

Најновија издања
ИНСТИТУТА

СЛОБОДАНКА МИЛАНОВИЋ-НАХОД
КОГНИТИВНЕ ТЕОРИЈЕ И НАСТАВА

СЛОБОДАНКА ГАШИЋ-ПАВИШИЋ
КАЖЊАВАЊЕ И ДЕТЕ

ЉИЉАНА МИОЧИНОВИЋ
КОГНИТИВНИ И АФЕКТИВНИ ЧИНИОЦИ У МОРАЛНОМ РАЗВОЈУ

НАДЕЖДА ШАРАНОВИЋ-БОЖАНОВИЋ
ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ САЗНАВАЊА У НАСТАВИ

БОШКО ПОПОВИЋ & ЖИВАН РИСТИЋ
МОРАЛНА ОСОБА

СТЕВАН КРЊАЈИЋ
ДЕЧЈА ПРИЈАТЕЉСТВА

СНЕЖАНА ЈОКСИМОВИЋ & МИРЈАНА ВАСОВИЋ
ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ ЧОВЕКОЉУБЉА

КАТАЖИНА ПУРКОВСКА-ПЕТРОВИЋ
ДЕТЕ У НЕПОТПУНОЈ ПОРОДИЦИ

СМИЉКА ВАСИЋ
КУЛТУРА ГОВОРНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

ВЛАДИСЛАВА КНАФЛИЧ
ФРЕКВЕНЦИЈСКИ РЕЧНИК БУДУЋИХ УЧИТЕЉА

СЛАВИЦА МАКСИЋ
КАКО ПРЕПОЗНАТИ ДАРОВИТОГ УЧЕНИКА

ГРУПА АУТОРА
ДЕЦА, ИЗБЕГЛИШТВО И ШКОЛА

ЖИВАН РИСТИЋ
О ИСТРАЖИВАЊУ, МЕТОДУ И ЗНАЊУ

ГОРДАНА ЗИНДОВИЋ-ВУКАДИНОВИЋ
ВИЗУЕЛНИ ЈЕЗИК МЕДИЈА

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УДК 37

YU ISSN 0579-6431

ЗБОРНИК

*Института
за педагошка
истраживања*

ГОД. XXVI, БР. 26

БЕОГРАД

1994.

ТЕШКОЋЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

Резиме. Да би смо одговорили на питање како у школи образовати и васпитавати ученике да испоље и развију своју даровитост потребно је да претходно одговоримо на низ питања. У овом раду се разматрају нека од тих питања: одређивање даровитости на млађимзрастима (улога способности, знања, креативности, мотивације, појма о себи); могућности мерења даровитости и идентификовања даровитих ученика; карактеристике "школски напредних", "раније сазрелих" и осталих даровитих ученика; образовне и васпитне потребе даровитих ученика и могућности да се оне задовоље кроз разне облике васпитно-образовног рада развијене за даровите ученике. Како ћемо се понашати у школи, да ли ћемо радити са даровитим ученицима или на развијању даровитости код ученика зависи од више фактора, међу којима су најважније полазне теоријске основе, могућности којима се располаже и циљеви који се желе постићи. Сваки рад, без обзира на број ученика који ће њиме бити обухваћен, мора да буде у функцији укупног школовања и развоја појединца.

Кључне речи: васпитно-образовни рад, даровитост, даровити, талентовани, ученици.

Од почетка века, када су започета научна проучавања даровите деце и младих, изведена су многа истраживања о природи даровитости, облицима њеног испољавања и подстицања њеног развоја, али се сва постављена питања могу свести на два основна: питање идентификације и питање образовања. Захтев за откривањем и утврђивањем даровитости заснован је на идеји да постоје одређена својства која чине даровитост, која су унапред дата и одређена, те да је изналажење тих специфичности најважнији задатак истраживача (дифференцијални приступ). За разлику од првог избора, други (развојно оријентисан), у процесу идентификовања даровитости открива многе тешкоће и могућности да се погрешно, на тежиште проблема помера на стварање услова за развој даровитости, развијање и пружање одговарајућих образовних могућности потенцијално даровитој деци. Типичан став представља уверење да је трагање за дететовим потенцијалима који ће се развити важније од мерења његовог тренутног постигнућа које само потврђује његову даровитост (Wallace, 1991).

Лако се може уочити да давање предности једном или другом проблему има одређене импликације за образовање и васпитање даровитих ученика. Истицање потребе за идентификовањем даровите деце подразумева претпоставку да су само нека даровита, да то може и треба да се утврди, а на основу чега се ова деца могу касније издвојити и, евентуално, подвргнути посебном васпитно-образовном третману. С друге стране, истицање значаја образовања за испољавање и развијање даровитости увећава број деце коју треба третирати као даровиту. Неки се чак залажу за радикалан став да је сваки појединац талентован¹ за неку област (на пример Taylor, према: Urban, 1993). Тврди се да васпитно-образовни рад треба да буде тако планиран и организован да дозволи свој деци, на међу њима и даровитој, да максимално испоље своје потенцијале.

