

Годишњак Српске академије образовања налази се на листи научних публикација Министарства просвете и науке Републике Србије Главни и одговорни уредник Академик Никола Поткоњак	2015. Г О Д И Ш Њ А К ISSN 1820 – 5461 COBISS.SR-ID 140963340 Година: XI
Издавач Српска академија образовања За издавача Академик Никола Поткоњак Редакциони одбор Академик Младен Вилотијевић Академик Бошко Влаховић Академик Грозданка Гојков Академик Јуриј Григоријевић Волков Acad. Păun Ion Otman Академик Данило Ж. Марковић Лектор Чедо Недељковић Компјутерска обрада Ангелина Страхињић Тираж 300 Звечанска 54, Београд Тел. /фах 3691542 E-mail: s_angelina@ikomline.net Рукописи се не враћају Штампа: Ценшар за образовну технологију, Београд Први број изашао 2005. године	С А Д Р Ж А Ј <i>Јован Ђорђевић</i> <i>Босиљка Ђорђевић</i> ДИДАКТИКА ДАРОВИТИХ.....3 1. ДИДАКТИЧКИ ОБЛИЦИ, ПОСТУПЦИ, ОРГАНИЗАЦИЈА, САДРЖАЈИ И МЕТОДЕ, ПРИМЕРЕНЕ ОСОБЕНОСТИМА И ПОТРЕБАМА ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА.....3 2. ДАРОВИТИ И КРЕАТИВНИ СТУДЕНТИ И РАД СА ЊИМА.....12 3. УНИВЕРЗИТЕТ И ДАРОВИТИ И КРЕАТИВНИ СТУДЕНТИ.....19 4. ДИДАКТИЧКИ ОБЛИЦИ И ПОСТУПЦИ У РАДУ СА УСПЕШНИМ И ДАРОВИТИМ СТУДЕНТИМА..31 5. ДАРОВИТИ СТУДЕНТИ И РАЗНОВРСНОСТ ЊИХОВОГ ПОДСТИЦАЊА.....53 6. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА И ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА У РАДУ СА ДАРОВИТИМ И ТАЛЕНТОВАНИМ УЧЕНИЦИМА.....69 7. ДАРОВИТИ УЧЕНИЦИ И РАЗЛИЧИТИ ДИДАКТИЧКИ ОБЛИЦИ И ОРГАНИЗАЦИЈА РАДА СА ЊИМА.....80 8. СТРАТЕГИЈЕ ПОДСТИЦАЊА ДАРОВИТОСТИ..93 9. ОБЛИЦИ И САДРЖАЈ РАДА СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА.....107

	<i>Никола М. Поткоњак</i> СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА (Десет година рада: 2005 – 2015).....115 <i>Уводна напомена</i>.....115 <i>Оснивање, почетак и ток рада (седнице Председништва и скупштине САО).....115</i> <i>ОСНОВНИ ОБЛИЦИ ДЕЛОВАЊА САО.....131</i> <i>НАУЧНИ И ДРУГИ СКУПОВИ.....132</i> <i>НАУЧНИ СКУПОВИ У КОЈИМА ЈЕ САО БИЛА СУОРГАНИЗАТОР.....141</i> <i>УЧЕШЋЕ У ЈАВНОЈ ДИКУСИЈИ.....146</i> <i>МОНОГРАФИЈЕ.....147</i> <i>ГОДИШЊАЦИ САО.....156</i> <i>ЧАСОПИС „ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ“.....158</i> <i>ОБЕЛЕЖАВАЊЕ ЛУБИЛЕЈА ЧЛАНОВА САО.....159</i> <i>САРАДЊА САО СА ДРУГИМ АКАДЕМИЈАМА, ОРГАНИЗАЦИЈАМА И ИНСТИТУЦИЈАМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ.....161</i> <i>СПОНЗОРИ РАДА САО.....161</i> <i>ЧЛАНСТВО САО.....162</i> <i>Почасни чланови САО.....163</i> <i>Инострани чланови САО.....163</i> <i>Активни састав САО.....164</i> <i>Редовни чланови САО.....164</i> <i>Дописни чланови САО.....165</i> <i>Умрли чланови САО.....165</i> <i>РУКОВОДЕЋИ ТИМ САО.....166</i> <i>ПРЕДСЕДНИК Никола М. ПОТКОЊАК.....166</i> <i>ПОТПРЕДСЕДНИК Јован Ђорђевић.....167</i> <i>ГЕНЕРАЛНИ СЕКРЕТАР САО Данило Ж. Марковић.....167</i> <i>ПРЕДСЕДНИШТВО САО.....168</i> <i>МЛАДЕН ВИЛОТИЈЕВИЋ.....168</i> <i>ГРОЗДАНКА ГОЈКОВ.....169</i> <i>ЂОРЂЕ ЂУРИЋ.....170</i> <i>БОШКО ВЛАХОВИЋ.....170</i> <i>П Р И Л О З И.....171</i> <i>СТАТУТ</i> <i>СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА.....171</i> <i>Научни скуп на тему ЧУВАЈМО И ПОШТУЈМО СРПСКУ ПЕДАГОШКУ ТЕРМИНОЛОГИЈУ.....183</i>
--	--

Јован Ђорђевић
Босилка Ђорђевић
Српска академија образовања

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2015. годину
УДК: 37.025
стр. 3-112

ДИДАКТИКА ДАРОВИТИХ

1. ДИДАКТИЧКИ ОБЛИЦИ, ПОСТУПЦИ, ОРГАНИЗАЦИЈА, САДРЖАЈИ И МЕТОДЕ, ПРИМЕРЕНЕ ОСОБЕНОСТИМА И ПОТРЕБАМА ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА

Проблеми даровитости; даровитост и талентованост; схватање талента даровите деце; облици даровитости; својства и карактеристике даровитих ученика; истраживачке методе, технике и поступци у раду са даровитима; Потребe даровитих и захтев да програми за њих буду диференцирани, индивидуализовани, модификовани и ревидирани; индивидуализована, додатна и тимска настава као облици диференцијације у раду са даровитим ученицима; подстицање стваралаштва као посебне способности интелекта.

У Међународној енциклопедији образовања (The International Encyclopedia of Education, 1985), психолог Пасоу (А.Н. Passow) је, расправљајући о природи даровитости, изложио преглед проучавања различитих аутора који се посебно баве овим проблемима: Termana, Lote Holingvort, Pola Vizija, Getcelsa i Džeksona и др., као и своје схватање и диференцију о проблемима даровитости, коју одређује као "способност за истакнута достигнућа у било којој друштвено значајној области људског деловања". Пасоу способности ограничава на академска подручја (језици, друштвене науке и математика); домен уметности (музика, графика, пластичне

и механичке уметности) као и на области људских односа. Пасоу посебно наглашава да даровитост и талентованост не представљају хомогене групације и да различита схватања о даровитости имају бројне различите изворе и интерпретације.

Даровитост може представљати само један аспект (облик) укупног развоја и нема типично даровитог ученика (појединца) зато што посебни таленти и социјална средина омогућавају различите особености и карактеристике личности. Облици постигнућа, такође, варирају чак и у случајевима када даровити буду хомогено груписани: међу њима могу наћи бројне разлике. Један број даровитих постиже изузетне резултате у једном предмету или домену, а знатно слабије у другима. Даровит и успешан математичар, на пример, може бити сасвим просечан у познавању језика и литературе, а даровит уметник (музичар, сликар, вајар) може бити веома слаб и неуспешан математичар. Постоје многи облици даровитости па су неки ученици даровити и веома успешни у природним наукама, други у уметности, неки у вођству. Оно што човек поседује конкретно представља најмање три чиниоца: наслеђа и наследне структуре, која се одликује великом пластичношћу; услова и ефекта структуре средине; и онога што је појединац сам, својим учењем и деловањем доградио.

Дефиницију о таленту и даровитости (посебно САД) предложио је Сидни Марланд (Sidney Marland) на следећи начин: "Даровита и талентована деца су она која су идентификована од стране посебно квалификованих стручњака, који због изузетних способности могу да остваре постигнућа. То су деца која захтевају диференциране наставе програме и/или службе, поред којих су предвиђене редовним школским програмима, а у циљу остваривања њиховог доприноса себи и друштву" (Марланд, 1971) .

Ова деца, указује Марланд, показују своје потенцијалне способности (могућности) и остварују их одвојено или у различитим комбинацијама некој од следећих области: општим индивидуалним способностима, специјалним академским способностима, визуелним или сличним уметностима и психомоторним способностима.

На основу бројних проучавања даровитости и способности може се указати на следећа својства и карактеристике даровитих ученика: оштроумност оштроумно посматрање и сагледавање проблема, способности концентрације, повезивање узрока и последица, апстрактно мишљење, организовање и повезивање искуства, способност сагледавања елемената одређеног проблема, довитљивост и имагинација, тежња за класификовањем и развојем, интересовање ентузијазма за различита подручја и проблеме (бројни хобији), упорност и ентузијазам, способност уживљавања (емпатија) и др. Треба указати да су само неке од поменутих карактеристика и квалитета присутни код даровитих ученика.

Таленат даровите деце често је узрок да она буду погрешно схваћена или игнорисана од стране вршњака или средине у којој живе. Због тога ова деца имају потребу да буду посебно прихваћена и процењивана због властитих потреба и интересовања, а не само због постизања изузетних резултата. Даровита деца имају такође бројне и различите потребе: потребу за изазовом,

због чега им треба омогућити да раде независно, самостално или у паровима и мањим групама (кружоцима) .

Посебан значај за даровите представљају расправе и дискусије (полемике) које им омогућавају да процењују, прерађује, имају другачије прилазе схватања и да одређене ситуације и проблеме посматрају са различитих прилаза и становишта. Ови ученици, такође, имају потребу да буду подстицани и охрабривани како би проширивали своја интересовања и сазнавања. Подстицање праћење само једног интересовања може нанети штете другим интересовањима, као што велики број интересовања може довести до презасићености и исцрпљивања индивидуалне енергије.

Даровитим ученицима треба омогућити да се упознају, да науче и усвоје истраживачке методе, поступке и технике, захтевати да комплетирају своје задатке и обавезно до краја их реализују. Постоји идеја да једном схваћен тај изазов треба усмерити ка новим изазовима. Многа даровита деца свој рад и обавезе могу прекинути или зауставити јер им недостаје упорност тако да њихова достигнућа често не показују њихове реалне могућности.

Потребе даровитих намећу захтев да програми за њих буду диференцирани, индивидуализовани, модификовани и ревидирани када се за тим укаже потреба и неопходност. При састављању посебних програма треба имати у виду основне карактеристике учења даровите деце, тј. да она уче и схватају брзо и лако и да се темпо њиховог рада и учења разликује од темпа осталих ученика. Неопходно је да им се обезбеди индивидуално, индивидуализовано, самостално и продубљено учење, облици рада и стратегије које ће омогућити прилагођавање различитих садржаја, поступака, метода, техника и стилова учења, њиховим потребама и могућностима, мотивацији, интересовању и стиливима. Имајући у виду специфичност, природу и потребе даровитих наставни рад треба да им омогући да развијају: позитивно самопоимање, љубав за учењем, жељу да постигну најбоље резултате, поштовање и разумевање рада и постигнућа других, осећање и одговорност према себи, према другима и према заједници у којој живе.

Једну од најзначајнијих иницијатива за побољшавање ефикасности наставе и образованог процеса донела је идеја о индивидуализацији наставе и учења.

Индивидуализовати наставу значи оријентисати се на реалне типове ученика, узимати у обзир разлике међу њима, усклађивати и варирати методе и поступке педагошког деловања према тим разликама, помоћи ученицима да напредују према властитом темпу и могућностима. Разлике међу ученицима односе се на опште способности, брзину учења и напредовања, интересовање, мотивацију, ставове и вредности, али такође и на посебне специјалне способности. Индивидуализација наставе је, заправо, прилагођавање дидактичких активности ученицима водећи рачуна о њиховим индивидуалним особеностима, што заправо значи подстицање активности појединца на путу њиховог развоја.

Главни циљ индивидуализације је: учити ученике учењу, формирати код њих позитивну мотивацију за учење и сазнавање; ослободити потенцијалне способности појединца које се манифестују у свакој позитивној реакцији за коју је он способан. Ови захтеви их могу развити или смањити.

Индивидуализована настава се може на различите начине прилагодити потребама појединих ученика; може се различито рангирати; омогућавати велики број варијација и др. Може се примењивати почев од малих модификација у групној настави до потпуно независног учења; дозвољава варијације у брзини учења, постављању циљева и задатака, примени метода, поступака и материјала за учење, као и нивоа постигнућа; може се користити у свим предметима или деловима појединих предмета, са групама ученика или са појединцима, за читаво радно време или за део времена.

Индивидуализација не искључује већ подразумева примену најразличитијих облика, поступака и метода наставе. Говорећи о овом аспекту проблема индивидуализације, познати швајцарски педагог и социолог Роберт Дотран (R. Dottrens) указује да "организација индивидуалног рада у разреду и његове везе са колективном наставом или са радом у екипама, представља хармонично јединство техника школског рада заснованих на једној концепцији интелектуалног васпитања која је много више од наставе која се даје уобичајеним условима". У индивидуализованој настави ради се о могућностима селекције и избора оога што највише одговара ученицима.

У операционалном смислу индивидуализације сваки ученик има персонализовани курс наставе који је за њега посебно планиран, да напредује на властити начин вођен својим општим способностима и интересовањима. Ученик се најпре такмичи сам са собом, а затим са одређеном групом. Његов властити пут га води не само ка групним активностима већ омогућава да и сам ради: истражујући, проверавајући, читајући, експериментишући, прерачунавајући, упоређујући, понекад и уз помоћ електронске или механичке опреме. Најважније је да учење и усвајање буде замењено поступцима откривања и концептуализација.

Један од могућих облика рада са даровитим ученицима односи се на диференцију и диференцирану наставу. која подразумева квантитативно и квалитативно остваривање наставе, индивидуално или групно, зависно од различитих својстава наставе, интересовања и могућности учења. Диференцијација представља супротан пол у односу на наставу чији су циљеви и методе обавезни за све ученике. Овај облик наставе не узима постојеће разлике међу ученицима само као чињеницу већ и као неку врсту дидактичког изазова, како би се ефикасније постигли одређени циљеви наставе, образовања и учења.

За ученике са високим степеном способности, радозналости и интересовања, могу се организовати, стално или повремено, посебно обogaћени наставни садржаји и програми. Претпоставка за успешан рад са даровитим ученицима састоји се у адекватном избору садржаја, проблема, питања, из одговарајућих научних и наставних области, који омогућавају шири и интензивнији рад, као и избор метода, поступака, извора, средстава, које омогућавају и обезбеђују неопходна проучавања, могућности различитог груписања за проучавање (индивидуали, индивидуализовани рад, партнерски рад, рад у малим групама и кружоцима), слободу одлучивања за избор, области и подручја, садржаја и начина рада.

Додатна настава, као један од облика диференцијације, не подразумева само повећање и проширивање знања (експанзивност) већ и његово продубљивање, сагледавање узрочно-последичних веза и односа, увиђање међу стварима и појавама, трагање и проналажење узрока, проналажење нових, другачијих и оригиналних решења. Ради се, у ствари, о максималној активизацији сазнајних активности ученика, њиховом активном учествовању у процесу прераде добијених информација, развијања и активног и стваралачког мишљења, развијању и васпитању креативности. Улога наставника, и других одраслих који могу учествовати у раду са даровитим ученицима, састоји се у "педагошком вођењу" ученика: подстицању, пружању подршке и помоћи у самосталном раду, давању савета и упутстава, усмеравању, различитим изазовима, стварању посебне атмосфере и сл.

Додатну наставу треба диференцирати и индивидуализовати имајући у виду различите могућности, потребе, интересовања, тежње и настојања, даровитих ученика.

Поред облика и поступака индивидуализације и диференцијације, тимска настава пружа широке могућности рада са даровитим ученицима. Тимска настава је облик организације у којој наставници тесно сарађују и координирају своје напоре и активности, стечена искуства у практичном раду, педагошки квалитете и индивидуалне спретности и могућности, заједничким и организованим планирањем, да рад ученика учине рационалнијим и ефикаснијим. Сваки наставник у тиму обично се специјализује за једно подручје, за одређену област, или одређени сегмент образовања и учења. Тимови наставника доносе заједничке одлуке о организацији и задацима наставе и учења, брину о раду одређене групе ("микроразреда" и малих група), рад и учење на индивидуалној основи.

Суштина и основне карактеристике тимске наставе односе се на: групни (тимски) рад и организовање наставника и ученика; флексибилно респоређивање наставних садржаја и активности и коришћење наставног времена; интензивне потребе и коришћења традиционалних и најсавременијих наставних средстава и учила.

Образовање и друге активности ученика организују се разноврсно и флексибилно, подразумевају рад у великим и малим групама као и самостални рад појединца. Овакви облици рада образлажу се чињеницом да се различите наставне јединице, теме и проблеми могу ефикасније и интензивније обрађивати у групама различитих величина.

Великим групама, до којих најчешће долази спајањем више одељења једног разреда, доминира наставник – предавач из тима, а ангажују се специјалисти и стручњаци изван школе као и професори универзитета. Велике групе су најпогодније за предавања, тумачење нове наставне материје, уводних излагања за веће целине, као и других допунских излагања, тумачења значајних правила и закона, преглед проблема и закључних разматрања, приказивање филмова, демонстрирање нових наставних средстава и учила.

После предавања или демонстрација у великој групи следи рад у малим групама (или кружоцима). Формирање ових група заснива се на постигнутим резултатима из појединих наставних предмета или одговарајућих

подручја и области, на основу интересовања или према сопственим жељама и наклоностима.

Мање групе омогућавају ученицима да увежбавају своје аналитичке способности, способности излагања, анализирања, критике, уопштавања, борбу мишљења у аргументованој дискусији и расправи и друге квалитете и способности даровитих ученика.

Основна одлика активности у раду малих група представљају дијалози, расправе и критике, размена идеја, интензивна групна интеракција, повезивање узрочности и последиčnosti, довитљивост и имагинација, класификовање и развијање идеја, упорност, ентузијазам, генерализовање на основу низа чињеница, апстрактно мишљење. Рад у малим групама омогућава појединцима да развијају присније међусобне односе. Пружа се и могућност за блиску размену погледа и идеја што наводи поједине ученике да се увере да и други имају слична осећања, фрустрације и неспокојства. Постоји и већа могућност за међусобна зближавања између ученика као и ученика и наставника.

Самосталан рад ученика је претежно усмерен ка индивидуалном учењу и раду, решавању постављених задатака и проблема и вежбање вештина и спретности. Ученици се усмеравају ка постизању постављених задатака зависно од програмираних садржаја, њиховог општег нивоа и могућности ученика.

Предности тимске наставе могу се исказати на следећи начин: комбиновањем специјалности наставника, њихових искустава и талената. Наставници у тиму могу да пруже много богатија педагошка искуства него што је то случај у другим условима, путем разнорсних могућности груписања и организовања. Ученицима се може обезбедити индивидуализована и диференцирана настава која је непосредније повезана са њиховим индивидуалним потребама, жељама и могућностима. у тимској настави могуће је избећи понављања до којих долази при обради истих или сличних садржаја, материјала и учила. Флексибилна организација рада и времена омогућава наставницима интензивније планирање, припремање и реализовање програма, разноврстан, квалитетан и креативан рад.

Развој даровитих појединаца не би био потпун и целовит уколико се не би односио на креативност и стваралаштво као компоненту не само интелектуалног већ и целовитог (свестраног) развоја. Развој не подразумева само стицање знања и умења, ма колико то било неопходно, већ и активно учествовање појединца у процесу прераде знања и његове улоге у самосталном и критичком мишљењу. Неки аутори сматрају да је најважнији циљ васпитања подстицање и развој креативности. Стваралаштво је, међутим, далеко шире и сложеније и подразумева читав низ особености интелекта.

Креативност се, у ствари, односи на способност да се пронађу нова решења, сагледају проблеми из новог угла, створе нови погледи и идеје, нова увиђања, што се прихвата као нешто што има социјалну, духовну, естетску, научну или техничку вредност. Наглашава се новина или оригиналу сагледавању и стварању нових састава или комбинација већ познатих облика у поезији, музици, сликарству, реорганизовању појава или теоријских погледа у наукама. На неки начин креативност идеја представља понављање форму-

лације (реформулација) раније познатих идеја. Креативност и креативни прилази су заправо идеје које стварају нове везе, комбинације или сагледавања између већ познатих идеја и циљева. Креативност се поставља као васпитна неопходност, као захтев који дозвољава изражавање ученика, усавршавање и оплемењивање личности.

Креативност је сложена и комплексна способност састављена од бројних чинилаца који проистичу и подржавају стваралаштво. Међу основне елементе које одређују ниво креативности убрајају се: оригиналност (актуелност различитих одговора и решења, осетљивост и проницљивост); флексибилност (могућност реконструисања знања у складу са примењеним законима средине, брзо мењање правца мишљења) и флуентност (дозирање одговора на одређена питања и проблеме и њихово нијансирање).

Креативност укључује и друга својства, међу којима се издвајају интелектуални фактори (мотивација, темперамент, својства карактера, аспирација). Улога сваког поменутог фактора је да подстиче, подржи и усмерава процес стваралаштва.

Торенс (Paul Torrance, 1915-2003), професор педагошке психологије, у свету познат као "отац креативности", изложио је своје сугестије о томе како се у разреду може стварати клима за подстицање и развој креативности. Истакао је да је наставник обавезан да се упозна са суштином и главним особеностима креативности, како би применом таквог знања могао да прихвати и подстиче изражавање нових идеја и креативно деловање. Наставници би требало да пруже "модел отворености и проверавања" у одговарајућој области, да стварају ситуације у којима може доћи до појаве креативности, да изазивају (провоцирају) ученике на усаглашавањем идејама, идејама које пружају парадоксе или дају отворене могућности и које могу бити контраверзне, да спрече ученике да подржавају (имитирају) креативне уметнике (писце, проналазаче, уметнике, научнике) како њихова властита креативност не би била осујећена или пригушена, да развијају толеранцију за нове идеје и за њихову примену.

Пожељно је да наставници буду у стању да себе замисле у улози ученика, да се уживе у њихова осећања и мисли, жеље и намере (емпатија), како би током образованог процеса били у могућности да реагују када су упитању мотивација, подстицање могућности и интересовања ученика. Посебно је важно да наставници буду усмерени на потенцијалне могућности средине, да о том имају оптимистички став и да се, колико је то уопште могуће, понашају на начин који је карактеристичан за креативне особе.

Поставља се и питање избора и примене наставних метода које одговарају даровитим ученицима и обезбеђују ефикасну наставу и образовање. Настава, као што је познато, садржи различите комбинације предавања и објашњавања, расправа и дијалога, демонстрирања и експериментисања, индивидуалног, индивидуалног и тимског рада и поучавања. Наставник користи сваки од њих да би остварио одређене циљеве и задатке, користећи одређено време за све ученике, или само за неке од њих. Наставници у ученици најчешће имају више циљева које желе да остваре. За било коју врсту циљева неке методе су примереније и ефикасније од других из чега произилази да би наставници требало да користе комбинацију метода што је и нај-

распрострањеније у настави. Ова метода одговара раду са већим или мањим бројем ученика, индивидуалном и диференцијалном раду, тимској и проблемској настави.

На питање о томе које су наставне методе најбоље и најефикасније, Адолф Феријер је одговорио: " Ниједна није најбоља. Све су делимична врста активне школе. Свака је прилагођена извесном типу ученика за извесном типу ученика за коју нису погодне друге методе, а нарочито је свака погодна за оног који је њу створио." (Adolf Ferijer, 1932).

За даровите ученике посебну вредност и значај имају методе са вишеструким утицајем на ову групу ученика. То се, пре свега, односи на методе које омогућавају да се пасивна знања трансформишу у активна, а погодне су за откривања нових знања и њихову примену у акцијама. Оба ова услова испуњавају проблемске методе. Оне усмеравају ученике на анализу стања путем постављања проблема, издвајање података који су познати, формулисања претпоставки, као и евентуално решавање постављеног задатка или проблема. Активности које се дешавају током овог процеса догађају се на основу три нивоа спознаје: нивоу чињеница (када се траже емпиријски подаци); нивоу модела (када се покушавају створити модели, системи и познате везе и односи међу њима уз њихову допуну елементима и везама који је ученик сам открио); и моделу теорије када се формулишу правила и обављају уопштавања у процесу решавања проблема зависности у виду норми, принципа, правила и сл.). У овом случају нема опасности да ученици буду преоптерећени појединостима и детаљима, да "магационирају" податке и чињенице, јер карактер задатака који одговара решавању проблема усмерава их да прелазе са детаља на моделе, а са ових на теорије. Теоријска правила, затим, захтевају схватања у облику модела или одређених конкретизација.

Образовање и настава у савременим условима мање инсистирају на усвајање специфичних знања, а више на развијању и усавршавању универзално примењивих интелектуалних способности као инструмената за стицање знања и учења. Учење метода, поступака и технике интелектуалне прераде је много ефикасније за стицање специфичних знања, а адекватно разумевање појединци су све више упућени на познавање функционалних зависности, познавање генезе основа ствари, њене формалне структуре, редоследа у низу или склопа услова. За ово, појединац мора да располаже солидно изграђеним системом шема деловања, категорија и хијерархијским значења које може да примени на основу података. У свему томе, улога наставника је веома значајна па и зато треба и оспособљавати.

Наставници савремене школе треба да поштују и да омогуће јединство сваког ученика и да обезбеде широке могућности деловања. Успех и неуспех треба одређивати у контексту појединачних постигнућа и непоновљивости, а не упоређивањем са другим ученицима и неразумним притисцима. Већи нагласак треба стављати на идентификацију проблема и проблемског учења, наглашавањем посматрања, увиђања, експериментисања и истраживачких поступака и метода. Научнике треба гледати вишестрано, уз наглашавање перспектива да се идентификује њихове потенцијалне могућности, добре идеје, сугестије и предлози. Потребно је подстицати и развијати педагошке

активности које имају карактеристике подстицања, оригиналности, оштрости и проицљивости.

Сама промена структуре школе, организације рада у њој и припремање наставника на одговарајући начин, неће обавезно променити природу и ефикасност наставе и учења. Школа није организована на начин који омогућава наставницима да доносе одговарајуће професионалне одлуке и да свој рад обављају на најпримернији начин. Циљ није да се структурирају постојеће компоненте које чине школу већ да се школа трансформише у средину за учење (и шире: "друштво које уче"), у којој ће наставници и ученици моћи заједно да развијају своје капацитете, а њене структуре да омогуће и поспешују потребе за учењем, сазнавањем и развојем, као и да негују енергију и инвентивност одговарајуће средине.

2. ДАРОВИТИ И КРЕАТИВНИ СТУДЕНТИ И РАД СА ЊИМА

Природа вишеструких талената који могу да се развију примерним и ефикаснијим наставним процесом; предности менторског рада са студентима и персонализације наставе и образовања која омогућава да се превазиђу слабости како екстремне индивидуализације, тако и екстремне социјализације; улога, значај и вредност наставних метода које имају вишеструки утицај на студенте и њихов развој, односно омогућавају да се пасивно знање трансформишу у активно, да се нова знања примене у акцији. Болоњска декларација може да помогне у превазилажењу извесних слабости универзитета и факултета, да подигне ниво и квалитет наставе, унесе иновативне поступке, средства и методе у наставни процес, да подстакне интересовања за одређена подручја и области науке, да допринесе размени позитивних искустава и већој ефикасности наставе и образовања.

Даровитост је само један од облика укупног развоја. Нема типичне даровитости зато што посебни таленти и специјална средина омогућавају различите особености и својства личности. Облици постигнућа такође варирају, па и када даровити појединци буду груписани, међу њима ће се наћи значајне разлике. Неки постижу изванредне резултате у једној научно-наставној области, дисциплини или предмету, а знатно слабије у другим. Даровити математичар може, на пример, бити сасвим просечан у познавању језика, лингвистике и литературе, док даровити уметник може бити веома слаб математичар. Неки студенти су веома даровити и успешни у природним и математичким наукама, други у хуманистичким, трећи у уметности, неки у вођству и социјалној осетљивости.

Рензули (1978) сматра да је даровитост резултат интеракција и међусобних зависности изнадпросечних способности, мотивације и креативности, а ниво даровитости представља већу међузависност и интеграцију поменутих елемената. Истраживањем је утврђено да је удео ова три чиниоца различит у разним фазама стваралаштва, а на неким највишим нивоима стваралаштва ови елементи су најтешње испреплетани, тако да их је скоро немогуће посебно анализирати. Интелектуалне способности су мање подложне променама и утицајима средине, док је креативност, а посебно мотивација, током времена подложна променама, па је могуће да се оне мењају, унапређују и развијају.

У принципу, даровити студенти су они који су због својих изузетних способности у стању да остварују значајна и висока постигнућа у неком од следећих домена и подручја, било појединачно или у различитим комбинацијама: општим интелектуалним способностима, специјалним академским способностима, креативном или продуктивном мишљењу, визуелним или

сличним уметностима, способностима за вођство или психомоторним способностима (Марланд).

Даровити и талентовани појединци улазе у изванредне различитости облика и обима. Неки су само изнадпросечни у односу на примењене критеријуме, други су посебни, необични и изузетно ретки; једни су талентовани само у једној области, подручју или домену, док су други практично способни у већем броју области; неки поседују изузетне способности, али и релативно ниску мотивацију или интересовања, за разлику од других који су веома (високо) талентовани и мотивисани. Неки остварују високе резултате и брзо примају и прерађују информације, док други користе и манифестују веома рано необичне потенцијале, док се код других то јавља много касније. Може се рећи да даровити и талентовани не представљају хомогену групу, па различита схватања о природи даровитости имају бројне и различите изворе.

Тејлор (1979) указује да појединци имају много више талената у различитим подручјима него што их користе и примењују. Током школовања се на то не обраћа пажња, па бројни таленти бивају неоткривени или изгубљени применом неадекватних наставних метода и поступака. Основу за свој модел, Тејлор налази у Гилфордовом моделу структуре интелекта који се може представити посредством модела коцке која је на сваком плану пресечена на 6, 4 или 5 кришки, тако да представљају серију од 120 паралелограма. Сваки од њих одговара различитим категоријама интелектуалних операција. И свака димензија, у ствари, представља један облик варијације поменутих фактора. Међутим, све ове операције се не примењују и не долазе до изражаја. Посебно је значајна она „кришка“ интелектуалних операција коју је Гилфорд наменио дивергентном мишљењу (у ствари, ради се о креативности). Међутим, Тејлор се не залаже за разраду програма за тако велик број способности, већ детаљно разрађује шест следећих основних програма: **интелектуалну даровитост, креативност, планирање, дискусију, предвиђање и комуникацију**. Указивање на постојање и природу вишеструких талената, сматра Тејлор, може покренути да настава и наставни процес буду примеренији и ефикаснији и да појединци током редовне наставе могу да искажу своја знања, интересовања и могућности, као и да до оптималног нивоа развијају своје способности и вишестрану талентованост. Крајњи исход Тејлоровог приступа односи се, пре свега, на развој способности продуктивног и критичког мишљења, а посебна пажња се посвећује дивергентном мишљењу. Неопходно је имати у виду и нове идеје о интелигенцији изложене у студији Н. Gardnera: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Inteligences*, 1985. Гарднер тврди да постоје убедљиви докази о постојању неколико релативно аутономних интелектуалних способности које заједно називамо „људска интелигенција“. Према схватању Гарднера, интелигенција може бити: лингвистичка, музичка, логичко-математичка, просторна, телесно-кинестетичка. интер и интра-персонална. Појединац никада није „јак“ у једној интелигенцији и оне могу бити комбиноване на више прилагодљивих начина зависно од појединаца и култур, што може представљати веома значајан прилаз у време када образујемо шири круг учесника за будућност која ће захтевати много разноврсније и флексибилније прилазе.

На овај начин Гарднер руши узане моделе психометријске теорије и информативног процеса и пружа ширу концепцију људских способности у многим доменима. Дајући широк ранг културним циљевима и већу разноврсност интелектуалних профила, изазов који се налази између ученика и метода може изгледати претерано тежак. У ствари, каже Гарднер, ученици могу да се прилагоде, да уче, чак и када им градиво није примењено, претежно зато што сами ученици имају врсту јаким интелектуалних страна и стратегија на основу којих се то може постићи.

Гарднерова теорија је изазовна и представља освежавајуће искуство и „отворена врата“ ка новом гледању на могућности ученика. Она је и веома инспиративна за стручњаке који се баве проблемима образовања и наставе, да развију модел о томе како интелектуалне способности могу да васпитавају у различитим културним срединама и ситуацијама.

Менторски рад са студентима

Менторски (туторски) систем представља рад наставника (или других стручњака) као консултаната, саветника или водитеља, који различитим методама, начинима и поступцима (разговори, консултације, расправе, дијалози, решавање проблема и сл.), упућивањем на научну и стручну литературу, неопходна средства и материјале, уз помоћ ефикасних метода и вежби, помажу студентима и подстичу их на ефикасан и рационалан начин да савладају задате лекције и вежбе, ураде постављене задатке, реше теоријске и практичне задатке и проблеме, као и да учење, што је могуће више, замене **студирањем**. Метод може да има и другачије улоге: улогу фацилитатора (особе која помаже и олакшава), улогу онога који подстиче и усмерава или улогу структурираног менторства, а често постоје и менаџери учења.

Ментори најчешће треба да буду старији и искуснији наставници који у себи обједињују својства научника и истраживача са особинама наставника и васпитача. Најбоље је ако се ова својства повежу са стваралаштвом, креативношћу и познавањем својстава и карактеристика даровитости.

Торенс види улогу ментора као особе која охрабрује, подстиче, води у истраживању и проверавању идеја, ставова и мишљења, прати и помаже онога који води „са интензитетом и дубином“.

Значај персонализације

Веома је значајно схватање о персонализацији учења и рада у школи која добија све већи значај у свременој психологији и педагогији. Појам персонализације је виши од појма индивидуализације и социјализације. Када се говори о личности у смислу персонализације, не мисли се само на појединца који се разликује од друштва, или је, чак, и у сукобу с њим. Персонализација се односи на појединца који је ангажован као личност, као слободан појединац. Таква личност истовремено реализује и своје припадање друштву и своје разликовање од њега.

У току свог прилагођавања друштвеном животу, и ангажовања у друштву, личност задржава способност, не само интелектуалног, већ и моралног реаговања на друштво. Личност је појединац који је, без обзира на околности, у стању да буде оно што јесте, да не размишља како други размишљају прихватајући општедруштвено мишљење, већ да је у стању да друштвеном мишљењу, ако је и када је то потребно, супротстави своје лично. Интелектуално образовање не подразумева само развој способности појединца, већ и развој **етичке мотивације понашања**. Према томе, савремено образовање треба да формира интелект који ће служити хуманим циљевима, човеку, друштву, због чега мора обухватити и **етичку страну** људске личности. Персонализација наставе и образовања омогућава да се превазиђу једностраност и слабости, како екстремне индивидуализације, тако и екстремне социјализације. Због тога интелектуално образовање треба да допринесе повећању личне способности схватања, усвајања и тумачења света у коме појединац живи и да истовремено омогући прожимање његових интелектуалних перспектива.

Подстицање и развој мишљења

Студенте треба стављати у ситуацију да покушавају, истражују, проналазе, проверавају, закључују, да буду активни и да до резултата и решења долазе путем и корацима који воде до циља. Зато је неопходно упознавање и поучавање студената различитим операцијама мишљења.

Дјуи (John Dewey) оправдано указује да је „свако мишљење истраживање, а свако истраживање лично достигнуће онога који га спроводи, чак и онда када је оно што тражимо већ познато осталима“.

Вежбање у критичком мишљењу треба да садржи предмете, проблеме и садржаје значајне за расправљање, суђење и закључивање, персоналне или интелектуалне важности које нису, или нису у довољној мери, садржани у наставним програмима или уџбеницима.

Васпитање мишљења, или поучавање у мишљењу, не односи се на то како треба мислити у апсолутном смислу, већ како да се мисли успешније, Критичније, целовитије, продубљеније но што се то уобичајено и најчешће чини.

Прилази и схватања о подстицању, развијању и васпитавању мишљења веома су различити. Корисно је сагледати целисходност и оправданост примене схватања, метода и поступака, као што су методе De Bona, D. Perkinsa, Brit Mary-Nart, R. Fishera, H. Gardnara и њихову практичну примену у раду са студентима.

Примена наставних метода и поступака

Савремена дидактика указује на улогу, значај и вредност метода које имају вишеструки утицај на студенте и њихов развој. То се, пре свега, односи на методе и поступке који омогућавају да се **пасивно знање трансформише у активно**, а погоне су за **откривање нових знања и њихову примену у акци-**

ји. Оба ова услова испуњавају **проблемске методе**. Ове методе усмеравају на анализу стања путем постављања проблема, издвајање релевантних података, формулисање хипотеза, као и решавање самог проблема. Радње које се дешавају током овог процеса обављају се на три нивоа сазнања: ниво **чињеница** (траже се емпиријски подаци); ниво **модела** (када се покушавају створити модели, системи, познате везе и односи међу њима, уз њихову допуну елемената и везама које је студент сам открио); и модел **теорије** (када се формулишу правила и обављају уопштавања у процесу решавања проблема зависности, у виду норми, принципа, правила). У овом случају нема опасности да се студенти оптерете појединостима и сувишним детаљима, да „магационирају“ податке и чињенице, јер карактер задатака који одговара решавању проблема усмерава их да прелазе са **детаља на проблеме**, а са ових на **теорије**.

Решавање проблема подразумева релативно самостално откривање законитости, као и пружање појединцима да дођу до **слободних, оригиналних и креативних** открића и решења. Од посебног је значаја процес **истраживања и трагања** који студентима омогућава да **сами**, према својим потребама, интересовањима и могућностима, примењује одређене поступке у **самосталном** стицању и усвајању знања.

За било коју врсту циљева, неке методе су примереније и успешније од других из чега произилази да би наставник требало да користи **комбинацију метода** (њихову „оркестрацију“). То одговара раду са већим и малим групама, индивидуалном и диференцијалном раду, тимској и проблемској настави.

Пројект метода

Дефинисана је на различите начине, али се уопштено може рећи да је то конструктивна активност која има одређени циљ, или „активност која поставља проблеме уму, на које се он усресређује, како би их до краја решио у једној нормалној ситуацији“ (Clausse). Овом методом се жели пробудити и подстаћи **интересовање** студената како би као **стимуланс** деловао на њихову активност и усмерило их на **размишљање, лично истраживање и проучавање**.

Могу се издвојити следећи главни типови пројеката: пројекти конструктивног типа; типа **усвајања и процењивања, проблемског типа** и типа **учења**.

Пројекти могу бити **индивидуални**, када појединац сам долази до решења и постављеног циља и **социјални**, који се решавају сарадњом одређених малих група који теже заједничком циљу у решавању постављених задатака и проблема.

Двадесетих година прошлог века метода пројеката је привукла пажњу совјетских психолога и педагога који су је критички допунили и прерадили како би обезбедили **стваралачку иницијативу и самосталност ученика** у настави и процесу образовања, повезаност знања и умења и успешну примену у решавању практичних задатака проблемског типа и типа открића (Шуљгин, Игнатов и др.).

Метода учења заснованог на проблему

У новије време је све популарнија метода учења заснована на проблемима. Она се широко и успешно користи на универзитетима Холандије, а посебно на Мاستрихт универзитету. Ова метода је пробудила велику пажњу и интересовање у међународним оквирима.

Настава на Мастрихт универзитету је **мултидисциплинарног карактера** и заснована је на решавању различитих задатака проблемског типа. Курикулуми нису конципирани од монодисциплинарних курсева, већ на курсевима теоријских и практичних проблема. Практични проблеми су најчешће преузети из реалног живота, према потреби се често ревидирају у циљу осавремењивања.

Карактеристичан је традиционални и нестандартни прилаз у настави и образовању у оквиру учења у малим групама и под руководством ментора. Метод учења заснован на проблемима обавезује студенте на властито и самостално учење. Избегавање предавања, методе и поступака које најчешће примењују наставници.

Суштински значај у примени овог метода има улогу ментора. Ментори усмеравају учење, помажу студентима при усвајању неопходних знања и навика, развијању менталних способности, али без деловања некога „који све зна“. Поступци ментора и односи између њих и студената окарактерисани су као „когнитивно-конгруентни тутор“ односно ментор који **хармонијски усмерава и развија когнитивну сферу**.

Факултет за психологију Универзитет у Мастрихту организује годишње семинара, радне група и радионице, теоријског и практичног карактера, који се односе на упознавање са начином рада и поступцима примене ових метода.

Остале могућности рада и помоћи даровитим студентима

Постоје широке и разноврсне могућности рада са даровитим и успешним студентима. Ови студенти се могу ангажовати да раде као демонстратори и руководиоци вежби, у раду научних и стручних група, као анкетари у разним интервјуим, на прикупљању и обради података у научним и стручним истраживањима, прављењу библиографија и анотација из домаћих и иностраних радова (у студијама, монографијама, алманасима, часописима и др.), дискусија и конференција о стручним и научним питањима, размени студената и студијским боравцима у земљи и иностранству, изради малих пројеката, ранијем укључивању на специјалистичке, магистарске и докторске студије после дипломирања итд.

Постоје посебне и широке могућности коришћења компјутера и рачунара (централних и персоналних), библиотечких фондова, ангажовања у раду истраживачких типова, изради одговарајућих саопштења појединачног и тимског карактера, као и коришћење интернета, мултимедијских рачунара и сл.

Финансијска и материјална средства

За стипендирање, подстицање и материјалну помоћ даровитим студентима постоји у нашој земљи већи број институција, фондација, установа и организација, међу којима се издвајају Републичка фондација при Министарству просвете и спорта Србије и Фонд за награђивање, стипендирање и усавршавање даровитих студената при Универзитету у Новом Саду. У њима се прикупљају финансијска средства донатора, спонзора, дародаваца из банака, радних и привредних организација, друштвених институција, појединаца, као и из буџета. Као критеријуми идентификације даровитости узимају се: психолошка испитивања интелектуалних и креативних способности, успех на студијама (просечна оцена 9,00 и више), успех на смотрама и такмичењима у земљи и иностранству, објављени радови у стручним и научним публикацијама, награде и признања, знања страних језика. Највећу дискриминативну вредност представљају психолошки резултати и испитивања интелектуалних, стваралачких и креативних способности.

Болоњска декларација

Болоњска декларација донесена јуна 1999. године, може да помогне превазилажењу извесних слабости универзитета и факултета, које се, између осталог, огледају у: инертности, конзервативности, спорости, заосталости за потребама привреде и друштва, науке и просвете, оптерећености националном и традиционалном оријентацијом, застарелим програмима, методама, поступцима и оцењивањем успеха и рада наставника и студената.

Болоњска декларација може, евентуално, да помогне студентима у следећем: изједначавању академских нивоа и степена (диплома, магистерија, доктората, сертификата); покретљивости оних који студирају или су стекли неку диплому; избором одређених курсева, семинара, наставних предмета и курсева, за које ће се студенти одлучивати према властитим склоностима, интересовањима, потребама, могућностима и способностима, поред обавезних фундаменталних курсева за одређене студије и струке; континуираним студијама и учењем, проверама знања посредством тестова, домаћих радова, пробних и других испита, као и реалним мерењем оптерећења наставом, семинарима, практичним радовима и вежбама, радом на терену, током семестра или тросеместрално. Поред мобилности студената, у Декларацији се инсистира и на мобилности наставника, истраживача, сарадника и њиховој размени у оквирима европске заједнице. Сматра се да то може утицати на подизање нивоа и квалитета наставе, теоријском и практичном раду наставника и студената, уношењу иновативних поступака, средстава и метода у наставни процес, подстицању интересовања за одређена подручја и области науке, размени позитивних искустава и већој ефикасности наставе и образовања.

3. УНИВЕРЗИТЕТ И ДАРОВИТИ И КРЕАТИВНИ СТУДЕНТИ

Промена услова студија на Универзитету и промена стратегија у раду, наставника и у сазнавању студената; хомогене групе студената – креативни и даровити појединци и специфичности у раду са њима. Упознавање наставника са различитим облицима и методама у раду, а посебно, упознавање наставника са особеностима креативних и даровитих студената и рада са њима. Услови и клима у којима креативни и даровити појединци могу да буду мотивисани за интензиван рад и постигнућа. Успехе је могуће постићи ако се прихвате принципи хуманистичког прилаза настави и васпитању; учење путем открића; настава путем дискусије; индивидуализација и Келеров план индивидуалне наставе (PSI - Personal System of Instruction).

Увод

У последње време у нас су се значајно променили услови за упис на факултете (универзитете) и то у неколико праваца:

- проширени су (повећени) критеријуми у погледу знања и способности за студирање;
- смањене су уписне квоте (нарочито на неким квалитетима);
- проширен је режим у погледу дужине студирања и промене факултета;
- постојање и функционисање приватних универзитета;
- повећана је цена студирања, нарочито на неким („атрактивним“) факултетима. Све то, као и неке друге околности, утичу да се мењају неки битни услови за рад и учење, као и стратегије у раду наставника и раду студената.

У условима када је упис на факултете био и одређена могућност за прихватање многих који нису могли да се запосле после средње школе, било је тешко реализовати рационалне и ефикасне начине рада за све студенте, а посебно за даровите и креативне. Ако се при томе имају у виду и ограничене, а негде и врло оскудне материјалне, финансијске, кадровске и друге околности и ограничења, рад са даровитим и креативним студентима је био маргинализован, препуштен појединцима и ретким ентузијастима. Истина, било је озбиљних напора и активности да се одаберу и стимулишу најбољи студенти, али то није био општи правац на свим универзитетима. Овде треба напоменути рад Комисије при САНУ која је започела активности у одабирању и стипендирању најбољих. Касније је то преузела Републичка фондација за развој и подстицање научног и уметничког подмлатка Републике Србије. Сличан модел одабирања даровитих и креативних студената примењен је и на Универзитету у Новом Саду, на којем су проширене области за доделу стипендије, па је, поред науке и уметности, обухваћена и физичка култура.

У садашњим измењеним условима, нужно се намећу и промене у стратегијама рада на Универзитету, па од „препознавања“ и „откривања“ даровитих и креативних појединаца у великој популацији студената, намеће се, пре свега, разноврснији и квалитетнији укупни рад наставника, а посебно са хомогеним групама студената и изузетним појединцима. Наравно, промене рада са студентима подразумевају и промене услова који представљају константу за добар рад, потпуније упознавање наставника са особеностима креативних и даровитих студената; са различитим облицима, методама, и поступцима у учењу и сазнавању; довољан број наставника и млађих сарадника у односу на број студената; мотивисање наставника и студената за ефикаснији рад и опредељење друштва за материјалну и финансијску подршку за такав рад.

Ова питања се ни у богатијим земљама не решавају ни брзо ни лако. Међутим, у свету постоје неки друштвени механизми који у великој мери доприносе да даровити и креативни појединци добију одговарајућу подршку. То су велике корпорације, различити приватни фондови, индустрија и други којима је у интересу да обезбеде креативне стручњаке за властити развој и напредак.

Да је то сложен проблем, показују и примери неких великих земаља. Тако, у свом раду „Професионалне аспирације врло способних ученика у неким британским државним средњим школама“, Р. Ејлс (Rose-Mary Ayles, 1991) констатује да је у Британији проучавање врло способних у неколико запостављена област јер се сматра да се елитизам усмерава на ученике који „могу да се сами старају о себи“. Другим речима, да треба рачунати на оне који су успели, који су се већ доказали.

Овакав став одржава и одређену филозофију образовања према којој је развој талента више проблем појединца него друштва. Слична схватања имају и неке друге велике земље, па из целог света (нарочито мањих или недовољно развијених земаља) одабирају и запошљавају оне који су се већ, на одређен начин, доказали и афирмисали, што је са финансијске стране за те земље много исплативије.

Може се рећи да у данашње време, подстицање даровитих и креативних појединаца и реализације њихових укупних потенцијала, није обично школско и педагошко питање, већ има и неке значајне, шире, друштвене конотације са озбиљним друштвеним и економским консеквенцама. Но, без обзира на сву сложеност и различите тешкоће, област даровитости и креативних би требало да буде прворазредни задатак сваког друштва које жели да се развија и да иде напред. Стога је неопходно да се нешто више каже о овим феноменима и о својствима даровитих и креативних појединаца.

Креативност и даровитост. Да би наставници (свих нивоа) нашли прави пут и праву меру у свом раду, потребно је да довољно знају о тим феноменима, да упознају својства и осебености даровитих и креативних. У том погледу, мишљење Ж. Пијажеа може наставницима да послужи као добар путоказ. Пијаже каже:“ Главни циљ васпитања је стварање (формирање) човека који је способан да ствара нове ствари, не једноставно понављање оног што су друге генерације постигле, већ људе који су креативни, инвентивни и

који откривају“ (Piaget, J., 1964, стр.5). Гилфорд (Guilford, J. P. 1968) верује да ће природа људског рода бити одређена садашњим и будућим напорима да се схвате и контролишу креативна постигнућа. По мишљењу Гилфорда, “Креативност је кључ за васпитање у његовом најпотпунијем значењу и за решавање најозбиљнијих проблема људског рода“ (стр.147).

Креативност као циљ васпитања представља, пре свега, развијање радозналости код деце и младих. Деј (Day, H.J., 1968) сматра да пропуштањем или запостављањем подстицања радозналости, озбиљно се пропушта и подстицање креативности. Стога би наставници требало да знају шта је креативност и даровитост.

Иако постоје различите дефиниције и схватања о креативности, многе од њих показују велики степен суштинског слагања. Неке дефиниције су дефинисане у оквиру продукта (инвенција, откриће или уметнички рад), друге у оквиру процеса, врсте личности или услова средине. Међутим, у скоро све дефиниције је укључено стварање нечег новог (за појединца или за културу). Према томе, креативност може да се дефинише као оригинална продукција са високим степеном социјалне корисности.

