

Најновија издања
ИНСТИТУТА ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УДК 37

YU ISSN 0579-6431

ЗБОРНИК 28

Љиљана Миочиновић

КОГНИТИВНИ И АФЕКТИВНИ ЧИНИОЦИ У МОРАЛНОМ РАЗВОЈУ

Слободанка Милановић-Наход

КОГНИТИВНЕ ТЕОРИЈЕ И НАСТАВА

Надежда Шарановић-Божановић

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ САЗНАВАЊА У НАСТАВИ

Стеван Крњајић

ДЕЧЈА ПРИЈАТЕЉСТВА

Снежана Јоксимовић • Мирјана Васовић

ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ ЧОВЕКОЉУБЉА

Катажина Пурковска-Петровић

ДЕТЕ У НЕПОТПУНОЈ ПОРОДИЦИ

Гордана Зиндовић-Вукадиновић

ВИЗУЕЛНИ ЈЕЗИК МЕДИЈА

Група аутора

МОРАЛНОСТ И ДРУШТВЕНА КРИЗА

Живан Ристић

О ИСТРАЖИВАЊУ, МЕТОДУ И ЗНАЊУ

Група аутора

САЗНАВАЊЕ И НАСТАВА

Горан Опачић

ЛИЧНОСТ У СОЦИЈАЛНОМ ОГЛЕДАЛУ

Мирчета Даниловић

САВРЕМЕНА ОБРАЗОВНА ТЕХНОЛОГИЈА

Смиљка Васић

РЕЧНИК ЧЕТИРИ ЈЕВАНЂЕЛИСТА

Група аутора

TOWARDS A MODERN LEARNER-CENTRED CURRICULUM

ЗБОРНИК

Института
за педагошка
истраживања

ГОД. XXVIII, БР. 28

БЕОГРАД

1996.

Stevan Krnjajić
STUDENTS' EXPECTATIONS FROM THE TEACHERS

Summary

Voluminous experimental and observational studies, both psychological and pedagogical, prove that students learn in dependence on what their teacher is like and what and how he/she teaches. Also, the studies show that initial impressions of some person's efficiency are largely dependent upon how that person is perceived by others. The basic issues of this article derive from the attitudes mentioned: how students perceive their teachers and how their interrelationships can be affected by what students expect from a "good" teacher. Therefore, it is assumed that there is difficulty in establishing effective work if teachers do not behave in agreement with students' criteria (expectations) of professional behavior. Personality approach, the subject matter of many explorations, describe "good" teachers as being persons who have their faults, and this has often been reported in many studies. The aim of this article was to describe attitudes underlying behavior of successful teachers and student expectations from successful teachers. Basic attitudes that have been observed are acceptance of oneself and of the others. Successful (efficient) teachers perceive cognitive, motivational and affective potentials in their students and believe that students can successfully realize educational goals.

Key words: attitudes, expectations, perception, effective teaching, successful teacher, student.

Стеван Крњajiћ
ЧЕГО ОЖИДАЮТ УЧАЩИЕСЯ ОТ СВОИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Резюме

Многочисленные экспериментальные и наблюдательные исследования, как педагогические, так и психологические, уверяют нас своими результатами в том, что учеба находится в прямой зависимости от характера преподавателя, от того, что и каким образом он преподает. Исследования также показали, что инициальные впечатления вызывают то, что эффективность определенного субъекта в значительной мере зависит от того, каким его воспринимают другие. Из данных положений вытекает и основной вопрос данного текста: как учащиеся ощущают своих преподавателей и в какой мере их взаимные отношения могут находиться под влиянием того, что учащиеся ожидают от «хорошего» преподавателя. Предполагается, следовательно, что трудно установить эффективные трудовые отношения если преподаватели не ведут себя соответственно критериям учащихся, их ожиданиям в связи с профессиональным поведением. Личностный подход, характерный для большинства анализированных исследований, описывает «хороших» преподавателей как людей, которым присущи и определенные недостатки, как это, впрочем, нередко показывают проведенные исследования. Задача данного текста – описать позиции, лежащие в основе поведения успешных преподавателей, а также ожидания учащихся от успешных преподавателей. Выявлены такие базовые позиции, как положительное отношение к себе и к другим, замечание познавательных, мотивационных и аффективных потенциалов учащихся и уверенность успешных (эффективных) преподавателей в том, что учащиеся способны успешно овладеть воспитательно-образовательными задачами.

Ключевые слова: позиции, ожидания, перцепция, эффективное преподавание, успешный преподаватель, ученик.

ОБЛИЦИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА
СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

Резиме. Од када је школовање даровитих ученика постављено као проблем понуђена су три основна начина за рад са њима: сегрегација (издвајање даровитих ученика у посебне школе и одељења), акцелерација (могућност бржег пролажења кроз све нивое школовања) и обогаћивање (обезбеђивање додатних садржаја и активности уз или уместо редовног програма и наставе). Како се увећавао рад са даровитим ученицима, тако су се усложњавали и појавили облици њиховог специфичног образовног третмана. Данас се у литератури могу наћи бројне класификације са обиљем могућности за даровите ученике у оквиру основних облика, али се јасно може уочити и редефинисање односа међу њима. Анализа сегрегације, акцелерације и обогаћивања открива сличности у њиховом функционисању, па се три раније прецизно раздвојена облика рада са даровитим ученицима много мање раздвајају. Сегрегација се своди на убрзавање, убрзавање претпоставља хетерогено груписање, а обогаћивање хомогено груписање. Шта више, преовладава уверење да убрзавање и обогаћивање морају да иду заједно да би подршка била ефикасна. Видљива је и тенденција да се сви облици, методе и садржаји намењени даровитима повежу у континуирану подршку и постану интегрални део укупне образовне понуде школе и њеног непосредног окружења.

Кључне речи: даровитост, таленти, издвајање, убрзавање, обогаћивање, програм, ученици, школа.