Зашто је образовање и васпитање даровитих ученика проблем

Образовање и васпитање даровите деце и младих практично постаје проблем у оквиру масовног образовања. Док је код ранијег, образовања изабраних појединаца, било великих могућности за усклађивање захтева са могућностима ученика, ширење образовања драстично смањује те могућности упросечујући захтеве према већини ученика. У оваквим околностима, даровити ученици, они који схватају и уче брже и знају више од осталих, они који имају посебне склоности и способности за поједине области, најчешће нису ангажовани у довољној мери нити на адекватан начин. Говори се о занемаривању најспособнијих, о томе како они губе интересовање за школски рад, досађују се на часовима, западају у апатију, постају неуспешни. Поставља се питање како да школа, као систем усмерен на већину и просечног ученика, задовољи образовне потребе даровитих ученика. Како обликовати активности и садржаје у школи да пруже релевантна и критична искуства потребна за испољавање и развијање даровитих потенцијала?

Као прво решење понуђено је издвајање даровитих ученика у посебна одељења и школе (тридесетих година у Сједињеним америчким државама и Европи). Већ тада је кренула полемика око нежељених ефеката издвајања и оправданости оваквог облика рада која још увек

¹ Термин "талентован" употребљен је у значењу испољена даровитост.

траје. У међувремену, поред сегрегације, уводи се и користи акцелерација (могућност да даровити ученици брже заврше редовно школовање ранијим поласком у школу, прескакањем разреда или полагањем разредних испита, диференцијалних и класификационих испита при упису на факултет) и разне врсте обогаћивања (које подразумевају да даровити ученици остају у обичној школи где се развијају посебни додатни програми за њих). У последњем случају, када даровити ученици остају у одељењу са осталим, недаровитим ученицима, најчешће им се изван (уз или уместо) редовне наставе нуде различите могућности за додатни рад, рад у секцијама, учешће на такмичењима, рад са ментором, самостални рад, итд. Други начин је да се у оквиру диференцијације наставе обавезних програма и индивидуализације учења обезбеде одговарајући (комплекснији, шири) садржаји на одговарајућем (вишем) нивоу. Занимљиво је да су сви наведени облици данас присутни у школској пракси широм света, при чему се проблем своди на хомогено и хетерогено груписање (Mönks, 1992).

Чињеница је, међутим, да се већина даровитих ученика смешта у мешовита одељења обичне школе и не добија никакву посебну подршку осим оне која је предвиђена редовним и обавезним програмима за све ученике. Ово потврђује и анализа кретања у образовању и васпитању у нашој и другим европским земљама коју је извео аутор овога текста (Максић, 1992, 1993а). Шта више, преовладава уверење да даровита деца треба у највећем броју и убудуће да се школују у обичним школама и одељењима са осталом децом нижих способности, али уз обезбеђивање адекватних додатних садржаја и активности. Док је у западно-европским земљама јасно уочљив пораст интересовања за посебан васпитно-образовни третман даровитих ученика, и то по угледу на онај који су ови ученици већ добили у источно-европским земљама, дотле се у овим другим може говорити о сумирању постигнутих резултата и анализи неповољних ефеката коришћених облика и метода рада (као што је преиспитивање идеје о потпуном издвајању даровитих). Аутор процењује да само земље са севера Континента остају доследно незаинтересоване за проблеме школовања даровитих ученика у складу са својом концепцијом демократичности. Тамо се тврди да је задатак школе да максимално помогне развој сваког детета, па према томе даровита деца не могу имати никакве привилегије али ни обавезе због тога што су даровита. Нарочито је изражен отпор према идеји о издвајању даровитих ученика (без обзира колике су потребе друштва за њиховим постигнућем) због, како се

каже, могућих штетних последица оваквог третмана по њихов лични и социјални развој.

Са другачијом оријентацијом, полазећи баш од друштвеног интереса, Светски савет за даровиту децу (World Council for Gifted and Talented Children - WCGT) оцењује да потреба за умним и креативним појединцима више није питање друштвеног напретка већ питање опстанка човечанства. Зато се последња деценија двадесетог века одређује као период изазова, време када се формирају даровити млади који ће почетком следећег миленијума стварати, водити науку и друге области људског живота, постављати и решавати питања будућности. У духу оваквог опредељења су и препоруке које Европски савет (Council of Europe) нуди у једном од својих званичних докумената из 1992. године. Министарствима за просвету и другим одговарајућим институцијама у Европи препоручује се да се индивидуалне разлике које постоје међу људима морају признавати и поштовати на основу закона. Конкретно, даровити појединци у оквиру својих грађанских права имају право на адекватне образовне могућности које ће обезбедити развој њихових потенцијала у потпуности.

Занимљиво је да се у исто време, док се доносе описане препоруке и захтеви, дешавају значајне промене у философији образовања и васпитања уопште. Ове промене се могу описати као тренд приближавања опредељења о образовању и васпитању све деце опредељењима о образовању и васпитању даровите деце. Циљ школовања више није да ученици науче одређене ствари или да се оспособе да успешно реше одређене тестове, већ да у школи искористе своје способности и да их развијају (Raven, 1991). Циљеви нове школе постају креативност, ментална флексибилност, независност, самосталност у мишљењу, способност одлучивања. Ова школа је усмерена на образовање и васпитање појединаца који ће бити отпорни на неизвесност, спремни на ризик, оспособљени за решавање али и постављање проблема. Све су то само предуслови успешног сналажења у раду и животу у времену које се већ дешава, а још више у времену које долази, чије су суштинске одреднице велике, честе и нагле промене у свим областима човековог деловања и постојања.

