

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УДК 37

YU ISSN 0579-6431

# ЗБОРНИК

*Института  
за педагошка  
истраживања*

---

ГОД. XXV, БР. 25

БЕОГРАД

1993.

---

## ЦИЉЕВИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

Целокупно образовање и васпитање планира се, организује и реализује са намером да се остваре неки циљеви. Најчешће се ради о томе да појединац треба да усвоји одређена знања, умења, вештине, навике, да развије одређене способности и карактеристике личности, да се оспособи за укључивање у професију и ширу друштвену заједницу. Наведени циљеви делују опште познато и препознатљиво, али само на први поглед. Ситуација уопште није тако једноставна, што се лако може видети на нивоу конкретнијих захтева (операционализација посебних и специфичних захтева и задатака) како у законским актима тако и у школској пракси. Истраживања указују на раскорак између прокламованог и реализованог: постављени циљеви се не остварују у одговарајућој мери (Хавелка и др., 1990; Мaziћ, 1992). Посебан је проблем што су постављени циљеви често уопштени и неодређени, те се стога њихова реализација не може адекватно мерити, а нису ни довољно инструктивни и не помажу много наставницима у припреми и извођењу васпитно-образовне делатности (Миочиновић, 1991; Циљ васпитања у Југославији и друштвене промене, 1993).

Даровита, или боље рећи потенцијално даровита, деца представљају мали, али изузетно значајан део школске популације. Од школе се тражи да обезбеди услове у којима ће се њихова даровитост развијати и манифестовати. Поставља се питање: како образовати и васпитавати даровиту децу и младе да испоље и развију своје (даровите) потенцијале и постану креативни ствараоци кад одрасту. Шта је то што треба да науче у току свог школовања, што неће спутавати већ помоћи њихов развој? Како обликовати школу да омогући задовољење потреба даровитих ученика?

Постоји слагање око тога да даровита деца имају специфичне образовне потребе, другачије од њихових осталих другова, али не и око тога у чему се те разлике састоје (Freeman, 1979, 1991; Tidwell, 1980). Истраживања потврђују да родитељи даровите деце имају висока очекивања од школе и да често нису задовољни оним што редовна школа пружа њиховој деци, при чему постављају различите образовне и васпитне циљеве за различите категорије ученика, на које једна те иста школа треба да одговори (Feldhusen & Kroll, 1985; Urban, 1982). С друге стране, ни родитељи, па ни наставници, немају јасне представе о томе како би требало да изгледа пожељно образовање за даровите ученике (Gagné, 1983).

### *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада у нашој средњој школи*

Позабавићемо се, најпре, циљевима и задацима васпитно-образовног рада како су они одређени у нормативним актима. Овај пут је погодан из више разлога. Закон о школи је једно од ретких места где су циљеви дати експлицитно, и што је још важније, са обавезујућом тежином. Школа оправдава своје постојање радећи на остваривању тих циљева. Избор нормативних аката о средњем образовању је директно повезан са нашим истраживањем о коме ће бити речи у овом раду, а урађено је са средњошколцима.

Закон одређује циљеве за образовање и васпитање свих ученика. Посебно се спецификују неки облици, могућности и садржаји који су намењени превасходно или претежно даровитим ученицима (Закон о средњој школи, 1992). Према наведеном акту, у средњој школи се стичу општа и стручна знања и способности за даље школовање, односно за рад, заснована на достигнућима науке, технологије, културе и уметности; стиче васпитање; негују моралне и естетске вредности; развијају физичке и духовне способности личности, свест о хуманистичким вредностима, личној и друштвеној одговорности и негује заштита здравља. Закон предвиђа обавезни додатни рад за ученике који постижу изузетне резултате и показују интересовање за продубљивање знања из одређеног предмета, као и могућност акцелерације и школовања у посебним школама за ученике са посебним способностима.

Више информација о циљевима образовања и васпитања налазимо у Плану и програму образовања и васпитања (1990, 1991). На ос-

нову анализе образовних циљева који су спецификовани по предметима, могло би се рећи да ученици, у целини, треба да се развију у стваралачке личности, слободне, креативне и културне, критичког ума; да стекну, прошире и продубе знања, умења и навике у појединим предметима (областима) неопходних за тумачење и разумевање појава и законitosti у природи и друштву, као и за примену у свакодневном животу и пракси; да се оспособе за учење датих предмета, за даље образовање и самообразовање; да формирају правилно схватање и однос према појединим предметима и да развију љубав према областима које уче. У школи, такође, треба да се открију, стварају, подстичу и развију менталне и психофизичке способности ученика, позитивне особине личности, научни поглед на свет, моралне и естетске вредности, интересовања, навике и потребе у разним областима људског живота (као што су уметност, спорт).

У истом документу, циљ васпитног рада одређен је као развијање способности и интересовања ученика у различитим људским делатностима; изграђивање стваралачког односа према раду, материјалним и духовним добрима и оспособљавање за активно укључивање у друштвени живот. У задацима васпитања се посебно инсистира на развијању одговорности, толерантности, солидарности, самосталности, интелектуалне радозналости, истраживачких склоности, хуманистичког односа према другима, културних потреба и навика, политичке свести и припреми за активно учешће у функционисању друштва.

