe brzina njihovog (prvenstveno intelektualnog) razvoja. „Školski napredni” učenici znaju više i uče brže i lakše od drugih iz svog odeljenja i škole. „Ranije sazrela” deca brže dosežu više razvojne stepene i kraće se zadržavaju na pojedinim stepenima od svojih vršnjaka. U oba slučaja, daroviti učenici se određuju kao superiorni u odnosu na svoje vršnjake, a često se porede po karakteristikama i postignuću sa starijim drugovima i odraslim osobama.

Po definiciji, „školski napredni” i „ranije sazreli” učenici ispoljavaju svoje sposobnosti i postižu visok uspeh (takvi su bar u jednom trenutku morali biti, da bi bili određeni kao daroviti). Međutim, pouzdano se zna da daroviti učenici nisu samo oni koji ispoljavaju svoje visoke sposobnosti, dobro uče, postižu odličan školski uspeh, takozvana dobra deca, već ih ima među neuspešnim, problematičnim, hendikepiranim, i nisu uvek uspešno integrisani, već pokazuju tendencije ka raznim oblicima neadaptiranog ponašanja i reagovanja (Whitmore, 1980; Yewchuk, 1993). Moglo bi se reći da, danas, daroviti neuspešni i oni koji imaju neke probleme izazivaju više pažnje istraživača nego daroviti uspešni (Mönks, Katzko & Boxel, 1992; Đorđević, 1995).

U tumačenju problema na koje nailaze daroviti mladi redovno se polazi od njihovog naprednijeg kognitivnog funkcionisanja kojim se objašnjava njihov neusklađen razvoj (kognitivni-socijalni-emotivni-fizički), a zatim se neusklađen razvoj vidi kao izvor problema za njihove odnose sa drugima i sklad unutar njihove ličnosti (Maksić, 1990, 1991, 1993a). Na društvenom planu, razlozi za teškoće koje se mogu pojaviti pred darovitim pojedincima traže se u neskladu

između potreba darovite dece i mladih i mogućnosti i spremnosti okoline da na njih odgovori. Po pravilu, sredina obraća veću pažnju na kognitivne nego na socijalne i emotivne potrebe darovite dece i mladih. Ovo je česta primedba i posebnim programima koji su razvijeni za darovite učenike.

Nema jedinstvenog odgovora o tome koliko su prepreke na koje nailaze daroviti pojedinci u procesu odrastanja posebne i različite od onih koje čekaju nedarovite. Na osnovu naših ranijih istraživanja i analize pregleda istraživanja koje su napravili drugi autori zaključili smo da se većina darovite dece i mladih uspešno socijalno i emotivno razvija i postiže zadovoljavajući, povoljan nivo socijalne i emotivne adaptiranosti. Mali je broj autora koji tvrde da darovita deca i mladi često doživljavaju socijalne i emocionalne probleme. Više je autora koji zahtevaju da se obrati posebna pažnja na onu darovitu decu i mlade koji imaju teškoće u socijalnom i emocionalnom prilagođavanju.

Zaključak

Tri detaljnije prikazane koncepcije darovitosti potvrđuju sve opšte konstatacije o darovitosti i darovitim učenicima. Sternberg, Renzuli i Ganje slažu se da darovitost pretpostavlja određeni potencijal, da je neophodna značajna podrška okruženja i aktivnost datog pojedinca da bi se taj potencijal manifestovao kao darovito ponašanje i transformisao u darovito postignuće. I među tri izabrane teorije, kreativnost se pojavljuje kao aspekt darovitosti i kao vrsta darovitosti. Rekli bismo da se pre radi o pokušaju preciznijeg određivanja kreativnosti, nego o nesaglasnostima između i unutar pojedinih stanovišta. Analiza kreativne darovitosti i kreativne produkcije specifikuje intelektualne, lične i motivacione aspekte koji ih čine i koje treba podržati da bi se, pre ili kasnije, stiglo do kreativnog postignuća.

U okviru značaja sredine i okruženja za razvoj darovitosti, Sternberg, Renzuli i Ganje naglašavaju ulogu škole. Škola se određuje kao sredina koja može i treba da svojim sadržajima i aktivnostima obezbedi uslove za ispoljavanje i podsticanje darovitosti u detinjstvu i mladosti. Pomenutim autorima zajedničke su i mnoge kritike upućene aktuelnim školskim sistemima, zbog toga što ne pružaju adekvatnu podršku darovitim učenicima. Primedbe se tiču intelektualnih procesa koje zahteva školski rad, kvaliteta znanja koje se nudi, kognitivnog stila koji se podstiče, osobina ličnosti i tipa motivacije koji se razvijaju. Uočavamo da rad na podsticanju talenata učenika uključuje značajne promene svih bitnih aspekata vaspitno-obrazovnog procesa. Ozbiljnost datih primedbi, s druge strane, govori o težini zahteva koji se postavljaju pred ukupan vaspitno-obrazovni rad u školi.

Prvi korak u radu sa darovitim učenicima predstavlja njihovo otkrivanje i ispitivanje. Identifikovanje darovitosti obuhvatiće traganje za odgovarajućim karakteristikama u zavisnosti od toga kako je određena darovitost. Izbor teorijskog pristupa, određiće pokazatelje darovitosti koji će se meriti. Jasno je da iz problema određivanja darovitosti u izvesnoj meri proističe problem identifikovanja darovitosti. Međutim, kada se odredi šta čini darovitost, identifikovanje darovitosti se dalje komplikuje teškoćama u merenju izabranih pokazatelja darovitosti, nedostacima mernih instrumenata koji stoje na raspolaganju i relativnošću kriterijuma. Uvek se mere samo neki pokazatelji, za mnoge od njih ne postoje validni i pouzdani merni instrumenti i u raznim ispitivanjima postavljaju se različiti kriterijumi darovitosti. U ovakvim okolnostima, postavlja se pitanje kako vršiti izbor učenika.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

Da li sebe smatrate darovitim, talentovanim, kreativnim?

Koliko osoba iz svog okruženja biste opisali kao darovite, talentovane, kreativne?

Da li, kako, kada i zašto vršiti identifikaciju darovitih učenika u školi?

Koje su kombinacije pokazatelja darovitosti koje će najverovatnije rezultirati u darovito ponašanje i darovito postignuće?



Portret br. 2.

Cvija, 19 godina

Jovan Cvijić (1865-1927)

Geograf. Postavio osnove nauči o karstu i dao izvanredan doprinos proučavanju lednika i jezera, starih kultura, naselja, kuća i stanovništva Balkanskog poluostrva. Ustanovio migracione struje stanovništva, izvršio klasifikaciju seoskih i gradskih naselja i napravio tipologiju etnopsihičkih osobina Južnih Slovena ● Rođen u Loznici, u trgovačkoj porodici kao treće od šestoro dece. Po majčinoj želji nastavlja školovanje, ali ne može da studira medicinu zbog nedostatka novca. Na nagovor profesora, opredeljuje se za geografiju u Beogradu ● Bio je najbolji đak i student, a doktorski rad o krečnjačkim stenama obezbeđuje mu status priznatog evropskog naučnika već sa 27 godina. Iste godine postaje profesor na Velikoj školi u Beogradu, gde živi do kraja života ● Osim predavanja, neprekidno putuje i istražuje na terenu. Napisao više od 10.000 stranica. Bio rektor, akademik i predsednik Akademije nauka. Osnovao Geografski zavod i seminar, Srpsko geografsko društvo i časopis „Glasnik” ● Značajan učesnik Mirovne konferencije u Versaju (1919) ● Oženio se u 46-oj godini i nije imao dece. Voleo da priređuje večere za prijatelje, među kojima je bio i Kralj.

OBRAZOVANJE I VASPITANJE DAROVITIH UČENIKA

Na kraju dvadesetog veka, sve su veći zahtevi za podrškom koju škola treba da pruži razvoju društva adekvatnom pripremom svakog pojedinca, a najviše onih sa najvećim intelektualnim i kreativnim potencijalima, od kojih se očekuje da budu vođe i nosioci prosperiteta. U ove svrhe vrše se izmene regularnog kurikuluma i uvode posebni oblici rada sa darovitim učenicima. Poseban tretman darovitih učenika u školi uključuje segregaciju, akceleraciju i obogaćivanje. Sveukupno školsko iskustvo i rezultati brojnih istraživanja idu u prilog preovlađujućeg uverenja da daroviti učenici treba i da ostanu u mešovitim odeljenjima (ili bar većina njih), ali se zahteva da im se obezbede dodatni sadržaji i aktivnosti u školi i van nje, da bi mogli, u što je moguće većoj meri, da razviju svoje potencijale, i da, u što većem broju, postanu kreativni stvaraoci u zreloj dobi.

Najvažnije karakteristike po kojima se daroviti učenici razlikuju od ostalih učenika su nivo i brzina kognitivnog razvoja i količina znanja koje imaju. Daroviti su na višem nivou kognitivnog razvoja, brže se kreću kroz razvojne stepene i imaju veća, šira i dublja znanja od svojih vršnjaka. Problem nastaje kod pokušaja preciznijeg određivanja stepena tih razlika i drugih karakteristika značajnih za planiranje, organizovanje i realizaciju vaspitno-obrazovnog rada. Obezbeđivanje i pružanje odgovarajuće obrazovne podrške podrazumeva uvažavanje raznih intelektualnih i neintelektualnih karakteristika koje omogućavaju ili pomažu ispoljavanje i razvoj talenata. Bez obzira da li polazimo od problema obrazovanja i vaspitanja darovitih i talentovanih učenika ili postavimo problem podsticanja i razvijanja darovitosti i talenata, što se čini u novije vreme, moramo znati koje su to karakteristike na koje treba uticati.

Ako se imaju u vidu ograničenja u određivanju darovitosti, naznačena u prethodnom poglavlju, razmatranje problema obrazovanja i vaspitanja darovitih i talentovanih učenika može se razložiti na tri bitna pitanja: ko su daroviti učenici (koje su njihove najvažnije karakteristike i kako se mogu prepoznati u školi), kakve su obrazovne i vaspitne potrebe darovitih učenika (po čemu su specifične u odnosu na potrebe ostalih učenika) i koji su adekvatni oblici obrazovne podrške (koja će podstaći razvoj učeničkih darova i talenata). Tekst koji sledi posvećen je ovim pitanjima redosledom kojim su navedena. Ne zaboravljajući distinkciju između obrazovanja i vaspitanja darovitih i talentovanih učenika i podsticanja darovitosti i talenata učenika, ostavljamo ovo značajno pitanje i opredeljenje u vezi sa njim za kasniju diskusiju.

Daroviti učenici i njihove vaspitne i obrazovne potrebe

Celokupna obrazovna podrška za darovite učenike bazirana je na ideji o njihovim specifičnim obrazovnim i vaspitnim potrebama, iz čega je izvedeno da se ono što daroviti učenici treba da nauče i steknu u toku svog školovanja razlikuje od onoga što treba da nauče i steknu ostali (nedaroviti) učenici. Kod pokušaja specifikovanja obrazovnih potreba darovitih uočavamo dva pristupa, čiji su rezultat jedinstvene i posebne liste potreba, zavisno od toga da li je darovitost određena kao jedna (opšta) ili se govori o više vrsta posebnih

darovitosti. Razlikujući darovitost prema vrsti sposobnosti koje dominiraju, Kitano i Kirby (Kitano & Kirby, 1986) prave posebne spiskove obrazovnih potreba za učenike koji su intelektualno, akademski, kreativno, socijalno i umetnički daroviti. Navodimo neke od najvažnijih odrednica.

Intelektualno darovita deca imaju potrebu da dobiju nove i izazovne informacije, da slede svoja specifična interesovanja, da imaju prilike da pokažu ono što znaju, da rade ubrzanim tempom koji im odgovara, da budu angažovana u rešavanju problema i koriste induktivno mišljenje, da svoje znanje primenjuju na realne probleme, da nauče da poštuju individualne razlike i da postavljaju realne ciljeve za sebe i druge. Ovi učenici zainteresovani su za pitanja morala i etike, pa bi škola, između ostalog, trebala da im dozvoli bavljenje njima.

Učenici koji su *talentovani za pojedine školske predmete* imaju potrebu: da steknu bazičnu kompetentnost u datoj oblasti, tehnički rečnik i veća, dublja i šira znanja od ostalih učenika, svojih vršnjaka; da imaju prilike za komunikaciju sa priznatim stručnjacima iz date oblasti; da primenjuju svoje znanje na aktuelne probleme; da izlažu i drugima saopštavaju ono što znaju; da razvijaju svoje sposobnosti i u drugim školskim i društvenim oblastima.

Razvoj kreativnih sposobnosti zahteva ohrabriranje kreativnih napora i pružanje prilika ovim učenicima da slede svoja interesovanja bez vremenskih ograničenja. Trebalo bi da školsko učenje i zadaci budu takvi da zadovoljavanje navedenih potreba bude moguće. Dalje, da bi upotrebili svoje talente za ostvarivanje društveno vrednih ciljeva, kreativni učenici imaju potrebu za usmeravanjem. Ovim učenicima potrebna je i pomoć u prepoznavanju situacija kada je socijalno konformiranje prihvatljivo.

Za učenike koji imaju *socijalne sposobnosti*, škola treba da obezbedi: prilike za grupnu interakciju, ohrabriranje da budu uspešni sledbenici kao i vođe; iskustvo u postavljanju realnih ciljeva; vođenje u opažanju alternativnih pristupa za postizanje cilja; pomoć u razjašnjavanju ličnih vrednosti i prioriteta; pomoć da nauče da rade sa ljudima koji imaju različite vrednosti; pomoć u sticanju svesti o složenosti i interdisciplinarnosti ljudskih problema; pomoć u razvijanju poštovanja individualnih razlika i vrednosti ljudskog života.

Umetnički talenti se mogu podržati: pružanjem pomoći u integrisanju sposobnosti i senzitivnosti sa ostalim aspektima života; obezbeđivanjem iskustva i ohrabriranjem koje se postiže izlaganjem umetnosti i nabavkom potrebnih sredstava, materijala za umetničko stvaranje. Važno je i podsticanje učenja, sticanje znanja i u drugim oblastima koje se uče u školi, a ne samo umetnosti.

Većina navedenih potreba darovitih učenika pojavljuje se i u opisima koji podrazumevaju da je darovitost jedinstven fenomen, gde se govori o opštim potrebama svakog darovitog učenika, bez obzira na oblast u kojoj je darovit. Prvi opis opštih karakteristika darovite dece i mladih preuzimamo od Korena

(1988). Grupišući najznačajnije informacije o darovitim učenicima u okviru učenja, stvaralaštva, motivacije i socijalnih karakteristika, Koren podrazumeva da daroviti pojedinac ima sve opisane karakteristike. Primećujemo da se uglavnom radi o već diskutovanim potrebama, samo se ovde pripisuju jednoj osobi.

Konkretno, u vezi sa *učenjem* darovit učenik ima potrebe: za sticanjem znanja i informacija iz različitih oblasti; za bogaćenjem svoga rečnika; za prilikama u kojima će pokazati svoj izražajni, tečan i jezgrovit govor; za situacijama u kojima će vežbati svoje intelektualne sposobnosti (uobličavanje činjenica, shvatanje osnovnih principa, opažanje i razumevanje složenih stvari i pojava); da puno čita; da radi na teškim i složenim zadacima; da koristi veštine kritičkog mišljenja.

Kada je reč o *stvaralaštvu* darovit učenik ima potrebe: da razvija veliki broj ideja i rešenja za postavljene probleme; da može da postavlja mnoga pitanja o različitim stvarima; da može da ponudi neuobičajene, originalne i domišljate odgovore; da se bavi prilagođavanjem, poboljšavanjem i menjanjem načela, objekata i sistema; da u rešavanju problema prihvata rizik; da se ponaša nekonformistički, kao individualac i da bude različit od drugih; da pokaže svoj smisao za humor; da može da kritički proverava izjave i postupke autoriteta (kao što su nastavnici).

Što se tiče *motivacije*, darovit učenik ima potrebe: za prilikama u kojima će moći da se potpuno predaje preferiranom zadatku; da ne radi rutinske, neinventivne poslove; da radi tempom koji mu odgovara; da radi bez veće pomoći odraslih; da se, osim proučavanja pitanja vezanih za oblast njegovog interesovanja i uzrast, bavi i pitanjima odraslih (kao što su religija, politika, razlike među polovima i rasama); da ispolji odlučnost i istrajnost u svojim uverenjima; da zadovolji visoke razvojne zahteve koje sebi postavlja i težnju za savršenstvom.

I na kraju, u pogledu *socijalnih karakteristika*, darovit učenik treba da ima mogućnosti: da saraduje sa decom svoga uzrasta i sa odraslima; da ne mora da prihvati mišljenje i ponašanje većine; da preuzima dužnosti i odgovornosti koje iz njih proističu; da planira i organizuje; da se prilagođava novim prilikama i društvenim situacijama; da živi u demokratskim i ravnopravnim društvenim odnosima; da ispoljava samosvest i samopouzdanje; da se uživljava u probleme drugih.

Sledeći spisak potreba darovite dece nalazimo kod Vudfil (prema: Đorđević, 1995). Konkretizujući potrebe intelektualno i akademski darovite dete, ova autorka precizno i detaljno određuje uslove koji pogoduju razvoju intelektualnih i akademskih sposobnosti, što je razlog zbog kojeg navodimo ovaj opis. Vudfil tvrdi da darovita deca imaju, pre svega, potrebu da školski rad i učenje dožive kao *izazov*. Darovitima su potrebne prilike za nezavistan rad i

rad u grupi. Da bi naučili da precizno identifikuju ono što istražuju, daroviti učenici imaju potrebu za razvijanjem veština *postavljanja pitanja*. Darovitoj deci je potrebno da imaju prilike da *diskutuju*, jer učešće u diskusiji pomaže proveru ideja, njihovo preciziranje, procenjivanje drugih shvatanja i argumenata i posmatranje problema sa različitih strana.

Darovita deca treba, dalje, da nauče i različite *moгуćnosti pisanja*, kako bi organizovala i struktuirala svoje ideje i saopštila ih drugima na razumljiv način, kao i da ovladaju istraživačkim tehnikama koje će im omogućiti prikupljanje i beleženje informacija o temi kojom se bave. Darovita deca imaju potrebu da dobiju podršku u izgrađivanju *upornosti* u onome što rade (da bi bila u stanju da završe započeti zadatak). Potrebno je da darovita deca proširuju svoja *interesovanja*, zato što sleđenje samo jednog interesovanja vodi u jednostranost. Na kraju, i možda najvažnije, svaki vaspitno-obrazovni rad sa darovitim učenicima mora imati razumevanja za *jake i slabe strane* ovih učenika. Dakle, škola ne može da očekuje od darovitog učenika univerzalnost i savršenost, a treba da se potruži da ne zanemari ono u čemu je dobar, gde su njegove prednosti.

Još specifičnije zahteve u vezi vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima od do sada analiziranih, možemo izvesti iz tipologija darovite dece i mladih. Ove tipologije potvrđuju veliku heterogenost grupe darovitih. Izdvajamo tipologiju Bitsa i Neiharta (Betts & Neihart, 1988) koji razlikuju „uspešne”, „izazivače”, „blokiranje”, „otpadnike”, „dvostruko etiketirane” i „samostalne” darovite učenike (tabela 2). Definišuća svojstva svakog tipa određuju njegove specifične potrebe čije zadovoljavanje obezbeđuje uspešan razvoj i ispoljavanje talenta. Samo su prvi i poslednji tip, „uspešni” i „samostalni” učenici, uspešni u školi. Svi ostali tipovi su uglavnom neuspešni u školi i retko se uključuju u programe za darovite. Okolina često ne vidi i ne priznaje njihove talente, pa zato imaju razne teškoće u komunikaciji sa roditeljima, drugovima i nastavnicima.

Iako su daroviti „uspešni” i „samostalni” učenici uspešni u školi i prihvaćeni u svojoj sredini, oni se međusobno značajno razlikuju u stepenu samostalnosti. Upravo ova razlika kritična je za njihov kasniji uspeh i njome se, po mišljenju autora, može objasniti postojanje relativno velikog broja uspešnih darovitih učenika od kojih samo mali broj ostaje darovit kad odraste. Zato daroviti „uspešni” učenici treba da nauče da u školi uče za sebe a ne za nekog drugog, da razviju svoju sigurnost i osećanje lične moći da sami postavljaju svoje ciljeve. S druge strane, da bi učenici razvili svoju samostalnost, potrebno je da im školski rad pruži prilike u kojima će preuzimati rizik, dobiti potrebne povratne informacije i olakšanja.

Daroviti „izazivači” su često vrlo kreativni i nekonformistički nastrojeni, što im stvara teškoće u komunikaciji sa nastavnicima. Da bi ispoljili svoju

Tabela 2: Potrebe različitih tipova darovitih učenika (Betts & Neihart, 1988: 250-251)

Tip učenika	Ima potrebu da
Uspešan	Vidi svoje i tuđe nedostatke Bude izložen izazovu Preuzima rizik Uporno istražuje Bude samostalan Oslobodi se dosade i uključi u odgovarajući kurikulum
Izazivač	Bude u kontaktu sa drugima Nauči taktičnost, fleksibilnost, samokontrolu i prihvatanje Njegova kreativnost bude podržana Dobije ugovorne sisteme
Blokiran	Ima slobodu izbora Bude svestan konflikta i osećanja Budu podržane njegove sposobnosti Bude sa darovitim drugovima Bude informisan o karijeri, pozivu, školi Prihvati sebe
Otpadnik	Dobije individualizovan program Dobije intenzivnu podršku Ima alternativnu podršku (izdvajanje, nova podrška) Dobije savetodavnu pomoć Dobije pomoć u razvijanju veština
Dvostruko etiketirani	Podstakne njegova snaga i veštine za borbu Dobije podršku darovite grupe Dobije savetodavnu pomoć Razvija svoje veštine
Samostalan	Brani i zalaže u radu Dobije olakšanja i povratnu informaciju o svom radu Dobije podršku za preuzimanje rizika Dobije odgovarajuće mogućnosti i prilike

darovitost, ovi učenici bi trebalo da nauče da budu taktični, fleksibilni i da se kontrolišu, za šta je posebno važno da održavaju kontinuiranu komunikaciju sa osobama koje ih okružuju. Preporučeni oblik školskog rada sa „izazivačima” su ugovorni sistemi u kojima se učenik i nastavnik dogovaraju šta i kako će se učiti, pod određenim uslovima (u ugovor se uključuju i roditelji). „Blokirani” daroviti učenici imaju drugačije probleme. Ovi učenici najčešće negiraju svoj talenat, svojim ponašanjem i rezultatima koje postižu, pa je neophodno da se njihove sposobnosti podrže. Oni moraju da shvate da imaju slobodu izbora, da budu svesni konflikta u kome su, da upoznaju svoja osećanja i da prihvate sebe.

Darovitim „otpadnicima” je potrebna intenzivna podrška, individualizovan program i savetovanje. Ovi učenici se kasno identifikuju kao daroviti i često napuštaju školu koju doživljavaju vrlo nepovoljno. Za njih je važno da postoje alternativna rešenja, da im se ponovo ponudi pomoć, pošto prethodni pokušaji nisu uspešni. „Otpadnici” treba da steknu i razviju ona znanja i veštine u kojima nisu učestvovali, zbog odsustvovanja i prekidanja školovanja. „Dvostruko etiketirani” učenici dobijaju ime po tome što pored talenta imaju neki nedostatak, hendikep, koji je toliko značajan da se u njihov talenat ne veruje. Kod ove kategorije darovitih učenika najvažnije je isticanje njihove snage, razvijanje borbenosti, pomaganje u razvijanju onih veština koje imaju i savetovanje. Dosta može da pomogne podrška od strane darovitih drugova koji su uspešni i prihvaćeni.

Poređenje potreba šest tipova darovitih učenika otkriva značajne sličnosti među njima. U celini, školski neuspešni tipovi darovitih učenika imaju potrebu da dobiju uveravanja svoje okoline da uopšte imaju darovit potencijal, ali podrška okoline je neophodna i kod onih učenika koji su u školi uspešni. Svim razlikovanim tipovima potrebna je pomoć u razrešavanju specifičnih problema kojima su okupirani ili prevencija onih za koje postoji opasnost da će se pojaviti. Svima je potrebno jačanje vere u sebe i svoje mogućnosti, razvijanje osećanja sigurnosti, samopoverenja i samopoštovanja, sposobnosti da istražuju i rizikuju, kao i da održavaju dobre odnose sa svojim socijalnim okruženjem.

Međutim, većina istraživača bavi se problemima obrazovanja većine darovitih učenika. Najčešće su to školski uspešni i/ili identifikovani daroviti učenici koji zadovoljavaju određene kriterijume darovitosti a nailaze na izvesne teškoće u školi. Na osnovu rezultata svojih longitudinalnih istraživanja, Friman (Freeman, 1983) tvrdi da darovita deca i mladi imaju iste obrazovne potrebe kao sva ostala deca i mladi, ali su njihove potrebe veće. Osujećenje takvih potreba izaziva jače reakcije nego što je to slučaj kod prosečne dece. Faktori koji mogu da stvore probleme u školi su: visoka senzitivnost darovite dece i mladih, njihov perfekcionizam i nerealna očekivanja, neadekvatan obrazovni tretman i pol. U razredu obične škole potencijalni uzroci neuspeha i drugih problema su: kurikulumi, nastava i klima za učenje koja vlada u odeljenju.

Prevelika osetljivost darovite dece i mladih može učiniti da ona dožive odbacivanje i neuspeh i onda kada nisu odbačena i kada postižu zadovoljavajući školski uspeh. Potreba za savršenstvom u onome što rade može da ih nepotrebno usporava, rezultira neuspehom, pa čak i blokadom aktivnosti (zaustavljanjem i napuštanjem nekog rada u kome ne postižu odličan rezultat). Nerealna očekivanja mogu da potiču od samog učenika, ali češće od učenikovog okruženja koje postavlja previsoke zahteve. Roditelji i nastavnici, zadivljeni detetovim mogućnostima, traže od njega da što je moguće više radi na svojim talentima, bez obzira na druge razvojno značajne aktivnosti i njegova interesovanja. U celini, što se darovit učenik više razlikuje od svoje okoline, veća je verovatnoća da okolina neće adekvatno odgovoriti njegovim potrebama.

Posle svih diskutovanih pristupa potrebama darovitih učenika, moglo bi se reći da postoji veliko slaganje u tome da daroviti učenici imaju specifične obrazovne potrebe, drugačije od onih koje imaju njihovi nedaroviti drugovi, ali ne i u čemu se te razlike sastoje. Teškoće u otkrivanju, ispitivanju i utvrđivanju darovitosti relativiziraju ideju o specifičnim obrazovnim i vaspitnim potrebama darovitih učenika. U situaciji kada svaki izbor darovitih učenika podrazumeva specifikaciju bar vrste sposobnosti koje dominiraju, nije lako odrediti njihove opšte obrazovne i vaspitne potrebe, i šta je to što oni treba da nauče u školi a što je specifično i zahteva drugačiji pristup od uobičajenog. Slobodni smo da zaključimo da inventarisanje potreba darovitih učenika završava kao univerzalni spisak, bilo potreba bilo prava, svih učenika.

Oblici vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima

Od kada je školovanje darovitih učenika postavljeno kao problem ponuđena su tri osnovna načina za rad sa njima - segregacija, akceleracija i obogaćivanje (Maksić, 1996b). Prvo ponuđeno rešenje bilo je *izdvajanje* (segregacija) darovitih učenika u posebna odeljenja i škole radi zadovoljavanja njihovih specifičnih obrazovnih potreba (tridesetih godina u Sjedinjenim američkim državama i Evropi). Već tada je krenula polemika, o neželjenim efektima izdvajanja i opravdanosti ovakvog oblika rada, koja još uvek traje. Izdvojene grupe darovitih učenika mogle su obrađivati veće i složenije sadržaje, uz brže prolaženje pojedinih delova, kako bi se tempo rada uskladio sa mogućnostima učenika. Međutim, pojavljuje se problem elitizma, a i početna ujednačenost odeljenja nije dovoljna u toku rada. Ispostavlja se da su grupe darovitih učenika mnogo manje homogene nego što se na početku verovalo.

Drugi pokušaj za obezbeđenje odgovarajućeg obrazovanja za darovite učenike predstavlja *ubrzavanje*. Akceleracija pruža mogućnost bržeg prolaženja

kroz sve nivoe školovanja, od osnovnog do visokoškolskog (ranijim upisom, preskakanjem razreda). Prebacivanje deteta iz jednog odeljenja u drugo, iz razreda u razred, moglo je da reši nepotrebno ponavljanje gradiva koje učenik već zna i da dozvoli njegovo uključivanje u proces učenja od onog nivoa na kojem se već nalazi (bez obzira na njegove vršnjake). Ali, nije lako uskladiti prethodna znanja i aktuelnu školsku ponudu. Štaviše, darovita i talentovana deca izdvajaju se iz grupe svojih vršnjaka i pridružuju znatno starijim grupama, gde je njihova adaptacija otežana. Najčešći problemi nastaju u gubljenju starih i nalaženju novih drugova koji su potrebni radi normalnog socijalnog razvoja.

Paralelno sa formiranjem posebnih škola i akceleracijom razvija se i treći način rada sa darovitim učenicima - *obogaćivanje*, koji podrazumeva dodatno angažovanje određenih učenika u redovnoj nastavi i van nje. U slučaju kada daroviti učenici ostaju u odeljenju sa ostalim, nedarovitim učenicima, najčešće im se izvan (uz ili umesto pojedinih delova) redovne nastave nude razne mogućnosti za dodatni rad, rad u sekcijama, učešće na takmičenjima, rad sa mentorom, samostalni rad itd. Drugi način je da se, u okviru diferencijacije nastave obaveznih programa i individualizacije učenja, obezbede odgovarajući (kompleksniji, širi) sadržaji na odgovarajućem (višem) nivou.

Kako se uvećavao rad sa darovitim učenicima, tako su se usložnjavali i pojavni oblici svakog od tri osnovna načina specifičnog obrazovnog tretmana. Danas se u literaturi mogu sresti brojne klasifikacije sa raznim mogućnostima za darovite učenike u okviru napred opisanih osnovnih oblika, ali se jasno uočava i redefinisane relacije među njima. Analiza segregacije, akceleracije i obogaćivanja otkriva značajne sličnosti u njihovom funkcionisanju, pa se tri ranije precizno razdvojena oblika rada sa darovitim učenicima mnogo manje razdvajaju. Specifičan obrazovni tretman darovitih učenika definiše se drugačije, na osnovu pretpostavki koje sadrži, procesa koji se dešavaju u toku rada i efekata koje imaju. Vidljiva je i tendencija da svi imenovani oblici, metode i sadržaji predstavljaju integralni deo ukupne obrazovne ponude škole i njenog neposrednog okruženja i da ne budu samo privremeni izuzetak i slučajnost.

Razmatrajući mogućnosti koje postoje i koje se koriste u školama u radu sa darovitim učenicima, Kitano i Kirby (Kitano & Kirby, 1986) razlikuju obogaćivanje, grupisanje i akceleraciju (tabela 3). *Obogaćivanje* se pojavljuje u okviru regularnog programa, redovne nastave i odeljenja obične škole kao: izvođenje samostalne studije, mogućnosti za brzo prelaženje i proveravanje nastavnih jedinica, primena misaonih procesa višeg nivoa, angažovanje gostujućih predavača, rad uz pomoć mentora i korišćenje materijala na višem nivou. Postoje i dodatne metode obogaćivanja na drugom nivou školovanja. One obuhvataju: korišćenje izvora na nivou koledža, pripremu za poziv u okviru zajednice, programe razmene, internacionalnu maturu i pohađanje međunarodnih koledža.

Tabela 3: Vidovi podrške za darovite učenike
(Kitano & Kirby, 1986: 114-123)

Podrška	Osnovna škola	Srednja škola
<i>Obogaćivanje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Samostalna studija • Mogućnost za brzo prelaženje i proveravanje gradiva unapred • Primena misaonih procesa višeg nivoa • Gosti predavači • Mentori • Materijali na višem nivou 	<ul style="list-style-type: none"> • Korišćenje izvora na koledžu • Priprema za poziv u okviru šire zajednice • Programi razmene • Međunarodna matura i koledži
<i>Grupisanje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Posebna odeljenja • Programi sa uzimanjem učenika iz redovne nastave • Klaster grupisanje po aktivnostima 	<ul style="list-style-type: none"> • Specijalizovane škole • Posebni počasni (nagradni) časovi • Klaster planiranje jezgra kursa • Seminari
<i>Akceleracija</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Raniji polazak u predškolsku ustanovu ili prvi razred • Preskakanje razreda • Delimično preskakanje razreda • Kombinovana odeljenja • Teleskopiranje (ubrzano izlaganje delova kurikuluma) 	<ul style="list-style-type: none"> • Uključenost na više nivoa • Pohađanje kursa na koledžu • Raniji upis na koledž • Pohađanje „naprednih” programa • Program sa polaganjem ispita na nivou koledža • „Ubrzani” časovi izvan redovnog školskog dana

Učenici izvode *samostalni istraživački projekat* dok im nastavnici pomažu u planiranju i sve vreme nadgledaju njihov rad. Da bi se samostalna studija uspešno izvela potrebno je da učenici prethodno savladaju veštine korišćenja biblioteke, istraživačke metode i druge tipove ispitivanja koje će upotrebiti u svom radu. *Mogućnosti za brzo prelaženje nastavnih jedinica* i proveravanje delova gradiva unapred dozvoljavaju učenicima angažovanje u učenju novog i izbegavanje dosade, zbog ponavljanja onoga čime već vladaju. Nastavnici u običnom odeljenju mogu da daju više aktivnosti za iste delove kurikuluma, koji će dozvoliti svakom učeniku da učestvuje na nivou koji odgovara njegovim intelektualnim sposobnostima, što znači *primenjivanje misaonih procesa višeg nivoa* za one sa višim sposobnostima.

Gost predavač je poželjan za one teme za koje nastavnik nije dovoljno stručan ili nema sveže informacije. Učenici uvek vole ovakve novine. *Mentor* je odrastao stručnjak koji se susreće sa učenicom, radi diskusije i rada u oblasti za koju su obojica zainteresovani. Mentor može da ponudi učeniku ideje i literaturu i da ga uključi u stručne aktivnosti u datom polju (na primer, angažovanje učenika u arheološkim iskopavanjima). *Pravljenje materijala na višem nivou* zahteva dogovor nastavnika koji izvode nastavu na različitim nivoima školovanja, da bi se izbeglo ponavljanje. Inače će upotreba ovih materijala biti besmislena (ako se na višem nivou uči gradivo iz knjiga koje su učenici već koristili u obogaćujućim aktivnostima).

Na srednjoškolskom nivou još su veće mogućnosti za obogaćivanje od osnovnog, jer se ovi učenici lakše kreću i mogu bolje da koriste svoje slobodno vreme. Srednjoškolci mogu da *koriste izvore na nivou koledža*, što zahteva da se naprave dogovori koji će učenicima dozvoliti upotrebu univerzitetske biblioteke i laboratorija. *Obrazovanje za poziv u okviru zajednice* može pružiti dragocenu stručnu praksu u institucijama kao što su bolnice i fabrike, gde će učenici učiti o određenim zanimanjima od ljudi koji ih već obavljaju. *Programi razmene*, između grada i sela ili između dve države, obećavaju sticanje još bogatijih iskustava od redovnog školovanja u jednom mestu i u jednoj školi. *Međunarodna matura i koledži* upotpunjavaju ove mogućnosti, obezbeđujući internacionalnu perspektivu stečenom obrazovanju i mogućnost školovanja širom sveta.

Drugu grupu metoda čini *grupisanje*, koje obuhvata okupljanje učenika sličnih sposobnosti na jedno mesto. U osnovnoj školi grupisanje se može organizovati u obliku posebnih odeljenja, programa sa uzimanjem učenika iz redovne nastave i kao klaster grupisanje po aktivnostima. Dodatne metode grupisanja u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi čine sledeće mogućnosti: specijalizovane škole, posebni nagradni časovi za odlične učenike, klaster planiranje jezgra kursa i seminari. Za grupisanje učenika u osnovnim i srednjim školama mogu se upotrebiti: centri sa posebnim izvorima, specijalni časovi izvan svakodnevnih školskih obaveza, letnje institucije, letnje ekspedicije i produžni programi u okviru zajednice.

Posebno odeljenje omogućava darovitim učenicima da budu podsticani u svim predmetima u toku dana, da budu stimulisani od druge dece istih intelektualnih sposobnosti, da budu vođeni od strane posebno izabranih nastavnika i da imaju dobro integrisan kurikulum. Posebnim odeljenjima zamera se da podstiču elitizam kod darovitih, da oslabljuju obična odeljenja uzimajući darovite učenike iz njih, a da darovite ne pripremaju dovoljno za stvarni život. *Klaster grupisanje* omogućava grupisanje darovitih učenika iz više odeljenja istog razreda za neke aktivnosti. Ono se koristi u malim školama, koje ne mogu da formiraju posebna odeljenja za darovite učenike.

Programi sa uzimanjem učenika iz običnog odeljenja okupljaju darovite učenike izvesno vreme, u toku svakog radnog dana ili jedan dan nedeljno. Pogodnost izdvajanja na ceo dan sastoji se u mogućnosti kontinuiranog, produbljenog rada na posebnom projektu. Ovakvi programi istovremeno sadrže prednosti obrazovanja darovitih učenika u običnom i posebnom odeljenju, ali zahtevaju blisku saradnju između nastavnika koji izvode redovnu nastavu i nastavnika koji realizuju poseban program. Dva nastavnika moraju da se dogovore da li će darovit učenik biti obavezan da nadoknadi zadatke koje je propustio, dok je bio u posebnom programu. Kitano i Kirbi tvrde da dobro koordinisan program može da ugradi u specijalne aktivnosti iste veštine na kojima se radi u običnom odeljenju, u vreme dok se odvija poseban program.

Posebne škole za darovite učenike imaju sve prednosti i nedostatke posebnih odeljenja. Formiranje posebne škole može da obezbedi znatno veću koncentraciju izvora nego što imaju posebna odeljenja. Ali, ove škole uvećavaju stepen izdvojenosti darovitih, pa su najčešće primedbe u vezi razvoja nepoželjnog elitizma. Kitano i Kirbi ocenjuju da pojedine posebne škole postižu visok uspeh zbog toga što obezbeđuju specijalizovanu nastavu, kontinuiranu akceleraciju, dobro usklađeno obogaćivanje i korespondenciju među programima. Posebne škole za darovite učenike preporučuju se samo u velikim gradskim centrima, s obzirom na broj zainteresovanih kandidata i mogućnost izbora među njima, kao i značajna ulaganja koje zahteva dobro opremanje ovih škola. Gradovi koji imaju više srednjih škola mogu da se organizuju kao magnet škole, u kojima se svaka škola specijalizuje za jedno polje. U takvim okolnostima, učenici mogu da biraju onu školu koja naglašava oblast za koju su zainteresovani.³

Klaster grupisanje jezgra kursa omogućava grupi darovitih učenika da uče jezgro određenog kursa zajedno, bržim tempom, dublje i sa manje vežbanja. U drugim aktivnostima ovi učenici su sa ostalima, u običnom odeljenju. *Seminari* pružaju darovitim učenicima priliku da kontaktiraju sa specijalistima koji ih vode u produbljene projekte u određenoj oblasti. Seminari se mogu odvijati jednom do dva časa u toku dana, ili jedan ceo dan u nedelji. Cilj seminara je, najčešće, izvođenje istraživanja i interdisciplinarnе studije koje obuhvataju više školskih predmeta. Na ovaj način često se obrađuju teme koje nije moguće uspešno obraditi kroz redovnu nastavu.

Akceleracija uključuje promenu količine prezentovanog regularnog kurikuluma koja omogućava sposobnim učenicima da završe program za kraće vreme od uobičajenog. Mogućnosti za akceleraciju razvrstane su, takođe, na osnovnoškolski i srednjoškolski nivo. Ubrzavanje u osnovnoj školi obuhvata

³ Postojeća mreža srednjih škola u našoj sredini već zadovoljava ovaj zahtev. Američka srednja škola, koju Kitano i Kirbi imaju u vidu, izgleda drugačije.

raniji polazak u predškolsku ustanovu ili prvi razred, preskakanje razreda, delimično preskakanje razreda, pravljenje kombinovanih odeljenja i ubrzano izlaganje kurikuluma. Kretanje kroz srednju školu može se ubrzavati: uključivanjem učenika u predmet na više nivoa, učešćem na višem kursu na koledžu, ranijim upisom na koledž, pohađanjem programa na višem nivou, programom sa polaganjem ispita na nivou koledža i akceleriranim časovima izvan redovnih školskih obaveza u toku dana.

Raniji polazak u vrtić ili osnovnu školu zahteva procenjivanje stepena u kojem je dete ispred svojih vršnjaka, određivanje broja oblasti u kojima pokazuje naprednije postignuće, ispitivanje detetovog mišljenja o sebi i sposobnosti običnog nastavnika da mu pruži individualizovanu podršku u redovnom obrazovanju. Ova mera se najmanje koristi od svih oblika ubrzavanja. *Preskakanje razreda* može da zadovolji potrebe izuzetno darovitih koji su značajno ispred vršnjaka u akademskom učenju. Za njega važe isti uslovi kao za raniji upis. Kada je dete ispred svojih vršnjaka u nekim oblastima, onda se primenjuje *delimično preskakanje razreda*. Ono omogućava uključivanje učenika u viši razred za pojedine predmete, za koje ima sposobnosti i potrebna znanja.⁴

Sa darovitim učenicima se može raditi i u specifičnim uslovima malih sredina koje imaju mali broj učenika. *Kombinovana odeljenja*, koja se sastoje od dva razreda, pružaju priliku učenicima mlađeg razreda da komuniciraju sa starijima, socijalno i akademski. Ovakvi uslovi su vrlo pogodni za darovite učenike mlađeg razreda. *Teleskopiranje* je namenski razvijeno za naprednije učenike. Odnosi se na ubrzavanje dela kurikuluma, što dozvoljava učeniku da napreduje svojim tempom. Na primer, gradivo predviđeno za jednu školsku godinu uradi se za pola godine. Ovde se mogu primeniti programirana nastava i kompjuterizovani nastavni paketi. Programirana nastava ne bi trebalo da bude jedini metod teleskopiranja, pošto većina programiranih knjiga ne uvode učenika u različite misaone procese (što je pretpostavka ubrzanog prelaženja gradiva).

Na srednjoškolskom nivou akceleracija se često izvodi *uključivanjem u učenje na više nivoa*, koje omogućava učenicima da neke kurseve (predmete) pohađaju na višem a druge na nižem nivou školovanja. Jedan od načina za uključivanje u kurseve na višem nivou je *pohađanje kursa na koledžu*. Završeni kurs se kasnije priznaje kao položen ispit na fakultetu. *Raniji prijem na koledž* može biti samo posledica ranijih ubrzavanja, ili se ostvaruje tako što učenici pohađaju neke kurseve unapred (koji im se računaju kao kredit za kasnije studiranje). *Akcelerirani časovi izvan školskog dana* mogu da pomognu zainteresovanim i sposobnim učenicima da završe program ranije nego što je

⁴ Što se kod nas radi u muzičkim školama, na primer. Šire kod: Radoš-Mirković (1983).

uobičajeno. Ili, srednjoškolci pohađaju ovakve časove, da bi ranije započeli kurseve iz date oblasti na koledžu.

Prema Katenu (Khatena, 1983), akceleracija treba da uključuje preskakanje razreda, obogaćivanje kurikuluma i okoline, poboljšavanje metodologije, ali i administrativno uređenje. Akceleracija može biti horizontalna, kada se daje više gradiva na istom nivou, i vertikalna, kada se izučavana tema produbljuje i radi na višem nivou. Obogaćivanje mora da bude funkcionalno, da bi rezultiralo ubrzavanjem. Jedan od pristupa u akceleraciji je preskakanje razreda. Ova mera nosi opasnost od „rupa“ u učenju i psihosocijalnih razvojnih problema. Bolji pristup je *akceleracija učenja* u okviru školskih predmeta koja uvodi više nivoa postignuća u nerazrednom okruženju. Otežavajuću okolnost kod ubrzavanja učenja predstavljaju školski propisi i administrativno uređenje takvog obrazovanja.

Katena zaključuje da je dosadašnje korišćenje ubrzavanja i obogaćivanja pomerilo granice među njima, tako da su se približili istraživanju stvarnih problema. Tretiranje vaspitno-obrazovnog rada kao procesa, procesno obrazovanje, je na nivou širenja sposobnosti i olakšavanja intelektualno-afektivnog rasta. Rešavanje problema se pomerilo od sekvencijalnih koraka prema više elaboriranim koncepcijama i sistemima koji ističu kreativnost. I procesno obrazovanje i rešavanje problema počeli su da se integrišu u kurikulum i individualizovane obrazovne programe. Prema Kateni, glavno pitanje u vezi sa podrškom darovitima jeste da li su obrazovne mogućnosti i programi koji im se pružaju stvarno diferencirani. Izgleda da mnogi nisu, te da ne pružaju ono što obećavaju.

Stenli (Stanley, 1977) govori o četiri vrste obogaćivanja i povezuje ih sa ubrzavanjem. Obogaćivanje može da bude prosto uvećanje zahteva, ali najčešće nije. Prvi slučaj je kada daroviti dobiju u školi *više zadataka* od druge dece, tako da su stalno zauzeti. Druga mogućnost je *irelevantno akademsko postignuće*, koje podrazumeva da se učeniku kada završi zadatke u oblasti u kojoj je darovit (na primer, matematika) daju neki drugi zadaci, koji nisu povezani sa oblašću, da bi ispunio vreme (na primer, da crta). *Kulturno obogaćivanje* nudi učeniku neke druge aktivnosti kao i prethodna metoda, ali su ove aktivnosti dobro izabrane i smišljene tako da pružaju znanja od značaja za njegov opšti razvoj i kulturu. *Relevantno akademsko obogaćivanje* je kada učenik dobija zadatke koji se tiču oblasti darovitosti i uključuju više procese. Svako od obogaćivanja, osim kulturnog, ukoliko ne sadrži ubrzavanje može da bude više štetno nego korisno za darovite učenike.

Naglašavajući značaj kontinuiteta posebnih usluga od početka do kraja školovanja, Renzuli (Renzulli, 1994) navodi mogućnosti koje su već pomenute od strane prethodnih autora (slika 3). *Ubrzavanje* obuhvata raniji prijem u školu, ubrzavanje u predmetu, preskakanje razreda i pohađanje časova na

koledžu. *Individualizovane mogućnosti* obuhvataju samostalan rad u grupi, rad uz posmatranje (šegrtovanje) i uz pomoć mentora. Slede specijalni obogaćujući programi, klaster grupisanje na osnovu nivoa sposobnosti, veština i odeljenja. Pored opšteg obogaćivanja u učionici, Renzuli govori o kompaktiranju (zgušnjavanju, učvršćivanju) kurikuluma, individualnom savetovanju i savetovanju malih grupa, magnet i specijalizovanim školama.

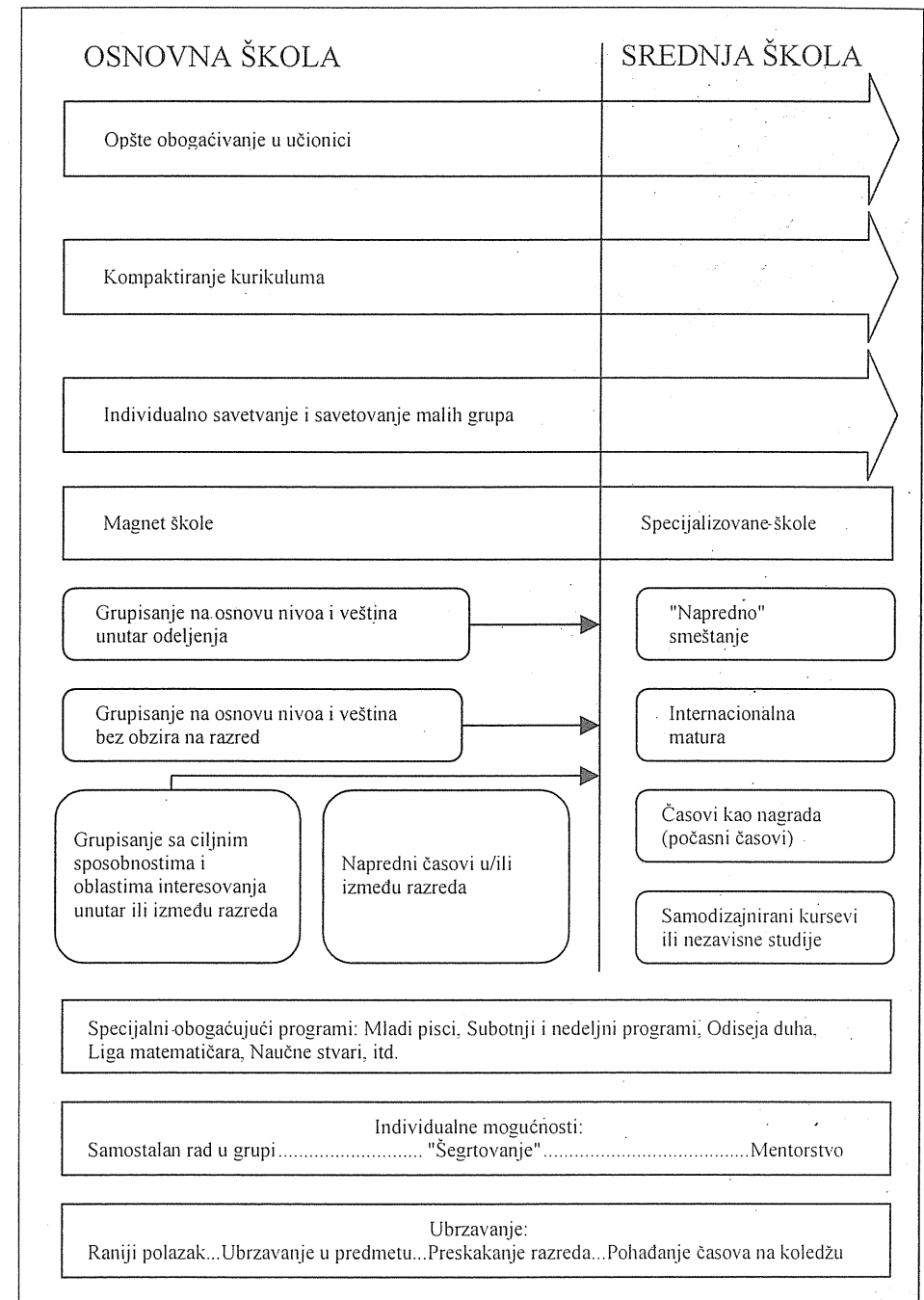
Prema Renzuliju, *obogaćivanje* predstavlja jednu od tri vrste promena koje se mogu izvesti u običnoj školi da bi se podsticali talenti učenika. Informacije o sposobnostima, interesovanjima i stilovima učenja učenika koriste se kod odlučivanja o mogućnostima za razvijanje talenta u običnom odeljenju, obogaćujućim klasterima i uključivanju u kontinuum posebnih usluga. Prvi nivo promena odnosi se na diferencijaciju materijala, *kompaktiranje kurikuluma* smanjivanjem, izbacivanjem onih delova koje učenici već znaju, a drugi, još važniji, koji se nastavlja na prvi, jeste izbor aktivnosti i sadržaja kojima će se ispuniti tako napravljeno slobodno vreme (*klaster grupisanje*). Ova iskustva moraju biti produbljena, teme i materijali iz kojih se uči izazovni i bazirani na suštinskim principima discipline koja se obrađuje.

Za Renzulija cilj obogaćivanja je da učenicima u programu za darovite dozvoli slobodan izbor tema koje će proučavati, u željenoj širini i dubini i sa preferiranim stilom učenja. Nastavnik pomaže u identifikovanju i struktuiranju problema koji su povezani sa interesovanjima učenika, njihovim veštinama i znanjima o metodama koje su im potrebne za ispitivanje problema. Renzuli razlikuje tri vrste obogaćivanja, od kojih se prve dve mogu primeniti na sve učenike, dok je treća najviše posvećena učenicima koji imaju više nivoe sposobnosti, interesovanja i posvećenosti zadatku. Ovo obogaćivanje najviše se odnosi na darovite učenike, jer se može realizovati samo dobrovoljno i pošto učenici shvate da su u stanju da urade taj rad.

Prva vrsta obogaćivanja odnosi se na opšte istraživačke aktivnosti koje su usmerene na razvijanje kognitivnih i afektivnih procesa, da bi se učenici osposobili da uspešnije savladaju kurikulum. Drugu vrstu čine grupne aktivnosti uvežbavanja, koje obuhvataju rešavanje problema, ispitivanje, kreativno mišljenje i vežbanje senzitivnosti. Treće obogaćivanje predstavlja istraživanje realnih problema, individualno ili u malim grupama, koje dovodi do odgovarajućeg rezultata, postignuća. Učenici treba da se uključuju u sva tri tipa obogaćivanja, redosledom kojim su opisani. Najveći broj učenika se uključuje u prvi tip, a najmanji broj u treći tip. Prvo se moraju proći opštiji metodi i kursevi, a zatim sve specifičniji. Interakcija između ova tri tipa obogaćivanja značajna je isto koliko svaki od njih pojedinačno.

U jednoj novijoj klasifikaciji, problem školovanja darovitih učenika posmatra se kao homogeno i heterogeno grupisanje (tabela 4). Svodeći

Slika 3: Kontinuum posebnih usluga (Renzulli, 1994: 8)



segregaciju na specifičan vid ubrzavanja, Monks (Mönks, 1992) razlikuje *obogaćivanje*, koje pretpostavlja homogeno grupisanje, i *akceleraciju*, koja implicira heterogeno grupisanje. *Homogeno grupisanje* može se napraviti sa učenicima iz više odeljenja ili u okviru jednog odeljenja. Grupisanje između odeljenja obuhvata formiranje odeljenja sa učenicima sličnih sposobnosti, grupisanje po sposobnostima za određene predmete, grupisanje bez razreda i formiranje specijalizovanih odeljenja. U okviru jednog odeljenja moguće je pregrupisavanje za pojedine predmete i individualizovana instrukcija. *Heterogeno grupisanje* podrazumeva sledeće mogućnosti: raniji polazak u školu, preskakanje razreda, kontinuirani progresivni kurikulum, smanjivanje vremena za normalan kurikulum plus nešto drugo i grupisanje na osnovu interesovanja.

Tabela 4: Oblici rada sa vrlo sposobnim učenicima (Mönks, 1992: 98)

<i>Homogeno grupisanje</i>	<i>Heterogeno grupisanje</i>
<i>Između odeljenja</i>	
Odeljenja sa decom sličnih sposobnosti	Raniji polazak u školu
Grupisanje po sposobnostima za određene predmete	Preskakanje razreda
Grupisanje bez razreda	Kontinuirani progresivni kurikulum
Specijalna odeljenja	Smanjenje vremena za regularni kurikulum + nešto drugo
	Grupisanje na osnovu interesovanja
<i>Unutar odeljenja</i>	
Pregrupisavanje za pojedine predmete	
Individualizovana nastava	

Obrazovne mogućnosti za darovite učenike u našoj školi

Da bismo ispitali obrazovne mogućnosti koje postoje za darovite učenike u našoj školi analizirali smo aktuelne zakone o osnovnoj i srednjoj školi, nastavne planove i programe za osnovnu i pojedine srednje škole, te različite pravilnike i uputstva kojima se bliže određuje rad u školi, učešće učenika na takmičenjima, dodeljivanje nagrada i posebno rad sa darovitim učenicima. U celini, moglo bi se reći da se analizirana školska regulativa o redovnom

nastavnom procesu i vannastavnim aktivnostima učenika i nastavnika na dva načina, direktno i indirektno, bavi darovitim učenicom.

Obračanje pažnje na darovite učenike u užem smislu ogleda se u definisanju pojedinaca i manjih grupa učenika za koje se predviđaju posebni oblici rada. Daroviti su oni koji pokazuju odličan uspeh i velika interesovanja, to jest, mogu brže da savladaju predviđeno gradivo. Drugi način bavljenja darovitima je posredan, širi, i tiče se razvijanja dečijih 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.

Prvo pominjanje posebnog vaspitno-obrazovnog rada sa uspešnim učenicima visokih sposobnosti može se naći još 1959. godine u Zakonu o osnovnoj školi (Maksić, 1992a). Ovaj Zakon obavezuje škole da organizuju dodatnu vaspitno-obrazovnu delatnost za pružanje pomoći učenicima koji zaostaju za razvitkom svojih vršnjaka, ali i *učenicima koji se brže razvijaju od prosečnih učenika jednog razreda*. Škole počinju da prihvataju postojanje razlika među decom u pogledu sposobnosti i da razvijaju diferenciran pristup različitim kategorijama učenika. Uvode se posebne nagrade za postizanje izuzetnog uspeha u učenju, i to opšteg, i uspeha iz pojedinih predmeta (1966). Za učenike osnovnih i srednjih škola razrađuje se sistem takmičenja iz pojedinih predmeta (matematika, prirodne nauke, jezici itd.), od školskog do saveznog nivoa, sa mogućnošću nastavka takmičenja na odgovarajućim međunarodnim takmičenjima.

Razrađene odredbe koje se odnose na darovite učenike pojavljuju se u zakonima o osnovnoj i srednjoj školi 1974. godine. Za učenike koji postižu bolji uspeh i pokazuju veća interesovanja za određeni predmet od većine ostalih učenika predviđa se obavezno organizovanje *dodatnog rada*, formiranje „*naučnih grupa*“, uvođenje *izborne i fakultativne nastave, mogućnost ubrzanog školovanja*. Na ovaj način koncipirano je opredeljenje da se daroviti učenici zadrže u odeljenjima obične škole i vaspitavaju i obrazuju sa ostalim učenicima nižih sposobnosti, a da im se van redovne nastave i škole obezbede i ponude dodatni sadržaji i aktivnosti. Sve navedene mogućnosti, uključujući i *formiranje specijalizovanih škola* na nivou srednjeg obrazovanja, garantovane su i aktuelnim zakonima o osnovnoj i srednjoj školi.

Izdvajanje. Mogućnost osnivanja *specijalizovanih srednjih škola i odeljenja* za obrazovanje učenika sa posebnim sposobnostima dobija svoju zakonsku osnovu u Zakonu o srednjoj školi iz 1992. godine (Maksić, 1996c). Za sada u Republici postoje i rade matematička i jezička gimnazija, škola za muzičke talente i više posebnih odeljenja u oblasti prirodnih, društvenih i

tehničkih nauka pri običnim srednjim školama. Po Zakonu, može da se osnuje škola za obrazovanje učenika sa posebnim sposobnostima, odnosno talentovanih učenika. Nastavni plan i program za talentovane učenike ministar prosvete može da donese kao jedinstven za osnovnu i srednju školu, precizirano je dalje u Zakonu. Kandidat za upis u školu za talentovane učenike polaže poseban prijemni ispit.

Ubrzavanje. Osim ranijeg polaska u prvi razred, u osnovnoj školi predviđa se mogućnost *akceleracije* od petog do osmog razreda i skraćivanje školovanja za dve godine. Ubrzano školovanje na nivou srednjeg obrazovanja kod nas podrazumeva: mogućnost ranijeg upisa u odnosu na vršnjake u srednju školu (ukoliko je učenik koristio mogućnosti ubrzavanja u toku svog osnovnog obrazovanja), preskakanje razreda (završavanje dva razreda u toku jedne školske godine polaganjem razrednog ispita) i mogućnost ranijeg upisa na fakultet (završavanjem četvorogodišnjeg programa u kraćem roku ili polaganjem posebnog prijemnog ispita posle uspešnog završavanja minimalnog dela srednjoškolskog programa, o čemu odlučuju pojedini fakulteti).

Ubrzavanje je u Zakonu o srednjoj školi (1992) objašnjeno na sledeći način: učenik koji postiže izuzetne rezultate u učenju ima pravo da završi školovanje u roku kraćem od predviđenog; ovakav učenik ima pravo da polaganjem ispita završi započeti i naredni razred; Nastavničko veće utvrđuje ispunjenost uslova za ostvarivanje prava. Uz ubrzano školovanje, Zakon se bavi i slučajem paralelnog pohađanja dve škole, pružajući podršku talentovanim i uspešnim učenicima koji mogu i žele da prošire svoje obrazovanje. Kada učenik ima sposobnosti za ovakav vid školovanja i u tome uspeha, dozvoljavaju mu se određene olakšice: kada učenik, koji postiže izuzetne rezultate u učenju, uporedo savlađuje drugi nastavni plan ili njegov deo kao vanredni učenik, ne plaća školarinu.

Obogaćivanje. Prema važećim Zakonima (1992), osnovne i srednje škole obavezne su da organizuju *dodatni vaspitno-obrazovni rad* za darovite učenike. U osnovnoj školi, dodatni rad namenjen je *učenicima koji ispoljavaju posebnu sklonost i interesovanje za pojedine predmete* . U srednjoj školi, dodatni rad se organizuje za *učenike koji sa izuzetnim uspehom savladavaju programske sadržaje i pokazuju interesovanje za produbljivanje znanja iz određenog predmeta* . Dodatni rad je najviše zastupljen oblik rada sa darovitim učenicima u našim školama, a njegov cilj je da omogući odabranim i talentovanim učenicima da prošire i prodube svoja znanja i veštine iz nekih nastavnih oblasti i predmeta u skladu sa svojim interesovanjima, sposobnostima i sklonostima, kao i da podstiče učenike na samostalan rad, razvoj logičkog, stvaralačkog i kritičkog mišljenja.

Sadržaji dodatnog rada treba da polaze od redovnog plana i programa, ali se prema interesovanjima i potrebama učenika proširuju, produbljuju i

dopunjuju sadržajima određenih nauka. Sadržaji dodatnog rada su individualizovani u odnosu na učenike i u odnosu na nastavnika. Jedan učenik se, po pravilu, može uključiti u dodatni rad samo iz jedne nastavne oblasti, odnosno predmeta. Ali, ukoliko učenik postiže izuzetne rezultate iz više nastavnih oblasti, može biti uključen u dodatni rad iz dva predmeta ako oni pripadaju srodnoj grupi (prirodna, društvena) i ako učenik to izričito želi. Učenici koji su obuhvaćeni dodatnim radom iz jedne nastavne oblasti, odnosno predmeta, mogu biti angažovani i u radu jedne sekcije, naučne grupe, družine i slično. Razredni starešina, predmetni nastavnik, pedagoško-psihološka služba škole i odeljenjska zajednica učenika predlažu učenike za uključivanje u dodatni rad. Konačnu odluku donose odgovarajuća veća škole.

U relevantnim dokumentima preporučuje se da dodatni rad ne bude samo dodatna nastava. Dodatni rad postaje obaveza za učenike koji se za njega odrede i u njega uključe. Program dodatnog rada treba planirati i organizovati u okviru nedeljnog rasporeda časova. Za pojedine predmete, Pravilnik o planu obrazovanja i vaspitanja za gimnaziju i programu obrazovanja i vaspitanja za I razred (1990) i Program obrazovanja i vaspitanja za II, III i IV razred gimnazije (1991) sadrže predloge oblasti, pa i teme koje se mogu obrađivati kroz dodatni rad. Očekuje se da nastavnici u saradnji sa učenicima naprave planove i programe svoga rada. Ponekad se dodatni rad koristi za pripremu učenika za učešće na raznim takmičenjima i smotrama ili pripremu priredbi.