Који су најважнији проблеми у образовању и васпитању даровитих ученика

Да би одговорили на питање како у школи образовати и васпитавати ученике да испоље и развију своју даровитост потребно је да претходно одговоримо на низ питања: да ли постоје даровити ученици или се постаје даровит ученик; да ли се даровитост испољава и/или развија; ко су даровити ученици; колико је даровитост урођена а колико стечена односно колико се на њу може утицати; да ли су даровити само неки или сви; шта школа не сме а шта треба да учини да би била подстицајна; који облици, методе и садржаји рада су адекватни, најбољи, оптимални, итд. Размотрићемо нека од постављених питања.

Први проблем са којим се сусрећемо јесте сложеност феномена даровитости и нејасноће у његовом одређивању. Обиље теорија и дефиниција даровитости (видети, на пример, Sternberg & Davidson, 1986) потврђује да се даровитост може одредити на много разних начина и да има пуно битних карактеристика или бар да нам још увек нису довољно познати односи међу њима (које су карактеристике више, а које мање важне). Једнако су вредне и прихватљиве теорије и дефиниције које се односе на даровите особе, даровито понашање и даровито постигнуће. Развојне теорије прате развој даровитости кроз живот појединца од предиспозиције и потенцијала до даровитог постигнућа, а когнитивистички оријентисане теорије покушавају да опишу и објасне способности, когнитивне механизме и процесе који стоје у основи даровитог понашања. Јасно је да су оба приступа потребна и корисна. Опште је прихваћено да даровитост обухвата интелектуалне, академске, креативне, социјалне, уметничке и психомоторне способности, да се увек испољава кроз одређене области људске делатности као што су наука, уметност и спорт, као и да нема правила о броју области у којима једна особа може бити изузетна ни о тренутку када ће се даровито понашање и постигнуће појавити у животу појединца.

Следећи проблем са којим се сусрећемо јесте различито одређивање даровитости код одраслих особа и код деце. Ове разлике су толике да се не може поуздано утврдити веза између даровитости млађих и старијих (Siegler & Kotovsky, 1986). Даровитост код одраслих особа представљају њихова постигнућа која потврђују поседовање потребних (најчешће високих или бар изнадпросечних) способности, креативности, мотивисаности, појма о себи. Са изузетком неких по-

себних и ретких случајева, какав је на пример "чудо од детета", даровита деца још увек нису имала могућности да створе, направе или изведу своја даровита дела. Зато се код деце наглашава значај радозналости, интересовања, знања, способности и учења као предуслова и елемената даровитости. Најважније је, а што истовремено представља највећи проблем, да се даровитост на млађим узрастима сматра само потенцијалом да дете постане даровити стваралац касније у животу. У детињству и младости на даровитост указују високе способности, а посебно способност за учење. Не мали број аутора истиче да даровита деца, или потенцијално даровита деца, поседују редовно већу количину знања од својих вршњака и другова из одељења о предмету свога интересовања (односно у области за коју су талентована). Уопште није лако одредити да ли дете решава постављене задатке зато што је талентовано за одређену област или просто зато што има већу количину знања о тој ствари (Borkowski & Peck, 1986).

Такође, улога креативности, мотивације и појма о себи у даровитости на млађим узрастима се не може са сигурношћу одредити. Има мишљења да креативност мора бити присутна већ код деце, међутим, једнако количину ваљаних доказа нуде и други који тврде да то не мора бити тако. У ствари, у покушајима тумачења статуса креативних капацитета многи аутори уочавају и истичу проблеме у њиховом мерењу закључујући да мере креативности које су доступне код деце не помажу много у идентификовању даровитости. Уместо тих показатеља предлаже се испитивање особина личности као што су интровертност, интуитивност, аутономност, индивидуалност, флексибилност, отвореност духа, позорност и осетљивост (Feldhusen, 1986)². Сличан је проблем са мотивацијом и појмом о себи (какво мишљење, слику о себи има, како себе види и вреднује) даровито дете. Када дете испољава велико интересовање за одређену област и спремност да се посвети истрајно и упорно задацима из те области и када оно себе позитивно вреднује, верује у своје способности, оно може бити даровито али и не мора. А важи и обрнуто: ако дете није мотивисано и/или себе одређује негативно и неповољно, изражава сумњу у своје способности, испољава несигурност, анксиозност и слично, то уопште

² Све су гласнији захтеви да се креативност не може занемарити, без обзира на тешкоће у њеном мерењу, јер баш она представља *diferenciju specifiку* која разликује даровито од недаровитог понашања и постигнућа. "Права" даровитост мора да обезбеди неочекиване, оригиналне и изненађујуће одговоре (Cropley, 1993a).

не мора бити показатељ отсуства даровитости. Да су изнете тврдње тачне, потврђују резултати програма за даровите којима се успешно развија мотивација ученика и побољшава слика коју они имају о себи. Циљеви многих програма за даровите ученике баш јесу развијање мотива за постигнућем и реалног погледа на себе (Feldhusen, 1986).