Већ само таксативно набрајање циљева васпитно-образовног рада открива нам њихову бројност и сложеност. Мада набројани циљеве захтевају озбиљну, детаљну и исцрпну анализу<sup>1</sup>, почев од тога како су класификовани, преко нивоа општости, до тога како су изабрани (нпр. ко их је одредио), ми се, овом приликом, том анализом нећемо бавити. Поћићемо од наведених циљева као чињеница. Дакле, школа има задатак да описане циљеве реализује.

### *Резултати истраживања о циљевима васпитно-образовног рада у школи*

Права потврда смисла и успеха сваког васпитно-образовног рада у школи јесте остваривање циљева због којих постоји. Испитивање

---

<sup>1</sup> Ово може и треба да буде предмет посебног рада.

остварености или остварљивости постављених циљева даје и повратну информацију о њиховој вредности уопште (колико су реални, да ли су изабрани најважнији циљеви, за кога су они најважнији, каква је њихова веза са ширим друштвеним вредностима). Истраживања се углавном баве испитивањем изабраних циљева, имајући за коначан циљ трагање за неким новим или бар потребу за редефинисањем постојећих циљева. У недостатку радова који се односе на циљеве васпитно-образовног рада са даровитим ученицима, што је наше првенствено интересовање, навешћемо резултате истраживања о циљевима васпитно-образовног рада са свим ученицима, подразумевајући да даровити ученици представљају део школске популације, те да се изнети подаци макар посредно односе и на ову категорију ученика.

Наш кратак преглед релевантних истраживања започећемо радом Хавелке и његових сарадника (1990). Ово је једно од ретких истраживања о циљевима васпитно-образовног рада које је изведено у нашој средини. Односи се на питање о томе како се постављени циљеви остварују. Намера истраживача је била да утврде образовна постигнућа и психолошка својства у којима се огледа квалитет готовости ученика осмог разреда за образовни процес у средњој школи и за суочавање са новим узрасно-развојним потребама и могућностима. Испитивање је изведено 1988/89. године са 2653 ученика осмог разреда из 28 основних школа у Србији. Издвајамо два најважнија закључка из овог великог истраживања. Први је, да велики број ученика излази из основне школе са празнинама у основним, елементарним знањима. С друге стране, васпитни ефекти су, по мишљењу аутора, изразитији од образовних. На скоро свим мерама вредности, ученици су знали да дају одговоре који се са становишта декларисаних циљева и задатака сматрају пожељним. Аутор подсећа да однос између датих изјава и понашања у конкретной ситуацији остаје ван домашаја истраживања.

У другом, такође, великом истраживању, које је извео Републички завод за унапређивање васпитања и образовања из Београда, испитивано је остваривање васпитно-образовних циљева на нивоу средњег образовања (Мазић, 1992). У периоду од 1977. до 1981. године праћени су ефекти усмерене средње школе која се заснивала на концепцији паралелног образовања за рад и за будуће школовање.<sup>2</sup> Испити-

---

<sup>2</sup> Усмерено средње образовање обухватало је двогодишње опште образовање за све ученике, које је праћено интензивним професионалним образовањем у трајању од једне до две године уз истовремену припрему за наставак школовања.

вањем су били обухваћени ученици, родитељи, наставници, универзитети и привреда (поједине радне организације). Резултати су показали да ниједан од два постављена циља објективно није био испуњен на задовољавајућем нивоу. Свршени средњошколци нису показали довољно опште знање за успешно настављање школовања на универзитету (мерено успехом на пријемним испитима). С друге стране, радне организације оцењују да ученици нису, после завршене средње школе, имали ни потребно знање за успешно обављање задатака за које су се припремали.

Запажамо да се постављени васпитно-образовни циљеви не остварују на очекивани начин у жељеној мери у оба наведена истраживања. Овакви негативни резултати захтевају, на првом месту, преиспитивање реализације васпитно-образовног рада у школи и трагање за његовим недостацима, али истовремено доводе у сумњу и изабране циљеве. Резултати следећег истраживања које дискутујемо потврђују како пропусти у одређивању васпитно-образовних циљева имају неповољан утицај на њихово остваривање.

"Према ономе што знамо није извршено ниједно емпиријско проверавање циља и задатака моралног васпитања, а наша груба стварност показује његов потпуни неуспех", тврди у свом раду Миочиновић (1991, стр. 64). Анализирајући релевантна нормативна акта која регулишу рад у основној школи, Миочиновић уочава несклад између општег циља васпитања и начина како је он разрађен у задацима моралног васпитања. Мада би програм моралног васпитања требало да се заснива на чврстој теоријској основи о целовитој, моралној особи, по мишљењу аутора, у циљу и задатку моралног васпитања не постоји једна јасна, до краја спроведена етичка концепција (нема речи о начелу правде), нити су јасни васпитни поступци које васпитач треба да употреби у раду са ученицима као ни њихова веза са личношћу ученика. Већина задатака моралног васпитања односи се на развијање позитивног става према заједници (74%), док се занемарљиво мало (3%) задатака тиче развијања позитивног става према себи (преосталих 23% отпада на развијање позитивног става према другима). Овако одређено морално васпитање скоро се искључиво своди на проширивање знања о нормама које владају у друштву. Морална свест је одређена као знање о нормама постојећег друштвеног поретка, а морална осећања као приврженост тим нормама. Тако се, по речима аутора, системском васпитном утицају подвргавају једино морална свест и морална осећања (веома уско, идеолошки одређени), а остали делови су мало или нимало дотакнути (морална савест, морално