Иако све дефиниције указују на неку врсту неуобичајеног понашања (схваћеног у ширем смислу), скоро све се слажу у томе да за решења нема научног одговора. При томе, на сваком степену, нивоу решавања проблема, укључена је мотивација без које нема потребе и жеље да се проблеми или питања реше.

Улога наставника. Да би студенте укључио у наставни (педагошки) процес, наставник треба да зна нешто и о њиховим менталним функцијама: когницији, памћењу, решавању проблема, дивергентном мишљењу, имажинацији, суђењу, евалуацији и другим процесима. Затим, наставник треба да себе замисли у положају студената, његовом начину размишљања и његовим осећањима, како и у наставном процесу доживљавају заједничко искуство. Он треба да одговара на мотивацију студената, његове способности и интересовања.

Изнесени захтеви се могу реализовати ако је наставник у својој припреми за професију добио тај додатни део професионалног образовања. Треба поменути и нека својства и личне спретности наставника, као што су: психолошка отвореност, живост духа, осетљивост, осећање сигурности, интелектуална часност, поверење у властито опажање реалности, способност одупирања социјалним притисцима, способност да се уоче нови односи.

Оно што је најважније у раду јесте остваривање креативних односа наставник - студент. У чему се састоји креативни однос наставник - студент? Креативни однос се јавља на исти начин на који се јавља и сама креативност. Као и креативно мишљење, тако и креативни однос захтева отвореност за нова искуства, довитљивост, часност и спремност да се учествује у заједничком раду. Такав однос не значи да он садржи илили подразумева однос “Laissez-faire“ (нека се одвија како се одвија), или рад без усмеравања, већ стварање одговорне средине. Тај однос захтева пажљиво слушање и одговарање на комуникацију. Наставник треба да буде оријентисан на конструктивно понашање, а не на однос прилагођавања тј. прилагођавања на ствари какве јесу, већ

конструктивно одговарање на промену и да се при томе ствари које постоје, побољшавају.

Постоји много различитих путева и начина кији садрже оно што би наставници могли да предузму да би олакшали креативно испољавање и допринели развоју и креативним постигнућима. Иако се сматра да се креативност не може поучавати (учити), наставници могу да обезбеде услове за креативни развој путем објашњавања о креативним поступцима, различитим материјалима за креативно испољавање, неопходним знањима као предуслов за стваралаштво, нарочито на неким факултетима (Факултет ликовних уметности, Факултет примењених уметности, Историји уметности, Археологији и др.). Коган (Kogan, N., 1971) разликује две врсте креативности: научну креативност и естетску креацију. Научна креативност се проверава према критеријуму решавања проблема. Право креативно решење садржи нове, неуобичајене синтезе познатих елемената, стварање нечег новог или смањивање комплексности. Естетска креација, помишљењу Когана, нема потребе да почне са проблемима; креатор може да створи проблем за себе. Овакве креације су теже за процењивање зато што могу да имају безброј решења.

Креативност може да зависи од два услова. Први је способност да се препозна проблем и формирају примерене, нове или необичне рекомбинације елемената. Други је тежња да се досегне новина и комплексност. Сваки креативни акт захтева (претпоставља) спретност да се приђе и испита замршеност или неизвесност.

Поред других квалитета, креативне особе виде креативни акт у испуњавању поменута два услова. То указује да има много потенцијално креативних људи који имају способности, али су, по мишљењу Когана, пропустили да развију истражујући (испитујући) ум који зависи од позитивног става према новинама и комплексностима. Једноставно речено, каже Коган, они нису радознали.

Претходна излагања указују на чињеницу да креативност, као својство човека, може да се не покаже и не реализују у пуној мери, ако изостану неки значајни услови за њену реализацију. Ту, пре свега, улази већ поменута радозналост, жеља (мотивација) да се досегне нека новина, услови који су неопходни да би се креативност манифестовала. Због тога су важни наставници, њихова способност да уоче и подстакну изражавање нових, необичних идеја својих студената (ученика), затим погодна клима да се те идеје могу слободно исказивати, разумевање и прихватање необичних питања и сл. Бе таквих и других услова, тешко је очекивати стваралачко понашање студената и исказивање новина за које су способни. Зато и не чуди да многи даровити и креативно студенти и не буду процењени као такви, што представља велики губитак, пре свега за њих саме, а затим и за друштво.

Изгледа контроверзно говорити о даровитима и креативнима који су недовољно успешни или, чак, неуспешни, зато што се под даровитошћу и креативношћу подразумевају висока постигнућа и значајно креативно испољавање таквих особа. Међутим, многи налази у свету показују да није мали број даровитих и креативних појединаца који су показали неадекватан успех или неуспех. Тако, Мендаљо (Mendaglio, 1991) износи да је процењено да је

један од два даровита ученика неуспешан. (Универзитет из Калгарија, Канада). Лупард Џ. (Lupard Jydi, 1991), такође из Канаде, је утврдила да више од половине даровитих ученика, не потврђују њихове тестиране способности са постигнућима у математици и природним наукама. Лупард је навела налазе и других истраживача који су проучавали проблем неуспешности, а неке од њих ћемо овде поменути. Тако, Најкуист (Nyquist, 1973) је утврдио да је 55% даровите деце (на узорку Њујорка), било је неуспешно, а 19% понављача средњих школа били су идентификовани као даровити. Џонсон (Johnson, 1981) је изнео да је у Ајова студији нађено да је 45% ученика са Q.И. изнад 130, имало средњи ниво постигнућа. Вилингс (Willings, 1982) у студији о креативним и даровитим ученицима је изнео да је 24% ових ученика размишљало о самоубиству, а 8 од 24 је покушало самоубиство макар једном. Пирозо (Pirozzo Ralph, 1982) у свом раду о даровитим неуспешним ученицима, сматра да генерално, половина даровитих ученика, чији се резултати на врху од 5% према интелектуалним способностима, показаним на индивидуалним Q. I. тестовима, били означени као они чија школска постигнућа нису одговарала утврђеним способностима. Вајтмор (Whitemore, J. Ранд, 1980) наводи да су стандардизовани тестови у Енглеској обелоданили да је око 25% даровитих било неуспешно. У студији И. Импелицери (Irena H. Impellizzeri, 1961), која је проучавала 4900 ученика средњих школа у Њујорку, налазимо да је половина ових ученика имала ниске резултате у учењу тако да је био у питању њихов упис у колеџ. Од укупног узорка, нађено је 255 способних кандидата са ниским резултатима у учењу. Мек Клиленд (Mc Clelland, 1973) је у својим испитивањима показао да тестови не изгледа да високо корелирају са успехом на послу.

Изнесени налази покрећу најмање три питања:

1. питање идентификације даровитих и креативних;
2. питање школских програма и њихове реализације;
3. питање мотивације даровитих и креативних за рад и учење.

Стога се намеће питање: зашто се мали број даровитих и креативних не показују оне опште резултате за које су способни?

Поред напред изнесених питања, намећу се и нека друга која се односе на личност даровитих и креативних, чему би наставници требало да буду упознати како би разумели њихово понашање.

Бројним истраживањима су брижљиво утврђиване разлике између успешних и неуспешних даровитих и креативних субјеката. Тако, Тејлор (Taylor, 1964- према Вајтмор, Р., 1980) је утврдио седам особина (својстава) која конзистентно разликују успешне даровите од неуспешних. То су:

1. *Анксиозност (тескоба, узнемиреност)*. Неуспешни даровити нису имали контролу над унутрашњом тензијом, коју је Тејлор назвао“ слободно плутајућа анксиозност“
2. *Осећање самовредности*. Неуспешни даровити су себе потцењивали или су имали осећање адекватности, били су забринуте за своје здравље, склони повлачењу и самодовољности и имали су осећање снажне инфериорности;

3. *Однос према ауторитету.* Неуспешни даровити делују дефанзивно, показујући дефанзивност на различите начине, као што су: угађање (другима), избегавње, слепи бунт у којем је непријатељство према ауторитету родитеља померено на друге;
4. Неуспешни даровити показују тенденције да се осећају одбачени или изоловани, као и тенденцију да буду незаинтересовани, апатични или критичари других;
5. Док су успешни даровити чешће оријентисани у погледу учења, неуспешни су чешће друштвено оријентисани;
6. Успешни даровити су показали реалистичнији у својим циљевима, па тако и успешнији, неуспешни даровити су били у својим циљевима нереални и тако стално имали осећање неуспеха.

Уисикила (Uisikyla – према С. Максић, 1993) је утврдио да даровити који не постижу одговарајући успех, испољавају већу рефлексивност, већу субмисивност, већи страх од неуспеха и конфликта, и већу сензивност од даровитих успешних.

Скоро све студије указују на слабо самопоимање оних даровитих и креативних који показују неуспех или неадекватан успех. Вајтмор (Whitemore, 1980) сматра да је само-поимање (self- concept) најзначајније за феномен неуспешности. Међутим, неки аутори сматрају да је од само-поимања значајније само-поштовање.

Тако, Давид (David George, 1992) сматра да је најважнија карактеристика, која се јавља као корен проблема неуспешности, ниско само-поштовање које води ка карактеристикама као што су: слабе навике учења, увежбавање различитих спретности, слабо или рђаво прихватање вршњака и др. Осећање да си вредна, достојанствена особа је, према оном схватању, важније него природа само- поимања. Добра осећања о себи ће смањити деловање анксиозности, страха или потребу за властитом одбраном од претњи које долазе од неуспеха.

Очигледно је да су бројни и разноврсни фактори који могу да доведу до неуспеха неких даровитих и креативних. Једна група аутор нагласак ставља на својства личности даровитих и креативних, док друга група наглашава узроке који се налазе у спољашњој средини. У прву групу узрока значајно место заузима: само- поимање, само- поштовање, мотивација за рад и учење, радне навике, одговорност према задацима и одговорност уопште, комуникација са вршњацима. Друга група узрока је много шира и обухвата читав низ значајних и различитих фактора од којих су најважнији: породица и односи у њој, одговор школе и наставника на потребе даровитих и креативних, како у погледу наставног плана и програма, тако и у погледу начина рада наставника, односа према даровитим и креативним. У ову групу улази и шири однос (став) других спољашњих фактора шире друштвене заједнице, који могу бити: подстицајни, игноришући, неодмерени, незаинтересовани и сл. Никад, међутим, нису у питању само фактори личности или самофактори спољашње средине. Фактори успеха, а још више неуспеха, даровитих и креативних су испреплетани, што само указује на сложеност у њиховом утврђивању. Број неадекватно успешних даровитих и креативних појединаца није тако мали што

указује на потребу потпунијег и продубљенијег прилаза даровитим и креативним и њиховом разумевању.

За даровите и креативне је посебно важно питање мотивације. Неки налази истраживања указују на озбиљно одсуство мотивације и ентузијазма код великог броја даровитих који су испитивани. Вероватно да се и на мотивацију даровитих и креативних мора другачије гледати и другачије приступати. Будући да могу да стигну даље, да ураде више, брже и боље од осталих, мотивација код даровитих и креативних се и другачије покреће и другачије манифестује него код оних који нису даровити. Уз то, даровити и креативни су мање подложни притисцима на које обично одговарају отпором и више су склони да се држе својих, раније усвојених схватања.

Када се доживљавају искуства у учењу, мора да се узме у обзир и страх од неуспеха, о чему посебно говоре Маслов и Хоуп. У овом типу мотивације појединац настоји да, пре свега, избегне критику или кажњавање. Очекивање непријатних последица је оно што одређује њихову делатност. Када још ништа није урадио, такав појединац се плаши могућег неуспеха и размишља како да га избегне, а не како да постигне успех.

Даровитим и креативним, нарочито старијим ученицима и студентима је неопходан и шири прилаз у погледу васпитне филозофије да би схватили зашто треба да ангажују све своје интелектуалне и стваралачке потенцијале, или, који је циљ њиховог укупног активног ангажовања. Њима је потребно да схвате своје место и улогу, не само у средини у којој живе, већ и шире, у друштву.

Изнесени, и други проблеми, могу се успешно решавати ако се прихвати хуманистички прилаз настави и васпитању. Основни принципи и схватања које наглашава хуманистичко образовање и васпитање су:

- студентима би требало омогућити да изразе своје потребе и методе рада у много већем степену него што је то уобичајено;
- ученици и студенти би требало да имају више могућности да уче како се учи, него да уче било који од бројних наставних предмета; студентима је потребније искуство у властитом процењивању него само процењивање од стране других, као што су наставници и др.
- студентима је потребно учење да се изразе, да комуницирају, да разумеју своја и осећање других, што је важно колико и учење чињеница и појмова, принципа и интелектуалних спретности;
- главни принцип комуникације се састоји у томе да се говори о ситуацији или проблему, а не о личности;
- живљење и учење су најбољи у атмосфери која је слободна од притиска и такмичења.

Овакво образовање и васпитање младих захтева наставника који је отворен, поуздан, са благонаклоним осећањима према студентима. Такви наставници су кадри да разумеју друге (тј. да имају осећања емпатије) и да се ставе на место другог, да разумју осећања и потребе оног другог, да разумеју студенте. Методе које би наставник при томе применио укључују: играње улоге, вежбање, систем татора и сл. Роџерс (Rogers, C.K., 1963) посебно наглашава да наставници треба да буду људи од поверења, искрени, да цене

студенте (ученике) и да имају осећање емпатије према њима. Слично мишљење има Комбс (Combs, A.W., 1965). Он наглашава да наставник треба да покуша да разуме ситуацију учења, водећи рачуна о томе, или размишљајући о томе, како ствари изгледају са становишта студента. Ово схватање води до закључка да је за помоћ студентима у учењу потребно да студента наведе да модификује своја схватања и опажања тако да ствари и ситуације види различито и да се понаша различито. Комбс мањи нагласак ставља на когнитивне аспекте учења, а већи на лично опажање оног који учи. Комбс верује да је начин како појединац опажа од огромне важности и да је основни циљ наставе да помогне сваком студенту (ученику) да развије позитивно само- поимање. Комбс је изнео следеће карактеристике добрих наставника:

- да су добро упућени у свој предмет;
- да су осетљиви на осећања студената и колега;
- да верује да студенти могу да уче;
- да имају позитивно само- поимање;
- да верује студентима да могу да раде најбоље;
- да примењују различите методе у настави.

У оквиру таквих услова, наставници могу да боље раде, да подржавају креативно решавање проблема код својих студената и ако прихвате концепцију креативности као решавање проблема (Тогансе, П., 1962). Креативност схваћена на тај начин, захтева:

- схватање (разумевање) празнина или осећање да елементи у одређеној (конкретној) ситуацији не иду коректно заједно;
- прављење хипотеза о решавању проблема;
- проверавање хипотеза и саопштавање резултата.

Торенс је понудио сугестије о томе како развијати атмосферу у којој ће креативност цветати. Пре свега, наставник треба да зна шта је креативно мишљење. Према Торенсу, то значи прихватање дефиниција, примера, тестова оригиналности, флуентности, флексибилности, дивергентног и конвергентног мишљења. Користећи таква знања, наставник ће подстицати изражавање нових идеја или креативних аката. Наставник би требало да подстиче руковање предметима и идејама и да их систематски проверава. Не би требало да форсира властита решења, већ да буде модел отвореног ума и проверавања у одређеној области. Радозналост, упитаност и откривање решења требало би да наставник исказује својим коментарима, процесом мишљења у току решавања проблема. Он треба да ствара ситуације у којима се креативност може појавити, да провоцира студенте несагласним идејама и парадоксима. Студенти треба да буду охрабрени да прате идеје и да при том користе белешке, картице са различитим идејама и сл. Посебно треба развијати толеранцију на нове, чак и чудне (бизарне) идеје. При томе је важно имати у виду да су креативне особе јединствене.

На крају, поставља се важно питање: које методе применити и како реализовати изнесене захтеве и идеје у погледу подстицања креативности и даровитости?

Одлуку о томе који метод употребити (применити) захтева претходно разматрање следећих питања:

- да ли су распоређивању наставних садржаја постоји висока или ниска сагласност;
- да ли су у питању студенти- почетници или старији;
- да ли су школски ресурси адекватни или не;
- да ли је наставникова властита толеранција према неизвесностима висока или ниска?

Ова питања треба да буду размотрена, укључујући когнитивне, афективне и психомоторне циљеве који треба да буду достигнути. Бројне дискусије су показале да један метод није довољан и да један метод није бољи од другог, већ се може говорити о предностима и недовољностима сваког од њих, а у вези са различитим циљевима које треба достићи, и о условима рада.

У оквиру начина рада са студентима, изнећемо неке основне захтеве и посебне методе. У вези с тим, корисно је да се нешто каже о трансферу. Гање (Gagne, R. M., 1970) сматра да у трансферу принципи имају високу позитивну вредност. Позитивни трансфер се најчешће успоставља када наставници дају различита објашњења догађаја, користе различите примере, износе правила са широм применом, дају примере принципа у акцији, обезбеђују реалне однове за вежбање. Студенте би требало подстицати да за себе изводе правила и принципе и како да примене правила и генерализације које су научили.

Брунер прави разлику између општег и специфичног трансфера. Други психолози су описали додатне типове трансфера. Поменућемо неке од њих:

- трансфер идентичних елемената (када постоји високи степен сличности између два материјала);
- позитивни трансфер (када оно што је научено у претходној ситуацији, помаже учењу у новој);
- негативни трансфер (када оно што је научено у претходној ситуацији, ремети учење у новој);
- zero (нула) трансфер (када претходно научено нема утицаја на усвајање новог знања и вештина);
- латерални трансфер (када се претходна способност учења употребљена у решавању проблема сличним онима током првог, почетног учења, примени, али у различитом контексту);
- вертикални трансфер (када претходна способност учења директно доприноси усвајању комплексних способности).

У ранијим прилозима за Зборник Више школе за образовање васпитача, приказане су неке методе рада са даровитим и креативним студентима. Овом приликом биће изложене следеће: учење путем открића, настава путем дискусије и индивидуална (индивидуализована) настава.

Учење путем открића. Сваки човек је мотивисан да испитује, открива, да разуме и да учи. Васпитање међутим, често игнорише те човекове тежње у корист наставникове оријентације на преношење информација (знања), контролу, оцењивање. Метод открића (откривања) повезује мотивацију студената за откривањем правила која траже решења за оно што је сложено или

неизвесно. Прихватајући овај метод, наставник студентима нуди низ различитих проблема које они треба да испитују и да траже решења и правила за њихово решавање. Ова правила, затим, могу да доведу до решавања и других, сличних питања и проблема. Овај метод је заснован на повећаном стимулisaњу и коришћењу њихове мотивације за проналажење правила у циљу решавања различитих проблема што, затим, доводи до смањивања тешкоћа у следећим напорима студената. Студенти који уче правила путем открића (откривања), најчешће настављају да независно уче и да их касније примењују. Овакав начин учења мотивише студенте тако да ова техника временом доводи до позитивног става и спремности да се настави са самосталним решавањем нових и тежих проблема.

Поставља се важно питање: да ли је учење путем открића увек корисно и за све студенте? Оправданост и примена овог метода зависи од тога који су циљеви образовања: прикупљање (гомилање) информација или учење техника решавања проблема. Затим, има студената чији је развој радозналости, као важног људског својства, био рано заустављен тако да њима не одговара овакав начин учења зато што нису кадри ни мотивисани за овакав стил рада.

Зухман (Suchman, 1961) је био свестан ових тешкоћа, па је изнео сугестију да се праве такви програми који изазивају и развијају радозналост, што подстиче и делује на успешност у решавању проблема. Зухман је развио посебан метод вежбања са тзв. претходним питањима којима је студенте уводио у решавање комплексних проблема путем формулисања хипотеза, затим, вербализовањем питања која су студенти упућивали наставнику. Презентација проблема тако отвара процес који се проширује на проверавање постављених хипотеза. Зухман посебно наглашава процес у коме студенти настоје да развију методе решавања њихових проблема.

У вези са овом методом, јавља се и следеће питање: да ли претходна питања помажу учењу? Истраживања су указала на могућност да ће се презентација питања од стране наставника о материјалу који тек треба да се учи, повећати не само проучавање релевантног материјала, већ и проучавање другог материјала који није директно везан за дато питање. Објашњење овог феномена, сматра Зухман, лежи у могућности да неизвесност која се јавља, изазива повећано буђење за потпуније сагледавање (рецепцију) и на тај начин олакшава (поспешује) учење. По његовом мишљењу, оваква ситуација сугерише генерализовано повећање буђења у току целог периода учења.

Може се закључити да метод учења путем открића (откривања), више одговара радозналим, способнијим и старијим студентима.

Настава путем метода дискусије има ширу примену, али захтева значајнију припрему. Прво, треба да се утврди шта би требало урадити пре, у току и после дискусије. Пре него што се почне, неопходно је одредити циљ дискусије. Затим, наставник и студенти треба да прихвате заједничку основу за дискусију: да се прочита нека књига, проучи одређен материјал и сл. Ако је могуће да се одреде и неки специфични циљеви, дискусија ће бити продубљенија. Затим, треба одредити обим групе и физичке услове за успешан рад као што је распоред столица који ће олакшати успешну комуникацију међу учесницима. Током састанка, наставник треба да одреди своју улогу, тј. у

којим тачкама ће учествовати и колико. Исто важи и за улогу студената како би се међусобно добро разумели. Вођење састанка захтева да наставник буде у стању да одлучи како ће интервенисати и када предложити неке водеће правце ако се појаве дигресије, паузе, грешке у чењеницама и сл.

После дискусије треба сачинити кратке белешке, напомена о идејама, али и о трешкоћама ако су се јавиле у току дискусије. Такође је потребно да се дискусија промени према различитим димензијама и да се прикупе и процене студената о томе, а према скалама процене, листовима са њиховим коментарима и сл. Постоји могућност да дискусија пође у правцу који умањује њену васпитну вредност, или неучествовање неких студената. И наставници могу да ненамерно подстакну студента да дође до групног притиска који такође води у нежељеном правцу. Стога би наставници требало да буду осетљивији у ситуацији када је педагошка вредност циља дискусије смањена или изостала за дату групу. Треба настојати да се избегну или отклоне (ако се појаве), личне нетрпељивости или напади, било да долазе од стране студената или наставника, и стално имати у виду предмет дискусије и њен циљ.

Настава путем дискусије захтева добру и темељну припрему, спретност наставника у раду са групом, ненаметање идеја и ставова већ њихово разматрање, пажљиво слушање и праћење током дискусије. Наставник ће интервенисати онда када дође до застоја или блокаде у дискусији или када се дискусија удаљи од предмета или материјала о коме је постигнута сагласност за расправу, или ако дискусија крене током који није у складу са постављеним циљем.

Индивидуална настава и индивидуализација наставе. Индивидуализација омогућава, али не гарантује, прилагођавање наставе студенту (ученику). Индивидуализација се јавља када се циљеви наставе, материјали за учење или наставне методе, прилагоде за појединог студента или мању групу студената са заједничким карактеристикама. Неки сматрају да је за ову наставу адекватнији израз адаптивна (прилагођена) настава, када се изводи са групом студената.

У том правцу је занимљив Келеров план и његове варијације (Kellert, F.S., 1968).

Корени индивидуалне и индивидуализоване наставе налазе се у техникама примењеним у Винетка плану.

Келер је довео до ренесансе индивидуалну наставу на колеџима и универзитетима у САД. Основе плана имају следеће карактеристике:

- Индивидуално прелажење (учење) којим студент може да брже прође курс (предмет) од оног времена које је предвиђено у традиционалној настави. На тај начин студент може да брже заврши тзв. персонализовани систем наставе (PSI-Personal System of Instruction). Ова флексибилност може да се шпостигне делимично зато што студент ради (учи) према утврђеним (установљеним) критеријумима.
- Стручно оријентисање. Овај систем захтева (и нуди) специјалне облике кратких текстова који су унапред предвиђени и припремљени. После првог тромесечја студент бива испитан, што може да се понови после извесног времена ако студент није задовољио. Овакав начин студирања

и тестирања се наставља док студент не достигне критеријум прихватљивог успеха. Сматра се да је тај критеријум постигнут ако студент задовољи у 80-90% коректних одговора у тесту. Тек после тога, студент прелази на следећи део програма (предмета). У току четири године, Келеров план или Персонализовани систем наставе, био је примењен у 877 курсева, а 1975. године, по овом плану на колеџима је било организовано око 2000 курсева. Предмети који су били обухваћени Келеровим планом су били следећи: Увод у психологију, Културна антропологија, Дигитални систем, Инжењерство, Операционална истраживања, Биологија.

- У оквиру примене ПСИ система, одређену улогу има турски систем. Наиме, бољи, напреднији студенти могу да буду од користи почетницима у погледу разматрања различитих проблема, разговора о програму, о пропуштеним деловима програма, и уопште, у пружању помоћи и давању подршке. Та лична интеракција са турском се вреднује као други, најчешће помињани разлог примене овог система учења.
- Келеров план подразумева и одређено вођење студената помоћу приручника који су давани студентима и садрже упутства за савлађивање различитих целина програма. Упутства садрже: циљеве (задатке), сугестије за учење, указивање на релевантне изворе, описивање пројекта или експеримената који могу да се ураде, давање питања из теста и др.

Келеров план наставе је био допуњен традиционалним наставним техникама, као што су: предавања, филмови, ТВ, филм-стрипови, предавања гостију - предавача, демонстрације и сл. Ове технике нису употребљаване тако често као у традиционалним курсевима (настави). Присуствовање таквим састанцима обично је било добровољно.

Шта је ново у Келеровом плану и његовим варијацијама? Утврђено је да у Келеровом плану нема главних негативних ефеката. Налази показују високи ниво супериорности овог начина учења над традиционалним курсевима (Kulik, Kulik, Cohan, 1970).

Приказани облици рада и метода са студентима примењују се у специфичним условима студирања какви су у САД, а значајно се разликују од услова у којима се у нас одвија настава и образовни процес на Универзитету. Међутим, сматрамо да је корисно упознати се са различитим искуствима из других земаља што може да обогати, не само наша сазнања оважним наставним питањима, већ може да помогне у трагањима и тражењу ових решења која ће се повећати успешност у раду и наставника и студента. Сасвим је јасно да ће укупни услови у којима се одвија рад на Универзитету у нас бити основа и оквир за таквим трагањима.

4. ДИДАКТИЧКИ ОБЛИЦИ И ПОСТУПЦИ У РАДУ СА УСПЕШНИМ И ДАРОВИТИМ СТУДЕНТИМА

Научна револуција и промене у образовању; менторски рад са студентима; Даровити и креативни студенти; Индивидуална и индивидуализована настава и даровити; Проблемска настава и проблемско учење; избор и примена наставних метода у раду са даровитима.

1. Увод

Огроман напредак науке и технике доводи до непрестаног проширивања обима знања неопходног у свим доменима друштвене производње. Традиционални систем образовања, који се формирао до појаве научне револуције, не одговара захтевима и потребама савременог образовања. За смањивање тог раскорака није неопходно повећање обима знања, већ је нужно изградити целисходан и јединствен **научни прилаз** за избор наставних садржаја и структуру појединих предмета.

Осим промена у концепцији наставних дисциплина и њихових односа са другим предметима, због великог напретка различитих сазнања, долази и до значајних промена у концепцији циљева, задатака и промена у образовању. Политичке и економске промене у друштвеним системима, нове аспирације и интересовања појединаца, намећу и нове захтеве у систему образовања. Ови захтеви истичу питање промена наставних садржаја у правцу који ће обезбеђивати више од уобичајених и једноставних програмских садржаја.

У савременом друштву брзих и честих промена, појединцу се постављају знатно већи захтеви при доношењу индивидуалних одлука, за разлику од живота у прошлости, када је друштво могло да обезбеди "стандарде" или да га упознаје са "најбољим" путевима за решавање различитих проблема.

Због тога, учење данас мора садржавати више од обичног запамћивања, оно мора обухватити разумевање, поимање, идентификовање информација и њихово трансформисање у генерализације, принципе и законе. Ученици треба да знају **како да употребе и да примене** оно што су научили или како то могу саопштити. Ако се жели ићи "у корак с временом", садржаји образовања треба да буду динамични, као што је то случај и са временом, науком и производњом.

Стога се све више мењају наша схватања о знањима и све више подвлачи значај економије знања. Све мање се инсистира на екстензивном стицању знања, његовом енциклопедијском карактеру, детаљисању и усвајању низа података, појединости, догађаја, чињеница. Штампани материјали, компјутери, техничка и друга савремена средства, све више ће чинити напотребним памћење детаља. Расправљајући о овом проблему, Џером

Брунер, познати амерички психолог и педагог, каже да је појединац у стању да доживљава само део културе и да није у стању, чак ни током читавог живота, да савлада ниједан наставни предмет, ако "савладати" значи усвојити све догађаје, чињенице, податке, појединости. Због тога Брунер посебну пажњу придаје **економији знања**. Постављајући питање шта је то што је вредно знати, он одговара да није толико битан екстензиван обим знања, колико **поучена снага разума и свесна способност понашања**, оно што ће остати стална својина и у ситуацији када се време и околности промене.

Специфичност развоја савремене науке указује и на неке аспекте јединственог прилаза одређивања садржаја образовања. У појединим научним областима и дисциплинама прикупљају се нове чињенице и идеје, формирају се нове области истраживања. Јављају се, такође, и граничне повезаности између раније оформљених наука, формирају се својеврсне синтезе две или више научних области у јединствену целину, што доводи до појаве нових интегрисаних области знања као што су: биохемија, биофизика, кибернетика, молекуларна биологија и др. Математика, на пример, све више руши границе јединствене дисциплине, продире не само у егзактне и техничке науке, већ и у подручја друштвених и хуманистичких наука. Упоредо с тим тече процес генерализација у науци: бројне чињенице, појмови, методе и изоловане поставке укључују се у нове теорије, уопштавају се и постају основе синтеза, претходно изолованих појава у јединствен научни систем.

Јавља се потреба да настава из појединих предмета следи и разјасни смисао динамичног и функционалног јединства међу различитим дисциплинама. Ради се о непрестаном јединству које се спроводи на општем плану знања у интердисциплинарном смеру, у повезаности и односима између појединих дисциплина, пре свега, између оних које су најближе једна другој. **Интердисциплинарно учење ће бити све израженије**, као и вештина разумевања и предвиђања сложених односа. Као што се области знања нагло шире и постају много тешње повезане, тако ће се при доношењу одлука све више осећати потреба за **мултидисциплинарним решавањем** проблема, Неопходно је да образовање омогући појединцима да стекну могућност идентификавања потреба и алтернативних решења, као и способност да анализирају сваку алтернативу у светлу њених последица. То ће им омогућити да дођу до ширих димензија и комплексније слике о свету и стварности.

Због свега указаног, не могу се више вршити једноставне модификације и мање, делимичне, промене наставних садржаја, које су, иначе, брже и лакше па и једноставније за извођење, а које су до сада најчешће биле и довољне. У многим научнонаставним дисциплинама, посебно у математичким, природно-научним и техничким, брзи напредак сазнања, мењање концепције научно-наставних дисциплина, њихов однос према другим дисциплинама, захтева много више од делимичне модификације. Блум (Bloom) сматра да до највећих проблема долази због тога "што се стручњаци мање баве својим предметом као историјом онога што се десило у прошлости, већ више гледају на свој предмет као на начин испитивања, размишљања и истраживања природе света или неке области људског искуства".

Традиционални наставни програми усмерени су на давање знања о научним чињеницама, теоријама и технолошким променама и настоје да покрију што већи број тема и проблема. Њихови аутори сматрају да садржаји треба да буду логички изложени и организовани у један ред, у делове који су разумљиви и изложени тако да омогућавају лако репродуковање. У традиционалним програмима наглашено је меморисање на рачун мишљења, захтева се конформизам и више се тежи прилагођавању, него критичности и флексибилности.

Досадашњи приступ садржају наставе и образовања може се окарактерисати као квантитативан, уопштен и недиференциран. У квантитету се најчешће губи из вида квалитет, у уопштености неефикасност, а у недиференцираности лежи узрок предимензионираности програма. Програми су често оптерећени сложеним или другостепеним материјалом, уместо издвајања основних појмова и водећих идеја, тако да недовољно воде рачуна о "економији знања". У њима најчешће нису пронађени адекватни садржаји којима би се шире, потпуније и ефикасније утицало на развој и васпитање мишљења. Такав прилаз утиче на "клизање по површини" и усвајање "полуготових" или "готових" знања. Инсистира се на организацији "покривања целог предмета", чији је резултат то да је учење сувише плитко да би могло бити функционално.

Ученици у свом сазнању не могу остати само код логичког модела или слике стварности изражених речју или схватањем, већ је неопходно да од другостепених и споредних издвоје битне, суштинске и карактеристичне ознаке. Полазећи од основних ознака појава које сазнају, они треба да доспеју до открића, онако како се она манифестују у природним или измењеним условима. На овај начин се обезбеђује свесна и активна сазнајна делатност у образовном процесу.

Разлике између традиционалних и савремених наставних дисциплина и њихових садржаја Клипфер (Klopfer, 1971) је окарактерисао на следећи начин: "Курсеви традиционалне науке усмерени су на знање чињеница, закона, теорија, технолошких промена, док нови, савремени курсеви стављају нагласак на природу, структуру, јединство науке и процесе научног истраживања. Традиционални програми настоје да покрију што већи број тема, док су савремени више усмерени на продирање у дубину. Традиционални се изводе широким лекцијама, излагањем, а потврду налазе у лабораторијским вежбама које немају суштински значај за дати курс, за разлику од савремених у којима се примењују истраживања са откривањем као основама развојног курса". У целини, традиционални наставни програми и начини учења нису адекватни животу у савременом свету који се брзо мења, у коме су иницијатива, критичност, оригиналност, флексибилност и креативност - животни захтеви.

Једно од суштинских питања, с којим се срећу стручњаци који раде на изради наставних програма, односи се на **избор садржаја** које треба укључити у програм. Основни критеријум, о коме се том приликом мора водити рачуна, је **економичност**. Наиме, одабрани садржаји треба да омогуће успешно усвајање на **најекономичнији** начин. Пред стручњаке се поставља један нов и сложен задатак: да издвоје **водеће теоријске идеје** у појединим предметима и

одаберу онај круг знања, умења, навика и вештина који ће бити **оптималан** за конкретан предмет (курс) и одговарајуће узрасте ученика.

Учење мора да садржи много више од памћења чињеница, правила, принципа, закона и сл. Оно мора да садржи и **разумевање**, као и поимање метода помоћу којих су стваране и конституисане најзначајније области знања. Сваки наставни предмет има своју унутрашњу логику, значење, које када се схвати, може да омогући поимање односа и онога што из тих односа произилази, што ти односи намећу. Стога је излагање наставних садржаја као **структура** најбоља одбрана од бујице безначајних ситница, другостепеног материјала, а за лакше, брже, ефикасније преношење и усвајање генерализација и принципа. Схватање структуре једног предмета је, у ствари, такво његово разумевање које омогућава смисаоно повезивање већег броја елемената у њему. У савременим програмима тежиште је на **појмовима и појмовним односима** као средствима и путевима који се примењују у развоју интелектуалних капацитета. Познавање структура значи, у ствари, стицање **основних појмова** о ономе што омогућава даља, шира и продубљенија знања. Није, дакле, реч о асимилацији садржаја, већ о **асимилацији метода** и проширивању капацитета. На тај начин стичу се способности ка проширивању круга сазнања применом и употребом оних структура које ће омогућити шира и даља схватања, као и однос процеса когнитивног и инветивног учења. Битно је оно што се учи у функцији даљих могућности за учење, оно што је заиста усвојено, што омогућава увећање капацитета за учење.

Садржај образовања треба схватити не само као одређену суму "готових" знања, већ и као **инструмент тражења**, односно "проналажења" оних знања која су за ученика нова. Уместо вербалног и ауторитарног образовања, заснованог на репродукцији и преношењу знања, образовање је неопходно оријентисати ка будућности, у правцу развијања иницијативе и независности појединаца, спремности за развијање нових облика активности, буђења интересовања и продубљивању мотива за што ефикасније учење, самообразовање, оспособљавање да самостално мисле и решавају тешкоће и проблеме, а посебно поучавање како да користе веома значајне изворе и могућности **паралелног образовања**.

Поставља се питање процењивања рада школе и њене успешности што у суштини представља и посебно значајан проблем педагошко-психолошке науке, њене теорије и праксе.

Процењивање успешности представља део процеса образовања, значајну компоненту добре организације наставе и учења и његов неодвојиви део. То је, заправо, поступак којим се више утврђује постигнути успех, сагледавају могућности и ставови ученика (студената), откривају "јаке" и "слабе" стране, указује на слабости у раду и учењу, а знатно мање се процењује организација, поступци и методе у наставном раду и учењу. Овакво схватање и прилаз испушта или занемарује суштинско питање процене успешности: **могућности да се оствари што боља организација и реализација учења**. Другим речима, процењивање успешности се прихвата уколико делотворно утиче на учење.

Да би се дошло до жељених резултата неопходно је да се оно **остварује као ваљана и дискриминативна процена свих аспеката рада у активности школе.**

Процењивање треба да прати процес наставе и учења на **свим његовим етапама**, а посебно онда када је неопходно да се утврди колико и како су усвојена знања, умења и вештине, вредности и ставови, каква је њихова примена и како се манифестују. На овај начин, резултати процене одређују даљи ток учења: порврћују његову оправданост, захтевајући његово продужавање или намећу захтеве за исправкама или допунама.

И познати психолог Осубел (D. Ausubel, 1978) истиче да је вредновање неопходно на свим етапама образовног процеса: на почетку, у току и на крају, наставник мора да се најпре одлучи **које резултате учења жели да постигне** како би према томе структурирао наставни процес. Затим је неопходно да одреди **степене (нивое)** којима ће се постепено приближавати одређеном циљу током наставе и учења - и као повратну информацију и мотивацију за ученике, као средство провере ефикасности наставе и учења. На крају, важно је проценити **крајње резултате учења** у односу на постављене циљеве и задатке, како са становишта постигнућа ученика, тако и са становишта наставних поступака, метода и средстава. Оваквим поступком наставник је у могућности да модификује наставне садржаје и методе или постављене задатке, уколико се уверио да они нису реално постављени.

О процењивању постоје различите дефиниције и схватања, али је једну од најобухватнијих, по нашем мишљењу, дао Биби (C. E. Beeby, 1977) описујући процењивање као "систематско сакупљање и интерпретацију евиденције нечега, вођену као део процеса, у правцу суђења вредности погледом на акцију". Ова дефиниција садржи четири кључна елемента: **употребу, систематско тумачење чињеница, процењивање вредности и остваривање циљева (задатака).**

Процењивање има бројне и различите циљеве и функције. Скривен (Scriven, 1967) указује на две главне функције процењивања: **формативну и сумативну**. У својој формативној функцији, процењивање се примењује за побољшавање и развој текућих активности (или програма), улоге наставника и постигнутих резултата. Сумативна функција се примењује у смислу одговорности, селекције или давања одговарајућих диплома или признања. Трећа функција процењивања, о којој говори Кронбах (Cronbach, 1980), подразумева психолошку или социо-политичку функцију. Наиме, у многим случајевима процењивање не служи неким формативним циљевима, нити се примењује за утврђивање одговорности или неких сумативних циљева, већ се употребљава за утврђивање посебних активности, мотивације пожељног понашања у погледу вредности или за унапређивање односа.

За последњих 60 година био је примењен велики број истраживачких метода, техника и поступака да би се утврдио карактер и својства добре и ефикасне наставе: **давање могућности за учење** (стручна процена – експертиза предмета; јасан критеријум учења; адекватан избор наставних метода; процена примене наставних метода; временски распоред; олакшице организовања); **побољшавање способности учења** (деловање наставника као

"консултанта процеса"; разумевање менталних процеса учења; помагање ученицима да развију "способности учења"; процена при доношењу интервенција у процесу учења; успостављање ефикасног начина комуницирања између ученика и наставника који прате напредовање током процеса учења); **побољшавање подстицаја за учење** (јасно испитивање студената; сагласност о циљевима и методама, репертоар метода процене; евалуација процењивања; проучавање међусобних односа, људских односа).

У оквиру студије Универзитета у Толеду, Пери (Perry, 1960) је испитивао способности опажања ефикасне наставе. Добио је листу следећих шест карактеристика: бити добро припремљен за рад у групи (разреду); показати јасно познавање предмета (дисциплине); подстицати самостално мишљење студената; мотивисати студенте да ураде најбоље што могу; бити објективан и разуман при оцењивању; бити искрено заинтересован да студенти постигну оно што се предаје.

Селдин (Seldin, 1975), у студији о схватању добре и ефикасне наставе којој је обухваћено 410 декана факултета, нашао је скоро исте вредности и карактеристике. Успешни наставници су они који су добро припремљени за рад: који мотивишу студенте да раде најбоље што могу; успешно комуницирају са студентима; добро познају предмет, наставну дисциплину; односе се са поштовањем према студентима.

Данкан и Бидл (Dunkin and Biddle, 1974) су показали да више од 10.000 објављених студија говоре о појединим етапама наставне успешности. Из тог огромног истраживања јављају се разумни и конзистентни налази о томе шта садржи ефикасна настава. Иако ни једна листа квалитета наставе још није развијена да би сви њоме били задовољни, чини нам се да су утврђене генералне карактеристике добре и ефикасне наставе. У прегледу студија о ефикасности наставе Ебл (Eble, 1976) указује на "разумне конзистентне налазе о оценама добре наставе" и наглашава да "највећи број студија подвлачи знање и организовање предмета, спретности у организовању наставе, личне квалитете и ставове корисне за рад са студентима". У погледу познавања предмета и примени наставних спретности, добри наставници су они који су мајстори свог предмета, који организују и наглашавају, који могу да осветле идеје и нагласе односе, могу да мотивишу студенте, да постављају и разматрају корисна питања и примедбе, који су разумни, имагинативни, фер у сређивању и организовању појединости учења.

Изложена сазнања и резултати бројних истраживања указују да настава и учење могу да се учине ефикаснијим под условом да ова сазнања постану део стручне припреме наставника како би у свом наставном раду могли да их зналачки примене. Према томе, треба имати у виду да поред организовања рада са студентима, посебну пажњу треба поклонити раду са креативним и даровитим и онима који раде и уче брже, продубљеније и успешније. То значи да за ову мању групу студентске популације треба примењивати поступке који ће омогућити самосталнији, индивидуализован и индивидуалан рад, продубљенији начин сазнавања и учења, не само у оквиру редовне наставе, већ и укључивањем у различите мање или веће пројекте, стручне и научне групе, како на факултету, тако и изван њега. Такав начин рада захтева од наставника

флексибилни приступ раду, намеће да наставник више буде ментор, **консултант и саветник**, него само предавач и онај који преноси знања и вештине. У том смислу, Закон о Универзитету предвиђа могућност да студенти који у прве две године студија постигну запажене резултате у раду и учењу (све положене испите са средњом оценом најмање 8,5) стичу право да студије заврше у краћем року од предвиђеног. У таквим случајевима научно-наставно веће факултета, на предлог одговарајућег одељења (одсека, групе или смера), одређује **ментора** из реда наставника, који затим подносе предлог о организовању рада са таквим појединцима.

2. Менторски рад са студентима

Менторски систем представља рад и улогу наставника као консултанта, стручног саветника или водитеља који различитим начинима и поступцима, као што су разговори, консултације, расправе и дискусије, уз примену посебних програма и поступака, упућивањем на стручну и научну литературу, неопходне материјале и њихово адекватно коришћење, уз примену ефикасних метода и вежби, помоћи при изради стручних саопштења, семинарских и дипломских радова - подстиче студенте и помаже им да што ефикасније и на рационалан начин ураде постављене задатке, реше проблеме теоријског и практичног карактера, као и да учење што више замене **студирањем**. Постоји опасност да уколико се обавезе схвате формално и обављају рутински, студенти постану зависни, па и спутани стилем рада, поступака и начином размишљања ментора.

Ментор може имати и другачије улоге; улогу особе која олакшава рад и учење, користећи, различите технике и стварајући услове за самостално и својеврсно исказивање студената. То је тзв. улога фацилитатора. Фацилитатор изазива и подстиче интересовање, поставља ваљане и реалне циљеве и задатке, истражује алтернативне путеве за њихово постизање, предлаже кораке које треба предузети, прави временски распоред и критерије процеса, остварује ситуације у оквиру којих се може остварити максимални развој за сваког појединца.

Улогом наставника као фацилитатора посебно су се бавили представници хуманистичког васпитања Маслов, Роџерс и Кумс. Маслов је, на пример, своју концепцију засновао на психологији, посебно проучавајући улогу мотивације; Роџерс на искуствима психотерапеута, док је Кумс пошао од когнитивистичког става сматрајући да је "свако понашање појединца директан резултат његовог поља перцепције у тренутку понашања". Кумс је сматрао да би наставник требало да покуша да схвати било коју ситуацију учења размишљајући о томе како ствари изгледају са становишта оних који уче - студената. Овакво схватање доводи до закључка да је неопходно да наставници наведу своја схватања и опажања, да их модификују како би студенти ствари сагледавали различито и како би се различито понашали. Неки аспекти Кумсове анализе учења слични су схватањима Брунера и когнитивистички усмерених психолога, али је Кумс мање наглашавао когнитивне аспекте

учења, а више је полагао на лична опажања појединаца. Основни циљ је да се помогне сваком појединцу да позитивно развије своје самоопажање. Кумс је сматрао да "дужност наставника није обавеза онога који прописује, моделује, нагони, управља, помаже процесу који је већ обављен, већ онога који **олакшава, охрабрује, помаже, асистира и који је пријатељ** својих ученика". Полазећи од оваквог става, Кумс је разрадио шест карактеристика доброг наставника: да је добро информисан о својим студентима; осетљив на осећања студената и својих колега; верује да студенти могу успешно да уче; да имају позитивно самопоимање; помажу студентима да раде најбоље што могу; да примењује бројне и различите наставне поступке и методе.

Поред улоге фасилитатора, ментори могу да имају и друге улоге: улогу оног који подстиче на акције или вербализације - улогу инстигатора; улогу консултанта, када се наставник ненаметљиво појављује као стручњак коме се студенти обраћају за помоћ, савете или информације; улогу саветника при решавању значајних социјалних или емоционалних потреба студената и др.

Медвеј (F.J. Medway) посебно указује на улогу "структурираног менторства" када наставник користи структуриране материјале и програмирано учење како би помогао студентима да се служе апаратима за учење и науче да се користе бележењем предавања. Последњих година се показао велики напредак ментората уз помоћ и коришћење компјутера. Компјутерски програми су били направљени тако да могу да функционишу као активни и интелигентни посредници који омогућавају да знања која пружају омогуће значајну основу за оне који уче.

Ментор најчешће треба да буде старији и искуснији наставник који у себи обједињава својства научника и истраживача са особинама наставника, васпитача студентске омладине. Недостатак једне или друге групе поменутих својстава, сматра В. Окоњ (W. Okon, 1973), писац књиге **Елементи високошколске дидактике**. одређује суштину и појам универзитетског наставника. Најбоље је ако се ова два својства повежу са стваралаштвом и креативношћу наставника и познавањем особина даровитих студената.

Торанс и Мајер (Torrance P. and Myers, R. T., 1970), у раду **Креативно учење и настава** наглашавају да се наставници морају понашати на начин карактеристичан за креативну особу. Они морају бити свесни и осетљиви, флексибилни, спонтани, оригинални у свом мишљењу, интуитивни у доношењу судова и закључака, да реагују брзо и поуздано.

Неопходно је, сматра Торанс, да креативни наставник буде усмерен на психологију креативног понашања, а не на психологију прилагођавања, на потенцијале и могућности остварења, уживљавање у начине мишљења и осећања студената, адекватно реаговање на њихове мотивације, способности, склоности, интересовања и могућности.

Концепција креативности као универзалне стваралачке способности постала је посебно популарна после радова Гилфорда. Основа ове концепције појавила се у његовом моделу **кубне структуре интелекта**. У једном од својих каснијих радова Гилфорд помиње шест параметара креативности: способност увиђања и постављања проблема; способност стварања великог броја идеја; гипкост - способност стварања великог броја идеја; оригиналност -

способност нестандартног одговарања на подстицаје; способност усавршавања предмета додавањем детаља и појединости; способност анализе и синтезе, односно решавања проблема.

Занимљиво је да се у когнитивним теоријама експлицитно не поставља проблем креативности, стварање нових идеја, активности или предмета. Схватајући да је креативност до извесне мере креативни процес, ово запостављање може изгледати изненађујуће. Делимично се оно може објаснити различитим дефиницијама и схватањима о креативности. Тако, на пример, у једној дефиницији креативности наглашава се њен рационалан карактер, решавање проблема (Guilford, 1977); у другим се креативност разматра као израз доброг менталног здравља или самоактуализације (Maslow, 1954); у неким се, пак, сматра да је креативност резултат посебних или делимично свесних потреба и идеја (Jung, 1971) итд. Осим тога, појам креативности се користи и у сасвим различитим значењима од којих су многа формулисана веома уопштено, нејасно, а често и вишезначно ("кооперативна способност", "самоостваривање", "способност критичког мишљења" и др.). Под појам креативности се, такође, може навести мрежа способности и некогнитивних црта личности, способност подношења неизвесности и конфликтних ситуација, као и способност прихватања комплексних ситуација и околности. Изгледа да се Гилфордово схватање о креативности показало најприхватљивијим и најкориснијим за наставну праксу, па су га бројни психолози и наставници шире прихватили, разрађивали и разјашњавали.