Следећи проблем представљају могућности мерења одређених показатеља даровитости. Јасно је да проблем идентификовања даровитости у извесној мери проистиче из проблема одређивања даровитости. Шта ћемо мерити зависи од тога како смо одредили даровитост. Међутим, идентификовање даровитости се даље компликује тешкоћама у мерењу изабраних показатеља даровитости, недостацима мерних инструмената који нам стоје на располагању и релативношћу критеријума које одређујемо. Често се успех у решавању задатака из тестова може објаснити неком способношћу разумевања тест ситуације и сналажења у измишљеним примерима, док ове способности имају мало везе са испољавањем мереног понашања у реалним животним ситуацијама. Ова примедба се нарочито односи на тестове креативних, социјалних и уметничких способности. Процењивање постојећег постигнућа своди се на консензус независних процењивача, уз сва субјективна одступања од којих пати ова метода, а у свим случајевима одређивање критеријума даровитости, ма колико он био строг, је ствар одлуке оних који врше избор и њиховог међусобног договора.

Не постоје никакве дефинитивне препоруке око најбољег начина избора. Већина истраживача се у трагању за даровитошћу задовољава процентом у распону од 1% до 20% деце из генерације или ученика у одељењу, разреду, школи, граду. Уопштено се препоручује да се на млађим узрастима већи број деце сматра даровитом (до 20%), а на старијим узрастима мањи број (између 1% и 5%). Као даровит може бити изабран одређени број ученика који постиже најбоље резултате на предвиђеним показатељима или само они ученици који постижу резултате изнад постављених критеријума. Који ће приступ бити примењен зависи, између осталог, од циљева због којих је идентификација изведена. То у конкретном случају значи да ће једном приликом бити изабрано педесет ученика као даровити (на пример, за укључивање у посебан програм за даровите), а у другом два-три или ниједан (на пример, за учешће на такмичењу или конкурс за стипендију). Дакле, један исти ученик који има одређене способности и постигнуће може бити проглашен на основу једног идентификационог поступка за даровитог, а неком другом приликом за недаровитог.

Посебан проблем представља чињеница да даровитост није једна непроменљива, константна величина која се тачно може утврдити у одређеном тренутку. Мерење истих показатеља даровитости код истих испитаника показује таква одступања да се не препоручује класификовање ученика на основу једног испитивања, већ се као неопходна мера за побољшање тачности идентификације захтева више испитивања у дужем временском периоду. Чак и када би се овај захтев испоштовао (што најчешће није случај нити ће бити у скорије време) остаје потреба да се већина акција које се предузимају са даровитим ученицима изведе у условима непоседовања потпуних података о њима.

Тако смо дошли до питања ко су уопште даровити ученици. У литератури се углавном срећу две синтагме које у буквалном преводу са енглеског и француског језика гласе "школски напредни" и "раније сазрели" ученици. Како сами називи кажу, код "школски напредних" ученика акценат је на њиховим знањима и способности за учење (ови ученици знају више, уче брже и лакше од других), а код "раније сазрелих" ученика се у први план истиче брзина њиховог (првенствено интелектуалног) развоја (брже досезање виших развојних степена и краће задржавање на појединим степенима). У оба случаја, даровити ученици се одређују као супериорни у односу на своје вршњаке, а често се пореде по карактеристикама и постигнућу са старијим особама.

По дефиницији, "школски напредни" и "раније сазрели" ученици испољавају своје способности и постижу очекиван висок успех (такви су бар у једном тренутку морали бити да би били одређени као даровити). Међутим, поуздано се зна да даровити ученици нису само они који испољавају своје високе способности, добро уче, постижу одличан школски успех, такозвана добра деца, већ их има међу неуспешнима, проблематичнима, хендикепиранима, и нису увек успешно интегрисани већ могу показивати тенденције ка разним облицима неадаптираног понашања и реаговања (Whitmore, 1980; Максић, 1993б; Yewchuk, 1993). Шта више, могло би се рећи да данас даровити неуспешни и они који имају неке проблеме изазивају више пажње истраживача него даровити успешни³. Познати су многи разлози који отежавају реализацију даровитости (као што су социо-економски

³ Дobar преглед најновијих истраживања у Европи потражити у: Mönks, Katzko & van Bostel (1992).

статус, пол, језик, емоционалне тешкоће) и нуде се разне мере да се препреке које они стварају превазиђу.

Инспиративне идеје могу се наћи у типологијама даровите деце и младих које се појављују у новије време, потврђујући неопозиво велику хетерогеност групе даровитих (Roeper, 1982; Betts & Neihart, 1988). Анализирајући разлике у понашању, осећањима и потребама међу даровитим и талентованим ученицима Битс и Неихарт дефинишу следећих шест типова: "успешни" (успешни у школи, испуњавају захтеве који се пред њих поставе, зависни од одобравања околине), "изазивачи" (креативни, неконформисти), "блокирани" (негирају свој таленат), "отпадници" (љути, касно идентификовани, напуштају школу), "двоструко етикетирани" (поред талента имају неки недостатак, хендикеп) и "самостални" (успешни, раде за себе, независни). Даровити "изазивачи", "блокирани", "отпадници" и "двоструко етикетирани" ученици су углавном у школи неуспешни, ретко се укључују у програме за даровите, њихова околина често не види и не признаје њихове таленте и имају разне тешкоће у комуникацији са својим родитељима, друговима и наставницима.