мишљење, мотивација) или су несистематски и узгред изложени утицају васпитача (морално понашање). Из свега реченог, може се извести закључак да је потребно још пуно озбиљног рада на дефинисању појединих циљева,

Истраживање које следи није се бавило проблемима остваривања циљева васпитно-образовног рада, већ њиховог одређивања и структуре. Вредност овога рада лежи у томе што је најнепосредније везан за предмет нашег интересовања - како одредити циљеве васпитно-образовног рада са даровитим ученицима. У оквиру свог испитивања ставова према образовању даровитих ученика, Урбан (Urban, 1982, 1985) је тражио од наставника, родитеља и ученика да процењују васпитно-образовне циљеве према значају који имају за нормалну, хендикепирану и даровиту децу. Понуђена је листа од петнаест циљева, термина који се односе на ставове, црте личности и когнитивне способности (независност, креативност, социјална прилагођеност, когнитивна флексибилност, одговорност, толерантност, самостално мишљење, марљивост, способност одлучивања, поузданост, политичка свест, уредност, способност избегавања сукоба и изглађивања непоразума, задовољство и амбициозност<sup>3</sup>). Испитаници су имали задатак да одреде степен значаја сваког од понуђених циљева на петостепеној скали (од минималног до максималног). У испитивање су укључени наставници (260), родитељи (118) и ученици (18). Групу наставника сачињавали су наставници из праксе (124) и студенти наставничких школа (136). Међу родитељима је било оних чија деца похађају обичну школу (V и VI разред, узраст 11-12 година) и родитељи чија деца похађају високо селекционiranу гимназију (VII и VIII разред, узраст 14-15 година), док су ученици били представљени само групом даровитих ученика који су похађали XI и XII разред у приватној гимназији (узраст 17-18 година).

Међу испитаницима (ученици, родитељи, наставници) није било разлике у погледу значаја који су приписивали појединим понуђеним циљевима. Значај циљева се разликовао према категорији ученика за коју су процењивани, а само мали број испитаника (нарочито наставника и ученика) приписују једнаки значај циљевима за децу свих способности. Урађена је факторска анализа процена које су направили наставници и ученици за све три категорије ученика. Нађена су три фактора за нормалну децу, четири за хендикепирану и два за дарови-

<sup>3</sup> Примећујемо да се именовани циљеви у великој мери слажу са циљевима које смо нашли у нормативима о раду у нашој средњој школи.

ту. Први фактор код даровите деце обухвата независност, толерантност, способност одлучивања, аутономно мишљење, креативност, когнитивну флексибилност итд., што по речима аутора указује на личност са израженим идентитетом, ослобођену спољашње доминације, социјално одговорну. Други фактор (марљивост, уредност, амбициозност и социјална прилагођеност) се може описати као скуп старих, традиционалних циљева васпитно-образовног рада у школи. Овај фактор има осредњи значај код даровитих и нормалних ученика, али је најзначајнији код хендикепираних (што је сасвим разумљиво). Док код даровитих ученика креативност и когнитивна флексибилност представљају део првог фактора, код нормалних ученика се ове карактеристике издвајају у посебан фактор.

*Истраживање о циљевима васпитно-образовног рада са даровитим ученицима у нашој средњој школи*

Са циљем да утврдимо шта даровити млади треба да уче/науче у средњој школи, одредили смо следећи проблем за истраживање: шта ученици треба да стекну на нивоу средњег образовања према свом мишљењу, мишљењу њихових родитеља и наставника. Интересовало нас је да ли постоје разлике у васпитно-образовним циљевима за обичне и даровите ученике. Прецизније речено, да ли ученици, родитељи и наставници постављају значајно различите васпитно-образовне циљеве за даровите и друге (недаровите) ученике?

*Табела 1: Испитаници (f)*

| Тип школе                                 | Ученици | Родитељи | Наставници |
|---|---------|----------|------------|
| Са специјализованим програмом за даровите | 193     | 111      | 71         |
| Са обичним програмом                      | 101     | 68       | 37         |
| Укупно                                    | 294     | 179      | 108        |

Испитивање је изведено на узорку ученика, родитеља и наставника (видети табелу 1). Ученици (294) су узети из две специјализоване школе за даровите (за математику и језике), две обичне гимназије (природног и друштвеног смера) и из техничке школе (која има специјализовани програм за даровите за технику и обичан програм за технику). Узраст ученика се кретао од 16;1 до 19 година и било је



нешто више ученица (57, 5%) од ученика (42, 5%). Мада су упитници послати свим родитељима, одговорило је 62% (у већини случајева одговарале су мајке). Наставници су се понашали као родитељи: од свих замољених да учествују у истраживању, 62% је вратило попуњен упитник. Међу њима су 65,7% биле жене, 48% наставника који предају матични предмет<sup>4</sup>, а до десет година радног стажа има 36% анкетираних наставника.