Slobodne aktivnosti predstavljaju sledeći poseban oblik rada koji je namenjen podsticanju darovitosti i talenata učenika u našim školama. Slobodne aktivnosti imaju drugačiju koncepciju od dodatnog rada, jer nisu usmerene samo na one učenike čiji su talenti uočeni i poznati. Ovde je najvažnije da je učenik zainteresovan za određeni predmet ili oblast bez obzira na ranija iskustva, znanja i postignuća u okviru date oblasti. Slobodne aktivnosti predstavljaju vannastavni fakultativni oblik rada, što znači da su u pojedinim školama zastupljene jedne a u drugim druge oblasti. U dokumentima kojima se reguliše rad u školi, preporučuje se da se učenici uključuju u slobodne aktivnosti po sopstvenom izboru.

Zadaci organizovanja i izvođenja slobodnih aktivnosti su u Programu vaspitanja i obrazovanja... (1991) brojni i određeni kao: proširivanje, produbljivanje i sticanje novih znanja i umenja prema interesovanjima učenika; zadovoljavanje specifičnih interesovanja učenika uz aktivno usmeravanje njihovih sklonosti, sposobnosti, interesovanja i podsticanje profesionalnog razvoja; motivisanje i osposobljavanje učenika za samostalan i kreativan rad; omogućavanje učenicima zabave i rekreacije i drugih uslova da samostalno koriste slobodno vreme i organizuju duhovni, kulturni i društveni život u sredini u kojoj žive i rade.

Slobodne aktivnosti treba da su raznovrsne i omogućavaju uključivanje svakog učenika u pojedine oblike rada. U srednjim školama se najčešće organizuju četiri vrste slobodnih aktivnosti: naučno-istraživačke, naučno-tehničke i radno-proizvodne, kulturno-umetničke i sportsko-rekreativne. Ovako široko određene, sve grupe slobodnih aktivnosti se u svakoj školi vezuju za jednu ili nekoliko konkretnih oblasti, zavisno od interesovanja učenika i materijalnih i drugih mogućnosti škole, a izvode kroz sekcije.

Angažovanje učenika u naučno-istraživačkim aktivnostima treba da omogući i podstakne ostvarivanje sledećih ciljeva: razvijanje sklonosti i sposobnosti učenika u odgovarajućoj naučnoj disciplini, posebno stvaralačkih sposobnosti i saznanjih mogućnosti učenika; razvijanje logičkog i kritičkog mišljenja učenika; podsticanje kreativnog rada učenika; navikavanje i osposobljavanje učenika za korišćenje naučno-popularne i stručne literature, priručnika i leksikona; uvođenje učenika u metode naučnog istraživanja i upoznavanje učenika sa multidisciplinarnim i interdisciplinarnim pristupom rešavanju naučnih problema, i razvijanje spretnosti učenika za eksperimentalni i praktičan rad.

U delu Pravilnika o planu... (1990) i Programa obrazovanja i vaspitanja... (1991) o izvođenju nastave nalazimo odrednice, o uvažavanju razlika među učenicima, koje se mogu povezati sa darovitim učenicima. Preporučuje se korišćenje diferencirane, individualizovane i problemske nastave. Ovi oblici rada treba da omoguće svim učenicima, pa među njima i darovitima, da se angažuju u savladavanju predviđenog gradiva u meri koja će uz saznavanje obezbediti zadovoljavanje njihovih interesovanja i potreba, učiniti učenje prijatnim, a rezultate naučenog trajnijim. U okviru redovne nastave obaveznog programa predviđa se takva organizacija i rad koji će omogućiti učenicima visokih sposobnosti da budu uključeni i angažovani u dovoljnoj meri, da dobiju veću količinu informacija i znanja na višim nivoima, i teške zadatke koji će za njih biti izazov.

Diferencirana nastava treba da se odvija tako da se učenici iz jednog odeljenja u toku časa grupišu po određenom kriterijumu, a nastavnik im gradivo predaje i objašnjava različito. Kriterijumi grupisanja mogu biti slične sposobnosti, uspeh ili interesovanja. *Individualizovana nastava* se organizuje tako da učenici samostalno rešavaju zadatke i to ne samo iz onih oblasti koje poznaju već tako uče novo, ali pod rukovodstvom nastavnika. Od učenika viših sposobnosti nastavnik traži više nego od ostalih, pri čemu su težina i tempo usklađeni sa mogućnostima pojedinaca. Učenici međusobno ne razmenjuju informacije, nego svako uči za sebe. *Problemska nastava* se koncentriše oko postavljanja problema i njegovog rešavanja. Nastavnik učenicima izlaže zadatak u obliku problema i daje im početna uputstva o traženju rešenja. Sledi traganje za rešenjem i predlaganje nađenog rešenja, što rade učenici. Nastavnik

učestvuje u diskusiji ponuđenih rešenja i izboru konačnog rešenja, pri čemu postupak rešavanja predstavlja proces učenja.

Istovremeno, prema zakonskoj regulativi, podsticanje i razvijanje *samoinicijative, samostalnosti, stvaralaštva, intelektualne radoznalosti i istraživačke sklonosti* predstavljaju neke od najvažnijih ciljeva celokupnog obrazovanja i vaspitanja. Prema Pravilniku o planu... (1990) i Programu obrazovanja i vaspitanja... (1991), izučavanje pojedinih predmeta planira se radi postizanja sledećih ciljeva: učenici treba da se razviju u stvaralačke ličnosti, slobodne, kreativne i kulturne, kritičkog uma; da steknu, prošire i prodube znanja, umenja i navike u pojedinim predmetima (oblastima) neophodna za tumačenje i razumevanje pojava i zakonitosti u prirodi i društvu, kao i za primenu u svakodnevnom životu i praksi; da se osposobe za učenje datih predmeta, za dalje obrazovanje i samoobrazovanje; da formiraju pravilno shvatanje i odnos prema pojedinim predmetima i da razviju ljubav prema oblastima koje uče.

Uopštavanje ciljeva koji se navode u okviru izučavanja pojedinih školskih predmeta daje rezultat sličan opštim ciljevima obrazovanja i vaspitanja koji se navode u pomenutim dokumentima. U Programu obrazovanja i vaspitanja... (1991) opšti cilj vaspitnog rada određen je kao: razvijanje sposobnosti i interesovanja učenika u različitim ljudskim delatnostima; izgrađivanje stvaralačkog odnosa prema radu, materijalnim i duhovnim dobrima i osposobljavanje za aktivno uključivanje u društveni život. U zadacima vaspitanja posebno se insistira na razvijanju odgovornosti, tolerantnosti, solidarnosti, samostalnosti, intelektualne radoznalosti, istraživačkih sklonosti, humanističkog odnosa prema drugima, kulturnih potreba i navika, političke svesti i pripremi za aktivno učešće u funkcionisanju društva.

Nagrade. Uz zakone, planove i programe, pojedine bitne aspekte rada u školi detaljnije regulišu uputstva i pravilnici. Za nas su posebno interesantna dokumenta koja se odnose na nagrađivanje i organizovanje takmičenja. Pravilnici o diplomama za izuzetan uspeh učenika u školi predviđaju dve vrste nagrada: za opšti uspeh u učenju i za uspeh iz pojedinih predmeta (Pravilnik o diplomama za izuzetan uspeh učenika u osnovnoj školi, 1993; Pravilnik o diplomama za izuzetan uspeh učenika u srednjim školama, 1993). Učenik osnovne škole može da dobije „Vukovu” diplomu ako od petog do osmog razreda postigne odličan uspeh iz svih predmeta i ako dobije bar jednu posebnu diplomu ili jednu od prve tri nagrade na opštinskom ili gradskom takmičenju. Diploma „Vuk Karadžić” dodeljuje se učeniku srednje škole ako u toku školovanja postigne odličan uspeh iz svih nastavnih predmeta, iz završnog ispita i iz vladanja.

U Pravilniku o diplomama za izuzetan uspeh dalje stoji da se posebne diplome dodeljuju učeniku osnovne škole za nastavni predmet koji je izučavan

najmanje dve godine ako učenik postigne najmanje vrlo dobar opšti uspeh i primerno vladanje na kraju svake školske godine, odličan uspeh iz datog predmeta i dobije jednu od prve tri nagrade na opštinskom ili gradskom takmičenju iz date oblasti. Ukoliko ovakvih takmičenja nema, onda se zahteva da učenik ispolji posebnu sposobnost i sklonost za taj predmet, postigne potpunije i šire poznavanje njegovog sadržaja nego što je predviđeno nastavnim planom i programom. Ove diplome mogu se dati za uspeh u maternjem i stranom jeziku, geografiji, biologiji, matematici, fizici, hemiji, muzičkoj kulturi, likovnoj kulturi i fizičkom vaspitanju.

Slično, diploma za izuzetan uspeh iz pojedinih predmeta ili nastavnih oblasti, odnosno stručnih predmeta i praktične nastave dodeljuje se učeniku srednje škole ako postigne odličan uspeh iz tog predmeta i osvoji prvo mesto na takmičenju ili ako ispolji posebnu sklonost za taj predmet, postigne najmanje vrlo dobar opšti uspeh i primeran uspeh iz vladanja. Ova diploma može se dodeliti za izuzetan uspeh iz pojedinih opšteobrazovnih predmeta (svi već pomenuti kod osnovne škole) i stručnih predmeta i praktičnu nastavu u sledećim područjima rada: poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane, šumarstvo i obrada drveta, geologija, rudarstvo i metalurgija, mašinstvo i obrada metala, elektrotehnika, hemija, nemetali i grafičarstvo, tekstilstvo i kožarstvo, geodezija i građevinarstvo, saobraćaj, trgovina, ugostiteljstvo i turizam, ekonomija, pravo i administracija, hidrometeorologija, kultura, umetnost i javno informisanje, zdravstvo i socijalna zaštita i lične usluge.

Vredan je pomena pokušaj predlagača Pravilnika da uvaži specifičnosti razvoja i ispoljavanja talenata u pojedinim oblastima uvođenjem mogućnosti izuzetnog dodeljivanja diplome „Vuk Karadžić” u osnovnoj školi. Izričito stoji da se ova diploma može dati i bez ispunjavanja kriterijuma u pogledu odličnog uspeha u predmetima za koje je pored zalaganja potrebna odgovarajuća sposobnost (muzičko, likovno, fizičko). Misli se na specifične sposobnosti, a podrazumeva da se radi o talentima. Dakle, od dece se ne može tražiti da budu talentovani za date oblasti. Ovakva ograda ne postoji na nivou srednje škole, jer se verovatno pretpostavlja da su se mladi već donekle usmerili i opredelili prema sposobnostima koje imaju.

Osim pomenutih nagrada, učenici osnovnih i srednjih škola mogu za svoja postignuća i uspeh u određenim oblastima da dobiju i druge vrste nagrada. Uobičajeno je u novije vreme da se bira đak generacije (primećene su ovakve akcije i na višim nivoima školovanja). O kriterijumima za najboljeg odlučuje svaka škola posebno. Najveći broj nagrada od diploma, preko knjiga do određene materijalne podrške, učenici osvajaju na takmičenjima. Verovatno jedna od najznačajnijih nagrada za uspeh na takmičenjima jesu određene olakšice, koje povlači osvajanje najviših mesta, prilikom upisa u srednju školu odnosno na fakultet.

Takmičenja. Sledeći akt koji analiziramo predstavljaju uputstva o organizovanju takmičenja i smotri učenika osnovnih i srednjih škola (Opšte uputstvo o organizovanju takmičenja i smotri učenika osnovne škole, 1996; Program - kalendar takmičenja i smotri učenika srednjih škola, 1996). Cilj takmičenja je da se pokaže stečeno znanje i iskaže sposobnost, sklonost i interesovanje za pojedine predmete koji su izučavani u školi, a smotri da se prikažu učnički radovi, dostignuća i stvaralaštvo. Preporučuje se da takmičenja i smotre budu što masovniji, pa čak i da programski sadržaji koji se koriste na takmičenjima budu prilagođeni nivou znanja stečenog u školi kako bi većina učenika postigla dobre rezultate. Takmičenja se organizuju od školskog, preko okružnog ili gradskog do republičkog nivoa u okviru većine nastavnih predmeta koji se uče u osnovnoj školi i većine opštih i izabranog broja stručnih predmeta koji se uče u srednjoj školi.

Konkretno, za učenike osnovne škole organizuju se takmičenja u sledećim oblastima: maternji i strani jezik, muzička kultura, likovna kultura, istorija, matematika, fizika, geografija, biologija, hemija, tehničko obrazovanje, računarstvo i informatika i fizičko vaspitanje. Kod srednjoškolaca postoje slična takmičenja, samo se neke oblasti proširuju. Na primer, ima pet vrsta takmičenja u okviru maternjeg jezika: iz jezika i jezičke kulture, književnosti, lingvistike, literarnih sekcija i za literarne talente. Stručni predmeti koji su obuhvaćeni takmičenjima za srednjoškolce su svi oni za koje se mogu dobiti posebne diplome (elektrotehnika, mašinstvo i obrada metala, poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane, geodezija i građevinarstvo, zdravstvo i socijalna zaštita, lične usluge, pravo i administracija, saobraćaj, ekonomija, trgovina, ugostiteljstvo i turizam, tekstilstvo i kožarstvo, hemija, nemetali i grafičarstvo, šumarstvo i obrada drveta).

Organizacija i realizacija takmičenja i smotri odvija se uz učešće nastavnika iz škola i sa fakulteta, a što zavisi od nivoa takmičenja. Pored Ministarstva prosvete, na ovom poslu angažuju se zajednice škola i strukovna društva, udruženja i savezi (kao što su društva za srpski jezik, strane jezike, likovnih pedagoga, istoričara, matematičara, fizičara, hemičara, geografa), organizacije koje su namenski formirane za rad sa darovitim decom odnosno na podsticanju njihovih talenata u pojedinim oblastima (na primer, Klub mladih matematičara „Arhimedes”, Republički centar za talente iz prirodnih i tehničkih nauka, Pesnička škola za mlade literarne talente Srbije, Školsko sportsko društvo), kao i zadužbine (prema analiziranom dokumentu, Vukova zadužbina, Zadužbina Desanke Maksimović). Vrlo razrađena sportska takmičenja pomaže i Ministarstvo za omladinu i sport.

Većina takmičenja organizuje se do republičkog nivoa. Za učenike osnovne škole organizuju se savezna takmičenja u oblasti matematike, fizike i muzičke kulture. Broj oblasti je proširen za učenike srednje škole uvođenjem

informatike i srpskog jezika i književnosti. Upravo u oblasti matematike, informatike, fizike i umetnosti, postoji mogućnost uključivanja naših srednjoškolaca i na međunarodna takmičenja, a to su najčešće balkanijade i olimpijade. Takođe, jedan broj učenika učestvuje na pojedinim međunarodnim konkursima i takmičenjima u oblastima kao što su muzičko i likovno stvaralaštvo, zavisno od obaveštenosti njihovih nastavnika, spremnosti škole da ih podrži i drugih koji materijalno pomažu pripremu i odlazak na takva takmičenja.

Vanškolske organizacije. Napominjemo da se, pored angažovanja škole na prepoznavanju potreba darovitih učenika i njihovom uvažavanju, formiraju razne organizacije, udruženja, klubovi i centri, gde mladi školskog uzrasta mogu da obogaćuju i produbljuju svoja znanja iz oblasti za koje su zainteresovani i talentovani. Izdvajamo najpoznatije: Klub matematičara „Arhimedes”, Istraživačka stanica Petnica, letnji kampovi KIDS-a, omladinske organizacije Kreativni i daroviti Srbije, centri za talente iz prirodnih i tehničkih nauka. Nastaju i druge institucije koje treba da pruže raznovrsnu, a pre svega materijalnu podršku mladima, sa ciljem da ih usmere na bavljenje naučno-istraživačkim ili umetničkim radom u oblasti za koju su talentovani (Fondacija za razvoj naučnog i umetničkog podmlatka Srpske akademije nauka i umetnosti, stipendije radnih organizacija i opština).

Sistemska programska rešenja. S obzirom na temu koja nas zanima, svakako najzanimljivija su ona akta kojima školske vlasti pokušavaju da direktno podrže i regulišu rad sa darovitim učenicima. Bilo je više ovakvih pokušaja, ali je najvažniji „Program aktivnosti za uspostavljanje i dalji razvoj sistema rada s obdarenim i talentovanim učenicima i studentima” (1988). Program je ponudio osnove sistema rada sa darovitima u okviru osnovnog i usmerenog srednjeg obrazovanja i vaspitanja i u okviru vanškolskih institucija. Određeni su nosioci i rokovi potrebnih poslova i zadataka koje je trebalo uraditi. Na žalost, nema mnogo odjeka ovoga programa u školskoj praksi niti u literaturi. Stoga se ni mi više nećemo baviti njime na ovom mestu. O mogućoj upotrebi i sadržaju Programa govorićemo kasnije.

Zaključak

Problematizovanje obrazovanja i vaspitanja darovitih i talentovanih učenika započelo je obraćanjem pažnje na neke darovite/talentovane učenike koji su doživljavani kao izuzeci. U slučajevima kada je bilo očigledno da deca imaju značajno više sposobnosti i znanja od svojih vršnjaka iz odeljenja i kada je bilo ozbiljnih problema u školskom uspehu i ponašanju (a što je nesaglasno sa njihovim mogućnostima), uveden je poseban obrazovni tretman koji je

podrazumevao njihovo potpuno izdvajanje i uključivanje u druge programe (formiranje posebnih odeljenja i škola) ili ubrzavanje školovanja. S vremenom, uvećava se broj učenika na koje se obraća pažnja, a uviđa da je ideja o njihovom premeštanju iz jednog okruženja u drugo, etiketiranju i udaljavanju od vršnjaka i dece nižih sposobnosti suviše radikalna.

Prednost se daje uvođenju manjih promena koje zahtevaju manje i kraće izdvajanje tretiranih učenika. Ovaj proces, imenovan kao obogaćivanje, obuhvata oblikovanje raznih dodatnih aktivnosti i sadržaja koji se nastavljaju na regularni kurikulum, tako što ga proširuju i produbljuju, a izvode umesto redovnih obaveza učenika ili u njihovo slobodno vreme. U početku male izmene regularnog kurikuluma i načina rada u školi uvećavaju se toliko da se formulišu kao zahtevi za menjanjem škole i nastave, radi prilagođavanja obrazovnog sistema potrebama i mogućnostima svih učenika. Od uvođenja pojedinih oblika rada i programa za male grupe darovitih učenika stiže se do analize sadržaja nastave i procesa saznavanja, postavljaju zahtevi u vezi sa mišljenjem i osobinama koje treba da se razvijaju kod učenika i redefinišu ciljevi celokupnog vaspitno-obrazovnog rada u školi.

Ispitivanje obrazovnih mogućnosti koje se pružaju darovitim učenicima u našoj sredini započeli smo analizom školskih zakona i planova i programa. Promene u zakonima ukazuju na porast interesovanja škole za darovite učenike i težnju ka uvažavanju njihovih potreba. Svi do sada poznati i u svetu korišćeni osnovni oblici rada sa darovitim učenicima - izdvajanje, ubrzavanje i obogaćivanje - garantovani su odgovarajućom školskom regulativom i sreću se u našoj školskoj praksi. Aktuelni školski propisi sadrže, paralelno, odredbe koje obećavaju posebnu obrazovnu podršku za darovite i talentovane učenike (kao što je dodatni rad) i za podsticanje darovitosti i talenata učenika (kao što su slobodne aktivnosti, takmičenja, nagrađivanje). Ovakva orijentacija je u skladu sa najnovijim saznanjima i opredeljenjima u ovoj oblasti.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

Koliko se jasno mogu odrediti vaspitno-obrazovne potrebe darovitih učenika?

Koji stepen izdvojenosti darovitog deteta u odnosu na ostalu decu u školi je prihvatljiv iz perspektive njegovog ukupnog intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja?

U čemu je specifičan doprinos obogaćivanja razvoju darovitih učenika u odnosu na ostale učenike u odeljenju?

Koliko je podrška za darovite učenike koju predviđa naša školska regulativa realna?



Portret br. 3.

Ivan, 19 godina

Ivo Andrić (1892-1975)

Pisac ● Roman „Na Drini ćuprija” objavljuje u svojoj 53-oj godini, a šesnaest godina kasnije dobija Nobelovu nagradu za njega. Novac od nagrade poklanja rodnoj Bosni i Hercegovini za razvoj biblioteka ● Rođen u Travniku kao sin jedinac. Rano ostaje bez oca, pa ga siromašna majka poverava na staranje tetki u Višegrad ● Gimnaziju završio u Sarajevu. Ponavljao šesti razred zbog matematike. Studirao u Zagrebu, Beču i Krakovu, a doktorirao u Gracu. Sa 28 godina ušao u diplomatsku službu gde ostaje punih dvadeset godina. Radio u Rimu, Bukureštu, Trstu, Gracu, Parizu, Madridu, Ženevi i Berlinu ● Od početka II svetskog rata živeo u Beogradu i pisao. Osim romana, piše pripovetke i pesme, uvek rukom i sa puno prepravljajanja. Njegove knjige prevedene su na više od dvadeset jezika i štampane u milionima primeraka ● Dramatične sudbine njegovih junaka, pozajmljenih iz prošlosti, istovremeno su univerzalne i naše, osvetljavajući tako naše naravi i neumitne puteve koji nas čekaju ● Bolest pluća prati ga celog života i često ograničava. Društveno angažovan, ali umeren i uzdržan. Oženio se u poznim godinama (66) i nije imao dece.

VREDNOVANJE OBRAZOVNE PODRŠKE ZA DAROVITE UČENIKE

Vrednovanje obrazovne podrške za darovite učenike predstavlja poslednji korak u realizaciji preduzetih akcija koji odlučuje o njihovoj daljoj sudbini. Ispitivanje efekata raznih vidova posebnog obrazovnog tretmana darovitih učenika u svetu i kod nas ukazuje da najboljeg rešenja nema. Određene vrste podrške, izdvajanja, ubrzavanja i obogaćivanja, imaju povoljne uticaje u jednim a nepovoljne u drugim oblastima (sposobnosti, znanja, motivacija, doživljaj sebe, odnosi sa okruženjem). Nema dovoljno dokaza o trajnosti izazvanih pozitivnih efekata niti njihovom kritičnom podsticajnom učešću u razvoju sposobnosti i talenata dece koja su uključena u razne vidove podrške. Istraživanja otkrivaju niz teškoća u samom procesu ispitivanja i utvrđivanja kvaliteta obrazovne podrške za darovite učenike, što još više otežava utvrđivanje pravog stanja stvari - koliko je ova podrška opravdana.

Sve planirane mere za rad sa darovitim učenicima i na razvijanju talenata Sučenika dobijaju svoje puno značenje pošto se provere u praksi. Tek ispitivanje i procenjivanje vrednosti određenog oblika vaspitno-obrazovnog rada može odrediti njegovu primenjivost i prave efekte. Otkrivajući dobre i loše strane pojedinih mera u uslovima date sredine, ovakva ispitivanja mogu ukazati na moguće odgovore ili opredeljenja u vezi sa ranije postavljenim, opštijim pitanjima o prirodi darovitosti i njenom razvoju. Iz navedenih razloga, ovo poglavlje posvećujemo rezultatima istraživanja različitih oblika obrazovne podrške za darovite učenike u svetu i kod nas. Uočavamo teškoće u definisanju, merenju i utvrđivanju efekata preduzetih akcija koje se nadovezuju na ranije diskutovane u vezi sa određivanjem i merenjem darovitosti.

Većina istraživača u svojim radovima procenjuje vrednost pojedinih programa koji se mogu podvesti pod jedan od osnovnih oblika rada sa darovitima, kao što su izdvajanje, ubrzavanje i obogaćivanje. Znatno manji broj istraživača vrši komparativna istraživanja u kojima ispituje efekte različitih tipova vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima. I jedni i drugi ukazuju na niz faktora koji utiču na uspeh određenih pristupa. U celini, prednost se daje obogaćujućim aktivnostima i sadržajima. Učinjeno je najviše pokušaja da se stvore i ponude razne vrste obogaćivanja, a ovaj rad je otkrio koliko je teško napraviti dobre i šire primenjive obogaćujuće programe. Iako istraživački nalazi podržavaju akcelerativne metode, one se vrlo retko koriste. Posebno se skreće pažnja na opasnosti koje sobom nosi potpuno izdvajanje učenika u obrazovne svrhe na duži rok.

Efekti obrazovne podrške za darovite učenike prema inostranim istraživanjima

Pregled istraživanja otkriva da je pojavljivanje određenih oblika obrazovne podrške za darovite učenike bilo praćeno ispitivanjima njihovih efekata na različite načine. Nalazimo istraživanja koja su merila efekte primenjenih programa na učenike i nastavnike, ukupan rad u školi i šire okruženje. Uproščeno, mogu se razlikovati studije užeg obima, koje se odnose na jedan program, i šire, u kojima su ispitivani i upoređivani rezultati više različitih programa i oblika rada. Da li su pojedini programi opravdali svoje postojanje,

do kakvih je promena došlo, da li je podržan razvoj darovitosti i talenata učenika koji su u njih uključeni, koliko su te promene bile trajne i kakav je njihov značaj za ukupni razvoj darovitog pojedinca su najvažnija proučavana pitanja.

Izdvajanje. Prvi problem koji je privukao pažnju istraživača bili su efekti školovanja darovitih učenika u *posebnim školama*. O pozitivnim i negativnim stranama izdvajanja darovitih učenika u posebne škole i odeljenja govore mnogi primeri. Najčešće se radi o institucijama zatvorenog tipa, u koje nije lako ući, a ispitivanja unutar škole vrše oni koji je vode. Velika početna selekcija nastavlja se u toku celog školovanja, pa su završni rezultati o postignućima učenika i njihovoj karijeri impresivni. Često su to privatne škole, internatskog tipa, dobro opremljene i sa značajnim propratnim službama koje doprinose uspehu ukupnog rada (savetovanje, individualni rad, pomoć u savladavanju teškoća u učenju). Jedan od prigovora ovakvom izdvojenom školovanju je da se mladi pripremaju za život u uslovima dalekim od stvarnosti. Pokušaji pravljenja izdvojenih radnih jedinica, sastavljenih od stručnjaka koji rade na rešavanju određenih problema, ne uspeavaju da obezbede prihvatljive uslove za ove pojedince na duže vreme.

Izdvojeno školovanje najspособnijih maksimalno je ostvareno u projekciji Akademgoroda (Masharov, 1991). To je univerzitetski grad u kojem se školovao veliki broj mladih ljudi izuzetnih sposobnosti sa područja bivšeg Sovjetskog saveza. Ovde je 1991. godine živelo više od 30.000 visoko školovanih i vrlo uspešnih stručnjaka koji su radili na velikom broju fakulteta i instituta za proučavanje prirodnih nauka i matematike. Koncentrisanje učenika visokih sposobnosti omogućilo je pružanje kvalitetnije nastave na višem nivou i značajne racionalizacije u troškovima oko obezbeđivanja potrebnih sredstava za nastavu i učenje. Od onih koji su studirali u Akademgorodu, oko 5000 specijalista ostalo je da radi u gradu. Posle tridesetogodišnjeg postojanja grada⁵, došlo je do takvog osipanja naučnika da je dovedena u pitanje cela ideja. Grad u kome su se školovali i radili mnogi naučnici ne može da postoji nezavisno od ostalog sveta.

Skrećemo pažnju na najvažnije informacije o toku školovanja u Akademgorodu. Na Univerzitet su mogli da se upišu srednjoškolci koji su prošli oštru selekciju. Selekcija podrazumeva pohađanje pripremnih kurseva u trajanju od jedne do dve godine i obavlja se pismenim i usmenim putem. U prvoj i drugoj fazi ispituju se znanje i kreativnost⁶, a u trećoj sposobnosti za učenje i samoobrazovanje. Od svih prijavljenih kandidata izabere se 120 do 150

⁵ U Akademgorodu je razvijen najvećim delom kosmički program SSSR-a. Između ostalog, Orbitalna stanica "Mir", još uvek najsavršenije dostignuće ljudskog uma u ovoj oblasti.

⁶ Kreativnost je definisana kao sposobnost nalaženja rešenja u nepoznatim i neuobičajenim situacijama.

najboljih, koji postaju studenti. Studije traju pet godina, pri čemu se tri godine stiču osnovna znanja, a dve godine rade istraživanja po institutima. Pošto diplomiraju, mladi stručnjaci mogu da rade još dve godine kao laboratorijski istraživači. Posle ovog perioda, samo neki od njih dobijaju stalni posao, a neki pravo da nastave postdiplomske studije i rade doktorat. Izrada doktorata traje tri do četiri godine.

U celini, školovanje traje između jedanaest i trinaest godina, a odvija se u rasponu od petnaeste do dvadeset sedme godine kandidata. Uz početnu selekciju i ispite koje prolaze u toku studija, od trećine do polovine kandidata ne uspeva da završi studije. Veliki broj od onih koji uspeavaju, kada diplomiraju, odlaze iz Sibira ili čak napuštaju nauku. Analizirajući situaciju, stručnjaci iz Akademgoroda procenjuju da suštinu problema njegovih stanovnika čine vrlo male mogućnosti za samostalan istraživački rad. Studenti se školuju u vreme kada su najspособniji za stvaranje kreativnih dela, a kada uđu u institut od njih se očekuje da, prihvatajući autoritet institucije i sledeći naloge pretpostavljenih, dođu do kreativnih rešenja. Takva ograničenja sputavaju kreativnost. Ujednačavanje obrazovanja talentovanih studenata, bez obzira što se radi na vrlo visokom nivou, onemogućava ispoljavanje njihove individualnosti i genijalnosti, što su ključne pretpostavke naučnog otkrića koje se traži.

Akademgorod je jedan izuzetan slučaj, a izdvajanje darovitih učenika u toku školovanje je najčešće manje i kraće. Efektima takvih programa bavi se većina istraživanja u ovoj oblasti. Ova istraživanja potvrđuju prednosti stvaranja posebne obrazovne sredine u smislu stvaranja boljih uslova za učenje. Većina učenika koji su učestvovali u programu za darovite pozitivno ih je ocenila u ispitivanju koje su izveli Medgett i Olson (Midgett & Olson, 1983). Učenici su najviše cenili mogućnost korišćenja kompjutera, mogućnost samostalnog rada, rad u laboratoriji, bliskiji kontakt sa nastavnicima od onog na koji su navikli u školi i rad u malim grupama za diskusiju.

Podrška roditelja je izuzetno značajna u obrazovanju darovitih učenika i uspehu primenjenih metoda rada. Istraživanja potvrđuju da je poseban program za podsticanje darovitosti učenika imao značajan pozitivan efekat na razvoj kreativnog mišljenja i izražavanja čak i u onim situacijama u kojima oni sami nisu mogli da odgovore na postavljene zadatke, već su te zadatke radili njihovi roditelji (O' Neill, 1978).

Pohađanje posebnog programa razvija kod učenika određene karakteristike, ali učesnike posebnih programa odlikuju neka specifična obeležja i pre uključivanja u taj program. U oba slučaja, radi se, pre svega, o akademskim sposobnostima i talentima. Učenici koji pohađaju poseban program imaju u odnosu na neuključene značajno višu srednju ocenu, učestvuju u većem broju kurseva za darovite i dobijaju veći broj stipendija i nagrada na

takmičenjima (Kitano & Kirby, 1986). Uopšte uzev, daroviti grupisani učenici imaju više obrazovne ciljeve i interesovanja za školu i nastavnike i više učestvuju u školskim aktivnostima nego drugi, negrupisani, daroviti učenici. Prema rezultatima istog istraživanja koje navode Kitano i Kirbi, uključivanje darovitih učenika u posebne programe nije rezultiralo povećanjem količnika inteligencije u odnosu na učenike koji nisu izdvojeni.

Pohađanje posebnog programa podstiče razvoj akademskih sposobnosti i ostvarivanje viših nivoa postignuća. Što se tiče efekata pohađanja posebnog programa za darovite na mišljenje koje učenik ima o sebi prikupljeni su raznovrsni podaci. Neke studije nalaze neutralne ili pozitivne efekte na sliku o sebi kod učenika koji su uključeni u program za darovite, a druge govore o negativnim uticajima. Analiza ovih drugih ukazuje na razloge zbog kojih identifikacija i uključivanje darovite dece u potpuno izdvojeni ili delimično izdvojeni program za darovite dovodi do promene slike koju imaju o sebi ka nepovoljnijoj.

Medaks sa saradnicima (Maddux, Sheiber & Bass, 1982) potvrđuje da mišljenje o sebi kod darovitih učenika koji su pohađali program za darovite nije značajno nepovoljnije od mišljenja koje imaju o sebi učenici koji su pohađali samo redovnu nastavu. Nema značajnih razlika u viđenju sebe između darovitih učenika koji su pohađali program za darovite uz redovno školovanje (integrisan program) i onih koji su pohađali samo izdvojeni program za darovite. Posle jednogodišnjeg boravka u posebnom programu, darovita grupa (učenici šestog razreda) imala je bolje mišljenje o sebi od učenika istog razreda iz šire populacije. Kod učenika koji su tek izdvojeni u poseban program (učenici petog razreda) izmerena je veća socijalna distanca u odnosu na darovite iz integrisanog i redovnog programa. Autori su zaključili da dovodenje darovite dece u izdvojene programe može da ima nepovoljne posledice u početku.

Međutim, istraživanja otkrivaju i veće negativne posledice izdvajanja darovitih učenika. Kolman i Fults (Coleman & Fults, 1982) nalaze da su daroviti učenici osnovne škole koji su išli u izdvojeno odeljenje za darovite imali lošije mišljenje o sebi od darovitih učenika koji su imali isto postignuće i bili predloženi za taj program ali ga nisu pohađali. Izmerene razlike održale su se u toku jedne školske godine, koliko je trajalo istraživanje. Kod jednog broja darovitih učenika, koji su napustili poseban program za darovite i vratili se na redovni, došlo je do poboljšanja mišljenja o sebi. Istraživači su pokušali da utvrde razloge zbog kojih se neki daroviti učenici osećaju ugroženo kada se izdvoje u poseban program.

Pošto su utvrdili da su pokazatelji mišljenja o sebi za sve darovite bili iznad proseka, Kolman i Fults (Coleman & Fults, 1985) su podelili ispitanike na one sa boljim i lošijim mišljenjem o sebi i nižim i višim količnikom inteligencije. Ispostavilo se da lošije mišljenje o sebi u novoj sredini razvijaju

darovita deca koja čine grupu sa (uslovno) nižim količnikom inteligencije, dok su promene kod onih sa višim sposobnostima neznatne. Autori zaključuju da homogeno grupisanje darovitih učenika uprosečuje njihovo viđenje sebe. Daroviti učenici sa višim intelektualnim sposobnostima u novom odeljenju u velikoj meri mogu da zadrže status izuzetnih, koji su imali u prethodnom običnom odeljenju, pa je i mišljenje koje imaju o sebi postojano i u skladu sa ovom situacijom. Daroviti učenici koji u novim uslovima ulaze u kategoriju učenika sa nižim sposobnostima imaju manje šansi da se probiju do vrha, što predstavlja osnovu za dileme i sumnje u ispravnost mišljenja koje su imali o sebi.

Ubrzavanje. Mada mnoga istraživanja potvrđuju prednosti raznih vidova ubrzavanja darovitih učenika, ove mere se retko koriste, pri čemu se prednost daje ubrzavanju manjeg stepena. Mogući odgovori na pitanje zašto je to tako leže u činjenici da je vrednost metoda akceleracije potvrđena samo u vezi sa određenim oblastima, a da nema još dovoljno istraživanja o njihovim komparativnim prednostima (kada se uporede sa drugim vidovima podrške). Najviše se ispituju efekti ranijeg polaska u školu i preskakanja razreda. Kao tipičan primer istraživanja navodimo rad švajcarskog psihologa Ribena (Rieben, 1991). Prateći svu decu iz ženevskog kantona koja su ranije upisana u školu i one koji preskaču razred, Riben je utvrdila da ranije upisana deca uspevaju da održe odličan uspeh u toku osnovne škole i jednu godinu posle uvođenja promene, iz čega je zaključila da je akceleracija dobra mera u slučaju većine intelektualno napredne dece.

Ispitivanja ubrzavanja imaju snažnu empirijsku podršku u pogledu koristi koje pružaju u oblasti pojedinih nauka, kao što je matematika. Jedan od razloga, po mišljenju Renzuli i Reis (Renzulli & Reis, 1994) je taj što se ovde ispituju lako merljive varijable, kao što su ocena i postignuće u datom predmetu. Kitano i Kirbi (Kitano & Kirby, 1986) procenjuju da rezultati, u celini, potvrđuju jednako ili bolje postignuće i socijalnu prilagođenost akceleriranih učenika u poređenju sa učenicima istih sposobnosti koji nisu ubrzavani. Međutim, da bi ubrzavanje imalo smisla za ukupan razvoj datog pojedinca, ne može se ostati samo na jednoj akciji. Ako se učeniku dozvoli da završi kurs u kraćem roku od uobičajenog, potrebno je da mu se omogući nastavak akceleracije do kraja školovanja ili da se vreme koje mu je preostalo upotrebi za obogaćivanje na višem nivou.

Ispitivanje uslova pod kojima je preskakanje razreda odgovarajuća mera u toku srednjeg obrazovanja, u jednom nemačkom istraživanju, pokazuje da je predlog za preskakanje razreda u većini slučajeva potekao od škole (Prado & Schiebel, 1995). Razlozi za preskakanje razreda bili su natprosečno školsko postignuće i visoke intelektualne sposobnosti, neadekvatno postignuće i visoka motivacija za učenje. U većini slučajeva pružena je vrlo mala podrška da se

nadoknadi ono što je propušteno preskakanjem i to je bilo dovoljno, po uverenju nastavnika, ili takva podrška nije ni tražena. Prema izjavama nastavnika, većina učenika koji su preskočili razred (80%) išla je u naredni razred bez problema. Među onima koji su preskočili razred, bilo je dva puta više dečaka nego devojčica.⁷

U ovom istraživanju, što se tiče ocena bio je uočljiv pad na početku, pa ni na kraju školske godine deca nisu postizala uspeh sa kojim su došla. Bilo je nekih problema kod nekih učenika u pogledu socijalne integrisanosti, nedostatka želje za radom i nedostatka neophodnih radnih navika i planiranja učenja. Prema mišljenju većine direktora škola (ukupno 85 škola uključeno u ispitivanje) preskakanje razreda je odgovarajuća strategija za pružanje podrške darovitim učenicima pod određenim okolnostima, i to kada: učenik ima visoko školsko postignuće, talenat i brže uči od ostalih, ima visoku motivaciju za učenje, ima neadekvatno (nisko) školsko postignuće, kada je socijalno i emotivno zreo, oseća se izolovano u odnosu na vršnjake sa kojima je u odeljenju, kada je emocionalno stabilan i kada sam želi da preskoči razred i promeni sredinu.

Obogaćivanje. Najviše interesovanja istraživača i praktičara izazvala su ispitivanja efekata raznih vidova obogaćivanja pošto su najbrojnija. U daljem tekstu analiziramo rezultate istraživanja o sledećim vrstama obogaćivanja: efektima uključivanja darovitih učenika u kurseve na višim nivoima školovanja, koledžu i univerzitetu, letnjim programima, dodatnim kursevima van škole, mentorskim programima, skraćivanju regularnog kurikuluma (kompaktiranju kurikuluma), „nagradnim” i drugim posebnim časovima, i grupisanju (bez razreda, unutar odeljenja, po nivoima sposobnosti učenika).

Uključivanje darovitih adolescenata u *koledž program* ima pozitivne efekte na njihov razvoj. Istraživači nalaze pet vrsta dobiti za učenike koji su se uključili u više kurseve organizovane za njih na koledžu (Mills & Eiserer, 1982). Taj rad se doživljava kao izazov, omogućava interakciju sa sebi ravnima, pruža specifična znanja i razvijanje bazičnih veština koje su učenicima potrebne za budući rad u datoj oblasti, a pre svega omogućava učenicima da istražuju. Dva najvažnija problema koja su se pojavila u realizaciji ovakvog programa sastojala su se u tome što učenici nisu imali vremena da rade domaće zadatke, jer su bili suviše opterećeni drugim obavezama, i otporu koji su neki predstavnici škola i koledža ispoljavali. Negativni stavovi i nerazumevanje bili su izraženi kao uverenje da darovita deca treba da ostanu sa svojim vršnjacima za njihovo dobro i da se izdvajanjem u poseban program pravi elitistička grupa od onih koji već imaju mnogo.

⁷ O sličnim razlikama govori Freeman (1979). Obe ukazuju na obraćanje veće pažnje i pružanje veće podrške muškoj nego ženskoj deci.

Osim što srednjoškolci mogu mnogo da nauče pohađajući posebne kurseve na višem nivou koje za njih organizuje univerzitet, ovakvo angažovanje povoljno deluje i na tretman koji ovi učenici dobijaju u svojoj matičnoj školi (Pollins, 1985). Polins je uključila u svoje ispitivanje dve grupe učenika: darovite koji su učestvovali u *letnjem programu* (N=130) i učenike istih sposobnosti koji nisu pohađali letnji program (N=461). Namera istraživača je bila da prikupi podatke o specijalnim školskim uslugama koje su učenici dobijali godinu dana pre sprovođenja identifikacije i godinu dana pošto su identifikovani kao daroviti. Ispitivanje je pokazalo da su daroviti učenici u većini slučajeva imali posebnu obrazovnu podršku u svojoj školi i pre uključivanja u univerzitetski program i da postoji dobro slaganje između školskog i univerzitetskog programa.

Konkretno, većina ispitivanih učenika (po 88% iz obe grupe) učestvovala je u nekom od posebnih programa za darovite, godinu dana pre započinjanja istraživanja (najviše u „nagradnim” časovima, zatim akceleraciji u okviru predmeta, pa nezavisnom radu i preskakanju razreda). Posle identifikovanja, značajno više učenika je ubrzavano u okviru predmeta u svojoj školi. Većina učesnika letnjeg programa (76%) izjavila je da su im obezbeđeni posebni uslovi (neki oblik rada) od strane njihove škole, što je bilo posledica njihovog učešća u letnjem programu. Bilo je više angažovanja oko muške nego oko ženske omladine (ovakve razlike postojale su i u godini pre identifikacije). Zanimljivo je da je pružena veća podrška za učesnike letnjeg programa u onim državama gde nije bilo zakonske regulative o podsticanju darovitosti, nego gde je ona postojala. Slična razlika se pojavila između državnih i privatnih škola: državne škole su nudile više posebnih mogućnosti za darovite od privatnih škola.

Učenici iz obe ispitivane grupe imali su slične zahteve u vezi sa posebnim obrazovnim aranžmanima: najviše su bili zainteresovani za „napredne” kurseve u svojoj školi, za kurseve na koledžu uz redovno školovanje u srednjoj školi, a zatim za raniji upis na koledž i za preskakanje razreda. Ovakav raspored ukazuje na to da su učenici zainteresovani za predmet koji proučavaju, da žele da nauče više, a ne da samo brže prođu kroz školu. Posle pohađanja letnjeg programa, učesnici programa su uvećali ove svoje želje. Skoro svi učesnici programa imali su najbolju ocenu iz predmeta koji su proučavali na posebnom kursu, a što se tiče obrazovnih mogućnosti koje su im ponuđene procenjivali su ih između vrlo dobrih i zadovoljavajućih. Identifikovanje je kod učesnika letnjih programa imalo najveći uticaj na njihove odnose sa roditeljima, a zatim na odnose sa direktorima škola iz kojih su došli.

Dodatni kursevi izvan škole predstavljaju vrstu obogaćivanja koja se nudi učenicima gimnazije u Austriji (Grillmayr, 1991). Ovi kursevi namenjeni su mladima, uzrasta od četrnaest do devetnaest godina, koji su izuzetno zainteresovani i daroviti. Nije predviđena nikakva selekcija, već mogu doći

učenici različitog uzrasta i iz različitih škola (u datom mestu). Grupe imaju u proseku deset polaznika i sastaju se dva sata nedeljno. Očekivalo se da će radoznalost i interesovanje učenika biti dovoljna motivacija za rad, a da će nivo sposobnosti koje polaznici imaju napraviti spontanu selekciju, tako što će program uspeti da prate oni koji stvarno poseduju potrebne sposobnosti. Već iz jednogodišnjeg iskustva sa organizovanjem više ovakvih kurseva u salcburškoj oblasti utvrđeno je da zainteresovanost učenika ne podrazumeva obavezno njegovu spremnost na marljiv rad u grupi. Drugi problem sa kojim su se susreli organizatori bile su velike razlike u predznanjima polaznika.

Bek (Beck, 1989) je proučavala efekte jednog *mentorskog programa* razvijenog u Minesoti sa ciljem da određenom broju darovitih srednjoškolaca obezbedi mogućnost rada sa mentorom. Očekivane dobrobiti od mentorskog odnosa i rada potvrđene su u ovom istraživanju. Ističući značaj mentora kao modela, Bek zahteva da se veći broj žena angažuje kao mentori učenicama visokih sposobnosti. Rad sa mentorom pruža učeniku razne vrste podrške lične i akademske prirode, a pomaže mu i u izboru budućeg zanimanja. Komunikacija sa mentorom posebno je pogodna u slučaju darovitih učenika, jer im obezbeđuje iskustva koje regularni kurikulum ne bi mogao, uvažavajući njihovu potrebu za nezavisnošću, zainteresovanost za oblast u kojoj je mentor stručnjak i visoku motivisanost da se upuste u istraživanje date oblasti.

Uzrast ispitanika se kretao od šesnaest do dvadestjedne godine. Dobijeno je 103 upitnika od učenika koji su učestvovali u mentorskom programu u periodu od tri godine. Od onih koji su odgovorili, polovina je završila program manje od godinu dana pre ispitivanja, što znači da su mereni neposredni i kratkoročni uticaji. Iako je bilo približno jednako učenika i učenica, većina njih imala je za mentora muškarca. Program je trajao osamnaest nedelja, od kojih je kraći deo bio posvećen pripremnoj fazi. Ova faza izvedena je u učionici gde su se učenici kao grupa susrećali sa instruktorom projekta da bi se pripremili za komunikaciju sa svojim mentorom. Najveći deo vremena (četnaest nedelja) posvećen je radu sa mentorom. Svaki učenik provodi osam sati radeći na projektu, posmatrajući mentora u njegovoj radnoj sredini i istražujući jedan problem, a dva sata učestvuje u grupnoj diskusiji.

Upoređujući odgovore o značaju pripremne faze i faze rada sa mentorom, Bek je utvrdila da su obe faze važne ali na različite načine. Mentorski rad bio je značajno uspešniji u pomaganju učenicima da preuzimaju rizik, razvijaju talenat, uče više o onome što ih je interesovalo, rade nezavisno, koriste tehničke i istraživačke veštine, analiziraju posao i obaveze koje je podrazumevao, saznaju o zahtevima datog zanimanja, ispituju stil života i karakteristike profesionalaca iz struke, vide kako oni komuniciraju i da naprave sopstvene kontakte. Iskustva iz učionice bila su efikasnija u pomaganju učesnicima da dođu do posla, gde će i šta će raditi.

Prikupljeni podaci o efektima mentorstva pokazuju da su rezultati pod uticajem vremena koje je proteklo od učešća u programu, pola i uzrasta učenika, oblasti u kojoj je rađen mentorski program i pola mentora. Ispitanici koji su imali ženu za mentora tvrdili su u većoj meri da im je iskustvo sa mentorom pomoglo da rade nezavisno od onih sa mentorom muškarcem. Učesnici sa mentorima oba pola češće su izjavljivali u odnosu na ostale da im je to omogućilo da ispituju životni stil i karakteristike profesionalaca.

Grupa istraživača sa Konektikatskog univerziteta izvela je više istraživanja o *skraćivanju regularnog kurikulumu* da bi objasnili potrebu i mogućnosti za uvođenjem obogaćivanja u svakodnevni školski rad. Iako su preduzeta značajna smanjivanja, nije bilo loših posledica po znanje učenika, a obezbeđeno je dovoljno vremena za uvođenje novih sadržaja i aktivnosti. Reis (Reis, 1994) je u jednogodišnjoj studiji ispitala 500 skraćivanja (zgušnjavanja) kurikulumu u osnovnoj školi koje su napravili nastavnici (predavali od II do VI razreda). Ovi nastavnici bili su u stanju da identifikuju učenike sa visokim sposobnostima i dokumentuju šta su ti učenici dobro znali od onoga što je trebalo da se uči. Nastavnici su eliminisali u proseku 35-50% kurikulumu (sadržaja u pet predmeta), jer su to učenici već znali ili su naučili za kraće vreme. Međutim, pojavili su se problemi u tome što većina nastavnika nije mogla da ponudi odgovarajuću zamenu u skladu sa potrebama, interesovanjima i preferencijama učenika.

U drugom istraživanju, koje je uradila ekipa istraživača sa Vesbergom na čelu (prema: Reis, 1994) posmatrano je četrdesetšest odeljenja III i IV razreda da bi se utvrdilo kako nastavnici odgovaraju na potrebe darovitih i talentovanih učenika u okviru regularnog kurikulumu. Praćeni su tip i učestalost primene diferencijacije nastave koju daroviti učenici dobijaju preko izmena aktivnosti regularnog kurikulumu, materijala i verbalne interakcije između učenika i nastavnika. Rezultati pokazuju malu diferencijaciju nastave i kurikulumu, grupne aranžmane i verbalnu interakciju. U pet posmatranih oblasti, u toku devedesetdva dana posmatranja, daroviti učenici bili su podučavani u homogenim grupama samo 21% vremena. Ovi učenici nisu imali nikakvu diferencijaciju u većini nastavnih aktivnosti u kojima su učestvovali.

Treće istraživanje, gde je ekipu predvodio Aršambant (prema: Reis, 1994) imalo je šest uzoraka nastavnika. To su bili nastavnici koji predaju u III i IV razredu u običnim školama, privatnim školama i školama sa velikim brojem učenika koji su pripadnici nacionalnih manjina. Ovo istraživanje je, takođe, potvrdilo da nastavnici u principu čine vrlo malo na menjanju regularnog kurikulumu da bi zadovoljili potrebe darovitih učenika. Nije bilo značajnih razlika između ispitivanih grupa nastavnika iz običnih škola, privatnih škola i škola sa velikim brojem učenika koji su pripadnici nacionalnih manjina, što znači da je situacija ista u svim vrstama uključenih škola.

Renzuli i Reis (Renzulli & Reis, 1994) ocenjuju da, iako najzastupljeniji, razni vidovi obogaćivanja nisu tako dobro podržani istraživačkim nalazima kao što je to slučaj sa ubrzavajućim programima. Razloge za ovo vide u efektima koje obogaćivanje izaziva i koje bi evaluativne studije trebalo da mere. Istraživanja koja se bave obogaćivanjem mere složene posledice koje ono izaziva kod učenika kao što su njegova kreativnost, kvalitet njegovih produkata i uticaj treninga u određenim aktivnostima na kasniju primenu na realne probleme. Pomenuti autori prave pregled istraživanja koja su ispitivala različite aspekte njihovog specifičnog obogaćujućeg programa (Trostruki obogaćujući model - SEM) i to na više načina: efikasnost modela, kreativnu produktivnost, lični i socijalni razvoj kategorija učenika koji ne dobijaju potrebnu obrazovnu podršku, samo-efikasnost, model kao okvir za kurikulum, stilove učenja, kompaktiranje kurikuluma i longitudinalna praćenja modela.

Rezultati sprovedenih ispitivanja potvrđuju pozitivne efekte modela u svim merenim aspektima. SEM je omogućio: veće uključivanje nastavnog osoblja u celokupno obrazovanje darovite dece i pozitivnije stavove osoblja prema darovitom programu; manju brigu oko identifikacije darovitih; pozitivne promene u tome kako su savetnici radili s decom; više uzbuđenja oko nastave; više podsticaja za učenike koji se bore za ostvarenje viših ciljeva (čak i kada nisu izabrani u daroviti program) i bolji kvalitet života učenika i nastavnika. Istraživanja kreativne produkcije učenika pokazala su da su učenici uključivani u SEM imali značajno veći broj kreativnih proizvoda u školi i van nje, i veću raznovrsnost i veću stručnost u svojim radovima i opisivanju svojih ciljeva u odnosu na ostale učenike.

Trostruki obogaćujući model imao je dobre rezultate u radu sa raznim grupama učenika koji imaju probleme sa uspehom (povoljno dejstvo na popravljavanje uspeha) i sa učenicima srednjih stručnih škola, tako što je uvećavao njihove aspiracije o produženju školovanja. Renzuli i Reis tvrde da istraživanja u vezi socijalnog i ličnog razvoja pokazuju da samo uključivanje u razne vidove obogaćujućih aktivnosti modela nije bilo problem za mlade, ali je ulazak u ovaj program bio problem za većinu učenika iz drugih programa. Mladi su reagovali negativno na oznaku darovit, gubitak prijatelja, povećanje očekivanja od strane nastavnika prema njima i prema velikom opterećivanju. I ovde su zapažene polne razlike u poznatom smeru: ženska deca pokazuju veći broj negativnih reakcija od muške.⁸

Pouzdanije podatke o vrednosti pojedinih oblika rada i programa za darovite učenike pružaju studije u kojima se upoređuju efekti više programa. U prilici smo da navedemo rezultate dve ovakve studije. Kulik i Kulik (Kulik & Kulik, 1992) vrše analizu nalaza 150 istraživanja o efektima pet vrsta

⁸ Napominjemo da su svi ovi rezultati iz anglo-saksonske literature.

grupisanja sa namerom da uvedu više reda u tumačenje prikupljenih podataka. Grupisanje po sposobnostima u školi i učenju se u novije vreme, pošto nije dalo samo pozitivne efekte i pošto postignuti efekti nisu na nivou željenih, ocenjuje kao diskriminativno i nefer. Na osnovu izvedenog ispitivanja, autori smatraju da bi udovoljavanje zahtevu za izbacivanjem svake vrste grupisanja iz američkih škola bilo štetno, zavisno od toga o kojoj se meri radi. Veće štete bi imalo napuštanje onih vrsta grupisanja koje pružaju veću podršku darovitim učenicima.

Metaanaliza je obuhvatila sledeće vrste programa: odeljenja na više nivoa, programe bez razreda, grupisanje unutar odeljenja, obogaćujuće časove za darovite i talentovane i ubrzane časove. Formiranje odeljenja na više nivoa podrazumeva da se učenici istog razreda podele na višu, srednju i nižu grupu, koje se podučavaju u posebnim odeljenjima (celog dana ili za jedan predmet). Grupisanje bez razreda obuhvata decu različitih razreda koji se grupišu na osnovu nivoa postignuća u predmetu, a grupe se podučavaju datom predmetu u izdvojenim odeljenjima. Treći način je da nastavnik formira grupe unutar odeljenja i da svaku grupu podučava na način koji odgovara njihovim sposobnostima. Obogaćujuća odeljenja pohađaju učenici visokih sposobnosti koji imaju bogatija i raznovrsnija obrazovna iskustva od onih u redovnom kurikulumu za njihov uzrast. Petu vrstu čine ubrzani programi, gde učenici dobijaju instrukciju koja im dopušta da idu brže kroz školu.

Kulik i Kulik su utvrdili da su u svim odeljenjima koja su formirana po nivoima sposobnosti učenika korišćeni standardni materijali i metodi i da nije bilo stvarnog prilagođavanja kurikuluma i metoda sposobnostima grupa. Ovakvo grupisanje samo je olakšavalo rad nastavnicima. Od pedesetšest ispitivanih studija, pedesetjedna je izmerila neznačajne efekte na testovima postignuća. Od tridesetšest studija koje su ispitivale rezultate izdvojeno po nivoima sposobnosti, efekti su varirali malo u zavisnosti od sposobnosti učenika. Trećina analiziranih studija posmatrala je efekte na učenikovo samopoštovanje, a nađeno je da pohađanje homogenih odeljenja teži da podigne samopoštovanje učenika nižih sposobnosti i umanjí samopoštovanje učenika sa višim sposobnostima.

U slučaju grupisanja bez razreda uočeno je da učenici u različitim grupama po sposobnostima rade sa različitim materijalima i različitim metodama. Od četrnaest analiziranih studija, u jedanaest je nađeno da su učenici postigli više u grupama bez razreda nego kada su bili u običnom odeljenju. Efekat je bio mali, ali značajan. Ni u jednoj studiji nije ispitivan efekat na učenikovo samopoštovanje, tako da se ne zna u kojoj meri grupisanje bez razreda deluje povoljno odnosno nepovoljno na učenikov odnos prema sebi.

Analizirano je jedanaest studija grupisanja unutar odeljenja i utvrđeno da većina ovih grupisanja obezbeđuje diferenciranu nastavu i to u jednoj učionici.

Konkretno, u devet studija dobijeno je više ukupno postignuće učenika koji su grupisani unutar odeljenja, efekat je mali ali značajan. U pet studija ispitivani su rezultati posebno za grupe učenika različitih sposobnosti. Dobijeni su pozitivni efekti grupisanja unutar odeljenja, od malih do umerenih, i to za učenike svih nivoa sposobnosti.

Analiza dvadesetpet studija o radu *odeljenja sa obogaćenim programom* ukazuje na još bolje rezultate od pravljenja odeljenja po nivoima sposobnosti i grupisanja unutar odeljenja. U dvadesetdve studije učenici su postizali više kada su podučavani na ovaj način, efekat je reda veličine srednji i značajno veći u odnosu na prethodne vrste programa. U pet studija obogaćenih programa u kojima su ispitivani efekti na učenikovo mišljenje o sebi, nađeno je da nema štetnog dejstva ovakvog grupisanja na to kako učenik sebe doživljava. Slika o sebi ostaje stabilna.

Ubrzani programi proučavani su preko dvadesettri studije koje su ispitivale razne vidove manjeg ubrzavanja (sažimanje kurikuluma i skraćivanje trajanja). Ovde su rezultati različiti u zavisnosti od toga kakva su izračunavanja sprovedena. Kada se ubrzavani učenici uporede sa svojim vršnjacima koji nisu ubrzavani oni pokazuju značajno veće postignuće. Međutim, kada se ubrzavani učenici porede sa starijim grupama, sa decom iz odeljenja u koje su došli, njihovo ubrzavanje pokazuje i pozitivne i negativne efekte. Narочit problem postaje slika o sebi koju razvijaju mlađi učenici. Mlađi se osećaju inferiorno u odnosu na starije (od fizičkog izgleda do socijalne nekompetentnosti).

Posle višegodišnjih istraživanja, Kulik i Kulik na osnovu svih opisanih rezultata zaključuju da su efekti grupisanja učenika po sposobnostima u funkciji vrste programa radi kojeg je grupisanje sprovedeno. Programi koji pružaju najmanje prilagođavanje sadržaja kursa sposobnostima grupe učenika (odeljenja po nivoima sposobnosti) obično imaju mali ili nikakav efekat na postignuće učenika. Programi koji uvode više prilagođavanja kurikuluma sposobnostima učenika, kao što su programi bez razreda i grupisanje unutar odeljenja, proizvode jasno pozitivne efekte. Programi obogaćivanja i akceleracije, koji obično uključuju najveću količinu prilagođavanja kurikuluma, imaju najveće efekte na učenikovo učenje.

Druga studija koju želimo da navedemo obuhvatila je komparaciju tri vrste programa: regularnog, ubrzavanog i izdvojenog. Sejler i Brukšir (Sayler & Brookshire, 1993) nalaze da, kada se uporede učenici koji su podvrgnuti posebnom obrazovnom tretmanu zbog toga što su daroviti i oni koji pohađaju regularni kurikulum, nema nepovoljnih efekata kod tretiranih učenika. Od blizu 25.000 učenika osmog razreda formirane su tri grupe: ubrzavani učenici (N=365), učenici iz programa za darovite (N=334) i učenici iz običnog programa (N=323). Pored učenika, ispitani su njihovi roditelji, nastavnici i

upravnici škola, a prikupljeni su podaci o lokusu kontrole⁹, pojmu o sebi i problemima u školskom ponašanju. Ubrzavani učenici su kao grupa imali najviši nivo unutrašnje kontrole u odnosu na učenike iz darovitog i običnog programa. Darovita grupa iz posebnog programa i ubrzavana grupa imale su bolji doživljaj sebe od uzorka običnih učenika. Ubrzavana grupa imala je viši kompozitni skor postignuća od preostale dve grupe.

Sejler i Brukšir zaključuju da ispitivanje razlika između učenika osmog razreda koji pohađaju *posebna odeljenja*, koji su *ubrzavani* i koji prate *regularni program*, pokazuje da prve dve darovite grupe imaju bolju percepciju svojih socijalnih odnosa i emocionalnog razvoja i pokazuju tendenciju da imaju manje ozbiljnih problema u školskom ponašanju od učenika običnog odeljenja. Strah da ubrzavanje obično ili neizbežno vodi u akademsku, socijalnu ili emocionalnu neprilagođenost nije podržan. Ubrzavani učenici ispoljavaju nivo emocionalne prilagođenosti i osećanje prihvaćenosti od strane drugih više nego učenici iz regularnog programa i približno slično kao stariji učenici koji su identifikovani kao daroviti. Ubrzavani učenici daju podatke o boljem mišljenju o svojim školskim sposobnostima i postignuću nego oni iz regularnog, ali ne višem od starijih učenika iz posebnih odeljenja za darovite.

Većina istraživača proučava efekte obrazovne podrške za darovite učenike neposredno po završetku ili kratak period pošto je izveden određeni program. S druge strane, svi programi osim kratkoročnih ciljeva imaju dugoročne ciljeve o pružanju podrške razvoju sposobnosti i talenata učenika. Često se podrazumeva da su kratkoročni ciljevi u funkciji ostvarivanja dugoročnih, ali se ovi vrlo retko ispituju. Jedno od istraživanja koje je pokušalo da izmeri trajnije efekte izvela je grupa autora koji su ispitivali obogaćujući program zasnovan na Perđu trostepenom modelu (The Purdue Three-stage Model). Ovo je bio program za darovite osnovce nižih razreda (Moon, Feldhusen & Dillon, 1994). Učenici napuštaju redovnu nastavu na određeno vreme u toku kojeg pohađaju posebne časove. Ispitivanje je sprovedeno šest godina posle angažovanja u programu. Na osnovu prikupljenih podataka zaključeno je da je program uspešno postigao postavljene ciljeve i da je imao dugotrajan pozitivan uticaj na kognitivni, afektivni i socijalni razvoj većine učenika koji su u njega bili uključeni.

Ispitivanje je izvedeno, kada su učenici bili pri kraju srednje škole, sa učenicima (N=23) i njihovim roditeljima (N=22). Na osnovu analize sadržaja, dobijeni odgovori razvrstani su na negativne i pozitivne efekte programa. U okviru kognitivnih uticaja, dobijeni su odgovori o razvoju bazičnih sposobnosti mišljenja, intelektualnih i kreativnih sposobnosti, sa isticanjem da su učesnici programa postajali nezavisniji i uspešniji učenici. Afektivna podrška programa

⁹ Lokus kontrole govori o tome u kojoj meri pojedinac sebe smatra moćnim i odgovornim za svoje postupke, uspeh, život. Unutrašnji lokus kontrole ukazuje na veru u svoje moći i uticaj dok spoljašnji daje prednost uticaju sila iz okruženja, sudbine i slično.

sastojala se u tome što je pomogao većini učenika da razviju tačniju sliku o sebi komunicirajući u malim grupama. Kod nekih učenika ovo je bio najznačajniji efekat učešća u programu - podsticanje samopoštovanja i hrabrosti da se razlikuje. Autori naglašavaju da je naročito zanimljiv dugotrajan pozitivan efekat programa na učenikovo mišljenje o sebi. Kod istih učenika neposredan uticaj, koji je meren ranije, bio je neznačajan. Dobrobiti socijalne prirode od programa bile su najslabije zastupljene u izjavama, a odnosile su se na pružanje prilika za interakciju sa decom sličnih sposobnosti.