Управо описане карактеристике одређују специфичне образовне и васпитне потребе ових ученика. Даровити "изазивачи" би требало да науче да буду тактични, флексибилни и да се контролишу. "Блокирани" даровити ученици морају да схвате да имају слободу избора, да буду свесни конфликта у коме су, да упознају своја осећања и да прихвате себе. Даровитим "отпадницима" је неопходна интензивна подршка, индивидуални програм и саветовање. Код "двоструко етикетираних" даровитих ученика најважније је истицање њихове снаге, развијање борбености, помагање у развијању њихових вештина, саветовање и подршка даровитих другова. Даровити "успешни" и "самостални" ученици су успешни у школи и прихваћени у својој средини, али се међусобно значајно разликују у степену независности односно самосталности. Управо ова разлика је критична за њихов каснији успех и њоме се, по мишљењу аутора, може објаснити постојање релативно великог броја успешних даровитих ученика од којих само мали број остаје даровит кад одрасте. Зато, даровити "успешни" ученици треба да у школи науче да уче за себе а не за неког другог, да развију своју сигурност и осећање личне моћи да сами постављају своје циљеве.

Следеће питање којим желимо да се бавимо јесу образовне и васпитне потребе даровитих ученика мада је већ из претходно реченог очигледно да су велике индивидуалне разлике међу даровитим уче-

ницима праћене значајним разликама у њиховим потребама. Ипак, поставићемо питање: на који начин се оно што даровити ученици треба да науче и стекну у току свог школовања разликује од онога што треба да науче и стекну остали ученици, као што су то чинили многи истраживачи пре нас, пошто је целокупна подршка развијена за даровите ученике базирана на овој идеји. Истраживања показују да постоји велико слагање око тога да даровити ученици имају специфичне образовне потребе другачије од оних које имају њихови недаровити другови, али не и око тога у чему се те разлике састоје (Free-man, 1983; Tidwell, 1980; Kitano & Kirby, 1986). Сваки покушај прављења инвентара образовних и васпитних потреба даровитих ученика са жељом да се превазиђу индивидуална варирања међу њима завршава као универзални списак, било потреба било права, свих ученика. Вероватније је да су образовне и васпитне потребе даровитих ученика више специфичне у погледу начина њиховог задовољавања него у квалитету.

Разлике су најјасније на нивоу циљева васпитно-образовног рада. Урбан (Urban, 1985) у свом истраживању налази да даровити ученици треба у школи да науче и развију, пре свега, независност, способност одлучивања, самостално мишљење и креативност, док су развијање марљивости, уредности, амбициозности и социјално прилагођавање значајнији за остале ученике. Сличне резултате добио је аутор овога текста у свом истраживању (Максић, 1993ц). Ученици, родитељи и наставници сматрају да даровити ученици треба да се ангажују у школи на испуњавању образовних циљева више него остали (пошто више могу, треба више да уче и више да знају). Код даровитих ученика најважније је развијање креативности (док је код осталих ученика на првом месту развијање марљивости). Нема сумње да се пред даровите ученике постављају адекватни захтеви за стицањем и развијањем способности, особина и ставова који представљају предуслове за даровитост или сами чине даровитост. Питање је како да школа одговори овим захтевима.

Још увек не знамо "како надареног и изузетног појединца конформирати неизбежним социјалним обрасцима когнитивног и афективног функционисања карактеристичним за одређене улоге, а при том ипак сачувати оно што чини суштину стваралачке личности - оригиналност и неконформизам функционисања и продукције" (Радовановић, 1989, стр. 124). Не занемарујући противуречност коју питање носи у себи и вероватно може да објасни многе недоумице и тешкоће на које се наилази у моделовању школских садржаја и

активности за даровите ученике, задржаћемо се овом приликом на мишљењима и захтевима свих заинтересованих и у васпитно-образовни рад укључених страна. Истраживања потврђују да родитељи даровитих ученика имају висока очекивања од школе и већина њих је врло критична, па чак и незадовољна оним што обична школа нуди њиховој деци (Feldhusen & Kroll, 1985; Kaufman & Sexton, 1983). Међутим, проблем је што ни родитељи а ни наставници немају јасне представе о томе како треба да изгледа адекватно образовање и васпитање даровитих ученика. Гање (Gagné, 1983) је утврдио да постоји опште слагање родитеља и наставника око потребе за спољашњом помоћи у развоју способности даровитих појединаца. Већина испитаника је подржала обогаћивање, док су према формирању посебних разреда за даровите ученике и акцелерацији били амбивалентни. Урбан (1985) је, у свом истраживању, нашао да ни ученици немају јасније захтеве у погледу облика васпитно-образовног рада. Тако се, на пример, већина ученика слаже са организовањем посебног образовања за даровите ученике а, у исто време, знатно мањи број њих одобрава издвајање даровитих ученика у посебне разреде!

Један од могућих разлога зашто су ученици, родитељи и наставници несигурни у избору начина образовања и васпитања даровитих ученика јесу искуства која имају са појединим програмима и методама рада. Индикативно је да сви до сада познати и коришћени облици, методе и програми (садржаји) у раду са даровитим ученицима поред одређених предности показују и извесне недостатке. Истраживачи, по правилу, потврђују позитивне ефекте испитиваних програма на постигнуће, когнитивни развој и личност даровитих ученика, а понекад се примењени програми само оправдавају налазима о томе како нису имали негативне ефекте у области социо-емоционалног развоја и личности даровитих ученика (Dean, 1982; Ђорђевић, 1985; Feldhusen, 1982; Khatana, 1983; Schneider, према: Stednitz, 1993). Школска пракса често пружа неубедљиве доказе о вредности појединих програма, нарочито у погледу трајности њихових ефеката и повезаности са осталим школским активностима. Поставља се питање у чему и за кога је примењени програм ефикасан. Примереност и успех појединих програма и облика рада зависе од услова у којима се изводе, могућности школе или институције која их реализује, карактеристика ученика и наставника који их користе, итд.