Употребљена је скала образовних циљева која представља део инструмента који је у свом истраживању користио Урбан (1985). У недостатку других, наших инструмената, Урбанова листа циљева која у великој мери покрива циљеве садржане у нормативним актима наше средње школе уз пружање могућности поређења наших налаза са Урбановим, били су главни разлози због којих смо се определили за овај инструмент. После превођења скале, да би је прилагодили навикама наших испитаника, извршили смо промену у означавању минималног и максималног значаја (код нас је најмањи значај добио оцену 1, а највећи 5). Ради поједностављивања захтева испитаницима, изоставили смо процене у вези хендикепиране групе, сматрајући да је ова категорија ученика специфична, као и да би отклонили могућност да се у поређењу са даровитима одреде као супротности. Већина хендикепиране деце мора да се школује у посебним школама јер нису у стању да прате програм обичне школе, док се даровити ученици у већини случајева налазе у обичним школама, представљајући тако део уобичајене школске популације<sup>5</sup>.

Ученици су анкетирани у својим учионицама у току редовне наставе<sup>6</sup>. Листа је представљала део примењеног инструмента (укупно одговарање око 30 минута). Упитници су послати родитељима преко деце да на њих одговоре код куће, а наставницима су дати у зборници (неки су одговарали одмах, а неки су упитник враћали сутрадан).

Подаци су анализирани посебно по подузорцима (ученика, родитеља и наставника) тако што је урађен т-тест за разлике у значају сваког од понуђених циљева за обичне и даровите ученике. Затим је од разлике у значају сваког циља за даровите и обичне ученике нап-

<sup>4</sup> Матични предмети су они предмети који представљају суштину усмерења, нпр. у математичкој гимназији су то математичке дисциплине, у филолошкој језици, итд.

<sup>5</sup> Наравно и међу хендикепиранима има даровите деце, али је хендикепираност тако значајно обележје да првенствено одређује циљеве, или бар домете, њиховог образовања и васпитања, као и начине рада са њима (видети: Betts & Neihart, 1988).

<sup>6</sup> Испитивање је изведено крајем 1992. и почетком 1993. године.

рављена нова варијабла (предност даровитих на датом циљу) и једносмерном анализом варијансе испитивани су ефекти припадности одређеној категорији испитаника (ученици, родитељи, наставници) на процену појединих циљева. На крају је урађена факторска анализа циљева за обичне и циљева за даровите ученике (PAF-Principal Axis Factoring) за све испитанике заједно.

На основу података које смо прикупили у нашем истраживању, међу циљевима који су били понуђени, најважнији за обичне ученике су марљивост ( $M=4,02$ ) и задовољство ( $M=4,01$ ), а креативност ( $M=4,62$ ) и самостално мишљење ( $M=4,59$ ) за даровите ученике. Занимљиво је да све три групе испитаника као најзначајнији циљ за даровите ученике одређују креативност (ученици:  $M=4,61$ ; родитељи:  $M=4,59$  и наставници:  $M=4,67$ ; код родитеља исту аритметичку средину има и самостално мишљење). Најзначајнији циљеви за обичне ученике су задовољство и марљивост: ученици највише рангују задовољство ( $M=4,01$ ), родитељи задовољство и марљивост ( $M=4,03$ ), а наставници марљивост ( $M=4,26$ ). Развијање политичке свести, у свим случајевима, код ученика, родитеља и наставника, представља најмање значајан циљ, како за обичне тако и за даровите ученике (ученици: за обичне  $M=2,88$ , за даровите  $M=3,00$ ; родитељи: за обичне  $M=2,73$ , за даровите  $M=2,86$  и наставници: за обичне  $M=2,84$ , за даровите  $M=2,92$ ).

Препознавање потребе за развијањем креативности код даровитих ученика у процесу образовања потврђује нам да су ученици, родитељи и наставници потпуно свесни критичних потреба ове категорије ученика. Креативност обухвата флуентност, флексибилност и оригиналност мишљења и најчешће се одређује као кључни елемент у дефиницијама даровитости. Индикативно је да остали ученици треба да испољавају и развијају марљивост. Марљивост претпоставља истрајан рад који омогућава савладавање школских обавеза на адекватан начин, а у извесној мери марљивост надокнађује способности, помажући појединцима просечних способности да остваре изнад просечне резултате. Ако висок успех и изостане, марљивост свакако потврђује спремност ученика да обави школске задатке на што бољи начин. Из свих наведених разлога, марљивост се сматра пожељном особином и за каснији рад и живот већине људи, па је разумљиво и зашто се на овој особини инсистира у школи.