На крају двадесетог века, све су већи захтеви за подршком коју школа треба да пружи развоју друштва адекватном припремом сваког појединца, а највише оних са највећим интелектуалним и креативним потенцијалима, од којих се очекује да буду вође и носиоци просперитета. У ове сврхе врше се измене регуларног школског курикулума и уводе посебни облици рада са даровитим ученицима. Посебан третман даровитих ученика у основној и средњој школи укључује сегрегацију, акцелерацију и обогаћивање. Сва три облика рада присутна су данас у школској пракси широм света. Свеукупно школско искуство и резултати бројних истраживања иду у прилог преовлађујућег уверења да даровити ученици треба и да остану у мешовитим одељењима (или бар већина њих), али се захтева да им се обезбеде додатни садржаји и активности у школи и ван школе, да би могли да, у што је могуће већој мери, развију своје потенцијале и да, у што већем броју, постану креативни ствараоци у зрелом добу.

Крајњак историјски увод

Интересовање за даровиту децу и њихово школовање може се наћи у Европи истовремено са ширењем овог интересовања у Сједињеним америчким државама, тридесетих година нашег века. У то време, на нашим просторима појављују се, у новинама за учитеље, информације о методама откривања и идентификовања даровитих ученика у Америци и Немачкој (Радосављевић, 1922а,б). Почетак ширег, научног приступа проблему даровитих ученика и њиховом образовању и васпитању може се сместити у седамдесете године, док осамдесетим припада већ значајан број истраживања и акција у вези даровите деце (Максић, 1992). Деведесетих година даровити ученици и питања њиховог развоја присутни су у већини земаља, од одређивања законске регулативе до конкретизације појединих видова образовне подршке која им се нуди и испитивања вредности тих облика рада (Максић, 1993).

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 значајно смањује те могућности упросекујући захтеве према већини ученика. У оваквим околностима, даровити ученици, они који схватају и уче брже од осталих, они који имају посебне склоности и способности за поједине области, најчешће нису ангажовани на адекватан начин, било да нису ангажовани у довољној мери или су преоптерећени. У првом случају, ученици се досађују на часовима, постају безвољни, незаинтересовани, па и неуспешни. С друге стране, прекомерно ангажовање доводи до тога да се ови ученици премарају, неуротизирају, постају несигурни у себе, губе самопоштовање итд.

Од када је школовање даровитих ученика постављено као проблем понуђена су три основна начина за рад са њима: сегрегација, акцелерација и обогаћивање. Прво понуђено решење било је издвајање (сегрегација) даровитих ученика у посебна одељења и школе ради задовољавања њихових специфичних образовних потреба. Већ тада је кренула полемика, око нежељених ефеката издвајања и оправданости оваквог облика рада, која још увек траје. Издвојене групе даровитих ученика могле су обрађивати веће и сложеније садржаје, уз брже пролажење појединих делова, како би се темпо рада ускладио са могућностима ученика. Међутим, појављује се проблем елитизма, у смислу да они који већ имају много добијају још више, па се тако увећавају разлике и поделе међу децом. Ни почетна уједначеност одељења није довољна у току рада. Испоставља се да су групе даровитих ученика много мање хомогене него што се на почетку веровало.

Други покушај за обезбеђење одговарајућег образовања за даровите ученике представља убрзавање. Акцелерација пружа могућност бржег пролажења кроз све нивое школовања, од основног до високошколског. Највише се примењује ранији упис у школу и прескакање разреда. Пребацивање

детета из једног одељења у друго, из разреда у разред, могло је да реши непотребно понављање градива које ученик већ зна и да дозволи његово укључивање у процес учења од оног нивоа на којем се већ налази (без обзира на његове вршњаке). Даровита и талентована деца издвајају се из групе својих вршњака и придружују знатно старијим групама, где је њихова адаптација отежана. Најчешћи проблеми настају у налажењу другова који су потребни ради нормалног социјалног развоја.

Паралелно са формирањем посебних школа и акцелерацијом развија се и трећи начин рада са даровитим ученицима – обогаћивање. Обогаћивање подразумева обезбеђивање посебних садржаја и активности који захтевају додатно ангажовање одређених ученика у редовној настави и ван ње. У случају када даровити ученици остају у одељењу са осталим, недаровитим ученицима, најчешће им се изван (уз или уместо појединих делова) редовне наставе нуде разне 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.

Појединачни облици рада са даровитим ученицима

Како се увећавао рад са даровитим ученицима, тако су се усложњавали и појавни облици сваког од три основна начина њиховог специфичног образовног третмана. Данас се у литератури могу срести бројне класификације са обиљем могућности за даровите ученике у оквиру напред описаних основних облика, али се јасно уочава и редифинисање релација међу њима. Анализа сегрегације, акцелерације и обогаћивања открива значајне сличности у њиховим функционисању, па се три раније прецизно раздвојена облика рада са даровитим ученицима много мање раздвајају. Специфичан образовни третман даровитих ученика дефинише се другачије, на основу претпоставки које садржи, процеса који се дешавају у току рада и ефеката које имају. Видљива је и тенденција да сви именовани облици, методе и садржаји представљају интегрални део укупне образовне понуде школе и њеног непосредног окружења и да не буду само привременни изузетак и случајност. У делу који следи, наводимо неколико класификација које потврђују богатство и разноврсност рада са даровитим ученицима.

Разматрајући могућности које постоје и које се користе у школама у раду са даровитим ученицима, Китано и Кирби (Kitano & Kirby, 1986) разликују обогаћивање, груписање и акцелерацију (табела 1). Обогаћивање се појављује у оквиру регуларног програма, редовне наставе и одељења обичне школе као: извођење самосталне студије, могућности за брзо прелажење и проверавање наставних јединица, примена мисаоних процеса вишег нивоа, ангажовање гостујућих предавача, рад уз помоћ ментора и коришћење материја-

ла на вишем нивоу. Постоје и додатне методе обогаћивања на другом нивоу школовања. Оне обухватају: коришћење извора на нивоу колеџа, припрему за позив у оквиру заједнице, програме размене, интернационалну матуру и похађање међународних колеџа.