Креативност (од лат. *creativus*, *creatio*) се, у ствари, односи на способност да се пронађу нова решења, савладају проблеми из новог угла, створе нове идеје и увиђања, што се прихвата као нешто што има социјалну, духовну, естетску, научну или технолошку вредност. Наглашава се новина и оригиналност у стварању нових комбинација већ познатих облика у поезији, музици или у реорганизовању појмова и теорија у наукама. Креативне идеје су на неки начин и поновна формулација (реформулација) постојећих идеја. Нешто што би било потпуно ново не би било схваћено или уочено. Креативни прилази су идеје које стварају нове везе, нова сагледавања између већ познатих идеја и циљева. Креативност се представља као васпитна и образовна неопходност, као захтев који дозвољава слободно изражавање наставника и ученика, усавршавање и оплемењивање индивидуалности.

Креативност је значајна и сложена способност састављена од бројних чинилаца који подстичу и подржавају стваралаштво. Међу основне елементе на основу којих се одређује ниво креативности убрајају се: оригиналност, флексибилност и флуентност. Креативност, такође, укључује и друге категорије, меду којима се издвајају интелектуални фактори (мишљење, машта, памћење и др.), фактори способности, неинтелектуални фактори или фактори личности (мотивација, темперамент, карактерна својства и др.). Улога поменутих фактора је да подстичу и подрже процес стваралаштва.

Особе које имају повећани ниво креативности истовремено су мотивисане радозналешћу и жељом да стварају нешто ново и посебно. Имајући ово у виду, наставници треба са усмере своју пажњу на откривање стваралачких

потенцијала, да подрже стваралаштво и организују активности које подстичу креативност.

Поставља се питање: на који начин је најбоље повезати и ускладити менторски рад са студентима, пружити им адекватну подршку и помоћ и изабрати најефикасније начине, методе и поступке у таквој сарадњи?

Успешан менторски рад у великој мери зависи од квалитета менторских односа и начина рада који треба да буде организован и структуриран. Од посебног значаја је став ментора према студентима. Као што је указано, ментор би требало да буде особа која прихвата, охрабрује, уверава и подстиче да се неко осећа прихваћеним и сигурним и да је уверен да му се указује неопходна подршка и помоћ и пружају савети потребни за остваривање његових тежњи и настојања. Ментор мора да познаје карактеристике, специфичности, потребе и могућности даровитих да би успешно могао да примени одговарајуће наставне стратегије, начине поучавања и учења, личне изборе, индивидуализован и диференциран рад у погледу времена, темпа, брзине, дубине, или да врсте и облици таквог рада буду суштински различите природе и карактера од оних традиционалних и уобичајених. Ментор, такође, треба да буде припремљен и за примену наставних техника које укључују примену повратних информација и одговарајућих вежбања. Иако су старији ментори генерално успешнији од млађих, то је највећим делом резултат њиховог већег искуства, флексибилности и мајсторства у погледу примене наставних активности, него што су у питању године старости саме по себи. Осим тога, менторски рад мора бити ограничен на разумну меру, на превенцију и благовремену заштиту студената од претераног замора и могућих фрустрација.

У **Међународној енциклопедији васпитања** указује се да постоји релативно мали број емпиријских радова о наставницима даровитих ученика и студената, њиховим својствима, компетенцијама и понашању. У једном броју њих наглашава се улога и значај наставника за развој даровитих појединаца и подвлачи да су они имали снажан утицај у њиховом животу, раду, каријери и постигнутим успесима, као и да је њихова улога била својеврсна улога **модела**.

У једном од таквих радова Брендвајн (Brandvvein, P.F.) је проучавао особине, својства наставника природних наука чији су ученици постигали изванредне резултате и били победници на разним такмичењима у оквиру корпорације Vestinghaus. Брендвајн је утврдио да су наставници - ментори ових ученика имали следећа својства: били су изузетно добро упућени у струци и науци; половина их је била уписана на докторатске и разне специјалистичке курсеве у области науке или просвете; већина их је имала објављене научне и стручне радове; највећи број њих били су оцењени као супериорни демонстратори, експериментатори, истраживачи или руководиоци на семинарима, дискусијама или вежбама; оцењивани су и поштовани као уважене личности и наставници, а посебно је значајно што су истицани као "вође, саветници, пријатељи, особе којима се ученици поверавају"; већина ових наставника је показивала истоветна својства, као и њихови ученици у односу на интелигенцију, упорност и радозналост (Brandwein, 1955).

Може се рећи да једна од посебно значајних погодности за развијање и неговање даровитости појединаца и стварање погодне климе за рад са њима је

избор и утврђивање менторства и сарадња на заједничком послу у коме су појединци са различитим могућностима, тежњама и интересовањима повезани и сарађују са личностима које су већ показале и постигле значајне резултате и постигнућа у некој социјално вредној области, подручју или делокругу рада.

3. Даровити и креативни студенти

На основу бројних истраживања, обдарене особе се одликују следећим карактеристикама: великом концентрацијом и снажним интересовањима за поједине предмете, подручја и проблеме; лакоћом повезивања узрока и последица, апстрактним мишљењем; генерализацијама на основу низа чињеница; организацијом и повезивањем искуства; сагледавањем елемената и појединости проблема; довитљивошћу и имагинацијом; настојањем да мисле логично, жељом за класификовањем идеја; брзим схватањем процеса; интересовањем и критичношћу; способношћу уживљавања (емпатијом); осетљивошћу и упорношћу. Нису сва, већ само нека од наведених својстава и особина присутна код даровитих појединаца, али многи други појединци такође имају нека од поменутих својстава.

Медутим, нема типично даровитих појединаца зато што посебни таленти, социјална средина и одређени услови пружају могућности за различите карактеристике, својства и особености личности. Може се рећи да постоје многе форме даровитости. Код даровитих особа могу се уочити бројне различитости облика, форми и обима. Једни су само изнадпросечни у односу на примењене критеријуме, док су други "необични" и изузетно ретки; неки су обдарени само у једној области, док су други изузетни у било којој области; једни, иако изузетних способности, имају релативно малу мотивацију или интересовање за развој својих потенцијала, док су други високо талентовани, али и високо мотивисани. Неки веома брзо усвајају одређена знања, док су други потенцијално изврсни и успешни и као они који примају и као они који производе и примењују, итд. (А.Н. Passow).

Неки појединци су даровити у природним наукама и математици, други у филозофији и друштвеним наукама, трећи у музици, графици, пластичној и механичкој уметности; неки у вођству, социјалној осетљивости или у области људских односа.

Истраживачки радови указују да индивидуални тестови интелигенције идентификују високи степен апстрактне интелигенције и да поменути облици даровитости корелирају у високом степену са интелигенцијом тако да они, у ствари, представљају један од индикатора даровитости.

У суштини, даровити и талентовани не представљају јединствену и хомогену групу, па различита схватања о даровитости налазе подршку у различитим и бројним изворима. Марланд (Marland, 1971), на пример, указује да се особе са високим постигнућима, и/или потенцијалним способностима огледају, било појединачно било у комбинацији, у некој од следећих области: општеинтелектуалним способностима; специјалним академским способностима; креативном или продуктивном мишљењу; визуелним или сродним уметностима; као и у психомоторним способностима.

У студији **Облици мишљења: теорија о вишестраној интелигенцији**, Гарднер (Howard Gardner, 1981) се супротставља схватању о јединственој интелигенцији и образлаже своје оригинално схватање о "мултиплој интелигенцији". Гарднер наиме тврди да постоје убедљиви докази о постојању неколико релативно аутономних интелектуалних способности које скупа називамо "људска интелигенција". Према његовом схватању интелигенција може бити: лингвистичка, музичка, логичко-математичка, простомат, телесно-кинестетичка, интер- и интра-персонална. Оваквим прилазом Гарднер поставља вредност многих димензија људских постигнућа која су изнад наших традиционално академских постигнућа. Схватање да постоје релативно независне интелигенције и да оне могу бити комбиноване зависно од појединаца, средине и културе, може представљати веома значајан прилаз у време када настојимо да образујемо шири круг учесника за будућност која ће захтевати много разноврсније и флексибилније прилазе. На овај начин, Гарднер превазилази уске моделе и оквире психометријске теорије и информативног процеса и даје много ширу концепцију људских способности у многим доменама живота и рада.

Значајно је нагласити принципијелан став који је Гарднер заузео у поменутој студији: појединци нису слични у когнитивним потенцијалима и когнитивним стилевима и образовање може бити успешније организовано ако је усклађено према способностима и ако је прилагођено појединцима са којима се ради. Покушаји да се са свим појединцима поступа истоветно или настојања да им се знања преносе на начин који није својствен начинима мишљења која су за њих значајна, може довести, и најчешће доводи, до промашаја и неуспеха. Гарднер сматра да је препоручљиво, када је то могуће, да се предвиде методе и поступци за проверавање и утврђивање индивидуалних интелектуалних профила. При томе, он указује и на резерве прављења таквог експлицитног програма проверавања због могућности његове стандардизације и комерцијализације. И поред таквих резерви, Гарднер сматра да су извесни путеви утврђивања индивидуалних профила бољи од неких других.

Имајући у виду својства и особености, потребе и потенцијалне могућности даровитих студената, може се рећи да се организација и карактер наставе и рада са њима може успешно остваривати у живом, покретљивом, активном и интезивном процесу савремене наставе, у коме облици и поступци, методе и садржаји рада произилазе из њихових потенцијалних могућности, а у циљу проналажења услова који им највише одговарају. Образовање даровитих нужно подразумева и њихово активно учествовање у избору метода, облика и садржаја рада, због чега цео процес добија карактер индивидуалног рада, индивидуализације и диференцијације, откривања, истраживања и решавања проблема, као и специфичног перманентног образовања. Осим тога, такав рад излази из традиционалног и искључиво институционалног школског карактера, повезује се и ослања на бројне друге наставне облике, садржаје и изван школске активности.

За успешан рад са даровитим студентима неопходни су и извесни предуслови: квалификовани, мотивисани и креативни наставници - ментори; креативна атмосфера на високошколској установи; и постојање потребних

материјалних и радних услова и погодности за неговање и развој индивидуалних потреба, склоности и могућности студената.

4. Индивидуална и индивидуализована настава

Под индивидуалним радом подразумева се самостално, индивидуално решавање задатака или проблема без размене информација међу учесницима пошто их ученик индивидуално решава и остварује. То не значи да се наставник бави само једним учеником, већ да они треба сами да уче како би настава била ефикасна. Ваља напоменути да је учење увек индивидуални акт, индивидуална активност, па и онда када је настава организована као групна или фронтална. Заједнички рад не може ослободити ученике индивидуалних напора и његовог индивидуалног рада.

Учење се може схватити као спонтано догађање које се одвија само од себе. Наставници усмеравају тај процес, они поучавају. Поучавање је руковођење учењем, организовање и усмеравање интелектуалних и моторних активности ученика. Руковођење и подстицање не може се односити само на активности учења, већ и на стварање неопходних услова - организовање ситуације, давање задатака, припремање или упућивање на потребна средства и материјале. При обезбеђивању тих услова потребно је учинити делотворним и осећања, мотиве и вољна својства ученика што покреће и унапређује сам процес учења.

Може се рећи да поучавање (настава) и учење не представљају два паралелна и једино споља повезана самостална процеса, већ две јединствене стране комплексног наставног деловања у коме поступци и мере наставника и активности ученика зависе једна од друге, једна другу подржавају, помажу и унапређују. Међутим, јединство поучавања и учења добија увек другачији облик у различитим организационим и методичким поступцима и облицима наставе, при различитим типовима поучавања и учења, као и при различитом саставу и структури појединаца у групи.

С обзиром на то да сваки појединац има своје особености, властито понашање, начин схватања, специфично реаговање, неопходно је да наставници добро познају своје ученике да би успешно могли да организују систем индивидуалног рада и учења.

Добро организован индивидуални рад унапређује независност ученика, способност да раде у краћим или дужим временским интервалима, на мањим или већим, једноставнијим и сложенијим, ужим или ширим задацима.

Принципе и суштину индивидуалног рада поједини аутори образлажу на различите начине и под различитим називима. Тако, на пример, С.П. Баранов га назива "принципом индивидуализације наставе", а Т.А. Иљина га повезује са принципом научности, док га познати психолог Пијерон (Пиерон Хенри) разматра као "педагошки поступак који, насупрот групној настави, омогућава сваком ученику, у различитом времену, индивидуални рад који је сам одабрао или му га је одредио наставник, а одговара његовим актуелним могућностима".

Зависно од садржаја и материје која се поучава, од задатака и начина њихове реализације, индивидуални рад може имати различите облике и садржаје. Свима је заједничко да сваки ученик сам учествује у савладавању задатака, да лично обавља вежбе, учи и што сви раде исти посао. Швајцарски педагог Р. Дотран наглашава да су вежбе у индивидуалном раду једнаке за све ученике, јаке и слабе, брзе и споре.

Индивидуална настава, према томе, омогућава, али не обезбеђује, прилагођавање наставе појединим ученицима. То, другим речима, значи да **индивидуална настава може, али не мора бити индивидуализована.**

Једну од најзначајнијих иницијатива за побољшање наставног процеса донела је идеја о индивидуализацији наставе и учења. Ова идеја се појавила као реакција на чињеницу што се традиционалној настави, на свим нивоима и у свим врстама школе, сви ученици поучавају на **исти начин и истим темпом**. Показало се да овакав начин рада не одговара подједнако свим ученицима. Према индивидуалним разликама и способностима усвајања једним ученицима би више одговарао спорији, а другима бржи темпо. **Индивидуализована настава се, према томе, примењује када је рад прилагођен појединим ученицима или када се примењује облик рада који је прилагођен тако да одговара потребама, жељама, интересовањима, могућностима и начину мишљења појединаца** који у њему учествују. У питању је природа рада која подразумева више од самог начина деловања.

Индивидуализована настава настоји да ученике усмери и активира према њиховим способностима и могућностима, као и да подстакне и усмери развијање њихових способности у односу на облике, ритам и сопствене снаге и оригиналности. У таквим условима и лична активност и залагање ученика долазе до пуног изражаја.

Индивидуализација је, дакле, поступак наставе и учења прилагођен различитим способностима, потребама и интересовањима ученика, а посебно даровитим и талентованим, коришћењем појединих делова градива, диференцираним према индивидуалним разликама и потребама. То могу бити пројекти са различитим степенима напредовања за различите ученике, посебно вођење ученика од стране наставника - ментора, примена и употреба различитих средстава и радних материјала, примена различитих задатака и тестова, праксе и вежбања и сл.

Са дидактичког становишта, индивидуализација може бити успешна у мери у којој ученицима омогућава да радом и личном активношћу задовоље одређене когнитивне и радне потребе и да побољша њихове интелектуалне и менталне способности.

Предности индивидуализоване наставе се састоје у следећем:

- веома је слободно распоређена и наставник - ментор може више да **персонализује** рад са студентима у излагању онога **шта, како и када** треба да уче. На тај начин може знатно више да управља напредовањем студената и у могућности је да пружи више тачнијих процена о тешкоћама и начинима њиховог превазилажења;
- постоје веће могућности варирања међу студентима онога **шта уче, како уче и која средства и материјале користе за учење**. Инди-

видуализована настава се може на разне начине прилагодити потребама и могућностима појединаца, може се различито рангирати, омогућава више варијација. Може се примењивати почев од малих модификација до потпуно независног учења; дозвољава варијације у брзини и темпу учења, постављању циљева и задатака, примени метода и материјала за учење, као и нивоа достигнућа; може се користити у свим предметима, у неким предметима, деловима појединих предмета, за сво радно време или за део школског времена;

- наставник је у могућности да предвиди одређене исходе како у односу на одређене поступке и њихову примену, тако и у односу на појединце;
- ученици активније учествују у индивидуализованој настави и учењу, више долази до изражаја њихова иницијатива, самосталност, стваралаштво. Подстакнути унутрашњим потребама и жељама за стицањем и усвајањем знања, студенти не осећају досаду што је значајно за успешно учење и усвајање квалитетнијих и продубљенијих знања. Најважније је да учење чињеница и њихово меморисање буде замењено поступцима **размишљања, трагања, откривања и концептуализације**;
- индивидуализовани наставни поступци дозвољавају ученицима да упознају своје могућности, али и слабости и ограничења. Уместо да се мире са таквим стањем, ученици, када су правилно усмерени, настоје да самостално користе средства и могућности, пронађу поступке, методе и стратегије за решавање постављених задатака и проблема како би превазишли одређене тешкоће и успоставили нове хоризонте. Индивидуализовани поступци посебно налазе своје место и оправдање у откривању специјалних способности код појединих ученика.

Главни циљ индивидуализације је **научити ученике учењу**, формирати код њих позитивну мотивацију за учење и ослободити потенцијалне способности сваког појединца. Под потенцијалним способностима се подразумева сложена способност појединца која се манифестује у свакој позитивној реакцији за коју су они способни. Она се појављује из саме личности, а васпитни, образовни и други процеси могу је развијати и мењати. Најбољи став који наставници могу заузети према потенцијалним способностима је да их откривају, ослобађају и развијају, као и да упознају могућности сваког појединца. О потенцијалним способностима се не сме судити и закључивати само на основу умних количника и резултата постигнутих на школским оценама. То би представљало претерано поједностављивање. Да се постигну позитивни резултати неопходни су, поред осталог, воља за успехом, неконформизам, способност да се употребе интересовања, подстицаји које пружају наставници и друге особе, као и услови средине у којој се појединац налази и развија. Наставници треба организовано да раде на откривању потенцијалних способности својих ученика: пружањем могућности да сами откривају своје способности у разним подручјима која се појављују и развијају током процеса учења. Достигнућа су потпунија ако ученици **сами** наставе да откривају себе и ако се сво време целовито развијају. Откривање, ослобађање и развијање

потенцијалних способности је, према томе, највиши циљ који треба постићи индивидуализацијом наставе.

Питање индивидуализације се, међутим, не сме посматрати искључиво са поменутих аспеката и на изложени начин. Поступци индивидуализације, без обзира колико и како она била корисно обављена, не могу исцрпсти све могућности учења и рада. Интелектуално образовање се не може посматрати изоловано од осталих компонената образовања и васпитања. У ученику не постоји само интелект, већ и осећања и воља. Не можемо прихватити индивидуализацију као дидактички поступак ако он води изоловању и затварању појединца у себе, у свет усамљености и уколико води интелектуалној, моралној, емотивној и духовној изолованости. То значи да морамо водити рачуна и о организацији учења и рада који се остварују у заједничком раду, сарадњи и групи, морамо применити и поступке социјализације.

Разматрајући социјабилност као један од најкомплекснијих проблема који је најтешње повезан са менталним и афективним развојем, Арнолд Клос између осталог каже: "Путем социјалних контаката, учешћем у колективном животу, појединац развија свју способност да се афирмише, изрази, реализује и сачува своју јединственост. Без социјалних контаката, без потребе да се постави "лицем у лице", а каткада и "против", појединац је остао аморфан и без личности. Развијајући се, он се оспособљава да уђе у "форме" које су све више различите и да покаже социјално понашање, сарадњу и усклађивање са другим заједничким активностима, да схвати жеље других, идентификује се са интересима целине, залаже се за добробит целине чији је и он део" (Clause, 1972).

5. Проблемска настава и проблемско учење

Традиционална настава, која се одржала до наших дана, у којој преовлађују објашњавајуће-илустративне методе најчешће у виду предавања и демонстрација, најчешће се задовољава усвајањем образовних садржаја и њиховим репродуковањем.

Предавање је дуже и континуирано излагање које се претежно састоји од тумачења, мада у њему има и елемената описивања и причања. За предмет излагања оно најчешће има описивање сложених система ствари, појава и процеса, као и односе зависности међу њима, упоређивање и уопштавање знања која се на други начин и из других извора не могу пружити ученицима. Обично се користи у случајевима када се ради о усвајању знања апстрактног карактера на принципу објашњавања одговарајућих појава. Карактерише га систематичност и чврста логичка структура наставне материје, интензивно ангажовање пажње и памћења, усмереност на хипотетичко-репродуктивно мишљење. Дуже временско излагање захтева од слушалаца велику интелектуалну активност и психички напор. Због таквих својих особености, предавање као начин излагања, више одговара старијим ученицима, а поготову студентима виших и високих школа.

И поред тога што овај облик наставе у значајној мери ангажује слушаоце, ова метода до извесне мере и на одређен начин усмерава на **слушање и на**

пасивност. Због тога се захтева модификовање традиционално - класичних предавања и њихова комбинација са **активним поступцима** и методама у којима значајно место заузима **учествовање ученика и њихов самосталан рад, активност и ангажовање.** У овако допуњеном облику наставник не излаже цело градиво, већ само **најзначајније делове, основне и кључне тачке,** посебно се задржавајући на елементима који су сложенији, тежи, значајнији и који представљају суштину. Остале садржаје ученици савлађују сами, индивидуално, користећи се уџбеницима, приручницима и широм стручном литературом, примењујући разне вежбе, опите, експерименте и проверавања. Предлаже се и примена различитих облика тзв. "специјализованих" предавања, у којима током предавања, после излагања одређеног дела, наставник препушта ученицима одређену обраду или се предвиђа заједничко учествовање наставника и ученика у реализовању предавања. Сматра се да је најуспешнији **проблемски приступ и подстицање радозналости** на почетку и током излагања, као и **размишљање** на његовом крају.

Традиционална предавања не воде довољно рачуна о вежбама, проверама и **развијању способности,** посебно о способностима ума. Оваква настава ретко и у недовољној мери омогућава студентима да се користе активним истраживачким поступцима и методама учења.

Као реакција на традиционалну наставу, праксу и учење, појавила се, према идеји Килпатрика (W. H. Kilpatrick), нова варијанта, нови облик методе и технике организовања наставног рада - познат као **пројект метода.** Ова метода је дефинисана на разне начине, али се уопштено може рећи да је то "конструктивна активност која има циљ" или, како то Клос одређује, "активност која поставља проблеме уму и на које се он сав усредсређује како би их до краја решио у једној нормалној ситуацији" (Arnould Clausse, 1972).

Овим методом се желе **подстаћи интересовања ученика,** да би као стимуланс деловало на њихову активност, како би се усмерили на **размишљање и лична истраживања и проверавања.**

Полазећи од тога да су програми реални циљеви који одређују активност ученика, Килпатрик издваја четири главна типа (облика) пројеката: пројекат конструктивног типа; типа усвајања и процењивања; пројекат типа учења и пројекат проблемског типа, у коме долази до изражаја улога интелекта у решавању проблема.

Пошто је постављен и дефинисан проблем и одређен циљ који треба постићи, приступа се избору најадекватнијих поступака и техника за њихово остваривање (књиге, документа, посматрање, посете, рачунање, мерење, експериментисање, прављење табела, шема и графикана и томе сл.).

Сваки појединац сада развија своју **личну активност** водећи рачуна о крајњем исходу. Сада то постаје **средиште интересовања** око кога се групише читав образовни рад, тако да залагање и иницијатива, па и креативност појединаца долазе до изражаја.

Ова настава, без обзира на њен облик, може се окарактерисати као проблемска настава. Њени принципи налазе се у филозофији и психологији Цона Дјуија за кога проблем - метода има двоструки циљ: **да обогати**

конкретан садржај образовања подстицањем прилагођавања ученика животу и да развија њихову снажну мотивацију за оно што се нормално одвија са различитим психолошким активностима које доводе до решавања проблема.

Разматрајући проблеме подстицања и развијања мишљења у настави, Џером Брунер, познати амерички психолог и педагог, у једном од својих радова (*The Relevance of Education*, 1971) указује да традиционално образовање које наглашава растегнутост и обухватност над сажетошћу и дубином, остаје епистемолошка тајна. То је, сматра он, довело до тога да су ученици прихватили памћење као један од приоритетних задатака школе, наставе и учења, ретко наслућујући да у логичком процесу мишљења треба имати у виду и наглашавати **поновно дефинисање** онога са чиме су већ упознати, **поновно формулисање и мењање редоследа** истог. Стога, ученике треба подстицати, охрабривати и усмеравати да слободно излажу своје идеје, да постављају питања, да задатке схвате као **проблеме** о којима ће радије сами размишљати и доћи до одговора, него што ће то очекивати од својих наставника или другова, тражити из књига и приручника. Повећавањем комплексне улоге коју намећу потребе савременог друштва, захтев за развијањем интелектуалних и социјалних способности очигледно да не може бити препуштен случају. Усвајање знања самог по себи није никаква гаранција за способности да се **мисли**, а још мање за способности да се **комуницира** због тога што савремено друштво и економски живот битно зависе од обе поменуте особине.

Најновија истраживања у домену когнитивних аспеката наставе указују да за **све ученике учење представља конструктивни процес** и да они могу постићи позитивне резултате иако са когнитивног становишта иду различитим путевима. Све више се наглашава потреба да је код ученика потребно **ефикасније и целовитије развијати способности за решавање проблема, као и способности за примену виших мисаоних функција.**

Може се рећи да се образовањем у савременим условима мање инсистира на стицању специфичних знања, а више на **развијању универзално применљивих способности као инструмената за стицање знања**. Учење метода, поступака и техника интелектуалне природе је много ефикасније од стицања специфичних знања. Ове технике се могу примењивати на бројне, различите и непредвидљиве ситуације због чега су и значајније од усвајања појединих знања. Предмети нашег сазнања и деловања су, према савременим схватањима, све мање непосредни. За адекватно разумевање појединци су све више упућени на **познавање функционалних зависности**, познавање генезе односа ствари, њене формалне структуре, редоследа у низу или склопа услова. За ово, појединац мора да располаже **солидно изграђеним системом шема деловања, категорија и хијерархија значења**, које може да примени на основу података. Тек тада је појединац у могућности да учини онај неопходни корак "преко дате информације" и да на тај начин своју "људску област формирања" све даље помера у својим границама.

Савремена истраживања указују да је могуће да се студенти оспособе за стратегије и стилове учења који поред усвајања квалитета, трајног знања и

његове успешне примене, омогућавају и оптималан развој способности учења. Такву могућност пружа **увођење методе учења путем открића у настави**, које је претежно засновано на **решавању проблема**.

У једном од својих ранијих радова (The Act of Discovery - Чин открића, 1961), Брунер се залаже за наставу путем открића и износи њене следеће предности: повећање интелектуалних могућности усвајањем нових информација, тако да се оне брзо и ефикасно могу користити у различитим ситуацијама решавања проблема; повећавање унутрашње мотивације и настојања ученика да успешно искажу своје активности у учењу; вежбе технике ефикасног учења и развоја стила решавања проблема и истраживања; постизање веће успешности у погледу запамћивања оног што је усвојено, зато што појединац улаже сопствени когнитивни напор да организује податке, принципе, теорије и законе у својој структури и проналази информације које су му неопходне, што повољно утиче на повећавање и развијање за даље учење. Учење путем открића представља и погодан метод учења за развијање интуитивног мишљења, омогућавајући ангажовање властитих интелектуалних потенцијала за даља трагања, примену различитих претпоставки, комбинација и форми образовног процеса.

Као што је познато, проблем се увек јавља као проблем за одређеног појединца. За њега се проблем појављује када наиђе на **препреку**, а циљ се не може остварити на основу до тада важећих и примењиваних поступака, већ треба **пронаћи пут** за његово превазилажење. Претходно знање и искуство сада се примењује на **нове услове и околности** и другачији, неконвенционалан начин, што доводи до различитих интелектуалних операција и поступака у којима посебно долазе до изражаја **мисаони процеси**.

Совјетски аутор М.И. Махмутов (1975) разматра умно трагање као сложен процес који, по правилу, почиње проблемском ситуацијом. Праву активност ученика не карактерише самостално трагање уопште, већ **трагање путем решавања проблема**. Ако ово трагање има за циљ решавање теоријских или практичних проблема или, пак, форми и метода уметничког изражавања, онда се оно претвара у **проблемско учење**.

У најопштијем виду проблеми зависе од **карактера непознатог** и условно се могу поделити у следеће три категорије: **практичне проблеме** у којима је непознат начин примене знања у новој ситуацији. За њихово решавање потребни су, по правилу, практични напори, нова организација претходних знања и навика; **научне проблеме** у којима је непознат закон, принцип или појам науке - за успешно решавање захтевају нова научна знања; **проблеме уметничког одражавања стварности** код којих су непознате емоционално - сликовне форме и начини деловања. Они укључују литерарна дела, цртање, музичка дела, игре итд. (Махмутов, 1975).

Све видове проблемске наставе карактерише постојање продуктивне стваралачке делатности, тражење и решавање проблема и сви се могу преобликовати у проблеме учења и различите облике организације наставе и образовног процеса.

Искуства и резултати проучавања о решавању проблема показују да овакав начин учења има бројна предимства над уобичајеним начинима: утиче

да се мисли логично и стваралачки; градиво које се учи чини уверљивим и тиме знања претвара у убеђења; изазива дубока интелектуална осећања, посебно осећање уверености у сопствене могућности. На тај начин настава постаје емоционалнија, привлачнија и развија интересовања за нова, шира и продубљенија сазнања.

6. Избор и примена наставних метода

У оквиру примене дидактичких поступака за успешан рад са студентима, посебно даровитим, поставља се и питање избора и примене адекватних наставних метода.

Познато је да се у наставној пракси поједине наставне методе ретко јављају у "чистом" облику. Најчешће долази до комбинација различитих поступака. Свака метода има низ варијанти специфичних за поједине наставне дисциплине и садржаје. Због тога долази до њихове модификације, преиначавања у односу на унутрашњу логику градива које се излаже и циљева и задатака који се желе постићи.

Феријер (Adolf Ferijer) је тридесетих година, током једне турнеје по Јужној Америци, на питање о томе које су методе по његовом мишљењу најбоље и најефикасније, одговорио: "Ниједна није најбоља. Све су делимична врста активне школе. Свака је прилагођена извесном типу ученика за које нису потребне друге методе, а нарочито је свака погоднија од оног који је њу створио".

Бабански (Бабански, Јуриј, 1982) с правом тврди да нема **универзалних** наставних метода зато што је свака метода у суштини **дијалектичка**: свака има своје јаке стране и недостатке, предности и недовољности, па успешно решава једне задатке, а неуспешно друге. Овај општи методолошки став односи се на све наставне методе.

Гејџ и Берлинер (Gage and Berliner, 1975) су анализирали 17 категорија наставних метода или "модела за поучавање" и сврстали их у четири групе које су биле усмерене на **информационе процесе** (обухватају: интелектуални развој, индуктивне и дедуктивне процесе и решавање проблема); **социјалне интеграције** (проучавање о кооперативном и демократском раду и другим својствима, а има за циљ унапређивање демократског процеса и интерперсоналних односа који потпомажу рефлексивно мишљење); **група усмерена на личност** (наглашава индивидуалне потребе за развој личног идентитета, креативност и топлину); и **група за модификацију понашања** која укључује програмиране инструкције.

Овакав и слични прилази класификовања и избора наставних метода указују наставнику да не апсолутизује поједине наставне методе, али и да их се неосновано не одриче. Када је то потребно и могуће треба вршити избор водеће, доминирајуће методе на конкретном часу или за конкретну наставну област.

Могу се, такође, применити и методе које мање утичу на мисаоне активности (на пример: методе описивања, причања, предавања, показивања) и методе које више, непосредније, ефикасније подстичу интелектуалне актив-

ности (дијалогске методе, лабораторијски експеримент или хеуристички разговори), када се ученици усмеравају да сами траже решења постављеног проблема. Путем вешто постављених питања и усмеравања код њих се активирају знања којима располажу да би дошли до откривања решења, до нових поставки и закључака.

У савременој школи неопходно је истицати вредност и значај метода које имају **вишеструки утицаји** на ученике и њихов развој. То се, пре свега, односи на методе које омогућавају да се **пасивно знање преображава у активно**, а погодне су и за **откривање нових знања** и њихову **примену у акцији**. Оба ова услова испуњавају **проблемске методе**. Ове методе усмеравају ученике на анализу стања путем постављања проблема, издвајање података који су већ познати, формулисање претпоставки, као и евентуално решавање проблема. Радње које се обављају током овог процеса дешавају се на три нивоа спознаје: на **нивоу чињеница** (када се траже емпиријски подаци); **нивоу модела** (када се покушавају стварати модели, системи и познате везе и односи меду њима уз њихову допуну елементима и везама које је ученик сам открио); и **модели теорије** (када се формулишу правила и обављају уопштавања у процесу решавања проблема зависности у виду норми, принципа, правилности и сл.). У овом случају нема опасности да се ученик оптерети детаљима, да "магационира" податке и чињенице, јер карактер задатака који одговарају решавању проблема усмерава га да прелази са **детаља** на **моделе**, а са ових на **теорије**. Теоријска правила затим захтевају схватања у виду модела или одређених конкретизација.

Мисаони процеси ученика биће покренути онда када из сложене ситуације успеју да уоче и издвоје чињенице, везе и односе које имају или могу имати одлучујући значај за решавање одређеног задатка или проблема. Решавање проблема подразумева релативно самостално откривање законитости, а такође и пружање могућности ученицима да дођу до слободних, оригиналних и креативних открића и решења, макар и у релативном смислу. Без овога ученици најчешће пасивно усвајају градиво. У васпитно-образовном смислу није у питању значај добијања одређених резултата, субјективно откривање истине, већ **процес истраживања** који ученицима омогућава да **сами**, према својим могућностима, примењују одређене поступке и усвајају знања.

Настава садржи **синтезу** различитих комбинација предавања и објашњавања, расправа и дијалога, демонстрирања и експериментисања, индивидуалног рада и поучавања, рада у паровима и тимског рада. Наставник користи сваки од њих за остваривање одређених циљева и задатака, користећи одређено време, за све ученике или само за неке од њих. Наставници и ученици имају више од једног циља који желе да остваре. За било коју врсту циљева неке методе су примереније од других, из чега произилази да би наставник требало да користи **комбинацију метода** која представља и најраспрострањенији метод у настави. Она одговара раду са већим или мањим групама ученика, индивидуалном и диференцираном раду, тимској и проблемској настави. Потврду за овакав став и тврђење Гејд и Берлинер налазе

у аналогiji која сугерише израз **оркестрација**, а односи се на сагледавање музичких тема и делова оркестра да би се постигли одређени музички ефекти.

У настави се може сагледати исти значај пута у коме су наставне методе **комбиноване**, слично темама у музици. Поставља се питање: колико предавање и поучавање, вођење група и појединаца имају своје место и улогу, у којим секвенцама и пропорцијама, са којим структурама и варијацијама? Сви ови фактори одређују јединствени карактер било које поједине врсте наставе као што је то случај са целином симфоније и њених појединих компонената.

Супротстављање једне наставне методе другој и игнорисање било које од њих, према индивидуалним својствима и карактеристикама ученика, Месик (S. Messick, 1967) назива проценом "коњске трке". Наша је претпоставка, каже Месик, да ниједан појединачни начин није најбољи пут који би одговарао **свим ученицима**. Такав пут није пронађен. Уместо трагања за општим и једноставним решењима требало би спровести истраживања за примену **комбинације метода** примерених различитим ученицима у циљу повезивања општих и посебних циљева.

У највећем броју проучавања наставних метода игнорисана је улога индивидуалних разлика распоређујући субјекте на два или више наставних нивоа, упоређујући њихове средње вредности према неком критеријуму, указујући да ли постоје значајне разлике и да ли је једна метода успешнија од друге у неком општем смислу. Између других грешака, средња постигнућа и начини упоређивања замагљују различите ефекте које одређена метода има на ученике са различитим способностима и мотивацијом. Већина података у поређењу успешности различитих наставних метода примењује се за тзв. "средње" ученике, а на тај начин ни на једне посебно.

Када се говори о критеријумима за избор метода треба имати у виду и једну општу околност, наиме, да укупан наставни рад, па и избор и примена метода треба да буду у **функцији учења**. То значи да је наставник онај који одабира различите методе са **циљем да олакша процес учења**. Како се ученици међу собом знатно разликују, олакшавање процеса учења није нимало лак и једноставан посао. Док способнији ученици више добијају читањем, коришћењем књига и другог штампаног материјала, самосталним проучавањем, трагањем, експериментисањем, решавањем проблема, мање способним ученицима више одговара објашњавање наставника, показивање, понављање, рад у мањим групама. При избору наставних метода, такође, треба имати у виду различите презентације наставних садржаја и подстицање разних чула која доприносе ефикаснијој настави и учењу.

Савремени прилаз образовању и настави подвлачи опште, битне, суштинске појмове и захтева разумевање, схватање и стваралачку примену. Тежиште није на запамћивању бројних података, појединости и њиховом "магационирању", већ на **активном и стваралачком односу у великој мери самосталног стицања знања**.

5. ДАРОВИТИ СТУДЕНТИ И РАЗНОВРСНОСТ ЊИХОВОГ ПОДСТИЦАЊА

Различити приступи у откривању и идентификацији даровитих студената. Пријемни испити и откривање даровитих и креативних студената. Селекција даровитих и креативних и процесна идентификација. Облици препознавања и облици подршке даровитих и креативних студената. Наставници и препознавање и идентификација и подршка даровитих и креативних студената.

Увод

Адолесценција и рана младост је време (период) када се јасно манифестују даровитост и таленти. Новије дефиниције даровитости (Gallagher, 1976; Gardner, 1985) указују на сложеност феномена даровитости која се манифестује у различитим доменима људског живота и стварања. При томе, спољашњи фактори, као што су друштвена средина (породица, школа, шира друштвена заједница), затим културни и образовни амбијент, у великој мери одређује да ли ће се и како манифестовати стваралачки потенцијали појединаца. И филозофија образовања има значаја у том смислу што се намећу следећа питања: шта друштво цени; које су вредности за које се залаже; којим вредностима (друштвеним и моралним) даје предност; шта сматра да је важно у друштву? Или краће: какав значај друштво придаје образовању, посебно образовању даровитих и на који начин то показује и реализује?

Садашња пракса у свету, па и у нас, као и прилази у проучавању даровитих, доста су поједностављени. Од даровитих се, углавном, или најчешће, тражи и очекује успех на интелектуалном плану: успех у учењу, у студирању, у раду.

Из таквог прилаза произашла су и испитивања везана за даровите појединце и њихову подршку, па су предмет истраживања били они фактори који имају највише удела у постизању успеха: опште способности (интелигенција), школске оцене, а понекад и мотивација, али и тада у правцу постизања успеха. Таквим прилазима био је изостављен низ важних питања, као што су: специјалне академске способности, стваралачко мишљење, способност за вођство, визуелне и друге способности и тзв. персоналне интелигенције (Гарднер). У великој мери су запостављена својства личности која су од изузетног значаја за манифестовање различитих стваралачких потенцијала или за њихово одсуство. Стога се дешава да неки даровити, који због различитих разлога не постижу одличан школски успех, не добијају праву подршку.

У данашње време многи мисле да је депласирано говорити о откривању даровитих и креативних на факултетима и вишим школама, зато што студентска популација ионако представља селектирану групу. Међутим, многи

налази у нас указују да такво мишљење није сасвим оправдано. Тако, у Хрватској на пример, 1987. године се уписало на факултете 20-25% од целе ученичке популације. Од уписаних, апроксимативно је завршило 60% студената (В. Колесарић, 1987). Подаци истраживања Ханића (Према З. Крњајић, 2000), указују да је у Србији ефикасност студирања на факултетима и вишим школама ниска: да постоје извесне разлике по групама наука; да се проценат студената који су дипломирали о року смањио. У истраживању Макаровића (Ј. Макаровић, 1987) налазимо да од ученика, који су на тестовима интелектуалних способности постигли боље резултате него 99% њихових вршњака, трећина уопште није дошла до универзитета, а од преосталих, трећина је одустала од студирања пре његовог завршетка.

Имајући у виду изнесене податке, поставља се оправдано питање о препознавању и идентификовању даровитих и креативних студената. Уз то се јавља низ важних питања: како се односити према различитим врстама даровитости и различитим талентима и како их подржавати ако се имају у виду разноврсност и специфичност различитих факултета. Сигурно је да све даровите повезују нека заједничка својства као што су интелектуалне способности, мотивација, креативност, али је очигледно да треба имати у виду и она својства која су специфична и која се разликују и по врсти и по усмерењу. Како, дакле, у изнесеним околностима, разматрати даровитост у студентској популацији која је, иако слична, истовремено и различита? Пре одговора на ово питање потребно је размотрити пријемне испите, као услов за упис на било који факултет.

Пријемни испити и откривање даровитих

За упис на факултете и више школе у нас утврђени су одређени **услови** који се разликују од факултета до факултета (што је сасвим разумљиво), али су заједнички следећи:

- школски успех из средње школе;
- испитивање знања из релевантних предмета;
- примена теста опште културе на неким факултетима.

Када је реч о школском успеху, намећу се следећа питања: да ли иза датог успеха стоји и одговарајуће знање; да ли је школски успех (оцене) исти у свим деловима земље и у различитим школама? Иако је школски успех важан и индикативан показатељ, не би га требало апсолутизовати. То је разлог више који намеће потребу препознавања и идентификовања даровитих и креативних у студентској популацији, јер између школског успеха и даровитости није увек знак једнакости, пошто међу онима који немају одличне оцене (због различитих разлога) има и даровитих и креативних. Истраживања Gecelsa i Šiksentmihaljia су показала да су високе оцене на Уметничкој академији у Чикагу биле негативно повезане са радним успехом (Према: J. Jaušovec, 1987).

Неки факултети су због одређених (и познатих) разлога посебно привлачни, па од великог броја пријављених кандидата могу да одаберу предвиђени број, а према утврђеним условима. Међутим, нису сви факултети

(одсеци, смерови, групе) у ситуацији да од пријављених одаберу предвиђени број најбољих кандидата. Такве околности делују да:

- неки кандидати се уписују на одређени факултет (групу, смер, одсек) зато што нису успели да се упишу на онај који су желели, већ на онај на коме је било места;
- неки кандидати нису били сигурни шта заправо желе да студирају, па је њихов избор био мање-више случајан;
- неки студенти се уписују на факултет због сасвим практичних разлога (одлагање служења војног рока, стицање статуса студента и оног што је за тај статус везано и сл.). Таквих студената није мали број и они, на одређени начин, оптерећују факултете, наставу и рад уопште. Овде треба додати и следеће:
- када се већ упишу, неки студенти схвате да тај студиј није оно што су очекивали;
- неки од студената се разочарају начином рада, условима студирања, квалитетом наставе или односом наставника, што утиче да се њихова мотивација за студирање значајно смањи.

Да изнесене околности треба имати у виду, указују и нека истраживања у нас. Тако, у истраживању Б. и Ј. Ђорђевић (1992), међу различитим питањима било је и питање о томе колико су студенти заинтересовани за факултет на коме студирају. Узорак се састојао од 468 студената са четири групе факултета: друштвеног, природно-математичког, техничких и медицинског. Овај узорак је свакако недовољан за шира уопштавања добијених резултата, али они омогућавају да скрену пажњу и да укажу на неке проблеме о којима је напред било речи.

На напред изнесено питање, студенти су имали три могућности за одговор: 1. заинтересованост за студије је остала иста као на почетку; 2. заинтересованост за студије се повећала; 3. заинтересованост за студије се смањила. Одговори студената на ова питања су следећи:

Заинтересованост за студије иста као на почетку:

код студената природно-математичког факултета	43,30%
код студената медицинског факултета	42,74%
код студената техничких факултета	38,60%
код студената друштвеног факултета	32,39%

Заинтересованост за студије се повећала:

код студената техничких факултета	49,20%
код студената друштвеног факултета	47,18%
код студената медицинског факултета	43,59%
код студената природно-математичког факултета	34,02%

Заинтересованост за студије се смањила:

код студената природно-математичког факултета	22,60%
код студената друштвеног факултета	20,42%
код студената медицинског факултета	13,68%
код студената техничких факултата	12,28%

Приказани резултати показују следеће:

- најстабилнију заинтересованост су показали студенти технике. Скоро код половине ових студената (49,20%) заинтересованост за студије се повећала. Ако се томе дода да је код ових студената заинтересованост остала иста као на почетку (38,60%), онда је задовољних студената факултетом који су уписали било 87,80%;

- повећану заинтересованост и исту заинтересованост за студије исказало је 86,43% студената медицине;

- студенти друштвених наука повећану и исту заинтересованост за студије су исказали у 79,57%;

- студенти природно-математичког факултета су такву заинтересованост исказали у 77,32%.

Иста је слика заинтересованости студената за студије анализирана у супротном смеру:

- заинтересованост за студије највише се смањила код студената природно-математичког факултета (22,60%), затим код студената друштвених наука (20,42%), после њих код студената медицине (13,63%) и на крају код студената технике (12,28%).

Разлика међу студентима код којих се заинтересованост за студије смањила је и статистички значајна на нивоу 0.01 ($X^2 = 25,971$, за $df = 3$).

Разлози који леже у основи исказаних мишљења вероватно су бројни, како за повећану заинтересованост за студије, тако посебно и за њено смањивање.

Поред мотивације за одређени студиј, у питању је вероватно била и реална (добра) процена властитих могућности за студирање на одређеном факултету. Треба, међутим, имати у виду и разлоге изван студената, а који се односе на факултете и организацију рада у њима. У том правцу су занимљиви подаци који се односе на практични рад на факултетима.

Највећи број студената технике сматрају да је квалитет вежби и лабораторијских радова осредњи (47,79%). Подједнак број њих сматра да су вежбе добре (25,66%), али и да су незадовољавајуће (25,66%).

Студенти медицине су дали следећу оцену за вежбе и лабораторијске радове: њих 47,79% сматра да је квалитет вежби осредњи, а затим добар (35,40%). Релативно мали број студената (11,50%) су оценили да су вежбе и лабораторијски радови незадовољавајући, а још мањи (5,31%) да су веома добри.

Студенти друштвених наука у највећем броју (45,45%) сматрају да су вежбе и семинари осредњи, а добри у 36,36%. Мање је оних који вежбе и семинаре оцењују као незадовољавајуће (12,59%), а још мање као веома добре (5,59%).

Студенти природно-математичког факултета су вежбе и лабораторијске радове оценили као осредње (52,27%), а као незадовољавајуће у 32,99%. Мањи број студената (23,71%) су оценили као добре, а само неколико студенткиња као веома добре.

Подаци показују да је највећи број испитаних студената вежбе, лабораторијске радове, семинаре, оценио као осредње (45,82%), затим као

добре (30,84%). Око једне петине (19,91%) су оценили као незадовољавајуће, а само 3,43% студената је дало највишу оцену - као веома добре.

Вежбама и лабораторијским радовима, како подаци показују, највише су незадовољни студенти природно-математичког факултета. То показују и њихове примедбе и објашњења које су дописали на крају упитника. Изнећемо само неке, нај карактеристичније.

- "Услови рада су никакви. Посуда нема довољно, а и што их има, изузетно је скупо. Траже од нас да урадимо много, што је изван нашег максимума и наших могућности. (Ја не могу да набавим и донесем решо од куће и сл.). Питаш нешто техничара, каже да га не интересује, снађите се, питаш асистента, каже да то није у његовој надлежности". (П.М.Ф. - Хемија за истраживање и развој)
- "Услови рада у лабораторијама су очајни, ради се са ужасно застарелом опремом која често не функционише, што изазива нервозу код студената и асистената". (П.М.Ф. - Хемија за истраживање и развој)
- "Пре свега, омогућити студентима учионице у којима могу да раде, јер су заиста растрзани на разне крајеве града, јурећи од једне зграде до друге на предавања и вежбе". (П.М.Ф. - Општа биологија)
- "Много је битније што немамо услове за рад, седимо једни другима у крилу, врата од кабинета се не затварају, светло не ради, табла стара, прозори не функционишу, дува промаја на све стране, читаоница бедна (мала), лифт не ради, после 16 сати не види се табла, некад држим свеску у крилу и пишем итд., а има тога још". (П.М.Ф. - Математичко рачунарство)
- "За мој смер је значајно обезбедити средства, тј. рачунаре на којима бисмо се обучавали, као и више праксе како бисмо научили да своја знања програмирања примењујемо у решавању проблема из праксе." (П.М.Ф. - Математичко рачунарство)

Примедбе сличног карактера дали су и студенти других факултета, а посебно Електротехничког.

Из одговора студената се може закључити да су узроци укупног стања (1992, примедба аутора) следећи: 1. велики број студената у радним групама; 2. недовољан простор за рад и учење; 3. недовољна средства за вежбе и лабораторијски рад, тј. недовољна опремљеност лабораторија; 4. застарелост опреме за рад; 5. недовољан број асистената у односу на број студената.

Претходне податке и мишљења студената изнели смо зато што овај део активности, рада и ангажовања студената може да обезбеди боље упознавање студената, њихову заинтересованост и мотивацију, преданост студију којег су одабрали итд.

Препознавање и идентификација даровитих и креативних студената

После приказаних неких од услова за студирање и мишљења студената поставља се питање: како препознати, а затим подржати даровите и креативне студенте?

Један од важних услова је, свакако, школски успех којег је ученик постигао у средњој школи, а затим успех који постиже у току студија. Међутим, за препознавање и идентификовање даровитих студената треба примењивати и неке друге критеријуме и процедуре. За идентификацију даровитих и креативних појединаца у пракси се углавном примењују два основна модела: 1. модел селекције и испитивања (најчешће са једнократним испитивањем); 2. модел процесне идентификације.

Као пример модела селекције, изнећемо модел који се примењује у одабирању студената за стипендију Републичке фондације за развој и подстицање научног и уметничког подмлатка Републике Србије. Овај модел садржи следеће основне критеријуме: 1. школски успех; 2. награде и друга признања; 3. резултате на тестовима; 4. редовност, односно брзину студирања (З. Крњаић, 2000).

У процесу селекције прво се обавља предселекција кандидата, а затим селекционе процедуре (У. П. Костић, 1996). Услови предселекције су следећи:

- за ученике средњих школа одличан успех и једно од прва три места на такмичењима, најмање на републичком нивоу;
- за студенте и постдипломце просек оцена преко 9.