Посебан коментар захтева статус политичке свести међу понуђеним циљевима. Верујемо да су испитаници тумачили развијање политичке свести као политизацију процеса васпитања и образовања, подлогу за идеологизацију и индоктринацију, оптерећени друштвеним

тренутком у коме живимо и да су зато тако ниско проценили значај овога циља. Бурни коментари испитаника типа "политика треба да буде што даље од школе", "политичка свест је најмање важна у школи, за живот" и "никаква политичка свест није потребна", делују готово наивно у светлу чињенице да укупни друштвени услови у којима људи живе постају све сложенији и компликованији, из чега проистиче све већа потреба за развијеном политичком свешћу као основом за њихово разумевање. Други могући разлог за резултате које смо добили јесте несигурност свих страна које одређују васпитно-образовне циљеве у погледу политичких опредељења која превазилазе дневну политику и актуелни друштвени систем, односно тешкоће у одређивању тога што сачињава политичку свест која је неутрална и разумна у процењивању разних политичких решења и могућности.

Наш следећи корак у анализи прикупљених података било је испитивање разлика у значају појединих циљева за обичне и даровите ученике по подзорцима (ученици, родитељи, наставници). Ово испитивање открива систематску предност за даровите ученике на већини циљева која је статистички значајна (видети табелу 2). Дакле, деца која имају више способности, уче боље, више и брже од остале деце, треба више тога да науче у школи од својих другова просечних способности. Зашто је то тако можемо да наслутимо анализирајући постављене циљеве и њихове међусобне везе. Ученици, родитељи и наставници верују да даровити ученици треба више од обичних да доживљавају, развијају и стичу у школи независност, креативност, когнитивну флексибилност, одговорност, аутономно мишљење, способност одлучивања, задовољство и амбициозност. Изнете карактеристике представљају садржај или битне услове за развијање и испољавање даровитости. С друге стране, занимљиво је да није било значајних разлика у погледу значаја социјалног прилагођавања, толерантности и способности избегавања конфликта за даровите и за обичне ученике. Очигледно је да су наши испитаници сматрали да сви млади треба да развију своје социјалне вештине за успешно сналажење у комуникацији са својим социјалним окружењем. Могло би се рећи да нема специфичних захтева у вези васпитних циљева за даровиту децу.

Табела 2: Значајности разлика у важности циљева за обичне и даровите ученике по мишљењу ученика, родитеља и наставника (t-тести)

| Циљеви                     | Ученици   | Родитељи  | Наставници |
|----------------------------|-----------|-----------|------------|
| Независност                | - 7,46 ** | -5,89 **  | -5,72 **   |
| Креативност                | -13,94 ** | -11,23 ** | -9,24 **   |
| Социјална прилагођеност    | 1,28      | -1,32     | 1,52       |
| Когнитивна флексибилност   | -10,25 ** | - 6,69 ** | -3,81 **   |
| Одговорност                | -3,98 **  | - 4,66 ** | -2,00 *    |
| Толерантност               | -0,67     | -0,21     | -0,93      |
| Самостално мишљење         | -7,93 **  | -8,18 **  | -6,87 **   |
| Марљивост                  | -3,13 **  | -3,49 **  | 0,90       |
| Способност одлучивања      | -6,10 **  | -6,84 **  | -6,06 **   |
| Поузданост                 | -3,33 **  | -5,57 **  | -1,50      |
| Политичка свест            | -2,82 **  | -1,97     | -0,89      |
| Уредност                   | 0,68      | 2,34 *    | 2,77 **    |
| Способност решавања сукоба | -1,31     | -1,57     | 1,24       |
| Задовољство                | -3,00 **  | -2,66 **  | -2,70 **   |
| Амбициозност               | -9,99 **  | -9,27 **  | -6,85 **   |

\* p<0,05    \*\* p<0,01

df=293

df=178

df=107

Преостале разлике тичу се значаја марљивости, уредности, поузданости и политичке свести за обичне и даровите ученике. Ученици и родитељи процењују да даровити ученици треба у већој мери од осталих у току школовања да, развијају марљивост и поузданост, док наставници не праве значајне разлике на овим циљевима. Родитељи поменути особинама додају и уредност, али наставници имају супротно мишљење. Према њиховом мишљењу, уредност је особина важнија за обичне ученике. Најзад, ученици верују да је развијање политичке свести значајније за даровите него остале ученике. По мишљењу родитеља и наставника овај циљ је једнако важан за све ученике.

У целини, изложени резултати потврђују да се од даровитих ученика у односу на остале ученике очекује веће ангажовање у школи. Ово ангажовање треба да буде припрема за њихов каснији стваралачки рад. Изнети закључци истовремено значе и да се од школе тражи да даровитим ученицима пружи веће могућности за развијање и испољавање својстава која чине даровитост и услова који ће омогућити

стварање даровитих постигнућа. Специфичнији су захтеvi у погледу образовних него васпитних циљева. У ствари, могли бисмо да закључимо да су васпитни циљеви једнако важни за развој личности деце различитих способности, а да се образовни захтеви повећавају са могућностима деце. Деца са већим капацитетима треба више да уче и да знају.