Неки од резултата су стварно разочаравајући. На пример, према Хелеру (Heller, 1991), истраживања у Немачкој откривају да ученици са вишим способностима имају мању подршку у диференцираној него

обичној настави. Друга истраживања показују да су деца која су идентификована помоћу пружања подршке (изабрана на основу њихових интересовања и рађено са њима као да су даровити) успевала једнако често као она деца која су идентификована на основу мерења количника интелигенције и других показатеља даровитости (Cropley, 1993б). Рензули је утврдио да су ученици, чији су се показатељи даровитости кретали између 80. и 95. перцентила, имали веће користи од укључивања у програм за даровите који је он развио, од ученика са постигнућем изнад 95. перцентила. Анализирајући његове резултате и одређење да се у програме за даровите укључи 20% најбољих ученика, Сиглер и Котовски (1986) постављају разумно питање а зашто баш ти ученици, да ли би можда они са нижим постигнућем имали веће користи од таквог или сличног програма?

Сигурно је да се као најснажнији аргумент у тумачењу изнетих резултата и одговор на постављена питања може употребити налаз о честом раскораку између теоријског модела даровитости који је, по правилу, вишедимензионалан и практичне идентификације и стимулативних стратегија које су скоро увек једнодимензионалне (Trost, према: Heller, 1991). У том смислу се могу дати многе примедбе на програме који се праве за даровите ученике⁴. Приликом прављења програма за даровите ученика често се не одређује јасно коме је програм намењен и под којим условима се може применити, већ се постављају уопштени циљеви који тешко могу да се операционализују (што значи да се не може прецизно утврдити ни у којој мери се остварују). Морамо одредити шта програм садржи, шта се нуди и са каквим циљевима (шта желимо њиме да постигнемо и на шта да утичемо). Следећи проблем који треба решити јесте како пратити и измерити промене које програм изазива (тренутне и дуготрајне). Често се дешава да истраживач жели да утиче на један број варијабли, а истовремено долази до ефекта и на друге варијабле (како повољних тако и неповољних). Шта смо урадили ако примењујући додатни програм решавамо једну групу проблема и истовремено отварамо нове проблеме који ће захтевати увођење додатних програма да се реше недостаци првих...? Има ли краја овоме? На пример, код издвајања даровитих ученика у посебне групе за додатни рад из појединих предмета у школи: шта добијају ученици који су издвојени, да ли је то проширивање или продубљивање области, да ли се уче садржаји из

⁴ Мада су ово проблеми који искрсавају код покушаја процењивања сваког школског програма, ми ћемо их овде размотрити у оквиру нашег предмета интересовања.

исте области или неки други, да ли су то садржаји које ће остала деца радити следеће године (шта ће онда радити даровити), у каквом је односу то што се додаје са следећим нивоима школовања (да ли постоји повезаност и колико се ти програми надовезују једни на друге).

Програм је увек шири од оног што се обично види (настава, часови, састанци) и уопште није лако одредити из чега се све састоји и како издвојити утицај који је произвео (на ученике, наставнике, однос родитеља са школом). Која мера присуства тог утицаја представља успех и оправдава извођење тог програма? Да ли је одређени програм бољи од никаквог или од других програма за даровите? Како одредити контролну групу приликом упоређивања два програма за даровите? Већина истраживача проучава успешност појединих облика и садржаја васпитно-образовног рада са даровитим ученицима директно, тако што сами учествују у развијању и реализацији одређеног програма (који у току извођења прате и чије ефекте мере). Препреку представља уверење да је еволуција програма само сумирање његових ефеката и процењивање типа "добар-лош" и да је онај који процењује судија, на основу чије оцене програм треба да се задржи или напусти. Пре него што се стигне до мерења утицаја и ефикасности програма мора да се одговори на многа питања о томе како се планирани програм уклапа у постојећи васпитно-образовни систем, да ли су даровити ученици идентификовани у складу са дефиницијом коју програм претпоставља а школа која га користи прихвата, да ли је идентификациона процедура била примењена онако како је прописано, итд.⁵

Размотрили смо пека од најважнијих питања која се тичу образовања и васпитања даровитих ученика. Циљ нам је био да их поставимо, а не да их решавамо. Уочавамо да су сва изнета питања међусобно значајно повезана, боље рећи испреплетана. Надовезују се једно на друго, тако да свако следеће претпоставља да је претходно успешно решено. Како то није случај, што потврђује наша анализа, логично следи да мали непознати део одговора на почетна и општија питања постаје све већи како се крећемо према каснијим и специфичнијим питањима. На овај начин, многе тешкоће које се појављују у школској пракси и раду са даровитим ученицима постају јасније, али на жалост не и њихова решања. Ипак, није нам намера била да покажемо како су постављена питања перешива, већ само колико мо-

⁵ За даље проучавање проблема у евалуацији програма за даровите ученике видети: Callahan (1983, 1991), Orenstein (1984).