Селекција кандидата се врши на основу резултата постигнутих на 4 теста:

- тестова интелектуалних способности (општих и специфичних);
- тестова опште културе (ТОК);
- теста дивергентне продукције (ТВК - вербална и невербална форма).

На основу ових испитивања испитивачи су закључили да су стипендисти Фондације не само успешни, него су, на основу постигнутих резултата на Кателовом тесту, и интелектуално високо позитивно селекционисана група. У закључку се још констатује да подаци потврђују утицај социо-културне средине на тестовима постигнућа испитаника, изражен преко нивоа образовања њихових родитеља.

Досадашњи рад на селекцији најбољих кандидата за стипендије Фондације има и неке недовољности које треба поменути:

- до сада је био запостављен избор кандидата друштвених наука;
- сасвим је заобиђен избор кандидата из области уметности (иако се уметност налази у називу Фондације);
- до сада нису презентирани подаци о праћењу изабраних кандидата иако је селекционирано неколико генерација (од 1988. г.), па није познато како су ови кандидати употребили своје високе способности.

Сличан модел селекције даровитих и креативних студената примењен је на Универзитету у Новом Саду на којем су стипендије додељиване у области науке, уметности и физичке културе. Стога је испитивање било усмерено на 9 области: технику, медицину, пољопривреду, природно-математичку,

технолошку, драштвену, правно-економску област, уметност, спорт. Узорак је обухватио 200 студената (који су испитани у различито време и са различитим бројем срудената).

Критеријуми (варијабле) су били следећи:

1. интелектуалне и креативне способности;
2. успех на студијама;
3. успех на > смотрема и такмичењима;
4. објављени радови у признатим часописима;
5. познавање и употреба страних језика.

Анализирана су два посебна проблема:

1. да ли примењени критеријуми чине ваљан и поуздан систем (модел) за идентификацију даровитих студената за стипендирање и додатно подстицање;
2. колики је допринос појединих критеријума разликовању групе студената за стипендирање од оних који нису добили стипендију?

Добијени резултати су потврдили да су студенти изабрани за стипендирање постигли статистички значајно више резултате од студената који нису изабрани, како у појединим подзорцима, тако и у узорку као целини.

Примењени критеријуми су јасно и поуздано диференцирали две групе студената ("стипендисти" и "нестипендисти") и тиме показали ваљан систем критеријума за откривање и избор даровитих студената.

Провера релативног доприноса појединих критеријума (варијабли) разликовању ових двеју група је показала да највећи допринос разликовању групе стипендиста од групе нестипендиста ($p = .70$) имају интелектуалне и креативне способности (први критеријум). Овај критеријум објашњава 50% заједничког варијабилитета проучаване појаве.

Утврђено је да су студенти као целина узорка (стипендисти и нестипендисти) постигли знатно више резултате на тестовима способности, него што постиже неселекционисана популација студената.

Што се осталих критеријума (варијабли) тиче, утврђено је следеће:

- успех на студијама је други критеријум по доприносу разликовању стипендиста
- од групе нестипендиста и чини око 20% заједничке варијансе са дискриминативним фактором;
- успех на смотрема и такмичењима доприноси разликовању ове две групе, али у мањој мери него претходна два критеријума;
- објављени радови студената, такође, у мањој мери доприносе разликовању ове две групе;
- критеријум познавања и употребе страних језика није потврђен као чинилац који самостално доприноси разликовању ове две групе.

Истраживач оправдано сматра да овај критеријум (варијаблу) треба задржати зато што има важну сазнајну и мотивациону функцију у научном и уметничком раду студената.

Резултати су показали да су стипендисти, према свим критеријумима (сем последњег - познавање страних језика), супериорнији од нестипендиста.

Добијени резултати су потврђени и тзв. спољашњом евалуацијом, као и праћењем добитника стипендије. Тако, извршен број њих је изабран у звање асистента-приправника или сарадника у научном раду. Неколико студената је добило стипендије за постдипломске студије у иностранству.

Други модел за откривање (идентификовање) и подршку даровитих и креативних у студентској популацији је процесна идентификација која се одвија током неколико година у процесу рада и стварања, због чега је овај модел и добио такав назив. Процесна идентификација се одвија на два плана: 1. путем наставе; и 2. путем различитих активности студената које су везане за наставу и учење.

Што се тиче наставе, одавно се показало да нису довољно ефикасна предавања у виду лекција, већ да су неопходни разноврснији облици као што су: хеуристичка, егземпларна, проблемска и друге. Ако се има у виду узраст студената и врсте студија, различити облици наставе могу бити веома ефикасни.

Други, још важнији, правац за препознавање и идентификацију даровитих и креативних у студентској популацији представљају активности **изван** наставе који су за њу везани: вежбе, семинари, лабораторијске вежбе и други лабораторијски радови, различита мерења и испитивања (теренска и друга), учешће студената у истраживачким пројектима на факултету (или изван њега), самостална истраживања студената подржана од стране факултета или неке институције изван факултета и сл.

Поменуте и друге активности студената пружају велике могућности да се даровити и креативни препознају и поуздано идентификују и да се добије целовита слика о сваком од њих: о способностима, њиховој мотивацији, прилици у раду, да се боље упознају њихове идеје, предлози, решења, њихова кооперација са другима, њихова људска својства и тежње итд. Таква идентификација омогућава и правовремену подршку за сваког од њих.

Овај модел препознавања и идентификације даровитих и креативних у студентској популацији има неколико врло значајних предности од којих ћемо поменути најважније:

- процесна идентификација може да се примењује на свим факултетима без обзира где се налазе;
- она би требало да буде међу задацима укупног рада факултета;
- у њој би учествовали предметни наставници и млађи сарадници;
- ова идентификација омогућава добијање целовите слике о креативним и даровитим студентима, а не само о њиховим способностима и школском успеху;
- у неким областима (предметима) могу да се процењују и резултати стварања (примерци, производи стварања) што је поуздани показатељ даровитости и креативности;
- процесна идентификација на факултетима омогућава стварање шире основе за препознавање и подршку даровитих и креативних и на тај начин

смањује јаз између развијених и мање развијених средина и онога што прати такве разлике.

Треба указати и на велики проблем који је везан за даровите и креативне ученике и студенте, а то је проблем њиховог даљег праћења. У нас скоро да не постоји организовано праћење чак ни најбољих кандидата, ни оних који су добијали стипендије и имали и неке друге облике помоћи у току њиховог формирања. Поменућемо неке од покушаја у нас који се односе на праћење даровитих.

Праћење школске и професионалне успешности даровитих појединаца, које је идентификовао И. Корен (И. Корен, 1987), било је предвиђено за период 1970 - 1987. године, а узорак праћења је чинило 558 испитаника који су 1968/69. и 1970/71. школске године били укључени у процес идентификације. Драматични догађаји 90-тих година у нашој земљи прекинули су (колико нам је познато) да се овај пројекат доведе до краја.

Истраживање и праћење Јаушовеца (Н. Јаушовец, 1987) односило се на креативност студената и образовни процес. Узорак је чинило 336 студената који су се 1986/87. школске године први пут уписали у једну од високих школа у Марибору. Обухваћени су студенти 4 високе школе са 13 различитих смерова. Испитивање и праћење је било лонгитудинално и требало је да се заврши 1990. године. И ово истраживање и праћење је вероватно доживело исту судбину, као и претходно.

Имајући у виду напред изнесено, основно питање гласи: како и на који начин можемо препознати даровите и креативне појединце када дођу на универзитет или вишу школу?

Модел идентификације и селекције кандидата у циљу додељивања стипенције

Републичке фондације који је описан није довољан због разлога који су наведени. Стога је потребно примењивати оне поступке који се редовно и континуирано одвијају на факултетима, у које су укључени наставници и млађи сарадници, који су у сталном контакту са студентима, који прате (или би требало да прате) њихов рад. Под одређеним условима, они могу успешно да препознају и идентификују даровите и креативне студенте и да им пруже адекватну подршку.

У том правцу В. Колесарић (В. Колесарић, 1987) међу захтевима посебно наглашава значај едукације наставника о даровитим и креативним, што би у великој мери допринело поузданијој идентификацији даровитих и креативних и њиховој подршци. Поред тога, Колесарић сматра да на универзитету треба више подстицати самостални рад и учење, укључивати студенте у научна истраживања, омогућавати стручну размену студената у земљи и иностранству, обезбеђивати стручну литературу и сл.

Занимљиве су идеје и предлози Ј. Макаровича (Ј. Макарович, 1987). Макарович сматра да је због великог броја студената тешко уочити, препознати и издвојити даровите и креативне, па су потребни неки претходни индикатори према којима би се могло одлучити са којим студентима би било потребно посебно индивидуално радити. Ти претходни индикатори, односно одређена документација, имају пре свега **сондажну**, а не дијагностичку улогу. До коначне идентификације талента може се доћи, сматра Макарович, тек у процесу индивидуалног рада. Документација је дакле **предуслов** - али нужен предуслов. Макарович сматра да се даровитост не утврђује само путем тестова. Што је шири дијапазон различитих индикатора, то је већа вероватноћа да ће даровити бити идентификовани. У том смислу он сматра да би било корисно:

- ако би факултети на почетку И године студија добили од одређених институција (ако их има) информације о оним студентима који се посебно истичу по својим интелектуалним способностима или другим (личним) карактеристикама;
- на почетку школске године студенти би могли да одговоре на кратак упитник у вези са индикаторима њихових истакнутих способности, будући да се таленти могу манифестовати на различите начине.

Изнесени подаци указују на потребу утврђивања неких заједничких, али и неких специфичних поступака за откривање даровитих и креативних у студентској популацији и њиховог подржавања.

Изнећемо неке од могућности које могу да допринесу том циљу. Треба имати у виду да су најперспективнији студенти врло често јаке личности са самосталним мишљењем које може да буде врло различито од мишљења професора, што може да буде препрека или отежавајућа околност за одговарајући третман таквих студената.

Облици подстицања даровитих и креативних студената

Генерално гледано, универзитетска настава пружа повољне услове за подстицање креативности уз претпоставку да су наставници оспособљени за такав рад и да су спремни да га реализују. Прилагођавањем хеуристичке, егземпларне, проблемске, и других врста наставе на универзитету, могуће је успешно подстицати даровите и креативне. У таквим условима значајно се мења класична улога наставника, која добија карактер стручног и педагошког саветника. Та нова улога захтева или намеће **промену односа** наставник - студент уз пружање веће самосталности студентима у начинима стицања знања (сазнања) и уз њихово менторско вођење.

Поред поменутих врста наставе, важни су посебни облици рада са студентима као што су: практична занимања, семинарски радови, лабораторијски радови, теренска и друга мерења и проучавања итд.

Практична занимања - Настава на вишим школама и факултетима укључује различите врсте практичних радова предвиђених за продубљено изучавање

одређеног предмета или дисциплине. Овај рад укључује различите облике као што су: вежбе, семинари, лабораторијски рад са свим студентима¹. Хеуристички начин у ствари значи проналазачки, откривачки, тј. пут који води проналажењу научних истина; хеуристика је вештина и наука о методама у разноврсностима. Практична занимања имају изузетно важну улогу у разradi и развијању способности **примене знања** код студената у решавању различитих задатака у процесу заједничког рада са наставником. Практична занимања служе и као својеврсна форма остваривања веза између теорије и праксе. Разноврсност практичног рада укључује: реферате, извештаје, дискусије, вежбе, решавање задатака, посматрања, експерименте и сл. Циљ ових занимања треба да буде јасан не само наставнику, већ и студентима. Веома је важно да се занимања организују тако да студенти стално осећају (запажају) повећање сложености задатака које решавају, што води доживљавању властитог успеха у учењу и позитивно активира студенте. Такође је важно да наставник има у виду интересовања посебно даровитих и креативних студената, када се наставник јавља у улози консултанта који прати рад и пружа одговарајућу помоћ, не гушећи при том њихову самосталност и иницијативу.

Лабораторијски радови - Лабораторијске вежбе омогућавају интегрисање теоријско-методолошких и практичних знања и навика у процесу који има наставно-истраживачки карактер. Сама реч "лабораторија" (од речи labor - рад, тешкоћа) указује на појам који се давно формирао, а везан је са применом интелектуалних и радно-физичких услова решавања научних и животних задатака. И реч "практикум" изражава исту мисао; грчка реч практикос значи "радни" (делатни), па према томе има у виду такве активности које захтевају сложену делатност...

Ове активности (рад) треба тако припремити (организовати) да студенте уведе у продубљени, самосталан рад, да активира њихове интелектуалне потенцијале и да их научи методама практичног рада.

Важна страна практичних активности је **вежбање**. Основа вежбања је пример који произилази са становишта теорије која је изложена у предавању. Основна пажња се придаје формирању одређених умења, навика, што и чини садржај рада студената у решавању различитих задатака, графичких радова, прецизирању категорија и појмова науке, што је претпоставка мишљења и говора. Посебно, при томе, треба обратити пажњу на способности осмишљавања задатака.

Семинарски радови - Назив потиче од латинске речи seminarium што значи расадник. Семинари су држани у старогрчким и римским школама у виду дискусија (диспута), саопштења, коментара и закључака предавача.

У савременим условима семинар је један од основних облика практичних занимања у хуманистичким и природним дисциплинама. Семинар је предвиђен за продубљено изучавање предмета (задатка). Семинари могу да развијају стваралачку самосталност студената, да појачавају њихово интересовање за науку и научно истраживање. У процесу израде семинарских радова,

студенти овладавају искуством усменог и писменог излагања материјала, одбраном научних ставова и закључака.

Путем израде семинара остварује се непосредни контакт студената са наставником, а резултат њиховог контакта је стварање односа **поверења** међу њима. Семинари могу да имају и атмосферу научног стваралачког рада, оријентишући студенте на иступања која имају процењивачки (оцењивачки) карактер. Искусни наставник развија на семинару различите форме дискусије, истовремено чувајући јединство излагања неких концепција и слушања реферата. Да би семинар био успешан, наставник треба да претходно упозна студенте о томе у каквој форми очекује одговор на одређено (постављено, задато) питање - у виду реферата или оцене (процене) неке књиге, рада и сл.

За оцену квалитета семинарског рада, по мишљењу Петровског (А. В. Петровскиј, 1986), могу бити корисни следећи критеријуми:

- усмереност - постављање проблема, тежња да се повеже теоријски материјал са његовим практичним коришћењем у будућој професионалној делатности;
- планирање - издвајање главних питања и приказ новина у списку литературе;
- организација семинара - вештина да се изазове и подржи дискусија, конструктивна анализа одговора и иступање студената;
- стил провођења семинара - постављање питања, организовање дискусије;
- однос наставника према студентима: са уважавањем, захтеван или индиферентан;
- управљање групом: успостављање контакта са учесницима семинара, сигурно и слободно опхођење у групи, разумно и правично учествовање и контактирање са свим студентима;
- закључци наставника - који су квалификовани, убедљиви и који обогаћују знања студената.

Самостални рад студената - Факултети и рад у њима разликују се од претходне (средње) школе по начину рада, како наставника, тако и по степену самосталности и самосталног рада студената. Наставник на факултету на одређени начин организује (или треба да организује) сазнајне активности студената, а само сазнавање остварује сам студент.

Самостални рад студената може да има различите форме. То може бити мањи истраживачки рад, семинарски или дипломски рад, део у неком заједничком пројекту и сл. То је истовремено и највиши облик рада студената на факултету.

Пре почетка неког самосталог рада, студенти треба да добију потребна објашњења и упутства за његово извршавање: одређене захтеве, указивање на изворе или средства за њихову реализацију, упутство или препоруку за најрационалнији начин рада и сл. Наставник, такође, треба да омогући студенту одређене консултације које ће му помоћи да не губи драгоцену време и расипа енергију. То је посебно важно ако је у питању неки истраживачки или експериментални рад у коме ће запажање, савети, критика наставника бити

драгоцени. У току израде самосталних радова важно је да помоћ наставника дође у току његове израде. Такав контакт и облик сарадње наставника са студентима има не само непосредни ефекат на квалитет самосталног рада, већ и дугорочни: успостављање поверења, стручне колегијалности, међусобног уважавања и пријатељске наклоности, што је изузетно значајно за каснији професионални рад. Тако успостављен пријатељски однос поверења и уважавања може да има значаја за цео живот. Нису ретки случајеви да велики и познати универзитетски професори имају следбенике који настављају и даље развијају њихове идеје и схватања, а које су они ангажовали у време када су били студенти.

Различите врсте наставе, као и разноврсни облици рада изван наставе, пружају велике могућности наставницима да међу студентима препознају и идентификују оне који су даровити и креативни. То је први и најважнији корак за даљи рад са њима. Уз¹обиле других података (школски успех, однос према обавезама, начин реаговања уразличитим ситуацијама и сл.) могу се сагледати она својства личности која није могуће сагледати на испитима (усменим или писменим), што пружа целовитију слику о даровитим и креативним појединцима које треба подржати и омогућити им даљи развој и напредовање.

Наставник и подстицање даровитих и креативних студената

Изложени начини рада са студентима представљају само **могућности** за откривање и подршку креативних и даровитих студената. Главна карика у том ланцу (процесу) је наставник. Од наставника, начина рада, његовог односа према студентима у целини зависи не само третман даровитих и креативних студената, већ укупни рад и клима на факултету. Зато је потребно нешто рећи и о томе какав је наставник пожељан на универзитету и вишим школама.

О својствима добрих (пожељних) наставника вршена су многобројна истраживања у свету и у нас.¹ Изнећемо само неке битне налазе о томе до којих су дошли неки истраживачи у нашој земљи и то са два различита становишта: а) са становишта универзитетских наставника и б) са становишта студената. Оба ова прилаза у истраживању су важна и корисна зато што се допуњавају и што показују мишљења и потребе и наставаика и студената.

У првом истраживању (М. Кризманић, В. Колесарић, 1987) испитивањем је обухваћено 86 наставника Универзитета у Загребу. Изнећемо неке од закључака овог истраживања:

1. универзитетски наставници оправдано сматрају своју улогу важном и нужном У бризи за даровите студенте;

¹ О овим истраживањима у свету заинтересовани читаоци се могу обавестити у књизи: Босилка Ђорђевић, Јован Ђорђевић, Својства универзитетских наставника, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Београд, 1992, први део.

2. универзитетски наставници показују велики интерес за даровите студенте и бригу о њима. Облици подстицања којима се користе и које предлажу су адекватни и требало би их подржати и даље развијати (Б. Ђорђевић, 1987);
3. недостају адекватне информације које би наставницима омогућиле боље сналажење. Потребне су брошуре и слични материјали којих сада нема. Универзитетским наставницима треба нешто више говорити о феномену даровитости;
4. одговори наставника такође остављају утисак довољно велике збрке у мишљењима, приступима и активностима, па је и то један од аргумената за успостављање систематског приступа бризи за даровите студенте.

Друго истраживање је обављено са студентима Универзитета у Београду (Б. Ђорђевић, Ј. Ђорђевић, 1992). Узорак су чинили 468 студената друштвених, природно-математичких, техничких и медицинског факултета.

Међу питањима која су се односила на студирање, једна група се односила на пожељна, али и на непожељна својства универзитетских наставника. Изнећемо само најбитније налазе о томе:

- студенти у првом реду цене својства личности наставника (36,82%);
- за студенте је значајна комуникативност наставника, однос наставника према студентима (19,11%), а затим знање и стручност (18,74%);
- предавачке способности наставника су на трећем месту (14,22%);
- својства наставника која се односе на поштовање студената и пружање помоћи (11,11%).

1. Најважнија својства личности, по оцени студената, су следећа:

- | | |
|--------------------|-------------------------------|
| - смиреност; | - критичност; |
| - поштење; | - достојанство; |
| - оригиналност; | - културан изглед и понашање; |
| - отвореност духа; | - шарм; |
| - искреност; | - креативност. |

Од укупног броја својстава личности наставника која су студенти навели, следећа се издвајају по својој учесталости:

- | | |
|-------------------------------|----------|
| 1. културни изглед и понашање | (20,72%) |
| 2. духовитост | (13,04%) |
| 3. хуманост | (9,21%) |

Ова својства чине 42,97% од укупног броја исказа о својствима личности наставника. Студенти су изнели и велики број својстава личности наставника која могу да

ремете укупни рад и деловање:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| - надменост (уображеност); | - недостатак културе; |
| - ароганција и цинизам; | - слабо преношење знања; |
| - омаловажавање студената; | - небрига (за посао за студенте); |
| - необјективност; | - неразумевање студената; |
| - недовољна стручност; | - некоректно понашање; |
| - ужа својства личности (непоштење, нестрпљивост, нервоза, цепидлачење). | |

Према бројности исказа и врстама непожељних својстава, јавило се 5 група:

1. непожељна својства личности наставника	50,49%
2. омаловажавање студената	17,35%
3. некомуникативност наставника и њихов лош однос према студентима	12,27%
4. слабе предавачке способности	10,44%
5. недовољна стручност	9,45%

Од свих пожељних (позитивних) особина својства личности наставника заузимају 36,82%, а негативна (непожељна) својства личности 50,49%. Ако се томе додају и искази о омаловажавању студената (17,35%) слика је онеспокојавајућа, јер ове две групе заузимају 67,84% од укупних исказа срудената. Недовољна стручност и слабе предавачке способности заузеле су укупно 19,89% (или једну петину од укупних исказа), што недвосмислено указује на чињеницу да су студенти далеко осетљивији на људска својства својих наставника, него на њихове стручне квалитете.

Што се тиче даровитих и креативних срудената, добар наставник је онај који је, не само добар стручњак, компетентан за област (предмет) коју предаје, већ је:

- човек широких интересовања, истраживачког ума и богатог знања;
- креативан и ентузијаст;
- који има довољно енергије
- који је заинтересован за своје студенте.
-

Добар наставник даровите и креативне студенте подстиче на самосталан и стваралачки рад, на шире и продубљено читање, на истраживања у области њиховог интересовања.

На крају, намећу се одређени закључци који би се могли формулисати на следећи начин:

1. неопходно је утврдити циљ, тј. шта друштво очекује од даровитих и креативних. Тај циљ би требало да буде део обавеза у раду наставника и факултета;
2. откривање и подстицање даровитих и креативних у студентској популацији треба да буде обавеза свих универзитета. Неопходно је створити широку базу могућности за све даровите и креативне студенте, без обзира где живе и на којем универзитету студирају;
3. потребно је обезбедити одговарајуће информације наставницима, а посебно млађим сарадницима о својствима даровитих и креативних студената, као и о облицима рада са њима (књиге, брошуре, предавања и сл.);

4. обезбеђивати услове за нормалан рад: опрему, инструменте, апарате и друга средства, библиотеке, читаонице за самосталан рад и учење итд.

5.

Прва три захтева се могу реализовати без великих тешкоћа (материјалних) и у релативно кратком времену, под условом (претпоставком) да се они сматрају друштвено важним. Што се последњег услова тиче, сасвим је јасно да ће требати још много времена и напора да друштво, па и универзитет као његов део, узмогну да садашњу тешку ситуацију постепено почну мењати и побољшавати. Међутим, ако постоји циљ коме друштво тежи и жеља (намера) да се тај циљ остварује, онда ће се стрпљиво, упорно и по етапама ићи ка том циљу.

Даровити студенти (појединци) представљају драгоцен део сваког народа који, под одређеним условима, могу да унапреде живот у много праваца, па им стога треба поклонити и одговарајућу пажњу.

6. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА И ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА У РАДУ СА ДАРОВИТИМ И ТАЛЕНТОВАНИМ УЧЕНИЦИМА

Марландову дефиницију даровитости и преглед теорија које се њоме баве. Карактеристике и потребе даровитих ученика, с посебним освртом на идеју о индивидуализацији наставе и учења. Разматрање проблемске наставе и проблемског учења у раду са даровитим и талентованим ученицима.

Дефиниција и теорије о даровитости

Дефиниција о даровитости која се у Америци практично највише користи је она која је у једној панел-дискусији предложио Сидни Марланд (Сиднеу Марланд). Своје схватање о даровитости Марланд је изложио у извештају који је познат као "Тхе Марланд Репорт", на следећи начин: "Даровита и талентована деца су она која су идентификована од стране професионално квалификованих лица, која су због изузетних способности у могућности да остваре висока постигнућа. То су деца која захтевају диференциране наставне програме и/или службе, поред оних које су предвиђене редовним школским програмима у циљу остваривања њиховог доприноса себи и друштву". Ова деца, сматра Марланд, показују своје потенцијалне способности и остварују их, појединачно или у различитим комбинацијама, у некој од следећих области: општим интелектуалним способностима, специјалним академским способностима, креативном или продуктивном мишљењу, способностима у вођству, визуелним или сличним уметностима и психомоторним способностима (С. Марланд, 1971).²

У Међународној енциклопедији васпитања, расправљајући о природи даровитости, Пасоу (А.Н. Passow, 1985) излаже преглед истраживања, теорија и схватања даровитости следећих аутора: Termana, L. Holingvort, P. Vitija, Recelsa i Džeksona, Renzulija, као и своју дефиницију коју одређује као "способност за истакнута достигнућа у било којој друштвено значајној области људског деловања", које Пасоу ограничава на: академска подручја (језици, друштвене науке и математика); уметнички домен (музика, графика, пластичне и механичке уметности), као и на области људских односа. Пасоу наглашава да даровитост и талентованост не представљају хомогене групе и да различита схватања о даровитости имају бројне изворе³.

² Према: А.Н. Passow, Gifted and Talented, Education of, in: The International Encyclopedia, vol. IV, Pergamon Press, 1985.

³ Потребно је издвојити и нагласити теорије вишеструког талента и вишеструке интелигенције Тејлора (Taylor, C., 1979) и Н. Гарднера (Howard Gardner, 1985)

Према теорији вишеструког талента, највећи број ученика је даровит бар у некој области школских постигнућа. Тејлор, на пример, указује да су сва деца даровита потенцијално, па зато школа и наставници треба да настоје да развијају широки распон способности у бројним областима и доменима школских постигнућа, а не само када се то односи на поједине ученике и поједине способности.

Тејлор указује да појединци имају много више талента и потенцијалних могућности у различитим подручјима, него што их користе и примењују у свакодневном животу, раду и активностима. Током школовања се, међутим, на то не обраћа пажња, па бројне способности и таленти бивају неоткривени, закржљали или изгубљени, пригушени немаром и применом неадекватних поступака и метода. Основу за своју теорију Тејлор је нашао у Гилфордовом моделу структуре интелекта. Тејлор је посебно разрадио шест основних програма за развој: интелектуална даровитост, креативност, планирање, дискусију, предвиђање и комуникацију. Постојање и природа вишеструког талента, указује Тејлор, може омогућити да настава и процес образовања буду примеренији, адекватнији и ефикаснији, тако да појединац током редовне наставе, живота и рада у школи, може да исказа своја знања, интересовања и могућности, као и да оптимално развија своје способности и вишеструки таленат.

Модел и теорија Тејлора се веома успешно допуњавају и комбинују са идејом о вишеструкој (мултиплој) теорији интелигенције, изложеној у студији Хауарда Гарднера *Облици мишљења. Теорија о вишестраној интелигенцији* (Frames of Mind. The Theory of Multiple Inteligences, 1985). Гарднер сматра да постоје убедљиви докази о постојању неколико аутономних интелектуалних способности које заједно називамо "људска интелигенција".

Према схватању Гарднера, интелигенција може бити: *вербално-лингвистичка* (укључује говорно изражавање и флуентност, као и бројне облике и могућности тог изражавања); *логичко-математичка* (повезана је са оним што се назива научно мишљење, односно резонување (размишљање), као и препознавање облика рада са апстрактним симболима); *визуелно-просторна* (односи се претежно на ликовно изражавање, цртање, моделовање, архитектуру и сл.); *телесно-кинестетичка* (способност коришћења тела за изражавање емоција); *музичко-ритмичка* (препознавање и коришћење ритмичких и звучних облика и осетљивост на звучне дражи); *интерперсонална* (способност да се живи и ради у групи као способност комуницирања); *интраперсонална* (знање о себи, својим осећањима, личном изгледу и интелектуалним способностима).

Гарднер сматра да појединац никада није "јак" у једном домену интелигенције и да оне могу бити засноване и комбиноване на више прилагодљивих начина, зависно од појединаца и културе. На овај начин Гарднер руши уске моделе психометријске теорије и информативног процеса и даје широку концепцију способности појединаца у многим доменима. Данас Гарднеров модел мултипле интелигенције има велики број присталица, како међу теоретичарима, тако и међу практичарима који се баве проблемима

наставе и учења, што указује на шире могућности њене примене у развоју способности и ефикасности учења и наставе на свим нивоима образовања. Полазећи од њене основе, појавили су се бројни покушаји за њено ширење међу којима је најпознатији онај под називом "Нови хоризонти учења".

Гарднерова теорија је подстицајна и изазовна, представља освежавајуће искуство и "отворена врата" ка новом гледању на могућности ученика. Она је инспиративна за све оне који се баве проблемима школе, наставе и учења, да развију модел о томе како интелектуалне способности могу да се развијају и васпитавају много ефикасније у различитим ситуацијама и културним срединама. Указујући на већу разноликост интелектуалних профила, Гарднер сматра да ученици могу да се прилагоде да успешније уче, чак и у случајевима када им наставно градиво није прилагођено, претежно зато што имају неку врсту јаких интелектуалних страна и стратегија на основу којих то могу да постигну и остваре.

Карактеристике даровитих ученика

Постоји већи број обележја, карактеристика и показатеља утврђених код даровите деце. То може да укаже на значајну помоћ наставницима у раду са овом категоријом ученика. Нека од тих својстава и квалитета присутних код ове категорије ученика не морају представљати искључива својства даровитих и талентованих појединаца. Указаћемо на нека од таквих индикатора даровитих: концентрација; повезивање узрока и последица, апстрактно мишљење; генерализовање на основу низа чињеница; организовање и повезивање искуства; усвајање и сагледавање елемената неког проблема; довитљивост и имагинација; тенденција да мисле логично; тежња за класификацијом и развојем идеја; критички став и настојање да постављају питања и траже одговоре; интересовање за различита питања, ствари и проблеме; упорност и ентузијазам; способност уживљавања - емпатија; жеља да расправљају о питањима и проблемима која не привлаче и не интересују друге ученике.

Потребе даровитих ученика

Даровити ученици имају, пре свега, потребу за изазовом због чега им треба омогућити да раде независно, самостално или у паровима и групи. Потребан им је програм који ће изазвати и подстаћи њихове способности и интересовања, као и њихове тежње, али и квалификовани и компетентни наставници који ће их подржавати, подстицати и усмеравати.

Од посебног значаја за даровите су расправе и дискусије које им омогућавају да науче да процењују, да имају другачије прилазе и схватања и да ситуације посматрају са много и са различитих становишта.

Даровите ученике треба стављати у ситуацију да истражују, проналазе, решавају финални поредак као циљ под претпоставком да им је позната полазна основа. На овај начин они неће долазити до решења једносмерно и једноставним путем, већ једном изломљеном линијом, приближавајући се, више или мање, или удаљавајући се од постављеног циља. Другим речима,

ваља им омогућити да покушавају, истражују, да буду активни и да до решења долазе путем и корацима који постепено воде до циља. Ј. Dewey оправдано указује да је "свако мишљење истраживање, а свако истраживање лично постигнуће онога који га спроводи, чак и онда када је оно што проучавамо и тражимо већ познато осталима". Вежбање у критичком мишљењу треба да садржи предмете и садржаје значајне за расправљање, персоналне, социјалне или интелектуалне важности, који нису, или нису у довољној мери, садржани у наставним програмима и уџбеницима.

Осим тога, задатак наставника је да знања и вештине, које су иначе предвиђене програмима, претворе у обрасце, проблеме и вежбе тако да одговарају могућностима и потребама ученика. Овај сложен, али и изузетно значајан задатак, мора поћи од тога да се ученици ослободе стрепњи, да им се садржаји појединих предмета, или њихових делова, што више приближе, да их подстакну на размишљање и дискусију, на шире и дубље сагледавање, како би им постали блиски, нешто што је уобичајено и што се подразумева у редовном наставном и школском раду.

Виготски посебно указује да је у настави далеко важније научити ученике да мисле, расуђују, него им саопштавати ова или она знања. Погрешно је мишљење наставника, сматра Виготски, да је неопходна максимална очигледност и поједностављивање наставног градива. Напротив, *потребно је стварати повећане тешкоће* за дете пошто се мишљење увек јавља из тешкоћа.

Даровитим ученицима треба омогућити да се упознају и да науче-истраживачке методе, поступке и технике за налажење и бележење, истраживање и проверавање различитих података, ситуација, информација, и задатака. Треба захтевати да комплетирају своје задатке и да их до краја реализују. Пошто је идеја једном схваћена, тај изазов треба усмерити ка новим искуствима. Многа даровита деца ће свој рад прекинути и зауставити се зато што им недостаје упорност, захтеви тражења, да се задатак заврши, због чега њихово постигнуће често не показује њихове реалне могућности.

Даровити имају потребу и да буду подстицани и охрабривани како би проширили своја интересовања. Праћење само једног интересовања може нанети штету другим интересовањима, као и што и бројна интересовања могу довести до презасићености и замора, па и исцрпљивања индивидуалне енергије.

Потребе даровитих намећу захтев да програми за њих буду диференцирани, индивидуализовани, модификовани и ревидирани увек када се за тим укаже потреба и неопходност. При састављању ових програма треба имати у виду основне карактеристике учења даровите деце, тј. да она уче брзо и лако и да се темпо њиховог рада и учења разликује од темпа осталих ученика. Неопходно је да им се обезбеди индивидуално, индивидуализовано, самостално и продубљено учење, облици рада и примена наставних стратегија које ће омогућити прилагођавање различитих садржаја, поступака, метода, техника и стилова учења њиховим потребама и могућностима, мотивацији, интересовању и стиливима. Имајући у виду специфичност, природу и потребе даровитих, наставни рад треба да им омогући да развијају: позитивно

самопоимање, љубав за учење, жељу да постигну најбоље резултате, поштовање и разумевање рада и постигнућа других, осећање и одговорност према себи, другима, друштву и заједници у којој живе.

Индивидуална настава - индивидуализација

Једна од најзначајнијих иницијатива за побољшање ефикасности наставе и образовног процеса донела је идеју о индивидуализацији наставе и учења. Ова идеја се појавила као реакција на то што су у традиционалној настави, на свим нивоима, у свим врстама школе, сви ученици поучавани на исти начин и истим темпом. Показало се да такав начин рада не одговара подједнако свим ученицима. Ученици се, као што је познато, широко разликују према својим менталним способностима и могућностима, брзини учења и усвајања, мотивацији, интересовању и ставовима, начинима на које одговарају на различита искуства у погледу учења и наставних стратегија. Због тога, многи педагошки стручњаци, посебно дидактичари, сматрају да индивидуализована настава најефикасније омогућава да се овај проблем превазиђе и реши на успешнији начин.

Индивидуализација разрешава једно од главних противречности разредно-часовног система који се састоји у томе што су наставни програми, методе и услови наставе једнаки за све ученике, а њихове могућности су веома различите. Због тога се запажа неравномерност у усвајању знања, умења и навика. Ова појава је, сматра руски педагог Бударни, "повезана са присуством значајних индивидуалних разлика међу ученицима и појављује се на било ком материјалу (наставном градиву), било каквом саставу разреда, код било ког наставника. Независно од садржаја који се учи, разреда, степена знања и искуства, педагошких вештина, метода и поступака које наставник примењује - брзина и квалитет напредовања ученика биће различити".

Основна разлика између традиционалне, конвенционалне и индивидуализоване наставе не односи се толико на то какво место заузима учење, већ више на то, како је средина за учење организована и контролисана да би се добили жељени наставни токови и резултати.

Указујући на битна својства индивидуализоване наставе, Гање и Бригс (Robert Gannei, Leslie Briggs, 1974) указују и на проблеме у вези са учењем. У традиционалној настави учење се одвија у групној активности иако је познато да је учење индивидуални процес. То доводи до погрешног схватања да је учење врста социјалне активности. Чињеница је да, док "поучавање" може најчешће да буде групна активност, "учење" се одвија у оквиру индивидуалног ученика. Ова чињеница се слаже са наглашавањем "унутрашњих делова учења" као што је жеља ученика да учи, спремност да следи савете и упутства, пажња према постављеном задатку, покушај да се присети релевантних података или спремност да прихвати вођство наставника. Важније од свега, можда и најкритичније, је унутрашњи услов који произилази од ефеката ранијег учења, које ученик уноси у нову лекцију - његове "полазне компетенције" како према новом градиву које се учи, тако и његових општих знања

и искустава. Неки степен унутрашње активности, сматрају Гање и Бригс, су и у најједноставнијим облицима школског учења.

Излажући особености индивидуализоване наставе, познати швајцарски педагог и социолог Р. Дотран (Rober Dottrens) указује да је то "облик наставе који се заснива на узимању у обзир чињенице да се деца разликују једно од другог и да имају властите карактеристике, степен и природу интелигенције, манифестовање свог темперамента и карактеристика итд.... "Индивидуализовани рад не инсистира на извршавању једнаких задатака код свих ученика, већ на могућности избора онога што им највише одговара" (Eduquer et instruire, ed. UNESCO, Nathan, Paris, 1966).

Индивидуализирати наставу значи, у ствари, оријентисати се на реалне типове ученика, узимати у обзир разлике међу њима, усклађивати и варирати поступке и методе педагошког деловања према тим разликама, помоћи ученицима да напредују према властитом темпу и могућностима. Разлике међу ученицима односе се на опште способности, брзину напредовања, интересовање, мотивацију, ставове, али, такође, и на посебне, специјалне способности. Индивидуализована настава је, заправо, прилагођавање дидактичких активности ученицима, водећи рачуна о њиховим индивидуалним особеностима, што, заправо, значи подстицати активност појединаца на путу њиховог развоја. Са дидактичког становишта она може бити успешна у мери у којој ученицима омогућава да радом и личном активношћу задовоље когнитивне и радне потребе и да развија и побољшава њихове менталне способности.

Индивидуализација је поступак наставе и учења, прилагођен различитим интересовањима, способностима и потребама појединих ученика, коришћењем појединих делова наставног градива, диференцираних према индивидуалним разликама и потребама појединих ученика. То могу бити пројекти са различитим степенима напредовања за различите ученике, посебно вођење и усмеравање ученика од стране наставника, примена и коришћење различитих средстава и радног материјала, различити задаци, и тестови, пракса и вежбање и сл.

Главни циљ индивидуализације је *учити ученике учењу, формирати код њих позитивну мотивацију за учење и ослободити и развијати потенцијалне способности сваког појединца.*

У поређењу са другим методама, поступцима и облицима наставе, индивидуализација има следеће предности:

- више одговара потребама и могућностима ученика и може се окарактерисати као хуманија од групних облика наставе; има више могућности да се са ученицима расправља, разговара, дискутује, експериментише, постављају различита питања и задаци, проблеми, да се ради са појединцима, посвећује им се више времена и пажње, чују њихове жеље, упознају њихове тежње, интересовања, потребе и могућности;
- може се на различите начине прилагодити могућностима и потребама појединаца, различитим рангирањима, омогућава велики број варијација; може се користити у свим наставним предметима, деловима појединих предмета, са појединцима, паровима и групама ученика, за читаво радно

време или део времена, на редовним наставним часовима, у ван-разредном и ваншколском раду и активностима;

- омогућава да ученици активније учествују у настави, раду и учењу, да више долази до изражаја њихово ангажовање, иницијатива, оригиналност и стваралаштво;
- дозвољава ученицима да упознају своје предности и могућности, као и слабости и недовољности;
- ослобађа наставника рутинерства и шаблонског рада, омогућава да се иде у сусрет потребама ученика, да заузима реалне ставове према свакој групи и појединцу, да посвети више времена ученицима којима је неопходна помоћ и подршка.

Познати шведски психолог и педагог Торстен Хусен сматра да ће нај-радикалнији преображај метода рада у школи, који се оцртава у будућности, бити развој потпуне индивидуализације наставе и учења. Наставник ће постати особа која одређује ниво знања и способности сваког појединца, која се брине да му пружи одговарајуће садржаје и праксу и који усмерава и контролише његово напредовање. Настава ће бити организована и планирана тако да сваки ученик може радити и учити својим темпом, према својим интересовањима, тежњама и могућностима и у најповољнијим условима. Треба тежити, сматра Хусен, ка идеалу да се сваком ученику обезбеди оно што је некада била искључива привилегија аристократије, наиме, да сваки има свог "личног" учитеља.

Савремена школа мора много више пажње да посвети ученику, његовој оригиналности и преовладавању противречности као што су: ауторитет и слобода, рад и спонтаност, програм и слободан рад. Школа треба да помогне ученицима да откривају и да упознају сопствене стваралачке могућности и способности и да формира услове у којима ће те способности успешно моћи да се развијају и усавршавају. Да би превазишла традиционалне слабости и ограничености, школа мора много енергичније и доследније да руши претпоставке о постојању хипотетичног "средњег ученика", али и ученика који су "способни за све", на које је својевремено указивао Емил Планшар (Emille Planchard).

Проблемска настава и проблемско учење

Савремена истраживања психолога и педагога о хеуристичким (истраживачким) начинима мишљења, проблемским ситуацијама у настави, настави путем открића и проблемској настави, убедљиво показују да је сазнајна активност ученика у решавању задатака истраживачког и проблемског типа другачија од решавања стандардизованих задатака, задатака постављених према одређеном обрасцу или оних који се решавају на основу већ утврђених шаблона, начина и поступака. Истраживачка активност протиче интензивно, у многим случајевима и бурно, и у њој се у трагању за одговарајућим решењима, интензивно одвијају, поред емоционалних, и сложени мисаони процеси и друге значајне интелектуалне активности.

Познато је да у свакој наставној ситуацији неће доћи до жељених активности и мисаоних процеса. Ученици ће, мање или више, бити пасивни ако су у процесу наставе, при усвајању апстрактних чињеница, претежно инсистира на опажању елемената на начин како их сами наставници излажу, приказују и наглашавају, односно ако им се нешто само показује, или им се одређени закони преносе у готовом виду. Ефикасније је када се ученицима омогуће бројне и разноврсне прилике и могућности за стицање искустава, у различитим, новим и другачијим ситуацијама; ако им се омогући да "виде" тамо где раније нису видели и "запазе" оно што до тада нису уочили и запазили; ако се доведу до самосталног става у испитивању и откривању битних, суштинских фактора који доводе до решавања постављеног проблема или сагледавања постављеног циља.

Мисаони процеси ученика биће покренути када из изложене ситуације успеју да сагледају и да издвоје чињенице (везе и односе) које имају одлучујући значај за решавање постављеног задатка или проблема. Решавање проблема подразумева релативно самостално откривање законитости као и омогућавање да ученици дођу до самосталних, слободних и оригиналних открића, макар и у релативном смислу. Без овога, ученици најчешће пасивно и механички усвајају градиво. Брунер указује да ученици у школама, у суштини, треба да опонашају ставове и мишљења научника - истраживача, да изнова откривају истине и долазе до нових сазнања. У васпитно-образовном погледу није у питању значај добијања резултата, субјективно долажење до истине, већ *процес истраживања*, који ученицима омогућава да сами, самостално, према својим могућностима, примењују претходна знања и искуства, вештине и поступке у *самосталном* стицању знања.

Смисао, суштина проблемске наставе и учења састоји се, у ствари, у стварању посебних ситуација у наставном процесу када ученик више не може да се оријентише на пут решења који му указује само наставник. Управо у проблемској ситуацији показује се противречност међу знањима која ученици имају и задатака који се пред њих постављају, између задатака које треба решити и начина решавања које они познају и у којима су претходно овладали. У проблемској настави постоји могућност да се, у низу других, одабере свој, својеврстан пут, посебан и оригиналан. То су заправо ситуације у којима недостаје неки значајан податак, или елемент, да се постигне одређено теоријско или практично решење, самостално открије посебан пут, начин или поступак, уз ангажовање сложених мисаоних активности, а не да се пружи унапред научни, рутински или конвенционалан одговор.

Решавање проблема је претпоставка проблемске ситуације у којој се, као што је указано, остварују теоријски или практични задаци, за чије решавање претходно стечена знања, искуства и технике нису довољни, због чега се јављају субјективне потребе за новим знањима, спретностима, вештинама и техникама. Нове сазнајне потребе изазивају и намећу нове сазнајне активности и интересовања.

Проблем се увек јавља као проблем за одређеног појединца када наиђе на тешкоће и препреке у задовољавању својих циљева и тежњи и настају онда када се наиђе на одређене препреке и тешкоће, а циљ им се не може остварити

на основу до тада важећих начина и поступака већ треба пронаћи пут за њено превазилажење. Сечена знања и искуства се сада примењују на нове услове и ситуације, на један другачији и нестереотипан начин, што доводи до различитих интелектуалних операција и процеса, када долазе до изражаја интензивни мисаони напори.

Полазна тачка за "проблем" је проблемска ситуација која ученика ставља у положај да има тешкоће и жељу да се оне превазиђу и савладају. Од посебног је значаја што при решавању проблема постоје могућности да, у низу других, сваки ученик може одабрати свој, посебан пут.

Пошто се више не ради о обичној умној активности, уобичајеним умним активностима и операцијама, већ о активном мишљењу путем проблемске ситуације, о улагању умних напора, то се код ученика, како описује Нахмутов (М. I. Mahmutov, 1977, 1979), "формирају сазнајни интереси и моделирају интелектуални процеси који су адекватни стваралаштву. У таквим ситуацијама долази, дакле, до сложених мисаоних активности, размишљања и трагања на интензивнији начин, који су од посебног интереса за развој личности (домишљање, упоређивање, избор решења, изношење аргумената и доказа, проверавање правилности одабраних путева и поступака, анализа резултата и др.).

Може се рећи да је решавање проблема *стваралачка активност* којом се, у сусрету са посебним захтевима, тражи откривање нових решења. Претпоставка за ову активност је учешће и ангажовање свих мисаоних чинилаца, у различитим комбинацијама и на различите начине.

Проблеми су по своме карактеру и сложености различити, па постоје различита схватања о њиховој подели и класификацији (R. Dominowski, 1970; N.B. Henry, 1950; N. M. Mahmutov, 1975 и др.). За нас је реално и прихватљиво схватање Махмутова који прави разлику између *теоријских* и *практичних* проблема, али им додаје и *уметничке*.

Теоријски (интелектуални, научни) проблеми подразумевају тражење и откривање неког новог правила, закона, теорије и сл. У практичним проблемима инсистира се на тражењу практичних решења, односно тражењу начина да се позната знања примене на нове ситуације, конструисање, мењање. Подела на проблеме теоријског и практичног карактера се, међутим, не би смела схватити стриктно, буквално, јер је за решавање практичних проблема неопходно и учешће интелектуалних радњи. Теоријски проблеми код субјеката претежно развијају потребу за *разумевањем*, док проблеми практичног карактера, због своје природе, захтевају *делање* у практичним правцима и потребу за таквим начинима и активностима. Уметнички проблеми се, пак, односе на уметничко одражавање стварности на основу стваралачке имажинације, која укључује литерарна дела, цртање, ликовно и музичко изражавање, игре и сл. Све ове области карактерише постојање продуктивне, стваралачке делатности ученика и сви се могу остварити у различитим доменама реализације педагошког процеса.

Имајући у виду две основне врсте потреба код ученика, потребу за решавањем практичних питања, практичним деловањем, и потребу за разумевањем и сазнавањем, програм рада, посебно са децом предшколског и

основношколског узраста, треба да задовољи њихове потребе и интересовања. За ученике овог узраста значајне су обе врсте потреба: они имају потребу да *делају* и имају потребу и да *сазнавају*, како због своје динамичне природе, тако и због неопходности да стичу различита знања и искуства - практичне и теоријске природе и карактера.

Један од разлога неефикасности школе и наставе у подстицању интересовања за открића и проблеме, осетљивости за њихова увиђања и решавања, јесте недовољно вођење рачуна о стварним могућностима ученика одређеног узраста, њихових претходних знања и искустава, о *реалном одмеравању захтева* који им се постављају. Могућности ученика зависе од већег броја чинилаца: степена интелектуалног развоја, обима искустава и информација у појединим научно-наставним дисциплинама и подручјима, емоционалног стања, могућности, жеља и потреба, као и мотивације која утиче на активан однос према проблему и делују на улагање неопходних напора потребних да се појединац присети релевантних чињеница, вештина, метода и техника. Познавање и уважавање могућности ученика појединих узраста и њихових посебности, тежњи и интересовања, утиче на одмеравање захтева. Сваки захтев неће утицати на ангажовање и покретање мисаоних процеса, нити ће сваки задатак представљати проблем. У проблемској ситуацији ученик се налази пред неопходношћу да пронађе и примени поступак, начин и шему решења коју пре тога није имао у свом искуству и својој пракси. Због тога је неопходно водити рачуна о стварању одређених *услова* и прилагођавању проблема и проблемских задатака стварним могућностима ученика. Многи психолози, педагози и дидактичари посебно указују на овај проблем (Cz. Cupusiewicz, 1960; T.R. McConnelly, 1964; Z. Pietrasinska, 1964; H. Aebly, 1966; W. Okon, 1968; V.A. Kriteckii, 1971. и др.).

Проучавајући различите типове и начине решавања проблема, Гање (R.N. Gagne, 1965) је указао на неколико услова од којих зависи њихово успешно решавање. Гање сматра да су у процесу решавања проблема значајна следећа три услова: 1. онај ко учи мора бити у стању да се *присети* релевантних начела које је претходно усвојио; 2. начела које ученик треба да искористи и примени током решавања проблема морају бити *доступна*, тј. она мора бити у стању да се "сети" свих релевантних начела, и то у једном тренутку, како би могао да их примени; 3. вербална упутства могу навести онога ко учи да се усмери и *размишља у више праваца*. Ово вођење може веома много да варира, али ни у ком случају не сме да опише актуелно решење. Појединац који учи, у ствари, открива за себе начело вишег реда, што представља и кључ ефикасности у процесу решавања проблема као одређеног типа учења. Без претходног познавања проблема и без икаквог вођења, наводи Гање, ученици ће показати изразити неуспех при решавању и проналажењу адекватног одговора.