Табела 3: Ариџметичке средине њредности даровитих ученика на циљевима и F вредности за ученике, родитеље и наставнике

| Циљевн                     | Предности за даровите ученике (M) |          |            |        |
|----------------------------|-----------------------------------|----------|------------|--------|
|                            | Ученици                           | Родитељи | Наставници | F      |
| Независност                | 0,47                              | 0,46     | 0,60       | 0,72   |
| Креативност                | 0,94                              | 0,87     | 0,99       | 0,42   |
| Социјална прилагођеност    | -0,08                             | 0,10     | -0,16      | 2,44   |
| Когнитивна флексибилност   | 0,65                              | 0,43     | 0,43       | 3,22*  |
| Одговорност                | 0,23                              | 0,36     | 0,19       | 1,27   |
| Толерантност               | 0,04                              | 0,02     | 0,07       | 0,11   |
| Самостално мишљење         | 0,56                              | 0,61     | 0,72       | 0,77   |
| Марљивост                  | 0,22                              | 0,28     | -0,09      | 3,98*  |
| Способност одлучивања      | 0,39                              | 0,49     | 0,60       | 1,63   |
| Поузданост                 | 0,19                              | 0,39     | 0,14       | 2,93   |
| Политичка свест            | 0,20                              | 0,13     | 0,08       | 0,53   |
| Уредност                   | -0,05                             | 0,15     | -0,29      | 5,61** |
| Способност решавања сукоба | 0,09                              | 0,11     | -0,12      | 1,90   |
| Задовољство                | 0,17                              | 0,18     | 0,24       | 0,20   |
| Амбициозност               | 0,66                              | 0,75     | 0,66       | 0,41   |

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$

df=2:578

Мада се већ на основу до сада изнетих података могло претпоставити да ученици, родитељи и наставници имају слична мишљења о значају појединих циљева за образовање и васпитање даровите и обичне деце, приступили смо упоређивању процена које су дале све три категорије испитаника за сваки циљ посебно (видети табелу 3). Упоредивање мишљења ученика, родитеља и наставника открива значајне разлике у три од петнаест испитиваних случајева: код когнитивне флексибилности, марљивости и уредности. Ученици више од родитеља и наставника истичу значај когнитивне флексибилности за даровите ученике. Говорећи о себи, ученици најбоље знају шта је потреб-

но њима лично или њиховим даровитим друговима. Ученици и родитељи више од наставника сматрају марљивост важнијом за даровите ученике, а родитељи се разликују од ученика и наставника по томе што верују да је уредност важнија за даровите ученике (подсећамо да наставници процењују уредност мање значајном за даровите него остале ученике). Зашто су марљивост, а нарочито уредност, мање важне особине за даровите ученике, наставници вероватно знају из своје праксе. Рекли бисмо да су наставници толерантни према одсуству велике марљивости и уредности код даровитих ученика јер знају да ова својства не представљају битне услове за даровита постигнућа.

*Табела 4: Роширане матрице структуре циљева за обичне и даровите ученике (укључене су само ситуације веће од 0,30)*

| Циљеви                     | Фактори за     |        |        |                  |        |        |
|----------------------------|----------------|--------|--------|------------------|--------|--------|
|                            | обичне ученике |        |        | даровите ученике |        |        |
|                            | Фактор         |        |        | Фактор           |        |        |
|                            | I              | II     | III    | I                | II     | III    |
| Независност                | .56872         |        |        | .58456           |        |        |
| Креативност                | .72704         |        |        | .70764           |        |        |
| Социјална прилагођеност    |                |        | .35895 |                  |        | 37506  |
| Когнитивна флексибилност   | .45647         |        |        | .44948           |        |        |
| Одговорност                | .37937         | .62275 |        | .39886           | .50806 |        |
| Толерантност               |                | .46606 |        |                  |        | .46605 |
| Самостално мишљење         | .69953         | .31054 |        | .72559           |        |        |
| Марљивост                  |                | .73271 |        |                  | .86406 |        |
| Способност одлучивања      | .68002         | .34217 |        | .63622           |        |        |
| Поузданост                 | .31609         | .53486 |        | .31634           | .36564 | .43889 |
| Политичка свест            |                |        | .51961 |                  |        | .39408 |
| Уредност                   |                | .47584 | .45939 |                  | .46325 | .48963 |
| Способност решавања сукоба |                | .45176 | .41328 |                  |        | .66015 |
| Задовољство                | .38355         | .30280 | .31444 | .43768           |        |        |
| Амбициозност               | .36715         | .48659 |        | .43847           | .42212 |        |

Третирајући понуђене васпитно-образове циљеве као индикаторе суштине васпитно-образовног рада у школи, урадили смо факторску анализу. Анализом главних оса (уз Varimax ротацију) екстрахована су по три фактора ненулта повезаности за обичне и даровите ученике (видети табелу 4). Подсећамо да је Урбан у свом истраживању добио три фактора за обичну децу, а два за даровиту. У нашем

случају, први фактор објашњава 33,9% варијансе, други 6,1% и трећи 3,2%. Слична је ситуација са факторима за даровите ученике: први фактор објашњава 31,8% варијансе, други 6,8%, а трећи 3,9%. Садржај фактора циљева за обичне и даровите ученике дат је у табели 5 (фактор чине циљеви исписани италиком).