Ученици изводе *самостални истраживачки пројекат* док им наставници помажу у планирању и све време надгледају њихов рад. Да би се самостална студија успешно обавила потребно је да ученици претходно савладају вештине коришћења библиотеке, истраживачке методе и друге типове испитивања које ће употребити у свом раду. *Могућности за брзо прелажење наставних јединица* и проверавање делова градива унапред дозвољавају ученицима ангажовање у учењу новог и избегавање досаде, због понављања онога чиме већ владају. Наставници у обичном одељењу могу да дају више активности за исте делове курикулума, који ће дозволити сваком ученику да учествује на нивоу који одговара његовим интелектуалним способностима, што значи *примењивање мисаоних процеса вишег нивоа* за оне са вишим способностима.

Табела 1: Смештање даровитих ученика (Kitano & Kirby, 1986, стр.114-123)

	Основна школа	Средња школа
Обогаћивање	Самостална студија Могућност за брзо прелажење и проверавање градива унапред Примена мисаоних процеса вишег нивоа Гости предавачи Ментори Материјали на вишем нивоу	Коришћење извора на колеџу Припрема за позив у оквиру шире заједнице Програми размене Међународна матура и колеџи
Груписање	Посебна одељења Програми са узимањем ученика из редовне наставе Кластер груписање по активностима	Специјализоване школе Посебни почасни (наградни) часови Кластер планирање језгра курса Семинари
Акцелерација	Ранији полазак у предшколску установу или први разред Прескакање разреда Делимично прескакање разреда Комбинована одељења Телескопирање (убрзано излагање делова курикулума)	Укљученост на више нивоа Похађање курса на колеџу Ранији упис на колеџ Похађање "напредних" програма Програм са полагањем испита на нивоу колеџа "Убрзани" часови изван редовног школског дана

Госћин предавач је увек занимљиво освежење за ученике, а нарочито је пожељан за оне теме за које наставник није стручан. *Ментор* се ангажује на другачији начин. То је одрастао стручњак који се сусреће са учеником, ради

дискусије и рада у области за коју су обојица заинтересовани. Ментор може да понуди ученику идеје и литературу и да га укључи у стручне активности у датом пољу (као што је, на пример, ангажовање ученика у археолошким ископавањима). *Прављење материјала на вишем нивоу* може побољшати школски рад, али захтева договор наставника који изводе наставу на различитим нивоима школовања, да би се избегло понављање. Иначе ће употреба ових материјала бити бесмислена, ако се на вишем нивоу учи исто градиво из истих књига, на пример.

На средњошколском нивоу још су веће могућности за обогаћивање од основног, јер се ови ученици лакше крећу и могу боље да користе своје слободно време. Средњошколци могу да *користе изворе на нивоу колеџа*, што захтева да се направе договори који ће ученицима дозволити употребу универзитетске библиотеке и лабораторија. *Образовање за позив у оквиру заједнице* може пружити драгоцену стручну праксу у институцијама као што су болнице и фабрике, где ће ученици учити о одређеним занимањима од људи који их већ обављају и то у условима стварног живота. *Програми размене*, између града и села или између две државе, обећавају стицање још богатих искустава од редовног школовања у једној школи и боравка у једном месту. *Међународна матура и колеџи* употпуњавају ове могућности, обезбеђујући интернационалну перспективу стеченом образовању и могућност школовања у разним земљама света.

Обогаћивање може бити стимулативно и ефикасно ако наставници диференцирају наставу тако да јасно дефинишу активности које захтевају више когнитивне процесе, продубљено истраживање садржаја, шири распон садржаја и изазовне начине комуницирања. Обогаћивање неће бити ефикасно, ако се сведе на давање већег броја истог типа задатака даровитим ученицима да би испунили време, ако се даровити ученици користе за помагање слабијим ученицима и ако се од њих захтева самосталан рад, а да претходно нису припремљени и уколико се тај рад не прати. Нема никакве користи ни од пружања јединствених искустава у вези изучаваних тема, на пример, најновија открића, ако нису интегрисана у целину.

Другу групу метода чини *груписање*, које обухвата смештање ученика сличних способности заједно. У основној школи груписање се може организовати као посебна одељења, програми са узимањем ученика из редовне наставе и као кластер груписање по активностима. Додатне методе груписања у вишим разредима основне школе и у средњој школи чине следеће могућности: специјализоване школе, посебни наградни часови за одличне ученике, кластер планирање језгра курса и семинари. За груписање ученика у основним и средњим школама могу се употребити: центри са посебним изворима, специјални часови изван свакодневних школских обавеза, летње институције, летње експедиције и продужни програми у оквиру заједнице.

Посебно одељење омогућава даровитим ученицима да буду подстицани у свим предметима у току дана, да буду стимулирани од друге деце истих ин-

телектуалних способности, да буду вођени од стране посебно изабраних наставника и да имају добро интегрисан курикулум. Посебним одељењима се замера да подстичу елитизам код даровитих, да слабе обична одељења узимајући даровите ученике из њих, а да даровите не припремају довољно за стварни живот. *Класићер груписање* омогућава груписање даровитих ученика из више одељења истог разреда за неке активности. Оно се примењује у малим школама, које не могу да формирају посебна одељења за даровите ученике.

Програми са узимањем ученика из обичног одељења окупљају даровите ученике извесно време, у току сваког радног дана или један дан недељно. Погодност издвајања на цео дан састоји се у могућности континуираног, продубљеног рада на посебном пројекту. Овакви програми истовремено садрже предности образовања даровитих ученика у обичном и посебном одељењу, али захтевају блиску сарадњу између наставника који изводе редовну наставу и наставника који реализују посебан програм. Два наставника морају да се договоре да ли ће даровит ученик бити обавезан да надокнади задатке које је пропустио, док је био у посебном програму. Китано и Кирби тврде да добро координисан програм са вађењем може да угради у специјалне активности исте вештине на којима се ради у обичном одељењу у време док се одвија посебан програм.