рамо бити опрезни у давању могућих одговора и прецизни у навођењу њихових ограничења.

Закључак

Питање образовања и васпитања даровите деце и младих кретало се од појединачних захтева за решавање проблема неких ученика (који су знали више и учили брже од својих другова из одељења, досађивали се у школи), преко захтева за пружањем посебних услуга категорији даровитих ученика због њихових специфичних образовних потреба (обогаћивање, акцелерација и сегрегација) до захтева за изменама укупног школског система и циљева васпитно-образовног процеса (развијање талената, које се сматрало најважнијим за даровите ученике, постаје обавеза школе у односу на све ученике). Како ћемо се понашати у школи, да ли ћемо радити са даровитим ученицима или на развијању даровитости код ученика зависи од више фактора, међу којима су најважније полазне теоријске основе, могућности којима се располаже и циљеви који се желе постићи. Да ли ћемо образовање и васпитање даровитих и талентованих ученика третирати као елитистичко питање које се тиче малог, и стога занемарљивог, дела ученичке популације у школи или оно може и треба да се претвори у питање развијања даровитости и талената код ученика (мањег броја, већег броја или свих) ствар је наше одлуке. Одговори на ова питања више зависе од могућности и потреба друштва и средине у којој се дају него од актуалног стања у науци.

Разлике међу ученицима не могу и не би требало да се пегирају, ма како се школа трудила да се прилагоди њиховим потребама. Деца долазе у школу са различитим капацитетима и предзнањима. Пожељно је да се рад са њима настави са оног нивоа на коме су, да се не понавља познато, и да кретање кроз школске програме прати, не омета већ подстиче, развој ученикових способности и других релевантних карактеристика (као што су појам о себи, мотив за постигнућем, креативност). Школски рад треба да буде повезан са интересовањима ученика тако да омогућава њихово испољавање, али и да одговара на њих. Прихватљиво је да се од оних који знају и могу више, више и тражи, само је питање где су оптималне границе. Почетна идеја о даровитим ученицима као хомогеној групи мора се напустити. Трагање за најбољим облицима и методама рада са њима, такође.

Све акције које се предузимају, без обзира на број ученика који ће њима бити обухваћен, морају бити добро промишљене и међусобно повезане, како на нивоу школе (између предмета и наставника) тако и у оквиру укупног школовања (различити нивои школовања, школска и ваншколска понуда). Постоји велика одговорност свих заинтересованих и укључених страна од којих зависи васпитно-образовни процес; на првом месту треба да буде интерес детета, његов укупан развој и живот, па онда интерес школе, жеље родитеља и наставника итд. Критично питање треба да буде шта ученику значи то што учи и зна, каква је функција тога у његовом укупном школовању и развоју. Најслабији критеријум мора бити да ли је ученик на било који начин угрожен захтевима који се пред њега постављају (преоптерећеност, одсуство личног смисла, незаинтересованост).

Коришћена литература

- Betts, G. T. & M. Neihart (1988) Profiles of the gifted and talented, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32, No. 2, p. 248-253.
- Borkowski, J. G. & V. A. Peck (1986) Causes and consequences of metamemory in gifted children, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 182-200.
- Callahan, C. (1983) Issues in evaluating programs for the gifted, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 27, No. 1, p. 3-7.
- Callahan, C. (1991) Issues in evaluating programs for the gifted: problems and solutions, *Rad saopšten na Devetoj svetskoj konferenciji o darovitoj i talentovanoj deci*, Hag (Holandija), 29. VII-2. VIII 1991.
- Cropley, A. J. (1993a) Creativity as an element of giftedness, *International Journal of Educational Research*, Vol. 19, No. 1, p. 17-30.
- Cropley, A. J. (1993b) Giftedness: recent thinking, *International Journal of Educational Research*, Vol. 19, No. 1, p. 89-98.
- Dean, J. (1982) The Gifted child in the ordinary classroom, *Gifted Education International*, Vol. 1, No. 1, p. 26-29.
- Đorđević, B. (1985) Prednosti i nedostaci pojedinih oblika edukacije nadarenih učenika, *Obrazovanje i rad*, Vol. 8, Br. 5, str. 38-43.
- Feldhusen, J. (1982) Myth: gifted education means having a program. Meeting the needs of gifted students through differentiated programming, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 26, No. 1, p. 37-41.
- Feldhusen, J. (1986) A conception of giftedness, in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 112-127.
- Feldhusen, J. & M. Kroll (1985) Parents perceptions of gifted children's educational needs, *Reeper Review*, Vol. 7, No. 4, p. 249-252.