У савременој настави и образовању мање се инсистира на стицању специфичних знања, а више на развијању *универзално применљивих интелектуалних способности*, као инструмената за стицање знања и расуђивање о њима. Учење метода, поступака и техника интелектуалне прераде је ефикасније (оне се могу примењивати на бројне различите и непредвидљиве

ситуације) од стицања специфичних знања. Предмети нашег сазнавања и деловања су, према савременим схватањима, све мање непосредни. За адекватно разумевање појединац је све више упућен на познавање функционалних зависности, познавање генезе односа ствари, њене формалне структуре, редоследа у низу, или склопа услова. За ово појединац мора да располаже солидно изграђеним системом шема деловања, категорија и хијерархија значења, које може употребити на основу спољашњих података. Тек тада је појединац у стању да учини онај неопходан корак "преко дате информације" и да тако своју људску "област формирања" даље помера у својим границама.

Прелазак у високо индустријализовано и постиндустријско информационо доба, у које смо увелико закорачили, са огромним напретком и развојем наука и технике, са великим променама у социјалним институцијама и растућим разноврсностима у друштву, утицаће да се школа суочи са изазовом *прилагођавања новим реалностима*. Друштво ће у односу на производњу и на бројне потребе, одређивати различите циљеве који му одговарају, али ће морати да води рачуна да они одговарају и потребама, интересовањима, тежњама и могућностима појединаца који у свему томе активно учествују.

7. ДАРОВИТИ УЧЕНИЦИ И РАЗЛИЧИТИ ДИДАКТИЧКИ ОБЛИЦИ И ОРГАНИЗАЦИЈА РАДА СА ЊИМА

Како се индивидуализацијом, персонализацијом, диференцијацијом, проблемском наставом, различитим додатним активностима и применом одговарајућих и примерених наставних метода и поступака, могу на адекватан начин задовољити потребе, могућности и интересовања даровитих ученика. Интелектуална изузетност као комплексан и вишедимензионалан конструкт - могућности проучавања са више становишта: у односу на састав (ментални механизми који одређују нивое изузетне интелигенције); са становишта искуства (решавање питања елемената новине, да се обликују механизми за прераду информација); са текстуалног, практичног становишта (способност да се прилагођава, мења и бира средина). На основу Стернбергеровог схватања издвајају се три манифестна облика интелигенције: аналитичка, синтетичка и практична. За сваки од ових облика представљају се специфични методолошки поступци за анализу и мерење. Стернбергово схватање широког концепта за анализу феномена сложености интелектуалне изузетности и посебности на основу кога се поставља концепт интелигенције успеха.

Даровити и талентовани су два највише употребљавана термина за означавање особа које показују могућност за посебна, изванредна постигнућа или за оне који су већ показали или постигли необична постигнућа. Користе се и изрази као сто су: бистри, способни, изузетни, супериорни, они који брзо и лако уче, генији и др.

Понекад се таквим терминима придодају и додаци: ментално, академски, уметнички, креативни, а иде се и на даље прецизирање као: високи, необични, изузетни, духовити, изванредни. У прегледу 126 истраживачких пројеката, Њуланд (Newland, 1955) је пронашао око 51 различитих израза употребљених за означавање, карактеризацију, проучавање даровите популације. Ова разноврсност указује на одсуство једне униформно прихваћене одредбе било од стране истраживача, било школских и других практичара (према: Pasow, A. H., 1985).

У нашем закону о основама система образовања и васпитања, у поглављу о циљевима образовања и васпитања, говори се о особама са посебним способностима која имају право на уважавање својих посебних образовних и васпитних потреба.

Ученици се веома разликују по својим менталним способностима, брзини учења, мотивацији, интересовањима и ставовима, према постигнућима, начинима на које одговарају, на различита искуства у погледу учења и наставних стратегија. Они се разликују не само по интелигенцији, већ и према стваралаштву, а и према интересовањима. Клос (A. Clause, 1972) је извршио

следећу класификацију ученика према интересовањима: механичка и манипулативна интересовања, друштвена, математичка, музичка, уметничка, научна, литерарна и друга интересовања, укључујући физички напор и активности. При томе то показује на који начин и у ком правцу наставник може да има идеју о ученицима у разреду и да им укаже на могућности и богатство интересовања у настави и учењу.

Једна од великих тешкоћа се налази у организацији разредно-часовног система у коме су наставни програми, методике и услови наставе, углавном исти за све ученике а њихове могућности су веома различите, што утиче на неравномерност у усвајању знања, умења и навика.

Стернбергер (R. Sternberger, 1985, 1998), расправљајући о проблему даровитих ученика, указује да је интелектуална изузетност комплексан и вишедимензионалан конструкт који се може проучавати са више становишта: у односу на састав (ментални механизми који одређују нивое изузетне интелигенције); са становишта искуства (способности да се решавају питања елемената новине, да се обликују механизми за прераду информација); са текстуалног, практичног становишта (способност да се прилагођава, мења и бира средина). На основу Стернбергеровог схватања могу се издвојити три манифестна облика интелигенције: аналитичка, синтетичка и практична. Сваки од ових облика захтева посебне и специфичне методолошке поступке за анализу и мерење. Стернбергер сматра да је за анализу феномена сложености интелектуалне изузетности и посебности неопходан широки концепт, па у оквиру овог задатка он поставља и предлаже концепт интелигенције успеха.

Под способношћу за висока постигнућа Марланд (Marland, S.P., 1971) подразумева особе које постижу високе резултате и/или потенцијалне способности, било појединачно или у комбинацији, у некој од следећих области: опште интелектуалне способности; посебне, специјалне академске способности, креативно или продуктивно мишљење, способности за вођство, за визуелне уметности, као и психомоторне способности.

Слично схватање о одређивању талента и остваривање високих постигнућа има и Пасоу (Pasow, A. et al., 1955).

Х. Гарднер (Howard Gardner, 1983, 1999) сматра да при одређивању високе интелектуалне обдарености треба укључити постојање већег броја интелигенције (лингвистичку, логичко-математичку, музичку, просторну, психомоторну, кинестетичку интер и интра-персоналну). Гарднер указује да постоје и атипичне интелигенције које су, према њему, скоро потпуно неистражене и изразите су у оквиру неких специфичних задатака чија се евалуација може обавити једино строго професионалном методологијом.

Гарднер прави разлику између индивидуално специфичне интелигенције; интелигенције специфичних подручја (у којима се исказује оно што је изванредно) и интелигенције специфичне друштвено-манифестним подручјима изузетног и бриљирајућег.

Прва категорија може бити анализована у оквирима неуробиологије; друга одржава нивое резултата и успеха у дисциплинама занатства, спорта, уметности и др., специфичне културе у којој је рођена или инкултурисана личност; а трећа категорија представља социолошки конструкт који укључује

институције и механизме за промоцију, социјалне групе које су носиоци судова о вредностима индивидуалних резултата и остварења. Све поменуте категорије су повезане, преплићу се и прожимају на одређени начин.

Даровити и талентовани ученици улазе у изванредне различитости облика, форми и обима. Неки су само изнадпросечни у односу на примењене критеријуме; други су посебни, необични и изузетно ретки; једни су талентовани само у једној области (подручја или домену), док су други практично способни у већем броју области; неки поседују изванредне способности, али и релативно ниску мотивацију или интересовање за разлику од других, који су високо талентовани, али и мотивисани. Неки остварују високе резултате и брзо примају и прерађују информације, док други користе и употребљавају знања у новим и различитим путевима. Неки манифестују веома рано необичне потенцијале, док се код других то јавља много касније. Може се рећи да даровити и талентовани не представљају хомогену групу, па различита поимања о даровитости имају бројне и различите изворе и схватања. Због тога програми за даровите морају бити индивидуализовани, диференцирани, модификовани и ревидирани, увек када се за тим укаже потреба. При томе треба имати у виду основне карактеристике даровитих ученика и њихов стил и начин учења: они уче брзо и лако, а темпо њиховог рада и учења разликује се од темпа осталих ученика. Неопходно је да им се обезбеди продубљено учење, врста рада и примена наставних стратегија које ће омогућити прилагођавање различитих програмских садржаја, стилова и начина учења њиховим могућностима, потребама и интересовањима.

У нашим друштвеним, просветним и школским условима није оправдано издвајати даровите ученике основне, обавезне школе из редовних разреда зато што је то период општег и интелектуалног развоја када је овај процес у току и када није завршен. Треба, такође, указати и да период преране селекције и диференцијације, не само да може бити неоправдан са друштвеног становишта, већ и штетна са психолошког. Мађарски психолог Ласло Нађ (Nagy Laszlo) сматра да је време формирања сталног интересовања у периоду развоја између десете и четрнаесте године, па диференцијацију треба спроводити после тог периода.

Валац и Коган (Wallach, M. and Kogan, N., 1969) су утврдили да су талентовани (даровити) ученици уверени у своје способности и могућности, да их категорише унутрашња слобода и одговарајући ниво самоконтроле, добра социјална интеграција, независност у суђењу и деловању, интересовање за ново и непознато. Одликује се, такође, и великим когнитивним могућностима, богатим и разноврсним лексичким фондом, страшћу за читањем енциклопедија, речника, приручника и одређене литературе, разним видовима колекционарства.

Индивидуализацијом, персонализацијом, диференцијацијом, проблемском наставом, различитим додатним активностима и применом одговарајућих и примерених наставних метода и поступака, могу се на адекватан начин задовољити потребе, могућности и интересовања даровитих ученика.

Индивидуализација, индивидуализована настава и учење

Амерички психолози Гејд и Берлинер (Gage, N. L. and Berliner, D. S., 1975) сматрају да се о индивидуализованој настави може говорити... “када су задаци наставе, материјали за учење, садржаји и наставне методе специјално одабране за поједине ученике или за мању групу ученика са заједничким карактеристикама“. Поменути аутори указују да је термин адаптиван погоднији од термина индивидуализован у том смислу што је лакше да се схвати да адаптивна настава може да се примени истовремено у више група учесника.

Француски психолог Анри Пиерон (Henry Pieron), у свом Психолошком речнику (1973), одређује индивидуализацију као “педагошки поступак који, насупрот фронталној настави, дозвољава сваком ученику у разреду да у једном временском периоду, више или мање дугом, обавља индивидуализовани рад који је сам одабрао наставник, а који одговара његовим стварним могућностима“.

Индивидуализовати наставу значи оријентисати се на реалне типове ученика, узети у обзир разлике међу њима, ускладити и варирати методе и поступке педагошког деловања према тим разликама, помоћи ученицима да напредују према властитом темпу и могућностима.

Главни циљ индивидуализације је научити ученике да уче, формирати код њих позитивну мотивацију за учење и ослободити потенцијалне способности сваког појединог ученика. Под потенцијалним способностима мисли се на сложену способност појединца која се манифестује у свакој позитивној реакцији за коју је он способан. Она се појављује из саме личности, а васпитни, образовни и други процеси је могу развијати или мењати.

Познати швајцарски педагог и социолог Робер Дотран описује индивидуализовани поступак као рад који се не састоји у томе да сви индивидуално раде исти посао, већ да се за сваког бира посебан рад који му одговара. “Једино индивидуализована настава, сматра Дотран, може да води рачуна о разликама међу интелигенцијама деце у једном истом разреду, о способностима појединаца, о његовом ритму и варијацијама у раду и учењу, о његовим афективним варијацијама, о преморености и свим личним чиниоцима који утичу на његову афективност и на његово понашање у школи“.

Индивидуализована настава настоји да све ученике усмери и активира према њиховим стварним могућностима и способностима, као и да подстакне њихове способности у односу на облике, ритмове, сопствене снаге и оригиналности. Тада и личне активности и залагања ученика долазе до изражаја. Индивидуализована настава посебно одговара потребама, могућностима и интересовањима даровитих, талентованих и способних ученика:

- наставник има више могућности да са ученицима расправља, експериментише, поставља различита питања, задатке и проблеме, бави се појединцима и њиховим проблемима, посвећује им више времена и пажње, упознаје њихова интересовања, могућности и преокупације;

- индивидуализација се може на различите начине прилагодити потребама, могућностима и стилу појединих ученика; може се различито рангирати, омогућава више варијација; може се примењивати почев од малих модификација у групној настави, до потпуно независног учења;

- ученици активније учествују у индивидуализованој настави и учењу, више долази до изражаја њихова иницијатива, креативност и стваралаштво;
- индивидуализовани рад задовољава потребе за такмичењем не само са другима, већ и са самим собом;
- индивидуализовани наставни поступци дозвољавају ученицима да упознају своје стварне могућности и границе, тешкоће и проблеме, а налазе оправдање и у откривању специјалних способности код појединих ученика;
- ова врста наставе ослобађа наставнике рутинерства и поучавања, а припремљени програми и материјали помажу им да иду у сусрет потребама ученика, да заузимају различите ставове према свакој групи и сваком појединцу, посвете више времена ученицима којима је неопходна посебна помоћ и подршка у раду, конципирају смишљен програм рада, постигну неопходно потребну климу за рад и учење.

Сваки наставник може допринети индивидуализацији наставе, рада и учења применом следећих могућности:

- интегрисањем укупног искуства у раду са ученицима;
- пружањем алтернативног и изборног учења;
- побољшањем квалитета интерперсоналних односа;
- ефикаснијем модификовањем и коришћењем средине за учење;
- укључивањем ученика и родитеља у планирање, како ванразредних, тако и школских активности учења.

Индивидуализација не искључује већ подразумева коришћење најразличитијих облика, метода, средстава и поступака. Расматрајући овај аспект проблема индивидуализације Р. Дотран указује на следеће:

“Организација индивидуалног рада у разреду и његова веза са колективном наставом или са радом у екипама, представљају хармонично јединство технике школског рада заснованој на једној концепцији интелектуалног васпитања која је много више од наставе која се даје под обичним условима“.

Савремена школа мора посветити много више пажње оригиналности ученика и преовладавању постојећих противречности, као што су: ауторитет и слобода, рад и спонтаност, програм и слободан рад. Школа треба да помогне ученицима да открију сопствене стваралачке способности и да формира услове у којима ће се те способности моћи несметано да развијају. Да би превазишла традиционалне слабости, школа мора много енергичније и доследније да разбија заблуде о постојању “хипотетичног средњег ученика“ и “ученика који су способни за све“, на коју је својевремено указивао Пласар (Planchard).

Диференцијација. Диференцирана настава.

Људи се разликују особеностима памћења, стиливима опажања, доминирајућим карактером мишљења, према својим задацима и др. Различити услови различита животна искуства, различити степен успешности учења у појединим фазама образовања, карактер наставе у којој учествују, одређују разлике међу ученицима. Због тога, ако желимо да наставни процес до максимума развија све ученике, онда је при избору форми, метода и наставних

средстава неопходно остварити диференцирани приступ, при чему његовој примени постоји читав низ тешкоћа. Једна од тешкоћа је избор основа за поделу ученика на групе у оквиру разреда. Подела ученика на групе сама по себи није довољна. Основни циљ у педагошком раду је адекватна индивидуализација наставе (наставног градива) и прилагођавање педагошких метода могућностима ученика. Диференцијација треба да обезбеди неопходне васпитно-образовне ефекте.

Што се настава више оријентише на потребе и способности појединих ученика, диференцијација се више приближава индивидуализацији. Поштовање принципа индивидуализације обавезује наставнике да воде рачуна управо о диференцијацији у настави. Диференцијација наставе узима у обзир ритам развоја појединих ученика, а развијање индивидуалних способности стално и поново се проверава постављањем диференцијалних захтева. Због тога се не може говорити о правилном диференцирању ако се она не прилагођава и захтевима индивидуализације.

Основни принцип диференцијације не треба да се односи толико на диференцијацију садржаја образовања (једнима лакше, простије и једноставније, а другима теже и сложеније), колико на диференцијацију да се помогне ученицима од стране наставника али без битног снижавања сложености наставног градива (образовног садржаја). Једни ученици имају већу потребу да им се пружи помоћ, другима је потребна само повремена помоћ, док трећима треба дозволити потпуну самосталност. Ако се диференцира, не само обим и сложеност наставног градива, већ и пружање подршке и помоћи појединим ученицима, онда такав захтев, сматра Јуриј Бабански, омогућава да ученици постигну максимум својих способности што одговара и критеријумима оптимизације.

У оквиру диференцијације у нашој школској пракси примењује се, делимично спољашња, а делимично и унутрашња диференцијација. Спољашња диференцијација представља организовање посебне диференциране наставе за ученике одређених способности и талената (музичке школе, балетске школе, математичке, лингвистичке и спортске гимназије, школе за модерни дизајн и др.). У редовној настави, за ученике који показују изразитије способности за поједине научно-наставне дисциплине, области или подручја, као и посебне склоности, тежње и интересовања, примењују се: додатна и факултативна настава, методско диференцирање, медијално диференцирање, тематско диференцирање. Посебно ћемо указати на место, улогу и значај додатне наставе. Овај облик наставе је предвиђен за даровите ученике, односно за оне који показују изразитије способности за поједине научно-наставне области, теме и проблеме и који имају посебне потребе, склоности, тежње и интересовања за одређене проблеме. Додатна настава не подразумева просто повећавање, проширивање градива, већ његово продубљивање у ширем смислу, сагледавање узрочно-последичних веза и односа, увиђање односа међу стварима и појавама, проналажење нових, другачијих и оригиналних решења, проучавање шире литературе, експериментисање и иновативне прилазе и поступке у раду и учењу. Ради се о максималној активизацији сазнајних делатности ученика, њиховом активном и стваралачком учествовању у про-

цесу прераде добијених информација, развијању самосталног и стваралачког мишљења, развијању и васпитању креативности.

И додатна настава треба диференцирати и индивидуализовати, имајући у виду различите могућности, потребе, тежње и интересовања даровитих ученика. Улога наставника (и других одраслих који могу учествовати у раду са овим ученицима) састоји се у “педагошком вођењу” ученика: подстицању, охрабривању, пружању подршке и помоћи у самосталном раду, усмеравању, давању сугестија, савета и упутстава.

Претпоставка за успешан рад са даровитим ученицима састоји се у адекватном избору садржаја, тема, проблема, питања из одговарајућих научних, наставних и стручних подручја, која омогућавају шири, интензивнији, продубљенији рад, иновативне и креативне прилазе; такође и избор релевантне литературе, метода, поступака, објеката, средства, извора који могу да обезбеде неопходна теоријска и практична проучавања; могућности различитих груписања (индивидуални и индивидуализовани рад, рад у малим групама и тимовима); слободно одлучивање за избор подручја, тема, проблема и садржаја као и начина рада (избор метода и поступака, начина груписања ученика и сл.). Најфлексибилнији облик диференциране наставе, богат и разноврстан, како својим облицима тако и својим садржајима, који се организује на основу посебно изражених интересовања даровитих ученика, представља факултативна настава која представља добар и флексибилан облик диференцирања. Она значе корак даље у задовољавању потреба, могућности интересовања свих ученика. Посебно је значајно у време буђења интересовања ученика и њиховог формирања и испољавања. Поред диференцирања, факултативна настава омогућава и примену различитих облика индивидуалног, индивидуализованог и персонализованог рада и учења.

Метод решавања проблема и проблемска настава

Подстицање ученика у логичком мишљењу и развој способности мишљења одвијају се на два начина, који су међусобно најтеже повезани: решавањем задатака и проблема и применом методике логичког мишљења. Да би се развијало мишљење ученика, неопходно је да им се у настави постављају задаци и проблеми и да се систематски и постепено оспособљавају за решавање све сложенијих задатака. Према томе, решавање проблема треба да чини саставни део наставе за све ученике, а посебно за оне талентоване и даровите. У овоме се слажу скоро сви савремени дидактичари.

Бавећи се решавањем проблема, као једним од посебих средстава у васпитању логичког и креативног мишљења ученика, многи аутори су настојали да одговоре на питање о томе: шта је проблем, у чему је његова суштина?

Проблем се увек јавља као проблем одређеног појединца. За појединца се појављује проблем онда када наиђе на извесну тешкоћу или препреку у задовољавању својих жеља или постизању својих циљева. Према томе, проблем настаје онда када се наиђе на извесну препреку, а циљ се не може остварити на основу до тада примењиваних начина, већ треба пронаћи нови

пут, начин или поступак за њено превазилажење. Претходна знања и искуства сада се примењују на нове услове и ситуације и на другачији, неконвенционалан начин што доводи до многих интелектуалних операција и процеса, када мисаони напори посебно долазе до изражаја.

Психолог Робер Гање (R. M. Gagne, 1965), на основу анализа процеса везаних за решавање проблема, сматра да су проблеми “врхунски тип учења у хијерархији која се креће од најједноставнијег условљавања преко учења појмова и начела, до самог решавања проблема“. Овај процес подразумева комбинације научних начина који доводе до одређеног циља, па зато решавање проблема, са којим је ученик суочен, представља начело вишег реда јер обухвата начела која су му већ позната у тренутку када “осваја“ одређен проблем. Због тога учење путем открића подсећа на континуирано учење.

Полазна тачка за проблем је проблемска ситуација која ученика ставља у положај који има тешкоће, који изазива осећање тешкоћа и жељу да се оне превазиђу. Посебно је значајно то што при решавању проблема постоји могућност да сваки ученик може одабрати свој, посебан пут у низу других. Пошто се више не ради о уобичајеној умној активности и уобичајеним умним операцијама, већ о активностима мишљења путем проблемских ситуација, код ученика долази до формирања сазнајних интересовања и моделовања умних процеса који су адекватни стваралаштву (Махмутов, 1979). У таквим ситуацијама долази и до сложених активности веома значајних за развој личности (домишљања, упоређивања, избор решења, провера изабраних путева, поступака и решења, анализе резултата и др.).

У дефиницијама и схватањима у решавању проблема, без обзира на различите прилазе, издвајања или наглашавања појединих аспеката, могу се запазити неки заједнички елементи. Ови заједнички елементи се односе на усмереност појединца ка неком посебном циљу и мотивисаност да се тај циљ постигне, на препреку, тешкоћу, која стоји на путу ка циљу и то да при решавању проблема уобичајени начин реаговања није адекватан за сагледавање тескоца и усвајање пута ка циљу.

Може се рећи да је решавање проблема стваралачка активност којом се, у сусрету са посебним захтевима, тражи откривање нових исхода. Претпоставка за ову активност је учешће свих мисаоних чинилаца у различитим комбинацијама.

Проблеми за решавање могу се сврстати у две широке групе: интелектуалне или теоријске проблеме и проблеме практичног карактера (В. Непгу, 1950). Махмутов такође прави разлику између теоријских и практичних проблема, али им додаје и категорију уметничких проблема. Овакву поделу, међутим, не би требало схватити у буквалном смислу јер је и за решавање практичних проблема неопходно учешће интелектуалних снага. Овде се ради о суштини која доминира и начину решавања проблема. Према томе, проблеми практичног карактера, због своје природе, захтевају делање у практичним правцима и потребу за таквим начином деловања. Сваки појединац се сусреће са бројним примерима такве врсте.

Друга група проблема су тзв. интелектуални проблеми, који код субјекта превасходно развијају потребу за разумевањем, а не за делањем. Код

ове врсте проблема појединац настоји да нешто разуме, да схвати. Он осећа потребу да сазнаје. За ученике су значајне обе врсте потреба о којима је било речи: деца имају потребу да делују, а имају потребу и да сазнају, како због своје динамичке природе, тако и због нужности да стичу различита искуства и знања - практичне и теоријске природе.

Проучавајући различите типове решавања проблема, Гање (R. Gagne, 1965) је издвојио неколико услова од којих зависи њихово успешно решавање. Гање сматра да су у процесу решавања проблема битна следећа три услова: 1. онај ко учи мора бити у стању да се сети релевантних начела која је претходно научио и усвојио; 2. начела која ученик треба да искористи током решавања морају бити доступна, тј. он мора бити у стању да се “сети” свих релевантних начела, и то у једном тренутку, како би могао да их примени; 3. вербална упутства могу навести онога ко учи да размишља у више праваца. Ово вођство може веома много да варира, али ни у ком смислу не сме описати постојеће решење. Појединац који учи, у ствари открива за себе начело вишег реда, што представља и кључ ефикасности у процесу решавања проблема као одређеног типа учења. Без претходног познавања наведених начела и без икаквог вођства, наводи Гање, ученици ће показати изразит неуспех при решавању проблема.

Најновија истраживања у домену когнитивних аспеката наставе, указују да за све ученике учење представља конструктиван процес и да они могу постићи позитивне резултате иако са когнитивног становишта иду различитим путевима. Све више се наглашава потреба да је код ученика потребно ефикасније и целовитије развијање способности за решавање проблема као способности за примену виших мисаоних функција.

Може се рећи да се образовањем и васпитањем, у савременим условима, мање инсистира на стицању специфичних знања, а више на развијању универзално примењивих интелектуалних способности као инструмената за стицање знања. Учење метода, поступака и техника интелектуалне природе је много ефикасније него стицање специфичних знања. Ове технике се могу примењивати на различите и предвидиве ситуације због чега су и значајније од усвајања појединих знања. Предмети наших сазнања и деловања су, према савременим схватањима, све мање непосредни. За адекватно разумевање, појединци су све више упућени на познавање функционалних зависности. За ово, појединац мора да располаже солидно изграђеним системом шема деловања, категорија и хијерархија значења, које може да примени на основу података. Тек тада појединац је у могућности да учини онај неопходан корак “преко дате информације” и да тако своју људску “област формирања” све даље помера у својим границама. Васпитање мишљења или поучавање мишљења не односи се на то како треба мислити у апсолутном смислу већ како да се мисли успешније, критичније, целовитије, продубљеније, него што се то обично чини.

Мишљење је преструктурирање, мењање структура и димензирање представног поља. Ученике треба стављати у ситуацију да истражују, проналазе, решавају финални поредак као циљ под претпоставком да им је позната полазна основа. На овај начин они неће долазити до решења једносмерно, већ

једном изломљеном линијом, приближавајући се, више или мање, или удаљавајући се од постављеног циља. Другим речима, ученицима ваља омогућити да покушавају, испробавају, истражују, проналазе, да буду активни и да до решења долазе путем и корацима који постепено, али и успешно воде до циља. John Dewey, чувени амерички педагог оправдано указује да је “свако мишљење истраживање, а свако истраживање лично постигнуће онога који га спроводи, чак и онда када је оно што тражимо већ познато осталима“. Вежбање у критичком мишљењу треба да садржи предмете и садржаје значајне за расправљање, персоналне, социјалне или интелектуалне важности који нису у довољној мери садржани у редовним наставним програмима и уџбеницима.

Посебан задатак наставника је да знања и вештине, које су иначе предвиђене наставним програмима, претворе у обрасце и вежбе тако да одговарају развојним могућностима и потребама ученика.

Велики допринос усавршавању образовног процеса и развоја мишљења дао је Лав Виготски, родоначелник познате Московске школе. У својој Педагошкој психологији, Виготски указује да је у “настави далеко важније учити дете да мисли него му саопштити ова или она знања“. Погрешно је схватање наставника, сматра Виготски, да је неопходно обезбедити максималну очигледност и олакшати на тај начин усвајање наставног градива. Напротив, потребно је створити што већи број тешкоћа да дете “као полазник оснива његово мишљење“ јер “мишљење увек настаје из тешкоћа“. Код ученика треба створити тешкоће (проблеме, проблемске ситуације и задатке) и средства којима задаци могу бити успешно решени.

Енглески психолог Britt-Mar Barth се посебно залаже за вежбање интелектуалних вештина и спретности путем постојећих наставних програма, предмета, садржаја и уџбеника, указујући да до ефикаснијег учења и развоја дечијих способности може доћи уколико наставници идентификују ове способности (диференцијацију, поређење, закључивање, доказивање, откривање неконзистентности, навођење алтернатива, уопштавање), и постигну да их ученици буду свесни и да изаберу поступке за њихов развој и повећавање.

Давид Перкинс (1992) посебно разматра актуелна питања вежбања памћења и васпитање мишљења. На развој мишљења, указује Перкинс, не треба утицати директно коришћењем посебне дисциплине, већ употребом богатих и разноврсних могућности које пружају уџбеници, приручници, дечије енциклопедије, часописи и сл., укључивањем критичког и стваралачког мишљења у редовне предмете (историја, географија, биологија и др.) и облике наставног рада, као и мета-курсева за компјутерске програме и подстицаје који пружају ванразредни и ваншколски облици и садржаји. Познато је да ученик који мисли је и ученик који поставља питања, који расправља, који је знатижељан, који захтева широка образложења. Неопходно је да наставници то подстичу, подржавају и усмеравају.

Роберт Фишер (Robert Fisher, 1992) указује да стратегије проучавања у циљу подстицања активног учења и подршке ученицима у вежбању процеса мишљења. То су: подстицање стваралачких питања и охрабривање ученика да постављају и развијају властита питања; подстицање расправа и дискусија: са

партнерима, групама, у разредним дискусијама, као и пружање времена за индивидуална размишљања, обележавање појмова- “мисаоно обележавање”; стратегије за означавање онога што ученици већ знају и помоћ у даљем стварању и разумевању нових облика; рефлексивно мишљење; обезбеђивање времена ученицима да прегледају, разматрају у процењују оно што су научили и скицирали лекције за даљи рад, кооперативно учење: могућности за учење од других, као и проучавање других (рад са мање способним вршњацима, са способнијима, као и са вршњацима сличних могућности); индивидуална одговорност; флексибилан и креативан прилаз ученицима у подстицању индивидуалних одговорности и налажење већег броја могућности избора и решења.

Избор и примена наставних метода и поступака

У савременој школи и настави неопходно је иститцати вредност и значај метода које имају вишестрани утицај на ученике и њихов развој. То се, пре свега, односи на методе које омогућавају да се пасивна знања преображавају у активана, а погодне су и за откривање нових знања и њихову примену у акцији. Оба ова услова испуњавају проблемске методе. Ове методе усмеравају ученике на анализу стања путем постављања проблема, издвајање података који су већ познати, формулисање претпоставки, као и евентуално решавање проблема. Радње које се обављају током овог процеса дешавају се на три нивоа сазнања: на нивоу чињеница (када се траже емпиријски подаци); нивоу модела (када се покушавају стварати модели, системи и познате везе и односи међу њима, уз њихову допуну елементима и вазама које је ученик сам открио); и моделе теорија (када се формулишу правила и обављају уопштавања у процесу решавања проблема зависности, у виду норми, принципа, правила и сл). У овом случају нема опасности да се ученик оптерети детаљима, неважним подацима, чињеницама, да “магационира” податке, јер карактер задатака који одговарају решавању проблема усмерава га да прелази са детаља на моделе, а са ових на теорије.

Мисаони процеси ученика биће покренути онда када из сложене ситуације успеју да уче и издвоје чињенице, везе и односе, које имају, или могу имати, одлучујући значај за решавање одређеног задатка или проблема. Решавање проблема подразумева релативно самостално откривање законитости а такође и пружање могућности ученицима да дођу до слободних, оригиналних и креативних открића и решења, макар и у релативном смислу. Без овога, ученици најчешће пасивно усвајају градива. У образовном смислу није у питању значај добијања одређених резултата, субјективно откривање истине, већ процес истраживања, проналажења који ученицима омогућава да сами, према својим могућностима, примењују одређене поступке у самосталном стицању и усвајању знања.

Наставници и ученици имају више од једног циља који намеравају да остваре. За било коју врсту циљева неке методе су примереније од других, из чега произилази да би наставници требало да користе комбинацију метода, која је и најраспрострањенија метода у настави. Она одговара раду са већим и

мањим групама, индивидуалном и диференцираном раду, тимском раду и проблемској настави. Потврду за овакав став и тврђење Геџ и Берлинер налазе у аналогији која сугерише израз оркестрација а односи се на сагледавање музичких тема и делова оркестра да би се постигли жељени музички циљеви. Музичке композиције садржане не само одвојене теме и врсте инструмената (виолине, трубе, кларинете и др.), већ такође и везе, односе, прелазе и нијансе између њих, у секвенцама које одређују складност, хармонију и ефекте мноштва и целине, на начин као што то чине и индивидуалне теме. Односи између нота, које нису издвојене и индивидуалне, одређују мелодију. Слично се дешава и у настави. У настави се може сагледати исти значај пута у коме су наставне методе комбиноване слично темама у музици.

Стратегије и саветодавни рад са ученицима високих способности

Једно од веома значајних питања са којима се суочавају саветници и наставници који раде са талентованим и даровитим ученицима јесу односи између родитеља и школе. Kolancelo i Detman (Colangelo, N. i Dettman, D.F., 1982) направили су модел саветовања о којима су разрадили четири типа интеракције школе и родитеља, са којима су обухваћени ученици са високим способностима.

Први тип подразумева сарадњу а манифестује се ставовима, родитељима и школе да активно учењу у васпитно-образовном раду образовне деце-ученика.

Други тип се односи на које се заснивају на конфликтним ставовима на место и у углу школе између (активних) родитеља и (пасивне) школе.

Прожимање, као трећи тип, заснива се на конфликтима између школе која настоји да организује наставу и активности за талентоване ученике и родитеља који то не желе јер сматрају да посебни, специјални програми нису потребни ни ефикасни. Родитељи су посебно забринуте због последица које могу настати због “идентификације” и “етикетирања” даровитих ученика.

Четврти тип интеракција, аутори су назвали природни развој, а темељи се на споразумевању родитеља и школе. Наиме, школа и родитељи сматрају да школске и ваншколске активности и различити облици рада представљају довољне изазове и да различите делатности успешно могу да подстичу ангажовање, подстицање и развој високих способности поједине деце.

А.У. Badwin, у раду Наставници даровитих (Teachers of the gifted, objavljenom u Handbook of Giftedness, Pergamon Press, 1989. издвојили су следеће смернице и карактеристике ставова и понашања наставника за рад са даровитим ученицима:

- неговање позитивних и блиских, пријатељских односа са ученицима, како би се подржао и усмерио процес наставе, рада и учења;
- квалитет и квантитет вербалних интеракција, као битан фактор успешне наставе и васпитнообразовног рада;
- флексибилно коришћење времена и прилагођавање распореда;
- оријентисање према финалном циљу који је повезан са реализовањем ученичког стваралаштва и креативности;

- обезбеђивање различитог дидактичког материјала и средстава, прилагођених за несметан самостални рад и учење;
- испољавање хуманих ставова, понашања, подршке и помоћи.
- Битна и полазна основа саветодавних активности је да се идентификују све позитивне стране у могућности активности ученика као полуга за испољавање и даљи развој могућих постигнућа. Саветодавни рад са даровитим ученицима разликују се од општег саветодавног рада зато што се овде разматраи прати оно што дете зна, што уме и може боље и ефикасније, а не оно што оно не зна и што доводи до неуспеха. У првом реду су, дакле, настојања да се изводи и нагласи успех и постигнуће. Овај рад је у ствари, усмерен на усклађивање личности детета и истицање вредности успеха које оно може квалитетно и ефикасно да оствари (v. Carmen, Cretu, 1998).

Савремени наставник треба да настоји да ослободи потенцијалне могућности и способности својих ученика, а не само даровитих и талентованих, који се исказују у свакој реакцији за коју је ученик као појединац способан, као и у динамичкој размени утицаја између појединца и њихове средине. Најбољи правац који сваки наставник може заузети је да има оптимистички став и схватање о постојању различитих способности код сваког ученика. На личност ученика се не сме гледати као на нешто статично, непромењиво, нити као циљ који се увек може и мора постићи, већ као нешто динамично и нешто што настоји да оствари, развије и оплемени самог себе.

8. СТРАТЕГИЈЕ ПОДСТИЦАЊА ДАРОВИТОСТИ

Програми намењени даровитима

Сложеност и разноврсност феномена даровитости; манифестације у различитим областима; разноврсност стратегија подстицања даровитости и усмереност у неколико праваца: 1. друштвена подршка даровитости (место и улога Министарства просвете и Министарства за науку и других друштвених институција); 2. облици образовања и васпитања даровитих; 3. програми намењени даровитим и креативним; 4. начини рада са даровитима. Програми за даровите и креативне и начини рада са њима с'обзиром на узраст и врсте школе коју похађају, као и на неопходни услове за њихову реализацију.

За дуг протекли период, урађен је веома велики број истраживања о природи даровитих и различитим облицима њиховог образовања и педагошког вођења. Проучавани су друштвени и културни услови, па су у складу с тим проналажени, предлагани и реализовани разноврсни облици педагошког третмана даровитих. Чак и у једној земљи услови за образовање и васпитање даровитих нису једнаки, што намеће проналажање одговарајућих облика и садржаја. Под условима се не подразумевају само опредељења за психолошке и педагошке теорије и уважавање културно-историјске традиције, већ и материјални, просторни, кадровски и други услови.

Како су се развијале психолошке и педагошке теорије и пракса, тако су се развијала, богатила и употпуњавала сазнања о томе на који начин ићи у сусрет потребама даровитих и креативних, и како за њих обезбедити адекватно образовање и васпитање. При томе треба нагласити да и најприменивије теорије и схватања о образовању и васпитању даровитих представљају само основу и оквир за њихов одговарајући третман. Да би се дошло до жељених резултата, неопходни су услови од којих су битни следећи: 1. друштвена подршка даровитих; 2. разноврсни облици образовања и васпитања; 3. одговарајући програми намењени даровитим и креативним; 4. посебан начин рада са даровитим и креативним.

1. Друштвена подршка даровитости

Један посебан “Округли сто” у Вршцу (1998. год.) био је посвећен друштвеној подршци даровитости, а саопштења су штампана у Зборнику 4. У 44 прилога, подршка даровитима је разматрана темељно и са различитих становишта, што је презентирано у три поглавља: Између идентификације и подршке; Институционална подршка даровитости; Изванинституционална подршка даровитости. Продубљено и веома информативно Уводно излагање на ову тему, изнела је др Славица Максић. Будући да је од тада прошло 6

година, осврнућемо се на садашњу ситуацију сагледавајући услове у којима се сада налазимо. При томе треба имати у виду да су се у овом, релативно кратком временском периоду, догодили крупни и драматични догађаји који су значајно утицали на укупни живот у Србији, па и на област образовања и васпитања, а у оквиру тога и на подршку даровитима (агресија НАТО пакта на нашу земљу, промене у друштвеном уређењу, велике промене у области економије и привређивања и др.). Овом приликом поменућемо само неке битне тачке које се односе на друштвену подршку даровитости. Првенствено ће бити речи о системским решењима.

Системска решења намењена развоју и подршци даровитих ученика у Србији започета су још 60-тих година прошлог века, а нарочито 70-тих.

Као основа и оквир друштвене подршке даровитости јесу одговарајући закони и прописи. У том смислу, треба поменути установљење различитих диплома и признања 1966. године за изузетан успех (општи) и успех у наставним областима. То су дипломе: “Вук Караџић” (за изузетан успех у учењу); посебне дипломе “Никола Тесла”, “Светозар Марковић”, “Михаило Петровић-Алас”, “Стеван Мокрацац”, “Јован Илић-Спартак” (за успехе у појединим наставним областима), Октобарска награда и др.

Проблемом потстицања и школовања даровитих ученика и студената, бавила се, 1972. године, и Републичка скупштина, па су прецизне одредбе о даровитима ушле у Закон о основном образовању и васпитању и Закон о средњем образовању и васпитању. У чл. 32 првог Закона, између осталог се каже: “Школа организује додатни образовно-васпитни рад за даровите ученике (подвукла Б. Ђ.). У чл. 25 другог Закона, стоји: “Школа је обавезна да организује посебне облике рада за ученике који се истичу, као и за ученике који не постижу задовољавајуће резултате у савлађивању наставног плана и програма”.

Затим се прецизније одређују следећи чланови: “Додатна настава се организује за ученике од IV-VIII разреда који показују посебна интересовања и испољавају изузетније способности за поједине наставне и научне области и предмете и који могу продубљеније да савладају садржаје него што је то предвиђено редовним наставним програмом и брже развијају своје испољене способности”.

Просветни органи су желели да сагледају како се нови закони спроводе у пракси, а нарочито, како се спроводе неке од значајних новина, па је 1976. године сачињена детаљна анализа о томе.⁴

У овој брижљиво урађеној анализи проблема и узрока који су представљали сметњу да се поменуте новине успешно примењује у образовно-васпитном раду школе, налазе се следеће:

- проблеми који се односе на материјална питања (недостатак школског простора

⁴ Резиме ове детаљне информације је разматран на Колегијуму Републичког секретаријата за образовање и науку, 20. IV 1976. године.

- средстава за рад, недостатак психолошко-педагошке службе у школама, рад наставника у више смена, неадекватно стимулисање наставника и сл.);
- проблеми који се односе на преоптерећеност ученика и наставника (неадекватни наставни план и програми, превелики фонд часова и др.);
- проблеми који се односе на саму додатну наставу, додатни рад (недостатак адекватних наставних садржаја, непознавање методологије, садржаја и концепције овог рада, недовољна педагошка и стручна разрада овог облика рада са ученицима, недовољна оспособљеност наставника за овај рад и сл.).

Године после ове анализе показују одређени напредак у подршци даровитима, али ту подршку прате тешкоће и проблеми. Из прилога Јб. Миловановић (Јб. Миловановић, 1998), која се у Министарству просвете бавила овим питањима, може се видети да је у реализацији системских решења која су почела да се уграђују у школски систем 1986. године, почела да стагнирају још 1990. године. Највећи напредак је био везан за повећање одељења за обдарене и организацију такмичења ученика у знањима из појединих предмета.

И у овом прилогу се констатују да примена датих решења не задовољава потребе друштва и даровитих, да се са даровитима не ради у свим школама, да већина њих није обухваћена посебним облицима рада (додатни рад, слободне активности, факултативни предмети, акцелерација и др.).

И овај пут је наглашено да системска решења нису довољно искоришћена и да не постоји одговарајућа сарадња између редовне школе и малобројних специјализованих школа и одељења за даровите.

У овом извештају су побројане тешкоће, али нису поменути или разматрани узроци тих тешкоћа, што представља велики недостатак, а посебно у односу на информацију разматрану на Колегијуму Министарства просвете и науке из 1978. године.

У овај део излагања улази и најновији Закон о основама система образовања и васпитања из 2004. године.⁵

Међу 12 циљева образовања и васпитања овог Закона, чл. 3. тач. 1. налази се: “развој интелектуалних капацитета и знања деце и ученика нужних за разумевање природе, друштва, себе и света у коме живе у складу са њиховим развојним потребама, могућностима и интересовањима”. Овај став подразумева и ученике који имају високе интелектуалне и стваралачке способности.

Када се говори о Праву на образовање и васпитање, чл. 4, последњи став каже: “ученици са сметњама у развоју, одрасли, лица са посебним способностима (подвукла Б. Ћ.), имају право на образовање и васпитање које уважава њихове посебне образовне и васпитне потребе у складу са овим законом”.

У поглављу В, у коме се говори о програмима образовања и васпитања, у чл. 71, тач. 4 се указује на: “начин прилагођавања програма музичког и

⁵ Службени гласник Р.С. бр. 58/04 и 62/04 од 28 маја 2004; ступио на снагу 5. јуна 2004. године.

балетског образовања, образовања одраслих, образовања и васпитања ученика са сметњама у развоју, ученика са посебним способностима (подвукла Б.Ђ.) и образовања на језику националне мањине”.

Из изложеног се види да се у овом Закону не помиње термин “даровитих” или “талентован”, већ је употребљен израз “посебне способности”, који је у овом контексту нејасан будући да се помињу музичке и балетске способности, које су, према ономе што се зна о способностима, посебне (или специјалне). Можда се о даровитима говори у неком другом закону, но у овом основном, даровити као група, нису поменути.

Стога се може констатовати следеће:

- у периоду после Другог светског рата, даровити или способнији ученици су у законима и прописима имали одређено јасно место;
- док се у Закону из 1972. године налази термин “даровити ученици”, у каснијим се овај термин губи и замењује га термин “способнији”.
- анализе из 1978. и 1998. године, које се односе на реализацију чланова закона о даровитима (или способнијима), показују да су те одредбе биле више списак добрих намера него реалности, јер је њихову реализацију пратио читав низ објективних и субјективних тешкоћа и слабости.

Временом, јављале су се различите иницијативе, које су у великој мери успеле да реализују значајан део разноврсних програма и активности намењених даровитим ученицима. Те активности су имале тзв. изванинституционалну подршку која је долазила, пре свега, од стручних друштава (наставника математике, књижевности, ликовног васпитања, и др.), затим различитих центара, задужбина и фондова, организације КИДС, медија и др.

Разноврсна и прилично разграната изванинституционална подршка је допринела да се може рећи да је брига о даровитим и креативним ученицима, и поред великих материјалних, финансијских, кадровских тешкоћа и проблема, одговарала на потребе једног дела даровитих ученика. Ако се само има у виду кроз какве тешкоће је пролазила, и још увек пролази наша земља, можемо, ипак, бити задовољни, ако не према обиму, а оно, свакако, по квалитету рада са даровитима тамо где су те активности организоване и где се успешно одвијају. Добар пример за то је десетогодишње бављење питањима и проблемима организовања и васпитања даровитих и креативних у оквиру рада Више школе за образовање васпитача у Вршцу, као и неких других.

Облици образовања и васпитања даровитих

За примерено образовање и васпитање даровитих, важно питање је како и на који начин то реализовати. У свету су чињени различити покушаји да се нађу они облици који ће најбоље одговарати потребама и особеностима даровитих ученика. У том погледу искуства су врло разноврсна, зависно од могућности, традиције, потреба друштва и сл.

1. Хомогено груписање ученика;

- према способностима: специјална одељења (разреди) или специјалне школе;

- према специјалним способностима или даровима (музичке, балетске, и сл.)
- 2. Делимично хомогено груписање;
 - груписање у оквиру редовног одељења (разреда, са различитим допунским облицима хомогеног груписања поред или после или уз редовну наставу и редовни рад)
- 3. Редовна одељења са обogaћеним програмима за даровите;
- 4. Школска акцелерација.

Форме окупљања даровитих изван школе су такође разноврсне: различити центри за окупљање даровитих, истраживачке станице, летње и зимске школе које организују различита удружења или институције, стручна друштва различитих програмских оријентација и др.

Што се тиче образовања и васпитања даровитих у оквиру школе, постоји велика разноврсност стварања о томе који су облици примеренији, како према врсти даровитости, тако и према узрасту. Извесно је да један облик окупљања даровитих није довољан будући да је феномен даровитости разноврстан да се манифестује у различитим областима живота. Сваки од наведених облика има одређене предности, али и недовољности. Овде се могу поменути само неки примери окупљања даровитих.

За који ће се облик неко друштво (средина) одредити, зависи не само од његових могућности (материјалних и других), већ првенствено од тога шта то друштво (средина) жели и очекује од даровитих. Да ли жели да добије елиту која одговара његовим тежњама и развојним потребама, или, у оквиру општих тежњи жели да обезбеди ширу основу као могућност проналажења, развијања и манифестовања различитих врста даровитости што већег броја појединаца. На тај начин, социјални циљеви одређују оријентацију, општи правац, општу образовну политику у погледу третмана даровитих.

Разлози којима се руководе заступници хомогеног груписања јесу да се даровити, као група, у много праваца разликује од осталих ученика због чега им је потребан и одговарајући третман. Груписање даровитих у посебна одељења или школе, по том схватању, пружа адекватнији и ефикаснији начин и темпо рада.

Последњих деценија, међутим, преовлађује мишљење да даровити ученици треба да остану у редовним одељењима (разредима), с тим да добију тзв. обogaћени програм. Подршка за овакво мишљење долази од стручњака који се баве проучавањем детета и који сматрају да је немогуће остварити хомогено груписање само на основу интелектуалних способности.

Овакав став налазимо и у неким међународним документима о даровитој деци. На Међународној конференцији о даровитим ученицима, одржаној у Холандији 1991. године, може се закључити да се највећи број даровите деце школује у обичним школама и разредима са осталом децом, и тако треба да остане и у будуће, без обзира на све покушаје, искуства, достигнућа и испитивања другачијих облика рада са даровитим ученицима. Такво мишљење и пракса нарочито преовлађује у европским земљама.

Колико је важан овај проблем, показује и следећи пример. Образовањем и васпитањем даровите деце, бавила се и Парламентална скупштина

Савета Европе 1994. године, о чему су донесена два значајна документа: 1. Уредба (Резолуција) 1248 о образовању даровите деце, и 2. Декларација о образовним правилима даровите деце. У тач. 5.4. ове Резолуције стоји да даровити ученици “треба да буду укључени у редовни школски систем, од предшколског нивоа, па даље; треба да се примењују флексибилни наставни планови и програми, више прилика за мобилност, обогаћивање додатним материјалима, аудио-визуелним средствима, и наставни стилови који су усмерени на рад на пројекту, начини и технике који поспешују развој све деце, било да су она надарена или не, а у исто време омогућавају и идентификацију посебних потреба, што је пре могуће”.

Делимично хомогено груписање има различите форме окупљања даровитих ученика. Основни принцип оваквих окупљања је да даровити ученици остају у редовном одељењу (разреду), а одређено време, или у одређене дане, окупљају се у хомогене групе када се примењују посебно разрађени програми рада. Најчешћи су следећи облици:

- окупљање даровитих ученика у специјално одељење сваког дана по један сат;
- похађање специјалног одељења (разреда) два пута седмично;
- похађање специјалног одељења (разреда) једно после подне у седмици;
- похађање одређеног дана (најчешће викендом), специјалног центра за даровите, организованог за шире подручје са којег долазе ученици, или ученици једног школског дистрикта.