Upoređujući odgovore u kojima je uticaj programa ocenjen kao loš, odmah po završetku i šest godina kasnije, negativni efekti su, po proceni Muna i saradnika, veći na kraći nego na duži rok.¹⁰ Bilo je vrlo malo primedbi u drugom ispitivanju, a ticalo su se zahteva programa da darovit učenik mora da propusti neke delove redovne nastave, kontrasta koji učenik doživljava kada se sa obogaćujućeg časa vrati na običan i briga zbog reakcija okoline (kao što su ljubomora, odbacivanje, zadirkivanje). Program je viđen kao katalizator koji je vodio do drugih iskustava značajnih za razvoj talenta ili pomogao da učenik razvije svoj stil (identitet, mentalne strukture, posvećenost zadatku). Autori zaključuju da većina učenika i članova njihovih porodica, dugo posle učešća u obogaćujućem programu, veruje da su koristili od grupisanja darovitih učenika bile veće nego njegove štetne posledice.

Većina stručnjaka smatra da daroviti učenici treba da se grupišu zajedno za izvesno vreme, da bi stimulisali jedni druge i da postanu svesni toga da i drugi učenici imaju iste ili još veće intelektualne sposobnosti. Istraživanja pokazuju da su posebna odeljenja veći izazov za produkciju višeg nivoa od običnih. Međutim, organizovanje posebnih nagradnih časova za odlične učenike nije se pokazalo efikasnijim u pripremanju učenika za koledž (Kitano & Kirby, 1986). Grupisanje jeste od pomoći, ali nije automatski praćeno boljim postignućem uključenih učenika. Da bi se ovo desilo potrebno je da se posebnim grupama ponudi kvalitetnija nastava i obogaćujuće aktivnosti.

Upoređivanje obogaćivanja i akceleracije prema tome koji se učenici smatraju darovitim i kako darovite učenike treba najbolje obrazovati otkriva bitne razlike između ova dva pristupa. Akceleracija ističe razvoj specifičnih kognitivnih sposobnosti, dok obogaćivanje ima za cilj da pomogne učenicima koji imaju određene osobine ličnosti da organizuju svoje sposobnosti u konstruktivne i kreativne proizvode (Kirschenbaum, 1986). Isti autor naglašava značaj društvene podrške, zahtevajući da se odredi koliko je rad na talentu privatna stvar darovitog učenika i njegove porodice, a koliko škola nudi i treba

¹⁰ Podsećamo, na psihološke zakone po kojima se proces zaboravljanja odvija tako da se brže zaboravljaju loše, a duže pamte lepe stvari.

da ponudi organizovana rešenja (sa aluzijom da podrška škole izgleda veća nego što stvarno jeste).

Katena (Khatena, 1983) ocenjuje da se u izboru obrazovne podrške za darovite učenike daje prednost obogaćivanju u odnosu na ubrzavanje, iako mnoga istraživanja idu u prilog ubrzavanja (potvrđujući njegove pozitivne uticaje). Međutim, akceleracija nije isto što i eskalacija i to ne bi smelo da se zaboravi prilikom korišćenja ove metode, ističe Katena. Akceleracija uvećava stopu intelektualnog razvoja, ali ne osigurava transformaciju na viši nivo intelektualnog funkcionisanja (što zahteva eskalacija), i što se najčešće podrazumeva ili želi kod obezbeđivanja posebnih vrsta ubrzavanja. Zato je manje važno u čemu su učenici ubrzavani, već da li će to ubrzavanje proizvesti skok na sledeći, viši stepen intelektualnog razvoja.

Obogaćivanje može biti stimulatívno i efikasno ako nastavnici diferenciraju nastavu tako da jasno artikulišu aktivnosti koje zahtevaju više kognitivne procese, produbljeno istraživanje sadržaja, širi raspon sadržaja i izazovne načine komuniciranja. Obogaćivanje neće biti efikasno, ako se svede na davanje više istih zadataka darovitim učenicima da bi ispunili vreme, ako se daroviti učenici koriste za pomaganje slabijim učenicima i ako se od njih zahteva samostalan rad, a da prethodno nisu pripremljeni i ukoliko se taj rad ne prati. Nema nikakve koristi ni od pružanja dodatnih, jedinstvenih iskustava u vezi sa izučavanjem temama, ako nisu integrisana u celinu (Kitano & Kirby, 1986).

Efekti primenjenih mera u obrazovanju darovitih učenika kod nas

Analiza štampanih radova u kojima se procenjuje vrednost pojedinih oblika vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima ukazuje na širenje interesovanja za darovite učenike i njihovo obrazovanje u našoj sredini od početka sedamdesetih godina do naših dana (Maksić, 1992b). Školovanje darovitih učenika postaje centralni problem osamdesetih godina, kada se istraživači bave ulogom i mogućnostima škole da podstiče razvoj darovitih učenika. Preovladavaju kritički tonovi o stanju kakvo jeste i insistira se na uvećanju pažnje koja se poklanja darovitim (Vučić, 1979). U početku je najzanimljivija bila akceleracija (Furlan i Kobola, 1971). U narednoj dekadi, dodatni rad izaziva najveće interesovanje (Đorđević, 1979; Ignjatović, 1980; Rozmarić, 1980; Varzić, 1980; Mrmak, 1985), dok akceleracija postaje manje interesantna za istraživače (Ferbežer, 1981, 1984; Hitrec, 1985; Svetić, 1985).

S druge strane, u ovom periodu, raste interesovanje za diferencijaciju i individualizaciju nastave. Diferencijacija i individualizacija određuju se kao

moguće rešenje za zadovoljavanje potreba različitih kategorija učenika, pri čemu se uočavaju posebne prednosti za darovite učenike (Strmčnik, 1984a,b, 1985; Cvetković, 1985; Đorđević, 1985; Vučić, 1988; Jazić i sar., 1989). Međutim, u isto vreme, otkrivaju se brojni zahtevi koje organizovanje ovakve nastave sadrži, i teškoće na koje se u toku izvođenja nailazi. U celini posmatrano, malo je istraživanja na kojima se iznete ocene o funkcionisanju pojedinih oblika obrazovanja darovitih učenika zasnivaju. Češće su procene na osnovu teorijskih znanja, znanja iz drugih sredina i individualnog pedagoškog iskustva.

Prikazaćemo neka od pomenutih istraživanja. O pozitivnim efektima dodatnog rada govori Đorđević (1979) koja radi jednogodišnji eksperiment sa učenicima IV i VII razreda osnovne škole iz grada i sela (392 učenika u eksperimentalnoj i 439 u kontrolnoj grupi). Za otkrivanje darovitih učenika upotrebljeni su testovi opštih sposobnosti, testovi stvaralačkog mišljenja i anketa. Kriterijumi za otkrivanje sposobnijih učenika na osnovu testova opštih sposobnosti bili su rezultati učenika koji se nalaze iznad 75. percentilnog ranga na oba ili na jednom od testova, zbog motivisanja većeg broja učenika na samostalan i stvaralački rad i saznavanje. Utvrđeno je da su mišljenja učenika o intelektualnim i stvaralačkim sposobnostima drugova nešto pouzdanija od mišljenja nastavnika.

Eksperiment je izveden tako da su svaki razred i sredina zastupljeni sa po dva odeljenja. Napominjemo da je pored dodatnog rada (poznavanje prirode i društva, biologija i istorija) rađeno i u okviru redovne nastave (srpski jezik i matematika). Po rečima autorke, rezultati pokazuju da su znatno proširene mogućnosti u potpunijem zadovoljavanju potreba sposobnijih učenika, naročito učenika sa sela. Učenici eksperimentalnih razreda seoske škole su više napredovali u odnosu na učenike kontrolnih razreda seoske škole, a na kraju školske godine stigli su rezultate gradske kontrolne škole. Samo u jednom testu kreativnosti nisu utvrđena takva poboljšanja. U principu, mlađi učenici (IV razred) bili su osetljiviji na promene koje su preduzete u nastavi i vaspitanju od starijih (VII razred).

Osim navedenih, Đorđević nalazi i druge značajne efekte svog jednogodišnjeg rada u školi. Autorka tvrdi da je eksperimentalni program doprineo i poboljšanju položaja svih učenika i njihovom međusobnim odnosima i realnijem procenjivanju vlastitog položaja i vlastite popularnosti među vršnjacima. Ovde je bilo zanimljivih razlika. Dok su stariji daroviti učenici u svemu zadržali svoju nesumnjivu popularnost u odeljenju u toku jedne godine koliko su praćeni, mlađi daroviti sa sela postali su realniji tako što su se od veće omiljenosti pomerili ka nešto umerenijoj. Kod ostalih mlađih učenika došlo je do smanjivanja stepena neomiljenosti i povećanja stepena omiljenosti među drugovima.

Slede rezultati istraživanja koji su znatno skromnijeg obima od upravo opisanog. Još jednom napominjemo da ona preovlađuju. Pozitivne efekte upotrebe ubrzavanja nalazi u svom istraživanju Hitrec (1985). Radi se o ubrzavanju u prva tri razreda osnovne škole. Od pet učenika koji su bili predloženi u školi za ovu meru, postupak je primenjen u tri slučaja. Autorka je pratila ove učenike između dve i četiri godine. Zaključak je da je preskakanje razreda dalo željene rezultate i da nije bilo nikakvih nepovoljnih efekata. Sva tri učenika i dalje su se isticala svojim školskim postignućima, a socijalno su bili dobro adaptirani na novi kolektiv. Moramo da primetimo da je izuzetno mali broj ispitanika posmatran. Nema nikakvih statističkih dokaza o tome koji su pokazatelji posmatrani i šta je dobijeno.

I sledeće istraživanje odnosi se na ubrzavanje. Ferbežer (1990) pokušava da proveru u kojoj meri se individualizuje rad sa učenicima osnovne škole koji su preskočili jedan razred. Osim učenika (N=46), u ispitivanje su uključeni njihovi nastavnici, roditelji i školski savetnici. Učenici se žale na preveliki broj učenika u odeljenju kao faktor koji ne dozvoljava individualizaciju rada (35,8%). Individualizacija se odvija uglavnom tako što učenik koji završi redovne zadatke pomaže onima koji nisu ili dobije još drugih zadataka. Zanimljivo, u odgovorima nastavnika redosled je drugačiji: češće je davanje dodatnih zadataka, a potom pomaganje drugoj deci. Školski savetnici, sa svoje strane, tvrde da smo pojedini nastavnici brinu o darovitim učenicima i da to nije dovoljno.

Brkić (1985) analizira zadatke koji su zadavani na republičkim takmičenjima iz matematike za učenike srednje škole. Autorka uočava da su korišćeni problemi stvarali uslove za: formiranje i objašnjavanje suštine problema; postavljanje i razvijanje plana za rešavanje problema; povećanje broja različitih ideja, koje su neobične i retke; sistematizovanje otkrivenih ideja; uzdržavanje od brzog izvođenja zaključka o tačnosti ideja i vrednosti činjenica; istraživanje novih činjenica u cilju procene hipoteze; pokušaj, da se problem sagleda iz novog ugla. Učenici su sticali i novo znanje i doživljavali zadovoljstvo u spoznavanju delotvornosti novostečenog znanja. Navedene tvrdnje se ničim ne potkrepljuju u ovom radu.

Osvrnućemo se, sada, na višegodišnja ispitivanja efikasnosti pojedinih mera u radu osnovnih i srednjih škola koje su izveli Beogradski i Republički zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja. Prema podacima koje je analizirao Zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja Beograda o radu škola sa područja grada u periodu od 1983. do 1990. godine planirane aktivnosti se sprovode, ali u nezadovoljavajućoj meri i na neadekvatan način. Tako se, u izveštaju za prve dve godine, posebno govori o dodatnom radu. Od 1985/86. godine rad sa darovitim učenicima razmatra se samo u okviru analize ukupnog vaspitno-obrazovnog rada u školi. Izveštaj objavljen 1987. godine

sadrži samo uzgredno pominjanje dodatnog rada.¹¹ Nakon dve godine (1989) pažnja se posvećuje vannastavnim aktivnostima, dok izveštaj iz 1990. godine sadrži poseban deo o dodatnoj nastavi u srednjoj školi.

Za potrebe našeg rada, izdvajamo najznačajnije nalaze u godišnjim izveštajima. U izveštaju o realizaciji dodatne nastave u toku 1983/84. godine stoji da se osetio nedostatak stručnih i metodičkih uputstava i tumačenja naučnih dostignuća u svetu i kod nas prilagođenih uzrastu učenika, a da je metodika rada u dodatnoj nastavi prilagođena prosečnim sposobnostima učenika (Rad vaspitno-obrazovnih organizacija Beograda u školskoj 1983/1984. godini i na početku školske 1984/1985. godine, 1985: 128). Škole su pored prostornih, kadrovskih i organizacionih problema u organizovanju fakultativne nastave imale dosta teškoća i zbog opadanja interesovanja učenika koji su se opredelili za fakultativno izučavanje pojedinih predmeta. Uočavamo da se dodatni rad svodi na dodatnu nastavu, mada je početna ideja bila da to ne bude samo nastava.

Izveštaj za 1985/86. godinu sadrži sledeće ocene: dodatna nastava je najčešće organizovana za grupu učenika, a ne za pojedince ili mali broj pojedinaca; taj rad je još uvek u funkciji proširivanja i produbljivanja znanja stečenih na časovima redovne nastave; dodatni rad se najčešće svodi na slobodne aktivnosti; takmičenja su mnogobrojna, nastavnici nisu dovoljno motivisani, nastavnici i učenici su preopterećeni, a kalendar raznih takmičenja i smotri nije usklađen; u interesovanju za učešće na takmičenjima sve je izraženiji pritisak nastavnika, učenika i roditelja da se dođe do diplome koja se vrednuje prilikom upisa u druge škole (Rad vaspitno-obrazovnih organizacija Beograda u školskoj 1984/1985. godini i na početku školske 1985/1986. godine, 1986: 135 i 160).

Prema izveštajima koje su beogradske škole dostavile Zavodu za 1987/1988. godinu nalazimo podatke koji se mogu posredno povezati sa podsticanjem darovitosti, sposobnosti i kreativnosti. U preko 50% škola iz jednog ili više nastavnih predmeta nastava se izvodi primenom efikasnih i savremenih metoda učenja (problemska nastava, učenje putem okrića, nastava na više obrazovnih nivoa). Pitamo se koliko su iznete tvrdnje tačne i šta one znače. Koji je to deo predmeta koji se uči na opisani način, s obzirom na mnogobrojne nezadovoljavajuće pokazatelje o kvalitetu usvojenih znanja u istraživanjima izvedenim u naznačenom periodu (Havelka i sar., 1990; Mazić, 1992).

O radu sa darovitim učenicima govori se samo u delu izveštaja o pojedinim predmetima. Konkretno, što se tiče stranih jezika „dopunska i

¹¹ Sledeće, 1988. godine, uglavnom se kritikuju nastavni planovi i programi i navodi koji se problemi javljaju u njihovom izvođenju.

dodatna nastava se u najvećem broju škola neredovno i nedovoljno ostvaruju zbog objektivnih teškoća - opterećenost učenika, nedostatak prostora i vremena". Dodatna nastava se pominje u odeljku o takmičenjima gde se kaže da u vaspitno-obrazovnom radu srednjih škola Beograda „vidno mesto zauzima dodatna nastava, rad učeničkih sekcija, klubova, sportskih društava... Rad sa talentovanim učenicima takođe je stalna briga predmetnih nastavnika. Oni otkrivaju one učenike koji mogu i hoće više, prate njihov rad, pokušavajući da razviju i usmere njihovo stvaralaštvo i kreativnost" (Rad vaspitno-obrazovnih organizacija Beograda u školskoj 1987/1988. godini i na početku školske 1988/1989. godini, 1989: 131-132).

Pod naslovom *Vaspitno-obrazovni rad* u izveštaju za 1988/1989. godinu stoji da su više od plana realizovani programi redovne nastave i dodatnog rada. Iznenadjuće i ohrabrujuće, ali ne verujemo da je značajan porast časova dodatnog rada bio rezultat povećane brige za darovite i talentovane učenike.¹² Od vannastavnih aktivnosti (takmičenja, smotre, humanitarne akcije) najviše je bilo humanitarnih akcija i takmičenja. Od darovitih učenika pominju se samo takmičari. „Rad sa talentovanim učenicima i onima koji su želeli da prodube svoja znanja iz pojedinih nastavnih oblasti odvijao se u gotovo svim školama. Veliki broj učenika beogradskih srednjih škola uključio se i ove godine u razna takmičenja i osvojio mnoga priznanja i nagrade. Međutim, ovim talentima ne posvećuje se potrebna pažnja... Čest je slučaj da učenici koji su postigli visoke rezultate na gradskom takmičenju, ne dobiju ni knjigu kao nagradu" (Rad vaspitno-obrazovnih organizacija Beograda u školskoj 1988/1989. godini i na početku 1989/1990. godine, 1990: 118).

Dodatnu nastavu ima preko 90% škola i u oko 70% škola realizovana je u skladu sa planom, prema izveštaju za 1989/1990. školsku godinu. Ostvareno je 64,5% planiranih vannastavnih aktivnosti učenika. Među primedbama škola u vezi sa dodatnim angažovanjem daroviti nalazi se ocena da materijalne teškoće i nedostatak prostora snižavaju mogućnosti intenzivnijeg rada sa talentima, nedostaje vreme, prostor i motivacija za realizaciju programa vannastavnih aktivnosti; učenici su preopterećeni redovnom nastavom i nemaju vremena za vannastavne aktivnosti (Rad vaspitno-obrazovnih organizacija Beograda u školskoj 1989/1990. godini i na početku 1990/1991. godine, 1991: 65).

Znatno šire analize rađene su u Republičkom zavodu za unapređenje obrazovanja i vaspitanja, ali su njihovi rezultati slični onima koji su dobijeni za Beograd. U dokumentu koji je naslovljen kao „Informacija o merama za usavršavanje rada sa obdarenim i talentovanim učenicima osnovnih i srednjih škola" govori se o radu sa talentovanim decom i omladinom (Milovanović,

¹² Verovatniji razlog predstavljaju promene u finansiranju do kojeg je došlo u tom periodu. Dodatni rad je više vrednovan od drugih oblika rada. Namera finansijera je bila da podrži rad sa darovitim učenicima, ali je, u vrlo lošim materijalnim uslovima, iskorišćena kao prilika da se poboljšaju primanja nastavnika.

1991). Za period od 1985. do 1989. godine, Milovanović se pita koliko se zadata rešenja postavljena u zakonima i Programu aktivnosti...¹³ ostvaruju u praksi škola. Izveštač naglašava da namenskih istraživanja nije bilo. Pocena, na osnovu izveštaja o ostvarivanju zajedničkog plana i programa u IV i VIII razredu osnovne škole sa rezultatima četvorogodišnjeg praćenja, ukazuje na nezadovoljavajuće rezultate. Kod svih učenika postignuće u testiranju predmeta je prosečno 30-50% od mogućeg broja bodova, a najslabiji uspeh postignut je na zadacima kojima je proveravana osposobljenost učenika za primenu stečenih znanja i za kritički i stvaralački odnos prema naučenom.

U izveštajima o nastavi pojedinih predmeta iznosi se kao problem sporo uvođenje organizacije, metoda i oblika rada koji aktiviraju učenike, odsustvo individualizovanog pristupa, dodatni rad i takmičenja se u školama delimično sprovode, a izborna nastava nije zadovoljila očekivanja. Stanje u srednjoj školi, na osnovu procene, ocenjuje se kao još lošije. U okviru rada sa darovitim učenicima obuhvaćen je mali broj učenika i dosta je škola u kojima ne postoji interesovanje ni nastavnika ni učenika pa ni zastupljenost ovih oblika rada. Tamo gde se radi dominira rad u oblasti prirodnih i tehničkih nauka uz oslanjanje škole na vanškolske organizacije... Identifikacija, praćenje i usmeravanje obdarenih nije karakteristika rada škole već više plod inicijative učenika i roditelja, ili pak, vanškolskih organizacija. Akceleracija u srednjim školama je retkost (Milovanović, 1991: 3-4).

Milovanović zaključuje da se normativno predviđeni oblici rada ostvaruju fragmentarno i u zavisnosti od sredine ili pojedine škole. Najveći korak u obrazovanju, učinjen u pogledu namenskog obrazovanja darovitih učenika na nivou srednjeg obrazovanja, predstavlja ogledni rad u tri specijalizovane škole i više specijalizovanih odeljenja. Međutim, i ovaj rad se ostvaruje i ogledni planovi i programi donose a da prethodno nije izgrađena i usvojena konceptijska osnova ovog segmenta obrazovanja: nije određen odnos između programa za ove škole i redovne škole, nisu usvojeni kriterijumi za izradu plana i programa kao i za izbor i upis učenika; upis učenika vrši se samo na osnovu pedagoških kriterijuma (testovi znanja), a uz odsustvo psiholoških (ispitivanja opštih i posebnih sposobnosti) a nisu precizirani ni segmenti praćenja oglednog rada koji bi bili zajednički za sve ogledne - specijalizovane škole (Milovanović, 1991: 19).

Ima pokazatelja da se ne radi samo o neuspešnoj realizaciji planirane podrške za darovite, već da ima propusta i u početnim idejama i normativima o tome šta i kako raditi u školi. Kvalitativna analiza programa predmeta koji se izučavaju u osnovnim i srednjim školama otkriva, prema mišljenju autora

¹³ Misli se na "Program aktivnosti za uspostavljanje i dalji razvoj sistema rada s obdarenim i talentovanim učenicima i studentima", a koji se može naći u: Uspostavljanje sistema rada sa talentovanim decom i omladinom (1988).

Dizdarevića (1988), dva nepovoljna nalaza za rad sa darovitim učenicima. Prvo, u nekim obrazloženjima načina ostvarivanja programskog zadatka, stvaralačkim oblicima rada sa učenicima nije dat primarni značaj. Drugo, u posebnim oblicima vaspitno-obrazovnih aktivnosti (dodatna nastava i slobodne aktivnosti učenika) nisu sagledane psihološke i pedagoške vrednosti koje ovi oblici mogu imati u razvijanju stvaralačkih sposobnosti ovih učenika, i, posebno, darovitih i talentovanih.

Paser (1992) ispituje tretman darovitih učenika u deset osnovnih škola. U ispitivanje je uključeno 143 učenika, od IV do VIII razreda koji su identifikovani kao daroviti (15% najboljih sa testova sposobnosti), 98 nastavnika koji rade sa ispitivanim učenicima i 37 roditelja učenika (od kojih su 26 bile majke). Od anketiranih učenika, prema njihovim izjavama, 51% dobija povremeno specijalne zadatke iz predmeta koji ih najviše interesuje i to u okviru rada na času ili kao domaći zadatak; 36% učenika smatra da su nastavnici zainteresovani za njihove ideje, da uvažavaju njihova pitanja i nastoje da im odgovore; 24% učenika procenjuje da nastavnici traže njihovo mišljenje kad se diskutuje neki problem, kad su mišljenja podeljena i kod rešavanja težih zadataka; 55% učenika ocenjuje da u nastavi retko ima situacija koje časove čine interesantnim.

Na osnovu podataka koje su dali identifikovani daroviti učenici, dodatni rad organizuje se za 56% njih. Ni sa jednim učenikom nije rađeno individualno, već u grupi od dva do dvadeset članova. Paser pretpostavlja da je adekvatan tretman imalo 31% učenika za koje je organizovan dodatni rad u malim grupama (do pet članova). Prema proceni 59% učenika, za koje je organizovan dodatni rad, sadržaji su bili isti kao i u redovnoj nastavi. Trećina učenika (35%) tvrdi da se sadržaji dodatnog rada odnose na oblasti njihovih posebnih interesovanja koja nisu obuhvaćena gradivom redovne nastave. Većina učenika izjavljuje da izbor tema za dodatni rad pravi nastavnik (62%) i smatra da se rad sa darovitim učenicima odvija na isti način kao i redovna nastava (60%). Samo za polovinu darovitih učenika (51%) dodatni rad se organizuje kontinuirano tokom cele godine, svake nedelje. Kod preostalih učenika dodatni rad se organizuje povremeno, u funkciji predstavljanja škole i nastavnika na takmičenjima. Mada tri četvrtine učenika učestvuje u nekoj od vannastavnih aktivnosti, one se ne realizuju sa predviđenim ciljevima.

Paser zaključuje da se u ispitivanim osnovnim školama za veliki deo učenika koji su procenjeni kao daroviti ne čini ništa u smislu pružanja podrške njihovom razvoju; da organizacija dodatnog rada ne obezbeđuje odgovarajući podsticaj razvoju darovitih učenika; da slobodne aktivnosti ne ostvaruju u dovoljnoj meri zadovoljavanje postojećih i razvijanje novih interesovanja; da većina intervjuisanih roditelja nije zadovoljna onim što se u školi čini za darovite. Na osnovu podataka u pedagoškoj dokumentaciji, autorka dodaje da

se ne može govoriti ni o obezbeđivanju posebne pažnje darovitima u redovnoj nastavi, da se dodatni rad ne planira u svim školama, a da se u školama koje planiraju i realizuju dodatni rad ne može utvrditi u kojoj meri se obezbeđuje individualizovan pristup darovitima, jer ne postoje programi ovih aktivnosti ni podaci o praćenju njegove realizacije.

Drugo ispitivanje, posvećeno dodatnom radu sa učenicima osnovne škole, urađeno je u beogradskim školama (Mirkov, 1995). Anketirani su učenici V i VIII razreda (N=128) i njihovi nastavnici koji učestvuju u dodatnom radu (N=123). Većina nastavnika (66%) i učenika (77%) samo je delimično zadovoljna dodatnim radom. Kao razlog za ovo navode se, pored nedostatka nastavnih sredstava, još preopterećenost i nezainteresovanost učenika, nedovoljno angažovanje nastavnika i nezanimljivost sadržaja. Približno polovina nastavnika (55%) smatra da dodatnim radom nisu obuhvaćeni svi daroviti učenici, i to pre svega zbog preopterećenosti učenika (31%) i njihove nezainteresovanosti (30%). Učenici na prvo mesto stavljaju nezainteresovanost (52%), a zatim preopterećenost (27%). Većina učenika (88%) tvrdi da se uključuje u dodatni rad zato što voli taj predmet i želi da zadovolji svoja interesovanja. Ipak, izbor učenika za uključivanje u dodatni rad vrše u najvećoj meri predmetni nastavnici (71%).

Najvažniji ciljevi dodatnog rada, po mišljenju nastavnika, su: proširivanje i produbljivanje znanja (60%), razvoj i zadovoljavanje interesovanja (31%), razvoj sposobnosti, logičkog i kritičkog mišljenja i kreativnosti (22%), osposobljavanje za samostalan rad i samoobrazovanje (16%) i za istraživački rad (16%). Na osnovu odgovora nastavnika, oko polovina njih samostalno odlučuje o oblicima (54%) i metodama rada (47%) u dodatnom radu, a znatno manje o sadržajima koji se obrađuju (20%). Sadržaji se najčešće određuju na aktivima nastavnika. Učenici kao grupa mogu da utiču na izbor sadržaja koje će obrađivati, ali različita individualna interesovanja ne uzimaju se u obzir, pošto, uglavnom, svi učenici obrađuju iste sadržaje.

Iako rezultati oba istraživanja potvrđuju nezadovoljstvo svih zainteresovanih subjekata vaspitno-obrazovnog rada i sigurno su najvećim delom posledica lošeg stanja stvari, čini nam se da su i obe autorke prekritične u tumačenju svojih nalaza. Nesumnjivo je da se postojeće zakonske mogućnosti ne koriste u potpunosti, ali to ne znači da nije dobro ono što postoji. Na osnovu prikupljenih podataka, može se reći da su nastavnici dobro obavešteni o tome šta se od njih očekuje u odnosu na podsticanje sposobnosti i talenata učenika i vrlo kritični prema onome šta i kako rade. Nisu svi spremni da se uključe u rad sa darovitim učenicima, što bi se moralo imati u vidu prilikom planiranja rada u školi.

Pozitivne efekte mogu imati i sasvim skromni pokušaji podsticanja stvaralaštva učenika. Primera radi, pozivamo se na čas literarnog stvaralaštva

koji su u razrednoj nastavi izveli studenti Pedagoške akademije za učitelje u Beogradu u okviru svoje metodičke prakse (Cvetanović, 1995). Izveštaj saopštava da su interesovanje učenika i njihovi rezultati bili iznad očekivanja, što je posebno pokazivala živa aktivnost i probuđeni takmičarski duh. Nastavnici su bili iznenađeni, jer se jedan broj učenika tek na ovom času iskazao i otkrio da poseduje talenat. Uočavamo pozitivne efekte angažovanja gosta predavača, što potvrđuju i strana ispitivanja.

Videli smo šta su namere takmičenja (Brkić, 1985). Rekli bismo da sledeća istraživanja otkrivaju u većoj meri šta se na takmičenjima stvarno dešava. Panić-Tomašević (1997) ispituje 40 učenika gimnazije koji su na takmičenjima postigli vrhunske rezultate. Učenici su anketirani o tome kako doživljavaju takmičenja. Većina učenika smatra da učešće na takmičenjima utiče na razvoj njihovih talenata (55%), ali prednost daju značaju rada sa mentorom (60%). Indikativno je da su učenici u dilemi oko objektivnosti takmičenja: 42,5% učenika smatra da takmičenja nisu objektivna, a 40% njih veruje da jesu. Autorka zaključuje da učešće učenika na takmičenjima može korisno da podstakne praćenje znanja i dostignuća u nauci kod učenika i nastavnika, kao i da doprinese i većem radu mentora na sopstvenom usavršavanju.

Ristić (1997) kritikuje takmičenja učenika osnovnih i srednjih škola iz naučno-tehničkog stvaralaštva koja se odvijaju u okviru pokreta „Nauku mladima“. Autor tvrdi da ova takmičenja ne uspevaju da pronađu najbolje učenike i da ih motivišu za dalji rad, pošto sistem takmičenja nije dovoljno definisan, komisije nisu kompletne i dovoljno stručne za rad i objektivnu procenu dostignuća svakog takmičara posebno. Razloge za ovo Ristić vidi u nedostacima Pravilnika kojim se takmičenja regulišu jer se ne vrednuje značaj inovatorskog stvaralaštva učenika. Takođe, program takmičenja je preambiciozan i ne može se ostvariti.

Pravilnik o takmičenju učenika iz naučno-tehničkog stvaralaštva predviđa da se vrednuje i inovatorsko stvaralaštvo, originalnost, inovativnost i tehničko unapređenje, što bi zahtevalo u žiriju još po jednog stručnjaka za inovatorsko stvaralaštvo i pronalazaštvo sa stručnim zvanjem patentnog inženjera. Kako je to praktično nemoguće ostvariti, pronalazaštvo, novatorstvo i racionalizatorstvo se zanemaruju. Ristić predlaže da se formira posebna naučno-tehnička disciplina - konstruktorstvo i pronalazaštvo, da se smanji broj takmičarskih disciplina i da se takmičenja drugačije organizuju. Takmičarski programi treba da budu različiti za osnovnu i srednju školu; da se poveća broj takmičara po disciplinama; da se definiše oblast na početku takmičenja; da se znanja učesnika proveravaju; da radovi koje učenici prave ne moraju biti gotovi modeli; da se najbolji radovi objave; da se pripremi priručna literatura za takmičare.

Završavamo pregled istraživanjem o podsticanju darovitih učenika u redovnoj nastavi. Paser (1997) primenjuje didaktičke instrukcije u nastavi učenja otkrivanjem i u problemskoj nastavi na sadržajima iz oblasti matematike, srpskog jezika i istorije sa učenicima gimnazije (N=193). Bila je veća uspešnost darovitih u rešavanju zadataka na osnovu instrukcija za učenje otkrivanjem nego za učenje rešavanjem problema. Učenici procenjuju kao složenije zadatke u sistemu strategije problemske nastave i istovremeno ih smatraju interesantnijim u odnosu na ostale. Autorka zaključuje da rezultati, u celini, potvrđuju da se mogućnosti za podsticanje kognitivnog funkcionisanja darovitih nalaze u vežbanju metakognicije, posebno onih metakognitivnih komponenti koje se odnose na izbor i planiranje strategija rešavanja problema, praćenje i proveravanje funkcionisanja strategije i na odluku o promeni strategije.

Pitanje je samo kako uvesti učenje otkrivanjem i druge složenije oblike učenja u školu. Individualizacija nastave je po uverenju mnogih autora uslov razvoja svih učenika, pa među njima i darovitih. Promene u okviru redovne nastave obaveznog programa u školi su najznačajnije s obzirom na obuhvat učenika. Đukić (1995) tvrdi da se uz pomoć sistema didaktičkih činilaca može postići da nastava izaziva i podstiče razvoj učeničkih aktuelnih i potencijalnih sposobnosti do individualnih optimuma. Usvajanje znanja u nastavi treba na temelju didaktičkih pretpostavki da dovede do stvaranja individualnog sistema znanja kod svakog učenika. Proces usvajanja znanja u nastavi može da se diferencira na niz sazajnih aktivnosti učenika, koje su uslov, sredstvo i cilj njegovog razvoja.

Problemi u vrednovanju obrazovne podrške za darovite učenike

Svi do sada poznati i korišćeni oblici, metode i programi (sadržaji), pored određenih prednosti, pokazuju i izvesne nedostatke. Školska praksa i istraživanja ukazuju da primerenost i uspeh pojedinih programa i oblika rada zavise od uslova u kojima se izvode, mogućnosti škole ili institucije koja ih realizuje, karakteristika učenika i nastavnika koji ih koriste itd. (Orenstein, 1984). Ispitivanje efekata programa¹⁴ otkriva nove teškoće za rad sa darovitim učenicima. Ove teškoće vezane su za evaluaciju korišćenih programa. Sumiraćemo najvažnija ograničenja u procenjivanju obrazovnih mogućnosti za darovite učenike pomažući se analizama koje su izveli drugi autori (Callahan, 1983, 1991; Wang & Walberg, 1983).

¹⁴ Reč program sa engleskog jezika prevedena je istom reči, uz napomenu da se kod nas češće govori o projektu, merama i vrstama aktivnosti (što podrazumeva plan i program, pripreme itd.).

Prilikom pravljenja programa često se ne određuje jasno kome je namenjen i pod kojim uslovima se može primeniti, već se postavljaju uopšteni ciljevi koji teško mogu da se operacionalizuju (što znači da se ne može precizno utvrditi ni u kojoj meri se ostvaruju).¹⁵ Najvažniji problem koji treba rešiti jeste kako pratiti i izmeriti promene koje program izaziva (trenutne i dugotrajne). Istraživač utiče na jedan broj varijabli za koje je zainteresovan, ali istovremeno dolazi do efekata i na druge varijable (kako povoljnih tako i nepovoljnih) koje on ne prati. Da li je izabran dovoljan broj relevantnih varijabli koje se prate? Šta smo uradili ako primenjujući dodatni program rešavamo jednu grupu problema i istovremeno otvaramo nove probleme koji će zahtevati uvođenje dodatnih programa da se reše nedostaci prvih? Ima li kraja ovome?

Na primer, šta znače pozitivni efekti izdvajanja darovitih učenika u posebne grupe za dodatni rad iz pojedinih predmeta u školi. Šta dobijaju učenici koji su izdvojeni, da li je to proširivanje ili produblivanje oblasti? Da li se uče sadržaji iz iste oblasti ili neki drugi (akademski relevantni ili nerelevantni)? Da li su to sadržaji koje će ostala deca raditi sledeće godine u okviru redovnog programa (ako je tako, šta će onda raditi daroviti)? U kakvom je odnosu to „što se dodaje” na jednom nivou školovanja sa sledećim nivoima: da li postoji povezanost i koliko se ti programi nadovezuju jedni na druge? Kako uskladiti efekte različitih oblika posebnog tretmana u koje se uključuju daroviti učenici?

Koliko se precizno mogu meriti varijable na koje dati program utiče? Na primer, složenost opštih ciljeva i efekata obogaćujućih modela predstavlja izuzetan problem za istraživače (Renzulli & Reis, 1994). Varijable sa kojima operišu obogaćujući programi su razvijanje interesovanja, sticanje nezavisnosti, samostalno učenje i uživanje u radu na samostalno izabranoj studiji. Najnovija tendencija da se postavljaju individualni ciljevi za svakog učenika koji se uključuje u program, još više otežava njegovo vrednovanje. Pod sumnjom je upotreba uobičajenih statističkih postupaka u procesu evaluacije. Potrebna je posebna pažnja u korišćenju standardizovanih testova za procenjivanje programa za darovite zbog načina na koji su pravljeni (sadrže pretpostavku o normalnoj raspodeli).¹⁶

Program je uvek širi od onoga što se obično vidi (nastava, časovi, sastanci) i nije lako odrediti iz čega se sve sastoji i kako izdvojiti uticaj koji je proizveo. Da bi valjano procenili jedan program, moramo ispitati u čemu i za koga je uspešan (kakve efekte ima na relevantne aspekte nastave i učenja, za učenike,

¹⁵ Mada su ovo problemi koji iskrsavaju kod pokušaja procenjivanja svakog školskog programa, mi ćemo ih ovde razmotriti u okviru našeg predmeta interesovanja. Šire kod: Pešić (1987).

¹⁶ Da bi bili diskriminativni, potrebna je heterogenost populacije na kojoj se primenjuju (a darovite grupe teže da se homogenizuju).

nastavnike, odnos roditelja sa školom). Najčešće se ispituju samo neki aspekti, ali onda to treba naglasiti kod tumačenja dobijenih rezultata. Dalje, moramo da odlučimo koja mera ostvarenog uticaja predstavlja uspeh i opravdava izvođenje datog programa. Da li je određeni program bolji od nekakvog ili od drugih za darovite učenike? Kako odrediti kontrolnu grupu prilikom upoređivanja dva programa za darovite? Na primer, o efektima akceleracije dobijaju se različiti podaci zavisno od grupe sa kojom se porede akcelerirani učenici.

Većina istraživača proučava uspešnost pojedinih programa direktno, tako što sami učestvuju u razvijanju i realizaciji određenog programa, što nosi veliki rizik da budu pristrasni, kako u izboru indikatora efikasnosti tako i u njihovom tumačenju. Drugu stranu problema predstavlja otpor sredine u kojoj se program realizuje u davanju tačnih podataka i prihvatanju korektivnih mera. Evaluacija programa doživljava se kao sumiranje njegovih efekata i procenjivanje tipa „dobar - loš”, a onaj ko procenjuje kao sudija, na osnovu čije ocene program treba da se zadrži ili napusti. Stoga, prikupljeni podaci mogu više odslikavati interes škole i sredine za dalju sudbinu jednog programa, nego njegove stvarne efekte, a time i mogućnosti da se poboljša nekom intervencijom sa strane.

Pre nego što se stigne do merenja uticaja i efikasnosti programa potrebno je da se imaju podaci o tome kako se planirani program uklapa u postojeći vaspitno-obrazovni sistem. Svaki nesklad otežaće primenu novog programa i ometati redovni program. Uvođenje programa za darovite učenike podrazumeva prethodno rešavanje organizacionih i tehničkih pitanja o tome gde će se izvoditi, u kom vremenu, sa kakvim sredstvima i slično. Sledeći zahtev odnosi se na identifikovanje darovitih učenika u skladu sa definicijom koju program pretpostavlja, a škola koja ga koristi prihvata. Ako se u program ne uključe oni kojima je namenjen, malo je verovatno da će on i proizvesti efekat koji se želi, a sasvim sigurno da se to neće moći utvrditi, niti ono što se bude desilo smatrati ostvarivanjem željenog efekta. Školska praksa pokazuje da je važno proveriti i da li je identifikaciona procedura bila primenjena onako kako je propisano.¹⁷

Veliki broj mogućih oblika rada sa darovitim učenicima može stvoriti pogrešan utisak da ovi učenici mogu da biraju gde će se uključiti. U praksi, stvari stoje sasvim drugačije. Stvarno ima malo mogućnosti za određenog učenika sa njegovim specifičnim mogućnostima i potrebama, u datoj školi i sredini u kojoj živi. U jednom trenutku samo poneki program uklapa se u ostale učenikove aktivnosti, dok se o kontinuiranoj podršci u dužem vremenskom periodu gotovo ne može ni govoriti. Poseban problem predstavlja ostvarivanje saradnje između nastavnika i škola različitog nivoa (osnovna-srednja-viša) radi razmene informacija o učeniku. Tako se ne može pravilno vrednovati efekat

¹⁷ U svim drugim slučajevima, nema nekakvog smisla ispitivanje efekata programa, jer se ne zna čemu se dobijeni rezultati mogu pripisati.

primenjene mere, što onemogućava praćenje razvoja njegovog talenta (a što je krajnji cilj svake akcije podrške).

Značajan rezultat istraživanja koji zahteva posebnu pažnju jeste da posebni programi imaju veće efekte kod manje nego kod više darovitih učenika. Analizirajući Renzulijeve rezultate i opredeljenje da u programe za darovite uključi 20% najboljih učenika, Sigler i Kotovski (Siegler & Kotovsky, 1986) se pitaju zašto baš ti učenici. Renzuli je utvrdio da su učenici, čiji su se pokazatelji darovitosti kretali između 80. i 95. percentila, imali veće koristi od uključivanja u program za darovite od učenika sa postignućem iznad 95. percentila. Doduše, i ovde se pojavljuju ograničenja primenjenih statističkih postupaka. Visoki početni rezultati imaju manje mogućnosti da se uvećavaju, a zbog dejstva regresije prema srednjim rezultatima¹⁸ i pretpostavki statističkih metoda koji se koriste u obradi podataka¹⁹, navedeno manje napredovanje darovitih moglo se i očekivati. Posle svega, koga i zašto uključiti u poseban program?

Zaključak

U nameri da se detaljnije upoznamo sa prednostima i nedostacima posebnih oblika vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim i talentovanim učenicima, analizirali smo grupu istraživanja koja su ispitivala uspešnost pojedinih programa. Na osnovu diskutovanih nalaza, mogu se izvesti sledeći zaključci. Istraživanja o efikasnosti pojedinih oblika rada sa darovitim učenicima, po pravilu, potvrđuju pozitivne efekte ispitivanih programa na postignuće, kognitivni razvoj i ličnost darovitih učenika. Pažljivija analiza rezultata ispitivanja otkriva nam da se ponekad primenjeni programi samo opravdavaju nalazima o tome kako nisu imali negativne efekte u oblasti socio-emocionalnog razvoja i ličnosti darovitih učenika. Rad u školi još uvek ne pruža dovoljno dokaza o vrednosti pojedinih programa, naročito u pogledu trajnosti njihovih efekata i povezanosti sa ostalim školskim aktivnostima.

Što se tiče naše sredine, moglo bi se reći da je u određivanju formalnih obaveza škole prema darovitim učenicima uočljivo napredovanje, dok školska praksa ostaje nezadovoljavajuća. Prikupljeni podaci ukazuju na ciklično buđenje interesovanja za darovite učenike, kampanjsku primenu pojedinih mera (na primer, sedamdesetih godina ubrzavanje, osamdesetih godina dodatni rad), bez kontinuiranog praćenja i proveravanja njihovih efekata na duži rok. Mada se nezadovoljstvo onim što škola pruža može delimično objasniti i porastom očekivanja od strane zainteresovanih učenika i njihovih roditelja, opisana situacija zahteva nova ispitivanja obaveza škole i njenih mogućnosti da ih

¹⁸ Vrednosti predviđenih skorova teže prema sredini distribucije.

¹⁹ Pouzdanost testova zasniva se na heterogenosti (varijabilnosti) ispitivane grupe.

realizuje. Postojeća empirijska istraživanja efekata primenjenih mera u obrazovanju darovitih učenika u našim osnovnim i srednjim školama potvrđuju njihove dobre i loše strane.

Teškoće u primeni pojedinih mera i programa, kojima se želi podržati darovitost i daroviti učenici, toliko su ozbiljne da vraćaju problem na početak. Postavlja se pitanje opravdanosti datih mera i pojedinih programa i još opštije pitanje strategijskog odnosa - šta uopšte raditi sa darovitim učenicima. Jedan od načina jeste poboljšavanje postojećih mera kvalitetnijim angažovanjem onih koji u njima učestvuju. Ovo podrazumeva ispitivanje informisanosti, očekivanja, motivisanosti i drugih relevantnih karakteristika zainteresovanih učenika, roditelja i nastavnika. Proučavanju subjektivnih faktora u tumačenju darovitosti i odnosu prema njoj posvećujemo naredno poglavlje.

JAVNO MNJENJE I DAROVITOST

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

Koji su dovoljni uslovi da se vrednovanje jednog obrazovnog programa uspešno izvede?

Šta je najvažnije da se određena mera ili program namenjeni darovitim učenicima procene kao potrebni, kvalitetni i opravdani?

Isplanirajte istraživanje kojim bi se mogli proveravati efekti različitih vrsta podrške za darovite!

Šta biste vi radili sa darovitim učenicima u školi?

Odnos sredine prema darovitim učenicima i njihovom obrazovanju i vaspitanju predstavlja značajan element u izboru i kvalitetu podrške koju će dobiti. Istraživanja ukazuju na nesklad između toga kako sami daroviti doživljavaju svoje sposobnosti i kako ih doživljava njihova okolina. Darovitost je u većoj meri pozitivna za same darovite nego što je za njihovo okruženje. Ali, direktno ispitivanje okoline otkriva da je ona manje negativna od toga kako je vide daroviti. Darovita deca, njihovi roditelji i nastavnici saglasni su da darovitoj deci treba pružiti više od uobičajene školske podrške, ali nema saglasnosti oko toga kakva je to adekvatna podrška. Iako se nastavnici najviše zalažu za posvećivanje posebne pažnje darovitoj deci u školi (mnogi smatraju i da čine sve što mogu u tom pravcu), darovita deca, a još više njihovi roditelji, vrlo su kritični i nezadovoljni onim što im škola pruža.

Kako se darovitost opaža i određuje u školskoj praksi značajno je pitanje koje zahteva istraživanje iz više razloga. Prvi razlog predstavlja složenost fenomena darovitosti i raznovrsnost u njegovom određivanju u nauci i svakodnevnom životu, o čemu je već više puta bilo reči. Sledeći razlog je uticaj koji mišljenja učesnika vaspitno-obrazovnog procesa o prirodi darovitosti i karakteristikama darovitih pojedinaca mogu da imaju na njihov odnos prema darovitim učenicima, odnosno status i tretman darovitih učenika u školi. Dosadašnja ispitivanja ukazuju da su ukupne mogućnosti ispoljavanja, podsticanja i razvijanja dečijih talenata u toku formalnog obrazovanja direktno povezane sa usvojenim definicijama darovitosti i izabranim oblicima i načinima pružanja obrazovne podrške.

Na osnovu ispitivanja odnosa prema ciljevima vaspitno-obrazovnog rada u školi može se odgovoriti na neka pitanja o potrebama učenika, odnosno o specifičnosti obrazovnih i vaspitnih potreba darovitih učenika. Da li su potrebe darovitih i nedarovitih učenika takve da zahtevaju različit obrazovni tretman od početka vaspitno-obrazovnog rada sa projekcijom njegovih različitih ishoda, ili se intervencija može smestiti negde drugde u vaspitno-obrazovni proces? Ako su razlike na nivou ciljeva neznačajne ili male, postavlja se pitanje kako se u školi mogu zadovoljiti različite obrazovne potrebe učenika. Šta bi trebalo, a šta može da se menja? I dalje, koliko je uverenje o različitim potrebama opravdano?

Značajno pitanje za uspeh pojedinih mogućnosti koje zakon predviđa, kao što su uključivanje u dodatni rad, preskakanje razreda i pohađanje posebne škole, jeste u kojoj meri su ovi oblici prihvaćeni, omiljeni ili nepoželjni kod učenika, roditelja i nastavnika. Koji aspekti obrazovne ponude su najviše, a koji najmanje podržani? Kakav je odnos prema potpunom i delimičnom izdvajanju darovitih učenika (segregaciji i grupisanju), a kakav prema ubrzavanju? Koliko su predrasude o darovitim učenicima prisutne u školi? Koliko se vrednuje uloga darovitih pojedinaca u opštem društvenom razvoju?

U tekstu koji sledi napravljen je pregled najznačajnijih, dostupnih istraživanja. Analizirana su ispitivanja mišljenja, očekivanja, zahteva, pa i predrasuda učenika, roditelja i nastavnika o tome šta je darovitost, koje su bitne karakteristike i potrebe darovitih učenika, i stavova prema različitim vrstama obrazovne podrške za njih. Većina istraživanja odnosi se na stavove, dok manji broj ispituje kako značajni subjekti opažaju i određuju darovitost. Radi se o uslovnoj podeli istraživanja, jer su ova pitanja najčešće zajedno proučavana.

Većina navedenih istraživanja preuzeta je iz drugih sredina, što je uzrokovano malim brojem radova o ovim problema u našoj sredini. U posljednjem odeljku najavljuje se ispitivanje odnosa naše sredine prema darovitim učenicima i njihovom obrazovanju i vaspitanju koje je izveo autor knjige.

Pregled inostranih istraživanja o darovitosti

Pažnju istraživača privlače mišljenja i uverenja o darovitosti onih koji su više ili manje direktno uključeni u rad sa darovitim decom i zainteresovani za njegov uspeh: daroviti i nedaroviti učenici, njihovi roditelji i nastavnici, školske vlasti i uprava. Učesnici istraživanja ispituju se o tome kako doživljavaju, opažaju i određuju svoju i tuđu darovitost i talente. Namera istraživača je da utvrde kakvu sliku o sebi imaju darovita deca, kako ih vide druga deca, njihovi roditelji i nastavnici, u kojoj meri opažene vrednosti odgovaraju realnim, da odrede razlike i sličnosti u viđenju grupa ispitanika, izvore nerazumevanja i grešaka. U pregledu koji sledi analizirani su rezultati nekoliko radova koji su se na različite načine bavili ovim problemima.

Ispitivanja stručnjaka za rad sa darovitim decom i mladima potvrđuju dileme koje postoje u naučnom tumačenju darovitosti. Grupa eksperata za obrazovanje darovitih (N=29) dobila je zadatak da definiše darovitost (Cramer, 1991). Pošto su svi učesnici napisali svoja mišljenja, napravljeno je osamnaest nezavisnih tvrdnji koje su date na prvo procenjivanje. Ovu proveru prošlo je petnaest tvrdnji, posle čega je procenjivanje ponovljeno. U trećem krugu, 80% ispitanika izrazilo je svoje slaganje sa tim tvrdnjama. Prikupljeni podaci razvrstani su u tri kategorije. Prva se odnosila na darovitost uopšte, druga na darovito dete i treća na darovite odrasle. Kramer zaključuje da termin „darovit” nije definisan, već su ponuđene crte darovitosti. Navodimo osnovne nalaze ovog istraživanja.

Darovitost je potencijal za izuzetan razvoj posebnih sposobnosti i ostvarivanje postignuća na višem kraju kontinuuma talenta. Ovaj potencijal nije ograničen uzrastom, polom, rasom, socioekonomskim statusom ili etničkom pripadnošću. *Darovito dete* je ono koje je razvojno ispred ostale dece u jednoj ili više oblasti. Ono ima potencijal ili ispoljenu sposobnost u opštim intelektualnim sposobnostima, specifičnim akademskim sposobnostima, vođstvu, kreativno-produktivnom mišljenju ili vizuelnim i izvođačkim umetnostima. Zbog tih potencijalnih i ispoljenih sposobnosti, dete zahteva diferencirane obrazovne usluge da bi funkcionisalo na nivou koji odgovara njegovim potencijalima. *Darovit odrastao* je neko ko pokazuje neuobičajene veštine, sposobnosti ili talente u jednoj ili više oblasti (intelektualnoj, vođstvu

ili vizuelnim i izvođačkim sposobnostima). Ta osoba daje nezavisne i kreativne doprinose datom polju, po kojima se prepoznaje.

Dalja određenja darovitosti tražimo u tumačenjima koja nude ispitivani učenici. Daroviti i nedaroviti učenici različito doživljavaju i opisuju svoju inteligenciju, prema ispitivanju koje je izvela Alegzanderova (Alexander, 1985). U ispitivanje je uključeno 127 darovitih i 117 nedarovitih učenika, uzrasta od dvanaest do sedamnaest godina. Razultati otkrivaju da darovita grupa svoje postignuće vidi kao posledicu unutrašnje motivacije koja se ispoljava preko uloženog truda i određenog stava. Mada obe grupe ispitanika naglašavaju svoju aktivnu ulogu kada opisuju svoju inteligenciju, ovde se pojavljuju vrlo značajne razlike. Daroviti ispitanici češće govore o svojoj inteligenciji kao obradi informacija i drugim kognitivnim procesima, dok se nedaroviti više usmeravaju na socijalne i akademske faktore i češće određuju svoju inteligenciju kao adaptaciju i sazrevanje.

Clark i Cimerman (Clark & Zimmerman, 1988) intervjuišu učenike o tome kako su uočili svoj talenat, kako se odrasli i njihovi vršnjaci odnose prema njima, o položaju u porodici, očekivanjima od svoje budućnosti, poznavanju umetnosti, umetničkim interesovanjima, sposobnostima i školovanju. Ispitanici su bili polaznici posebnog letnjeg programa za talentovane u oblasti umetnosti (dvadeset učenika, uzrast trinaest do sedamnaest godina). Većina ispitanika bila je svesna svojih neuobičajenih interesovanja i sposobnosti za umetnost, imali su povoljno mišljenje o sebi i darovitim i talentovanim učenicima uopšte. Umetnički rad doživljavali su kao samonagrađujuće iskustvo. Devojke su češće nego mladići opisivale svoje bavljenje umetnošću kao sredstvo za samoizražavanje umesto demonstracije tehnika i veština u datoj oblasti.

U narednom istraživanju, od učenika je, takođe, traženo da objasne šta za njih predstavlja darovitost, iz čega se sastoji njihov talenat i kakva iskustva nose iz detinjstva u pogledu svojih sposobnosti (Guskin *et al.*, 1986). Ispitanici su bili učenici koji su učestvovali u letnjem programu za akademski darovite i talentovane za umetnost. U ispitivanje je uključeno 295 učenika, uzrasta od devet do petnaest godina. Slično prethodnom istraživanju, Giskin sa saradnicima nalazi da ispitivani učenici imaju povoljno mišljenje o sebi i darovitim i talentovanim osobama uopšte. Verovali su da se darovitost može postići ozbiljnim radom, kao i da se daroviti i talentovani učenici ne razlikuju suviše od ostalih.

Ker, Kolangelo i Get (Kerr, Colangelo & Gaeth, 1988) ispituju adolescente (N=184), uzrasta od petnaest do sedamnaest godina, o tome: šta za njih znači darovitost, kakve im prednosti nudi i kakve teškoće imaju zbog toga što su daroviti u pogledu ličnog rasta, akademskog postignuća i odnosa sa okolinom, koliko su svesni svoje darovitosti i kako procenjuju efekte

etiketiranja.²⁰ Odgovarajući na pitanje o prirodi darovitosti, većina učenika (64%) određuje je kao ponašanje ili postignuće, ono što radi, dok preostali ispitanici (36%) govore o darovitosti kao crti (data sposobnost, urođen talenat). Diskutujući ove rezultate, autori zaključuju da daroviti učenici ne vide svoju darovitost kao pasivnu (nasledenu) osobinu već pre kao aktivnost, delanje koje zahteva napor i primenu. Ispitivanje uticaja pola na izražena mišljenja, pokazuje da se učenici i učenice, iz ovog istraživanja, međusobno ne razlikuju u tome kako određuju darovitost.

Analiza odgovora na pitanje kakve prednosti nudi darovitost pokazuje da se prednosti, najpre, vide u oblasti akademskog napredovanja (37%), zatim u oblasti ličnog rasta (33%) i nešto manje u oblasti socijalnih odnosa i snalaženju u odnosima sa okruženjem (29%). Što se tiče teškoća koje stvara darovitost, situacija je obrnuta: najčešće su teškoće socijalne prirode (90%), a akademske i lične se navode znatno manje i to u podjednakom broju (po 5%). Darovite devojkice i mladići doživljavaju u različitoj meri pozitivne i negativne efekte svoje darovitosti u oblasti socijalnih odnosa (u pogledu socijalnog prepoznavanja, odnosa sa sebi ravnima i doprinosa društvu). Kod devojkica su češće ekstremne reakcije, što znači da, istovremeno, jedan broj devojkica češće od mladića navodi povoljne a drugi nepovoljne posledice svoje darovitosti po odnose sa okolinom.

Istraživači su saglasni oko toga da istraživanja potvrđuju da daroviti znaju da su daroviti i to prihvataju. Na primer, u istraživanju koje je bilo usmereno na efekte etiketiranja, samo 9% ispitanika ne veruje u svoju darovitost (Chan, 1988). Procene efekata označavanja koje učenici daju u odnosu na sebe i na okruženje ukazuju na preovlađujući pozitivan doživljaj o uticaju oznake „darovit“ na sebe. U odnosu na druge, preovlađuju pomešani i nejasni utisci o uticaju koji proizvodi označavanje pojedinca kao darovitog. Dakle, daroviti mladi znatno pozitivnije doživljavaju svoju reakciju na to što su daroviti (79%), a mnogo manje su uvereni u pozitivnu reakciju svoje okoline (52%). Daroviti učenici opažaju sebe kao više kompetentne od svojih nedarovitih vršnjaka u oblasti kognicije i opšteg samovrednovanja. Isti istraživač nalazi da učenici koji učestvuju u programu za darovite imaju više skorove na kognitivnim varijablama i na samovrednovanju nego nedarovita grupa.

Rezultati istraživanja nagoveštavaju da opažanje i određivanje darovitosti zavisi od karakteristika ispitanika. Već je više puta pominjana uloga pola učenika. Ispitujući kako daroviti i talentovani adolescenti (uzrast 15-17 godina) doživljavaju to što su daroviti u školi, Kolman i Kros (Coleman & Cross, 1988) su utvrdili da tip škole koju učenici pohađaju značajno utiče na njihov doživljaj darovitosti. Daroviti adolescenti koji pohađaju specijalni letnji program

²⁰ Oznaka da su daroviti.

izražavaju osećanje da se razlikuju od drugih i tvrde da prepoznavanje njihove darovitosti nepovoljno deluje na njihovo socijalno prihvatanje. Ipak, većina učenika želi da bude u specijalizovanoj školi. U istom istraživanju uočeno je da neki učenici tako organizuju informacije o sebi da maksimalno smanjuju mogućnost da ih drugi vide kao darovite.

Istraživanja potvrđuju značajnu ulogu toga što misle i podrazumevaju o darovitosti ispitivane osobe za njihov odnos prema darovitoj deci i njihovom razvoju. Karakteristično je da je ponašanje darovite dece pod većim uticajem njihovog uverenja o negativnim stavovima i nepovoljnom odnosu ljudi koji ih okružuju nego stvarnih stavova i odnosa koji su manje negativni (Sternberg, 1985). Slično Sternbergu, Kolangelo i Keli (Colangelo & Kelly, 1983) nalaze da daroviti mladi pozitivno doživljavaju to što su označeni kao daroviti, ali smatraju da njihovi nedaroviti drugovi i nastavnici imaju negativne stavove prema njima.

Međutim, ispitivanje stavova drugova i nastavnika prema darovitim mladima pokazuje da su ti stavovi manje negativni nego što je bila procena darovitih. Kolangelo i Brover (Colangelo & Brower, 1987a,b) potvrđuju da daroviti mladi imaju pozitivan odnos prema svojoj darovitosti, ali da ne veruju da je odnos njihove braće, sestara i roditelja jednako pozitivan. Ispitivanje stavova braće, sestara i roditelja darovitih mladih prema darovitim potvrđuje da su oni nešto umereniji od stavova samih darovitih prema darovitim, ali da su ovi stavovi značajno pozitivniji od doživljaja koji imaju daroviti mladi o tome kako ih vidi okolina.

Iskustva sa darovitošću utiču i na ponašanje nastavnika. Kako će nastavnici identifikovati darovite učenike za uključivanje u obogaćujuće programe, koji će konceptualni model upotrebiti, da li će ih birati na osnovu primera koje su susreli u svom radu (a koji ne moraju biti tipični) ili će izgraditi prototip o tome kako treba da izgleda učenik koga traže, povezano je sa iskustvom koje oni imaju sa darovitim decom (Hany, 1993). Nastavnici sa malim iskustvom sa darovitim osobama teže da određivanje darovitosti baziraju na primerima, dok oni sa većim iskustvom izgrađuju prototip na osnovu kojeg će procenjivati darovitost dece.

Ispitivanje roditelja potvrđuje značaj njihovih karakteristika za shvatanje i određivanje darovitosti. Ispitujući mišljenja roditelja, pripadnika većinske i dve manjinske nacije u Sjedinjenim američkim državama, Skot i njegovi saradnici (Scott *et al.*, 1992) nalaze značajne razlike u karakteristikama kojima pripadnici većinske grupe (belci) i pripadnici manjinskih grupa (španci i crnci) opisuju darovitost svoga deteta i koje navode kao potencijalne karakteristike na osnovu kojih bi mogli da tvrde da je njihovo dete darovito. Ispitivanje roditelja čija su deca uključena u posebne programe za darovite pokazuje da oni preferiraju eklektički pristup u nastavi koji je centriran na dete. Njihove koncepcije

darovite inteligencije su široke i složene i uključuju mnoge aspekte kreativnosti, motivacije i mentalne snage (Buckley, 1994).

Pregled inostranih istraživanja o školovanju darovitih učenika

Jedan od pristupa u traganju za optimalnim oblicima i metodama rada sa darovitim učenicima predstavlja ispitivanje očekivanja i zahteva koje u tom pogledu imaju zainteresovani učenici i njihovi roditelji, s jedne strane, i nastavnici i drugi ljudi uključeni u neposredan školski rad, s druge strane. Istraživanja potvrđuju da roditelji darovitih učenika imaju visoka očekivanja od škole i većina njih je vrlo kritična i nezadovoljna onim što obična škola sa svojim redovnim programom nudi njihovoj deci. Međutim, problem je što ni roditelji ni nastavnici nemaju jasnije predstave o tome kako treba da izgleda adekvatno obrazovanje i vaspitanje darovitih učenika. Ispitivanja učenika starijih razreda osnovne škole i srednje škole pokazuju da ni oni nemaju preciznije zahteve u vezi sa ovim pitanjima (Maksić, 1997a).

Navodimo neke od tipičnih rezultata istraživanja. Mnogi istraživači nalaze da roditelji darovitih učenika smatraju da postojeći školski sistem ne zadovoljava potrebe njihove dece. Jedan ovakav pregled prave Feldjuzen i Krol (Feldhusen & Kroll, 1985). Ispitivanje roditelja o tome šta činiti, otkriva da oni imaju brojne zahteve. Da bi se na njih odgovorilo, Kofman i Sekston (Kaufman & Sexton, 1983) posebno naglašavaju u svom istraživanju tri potrebe: potrebu za većom saradnjom porodice i škole u identifikovanju darovitosti i programiranju školskih aktivnosti, potrebu za pobošljanjem komunikacije između roditelja i nastavnika i potrebu za uvećanjem svesti o posebnim potrebama darovitih učenika.