- Freeman, J. (1983) Annotation: emotional problems of the gifted child, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Vol. 24, No. 3, p. 481-485.
- Gagné, F. (1983) Perceptions of programs for gifted children: agreement on principles but disagreement over modalities, *British Columbia Journal of Special Education*, Vol. 7, p. 113-127.
- Heller, K. (1991) State of art of giftedness research and the German part of education of the gifted and talented youth, *Saopštenje na radionici o darovitoj deci i adolescentima: Istraživanja i obrazovanje u Evropi*, Nijmegen (Holandija), 23-26. VII 1991.
- Kaufman, F. A. & D. Sexton (1983) Some implications for home-school linkages, *Reeper Review*, Vol. 6, No. 1, p. 49-51.
- Kitano, M. & D. Kirby (1986) *Gifted education, A comprehensive view*, Boston/Toronto: Little Brown and Company.
- Khatana, J. (1983) What schooling for the gifted, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 27, No. 2, p. 51-56.
- Maksić, S. (1992) Istraživanja o darovitim učenicima i njihovo školovanje u Jugoslaviji, u: *Zbornik 24 Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str. 119-137.
- Maksić, S. (1993a) Školovanje darovitih učenika i relevantna istraživanja u evropskim zemljama, *Psihologija*, Vol. 26, br. 1-2, str. 131-150.
- Maksić, S. (1993b) *Kako prepoznati darovitog učenika*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1993c) Ciljevi vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima, u: *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, br. 25, str. 120-137.
- Mönks, F. (1992) Development of gifted children: the issue of identification and programming, in: F. Mönks & W. Peters (Eds.) *Talent for the future, Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children*, Assen/Maastricht: Van Gercum, p. 191-202.
- Mönks, F., M. W. Katzko & H. W. van Boxel (1992) *Education of the gifted in Europe: theoretical and research issues*, Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Orcstein, A. (1984) What organizational characteristics are important in planning, implementing, and maintaining programs for the gifted, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 28, No. 3, p. 99-105.
- Radovanović, V. (1989) Profil ličnosti darovitog adolescenta, kreativna efikasnost i vaspitno formiranje stvaralačkih crta: predložak za jedan vaspitni model, u: *Zbornik 22 Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str. 124-132.
- Raven, J. (1991) Developing the talents and competencies of all our children, *Saopštenje na radionici o darovitoj deci i adolescentima: Istraživanja i obrazovanje u Evropi*, Nijmegen (Holandija), 23-26. VII 1991.
- Roeper, A. (1982) How the gifted cope with their emotions, *Reeper Review*, Vol. 4, p. 21-25.

- Siegler, R. S. & K. Kotovsky (1986) Two levels of giftedness: shall ever the twain meet?. in: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 417-436.
- Stednitz, U. (1993) Research on self-efficacy: new directions for counseling the gifted and for developing suitable educational programs. *International Journal of Educational Research*, Vol. 19, No. 1, p. 77-88.
- Sternberg, R. J. & J. E. Davidson (Eds.) (1986) *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tidwell, R. (1980) A Psycho-educational profile of 1, 593 gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 24, No. 2, p. 63-68.
- Urban, K. (1985) Attitude toward the education of the gifted. in: J. Freeman (Ed.) *The Psychology of gifted children*. NY: John Wiley and Sons, p. 351-365.
- Urban, K. (1993) Festering giftedness. *International Journal of Educational Research*, Vol. 19, No. 1, p. 31-50.
- Wallace, B. (1991) The Assessment of promise: looking at the child's potential for development rather than measuring current achievement. *Saopštenje na Devetoj svetskoj konferenciji o darovitoj i talentovanoj deci*, Hag (Holandija), 29. VII-2. VIII 1991.
- Whitmore, R. J. (1980) *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yewchuk, C. R. (1993) The handicapped gifted. *International Journal of Educational Research*, Vol. 19, No. 1, p. 65-76.

DIFFICULTIES IN EDUCATION OF GIFTED STUDENTS

Summary

In order to answer the question how to educate students in school to make their gifts emerge and develop, it is necessary to answer a lot of questions. Some of these questions are discussed in this paper: conception of giftedness in early age (role of ability, knowledge, creativity, motivation, self-concept); possibilities of measuring and identification of gifted students; characteristics of "academically advanced", "intellectually precocious", and other gifted students; educational needs of gifted students, and opportunities of satisfying them through various forms of education developed for gifted students. What will happen at school, shall we work on development of gifted students or develop giftedness of all students, depends on many factors, especially starting theoretical bases, opportunities which are available and setted goals. Any action, regardless the number of students included in, should be integral component of the whole education and development of individuals.

СЛАВИЦА МАКСИЧ

ТРУДНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Резюме

Для того, чтобы ответить на вопрос об оптимальном способе образования и воспитания учащихся в целях выражения и развития их одаренности, следует сначала предложить ответы на ряд актуальных вопросов. В настоящей работе рассматриваются некоторые из этих вопросов: определение одаренности в младших возрастных группах (роль способностей, знаний, творческих способностей, мотивации, представления о себе): возможности измерения одаренности и выявления одаренных учащихся: особенности "преуспевающих детей", учащихся, достигших более высокого уровня психического развития, чем это характерно для их возрастной группы, и других категорий учащихся, обнаруживающих ту или иную одаренность: образовательные и воспитательные потребности одаренных детей и возможности их удовлетворения посредством разных форм воспитательно-образовательной работы, предназначенных для данной категории учащихся. Каким образом мы будем проводить воспитательно-образовательную работу в школе, будем ли специально заниматься с одаренными детьми, будем ли систематически уделять внимание развитию одаренности у учащихся зависит от нескольких факторов, среди которых важнейшее место занимают исходные теоретические основания, объективные возможности, определяющие характер воспитательно-образовательной работы, а также цели, к достижению которых мы стремимся. Любая форма работы, направленная на развитие одаренности, безотносительно к числу принимающих в ней участие учащихся, должна служить общей подготовке и всестороннему развитию личности учащихся.