Школска акцелерација је једна од значајних могућности за развој даровитости, а састоји се у бржем завршавању школских степена. Овај облик образовања и васпитања даровитих у значајној мери смањује недостатке који се јављају у осталим облицима рада са њима. Програм акцелерације би требало да буде заснован на особеностима и тежњама сваког појединца. Ј. Терман и М. Оден су сматрали да се не може поставити никакво универзално правило о обиму акцелерације која је пожељна. За одлучивање о овом облику образовања и васпитања даровитих, важни фактори су социјално искуство и способност за друштвено прилагођавање. Треба нагласити да је утврђено да брже напредовање даровитих и брже завршавање школских степена и раније улажење у професионални живот не оптерећује даровите ни интелектуално, ни социјално, ни емоционално. Неповољне последице бржег напредовања откривене су само у случајевима бржег напредовања ученика који нису били даровити. Многи истраживачи истичу да је ранији улазак даровитих у професионалан живот важан и са становишта самореализације и напредовања у даљем знању. Терманова истраживања, као и касније студије, су потврдиле да је најбољи рад даровитих у скоро свим доменима, између 25-те и 35-те године живота и да је њихово убрзано завршавање школских степена повлачило за собом читав низ других предности у оквиру професионалног и личног живота.

Очигледно је да ни један облик груписања сам по себи није довољан због много разлога, па се данас примењују сви приказани облици у различитом степену, не само према појединим земљама, већ различито у једној истој земљи.

Иако је важно питање облика груписања (тј. образовања и васпитања) даровитих, још је важније, битније, питање програма за даровите.

3. Програми за даровите и креативне ученике

Свуда у свету се чине различити покушаји у састављању програма за даровите ученике у чему учествују најпознатији стручњаци из ове области. Тако, на пример, у САД, такве програме су састављали: Rut Martinson са Државног калифорнијског универзитета, Džems Galager са Универзитета Illinois, Robert Navigherst са Универзитета Чикага, Hari Pasou са Колумбија Универзитета и други. Слично је и у другим земљама (Холандија, Немачка, Јапан и др.).

Добар пример састављања за даровите представља велики пројекат Рут Мартинсон (Ruth Martihson, 1964). Овај пројекат вођен уз сарадњу Одељења за просвету ове државе које је и финансирало цео подухват. Овај пројекат је обухватио 17 различитих типова програма за основну и средњу школу, који су били подељени у три групе:

- Обогаћени програми у редовним разредима;
- Акцелерација;
- Специјално груписање ученика.

Студија Р. Мартинсон је обухватила 929 даровитих ученика од I-XII разреда градских и сеоских школа. У групу даровитих ученика ушли су ученици који су на Станфорд-Бине скали постигли Q.I. 130 и више. Даровити ученици су били распоређени у бројне експерименталне програме, па је свака експериментална група имала одговарајућу контролу. Групе су биле уједначене према: интелигенцији, узрасту, социјално-економском статусу. Једина разлика је био програм по групама (разредима). Да би се могла проценити вредност експерименталних програма, утврђено је почетно стање у постигнућима ученика. Експериментални програми су примењивани једну школску годину.

У овом обимном пројекту мерени су ефекти експерименталних програма на: знање, способност критичког мишљења, мотивацију за учење и саморазумевање. На крају примене овог пројекта утврђен је напредак експерименталних група (разреда) у свим наведеним областима.

Према мишљењу наставника који су учествовали у овом пројекту, експериментални програми су имали утицаја на мотивацију даровитих, али и на мотивацију свих осталих ученика.

У погледу социјалних односа и емоционалне зрелости, анализа је показала да су даровити ученици средњих школа личили на студенте колеца и популацију одраслих далеко више него што су личили на другове из своје узрастне групе. Рана емоционална зрелост ишла је упоредо са њиховим интелектуалном зрелошћу, мереном индивидуалним тестом интелигенције.

Да је састављање програма за даровите сложен посао, показују и најновији пројекти који се састављају у свету. Један од таквих је пројекат из Израела (Roldfarb-Rivlin; S.Levy; H., 2002). Naime, Karmel i Tel-Han koledž је центар за састављање обогаћених програма за даровиту децу у области северне

територије Израела који опслужује потребе даровите деце из преко 60 градова и малих заједница. Сваки пилот-програм овог Центра је аутономан (самосталан) у погледу садржаја и повезан је у мрежу која омогућава професионални развој и подршку. Ученичку популацију за коју овај Центар припрема обogaћене програме, представља мозаик ученика различитог културног, географског, социјално-економског, религиозног и идеолошког порекла, какав је састав становништва садашњег Израела. Ученици су идентификовани као даровити од стране Израелског Министарства просвете и чине 1,5-2% популације ученика од 4-9 разреда.

Следећи пример приступа састављању програма за даровите је из Енглеске (Coates, Д., 2002). Треба напоменути да је аутор претходно изнео да највећи број даровите деце уче у редовним школама, а истраживање овог аутора је обављено у једној типичној елементарној (основној) школи. Био је то тзв. кооперативни пројекат са четири наставника- истраживача. Показало се да је пројекат имао утицаја и на остале наставнике. Ово акционо истраживање је предузето са намером како би наставници могли, путем истраживања, да унесу промене које ће бити корисне за школу. Једна од улога аутора овог истраживања је била да изазове и подстакне наставничке налазе или одлуке које би биле поуздане (валидне). Истраживање је садржавало и упознавање са одговарајућим искуством у свету, као и могућност прихватања савета.

Занимљив је и пример обogaћивања програма из Аустралије (Party, J.L. and oth., 2002). У области Salcburg, 1986. године је урађен пројекат за даровите ученике другог ступња. У 2002-ој години, 220 ученика је учествовало у 13 различитих ученика из различитих области као што су: језици, природне науке и уметничке активности. Процењиван је квалитет курсева, па је евалуација овог пројекта укључила: упитник на почетку курса, процену процеса у току курса и упитник на крају курса. Посебно су дискутовани ставови наставника. Све процене су вршене у циљу поређења резултата између редовних разреда и оних са обogaћеним програмима за даровите ученике, који су пре тога, у редовним разредима, били запостављени. У том циљу су урађене корелације, средње вредности, као и значајности разлика између разреда са обogaћеним програмима и редовних разреда. Нађено је да су ученици разреда са обogaћеним програмима могли да прате своја интересовања више него у редовним разредима. Истовремено је утврђено да обogaћени програми мање доприносе “општем образовању”, него програми у редовном разреду.

По свом карактеру, од интереса је и тзв. Обogaћени Заливски модел (Abdul-Rahman Cluntun, 2002). Овај модел представља адаптацију Рензулијево школе обogaћивања програма. Пре коначне верзије Заливског модела, урађене су многе модификације како би се дошло до модела који је примерен Арабијском заливу.

Модел обogaћивања програма за даровите ученике приказао се прихватљив за многе зато што омогућава лакше прилагођавање, како узрасту ученика, тако и условима у којима се реализује. Али, састављање оваквих програма захтева сложен поступак у њиховом одмеравању и компоновању, као и припремање наставника за њихову реализацију.

Међутим, ни модел акцелерације није једноставан. Овај модел је више од претходног, усмерен на појединце, на појединог ученика. Још је Терман скренуо пажњу на то да програм акцелерације треба да буде заснован на особеностима и тежњама сваког појединца. При томе се морају имати у виду социјално искуство и способност за друштвено прилагођавање ученика који брже, или у краћем року усваја одређени курикулум и програме, односно брже завршава школске степене. И у вези са овим моделом постоји низ варијанти, па ћемо приказати неке од њих.

У поменутом пројекту Рут Мартинсон, акцелерација је имала два прилаза: 1. даровити ученици су превођени у старији разред административним путем; 2. даровити ученици су били убрзавани путем скраћеног (кондензованог) времена које је било “покривено” редовним програмом. Тако, једна група ученика је једно полугодиште била у I-ом разреду, а друго у старијем (II-ом). Они су појединачно, или у мањим групама, ушли у групу која је била старија за пола године. Наставници су за њих предузимали индивидуални развојни програм.

Другој групи даровитих ученика I-ог разреда, дат је индивидуализован програм који није био фиксиран према разредима. Намера је била да после годину дана индивидуализованог рада, пређу у III разред.

Група даровитих ученика VI-ог разреда је добијала секвенце убрзаних курсева у току два лета, па су тако стигли у IX разред, док су по хронолошком узрасту спадали у VIII разред.

За групу даровитих ученика XII разреда организовани су курсеви на колеџу или универзитету и то као додатак њиховом редовном раду. За њих су били организовани временски блокови ујутру или касно после подне. Курсеве које су похађали, били су врло различити и састављани су у сарадњи са наставницима средње школе. Ове курсеве држали су брижљиво одабрани наставници колеџа. Ученицима су биле пружене разноврсне олакшице у погледу коришћења библиотеке колеџа и универзитета, као и неке друге олакшице у раду.

Студија са Тајвана (Kio, Ching-chih, 2002) се односи на проучавање ефеката акцелерације на психолошко прилагођавање ученика. Узорак се састојао од 423 ученика који су завршили основну и средњу школу у току 1988-1995. године путем акцелерације. Истраживање је вођено две године. Прве године су била употребљена два инструмента за прикупљање основних чињеница: 1. Кестионер о животном прилагођавању ученика; 2. Лајев тест личности (The Lai's Personality test). Више од 70% субјеката је изнело да су се добро прилагодили настави, саморазвоју и учењу. Насупрот томе, више од 70% ученика се жалило да су, пошто су убрзано ушли у виши образовни систем, добили врло малу помоћ или вођење од стране школе (наставника).

Следећи пример акцелерације је из Немачке (Heinbokel, A., 2002). После 1980-тих, акцелерација у Немачкој је била схваћена као решење за даровиту децу, али у пракси ова мера није била реализована. Истраживање о коме је реч, вођено је 1990. године у Доњој Саксонији, која је по мишљењу аутора, репрезентативна за ову земљу. Показало се да наставници и родитељи нису одобравали акцелерацију. О овој педагошкој мери, 99,6% у основним

школама нису имали никаквих искустава, у гимназијама 99% и у обавезним школама 100%. Рани полазак у школу је такође одбациван, а врло рани улазак у школу после 1998. године чак је био забрањен. После четири године (2002. год.), аутор је изнео да је рани полазак у школу не само био могућ, већ све више и више постаје прихватљив. Слично се догодило и са акцелерацијом. Праћење бржег завршавања разреда, започето у јесен 2001. године, показује да се број ученика који су прихватили ову опцију, како аутор каже, драматично повећао.

О акцелерацији као педагошкој мери за даровите ученике, има и критичких упозорења. Тако Турон (Thurmon у Reyer, M., 2002) сматра да су у акцелерацији најважнији социјални и емоционални проблеми и да истраживања по његовом мишљењу, нису дала јасан доказ о томе да се социјално-емоционални проблеми, када се појаве, могу приписати самој акцелерацији, већ тзв. суделујућим проблемима. Стога није случајно што је свом саопштењу дао наслов “Светлости и сенке”. По његовом мишљењу, акцелерације је један међу другим моделима који треба да буду пажљиво примењени.

Адекватна подршка даровитих подразумева, или треба да обухвата, не само наставне програме (тј. образовање и интелектуалне потребе), већ и неке друге, што спада у васпитање у ширем смислу, и што обухвата емоционалне, мотивационе, социјалне и друге аспекте развоја личности даровитих. То је нарочито значајно за млађе ученике, али се то ни код старијих ученика не би смело запоставити. Истраживање Левита и Волфа (Levitte, H. Wolf, D., 2002) управо се односи на шире васпитање даровитих.

Аутори ове студије су сматрали да даровите особе у модерном свету, нису довољно укључене у социјалне одговорности и да су различити наставни (образовни) модели дали само делимичне одговоре на ово и слична питања. Они су за средњу школу припремили програм који представља комбинацију изврсности (ехцелленце) у академским (школским) студијама, са социјалним обавезама и активним доприносом друштва. Централни принципи у овој школи су: избор у школским предметима и продубљивање знања, укључујући и креативне уметности, и одговорност. На тај начин се, према њиховом мишљењу, подстичу како педагошки, тако и социјални циљеви. При томе, око 10% програма се односи на социјално васпитање чији су циљеви: развијање социјалне одговорности у и изван школе; укључивање у националне програме, усвајање пута и поступака за разумевање политичких и социјалних идеја; емоционална подршка и индивидуално вођење сваког ученика.

Још је Рут Мартинсон, у напред поменутом пројекту, обратила пажњу на социјално васпитање даровитих испитујући ученике о томе ко су њихови хероји. Она је утврдила да је најважнији разлог, критеријум за избор хероја, допринос друштва.

Од овог истраживања је прошло доста времена, а друштвене околности су се знатно измениле (очигледно на горе, ако се има у виду све оно што се догађало крајем прошлог века и што се догађа почетком овог), па је питање друштвеног и моралног васпитања свих, посебно даровитих, веома актуелно.

Да је ово питање актуелно свуда у свету, показује и студија са другог краја света, из Кине (Zushun-Hu, 2002). У садашње време се наине, многа већа пажња поклања учењу и култивисању особа са високим Q.I. Међутим, дошло се до сазнања да је E.Q. (емоционални Q.) важнији од I.Q. па се сматра да за успех у каријери треба 20% I.Q. а 80% E.Q. Овај аутор је констатовао да у интернационалном тероризму и деструкцијама, одређену (не малу) улогу имају људи са високим I.Q. па поставља питање: како истовремено култивисати емоционалне и друге квалитете ученика када се много већа пажња поклања њиховим интелектуалним квалитетима? Аутор сматра да програми и укупан рад са даровитима треба да култивишу и васпитавају:

- врлине (честитост) и љубав према земљи;
- развијају дух толеранције;
- вољу и самопокретачки дух;
- да цене културу, литературе и уметност.

Или кратко: да култивишу и васпитавају психолошке квалитете ученика.

Овај кратки преглед различитих програма за даровите који су реализовани у свету, био би непотпун ако не би садржавао и примере програма који се у нас састављају и реализују. Може се констатовати да, иако већ дуго живимо у великој оскудици (а у једном периоду и у изолацији), многи прегаоци о овој области постижу резултате који по свом квалитету не заостају за оним програмима који се и у свету реализују. Чак би се могло рећи да су неки програми за даровите који се у нас састављају и реализују, сложенији, вишеслојни, и обухватају, не само задовољавање интелектуалних потреба даровитих, већ укључују и социјалне и емоционалне компоненте. У том циљу смо одабрали само неке примере у којима се може видети разноврсност и комплексност елемената истраживања, и то од предшколског узраста до универзитета.

Најпотпунији преглед истраживања у нас у овој области, налази се у девет (а ускоро ће бити и десет) Зборника о даровитости и креативности које је издала Виша школа за образовање васпитача у Вршцу, окупљајући на “округле столове” најпознатије стручњаке различитих стручних профила. Сличан преглед пружају и Зборници Института за педагошка истраживања у Београду.

Када је реч о Зборницима из Вршца, проблеми даровитости и активности су разматрани, проучавани и истраживани у току од 10 година и то од предшколског узраста до универзитета. Феномен даровитости и креативности су разматрани са различитих аспеката: психолошког, педагошког, социолошког, филозофског. Може се утврдити да је тако велики број радова о даровитости и креативности, урађених у континуираном низу (од 1995-2004), импозантан резултат који није тако чест ни у свету, где истраживачи имају несумњиво веће и повољније могућности за своја истраживања. Ови Зборници о даровитости и креативности, представљају праву ризницу теорија и схватања, истраживачких пројеката, програма и њихових резултата преточених у практичне препоруке и примене. Својим садржајем, ови зборници су незаобилазни извор сазнања (теоријских и практичних) за све оне који се интересују или се баве проблемима даровитих и креативних, истраживањем њихове природе, моделима окупљања даровитих,

програмима за даровите и др., што све заједно иде у сусрет њиховим интелектуалним, емоционалним и социјалним потребама.

За ову прилику одабрали смо само неке од пројеката да би се видела ширина проблема истраживања и различита усмерења у трагању за одговорима на битна питања која се односе на образовање даровитих и креативних и њихову укупну подршку.

Први пример се односи на програм подстицања креативног испољавања код деце предшколског узраста, под називом: “Школица-паметница” (Павловић Бранка, 1995). “Школица-паметница” је облик васпитно-образовног програма конципираног на принципима психолошке радионице у којој се кроз групни рад унапређује когнитивно-емоционално искуство и стимулишу креативна испољавања деце предшколског узраста од 4-7 година.

У оквиру “Школице-паметнице” реализују се две основне врсте садржаја: експлоративни и едукативни. Први садржи стандардизоване психолошке тестове Haris-Gudinaf тест (тест општих способности) и Bender-Gestalt тест (тест графомоторних и перцептивних способности) који су послужили за прелиминарно утврђивање нивоа сазнајног искуства полазника. Едукативни садржаји су обухватили различите типове и форме игара. Примењивано је неколико типова игара чије се форме и конкретни садржаји везују за основне теме радионице. Едукативни садржаји су се састојали од 10 типова игре и 3-6 форми игре за сваку од одабраних тема.

Други пројекат је садржавао стимулативне програме и просечну дијагностику (Крњаић Зора, 1996). Под стимулативним програмима подразумевали су се флексибилни програми који су се одвијали у игровном контексту и у оквиру редовне наставе (у вртићу и у школи). Овакви програми су интелектуално изазовни и стимулативни и за дечији афективни и социјални развој. Они подстичу интелектуални развој деце, изражавање мисли и осећања кроз интеракцију и размену међу децом. Васпитач и учитељ полазе од оног што дете уме, може и хоће и прати и подстиче испољавање разноврсних дечијих потенцијала.

Трећи пројекат се односи на дивергентно и креативно понашање ученика од I-IV разреда основне школе (Шефер Јасмина, 1996). Креативно понашање је садржавало имагинацију (дивергентне идеје), логичко мишљење, емоционално испољавање и унутрашњу мотивацију за учење. Полазна основа овог пројекта је да сва деца имају право на развијање креативног понашања у мери својих способности. Пројекат је примењиван 4 године (од 1985-1990) и обухватио је ученике града и села. За овај пројекат су припремљени егземпларно селектирани садржаји из редовних школских програма свих предмета, изузев математике. Утврђене су тематске целине које су разрађене у трајању од 6 седмица у сваком разреду од I-IV и за сваку годину. У пројекту су били разрађени организација рада, приступи и методе, док је наставник био организатор и координатор ученичких активности. У раду су били укључени и стручњаци изван школе, као и родитељи.

Реализација овог пројекта довела је до непосредних и дугорочних ефеката. Ученици експерименталних одељења су били супериорни у квалитету радова у прва три разреда за ликовну креацију, а у III и IV за литературу.

Дугорочни ефекти програма су се јавили не само у прва четири разреда, већ и после истраживања, у V и VIII разреду.

Пре свега, програми за даровите треба да имају апстрактнији или изврстан виши технички ниво и дијалог са другом децом, наставницима или другим особама. Ови програми треба да испуњавају неке од општих захтева од којих ћемо поменути основне:

- упознавање даровитих са многим областима људских достигнућа (проширивање и продубљивање таквих знања);
- повезивање прошлости и садашњости;
- упознавање са културним наслеђем у уметности, као и у науци;
- критичко разматрање идеја (као општи принцип);
- спретности у руковању материјала и средствима (апаратима и инструментима);
- реорганизација чињеница у нове системе.

У оквиру ових општих захтева, посебну пажњу треба обратити на развијање логичког и стваралачког мишљења, као и својстава у афективном домену.

Развијање способности логичког мишљења подразумева следеће:

- посматрање, бележење и скупљање информација;
- систематизовање и класификовање чињеница и информација;
- анализирање и верификовање информација;
- увиђање веза и односа (датих и скривених) између узрока и последица међу стварима и појавама;
- проналажење алтернативе и предвиђање последица;
- проверавање решења;
- доношење закључака заснованих на логичком мишљењу;
- способност налажења правих разлога и правих аргумената.

Развијање способности стваралачког мишљења се развија и постиже ако се иде у правцу:

- стварања и коришћења разноврсних (необичних) идеја и прилаза;
- омогућавање слободе и стварање климе (атмосфере) за изражавање нових идеја, предлога, комбинација и њихових решења.

Целовит развој стваралачке личности захтева и пажњу према њиховом афективном животу. То подразумева:

- откривање властитих јаких страна и слабости;
- развијање поверења у властите способности;
- развијање позитивног само-поимања и осећања властитог достојанства;
- развијање самосталности;
- развијање одговорности за своје лично понашање;
- развијање добре сарадње и кооперације са вршњацима, наставницима и другим одраслима;

Такође, треба имати у виду да у конципирању програма за даровите и креативне ученике, 20-30% времена буде предвиђено за развијање и стицање способности анализе, синтезе и процењивања, 30-40% времена изучавању, преношењу и примени стечених знања и спретности. Ако се има у виду да се у

редовном раду са ученицима, 85% времена употребљава за запамћивање чињеница (и знања уопште), лако се може разумети због чега програми за даровите и креативне треба да се разликују од редовних.

4. Начини рада са даровитима

Већ је наглашено да је феномен даровитости сложен и вишеслојан и да се даровити појединци разликују између себе као што се разликују и они који нису даровити. Због тога и начини рада са њима треба да буду разноврсни и примерено, не само као групи која се разликује од осталих, већ и према врстама њихове даровитости. Ипак, постоје неки општи (заједнички) захтеви у погледу рада са њима. Овде ће бити поменути они који су по нашем мишљењу основни.

Први захтев се односи на могућност избора у погледу садржаја, предмета, врсте активности. Следећи се односи на начин њиховог рада (проучавања, сазнавања): индивидуални, у паровима, у малим групама, по властитом опредељењу. Веома је важан захтев у погледу флексибилног коришћења времена у разреду и изван разреда, нарочито за старије ученике. Значајна је могућност коришћења библиотеке у школи и изван школе, као и кабинета у школи (нарочито за старије ученике). За ефикаснији рад, важну улогу могу да имају ментори за поједине области или питања, који могу да буду изван школе (неки од родитеља или стручњаци из близе социјалне средине), а који су спремни да раде са младима.

Да би социјална комуникација међу ученицима била добра и пријатељска, потребно је да повремено (када за то постоје разлози), даровити ученици у свом разреду (одељењу) саопште неке занимљиве резултате својих истраживања или занимљивих сазнања и тако успоставе дијалог и размену тих сазнања са вршњацима и на тај начин остваре специфичан начин учења и сазнавања која ће свима бити и занимљива и изван школске рутине. Сем тога, овакав начин комуницирања са вршњацима ствара пријатељске односе и предупредује евентуалну суревњивост која би могла да се појави у случајевима фаворизовања даровитих.

Али, основни, главни услов је да школа и наставници прихватају даровите и да буду наклоњени према њиховим потребама и спремни за њихово примерено образовање и васпитање. Само такав став школе и наставника ће обезбедити климу, атмосферу у којој је могућ успешан развој и манифестовање даровитости и креативности.

9. ОБЛИЦИ И САДРЖАЈ РАДА СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

Даровитост као облик укупног развоја; Нема типично даровитог детета - посебни таленти и социјална средина пружају могућности за различите особености и својства личности. Облици постигнућа варирају; и када даровита деца буду груписана, међу њима ће се наћи разлике; обдареност није статични феномен који остаје једном за увек. Напротив, деца могу „постати обдарена“ ако им се за то понуде одговарајући школски услови, а њиховим родитељима одговарајућа финансијска подршка. Програми за даровите морају бити диференцирани, индивидуализирани, модификовани; облици рада са даровитима: убрзавање развоја (акцелерација); обogaћивање програма (васптно-образовних садржаја); хомогено груписање и њихове различите комбинације. Својства наставника која помажу развој даровитости.

Даровитост је само један од облика укупног развоја. Нема типично даровитог детета зато што посебни таленти и социјална средина пружају могућности за различите особености и својства личности. Облици постигнућа такође варирају па и када даровита деца буду груписана, међу њима ће се наћи разлике. Нека деца постижу изванредне резултате у једном предмету а знатно слабије у другом. Даровит математичар може бити просечан у познавању језика и литературе, а даровит уметник може бити веома слаб математичар. Постоје многе форме даровитости. Нека деца су даровита у природним наукама, друга у уметности, нека у вођству или социјалној осетљивости.

Немачки психолог Рот (Н. Roth) указује да обдареност није статични феномен који остаје једно за увек. Напротив, и деца могу „постати обдарена“ ако им се за то понуде одговарајући школски услови, а њиховим родитељима одговарајућа финансијска подршка.

Оно што је, у ствари, човек конкретно представља повезаност најмање три чиниоца **наследне структуре** која се одликује великом пластичношћу, услова и ефеката **социокултурне околине**, као и онога што је појединац сам својим **учењем и деловањем** доградио (Hermann Giesecke).

Програми за даровите морају бити **диференцирани, индивидуализирани, модификовани и ревидирани** када се за тим укаже потреба. При састављању ових програма треба имати у виду основне карактеристике учења даровите деце, тј. да она уче брзо и лако и да се темпо њиховог рада и учења разликује од темпа осталих ученика. Неопходно је да им се обезбеди **продубљено учење**, таква врста рада и примена наставних стратегија које ће

омогућити прилагођавање различитих програмских садржаја и стилова учења њиховим могућностима и потребама.

Програми за даровите треба да омогуће следеће: излагање наставних програма (образовних садржаја) у дубину и ширину; развијање и проширивање интересовања; развијање способности да се мисли конвергентно, дивергентно, и процењивачки, критички; да се брижљиво генерализује усвојене информације и да се ефикасно примењују на нове ситуације; развијање способности да се идеје могу изради јасно и лако, како писано тако и усмено, упознавање са техникама тражења, прикупљања, организовања и изношења информација и чињеница; подстицање навика за одлукама у проналажењу алтернатива и разматрању њихових могућих последица; организовање свог времена и планирање својих активности; развијање квалитета истрајности; навикавање да прате излагање и да коректно сарађују са другима. Даровита деца имају потребу за изазовом. Треба им пружити могућност да раде и независно и самостално и у групи. Од посебног је значаја да се даровити ученици навикну на редован и систематски рад. Пошто они уче брзо и лако, потребно им је мање времена и напора него другим ученицима, што може представљати велику замку за њихов укупан рад. Ако се на почетку школовања не навикну на редован и организован рад, касније ће бити тешко да се то постигне и надокнади због чега од неких од ових ученика не постижу резултате који им омогућавају њихове способности.

Највећи број аутора који су настојали да систематизују и класификују организационе облике рада са даровитима најчешће их сврставају у следеће три групе: **убрзавање развоја (акцелерација); обогаћивање програма (васптно-образовних садржаја); хомогено груписање и њихове различите комбинације.**

АКЦЕЛЕРАЦИЈА (лат. *acceleratio* = убрзање, појачавање брзине, поспешење) подразумева и нуди различите наставне и административне поступке, процедуре и могућности које омогућавају **брже** напредовање ученика, завршавање предвиђених курсева и програма за **краће време** или на **ранијем узрасту** од предвиђеног и уобичајеног. Акцелерација може да се оствари ранијим временом за савлађивање предвиђеног програма, односно курса (за једну место две школске године), прескакањем разреда, организовањем посебних курсева да се раније и брже савлада одређена наставна материја, или да се делови програма из средње школе савладавају, на пример, у основној, односно програм више школе да се савлада у средњој школи и сл.

Главни аргументи којима се подржавају различити облици и садржаји акцелерације свODE се на следеће: даровита деца уче много брже и ефикасније од просечне па им треба омогућити да напредују у складу са својим способностима; даровити ученици подстакнути другачијом организацијом и применом адекватних дидактичких метода и поступака, развијају боље радне навике и позитивне ставове према раду и учењу; смањивањем периода редовног школовања, скраћује се интелектуална, социјлна и економска „адолесценција“. Стенли (J. Stenley) указује и да је акцелерација једноставна за организовање и извођење, релативно није скупа као допуна редовном

програму и „не само да је могућа већ је и пожељна за оне младе људе који желе и могу брже да напредују“.

Разлози који се наводе против акцелерације подразумевају следеће: акцелерација лишава даровиту децу могућности ширег и потпунијег живљења и учења; млади ученици могу бити зрели и супериорнији на интелектуалном плану али не и у физичком, емоционалном и социјалном развоју, што код њих може да изазове и напорнији рад али, такође, може и да не резултира одговарајућим искуствима у оквиру укупног индивидуалног развоја; акцелерација може да доведе и до значајнијих и озбиљнијих празнина у индивидуалном развоју које могу утицати на квалитет каснијих постигнућа.

Објављен је већи број студија и експерименталних радова којима се указује на академске и когнитивне предности за даровите ученике, на свим нивоима, као резултат акцелерација (L. Terman, A. Passow, D. Elis, J. Stanley i dr.). А. Н. Passow, између осталог, указује да истраживања о ефектима акцелерације на социјалном и емоционалном прилагођавању, генерално нису показала негативне резултате.

ОБОГАЋИВАЊЕ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА у образовању даровитих најчешће се примењује у два вида: 1. као стицање искуства у учењу после рада у редовном одељењу (повремено хомогено груписање); и 2. као прилагођавање наставних обавеза за даровите ученике у редовним хетерогеним разредима. Битна карактеристика овог облика је што се ученици не издвајају из редовне школске и разредне средине, као и узрасне групе којој припадају, али им се дају додатни садржаји, активности и одговарајући поступци.

Неки аутори обogaћивање супротстављају акцелерацији као да су обе дихотомне иако акцелерацијом могу да се предвиде средства и поступци за обogaћивање, а само обogaћивање, у смислу проширивања и продубљивања, може бити последица акцелерације. Другом облику обogaћивања најчешће се додаје и **диференцијација** у оквиру редовног разреда, са различитим врстама груписања према способностима.

За ученике са високим степеном способности, радозналости и интересовања за учење, могу се организовати у одређене дане, стално или повремено, посебно обogaћени програми, када даровити ученици немају редовну наставу и друге наставне и школске обавезе. Селектирани проблеми и садржаји образовања најчешће нису строго повезани са селекцијама редовног рада: дискутује се о разним питањима и проблемима, проучава, истражује и експериментише, када такав начин рада, облици организације и учења нису могући у редовном наставном раду. Даровити ученици су обично окупљени из једног истог или различитог разреда, већег броја школа са одређеног подручја. Подстичу се програми типа семинара и кооперативних пројеката на којима се ученици, поред наставника предвиђених да прате и омогуће остваривање обogaћених програма, повремено срећу и са другим појединцима: научницима, уметницима, проналазачима, спортистима, иноваторима и рационализаторима и др.

Задовољавање различитих интересовања и радозналости путем обogaћених програма може бити повезано и са радом разних других

институција, организација и центара: универзитета, научних и стручних друштава, музеја, лабораторија, опсерваторија, ботаничких и зоолошких вртова, индустријских и других погона итд. Начин рада и програма су конципирани тако да подстичу шири и дубља проучавања и сазнавања у новим областима као и у постојећим подручјима интересовања. Овакав начин рада може бити теоријски или практично усмерен путем предавања, курсева, семинара, експериментисања у непосредном практичном раду, у различитим дисциплинама, струкама и областима.

У нашем школском сиситему (пored одређених могућности у оквиру слободних активности, факултативне наставе, рада у различитим организацијама, друштвима, клубовима, секцијама и сл.) један од значајних облика обогаћивања је **додатна настава**. Овај облик наставе не подразумева просто повећавање и проширивање знања већ и његово продубљивање, сагледавање узрочно-последичних веза и односа, увиђање односа међу стварима и појавама, трагање и проналажење узрока, проналажење нових, другачијих и оригиналних решења. Ради се о максималној активизацији сазнајних активности ученика, њиховом активном учешћу у процесу прераде добијених информација, у развијању активног и самосталног критичког и стваралачког мишљења, развијању и васпитавању креативности.

Додатну наставу треба **диференцирати и индивидуализирати** имајући у виду различите могућности, потребе и интересовања даровитих ученика. Улога наставника (и других одраслих који могу учествовати у раду са овом групом ученика) и у овој врсти рада састоји се у педагошком „вођењу“ ученика: подстицању, пружању помоћи у самосталном раду, давању упутстава, подршке и сл. Претпоставке за успешан рад са даровитим ученицима састоје се у адекватном избору садржаја, проблема, питања из одговарајућих наставних и научних области, које пружају могућности за шири, интезивнији, продубљени рад; у избору метода, поступака, средстава, извора и др, који ученицима омогућавају и обезбеђују неопходна проучавања на једна нов и нестандаран начин; у могућности различитих груписања за проучавање (индивидуална рад, партнерски рад, рад у малим групама); у слободном одлучивању за избор подручја, садржаја и начина рада (избор метода и поступака, извора, начина груписања и сл.)

Стручњаци који подржавају обогаћивање као облик рада са даровитим ученицима, сматрају да се у њему могу најбоље развијати демократске вредности, а вежбања у вођству могу се шире и потпуније испуњавати у уловима који подстичу контакте међу децом различитих способности. Пошто интелектуално, социјално, емоционално и физичко рашћење и облици сазревања код деце варирају, сматра се да је нормалан разред најбоља могућност за прихватање тако неуједначеног развоја. Даровити ученици из искуства усвајају богатије учење од осталих ученика па је самим тим и њихов програм обогаћен у било којој разредног ситуацији. Груписање у оквиру разреда може боље и потпуније да нагласи разне аспекте општих програма као и посебног, специјализованих учења. Отворен дух, креативност и развијено мишљење даровите деце стимулативно утичу на квалитет учења који ови ученици доживљавају.

Трећи облик груписања даровитих подразумева издвајање, а затим груписање ученика на основу једног критеријума – нивоа интелектуалних способности. Будући да даровитих ученика има мало у редовној популацији формирање хомогених разреда, или посебних специјалних школа, обухвата ученике са ширег школског подручја. Формирање таквих разреда или школа обавља се према одређеној процедури и утврђених критеријума. Најчешћи поступак је примена неког индивидуално-вербалног теста општих способности као што је, на пример, Бине-Симонова скала, Векслер-Белви или нека слична. Критерији за издвајање су да ученици имају IQ 120 или више а негде и 140 и више. Американци најчешће примењују овај други критеријум.

Хомогено груписање не мора увек да буде у оквиру специјалних разреда (разреда за даровите или разреда убрзане наставе, како их још називају). Груписање се може применити и на друге начине, односно издвајањем ученика из редовних (нехомогених) разреда на **повремено хомогено** груписање: један час током дана, два или више сати седмично, једно после подне седмично, као и груписање током викенда, летњег и зимског распуста.

Пошто постоје различите врсте способности (Х. Гарднер, на пример, разликује: лингвистичке, музичке, логичко-математичке, спацијалне, телесно-кинестетичке и персоналне) организују се специјалне школе са различитом наменом: за математичке таленте, музичке таленте, балет, примењене и друге уметности итд. За улазак у ове школе постоје посебне процедуре и критеријуми.

Сматра се да се груписањем ученика на овај начин, програми за даровите могу адекватније конципирати и остварити, може се даље и више ићи у сусрет њиховим потребама и могућностима, жељама и интересовањима.

Стручњаци који сматрају да хомогени разреди представљају један од најбољих начина да се остваре могућности даровитих ученика, подржају овај прилаз наводећи најчешће следеће разлоге:

- Даровитој деци, као, уосталом, и највећем броју деце, потребни су љубав, разумевање, подстицање, подршка и разни изазови. Ове потребе се могу успешније реализовати ако је дете члан групе са истим или сличним интелектуалним и креативним способностима;
- Даровита деца уче брже, лакше и ефикасније и у стању су да идеје сагледају шире и са различитих страна. Ове способности се, међутим, најчешће не показују у хетерогеним разредима између осталог и због тога што наставници немају довољно времена и могућности да поклоне посебну пажњу овај групи ученика.
- Даровитим ученицима је потребно омогућити различите комуникације, расправе, разговоре, експерименте, а то управо омогућава посебна атмосфера у хомогеним разредима.
- Потребан успех и постигнућа у школском животу и раду, иначе неопходна даровитој деци, зависе од подстицаја, прихватања и подршке, а то је тешко остварити без интеграције са другим способним појединцима као и без наставника који схватају посебне потребе овакве деце.

- Даровита деца темељније и дубље улазе у проблеме што им је у настави која наглашава покривање програмских захтева за све ученике, отежано а најчешће и немогуће. Стручњаци и практичари који нису за формирање оваквих разреда, сматрају да то не треба чинити из следећих разлога:
- Одвајање ученика само према једном критеријуму (интелектуалне способности) није довољно. Даровити ученици, као уосталом и ддруги њихови вршњаци, имају и друге потребе, социјалне, емоционалне и остале, које се такође морају уважавати.
- Оваква пракса је недемократска и привилегија је малог броја ученика.
- Ученици груписани на овај начин налазе се изван редовних програмских активности и обавеза.
- Стимулације које долазе од обдарених другова у разреду, ускрећене су осталим ученицима.
- Академски захтеви у посебно селектираним разредима често су веома строги па у таквој разредној клими неки даровити ученици постају неуспешни.
- Многа даровита деца нису идентификована посредством процедура селекције па због тога ни обухваћена хомогеним разредима.
- Издаци за финансирање и обезбеђивање рада у овим одељењима су претерано велики. Експериментална проучавања и студије у Калифорнији, Лондону, Онтарију и Епиликоку говоре о предностима рада у хомогеним разредима и, генерално гледано, излажу позитивне ставове и мишљења родитеља, наставника и ученика о раду и постигнутим резултатима ученика који су похађали специјалне разреде. У разматрању програма и погодности за даровите ученике, диференцијација се примењује прилагођавањем и модификацијом наставе, административним организовањем као и срединским прилагођавањем. Ова три аспекта су интерактивна, делују једни на друге, и ретко су одвојени.

Голдберг (Goldberg, M. L. and oth., 1966.) указује да студије о даровитим ученицима у норманлин (хетерогеним) и специјалним (хомогеним) групама показују тенденцију униформности у казивању кориснијих ефеката специјалних разреда на академски, лични и социјални развој, иако такви налази нису конзистентно једносмерни.

У нашим друштвеним и школским установама није оправдано издвајати даровите ученике обавезне (основне) школе из редовних разреда и школа зато што је период општег па и интелектуалног развоја, када је овај процес у току и када није завршен. Осим тога, диференцијацијом наставе и различитим додатним активностима могу се на адекватан начин задовољити потребе даровитих ученика.

Без обзира на поступке и облике рада са даровитим ученицима, **наставник** има посебно значајну улогу. Пошто сваки облик има своје специфичности, наставник треба да има специјалну припрему за такав рад.

Постоји веома мало експерименталних радова и студија о својствима, компетенцији и понашању наставника који треба да раде са даровитим ученицима. Једна од ретких је студија Брендвајна (Brendwein, P. F., 1955.), који

је проучавао карактеристике и својства наставника који предају природне науке, а који су посебно били успешни у подстицању и припремању ученика у средњим школама да постигну изванредне резултате и заузму највиша места на такмичењима у природно-научним дисциплинама. Брендвајн је установио следеће карактеристике ових наставника: они су добро познавали своју струку и били су веома верзирави у одговарајућим наукама; сви су имали високе кавалификације а половина њих је била укључена на курсеве за стицање научних степена у области науке или просвете; већина је имала објављене стручне и научне радове а скоро сви су били функционери у разним стручним друштвима и организацијама наставника. Рад ових наставника је систематски праћен и било је утврђено да су изврсни демонстратори, експериментатори и руководиоци у расправа и дискусијама.

Оцењивани су као уважени и истакнути стручњаци, наставници и предавачи а важно је да су представљали „вође, саветнике, пријатеље, васпитаче и особе којима су се ученици поверавали“. Многи су показали сличне или истоветне карактеристике и својства као и њихови ученици, у односу на интелигенцију, упорност, залагање, радозналост и критичност.

Савремени наставник треба да настоји да ослободи **потенцијалне способности** својих ученика, које се исказују у свакој позитивној реакцији за коју је појединац способан, као и у динамичној размени утицаја између појединаца и њихове средина.

Најбољи правац који сваки наставник може заузети је да има **оптимистички став** и схватање о постојању **различитих способности код сваког ученика**. На личност се не сме гледати као на нешто статично нити као циљ који се мора увек постићи, већ као на нешто динамично што настоји да оствари самог себе.

Никола М. Поткоњак⁶

Српска академија образовања

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2015. годину
УДК: 37
стр. 113-183

СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА

(Десет година рада: 2005 – 2015)

Уводна напомена

На основу расположиве документације и личних бележака овај преглед десетогодишњег рада Српске академије образовања (САО) написао је председник САО академик Никола М. Поткоњак.

Допуну и проверу написаног извршио је академик Младен Вилотијевић, члан Председништва САО.

Оснивање, почетак и ток рада (седнице Председништва и скупштине САО)

На иницијативу и посебно залагање проф. др Младена Вилотијевића и проф. др Данила Ж Марковића, уз консултацију неколико истакнутих педагога, заказана је *Оснивачка скуптина* Српске академије образовања (у даљем тексту САО).

На оснивачкој скупштини, која је одржана у Београду 18. новембра 2004. године узело је непосредног учешћа у раду Скупштине десет стручњака (редом како су уписани на листу присутних): др Јован Ђорђевић, др Милан Ратковић, др Грозданка Гојков, др Младен

⁶ miknikpo@eunet.rs

Вилотијевић, др Милан Недељковић, др Босиљка Ђорђевић, др Станоје Ивановић, др Данило Ж. Марковић, др Драгослав Херцег и др Ђорђе Ђурић.

Седам стручњака позваних на Скупштину, који истој нису могли, из оправданих разлога, присуствовати, дало је писмену изјаву да се саглашава са предлогом да се оснује Српска академија образовања (САО). То су: др Никола Поткоњак, др Миливоје Лазић, др Петар Козић, др Драгослав Словић, др Радивоје Кулић, др Раденко Круљ и др Каћа Лазовић.

За председника Оснивачке скупштине САО изабран је проф. Др Јован Ђорђевић. Он је руководио Оснивачком скупштином.

Оснивачка скупштина расправљала је о задацима и делокругу рада САО и о начину организовања и рада на унапређивању образовања и васпитања у Србији. На Оснивачкој скупштини усвојен је Статут САО.

Скупштина је изабрала Матичну комисију за избор првих чланова САО у саставу:

- академик Михајло Марковић, редовни члан САНУ,
- академик Миомир Вукобратовић, редовни члан САНУ,
- академик Чедомир Попов, редовни члан САНУ и
- академик Младен Вилотијевић, члан Руске академије образовања.

Министарству правде Заједнице Србије и Црне Горе овлашћени представник Оснивачке скупштине САО академик Младен Вилотијевић поднео је захтев 14. јануара 2005. године за упис САО у регистар удружења грађана и за потврду Статута САО усвојеног на Оснивачкој скупштини.

Савет Министара Србије и Црне Горе, његово Министарство за људска и мањинска права, доноси решење 24. јануара 2005. године бр. 2/0-97/2-2005-06 о упису САО у Регистар удружења грађана и о одобравању рада по Статуту САО.

Јавни позив за пријављивање и за избор првих чланова САО објављен је у листу „Просветни преглед“ у Београду, број 11. од 24. фебруара 2005. године.

За пријављене кандидате, за које су поднети предлози у складу са Статутом САО, Матична комисија је именовала комисије које су биле обавезне да напишу реферате са предлогом за Матичну комисију.

Разматрајући извештаје и предлоге садржане у њима Матична комисија је одлучила да изабере само *прва четири редовна члана* САО, о то (азбучним редом): проф др Младена Вилотијевића, др Јована Ђорђевића, др Данила Ж. Марковића и др Николу Поткоњака.

Матична комисија је предложила да прва четири изабрана члана САО одрже прву редовну скупштину САО и да на њој изврше конституисање и да између предложених пријављених кандидата, који испуњавају услове према Статуту САО, изаберу редовне и дописне чланове САО.

Прва редовна скупштина САО одржана је 27. августа 2005. године у Београду и њој су присуствовала сва четири редовна члана САО. На тој Скупштини за првог *председника САО* изабран је проф. др Никола Поткоњак, за првог *потпредседника САО* изабран је проф. др Јован Ђорђевић, за првог *генералног секретара САО* изабран је проф. др Данило Ж. Марковић. За члана *Председништва САО* изабран је проф. др Младен Вилотијевић.

На првој редовној скупштини 2005. године САО изабрани су за *редовне чланове*: проф. др Владета Тешић, историчар педагогије, проф. др Душан Савићевић, андрагог, проф. др Милан Ратковић, педагог и проф. др Драгослав Херцег, математичар.

На првој редовној скупштини САО за *дописне чланове* изабрани су: проф. др Ђорђе Ђурић, психолог и проф. др Грозданка Гојков, педагог.

Први радни састав чланства САО чини: шест педагога, један андрагог, један психолог, један социолог образовања и један математичар.

На консултативном састанку чланова САО, одржаном у Београду, 5. септембра 2005. год. размењена су мишљења о програму рада САО за наредних пет година, разговарано је о потреби измена и допуна Статута САО. Као и о више практичних питања везаних за рад САО (место одржавања седница, израда адресара чланова, о знаку и меморандуму САО, повељама, чланским књижицама, печату САО и о финансирању рада САО).

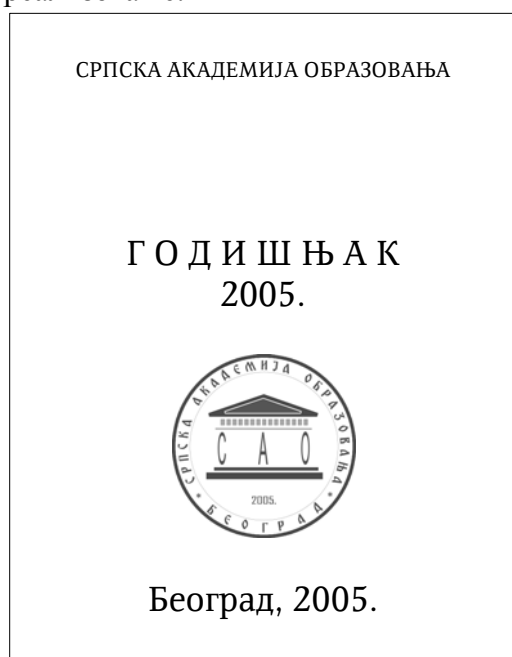
На другој редовној скупштини САО, одржаној у Београду, 10. новембра 2005. године, којој је присуствовало девет чланова САО (одсутан је био академик Владета Тешић) утврђене су измене и допуне Статута САО (које треба доставити надлежном државном органу), утврђен је *програма рада САО* за период 2005-2010, извршено је задуживање чланова САО за израду пројеката истраживања, за организацију научних скупова, за израду издавачког плана (према усвојеном Програму рада САО). Одлучено је, исто тако, да се на пролеће 2006. године објави други јавни позив за предлагање кандидата за избор за чланове САО.

На другој редовној скупштини САО донето је и више практичних одлука и закључака: да се према постигнутом договору изради знак

САО, меморандум и повеља (утврђен је текст), да се отвори жиро рачун САО, да се писмом обрати Руској академији образовања и предложи облици међусобне сарадње, расправљано је о могућности да се са Руском академијом образовања настави издавање међународног часописа *Образовање – теорија – пракса*. Расправљано је о могућности настављања издавања и библиотеке „Савремена педагошка мисао“, коју су издавали Савез педагошких друштава Југославије и Учитељски факултет у Београду (у којој би се издала оригинална дела наших и преводи дела страних стручњака). Договорено је да се, када буду готови пројекти истраживања и одржавања научних скупова у оквиру САО, обрати одговарајућим фондовима у Србији за доделу неопходних материјалних средстава за њихово реализовање.

Донета је одлука да се као прва монографија у оквиру издавачког програма САО објави књига академика Николе М. Поткоњака *Именик српских педагога (ко је ко у српској педагогији)*.

Донета је одлука да САО као редовно своје годишње гласило објављује *Годишњак САО*. Утврђен је садржај Годишњака за 2005. годину (уводни текст о оснивању САО, биографије и библиографије свих десет првих чланова САО, Програма рада САО).



Закључено је да се, када буду штампани Годишњак САО за 2005. годину и монографија Н. Поткоњака, „Именик српских педагога“, организује јавно представљање тих публикација и истовремено јавност упозна са оснивањем, почетком рада и петогодишњим програмом рада САО.

На консултативном састанку руководећег састава САО (председник, потпредседник, генерални секретар и први члан председништва САО), одржаном у Београду, 25. октобра 2005. године анализиран је ток остваривања постављених и усвојених задатака са Друге редовне скупштине САО. Констатовано је да су сви задаци остварени у предвиђеном року.

На том консултативном састанку договорено је да деловодни протокол САО води М. Вилотијевић, матичну књигу чланова САО Д. Ж. Марковић и Летопис САО Н. Поткоњак. Усвојени су коначно знак, меморандум, повеља и печат. Утврђено је да голубије плаво буде основна боја штампаних издања и докумената САО.

Напред наведене скупштине САО и консултативни састанци одржавани су у просторијама Учитељског факултета у Београду (ул. Краљице Наталије бр. 43).



СРПСКА КАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА
Београд
Ул. Господар Јованова број 2.

Трећа редовна скупштина САО одржана је у просторијама Форума педагога Србије и Црне горе (Господар Јованова 22) 16 фебруара 2006. године. На њој је договорена процедура представљања прве монографије коју је штампала САО – „Именик српских педагога“ аутора Н. М. Поткоњака, разговарано је о начину финансирања делатности САО и о непосредним задацима САО у 2006. години – припрема и одржавање научних скупова: први, о основним полазиштима и филозофији реформи образовања У Србији и, други, о Болоњској декларацији и њеној примени у реформи високошколског образовања у Србији. Именовани су одбори за припрему тих скупова, уводничари, утврђен је начин обавештавања стручњака и њихово позивање на те скупове.

Пошто се Статутом САО предвиђа да свака трећа година буде изборна договорено је да се у листу „Просветни преглед“ објави позив научним и стручним институцијама и организацијама да предложе кандидате за избор за чланове САО. Позив је објављен у „Просветном прегледу“ 1. јуна 2006. године.