Upoređujući rezultate više istraživanja o prihvaćenosti različitih strategija u obrazovanju darovitih učenika, Kitano i Kirbi (Kitano & Kirby, 1986) procenjuju da je okupljanje darovitih učenika strategija koju preferiraju vaspitači i roditelji. Ispitivanje nastavnika, vaspitača i roditelja pokazuje da ispitanici daju prednost školi sa posebnim izvorima (koji predstavljaju uslove za rad darovitih učenika u školi) i strategiju povremenog izdvajanja učenika iz običnih odeljenja (što podrazumeva njihov paralelni rad u toku redovne nastave). Formiranje posebnih odeljenja za darovite učenike bila je druga strategija po rangu poželjnosti. Prednosti delimičnog izdvajanja darovitih učenika koje predstavlja vid obogaćivanja kurikuluma potvrđuju se i u mnogim drugim istraživanjima.

Omiljeni pristup darovitim učenicima je obogaćujući kurikulum, prema tvrđenju australijskih i britanskih nastavnika (Larson, 1990). Nastavnici

prihvataju podršku u okviru postojećeg obrazovanja, ali odbacuju elitističke usluge. Ispitivani nastavnici tvrde da su svesni svoje odgovornosti u davanju pozitivne podrške darovitim učenicima. U tom smislu, smatraju da priprema nastavnika za budući rad treba da se proširi posebnim kursevima o obrazovanju darovitih. Nastavnici koji su bili uključeni u specijalizovane programe za darovite razvili su višu svest o potrebama učenika i više su kompetentni za identifikovanje talentovanih učenika, zaključak je istraživača. Na sličan način, finski nastavnici tvrde da dobro razumeju učenike visokih sposobnosti (Ojanen, 1993). S druge strane, u istom istraživanju, učenici tvrde da škole nisu učinile sve što su mogle za njihovo obrazovanje i razvoj!

Sledeće ispitivanje odnosilo se samo na stavove prema akceleraciji (Townsend & Patrick, 1993). Ovo istraživanje uključilo je nastavnike osnovne škole (N=152) i studente koji se pripremaju za nastavnički poziv (N=140). Ispitanici su odgovarali na skalu od dvadestdve stavke u kojima su izražena verovanja o efektima akceleracije na učenikovu adaptaciju na školu, njegov socijalni i emotivni razvoj i veštine vođenja. Ispitivači su procenili da prikupljeni podaci pokazuju umereno pozitivne, ali konzervativne stavove ispitanika prema ubrzavanju učenika. Ispitanici izražavaju veću brigu za socijalne i emocionalne efekte nego za školske. Zaključeno je da su shvatanja sadašnjih i budućih nastavnika zasnovana na dobronamernim verovanjima zdravog razuma, ali nisu osnovana u smislu rezultata najnovijih istraživanja. Naime, istraživanja pružaju mnogo veću podršku o pozitivnim efektima akceleracije, dok se ona nesrazmerno malo koristi u školskoj praksi.

Posebnu vrednost u analizi odnosa prema obrazovanju i vaspitanju darovitih pojedinaca predstavljaju šira istraživanja javnog mnjenja koja su izvedena u sredinama sa razvijenom podrškom za darovite učenike. Larsen sa saradnicima (Larsen, Griffin & Larsen, 1994) daje pregled stavova američke javnosti o obrazovanju darovitih koji su prikupljeni telefonskim intervjuom na reprezentativnom uzorku. Ispitano je 1.000 odraslih osoba, od čega je 844 roditelja koji imaju decu školskog uzrasta, a od njih 297 roditelja ima darovitu i talentovanu decu. Nađena je snažna podrška javnog mnjenja za programe koji se odnose na specifične potrebe darovitih i talentovanih učenika, ali uz ogradu da ti programi ne bi trebalo da umanjuju ono što se nudi drugim, nedarovitim učenicima (prosečnim i onima koji imaju teškoće u učenju).

Konkretno, približno šestina ispitanika (16%) je za veća društvena ulaganja u školovanje darovitih i talentovanih učenika nego ranije. Ali i ovde, autori primećuju da su njihovi ispitanici izražavali viši nivo podrške za „učiniti više” nego „potrošiti više školskog novca”. Prema rečima istraživača, podrška programima za darovite je velika među roditeljima koji imaju školsku decu, bez obzira da li njihova deca učestvuju u tim programima ili ne. Roditelji, čija su deca uključena u specijalizovane programe, navode kao prednosti ovih

programa - da su izazovni i da podstiču decu da uče više. Najčešći nedostaci specijalizovanih programa su, po mišljenju roditelja, osamljivanje i izolacija deteta od druge dece.

Najzad, malo je istraživanja u kojima su ispitivani stavovi svih zainteresovanih osoba od kojih zavisi kako će se obrazovati daroviti učenici. U jednom od takvih radova koji je obuhvatio stavove darovitih učenika, njihovih školskih drugova, nastavnika i roditelja, otkriveni su uslovi pod kojima je svaka od uključenih strana ispoljavala pozitivan odnosno negativan stav prema posebnim programima za darovite (Ford, 1978). Tako je, na primer, nađeno da daroviti učenici nisu imali ništa protiv učešća u programima za darovite dok ovi programi nisu ometali njihov redovan školski rad. Sličan je bio odnos nastavnika koji nisu učestvovali u realizaciji programa za darovite: dok program nije bio u konfliktu sa redovnim školskim radom učenika, oni nisu imali ništa protiv. Porodica darovitog deteta prihvatala je program za darovite i angažovanje svoga deteta u meri u kojoj te obaveze nisu vršile pritisak na dete. Zaključci deluju vrlo logično, samo je problem kako obezbediti tražene uslove!

Dajemo detaljniji prikaz rezultata dva istraživanja radi poređenja sa podacima iz našeg istraživanja, o kojem će kasnije biti reči.²¹ Prvo istraživanje urađeno je u Zapadnoj Nemačkoj, u vreme kada je u ovoj zemlji započelo problematizovanje vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima (Urban, 1985). U ispitivanje su uključeni nastavnici (N=260), roditelji (N=118) i učenici (N=18). Grupu nastavnika sačinjavali su nastavnici iz prakse (124) i studenti nastavničkih studija (136). Među roditeljima, bilo je onih čija deca pohađaju običnu školu (uzrast 11-12 godina) i roditelja čija deca pohađaju visoko selekcioniranu gimnaziju (uzrast 14-15 godina). Učenici su predstavljeni samo grupom darovitih učenika koji su pohađali privatnu gimnaziju (uzrast 17-18 godina).

Urban konstatuje da roditelji i nastavnici izražavaju pozitivniji stav prema individualizovanom obrazovanju nego učenici, pa ispada da je iskustvo sa izdvajanjem darovitih učenika pozitivnije za njihove roditelje nego same učenike. Roditelji čija su deca pohađala specijalizovano odeljenje češće odobravaju specijalizovano obrazovanje za darovitu decu nego roditelji čija su deca pohađala običnu školu. Većina učenika prihvata specifične vidove obrazovanja za darovite učenike u principu (na primer, izdvajanje), ali u znatno manjem broju je za konkretne oblike toga rada (kao što su posebna odeljenja). Tumačeći nesaglasnosti u rezultatima, autor pretpostavlja da verovatno nisu toliko specifične obrazovne potrebe darovitih učenika, već da su različiti načini i sredstva kojima te potrebe treba da se zadovolje.

²¹ U našem istraživanju koristili smo neke od instrumenata koji su razvijeni u ovim studijama.

U istom radu, Urban ispituje ciljeve vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima. Značaj ciljeva razlikovao se prema kategoriji učenika za koju su procenjivani, a samo mali broj ispitanika (naročito nastavnika i učenika) pripisuje jednaki značaj ciljevima za decu svih sposobnosti. Urađena je faktorska analiza procena koje su napravili nastavnici i učenici za sve tri kategorije učenika na koje su se odnosile. Nađena su tri faktora za školovanje normalne, prosečne dece, četiri za školovanje hendikepirane i dva za školovanje darovite. Učenici, roditelji i nastavnici očekuju od škole da obezbedi ispunjavanje različitih ciljeva za različite kategorije učenika.

Za nas je zanimljiv sadržaj faktora za rad sa darovitim i prosečnim učenicima. Prvi faktor ciljeva vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim decom obuhvata nezavisnost, tolerantnost, sposobnost odlučivanja i samostalnost mišljenja, kreativnost i kognitivnu fleksibilnost, što, po rečima Urbana, ukazuje na ličnost sa izraženim identitetom, oslobođenu spoljašnje dominacije i socijalno odgovornu. Drugi faktor (marljivost, urednost, ambicioznost i socijalna prilagođenost) može se opisati kao skup starih, tradicionalnih ciljeva vaspitno-obrazovnog rada u školi. Ovaj faktor ima osrednji značaj kod darovitih i običnih učenika, ali je najznačajniji kod hendikepiranih (što je sasvim razumljivo). Naglašavamo još da kod darovitih učenika kreativnost i kognitivna fleksibilnost ulaze u prvi faktor, dok se kod prosečnih učenika ove karakteristike izdvajaju u poseban, treći faktor.

Drugo istraživanje kojem želimo da posvetimo veću pažnju urađeno je u Kanadi. Slično kao Urban, Ganje radi svoj rad u okolnostima kada u Kvebeku tek počinju da postavljaju problem obrazovanja i vaspitanja darovite dece (Gagné, 1983; Gagné & Nadeau, 1985). U saradnji sa Nado, Ganje anketira 168 nastavnika i 165 roditelja čija deca pohađaju osnovnu ili srednju školu. Upitnik sadrži tvrdnje o društvenom vrednovanju darovitih pojedinaca, protivljenju posebnoj obrazovnoj podršci za darovite učenike, uvažavanju prava darovitih, negiranju potrebe za podrškom darovitim, o problemima i potrebama darovitih učenika i odnosu prema tri vida podrške za darovite (obogaćivanje, posebna odeljenja i akceleracija).

Izračunavanje opšteg skora koji je izražavao pozitivan odnos prema specifičnoj obrazovnoj podršci za darovite učenike²² pokazalo je da je odnos nastavnika i roditelja povoljan, u kategoriji odgovora srednjeg i velikog slaganja, s tim što su nastavnici značajno više od roditelja za uvažavanje potreba i prava darovitih učenika. Obe grupe izražavale su kotroverzan odnos prema izdvajanju darovitih u posebna odeljenja i ubrzavanju, tako što je jedan broj nastavnika i roditelja bio u velikoj meri za ove mere, a drugi u velikoj meri protiv. Jasno opredeljeno za pružanje posebne podrške darovitim u velikoj

²² Izuzetak je bio odnos prema ubrzavanju.

meri je izraženo kod 15% roditelja i nastavnika. Uopštavajući svoje rezultate, Ganje pretpostavlja da oko 60% populacije ima blago pozitivan stav prema pružanju posebnih obrazovnih usluga darovitoj deci, dok 25% ima neodlučan ili ambivalentan odnos.

Najpozitivnije reakcije ispitanika izazvale su tvrdnje koje se tiču prava darovitih pojedinaca. Darovita deca imaju pravo, kao sva druga deca, da obrazovni sistem olakša pun razvoj njihove ličnosti. Nije fer da se daroviti liše obogaćivanja koje im je potrebno. A jednake mogućnosti u obrazovanju ne znače isti program za sve, već program koji je prilagođen specifičnim potrebama svakog deteta. Bilo je mnogo više razlika među ispitanicima u reagovanju na tvrdnje o značaju koji usmeravanje na darovite osobe ima za društvo. Ljudi veruju da su daroviti pojedinci vredan izvor za društvo i da je talenat retka odlika koja mora da se podrži (ohrabruje). Međutim, ispitanici se ne slažu s tim da je manje korisno ponuditi posebno obrazovanje deci sa teškoćama nego darovitoj deci.

Ganje procenjuje da njegovi ispitanici izražavaju blago neslaganje sa elitizmom i egalitarizmom i odbacivanjem potrebe za posebnom podrškom. U stvari, pravedno je pomoći darovitoj deci, ali samo ako je prioritet dat drugim grupama (kao što su deca sa teškoćama, hendikepirana deca). Svi se slažu da je neophodna spoljašnja pomoć u razvoju sposobnosti i talenata darovitih pojedinaca, ali kakva je uloga roditelja i škole i koliko treba uložiti u to ostaje nejasno. Što se tiče izdvajanja u posebno odeljenje, ispitanici se u jednakoj meri slažu da se posebne potrebe darovitih učenika mogu zadovoljiti u posebnom odeljenju, ali da to izdvajanje pojačava podele (što je razlog protiv ove mere), da se u mešovitom odeljenju uči adaptacija na realne životne uslove u komunikaciji sa decom nižih sposobnosti i da darovita deca služe kao intelektualni stimulus u običnom odeljenju.

Slično ispitivanjima shvatanja darovitosti, ispitivanje stavova prema obrazovanju darovitih praćeno je istraživanjima njihovih mogućih uzroka i posledica. Ova ispitivanja uključuju karakteristike ispitanika i karakteristike njihovog okruženja. Dve najčešće analizirane varijable su darovitost učenika i njihova uključenost u neke posebne vidove vaspitno-obrazovnog rada namenjene darovitim učenicima. Istraživanja pokazuju da su stavovi ispitanika prema obrazovanju darovitih pod značajnim uticajem toga jesu li sami daroviti i kakvo je njihovo lično iskustvo sa posebnim uslugama koje se pružaju darovitim učenicima.

Učenici koji pohađaju program za darovite rangiraju ga kao značajniji, izražavajući veću želju za buduće učešće u aktivnostima programa za darovite i veće simpatije za učenike koji pohađaju daroviti program, nego učenici iz opšte populacije (Colangelo & Kelly, 1983). Roditelji čija deca već pohađaju poseban program izražavaju veću podršku i veće interesovanje da njihova deca

učestvuju u budućim sličnim aktivnostima nego roditelji iz opšte populacije. Istraživanja otkrivaju da posebno važnu ulogu u odnosu roditelja i nastavnika prema posebnim programima za darovite ima njihova informisanost o tim programima. Što više znaju o darovitosti, sadržaju i ciljevima programa, roditelji i nastavnici imaju pozitivniji stav (Bransky, 1987; Mathews, 1981).

Međutim, pokušaji uopštavanja prikupljenih podataka o značaju određenih karakteristika ispitanika za njihove stavove ne daju željene rezultate. Tragajući za opštim stanjem stavova i njihovih prediktora, Bežen i Ganje (Bégin & Gagné, 1994) nisu našli nijednu varijablu kojoj bi mogao da se pripíše značajan deo variranja u stavovima vaspitača, roditelja ili opšte populacije prema obrazovanju i vaspitanju darovitih učenika. Dva autora analizirala su rezultate tridesetpet istraživanja. Ispostavilo se da je samo nekoliko od blizu pedeset varijabli koje su praćene u ovim istraživanjima moglo biti određeno kao značajni prediktori. To su bili: opažanje sopstvene darovitosti, kontakt sa darovitim osobama, nivo obrazovanja ispitanika, pol i zanimanje (potvrđena je samo uloga bavljenja nastavničkim pozivom).

Pomenute varijable su u više istraživanja imale značajne jednoznačne veze sa stavovima, u tom smislu da su svest o sopstvenoj darovitosti, kontakti sa darovitim osobama i viši nivoi obrazovanja ispitanika bili praćeni pozitivnijim stavovima prema posebnoj obrazovnoj podršci za darovite učenike. Nastavnici za razliku od roditelja izražavaju povoljniji odnos prema pružanju posebne obrazovne podrške darovitim učenicima. Ovo je utvrđeno u dve od pet analiziranih studija, dok iz preostale tri studije, Bežen i Ganje nisu mogli da izvedu jasne zaključke. Pol ispitanika pokazuje tendenciju da deluje na njegove stavove tako što žene izražavaju pozitivniji odnos od muškaraca (u osam od jedanaest ispitivanih studija).

Bežen i Ganje ističu da se u svim slučajevima radi samo o slabim vezama, a da se još uvek ništa ne može reći o tome u kakvom su međuodnosu tih nekoliko relevantnih varijabli. Čak i kada postoji statistička značajnost, nema „substancijalne“ (stvarne) značajnosti. Jedan od primera ovakvih rezultata je nalaz o nemogućnosti određivanja odnosa između pokazatelja socio-ekonomskog statusa i stepena otvorenosti i interesovanja za posebne usluge za darovite. Prema rezultatima istraživanja ispada da nema veze između socio-ekonomskog statusa porodice učenika i njenog angažovanja oko uključivanja deteta u organizovanu podršku koju škola nudi za podsticanje talenata svojih učenika. Ovo je u suprotnosti sa dobro poznatom činjenicom da što su roditelji obrazovaniji, obično sa boljim zanimanjem i primanjima, oni su osetljiviji na potrebe darovite dece.

Pregled domaćih istraživanja o darovitosti i školovanju darovitih učenika

Na osnovu pregleda literature stičemo utisak da se u većini istraživanja samo uzgred govori o odnosu uže i šire sredine prema darovitim i njihovom obrazovanju i vaspitanju. Doduše, sa nekim mišljenjima učenika, nastavnika i roditelja o pojedinim oblicima vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima već smo imali priliku da se upoznamo u delu o vrednovanju obrazovne podrške za darovite u našoj sredini. U novije vreme pojavljuju se istraživanja koja se direktno odnose na ove probleme, ali se radi o pojedinačnim anketama, bez razrađene metodologije. Navodimo rezultate dostupnih radova, svesni njihovih nedostataka.

Đurić (1997) je u svom istraživanju ispitivao mišljenja, očekivanja, želje i planove darovitih učenika osnovne škole. Radi se o anketiranju izabrane grupe intelektualno darovitih učenika (N=60) koji su pitani o tome kakve osobine imaju, šta ih podstiče da razviju svoju darovitost, šta očekuju od svojih roditelja i nastavnika, kakvi da budu i šta da čine, i kakva treba da bude nastava i šira podrška društvene sredine. Autor prikupljene podatke grupiše u kategorije i raspravlja ih kao: osobine darovitih, motivi darovitih, spoljašnji pokretači stvaralaštva, roditelji darovitih, nastavnici darovitih, nastava za darovite i društvena podrška. Evo najvažnijih nalaza ovog istraživanja, bez navođenja kvantitativnih podataka (autor daje samo frekvenciju dobijenih odgovora).

Učenici opisuju sebe kao: talentovane u određenoj oblasti, uporne, istrajne, inteligentne, zainteresovane, sa dobrim radnim navikama, ambiciozne, radoznale, kreativne, maštovite, sa verom u sebe i potrebom za ispoljavanjem svoje posebnosti. Kao razloge koji ih pokreću na sticanje znanja, ispitanici navode svoja interesovanja, radoznalost, želju za dokazivanjem i znanjem, za uspehom, samu darovitost, želju za otkrivanjem i za novim. Najznačajniji pokretači stvaralaštva su, po uverenju učenika, njihovi roditelji i nastavnici, pa svi ostali (prijatelji, drugovi, škola itd.). Od svojih roditelja, daroviti očekuju najviše razumevanje, strpljenje, spremnost da im pomognu, ljubav i brigu o materijalnim sredstvima i uslovima.

Zahtevi od nastavnika su nešto drugačiji. Nastavnici, takođe, treba da budu strpljivi i da razumeju darovite, ali se od njih još očekuje umešnost u prenošenju znanja, upornost i kultura, zainteresovanost, kreativnost, snalažljivost i objektivnost. Ispitivani učenici najviše cene učenje putem otkrića, učenje putem rešavanja problema, izvođenje istraživanja, nastavu po nivoima i rad sa mentorom. Kao najveću pomoć, učenici vide mogućnost korišćenja računara, učešće na takmičenjima, susretima, smotrama, izložbama, u letnjim i zimskim školama za darovite. Na zadnjem mestu je raniji upis u

školi. Od društva se očekuje podrška u pogledu usavršavanja i napredovanja, obrazovno i profesionalno usmeravanje.

Vratimo se još jednom na istraživanje čiji je autor Paser (1992). Ovoga puta izdvajamo odgovore nastavnika o tome šta i kako raditi sa darovitim učenicima. Većina nastavnika (82%) smatra da nastavni plan i program i zahtevi koji se postavljaju nastavniku omogućava da se darovitim nastavnicima pruži samo delimična pažnja. Nešto manji broj, ali još uvek većina nastavnika (67%), smatra da je za darovite učenike najznačajniji dodatni rad. Znatno manji broj nastavnika (20%) daje prednost vanškolskom angažovanju, a najmanji (12%) adekvatnom angažovanju u redovnoj nastavi. Skoro polovina nastavnika (45%) tvrdi da priprema dodatnog rada zahteva više vremena i napora od uobičajenog, a samo trećina nastavnika (31%) preferira rad sa darovitim učenicima.

Prema proceni nastavnika, najčešći faktori koji otežavaju rad sa darovitim učenicima su: postojanje učenika različitih sposobnosti u odeljenju (49% nastavnika), materijalni uslovi (44%), neadekvatno vrednovanje napora koje iziskuje rad sa darovitim (41%), nepripremljenost za rad sa darovitim (39%) i neopremljenost škole (34%). Kao odgovor na teškoće o kojima govore nastavnici izdvajamo mišljenja roditelja o tome kako bi se situacija u školi mogla popraviti. Najvažniji predlozi roditelja kako bi škola mogla da intenzivnije podrži darovite učenike su: da obezbedi saradnju sa drugim institucijama, da se zbog oskudne opremljenosti škole i biblioteke nastavnici angažuju timski i formiraju međuškolske sekcije i da se uvede posebno nagrađivanje nastavnika koji su spremni da se posvete radu sa ovim učenicima.

Šta roditelji misle i kako doživljavaju eventualnu darovitost svoga deteta ispitivala je u svom radu Stojanović (1995). Autorka je poslala od toga da ispitivani roditelji (N=78) imaju dete koje je među najuspešnijima u odeljenju (akademski darovito). Roditeljima su ponuđeni neki elementi koji doprinose uspehu, a oni su ih rangirali po važnosti. Najznačajniji faktori za školska postignuća su, po mišljenju roditelja, sposobnosti deteta (73,1%) i njegovo zalaganje (17,9%). Sledi podrška učitelja (10,3%), a najmanji udeo ima podrška porodice (1,3%). U okviru procene doprinosa porodice uspešnosti deteta značajna je frekvencija radnih navika. Pored sticanja dragocenih radnih navika roditelji su još navodili opšte razumevanje i podršku, porodičnu harmoniju i intelektualni nivo porodice kao uslove koji pogoduju uspešnosti deteta.

Većina roditelja nema jasnu projekciju budućnosti svoga deteta, smatra Stojanović, pošto se najčešće izjašnjavaju „bilo šta da bude, da je uspešan, pošten i koristan”. Na drugom mestu je želja da njihovo dete bude uspešno u društvu, a na trećem da postane vrhunski stručnjak. Pomenućemo još predloge koje roditelji daju školi kako bi se pospešio razvoj njihovog deteta:

prevazilaženje distance između škole i porodice (23,1%), veća doza iskrenosti, otvorenosti između porodice i škole (19,2%), angažovanje škole na usmeravanju, uključivanju dece u neke posebne oblasti (8,9%), stručna pedagoška pomoć od strane učitelja, pedagoga i psihologa (7,7%) i veće interesovanje učitelja za dete (5,1%).

U okviru ispitivanja mogućnosti za obrazovanje natprosečno sposobnih pitomaca u Vojnoj akademiji, Bošković (1995) traži od 52 nastavnika i 208 studenata svih godina i smerova da procene tri modela: ubrzavanje, homogeno i heterogeno grupisanje. Ubrzano školovanje predviđa razne vidove bržeg prolaženja gradiva, polaganja ispita i ranijeg završavanja školovanja. Homogeno grupisanje obuhvata povremeno izdvajanje iz redovnih nastavnih grupa, okupljanje u posebne „homogene grupe” i obrazovanje po posebno razrađenim programima. Heterogeno grupisanje odnosi se na mogućnosti u sklopu redovnog obrazovnog procesa bez posebnog izdvajanja. Neke od opisanih mera već postoje u sistemu školovanja vojnog kadra, a druge su izvedene iz teorijskih modela i iskustava drugih sredina.

Prvi nalaz koji Bošković navodi je, da je dobar deo ispitanih nastavnika i studenata uveren da postoje izvanredne ili osrednje mogućnosti za primenu svakog od tri ponuđena modela. Takve ocene za heterogeno grupisanje daje 53,4% ispitanika, za homogeno grupisanje 45,7%, a za akceleraciju 29,8%. Najčešće se biraju mogućnosti koje su već predviđene redovnim obrazovnim sadržajima i programima rada: ranije polaganje ispita po osnovnim predmetnim programima; takmičenja; organizovanje sekcija, kružoka, naučnih grupa po nastavnim predmetima ili područjima interesovanja; uključivanje natprosečnih u redovni obrazovni proces kao asistenata i demonstratora.

U okviru heterogenog grupisanja nastavnici daju prednost uključivanju natprosečno sposobnih studenata u redovnu nastavu kao asistenata i demonstratora, a studenti omogućavanju učešća na raznim takmičenjima i smotrama postignuća u zemlji. Što se tiče homogenog grupisanja, nastavnici su više za specijalno odeljenje jedan do dva puta sedmično u toku redovne nastave, a studenti za okupljanje studenata sa studentima drugih fakulteta u specijalizovanim centrima. Kod ubrzanog školovanja, prvi rang i za nastavnike i za studente ima mogućnost ranijeg polaganja ispita. Nastavnici i studenti razlikuju se značajno u procenama mogućnosti primene ubrzavanja. Studenti su više od nastavnika za ubrzavanje, jer ih to privlači, smatra Bošković, a nastavnici više uzdržani i oprezni, zbog implikacija ove mere (usložnjavanje vaspitno-obrazovnog rada i mogućih negativnih posledica).

U ovom istraživanju proveravana je i uloga karakteristika ispitanika za iskazane stavove. Od ispitivanih obeležja nastavnika, sadržaj predmeta koji predaju, značajan je za njihovo procenjivanje akceleracije: nastavnici opštih predmeta smatraju ubrzavanje primenjivijim od nastavnika uže stručnih

predmeta. Procene mogućnosti primene predloženih obrazovnih modela kod studenata pod uticajem su njihovog smera školovanja. Studenti vazduhoplovnog smera daju manje mogućnosti za primenu različitih oblika ubrzavanja natprosečno sposobnih studenata u okviru redovnog obrazovnog procesa, za šta autor istraživanja nalazi opravdanje u specifičnosti obuke ove vrste studija. S druge strane, predviđene mogućnosti su više zastupljene kod kopnenog i mornaričkog smera, jer su realno izvodljivije.

Mali broj analiziranih istraživanja o odnosu naše sredine prema darovitosti i školovanju darovitih učenika ne daje nam mnogo prostora za izvođenje opštijih zaključaka. Ako ih uporedimo sa rezultatima istraživanja iz drugih sredina, rekli bismo da su slični. Sa žaljenjem možemo da konstatujemo da je prava šteta što u našim istraživanjima nisu primenjeni složeniji statistički postupci (Stojanović, 1995, Đurić, 1997) koji bi ova poređenja dopustili i potvrdili te sličnosti uverljivije. Uočavamo da nema istraživanja koja se odnose na darovite učenike srednjih škola, odnosno na srednjoškolski nivo školovanja. A primena preporučenih usluga za darovite učenike je nezadovoljavajuća u toj meri da je konstantno prisutno pitanje kako poboljšati rad sa ovom kategorijom učenika.

Problem, ciljevi i metodologija našeg istraživanja

Probleme za naše istraživanje²³ odredili smo imajući u vidu aktuelna pitanja u oblasti koncipiranja darovitosti i tretmana darovitih učenika u školi, diskutovane pravce razvoja u obezbeđivanju adekvatne podrške za darovite učenike i potrebe naše sredine za kvalitetnijom primenom postojeće obrazovne ponude za darovite učenike. Pošli smo od pitanja šta za učenike, roditelje i nastavnike predstavlja darovitost. Kakav je odnos učenika, roditelja i nastavnika prema obrazovanju i vaspitanju darovitih učenika: koje vaspitno-obrazovne ciljeve postavljaju pred školovanje darovitih a koje pred školovanje ostalih učenika i kakvo mišljenje imaju o posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike.

Ostali ispitivani problemi odnose se na karakteristike učenika, roditelja i nastavnika koje su relevantne za njihovo mišljenje o darovitosti i obrazovanju i vaspitanju darovitih učenika. Najpre, kakvo je mišljenje učenika o darovitima i njihovom školovanju, kada se u ispitivanje uključe: tip škole koju učenik pohađa (specijalizovana-obična), vrsta škole koju pohađa (prirodna-društvena-tehnička), pol učenika, i obrazovanje i zanimanje njegovih roditelja. Zatim,

²³ Detaljniji prikaz istraživanja zainteresovani čitalac može naći u: Maksić (1997b).

kakvo je mišljenje roditelja o darovitima i njihovom školovanju, kada se u ispitivanje uključuje: tip i vrsta škole koju pohađa njihovo dete, obrazovanje, zanimanje i pol roditelja. I, kakvo je mišljenje nastavnika o darovitima i njihovom školovanju, kada se u ispitivanje uključuje: tip škole u kojoj nastavnici rade, nastavni predmet koji predaju, dužina radnog staža i pol nastavnika.

Istraživanje je preduzeto sa ciljem da se utvrdi kako učenici, roditelji i nastavnici shvataju darovitost, u kojoj meri se razlikuju ciljevi vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim i ostalim učenicima, i u kojoj meri je posebna obrazovna ponuda za darovite učenike podržana od strane učenika, roditelja i nastavnika u našim školama. Drugi cilj bio je ispitivanje uloge i značaja izabranih, relevantnih karakteristika ispitanika za iskazana mišljenja o darovitosti i obrazovanju i vaspitanju darovitih učenika (tip i vrsta škole koju učenik pohađa ili u kojoj nastavnik radi, pol učenika, roditelja i nastavnika, obrazovni i profesionalni status roditelja, školski predmet koji nastavnik predaje, dužina nastavnikovog radnog staža). Pretpostavljeno je da bi neka od karakteristika mogla biti dobar prediktor ispitivanih mišljenja.

Instrumenti. Za merenje izabranih varijabli upotrebljeni su postojeći instrumenti i napravljeni novi. Shvatanja darovitosti merena su *Upitnicima o shvatanjima darovitosti* koji su konstrisani za potrebe ovoga rada, a sadrže pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Svi ispitanici imali su ista pitanja o tome kako oni sami određuju darovitost. Od učenika je, takođe, traženo da procene da li sebe smatraju darovitim (i u čemu) i to je pitanje postavljeno i njihovim roditeljima. Učenici su, dalje, procenjivali mišljenja svojih drugova, roditelja i nastavnika o tome da li ih smatraju darovitim, kao i darovitost svojih drugova iz odeljenja. Roditelji su još procenjivali darovitost učenika iz odeljenja u koje ide njihovo dete, a nastavnici - u kojoj meri su njihovi učenici daroviti uopšte (za bilo koju oblast ljudskog delovanja) i posebno (za njihov predmet).

Mišljenja o ciljevima vaspitno-obrazovnog rada predstavljaju procene značaja određenih ciljeva vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim i ostalim učenicima. *Upitnik o ciljevima vaspitno-obrazovnog rada* preuzet je od Urbana (Urban, 1985). Lista sadrži petnaest ciljeva, termina koji se odnose na stavove, crte ličnosti i kognitivne sposobnosti: nezavisnost, kreativnost, socijalna prilagođenost, kognitivna fleksibilnost, odgovornost, tolerantnost, samostalnost mišljenja, marljivost, sposobnost odlučivanja, pouzdanost, politička svest, urednost, sposobnost izbegavanja sukoba, doživljavanje zadovoljstva i ambicioznost. Ispitanici procenjuju značaj svakog od ponuđenih ciljeva prema kategoriji učenika sa kojom se ostvaruje: za školovanje darovitih učenika i za školovanje ostalih, prosečnih (nedarovitih) učenika.

Radi pojednostavljivanja zahteva našim ispitanicima, izostavili smo deo originalne skale koji se odnosi na procene u vezi sa hendikepiranom grupom, smatrajući da je ova kategorija učenika specifična, kao i da bi otklonili

mogućnost da se u poređenju sa darovitim odrede kao suprotnosti. Većina hendikepirane dece mora da se školuje u posebnim školama jer nisu u stanju da prate program obične škole, dok se daroviti učenici u većini slučajeva nalaze u običnim školama, predstavljajući deo uobičajene školske populacije. Naravno, i među hendikepiranimima ima darovite dece, ali je hendikepiranost tako značajno obeležje da prvenstveno određuje ciljeve, ili bar domete, njihovog obrazovanja i vaspitanja, kao i načine rada sa njima (Betts & Neihart, 1988).

Mišljenja o posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike ispitivana su *Kratkom formom Upitnika o posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike*, a ovaj upitnik predstavlja revidiranu verziju „Upitnika o stavovima prema darovitosti i prema uslugama koje treba ponuditi darovitim i talentovanim učenicima” čiji su autori Ganje i Nado (Gagné & Nadeau, 1985). Konstrukcija upitnika započela je sa 145 tvrdnji o odnosu prema darovitim učenicima i njihovom obrazovanju, razvrstanih u dvanaest kategorija, koje su autori prikupili iz raznih medija i intervju sa roditeljima. Posle više ispitivanja, broj tvrdnji i kategorija odgovora praktično je prepolovljen (67 tvrdnji, šest kategorija). Rad je okončan definisanjem upitnika koji se nalazi u široj upotrebi (Gross, 1995).

Upitnik koji smo mi upotrebili, na preporuku samog autora, ima 34 stavke i obuhvata šest aspekata stavova: *podržavanje posebnih usluga za darovite učenike* (osam tvrdnji; na primer: „Naše škole treba da ponude specijalne obrazovne usluge darovitim učenicima”); *podržavanje stereotipija o darovitimima* (deset tvrdnji; na primer: „Najveću potrebu za specijalnim obrazovanjem imaju deca sa teškoćama”); *odnos prema homogenom grupisanju darovitih učenika* (četiri tvrdnje; na primer: „Najbolji način da se odgovori na potrebe darovitih učenika jeste da se smeste u posebna odeljenja”); *odnos prema akceleraciji darovitih učenika* (pet tvrdnji; na primer: „Preskačući razrede darovita deca propuštaju važne ideje”); *odbacivanje darovitih* (četiri tvrdnje; na primer: „Darovita deca su često odbačena zato što im ljudi zavide”), i *društveno vrednovanje darovitih* (tri tvrdnje; na primer: „Darovite osobe predstavljaju vredan izvor našeg društva”).

Uzorak. Ispitivanje je izvedeno na uzorku učenika (N=294), roditelja (N=179) i nastavnika (N=112). *Učenici* su uzeti iz pet beogradskih srednjih škola: dve specijalizovane²⁴ gimnazije za darovite za matematiku i jezike, dve obične gimnazije prirodnog i društvenog smera i jedne tehničke škole koja ima specijalizovani program za darovite za tehniku i običan program za tehniku. Ispitano je ukupno 13 odeljenja drugog i trećeg razreda. U tehničkoj školi bila

²⁴ Uslovi za prijem u specijalizovane škole i odeljenja su izuzetni rezultati u datoj oblasti, visoki skorovi na testovima opštih i specifičnih sposobnosti i postignuća, i zapažen uspeh na relevantnim takmičenjima. U specijalizovanim školama i odeljenjima radi se po posebnim programima, koji su širi od običnih i obrađuju oblast na koju se odnose na višem nivou.

su samo dva posebna odeljenja trećeg razreda, pa su uzeta oba. U jezičkoj gimnaziji ispitani su svi učenici drugog razreda, a u matematičkoj učenici trećeg razreda. Učenici običnih škola i odeljenja ujednačeni su sa učenicima posebnih, tako što su uzeti isti razredi. Osnovni podaci o ispitanicima dati su u tabeli 5.

Tabela 5: Ispitanici (f)

Škole/Odeljenja	Učenici	Roditelji	Nastavnici
Obične	101	68	50
Specijalizovane	193	111	62
Ukupno	294	179	112

Iako se uzrast učenika kretao od 16;1 do 19;0 godina, više od 95% učenika imalo je između 17 i 18 godina. Bilo je nešto više učenica (57,5%) od učenika (42,5%). Skoro polovina ispitivanih učenika ima odličan školski uspeh (47,2%). Ispitani učenici imali su visoko obrazovane roditelje (48,0% očeva i 37,2% majki završilo je fakultet). Mali je broj roditelja koji imaju završenu samo osnovnu školu (0,3% očeva i 3,4% majki), dok većina ima obrazovanje veće od srednjeg (73,5% očeva i 63,8% majki). U skladu sa obrazovanjem, roditelji naših ispitanika imaju visok profesionalni status. Kod očeva prevladavaju stručnjaci (46,7%), dok među majkama ima najviše službenica (47,9%), ali je i među njima veliki broj stručnjaka (33,6%) u odnosu na populacijski prosek.

Upoređivanje učenika specijalizovanih škola i odeljenja i onih iz običnih otkriva značajne razlike među njima u poznatom pravcu. Učenici specijalizovanih programa imaju roditelje sa višim obrazovnim i profesionalnim statusom, a oni sami postižu bolji školski uspeh i aktivniji su u školi od svojih drugova iz običnih programa (obrazovanje oca: $\chi^2=16,42$, $df=4$, $p=.002$; zanimanje oca: $\chi^2=15,55$, $df=2$, $p=.001$; obrazovanje majke: $\chi^2=7,10$, $df=4$, $p=.130$; zanimanje majke: $\chi^2=10,16$, $df=3$, $p=.001$; vannastavne aktivnosti: $\chi^2=21,77$, $df=1$, $p=.001$). Razlike u polu, uzrastu i učestalosti bavljenja vanškolskim aktivnostima između učenika specijalizovanih i običnih programa nisu statistički značajne. Ovo su povoljni uslovi za izvođenje naših zaključaka. Na razlike u porodičnim uslovima vratićemo se u diskusiji rezultata.

Uzorak roditelja činili su roditelji ispitanih učenika. Mada su upitnici poslani svim roditeljima, odgovorilo je 62%, što je uobičajeno kod ovakve vrste ispitivanja. Bilo je predviđeno da odgovara jedan od roditelja. Majke su češće odgovarale (59,8%) nego očevi (40,2%). Obrazovni i profesionalni nivo roditelja koji su prihvatili da učestvuju u istraživanju još je viši od onih

roditelja koji nisu vratili upitnik (61,9% očeva i 41,5% majki ima visoko obrazovanje, a 44,1% očeva i 32,6% majki su zaposlene kao stručaci). Radi se o vrlo selekcioniranoj grupi roditelja, što se mora imati u vidu prilikom uopštavanja dobijenih rezultata. U celini, roditelji koji su odgovorili predstavljaju grupu vrlo obrazovanih roditelja, zaposlenih na boljim radnim mestima (u smislu stručnosti koju posao zahteva) od većine roditelja u našoj sredini.

Većina nastavnika koji su se nalazili u školi, dok je istraživač radio sa učenicima, bila je zamoljena da učestvuje u njemu. *Nastavnici* su reagovali slično roditeljima, tako da je 62% njih vratilo popunjen upitnik. Među anketiranim nastavnicima bilo je više žena (69,4%) nego muškaraca. Približno polovina nastavnika radi u običnim školama (44,6%), a druga polovina u specijalizovanim (55,4%). Nastavnici predaju matematičke (16,2%), jezičke (32,4%), tehničke (12,6%) i ostale predmete (38,7%). Polovina ispitanih nastavnika predaje matične²⁵ predmete (50,5%) u datim školama. Manje od polovine nastavnika (42,2%) ima između deset i dvadeset godina radnog staža, 25,7% do pet godina, 21,1% preko dvadeset.

Procedura. Ispitivanje je izvedeno u toku 1992/93. školske godine. Učenici su anketirani u svojim učionicama, roditeljima su upitnici poslani preko dece, a nastavnicima dati u zbornici. Prosečno odgovaranje na upitnik trajalo je jedan školski čas. Sve tri grupe ispitanika pokazale su veliko interesovanje za ispitivanje, za to kakvi će se rezultati dobiti, šta misle učenici, šta roditelji, a šta nastavnici o pojedinim pitanjima. Posebno su diskutovane ocene o tome ko je i koliko darovit, što ukazuje na njihov značaj za učenike. Još veće interesovanje svih ispitanika bilo je za potencijalne praktične posledice ovakvih ispitivanja. Tipična pitanja su bila: „da li ćete moći da utičete na regulisanje određene mere, obezbeđivanje potrebnih uslova za realizaciju traženog”, „da li možete da učinite nešto za određenog učenika koji...”

Obrada podataka. Početne analize podataka trebalo je da odrede nivo na kojem će izabrane varijable biti posmatrane. U delu koji se ticao shvatanja darovitosti prvo je izvršena analiza sadržaja odgovora na otvorena pitanja i njihova kategorizacija. Za ispitivanje razlika na ostalim pitanjima primenjena je procentna analiza i hi-kvadrat test, što je učinjeno i kod obrade odgovora u kojima su tražene procene darovitosti. Zatim je izvršena provera mernih karakteristika preuzetih instrumenata o ciljevima vaspitno-obrazovnog rada i posebnoj obrazovnoj podršci za darovite učenike. Urađena je faktorska analiza (analiza glavnih komponenti, Oblimin rotacija). Pošto su definisane varijable, da bi se odgovorilo na probleme istraživanja primenjene su dopustive

²⁵ Matični predmeti su oni koji predstavljaju suštinu usmerenja. Na primer, u matematičkoj gimnaziji i prirodnom smeru gimnazije to su matematičke discipline, u filološkoj i društvenom smeru jezici itd.

multivarijantne tehnike i odgovarajući testovi značajnosti, kao što su analiza varijanse, t-test i hi-kvadrat test.

Varijable. Uvodni deo o našem istraživanju završićemo detaljnijim opisom tri grupe varijabli: shvatanja darovitosti, mišljenja o ciljevima vaspitno-obrazovnog rada i mišljenja o posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike.

Shvatanja darovitosti. Analiza sadržaja dobijenih odgovora otkriva da ispitanici navode iz čega se sastoji darovitost, koje su njene nužne pretpostavke, kako se ispoljava i kakvog je porekla. Uz ranije spominjane procene o tome ko je i u čemu darovit među učenicima, raspolagali smo sa tri mere shvatanja darovitosti: činioci darovitosti, poreklo darovitosti i rasprostranjenost darovitosti u učeničkoj populaciji. Opisi koje su učenici, roditelji i nastavnici davali mogli su se grupisati u kategorije: „sposobnosti“, „učenje“, „postignuće“, „motivacija“, „kreativnost“, „određivanje oblasti darovitosti“, „kriterijum poređenja“, „osobine ličnosti“ i „poreklo“. Sledi kratak opis svake kategorije odgovora sa primerima.

Sposobnosti obuhvataju odgovore: inteligencija, veoma brzo i lako shvatanje; razumevanje, pamćenje, povezivanje; samostalno proširivanje i primena znanja; sposobnost prilagođavanja; izrazit smisao za nešto i sposobnost da se dublje prodre u suštinu određene oblasti.

Učenje se određuje na sledeći način: brže i lakše od drugih uči; više zna; kontinuirano, redovno radi; sposobnost za superiorno učenje; samostalno učenje i istraživanje oblasti, iako se to ne traži.

Postignuće sadrži tipične odgovore: da učenik obavlja neku delatnost vanredno dobro, odlično, bolje nego što se očekuje; savršen u onome što radi; za kraće vreme i sa manje truda postiže bolje rezultate; kada postavljene zadatke izvršava veoma uspešno i bolje nego što se očekuje.

Motivacija se opisuje kao: interesovanje, afinitet, naklonost, zadovoljstvo; unutrašnja sila koja učenika tera da nešto uradi; predaje se potpuno; ima poseban osećaj za to; raduje se uspešno obavljenoj radnji; želja za postizanjem datog cilja; uporan u rešavanju problema i lako inspirisan.

Kreativnost je predstavljena na sledeći način: pojedinac ima puno ideja, posebne napredne ideje vezane za neku oblast; maštovit, inventivan, stvara samostalne radove; izražava se na originalan, lep način, spontano; snalaženje u atipičnim situacijama; uz ostavljanje jasno vidljivog ličnog pečata i primena na svoj način.

Najčešće pominjane *osobine* darovitog deteta su: nezavisnost, duhovitost, inicijativnost, odlučnost, upornost, intuitivnost, kritičnost, odgovornost, humanost, društvenost, urednost i sistematičnost.

Oblast darovitosti se u nekim opisima određuje, a u nekim ne. Kada se darovitost ne vezuje za određenu oblast, onda se govori o delatnosti, radu, radnji. Kada se darovitost vezuje za određenu oblast, imenuje se predmet,

zadatak, problem (na primer, za matematiku). Kriterijum poređenja pojavljuje se kao relativni i apsolutni. Relativni kriterijum je kada se darovit učenik poredi sa drugima, većinom, ostalim učenicima u razredu. Apsolutni kriterijum je kada se poredi sa samim sobom ili oblašću u kojoj se talenat ispoljava (na primer: posebno, različito i izvanredno; odlični, vrhunski i neponovljivi rezultati; savršena u onome što radi).

Što se *porekla* tiče, lako su se mogla razlikovati tri pristupa: prevladava uloga nasleđa, dominantna uloga sredine i darovitost je rezultat međudejstva naslednih i sredinskih faktora.

Mišljenja o ciljevima vaspitno-obrazovnog rada. Dve posebne faktorske analize, procena ciljeva školovanja darovitih učenika i ciljeva školovanja običnih učenika, sugerisane su razlikama u mišljenju učenika, roditelja i nastavnika u odnosu na grupu učenika²⁶ čije su obrazovanje i vaspitanje procenjivali (darovitih ili običnih učenika). Pošto su prikupljene procene ponuđenih vaspitno-obrazovnih ciljeva za školovanje dve kategorije učenika podvrgnute faktorskoj analizi, sugerisana su tri faktora za rad sa darovitim učenicima (zajednička varijansa 53,0%) i tri faktora za rad sa običnim učenicima (zajednička varijansa 54,6%). Posle rotiranja bila je moguća interpretacija dva faktora za vaspitno-obrazovni rad sa darovitim i dva faktora za rad sa prosečnim učenicima.

Kreativnost ima najveće opterećenje u prvom faktoru za školovanje darovitih učenika i drugom faktoru za školovanje ostalih učenika, na osnovu čega su ovi faktori dobili ime stvaralačka orijentacija. Stvaralačka orijentacija, u oba slučaja, pored kreativnosti, sadrži samostalnost mišljenja, sposobnost odlučivanja, nezavisnost i kognitivnu fleksibilnost. Na sličan način, marljivost je cilj sa najvećim opterećenjem u drugom faktoru za školovanje darovitih i prvom faktoru za školovanje ostalih učenika, pa je ovaj cilj dobio ime *radna orijentacija*. Radna orijentacija, u oba slučaja, pored marljivosti, obuhvata odgovornost, urednost, tolerantnost i sposobnost izbegavanja sukoba.

Stvaralačka i radna orijentacija u školovanju darovitih i ostalih učenika bitno se razlikuju prema učešću dva cilja: doživljavanje „zadovoljstva“ i ispoljavanje i razvijanje „ambicioznosti“ u školi. Dok kod obrazovanja i vaspitanja darovitih učenika zadovoljstvo i ambicioznost opisuju stvaralačku orijentaciju, ovi ciljevi definišu radnu orijentaciju u školovanju ostalih učenika. Dakle, kod darovitih učenika doživljaj zadovoljstva i podsticanje ambicioznosti vezuju se za kreativnost, samostalnost, odlučivanje. Kod ostalih učenika, zadovoljstvo i ambicioznost idu sa sticanjem marljivosti, odgovornosti, urednosti i tolerantnosti.

²⁶ Podsećamo, isto se desilo u istraživanju autora skale Urbana.

Ima još važnih razlika u tome šta treba da nauče daroviti, a šta ostali učenici u školi. Interesantno je da stvaralačka i radna orijentacija koje se tiču školovanja darovitih učenika koreliraju pozitivno ($r=0,43$), što znači da se veći zahtevi u vezi stvaralačke orijentacije slažu sa većim zahtevima u pogledu radne orijentacije. Korelacija između stvaralačke i radne orijentacije u školovanju ostalih učenika je negativna ($r=-0,46$), tako da je veće insistiranje na radnoj orijentaciji praćeno manjim zahtevima u pogledu stvaralačke orijentacije kod ove kategorije učenika. Na osnovu iznetih rezultata može se pretpostaviti da se darovitim učenicima postavljaju viši zahtevi u školi nego ostalima (Maksić, 1993c).

Faktorska struktura vaspitno-obrazovnih ciljeva za rad sa darovitim učenicima koju smo dobili u našem istraživanju slična je onoj koju je dobio autor skale u svom istraživanju (Urban, 1985). Razliku pravi ambicioznost, koja je kod nas ušla u prvi faktor (stvaralačka orijentacija), dok je kod Urbana u drugom faktoru (koji je sličan našoj radnoj orijentaciji). Što se tiče školovanja prosečne dece, kod Urbana, sposobnost odlučivanja, nezavisnost i samostalnost mišljenja ostaju u prvom faktoru, dok kreativnost i kognitivna fleksibilnost formiraju poseban, treći faktor. U našem slučaju, svi ovi ciljevi zajedno ulaze u jedan, i to drugi faktor. Ovi podaci navode nas na pretpostavku da su za školovanje naše prosečne dece više važni podsticanje kreativnosti i kognitivne fleksibilnosti, a jednako razvijanje sposobnosti odlučivanja, nezavisnosti i samostalnosti mišljenja u poređenju sa nemačkom decom.

Mišljenja o posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike. Prva faktorska analiza prikupljenih podataka o mišljenjima o posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike nije ponovila faktorsku strukturu koju je dobio i interpretirao autor skale Ganje (Gagné & Nadeau, 1985). Za dalju analizu zadržana su devet faktora, koji objašnjavaju 54,4% varijanse. Matrica interkorelacija primarnih faktora podvrgnuta je daljoj faktorizaciji koja je dala dva faktora drugog reda, a koje smo mi interpretirali kao „direktnu” i „indirektnu podršku” specifičnim obrazovnim uslugama za darovite učenike. Ova dva faktora zajedno objašnjavaju 35,2% varijanse, a po sadržini značajno korespondiraju sa dva glavna Ganjeova faktora „podržavanje specijalnih usluga” i „neprihvatanje tipičnih primedbi”. S obzirom na rezultate naše faktorske analize, definisane su dve skale.²⁷

Skala za merenje *direktne podrške* posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike sastoji se od 11 tvrdnji, čija je prosečna prihvaćenost u kategoriji visokog slaganja („uglavnom se slažem”). Najveći broj tvrdnji, ukupno osam, je iz Ganjevog prvog faktora „podržavanje specijalnih usluga”. U

²⁷ Pouzdanost rezultata dobijena je prostim sabiranjem odgovora na stavke. Cronbach alpha za prvu subskalu koja pokriva prvi faktor iznosi $r=0,79$, a za drugu koja sadrži drugi faktor $r=0,80$.

ovim tvrdnjama izražava se uverenje da darovita deca gube vreme u običnoj školi i odeljenju, da se tu dosađuju, da zahtevaju posebnu pažnju da bi u potpunosti razvili svoje talente i da škole treba da obezbede podršku za njih, jer običan program guši njihovu intelektualnu radoznalost. Direktna podrška podrazumeva još poseban obrazovni tretman, kao što su grupisanje i ubrzano školovanje, pošto darovita deca predstavljaju resurs značajan za prosperitet društva. Ovo su tvrdnje iz Ganjevih faktora „grupisanje”, „akceleracija” i „društveno vrednovanje darovitih”.

Druga skala, za merenje *indirektne podrške* posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike, ima 13 tvrdnji, ali je njihova prosečna prihvaćenost znatno niža u odnosu na prethodnu i nalazi se u srednjoj kategoriji („neodlučan sam”). Ovde je najznačajnije prisustvo drugog Ganjevog faktora „neprihvatanje tipičnih primedbi” (pet tvrdnji). U ovim tvrdnjama izražavaju se uverenja da je posebno obrazovanje za darovitu decu privilegija, da se tako kod njih razvija egoizam, uvećavaju podele između darovitih i ostalih, podržava razvoj elitizma i održavanje dominantne klase, a da, s druge strane, postoji moralna obaveza da se pomogne deci sa teškoćama i da škola treba da se posveti većini i prosečnim učenicima.

Skala za merenje indirektno podrške posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike sadrži još tvrdnje iz Ganjevih faktora „ubrzavanje” (3), „homogeno grupisanje” (2), „odbacivanje darovitih” (2) i „društveno vrednovanje darovitih” (1). U svim ovim tvrdnjama izražava se strah od mogućih posledica posebnog obrazovnog tretmana ili loše iskustvo sa posebnim uslugama za darovite učenike. Na primer, kada preskaču razrede daroviti učenici propuštaju važne ideje (ostaju im „rupe” u znanju), čine to pod pritiskom svojih roditelja i imaju teškoće u prilagođavanju na grupu starijih učenika; grupisanje darovitih učenika samo uvećava podele među decom i stvara osećanje niže vrednosti kod dece koja ostaju u običnom odeljenju; dete koje je identifikovano kao darovito izaziva zavist druge dece i ima teškoće u nalaženju prijatelja.

Na osnovu sadržaja tvrdnji u prvoj i drugoj skali može se reći da direktna podrška sadrži svest o potrebi za uvažavanjem specifičnih potreba darovitih učenika i afirmativno prihvatanje različitih oblika njihovog posebnog tretmana u školi. Pružanje indirektno podrške, pored spremnosti da se podrži posebna obrazovna ponuda za darovite, sadrži i odbacivanje tvrdnji o njihovim lošim posledicama. Davanje indirektno podrške, iako znatno umerenije, podrazumeva da će dobre posledice posebnog obrazovanja prevazići njegove loše posledice ili da je potreba za posebnom oblicima rada sa darovitim učenicima tolika da se moraju rizikovati njihovi potencijalni negativni efekti.

Razlikujući dva vida podrške, direktnu i indirektnu podršku posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike u školi, izgubili smo mogućnost

ispitivanja odnosa prema pojedinim oblicima rada sa darovitim učenicima, kao što su grupisanje i ubrzavanje, skalama koje smo konstruisali u ovom istraživanju. Da li se stvarno radi o tome da se ovi odnosi ne mogu izdvojiti ili su razlozi neke druge prirode (na primer, mali broj tvrdnji kojima su mereni)? Uz ogradu da uvek postoji sumnja kako su dobijeni rezultati posledica ograničenja, nedostataka samog istraživanja, smatramo da ima osnova da se pretpostavi postojanje jednog opštijeg odnosa prema posebnom obrazovnom tretmanu darovitih učenika, iz kojeg se može izvoditi odnos prema pojedinim vidovima podrške.

Verujemo da se ne radi samo o prostom odnosu prihvatanja i neprihvatanja. Kod Ganjea, opšte podržavanje posebnih usluga za darovite učenike u školi bilo je značajno pozitivno povezano sa odbacivanjem stereotipija o darovitima i njihovoj socijalnoj izolaciji, prihvatanjem homogenog grupisanja darovitih i njihovim društvenim vrednovanjem. U našem ispitivanju, oni koji izražavaju uverenje da daroviti učenici zaslužuju posebnu pažnju pružaju direktnu i/ili indirektnu podršku. Ovde se značajnijom od pojedinačnog odnosa prema konkretnom obliku vaspitno-obrazovnog rada pojavljuje razlika u psihološkom sadržaju podrške koja se pruža. U slučaju direktne podrške radi se o izraženijem prihvatanju raznih mera, a u slučaju indirektno podrške, izvesna umerena podrška se pruža uprkos znanju o mogućim nepovoljnim posledicama.

Zaključak

Na osnovu analiziranih istraživanja javnog mnjenja, o odnosu sredine prema darovitima i njihovom školovanju moglo bi se zaključiti da rezultati potvrđuju da se darovitost doživljava, bar od strane samih darovitih, kao nešto pozitivno i povoljno i to, pre svega, u odnosu na sebe i u pogledu akademskog postignuća, statusa i ličnog rasta. Problemi darovitih najčešće se vezuju za okruženje, nerazumevanje i nesporazume u komunikaciji, pri čemu se, izgleda, više radi o različitoj interpretaciji nego o stvarnoj odbojnosti sredine prema darovitima i njihovom stvarnom odbacivanju. Daroviti pojedinci svesni su svojih sposobnosti i moći, ali i svoje aktivne i nezamenljive uloge u razvijanju svojih talenata (potrebe za ozbiljnim i upornim radom na razvijanju svojih talenata).

Ispitivanja stavova prema obrazovanju darovite dece i mladih otkrivaju da postoji opšte slaganje roditelja, nastavnika i učenika oko potrebe za spoljašnjom pomoći u razvoju sposobnosti i talenata darovitih pojedinaca. Međutim, nema slaganja oko toga koji su adekvatni i najbolji oblici pružanja podrške darovitim učenicima u školi. Već se u istraživanjima uočava raskorak između uopštenog prihvatanja posebnih oblika rada sa darovitim učenicima i

neprihvatanja njegovih konkretnih vidova. Štaviše, učenici, roditelji i nastavnici imaju različite zahteve na nivou vaspitno-obrazovnih ciljeva školovanja zavisno od sposobnosti i mogućnosti učenika. Od jedne iste škole očekuje se da obezbedi zadovoljavanje različitih ciljeva za različite kategorije učenika.

Istraživanje koje je najavljeno izvedeno je u našoj sredini sa ciljem da se ispita odnos prema darovitim učenicima i njihovom obrazovanju i vaspitanju. U ispitivanje su uključeni učenici specijalizovanih i običnih srednjih škola, njihovi nastavnici i roditelji. Prikupljeni su podaci o tome šta za ispitanike predstavlja darovitost, kakvog je porekla i koliko je rasprostranjena, koliko u školovanju darovitih učenika treba da budu zastupljene kreativna i radna orijentacija i koliko, direktnu i indirektnu, podršku pružaju učenici, roditelji i nastavnici posebnim oblicima rada sa darovitim učenicima u školi (izdvajanju, grupisanju, ubrzavanju). U narednoj glavi izloženi su najznačajniji rezultati do kojih se došlo u ovom istraživanju.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

Zašto darovita deca i mladi doživljavaju odnos svog socijalnog okruženja u većoj meri negativan nego što on stvarno jeste?

Kako su darovita deca i njihovi roditelji uglavnom nezadovoljni onim što im škola pruža a nastavnici se više i od dece i od roditelja zalažu za pružanje posebne obrazovne podrške darovitim učenicima?

Kako pomiriti pružanje posebne obrazovne podrške darovitim učenicima i strah od elitizma?



Portret br. 4.

Bubica, 19 godina

Živojin Mišić (1855-1921)

Vojskovođa. Oficirske činove, od potporučnika do generala i vojvode osvojio učestvujući u ratovima koje je Srbija vodila za njegova života ● Rođen kao trinaesto i poslednje dete u velikoj porodičnoj zadruzi u Struganiku (Mionica). Bio je osetljiv i stidljiv. U školu pošao sa zakašnjenjem, što nadoknađuje ubrzanim školovanjem. Završava Vojnu akademiju, a kasnije i najviše vojne škole za rad u generalštabu. Dodatno uči jahanje i gađanje ● U vojnoj službi, prolazi sve nivoe komandovanja, od komandanta odreda u Srpsko-turskom ratu do komandanta armije u I svetskom ratu. Bio pomoćnik načelnika i načelnik Srpske vrhovne komande i Glavnog generalštaba jugoslovenske vojske. Dva puta penzionisan i vraćan u službu na najodgovornija komandna mesta. Proslavio se u Kolubarskoj bitci i prilikom proboja Solunskog fronta. Hrabar i vešt vođa na terenu, znao je da ostvari kontakt sa svojim vojnicima i da ih ohrabri ● Osim što je ratovao, predavao na vojnoj akademiji, pisao i prevodio (govorio pet stranih jezika). Njegova strategija proučava se i danas u generalštabnim školama ● Bio oženjen i imao šestoro dece.

ODNOS NAŠE SREDINE PREMA DAROVITIMA

Rezultati istraživanja o odnosu naše sredine prema darovitim učenicima i njihovom obrazovanju i vaspitanju slični su rezultatima inostranih istraživanja. U opisima darovitosti pojavljuju se sposobnosti, učenje, postignuće, motivacija, kreativnost i osobine ličnosti. Učenici najčešće navode samo sposobnosti, roditelji sposobnosti i postignuće, a nastavnici sposobnosti, postignuće i kreativnost. Preovladava uverenje da je darovitost retka pojava i da je određena naslednim faktorima. Zahtevi u pogledu vaspitno-obrazovnih ciljeva zavisni su od kategorije učenika na koju se odnose: kod darovitih prednost se daje podsticanju stvaralačke orijentacije, a kod ostalih razvoju radne orijentacije u školi. Među ispitivanim grupama, nastavnici najviše a učenici najmanje podržavaju posebne oblike rada sa darovitim učenicima. Ispitivanje efekata relevantnih karakteristika ispitanika na iskazana mišljenja otkriva da je najznačajnije njihovo lično iskustvo sa darovitošću i posebnom obrazovnom podrškom za darovite.

Odnos naše sredine prema darovitim učenicima i njihovom obrazovanju i vaspitanju predstavice rezultata istraživanja koje je najavljeno u prethodnoj glavi. Prvo će biti izloženi podaci o sličnostima i razlikama između učenika, roditelja i nastavnika u pogledu toga kako određuju i opažaju darovitost, kakvo mišljenje imaju o podsticanju razvoja stvaralačke i radne orijentacije kao vaspitno-obrazovnih ciljeva i koliko direktnu i indirektnu podršku pružaju posebnim obrazovnim mogućnostima za darovite učenike. U drugom delu su podaci o značaju izabranih karakteristika sve tri grupe ispitanika za njihova shvatanja i mišljenja koja su u ovom ispitivanju merena. U ispitivanje su uključeni: tip i vrsta škole, obrazovanje i zanimanje roditelja, pol učenika, roditelja i nastavnika, nastavni predmet i dužina nastavničkog staža.

Najzad, na osnovu dopustivih zaključaka biće izvedene implikacije istraživanja o mišljenjima učenika, roditelja i nastavnika u vezi sa prirodom darovitosti, potrebama darovitih učenika i adekvatnoj podršci za njih. Namera istraživača je da se prikupljeni podaci razmotre u kontekstu postojeće obrazovne ponude za darovite učenike u našim školama i sredini i uporede sa zahtevima koji su predviđeni i propisani zakonskom regulativom. Dobijeni rezultati treba da posluže kao osnova za davanje predloga o poboljšanju rada sa darovitim učenicima, odnosno modela poželjnih oblika, metoda i sadržaja vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima. Krajnji cilj istraživanja je uvećanje mogućnosti ispoljavanja, podsticanja i razvijanja talenata u školi.

Mišljenja učenika, roditelja i nastavnika

Shvatanja darovitosti. S obzirom na zastupljenost pojedinih činilaca darovitosti u odgovorima učenika, roditelja i nastavnika i njihovo značenje, za dalju analizu zadržali smo kao bitne karakteristike kojima naši ispitanici opisuju darovitost: sposobnosti, učenje, postignuće, motivaciju i kreativnost. Ovih pet karakteristika koristi 440 ispitanika od 585 (222 učenika, 138 roditelja i 80 nastavnika). Određivanje oblasti darovitosti i kriterijum poređenja koji dati opisi sadrže procenili smo kao nepodesne za dalje analize i tumačenja. Nisu uključene ni osobine ličnosti pošto ih, od ispitanika koji su dali odgovor, samo dvadesettroje pominje (tabela 6).