Посебне школе за даровите ученике имају све предности и недостатке посебних одељења. Формирање посебне школе може да обезбеде знатно већу концентрацију извора него што имају посебна одељења. Али, ове школе увећавају степен издвојености даровитих, па се најгласније примедбе у вези развоја непожељног елитизма упућују на њихов рачун. Китано и Кирби оцењују да поједине посебне школе постижу висок успех због тога што обезбеђују специјализовану наставу, континуирану акцелерацију, добро повезано обогаћивање и усклађеност свих програма. Посебне школе за даровите ученике препоручују се само у великим градским центрима, с обзиром на број потенцијалних ученика и могућност избора међу њима, као и значајна улагања које захтева добро опремање ових школа. Градови који имају више средњих школа могу да се организују као магнет школе, у којима се свака школа специјализује за једно поље. У таквим околностима, ученици могу да бирају ону школу која наглашава област за коју су заинтересовани. Постојећа мрежа средњих школа у нашој средини већ задовољава овај захтев. Америчка средња школа, коју Китано и Кирби имају у виду, изгледа другачије.

Класићер груписање језџра курса омогућава групи даровитих ученика да уче језгро одређеног курса заједно, бржим темпом, дубље и са мање вежбања од просечних ученика. У другим активностима ови ученици су са осталима, у обичном одељењу. *Семинари* пружају даровитим ученицима прилику да контактирају са специјалистима који их воде у продубљене пројекте у одређеној области. Семинари се могу одвијати сваког дана, или један цео дан у недељи. Циљ семинара је, најчешће, извођење истраживања и интердисциплинарне студије која обухвата више школских предмета. На овај начин чес-

то се обрађују теме које није могуће успешно обрадити кроз редовну наставу (као што су програмирање, усвајање вредности, вођство).

Већина стручњака сматра да даровити ученици треба да се групишу заједно за извесно време, да би стимулисали једни друге и да постану свесни тога да и други ученици имају исте и веће интелектуалне способности. Истраживања показују да су посебна одељења већи изазов за продукцију вишег нивоа од обичних. Међутим, организовање наградних часова за одличне ученике није се показало ефикаснијим у припремању ученика за колеџ. Ови часови представљају награду за успешне ученике сматрају се почашћу. Груписање јесте од помоћи, закључују Китано и Кирби, али није аутоматски праћено бољим постигнућем укључених ученика. Да би груписање даровитих ученика имало позитивне ефекте, потребно је да се формираним групама понуди квалитетнија настава и обогаћујуће активности.

Акцелерација укључује промену количине презентованог регуларног курикулума која омогућава способним ученицима да заврше програм за краће време од уобичајеног. Могућности за акцелерацију разврстане су, такође, на основношколски и средњошколски ниво. Убрзавање у основној школи обухвата ранији полазак у предшколску установу или први разред, прескакање разреда, делимично прескакање разреда, прављење комбинованих одељења и убрзано излагање курикулума. Кретање кроз средњу школу може се убрзавати преко: укључивања ученика у предмет на вишем нивоу, учешћем у вишем курсу на колеџу, ранијим уписом на колеџ, похађањем програма на вишем нивоу, програмом са полагањем испита на нивоу колеџа и акцелерираним часовима изван редовних школских обавеза у току дана.

Ранији њолазак у вршић или основну школу захтева процењивање степена у којем је дете испред својих вршњака, одређивање броја области у којима показује напредније постигнуће, испитивање дететовог селф-концепта и способности обичног наставника да му пружи индивидуализовану подршку у редовном образовању. Ова мера се најмање користи од свих поменутих облика убрзавања. *Прескакање разреда* може да задовољи потребе изузетно даровитих који су значајно испред у академском учењу. За овај вид убрзања важе исти услови као за ранији упис. Када је дете испред својих вршњака у неким областима, онда се примењује *делимично прескакање разреда*. Оно омогућава смештање ученика у виши разред за поједине предмете, за које има способности и потребна знања (што се код нас ради у музичким школама, на пример).

Са даровитим ученицима може се радити и у специфичним условима малих средина које имају мали број ученика. *Комбинована одељења*, која се састоје од два разреда, пружају прилику ученицима млађег разреда да комуницирају са старијима, социјално и академски. Овакви услови су врло погодни за даровите ученике млађег разреда. *Телескопичање* је наменски развијено за напредније ученике. Односи се на убрзавање дела курикулума, што дозвољава ученику да напредује својим темпом. На пример, градиво предвиђено за једну школску годину уради се за пола године. Овде се могу применити

програмирана настава и компјутеризовани наставни пакети. Програмирана настава не би требало да буде једини метод телескопирања, пошто већина програмираних књига не уводе ученика у више мисаоне процесе.

На средњошколском нивоу често се користи акцелерација преко укључивања на више нивоа, које омогућава ученицима да неке курсеве (предмете) похађају на вишем а друге на нижем нивоу школовања. Један од начина за укључивање у курсеве на вишем нивоу је *похађање курса на колеџу*. Завршени курс се касније признаје као положен испит на студију. *Ранији пријем на колеџ* може бити само последица ранијих убрзавања, или се остварује тако што ученици похађају неке курсеве унапред (који им се рачунају као кредит за касније студирање). *Акцелерирани часови изван школског дана* могу да помогну заинтересованим и способним ученицима да заврше програм раније него што је уобичајено. Или, средњошколци похађају овакве часове, да би раније започели курсеве из дате области на колеџу.

Мада многа истраживања потврђују предности разних видова убрзавања, ове мере се ретко користе, при чему се предност даје убрзавању мањег степена. Китано и Кирби процењују да резултати, у целини, потврђују једнако или боље постигнуће и социјалну прилагођеност акцелерираних ученика у поређењу са ученицима истих способности који нису убрзавани. Међутим, да би убрзавање имало смисла за укупан развој датог појединца, не може се остати само на једној акцији. Ако се ученику дозволи да заврши курс у краћем року од уобичајеног, потребно је да му се омогући наставак акцелерације до краја школовања или да се време које му је преостало употреби за обогачивање за виши ниво.

Катена (Khatena, 1983) потврђује да се у избору образовне подршке за даровите ученике даје предност обогачивању у односу на акцелерацију, иако многа истраживања иду у прилог акцелерације (потврђујући њене позитивне утицаје). Међутим, акцелерација није исто што и ескалација и то не би смело да се заборави приликом коришћења ове методе. Акцелерација увећава стопу интелектуалног развоја (количник интелигенције) у извесној мери, али не осигурава трансформацију на виши ниво интелектуалног функционисања (што захтева ескалација, и што се најчешће подразумева или жели код пружања посебних врста подршке даровитим ученицима). Зато је мање важно у чему су ученици убрзавани, већ да ли ће то убрзавање произвести скок на следећи, виши степен интелектуалног развоја.