Табела 5: Структура фактора циљева за обичне и даровите ученике

| Садржај фактора за обичне ученике   |                              |                                |
|-------------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| Фактор I                            | Фактор II                    | Фактор III                     |
| <i>Креативност</i>                  | <i>Марљивост</i>             | <i>Полиитичка свест</i>        |
| <i>Самостално мишљење</i>           | <i>Одговорност</i>           | Уредност                       |
| <i>Способност одлучивања</i>        | <i>Поузданост</i>            | Спос. решавања сукоба          |
| <i>Независност</i>                  | <i>Амбициозност</i>          | <i>Социјална прилагоденост</i> |
| <i>Когнитив. флексибилност</i>      | <i>Уредност</i>              | Задовољство                    |
| <i>Задовољство</i>                  | <i>Толерантност</i>          |                                |
| Одговорност                         | <i>Спос. решавања сукоба</i> |                                |
| Поузданост                          | Способност одлучивања        |                                |
| Амбициозност                        | Самостално мишљење           |                                |
|                                     | Задовољство                  |                                |
| Садржај фактора за даровите ученике |                              |                                |
| Фактор I                            | Фактор II                    | Фактор III                     |
| <i>Самостално мишљење</i>           | <i>Марљивост</i>             | <i>Спос. решавања сукоба</i>   |
| <i>Креативност</i>                  | <i>Одговорност</i>           | Уредност                       |
| <i>Способност одлучивања</i>        | <i>Уредност</i>              | <i>Толерантност</i>            |
| <i>Независност</i>                  | <i>Амбициозност</i>          | Поузданост                     |
| <i>Когнитив. флексибилност</i>      | <i>Поузданост</i>            | <i>Полиитичка свест</i>        |
| Амбициозност                        |                              | <i>Социјална прилагоденост</i> |
| <i>Задовољство</i>                  |                              |                                |
| Одговорност                         |                              |                                |
| Поузданост                          |                              |                                |

Први фактор обухвата креативност, самостално мишљење, способност одлучивања, независност, когнитивну флексибилност и задовољство и исти је код обичних и код даровитих ученика, Други фактор код обичних ученика садржи марљивост, одговорност, поузда

ност, амбициозност, уредност, толерантност и способност решавања сукоба, а трећи политичку свест и социјалну прилагођеност. Код даровитих ученика други фактор је нешто ужи, обухвата марљивост, одговорност, уредност, амбициозност и поузданост, а трећи поред политичке свести и социјалне прилагођености и способност решавања сукоба.

Међу циљевима које укључује први фактор препознатљиве су карактеристике које су суштински важне за испољавање и развој даровитости и као такве значајне за школовање даровитих ученика. Али, у исто време то су пожељни циљеви свих савремених образовних система. Занимљиво је да се најновије промене у образовној философији крећу у правцу приближавања одређења о образовању и васпитању све деце онима о образовању и васпитању даровите деце. Главни циљ образовања више није да деца стекну одређена знања или да се оспособе да успешно решавају одређене тестове, већ да у школи искористе своје способности и да их развијају (Raven, 1991). Креативност, когнитивна флексибилност, независност, самостално мишљење, способност одлучивања, представљају циљеве нове школе, усмерене на образовање и васпитање појединаца отпорних на неизвесност, спремних на ризик, оспособљених за решавање и постављање проблема, што ће им омогућити да се успешно сналазе у раду и животу уопште. Циљеви које обухвата други фактор (марљивост, одговорност, поузданост, уредност) се могу одредити као традиционални школски циљеви (слично одређење је направио Урбан). Евидентно је да су у нашем случају савремени циљеви више, а традиционални мање важни и код даровитих и код обичних ученика. Тако су код нас креативност и когнитивна флексибилност у склопу првог фактора и код обичних ученика, док су код Урбана били у трећем. Изузимајући ову разлику, могло би се рећи да смо добили факторску структуру сличну оној коју је нашао Урбан.

Анализа доприноса сваког од циљева појединим факторима открива значај већине за два фактора. Код обичних ученика, самостално мишљење, способност одлучивања, одговорност и амбициозност доприносе првом и другом фактору, способност решавања сукоба и уредност другом и трећем, а задовољство се појављује у сва три фактора. Код даровитих ученика одговорност и амбициозност доприносе првом и другом фактору, уредност другом и трећем, а поузданост свима трима. Изнети подаци показују да су циљеви укључени у факторску анализу комплексни и релевантни за оба васпитно-образовна модела (традиционални и нови). Ипак, приметно је знатно веће пре-



плитање традиционалних и модерних циљева код обичних ученика (код првог фактора су специфични креативност, независност и колективна флексибилност, а код другог марљивост и толерантност). Код даровитих ученика традиционални и нови циљеви су више разлучени (мање је преклапање). У првом фактору су специфични сви циљеви (независност, креативност, когнитивна флексибилност, самостално мишљење, способност одлучивања, задовољство), а у другом марљивост.

Резултати изведеног истраживања о циљевима васпитно-образовног рада са даровитим ученицима показују да ученици, родитељи и наставници постављају сличне циљеве пред даровите и обичне ученике. Међутим, све три категорије испитаника сматрају да је већина циљева о којима је питано, од већег значаја за школовање даровитих него осталих ученика. Могли бисмо рећи да су мање разлике у постављеним циљевима за даровите и остале ученике, а веће у степену значаја појединих циљева. Већи су захтеви у погледу образовних него васпитних циљева.