Tabela 6: Učestalost pojedinih činilaca u opisima darovitosti koje su dali učenici, roditelji i nastavnici (%)

Činioci darovitosti	Učenici	Roditelji	Nastavnici
Sposobnosti	59,9 ²⁸	55,1	79,3
Postignuće	49,8	48,1	60,9
Učenje	21,5	38,2	39,1
Motivacija	21,9	31,4	29,9
Kreativnost	4,5	14,1	35,6
Vezuje za oblast darovitosti	56,3	60,9	50,6
Relativ. kriterijum poređenja	80,2	80,8	97,7
Osobine ličnosti	2,0	3,2	14,9

Prvi problem kojim smo se bavili bilo je ispitivanje razlika između učenika, roditelja i nastavnika u tome kojim činiočima opisuju darovitost. Poređenja su izvedena na nivou pojedinih činilaca: sposobnosti, učenja, postignuća, motivacije i kreativnosti. Razlike su značajne kod navođenja sposobnosti, učenja i kreativnosti. Pregledom tabele 7, otkrivamo da nastavnici značajno češće nego učenici i njihovi roditelji, a roditelji češće od svoje dece, opisujući darovitost, pominju sposobnosti, učenje i kreativnost. Zanimljivo je da nema razlika u značaju koji učenici, roditelji i nastavnici pridaju postignuću, odnosno meri u kojoj se darovitost ispoljila i potvrdila u realnosti.

Tabela 7: Aritmetičke sredine i F vrednosti za pojedine činioce darovitosti kod učenika, roditelja i nastavnika¹

Činioci	Učenici M	Roditelji M	Nastavnici M	F	Značajnost (df ₁ =2 df ₂ =487)
Sposobnosti	0,60	0,55	0,79	7,49	.001
Učenje	0,21	0,28	0,39	5,31	.005
Postignuće	0,50	0,48	0,61	2,05	.130
Motivacija	0,22	0,31	0,30	2,60	.075
Kreativnost	0,04	0,14	0,36	30,97	.001

Već se na osnovu ovih rezultata može reći da su mišljenja nastavnika najbliža određenjima do kojih se došlo u nauci: darovitost mladih opisuje se

²⁸ Dopunu do 100% predstavljaju ispitanici koji ne navode dati činilac u svojim opisima darovitosti.

preko visokih intelektualnih kapaciteta, sposobnosti za lako i brzo učenje, kreativno rešavanje problema (nalaženje novih rešenja, davanje većeg broja odgovora). Iako se roditelji približavaju nastavnicima u svom tumačenju darovitosti, ovaj podatak mora se uzeti s rezervom. Radi se o visoko selekcioniranoj grupi odraslih, sa vrlo visokim obrazovnim i profesionalnim statusom. Pitanje je da li bi roditelji nižeg obrazovanja i statusa, čije je učešće u opštoj populaciji znatno veće, opisivali darovitost kao i roditelji koji su bili obuhvaćeni istraživanjem.

Da li ređe pominjanje kreativnosti u opisima učenika znači da im nije jasna njena uloga ili je oni, kao i mnogi teoretičari do skora, ne određuju kao neophodnu na uzrastu na kome su? U pitanju su mladi uzrasta između 17 i 18 godina. To je vreme kada bi učešće kreativnosti trebalo da bude jasnije, po našem uverenju. U najnovijim određenjima darovitosti potvrđuje se kako baš kreativnost predstavlja karakteristiku koja razlikuje darovito od nedarovitog postignuća i ponašanja (Cropley, 1993a). Kreativnost je ono svojstvo koje će od nekih darovitih učenika napraviti kreativne stvaraoce (Sternberg & Lubart, 1993). Vrlo je verovatno da su učenici, opisujući svoju darovitost, mislili pre svega na akademsku darovitost. Kako pokazuju mnoga istraživanja, visok školski uspeh moguć je bez naročitog učešća kreativnih sposobnosti (Feldhusen, 1986).

Procenjujući upoređivanje opisa darovitosti učenika, roditelja i nastavnika na nivou pojedinačnih činilaca koje sadrže kao nedovoljno, pokušali smo da ispitamo još neke specifičnosti datih odgovora. Kao što se moglo očekivati, većina učenika, roditelja i nastavnika navodi više činilaca darovitosti u svojim odgovorima. Moglo bi se reći da preovlađuju omnibus definicije, koje upućuju na više elemenata i aspekata darovitosti. Interesovalo nas je da vidimo koji odgovori su najčešći. Koliko se puta pojavljuju odgovori sa jednim, dva, tri i više činilaca? Pregledom tabele 8 saznajemo da u svojim odgovorima učenici najčešće navode samo jedan (48,6%), roditelji dva (37,0%), a nastavnici tri (38,8%) od pet najfrekventnijih činilaca darovitosti.

Usledilo je ispitivanje učestalosti svake od pet mogućih kombinacija u opisivanju darovitosti (sa jednim, dva, tri, četiri i pet činilaca). Od ispitanika koji u svojim odgovorima navode samo jedan činilac opisujući darovitost, sve tri kategorije, učenici, roditelji i nastavnici, najčešće koriste sposobnosti (51,7% svih odgovora).²⁹ Sledeći korak u analizi bio je pokušaj da se utvrdi šta je, po mišljenju naših ispitanika, osim sposobnosti, najčešće dovoljno da se opiše darovitost. Od ukupno 104 odgovora u kojima je darovitost definisana sa

²⁹ Na drugom mestu je postignuće (26,2%), a slede motivacija (14,5%), učenje (7,0%) i kreativnost (0,6%).

dva elementa, sve tri grupe ispitanika, učenici, roditelji i nastavnici, najčešće uz sposobnosti, govore o postignuću (tabela 9).

Tabela 8: Učestalost opisa darovitosti sa jednim, dva, tri, četiri i pet elemenata kod učenika, roditelja i nastavnika (%)

Broj elemenata	Učenici	Roditelji	Nastavnici	Ukupno
Jedan	48,6	35,5	18,8	39,1
Dva	33,3	37,0	21,3	32,3
Tri	12,2	21,0	38,8	19,8
Četiri	5,9	5,1	17,5	7,7
Pet	0,0	1,4	3,8	1,1
Ukupno	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 9: Učestalost opisa darovitosti sa dva elementa kod učenika, roditelja i nastavnika (%)

Sposobnosti +	Učenici	Roditelji	Nastavnici	Ukupno
Postignuće	73,6	52,9	41,2	61,5
Učenje	15,1	35,3	17,6	22,1
Motivacija	9,4	8,8	29,4	12,5
Kreativnost	1,9	2,9	11,8	3,8
Ukupno	100,0	100,0	100,0	100,0

Opisi darovitosti sa tri elementa pojavljuju se u 66 slučajeva. Analiza ovih odgovora otkriva da učenici (N=21) najčešće određuju darovitost tako što uz sposobnosti dodaju postignuće i učenje (f=12). Roditelji (N=21) dele mišljenje svoje dece, darovitost obuhvata sposobnosti, postignuće i učenje, ali u jednakoj meri (po 7 slučajeva), uz sposobnosti i postignuće, dodaju motivaciju. Opisi nastavnika (N=24) su drugačiji. Kada sa tri elementa opisuju darovitost, nastavnici, uz sposobnosti i postignuće, najčešće dodaju kreativnost (f=14). I ove razlike potvrđuju veći značaj kreativnosti u određivanju darovitosti od strane nastavnika u odnosu na ostale dve kategorije ispitanika. Odustali smo od analize odgovora sa četiri i pet elemenata, pošto je bilo malo ovakvih slučajeva.

Od 490 naših ispitanika koji su dali odgovor na pitanje o tome šta čini darovitost, njih 95 pominje poreklo darovitosti (tabela 10). Učenici, roditelji i nastavnici saglasni su u pogledu značaja bioloških faktora i daju nesumnjivu prednost uticaju nasleđa (više od polovine odgovora). Uloga sredine priznaje se

kao aktivno korišćenje pogodne okoline od strane pojedinca u sadejstvu sa predispozicijama koje on donosi sobom na svet (trećina odgovora). O specifičnostima u mišljenju nastavnika o značaju sredinskih faktora teško bi se šta moglo pretpostaviti, s obzirom na mali broj ispitanika u ovoj grupi (ukupno 14). Kako se nije mogao izdvojiti prihvatljiv broj odgovora u kojima se prednost daje uticaju sredine u podsticanju i razvoju darovitosti, ova varijabla nije mogla dalje biti analizirana.

Tabela 10: Broj ispitanika koji govore o poreklu darovitosti (f)

Poreklo	Učenici	Roditelji	Nastavnici	Ukupno
Urođena	26	22	7	55
Stečena	1	3	4	8
Interakcionizam	17	12	3	32
Ukupno	44	37	14	95

Iskazana mišljenja o poreklu darovitosti saglasna su sa pristupom ulozi nasleđa i sredine u ispoljavanju i razvijanju darovitosti koji se zastupa u nauci. Poznato je da se za svojstva ličnosti koja se koriste u objašnjavanju darovitosti, kao što su sposobnosti i osobine, nalaze genetičke osnove. Često se, u nedostatku drugih objašnjenja, govori o talentu (naročito umetničkim talentima), kao čarobnoj kombinaciji nepoznatih faktora i uticaja u kojima značajnu ulogu igra nasleđe (Sternberg & Davidson, 1986). Isticanje zajedničkog dejstva naslednih i sredinskih faktora uz aktivnu ulogu pojedinca o kome je reč kod naših ispitanika slično je uverenju koje je konstatovano u drugim istraživanjima (Kerr, Colangelo & Gaeth, 1988).

Na osnovu elemenata darovitosti koji su sadržani u odgovorima naših ispitanika može se napraviti iscrpan opis koji odgovara naučnim teorijama prikazanim u prvom delu našeg rada. Učenici, roditelji i nastavnici određuju darovitost pomoću svih intelektualnih, ličnih i motivacionih aspekata o kojima govore Sternberg, Renzuli i Ganje. Opisi obuhvataju tumačenja darovitosti kao svojstva ličnosti, ponašanja i proizvoda. Navođenje nadprosečnih intelektualnih sposobnosti, sposobnosti za učenje, ostvarivanja značajnih rezultata i uspeha, ispoljavanja velikih interesovanja i motivisanosti, kreativnosti i određenih osobina ličnosti, prevazilazi opise darovitosti koji se nalaze u analiziranoj školskoj regulativi o radu u našoj školi (postizanje izuzetnih rezultata i pokazivanje interesovanja za produbljivanje znanja iz određenih oblasti).

Kao što je rečeno, u određenjima darovitosti koja daju učenici, roditelji i nastavnici pojavljuju se svi bitni elementi kojima naučnici objašnjavaju ovaj fenomen. Primetno je veće slaganje u opisima darovitosti koje su dali odrasli

(roditelji i nastavnici) nego između mladih i starijih (učenika i nastavnika, odnosno učenika i njihovih roditelja). Ovo verovatno ukazuje na slabije znanje o prirodi fenomena kod učenika, njihovu manju sposobnost ili manju spremnost da iskažu to što znaju. U celini, upoređivanje odgovora učenika, roditelja i nastavnika otkriva da najdetaljnije, najsloženije i najstručnije definicije daju nastavnici, što je logično i prihvatljivo, zbog prirode posla kojim se bave. Možda je upravo to razlog što su nastavnici bili najstroži u procenivanju darovitosti i talenata svojih učenika, o čemu govore podaci koji slede.

Zahtev za naše ispitanike bio je da procene koliko je darovitost rasprostranjena u učeničkoj populaciji. Dobijeni odgovori razlikovali su se u zavisnosti od toga ko se procenjuje, da li učenik procenjuje sebe ili svoje drugove, da li roditelj procenjuje svoje ili tuđe dete, da li nastavnik procenjuje darovitost učenika uopšte ili za svoj predmet, pa čak i da li se procenjuje jedan učenik ili odeljenje (tabela 11). Kada se postavi dihotomno pitanje (jeste-nije) i procenjuje pojedinac, procene da je neko darovit su velike (od 58,8 do 68,2%), a da nije vrlo male (između 4,5 i 8,5%). Mogućnost davanja višestepenih odgovora u procenivanju grupa rezultirala je drugačijom slikom. Odgovor „svi su daroviti” znatno je ređi. Procene da je „većina darovita” nešto poboljšavaju stvar, ali, u stvari, dominira odgovor da je „manjina darovita”.

Tabela 11: Procene učenika, roditelja i nastavnika o tome koliko je učenika darovito u odeljenju (%)

Procene darovitosti	Niko	Manjina	Polovina	Većina	Svi
Učenik o odeljenju	4,3	37,0	18,9	33,8	6,0
Roditelj o odeljenju	1,2	30,6	15,6	35,3	5,2
Nastavnik o opštoj darovitosti	0,9	66,4	19,1	11,8	1,8
Nastavnik o darovitosti za svoj predmet	1,8	72,7	15,5	9,1	0,9

Samoprocene darovitosti značajno se razlikuju od procena koje su učenici davali o darovitosti svojih drugova iz odeljenja (tabela 12). Na isti način, i procene koje su dali roditelji o svojoj deci razlikuju se od procena darovitosti

tuđe dece. Učenici lakše procenjuju sebe kao darovite nego svoje drugove iz odeljenja. Roditelji su, takođe, blaži kada procenjuju darovitost svoga deteta nego kada procenjuju darovitost tuđe dece (ostalih učenika u odeljenju u koje ide njihovo dete). Više od polovine učenika uvereno je da su daroviti (58,8%). Još veći broj roditelja (68,2%) tvrdi da su njihova deca darovita (uporediti tabele 11 i 12). Veliki broj učenika (skoro četvrtina) i roditelja (trećina) neodlučni su i ne mogu da odgovore na ovo pitanje.

Tabela 12: Učenička samoprocena i procena roditelja o darovitosti svoga deteta (%)

Procena darovitosti	Učenik o sebi	Roditelj o svom detetu
Jeste darovit	58,8	68,2
Nije darovit	8,5	4,5
Neodlučan	32,7	27,4

Podsećamo da je većina učenika uključena u istraživanje iz specijalizovanih škola i odeljenja za talentovane, pa je ovako visok procenat uverenih u svoju darovitost i darovitost svoga deteta mogao biti očekivan. U istraživanju je učestvovalo dve trećine roditelja ispitanih učenika, pa se visoke ocene o darovitosti njihove dece mogu dovesti u sumnju u tom smislu da su delimično posledica toga što su se u istraživanje uključili oni roditelji koji su više uvereni u darovitost svoje dece. Da to nije tako, pokazuje činjenica da je procenat ispitanih roditelja koji tvrde da je njihovo dete darovito vrlo sličan procentu ispitanih učenika koji procenjuju da ih roditelji vide kao darovite (70,4% učenika procenjuje da ih roditelji smatraju darovitim). Rekli bismo da su ove procene vrlo stabilne i da većina roditelja smatra svoju decu darovitim, kao i da to deca znaju.

Odgovori koje su dali učenici i roditelji o tome u čemu se ogleda darovitost ispitivanih učenika mogli su biti razvrstani prema sposobnostima i oblastima za koje se vezuju na intelektualne, akademske, kreativne, socijalne, umetničke i motorne. Najčešća je akademska, školska darovitost (41,5% učenika i 53,1% roditelja), zatim umetnički talenti (24,5% učenika i 22,1% roditelja) i intelektualne sposobnosti (20,1% učenika i 12,4% roditelja). U znatno manjem procentu navode se psihomotorne (7,5% učenika i 8,8% roditelja), socijalne (4,4% učenika i 1,8% roditelja) i kreativne sposobnosti (1,9% učenika i 1,8% roditelja). Može se zaključiti da su sami učenici i njihovi roditelji najsigurniji u školski uspeh učenika, njegove intelektualne sposobnosti i talente za umetnost. Mala zastupljenost kreativnosti mogla bi se objasniti nemogućnošću njenog izdvajanja na nivou ispoljene darovitosti u šta nas uveravaju najnovije teorije (Gagné, 1994a).

Učenici koji nisu sebe smatrali darovitima imali su mogućnost da objasne šta im nedostaje. Svrha ovog pitanja bila je da se dopuni slika o prirodi darovitosti. Sličan pristup korišćen je u ispitivanju roditelja i nastavnika o tome na osnovu čega bi mogli da tvrde da je neko dete darovito (Scott *et al.*, 1992; Hany, 1993). Odgovori koje smo mi dobili mogli su se grupisati u osam kategorija: kriterijumi, vreme/prilike, osobine ličnosti, sposobnosti, rezultati, podrška sredine, motivacija i učenje (tabela 13). Već na prvi pogled, očigledno je da oni koji ne smatraju sebe darovitima navode sve karakteristike koje čine darovitost, a koje su dobijene ranije, kao odgovor na pitanje o tome šta je darovitost.

Tabela 13: Učestalost uslova/elementa koji nedostaju učenicima da bi sebe smatrali darovitima (%)

Uslovi /Elementi	Učenici
Kriterijumi	22,5
Vreme/prilike	19,0
Osobine ličnosti	14,7
Sposobnosti	9,9
Rezultati	9,2
Podrška sredine	8,5
Motivacija	8,5
Rad (učenje)	7,7

Odgovori u kojima se spominju sposobnosti, postignuće, motivacija, učenje i osobine ličnosti mogu se jednim imenom odrediti kao *činioci* darovitosti. Ovde je najčešći odgovor *osobine ličnosti* (14,7%). Učenicima, prema njihovom uverenju, nedostaju poverenje u sebe, samopouzdanje, samoinicijativnost, sigurnost, smelost, odlučnost da bi postigli darovita postignuća i da bi postali daroviti (na primer, „nemam poverenja u sebe” i „suviše sam kritičan”). Među potrebnim osobinama pojavljuje se i smisao za humor. Sve navođene osobine mogu se uopštiti kao slika o sebi, samopoverenje i samocenjivanje. Sledeća kategorija odgovora govori o nedostatku *sposobnosti* (9,9%). Učenici tvrde da nemaju talenta, nemaju sposobnosti, da drugi imaju više sposobnosti. Tipični odgovori su „drugi imaju više sposobnosti od mene” i „nemam pamćenje, koncentraciju”.

U 9,2% slučajeva razlog što se neko ne oseća darovitim je njegovo *postignuće*. Učenici navode nedovoljne rezultate, nepostojanje izuzetnih rezultata i postignuća koja bi potvrdila darovitost (na primer, „pokazujem loše

rezultate”, „nisam postigla neke izvanredne rezultate na nekom određenom polju”, „drugi su bolji od mene, nisam najbolji”, „ni u čemu nisam postigao savršenstvo”). Sledeća kategorija odgovora odnosi se na *motivaciju*. Učenici izveštavaju o slaboj motivisanosti, nedostatku želje, volje i interesovanja (8,5%). U sličnom tonu, učenici koji ne doživljavaju sebe kao darovite govore o svom radu i *učenju*. Tipičan odgovor učenika je da treba više da radi, uči, vežba, da ne radi dovoljno i nema znanje (7,7%). Očigledno da su učenici svesni visokih zahteva koje darovitost podrazumeva i svojih realnih ograničenja u datim karakteristikama.

Druga polovina (50%) odgovora učenika o tome zašto sebe ne smatraju darovitim obuhvata vreme/prilike, kriterijume i podršku okoline. Ovi odgovori bi se jednim imenom mogli nazvati *uslovima* za ispoljavanje i prepoznavanje darovitosti. Najzastupljeniju kategoriju odgovora čine *kriterijumi* darovitosti (22,5%). Tipični odgovori „imam smisla za bavljenje raznim stvarima, ali ne znam da li je to darovitost”, „ne znam da li je to što mogu tolikog intenziteta da se odredi kao darovitost” i „ništa od toga nije sigurno”, ukazuju na neobaveštenost učenika o tome šta znače njihova postignuća i neizvesnost oko toga kako će se stvari dalje razvijati. Dobijeni odgovori ukazuju da mladi očekuju od svog okruženja da definiše i ponudi kriterijume darovitosti. Čini nam se da je upravo ovo polje gde bi moglo mnogo da se učini intervencijama spolja.

Ovde otkrivamo i značaj uzrasta i razvojnih procesa u procenjivanju darovitosti. Kada daju odgovor *vreme/prilike* (19,0%) kao razlog za to što sebe ne smatraju darovitim, učenici daju objašnjenja da još nije bilo prilika za ispoljavanje darovitosti, da im je potrebno iskustvo i potpuno obrazovanje („tek bi trebalo da otkrijem svoju darovitost”, „nisam još uvek uključen u sve oblasti nauka”, „nisam se ničim dovoljno bavila u životu”). Preostali odgovori potvrđuju značaj sredine za razvoj darovitosti. U okviru *podrške okoline* (8,5%) govori se o direktnoj podršci i potvrdama iz okoline koje su potrebne mladoj osobi da bi postigla i ispoljila svoju darovitost (razumevanje, podsticanje, sredstva i uslovi). Tipični odgovori su „ne nailazim na masovno priznanje” i „potrebno mi je više dokaza da sam darovita”.

Na osnovu odgovora naših ispitanika o tome šta jeste i šta nije darovitost, moglo bi se zaključiti da mladi znaju koji su bitni elementi darovitosti i koji su potrebni uslovi za njeno ispoljavanje i razvoj. Da bi jedna mlada osoba sebe smatrala darovitim potrebno je, ne samo da ima određene sposobnosti i da postiže visoke rezultate i uspeh, već i da motivisano, nadahnuto, uporno i kontinuirano uči i radi, da u tom radu uživa, da ima i razvija pozitivno mišljenje i sliku o sebi kao moćnoj i uspešnoj osobi. U istoj meri, važno je da sredina i okruženje podržavaju tu mladu osobu, da joj obezbede povoljne uslove za sticanje i razvoj svih navedenih karakteristika, a možda najviše i pre svega, kriterijume darovitosti, neposredne i jasne potvrde vrednosti i značaja

ostvarenih rezultata i uspeha. Tako bi uspeh mogao da podstiče na novo zalaganje i rada sledeći uspeh.

Stvaralačka i radna orijentacija. Razlike u mišljenju učenika, roditelja i nastavnika o ciljevima vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim i ostalim učenicima ispitivane su na nivou zahteva u pogledu razvoja stvaralačke i radne orijentacije u školovanju ove dve kategorije učenika. Značajna razlika pojavljuje se kod radne orijentacije u školovanju darovitih učenika: roditelji i nastavnici smatraju da daroviti učenici treba više da razvijaju radnu orijentaciju nego što su učenici sami u to uvereni (tabela 14). U celini, odrasli više nego mladi zahtevaju podsticanje radne orijentacije u slučaju darovitih. Verovatno, zato što im je bolje poznato da kreativnost treba da bude podržana marljivošću, odgovornošću, urednošću i sličnim karakteristikama da bi se stiglo do kreativnih proizvoda ili stekla znanja i veštine koje su neophodan uslov za kreativnu produkciju.

Tabela 14: Aritmetičke sredine, standardne devijacije i F vrednosti za mišljenja učenika, roditelja i nastavnika o ciljevima vaspitno-obrazovnog rada

Ciljevi/ Orijentacije	Učenici		Roditelji		Nastavnici		F	Značajnost ($df_1=2$ $df_2=582$)
	M	SD	M	SD	M	SD		
Radna za obične učenike	30,19	5,42	31,19	5,48	31,31	5,42	2,47	.065
Stvaralačka za obične učenike	23,73	3,02	24,12	3,07	24,13	2,98	1,21	.300
Stvaralačka za darovite učenike	30,32	4,22	30,67	3,87	30,97	4,19	1,11	.328
Radna za darovite učenike	26,80	4,75	28,60	4,78	27,20	5,38	7,71	.001

Sve tri ispitivane kategorije imaju ujednačene visoke zahteve u pogledu podsticanja stvaralačke orijentacije u školovanju darovitih učenika i isto tako ujednačene zahteve u pogledu podsticanja stvaralačke orijentacije u vaspitno-obrazovnom radu sa ostalim učenicima nižih sposobnosti. Izgleda da postoji veća saglasnost između učenika, roditelja i nastavnika oko zahteva u pogledu rada na podsticanju i razvijanju kreativnosti, samostalnosti, nezavisnosti i

kognitivne fleksibilnosti u školi nego oko marljivosti, urednosti, pouzdanosti, sposobnosti izbegavanja sukoba i tolerantnosti. Prvu grupu čine visoko vrednovani i poželjni ciljevi savremenog obrazovanja kojima se pridaje sve veći značaj. U drugoj grupi su više tradicionalni ciljevi, oko čijeg značaja i ostvarivanja su otvorene mnoge dileme sa definisanjem novih ciljeva koji čine prvu grupu. Koja je prava mera njihovog prisustva, nije lako odrediti.

Direktna i indirektna podrška. Upoređivanje mišljenja učenika, roditelja i nastavnika o posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike otkriva značajne razlike među njima, kako na direktnoj tako i indirektnoj podršci. Nastavnici pružaju najveću direktnu i indirektnu podršku posebnom obrazovanju darovitih, a učenici najmanju (tabela 15). Roditelji su pozitivniji od učenika, ali je njihova podrška manja od one koju pružaju nastavnici. Ovo je rezultat poznat od ranije o odnosu prema izdvajanju, grupisanju, ubravanju i drugim oblicima vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima.

Tabela 15: Aritmetičke sredine, standardne devijacije i F vrednosti za mišljenja učenika, roditelja i nastavnika o posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike

Mišljenja	Učenici		Roditelji		Nastavnici		F	Značajnost ($df_1=2$ $df_2=582$)
	M	SD	M	SD	M	SD		
Direktna podrška	41,91	6,79	44,97	6,77	46,01	6,50	20,12	.001
Indirektna podrška	34,83	7,60	37,55	9,66	42,13	7,18	32,51	.001

Slične razlike konstatovane su i u prethodnim istraživanjima (Gagné, 1983; Urban, 1985; Bégin & Gagné, 1994). Pitamo se, ako su nastavnici u velikoj meri svesni kritičnog značaja obrazovne podrške za razvoj darovitih pojedinaca i svoje uloge u njoj, zašto ne pojačaju svoj trud da podrže svoje učenike? Ili, ako je tačno da nastavnici daju sve što mogu, kako su tvrdili na primer finški nastavnici, zašto učenici smatraju da škole nisu učinile sve što su mogle za njihovo obrazovanje i razvoj (Ojanen, 1993). S druge strane, zašto su stavovi učenika najmanje povoljni, među ispitivanim grupama? Da li učenici nisu zainteresovani, imaju nepovoljna iskustva sa obrazovnom podrškom za darovite ili samo imaju realnu sliku onoga što mogu da traže i dobiju od škole?

Faktori koji utiču na mišljenja učenika, roditelja i nastavnika

Tip i vrsta škole. Učenici koji pohađaju specijalizovane škole i odeljenja za talentovane (tehničke i prirodne nauke) pridaju veći značaj učenju u svojim opisima darovitosti nego učenici koji pohađaju obične škole (tabela 16). Razlika između učenika jezičke gimnazije i društvenog smera obične gimnazije nije značajna. Rekli bismo da u posebnoj školi, u situaciji kada su učenici ujednačeni po sposobnostima, raste značaj učenja. Visoke sposobnosti za određenu oblast su uslov da se u specijalizovanu školu uđe, ali posle toga mora da usledi veliki rad. Može se pretpostaviti da učenje nema toliki značaj u slučaju talenta za jezik i društvene nauke, na osnovu naših rezultata. Možda se radi o različitom određivanju učenja (učenici, talentovani za društvene nauke, puno čitaju a to ne smatraju učenjem; ovi učenici imaju više mogućnosti za samostalno stvaranje, na primer, pisanje).

Tabela 16: Aritmetičke sredine i F vrednosti za shvatanja o darovitosti učenika iz različitih tipova i vrsta škola

Činioci darovitosti	Tip škole	Tehnička škola M	Jezička škola M	Matemat. škola M	Pojedinačni efekti tipa i vrste škole (F)	Značajnost (df1=1 df2=241)	Efekat interakcije tipa i vrste škole (F)	Značajnost (df1=2 df2=241)
Sposobnosti	Obična	0,42	0,48	0,66	Tip 2,47	.117	1,10	.335
	Specijal.	0,68	0,61	0,63	Vrsta 0,88	.418		
Učenje	Obična	0,00	0,20	0,12	Tip 6,74	.010	1,80	.168
	Specijal.	0,32	0,22	0,28	Vrsta 0,19	.830		
Postignuće	Obična	0,25	0,63	0,56	Tip 0,17	.677	0,64	.531
	Specijal.	0,32	0,49	0,53	Vrsta 4,06	.018		
Motivacija	Obična	0,00	0,28	0,28	Tip 0,10	.750	1,51	.222
	Specijal.	0,12	0,27	0,12	Vrsta 3,60	.029		
Kreativnost	Obična	0,00	0,06	0,03	Tip 0,21	.643	0,80	.450
	Specijal.	0,00	0,04	0,09	Vrsta 1,03	.358		

Opisujući darovitost, učenici specijalizovanih odeljenja za tehničke nauke češće pominju postignuće i motivaciju nego njihovi drugovi iz običnih odeljenja tehničke škole. Kod učenika sa matematičkim usmerenjem situacija je obrnuta: učenici prirodnog smera u gimnaziji češće pominju motivaciju nego njihovi drugovi iz matematičke gimnazije. Među učenicima jezičke gimnazije i učenicima jezičkog smera obične gimnazije nema razlike u pogledu učestalosti korišćenja motivacije u opisima darovitosti, a postignuće češće pominju učenici jezičkog smera obične gimnazije nego učenici jezičke gimnazije. Verovatni

razlog za razlike u mišljenju učenika iz različitih vrsta škola leži u prirodi izuzetnih postignuća u različitim oblastima nauke i uslovima za njihovo ostvarivanje.

Interesantno je da se učenici specijalizovanih škola i odeljenja ne razlikuju od učenika običnih u procenjivanju svoje darovitosti ($\chi^2=0,08$, $df=1$, $p=.772$) i darovitosti svojih drugova ($\chi^2=6,22$, $df=4$, $p=.184$), iako među njima postoje nesumnjive razlike. Međutim, učenici specijalizovanih škola i odeljenja češće procenjuju od svojih drugova iz običnih škola i odeljenja da ih drugovi vide kao darovite ($\chi^2=4,23$, $df=1$, $p=.040$), da ih nastavnici vide kao darovite ($\chi^2=4,38$, $df=1$, $p=.036$) i da ih roditelji vide kao darovite ($\chi^2=4,55$, $df=1$, $p=.033$). U našoj sredini, učenici iz specijalizovanih programa dobijaju potvrde o svojoj darovitosti od svoje okoline, a manje su spremni da se sami tako izjasne. U inostranim istraživanjima, situacija je drugačija. Učenici koji učestvuju u programima za darovite izražavaju u većoj meri povoljno mišljenje o sebi (Guskin *et al.*, 1986; Chan, 1988; Clark & Zimmerman, 1988).

Ispitivanje opisa darovitosti koje daju roditelji otkriva značajne razlike u tome kako oni određuju darovitost s obzirom na tip i vrstu škole koju pohađaju njihova deca. Opet se radi o sposobnostima i učenju. Roditelji čija deca pohađaju specijalizovane tehničke i jezičke programe i matematički smer u običnoj gimnaziji češće nego roditelji čija deca pohađaju običnu tehničku školu i jezički smer u običnoj gimnaziji a posebnu matematičku gimnaziju, određujući darovitost, navode sposobnosti (tabela 17).

Tabela 17: Aritmetičke sredine i F vrednosti za shvatanja darovitosti kod roditelja prema vrsti i tipu škole koji pohađaju njihova deca

Činioci darovitosti	Tip škole	Tehnička škola M	Jezička škola M	Matemat. škola M	Pojedinačni efekti tipa i vrste škole (F)	Značajnost (df1=1 df2=150)	Efekat interakcije tipa i vrste škole (F)	Značajnost (df1=2 df2=150)
Sposobnosti	Obična	0,23	0,40	0,68	Tip 6,33	.013	6,02	.003
	Specijal.	0,90	0,57	0,52	Vrsta 0,82	.442		
Učenje	Obična	0,15	0,10	0,23	Tip 6,75	.010	0,30	.740
	Specijal.	0,45	0,32	0,36	Vrsta 0,60	.548		
Postignuće	Obična	0,54	0,40	0,64	Tip 1,71	.193	2,68	.071
	Specijal.	0,36	0,52	0,32	Vrsta 0,03	.973		
Motivacija	Obična	0,23	0,50	0,27	Tip 0,29	.588	0,85	.430
	Specijal.	0,27	0,31	0,28	Vrsta 1,41	.248		
Kreativnost	Obična	0,08	0,00	0,18	Tip 1,05	.308	0,78	.459
	Specijal.	0,09	0,17	0,20	Vrsta 1,41	.248		

Roditelji čija deca pohađaju posebne škole češće od roditelja čija deca pohađaju obične škole u opisivanju darovitosti koriste učenje. Na sličan način, značaj učenja isticali su i učenici posebnih škola u odnosu na svoje drugove iz običnih škola. Sigurno da posebne škole za talentovane, svojim obimnim i produbljenim programima, osim visokih sposobnosti i drugih relevantnih karakteristika, zahtevaju od svojih učenika i veliko učenje. Ovo znaju i učenici koji pohađaju škole za talentovane i njihovi roditelji.

Što se tiče rasprostranjenosti darovitosti, ispitivanje roditelja čija deca idu u obične i specijalizovane škole i odeljenja otkriva da se ni oni ne razlikuju kada procenjuju darovitost svoga deteta kao ni učenici kada procenjuju svoju darovitost ($\chi^2=0,80$, $df=1$, $p=.372$). Za razliku od svoje dece, roditelji čija deca pohađaju specijalizovane škole češće od roditelja čija deca pohađaju obične škole/odeljenja procenjuju odeljenje u koje ide njihovo dete kao darovito ($\chi^2=17,69$, $df=5$, $p=.003$). Slično, nastavnici koji rade u specijalizovanim školama češće nego nastavnici iz običnih škola procenjuju svoje učenike kao darovite uopšte ($\chi^2=10,29$, $df=4$, $p=.036$) i posebno, talentovane za predmet koji oni predaju ($\chi^2=14,67$, $df=4$, $p=.005$). Roditelji i nastavnici daju više ocene učenicima nego što to sami učenici rade.

Bili smo u mogućnosti da ispitamo samo ulogu tipa škole za određenja darovitosti koja daju nastavnici. Za razliku od učenika i njihovih roditelja kod kojih je tip škole imao izvesnog uticaja na tumačenje darovitosti, između nastavnika koji rade u običnim školama i onih koji rade u specijalizovanim školama nema značajnih razlika (sposobnosti: $F=0,02$, $p=.885$; učenje: $F=2,58$, $p=.112$; postignuće: $F=0,08$, $p=.784$; motivacija: $F=3,51$, $p=.064$; kreativnost: $F=0,11$, $p=.741$). Kao da nema efekta iskustva sa darovitim učenicima u specijalizovanoj školi na to kako nastavnici određuju darovitost. Podsećamo da nastavnici koje smo mi ispitivali, imaju iskustva sa običnim i specijalizovanim školama, a neki od njih paralelno rade u oba tipa škola. Verovatno nije bilo lako razdvojiti ta iskustva.

Usledilo je ispitivanje značaja tipa i vrste škole za očekivanja u pogledu vaspitno-obrazovnih ciljeva koje treba da ispuni školovanje darovitih učenika. Što se tiče zahteva oko toga šta darovita deca treba da usvoje i razviju u školi, vrsta škole koju učenici pohađaju deluje na njihovo mišljenje u slučaju procenjivanja stvaralačke orijentacije. Veći značaj razvoju stvaralačke orijentacije daju učenici iz specijalizovanih tehničkih odeljenja od svojih drugova iz obične tehničke škole, učenici matematičke gimnazije od svojih vršnjaka iz prirodnog smera obične gimnazije i učenici jezičkog smera obične gimnazije od učenika jezičke gimnazije (tabela 18).

Drugim rečima, samo učenici posebne škole za talentovane za jezik i društvene nauke pridaju manji značaj razvoju stvaralačke orijentacije u odnosu na svoje drugove iz ostalih posebnih škola. Jedno od mogućih objašnjenja zašto

je to tako jeste da su učenici čiji se talenat ispoljava u oblasti pomenutih nauka više od svojih ostalih talentovanih vršnjaka uvereni da se talenat ne može razvijati u školi. Podsećamo da su ovi učenici u svojim opisima darovitosti ređe koristili učenje. Obe razlike navode nas na pomisao da talentovani za jezike i društvene nauke vide u većoj meri od svojih drugova talentovanih za prirodne i tehničke nauke svoj talenat kao umetničke sposobnosti. Otkriće umetničkih sposobnosti pretpostavlja snažne potvrde o talentu, da može da stvara uverenje kako se ovaj talenat više ispoljava nego razvija.

Tabela 18: Aritmetičke sredine i F vrednosti za mišljenja učenika iz različitih tipova i vrsta škola o ciljevima vaspitno obrazovnog rada

Ciljevi/ Orijentacije	Tip škole	Tehnička škola M	Jezička škola M	Matemat. škola M	Pojedinačni efekti tipa i vrste škole (F)	Značajnost ($df_1=1$, $df_2=241$)	Efekat interakcije tipa i vrste škole(F)	Značajnost ($df_1=2$ $df_2=150$)
Stvaralačka	Obična	27,92	31,80	30,56	Tip 0,17	.679	1,69	.186
	Specijal.	29,32	30,64	31,09	Vrsta 5,27	.006		
Radna	Obična	27,42	28,80	28,28	Tip 8,43	.004	0,49	.611
	Specijal.	25,76	25,88	26,63	Vrsta 0,42	.655		

Rezultat vredan pažnje je da svi učenici koji pohađaju obične škole značajno više od svojih vršnjaka iz specijalizovanih škola i odeljenja za talentovane smatraju važnom razvijanje radne orijentacije kod darovitih učenika u toku njihovog školovanja. Učenici posebnih škola imaju manje zahteve od učenika iz običnih škola u pogledu marljivosti, pouzdanosti, urednosti, tolerancije i drugih tradicionalnih ciljeva, verovatno zato što ih smatraju manje važnim za razvoj darovitih. Bilo da učenici običnih škola imaju previsoka očekivanja u vezi sa razvojem radne orijentacije kod darovitih učenika ili su učenici posebnih škola skloni da umanjuju značaj navedenih karakteristika, ova razlika traži dalje ispitivanje.

Ispitivanje efekata tipa i vrste škole koju pohađaju deca na mišljenje njihovih roditelja o ciljevima vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima otkriva da ovaj uticaj nije značajan (stvaralačka orijentacija: $F=0,98$, $p=.378$; radna orijentacija: $F=0,19$, $p=.829$). Bez obzira da li njihovo dete pohađa posebnu ili običnu školu i da li je ta škola usmerena na prirodne, društvene i tehničke nauke, roditelji imaju iste zahteve u pogledu toga šta darovita deca treba da nauče u školi. Ni među nastavnicima nema značajnih razlika po tome kakve ciljeve postavljaju pred vaspitno-obrazovni rad sa darovitim učenicima s obzirom na školu u kojoj rade (stvaralačka orijentacija: $F=0,26$, $p=.609$; radna orijentacija: $F=0,24$, $p=.628$). Zaključujemo da odrasli imaju ujednačene zahteve nezavisno od iskustva sa posebnim školama i programima.

Stižemo do ispitivanja uloge tipa i vrste škole za mišljenje o posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike. Učenici posebnih škola i odeljenja za talentovane pružaju značajno veću indirektnu podršku posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike od svojih drugova iz običnih škola i odeljenja (tabela 19). Učenici prirodnih nauka pružaju najveću indirektnu podršku, učenici društvenih nauka manju, a učenici tehničkih nauka najmanju među ispitivanim grupama. Zašto se ove razlike pojavljuju?

Tabela 19: Aritmetičke sredine i F vrednosti za mišljenje učenika iz različitih tipova i vrsta škola o posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike

Mišljenja	Tip škole	Tehnička škola M	Jezička škola M	Matemat. škola M	Pojedinačni efekat tipa i vrste škole (F)	Značajnost (df ₁ =1 df ₂ =241)	Efekat interakcije tipa i vrste škole (F)	Značajnost (df ₁ =2 df ₂ =241)
Direktna podrška	Obična	41,75	41,77	40,09	Tip 3,22	.074	2,61	.076
	Specijal.	42,64	41,81	44,60	Vrsta 0,17	.846		
Indirektna podrška	Obična	30,92	34,54	33,88	Tip 4,71	.031	1,48	.229
	Specijal.	32,36	35,68	38,77	Vrsta 4,53	.012		

Najveću indirektnu podršku daju učenici posebne škole za talentovane sa najdužom tradicijom, a najmanju učenici posebnih odeljenja za talentovane koja postoje najkraće vreme. Moglo bi se pretpostaviti da je iskustvo sa posebnim obrazovnim tretmanom delovalo pozitivno na odnos prema posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike u dužem vremenskom periodu, kao i da su efekti izdvajanja bolji kada je izdvajanje veće (posebne škole) nego kada je manje (posebna odeljenja). Ali, moguća su i drugačija objašnjenja. Na primer, možda su učenici matematičke gimnazije baš oni kojima je poseban obrazovni tretman potrebiji i više im odgovara u odnosu na talentovane u drugim oblastima nauka.

Tip škole koji dete pohađa ima uticaja na pružanje direktne i indirektnu podrške posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike i kod roditelja. Roditelji čija deca pohađaju posebne škole za talentovane učenike izražavaju povoljnije mišljenje na obe mere posebne podrške od roditelja čija deca su učenici običnih škola (tabela 20). Ovakav odnos mogao bi se tumačiti pozitivnim iskustvom koje su roditelji imali zbog uključivanja u poseban program. Takođe, moguće je da su roditelji čija deca pohađaju posebne škole još pre toga smatrali da je izdvajanje darovitih učenika u izvesnom obliku poželjan način rada sa njima, te da su stoga upisali svoje dete u posebnu školu. Usledilo je pozitivno iskustvo koje ih je uverilo u ispravnost ranijeg mišljenja.

Tabela 20: Aritmetičke sredine i F vrednosti za mišljenja roditelja čija deca pohađaju različite tipove i vrste škole o posebnoj obrazovnoj ponudi

Mišljenja	Tip škole	Tehnička škola M	Jezička škola M	Matemat. škola M	Pojedinačni efekat tipa i vrste škole (F)	Značajnost (df ₁ =1 df ₂ =150)	Zajed. efekat prog. i škole (F)	Značajnost (df ₁ =2 df ₂ =150)
Direktna podrška	Obična	43,23	42,90	43,82	Tip 5,15	.025	0,11	.895
	Specijal.	45,09	46,20	46,84	Vrsta 0,32	.724		
Indirektna podrška	Obična	32,23	34,20	35,36	Tip 13,76	.000	0,42	.659
	Specijal.	38,90	38,91	43,32	Vrsta 1,76	.176		

Tip škole u kojoj nastavnici rade nema značajnog efekta ni na njihov odnos prema posebnom obrazovanju i vaspitanju darovitih učenika. Nastavnici iz škola za talentovane učenike i njihove kolege koji rade u običnim školama pružaju jednaku direktnu (F=1,14, p=.287) i indirektnu (F=0,54, p=.466) podršku posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike. Očekivali bismo da su nastavnici iz posebnih škola u većoj meri zainteresovani i pozitivniji, zbog ličnog angažovanja i iskustva. Veću podršku učenika specijalizovanih škola posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike objasnili smo ličnom uključenošću, a njihovih roditelja velikim interesovanjem za posebne škole (i odeljenja) koje obe kategorije ispitanika visoko vrednuju. Izgleda da ovakvog interesovanja i uključenosti nema kod nastavnika koji rade u posebnim školama. Moguće objašnjenje tražimo u činjenici da se nastavnici koji rade u posebnim i običnim školama/odeljenjima nisu razlikovali u preduslovima (posebno obrazovanje uz rad, kursevi za rad sa darovitim učenicima).

Obrazovanje i zanimanje roditelja. Obrazovni i profesionalni status roditelja nema značajnog uticaja na to kako mladi određuju darovitost. Učenici čiji očevo i majke imaju različito obrazovanje i zanimanje u jednakoj meri koriste sposobnosti, učenje, postignuće, motivaciju i kreativnost kada opisuju darovitost. Moglo bi se reći da, bez obzira na uslove u kojima odrastaju, mladi imaju slično viđenje darovitosti. Međutim, podsećamo da su roditelji naših ispitanika bili u velikoj meri ujednačeni u pogledu obrazovanja i zanimanja i da su bili značajno iznad populacijskih proseka. Da bi se proverila uloga ovih karakteristika roditelja potrebno je vršiti dalja ispitivanja sa decom čiji se roditelji međusobno više razlikuju.

Obrazovanje i zanimanje roditelja ima izvesnog uticaja na mišljenje dece o ciljevima školovanja darovitih učenika, tako što je obrazovanje majke značajno u slučaju vrednovanja stvaralačke orijentacije. Učenici čije majke imaju više obrazovanje ističu u većoj meri stvaralačku orijentaciju u obrazovanju darovitih nego učenici čije majke imaju niže obrazovanje (F=3,86, p=.022). Uticaj majčinog obrazovanja mogao bi se povezati sa njenom većom

uključenošću u detetovo vaspitanje. Duže školovanje majki i njihovo angažovanje u radu izvan kuće i domaćinstva, najverovatnije omogućava da ove majke bolje upoznaju prirodu i značaj stvaralačkih sposobnosti za razvoj dece i prenesu veće zahteve u tom pogledu na njih.

Obrazovni i profesionalni status roditelja utiče, takođe, na nivo podrške koju će deca pružati posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike. Više obrazovanje i angažovanje na stručnijim poslovima majki praćeno je pružanjem veće direktne podrške kod njihove dece³⁰, a više obrazovanje i angažovanje na stručnijim poslovima oca praćeno je pružanjem veće indirektno podrške kod njihove dece.³¹ Verovatno učenici sa obrazovnijim i stručnijim roditeljima imaju više razumevanja za specifične obrazovne potrebe darovitih i daju jaču podršku njihovom posebnom obrazovanju zbog klime koju roditelji stvaraju u porodici. Ako se vratimo na sadržaj ispitivanih mišljenja, može se pretpostaviti da viši obrazovno-profesionalni status majke podstiče slaganje učenika, u principu, dok viši obrazovno-profesionalni status očeva oblikuje i odnos prema nepovoljnim posledicama posebne obrazovne podrške za darovite učenike.

Efekat obrazovanja i zanimanja roditelja na njihove opise darovitosti ispitivan je u još ograničenijim uslovima od onih koje smo imali prilikom ispitivanja efekta obrazovanja i zanimanja roditelja na to kako njihova deca shvataju darovitost. Pojedine kategorije obrazovanja i zanimanja zastupljene su malim brojem predstavnika. Takođe, nisu bile zastupljene ni pojedine kategorije odgovora. Na primer, uticaj zanimanja oca nije bio ispitivan u odnosu na učestalost korišćenja kreativnosti u opisivanju darovitosti zbog malog broja odgovora. Izvesne značajne razlike koje se pojavljuju u opisima darovitosti koje daju roditelji različitog obrazovanja i zanimanja teško se mogu uopštiti zbog značajnih statističkih ograničenja koja postoje.

Zanimljivo je da obrazovanje i zanimanje roditelja nije imalo značajnog uticaja na njihova mišljenja o ciljevima vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima niti o posebnoj obrazovnoj podršci za darovite učenike (za obrazovanje oca - stvaralačka orijentacija $F=0,57$, $p=.571$; radna orijentacija $F=0,14$, $p=.866$; direktna podrška $F=0,09$, $p=.913$; indirektna podrška $F=0,96$, $p=.388$; za zanimanje oca - stvaralačka orijentacija $F=0,95$, $p=.394$; radna orijentacija $F=1,86$, $p=.166$; direktna podrška $F=0,06$, $p=.938$; indirektna podrška $F=0,84$, $p=.438$; za obrazovanje majke - stvaralačka orijentacija $F=0,32$, $p=.730$; radna orijentacija $F=0,11$, $p=.888$; direktna podrška $F=0,86$, $p=.426$; indirektna podrška $F=0,74$, $p=.480$; za zanimanje majke - stvaralačka orijentacija $F=0,65$, $p=.527$; radna orijentacija $F=0,79$, $p=.455$; direktna podrška $F=1,59$, $p=.210$; indirektna podrška $F=1,59$, $p=.211$).

³⁰ Za obrazovanje: $F=3,59$, $p=.029$; zanimanje: $F=3,34$, $p=.037$.

³¹ Za obrazovanje: $F=4,12$, $p=.017$; zanimanje: $F=3,01$, $p=.051$.

Ovo je rezultat koji se ponavlja u istraživanjima. Iako se očekuje da su roditelji koji su obrazovani, obično sa boljim zanimanjima i primanjima, osetljiviji na potrebe darovite dece, ove veze se ne potvrđuju u istraživanjima (Bégin & Gagné, 1994). Ni u našem istraživanju nema značajnih veza između obrazovanja i zanimanja roditelja i njihovog odnosa prema obrazovanju i vaspitanju darovitih učenika. Svi roditelji žele da njihova deca dobiju što je moguće bolje obrazovanje: roditelji višeg statusa žele da njihova deca zadrže visok status, dok roditelji sa nižim statusom mogu videti školu kao dobar put da njihovo dete napreduje i ostvari viši status. Možda je to razlog zašto nema razlika u zahtevima roditelja različitog obrazovanja i zanimanja.

Pol ispitanika: Za razliku od učenika za čije opise darovitosti nije bilo bitno da li su ih davale učenice ili učenici (sposobnosti: $F=0,36$, $p=.547$; učenje: $F=0,10$, $p=.746$; postignuće: $F=0,04$, $p=.836$; motivacija: $F=2,92$, $p=.088$; kreativnost: $F=2,22$, $p=.137$), u opisima majki i očeva pojavljuju se dve značajne razlike: očevi češće nego majke navode sposobnosti ($F=4,03$, $p=.047$) i učenje ($F=9,10$, $p=.003$). Možda majke pridaju manji značaj sposobnostima i učenju jer smatraju važnijim neke druge karakteristike i faktore koji nisu ovom prilikom uključeni u ispitivanje (na primer, osobine ličnosti ili faktor sreće i šanse u pravom trenutku). Ove pretpostavke valjalo bi proveriti u budućim istraživanjima.

Da muškarci više nego žene insistiraju na sposobnostima u određivanju darovitosti uveravaju nas razlike u opisima koje daju nastavnici i nastavnice, a koje su kao razlike između očeva i majki. Nastavnici češće nego nastavnice navode sposobnosti ($F=7,51$, $p=.007$). Kako ove razlike nisu vidljive na mlađim uzrastima, verovatno su posledica životnog iskustva. Skloni smo da veće naglašavanje sposobnosti u opisima darovitosti kod odraslih muškaraca pripisemo delovanju tradicionalnih polnih uloga koje se ispoljavaju u njihovim mišljenjima. Muškarci su više usmereni na racionalne aspekte pojava i utilitarno, dok žene pokazuju veće interesovanje i razumevanje za afektivna obeležja.

Pol učenika značajan je za njihovo mišljenje o podsticanju stvaralačke orijentacije u radu sa darovitim učenicima. Učenice smatraju više od svojih drugova da daroviti učenici treba da u školi vežbaju i razvijaju kreativnost, samostalnost, nezavisnost, kognitivnu fleksibilnost ($F=12,75$, $p=.001$). Kako se ova razlika ne potvrđuje kod njihovih roditelja (stvaralačka orijentacija: $F=0,01$, $p=.936$; radna orijentacija: $F=0,10$, $p=.755$) i nastavnika (stvaralačka orijentacija: $F=0,12$, $p=.729$; radna orijentacija: $F=0,01$, $p=.960$), verovatno su veći zahtevi učenika uslovljeni njihovim ličnim doživljajem, iskustvom i potrebama. Nismo u mogućnosti da pretpostavimo o čemu se radi.

Uglavnom, pol ispitanika nije povezan sa nivoom podrške koju će pružiti posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite. Pol učenika nema uticaj na njihovo

pružanje direktne i indirektna podrške posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike u školi (direktna podrška: $F=0,78$, $p=.377$; indirektna podrška: $F=0,29$, $p=.590$). Nisu nađene polne razlike ni kod roditelja: očevi i majke u jednakoj meri podržavaju posebnu brigu o darovitoj deci u školi i njihov poseban tretman (direktna podrška: $F=0,51$, $p=.477$; indirektna podrška: $F=0,09$, $p=.761$). Samo su nastavnici davali više indirektna podrške posebnom obrazovnom tretmanu darovitih učenika u školi od svojih koleginja ($F=8,08$, $p=.005$).

Moguće objašnjenje značaja pola nastavnika za njihov odnos prema posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike tražimo u muško-ženskom pristupu integrisanom i izdvojenom vaspitno-obrazovnom tretmanu darovitih učenika koji je formiran kod nastavnika kroz njihovu školsku praksu. Verovatno su muškarci nastavnici, u skladu sa svojim viđenjem darovitosti (insistiranje na kognitivnim aspektima o čemu je već bilo reči), racionalnije procenjivali potrebu za pružanjem posebne podrške darovitim učenicima i stoga pružili veću baš indirektnu podršku. S druge strane, nastavnice su opreznije u suprotstavljanju primedbama koje se daju posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite, a što predstavlja sadržaj indirektna podrške.

Nastavni predmet. Predmet koji nastavnik predaje u školi ima izvesnog uticaja na to kako će nastavnik doživljavati darovitost. Nastavnici koji predaju predmete koji su noseći (matični) za datu školu češće od nastavnika ostalih predmeta pominju sposobnosti u svojim opisima darovitosti ($F=9,54$, $p=.003$). Nastavnici matičnih predmeta su ti koji treba da identifikuju talente relevantne za datu školu. Sposobnosti predstavljaju prvo svojstvo darovitosti koje se nalazi u svim naučnim koncepcijama darovitosti i laičkim određenjima, pa i nastavnici matičnih predmeta na njima više insistiraju.

Međutim, predmet koji nastavnik predaje nema značajan efekat na njegove zahteve u pogledu ciljeva obrazovanja za darovite učenike (stvaralačka orijentacija: $F=1,08$, $p=.301$; radna orijentacija: $F=0,27$, $p=.602$). Odnos nastavnika prema posebnoj obrazovnoj podršci za darovite učenike, takođe, nije pod uticajem statusa predmeta koji predaju (direktna podrška: $F=1,66$, $p=.200$; indirektna podrška: $F=1,72$, $p=.192$). Mišljenje nastavnika o posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike stabilnije je od aktualnog statusa predmeta koji predaje možda zbog kratkog vremena rada pod opisanim uslovima. Značajniji aspekt predmeta mogao bi biti njegov sadržaj i oblast kojoj pripada (na primer, prirodne nasuprot društvenim naukama). Mi nismo bili u mogućnosti da ove pretpostavke ispitamo, ali bi one mogle da budu predmet nekog budućeg istraživanja.

Dužina nastavničkog staža. Dužina radnog staža nastavnika povezana je u izvesnoj meri sa tim kako će on odrediti darovitost: nastavnici sa kraćim stažom češće od starijih nastavnika koriste kreativnost u svojim opisima ($F=4,91$,

$p=.029$). Nastavnici sa kraćim radnim stažom insistiraju više od onih sa dužim na stvaralačkoj orijentaciji u školovanju darovitih učenika ($F=4,33$, $p=.040$). Činjenica da mlađi nastavnici više cene stvaralačku orijentaciju mogla bi se opisati kao pozitivna, jer ukazuje na veći entuzijazam u njihovom radu sa decom sada i obećava kreativniji školski milje u budućnosti. Pitanje je kako poboljšati status kreativnosti, nezavisnosti, samostalnosti i sličnih karakteristika među starijim nastavnicima. Još ozbiljnije pitanje je kako održati viši status pomenutih ciljeva u mišljenju mlađih nastavnika u toku njihove nastavničke službe. Rešavanje ovih pitanja moglo bi da poboljša ukupan rad u školi.

Ipak, dužina radnog staža nije značajna za veličinu podrške koju će nastavnici pružiti posebnoj obrazovnoj podršci za darovite učenike u školi. Nastavnici sa kraćim i dužim radnim stažom pružaju jednaku direktnu i indirektnu podršku posebnom obrazovnom tretmanu darovitih učenika u školi.³² Rezultat upućuje na pretpostavku da je period bavljenja nastavničkim poslom nebitan za odnos nastavnika prema posebnoj obrazovnoj podršci za darovite učenike. Da bi se data pretpostavka potkrepila, bilo bi neophodno da se ispitivanja nastave i to sa većim stepenovanjem iskustva nastavnika. Mi smo poredili samo dve grupe nastavnika (sa stažom „do 10 godina“ i „više od 10 godina“). Preciznije merenje moglo bi da obuhvati, ne samo više kategorija ukupnog nastavničkog staža, već dužinu uključenosti u rad sa darovitim učenicima. Možda iskustvo sa radom u posebnoj školi za darovite dobija na značaju posle određenog vremena.

Diskusija rezultata istraživanja

U celini, na osnovu prikupljenih podataka o tome kako se naša sredina odnosi prema darovitim učenicima i njihovom školovanju, dobija se slika slična ovoj iz drugih sredina koje se bave ovim pitanjima. Priroda darovitosti poznata je relevantnim subjektima, priznaje se specifičnost obrazovnih i vaspitnih potreba darovitih učenika i podržava posebna obrazovna podrška za njih u izvesnoj meri. Što se tiče faktora koji mogu imati uticaja na mišljenja učenika, roditelja i nastavnika, ovom prilikom ispitivana je uloga tipa i vrste škole koju učenici pohađaju odnosno u kojoj nastavnici rade, obrazovanja i zanimanja roditelja, pola ispitanika, predmeta koji nastavnik predaje i dužine njegovog radnog staža. Ispitivanje otkriva mali broj značajnih veza, pri čemu je najznačajnije lično iskustvo sa posebnom obrazovnom podrškom za darovite učenike.

Prodiskutovaćemo neke od rezultata našeg istraživanja koji mogu imati značajne implikacije na vaspitno-obrazovni rad u školi i posebno rad sa darovitim učenicima. Zadržavamo našu pažnju na razlikama između učenika,

³² Direktna podrška: $F=0,19$, $p=.661$; indirektna podrška: $F=0,08$, $p=.777$.

roditelja i nastavnika u određivanju uloge kreativnosti u okviru tumačenja darovitosti. Jedan od razloga ređeg navođenja kreativnosti u opisima koje su davali učenici mogao bi se tražiti u njihovoj vezanosti za školsko postignuće i uverenje da se pod darovitošću, pre svega, misli na rad u školi. Bez obzira na dileme koje o ovom pitanju postoje i u teoriji, kako je kreativnost potvrdila svoj značaj za prosperitet društva i osmišljavanje života ljudi, smatramo neophodnim da škola u većoj meri uvaži ove činjenice. Postavlja se pitanje kako uveriti učenike u vrednost kreativnosti i kako im omogućiti da budu kreativni u školi.

Neobično je da se nastavnici i roditelji u velikoj meri slažu oko toga šta je darovitost, a da vrlo različito procenjuju njenu zastupljenost u učeničkoj populaciji. Na ovim pitanjima, roditelji su bili mnogo bliži svojoj deci dok su nastavnici znatno stroži. Da li se stvarno radi o nižim sposobnostima kod učenika, koje nastavnici tačnije procenjuju, ili se sposobnosti koje deca imaju (o čemu roditelji bolje znaju od nastavnika), ne koriste u dovoljnoj meri u školi? Sigurno da roditelji žele da zaštite svoju decu u teškom vremenu današnjice, što je možda uvećalo njihove procene darovitosti dece. Nastavnici, s druge strane, imaju puno razloga za nezadovoljstvo, koje se jednim delom može formulirati kao uverenje da učenici nemaju visoke sposobnosti i talente i opravdanje zašto se postižu rezultati ispod mogućnosti mnogih učenika. Verovatno roditelji precenjuju, a nastavnici podcenjuju darovitost dece koju su procenjivali. Zašto je tako i kako se mišljenja učenika, roditelja i nastavnika mogu približiti i usaglasiti su pitanja koja treba dalje istraživati.

Različiti školski tretman darovitih i ostalih (nedarovitih) učenika preporučen je zbog razlika u njihovim obrazovnim potrebama. Posledično, pretpostavljeni su različiti ciljevi obrazovanja za darovite i ostale učenike i potvrđeni u nekim istraživanjima. Naše istraživanje mišljenja učenika, roditelja i nastavnika o obrazovnim ciljevima potvrdilo je razlike u njihovim koncepcijama vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim i ostalim učenicima. Podsticanje stvaralačke orijentacije, razvoj kreativnosti, autonomnosti mišljenja, sposobnosti odlučivanja i nezavisnosti važniji su kod darovitih učenika, a podsticanje radne orijentacije koja obuhvata sticanje marljivosti, odgovornosti, urednosti i sličnih karakteristika, kod ostalih učenika. Ispitanici prepoznaju razvoj kreativnosti kao ključnu potrebu darovitih učenika.

Interesantno je da su ambicioznost i zadovoljstvo jednako poželjni ciljevi u školovanju darovitih i ostalih učenika. Različito učešće ambicioznosti i zadovoljstva u strukturi vaspitno-obrazovnih faktora za kategorije darovitih i ostalih učenika potvrđuje daljnje razlike u očekivanjima od obrazovanja za njih. U slučaju prosečnih, nedarovitih učenika, to znači da u procesu sticanja znanja njihov motiv za postignućem i pozitivne emocije treba da idu zajedno sa marljivošću, odgovornošću, pouzdanošću i urednošću. U slučaju darovitih,

spremnost da se uloži napor, želja za samopotvrđivanjem, postizanje priznanja i doživljaj priyatnosti povezuju se sa razvojem njihove kreativnosti, nezavisnosti i samostalnosti. Smatramo da su ovo korisne informacije čije bi uvažavanje u školi moglo da pomogne postizanje željenih ciljeva.

Naše istraživanje potvrđuje da nastavnici pružaju najjaču podršku posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike, učenici najmanju, dok su roditelji između nastavnika i učenika. Upoređivanje mišljenja učenika, roditelja i nastavnika o posebnom obrazovanju darovitih otkriva značajne razlike među njima u pravcu poznatom iz ranijih istraživanja. Nije bilo iznenađenje što nastavnici znaju šta bi trebalo da se uradi za darovitu decu. Stanovište nastavnika najverovatnije rezultira iz njihove uloge onih koji su odgovorni za nastavu i učenje u školi. Pitanje koje se ovde postavlja, imajući u vidu primedbe koje se daju školi u domenu podsticanja i razvoja sposobnosti i talenata učenika, jeste: kako preneti verovanja nastavnika iz kognitivnog u konativni domen, ili, kako podržavajuću orijentaciju nastavnika pretvoriti u slično ponašanje u učionici.

Ispitivanje efekata izabranih karakteristika ispitanika otkriva najveći broj značajnih veza sa pokazateljima podrške posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike u odnosu na pokazatelje mišljenja o prirodi darovitosti i ciljevima vaspitno-obrazovnog rada. Verovatno, lično iskustvo sa posebnim uslugama za darovite potvrđuje očekivanja učenika posebnih škola/programa i njihovih roditelja i podstiče ih da se zalažu za njih i traže više brige za darovite. Obrazovanje i zanimanje roditelja podstiče učenike da pružaju veću podršku posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite, ali nema značajan efekat na mišljenje samih roditelja. Sigurno da svi roditelji žele najbolju obrazovnu podršku za svoju decu. Bez obzira u kakvom tipu škole rade, nastavnici su se osećali jednako odgovorno i izražavali slična mišljenja o obrazovnoj intervenciji. Pitanje koje ostaje da se dalje istražuje jeste koje karakteristike nastavnika su relevantne za njihova mišljenja o obrazovanju i vaspitanju darovitih učenika.