Према Катени, *акцелерација* треба да укључи прескакање разреда, обогачивање курикулума и околине, побољшавање методологије и административно уређење. Акцелерација може бити хоризонтална, када се даје више градива на истом нивоу, и вертикална, када се изучавана тема продубљује и радна на вишем нивоу од предвиђеног. Обогачивање мора да буде функционано, да би резултирало убрзавањем. Један од приступа у акцелерацији је прескакање разреда. Ова мера носи опасност од "рупа" у учењу и психосоцијалних развојних проблема. Бољи приступ је *акцелерација учења* у оквиру школских

предмета која уводи више нивое постигнућа у неразредном окружењу. Овде су проблем школски прописи и административно уређење таквог образовања.

Катена се позива на Стенлијево (Stanley, 1977) тумачење *обогачивања* које усваја. Стенли говори о четири врсте обогачивања. Даровити ученици могу добити у школи *више задатака* од друге деце, тако да су стално заузети. Друга могућност је *ирелевантно академско обогачивање*, које подразумева да се ученику када заврши задатке у области у којој је даровит (на пример, математика) дају неки други задаци, који нису повезани са облашћу, да би испунио време (на пример, да црта). *Културно обогачивање* нуди ученику неке друге активности као и претходна метода, али су ове активности добро изабране и смишљене тако да пружају знања од значаја за његов општи развој и културу. *Релевантно академско обогачивање* представља само једну од могућности, када ученик добија задатке који се тичу области даровитости и укључују више процесе. Свако од ових обогачивања (осим културног), уколико не садржи убрзавање може да буде више штетно него корисно за даровите ученике.

Катена, даље, анализира *процес учења* и *улогу креативности* у учењу, налазећи у најновијим променама које се предлажу школи могућности за задовољавање потреба даровитих ученика. Посматрање учења као процеса покреће захтеве за коришћење интелектуалних способности и њихових афективних корелата, ефикасних техника учења и стварање климе која олакшава учење. Многи приступи за развијање креативног мишљења укључују решавање проблема, креативне уметничке медије и програме за читање, курикулум и његово административно уређење, утицај наставника и климу у разреду и механизме мотивисања, и разне програме за креативност, као што су Пердју програм креативног мишљења, Осборн-Парнесов програм, Мајерс-Торансови приручници и Катена тренинг метод (The Purdue Creative Thinking Program, The Osborn-Parnes Program, The Mayers-Torrance Workbooks, The Khatena Training Method).

Индивидуализовано образовање се развило као одговор на проблеме које је стварао опште важећи, исти курикулум за све ученике, са ригидном разредно-часовном организацијом рада и стандардизованим уџбеницима. Као најбоље развијен систем, Катена наводи Клаусмајерово (Klausmeier) индивидуално вођено учење, а основне принципе индивидуализованих програма преузима од Трефингера (Treffinger). Индивидуализовани програми морају да обезбеде време за промишљено и стручно планирање, доступност оцена ученицима и утицај оцена на планирање наставе, да омогуће индивидуално учење које неће да изољује ученика, учење које ће различити ученици завршити различитим постигнућем, затим употребу различитих наставних метода, кооперативно планирање које користи информације из различитих извора и могућности за примену алтернативних решења.

Катена закључује да је досадашње коришћење убрзавања и обогачивања померило границе међу њима, тако да су се приближили према истражи-

вању стварних проблема. Процесно образовање је на нивоу ширења способности и олакшавања интелектуално-афективног развоја. Решавање проблема се померило од секвенцијалних корака према више елаборираним концепцијама и системима који истичу креативност. И процесно образовање и решавање проблема почели су да се интегришу у курикулум и индивидуализоване образовне програме. Према Катени, главно питање у вези подршке даровитима јесте да ли су образовне могућности и програми који им се пружају стварно диференцирани или нису. Да би одговорио на ово питање, Катена описује како треба да изгледају курикулуми за даровите ученике.

Курикулуми за даровите ученике треба да наглашавају интелектуалне и креативне активности. Са подучавања базичним знањима треба да се пређе на обезбеђивање услова за "напредни" рад у области одређеног предмета. Курикулум треба да омогући дубље разумевање предмета уз употребу индивидуализоване наставе, а наставник да има функцију фацитатора (онај који помаже и олакшава). Да би постојећи програми задовољили потребе даровите деце мора да се мења њихов садржај, вештине које се развијају, околина у којој се учи, количина онога што се учи, облик рада (убрзавајуће-обогаћујуће процедуре, дијагностичко-прескриптивна настава) и систем снабдевања (специјализоване школе, рани пријем у школу, телескопски програм, ментори). Индивидуализација учења за даровите ученике укључује учениково учешће у одређивању садржаја и количине која се учи и уважавање јединствености његових способности. Убрзавање и обогаћивање морају да иду заједно, по Катеновом уверењу.

Табела 2: Облици рада са врло способним ученицима (Mönks, 1992, с.198)

Хомогено груписање	Хетерогено груписање
Између одељења	Ранији полазак у школу
Одељења са децом сличних способности	Прескакање разреда
Груписање по способностима за одређене предмете	Континуирани прогресивни курикулум
Груписање без разреда	Смањење времена за регуларни курикулум + нешто друго
Специјална одељења	Груписање на основу интересовања
Унутар одељења	
Прегруписавање за поједине предмете	
Индивидуализована настава	

У једној новијој класификацији, проблем школовања даровитих ученика посматра се као хомогено и хетерогено груписање (Mönks, 1992, табела 2). Сводећи сегрегацију на специфичан вид убрзавања, Монкс разликује *обогаћивање*, које претпоставља хомогено груписање, и *акцелерацију*, која имплицира хетерогено груписање. *Хомогено груписање* може се организовати са ученицима из више одељења или у оквиру једног одељења. Груписање између одељења обухвата формирање одељења са ученицима сличних способности,

груписање по способностима за одређене предмете, груписање без разреда и формирање специјализованих одељења. У оквиру једног одељења могуће је прегруписавање за поједине предмете и индивидуализована инструкција. *Хетерогено* груписање подразумева следеће могућности: ранији полазак у школу, прескакање разреда, континуирани прогресивни курикулум, смањивање времена за нормалан курикулум плус нешто друго и груписање на основу интересовања ученика.