На неформалном састанку руководећег састава САО, одржаном 2. априла 2006. године на Учитељском Факултету у Београду разго-

варано је о извршеним припремама за одржавање првог научног скупа САО („Основна полазишта... „). Утврђено је да на том скупу треба да иступе са посебним рефератима академици Михајло Марковић редовни члан САНУ и почасни члан САО и редовни чланови САО: Данило Ж. Марковић, Јован Ђорђевић и Душан Савићевић.

На том састанку договорено је да се сачини адресар чланова САО, као и стручњака са којима САО треба да развија сарадњу и да их позива на своје научне скупове. Данило Марковић задужен је да се обрати републичким фондовима у име САО за обезбеђивање средстава за одржавање тог првог скупа САО.

Састанак руководећег састава САО одржан на Учитељском факултету у Београду 12. јуна 2006. године бавио се питањима организације другог научног скупа посвећеног Болоњској декларацији и њеној примени у реформи високошколског образовања у Србији. Договорено је да састанак траје један дан и да уводно излагање припреми академик Драгослав Херцег.

Одлучено је да се на научни скуп позову и стучњаци из Русије, Бугарске, Словеније и Румуније и да се замоле да изнесу ставове у тим замљама о „болоњској“ реформи универзитета.

Договорено је да посебан позив за тај скуп треба послати ректорима свих универзитета у Србији, као и деканима оних факултета на којим су предузети одређени кораци у правцу примене Болоњске декларације у пракси и професорима, који су у томе били ангажовани на факултетима.

На седници руководећег тима САО, одржаној у Београду 19. јуна 2006. године, разговарано је о предлозима кандидата за чланство у САО који су, после објављивања јавног позива за пријем нових чланова САО, стигли у САО.

Анализиран је сваки предлог појединачно и неки предлози, који не испуњавају основне услове предвиђене Статутом САО за избор редовних и дописних чланова САО, нису узети у обзир. Исто тако нису узети у обзир ни они предлози у којима није постојала лична сагласност да буду бирани за чланове САО (захтев, који предвиђа Статут САО).

За све остале кандидате предложен је састав комисија које су обавезне да у року од месец дана напишу реферат и дају предлог за сваког предложеног кандидата појединачно.

На састанку руководећег састава САО, одржаном у Београду 3. јула 2006. године, још једном је разматрана и утврђена листа кандидата за чланове САО на основу извештаја и предлога комисија. Договорено је када да се одржи изборна скупштина САО и како да се организује тајно гласање о кандидатима, како је предвиђено Статутом САО.

Изборна скупштина САО одржана је у Београду 17. фебруара 2007. године. Скупштини је присуствовало девет од укупно десет чланова радног састава САО. Оправдано је био одсутан редовни члан САО Драгослав Херцег.

Уочи ове скупштине одржан је још један консултативни састанак руководећег састава САО и утврђена коначна листа предлога за избор чланова САО.

При избору нових чланова гласало се тајно, на посебно припремљеним листићима, како је то предвиђено и Статугом САО.

На овој изборној Скупштини САО за редовне чланове САО најпре су изабрани дописни чланови САО Грозданка Гојков и Ђорђе Ђурић. Приликом њиховог избора они нису присуствовали гласању. Изабрани су обоје једногласно од стране свих седам присутних чланова САО за редовне чланове САО.

Једногласно су за почасне чланове САО изабрана сва три члана Матичне комисије САО академици: Михаило Марковић, Чедомир Попов и Миомир Вукобратовић.

За почасне чланове једногласно су изабрани: председник Руске академије Образовања Никандров Николај Димитријевич, Златибор Петровић носилац звања почасног доктора универзитета, редовни члан Медицинске академије наука Српског лекарског друштва и професор универзитета; Рајко Кузмановић, председник САНУ Републике Српске и председник Републике Српске.

Укупно је изабрано шест почасних чланова.

За *редовне* чланове на изборној скупштини САО 2007. год. изабрани су Стојан Богдановић, Босиљка-Боска Ђорђевић, Раденко Круљ, Емил Каменов и Илија Ћосић (укупно 5 чланова).

За *дописне* чланове на изборној скупштини САО 2007. године изабрани су: Бошко Влаховић, Мирчета Даниловић, Миомир Ђвковић, Новак Лакета, Милан Недељковић (укупно пет чланова).

За иностране чланове изабрани су: Драго Бранковић, Васил Јуријев, Давидовић Глејзер Јуриј, Иванович Жуков Василиј, Миодраг Милин, Михут Лизица Мориора, Муршану Камило и Сузић Ненад (укупно је изабрано осам иностраних чланова).

Четири предложена кандидата за чланове САО нису изабрана тајним гласањем. За двојицу кандидата који су предложени били за редовне чланове предлог је измењен на скупштини и они су изабрани за дописне чланове САО.

Одлучено је да се писмено обавести сваки кандидат појединачно о избору за члана САО и да ће им на једном од будућих састанака бити уручене повеље о чланству у САО.

Констатовано је на овој изборној Скупштини да одређен проблем у раду САО чини и то што још увек није изабрано Председништво САО. Пошто после одржаних скупштина 2005. и 2006. није било довољно чланова да се именује Председништво САО, одлучено је да се то изврши на овој изборној скупштини САО. Улогу председништа до ове скупштине обављао је руководећи састав САО (председник, потпредседник, генерални секретар и први изабрани члан председништва) одржавајући неформалне консултативне састанке.

Поред руководећег састава САО, који по Статуту чини део Председништва, у Председништво су изабрани академици: Грозданка Гојков, Ђорђе Ђурић и Бошко Влаховић. Према томе Председништво САО чине: Никола Поткоњак (руководи радом Председништва), Јован Ђорђевић, Данило Ж. Марковић, Младен Вилотијевић, Грозданка Гојков, Ђорђе Ђурић и Бошко Влаховић.

Према Статуту САО мандат чланова Председништва САО траје четири године.

На овој изборној скупштини САО чланови су обавештени и о извршеним припремама научног скупа о болоњској декларацији и њеној примени у реформи високошколског образовања код нас.

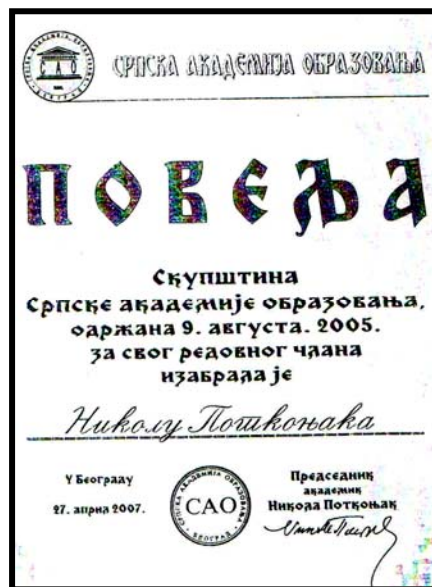
Предложено је да се на почетку тог скупа јавно уруче повеље новоизабраним члановима САО.

Разматран је садржај Годишњака САО за 2006 годину и начин финансирања његовог штампања.

После изборне скупштине САО одржане 17. фебруара 2007. године у САО има петнаест редовних и пет дописних, односно укупно 20 чланова САО у радном саставу.

После ове изборне скупштине радни састав чланства по научним областима изгледа овако: 11 педагога (различитих дисциплина), 3 психолога, 2 социолога образовања, 2 математичара, 1 андрагог и 1 техничар (укупно 20).

Седница Председништва САО одржана је у Београду 12. марта 2007 године. На овој седници анализиран је рад САО од прошле скупштине САО и договорано је о остваривању програма рада за 2007. годину.



Прихваћено је да САО као суорганизатор учествује на научном скупу, који у Ужицу организује Учитељски факултет 22. марта 2007. године, на тему „Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект“. На том скупу планира се представљање другог издања студије Н. М. Поткоњака *Образовање учитеља у Срба* (издавач је Учитељски факултет у Ужицу) и обележавања 85-е годишњице живота и рада академика Владете Тешића (скуп је посвећен историјском аспекту образовања и усавршавања наставника).

Свечана скупштина САО одржана је у Београду 27 априла 2007. године. Скупштина је чинила први – свечани део научног скупа посвећеног Болоњској декларацији и њеној примени у високом школству у Србији. На свечаном делу Председник САО Н. М. Поткоњак је говорио новоизабраним члановима САО о оснивању и програму рада САО. Позвао их да се у томе ангажују. Упознао их је и са неким одредбама Статута САО. После тога уручене су повеље свим новоизабраним члановима САО.

На седници Председништва САО, одржаној у септембру 2007. године разговарано је о припремама (решавана су многа техничка и материјална питања) научног скупа САО о школи и њеној будућности. Оцењено је да је проблематика тог научног скупа изузетно значајно и актуелно педагошко и теоријско и практично питање. Због тога му треба посветити посебну пажњу и настојати да скуп буде што боље организован.

На седници Председништва, одржаној новембра 2007 године, разматран је приговор стигао на адресу САО поводом избора једног дописног члана САО (Миомир Ивковић). Анализирајући све расположиве чињенице, тражено је и писмено изјашњење члана о коме је реч. Председништво је нашло да приговор није оправдан и није чињенички утемељен, па нема потребе да се тај избор поново разматра на скупштини САО. Остаје на снази одлука изборне скупштине, па ће се и том члану, као и свима осталим, уручити повеља о избору за дописног члана САО.

На седници Председништва, одржаној у децембру 2007. године, констатовано је да нису извршене потребне припреме и да се неће остварити програм рада САО предвиђен за 2008 годину. Неће се одржати планирани скуп посвећен обележавању 200 годишњице доласка Доситеја Обрадовића у Србију, као ни скуп поводом годишњице отварања Велике школе (Ивана Југовића) у Београду (1808. године).

Редовна скупштина САО одржана је у Београду 23 новембра 2007 године, у просторијама Вукове задужбине у Београду (Ул. Српских владара). Овој скупштини су присуствовали сви новоизабрани редовни

и дописни чланови САО. Председник САО их је упознао са радом САО, са програмом чије остваривање предстоји и позвао их да се у том програму ангажују лично. Потом је извршено међусобно упознавање новоизабраних чланова САО. Сваки члан је кратко представио себе и свој рад и рекао у чему би и на који начин могао да учествује у активностима САО. Разговарано је и о садржају годишњака САО за текућу годину.

На две седнице Организационог одбора, одржане 15. 7. и 8. 11. 2008. и на три седнице Председништва, одржане, 14.02., 27.03, 19.11 и 19.12. 2008 године, разматрана је припрема научног скупа о будућности школе, који треба да се одржи почетком 2009. године. Овом скупу је посвећена посебна пажња, како због великог значаја теме скупа, тако и због чињенице да су учешће на скупу најавила 102 стручњака из Србије и других земаља. Предузете су све мере да се обезбеде средства за штампање радова припремљених за скуп о будућности школе.

Скуп *Школа и њена будућност*, односно, како се често наводи *будућа школа – школа будућности*, одржан је у великој сали Учитељског факултета у Београду, 23. и 24. јануара 2009. године.

Првог дана, 23. јануара 2009. године, после завршетка рада научног скупа о школи, одржана је редовна Скупштина САО.

На овој Скупштини, којој је присуствовало 15. од укупно 20 чланова радног састава САО, разматрана су следећа питања:

- рад САО током 2008. године,
- Програм рада САО у 2009. години.

На овој Скупштини извршен је избор Председништва САО. У ствари, продужен је мандат Председништву у досадашњем саставу. Продужен је, исто тако, и мандат генералном секретару – Данилу Ж. Марковићу.

На Скупштини је поднета и информација да ће се материјали са научног скупа о Болоњској декларацији и њеној примени у реформи високошколског образовања у Србији штампати у броју (пет) Годишњака САО.

Расправљано је о програмима рада за 2009. и 2010. годину. Скупштина је одлучила да се обележи 80-а годишњица смрти Војислава Бакића и да се том приликом изврши представљање његових дневничких „Бележака“, које су штампали САО и Учитељски факултет у Ужицу. Договорено је да се Вече посвећено Бакићу одржи заједно са Учитељским факултетом и Педагошким музејем у Београду априла 2009. године.

Пошто нису припремљени скупови из области предшколске педагогије, из области еколошког образовања и скуп о глобалним проблемима универзитетског образовања (садржани у усвојеном програму

рада САО за период 2008-2010), ти скупови се нису одржали. Исто тако није успео покушај да се пронађе довољан број заинтересованих појединаца и институција за научни скуп на тему „Педагошки изазови постмодерне“, па се одустало и од тог скупа.

Чланови Скупштине су обавештени да је завршен рукопис монографије *Наши велики претходници* (аутор Н. М. Поткоњак). За рецензенте су одређени академици Младен Вилотијевић и Новак Лакета

Договорен је садржај Годишњака за 2009. годину.

На скупштини је дата информација да није успео досадашњи напор да се, заједно са Руском академијом образовања, настави издавање међународног часописа – *Образовање – теорија – пракса* (објављен је само први број). Закључено је да не треба одустати ни од овог часописа као ни од сарадње са РАО при његовом издавању. Разговоре треба наставити.

Седницу Председништва САО треба одржати непосредно пре Вечери посвећене Војиславу Бакићу. На тој седници треба анализирати остварење закључака ове скупштине САО.

Пошто САО никако не успева да реши питања трајнијег и стабилнијег финансирања својих активности – до сада се углавном ослањала на донаторе (спонзоре) које је успела да пронађе - постављено је, поново питање, може ли се обезбедити стабилнији извор финансирања активности САО.

Седница Председништва САО одржана је 26.11.2009. године. На овој седници разматран је програм рада САО за 2009. и 2010. годину, усвојен је текст јавног позива за избор нових чланова у САО, разматран је предлог да САО буде суиздавач Педагошке енциклопедије коју припрема Форум педагога Србије и Црне Горе и предлог да се са РАО настави издавање часописа „Образовање – теорија и пракса“.

Седница Председништва САО одржана је 15. априла 2010. године у Београду. Разматране су пријаве које су стигле на расписани јавни позив за предлагање нових чланова САО. Извршен је избор комисија за писање реферата о предложеним кандидатима. Анализирано је извршење програма САО.

Седница председништва САО одржана је 5. јула 2010. године, уочи Изборне скупштине, и на тој седници су дефинитивно утврђени предлози са којима ће се изаћи на Изборну скупштину, која ће поред избора нових чланова расправљати и о програму рада за 2010. и 2011. годину.

Изборна скупштина САО одржана је 5 јула 2010. године у Београду у просторијама Форума педагога Србије и Црне Горе. Пошто је 2010. година била изборна за САО објављен је почетком те године јавни позив за пријаву кандидата за избор за чланове САО. Јавни позив је

објављен у листу „Просветни преглед“. Када су приспели предлози Председништво САО је одржало састанак и именovalo комисије за писање реферата и давање предлога за пријављене кандидате. За писање реферата остављен је рок од месец дана. После тога сви реферати - извештаји комисија стављени су месец дана на увид јавности. О томе су обавештења дата у „Просветном прегледу“ и у дневном листу „Политика“. Пошто није било јавних приговора на предлоге кандидата нити на написане извештаје и предлоге комисија, Председништво је утврдило коначну листу кандидата за избор у различита звања у САО.

Разматрајући дате предлоге Председништа Изборна скупштина САО изабрала је три редовна члана САО (В. Вељковић, Д. Коковић и П. Козић) и шест дописних чланова (З. Аврамовић, К. Шпијуновић, В. Банђур, М. Ољача, Б. Станојловић и Р. Бубањ).

На овој Изборној скупштини изабрано је и седам иностраних чланова (М. Блажич из Словеније, Миле Илић и Петар Стојаковић из Републике Српске, Никола Мијановић из Црне Горе и А. Илика, Ј. П. Отиман, и В. Нојман из Румуније).

После ове Изборне скупштине у саставу чланства САО су: четири од шест почасних чланова (два почасна члана: Михаило Марковић и Зоран Петровић су у међувремену умрли), 15 иностраних чланова и у радном саставу: 18 редовних и 11 дописних чланова – укупно 29 чланова.

На Изборној скупштини одржаној 5. јула 2010. године извршен је избор руководећег тима САО. Према Статуту свима је био истекао мандат. У складу са Статуом САО, на предлог десет чланова САО, поново су изабрани; за председника академик Никола М. Поткоњак, за потпредседника академик Јован Ђорђевић.

На једној од претходних седница САО именовано је Председништво САО и генерални секретар САО и њихов мандат није још истекао.

Седница Председништва САО одржана је у хотелу „Москва“ 8. децембра 2010. године. На овој седници разматрана су питања припреме и одржавања научног скупа „Оспособљавање наставника за нове улоге“.

Јавна и Свечана скупштина САО одржана је у Београду (у просторијама Пословне школе струковних студија у Београду, улица Краљице Марије 73а, 8. децембра 2010. године

На овој Скупштини су уручене повеље о чланству у САО свим новоизабраним члановима САО.

На овој Скупштини обележена су и два јубилеја - академика Милана Ратковића и академика Милана Недељковића.

Представљена је и монографија Н. М. Поткоњака *Наши велики претходници*.

После Изборне скупштине одржан је научни скуп на тему „Оспособљавање наставника за нове улоге“.

Седница Председништва САО одржана је 21. септембра 2011. године у Београду.

На овој седници разматране су припреме за одржавање научног скупа посвећеног српској педагошкој терминологији. Анализирано је извршење задатака у вези са тим скупом као и о осталим активностима САО. Разматрана су и питања програма рада САО за 2012. и 2013. годину

Проширена седница Председништва САО одржана је 13. новембра 2011. године на Учитељском факултету у Ужицу. Поред чланова Председништва (Н. Поткоњак, Ј. Ђорђевић, Д. Ж. Марковић, М. Вилотијевић, Г. Гојков, Ђ. Ђурић и Б. Влаховић) седници су присуствовали и чланови САО из Ужица академици Новак Лакета и Крстивоје Шпијуновић, као и декан Учитељског факултета проф. др Радмила Николић.

На овој седници разматрана је организација рада САО. Наиме, пошто сада има већи број чланова САО у активном саставу разматрана је могућност да се формирају одбори од чланова по истом научном опредељењу (за педагогију, андрагогију, психологију, социологију образовања и сл.), односно да се остали чланови опredeле у ком одбору би хтели да раде (како је то педвиђено и Статутом САО). После расправе је закључено да још увек, и с обзиром на повећани број чланова, не постоји могућност да се оформе одбори и да се осамостале у свом раду у оквиру САО.

Пошто је констатовано да би САО требало да се стално бави проблемима школе закључено је да би било добро да се формирају радне групе, састављене од чланова САО, за поједине врсте и типове школе. Оне би требало да прате стање и да предлажу САО акције које би требало да предузима (научни скупови, учешће у јавним дискусијама, публиковање монографије и сл.). Утврђен је следећи састав одбора:

Одбор за стратешки развој образовања: руководи Данило Ж. Марковић, чланови: Зоран Аранђеловић, Илија Ћосић, Драгослав Херецег, Никола Поткоњак и Драго Бранковић;

Одбор за предшколско и основно образовање: руководи Емил Каменов, чланови: Младен Вилотијевић, Бошко Влаховић, Ђорђе Ђурић, Новак Лакета, Ненад Сузић, Миле Илић и Бора Станојловић;

Одбор за гимназијско образовање: руководи Милан Недељковић, чланови: Босиљка Ђорђевић, Стојан Богдановић, Петар Стојаковић и Милан Ратковић;

Одбор за високо образовање: руководи Јован Ђорђевић, чланови: Бубањ Радослав, Владо Вељковић, Грозданка Гојков, Петар Козић, Бељко Банђур, Крстивоје Шпијуновић и Раденко Круљ.

Уз ове одборе, састављене од чланова САО, требало би окупити и истакнуте стручњаке, који нису чланови САО).

Седница Председништва САО одржана је 25. јануара 2013. године. Пошто је ово изборна година за САО договорено је објављивање јавног позива за предлагање кандидата и о организовању писања извештаја и давање предлога за сваког кандидата који буде предложен.

Седница Председништва одржана је 22 марта 2013. године. На овој седници су именоване комисије за писање извештаја и давање предлога за сваког кандидата који је предложен за избор за члана САО. Предложено је тринаест кандидата за избор у звање редовних чланова; четрнаест кандидата за дописне чланове; три кандидата за иностране чланове; три кандидата за почасне чланове.

Седница Председништва САО одржана је 17 јуна 2013. године. Седница се бавила питањима избора нових чланова САО. Председништво је, на основу извештаја изабраних комисија, утврдило листу предлога за Изборну скупштину САО која треба да се одржи најесен о. г. За Изборну скупштину треба припремити кратку информацију са основним био-биографским подацима за сваког предложеног кандидата кога Председништво предлаже за избор.

На седници су разматране и припреме за научни скуп који организује САО „Васпитни рад школа и наставника у савременим друштвеним условима“. Прихваћене су и одобрене од стране Председништва припреме које су за скуп извршили академици Младен Вилотијевић и Никола Поткоњак. Прихваћено је да буду четири уводна излагања на овом научном скупу.

На седници Председништва је расправљано и о остваривању Програма рада САО – одржавању научних скупова (Бесеђење о васпитању и педагогији и о научном скупу посвећеном иновацијама у образовању) и обележавању јубиларне годишњице Бошка Влаховића, као и о садржају годишњака САО за текућу годину.

Предложено је да се поред позива писмима, која се упућују на имена појединаца и установа, о овом и сваком научном скупу који организује САО информацију треба објавити и у „Просветном прегледу“ и позвати заинтересоване да учествују у раду тих скупова.

Изборна скупштина САО одржана је 17. октобра 2013. године у Београду. На овој скупштини бирани су нови чланови САО као и руководство САО.

Тајним гласањем, после обављене дискусије и одговора на питања која су поставили неки чланови САО, приступило се избору чланова САО:

За *редовне чланове САО* изабрано је десет чланова: 1. Аранђељевић Зоран, 2. Банђур Вељко, 3. Бубањ Радослав, 4. Влаховић Бошко, 5. Даниловић Мирчета, 6. Лакета Новак, 7. Недељковић Милан, 8. Милка Ољача, 9. Станојловоћ Борислав и 10. Крстивоје Шпијуновић (као што се види један број чланова који су изабрани за редовне пре тога били су дописни чланови САО);

За *редовне чланове САО* изабрано је пет чланова из других академија наука: 1. Милачић Владимир (члан Југословенске инжењерске академије); 2. Недељковић Драган (члан Европске академије наука), 3. Ракић Љубиша (члан и потпредседник САНУ), 4. Стожинић Светозар (члан Медицинске академије наука Српског лекарског друштва) и 5. Хаџи-Пешић Љубе (члан Медицинске академије Српског лекарског друштва).

За *дописне чланове САО* изабрано је 16 чланова: 1. Аврамовић Зоран, 2. Булатовић Ранко, 3. Вукмирица Вуја, 4. Ивановић Станоје, 5. Игњатовић Миодраг, 6. Јовановић Бранко, 7. Качапор Саит, 8. Липовац Душан, 9. Максимовић Горан, 10. Милачић Срећко, 11. Николић Рада, 12. Опавски Павле, 13. Сандо Драгомир, 14. Сегединац Мирјана, 15. Смиљковић Стана и 16. Узелац Милан.

За *иностране чланове САО* изабрана су три члана: 1. Венијаминава Салантјева Маргарита, 2. Думаличевич Хунатов Рашид и 3. Жоглев Златко.

За *почасне чланове САО* изабрани су: 1. Ђорђевић Бранислав, бивши ректор Универзитета у Нишу и 2. Зеленовић Драган, бивши председник владе и ректор Универзитета у Новом Саду.

Под другом тачком дневног реда Изборне скупштине извршен је избор руководства САО (истекао мандат). Десет чланова САО, како предвиђа Статут, поднело је писмени предлог да се још једном повери мандат садашњем руководству САО. Тајним гласањем одлучено је да и у наредном мандатном периоду председник САО буде Никола Поткоњак, потпредседник Јован Ђорђевић и генерални секретар Данило Ж. Марковић.

Потврђен је још један мандат садашњем саставу Председништва САО: Младену Вилотијевићу, Грозданки Гојков, Ђорђу Ђурићу и Бошку Влаховићу.

На Изборној скупштини САО прихваћен је и Програм рада од 2014. до 2016. године.

Свечана скупштина САО одржана је 22. новембра 2013. године у Београду на Учитељском факултету пре почетка научног скупа посве-

ћеног „Васпитном раду школа и наставника у савременим друштвеним условима“.

На овој Скупштини су уручене повеље свим новоизабраним члановима САО. Том приликом председник САО је нове чланове упознао са досадашњим радом, као и са Програмом рада САО за наредни период. После уручења диплома приређен је пригодни коктел за све чланове САО, као и за све учеснике научног скупа.

После Изборне скупштине 2013 године САО у свом радном саставу има **укупно 49 чланова (33 редовна и 17 дописних чланова)**.

По научним областима састав чланства САО је следећи:

- 18 педагога разних области (12 редовних и 6 дописних),
- 5 социолога образовања (3 редовна и 2 дописна),
- 3 психолога (3 редовна),
- 3 андрагога (2 редовна и 1 дописни),
- 3 медицинске науке (3 редовна),
- 3 економске науке (2 редовна и 1 дописни),
- 3 техничара (3 редовна),
- 3 књижевност (2 редовна и 1 дописни),
- 2 математичара (један редовни и један дописни),
- 2 методичара наставе (оба дописна),
- 2 физичка култура – васпитање (један редовни и један дописни),
- 1 политичка наука (дописни) и
- 1 филозоф (дописни).

ОСНОВНИ ОБЛИЦИ ДЕЛОВАЊА САО

Српска академија образовања доносила је више пута у протеклом периоду програме свога рада. Први програм је обухватао петогодишњи период. Остали програми доношени су за три и две године. Програми су усвајани на седницама Председништва и на скупштинама САО. Највећи број предвиђених активности садржаних у усвојеним програмима рада је оствариван у планираном року. Само пар планираних активности није остварено, како због недовољног ангажовања задужених чланова САО за припрему и организовање таквих активности, тако и због објективних разлога, најчешће због недостатка материјалних средстава за остваривање планираних активности.

Један од задатака на коме САО није много радила у протеклом периоду јесте организовање истраживања у области образовања у Србији, било да их изводи сама, било у сарадњи са другим институцијама. За тај задатак није било објективних услова – у првих пет-шест година САО је имала мало чланова, који би могли бити ангажовани у континуираном истраживачком раду, није располагала стабилним изворима финансирања истраживачког рада, па није могла у таквим активностима ангажовати ни своје чланове ни сараднике изван САО.

Пошто се на основу напред датог прегледа рада САО, приказивањем питања којима су се бавили Председништво и скупштине САО, као и из приказа основних облика деловања САО који следи, може довољно јасно закључивати шта је планирано да се уради и шта од планираног није урађено, овде се неће посебно анализирати програми рада које је у протеклом периоду усвајала и за чије се остваривање залагала САО. Приказаће се оно што је САО стварно радила и урадила.

Пошто се основна делатност Српске академије образовања у протеклом десетогодишњем периоду одвијала путем одржавања научних скупова, штампањем гласила САО – Годишњака, часописа „Истраживања у педагогији“, штампањем и представљањем монографија, обележавањем јубиларних годишњица чланова САО и штампањем пригодних публикација о слављеницима, то ће се, у продужетку, путем навођења и приказивања тих активности САО, приказати и њен рад у протеклој деценији.

НАУЧНИ И ДРУГИ СКУПОВИ

Српска академија образовања организовала је у протеклих десет година више научних и других стручних и пригодних скупова. Скупови су одржавани на Учитељском факултету у Београду и на Учитељском факултету у Ужицу, у просторијама Педагошког музеја, као и у салама других школских институција у Београду.

Скупови су имали, углавном, национални карактер. Њима нису присуствовали само чланови САО, већ и остали стручњаци из Србије. На неким скуповима су учествовали и стручњаци из других држава створених на територији бивше Југославије, као и инострани чланови САО из Русије и Румуније. Такви скупови имали су и међународни карактер („са међународним учешћем“)..

Стручњаци су се веома радо одазивали на скупове које је организовала САО. Исто тако су радо припремали радове (корелерате и саопштења) за такве скупове. То показује и број прилога објављених у зборницима – годишњацима САО - посвећеним тим скуповима.

Овде ће се хронолошким редом навести сви скупови који су одржани у протеклој декади са основним подацима о сваком скупу.

Први скуп под насловом „*Издазак у свет*“, одржан је 16. фебруара 2006. године у сали Учитељског факултета у Београду. Био је посвећен упознавању јавности са оснивањем и почетком рада Српске академије образовања. На скупу су говорили: председник САО Никола М. Поткоњак о оснивању и почетку рада САО, потпредседник САО Јован Ђорђевић о програму рада САО у наредних пет година, генерални секретар САО Данило Ж. Марковић о Статуту САО.

О програму издавачке делатности, представљајући истовремено и први број Годишњака, органа САО за 2005. годину, говорио је први члан Председништва САО Младен Вилотијевић.

На овом првом скупу САО представљена је и прва монографија коју је штампала САО - *Именик српских педагога*, аутора Николе М. Поткоњака. О књизи су говорили рецензенти проф. др Лакета Новак, проф. др Недељко Трнавац и аутор Никола М. Поткоњак.

Скуп је забележен у „Просветном прегледу“ број од 23. фебруар 2006. годину, страна друга. Забележила је овај скуп и дневни лист „Политика“ 17. фебруара 2006. године, стр.10.

Други по реду – први научни скуп, који је организовала САО, био је посвећен *Основним полазиштима и променама у образовању у Србији*, одржан је 24. новембра 2006. године у великој дворани Учитељског факултета у Београду. На овом скупу су, у ствари, спојене и разматране две теме предвиђене програмом рада САО („Доктрина и стратегија реформисања и унапређивања образовања и васпитања у Србији“ и „Транзиција и образовање“).

Скуп је имао четири тематске области: 1. Филозофија образовања данас; 2. Циљеви образовања и васпитања и моралне вредности, 3. Доживотно образовање и 4. Глобализација и образовање.

Уводна излагања по наведеним областима имали су: редовни члан САНУ Михајло Марковић, редовни члан САО Јован Ђорђевић, редовни члан САО Душан Савићевић и редовни члан САО Данило Ж. Марковић.

Скуп су припремили и њиме руководили академици: Јован Ђорђевић, Данило Ж. Марковић и Душан Савићевић.

Скупу је присуствовало 30 научних радника. Један број учесника био је изван Србије (био је то скуп са „међународним учешћем“).

Скуп је отворио и присутне упознао са оснивањем и програмом рада САО председник САО Никола М. Поткоњак.

Писани материјали припремљени за овај скуп (реферати, корелативи и саопштења) објављени су у органу САО – *Годишњаку САО* за 2006. годину (штампани у Београду, 2007).

О овом скупу говорио је председник САО Н. М. Поткоњак у интервјуу, који је објављен у „Просветном прегледу“ од 7. децембра 2006. (цела пета страна листа).

Други научни – трећи по реду скуп - на тему *Примена Болоњске декларације у високом образовању у Србији* одржан је у Београду у сали Учитељског факултета, 27. априла 2007. године.

Уводно излагање на овом скупу имао је редовни члан САО Драгослав Херцег.

Скуп је трајао један дан. На њему је узело учешћа 50 стручњака, поред оних из Србије, учествовали су стручњаци и из Републике српске, Руске федерације, Енглеске (универзитет у Кембриџу) и Румуније.

За скуп су припремљена 23 писана прилога. Резимеи писаних прилога су објављени у посебној публикацији САО пре одржавања научног скупа и достављени свим учесницима. Материјали су објављени у *Годишњаку САО* за 2007. годину



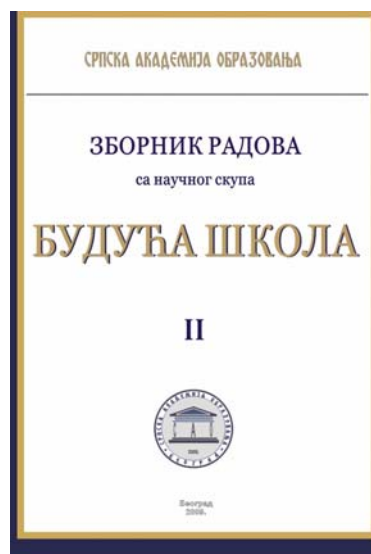
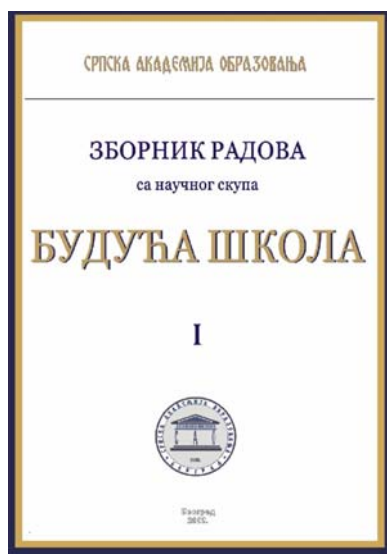
СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА
БЕОГРАД

БОЛОЊСКА ДЕКЛАРАЦИЈА И ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ

Београд, 2007.

На овом скупу је председник САО Никола М. Поткоњак уручио дипломе САО свим члановима САО у активном саставу (редовни и дописни), као и неким почасним и иностраним члановима САО.

Трећи научни – четврти по реду скуп САО – на тему *Будућа школа – школа будућности*, одржан је 23. и 24. јануара 2009. године у сали Учитељског факултета у Београду.



САО се више пута бавила питањима припреме овог научног скупа, на седницама Председништва САО током 2008. године, пошто је за скуп владало велико интересовање међу стручњацима. Закључено је да поред солидних припрема које треба извршити за одржавање овог скупа треба га, истовремено, искористити да се шири стручна јавност упозна са радом САО.

Позиви за скуп су послати на 150 адреса, стручњацима са простора бивше Југославије, затим стручњацима који се баве школом из Русије, Румуније, Бугарске, Аустрије и Немачке.

Тезе за расправу на научном скупу израдили су академици Никола М. Поткоњак и Младен Вилотијевић. Тезе је прихватило Председништво САО и оценило их као добру основу за дискусију на научном скупу.

Уводни реферат на скупу поднео је академик Никола М. Поткоњак. Његово уводно излагање штампано је у виду посебне брошуре и послато свим пријављеним учесницима скупа пре његовог одржавања.

За научни скуп, са уводним излагањима, припело је 69 радова учесника. Радови су објављени пре одржавања научног скупа. Зборник радова је подељен свим учесницима. Зборник има два тома на 1147 страна текста већег формата.

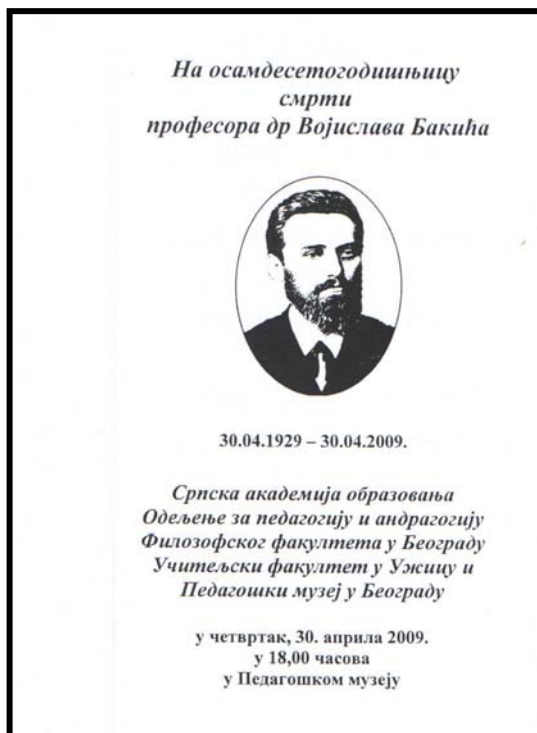
Приспели радови су сврстани у следеће тематске целине: 1. „Почућност историјског развоја“ (два рада); 2. „Школа и школски системи 19. и 20. века“ (два рада); 3. „Традиционалне и савремене критике школе“ (један рад); 4. „Савремена школа“ (34 рада); 5. „Будућа школа - школа будућности“ (21 рад) и 6. „Школска педагогија, истраживања и будућа школа“ (два рада).

У дводневној расправи на самом скупу учествовало је 29 учесника.

Поводом 80-годишњице смрти и објављивања дневника најпознатијег педагога у Србији у другој половини 19. века, *др Војислава Бакића*, одражан је посебан скуп. Дневник Војислава Бакића остао је, после његове смрти, у рукопису под насловом „Белешке о просветним и културним, политичким и ратним догађањима за последњих педесет година, (Србија, 1872-1929.). „Белешке“ је припремио за штампу Никола М. Поткоњак. Штампала је то дело Војислава Бакића САО са Учитељским факултетом у Ужицу. Они су организовали посебно вече у Педагошком музеју посвећено овом великану српске педагогије, 30. априла 2009. године.

У организацији ове посебне *педагошке вечери*, када је приређена и пригодна изложба о животу и раду др Војислава Бакића учествовали су као организатори, поред САО и Учитељског факултета из Ужица, и Одељење за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду (чију Катедру је В. Бакић основао 1892. године) и Педагошки музеј у Београду (у коме се чува заоставштина В. Бакића).

На скупу су говорили председник САО академик Никола Поткоњак (који је аутор и предговора у „Белешкама“) и директор Педагошког музеја Војин Николић (домаћин вечери). О Бакићу и његовим „Белешкама“ говорили су и др Наташа Вујисић-Живковић, професор историје педагогије на Филозофском факултету у Београду и мр Маја Николова, кустос у Педагошком музеју.



Четврти научни – шести по реду скуп САО – одржан је 9. децембра 2010. године. Тема овог скупа била је: *Оспособљавање наставника за нове улоге*. Скуп је одржан у сали Београдске пословне школе струковних студија у Београду (Краљице Марије 73а).

Скуп је припремио посебан одбор у чијем раду су учествовали и чланови Руске академије образовања, као и професори универзитета из Бугарске (Трново), Румуније (Арад), Словеније (Љубљана) и Енглеске (Кембриџ).



ПОЗИВНИЦА

Међународни научни скуп

ОСПОСОБЉАВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА НОВЕ УЛОГЕ

Место одржавања скупа:
Београдска пословна школа струковних студија
ул. Краљице Марије 73а
(бивша 27. марта – код Вуковог споменика преко
пута студентског дома „Јосифа Александра“ –
бивша „Дола Рибар“) –
Сала на I спрату

БЕОГРАД

09. децембар 2010. године

ПРОГРАМ РАДА

9.30 – 11.00
Отварајући скуп и поздрав учесника
академик Никола М. Поткоњак

СВЕЧАНИ ДЕО КУПА

Радио председништво свечаног дела
Никола М. Поткоњак
Грозданка Гојков
Младен Вилотијевић
Јован Ђорђевић
Дарио З. Марковић
Руководи:
Никола М. Поткоњак

Пет година САО (2005 – 2010) – реч председника
Никола М. Поткоњак

Уручење поклона
новонабраним члановима САО

Обележавање дубиничних годишница чланова
САО:
академика Милана Ратковића
– реч Љ. Турбина
академика Милана Недељковића
– реч Б. Влаховића
академика Емиле Каменова
– реч М. Ратковића

Представљања монографије САО
Наши велики претходници
Говоре рецензенти:
М. Вилотијевић и Н. Лакета
реч аутора Николе М. Поткоњак

11.00 – 11.30 ч – кафе пауза

РАДНИ ДЕО КУПА
ОСПОСОБЉАВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА НОВЕ УЛОГЕ

Радио председништво
Г. Гојков
Ј. Ђорђевић
М. Вилотијевић
Б. Влаховић
Н. Лакета
руководи академик М. Вилотијевић

11.30 – 12.00

Умисли за дискусију – академик Димитриј Ермаков
Сергеев, Руса академик образовања
академик Грозданка Гојков, САО
Разправа о теми научног скупа

12.00 – 16.00 Наставни расправе о теми научног скупа

16.00 – 16.15 Затварајући научни скуп:
академик Никола Поткоњак

Научни одбор скупа:
– академик Анатолиј Дмитријев, Руса академик
наука, Москва, ✓
– Виктор Бузов, Фил. фак. Универзитета „Св. Кирил
и Методије“, Бел. Трново, Бугарска ✓
– академик Младен Милин, Универзитет
„А. Влаху“, Арад, Румунија ✓
– академик Ј. Ђорђевић, САО
– академик Д.З. Марковић, САО
– академик М. Вилотијевић, САО
– академик Г. Гојков, САО
– академик М. Блажић, Фил. фак. Љубљана,
Словенија
– проф. др С. Куртел, Кембриџ ✓

Организациони одбор скупа:
– Пенка Маринова, Универзитет
„Вардари“, В. Британија,
– Н. Поткоњак, САО
– Д.З. Марковић, САО
– Ј. Ђорђевић, САО
– Б. Влаховић, САО
– М. Вилотијевић, САО
– Г. Гојков, САО



INVITATION

International Scientific Conference

TEACHER TRAINING FOR NEW ROLES

Venue:
Belgrade Business School
Higher Education Institution for Applied Studies
Kraljice Marije Street 73a
1st floor

Belgrade

9 December, 2010

PROGRAMME

9.30 – 11.00
Opening ceremony and welcome address
Nikola Potkonjak, academician

Official part of the Conference

Executive Council of the Official Part
Nikola M. Potkonjak
Grozdanika Gokov
Mladen Vilotijevic
Jovan Djordjevic
Dario Z. Markovic
Chair Person:
Nikola M. Potkonjak

Five Years of the Academy (2005 – 2010)
– Address of the President Nikola M. Potkonjak

Investment of the new members
of the Serbian Academy of Education

SAE Membership Anniversary Ceremony
Milan Ratkovic, academician
– address of Dj. Djurdj
Milan Nedeljkovic, academician
– address of B. Vlahovic
Emil Kamenov, academician
– address of M. Ratkovic

Presentation of the Serbian Academy of Education
Monograph Book: Our Great Predecessors
Addresses of the Reviewers:
M. Vilotijevic, N. Laketa
Address of the Author
Nikola M. Potkonjak

11.00 – 11.30 – coffee break

Working part of the Conference

TEACHER TRAINING FOR NEW ROLES

Executive Council
G. Gokov
J. Djordjevic
M. Vilotijevic
N. Laketa
Chair person: M. Vilotijevic, academician

11.30 – 12.00

Discussion Impulses – Ermakov Dmitriy Sergeevic,
academician, Russian Academy of Education
Grozdanika Gokov, academician
Serbian Academy of Education
Discussion on Conference Theme

12.00 – 16.00
Discussion

16.00 – 16.15
Conference Closing: Nikola Potkonjak, academician

Scientific Conference Board
– Anatoliy Dmitriyev, academician,
Russian Academy of Science
– Vihren Buzov, Philosophical faculty, University of
Veliko Tmovo, Bulgaria
– Miodrag Milin, academician, University „Aurel Vlaicu“,
Arad, Romania
– J. Djordjevic, academician, SAE
– D. Z. Markovic, academician, SAE
– M. Vilotijevic, academician, SAE
– G. Gokov, academician, SAE
– M. Blazic, academician, Philosophical Faculty,
Ljubljana, Slovenia
– Prof. dr S. Kurtel, Cambridge

Organisational Conference Board:
– Penka Marinova, Great Britain
– Nikola Potkonjak, SAE
– D. Z. Markovic, SAE
– J. Djordjevic, SAE
– B. Vlahovic, SAE
– M. Vilotijevic, SAE
– G. Gokov, SAE

Скупом је руководио академик Младен Вилотијевић. За скуп се пријавило са писменим прилозима 67 стручњака.

Први део овог скупа имао је свечани карактер. Обележена је петогодишњица од оснивања и рада Српске академије образовања (2005-2010.). Председник САО поделио је дипломе новоизабраним члановима (2010) САО. Обележене су јубиларне годишњице Милана Ратковића (о коме је говорио Ђорђе Ђурић), Милана Недељковића (о коме је говорио Бошко Влаховић) и Емила Каменова (о коме је говорио Милан Ратковић). Издавачко предузеће „Драгон“ у Новом Саду објавило је брошуру под насловом „Педагошка аутобиографија и библиографија“ Емила Каменова (110 страна).

На скупу су упућене честитке академику Грозданки Гојков која је добила звање почасног доктора универзитета у Румунији.

На овом скупу представљена је и трећа монографија коју је штампала САО *Наши велики претходници* аутора Н. М. Поткоњак. О монографији су говорили рецензенти: Младен Вилотијевић и Новак Лакета, као и аутор монографије Н. М. Поткоњак.

О овом научном скупу и његовим резултатима говорио је у интервјуу академик Младен Вилотијевић у листу „Просветни преглед“.

Материјали овог научног скупа објављени су у *Годишњаку САО* за 2010. годину.

Пети научни – шести скуп САО по реду – био је посвећен *педагошкој терминологији*.

Суочени са кварењем педагошке стручне терминологије у Србији, посебно је загађују они који ружно посрбљују енглеске термине (едукација, едукатор, факултет за едукацију, курикулум, компетенције, инклузија итд.). САО је решила да укаже на посебном научном скупу на озбиљност и штетност овакве праксе, коју су, пре свега, наметнули психолози, који су учествовали у припреми докумената за реформу образовања у Србији. Они немају право осећање за значај и потребу неговања српске педагошке терминологије, па користе многе ружно посрбљене енглеске термине. Српска педагошка терминологија је, не само, лепша него веома често и по разноврсности и по прецизности боља него педагошка терминологија у енглеском језику. То се хтело показати на научном скупу посвећеном педагошкој терминологији.

Научни скуп на ову тему организован је на Учитељском факултету у Ужицу и одржан 10. новембра 2011. године. Факултет је помогао одржавање овог скупа.

Уводни реферат о поштовању српске педагошке терминологије (који је штампан као посебна брошура) поднео је академик Никола М. Поткоњак.

Скуп је добио подршку САНУ, неких Факултета, многих школа и наставника, као и свих непосредних учесника на скупу.

На крају скупа усвојен је апел – МОЛБА – свим стручњацима, просветним радницима, школама стручним друштвима и институцијама у области школства и просвете, свим педагошким гласилима итд. да не користе ружну страну педагошку терминологију када за то постоји одговарајући и, најчешће, бољи термин у српској педагошкој терминологији. Тај апел објавио је лист „Просветни преглед“, о њему је писао дневни лист „Политика“, објавила су га гласила у Ужицу итд.

Текст апела – молбе – наводи се на крају ове брошуре о десетогодишњици рада Српске академије образовања.

Седми скуп по реду организовала је САО 22. јуна 2012. године у Педагошком музеју у Београду (Узун Миркова 12).

На скупу је одржано „Бесеђење о васпитању и педагогији“. Позиву САО одазвало се десет истакнутих педагога вољних да беседе о васпитању или о педагогији, односно о васпитању и педагогији.

Пред публиком, тридесетак учесника, беседили су:

- Драго Бранковић, *Идентитет српске педагогије*,
- Младен Вилотијевић, *Еманципаторска педагогија*,
- Грозданка Гојков, *Педагогија и постмодерна*,
- Јован Ђорђевић, *Хуманистичка педагогија*,
- Новак Лакета, *Педагогија и традиција*,
- Емил Каменов, *Педагогија као утопија*,
- Никола Поткоњак, *Чудесност и загонетност васпитања*,
- Драгомир Сандо, *(Црквена) просвета између дидактичког (педагошког) материјализма и формализма*,
- Ненад Сузић, *Педагогија и технологија* и
- Недељко Трнавац, *О педагогији чији смо доказ*.

Модератор при бесеђењу био је академик Никола Поткоњак.

На овом скупу, после бесеђења, организована је промоција монографије коју су штампали Едука из Београда и САО аутора Николе М. Поткоњака, *Педагогија у Срба*.

О књизи су говорили рецензенти: Младен Вилотијевић, Новак Лакета и Недељко Трнавац. О књизи је говорио и аутор Н. М. Поткоњак.

На овом скупу обележене су 90-е годишњице академика Јована Ђорђевића и Владете Тешића. О њиховом раду говорили су академик Грозданка Гојков (о Ј. Ђорђевићу) и академик Јован Ђорђевић (о Владети Тешићу).

После овог скупа организован је у просторијама Педагошког музеја пригодни коктел.

Материјали овог скупа, као и свих десет одржаних беседа, објављени су у Годишаку САО за 2012. годину

Шести научни скуп – осми по реду скуп који је организовала САО – био је посвећен *Образовним иновацијама у информационом друштву*. Скуп је одржан на Учитељском факултету у Ужицу 8. новембра 2012. године.

Скуп је имао два дела, први свечани и други радни.

У свечаном делу скупа обележена је 80-а годишњица академика Бошка Влаховића. О слављенику је говорио академик Милан Недељковић, После тога представљена је књига Бошка Влаховића, *Образовање у друштву умрежене културе*. О књизи су говорили академици Младен Вилотијевић и аутор Бошко Влаховић.

У радном делу скупа расправљало се о теми „Образовне иновације у информационом друштву“.

За скуп је прајављено 35 писмених прилога.

Материјали скупа објављени су у Годишњаку САО.

Седми научни скуп – девети по реду, који организује САО - одржан је на Учитељском факултету у Београду 22. новембра 2013. године и посвећен теми *Васпитни рад школа и наставника у савременим друштвеним условима*.

Скуп је организован под мотом, који је истовремено и порука и позив свима у Србији: „Организованим васпитним радом против насиља у школама“!

На скупу су поднета четири уводна излагања:

- Никола Поткоњак, “Недопустиво и неприхватљиво занемаривање васпитне компоненте у „Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године“,
- Драго Бранковић „Савремени васпитни изазови и школа“,
- Ненад Сузић „Методе васпитања: методе свих метода“,
- Миле Илић, „Васпитање у настави у традиционалној и савременој школи“.