Zahtev za obraćanjem posebne pažnje na darovitu decu i stvaranjem posebnih uslova za njihovo školovanje predstavlja provokativno društveno pitanje. Na širem društvenom planu, pružanje posebne obrazovne podrške darovitoj deci pretpostavlja viši standard i svest koja razume potrebu bavljenja decom koja već imaju mnogo. Pojedina ispitivanja stavova ukazuju na ispoljavanje ekstremnih stanovišta, tako da je jedan deo javnosti u velikoj meri za a drugi protiv određenih mera (kao što su izdvajanje, grupisanje i ubravanje darovite dece u školi). Tradicionalni otpor baziran je na ugrožavanju ideje o jednakosti mogućnosti i humanosti organizovanog društva čije institucije treba, pre svega, da pruže pomoć onima koji su na neki način deficitarni. Ovakvo opredeljenje nije opravdano sa stanovišta potreba pojedinca, ali i potrebe društva da napreduje a ne samo da se održava.

Na individualnom planu, literatura ukazuje na ambivalentne stavove prema obrazovnoj podršci za darovite učenike. To je odnos koji sadrži istovremeno zalaganje pojedinca za određenu meru i protiv njenih konkretnih vidova. Na primer, prihvatanje izdvajanja a neprihvatanje formiranja posebnih odeljenja. Na osnovu rezultata našeg istraživanja, pojavljivanje ekstremnih i nesaglasnih stavova i mišljenja moglo bi da se objasni na sledeći način. Radi se o visokom prihvatanju posebnog obrazovnog tretmana u ime viših ciljeva radi jednakosti prava, ali je istovremeno prisutan strah od mogućih štetnih posledica zbog pružanja takve podrške (elitizam, egoizam i izolovanost darovitih). Dakle, javnost izražava slaganje sa prednostima, a neodlučnost zbog nedostataka raznih vidova izdvajanja darovitih učenika u obrazovne svrhe. Oni koji planiraju i realizuju ovaj rad morali bi to imati u vidu.

Zaključak

Zaključke istraživanja o odnosu naše sredine prema darovitim učenicima i njihovom obrazovanju i vaspitanju izvodimo svesni njegovih ograničenja. Podsećamo na najvažnija koja, značajno umanjuju mogućnosti uopštavanja prikupljenih podataka. Ispitivanjem su obuhvaćeni samo učenici, roditelji i nastavnici. Nismo ispitivali školske vlasti, upravu i druge značajne društvene grupe i institucije. Ni tri uključene grupe nisu bile reprezentativno zastupljene. Ispitivani učenici su u većini slučajeva učenici specijalizovanih škola i odeljenja. Jedna trećina roditelja nije prihvatila da učestvuje, a sličan je bio i odziv nastavnika. Možda su to baš oni koji imaju negativne stavove. Urađena je anketa, koja je dobra za snimanje opšteg stanja stvari, ali uvek nosi rizik da ispitanici ne budu dovoljno iskreni i da se mnoga značajna pitanja ne mogu postaviti.

Uz preporuku da istraživanja u ovoj oblasti treba nastaviti sa reprezentativnijim uzorcima predstavnika svih značajnih društvenih snaga, uz primenu složenijih istraživačkih postupaka za prikupljanje podataka i posmatranjem većeg broja varijabli, izdvajamo najznačajnije rezultate našeg istraživanja koji slede. Predlažemo da se ovi rezultati prihvate kao početni, a da se slična ispitivanja izvedu sa učenicima većeg broja različitih stručnih škola, njihovih roditelja i nastavnika i u drugim sredinama (ne samo u Beogradu). Tako prikupljeni podaci mogli bi da daju pravu sliku odnosa našeg javnog mnjenja i društva prema darovitim pojedincima i njihovom školovanju.

Upoređivanje odgovora učenika, roditelja i nastavnika pokazuje da nastavnici prave najopširnije i najtačnije definicije darovitosti i pružaju naj snažniju kako direktnu, tako i indirektnu podršku posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike u školi, dok su u pogledu ciljeva vaspitno-

obrazovnog rada umereniji od roditelja. Roditelji se u opisivanju darovitosti približavaju nastavnicima, zahtevniji su od njih u pogledu razvijanja radne orijentacije kod darovitih učenika, a manje podržavaju poseban obrazovni tretman darovitih učenika u školi. Najzad, učenici su, u odnosu na svoje roditelje i nastavnike, najskromniji u svojim određenjima darovitosti, imaju manje zahteve u pogledu razvoja radne orijentacije kod darovitih učenika i pružaju najslabiju podršku posebnoj obrazovnoj ponudi za darovite učenike u školi.

Učenici, roditelji i nastavnici opisuju darovitost koristeći relevantne karakteristike koje se sreću u koncepcijama naučnika i definicijama darovitosti u dokumentima kojima se reguliše rad u školi. Darovitost čine sposobnosti, postignuće, učenje, motivacija, kreativnost, određene osobine ličnosti. Što se porekla tiče, važniji su nasledni faktori od uticaja sredine. Uz predispozicije pojedinca, važna je njegova aktivnost da se bitna svojstva koja čine darovitost ispolje i razvijaju. Darovitost mladih najviše se ispoljava, ili najlakše uočava, preko intelektualnih, akademskih i umetničkih sposobnosti. Darovitost je retka pojava potvrđuju procene učenika, roditelja i nastavnika (najmanje je darovitih po procenama nastavnika, nešto više po mišljenju učenika, a najviše po mišljenju roditelja).

Upoređivanje učenika koji imaju lična iskustva sa posebnom obrazovnom podrškom za darovite, učenici posebnih škola i odeljenja, i onih koji nemaju, učenici običnih škola i odeljenja, otkrivaju među njima značajne razlike u nekim karakteristikama koje su relevantne za ispitivana mišljenja: učenici iz posebnih programa odrastaju u kulturno bogatijoj sredini od koje primaju jače potvrde o svojim darovitim kapacitetima i mogućnostima. Ovaj podatak, iako tipičan, predstavlja dodatno ograničenje za uopštavanje naših rezultata. Upravo je pohađanje posebne škole ili odeljenja za darovite najznačajnija varijabla u oblikovanju ispitivanih mišljenja učenika i njihovih roditelja o darovitosti i obrazovanju i vaspitanju darovitih učenika.

PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

Koliko su rezultati istraživanja ograničeni uzorkom koji je uključen?
Kako se mogu uopštiti rezultati istraživanja s obzirom na merene varijable?
Kako se rezultati ovog istraživanja mogu porediti sa rezultatima drugih?
Kakva se istraživanja mogu izvesti dalje?



Nada, u osnovnoj školi

Nadežda Petrović (1873-1915)

Slikar ● Začetnik modernog slikarstva u Srbiji (impresionista-ekspresionista). Najznačajnije slike: „Put u Resnik“, „Sahrana u Sićevu“ i „Dereglje na Savi“ ● Rođena u uglednoj činovničkoj porodici u Čačku kao najstarije od osmoro dece ● Po završetku gimnazije, učila slikarstvo u Beogradu i Minhenu, kod najpoznatijih evropskih majstora. Stiže i do Pariza, gde uči i stvara dve godine. Zatim se vraća u Srbiju ● Izuzetno obrazovan slikar za svoje vreme, hrabra, energična i samostalna, bila je inicijator mnogih značajnih društvenih akcija i promena. Zaposlena kao učitelj slikanja, pokrenula jugoslovensku slikarsku koloniju u Sićevu i izložbe jugoslovenskih umetnika na kojima je i sama učestvovala. Pisala prikaze izložbi, pomagala svoje kolege slikare ● Pored doprinosa u umetničkom životu, bila organizator i učesnik pokreta za potpuno oslobođenje Južnih Slovena od okupacije. Kao dobrovoljac bolničarka u I svetskom ratu stradala od tifusa ● Nije se udavala, ali je živela okružena brojnim rođacima, od kojih je najpoznatiji brat Rastko, pesnik. Njihova kuća bila je stecište umetničke mladeži i inteligencije toga doba.

REDEFINISANJE PROBLEMA

Ispitivanje osnovnih pretpostavki o prirodi darovitosti i zahteva za posebnim obrazovnim i vaspitnim tretmanom darovitih učenika u cilju pružanja odgovarajuće podrške njihovom razvoju usmerava nas na redefinisanje problema. Tako, od obrazovanja i vaspitanja darovitih učenika stižemo do podsticanja sposobnosti, talenata i kreativnosti. Sve što je do sada rađeno sa darovitom decom u školi potvrđuje da ona zaslužuju i zahtevaju dodatnu pažnju, ali i da pružanje slične podrške drugoj deci ima povoljan efekat na njihov razvoj i napredak. Neizvesnost promena koje se dešavaju na mlađim uzrastima, naročito u periodu osnovnog školovanja, obavezuje školu da svojim diferenciranim pristupom učenicima ne postane prepreka na putu razvoja bilo kog deteta. Škola kao društvena institucija treba prvenstveno da se bavi podsticanjem razvoja sposobnosti, interesovanja i kreativnosti svih učenika i da uvaži koliko je to moguće njihove kapacitete i mogućnosti.

Razmotrili smo neka od najvažnijih pitanja koja se tiču obrazovanja i vaspitanja darovitih učenika. Prva glava bila je posvećena uslovima za ispoljavanje, razvoj i utvrđivanje darovitosti na mlađim uzrastima; druga - obrazovnim mogućnostima koje se nude darovitim učenicima; treća - procenjivanju efekata obrazovne podrške za podsticanje darovitosti i faktorima koji obezbeđuju da podrška bude adekvatna; četvrta i peta - odnosu sredine prema darovitim učenicima kao faktoru efikasne podrške za darovite. Uočavamo da su sva pitanja međusobno značajno povezana. Nadovezuju se jedno na drugo, tako da svako sledeće pretpostavlja da je prethodno uspešno rešeno. Kako to nije slučaj, što potvrđuje naša analiza, logično sledi da mali nepoznati deo odgovora na početna i opštija pitanja postaje sve veći kako se krećemo prema kasnijim i specifičnijim pitanjima.

Proučavanje naznačenih pitanja obrazovanja i vaspitanja darovitih učenika otkriva niz teškoća u okviru: shvatanja darovitosti i darovitih pojedinaca, određivanja obrazovnih i vaspitnih potreba darovitih učenika, vrednovanja posebnih oblika rada sa darovitim učenicima i uslovljenosti uspeha primenjenih mera mišljenjima i stavovima onih koji ih realizuju. Primerenost i uspeh pojedinih programa i oblika rada sa darovitim i talentovanim učenicima zavise od uslova u kojima se izvode, mogućnosti škole koja ih realizuje, karakteristika učenika i nastavnika koji ih koriste i drugih faktora. Adekvatan školski tretman darovitih učenika treba da bude zasnovan, pored informacija o sposobnostima, potencijalima i kapacitetima učenika, i na zahtevima i očekivanjima od njihovog obrazovanja.

Ispitujući obrazovne i vaspitne potrebe darovitih učenika i mogućnosti za njihovo zadovoljavanje u školi, mnogi istraživači često uz kritiku postojećeg stanja u školama, pokušavaju da odrede bitne karakteristike dobrih programa za ovu kategoriju učenika. Postavljaju se zahtevi različitog nivoa, od principa o tome šta i kako raditi do konkretnih uslova koji su potrebni za uspeh pojedinih projekata. Ovi zahtevi tiču se tema i sadržaja, načina rada, izbora učenika i vrednovanja ostvarenih rezultata. Primećujemo da se paralelno postavljaju zahtevi za pravljenje posebnih programa za darovite učenike i zahtevi za promenama regularnog kurikuluma i obaveznog programa koji bi, tako izmenjen, trebalo da odgovori na potrebe darovitih učenika.

Analizirajući principe dobrih programa za darovite učenike otkrivamo da su to poželjni zahtevi za unapređenje svakog školskog programa. Na osnovu

svoga rečenog opredeljujemo se za redefinisane problema obrazovanja i vaspitanja darovitih učenika u podsticanje razvoja sposobnosti, interesovanja i kreativnosti učenika u školi. Sledi kao primer dobre školske prakse jedan američki model obogaćivanja nastave i učenja čiji su autori Renzulli (Renzulli, 1994) i Reis (Reis, 1994). Model je namenjen poboljšanju rada cele škole i svih učenika, što pruža veće mogućnosti za angažovanje onih učenika koji pokazuju veća interesovanja, duže istraju u radu na datom predmetu i stižu do stvaranja kreativnih postignuća. U završnom delu biće ponuđena neka iskustva iz naše sredine.

Principi dobrih programa za darovite učenike

Mnogi autori pokušavaju da odrede, manje ili više precizno, šta je to što posebni programi namenjeni darovitoj deci, ili bolje reći podsticanju darovitosti, treba da sadrže, nude i razvijaju. Jednu takvu listu sa vrlo konkretnim zahtevima nalazimo kod Vudlfi (prema: Đorđević, 1995). Da bi se potrebe darovitih učenika mogle zadovoljiti u školskom radu, potrebno je da programi u koje se darovita deca uključuju, osim znanja, doprinose: razvoju samopoštovanja kod učenika, ljubavi prema učenju, želje da se postigne izuzetnost, poštovanja i razumevanja prava drugih, osećanja odgovornosti prema sebi i prema društvu, da ohrabruju učenike na traženje alternativa i razmatranje njihovih mogućih posledica, pa i razvijaju sposobnosti učenika da saslušaju druge.

U svom modelu darovitosti, a u okviru uticaja iz okruženja, Ganje (Gagné, 1994a) izdvaja kao pojedinačne projekte podrške posebne obrazovne programe. To su programi koji se prave namenski za darovite učenike sa ciljem podsticanja njihovih talenata u školi. Da bi jedan takav program vršio svoju funkciju, on mora da bude na nivou učenikovih sposobnosti i talenata. Možda još važnije, relevantan je samo onaj program koji je u oblasti za koju postoji potencijal i u polju u kojem se talenat ispoljava. Ma kako bila bogata ponuda, ona može imati slabe rezultate, jer ne odgovara na iznete zahteve. Ono što se nudi može biti irelevantno za određeno dete. Ganje tvrdi da je začuđujuće mnogo programa koji ne zadovoljavaju ove osnovne uslove.

Da bi postojeći programi zadovoljili potrebe darovite dece mora da se menja njihov sadržaj, veštine koje se razvijaju, okolina u kojoj se uči, količina onoga što se uči, oblik rada (ubrzavajuće-obogaćujuće procedure, dijagnostičko-preskriptivna nastava) i razvija sistem podrške (specijalizovane škole, rani prijem u školu, teleskopski program, mentori). Kurikulumi za darovite učenike treba da naglašavaju intelektualne i kreativne aktivnosti, a što

će biti moguće povezivanjem ubrzavanja i obogaćivanja (Katena, 1983). Sa podučavanja bazičnim znanjima treba da se pređe na obezbeđivanje uslova za „napredni” rad u oblasti određenog predmeta. Kurikulum treba da omogući dublje razumevanje predmeta uz upotrebu individualizovane nastave, a nastavnik da ima funkciju onoga koji pomaže i olakšava. Poželjno je da i individualizacija učenja za darovite učenike uključuje učenikovo učešće u određivanju sadržaja i količine koja se uči i uvažavanje jedinstvenosti njegovih sposobnosti.

Razlike u zahtevima od obrazovanja darovitih i ostalih učenika treba da se prepoznaju i uključe u planiranje školskog rada i oblikovanje školske sredine i uslova. Prihvatanje specifičnih kombinacija obrazovno-vaspitnih ciljeva može ih učiniti u većoj meri ostvarljivim i istovremeno obezbediti obrazovnu okolinu koja je više primerena učeniku. Ukoliko se postave isti ciljevi sa jednakim očekivanjima od svih učenika, nerazumevanje će početi na početku obrazovnog procesa, od toga šta i kako treba postići. Galager (Gallagher, 1985) koristi pojam vertikalne nejednakosti da bi razrešio ovaj problem: potreban je nejednak tretman nejednakosti da bi učinili učenike više jednakima. Od obrazovnih sistema zahteva se da omoguće postizanje dva cilja koja su često međusobno suprotstavljena - da omoguće postizanje izuzetnosti i obezbede jednakost (Gallagher, 1991). Pitanje je da li pojedina društva imaju mogućnosti i energije da urade obe stvari.

Razlike među učenicima ne mogu i ne bi trebalo da se negiraju, ma kako se škola trudila da se prilagodi njihovim potrebama. Deca dolaze u školu sa različitim kapacitetima i predznanjima. Poželjno je da se rad sa njima nastavi sa onog nivoa na kome su, da se ne ponavlja poznato i da kretanje kroz školske programe prati razvoj učenikovih sposobnosti i drugih karakteristika koje će omogućiti kreativnu produkciju. Školski rad treba da bude povezan sa interesovanjima učenika tako da omogućava njihovo ispoljavanje, da odgovara na njih i da podstiče razvijanje interesovanja za nove, nepoznate oblasti od šireg društvenog značaja. Prihvatljivo je da se od onih koji znaju i mogu više, više i traži, ali je pitanje gde su optimalne granice.

Prvi problem kod svakog rada sa darovitim učenicima jeste određivanje darovitosti i identifikovanje darovitih učenika. Uočavamo da utvrđivanje darovitosti i izbor darovitih učenika zavisi od njihovih pokazanih i naslućenih sposobnosti i talenata, od mogućnosti da ih ispolje u školskom radu i na kraju, od opredeljenja i odluka onih koji organizuju i izvode nastavu i ostale školske aktivnosti, nastavnika, direktora, školskih vlasti, i odnosa ukupnog društva prema obrazovanju uopšte. Koliko će učenika biti tretirano kao darovito zavisi od njihovih sposobnosti i talenata, želje i spremnosti da budu tako tretirani i od kapaciteta koje škola ima i može da obezbedi u ove svrhe. Koliko će pažnju privući i dobiti daroviti učenici u odeljenju i šta će se dešavati u toku redovne

nastave, zavisi od sposobnosti i talenata datih učenika, ostalih učenika u odeljenju, a možda najviše od sposobnosti i talenata njihovih nastavnika.

Daroviti učenici predstavljaju značajan deo školske populacije ne samo zbog njihovog budućeg značaja za društvo, već, takođe, zato što su jedna od najizazovnijih grupa učenika u svakom obrazovnom sistemu. Primena bilo kakvog posebnog tretmana obrazovnih potreba učenika, razmatranje njihovih preferencija ili stilova u vezi nastave, učenja i mišljenja, kao i druge važne karakteristike povezane sa školom, treba da se urade tako da podstiču talente koje učenici imaju. Samo visoko individualizovan pristup obećava punu realizaciju talenata koje učenici imaju.

Priprema nastavnika treba da bude takva da ih osposobi da unaprede primenu predloženih oblika rada sa darovitim učenicima. Ovo za školsku praksu znači neometanje, pomaganje i podsticanje učenikovih interesovanja, sposobnosti, motiva za postignućem, ego-snage, samopoštovanja i samopouzdanja, kroz školske sadržaje, u nastavnim i vannastavnim aktivnostima, u procesu učenja i drugim aktivnostima, u odnosima sa nastavnicima i drugim učenicima, u školskim i domaćim zadacima, itd.

Izvestan broj prepreka na koje nailazi rad sa darovitim učenicima može se rešiti u okviru postojećih uslova, boljom, pre svega, fleksibilnijom organizacijom svih školskih aktivnosti, promenama u rasporedu i prestrukturiranjem obaveza nastavnika i učenika. Verujemo da su to promene koje mogu najbolje da isplaniraju i izvedu neposredni učesnici vaspitno-obrazovnog rada. Na široj društvenoj zajednici je samo da ih za ovakvu akciju motiviše. Jedini smisleni motivator mogu biti garancije da će ono što se u školi uradi imati uticaja na buduću tretman i status učenika sa najvišim sposobnostima (u njihovom daljem školovanju i uključivanju u rad). U svakom slučaju, nesporno je da je učenicima koji imaju posebne sposobnosti potrebna podrška nastavnika. Ovi učenici treba da se angažuju i posle postizanja odlične ocene. U obaveznom planu i programu, redovnoj nastavi i običnoj školi ima mogućnosti za rad sa ovim učenicima.

Nastavnici bi morali da znaju da nikada nije kasno da počnu sa radom sa ovom kategorijom učenika. Što su učenici sposobniji veće su mogućnosti i nisu manje potrebe da se počne ranije! Mora se biti razuman. Jedini kriterijum je da to što učenik radi ima nekakvog smisla za njega i da nisu ugrožene neke druge njegove potrebe koje su, možda, urgentnije sa razvojnog stanovišta u datom trenutku (na primer, da se igra, druži). Deca dolaze u školu sa različitim predznanjima i kapacitetima da primaju nova znanja, a i njihov razvoj ima različito tempo. Nastavnici treba da pažljivo registruju interesovanja učenika i da odgovore na njih koliko mogu (to često može biti dovoljno), ne zaboravljajući pri tom da osnovna škola treba da „popravi“ nedostatke u predznanjima i mentalnom razvoju kod dece iz deprivisane sredine.

Kada počinju da rade sa učenicima koji imaju posebne sposobnosti, nastavnici ne mogu, bar ne na početku, očekivati posebne uslove. Bilo bi dobro da su mogućći, ali je to često nerealno. Stoga se mora početi od onoga što stoji na raspolaganju. Ovo za mlađe nastavnike može značiti da treba da se upoznaju sa svim što škola i mesto imaju (biblioteka, nekorišćene prostorije, arhiva, muzej, dom kulture, pozorište). Stariji nastavnici bi trebalo da se upoznaju sa onim što znaju njihove mlađe kolege. Svi bi trebalo da se informišu i budu u toku sa onim šta imaju ili mogu da nabave, šta je dostupno kolegama iz škole (i drugih škola), kao i roditelji i drugi zainteresovani rođaci učenika. Često u ovom radu mogu, volonterski, da pomognu nezaposlene majke učenika, penzionisane kolege, nastavnici i bivši izuzetni đaci (dok idu u srednju školu ili studiraju), kao i drugi studenti raznih fakulteta, opredeljeni za nastavnička usmerenja (budući nastavnici).

Nastavnici bi, takođe, trebalo da znaju da učenik može imati dara za nešto što se ne proučava u školi. Nije poželjno da nastavnik ubeđuje učenika da nije sposoban za nešto. Naročito je važno čuvati se uverenja da neki učenik nije sposoban ni za šta. Čak i da je tako, pozitivan stav jednog nastavnika prema detetu nižih sposobnosti biće značajna podrška za njegovo kasnije snalaženje u životu. Nastavnik ne sme da zaboravi da se u školi uče samo neke stvari koje su bitne za snalaženje u životu. Mnogo je primera uspešnih đaka koji ne uspevaju čak ni u profesiji za koju su se spremali. Mnogo je uspešnih ljudi koji nisu srećni. Tek je ukupno zadovoljstvo životom znak sklada i uspeha pojedinca i svih onih koji su uključeni u njegov razvoj. Nastavnici bi morali da ovo imaju u vidu kada su u nedoumici oko toga šta da urade u nekom konkretnom slučaju!

Sve akcije koje se preduzimaju, bez obzira na broj učenika koji će njima biti obuhvaćeni, treba da budu dobro promišljene i međusobno povezane, kako na nivou škole (između predmeta i između nastavnika), tako i u okviru ukupnog školovanja (različiti nivoi školovanja, školska i vanškolska ponuda). Na prvom mestu treba da bude interes učenika, njegov ukupan razvoj i život, pa onda interes škole, želje nastavnika, ambicije roditelja. Kritično pitanje treba da bude šta učeniku znači to što uči i zna, kakva je funkcija toga u njegovom ukupnom školovanju i razvoju. Najzad, planirani sadržaji i aktivnosti moraju biti logično povezani (da se nadovezuju i da se mogu povezati) sa zahtevima tradicije, kulture i specifičnostima sredine i vremena u kojem se pomene uvode, jer samo tako postoje realni okviri za njihovu realizaciju. Ne mogu se zanemariti ni generacijske odlike, koje su u velikoj meri pod uticajem sila iz okruženja (stanje nauke i duha, tekuća pitanja čovečanstva, status mladih u hijerarhiji moći, koja su globalna očekivanja od mladih u pojedinim državama i narodima).

Iznete preporuke o tome kako treba raditi sa učenicima koji imaju posebne sposobnosti vrlo su slične onima koje se odnose na rad sa svim učenicima.

Potrebna je atmosfera podrške, u kojoj će moći da raste učenikovo samocenjenje, sloboda da se izrazi i istražuje, da bude emotivno uključen. Najbliži su, po orijentaciji, humanisti: stvaranje okruženja/atmosfere koja nije preteća, koja ne uznemirava, duha prihvatanja i potvrđivanja. Deca koja imaju posebne sposobnosti sklona su nezavisnosti i imaju svoju (unutrašnju) motivaciju za učenje. Ovi učenici uživaju da rade zadatke koji nisu strukturirani, da iznalaze nove puteve, da se ne povinuju rutini. Učenje treba da bude otkrivanje suštine i da se doživi kao izazov.

Organizovanje rada sa natprosečno sposobnim polaznicima u svakoj školi opravdano je samo ako deluje jedinstven koherentan sistem društvene brige za natprosečno sposobne pojedince, sa svim odgovarajućim komponentama i mehanizmima: od edukativne podrške, preko stvaranja materijalnih i drugih stimulativnih uslova, do odgovarajućeg profesionalnog razvoja i mogućnosti samopotvrđivanja u životu i radu (Bošković, 1995). U svakom slučaju, rad na podsticanju darovitosti učenika, razvoju interesovanja, sposobnosti i talenata uključuje promene koje unapređuju ukupan rad u školi, klimu za učenje i postignuće svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Čak i kada škole imaju poseban tretman darovitih učenika, neuvažavanje razlika među njima (što je tipična situacija) čini ponudeni program, primenjene oblike rada i brzinu rada neadekvatnim.

Pogrešno je uverenje da svako dete koje je darovito treba da se uključi u neki od programa za darovite (Kitano & Kirby, 1986). Jedan od mogućih razloga za ovo jeste opravdano pitanje da li su obrazovne mogućnosti i programi koji se pružaju darovitim učenicima stvarno diferencirani (Kathena, 1983). U stvari, u svakom konkretnom slučaju, mora se proveriti u kojoj meri izdvajanje jednog broja učenika i njihovo uključivanje u ekskluzivne grupe i aktivnosti ometa interakciju te dece sa ostalom decom u školi i iz neposrednog okruženja i da li veća očekivanja od dece viših sposobnosti izazivaju kod njih emocionalne probleme. Program za darovite učenike mora da sadrži više od intelektualnog izazova.

Podsticanje i razvoj sposobnosti, talenata i kreativnosti

Sternberg (Sternberg, 1986), Renzuli (Renzulli, 1992, 1994) i Ganje (Gagné, 1994a,b) govore o podsticanju razvoja kreativnosti kao suštinskog svojstva darovitog dela. U tom cilju, pomenuti autori postavljaju pred školu zahteve u vezi sa razvojem određenih sposobnosti, kognitivnog stila i izgrađivanja aktivnog odnosa prema znanju. Traži se podsticanje divergentnog mišljenja, zakonsko-globalnog stila mišljenja, razvijanje kritičkog odnosa prema

postojećem znanju i zauzimanje uloge stručnjaka koji pita, interpretira znanje i daje mu svoj doprinos. U okviru ličnosti poželjno je razvijanje osobina koje će obezbediti neophodnu sigurnost i istrajnost u radu, kao što su: sposobnost tolerisanja nejasnoća, spremnost za preuzimanje rizika, samopoštovanje, moralna hrabrost, optimizam, vizionarstvo, ljubav prema onome što se radi i doživljaj da je ono što se radi lični izbor. Osim uvažavanja interesovanja učenika, naročito je važno razvijanje unutrašnje motivacije u toku učenja.

Sternberg i Lubart (Sternberg & Lubart, 1993) preporučuju razlikovanje kreativne i akademske darovitosti u školi, kako bi mogli biti napravljeni i primenjeni programi za razvoj kreativnosti učenika. Vaspitači treba da obezbede okruženje koje će učenicima dozvoliti da iznesu svoje kreativne ideje a da pri tom ne budu kažnjeni, i da ih ohrabre da rizikuju nudeći nova rešenja. Bez obezbeđivanja ovakvih uslova, u školi će se obrazovati i vaspitavati učenici koji mogu da bude pametni, ali ne posebno kreativni. Štaviše, nastavnici će nastaviti da kao darovite identifikuju učenike ne uzimajući u obzir njihovu kreativnost, što predstavlja početak problema. Na ovaj način pravi se začarani krug iz kojeg nema izlaza.

Kada razmišlja o mogućnostima razvoja darovitosti u školi, Renzuli (Renzulli, 1992, 1994) polazi od uverenja da obrazovanje u celini treba da pruži mladim ljudima što je moguće više prilika za samoispunjenje, da izraze potencijale koje imaju za razne oblasti ljudske delatnosti koje su zastupljene školskim predmetima. U svojim ranijim radovima, Renzuli je bio manje zahtevan: školski rad treba da bude usmeren na razvijanje darovitih ponašanja kod nekih učenika, za izvesno vreme i da se odvija pod određenim okolnostima. U novijim radovima, Renzuli razmatra uslove koji treba da se zadovolje, ne određujući eksplicitno kategoriju učenika kojima su predviđene aktivnosti namenjene. Kao da se podrazumeva da kreativna produkcija može da se razvija kod svih učenika.

Renzuli je, kao i Sternberg, uveren da škola ne može da zanemari činjenicu da najuspešniji učenici nisu obavezno oni koji će dati značajan doprinos u oblasti kreativne produkcije. A društvo je, prvenstveno, zainteresovano za one pojedince koji će dosegnuti kreativno-produktivnu darovitost. Razmatrajući faktore iz ličnosti i okruženja, ulogu nasleđa i sredine i poredeći mogućnosti porodice i škole, Renzuli zaključuje da je škola mesto gde može i treba da se radi na razvoju kreativne produkcije mladih. Mogućnosti za podsticanje kreativnosti, u okviru školskih sadržaja i aktivnosti, pruža situacija idealnog učenja. Šanse da se učenik razvija u kreativnu ličnost uvećavaju se u meri u kojoj se stvarna školska situacija približava uslovima koje zahteva idealni akt učenja.

Model idealnog učenja pretpostavlja određene karakteristike učenika, kurikuluma i nastavnika. Posebno značajne karakteristike učenika za razvoj

njihove kreativne produkcije predstavljaju sposobnosti, interesovanja i stilovi učenja. Korišćenju sposobnosti pogoduje odgovarajuća struktura ličnosti, što znači da bi se podsticanjem određenih karakteristika ličnosti i reagovanja moglo uticati na manifestovanje i razvoj sposobnosti. Ispoljavanje sposobnosti naročito pomažu sledeće osobine: moralna hrabrost (pozitivna osećanja prema teškom radu), optimizam (osećaj moći da se stvari menjaju), vizionarstvo (osećaj usmerenosti), harizma (zadovoljavajući životni stil), nada (mogućnost prevladavanja neminovnog), apsorbovanost (senzitivnost za ono što se tiče ljudi), ljubav prema oblasti kojom se bavi i doživljaj ličnog izbora (obežbeđuje fizičku i mentalnu energiju).

Interesovanja predstavljaju Renzulijev preferirani element u analizi svojstava učenika. Ovaj autor tvrdi da je ukupno kognitivno ponašanje funkcija nivoa interesovanja koje je prisutno u procesu učenja, bez obzira da li se radi o bazičnim veštinama učenja ili višim nivoima kognitivne produkcije. Deca koja postižu veću kreativnu produktivnost, pokazuju svoja interesovanja na ranijem uzrastu, a ta interesovanja su konzistentnija i intenzivnija od interesovanja ostale dece. Kao što deca imaju svoja interesovanja tako i svaki predmet, oblast, zadatak koji se uči ima svoju interesantnost. Neki zadaci su interesantniji od drugih, izazivaju lično interesovanje kod učenika i lakše se i bolje uče. Ovo svojstvo zadatka u kombinaciji sa ličnim varijablama stvara energiju koja određuje nivo posvećenosti zadatku. Zato je važno da, osim uvažavanja interesovanja koja učenici imaju, i školski zadaci budu interesantni, zanimljivi i privlačni.

Dok su Sternberg i Lubart govorili samo o kognitivnim stilovima, Renzuli značajno proširuje pojam stila. Stilske preferencije obuhvataju preferirane stilove nastave, preferirano okruženje u kojem se uči, preferirane stilove mišljenja i preferirane stilove izražavanja (tabela 21). Stilovi su u međusobnoj interakciji, tako da preferencije u jednoj oblasti deluju na preferencije u drugoj. Najpoznatije su preferencije u stilovima mišljenja. Na primer, neki učenici više vole analitički (školski), drugi sintetički (kreativni), a treći praktično-kontekstualni (životni) stil. Ili, neki učenici u većoj meri izražavaju zakonski, drugi izvršni, treći sudski stil mišljenja.

Različiti oblici nastave odgovaraju u većoj ili manjoj meri pojedinim učenicima i nastavnicima. Tako, neki učenici više vole da uče slušajući predavanje, drugi da diskutuju, treći da pripreme referate, četvrti da primene dramu i uče igrajući uloge itd. Slične preferencije javljaju se i kod nastavnika. Postoje i razlike u omiljenom načinu izražavanja - neki učenici više vole da odgovaraju usmeno, drugi da napišu svoj odgovor, treći da nešto naprave ili se izraze kroz određenu umetnost. Najzad, nema ni idealnog okruženja za učenje, već i tu postoje individualne preferencije i razlike u pogledu fizičkih uslova i orijentisanosti na druge učenike. Neki učenici vole da rade sami, drugi sa

vršnjacima, treći sa odraslima. Neki učenici imaju potrebu da se kreću, drugi ne; neki vole učionicu sa puno slika i grafikona, dok drugima to smeta.

Tabela 21: Stilske preferencije (Renzulli, 1994: 9)

<i>Preferirani stilovi nastave</i>	<i>Preferirano okruženje za učenje</i>	<i>Preferirani stilovi mišljenja</i>	<i>Preferirani stilovi izražavanja</i>
Recitovanje i dril	Unutar/između osoba	Analitički (školski)	Pisani
Vršnjak tutor	Orijentisan na sebe	Sintetički/kreativni (domišljat)	Govorni
Predavanje	Orijentisan na vršnjake	Praktično/kontekstualni (životni)	Manipulativni
Predavanje sa diskusijom	Orijentisan na odrasle	Zakonski	Diskusija
Diskusija	Kombinovano	Izvršni	Prikazivanje
Vođeno i samostalno proučavanje	Fizičko	Sudski	Dramatizacija
Učenje centrirano oko interesovanja	Zvuk		Umetnički
Simulacija, igranje uloga, dramatizacija, vođena fantazija	Toplota		Grafički
Didaktičke igre	Svetlost		Komercijalni
Referati ili samostalni projekti	Dizajn		Uslužni
Istraživački referati ili projekti	Kretanje		
Nevođeno samostalno proučavanje	Uzimanje hrane		
Samostalno u okviru tima	Sedenje		
Šegrtovanje			
Sa ili bez mentora			

Stilovi učenja mogu biti „prirodne” preferencije za pojedini stil koje su funkcija varijabli ličnosti. Različita okruženja, pojedini kurikulumi podstiču primenu nekih stilova, a nagrađivanje utiče na razvoj stila. Međutim, Renzuli je realan i kaže da u školi postoje male mogućnosti za usklađivanje učenika sa nastavnicima i sredinom u kojoj uče prema njihovim preferiranim stilovima. Ono što je moguće i poželjno jeste da se učenici izlažu dejstvu različitih stilova tako da svaki učenik razvije repertoar različitih stilova i strategija. Ovako opremljen učenik će biti u stanju da modifikuje svoj stil kako bi se što bolje uklopio u nove, buduće situacije učenja. Školski rad treba da se odvija tako da dozvoli korišćenje različitih stilova i to nastavnici ne bi smeli da zaborave.

Da bi podsticao kreativnu produkciju učenika kurikulum treba da bude tako koncipiran i programiran da obuhvati osnovne ideje i pojmove date discipline uz tumačenje metodologije discipline. Renzuli preporučuje da se u sadržaj uključi ono što definiše disciplinu i što je razlikuje od drugih disciplina i sadržaji koji imaju maksimalni transfer. Pravo ovladavanje oblašću koja se proučava zahteva da zainteresovani učenik ovlada metodološkom aparaturom koja je specifična za datu oblast, da nauči kako da misli u toj oblasti. U vezi sa sadržajem svih predmeta koji se uče u školi, kod učenika treba stvoriti stav da je ono što se zna privremeno, nezavršeno i neprecizno. Učenik treba da u toku izučavanja određenog predmeta ima ulogu profesionalca koji ima pravo da pita, kritikuje, interpretira postojeće znanje i da mu da svoj doprinos. Najzad, kurikulum treba da izaziva imaginaciju, da podstiče maštu učenika. Inače će, sve što se uči, ostati samo podatak koji treba da se zapamti.

Da bi nastavnik mogao da podstiče razvoj kreativnosti kod učenika, on mora odlično da poznaje disciplinu kojom se bavi, da bude osposobljen da koristi odgovarajuće nastavne metode i tehnike i ima veliku ljubav, kako za disciplinu tako i za nastavniki poziv. Nastavnik treba da ima određene osobine ličnosti, poverenje u svoje učenike, da bude fleksibilan, otvoren za iskustva i nove ideje, ima puno energije i optimizma. Radi se o visokim zahtevima koji se samo delimično mogu razviti vežbanjem. Prema Renzulijevom uverenju, obučavanje nastavnika može pomoći, ali pre treninga treba vršiti selekciju nastavnika. Najvažnija osobina nastavnika, koji vrše kritičan uticaj na razvoj svojih učenika, može se imenovati kao uverenje da je razvijanje kreativne produkcije učenika krajnji cilj učenja. Ovi nastavnici čine sve što je u njihovoj moći da taj cilj ostvare.

Obrazovanje za kreativno ponašanje onemogućeno je predrasudama: u školi treba da se uči, a posle će se planirati i živeti (sada učiš za budućnost); postoji jedan tačan odgovor, tako da nema rizika i susreta sa nepoznatim (što čini suštinu realnosti); nastavnici ne poznaju učenikove kapacitete (samo se posmatra njegova kompetentnost u određenim predmetima); deca se tretiraju kao da su nesposobna, da nešto ne znaju i da ne mogu ni da nauče (Alencar,

1996). Učenicima su potrebni aktuelni motivi, da uče radi nečega što se dešava onda kada uče i neposredno posle učenja. Učenici treba da nauče da jesu sposobni, da treba da pokušavaju dok ne uspeju i da budu odgovorni. Kreativna škola mora biti bazirana na poverenju u učenika, a što treba biti potvrđeno mogućnostima komuniciranja, poštovanja svakog učesnika, zanimljivim kurikulumom i raznovrsnošću sadržaja (koja podrazumeva diferencijaciju).

Da bi proces nastave i učenja postali izazov za učenika, saznavanje pretpostavlja kreativnost nastavnika i učenika. Mogućnosti za davanje kreativnog odgovora započinju od trenutka postavljanja pitanja veruje Šumanova (Schoeman, 1996). Ako se postavi pitanje „da li mogu da uradim to i to” ili „da li je to i to moguće”, kao da se pretpostavlja jedan moguć tačan odgovor i vrlo lako se može stići do kraja. Odgovor „ne” zaustavlja traganje koje ne deluje logično, funkcionalno, ekonomično i slično. Samo drugačije postavljeno pitanje, „kako mogu da uradim to i to” ili „kako je to i to moguće”, daje mnogo više nade, podstiče ulaganje veće energije onoga koji odgovor traži i obećava dolaženje do nekih novih mogućih odgovora. Nema potrebe isticati da se u školi najčešće nudi i traži jedan odgovor, da su naviknuti i učenici i nastavnici i da se ove navike ne mogu lako menjati.

Mogućnosti za zadovoljavanje potreba darovitih učenika Katena (Khatena, 1983) nalazi u najnovijim promenama koje se sugerišu školi u vezi sa učenjem i ulogom kreativnosti. Posmatranje učenja kao procesa pokreće zahteve za korišćenje intelektualnih sposobnosti i njihovih afektivnih korelata, efikasnih tehnika učenja i stvaranje klime koja olakšava učenje. Mnogi pristupi za razvijanje kreativnog mišljenja uključuju rešavanje problema, kreativne umetničke medije i programe za čitanje, promene kurikuluma i njegovo drugačije administrativno uređenje, izmene uticaja nastavnika i klime u razredu, nove mehanizme motivisanja, kao i razne posebne programe za kreativnost.

Individualizovano obrazovanje razvilo se kao odgovor na probleme koje je stvarao opštevažeći, isti kurikulum za sve učenike. Individualizacija treba naročito da pomogne deci koja odstupaju od zamišljenog proseka, kako onima sa nižim sposobnostima i manjim znanjima tako i onima sa višim sposobnostima i znanjima. Kao najbolje razvijen sistem, Katena (Kathena, 1983) navodi Klausmajerovo individualno vođeno učenje, a osnovne principe individualizovanih programa preuzima od Trefingera. Individualizovani programi moraju da obezbede: vreme za promišljeno i stručno planiranje; dostupnost ocena učenicima i uticaj ocena na planiranje nastave; individualno učenje koje neće da izoluje učenika; učenje koje će različiti učenici završiti različitim postignućem; upotrebu različitih nastavnih metoda; kooperativno planiranje koje koristi informacije iz različitih izvora i mogućnosti za primenu alternativnih rešenja.

Primer dobre podrške za podsticanje darovitosti

Kao primer dobre podrške za podsticanje darovitosti opisaćemo Model za obogaćivanje ukupnog rada u školi (The School Enrichment Model) čiji su autori Renzulli (Renzulli, 1977, 1986, 1992, 1994, 1996) i Reis (Reis, 1994, 1996). Ovaj model sa skraćenim nazivom SEM³³ čini grupa specifičnih strategija za veće angažovanje učenika u školi i na času, ulaganje većeg napora u toku učenja i doživljavanje većeg zadovoljstva u procesu saznavanja. S druge strane, model treba da omogući korišćenje povratnih informacija, integrisanje iskustava sa učenjem na višim nivoima i veština mišljenja višeg nivoa u kurikulum, pojedine kurseve i školsku organizaciju. SEM je namenjen svim učenicima a zasnovan na rezultatima velikog broja nastavnih metoda i kurikuluma koji su primenjivani kao specijalizovani programi za učenike visokih sposobnosti u dužem vremenskom periodu.

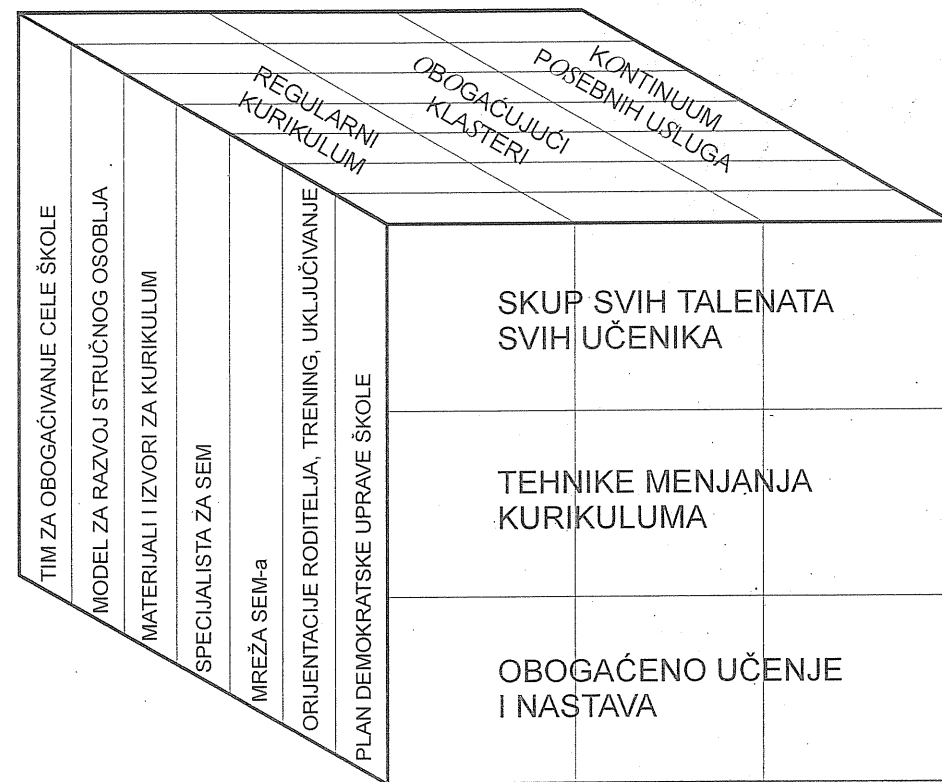
Renzulli sa svojim saradnicima određuje tri ključne pretpostavke za poboljšanje škole koje su vezane za učenje, korišćenje vremena i vrstu poželjnih promena. Prvo i najvažnije što u školi treba menjati jeste proces učenja, te su stoga sve sugestije u vezi SEM-a usmerene na proces učenja. Sledi analiza postojećeg rasporeda u školi, upotrebe udžbenika i pravila u vezi regularnog kurikuluma. Takođe, preporučuje se postepen, evolutivan, ali realan pristup u menjanju škole. Obogaćujući model SEM obuhvata strukturu škole, organizacione komponente i komponente davanja usluga.

U školskoj strukturi Renzulli naglašava tri aspekta: regularni kurikulum, obogaćujuće klastere i kontinuum posebnih usluga. Komponente davanja usluga čine: svi talenti svih učenika, tehnike menjanja kurikuluma i obogaćeno učenje i nastava. Organizacione komponente sadrže plan demokratske uprave škole, orijentacije roditelja, trening i njihovu uključenost, uključenost u mrežu SEM-a, specijalistu za model, materijale i druge izvore za kurikulum, obuku nastavnog osoblja i rad tima za primenu modela. U daljem tekstu sledi kratak opis najvažnijih aspekata modela. Na slici 4 prikazan je odnos između dva tipa komponenti modela i školske strukture.

Kao što je poznato, *regularni kurikulum*, redovni i obavezni plan i program, sastoji se od unapred određenih ciljeva, rasporeda, očekivanih efekata i sistema davanja usluga koje je neki autoritet odredio. Model za poboljšanje cele škole utiče na regularni kurikulum na tri načina. Uvođenjem SEM-a uvećava se izazovnost onoga što regularni kurikulum sadrži tako što se kompaktira kurikulum (skraćuje, zgušnjava), menjaju sadržaji udžbenika i

izvodi grupno preskakanje delova kurikuluma, sistematski se pojačavaju i produbljuju sadržaji kojima se zamenjuju izbačeni delovi kurikuluma. Sve ovo izmene selektivno se integrišu u aktivnosti regularnog kurikuluma.

Slika 4: Obogaćujući model cele škole (Renzulli, 1994: 5)



Obogaćujuće klastere čine grupe učenika koje se susreću u toku posebno oblikovanih vremenskih blokova da bi radili na nečemu što ih interesuje. Grupe se formiraju nezavisno od razreda i susreću jedan ili dva puta nedeljno ili mesečno. Zajedničko za učenike i nastavnike koji učestvuju jeste da žele da budu tu i da imaju zajednička interesovanja, a mogu se pozivati i gosti predavači. Klasteri se oblikuju prema načinima na koje se upotreba znanja, veštine mišljenja i interpersonalni odnosi dešavaju u stvarnom svetu. Ovaj pristup nazvan je obogaćeno učenje jer svrhovito oblikuje sredinu za učenje praveći kreativne i produktivne situacije koje traže upotrebu misaonih procesa višeg nivoa i podstiču njihov razvoj.

Da bi se postigli željeni ciljevi, rad u klasterima usmeren je prema stvaranju određenog proizvoda ili usluge. Nema plana lekcije već se samo daje

³³ Model je prikazan u radu: Maksić (1998).

direkcija. Učenici uz pomoć nastavnika pokušavaju da utvrde: šta rade ljudi koji imaju interesovanja slična njihovim, kakve proizvode ili usluge oni pružaju, koje su uloge potrebne da bi se došlo do tog proizvoda ili usluge, kakve metode ili izvore koriste stručnjaci u datoj oblasti da bi proizveli te proizvode ili usluge visokog kvaliteta, kako i sa kim oni razmenjuju rezultate svoga rada, ko su potencijalni korisnici tih proizvoda ili usluga, koje korake je potrebno preduzeti da se osigura uticaj njihovog proizvoda na klijente kojima je namenjen.

Obogaćujući klasteri predstavljaju glavno sredstvo za podsticanje interesovanja i razvoj potencijala za talenat u celoj učeničkoj populaciji. Osim zadovoljavanja i širenja interesovanja, sticanja znanja i veština, uključivanje u klastere omogućava i ostvarivanje drugih važnih ciljeva. Rešavajući realne probleme učenici mogu u značajnoj meri da razvijaju kooperativnost i pozitivno i povoljno mišljenje o sebi. Takođe, angažovanje nastavnika u obogaćujućim klasterima pomaže im da razviju bolje razumevanje sposobnosti i talenata svojih učenika. Na ovaj način, nastavnici se podstiču da unaprede svoj ukupan rad, tako što će koristiti obogaćujuće tehnike u kasnijem radu u regularnom kurikulumu.

Renzuli tvrdi da program za razvoj svih talenata sve dece zahteva dodatne usluge koje će biti privlačne za mlade koji su sposobni da rade na najvišem nivou u oblasti svojih posebnih interesovanja. Radi se o individualnom savetovanju ili savetovanju u malim grupama, direktnom pomaganju u radu na višem nivou, organizovanju mentorstva sa mentorima sa univerziteta ili drugim stručnjacima iz date sredine. Direktno pomaganje odnosi se i na uključivanje učenika i njihovih roditelja u posebne programe kao što je „rešavanje budućih problema”. Na sličan način deci je potrebna pomoć za uključivanje u razne letnje programe, kurseve u kampovima, posebne škole, praksu i volontiranje na mestima gde se mogu steći posebna iskustva u vezi predmeta njihovog interesovanja i teme na kojoj rade. Informisanje pojedinaca i povezivanje sa organizacijama i institucijama gde mogu dobiti ovakve usluge treba da pruža specijalista za SEM ili tim koji radi u školi.

Model pretpostavlja *ukupnost talenata svih učenika*. SEM traži potencijale koji nagoveštavaju talenat kod svih učenika, bez obzira što nisu odlični i bez obzira na sredinu iz koje dolaze. Svaki učenik ima svoj potencijal za talenat sa kojim može da se radi u školi. Model se usmerava na učenikova interesovanja i preferencije u stilu učenja u jednakoj meri kao što uvažava predmet u kojem je učenik „najjači”, oblast gde pokazuje postignuće iznad ostalih. Postavljaju se dva pitanja: šta je to najbolje što znamo o učenikovom dosadašnjem radu i kako možemo najbolje da upotrebimo te informacije da bismo podstakli učenikov talenat. Informacije o sposobnostima, interesovanjima i stilovima učenja učenika koriste se u tri situacije: kod odlučivanja o mogućnostima za razvijanje

talenta u običnom odeljenju, obogaćujućim klasterima ili uključivanjem u kontinuum posebnih usluga.

Drugu komponentu u davanju usluga u SEM-u čine *tehnike menjanja kurikuluma*. Radi se o seriji tehnika koje su napravljene tako da prilagode traženi nivo učenja sposobnostima, interesovanjima, znanjima i mogućnostima učenika. Prilagođavanje kurikuluma izvodi se tako da učenje za sve učenike bude izazovno, da se uveća količina produbljenog učenja i da se uvedu različiti tipovi obogaćivanja u regularni kurikulum. Da bi se postigli željeni ciljevi regularni kurikulum menja se najčešće na tri načina. To su: kompaktiranje programa, menjanje udžbenika i produblјivanje gradiva. Sledi kratak opis svake od mogućnosti.

Kompaktiranje kurikuluma podrazumeva skraćivanje zgušnjavanjem, izbacivanjem onih delova koji su poznati ili kojima treba razviti već postojeća svojstva. Istraživanja o skraćivanju regularnog kurikuluma pokazuju da i kada se izvedu značajna smanjivanja, na primer od 35-50% gradiva, nije bilo loših posledica po znanje učenika u odnosu na učenike koji su učili celokupno gradivo (Reis, 1994). Značajniji doprinos ovih istraživanja, po mišljenju autora, jeste da kompaktiranje obezbeđuje dovoljno vremena za uvodenje novih sadržaja i aktivnosti u školsko učenje. Međutim, nastavnici često nisu znali šta i kako da rade u tom vremenu.

U mnogim školama udžbenici su izjednačeni sa programom (uči se ono što je u udžbeniku). Selektivno korišćenje udžbenika potrebno je stoga što su i najbolji udžbenici dobri izvesno vreme, s obzirom na promene koje se dešavaju u oblastima na koje se odnose. Svaki udžbenik koji je u upotrebi treba analizirati i eliminisati one delove koji se ponavljaju, bilo da su veštine koje on treba da razvije već stečene ili pojmovi koje sadrži već usvojeni. Ove analize rade aktivni nastavnici za pojedine razrede, a osim potpunog izostavljanja pojedinih delova udžbenika, mogu se uvesti različiti stepeni obrade zadržanih tekstova, od pregledanja i informativnog čitanja do učenja u detalje. Posle ovih intervencija otvara se prostor za produblјivanje određenih delova gradiva.

Kako se radi produblјivanje? Preporučuje se učenje reprezentativnih pojmova i ideja koje obuhvataju probleme, sheme, glavne karakteristike delova, organizacione principe, strukture i logiku koja definiše oblast. Produblјivanje gradiva povezano je sa nivoom napredovanja ili kompleksnošću materijala. Materijali za kurikulum moraju da uzmu u obzir uzrast, zrelost, prethodna znanja i poreklo dece koja uče. Produblјivanje znanja treba da se usmeri na metodologiju discipline, što će pomoći razumevanje i poštovanje primene metoda na one vrste problema koji predstavljaju suštinu određenog polja znanja. Kada se učenik dovede u situaciju da se sam pita, kao naučnik pre njega o datoj stvari koju uči, on se angažuje misaono i emotivno, a to su uslovi za aktivno učenje.

Idealno, ceo program treba da bude tako koncipiran i organizovan da svaki učenik može da se kreće putem i brzinom koji odgovaraju njegovim sposobnostima, interesovanjima i stilovima učenja. Kurikulum treba da obuhvati osnovne ideje i pojmove date discipline uz tumačenje metodologije discipline. Priznajući da je izbor sadržaja jedan od najvećih problema prilikom pravljenja kurikuluma, Renzulli preporučuje da se u sadržaj predmeta uključi ono što definiše disciplinu i što je razlikuje od drugih disciplina i sadržaji koji imaju maksimalni transfer. Složenost materijala treba da se širi hijerarhijski, od činjenica, pravila, trendova, klasifikacija, principa, generalizacija do teorija i struktura. Kretanje od nižih ka višim nivoima treba da bude ciklično, tako da se niži nivoi na višem nivou ponove i integrišu u celinu.

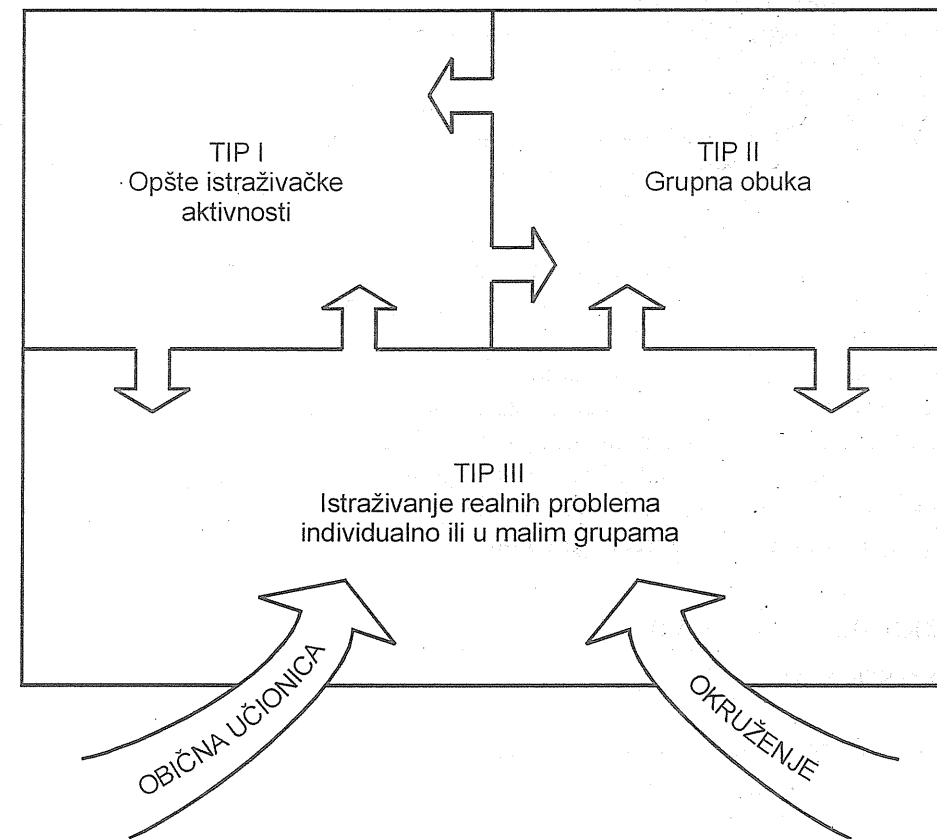
Onoliko koliko je značajan sadržaj predmeta, važan je i proces mišljenja kojim se on saznaje i usvaja. Veštine mišljenja trebalo bi da se tretiraju kao forma u odnosu na sadržaj. Najbolji primer učenja procesa kao sadržaja jeste učenje metodologije discipline. Pravo ovladavanje oblašću koja se proučava zahteva da zainteresovani učenik ovlada metodološkom aparaturom koja je specifična za datu oblast, da nauči kako da misli u toj oblasti. U vezi sa sadržajem svih predmeta koji se uče u školi, kod učenika treba stvoriti stav da je ono što se zna privremeno, nezavršeno i neprecizno. Učenik treba da u toku izučavanja određenog predmeta ima ulogu profesionalca koji ima pravo da pita, kritikuje, interpretira postojeće znanje i da mu da svoj doprinos.

Obogaćena nastava i učenje predstavljaju treći element u okviru SEM komponenti davanja usluga. Cilj obogaćivanja je da učenicima dozvoli slobodan izbor tema koje će proučavati, u željenoj širini i dubini i preferiranim stilom učenja. Osim preferiranih načina na koje se uči (kao što su dril, predavanje, referati, projekti, istraživanja, sa ili bez mentora), važni su uslovi u kojima se uči (socijalni i fizički), stil mišljenja (analitički, sintetički, praktični) i stil izražavanja (pisani, govorni, manipulativni) koje učenik i njegov nastavnik preferiraju. Uloga nastavnika je da pomaže i olakšava određivanje i struktuiranje problema koji su povezani sa interesovanjima učenika, njihovim veštinama i znanjima o metodama koje su im potrebne za ispitivanje problema.

Renzulli i Reis govore o tri vrste obogaćivanja koje smo mi ukratko prikazali u okviru obrazovnih mogućnosti za darovite učenike. Kada je postavljen Trostruki obogaćujući model bio je namenjen darovitim učenicima. Mi ćemo ga opisati prema najnovijim radovima autora (slika 5). Prvo obogaćivanje omogućava sticanje opštih istraživačkih iskustava, drugo sadrži grupnu obuku, a treće - istraživanje realnog problema. Prvo obogaćivanje izlaže učenike novim i uzbudljivim temama, idejama i oblastima znanja koja obično nisu zastupljena u regularnom kurikulumu. Ovo obogaćivanje može se raditi pozivanjem gosta predavača, demonstratora, kratkim posetama, video prezentacijama i slično. Prva vrsta obogaćivanja odnosi se na opšte istraživačke

aktivnosti koje su usmerene na razvijanje kognitivnih i afektivnih procesa, čiji je najvažniji cilj da se učenici osposobe da uspešnije savladaju kurikulum.

Slika 5: Obogaćujući trostruki model (Renzulli, 1994: 13)



Drugu vrstu obogaćivanja čine grupne aktivnosti uvežbavanja, koje obuhvataju rešavanje problema, ispitivanje, kreativno mišljenje i vežbanje senzitivnosti. Ovo obogaćivanje pruža se svim učenicima u okviru regularnog kurikuluma, kao i učenicima koji su uključeni u obogaćujuće klustere i samostalno izabrana nezavisna istraživanja. Na primer, učenici koji su uključeni u dodatne časove iz prirodnih nauka, na kojima ispituju kvalitet vode u reci iznad i izpod industrijske zone, mogu da imaju potrebu za treningom u postavljanju hipoteza, analizi podataka i pisanju istraživačkog izveštaja. Taj trening daje se u drugoj vrsti obogaćivanja, a on dalje može da posluži kao motivacija za učešće nekih od učenika u samostalno izabranom ispitivanju, koje predstavlja treću vrstu obogaćivanja.

Treće obogaćivanje je najviši nivo jer predstavlja istraživanje realnih problema koje dovodi do odgovarajućeg rezultata, postignuća. Ovo obogaćivanje radi se individualno ili u malim grupama, ima lično značenje, usmereno je na više nivoe znanja, zahteva poznavanje metodologije discipline, razvija osećaj za publiku (dete se nekom obraća u realnom životu) i završava evaluacijom (nešto se na kraju toga rada desi što ima širi značaj). Treći tip obogaćivanja radi se na svim uzrastima, samo što su postignuća mlađih učenika mnogo skromnija (na primer, deca iz prvog razreda naprave slikovnicu sa opasnim životinjama). Na kraju školske godine, svi završeni projekti prikazuju se na proslavi na koju dolaze nastavnici, roditelji, predstavnici školskih vlasti i grada.

Učenici treba da se uključuju u sva tri tipa obogaćivanja, redosledom kojim su opisani. Prva dva obogaćivanja mogu se primeniti za sve učenike, ona prate interesovanja deteta i pokušavaju da mu pruže prilike za bavljenje određenom stvari (da utvrdi da nešto može) i da ga snabde znanjima iz metodologije, kako bi dete nešto uradilo u datoj oblasti (izvori). Prve „prilike” i drugi „izvori” koriste se kao metode za identifikovanje potencijala za talenat, dok se u trećem obogaćivanju, gde se zadrži jedan manji broj učenika koji mogu da naprave samostalan rad, pruža „ohrabrivanje”. Posmatrano očima deteta, prvo obogaćivanje završava doživljajem „ja mogu da uradim to i to”, drugo „ja radim to i to”, a treće „ja volim to i to”.

Neka naša iskustva i perspektive

Želimo da prikazemo neke od pokušaja koji se čine u našoj sredini u cilju podsticanja razvoja sposobnosti, talenata i kreativnosti dece i mladih. Osvrnucemo se na istraživanja u okviru predškolskih vaspitno-obrazovnih ustanova i škola. Dakle, radi se o pojedinačnim istraživačkim projektima koji se mogu preporučiti za dalju i širu primenu na osnovu svojih dosadašnjih rezultata. Posmatrajući ove projekte u kontekstu kakav je Obogaćujući model Renzulija i Reis, osećamo potrebu da pozovemo naše autore na veću međusobnu komunikaciju i saradnju. U koordinisanju već postojećih projekata vidimo mogućnost za značajno unapređenje školskog rada. Ističemo da nam nije bila namera da pravimo pregled, već samo da ilustrujemo rad nekim dobrim primerima. Sigurni smo da postoje i druge vredne akcije o kojima ovde neće biti reči, a koje bi mogle da budu predmet posebnog rada.