Према Ранзулију (Renzulli, 1994), *обогаћивање* представља једну од три врсте промена које се могу извести у обичној школи да би се подстицали таленти ученика. Информације о способностима, интересовањима и стилевима учења ученика користе се код одлучивања о могућностима за развијање талента у обичном одељењу, обогаћујућим кластерима или укључивањем у континуум посебних услуга. Први ниво промена односи се на диференцијацију материјала, *компајтирање курикулума* смањивањем, избацивањем оних делова које ученици већ знају, а други, још важнији, који се наставља на први, јесте избор активности и садржаја којима ће се испунити тако направљено слободно време (*класићер груписање*). Ова искуства морају бити продубљена, теме и материјали из којих се учи изазовни и базирани на суштинским принципима дисциплине која се обрађује. Шта више, обогаћивање нема намеру да замени регуларни курикулум, већ пре свега да га побољша, односно учини ефикаснијим.

За Рензулија циљ обогаћивања је да ученицима у програму за даровите дозволи слободан избор тема које ће проучавати, у жељеној ширини и дубини и преферираним стилем учења. Осим преферираних начина учење (као што су дрл, предавање, реферати, пројекти, истраживања, са или без ментора), важни су услови у којима се учи (социјални и физички), стил мишљења (на пример, аналитички, синтетички, практични) и стил изражавања (на пример, писани, говорни, манипулативни) које ученик и његов наставник преферирају. Наставник је фацитатор у идентификовању и структурирању проблема који су повезани са интересовањима ученика, њиховим вештинама и знањима о методама које су им потребне за испитивање проблема. Рензули разликује три врсте обогаћивања, од којих се прве две могу применити на све ученике, док је трећа највише намењена ученицима који имају више нивое способности, интересовања и посвећености задатку. Ово обогаћивање највише се односи на даровите ученике јер се може реализовати само добровољно и пошто ученици схвате да су у стању да ураде тај рад.

Прва врста обогаћивања односи се на опште истраживачке активности које су усмерене на развијање когнитивних и афективних процеса, да би се ученици оспособили да успешније савладају курикулум. Другу врсту чине групне активности увежбавања, које обухватају решавање проблема, испитивање, креативно мишљење и вежбање сензитивности. Треће обогаћивање представља истраживање реалних проблема, индивидуално или у малим групама, које доводи до одговарајућег резултата, постигнућа. Ученици треба да се ук-

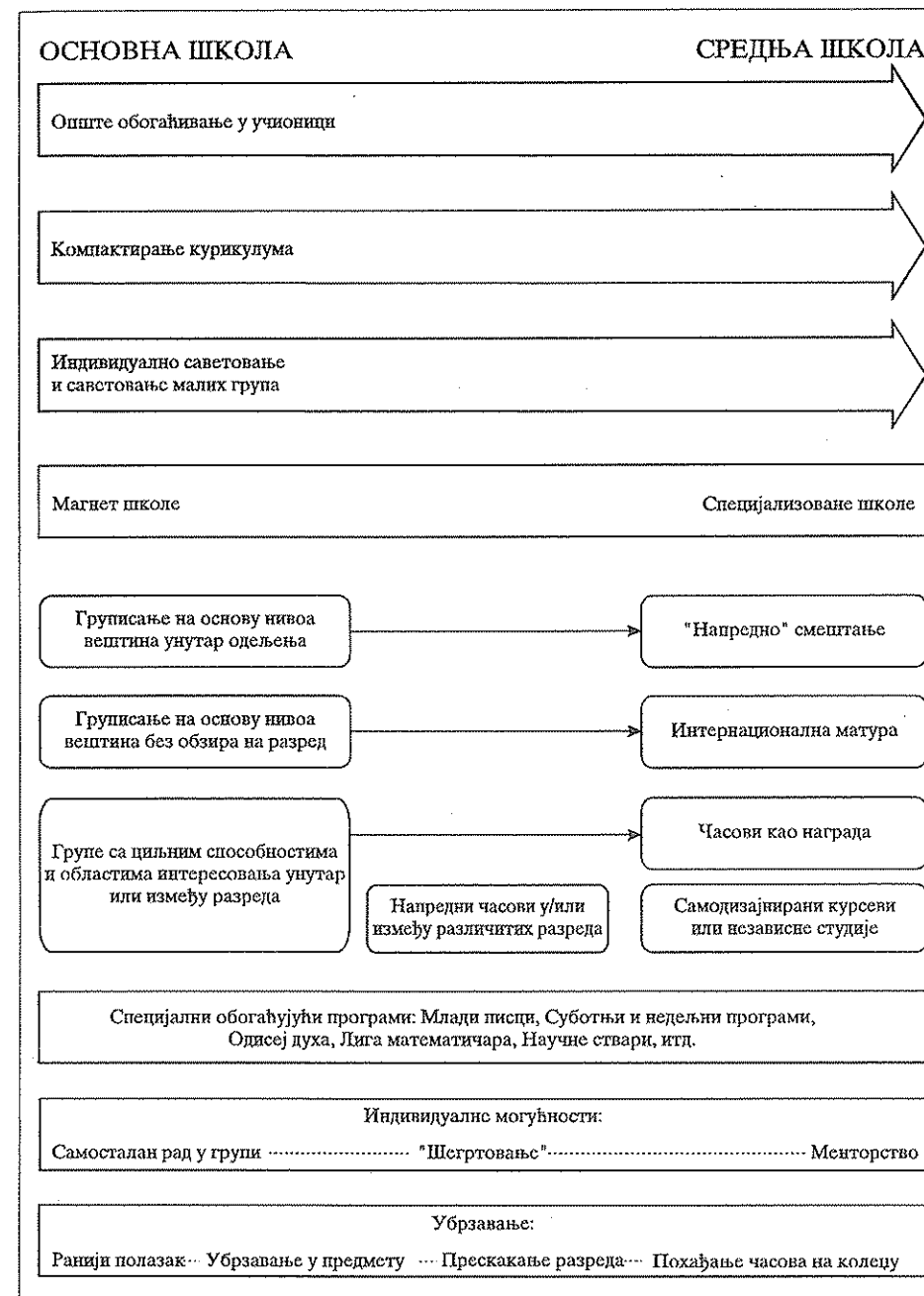
ључују у сва три типа обогаћивања, редоследом којим су описани. Највећи број ученика се укључује у први, а најмањи број у трећи тип обогаћивања. Прво се морају проћи општији методи и курсеви, а затим све специфичнији. Интеракција између ова три типа обогаћивања значајна је исто колико сваки од њих појединачно.