За извођење општијих закључака потребно је да се испита значај низа других варијабли које могу да утичу на мишљење и понашање ученика, родитеља и наставника у вези васпитно-образовних циљева (као што су на пример, пол и школски успех ученика, тип и врта школе коју похађају, образовање и занимање родитеља, дужина радног стажа наставника, предмет који предаје). У сваком случају, изнети резултати потврђују да ученици, родитељи и наставници имају већа очекивања од даровите него обичне деце, да су образовне потребе даровите деце препознате и да се од школе очекује да на њих одговори. Ако су већ оваква очекивања, поставља се питање зашто се то не осећа у већој мери у пракси, или смо и овде на терену између "треба" и "јесте".

*Кључне речи:* даровити ученици, образовање и васпитање, васпитно-образовни циљеви, средња школа.

## Литература

- Betts, G.T. & M. Neihart (1988), Profiles of the gifted and talented, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, No. 2, p. 248-253.
- Cilj vaspitanja u Jugoslaviji i društvene promene (1993), *Savetovanje na Učiteljskom fakultetu u Beogradu 22.X 1993*.
- Feldhusen, J. & M. Kroll (1985), Parent perceptions of gifted children's educational needs, *Roeper Review*, Vol. 7, No. 4, p. 249-252.
- Freeman, J. (1979), *Gifted children: their identification and development in a social context*, Lancaster: MTP Press.
- Freeman, J. (1991), *Gifted children growing up*, London: Cassell.
- Gagné, F. (1983), Perceptions of programs for gifted children: Agreement of principles, but disagreement over modalities, *British Columbia Journal of Special Education*, Vol. 7, No. 2, p. 113-127.
- Havelka, N. i saradnici (1990), *Obrazovna i razvojna postignuća učenika na kraju osnovnog školovanja*, Beograd: Institut za psihologiju.
- Mazić, S. (1992), Curriculum research in Serbia, *European educational research workshop on "Research into secondary school curricula"*, Valleta (Malta), 6-9 October 1992, Desc/Rech (92) 29.
- Miočinović, Lj. (1991), Struktura moralne ličnosti učenika u svetlu cilja i zadataka moralnog vaspitanja, u: *Zbornik 23 Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd: Prosveta, str. 23-68.
- 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.
- Program obrazovanja i vaspitanja za II, III i IV razred gimnazije (1991), *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 3.
- Raven, J. (1991), Developing the talents and competencies of all our children, *European educational research workshop on "Gifted children and adolescents: Research and education in Europe"*, Nijmegen (Holandija) 23-26. VII 1991.
- Tidwell, R. (1980), A psycho-educational profile of 1593 gifted high school students, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 24, No. 2, p. 63-68.
- Urban, K. (1982), Ansichten und einstellung von lehrern und eltern zu schulischer erziehung und erziehungszielen bei "normalen", behinderten und hochbegabten kindern, *Vierteljahresschrift für heilpädagogik und ihre nachbargebiete*, Vol. 51, No. 4, p. 324-336.
- Urban, K. (1985), Attitudes toward the education of the gifted, in: J. Freeman (Ed.) *The psychology of gifted children*, New York: John Wiley & Sons, p. 351-365.
- Zakon o srednjoj školi (1992), *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 50, str. 1716-1726.

СЛАВИЦА МАКСИЋ  
ЦИЉЕВИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА  
СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

*Резиме*

Анализирајући циљеве и задатке васпитно-образовног рада у нашој школи, у нормативним актима и резултате истраживања, аутор уочава многобројне недостатке како у дефинисању тако и у њиховој реализацији. Са циљем да утврди шта даровити ученици треба да стекну на нивоу средњег образовања, аутор изводи истраживање о томе да ли постоје разлике у васпитно-образовним циљевима које ученици, родитељи и наставници постављају пред даровите и остале ученике. На основу добијених резултата, закључено је да се од даровитих ученика очекује веће ангажовање у школи. Даровити ученици треба више од осталих да доживљавају, развијају и стичу оне карактеристике које представљају садржај или битне услове за испољавање даровитости, тако да се њихово школовање може одредити као припрема за каснији стваралачки рад. С друге стране, циљеви који се тичу социјалног прилагођавања, толеранције и способности превазилажења конфликта се процењују као једнако важни за све ученике.

SLAVICA MAKSIĆ  
EDUCATIONAL AIMS FOR GIFTED STUDENTS

*Summary*

Analysing the educational aims and tasks in our school, stated in legal acts and the research results, the author notes numerous failures, both in defining and realization of the same. In order to find out what gifted students should acquire on the level of secondary school education, the author researches into the problem whether there are significant differences in educational aims that students, parents and teachers set for gifted and other students. On the basis of the results obtained, it is concluded that the gifted students are expected to be more active than the others. Gifted students should learn, develop and experience characteristics which represent the content or the essential conditions for giftedness, so that their schooling can be determined as a preparation for later creative production. On the other hand, the aims concerning social adjustment, tolerance and ability for peace making, are estimated as equally important for all the students.