Uobičajeno je uverenje da se na predškolskom uzrastu sva deca smatraju potencijalno darovitom. Ovakva pretpostavka ugrađena je u programe koje razvijaju i predlažu Pešić (1997), Kamenov (1995) i Pavlović (1995). Kamenov

traži stvaranje povoljnih uslova u vrtiću za raznovrsne, preventivno kreativne aktivnosti svakog deteta (razne vrste igara) uz maksimalno uvažavanje njegovih individualnih interesovanja, sklonosti, mogućnosti i potreba. Pavlović kroz svoj projekat „Školica-pametnica”, uz upotrebu grupnog rada na eksplorativnim i edukativnim sadržajima unapređuje kognitivno-emocionalno iskustvo i stimuliše kreativna ispoljavanja kod dece predškolskog uzrasta od četiri do sedam godina. Kreativna ispoljavanja mogu se podsticati ako se deci omogući da realizuju psihosocijalne potrebe i ako se kod njih razvije spremnost za komunikaciju i razmenu sa sredinom (Pavlović, 1996).

Koliko je igra važna u razvoju deteta i da se može koristiti kroz celu osnovnu školu pokazuje Dejić (1996) u svom programu za podsticanje sposobnosti za matematiku. Dejić smatra da u prvoj polovini osnovnog školovanja treba organizovati obogaćivanje učenja matematike u okviru redovne nastave, a da se redovna nastava individualizuje. Časovi slobodnih matematičkih aktivnosti treba da imaju karakter igre i razonode. Matematički zadaci treba da budu problemskog karaktera, a učitelj koji organizuje ove aktivnosti da vodi heurističke razgovore sa učenicima. Izbor, vrsta i količina aktivnosti zavisne su od mogućnosti škole i mogu da se organizuju u vidu klubova (sekcija), časova zanimljive matematike, matematičkog kutka, matematičkih večeri, konkursa, olimpijada, matematičkih kvizova, ekskurzija itd. Cilj ovih aktivnosti je da obezbeđuju inicijativu, samostalnost i aktivnost učenika.

U okviru projekta „Psihosocijalna rehabilitacija dece u školskom kontekstu” u pet odabranih prigradskih osnovnih škola organizovane su radionice kroz koje bi se nastavnici, koji rukovode radom sekcija, usmerili i usavršili u pogledu svog daljeg rada sa decom (Pjurkova-Petrović i Ševkušić, 1997). Na osnovu stečenog iskustva, autorke zaključuju da u školama ima dovoljno kvalifikovanih ljudi koji umeju i žele da se angažuju na oživljavanju postojećih i kreiranju novih aktivnosti. Rad na ovom projektu je u toku. Konačni cilj je da se razvije nacionalni plan za poboljšanje cele škole u okviru kojeg bi trebalo u većoj meri da dođu do izražaja sposobnosti, mogućnosti i interesovanja svih učenika i nastavnika.

Sledeća grupa istraživanja potvrđuje kako se uspešno mogu koristiti različite metode za učenje putem otkrića, rešavanjem problema i naučno-istraživački postupci u osnovnoj školi. Jovanović-Milićević (1997) ispituje mogućnost primene problemske nastave i učenja putem otkrića u redovnoj nastavi sa učenicima petog razreda osnovne škole. Obradivani su sadržaji iz biologije za koje autorka tvrdi da su pogodni za ovakav rad, samo zahtevaju od nastavnika veću pripremu i aktivnost nego klasična nastava. Faze u problemskoj nastavi obuhvataju: postavljanje - definisanje problema - stvaranje problemske situacije, navođenje pretpostavki, raščlanjivanje problema (uvođenjem radnih listića, težina u učenju je postupna), proces rešavanja

problema (uvođenjem elemenata putem otkrića), opšti zaključak (kada se potvrđuju ili odbacuju postavljene hipoteze, a javlja zadovoljstvo zbor rešenog problema) i provera zaključaka u novim situacijama (vrši se primena stečenog znanja u novim situacijama).

Nastavnik je formirao grupe učenika pre planiranog časa. Čas se sastojao od uvodnog dela (motivaciona faza), stvaranja problemske situacije i postavljanja problema, razlaganja opšteg na uže probleme, zajedničkih zaključaka i provere znanja. Na osnovu rezultata istraživanja koje je vršeno u dve škole došlo se do sledećeg zapažanja: motivisanost učenika u problemskoj nastavi je pojačana u odnosu na klasičnu nastavu. Na osnovu rezultata postignutih na testu zaključeno je da je stepen usvojenosti znanja veći i da znanje duže traje. Učenicima se dopala očiglednost, grupni oblik rada, samostalno dolaženje do određenih zaključaka i dinamičnost časa. Dobre mogućnosti za primenu metode učenja putem otkrića u nižim razredima osnovne škole potvrđuju i druga istraživanja (Đaković i Đaković, 1996).

U narednom radu uspešno se koriste još složeniji oblici učenja sa učenicima od sedam do deset godina. Šefer (1997) uvodi učenje naučno-istraživačkih postupaka u eksperimentalna odeljenja iz gradske i seoske sredine. Ovo je urađeno u oblasti poznavanja društva, ali su radom na projektima uvedeni sadržaji koji pripadaju oblastima muzičke i likovne kulture, jezika i književnosti, poznavanja prirode i fizičkog vaspitanja. Istraživački rad je organizovan u obliku grupnih projekata u trajanju od šest nedelja. Autorka izveštava da je uveden kompletan proces istraživačkog rada koji je izmenio uloge učesnika u nastavi. Grupa učenika obavlja sledeće radnje: konsultuje se sa nastavnikom i licima koje sama odabere, samostalno organizuje podelu rada, određuje postupke u procesu rada i mesta gde će prikupiti podatke, odlučuje se za način obrade, predstavlja podatke pred odeljenjem i postavlja završna pitanja odeljenju u vezi sa obrađivanom temom.

Sadržaj eksperimentalnog programa je u globalu odgovarao sadržajima redovnog programa koji se sprovodio u kontrolnom odeljenju. Vršena je formativna i sumativna evaluacija programa (sadržaja znanja i proceduralnih znanja). Intervjuisani su učitelji i vršena sistematska posmatranja rada na časovima. Utvrđeno je da eksperimentalno odeljenje značajno napreduje između inicijalnog i finalnog ispitivanja i u svim obuhvaćenim varijablama poznavanje istraživačkih postupaka: u postperskom prikazivanju rada i poznavanja redosleda istraživačkih koraka u procesu istraživanja, u korišćenju više izvora informacija, klasifikaciji podataka i broju korišćenih oblika rada. Eksperimentalno odeljenje u odnosu na kontrolno pokazuje značajno bolje rezultate na oba ispitivanja u svim varijablama na pitanja oba tipa.

Eksperimentalno i kontrolno odeljenje bitno se razlikuju i na inicijalnom i na finalnom ispitivanju u korist eksperimentalnog u pogledu redosleda

istraživačkih koraka. Izvori informacija su jedina stavka na kojoj su eksperimentalno i kontrolno odeljenje izjednačeni na inicijalnom ispitivanju. Na klasifikaciji podataka, eksperimentalno odeljenje izuzetno napreduje, dok u organizaciji istraživanja u grupi nema bitne razlike između eksperimentalnog i kontrolnog odeljenja u pogledu načina organizovanja grupe. U eksperimentalnom odeljenju deca se u velikom broju opredeljuju za postperski oblik prikazivanja, što je, po uverenju autorke, posledica njihovog iskustva.

Na osnovu izloženih rezultata, Šefer zaključuje da u istraživačkom procesu ima dovoljno igre i izazova koji podstiču unutrašnju motivaciju za rad, stvaralački prilaz problemu, proširuju i produbljuju oblasti dečijih interesovanja i visoke logičke zahteve čine zanimljivim. Sledi da grupno istraživački rad učenika na dugoročnom projektu može da bude odgovarajući međod i oblik rada u nastavi, čak i u mlađim razredima osnovne škole. Nalazi su izuzetno vredni s obzirom na činjenicu da se radi o sticanju proceduralnog naspram strogo činjeničkom znanju i da je sve to bilo moguće realizovati još u četvrtom razredu osnovne škole.

Kod unošenja novina u nastavu i učenje, nastavnici su nezaobilazna tema. Promene na planu rada sa darovitima valja činiti preko promena položaja vaspitača/učitelja u procesu školovanja i usavršavanja za vaspitački poziv kao i ostvarivanje drugačijeg položaja u procesu vaspitno-obrazovnog rada (Kaurin, 1995). U prilog idu i rezultati istraživanja koji ukazuju na višegodišnje nepovoljne tendencije u pripremi nastavnog kadra. Na osnovu istraživanja koje je izvedeno osamdesetih godina, Vučić (1986) preporučuje fakultetima koji obrazuju nastavnike, a naročito pedagoškim akademijama, da prilikom selekcije studenata pooštre kriterijume u pogledu intelektualnih sposobnosti i opšte kulture kandidata. Novija istraživanja potvrđuju da je nivo manifestovane kreativnosti u kognitivnom stilu budućih učitelja i vaspitača nizak (Gojkov, 1996). Autorka istraživanja se pita kako će takav učitelj podsticati kreativne strategije učenja kod svojih učenika.

I rezultati narednog istraživanja mogu se smatrati nepovoljnim sa stanovišta zahteva koji treba da ispune nastavnici da bi bili u stanju da razumeju, prihvate i podrže razvoj sposobnosti, kreativnosti i talenata svojih učenika. Radovanović (1993) nalazi da su srednjoškolski nastavnici u odnosu na službenike koji takođe rade sa ljudima (ekonomisti i pravnici) u sličnoj meri empatični. Očekivala bi se veća moć razumevanja drugih i uživljanja u njihova stanja kod nastavnika. Ispostavilo se da su nastavnici više egocentrični i manje realni u svojim empatijskim reakcijama i da svoje emocije izražavaju u većoj meri kruto, nespontano i ranjivo. S druge strane, službenici su manje usmereni na sebe a više na dobrobit drugih, ispoljavaju veću prijateljsku nastojanost i veću lagodnost u bavljenju svojim i tuđim emocionalnim iskustvima.

Radovanović (1989) smatra da postavljanje vaspitnog programa za razvijanje distinktivne organizacije kreativnih crta može da pruži korisne ideje budućim reformatorima „bolje škole” i za reformu postojećih programa koji su normativizovani za konformiranje hipotetičkom proseku. Teorijsku osnovu za eventualnu operacionalizaciju jednog mogućeg vaspitnog programa, namenjenog stimulisanju razvoja kreativnih crta darovitih, Radovanović pozajmljuje od MakMalena. Za stvaralaštvo je potrebno inovativno mišljenje i uporan i disciplinovan rad na verifikaciji originalne ideje. Krivoljaza faza stvaralačkog rešavanja problema kreće se između originalnosti i ostvarivosti, od formulacije do razrade ideje.

Stvaralac mora da razvije fleksibilnu perzistentnost ukoliko želi da njegov talenat da kreativan rezultat. Fleksibilna perzistentnost kreativaca obuhvata konstruktivno nezadovoljstvo, distanciran emocionalni angažman, sebičnost u ime opštih ciljeva, samopouzdanu skromnost, opuštenu pažnju, odlaganje zaključivanja, konvergentnu divergenciju i nesvesno opažanje. Radovanović preporučuje pedagogima da se pozabave pitanjem koji su optimalni vaspitni metodi razvoja ovakvih crta i kako razvijati dijade osobina koje su preduslov originalnosti pojedinca. Konačan cilj je da se očuva i razvije „paradoksalna i nekonformistička” ličnost koja će biti kreativno efikasna i istovremeno dovoljno socijalizovana (da ne bi i ona i društvo imali nekostruktivnih i nesvrishodnih sukoba).

Zaključak

Posle jednog veka traganja za adekvatnim oblicima, načinima, sadržajima i metodama vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima, umesto odgovora sugerise se redefinisavanje problema - od obrazovanja i vaspitanja nekih darovitih učenika u podsticanje razvoja darovitosti učenika u školi. Valjanost i pouzdanost identifikovanja darovitosti daleko su od zadovoljavajućih, pa se identifikovanje preko ispitivanja sposobnosti i drugih karakteristika zamenjuje identifikovanjem preko uspešnog učestvovanja u određenim akcijama. Obrazovne i vaspitne potrebe darovitih učenika manje su specifične nego što je u početku pretpostavljeno. Posebna podrška koja je korišćena u radu sa darovitim preporučuju se i za ostalu decu i sa njima daju dobre, pa i bolje rezultate nego sa izabranim darovitim učenicima.

Interesantno je da su se mnogi projekti koji su započeti sa namerom da se naprave određeni programi za darovite učenike u toku primene menjali u pravcu obuhvata sve većeg broja učesnika. Vraćajući se na nivo teorije, autori ovih projekata menjali su svoje početne ideje i pomerali se sa darovite i talentovane dece i mladih na darovitost i talente dece i mladih. Složeni i

celoviti modeli razvoja i podsticanja sposobnosti, interesovanja i kreativnosti u školi obuhvataju promene svih bitnih aspekata škole, što nam je potvrdio primer američkog modela. Iskustva iz naše sredine uveravaju nas u plodotvornost ideje o uvođenju novina u školu i navode na praktična pitanja u smislu - kako ono što je dobro održati i širiti dalje.

Kako ćemo se ponašati u školi, da li ćemo problem definisati kao rad sa darovitim učenicima ili kao rad na razvijanju darovitosti kod učenika zavisi od više faktora, među kojima su najvažniji mogućnosti kojima se raspolaže i ciljevi koji se žele postići. Da li ćemo obrazovanje i vaspitanje darovitih i talentovanih učenika tretirati kao elitističko pitanje koje se tiče malog, i stoga zanemarljivog, dela učeničke populacije ili ono može i treba da se pretvori u pitanje razvijanja darovitosti i talenata kod učenika (manjeg ili većeg broja), stvar je naše odluke. U svakom slučaju, bilo bi dobro da svi oni koji su zainteresovani za odgovore na postavljena pitanja imaju u vidu kako oni više zavise od mogućnosti i potreba društva i sredine u kojoj se daju nego od aktualnog stanja u nauci.

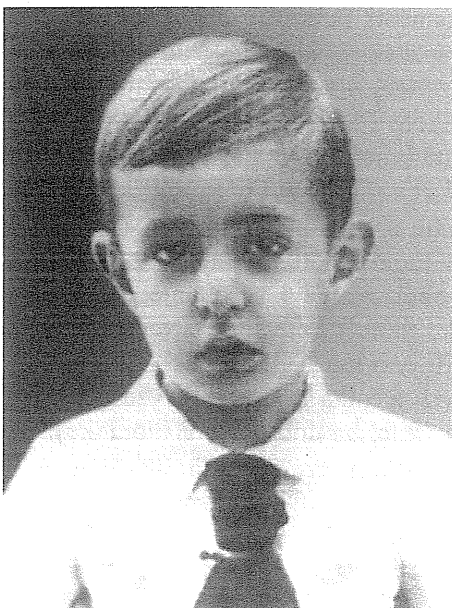
PITANJA ZA RAZMIŠLJANJE

Da li se pitanje obrazovanja i vaspitanja darovitih učenika može svesti na podsticanje sposobnosti, interesovanja i kreativnosti?

Koje je vaše najvažnije iskustvo iz škole?

Gde ste više naučili: u školi ili van škole?

Da li se darovitost ispoljava ili razvija?



Portret br. 6.

Zoran, 3 godine

Zoran Radmilović (1933-1985)

Glumac ● Igrao u kulturnim predstavama „Kralj Ibi” (15 godina, 205 predstava) i „Radovan III” (13 godina, 299 predstava) u beogradskom pozorištu Atelje 212. Nagrađen glumačkom nagradom „Dobričin prsten” za životno delo sa 50 godina ● Prvorodeno dete u porodici intelektualaca, odrasta sa sestrom u Zaječaru. Po očevoj želji započinje studije prava, prelazi na arhitekturu, a potom engleski jezik. Najzad, krišom upisuje Pozorišnu akademiju. U početku ne veruje u svoj talenat, ali uz podršku profesora uspešno završava studije glume ● Prvu ulogu oduzimaju mu 10 dana pred premijeru zbog pogrešne podele! Slede mnogobrojne uloge u pozorištu, na TV i filmu, od kojih su skoro sve, prema nepodeljenom mišljenju kritičara i publike ocenjene najvišim ocenama. Studiozno se priprema i stvara žive likove koje obogaćuje briljantnom improvizacijom. Celog života radio kao glumac ● Osim što glumi, piše pesme, slika, svira gitaru i lepo peva, ima smisla za jezike, pred kraj života uči kineski. Oženio se u 34-oj godini i sa suprugom podiže jednu ćerku. Za sebe govorio da je provincijalac u Beogradu. Voleo društvo. Uporan i istrajan u svemu što je radio.

ZAVRŠNA RAZMATRANJA

*Ako oni najodličniji, ne naiđu na podršku,
ljudi će prestati da teže napredovanju.*

(Pu Šanc Sijen, u: Lao-ce, 1984)

U osnovi svih tumačenja darovitosti na mlađim uzrastima su izvesne sposobnosti, učenje i znanja. Ali, darovitost se ni kod dece i mladih ne može svesti na natprosečne intelektualne sposobnosti, sposobnost učenja i posedovanja velikih znanja. Akademski talenti predstavljaju samo jednu vrstu darovitosti koja se definiše uspehom u pojedinim školskim predmetima. Školski uspeh je poželjan, ali ne dovoljan uslov da se sposobnosti i druge bitne karakteristike učenika uobliče u kreativno postignuće u mladosti i kasnije u životu. A društvo ima sve veće potrebe za pojedincima koji će ponuditi kreativna rešenja pitanja značajnih za čovekov opstanak i prosperitet, što se u odnosu na školu definiše kao zahtev za podsticanjem onih karakteristika koje će omogućiti kreativno mišljenje i ponašanje učenika.

Traganje za najboljim oblicima i metodama rada sa darovitim učenicima još uvek traje. Sigurno je da se kao najsnažniji argument u tumačenju iznetih rezultata, kako inostranih tako i domaćih istraživanja, može upotrebiti nalaz o čestom raskoraku između teorijskog modela darovitosti koji je, po pravilu, višedimenzionalan i praktične identifikacije i stimulativnih strategija koje su skoro uvek jednodimenzionalne (Trost, 1986). Koje školske aktivnosti i kurikulumi će podržati daroviti potencijal ne zavisi samo od postojećih oblika i načina rada i toga kako se primenjuju već i klime u kojoj se radi, a posebno odnosa onih koji se u ovaj rad uključuju. Specijalna podrška za darovite biće uspešnija ako je podržana pozitivnim stavovima osoba koje su uključene.

Najzad, uverenju o specifičnim obrazovnim i vaspitnim potrebama darovitih učenika mogu se staviti ozbiljne primedbe: kako su definisani daroviti učenici i da li ima dovoljno dokaza o specifičnosti njihovih potreba. Očigledno je da su velike individualne razlike među darovitim učenicima praćene značajnim razlikama u njihovim potrebama. S druge strane, nesumnjivo je da se radi o potrebama koje imaju i druga deca: za sticanjem znanja, za korišćenjem i vežbanjem intelektualnih sposobnosti, za ispoljavanjem kreativnosti, za razvijanjem motiva za postignućem, samopoverenja, samopoštovanja, za održavanjem dobrih odnosa sa svojim socijalnim okruženjem. Razlike se mogu tražiti u specifičnom sklopu potreba, redosledu manje i više važnih potreba, vremenskoj uslovljenosti i urgentnosti zadovoljavanja, uzrasnim, polnim i drugim specifičnostima.

Šta se, posle svega, može reći o darovitosti i darovitim pojedincima, odnosno obrazovanju i vaspitanju darovitih i talentovanih učenika i podsticanju darovitosti i talenata u školi? Ako se zadržimo na početnoj verziji, darovito dete

u školi, tri su najvažnija pitanja: ko su darovita deca, šta treba da nauče i kako se to može ostvariti. Odgovorićemo sumirajući teorije, rezultate istraživanja i zapažanja iz školske prakse i života. Darovitost je potencijal koji se naslućuje i pretpostavlja; talenat je ispoljena darovitost u određenoj oblasti, a kreativnost je ključna odlika darovitog postignuća. Darovita deca i mladi se najčešće opisuju i vide kao: pametnice, sveznalice i klikeraši; prvaci, predstavnici i zastupnici, nadprosečni, izvanredni i posebni; najbolji i pobednici; tata-mate, razbijači, majstori i maheri, oni koji znaju više, hoće dalje i traže iza. Na sve ovo, dodajemo još i one koji misle da su nešto od pobrojanog i sve ostale - koji žele da to budu.

Ova deca i mladi treba da nauče da je znanje važno, ali ne i dovoljno za kreativnu produkciju, kao i da znanje nije završeno, već treba da se kritički proverava i da mu se može doprineti. Najvažnije je da nauče da vole da uče i da veruju u sopstvene sposobnosti i moći. Dar jeste bogatstvo, ali ne daje pravo da se drugi potcenjuju, omalovažavaju, zanemaruju. Kreativnost je stvarna samo ako se realizuje, a sve ostalo, što se pojavilo samo u mislima i željama pojedinca, neće nikada postojati za druge ljude. Ovo se može naučiti kroz redovnu nastavu i vannastavne aktivnosti u školi i to ukoliko su programi stvarno diferencirani. Individualizacija učenja treba da uključi učenika u izbor sadržaja i količine onoga što se uči. Svaka aktivnost treba da uvaži jake i slabe strane drevitih. Potreban je kontinuitet i međusobna povezanost obrazovne ponude, kao i dodatna priprema nastavnika i njihova selekcija za ovaj rad.

U celini, moglo bi se reći da su ispoljavanje i razvoj darovitosti i talenata lična i društvena potreba. Pojedinaac ima potrebu da pokaže i upotrebi svoje darove i talente, a još su veće potrebe društva za darovitim pojedincima i njihovim delima. Detinjstvo i mladost predstavljaju značajan period u životu kada se većina talenata ispoljava, izgrađuje i daje svoje prve plodove. Često su tu koreni svih budućih dostignuća i doprinosa velikih ljudi. Što su deca mlađa, bolje je da se darovitosti talenti ne ispituju precizno već da se što je moguće veći broj njih smatra i tretira kao da jesu daroviti. Ovaj zahtev važi kako za porodicu, tako i za školu.

Škola igra veliku ulogu u pružanju potrebnih obrazovnih sadržaja i vaspitnih modela koji će pomoći i omogućiti kasniju kreativnu nadgradnju datog pojedinca u određenoj oblasti ljudske delatnosti i, istovremeno, neophodan stepen adaptacije, uklapanja i komunikacije te osobe sa vršnjacima i drugim ljudima. Škola, nastavnici, nastava i učenje treba da podstiču ili bar ne sputavaju razvoj sposobnosti, interesovanja, kreativnosti i talenata svih svojih učenika. Ostvarivanje ovog idealnog cilja podrazumeva neprekidno menjanje i poboljšavanje rada cele škole, od planiranja do realizacije, organizacije i evaluacije svih aktivnosti u školi, kao i dobru saradnju sa užim i širim okruženjem.

Zakoni o osnovnoj i srednjoj školi i planovi i programi koje smo analizirali ukazuju da je naša školska regulativa dovoljno široka da dopušta ono što se preporučuje u svetu i što je u skladu sa najnovijim znanjima i opredeljenjima o ovim pitanjima: posebne škole, ubrzavanje, dodatni rad, slobodne aktivnosti, problemska, diferencirana i individualizovana nastava. Pregled literature otkriva da uvođenje pojedinih oblika rada sa darovitim učenicima u školsku praksu nije praćeno odgovarajućim evaluativnim studijama, dok izvedena istraživanja ukazuju na razne nedostatke u realizaciji datih mera i aktivnosti. Pitanje je koliko su određena darovitosti i postojeća uputstva o radu sa darovitim učenicima dovoljna, precizna, detaljna, a koliko su nastavnici zainteresovani, učenici i roditelji informisani, tako da znaju, mogu i žele da koriste postojeće mogućnosti.

Spremnost škole da se angažuje na oblikovanju primerenijeg vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima nije dovoljna. Školska praksa je još uvek daleko od mogućnosti koje zakon predviđa. Ostvarivanje predloženih mera zahteva značajna ulaganja. Nema nikakvih, šire prihvaćenih normi o tome šta je darovitost; nastavnici se ne pripremaju za rad sa darovitim učenicima, a roditelji učenika su često neobavešteni o mogućnostima koje stoje pred njihovom decom. Nedostaje srednji nivo razrade školske regulative, od zakona, planova i programa do praktičnog rada u školi, nastavnika i časa. Potrebna su dodatna uputstva koja bi pružala znanja o prirodi darovitih učenika, specifičnostima rada sa njima, priručnici sa primerima, kao i dodatno obrazovanje nastavnika o radu sa darovitim učenicima.

Dužni smo da podsetimo na pokušaje koji su u tom pravcu činjeni ranije. Jedan dobar priručnik za nastavnike o dodatnom radu učenika osnovne škole napravila je Đorđević (1977). U ovoj knjizi govori se o prirodi darovitih učenika, karakteru dodatnog rada sa učenicima, vremenu za dodatni rad i nastavu, izboru učenika, ulozi nastavnika u dodatnom radu i odnosima roditelja sa darovitim detetom. Nastavnicima se daju uputstva i primeri za rad u redovnoj nastavi i izvan redovne nastave. Kao prilozi ponuđeni su predlozi programskih sadržaja za dodatnu nastavu (poznavanje prirode, poznavanje društva, istorija, biologija) i instrumenti za identifikaciju darovitih učenika.

Koliko je autoru ovoga teksta poznato, može se skrenuti pažnja na još jednu publikaciju sa sličnom namenom. I ova knjiga je upućena nastavnicima, a sa ciljem da se unapredi njihov rad sa darovitim učenicima u razrednoj nastavi (Vujović i sar., 1992). Preporučujemo kritičko čitanje priručnika zainteresovanom čitaocu zbog neujednačenosti uvodnog dela koji sadrži ne baš najaktuelnije informacije o ovoj problematici. Ipak, ovde se mogu naći korisne informacije za praktičan rad, diferencijaciju i individualizaciju nastave iz pojedinih predmeta (srpskog jezika, matematike, prirode i društva, likovne kulture, muzičke kulture i fizičkog vaspitanja).

Ispoljavanje i razvoj sposobnosti, kreativnosti i talenata zahteva sistematičan pristup. U našoj sredini već je bilo pokušaja u pravcu definisanja posebnog programa za stvaranje sistema podrške za darovite (Program aktivnosti za uspostavljanje i dalji razvoj sistema rada s obdarenim i talentovanim učenicima i studentima, 1988), o čemu je, takođe, bilo reči. Prikazaćemo detaljnije ovaj Program, sa željom da na njega podsetimo naučnu, stručnu i širu javnost i sa nadom da neće biti zaboravljen prilikom pravljenja nekog novog programa. Iako malo poznat javnosti, Program bi zbog svoje obuhvatnosti mogao da posluži kao izvor upotrebljivih uputstava za oblikovanje podrške za darovite i unapređenje ukupnog rada u školi.

Pomenuti Program za stvaranje sistema rada sa darovitim učenicima i studentima ponuđen je, od strane Prosvetnog saveta Srbije, Republičkog zavoda za unapređenje vaspitanja i obrazovanja i Republičkog komiteta za obrazovanje i fizičku kulturu, kao osnova za utvrđivanje neophodnih stručnih, organizacionih, kadrovskih i drugih mera za rad sa ovom kategorijom mladih i kao osnova za dogovaranje stručnih i naučnih institucija, organa i drugih zainteresovanih subjekata o pružanju podrške darovitima. U Programu se, u četiri posebna dela, govori o zasnivanju sistema rada sa darovitim, neposrednom vaspitno-obrazovnom radu sa njima, naučno-istraživačkom radu u ovoj oblasti i potrebnim širim društvenim akcijama radi stvaranja uslova za razvoj svih vrsta talentovanih. Konačan cilj Programa je formiranje vrhunskih stručnjaka.

U delu o uspostavljanju sistema rada sa darovitim i talentovanim decom i omladinom ponuđena je konceptijska orijentacija i određeni su oblici organizacije rada sa njima. Konstatovano je da u literaturi ne postoji jedinstvena definicija darovitosti pošto se darovitost javlja u različitim formama; u osnovi darovitosti su sposobnosti, pri čemu su visoke opšte sposobnosti uslov darovitosti; ali, visoka inteligencija nije dovoljna za stvaralaštvo, već je potrebna kreativnost, specifičan sklop osobina ličnosti i društvenih okolnosti. Vaspitno-obrazovni rad treba da osigura zadovoljavanje specifičnih potreba darovite i talentovane dece i mladih i da stvara uslove za optimalan razvoj njihovih velikih individualnih mogućnosti. Specifične strategije vaspitanja i obrazovanja uključuju ubrzavanje, inoviranje, obogaćivanje i podsticanje stvaralaštva.

Što se tiče oblika organizacije rada sa darovitim i talentovanim učenicima i studentima preporučuje se: organizovani rad u redovnoj nastavi, posebnim grupama, specijalizovanim odeljenjima, specijalizovanim grupama ili odeljenjima istog interesovanja i talenta organizovanih od učenika iz više škola u mestu, specijalizovanim međuškolskim grupama za savlađivanje, putem kurseva i seminara, posebnih naučnih programa, specijalizovanim vanškolskim organizacijama (stalni kursevi, letnje i zimske škole, dopisne škole, smotre,

susreti, priredbe, izložbe, takmičenja, seminari, tribine i slični skupovi, konkursi, istraživanja, izdavanje naučno-popularnih časopisa i druge priručne literature za učenike, specijalizovane biblioteke i čitaonice), specijalizovanim centrima i specijalizovanim programima, odnosno oblicima rada sa darovitim studentima na visokoškolskim ustanovama.

U drugom delu Programa razrađuju se praktična didaktičko-metodička rešenja za rad sa darovitim učenicima i studentima. Ovde se govori o vrstama i nivoima sposobnosti, metodologiji identifikovanja i praćenja darovite i talentovane dece i mladih, nosiocima poslova identifikacije i praćenja i dinamici ostvarivanja tih poslova. Slede napomene o dogradnji sistema podsticanja učenika za izuzetan uspeh u školskom učenju i vladanju i potrebi za kadrovskim jačanjem pedagoško-psihološke službe u školama. Podsećamo da su u međuvremenu doneti pravilnici o dodeljivanju diploma za izuzetan uspeh u osnovnoj i srednjoj školi (detaljnije smo ih prikazali u delu teksta o obrazovnim mogućnostima za darovite u našim školama).

Treći deo Programa posebno razmatra naučno-istraživački rad u oblasti rada sa darovitim i talentovanim. Predlagači smatraju da treba da se izradi program naučno-istraživačkog rada (1990-2000) i obezbede odgovarajući uslovi (kadrovski, organizacioni, materijalni) za njegovu realizaciju. Preporučuje se da se na ovom poslu okupe naučno-istraživačke organizacije koje se bave proučavanjem problema u oblasti vaspitanja i obrazovanja u zemlji (kao što su Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu, Filozofski fakultet u Beogradu i njegovi instituti i drugi). Kao najznačajnija pitanja za istraživanje određuju se: teorijska zasnovanost pojma darovitosti, identifikacija darovitih i upoređivanje različitih oblika rada sa darovitim i utvrđivanje njihove efikasnosti.

U poslednjem delu Programa nalaze se predlozi o preduzimanju širih društvenih mera i akcija za obezbeđivanje neophodnih uslova za rad sa darovitim i talentovanim učenicima i studentima. Ovi predlozi uključuju: obezbeđivanje materijalne osnove za rad sa darovitim (redovna delatnost, oprema, opremljenost kabineta za praktične aktivnosti i finansijska sredstva za vanškolske dodatne aktivnosti), zatim primenu Društvenog dogovora o obezbeđivanju uslova za razvoj posebno darovitih i talentovanih učenika i studenata, zadatke radnih organizacija, dograđivanje društvenog dogovora o zapošljavanju, osposobljavanju budućih nastavnika i za rad sa darovitim i talentovanim u toku obrazovanja u školama i na fakultetima, stručnom usavršavanju nastavnika i stručnih saradnika za rad sa darovitim i talentovanim učenicima i stimulisanju nastavnika za ovaj rad i formiranje koordinacionih tela za organizovano praćenje i usmeravanje rada sa darovitim učenicima i studentima.

Opisani Program napravljen je pre deset godina, a u međuvremenu su se desile značajne društvene promene koje su imale uticaja na sve sfere

društvenog života, pa i obrazovanje i vaspitanje. Kao najvažnije promene izdvajamo, ekonomske poteškoće, pad standarda, osiromašenje škole, razvoj i širenje neškolskih organizacija i institucija koje nude dodatne ili alternativne programe za pripremu učenika za nastavak školovanja i za život. Imajući u vidu navedene okolnosti, smatramo da je potrebno da se napravi novi, operativniji program. Čini nam se neophodnim da se zainteresovani subjekti međusobno udruže na postizanju prethodno jasno definisanih, ostvarljivih i relevantnih ciljeva u vezi sa uvažavanjem, podsticanjem i razvojem sposobnosti, interesovanja i kreativnosti učenika i nastavnika u našim školama.

Podsetićemo na neke uslove koje treba da zadovolje akcije i mere koje se preduzimaju i planiraju u cilju podsticanja i razvoja interesovanja, sposobnosti i talenata učenika u školi. Između ostalog, potrebno je da se svi zainteresovani i potencijalni učesnici, učenici, roditelji i nastavnici informišu o datoj meri, da se kod njih razvije spremnost da se uključe i da se obezbede neophodni preduslovi za njeno izvođenje. Svaka mera treba da bude usaglašena sa postojećom školskom regulativom, sa zahtevima i očekivanjima učenika, roditelja i nastavnika. Izrada određenog projekta zahteva timski, interdisciplinarni rad predmetnih nastavnika uz pomoć stručnih saradnika u školi, kao i stručnjaka za datu oblast (profesionalaca i naučnika).

Periodu primene treba da prethodi period pripreme u toku kojeg bi bilo poželjno da se odrede svi bitni elementi određene mere (kakvi treba da budu: nastavnik, didaktički materijal, materijalna sredstva, saradnja sa roditeljima, trajanje, efekti itd.). Neophodno je jasno postavljanje teorijskih pretpostavki određenog oblika rada i date akcije, što pored teorijskih znanja uključuje analizu i prezentaciju rezultata istraživanja i prakse sa sličnim modelima iz drugih sredina. Ponuđeni model trebalo bi da sadrži, osim osnovnih odrednica o sadržaju i načinu realizacije, i odrednice o tome ko ga pravi i kako da se proverava njegova vrednost. Da bi posebna obrazovna podrška za darovite učenike bila bolje prihvaćena potrebno je da se sve zainteresovane strane uvere u njenu važnost, opravdanost, kvalitet.

Bavljenje pitanjima obrazovanja i vaspitanja darovite dece i mladih započelo je pojedinačnim zahtevima za rešavanje problema nekih učenika (koji su znali više i učili brže od svojih drugova iz odeljenja, dosađivali se u školi), preko zahteva za pružanjem posebnih obrazovnih usluga kategoriji darovitih učenika zbog njihovih specifičnih potreba (izdvajanje, ubrzavanje, obogaćivanje), do zahteva za izmenama ukupnog školskog sistema i ciljeva vaspitno-obrazovnog procesa (razvijanje talenata, koje se smatralo najvažnijim za darovite učenike, postaje obaveza škole u odnosu na sve učenike). Od škole se traži da osposobi mlade za uspešno uključivanje u rad i zajednicu, i to ne samo da ispunjavaju svoje društvene uloge, već da žive kvalitetan i srećan život, koristeći svoje sposobnosti u optimalnoj meri.

SUMMARY

Gifted Child at School

Throughout the history of mankind the ultimate achievements in the activity that promoted life or was only relevant to the existence of man were the subject of interest or attempts made to reach them on the part of individuals or entire societies. Today, discoveries of science, works of art and sports results attract the attention of the majority of people. Many of them try to discover what underlies all these achievements, how they are conceived, how they emerge and develop, how they can be enlarged and multiplied. Children's achievements are frequently compared with those of adult professionals in a given area. Similarly, their behavior, personality traits, abilities, etc. are examined and compared so that future creators can be identified and receive timely and adequate support (supposedly this support is necessary). We talk about creative production in adults but in children there are creative potentials, or more precisely giftedness.

In the *Introduction* part of the book the issue of "a gifted child at school" is addressed and its importance is considered. Research studies on gifted children and young started at the beginning of the century and since then a volume of investigations have been carried out on the nature of giftedness, forms of its manifestation and of encouraging its development. However, all issues may be brought down to two fundamental ones: identification of giftedness and education of the gifted. The requirement for identification of giftedness is based on the idea that there are particular features constituting giftedness, predestined and predetermined, therefore the researcher's most important goal is to discover these qualities. Unlike first, the second approach reveals many difficulties and likelihood of error in identification of giftedness, so that it shifts the focus of the problem to creating provisions for development of giftedness, development and provision of adequate education for potentially gifted children.

Regardless of the solution to the issue if only some students, majority or minority, or even all are gifted, school is considered to be one of the key factors of support for development of talents. To develop their capacities, children and young with special abilities need a stimulating environment where they will use and exercise these abilities. A gifted student must not be neglected because in that case his giftedness will not develop or will vanish completely. Any disruption in a gifted student development is considered to be unfavorable. It is

also undesirable to overload a gifted student, therefore his development and age limitations must be taken into account, uneven development of some aspects of his personality in particular. Lastly, school is not expected to direct its concern for the gifted only towards individual cases but to develop a system of measures by which the status of gifted students will be regulated.

Development of adequate conditions and provision of adequate education for the gifted gains an increasing social importance. According to the estimates of The World Council for Gifted and Talented Children, the need for profound and creative individuals is no longer a matter of social progress but of mankind existence. The last decade of the 20th century is the time of challenge, of shaping gifted young to become creators, leaders of science and other fields of human life in the new millennium. For example, it is recommended to the ministries of education and other institutions responsible for education in European countries to respect and guarantee at the national laws level individual differences existing among people. Gifted individuals, in the context of their civil rights, have the right to receive adequate education that will fully provide the development of their potentials.

Chapter one is dedicated to the nature of giftedness and its measuring. The figure of theories and definitions evidence that giftedness may be described exactly in many ways and that it possesses many characteristics, or that we still do not know much about their interrelations (which characteristics are more and which are less important). Equally valuable and acceptable are theories and definitions referring to the gifted individual, gifted behavior and gifted achievements. Giftedness may be defined as a specific set of personality characteristics, the most important being high intellectual abilities, creativity, positive self-concept and some personality traits, high achievement motivation and dedication to a particular field of human activity. Giftedness is the activity whose end product are an outstanding, eminent achievement as well as the product important for both its creator and his environments.

A number of authors approach giftedness as a unique phenomenon, asserting that there are certain common characteristics in gifted individuals irrespective of the area they display giftedness in. Others speak of different types of giftedness such as intellectual, academic, creative, artistic, social and psychomotor, emphasizing the differences among them and importance of differences for the essence of gifted achievement in a given area. In any case, giftedness always manifests itself in specific areas of human activities. There are no rules as to the number of areas in which an individual may be outstanding, or as to the moment when such behavior and achievement will occur in an individual's life. There are great individual differences among the gifted in both the extents of their giftedness and their abilities to express what they possess and to develop it to socially valuable products.

Adult giftedness implies achievements confirming that an adult possesses the required (most frequently superior or at least above average) abilities, creativity, motivation, self-concept. Except particular and rare cases, such as "a child prodigy", gifted children have had no opportunity to create, make or accomplish their gifted products. In childhood and adolescence giftedness is indicated most by superior ability, capacity for learning in particular. Gifted children and young compared with nongifted learn more rapidly new strategies of solving tasks and reach them earlier, first of all, in the area they display giftedness in. The extent of knowledge about the subject matter of their interest (or in the area they are talented for) is regularly greater in gifted children as compared to their peers or classmates. However, it is not easy to find out whether a child solves tasks because he is talented in a certain field or simply because he possesses more knowledge about some matter.

There are views that creativity must be present as early as in children. Other researchers asserting the opposite offer equally convincing evidences. Actually, in their attempts to interpret the status of creative capacities, many authors stress the problems of measuring them. They conclude that available creativity measures cannot assist much in the identification of giftedness. It is suggested that one of the possible solutions could be investigation of personality functions by which creative production is explainable. They are introversion, intuition, autonomy, individualism, flexibility, open-mindedness, alertness, and sensibility. Lately, a rising crescendo of voices has become audible calling for not ruling out creativity, irrespective of difficulties in its measuring, because it is creativity that distinguishes between gifted and nongifted behavior and achievement. "Real giftedness" must provide unexpected, original and astonishing answers.

Similar problem pertains to motivation and self-concept, i.e. what is a gifted child's opinion about himself, how he sees and assesses himself. When a child displays a keen interest in a particular domain and willingness to dedicate himself persistently and with perseverance to the tasks in the field, and when he assesses himself positively, believes in his abilities, then he may be gifted but need not. Also, if a child is not motivated or sees himself negatively or unfavorably, doubts his abilities, displays uncertainty, anxiety, does not want to learn and the like, all this need not be an indicator of giftedness absence. Developing high achievement motivation and realistic view of self are among the most important aims of many special programs for the gifted, which are being successfully accomplished.

For the purpose of the present work, we have given a more detailed account of three conceptions of giftedness. We have selected the most frequently cited and influential theories in the literature available by Sternberg, Renzulli and Gagné. Sternberg's conception of a gifted person is cognitive once

and an accomplishment of such approach in the explanation of giftedness. Renzulli's theory of gifted behavior implies theoretical basis, but is the result of generalization of a long-term experience gained in gifted education, and is close to a school practice. Gagné offers an eclectic model of gifted achievement that distinguishes and defines relationships between giftedness and talent, giftedness and creativity, and talent and creativity. The model operationalizes different types of talents and is supplemented by descriptions of talented students.

The three said conceptions of giftedness confirm all general statements about giftedness and gifted students presented in the Introduction. Sternberg, Renzulli and Gagné agree that giftedness presupposes a certain ability, that substantial support by the environments and the activity of an individual are needed, so that the abilities be manifested as a gifted behavior and transformed into a gifted achievement. Here, creativity also emerges as an aspect of giftedness and a kind of giftedness. It may be stated that this is rather an attempt to define creativity more precisely than disagreement between or within some standpoints. The analysis of creative giftedness and creative productivity specifies intellectual, personal and motivational aspects constituting them, which should be supported in order to reach creative achievement sooner or later.

Sternberg, Renzulli and Gagné emphasize the role of school as a setting which can and should, through its contents and activities, make provisions for displaying and encouragement of giftedness in childhood and adolescence. It is common for these three authors that they are all critical to the current school systems for not providing adequate support for gifted students. Their remarks concern intellectual processes required in school, quality of knowledge offered, cognitive style encouraged, personality traits and type of motivation developed. It is noticeable that encouragement of talents involves considerable changes in all essential aspects of educational process. The gravity of the remarks, on the other hand, indicates the weight of demands from the overall educational work in school.

The first step in gifted education is identification of gifted students. Identification of giftedness will comprise search for adequate characteristics in dependence of conception of giftedness. The choice of theoretical approach will determine giftedness indicators that are to be measured. It is clear that the issue of the identification of giftedness stems, to some extent, from the issue of the definition of giftedness. However, after it has been determined what constitutes giftedness, identification of giftedness is further complicated by difficulties in measuring of selected indicators, shortcomings of available measuring instruments, and relativity of criteria. Only some indicators are always measured, for most indicators there is lack of valid and reliable

measuring instruments, and a variety of criteria of giftedness are established in diverse investigations. Under such circumstances, a question is posed on how to select students at all?

Chapter two is concerned with education of the gifted. As already stated the most important features differing gifted students from the others are level and speed of cognitive development and amount of knowledge they have. The problem arises at the attempt to more precisely determine the degree of differences and other characteristics important for planning, organizing and realizing curriculum. Provision of adequate educational support implies consideration of diverse intellectual and nonintellectual characteristics that either provide or assist talent expression and development. Regardless of whether we start from the problem of gifted and talented education or from that of giftedness and talent encouragement and development, as recently done, we must know which characteristics should be treated.

The problem of gifted and talented education was tackled after some gifted/talented students had begun to be considered exceptional. In the cases when it was evident that some children had substantially much more abilities and knowledge than their peers from the same class and after they had problems in school achievement and behavior (which is incompatible with their potentials), special educational provision was introduced. This implied gifted children's segregation from other children and involvement in special programs (special classes and schools) or accelerated schooling. Over time, the number of students calling for special attention increased, and the idea of their transfer from one to another setting, labeling and segregating from peers and children of lower abilities was found to be too radical.

Introduction of slight changes and shorter-term exclusion of the gifted was favored. This process, designated as enrichment, comprises the creation of diverse forms of activities and contents that are an enlargement and extension of a regular curriculum and they are given along with or instead regular program. Slight initial changes of a regular curriculum and teaching methods increased that much that they finally led to demands for changing of school and teaching in order to adapt educational system to the needs and abilities of all students. Thus, from introducing some modes of work and programs for small groups of the gifted, it was arrived at the analysis of teaching content and cognitive process, demands for developing thinking skills and some personality traits, and redefinition of the main goals of education.

Investigations of provisions for gifted education in Yugoslav environments have started by the analysis of school policy. Changes in the analyzed documents indicate increased interest on the part of school in the gifted and tendency towards consideration for their needs. All to date known basic modes of gifted education employed across the world – segregation,

acceleration and enrichment – are guaranteed by adequate school legislation and are met in school practice. Current school regulations contain, in parallel, provisions promising special educational support for the gifted and talented (such as ability grouping extracurricular activities) and encouragement of giftedness and talent (such as interest grouping extracurricular activities). This orientation is in accordance with the latest theories and research findings in gifted education.

Chapter three is concerned with the evaluation of educational support for the gifted. All measures planned for the gifted and for talent development receive their full meaning after they have been checked in practice. Only after the examination and evaluation of a particular mode of educational provision, can its applicability and true effects be determined. By discovering positive and negative effects of single mode of intervention under conditions of a given environment, such investigations may point to possible answers and options to formerly posed, more general questions on the nature of giftedness and its development. We can perceive difficulties arising in determining, measuring and establishing the effects of actions undertaken, which are a continuation of the previously discussed ones concerning definition and measuring of giftedness.

Most researchers evaluate in their research studies single programs that can be assigned to one of the basic modes of gifted education, such as segregation, acceleration and enrichment. A considerably smaller number of researchers conduct comparative investigations on the effects of different types of gifted education. They all point to a range of factors influencing successfulness of particular approaches. On the whole, advantage is given to enrichment activities. Massive efforts have been made to create and offer diverse types of enrichment. This study has revealed how difficult it is to create good and more widely applicable enrichment programs. Although research findings support acceleration methods, they are rarely used. Attention is particularly drawn to the danger of longer-term segregation of the gifted for educational purposes.

To gain better knowledge of advantages and disadvantages of special modes of gifted and talented education, we have analyzed a batch of investigations evaluating gifted programs. Based on findings discussed, the conclusions can be drawn as follows. Investigations on the effectiveness of some modes of gifted education confirm, as a rule, positive effects of the examined programs on the achievement, cognitive development and personality of the gifted. A more elaborate analysis reveals that sometimes the programs applied are justifiable only by findings that they did not have adverse effects on the achievement, socioemotional development and personality of the gifted. Work in school does not yet provide enough evidence of the value of some

programs, especially concerning duration of their effects and relatedness to other school activities.

As for Yugoslav environments, it may be stated that progress is evident in determining school policy concerning gifted students. However, school practice is still unsatisfactory. The data collected point to cyclical rise of interest in the gifted, off-and-on application of some options (e.g., acceleration in the 1970s, ability grouping extracurricular activities in the 1980s) without permanent monitoring and check on their long-run effects. Although dissatisfaction with school provisions can be partly accounted for by the rise of expectations on the part of students and parents, the situation depicted requires new investigations concerning school's obligations and its possibilities to accomplish them. The existing empirical investigations on the effects of measures applied in gifted education in Yugoslav elementary and secondary schools confirm both their positive and negative outcomes.

Chapter four is dedicated to explorations of personal factors present in giftedness interpretation as well as of attitude towards gifted children and young. Which school activities and curricula will support gifted potential does not depend only on the existing modes of educational provision and their application, but also on climate in school. Based on the analyzed attitude of the environment towards the gifted, it can be concluded that the gifted themselves experience their giftedness as something positive and favorable, primarily with regard to their self-concept and to academic achievement, status and personal growth. The problems of the gifted are most frequently associated with the environment, lack of understanding and misunderstanding in communication. It seems this is rather the matter of differences in interpretation than of real negative attitude of the environment to the gifted. Gifted individuals are conscious of their capability and power but also of their own active and irreplaceable role in development of their talents.

Investigations of attitudes towards the education of gifted children and young reveal that there is general agreement among parents, teachers and students about the need for outside help in developing abilities and talents of the gifted. However, there is no agreement about adequate and best modes of support for the gifted in school. Discrepancy is evident, as early as in investigations, between general acceptance of special modes of educational provision for the gifted and rejection of their concrete aspects. Moreover, students, parents and teachers differ in their demands for educational aims concerning students' abilities and capacities. The very same school is expected to provide the accomplishment of different aims for diverse categories of students.

In *Chapter five* the results of investigation, conducted by the author in Yugoslav environments, on students', parents', and teachers' attitudes towards

the gifted and gifted education are presented. The main research aim was to explore the attitude towards gifted students and gifted education. The investigation included students attending special and regular secondary schools (294), their teachers (112) and parents (179). Information were collected about what giftedness presents for respondents, what is its origin and distribution; how much Creative orientation and Diligence orientation should be present in the education of the gifted; and, how much Direct and Indirect support for special educational provision for the gifted is provided by students, parents and teachers.

It could be stated on the results obtained that: In Yugoslav environments relevant subjects such as students, their parents and teachers are well informed about the nature of giftedness; they recognize the specificity of educational needs of the gifted, and favor, to an extent, special educational support for the gifted. Factors that may influence students', parents', and teachers' opinions comprised the role of type of school students attend and teachers teach in, parents' educational and professional status, sex, teaching subject the teachers teach and length of their teaching experience. The investigation reveals a low number of significant correlations, personal experience in special educational support for the gifted being the most significant.

Students, parents and teachers describe giftedness using characteristics found in scientific conceptions and definitions in school policy. Abilities, achievement, learning, motivation, creativity, particular personality traits constitute giftedness. Concerning giftedness' origin, genetic factor is more important than environmental one. Apart from predisposition, the individual's activity is important to display and develop essential characteristics constituting giftedness. Giftedness in young is expressed most, or is most easily noticeable, through intellectual, academic and artistic abilities. That giftedness is a rare phenomenon is confirmed by students', parents', and teachers' assessments (lowest is the number of gifted by teachers' assessment, slightly higher in students' opinions, and highest in parents' opinions).

Comparisons between students', parents', and teachers' responses demonstrate that teachers make the most extensive and correct definitions of giftedness and provide the most powerful, both Direct and Indirect support for special educational offer for the gifted in school. However, with regard to educational aims, teachers are more moderate than parents are. Parents are close to teachers in their description of giftedness, they demand more development of Diligence orientation and support less special educational treatment of the gifted. Lastly, students, compared with their parents and teachers, are the most modest in their conceptions of giftedness, are less demanding for the development of Diligence orientation and provide the least support for special educational provision.

Our attention is captured by the results of investigations that, in our opinion, may have important implications for the attitude towards gifted students in school. Firstly, of differences in students', parents', and teachers' opinions about the role of creativity in the conceptions of giftedness. One of the reasons why students seldom report creativity in their descriptions of giftedness could be looked for in their attachment to academic achievement and belief that school learning primarily not implies creativity. Regardless of dilemmas existing in theories as to this issue, we find it necessary for school to consider more respectfully the fact that creativity has proved its importance for social progress and making man's life meaningful. A question is posed on how to convince students of creativity's value and how to make conditions to be creative in school.

It is quite unusual that there is substantial agreement between teachers and parents about what giftedness is. However, they assess very differently its distribution in student population. In their responses parents approximated their children, while teachers were considerably stricter. Is it really the matter of lower abilities, which teachers assess more precisely, or children's capacities, which parents know better than teachers, are not employed enough in school? It is likely that parents overestimate and teachers underestimate giftedness of children assessed. Why is it like that and how can students', parents', and teachers' opinions be brought closer and matched are issues to be further investigated.

Different treatment of the gifted and the other (nongifted) on the part of school has been recommended because of differences in their educational needs. Consequently, different educational aims for the gifted and the other were hypothesized and confirmed in some investigations. The present investigation on students', parents', and teachers' opinions about educational aims has confirmed differences in their conceptions of gifted and other students. Encouragement of Creative orientation, development of creativity, autonomy of thinking, ability for decision making and independence are all more important in the gifted, while encouragement of Diligence orientation that comprises acquisition of diligence, sense of responsibility, orderliness and like characteristics are important in other students. All respondents recognize development of creativity as a crucial need of the gifted students.

Different share of ambition and satisfaction in the structure of educational factors for the categories of gifted and other students confirm further differences in expectations of their education. In case of average, nongifted students this means that in the process of knowledge acquisition their motivation for achievement and positive emotions should go along with diligence, sense of responsibility, trustworthiness and orderliness. In case of the gifted, willingness to make efforts, desire for self-expression, experience of

recognition and satisfaction are related to development of their creativity, independence and autonomy. We find this information useful, for their consideration may be helpful in achieving the desired aims in school.

Our investigation confirms that teachers support most strongly special educational offer for the gifted, students the least, while parents are in between. Comparisons between students', parents', and teachers' opinions about special gifted education reveal significant differences as evidenced by earlier investigations. It was not surprising that teachers knew what should be done for the gifted. Teachers' standpoint stems from the role of those responsible for teaching and learning in school. Regarding all remarks made on school in the realm of encouragement and development of abilities and talents in students, the question is posed: How can teachers' beliefs be transferred from cognitive into conative domain, or how can teachers' supporting orientation be transformed into their behavior in the classroom?

Investigation on the effects of respondents' selected characteristics reveals the highest number of significant correlations with indicators of support for special educational provision for the gifted compared with indicators of opinions about nature of giftedness and educational aims. Higher educational and occupational level of parents stimulate students to support more strongly special educational provision for the gifted, however, this has no significant effect on the opinions of parents themselves. Parents certainly want the best educational surrounding for their children. Regardless of the type of school, teachers felt equally responsible and expressed similar opinions about educational intervention. Further investigation should pertain to teachers' characteristics relevant to their opinions about gifted education.

Comparisons between students having personal experience with special educational support for the gifted (students attending special schools and classes) and those who have not (students attending regular schools and classes) indicate some significant differences in characteristics relevant to their opinions. Students from special programs grow up in a culturally richer environment, which confirms more strongly their gifted potentials. This finding, though being typical in earlier studies, limits generalization of our investigation results. It is personal experience with special educational provision for the gifted, i.e. attendance of special schools and classes, that is the most significant variable in shaping the examined students' and parents' opinions about giftedness and gifted education.

The requirement for paying special attention to the gifted and for making special provisions for them at school is a provocative social issue. From a broader social point of view, provision of special educational offer for the gifted presupposes higher standard and awareness of dealing with children who already have too much. Some investigations on attitudes report extreme

opinions: one portion of a public opinion strongly favors, while the other opposes special provision for the gifted. Traditional resistance to special provision is based on endanger of the idea of equal opportunities and humanity of organized society whose institutions should provide assistance first of all for those who are somehow deprived. Such explanation is unjustifiable not only from the standpoint of individual's needs but also from societies need to make progress, not to survive only.

In the literature, it is reported that some persons have ambivalent attitudes towards educational support for the gifted. Such is an attitude containing a person's simultaneous pleading for a particular measure and opposing its concrete aspects: for example, acceptance of segregation and rejection of special classes. Based on the investigation results, the occurrence of extreme and negative attitudes and opinions could be explained as follows. Special educational treatment is highly considered for the sake of higher goals such as equal rights but at the same time there is fear from potential harmful outcomes of giving special educational provision for the gifted (elitism, egoism, and isolation of the gifted). Consequently, the public approves of advantages but is indecisive due to shortcomings of diverse aspects of exclusion of the gifted for educational aims. Those planning and supplying educational support for the gifted should keep this in mind.

In *Chapter six* the author pleads for redefinition of the education for the gifted. After a century's search for adequate modes, contents and methods of the education for the gifted a suggestion, instead an answer is made that the problem has to be redefined from education of the gifted students to development of giftedness in school. Validity and reliability of identification of the giftedness is far from satisfactory, therefore identification through examination of abilities and other characteristics has to be replaced by successful participation in particular actions. Educational needs of the gifted are less specific than initially presumed. Special educational provision for the gifted is recommended for other children too, because it produces positive, even better, results than in selected gifted students.

The earliest issues of gifted education involved individual demands for solving the problems of some students (who knew more and learned more rapidly than their peers from the same class, were bored at school), over demands for special educational provisions for the gifted due to their specific needs (segregation, acceleration, enrichment) to the demands for changes of the entire school system and educational aims (development of talents, considered to be the most important for the gifted, has become compulsory for school relative to all students). It is required from school to enable the young to successfully work and join the community, not only to fulfil their social roles but also to live quality and happy life using their abilities optimally.

It is interesting that many projects initiated to create programs for the gifted have changed throughout the course of their application, tending to comprise an increasing number of participants. Returning to the theory level, the authors of these projects altered their initial ideas, and moved from encouragement of gifted and talented children and young towards support for giftedness and talents. Complex and integral models of development and encouragement of abilities, interests and creativity in school imply changes of all aspects of the school, as confirmed by the Enrichment model of Renzulli and Reis from the USA. Experience from Yugoslav environments assure us of fruitfulness of the idea of introducing innovations in school and inspire practical issues such as how to sustain and broaden what has proved to be good.

In the *last part* of the book it was concluded that serious remarks could be made about the belief in specific educational needs of the gifted, concerning definition of the gifted and sufficiency of evidence about their specific needs. It is obvious that great individual differences among gifted students are followed by significant differences in their needs. On the other hand, no doubt that other children have needs for learning, for using and exercising intellectual abilities, creativity display, development of motivation for achievement, self-confidence, self-respect, maintenance of good relationships with their social setting. Differences can be looked for in a specific set of needs, sequence of more or less important needs, time conditioned and urgency of meeting the needs, age, sex etc.

How we will behave in school, whether the problem will be posed as education of the gifted or development of giftedness in students depends on a number of factors, the most important being opportunity and goals to be achieved. Whether gifted education will be taken as an issue of elitism, involving a small, negligible portion of student population, or it can and should be transformed into development of giftedness and talents of students (smaller or greater number) is a matter of our own decision making. In any case, it would be good if all those concerned about the question keep in mind that answers are much more dependent upon society's capacities and needs and the community they are provided in than upon current state-of-the-art in science.

PE3IOME

Одаренный ребенок в школе

На протяжении всей истории человечества крупнейшие достижения в видах деятельности, которые вносили положительные изменения в жизнь людей или которые имели важное значение для выживания, являлись предметом интереса и попыток осознать их, как усилиями индивидов, так и целых общностей. Внимание большинства людей на земном шаре сегодня привлекают открытия в области науки, произведения искусства и спортивные достижения. Многие пытаются ответить на вопрос, что лежит в основе всех этих достижений, каким образом их можно добиться, как они возникают и развиваются, каковы пути их увеличения и умножения. Результаты детей нередко сравниваются с достижениями взрослых специалистов в определенных областях. Подобным образом исследуются и сравниваются поведение, личностные свойства, способности и т. д. детей и взрослых, с целью заблаговременного и вполне адекватного отношения к будущим творческим личностям - их узнавания и поддержки (предполагается, что такая поддержка необходима). Со взрослыми связывается понятие творческой продукции, в то время как в среде детей можно говорить о творческом потенциале, или, точнее, об одаренности.

Во введении излагается постановка проблемы „одаренный ребенок в школе” и рассматривается его значение. С начала XX столетия, когда началось научное изучение одаренных детей и молодежи, до наших дней, проведены многочисленные исследования характера одаренности, формы ее проявления и поощрения ее развития, однако, все вопросы, возникавшие в этих исследованиях, могут свестись к двум основным: к вопросу об идентификации (выявлении) одаренности и к вопросу об образовании одаренных детей и подростков. Требования к идентификации и установлению одаренности основываются на идее о наличии определенных свойств, входящих в понятие одаренности, причем свойств заранее данных и определенных, а также на положении о том, что важнейшая задача исследователя - выявить данные особенности. В отличие от первого, второй подход в процессе идентификации одаренности открывает множество трудностей и возможностей сделать ошибку, и потому суть проблемы усматривает в создании условий для развития одаренности, для развития и предоставления наиболее адекватных возможностей потенциально одаренным детям в процессе их образования.

Несмотря на то, каким образом решается вопрос о том, являются ли одаренными лишь некоторые, меньшинство, большинство или все учащиеся, школа считается одним из ключевых факторов поощрения развития талантливых учащихся. Для того, чтобы дети и подростки, которым присущи особые способности, могли развивать свой потенциал, им необходимо стимулирующее окружение, в котором они будут использовать и упражняться в усовершенствовании своих способностей. Одаренного учащегося нельзя терять из виду, ибо в таком случае его одаренность развиваться не будет, а, возможно, будет даже потеряна. Неблагоприятным считается любое создание препятствий для развития одаренного школьника. Весьма нежелательно, однако, и перегружать одаренных учащихся, потому выдвигается требование уважать возрастно-психологические ограничения, и в частности несогласованное развитие отдельных аспектов его личности. Следует в заключение подчеркнуть, что от школы ожидается, чтобы отношение к одаренным учащимся не сводилось к решению отдельных случаев, но чтобы развивалась и усовершенствовалась система мер, которыми будет регулироваться статус категории одаренных учащихся.

Созданию соответствующих условий и предоставлению адекватных возможностей учащимся в образовательном процессе придается все более важное общественное значение. Согласно предварительным оценкам Всемирного совета по вопросам одаренных и талантливых детей, потребность в умных и творческих личностях является уже не только вопросом общественного прогресса, но даже выживания человечества. Последнее десятилетие двадцатого века является периодом вызова, периодом формирования одаренных молодых людей, которые в начале следующего тысячелетия будут творить и трудиться, возглавлять науку и остальные области человеческой жизни. Министерством просвещения и другим учреждениям, которые несут ответственность за качество образования в европейских странах, к примеру, рекомендуется учитывать индивидуальные особенности лиц и гарантировать их уважение в национальном законодательстве каждой страны. Одаренные лица, в рамках своих гражданских прав, имеют право на предоставление им адекватных образовательных возможностей, которые будут обеспечивать полное развитие их потенциалов.

Первая глава посвящена характеру одаренности и возможностям ее измерения. Наличие многочисленных теорий и определений одаренности указывает на факт, что данный феномен можно определять по-разному, и что ему свойственно множество существенных особенностей, или хотя бы на то, что отношения между этими особенностями (какие из них отличаются большей, а какие меньшей важностью) нам все еще недостаточно

известны. Теории и определения, связанные с одаренными индивидами, одаренным поведением и одаренным достижением, одинаково ценны и приемлемы. Одаренность можно определить как свойство личности - специфическую совокупность характеристик, среди которых наиболее важными являются высокие интеллектуальные способности, творческий потенциал, самосознание и наличие некоторых личностных свойств, высокая мотивированность и посвященность определенной области деятельности, т. е. как деятельность, конечным продуктом которой является очень высокое, выдающееся достижение, отличающееся значимостью как для самого человека, добившегося такого достижения, так и для окружающих его людей.