Наглашавајући значај континуитета посебних услуга од почетка до краја школовања, Рензули (Renzulli, 1994) наводи, између осталог, могућности које су већ поменуте од стране претходних аутора (слика 1). *Убрзавање* обухвата ранији пријем у школу, убрзавање у предмету, прескакање разреда и похађање часова на колеџу. *Индивидуализоване могућности* обухватају самосталан рад у групи, рад уз посматрање ("шегртовање") и уз помоћ ментора. Следе специјални обогаћујући програми, кластер груписање на основу нивоа способности, вештина и одељења. Поред општег обогаћивања у учионици, Рензули говори о компактирању (згушњавању, учвршћивању) курикулума, индивидуалном саветовању и саветовању малих група, магнет и специјализованим школама.

Највреднији Рензулијев допринос решавању проблема подстицања даровитости у васпитно-образовном процесу представља његов Модел за обогаћивање укупног рада у школи (The Schoolwide Enrichment Model - SEM). Модел је резултат вишегодишњег рада велике екипе стручњака, а проверава се и примењује у више америчких држава. SEM обухвата групу специфичних стратегија за веће ангажовање ученика у школи и на часу, улагање већег напора у току учења и доживљавање већег задовољства у процесу сазнавања. С друге стране, модел треба да омогући коришћење повратних информација, интегрисање искустава са учењем на вишим нивоима и вештина мишљења вишег нивоа у курикулум, поједине курсеве и школску организацију. Овај план намењен је свим ученицима, а заснован је на резултатима великог броја наставних метода и курикулума који су примењивани као специјализовани програми за ученике високих способности.

Иако најзаступљенији, разни видови обогаћивања нису тако добро подржани истраживачким налазима као што је то случај са убрзавајућим програмима оцењују Рензули и Реис (Renzulli & Reis, 1994), а разлоге за ово виде у ефектима које обогаћивање изазива и које би евалуативне студије требало да мере. Истраживања која се баве обогаћивањем мере много сложеније последице које оно изазива код ученика него акцелерација, као што су креативност, квалитет продуката и утицај тренинга у одређеним активностима на њихову каснију примену на реалне проблеме. Поменути аутори праве преглед истраживања која су испитивала различите аспекте њиховог специфичног обогаћујућег програма на више начина: ефикасност модела, креативну продуктивност, лични и социјални развој категорија ученика који не добијају потребну образовну подршку, само-ефикасност, модел као оквир за курикулум, стилове учења и компактирање курикулума и лонгитудинална праћења модела обогаћивања.

Слика 1: Континуум посебних услуга (Renzulli, 1994, стр. 2)



Резултати ових испитивања потврђују позитивне ефекте модела у свим мереним аспектима. Наводимо неке од закључака самих аутора: SEM је омогућио веће укључивање наставног особља у целокупно образовање даровите деце и позитивније ставове особља према даровитом програму; мању бригу око идентификације даровитости; позитивне промене у томе како су саветници радили с децом; више узбуђења око наставе; више подстицаја за ученике који се боре за остварење виших циљева (и када нису изабрани у даровити програм) и бољи квалитет живота ученика и наставника. Истраживања креативне продукције ученика показала су да су ученици укључивани у SEM имали значајно већи број креативних производа у школи и ван ње, а показивали су и већу разноврсност и већу стручност у својим радовима и описивању својих циљева у односу на остале ученике.

Закључак

Проблематизовање образовања и васпитања даровитих и талентованих ученика започело је обраћањем пажње на неке даровите/талентоване ученике који су доживљавани као изузеци. У случајевима када је било очигледно да деца имају значајно више способности и знања од својих вршњака из одељења и када је било озбиљних проблема у школском успеху и понашању (а што је неслагласно са њиховим могућностима), увођен је посебан образовни третман који је подразумевао њихово потпуно издвајање и укључивање у друге програме (формирање посебних одељења и школа) или убрзавање школовања. Временом, увећава се број ученика на које се обраћа пажња, а идеја о њиховом премештању из једног окружења у друго, етикетирању и удаљавању од вршњака и деце нижих способности увиђа се као сувише радикална, самим тим и неприхватљива.

Предност се даје увођењу мањих промена које захтевају мање и краће издвајање третираних ученика. Овај процес, именован као обогаћивање, обухвата обликовање разних додатних активности и садржаја који се настављају на регуларни курикулум, тако што га проширују и продубљују, а изводе уместо редовних обавеза ученика или у њихово слободно време. У почетку мале измене регуларног курикулума и начина рада у школи увећавају се толико да се формулишу као захтеви за мењање школе и наставе, ради прилагођавања образовног система потребама и могућностима свих ученика, са чврстим уверењем да просечног ученика нема у реалности. Од увођења појединих облика рада и програма за мале групе даровитих ученика стиже се до анализе садржаја наставе и процеса сазнавања, постављају захтеви у вези мишљења и особина које треба да се развијају код ученика и рedefинишу циљеви целокупног васпитно-образовног рада у школи. Уочава се, такође, и тенденција да се сви облици, методе и садржаји, намењени даровитима, повежу у континуирану подршку и постану интегрални део укупне образовне понуде школе и њеног непосредног окружења.

Коришћена литература

- Đorđević, B. (1985): Prednosti i nedostaci pojedinih oblika edukacije nadarenih učenika, *Obrazovanje i rad*, Vol. 8, br. 5, 38-43.
- Kitano, M. & D. Kirby (1986): *Gifted education, a comprehensive view*. Boston: Little Brown & Company.
- Khatena, J. (1983): What schooling for the gifted, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 27, No. 2, 51-56.
- Maksić, S. (1992): Istraživanja o darovitim učenicima i njihovo školovanje u Jugoslaviji, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, br. 24, 119-136.
- Maksić, S. (1993): Školovanje darovitih učenika i relevantna istraživanja u evropskim zemljama, *Psihologija*, Vol. 26, br. 1-2, 131-150.
- 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*. Assen/Maastricht: Van Gercum, 191-202.
- Radosavljević, P. (1922a): Staranje za vrlo darovite đake u Americi, *Prosvetni glasnik*, br. 5-6, 338-346.
- Radosavljević, P. (1922b): Staranje za vrlo darovite đake u Nemačkoj, *Prosvetni glasnik*, br. 11-12, 654-659.
- Renzulli, J. (1994): Schools for talent development: a practical plan for total school improvement (executive summary), *IV Conference of ECHA*, Nijmegen (The Netherlands).
- Renzulli, J. & S. Reis (1994): Research related to the schoolwide enrichment triad model, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 38, No. 1, 7-20.
- 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*. Baltimore: The Johns Hopkins Press, 75-112.

Slavica Maksić

METHODS OF PROVIDING FOR GIFTED STUDENTS

Summary

Since education of gifted students was presented as a problem, three basic methods of providing for them have been suggested: segregation (separating of gifted students into special schools and classes), acceleration (opportunity for passing more rapidly over all levels of schooling) and enrichment (provision of additional contents and activities with or instead of a regular program). The more extended the work with gifted students became, the greater complexity the provisions for their specific educational treatment developed. Today, literature offers a great number of classifications providing abundance of opportunities for gifted students within the framework of basic options, but it is evident that the relationships between them are being redefined. Analysis of segregation, acceleration and enrichment reveals similarities in their operation, therefore, three formerly strictly separated methods of providing for gifted students are separate to a lesser degree. Segregation is reduced to acceleration, acceleration presupposes heterogeneous grouping, and enrichment homogeneous grouping. Moreover, belief predominates that acceleration and enrichment must go together, so that enrichment can be effective. There is obvious tendency towards integration of all options, methods and contents intended for the gifted into continuous encouragement, so that they become integral part of school's educational offer and its immediate environment.

Key words: giftedness, talents, segregation, acceleration, enrichment, program, students, school.

Славица Максић

ФОРМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Резюме

С самого начала выделения проблемы образования одаренных учащихся предложены три основных способа работы с ними: сегрегация (выделение одаренных учащихся в особые школы и классы), акселерация (возможность ускоренного прохождения всех уровней образования) и обогащение (обеспечивание дополнительных материалов и форм деятельности вместо обязательной программы и обучения или параллельно с ними). По мере увеличения работы с одаренными учащимися шло и усложнение форм их специфического образовательного охвата. Сегодня в литературе можно найти многочисленные классификации с обилием возможностей для одаренных учащихся в рамках основных форм, однако, ясно усматривается и редефинирование отношений между ними. Анализ сегрегации, акселерации и обогащения открывает наличие сходств в их функционировании, и поэтому данные три вида работы с одаренными учащимися, которые раньше четко разграничивались, сегодня гораздо меньше отделяются друг от друга. Сегрегация сводится к ускорению, ускорение подразумевает гетерогенное группирование, а обогащение должно проводиться параллельно ради эффективности поддержки. Налицо и тенденция к объединению всех форм, методов и содержания обучения одаренных учащихся в постоянную поддержку и их превращения в интегральную часть совокупного образовательного предложения школы и ее непосредственного окружения.

Ключевые слова: одаренность, таланты, выделение, ускорение, обогащение, программа, учащиеся, школа.

Јасмина ШЕФЕР

Институт за истраживања
Београд

УДК 371.382

Оригинални научни чланак
БИБЛИД 0579-6431;28(1996) с.295-313

КРЕАТИВНОСТ У НАСТАВИ НА МЛАЂЕМ
ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме. Игра, као наставни метод у интердисциплинарном програму, подстиче креативно понашање ученика изражено кроз имагинацију (дивергентне идеје), логичко мишљење, емоционално испољавање и унутрашњу мотивацију за учење. Пошто су својства игре слична својствима креативног процеса (дивергентност, аутиотеличност, регулативност, експресивност) она представља начин развијања креативног понашања. Ова хипотеза је потврђена истраживањем у коме је сачињен, праћен и евалуиран експериментални програм у оквиру дугогодишње интензивне лонгитудиналне студије обављене у млађим разредима основне школе у градској и сеоској средини. Игра је у програму разрађена кроз драмске, метафоричке, логичке, парадигматичке и истраживачке активности. Утврђени су тренутни и дугорочни ефекти програма који сведоче о континуираној супериорности експерименталног програма и понашања ученика експерименталног одељења у односу на контролно у градској средини. Супериорност се односи на све постављене критеријуме за креативно понашање ученика (флуентност, оригиналност, комплексност идеја, емоционалну експресију, ефикасност у раду итд.). Упркос извесној флукуацији узорка и резултата, састав ученика остаје прилично константан а резултати су континуирано супериорни за експериментално одељење. Коришћена је сумативна и формативна квалитативна евалуација програма.
Кључне речи: креативност ученика у настави, игра као наставни метод, сумативна и формативна евалуација курикулума, квалитативна методологија у педагошким истраживањима.

Увод

Анализе су показале (Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, 1985-1989) да се у нашим школама не развија креативно понашање ученика, јер преовлађује вербални, репетитивни приступ, те нема могућности за иницијативу, имагинацију, испољавање јединствених идеја, интересовања и способности и емоционално изражавање, што би покренуло унутрашњу мотивацију за учење. Стереотипност у приступу, и унапред очекивани говори које треба научити, запамтити а не открити или смислити, су оно што је карактеристично за класичну наставу у нас. Овде ће се изложити резултати вишегодишње лонгитудиналне студије (1985-1990) која представља покушај да се ово измени у условима једне експерименталне ситуације у настави.