Некоторые авторы одаренность трактуют как уникальный феномен, утверждая, что существуют определенные общие свойства, характерные для всех одаренных индивидов, несмотря на сферы проявления их одаренности; другие же говорят об особых видах одаренности, таких, как интеллектуальная, академическая, творческая, художественная, социальная и психомоторная, подчеркивая различия между ними и значение этих различий для сути одаренного достижения в данной сфере. Во всяком случае, одаренность всегда проявляется в конкретных областях человеческой деятельности. Нет правил о числе областей, в которых один человек может добиваться исключительных достижений или о моменте, в который такое поведение и достижение появятся в жизни человека. Между одаренными индивидами существуют крупные различия - и в отношении степени присущей им одаренности, и в отношении возможностей проявления и усовершенствования их талантов до уровня общественно ценных продуктов.

Одаренность взрослых представляют их достижения, подтверждающие наличие нужных (чаще всего высоких или на уровне выше среднего) способностей, творческого потенциала, мотивированности, self-концепта (концепта своей личности). За исключением специфических и редких случаев, какими являются „вундеркинды”, у одаренных детей не было возможности создать, сделать или выполнить свои талантливые произведения. В детстве и подростковом возрасте на одаренность главным образом указывают высокие способности, в частности способность к учебе. Одаренные дети и подростки, по сравнению со своими неталантливыми сверстниками, быстрее усваивают новые стратегии решения поставленных задач и добиваются более раннего их достижения, прежде всего в тех областях, в которых обнаруживается их одаренность. Одаренные дети как правило располагают большим фондом знаний о предмете своего интереса (т. е. в области, в которой проявляется их одаренность), чем их сверстники и классные товарищи. Однако, трудно определить, решает ли ребенок поставленные задачи потому, что он талантлив в

определенной области, или просто потому, что располагает большим фондом знаний о данном предмете.

Существуют мнения, что незаурядные творческие способности должны обнаруживаться уже у детей. Однако, одинаковое количество валидных аргументов предоставляется и другими учеными, утверждающими, что это не обязательно. По сути дела, в попытках истолкования статуса капациетов одаренности многие авторы усматривают и подчеркивают проблемы в их измерении, приходя к выводу, что меры творческой талантливости, присущие детям, не оказывают большую помощь в идентификации одаренности. В качестве одного из возможных решений предлагается исследование личностных качеств, которыми можно объяснить творческую продукцию. Таковыми являются: интровертность, интуитивность, автономность, индивидуальность, флексиби́льность, открытость духа, настороженность и чуткость. В новейшее время все чаще выдвигаются требования, чтобы творческие способности не оставались без должного внимания, несмотря на трудности их измерения, ибо именно они отличают талантливое от неталантливое поведение и постижения. „Настоящая одаренность” должна обеспечить неожиданные, оригинальные и удивительные ответы.

Подобная проблема встречается в связи с мотивацией и понятием о себе, т. е. с тем, каково мнение о себе, какова картина самого себя присуща одаренному ребенку, каким он видит себя и как он себя оценивает. Когда ребенок проявляет незаурядный интерес к определенной области и готовность упорно и систематически, с полной самоотдачей работать над заданиями из данной области, положительно оценивая себя и веря в свои способности, он может быть одаренным, но это вовсе не обязательно. Подобным образом, если ребенок не мотивирован или если он себя определяет отрицательно и неблагоприятно, сомневаясь в своих способностях, проявляя неуверенность, тревожность, незаинтересованность в учебе и т. п., это вовсе не должно считаться показателем отсутствия одаренности. Развитие мотивов к достижениям поставленных целей и улучшение картины себя входят в ряд важнейших задач многих программ, предназначенных для одаренных детей, и эти задачи в них успешно реализуются.

В данном исследовании, в соответствии с его направленностью, более подробно представлены три концепции одаренности. Автором отобраны теории Стернберга, Рензулли и Ганье, которые чаще всего цитируются в доступной нам литературе и которые оказали наибольшее влияние на разработку данного вопроса. Концепция Стернберга, ориентированная на одаренную личность, является когнитивистской, и она показывает пределы и возможности такого подхода в истолковании одаренности. Теория

Рензулли, с присущей ей установкой на талантливое поведение, имеет имплицитную теоретическую основу, однако, она является результатом обобщения многолетнего опыта в образовательно-воспитательной работе с одаренными детьми, и поэтому она близка к школьной действительности. Ганье выдвигает эклектическую модель талантливого постижения, в которой различаются и определяются отношения между одаренностью и талантами, одаренностью и высоким творческим потенциалом, талантами и высоким творческим потенциалом. Данная модель операционализует различные виды талантов, и к ней прилагаются описания талантливых учащихся.

Три описанные концепции одаренности подтверждают все приведенные во вводной части общие констатации об одаренности и об одаренных учащихся. Стернберг, Рензулли и Ганье согласны в том, что одаренность предполагает определенный потенциал, что необходима значительная поддержка со стороны окружающих, а также деятельность самого одаренного человека, чтобы данный потенциал мог быть обнаружен и квалифицирован как талантливое поведение, которое трансформируется и в талантливое постижение. И здесь творчество выступает как аспект одаренности и как один из видов одаренности. Мы бы сказали, что речь идет скорее о попытке более точного определения творчества, чем о расхождении между отдельными мнениями или внутри каждого из них. Анализ творческой одаренности и творческой продукции специфицирует составляющие их интеллектуальные, личностные и мотивационные аспекты, которые необходимо поощрять для того чтобы, раньше или позднее, прийти к творческим постижениям.

Стернберг, Рензулли и Ганье подчеркивают роль школы как среды, которая может и которая должна своими содержаниями и видами деятельности обеспечить условия для проявления и поощрения одаренности в детстве и в подростковом возрасте. Упомянутых авторов объединяют и многие критики, которые они высказывают в адрес актуальных школьных систем: суть этих критических замечаний сводится к тому, что данные системы не дают адекватной поддержки одаренным учащимся. Критические замечания касаются интеллектуальных процессов, которых требует работа в школе, поощряемого когнитивного стиля, свойств личности и типа мотивации, которые развиваются в школе. Следует заметить, что работа, направленная на поощрение талантов учащихся, включает значительные изменения всех существенных аспектов воспитательно-образовательного процесса. Серьезность данных критических замечаний, с другой стороны, свидетельствует о трудности требований, которые выдвигаются по отношению к школьной воспитательно-образовательной работе в целом.

Первым шагом в работе с одаренными учащимися должна быть их идентификация и тестирование. Идентификация одаренности охватывает выявление соответствующих характеристик, в зависимости от самого определения одаренности. Выбор теоретического подхода определяет, какие из показателей одаренности будут подвергнуты измерению. Вполне понятно, что из проблемы определения одаренности в некоторой степени вытекает и проблема идентификации одаренности. Однако, после определения того, каковы составляющие одаренности, идентификация одаренности дальше осложняется трудностями в измерении избранных показателей одаренности, недостатками инструментов их измерения, которыми пользуются исследователи, а также относительностью критериев. Всегда измеряются лишь некоторые показатели, для многих из них нет валидных и достоверных измерительных инструментов, а в разных исследованиях выдвигаются различные критерии одаренности. В таких обстоятельствах возникает вопрос, каким образом проводить отбор учащихся.

Вторая глава посвящена вопросам образования и воспитания одаренных учащихся. Как мы уже сказали, важнейшими характеристиками, на основании которых одаренные учащиеся отличаются от остальных сверстников, следует считать уровень и скорость когнитивного развития, а также количество знаний, которыми они обладают. Проблема возникает при попытке более точного определения степени данных различий и других свойств, имеющих значение для планирования, организации и реализации воспитательно-образовательной работы. Обеспечение соответствующей образовательной поддержки и ее оказывание подразумевает принятие во внимание разнообразных интеллектуальных и неинтеллектуальных свойств, обеспечивающих или содействующих проявлению и развитию талантов. Несмотря на то, ставим ли мы на первый план образование и воспитание одаренных учащихся, или же выдвигаем проблему поощрения и развития одаренности и талантов, как делается в новейшее время, мы должны знать, на какие характеристики следует оказывать воздействие.

Проблематизация образования и воспитания одаренных и талантливых учащихся началась с обращения внимания на некоторых одаренных/талантливых учащихся, которые воспринимались как исключения. В случаях, когда было очевидно, что эти дети обладают значительно большими способностями и знаниями, чем их сверстники по классу, и когда возникали серьезные проблемы в успеваемости и поведении (а это не соответствовало их возможностям), применялся специальный подход к образованию таких детей, который подразумевал их полное выделение и включение в другие программы (формирование особых отделений и школ) или ускорение их образования. Со временем стало увеличиваться

число учащихся, на которых стали обращать внимание, и педагоги постепенно приходят к выводу о том, что идея об их перемещении из одной среды в другую, их специальном „обозначении” и изоляции от сверстников и детей, обладающих более низкими способностями, слишком радикальна.

Предпочтение отдается введению небольших изменений, которые требуют лишь незначительного выделения одаренных учащихся, причем на короткий срок. Данный процесс, который называется обогащением, охватывает оформление разного рода дополнительных видов деятельности и содержаний обучения, которые опираются на регулярный курсикулум, углубляя и расширяя его, и которые реализуются вместо регулярных обязанностей учащихся или в их свободное время. Вначале незначительные изменения регулярного курсикулума и способов работы в школе увеличиваются до такой степени, что они формулируются в виде требований к реформе школ и обучения, в целях приспособления системы образования потребностям и возможностям всех учащихся. От введения определенных форм работы и программ, предназначенных для небольших групп одаренных учащихся, приходится к анализу содержания обучения и познавательного процесса, выдвигаются требования относительно характера мышления и свойств, которые надо развивать в учащихся, повторно определяются цели всей воспитательно-образовательной работы в школе.

Исследование образовательных возможностей, которые предоставляются одаренным учащимся в югославской среде, мы начали с анализа школьной регулятивы, законодательства, учебных планов, программ и других предписаний и распоряжений. Изменения в анализируемых документах указывают на возрастание интереса школ к одаренным учащимся и стремление к удовлетворению их потребностей. Все до сих пор известные и использовавшиеся в мировых масштабах формы работы с одаренными учащимися - выделение, ускорение и обогащение - гарантируются соответствующей школьной регулятивой и встречаются на практике. Актуальные нормативные документы в области просвещения содержат, параллельно, пункты, обещающие особую поддержку в образовании одаренных и талантливых учащихся (одной из форм поддержки является дополнительная работа) и в поощрении одаренности и талантов учащихся (для этой цели организуются внеклассные мероприятия). Данная установка находится в полном соответствии с новейшими научными познаниями и с принципиальными подходами в данной области.

Третья глава посвящена эвалюации образовательной поддержки одаренным учащимся. Все запланированные меры, рассчитанные на

применение в работе с одаренными учащимися и на развитие их талантов, получают свое полное значение лишь после проверки на практике. Лишь анализ и оценка ценности каждой определенной формы воспитательно-образовательной деятельности может определить ее применимость и ее настоящие эффекты. Открывая хорошие и плохие стороны отдельных мер в условиях данной среды, такие исследования могут указать на возможные ответ или подход в связи с ранее выдвинутыми, общими вопросами о характере одаренности и ее развитии. Заметны трудности в определении, измерении и установлении эффектов предпринятых форм деятельности, причем они накладываются на те трудности, которые мы уже критически рассмотрели, в связи с определением и измерением одаренности.

Большинство исследователей в своих работах оценивают ценность отдельных программ, подводимых под одну из основных форм работ с одаренными учащимися, какими являются выделение, акцелерация и обогащение. Гораздо меньшее число исследователей проводит сравнительные исследования с целью выявить эффекты различных типов воспитательно-образовательной работы с одаренными учащимися. И те, и другие указывают на ряд факторов, оказывающих воздействие на успех определенных подходов. В целом, предпочтение отдается обогащающим действиям и содержаниям. Сделано наибольшее число попыток создать и предложить разные виды обогащения, а в этой работе указывается на то, как трудно осмыслить хорошие обогащающие программы с широкой сферой применения. И хотя исследовательские результаты подтверждают акцелеративные методы, они применяются очень редко. Особое внимание обращается на опасности, вытекающие из полного долговременного выделения отдельных учащихся в образовательных целях.

В целях более подробного ознакомления с преимуществами и недостатками отдельных форм воспитательно-образовательной работы с одаренными и талантливими учащимися, нами проанализирована группа исследований, направленных на анализ результативности отдельных программ. На основании полученных результатов, сопровождающихся дискуссией, мы пришли к следующим выводам. Исследования эффективности отдельных форм работы с одаренными учащимися, как правило, подтверждают положительные эффекты анализированных программ на постижения, когнитивное развитие и личность одаренных учащихся. Более углубленный анализ результатов исследования приводит к выводу, что иногда применяемые программы лишь оправдываются результатами исследований, в которых выявлено, что у них не было отрицательных эффектов в области социо-эмоционального развития и развития личности одаренных учащихся. Работа в школе все еще не предоставляет достаточное количество доводов о ценности отдельных программ, особенно

касательно долгосрочности их эффектов и наличия их связей с другими видами школьной деятельности.

Что же касается югославской среды можно сказать, что в определении формальных обязанностей школы по отношению к одаренным детям замечается положительный сдвиг, однако, школьная практика все еще остается неудовлетворительной. Собранные данные указывают на циклическое пробуждение интереса к одаренным учащимся, на кампанийское применение отдельных мер (к примеру, в 70-е годы это была акцелерация, в 80-е - дополнительная работа), без постоянных наблюдений и проверки их эффектов на более длительный срок. И хотя недовольство тем, что школа предоставляет одаренным учащимся, можно отчасти объяснить возрастанием ожиданий и самих учащихся, и их родителей, описанная ситуация требует новых исследований обязанностей школы и ее возможностей выполнить их. Существующие эмпирические исследования эффектов мер, применяющихся в процессе образования одаренных учащихся в наших восьмилетних и средних школах, подтверждают их хорошие и плохие стороны.

Четвертая глава посвящена исследованию субъективных факторов, которые налицо в истолковании одаренности и в отношении к одаренным детям и подросткам. Какие виды школьной деятельности и какие курсы окажут поощряющее воздействие на потенциал талантов - это зависит не только от существующих форм и приемов работы, способов их применения, но и от обстановки, в которой ведется воспитательно-образовательная работа. Проблемы отношений окружающей среды к одаренным учащимся, можно было бы прийти к выводу о том, что одаренность воспринимается, хотя бы самими одаренными учащимися, положительно и благоприятно, прежде всего в отношении самого себя и в отношении академического постижения, статуса и личного роста. Проблемы одаренных учащихся чаще всего связываются с окружением, с непониманием и недоразумениями в коммуникации, причем, по всей вероятности, речь идет скорее о различной интерпретации, чем о настоящей неприязни среды к одаренным. Одаренные лица осознают свои способности и потенциалы, но вместе с тем и собственную активную и незаменимую роль в развитии своих талантов.

Исследования мнений об образовании одаренных детей и подростков указывают на то, что существует всеобщее согласие между родителями, преподавателями и учащимися относительно необходимости оказывать внешнюю поддержку и помощь развитию способностей и талантов одаренных индивидов. Однако, нет согласия по вопросу о том, какие формы оказания поддержки одаренным учащимся в школе являются наиболее адекватными и наиболее эффективными. Уже в самих исследо-

ваниях заметен разрыв между обобщенным положительным отношением к особым формам работы с одаренными учащимися и неприятием их конкретных видов. Более того: учащимся, родителям и преподавателям свойственны различные требования на уровне воспитательно-образовательных целей обучения, в зависимости от способностей и возможностей учащихся. От одной и той же школы ожидается, чтобы она обеспечила удовлетворение дифференцированных целей для разных категорий учащихся.

В пятой главе излагаются результаты исследования вопроса об отношении учащихся, родителей и преподавателей к одаренным детям, их образованию и воспитанию, проведенного автором в югославской среде. Исследование было предпринято с целью проанализировать отношение к одаренным учащимся, их образования и воспитания. В исследование включены учащиеся (249) специализированных и регулярных средних школ, их преподаватели (112) и родители (179), причем собраны данные о том, что для испытуемых представляет одаренность, каковы ее происхождение и распространенность, в какой степени в образовании одаренных учащихся должны присутствовать творческая и трудовая ориентация, и какую, прямую и косвенную, поддержку оказывают учащиеся, родители и преподаватели специфическим формам работы с одаренными учащимися в школе (выделению, группировке, убыстрению).

В целом, на основании результатов исследования, можно сказать, что в югославской среде характер одаренности известен релевантным субъектам, какими являются учащиеся, их родители и преподаватели, что признается специфика образовательных и воспитательных потребностей одаренных учащихся и поддерживается особое их поощрение в процессе образования в некоторой степени. Относительно факторов, которые могут оказывать воздействие на мнения учащихся, родителей и преподавателей, здесь исследовались роль типа и вида школы, в которую ходят учащиеся и в которой работают преподаватели, роль степени образования и профессии родителей, пола испытуемых, предмета, который преподает учитель и его трудового стажа. Исследование выявляет небольшое число значительных связей, причем самым значительным является личный опыт особой образовательной поддержки одаренных учащихся.

Учащиеся, родители и преподаватели описывают одаренность при помощи характеристик, встречающихся в концепциях ученых и в определениях одаренности, наличествующих в документах, которыми регулируется работа в школе. Составляющие одаренности - способности, постижение, учеба, мотивация, творческий уклад и определенные свойства личности. Что же касается их происхождения, более важными оказываются наследственные факторы, чем воздействие окружающей

среды. Наряду с предрасположениями индивида, важна его деятельность, обеспечивающая обнаружение и развитие существенных черт одаренности. Одаренность подростков лучше всего проявляется и наиболее легко становится заметной в интеллектуальных, академических и художественных формах деятельности. По оценке учащихся, родителей и преподавателей одаренность - редкостное явление (однако, меньше всего одаренных лиц по мнению преподавателей, несколько больше по мнению самих учащихся, а наибольшее число - по мнению родителей).

Сопоставление ответов учащихся, родителей и преподавателей показывает, что преподаватели дают наиболее развернутые и наиболее точные определения одаренности, оказывая крупнейшую как непосредственную, так и косвенную поддержку особому образовательному предложению для одаренных учащихся в школе; однако, в отношении целей воспитательно-образовательной работы они более умеренны, чем родители. В описании одаренности родители приближаются преподавателям, они более требовательны, когда речь идет о развитии трудовой ориентации у одаренных учащихся и оказывают меньшую поддержку особому образовательному подходу к одаренным учащимся в школе. Учащиеся, по сравнению со своими родителями и преподавателями, наиболее скромны в определениях одаренности, их требования касательно развития трудовой ориентации у одаренных учащихся не столь высокие, и они оказывают наименьшую поддержку специфическому образовательному предложению, рассчитанному на одаренных учащихся в школе.

Остановим внимание на результатах исследования, которые, на наш взгляд, могут иметь значительные импликации для отношений к одаренным учащимся в школе. Сначала о различиях в мнениях учащихся, родителей и преподавателей относительно роли творческого уклада личности в рамках истолкований одаренности. Одну из причин редкого упоминания этого фактора в описаниях, которые предлагались учащимися, можно было бы искать в их установке на постижение в школе и в их убеждении, что под одаренностью, прежде всего, подразумевается работа в школе. Невзирая на дилеммы, каким образом творческая одаренность подтвердила свое значение для общественного прогресса и осмысления жизни людей, встречающиеся и в теоретической литературе по данному вопросу, мы считаем необходимым, чтобы школа в большей степени учитывала данные факты. Возникает вопрос, каким образом убедить учащихся в ценность творчества и как им обеспечить возможность творчески работать в школе.

Необыкновенной является высокая степень согласия между преподавателями и родителями по вопросу о том, что такое одаренность, наряду с весьма различной оценкой ее представленности в популяции учащихся.

По данным вопросам родители гораздо ближе к своим детям, в то время как преподаватели гораздо строже. Действительно ли речь идет о более низких способностях у учащихся, которые преподаватели способны точнее оценить, или же существующие способности, о наличии которых родители знают лучше, чем преподаватели, в школе не используются в достаточной степени? По всей вероятности, родители переоценивают, а преподаватели недооценивают одаренность одних и тех же детей. Чем это вызвано, каким образом можно согласовать мнения учащихся, родителей и преподавателей и сделать их ближе друг к другу - эти вопросы требуют дальнейшего изучения.

Различные подходы к одаренным и прочим (неодаренным) учащимся в школе рекомендуются вследствие несовпадения в их образовательных потребностях. Следственно, предположены различные цели образования одаренных и прочих учащихся, и они нашли подтверждение в некоторых исследованиях. Настоящее исследование мнений учащихся, родителей и преподавателей об образовательных целях подтвердило несовпадения в их концепциях воспитательно-образовательной работы с одаренными и другими учащимися. Поощрение творческой ориентации, развитие творчества, автономности мышления, способностей принятия решений и независимости являются более важными для одаренных учащихся, тогда как поощрение трудовой ориентации, охватывающее воспитание трудолюбия, ответственности, аккуратности и подобных качеств имеет более крупную роль в работе с остальными учащимися. Испытуемые осознают развитие творчества как ключевую потребность одаренных учащихся.

Различное участие амбициозности и удовольствия в структуре воспитательно-образовательных факторов в категориях одаренных и остальных учащихся подтверждает дальнейшие различия в ожиданиях от образования. В случае средних, неодаренных учащихся, это значит, что в процессе приобретения знания их мотивы постижения и положительные эмоции должны сопровождаться трудолюбивостью, ответственностью, надежностью и аккуратностью. В случае одаренных учащихся, готовность прикладывать усилия, жажда самореализации, получение признания и ощущение приятности связываются с развитием их творчества, независимости и самостоятельности. Считаем, что учет этой ценной информации в школе мог бы содействовать достижению намеченных целей.

Наше исследование подтверждает, что наиболее сильную поддержку специфическому образовательному предложению для одаренных учащихся оказывают преподаватели, поддержка учащихся самая слабая, а родители находятся между учащимися и преподавателями. Сопоставление мнений учащихся, родителей и преподавателей в связи с особым образованием одаренных учащихся выявляет значительные несовпадения между

ними в уже намеченном нами направлении. Факт, что преподаватели знают, что нужно сделать в целях поощрения одаренных детей, не вызывает удивления. Позиция преподавателей вернее всего вытекает из их социальной роли - они несут ответственность за преподавание и обучение в школе. Здесь, имея в виду критические замечания в адрес школы по поводу поощрения и развития способностей и талантов учащихся, возникает вопрос: каким образом убеждения преподавателей можно вынести из когнитивной в конативную сферу, или каким образом трансформировать поддерживающую установку преподавателей в их поведение в классе.

Исследование эффектов избранных характеристик испытуемых открывает наибольшее число значимых связей с показателями поддержки специфическому образовательному предложению для одаренных учащихся по отношению к показателям мнений о характере одаренности и целях воспитательно-образовательной работы. Более высокая степень образования родителей и, соответственно, их более высокий профессиональный статус поощряют учащихся оказывать большую поддержку особому образовательному предложению для одаренных учащихся, однако, эти факторы не имеют значительного эффекта, когда речь идет о мнении самих родителей. Бесспорно, что все родители хотят лучшую образовательную поддержку для своих детей. Несмотря на то, в каком типе школ они работают, преподаватели чувствуют одинаковую ответственность и выражают сходные мнения об образовательной интервенции. Дальнейшего изучения заслуживает вопрос о том, какие свойства преподавателей имеют значение для формирования их позиции относительно образования и воспитания одаренных учащихся.

Сравнение учащихся, у которых есть личный опыт в деле особой образовательной поддержки одаренным (это учащиеся, которые ходили в специализированные школы и классы), и тех, у которых подобного опыта нет, указывает на значительные различия между ними относительно некоторых характеристик, которые являются значимыми для исследованных мнений: учащиеся, которые проходили специализированные программы, растут в культурно более благоприятной среде, из которой получают более заметные удостоверения о своих потенциалах одаренности. Именно личный опыт, связанный с особым образовательным предложением для одаренных, т. е. обучение в специализированной школе или классе, план и программа которых рассчитаны на одаренных учащихся, является важнейшей переменной в оформлении анализированных мнений учащихся и их родителей об одаренности и об образовании и воспитании одаренных учащихся.

Требование обращать особое внимание на одаренных детей и создавать специальные условия для их обучения представляет провокационный

общественный вопрос. В более широком общественном плане, оказывание особой образовательной поддержки одаренным детям предполагает более высокий уровень благосостояния населения и наличие сознания о необходимости заниматься теми детьми, у которых уже есть многое. Некоторые исследования мнений указывают на выражение крайних точек зрения, так что одна часть общественного мнения в большой степени за, а другая против определенных мер (таких, как выделение, группирование и убыстрение одаренных детей в школе). Традиционное сопротивление базируется на угрожении идеи о тождестве возможностей и гуманизме организованного общества, учреждения которого призваны, в первую очередь, оказывать помощь тем, которые некоторым образом испытывают дефицит в чем-либо. Такая позиция не является оправданной с точки зрения потребностей индивида, а также потребностей общества в прогрессе, не только в поддержании существующего состояния.

В литературе говорится о противоположных позициях по отношению к образовательной поддержке одаренным учащимся в индивидуальном плане. Получается такое отношение, которое одновременно включает отстаивание потребности в определенной мере и выступление против ее конкретных видов, например, принципиальную поддержку выделению одаренных учащихся и неприятие формирования отдельных классов. На основании результатов настоящего исследования, появление экстремных и между собой не согласованных мнений и позиций можно было бы объяснить следующим образом: речь идет о принятии особого образовательного подхода во имя высших целей, ради равенства в правах, однако, одновременно налицо и страх из-за возможных вредных последствий оказания такой поддержки (элитизм, эгоизм и изолированность одаренных лиц). Следовательно, общественное мнение выражает согласие с преимуществами разнообразных видов выделения одаренных учащихся в образовательных целях, но вместе с тем и нерешительность вследствие имеющихся недостатков в данной области. Все, которые ведут работу по планированию и осуществлению таких мер, должны это иметь в виду.

В *шестой главе* автор приходит к выводу о необходимости повторного определения проблемы образования и воспитания одаренных учащихся. После длительных поисков наиболее адекватных форм, способов, содержаний и методов воспитательно-образовательной работы с одаренными учащимися, которые продолжались целое столетие, вместо ответа предлагается приступить к повторному определению проблемы - с вопроса об образовании и воспитании лишь некоторых одаренных учащихся необходимо перейти к вопросу о поощрении развития одаренности учащихся в школе. Валидность и достоверность идентификации одаренности все еще далеко от удовлетворительного состояния, так что иден-

тификация путем выявления способностей и других характеристик заменяется идентификацией на основании успешного участия в определенных мероприятиях. Образовательные и воспитательные потребности одаренных учащихся обладают меньшей спецификой, чем это вначале предполагалось. Особая поддержка, которая применялась в работе с одаренными детьми, рекомендуется и для остальных детей; применительно к этому контингенту учащихся она также дает хорошие, и даже ее более плодотворные результаты, чем в работе со специально отобранными одаренными учащимися.

Практический интерес к проблемам образования и воспитания одаренных детей и подростков начался с отдельных требований решать проблемы некоторых учащихся (которые знали больше и которые учились быстрее своих товарищей по классу, так что им было скучно в школе), потом были выдвинуты требования предоставлять особые образовательные услуги категории одаренных учащихся вследствие их специфических потребностей (выделение, убыстрение, обогащение), и наконец требования к изменениям во всей школьной системе и в целях воспитательно-образовательного процесса (развитие талантов, которое считалось важнейшим для одаренных учащихся, становится обязанностью школ по отношению ко всем учащимся). От школы требуется, чтобы она прививала молодым людям способность успешного включения в трудовой процесс и в коллектив, и чтобы при этом они не только выполнили свои социальные роли, но и жили счастливо и качественной жизнью, используя свои способности в оптимальной степени.

Интересно отметить, что многие проекты, проведение которых началось с интенции создать определенные программы для одаренных учащихся, в ходе своего практического применения претерпевали изменения в смысле охвата все большего числа участников. Возвращаясь к уровню теприи, авторы данных проектов вносили изменения в свои первоначальные идеи и с поощрения одаренных и талантливых детей и подростков переходили к поддержке одаренности и талантов детей и подростков. Сложные и целостные модели развития и поощрения способностей, интересов и творчества в школе охватывают изменения во всех существенных аспектах школы, что подтверждает промер Обогащающей модели, авторы которой Рензулли и Реис из США. Опыт югославской среды уверяет нас в плодотворности идеи о введении новизн в школе в данном направлении и приводит к дальнейшим практическим вопросам в следующем смысле: как поддерживать и впредь расширять то, что подтвердило себя на практике.

В *заключительной части* автор приходит к выводу о том, что насчет убеждения о специфических образовательных и воспитательных потреб-

ностях одаренных детей могут быть высказаны серьезные критические замечания в смысле того, каким образом определяются одаренные дети и существует ли достаточное число доказательств о специфике их потребностей. Очевидно, что большие индивидуальные различия между одаренными детьми сопровождаются значительными различиями в их потребностях. С другой стороны, несомненно, речь идет о потребностях, присущих и другим детям: потребности в накоплении знаний, использовании и развитии интеллектуальных способностей, проявлении творческой одаренности, развитии мотивов к достижениям, самоверии, самоуважению, поддержании хороших отношений со своим социальным окружением. Отличия можно искать в специфическом укладе потребностей, иерархии более важных и менее важных потребностей, временной обусловленности и срочности их удовлетворения, возрастных, половых и других специфических особенностях.

Как мы будем поступать в школе, будем ли мы данную проблему определять как работу с одаренными учащимися или как работу, направленную на развитие одаренности у учащихся, то зависит от многих факторов, из которых важнейшими являются возможности, которыми мы обладаем и цели, к осуществлению которых мы стремимся. Будем ли мы образование и воспитание одаренных и талантливых учащихся трактовать как элитистическое поведение, касающееся небольшого, и потому незначительной части популяции учащихся, или же оно может и должно превратиться в вопрос о развитии одаренности и талантов у учащихся (меньшего или большего числа) - все это зависит от решения нас самих. Во всяком случае, желательно, чтобы все, что интересует нас в ответах на поставленные вопросы, имело в виду факт, что такие ответы больше зависят от общественных возможностей и потребностей, от среды, в которой они даются, чем от актуального состояния науки.

KORIŠĆENA LITERATURA

- Alencar, E.S. de (1996): Education for creativity, *International Conference on Giftedness, Social Educational Problems*, Porto (Portugal).
- Alexander, P. A. (1985): Gifted and nongifted students' perceptions of intelligence, *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 137-143.
- Beck, L. (1989): Mentorships: benefits and effects on career development, *Gifted Child Quarterly*, 33 (1), 22-28.
- Bégin, J. & F. Gagné (1994): Predictors of attitudes toward gifted education: a review of the literature and a blueprint for future research, *Journal for the Education of the Gifted*, 17 (2), 161-179.
- Betts, G.T. & M. Neihart (1988): Profiles of the gifted and talented, *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 248-253.
- Borkowski, J.G. & V. A. Peck (1986): Causes and consequences of metamemory in gifted children, in: R. Sternberg & J. Davidson (eds.): *Conceptions of giftedness* (182-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bošković, B. (1995): *Mogućnosti obrazovanja natprosečno sposobnih pitomaca u vojnoj akademiji* (magistarski rad). Beograd: Vojna akademija.
- Bortland, J. (1978): Teacher identification of the gifted: a new look, *Journal for the Education of the Gifted*, 2, 22-32.
- Bransky, T. (1987): Special program information: a key to attitudes about gifted education program, *Gifted Child Quarterly*, 31 (1), 20-24.
- Brkić, J. (1985): Matematička natjecanja kao metoda otkrivanja intelektualno nadarene omladine, *Obrazovanje i rad*, 8 (5), 12-16.
- Buckley, K. (1994): Parents' views on education for the gifted, *Roeper Review*, 16 (3), 215-216.
- Burke, J.P., C.E. Haworth & W.B. Ware (1982): Scales for rating the behavioral characteristics of superior students: an investigation of factor structure, *Journal of Special Education*, 16 (4), 467-485.
- Callahan, C. (1983): Issues in evaluating programs for the gifted, *Gifted Child Quarterly*, 27 (1), 3-7.
- Callahan, C. (1991): Issues in evaluating programs for the gifted: problems and solutions, *IX World Congress on Gifted and Talented*, Hague (Netherlands).
- Chan, L. K. S. (1988): The perceived competence of intellectually talented students, *Gifted Child Quarterly*, 32 (3), 310-314.
- Clark, G. A. & E. D. Zimmerman (1988): Views of self, family background, and school: interviews with artistically talented students, *Gifted Child Quarterly*, 32 (4), 340-346.
- Coleman, L. & T. Cross (1998): Is being gifted a social handicap, *Journal for the Education of the Gifted*, 11 (4), 41-56.
- Coleman, J. M. & B. Fults (1982): Self-concept and the gifted classroom: the role of social comparisons, *Gifted Child Quarterly*, 26, 116-119.
- Coleman, J. M. & B. Fults (1985): Special-class placement, level of intelligence and the self-concepts of gifted children: a social comparison perspective, *RASE*, 6 (1), 7-12.
- Colangelo, N. & P. Brower (1987a): Gifted youngsters and their siblings: long-term impact of labeling on their academic and personal self-concept, *Roeper Review*,

- 10 (2), 101-103.
- Colangelo, N. & P. Brower (1987b): Labeling gifted youngsters: long-term impact on families, *Gifted Child Quarterly*, 31 (2), 75-78.
- Colangelo, N. & K. Kelly (1983): A study of student, parent and teacher attitudes toward gifted program and gifted students, *Gifted Child Quarterly*, 27 (3), 107-110.
- Council of Europe (1992): *Education Newsletter, Council of Europe*, 1/92.
- Cramer, R. H. (1991): The education of gifted child in The United States: a Delphi study, *Gifted Child Quarterly*, 35 (2), 84-91.
- Cropley, A. (1993a): Creativity as an element of giftedness, *International Journal of Educational Research*, 1 (1), 17-30.
- Cropley, A. (1993b) Giftedness: recent thinking, *International Journal of Educational Research*, 1 (1), 89-98.
- Csikzentmihalyi, M. & R. E. Robinson (1986): Culture, time, and development of talent, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds.) *Conceptions of giftedness* (264-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cvetanović, V. (1995): Čas literarnog stvaralaštva učenika - šansa za darovite, *Zbornik 1* (48-52). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Cvetković, R. (1985): *Individualizacija vaspitno-obrazovnog rada u školi*, Beograd: Nova prosveta.
- Dean, J. (1982): The gifted child in the ordinary classroom, *Gifted Educational International*, 1 (1), 26-29.
- Dejić, M. (1996): Neki oblici vannastavnog rada sa decom darovitim za matematiku, *Zbornik 2* (176-182). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Denton, C. & K. Postlethwaite (1984): A study of the effectiveness of teacher-based identification of pupils with high ability in the secondary school, *Gifted Education International*, 2, 100-106.
- Dizdarević, I. (1978): Postupak skorovanja odgovora u testovima stvaralaštva, *Putevi i dostignuća*, 2, 25-34.
- Dizdarević, I. (1988): Tretman potreba razvoja sposobnosti i crta ličnosti talentovanih učenika u programima osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja i vaspitanja, *Pedagoški rad*, 43 (4), 357-362.
- Đaković, J. i P. Đaković (1996): Mogućnost primjene metoda učenja putem otkrića u nižim razredima osnovne škole, *Nastava i vaspitanje*, 45 (1), 48-57.
- Đorđević, B. (1977): *Dodatni rad učenika osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Đorđević, B. (1979): *Individualizacija vaspitanja darovitih*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Đorđević, B. (1985): Prednosti i nedostaci pojedinih oblika edukacije nadarenih učenika, *Obrazovanje i rad*, 8 (5), 38-43.
- Đorđević, B. (1995): *Daroviti učenici i (ne)uspeh*, Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta.
- Đukić, M. (1995): Individualizacija procesa usvajanja znanja u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, 45 (3), 197-206.
- Đurić, T. (1997): Uslovi za stvaralaštvo kod učenika, *Zbornik 3* (119-132). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Feldhusen, J. (1982): Myth: gifted education means having a program. Meeting the needs of gifted students through differentiated programming, *Gifted Child Quarterly*, 26 (1), 37-41.
- Feldhusen, J. (1986). A conception of giftedness; in: R. Sternberg & J. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (285-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. & M. Kroll (1985): Parent perceptions of gifted children's educational needs, *Roeper Review*, 7 (4), 249-252.
- Ferbežer, I. (1981): Šolska akceleracija nadarjeni učencev, *Sodobna pedagogika*, 30 (3-4), 116-134.
- Ferbežer, I. (1984): Starši, šola in nadarjeni učenici, *Sodobna pedagogika*, 32 (1-2), 16-27.
- Ferbežer, I. (1990): Akcelerirani nadareni učenici i nastava, *Pedagoški rad*, 45 (2), 139-146.
- Ford, B. (1978): Student attitudes toward special programming and identification, *Gifted Child Quarterly*, 22 (4), 489-497.
- Freeman, J. (1979): *Gifted children: their identification and development in a social context*. Lancaster: MTP Press.
- Freeman, J. (1983): Annotation: emotional problem of the gifted child, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 7, 113-127.
- Freeman, J. (1991) *Gifted children growing up*. London: Cassell.
- Furlan, I. i A. Kobola (1971): *Ubrzano napredovanje nadarenih učenika osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gagné, F. (1983): Peceptions of programs for gifted children: agreement on principles but disagreement over modalities, *British Columbia Journal of Special Education*, 7, 113-127.
- Gagné, F. (1985): Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definition, *Gifted Child Quarterly*, 29 (3).
- Gagné, F. & L. Nadeau (1985): Dimensions of attitudes toward giftedness, in: A. H. Roland (ed.) *Gifted and talented children, youth, and adults* (148-170). New York: Trillium Press.
- Gagné, F. (1991): *Opinions about the gifted and their education*. Montreal: Universite du Quebec, GIREDT.
- Gagné, F. (1993): Sex differences in the aptitudes and talents of children as judged by peers and teachers, *Gifted Child Quarterly*, 37 (2), 69-77.
- Gagné, F. (1994a): Gagne differentiated model of giftedness and talent, *IV Conference of ECHA*, Nijmegen (Netherlands).
- Gagné, F. (1994b): Gifts and talents: the value of peers nomination, *IV Conference of ECHA*, Nijmegen (Netherlands).
- Gagné, F., J. Begin & L. Talbot (1993): How well do peers agree among themselves when nominating the gifted or talented?, *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 39-45.
- Gallagher, J. (1985) *Teaching the gifted child*, 3rd ed.. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gallagher, J. J. (1991): Educational reform values and gifted students, *Gifted Child Quarterly*, 35 (1), 12-19.
- Gear, G.H. (1978): Effects on training on teachers'accuracy in the identification of gifted

- children, *Gifted Child Quarterly*, 22, 90-97.
- Gojkov, G. (1996): Kreativnost budućih učitelja i vaspitača kao pretpostavka podsticanja kreativnosti dece, *Zbornik 2* (202-218). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Grillmayr, B. (1991): Programmes for highly able children in Austria, *Educational Research Workshop on gifted children and adolescents - Research and education in Europe*, Nijmegen (Netherlands).
- Gross, M. (1995): Changing teachers attitudes toward gifted children: an early and essential step, *XI World Conference on gifted and talented children*, Hong Kong.
- Guskin, S. L., C. Okolo, E. Zimmerman & C. J. Peng (1986): Being labeled gifted or talented: meaning and effects perceived by students in special programs, *Gifted Child Quarterly*, 30 (2), 61-65.
- Hany, E. (1993): The gifted students as a social category in teachers' thought, in: E. Hany & K. Heller (eds.), *Competence and responsibility, III Conference of ECHA* (55-56). Seattle, Hogrefe: Huber Publishers.
- Havelka, N. i sar. (1990): *Efekti osnovnog školovanja (Obrazovna i razvojna postignuća učenika na kraju osnovnog školovanja)*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Hitrec, G. (1985): Akceleracija nadarenih učenika u prva tri razreda osnovne škole, *Obrazovanje i rad*, 8 (2), 31-35.
- Ignjatović, M. (1980): Oblici organizacije i realizacije programa dodatne nastave u IV razredu osnovne škole, u: *Zbornik 13 Instituta za pedagoška istraživanja* (113-120). Beograd: Prosveta.
- Ivezić-Pasini, Z. (1985): Uloga nastavnika i razrednih vijeća u procjenjivanju sposobnosti i identifikaciji nadarenih učenika, *Obrazovanje i rad*, 8 (5), 17-21.
- Jansen, M. (1991): Different pupils - different teaching, *Educational research workshop on gifted children and adolescents - research and education in Europe*, Nijmegen (Netherlands).
- Jazić, R. i sar. (1989) Individualizacija nastave matematike uz primenu nastavnih listića, *Nastava i vaspitanje*, 38 (5), 482-494.
- Jovanović-Milićević, Ž. (1997): Problemski pristup obradi nastavnog sadržaja iz biologije u osnovnoj školi, *Nastava i vaspitanje*, 46 (4), 436-446.
- Kamenov, E. (1995): Program za razvoj dečije kreativnosti, *Zbornik 1* (53-58) Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Kaufman, F. & D. Sexton (1983): Some implications for home-school linkages, *Roeper Review*, 6 (1), 49-51.
- Kaurin, Lj. (1995): Uticaj učiteljevog shvatanja svoje uloge na podržavanje i podsticanje darovitih učenika, *Zbornik 1* (59-64). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Kerr, B., N. Colangelo & J. Gaeth (1988): Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness, *Gifted Child Quarterly*, (2), 245-247.
- Kirschenbaum, R. (1986): Assessing creative power in the identification of gifted and talented students, *Roeper Review*, 9 (1), 54-62.
- Kitano, M. & D. Kirby (1986): *Gifted education, A comprehensive view*. Boston: Little Brown and Company.
- Khatena, J. (1983): What schooling for the gifted, *Gifted Child Quarterly*, 27 (2), 51-56.
- Koren, I. (1988): *Nastavnik i nadareni učenici*. Sisak: USIZ za zapošljavanje.
- Kulik, J. & C. Kulik (1992): Meta-analytic findings on grouping programs, *Gifted Child Quarterly*, 36 (2), 73-77.
- Lao-ce (1984): *Knjiga o putu i njegovoj vrlini*, Beograd: Grafos.
- Larsen, M. D., N. S. Griffin & L. M. Larsen (1994): Public opinion regarding support for special programs for gifted children, *Journal for the Education of the Gifted*, 17 (2), 131-142.
- Larson, Y. (1990): Teachers' attitudes and perspectives on educational provisions for "gifted" and "talented" children in New South Wales, Australia and Essex, England, *Gifted Education International*, 6 (3), 174-181.
- Maddux, C. D., L. M. Sheiber & J. E. Bass (1982): Self-concept and social distance in gifted children, *Gifted Child Quarterly*, 26 (2), 77-81.
- Maksić, S. (1990): *Socijalne karakteristike darovitih učenika* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Maksić, S. (1991): Psihosocijalne karakteristike darovitih i prosečnih učenika, *Psihologija*, 24 (1-2), 125-138.
- Maksić, S. (1992a): Istraživanja o darovitim učenicima i njihovo školovanje u Jugoslaviji, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 24* (119-137). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1992b): Research on and education of the gifted youth in Yugoslavia, in: F. J. Monks, N. W. Katzko & H. W. Boxel (eds.), *Education of the gifted in Europe: theoretical and research issues* (193-197). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Maksić, S. (1993a): *Kako prepoznati darovitog učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1993b): Školovanje darovitih učenika i relevantna istraživanja u evropskim zemljama, *Psihologija*, 26 (1-2), 131-151.
- Maksić, S. (1993c): Ciljevi vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 25* (120-137). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1994a): Teškoće u vaspitno-obrazovnom radu sa darovitim učenicima, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 26* (286-303). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1994b): Identifikovanje darovitih učenika, *Nastava i vaspitanje*, 43 (1-2), 47-51.
- Maksić, S. (1996a): Ganjeovo shvatanje darovitosti, talenata i kreativnosti, u: *Zbornik br. 2* (69-77). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Maksić, S. (1996b): Oblici vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 28* (279-294). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1996c): Obrazovne mogućnosti za darovite učenike u srednjoj školi, *Nastava i vaspitanje*, 45 (1), 64-75.
- Maksić, S. (1997a): Pregled istraživanja o stavovima prema darovitim učenicima i njihovom obrazovanju, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 29* (62-

- 76). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1997b): Shvatanja darovitosti i odnos prema obrazovanju i vaspitanju darovitih učenika (*doktorska disertacija*). Beograd: Filozofski fakultet.
- Maksić, S. (1998) Obogaćivanje nastave i učenja, *Učenik i nastava* (9-28). Loznica: Osnovna škola „Anta Bogičević”.
- Masse, L. & F. Gagne (1991): Should self-nominations be permitted in peer nomination forms?, *IX World Conference on Gifted and Talented Children*, The Hague (Netherlands).
- Masharov, Y. (1991): A 30-year global experiment with gifted children in the USSR, *Educational research workshop on gifted children and adolescents - Research and education in Europe*, Nijmegen (Netherlands).
- Mathews, N. (1981): Influencing parents' attitudes toward gifted education, *Exceptional Children*, 48 (2), 140-142.
- Mazić, S. (1992): Curriculum research in Serbia, *European Educational Workshop on "Research into Secondary School Curricula"*, Valleta (Malta).
- Midgett, J. & J. Olson (1983): Perceptions on gifted programming, *Roeper Review*, 5 (3), 42-44.
- Milovanović, Lj. (1991): *Informacija o merama za usavršavanje rada sa obdarenim i talentovanim učenicima (osnovne i srednje škole)*, Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Mills, C. & L. Eiserer (1982): Evolution of a college program for gifted adolescents, *Gifted Child Quarterly*, 26 (4), 185-189.
- Mirkov, S. (1995): Dodatni rad sa učenicima osnovne škole, *Nastava i vaspitanje*, 44 (3), 207-223.
- Moon, S., J. Feldhusen & D. Dillon (1994): Long-term effects of an enrichment program based on the Purdue Three-Stage Model, *Gifted Child Quarterly*, 38 (1), 38-48.
- Mönks, F. (1992) Development of gifted children: the issue of identification and programming, in: F. Monks & W. Peters (eds.) *Talent for the future, Proceedings of The Nine World Conference on Gifted and Talented Children* (191-202). Assen/Maastricht: Van Gercum.
- Mönks, F., M. W. Katzko & H. W. van Bortel (1992) (eds.), *Education of the gifted in Europe: theoretical and research issues*. Amsterdam/Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Mrmak, M. (1985): Dodatna nastava matematike u osnovnoj školi, *Pedagoška stvarnost*, 33 (1), 23-26.
- Ojanen, S. (1993): How do high ability students experience the school?, in: E. A. Hany & K. A. Heller (Eds.), *Competence and responsibility, III Conference of ECHA, Volume 1*. Seattle/Toronto/Gottingen/Bern: Hogrefe & Huber Publishers.
- O' Neill, K. (1978): Parents involvement: a key to the education of gifted children, *Gifted Child Quarterly*, 22 (2), 235-242.
- Opšte uputstvo o organizovanju takmičenja i smotri učenika osnovne škole (1996), *Prosvetni pregled*, br. 1952 (39).
- Orenstein, A. (1984): What organizational characteristics are important in planning, implementing, and maintaining programs for the gifted, *Gifted Child Quarterly*, 28 (3), 99-105.
- Panić-Tomašević, (1997): Koliko takmičenje učenika utiče na razvoj talenata, *Zbornik 3* (163-165). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Paser, V. (1992): *Organizacija rada sa darovitim učenicima u osnovnoj školi* (magistarski rad). Zrenjanin: Tehnički fakultet.
- Paser, V. (1997): Daroviti učenici u nastavi, *Zbornik 3* (219-232). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Pavlović, B. (1995): „Školica-pametnica” - Program podsticanja kreativnih ispoljavanja kod dece predškolskog uzrasta, *Zbornik 1* (105-117). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Pavlović, B. (1996): Psihosocijalne potrebe dece i kreativna ispoljavanja na predškolskom uzrastu, *Zbornik 3* (168-175). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Pjurkovska-Petrović, K. i S. Ševkušić (1997): Slobodne aktivnosti učenika: rad sekcija u osnovnim školama, *Nastava i vaspitanje*, 45 (2-3), 350-361.
- Pešić, M. (1987): *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pollins, L. D. (1985): Quality of in-school special services and the school /university program relationship for extremely gifted students, *Journal of Special Education*, 19 (1), 103-110.
- Popović, R. (1988): *Ivo Andrić - život*. Beograd: Zadužbina Ive Andrića u Beogradu i Jugoslovenska revija.
- Prado, T. M. & W. Schiebel (1995): Grade skipping: some German experiences, *European Journal for High Ability*, 6 (1), 60-72.
- Pravilnik o planu obrazovanja i vaspitanja za gimnaziju i programu obrazovanja i vaspitanja za I razred (1990), *Službeni glasnik SR Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 5.
- Pravilnik o diplomama za izuzetan uspeh učenika u osnovnoj školi (1993), *Službeni glasnik*, br. 37, 1674-1675.
- Pravilnik o diplomama za izuzetan uspeh učenika u srednjim školama (1993), *Službeni glasnik*, br. 37, 1675-1676.
- Program - kalendar takmičenja i smotri učenika srednjih škola (1996), *Prosvetni pregled*, br. 1952 (39).
- Program obrazovanja i vaspitanja za II, III i IV razred gimnazije (1991), *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 3.
- Rad vaspitno-obrazovnih organizacija Beograda u školskoj 1983/84. godini i na početku školske 1984/85. godine (1985). Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja grada Beograda.
- Rad vaspitno-obrazovnih organizacija Beograda u školskoj 1984/1985. godini i na početku školske 1985/86. godine (1986). Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja grada Beograda.
- Rad vaspitno-obrazovnih organizacija Beograda u školskoj 1986/1987. godini i na početku školske 1987/1988. godine (1988). Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja grada Beograda.
- Rad vaspitno-obrazovnih organizacija Beograda u školskoj 1987/1988. godini i na početku školske 1988/1989. godine (1989). Beograd: Zavod za unapređivanje

- vaspitanja i obrazovanja grada Beograda.
- Rad vaspitno-obrazovnih organizacija Beograda u školskoj 1988/1989. godini i na početku školske 1989/1990. godine (1990). Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja grada Beograda.
- Rad vaspitno-obrazovnih organizacija u Beogradu u školskoj 1989/1990. godini i na početku školske 1990/1991. godine (1991). Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja grada Beograda.
- Radoš-Mirković, K. (1983): *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radovanović, V. (1989): Profil ličnosti darovitog adolescenta, kreativna efikasnost i vaspitno formiranje stvaralačkih crta: predložak za jedan vaspitni model, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 22 (124-132). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radovanović, V. (1993): Empatičnost srednjoškolskih nastavnika, *Psihologija*, Vol. 26, br. 1-2, 11-50.
- Radović, D. (1987): *Beograde dobro jutro*. Beograd: BIGZ.
- Raven, J. (1991): Developing the talent and competencies of all our children, *Educational Research Workshop on gifted and talented adolescents - Research and education in Europe*, Nijmegen (Netherlands).
- Reis, S. (1994): Where has all the challenge gone? Meeting the needs of gifted students in the regular classroom, *IV Conference of ECHA*, Nijmegen (Netherlands).
- Reis, S. (1996): Enrichment teaching and learning for gifted student, *International Conference on Giftedness, Social Educational Problems*, Porto (Portugal).
- Renzulli, J. (1977): *The enrichment triad model*, Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (1986): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity, in: R. Sternberg & J. Davidson (eds.): *Conceptions of giftedness* (53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (1992): A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning, *Gifted Child Quarterly*, 36 (4), 170-182.
- Renzulli, J. (1994): Schools for talent development: a practical plan for total school improvement (executive summary), *IV Conference of ECHA*, Nijmegen (Netherlands).
- Renzulli, J. & S. Reis (1994): Research related to the schoolwide enrichment triad model, *Gifted Child Quarterly*, 38 (1), 7-20.
- Renzulli, J. (1996): School for talent development: a comprehensive plan for total school improvement, *International Conference on Giftedness, Social Educational Problems*, Porto (Portugal).
- Rieben, L. (1991): Intellectually and educationally advanced children: a few theoretical and practical indicators on the situation in Switzerland and France, *Educational research workshop on gifted children and adolescents - research and education in Europe*, Nijmegen (Netherlands).
- Ristić, D. (1997): Analiza takmičenja u naučno-tehničkom stvaralaštvu i pravilnika po kojem se vrši, *Nastava i vaspitanje*, 45 (1); 27-33.
- Ristić, Ž. (1995) *O istraživanju, metodu i znanju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rodna kuća vojvode Živojina Mišića u Struganiku (1987). Valjevo: SIZ društvenih delatnosti SO Mionica i Narodni muzej Valjevo.
- Rozmarić, A. (1980): Problemi u organizaciji dodatnog odgojno-obrazovnog rada s učenicima u osnovnoj školi, *Obrazovanje i rad*, 3 (8), 98-107.
- Sayler, M. & W. Brookshire (1993): Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade, *Gifted Child Quarterly*, 37 (4), 150-154.
- Schoeman, M. D. (1996): Teaching to take the lid off: creative, dynamic ways to challenge and impact students, *International Conference on Giftedness, Social Educational Problems*, Porto (Portugal).
- Scott, M., R. Perou, R. Urbano & A. Hogan (1992): The identification of giftedness: a comparison of White, Hispanic and Black families, *Gifted Child Quarterly*, 36 (3), 131-139.
- Sherman, W. (1982): The importance of parent/teacher cooperation in gifted education, *Roepers Review*, 5 (1), 42-44.
- Siegler, R. S. & K. Kotovsky (1986): Two levels of giftedness: shall ever the twin meet?; in: R. Sternberg & J. Davidson (eds.): *Conceptions of giftedness* (417-436). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smiljanić, M. (1992) *Specifičnost organizacije crta kreativnih matematičara i književnika i mogućnost njihove rane identifikacije* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Stanley, J. C. (1977): Rationale of the study of mathematically precocious youth (SMPY) during its first five years of promoting educational acceleration, in; J. Stanley, W. C. George & C. H. Solano (eds.): *The gifted and the creative: a fifty-year perspective* (75-112). Baltimore: The Johns Hopkins Press.
- Stanković, S. (1997): Jovan Cvijić od Loznice do besmrtnosti, *Glasnik Srpskog geografskog društva*, 77 (1), 3-22.
- Sternberg, R. (1985): Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom, *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (3), 607-627.
- Sternberg, R. (1986): A triarchic theory of intellectual giftedness, in; R. Sternberg & J. Davidson (eds.): *Conceptions of giftedness* (223-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1988): Mental self-government: a theory of intellectual styles and their development, *Human Development*, 31, 197-224.
- Sternberg, R. & J. Davidson (1986) (eds.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. & T. Lubart (1992): Creative giftedness in children, in; K. Pina & A. Tannenbaum (eds.): *To be young and gifted* (33-51). Norwood, New York: Ablex Publishing Corporation.
- Sternberg, R. & T. Lubart (1993): Creative giftedness: a multivariate investment approach, *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 7-15.
- Stojanović, A. (1995): Kako porodica u ovom vremenu doživljava darovitost deteta, *Zbornik 1* (145-147). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

- Strmčnik, F. (1984a): Diferencijacija in individualizacija učnih ciljev in vsebin, *Sodobna pedagogika*, 35 (1-2).
- Strmčnik F. (1984b): Vsebinska (tematska) diferencijacija in individualizacija pouka, *Sodobna pedagogika*, 35 (3-4).
- Strmčnik F. (1985): Vloga učitelja pri diferencijaciji in individualizaciji pouka, *Sodobna pedagogika*, 36 (1), 5-6.
- Svetić, D. (1985): Pedagoška iskustva u provođenju školske akceleracije u višim razredima osnovne škole, *Obrazovanje i rad*, 8 (5), 56-59.
- Šefer, J. (1988): Merenje divergentnih sposobnosti, *Pedagoški rad*, 43 (3), 382-390.
- Šefer, J. (1997): Evaluacija efekata učenja naučno-istraživačkih postupaka kroz grupni rad u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, 46 (5), 591-610.
- Townsend, M. & H. Patrick (1993): Academic and psychosocial apprehensions of teachers and teacher trainees toward the educational acceleration of gifted children, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 28 (1), 29-41.
- Trost, G. (1986): Identification of highly gifted adolescents - methods and experiences, in; K. A. Heller & J. F. Feldhusen (eds.): *Identifying and nurturing the gifted, An international perspective* (83-91). Torono, Lewiston, New York, Bern: Huber.
- Urban, K. (1985): Attitude toward the education of the gifted, in; J. Freeman (ed.): *The Psychology of gifted children* (351-365). New York: John Wiley and Sons.
- Uspostavljanje sistema rada sa talentovanom decom i omladinom* (1988). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Varzić, M. (1980): Rad s talentovanim učenicima i dodatna nastava, *Život i škola*, 3-4, 176-185.
- Vujović, M., D. Marjanović, S. Stojaković i N. Stojković (1992): *Daroviti učenici - neke mogućnosti unapređivanja rada u razrednoj nastavi (sa priložima za praksu)*. Beograd: Nova Prosveta.
- Vučić, L. (1979): Longitudinalno praćenje uspeha na studijama najboljih učenika srednjih škola i rad školskog psihologa sa obdarenim učenicima, *Identifikovanje i praćenje darovitih učenika* (okrugli sto). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vučić, L. (1986): Psihološki i socijalni portret studenata budućih nastavnika, *Istraživač*, 1, 56-59.
- Vučić, L. (1988): Individualizacija nastave na osnovu kriterijskog testiranja, *Pedagoška stvarnost*, 34 (6), 415-422.
- Wang, M. & H. Walberg (1983): Evaluating educational programs: an integrative, causal-modeling approach, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5 (3), 347-366.
- Whitmore, J. R. (1980): *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Becon.
- Zakon o osnovnoj školi (1992) *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 50.
- Zakon o srednjoj školi (1992) *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 50, 1716-1726.
- Yewchuk, C. R. (1993): The handicapped gifted, *International Journal of Educational Research*, 19 (1), 65-76.

INDEKS AUTORA

A

Alencar, E. S. de, 168
Alexander, P. A., 105

B

Bass, J. E., 76
Beck, L., 80
Bégin, J., 31, 113, 141, 149
Betts, G. T., 18, 48, 119
Borkowski, J. G., 18
Bortland, J., 36
Bošković, B., 116, 164
Boxtel, H. W. van, 39
Bransky, T., 113
Brkić, J., 89, 95
Brookshire, W., 84, 85
Brower, P., 107
Buckley, K., 108
Burke, J. P., 36

C

Callahan, C., 96
Chan, L. K. S., 106, 143
Clark, G. A., 105, 143
Colangelo, N., 105, 107, 112, 135
Coleman, J. M., 76, 106
Cramer, R. H., 104
Cropley, A., 18, 38, 133
Cross, 106
Csikszentmihalyi, M., 39
Cvetanović, V., 95
Cvetković, R., 88

D

Davidson, J., 17, 135
Dejić, M., 177
Denton, C., 36
Dillon, D., 85
Dizdarević, I., 37, 93

Đ

Đaković, J. i P., 178
Đorđević, B., 39, 47, 87, 88, 160, 187
Đukić, M., 96

Đurić, T., 114, 117

E

Eiserer, L., 78

F

Feldhusen, J., 18, 85, 108, 133
Ferbežer, I., 87, 89
Ford, B., 110
Freeman, J., 50, 78
Fults, B., 76
Furlan, I., 87

G

Gaeth, J., 105, 135
Gagné, F., 19, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 40,
111, 112, 113, 119, 124, 125, 135, 137,
141, 149, 160, 164, 195, 196
Gallagher, J., 161
Gear, G. H., 36
Gojkov, G., 179
Griffin, N. S., 109
Grillmayr, B., 79
Gross, M., 119
Guskin, S. L., 105, 143

H

Hany, E., 107, 138
Havelka, N., 90
Haworth, C. E., 36
Hitrec, G., 87, 89

I

Ignjatović, M., 87
Ivezić-Pasini, Z., 35

J

Jazić, R., 88
Jovanović-Milićević, Ž., 177

K

Kamenov, E., 176
Katzko, M. W., 39
Kaufman, F., 108
Kaurin, Lj., 179
Kelly, K., 107, 112
Kerr, B., 105, 135
Khatena, J., 57, 87, 161, 169
Kirby, D., 46, 52, 53, 55, 76, 77, 86, 87,
108, 164
Kirschenbaum, R., 86
Kitano, M., 46, 52, 53, 55, 76, 77, 86, 87,
108, 164
Kobola, A., 87
Koren, I., 35, 46, 47
Kotovsky, K., 99
Kroll, M., 108
Kulik, J. i C., 82, 83, 84

L

Larsen, M. D. i L. M., 109
Larson, Y., 108
Lubart, T., 20, 22, 23, 24, 133, 165, 166

M

Maddux, C. D., 76
Maksić, S., 17, 27, 39, 51, 61, 87, 108, 117,
124, 170
Masharov, Y., 74
Mathews, N., 113
Mazić, S., 90
Midgett, J., 75
Mills, C., 78
Milovanović, Lj., 91, 92
Mirkov, S., 94
Mönks, F., 39, 60
Moon, S., 85
Mrmak, M., 87

N

Nadeau, L., 111, 119, 124
Neihart, M., 18, 48, 119

O

O' Neill, K., 75
Ojanen, S., 109, 141
Olson, J., 75
Orenstein, A., 96

P

Panić-Tomašević, 95
Paser, V., 93, 96, 115
Patrick, H., 109
Pavlović, B., 176, 177
Peck, V. A., 18
Pešić, M., 97, 176
Pjurkovska-Petrović, K., 177
Pollins, L. D., 79
Postlethwaite, K., 36
Prado, T. M., 77

R

Radovanović, V., 179, 180
Raven, J., 13
Reis, S., 77, 81, 82, 97, 160, 170, 173, 174,
176, 204
Renzulli, J., 18, 19, 24, 25, 26, 27, 31, 40,
57, 58, 77, 82, 97, 99, 135, 160, 164,
165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 174,
175, 176, 195, 196, 204
Rieben, L., 77
Ristić, D., 95
Robinson, R. E., 39
Rozmarić, A., 87

S

Sayler, M., 84, 85
Schiebel, W., 77
Schoeman, M. D., 169
Scott, M., 107, 138
Sexton, D., 108
Sheiber, L. M., 76
Siegler, R. S., 99
Stanley, J. C., 57
Sternberg, R., 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 25, 27, 31, 40, 107, 133, 135, 164,
165, 166, 195, 196
Stojanović, A., 115, 117

Strmčnik, F., 88
Svetić, D., 87

Š

Šefer, J., 37, 178, 179
Ševkušić, S., 177

T

Talbot, L., 31
Townsend, M., 109
Trost, G., 185

U

Urban, K., 110, 111, 118, 123, 124, 141

V

Varzić, M., 87
Vučić, L., 87, 88, 179
Vujović, M., 187

W

Walberg, H., 96
Wang, M., 96
Ware, W. B., 36
Whitmore, J. R., 39

Y

Yewchuk, C. R., 39

Z

Zimmerman, E., 105, 143