За скуп је пријављено 28 писаних прилога.

У првом, свечаном, делу скупа обележена је 80-а годишњица живота и рада академика Данила Ж. Марковића.

О слављенику је говорио академик Младен Вилотијевић

Брошуру о животу и раду са библиографијом радова, коју је штампала САО, представио је Милан Недељковић.

У свечаном делу је председник САО Никола Поткоњак уручио повеље новоизабраним члановима САО.

Осми научни скуп – десети по реду скуп који организује САО, одржан је на Учитељском факултету у Београду и бавио се проблемом *Утицаја промена друштвеног система (уређења) на циљ и задатке васпитања - значај и потреба проучавања*. Скуп је одржан 23. маја 2014. године.

У свечаном делу скупа обележена је 90-а годишњица живота и рада председника САО академика Николе М. Поткоњака. О слављенику су говорили: академик Младен Вилотијевић у име САО, проф. др Недељко Трнавац, као бивши студент и колега, проф. др Радован Антонијевић у име Одељења за педагогигју и андрагогију Филозофског факултета у Београду и академик Милка Ољача у име педагога Филозофског факултета у Новом Саду.

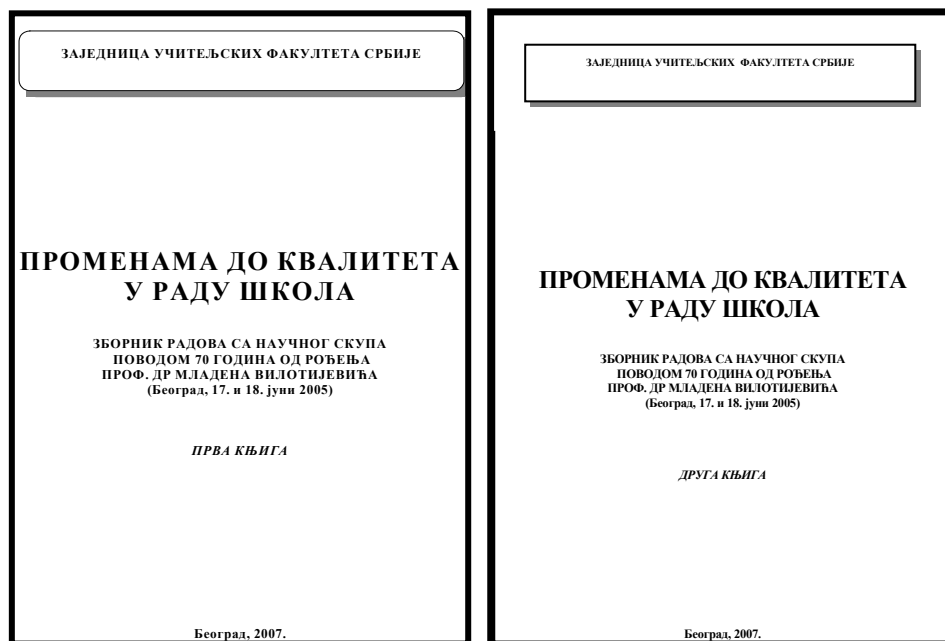
После тога представљена је монографија, *Циљ и задаци васпитања* аутора Н. М. Поткоњака, Јована Ђорђевића и Недељка Транвца. О књизи су говорили рецензенти: академици Грозданка Гојков и Младен Вилотијевић и аутори Недељко Трнавац и Никола Поткоњак.

За овај научни скуп пријављено је 47 писаних прилога.

Материјали овог скупа биће објављени у једном од следећих годишњака САО.

НАУЧНИ СКУПОВИ У КОЈИМА ЈЕ САО БИЛА СУОРГАНИЗАТОР

На иницијативу Српске академије образовања и предлога њеног председника Николе Поткоњака, пошто је САО била тек у формирању, замољена је Заједница Учитељских факултета Србије да организује научни скуп на тему: *„Променама до квалитета у раду школа“* и да тим скупом обележи 70-у годишњицу живота и рада проф. др Младена Вилотијевића, једног од оснивача САО и првог декана Учитељског факултета у Београду. Скуп је одржан на Учитељском факултету у Београду 17. и 18. јуна 2005. године. Уводни реферат на тему скупа имао је слављеник М. Вилотијевић. О слављенику су говорили Никола Поткоњак и Данимир Мандић. Домаћин скупа, декан Учитељског факултета у Београду, др Александар Јовановић, говорио је о „Развоју и перспективама учитељских факултета у Србији“.



Скуп је радио у четири радне групе: прва „Промене у систему и карактеру образовања и васпитања“ (где је било 14 писаних прилога); друга „Промене у образовању и усавршавању наставника“ (са 16 писаних прилога); трећа „Промене у школи, настави, уџбеницима“ (са 31 писаним прилогом) и четврта „Програмирање и вредновање у функцији квалитетнијег рада школе“ (са 15 писаних прилога).

Заједница је материјале тог скупа објавила у два тома 2007. године, на укупно 1232 стране. На крају другог тома дата је детаљнија биографија и потпуна библиографија радова слављеника – академика и професора др Младена Вилотијевића.

Године 2010. на научном скупу који је организовала САО на тему „Оспособљавање наставника за нове улоге“, који је одржан у Београду 9. децембра 2010. године обележене су јубиларне годишњице следећих чланова САО: Милана Ратковића о коме је говорио Ђорђе Ђурић (био-библиографску брошуру о слављенику Милану Ратковићу објавили су САО и Ревиија за образовање и културу у Новом Саду); Милана Недељковића (о коме је говорио Бошко Влаховић) и Емила Каменова (о коме је говорио Милан Ратковић).



Фотографије са Научног скупа: "Оспособљавање наставника за нове улоге"



Фотографије са Научног скупа: "Оспособљавање наставника за нове улоге"

Учитељски факултет у Ужицу организовао је 22. марта 2007. године научни скуп на тему „Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект“. САО је прихватила да буде суорганизатор овог научног скупа. На скупу је, поред осталог, представљено друго проширено и допуњено издање књиге академика Николе М. Поткоњака *Образовање учитеља у Срба* (издавач је Учитељски факултет у Ужицу). На овом скупу је обележена и 85-а годишњица живота и рада професора Историје педагогије на Филозофском факултету у Београду академика Владете Тешића.

Материјале са овог скупа штампао је Учитељски факултет у Ужицу у виду посебног зборника радова.

Филозофски факултет Универзитета у Приштини у Косовској Митровици и Српска академија образовања били су организатори научног скупа, који је одржан у Косовској Митровици, 12. и 13. септембра 2014. године.

Тема овог скупа била је *Улога образовања и васпитања у развијању хуманистичких, интеркултуралних и националних вредности*.



У име организатора скуп је поздравио домаћин, декан Филозофског факултета академик Бранко Јовановић.

У име САО скуп је поздравио председник САО академик Никола Поткоњак.

У раду скупа учествовало је око стотину стручњака, већина са писаним прилозима.

Материјали скупа биће објављени у посебном зборнику радова, који ће припремити и штампати Филозофски факултет у Косовској Митровици.

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Пироту била је организатор научног скупа „*Холистички приступ у предшколској педагогији: теорија и пракса*“.



То је друго окупљање стручњака под називом „Холипри 2013“, које треба да постане традиционално.

Српска академија образовања била је суорганизатор овог научног скупа.

Организатор је за одржавање скупа добио подршку Министарства просвете Србије и акредитацију Завода за образовање и васпитање Србије.

Скуп је одржан у Пироту 10. и 11. октобра 2014. године. У раду скупа узели су учешћа стручњаци из већег броја места у Србији. Скуп је имао међународни карактер, јер су били присутни учесници и излагачи на пригодној изложби дејих радова стручњаци из Пољске, Македоније, Русије и Републике Српске.

У име САО у планирању, организацији и одржавању скупа активно је учествовао академик Емил Каменов. Скуп је, у име САО, поздравио академик Миомир Ђковић.

На скупу је било 26 пленарних излагања и 4 постер презентације. Организована је и изложба радова под називом „Дечје ликовно стваралаштво“.

Дискусија је на скупу вођена у више области: предшколска педагогија као научна дисциплина, мултидисциплинарни приступ у идејама васпитања и образовања предшколске деце (седам прилога), савремене тенденције у васпитању предшколске деце (тринаест прилога), очување и развијање креативности као кључни педагошки проблем (девет прилога), програми васпитно-образовног рада на ступњу предшколског васпитања, положај и улога предшколског васпитања у целовитом систему васпитања и образовања (шест прилога) и методика предшколског васпитања (тринаест прилога).

На крају скупа одржан је округли сто на коме је прихваћено да следећи скуп „Холипри 2015“ има за тему проблем континуитета и дисконтинуитета у васпитању и образовању.

Материјали са овог скупа биће објављени у посебном зборнику радова, који ће припремити и штампати домаћин и организатор скупа.

УЧЕШЋЕ У ЈАВНОЈ ДИКУСИЈИ

Када је Министарство просвете Србије ставило на јавну дискују предлог текста „Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године“ САО је позвала све своје чланове да се активно укључе у ту дискусију.

Један број чланова САО доставио је председништву САО писано мишљење и примедбе на текст „Стратегије“.

Председништво САО је на једној својој седници средило добијене примедбе и доставило их Министарству просвете.

Са жаљењем морамо констатовати да су се Министарство просвете и аутори „Стратегије“ оглушили о примедбе САО и нису их уопште узели у обзир приликом утврђивања коначног текста „Стратегије“.

Подржавајући идеју о потреби доношења „Стратегије“, затим основне предлоге садржане у њој, као и предлоге за решавање неких горућих питања у образовању и школству у Србији, Председништво је указало на следеће основне недостатке „Стратегије“:

- у „Стратегији се нигде не дефинишу циљ и задаци образовања и васпитања у Србији до 2020. године,
- нигде се не говори о ученицима као субјектима васпитања,
- цела „Стратегија је само, и то једнострано, усредсређена на образовну проблематику, о васпитној проблематици се уопште не говори,
- потпуно је изостављена и запостављена васпитна функција школа и наставника,
- нигде се не говори о томе да ученицима не треба путем учења и наставе посредовати само научна знања потребна сваком савременом човеку, већ и вредности које ће им помоћи да се активно укључе и делују у ужој (националној, државној) и широј друштвено-политичкој заједници којој припада (Европска Унија), а онда и у свету у целини,
- „Стратегија“ се потпуно оглушила о задатке који су утврђени за образовање за 21. век од стране међународних организација („Европска димензија образовања“, „Образовање скривена ризница“ и др.), о документа УНЕСКО-а и OECD-CERI.
- нигде се у „Стратегији“ не говори о васпитној функцији школе нити о томе да је сваки наставник истовремено и васпитач својих ученика и да за ту своју обавезу („компетенцију“) мора бити и посебно оспособљен,
- нигде се не наглашава значај изучавања садржаја друштвених и хуманистичких наставних предмета у школама, значај грађанског васпитања, религијске наставе, као ни значај организовања у школама ваннаставних ученичких активности и сл., на чему се посебно инсистира у поменутиим међународним документима.

МОНОГРАФИЈЕ

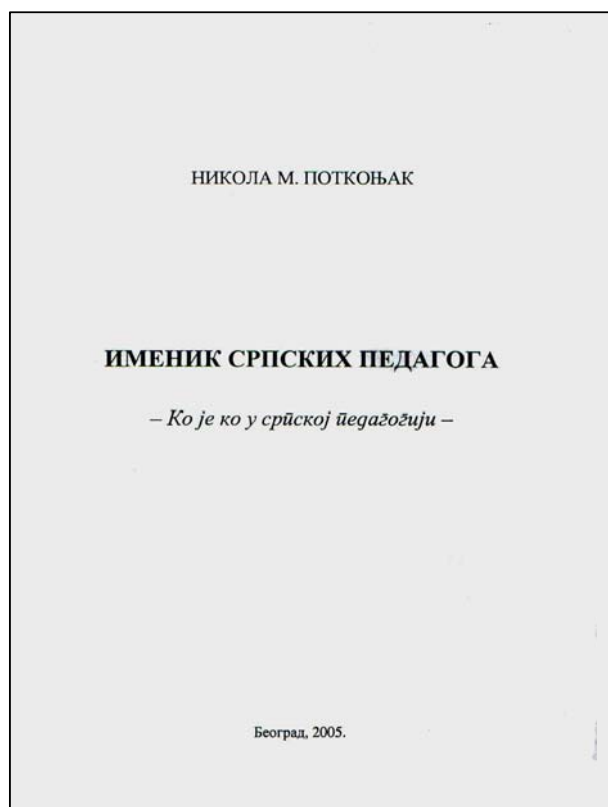
Срапска академија образовања је у протеклој деценији шатмпала сама или у сарадњи са другим издавачима више монографија.

Те монографије су представљане на скуповима које је организовала САО.

О монографијама су говорили рецензенти и аутори.

Прва монографија – књига академика Николе М. Поткоњака, *Именик српских педагога*, - представљена је 16. фебруара 2006. године у Београду у сали Учитељског факултета.

Та књига садржи 285 биографија и библиографија (на 336 страна) српских педагога, доктора наука, професора универзитета и истакнутих писаца педагошких дела. Поред тога она садржи и биографије и библиографије српских андрагога, дефектолога, социолога образовања и других стручњака заслужних за развој педагогије, школства и просвете у Срба.



У монографији је објављено и 26 фотографија истакнутијих српских педагога, као и фотографија о посети младих педагога проф. др Вићентију Ракићу у Параћину 1967. године

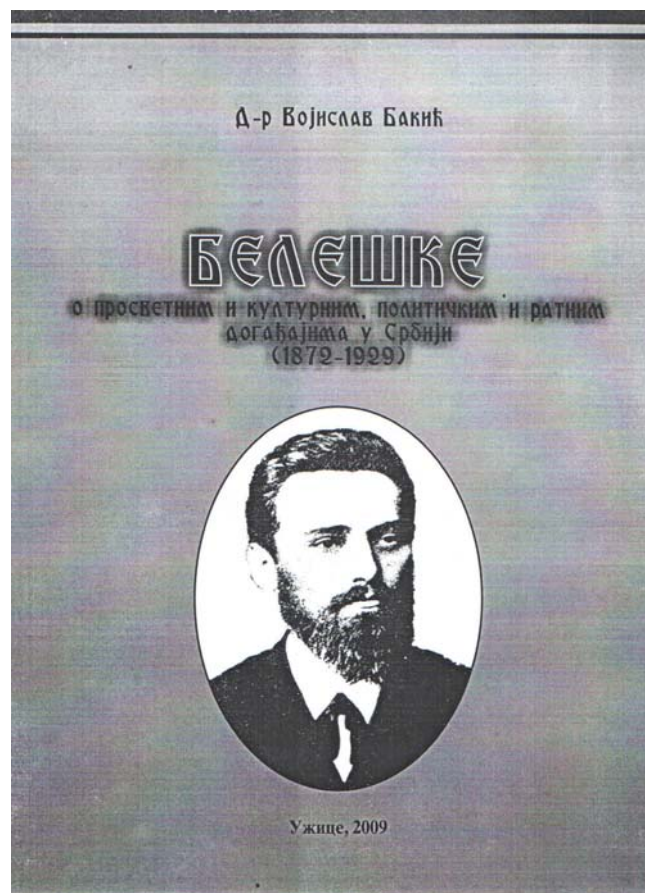
Приликом представљања ове монографије организован је и скуп „Излазак у јавност“ на коме је, први пут, јавности представљена Српска

академија образовања (видети детаљније у делу „Скупови које је организовала САО“).

О монографији су говорили рецензенти: проф. др Недељко Трнавац и проф. др Лакета Новак, као и аутор монографије Н. М. Поткоњак.

Друга монографија: дневник др Војислава Бакића, који је остао у рукопису после његове смрти, под насловом, *Белешке о просветним и културним, политичким и ратним догађањима у Србији (1872-1929.)*, објавили су Српска академија образовања и Учитељски факултет у Ужицу 2009. године.

Рукопис је припремио за штампу и написао предговор академик Никола М. Поткоњак.



Бакић у свом дневнику - „Белешкама“ – записује (на 357 страна већег формата) сва важнија збивања у Србији у времену од његовог доласка у Србију као професора прве Учитељске школе у Крагујевцу, па до неколико дана пред смрт, од 1872. до 1929. године у области педагогије, школства, просвете, рада стручних удружења наставника, хуманитарних организација, културних и научних друштава, о раду учитељских школа, ученицима учитељских школа, оснивању Педагошког друштва у Београду 1924. године, бележи важније збивања у области политике у Србији и у свету свога времена, затим догађања током балканских и у Првог светског рата, о оснивању Катедре за педагогију и раду на Филозофском факултету у Београду, о томе шта је он читао и радио, са ким се сусретао од педагога и познатијих људи тадашње Србије. Затим бележи збивања у својој породици, као и нека друга важна „догађања“ у Србији. Ове „Белешке“ превазилазе оквире педагогије и имају велики културно-историјски значај за период у коме су вођене.

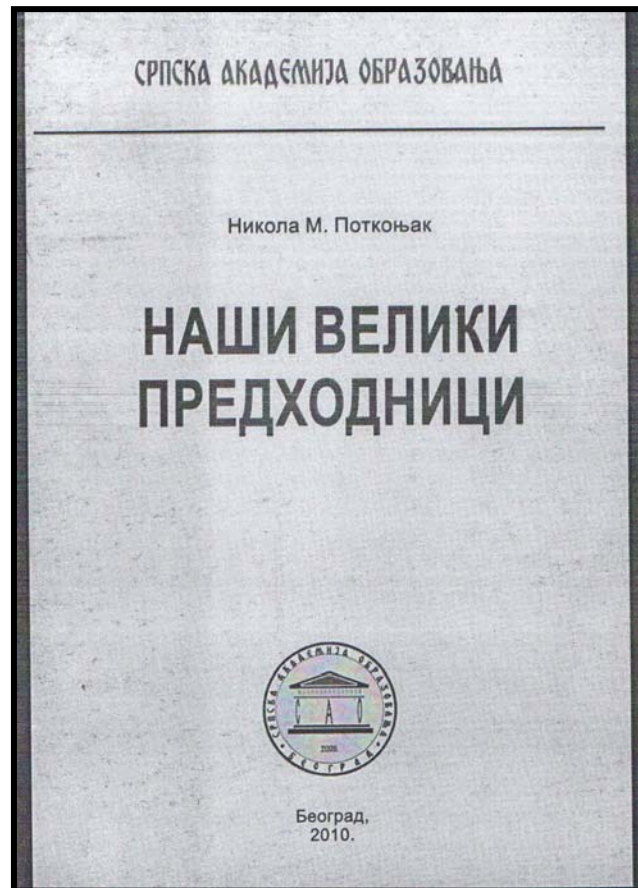
Ова монографија представљена је на посебно организованог вечери у Педагошком музеју у Београду, посвећеној најзначајнијем српском педагогу 19. века, Војиславу Бакићу, када је приређена и мања пригодна изложба радова и докумената о Војиславу Бакићу.

О „Белешкама“ су говорили проф. др Новак Лакета, академик Никола М. Поткоњак и др Наташа Вујисић-Живковић, професор историје педагогије на Одељењу за педагогију Филозофског факултета у Београду.

Књига је представљена и у оквиру „Дана Учитељског факултета“ у Ужицу, 20. марта 2009. године. О књизи је говорио Никола М. Поткоњак.

Трећа монографија – књига академика Никола М. Поткоњака, *Наши велики претходници*, штампана је у Београду 2010. године. Књига има 265 страна текста и више фотографија из рада САО (стр.265-274).

У првом делу књиге дати су подаци о оснивању научних друштава и академије наука у Србији (Друштво србске словесности, Српско учено друштво, Краљевска академија наука и уметност, Српска академија наука и уметности, Научно друштво Србије).



У другом делу дати су основни подаци о иностраним академијама наука и научним друштвима у којима су српски педагози били или јесу чланови (Руска академија образовања, Академија наука и уметности БиХ, Академија наука и уметности Републике српске, Централна европска академија наука и уметности – Париз, Академија педагошких и социолошких наука – Москва).

У трећем делу дате су биографије и библиографије српских педагога и посленика у области просвете који су били чланови академија наука и научних друштава пре оснивања САО, и то (азбучним редом): Војислава Бакића, Драга Бранковића, Алимпија Васиљевића, Николе Вукићевића, Димитрија Ђаиловића, Јанковић-Миријевског Теодора, Љубомира Крнете, Петра Мандића, Димитрија Матића, Милана Ђ. Милићевића, Стевана Д. Поповића, Јована Стерије Поповића, Петра Радовановића и Милована Спасића.

У трећем делу дати су подаци о оснивању и почетку рада Српске академије образовања (САО). Затим су дате кратке биографије свих

редовних, дописних, почасних и иностраних чланова САО у време објављивања те публикације.

На представљању ове монографије (на научном скупу посвећеном „Оспособљавању наставника за нове улоге“, одржаном у Београду 9. децембра 2010. године) говорили су рецензенти: др Младен Вилотијевић и др Лакета Новак, као и аутор др Никола М. Поткоњак.

Четврту монографију – књигу академика Милана Недељковића, *Друштво у променама и образовање*, штампала су Едука из Београда у сарадњи са САО, 2010. године.

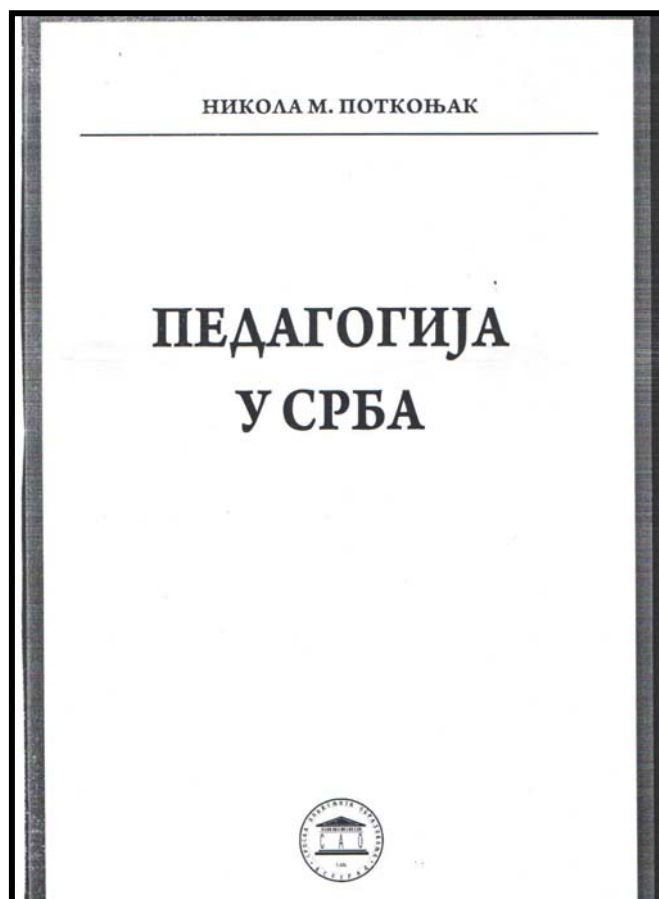


У књизи се говори о развоју друштва и образовања, новим улогама образовања и школе, подстицању даровитости и креативности, професионалном развоју наставника и о универзитету у свету који се мења.

На представљању о књизи су говорили рецензенти: академик Данило Ж. Марковић и академик Бошко Влаховић и аутор академик Милан Недељковић.

Књига је представљена на посебно организованом јавном скупу у Крушевцу (место у коме живи аутор монографије).

Пету монографију - књигу академика Николе М. Поткоњака, *Педагогија у Срба* штампали су Едука и САО у Београду 2012. године.



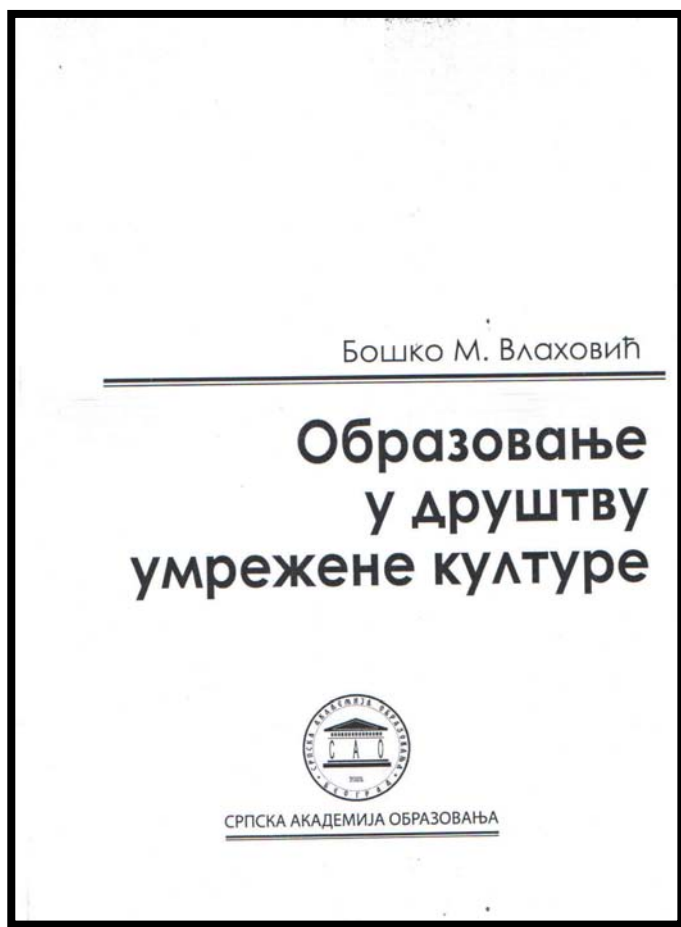
У књизи се, на 447 страна приказују основни педагошки правци који су се развијали током 19. и 20. века као и њихови представници у српској педагогији: песталоцијанци, хербартовци, социјал-демократски и социјалистички педагошки правац, духовно-научна и културна педагогија, религијски-верски оријентисан правац, правац експерименталне педагогије, индивидуална педагогија и, на крају, говори се о срп-

ским педагозима који су били изван европских педагошких праваца свога времена.

Књига је представљена на научном скупу који је организовала САО у Педагошком музеју у Београду и који је био посвећен „Бесеђењу о васпитању и педагогији“ 22. јуна 2012. године.

Приликом представљања о књизи су говорили рецензенти: академици Младен Вилотијевић и Новак Лакета и професор др Недељко Трнавац. О књизи је говорио и аутор академик Никола М. Поткоњак.

Шесту монографију - књигу академика Бошка Влаховића, *Образовање у друштву умрежене културе*, штампали су Едука и САО у Београду 2012. године.



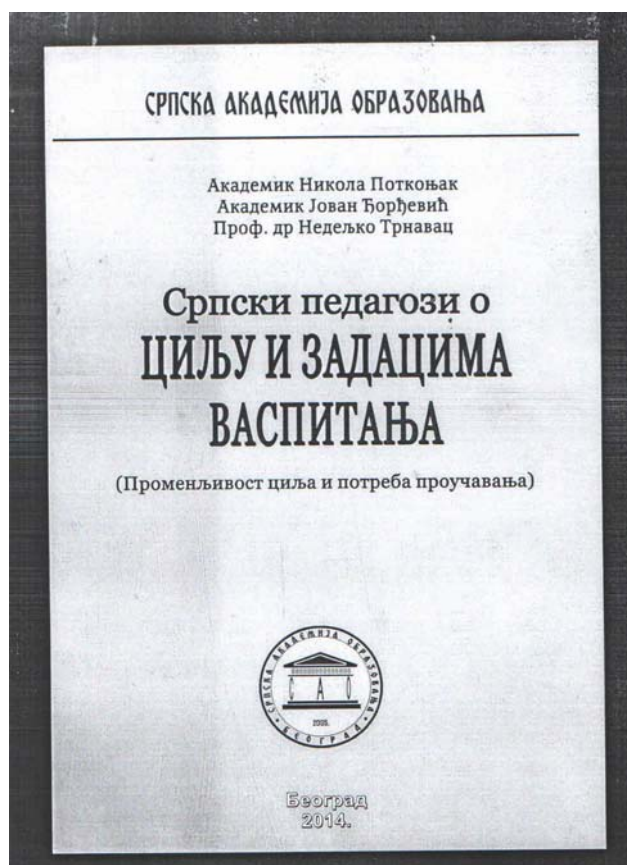
У књизи се, на 441 страници, говори о основним питањима учења, образовања и наставе, врстама наставе, о иновацијама у образовању и о управљању иновацијама у образовању, као и о савременим

стратегијама у учењу и настави, о савременим полазиштима у припремању наставника за наставни рад.

Књига је представљена на међународном скупу на Учитељском факултету у Ужицу, 8. новембра 2012. године, посвећеном *Образовним иновацијама у информационом друштву*.

О књизи су говорили рецензенти: академици Данило Ж. Марковић и Младен Вилотијевић и проф. др Наташа Вујсић-Живковић.

Седму монографију – књигу Н. М. Поткоњак, Ј. Ђорђевић и Недељка Трнавац, *Српски педагози о циљу и задацима васпитања* штампала је САО у Београду 2014. године.



Монографија садржи у првом делу разматрање општих питања циља и задатака васпитања (аутор Н. М. Поткоњак). У другом делу (аутор Н. М. Поткоњак) анализирају се схватања циља и задатака следећих српских педагога: Војислава Бакића, Љубомира Протића, Јована

Миодраговића и Сретана Ацића, Милоша Милошевића, Вићентија Ракића, Војислава Младеновића, Владимира Спасића, Радмила Вучића, Милана Шевића, Радована Теодосића и Љубомира Крнете. Ту су и два поглавља која су написали проф. др Јован Ђорђевић и проф. др Недељко Трнавац у којима су они изнели своја гледишта о циљу и задацима васпитања.

Монографија је представљена на научном скупу који је организовала САО 23. маја 2014. године у Београду, посвећеном циљу и задацима васпитања.

О књизи су говорили рецензенти – академици Младен Вилотијевић и Грозданка Гојков и аутори Никола М. Поткоњак и Недељко Трнавац

ГОДИШЊАЦИ САО

У овом делу изнећемо кратко садржаје досад објављених Годишњака САО. Из тога ће се видети и основна делатност САО у протеклом периоду.

Годишњак 2005. године

Садржај:

Белешка о томе како је основана и почела рад САО,
Биографије и библиографије првих редовних и дописних чланова САО,
Конкретизовани (разрађени) програм рада САО за период 2005-2010.
Статут САО.

Годишњак за 2006. годину (објављен 2007.)

Садржај:

Материјали одржаног научног скупа „Основна полазишта реформе образовања у Србији“ – 14 прилога,
Записник Изборне скупштине САО одржане 27.2.2007.
Радови чланова САО објављени током 2006. године.

Годишњак за 2007. годину

Садржај:

Материјали одржаног научног скупа о Болоњи и реформи високошколског образовања у Србији.

Биографије и библиографије нових чланова САО (Босиљке Ђорђевић, Новака Лакете. Стојана Богдановића, Зорана Петровића, М. Л. Мариора, Миодрага Милина, Ненада Сузића, Драга Бранковића, иностраних чланова из Русије).

Годишњак за 2008. годину (два тома)

Садржај:

Зборник радови са научног скупа „Школа будућности – будућа школа“. Објављена 74 рада на 1159 страница великог формата.

Годишњак за 2009. годину.

Садржај:

Дискусије са научног скупа „Будућа школа - школа будућности“ (уводни реферат, тезе за расправу, 21 дискусија, сажетак дискусије),
Радови чланова САО објављени током 2007 и 2008 године,
Рад САО током 2009,
Програм рада САО за 2009 и 2010. годину.

Годишњак за 2010. годину

Садржај:

Материјали научног скупа „Оспособљавање наставника за нове улоге (компетенције) у школи“. Укупно 105 радова.

Обележавање јубилеја Милана Ратковића и Милана Недељковића са пригодним говорима.

Промоција књиге „Наши велики претходници“ и говори том приликом одржани.

Годишњак за 2011. годину

Садржај: Биографије, библиографије и приступна излагања нових чланова САО (изабраних 2010. године): Маријана Блажича, Петра Козића, Драгана Коковића, Антона Илике, Радослава Бубња, Борислава Станојловића, Вељка Банђура, Миле Илића, Милке Ољаче, Николе Мијановића, Владе Вељковића, Виктора Нојмана, Зорана Аранађеловића, Петра Стојаковића и П. Ј. Отимана.

Годишњак за 2012. годину

Садржај:

Материјали научног скупа „Образовне иновације у информационом друштву“ – 32 рада;

Бесеђење о васпитању и педагогији – десет беседа;

О педагошкој терминологији – 15 прилога;

Представљање књиге Н. Поткоњака „Педагогија у Срба“;

Обележавање јубиларних годишњица Јована Ђођевића,
Владете Тешића, Бошка Влаховића;

Рад САО – записник скупштине од 22 јуна 2012. године.

Годишњак за 2013. годину

Садржај:

Материјали научног скупа „Васпитни рад школе и наставника у саврменим друштвеним условима“ (четири уводна реферата и 32 прилога);

Рад САО. Изборна скупштина из 2013;

Белешке са научног скупа.

Годишњак за 2014. годину

Садржај:

Материјалу са научног скупа: "Утицај промена друштвеног система (уређења) на циљ и задатке васпитања – значај и потребе њиховог проучавања.

ЧАСОПИС „ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ“

Српска академија образовања у заједници са Високом школом струковних студија васпитача „Михајло Палов“ у Вршцу присутупила је издавању посебног часописа „Истраживања у педагогији“.

Часопис излази на српском и на енглеском језику.

И Уређивачки одбор и Издавачки савет имају међународни карактер. Чланови су из више земаља. Главни и одговорни уредник овог часописа је академик Грозданка Гојков.

До сада су изашла два броја овог часописа.

У првом броју, штампаном 2011. године, објављено је седам радова, чији су аутори из Србије, Републике Српске, Хрватске и Македоније.

Први број има укупно 174 стране текста на српском и 176 страна текста на енглеском језику.

Други број штампан је 2012. године. У њему је објављено девет радова – ивештаја о истраживању и један приказ. Часопис има 197 страна текста на српском и 183 стране текста на енглеском језику.

Аутори прилога у другом броју су из Србије, Словеније и Румуније.

Напомена: Српска академија образовања је неколико пута водила разговоре са Форумом педагога Србије и Црне Горе да и она буде издавач часописа „Педагогија“, који је покренуо и дуго времена издавао (од 1946. као „Савремена школа“, после као „Педагогија“ – теоријски часопис) бивши Савез педагошких друштава Југославије. Када је он престао да постоји часопис је наставио да штампа новоформираног Форум педагога Србије и Црне Горе. Часопис излази редовно, на српско-хрватском језику, четири пута годишње.

Пошто је реч о теоријском и научном педагошком часопису, договор о његовом заједничком издавању САО и Форума треба наставити и окончати.

ОБЕЛЕЖАВАЊЕ ЈУБИЛЕЈА ЧЛАНОВА САО

Српска академија образовања донела је одлуку на једној својој редовној скупштини (2006 год.) да редовно обележава јубиларне годишњице својих чланова који имају 70 и више од 70 година. Ове годишњице треба обележавати на научним и другим скуповима које организује САО.

У почетку се на таквим скуповима, обично на почетку скупа, само говорило о слављенику. Приказивани су његов животни пут, рад и објављени научни и стручни радови.

Председништво САО је предложило, а Скупштина САО је прихватила, да се приликом обележавања јубилеја о слављенику објави посебна публикација (брошура) у којој ће бити приказани: животни пут, кретања у каријери, стручни и научни рад, где ће бити наведена признања која је слављеник добио за свој рад током живота и, напослетку, биће дата целовита библиографија објављених радова слављеника.

Досад су обележене годишњице следећих чланова Српске академије образовања (хронолошки, по годинама обележавања):

На иницијативу Српске академије образовања и предлога њеног председника Николе Поткоњака, пошто је САО била тек у формирању, замољена је Заједница учитељских факултета Србије да организује научни скуп на тему „Променама до квалитета у раду школа“ и да се на том скупу обележи 70-а годишњица живота и рада проф. др Младена Вилотијевића, једног од оснивача САО и првог декана Учитељског факултета у Београду. Скуп је одржан на Учитељском факултету у Београду 17. и 18. јуна 2005. године. Заједница је материјале овог скупа

објавила 2007. године у два тома (Уводни реферат, речи о слављенику, о учитељским факултетима, 76 прилога учесника скупа и на крају биографија и библиографија слављеника – укупно 1232 стране).

Године 2010. на научном скупу који је организовала САО на тему „Оспособљавање наставника за нове улоге“, који је одржан у Београду 9. децембра 2010. године обележене су јубиларне годишњице следећих чланова САО: Милана Ратковића о коме је говорио Ђорђе Ђурић (био-библиографску брошуру о слављенику Милану Ратковићу објавили су САО и Ревиза за образовање и културу у Новом Саду); Милана Недељковића (о коме је говорио Бошко Влаховић) и Емила Каменова (о коме је говорио Милан Ратковић; брошуру „Педагошка аутобиографија и библиографија“ Емила Каменова објавило је предузеће „Драгон“ из Новог Сада, 2010).

Године 2012. обележене су 90-е годишњице Јована Ђорђевића и Владете Тешића – на скупу одржаном у Педагошком музеју јуна 2012. године. О слављеницима су говорили академици Грозданка Гојков и Никола Поткоњак, проф. др Наташа Вујисић-Живковић и Бранислава Јордановић. За сваког слављеника штампана је посебна публикација.

Године 2012. обележена је 80-годишњица живота и рада академика *Бошка Влаховића*, на Међународном скупу одржаном на Учитељском факултету у Ужицу на тему „Образовне иновације у информационом друштву“. О слављенику су говорили Милан Недељковић и Никола Поткоњак.

Године 2013. обележена је 80-годишњица академика *Данила Ж. Марковића*. О слављенику су говорили Младен Вилотијевић и Милан Недељковић. О слављенику је објављена посебна био-библиографска брошура. Годишњица је обележена на научном скупу посвећеном васпитној улози школа и наставника у савременим друштвеним условима, који је одржан на Учитељском факултету у Београду, 22.11.2013. године.

Године 2014. на научном скупу, одржаном, у сали Учитељског факултета у Београду, посвећеном циљу и задацима васпитања, обележена је 90-а годишњица *Николе Поткоњака*. О слављенику су говорили: Младен Вилотијевић и Недељко Трнавац, затим у име Одељења за педагогију Филозофског факултета у Београду проф. др Радован Антонијевић и у име педагога Филозофског факултета у Новом

Саду проф. др Милка Ољача. О слављенику – његовом животу и раду - објављена је брошура САО.

САРАДЊА САО СА ДРУГИМ АКАДЕМИЈАМА, ОРГАНИЗАЦИЈАМА И ИНСТИТУЦИЈАМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ

Руска академија образовања

Форум педагога

Факултети у Београду и Ужицу

Висока школа у Вршцу

СПОНЗОРИ РАДА САО

Сви чланови раде добровољно и бесплатно. О свом трошку долазе на састанке и скупове које организује САО.

Хонорар се не исплаћује ауторима прилога који се објављују у годишњацима.

Хонорар се не исплаћује ни ауторима монографија.

Хонорар се не исплаћује ни ауторима брошура штампаних приликом обележавања јубиларних годишњица.

Спонзори издавачке делатности и организације научних скупова су Висока школа струковних студија за образовање васпитача из Вршца која је помогла организацију неколико научних скупова и издавање првих годишњака. Значајну помоћ је пружио Издавачко предузеће „Едука“ штампањем зборника „Будућа школа“ као и финансирањем припреме за штампу годишњака и монографија за неколико последњих година укључујући и ову монографију. Помоћ у организацији научног скупа Школа будућности пружио је Издавачко предузеће „Нова школа“. Штампање готово свих књига и годишњака бесплатно је обавио Центар за образовну технологију из Београда.

Учитељски факултет у Београду је омогућио бесплатно коришћење простора за организацију неколико научних скупова.

Учитељски факултет у Ужицу је омогућио бесплатан простор за организацију два научна скупа и учешће у штампању позивница, учешће у штампању монографије (дневника Војислава Бакића и др).

Висока струковна пословна школа из Београда је бесплатно омогућила простор за организацију једног научног скупа и преузела друге текуће трошкове ове организације.

ЧЛАНСТВО САО

Према Статуту САО свака трећа година је изборна. Сваке треће године објављује се јавни позив за предлагање кандидата за сва остала чланства у САО. Право предлагања имају научне и стручне институције, стручне организације, групе појединаца, као и чланови САО. Позив је отворен месец дана. Председништво САО на својој седници, када стигну предлози, бира комисије које пишу реферате и дају предлог појединачно за сваког предложеног кандидата. Написани реферати стоје месец дана на увиду јавности. Наиме, Председништво јавно објављује који су реферати написани и где се може са њима упознати онај ко то жели. После тога Председништво на својој седници утврђује листу предложених кандидата по звањима, односно листу оних који нису предложени за чланове САО. Тако сачињену листу Председништво подноси скупштини САО. За чланове скупштине САО дају се кратки био-библиографски подаци за сваког кандидата појединачно. На изборној скупштини се отвара расправа о свим предлозима. Када је расправа завршена тајним гласањем се сви присутни чланови САО изјашњавају о сваком кандидату члана појединачно. За избор у звање редовних чланова могу тајно гласати само редовни чланови САО. За кандидате предложене за сва звања чланова САО изјашњавају се сви присутни чланови на изборној скупштини.

Избори у САО су досад одржани 2005, 2007, 2010. и 2013. године. Следећа изборна година је 2016.

Овде ће се, по годинама избора, дати преглед свих чланови САО (стање на почетку 2015. године).

Почасни чланови САО

Изабрани 17. фебруара 2007. године:

- редовни чланови САНУ и чланови Матичне комисије САО, академици: Михајло Марковић, Миомир Вукобратовић и Чедомир Попов;
- председник Руске академије образовања Николај Дмитријевич Никандров;
- председник САНУ Републике Српске Рајко Кузмановић и
- Златибор Петровић члан Медицинских наука Српског лекарског друштва.

Изабрани 5. јула 2010. године:

- Ђорђевић Бранислав, бивши ректор универзитета у Нишу и
- Зеленовић Драган, бивши председник Владе Србије и ректор универзитета у Новом Саду.

Од избора па до 2015. године умрла су три почасна члана САО (Златибор Петровић, Михајло Марковић и Чедомир Попов).

Инострани чланови САО

Изабрани 17. фебруара 2007. године:

- Академик Драго Бранковић из Бања Луке, Република Српска;
- Миодраг Милин, професор Универзитета у Араду, Румунија;
- Ненад Сузић професор Универзитета из Бања Луке, Република Српска;
- Јуриј Волков, професор Универзитета у Ростову на Дону, Русија;
- Григориј Ивановић Жуков, ректор Државног универзитета у Русији;
- Григориј Давидович Глејзер, Члан РАО, треутно живи у САД,
- Мариора Михут Лизица, професор Универзитета у Араду, Румунија и
- Камила Муршану, члан Румунске академије наука, Румунија.

Изабраани 5. јула 2010. године:

- Марјан Блажич, профосор Универзитета у Љубљани, Словенија;
- Миле Илић, професор Универзитета у Бањој Луци, Република Српска;
- Илика Антон, професор Универзитета у Араду, Румунија;
- Никола Мијановић, професор Универзитета у Никшићу, Цра Гора;
- Виктор Нојман, професор Универзитета у Темишвару, Румунија,

- Петар Стојаковић, професор Универзитета у Бањој Луци, Република Српска и
- Паун Јон Отиман, професор Универзитета у Букурешту, Румунија.

Изабани 17. октобра 2013. године:

- Венијамина Салантјева, професор филозофије културе на Државном институту у Москви, Русија;
- Думаличев Хунтов Рашид, доктор социолошких наука, професор универзитета у Ростову на Дону, Русија;
- Жоглев Златко, ректор Универзитета „Климент Охридски“ у Битољу, Македонија.

Активни састав САО

(редовни и дописни чланови – по годинама избора)

Редовни чланови САО:

Изабрани јуна 2005. године

Никола М. Поткоњак, Јован Ђорђевић, Данило Ж. Марковић и Младен Вилотијевић.

Изабрани 27. августа 2005. године

Милан Ратковић, Душан Савићевић, Владета Тешић и Драгослав Ерцег.

Изабрани 17. фебруара 2007. године

Грозданка Гојков, Ђорђе Ђурић, Стојан Богдановић, Босиљка-Боска Ђорђевић, Емил Каменов, Раденко Круљ и Илија Ћосић.

Изабрани 5. јуна 2010. године

Владо Вељковић, Драган Коковић и Петар Козић.

Изабрани 17. октобра 2013. године

Аранђеловић Зоран, Банђур Вељко, Бубањ Радослав, Влаховић Бошко, Даниловић Мирчета, Лакета Новак, Недељковић Милан, Ољача Милка, Станојловић Борислав, Шпијуновић Крстивоје, Милачић Владимир, Недељковић Драган, Ракић Љубиша, Стојинић Светозар, Хаџи-Пешић Љубе.

Српска академија образовања има у свом саставу 32 редовна члана (умро је један редовни члан – академик Петар Козић).

Дописни чланови САО

Изабрани 27. августа 2005 године:

Грозданка Гојков и Ђорђе Ђурић.

Изабрани 17. фебруара 2007. године,

Бошко Влаховић, Мирчета Даниловић, Миомир Ивковић, Новак Лакета и Милан Недељковић.

Изабрани 5. јула 2010. године

Зоран Аранђеловић, Крстивоје Шпијуновић, Вељко Банђур, Милка Ољача, Борислав Станојловић и Радослав Бубањ.

Изабрани 17. октобра 2013. године:

Аврамовић Зоран, Булатовић Ранко, Вукмирица Вујо, Ивановић Станоје, Игњатовић Миодраг, Јовановић Бранко, Качапор Саит, Липовац Душан, Максимовић Горан, Маричић Срећко, Николић Радмила, Опавски Павле, Драгомир Сандо, Сегединац Мирјана, Смиљковић Стана и Узелац Милан.

После избора у 2013 години у САО има 17 дописних чланова.

Као што је напред већ речено почетком 2015. године у активном саставу Српске академије образовања има укупно 49 чланова (33 редовна и 17 дописних чланова)

По научним областима састав чланства САО је следећи: 18 педагога разних области (12 редовних и 6 дописних); 5 социолога образовања (3 редовна и 2 дописна); 3 психолога (3 редовна); 3 андрагога (2 редовна и 1 дописни); 3 медицинске науке (3 редовна); 3 економске науке (2 редовна и 1 дописни); 3 техничара (3 редовна); 3 књижевност (2 редовна и 1 дописни); 2 математичара (један редовни и један дописни); 2 методичара наставе (оба дописна); 2 физичка култура – васпитање (један редовни један дописни); 1 политичке науке (један дописни) и 1 филозоф (један дописни члан).

Умрли чланови САО

Члан Матичне комисије за избор првих чланова САО и први почасни члан САО академик *Михаило Марковић* (рођен 1923. год.), редовни члан Српске академије наука и уметности (САНУ), филозоф-логичар, професор Филозофског факултета у Београду, познат не само у бившој Југославији већ и у свету по својим слободарским и особеним ставовима и мишљењима, не само о филозофским већ и о друштвено - политичким питањима у Југославији, Србији и свету, умро је у Београду 2010. године.

Члан Матичне комисије за избор првих чланова САО и један од првих почасних чланова САО академик *Чедомир Попов* (рођен 1936.

год.), редовни члан Српске академије наука и уметности (САНУ), познати историчар, умро је у Београду 2012. године).

Почасни члан САО *Златибор Петровић* (рођен 1921. год.), професор Ветеринарског факултета у Београду, редовни члан Медицинске академије наука Српског лекарског друштва, почасни члан више научних и стручних друштава у области ветеринарских наука, носилац звања почасног доктора универзитета, за почасног члана САО изабран 2007. године, умро је 2009. године.

Редовни члан Српске академије образовања, *проф. др Петар Козић* (рођен 1928) професор Правно-економског факултета у Нишу, доктор социолошких наука, предавао социологију и на Факултету организационих наука у Београду, био декан тог Факултета, за редовног члана САО изабран 2010. године, умро је у Београду 2012. године.

РУКОВОДЕЋИ ТИМ САО

Руководећи тим Српске академије образовања водио је, у истом саставу, САО у протеклој деценији. Мандат свим члановима руководећег тима САО стално је једногласно продужаван на изборним скупштинама САО. Последњи пут на Изборној скупштини 2013. године.

У продужетку ће се дати само основни подаци о сваком члану руководећег тима САО у протеклој деценији.

ПРЕДСЕДНИК Никола М. ПОТКОЊАК

Никола М. ПОТКОЊАК рођен је 1924. године у Медку (Госпић, Лика, Хрватска). Учитељску школу почео је у Карловцу и завршио као избеглица у Београду (1943). Дипломирао педагошку групу на Филозофском факултету у Београду (1950). Последиформске студије завршио на Институту за педагогију Универзитета у Лондону (1954). Докторат педагошких наука стекао на Филозофском факултету у Београду (1959).

Радио као асистент, доцент, ванредни и редовни професор Опште педагогије на Филозофском факултету у Београду на редовним и последиформским студијама. Предавао и Методологију педагогије и Савремене педагошке правце.

Био управник Одељења за педагогију и андрагогију, продекан и председник Савета Филозофског факултета у Београду.

Био је председник Просветног савета Србије у два мандата, члан редакција више југословенских и српских педагошких часописа и зборника радова бројних научних и стручних педагошких скупова.

Био више пута на стручном усавршавању у иностранству (Енглеска, Совјетски Савез, Канада, САД, Шведска, Немачка и др.).

Носилац је већег броја државних одликовања, више повеља, диплома и признања за научни и стручни рад.

Члан је САНУ Републике Српске, члан Академије педагошких и социолошких наука у Москви.

Редовни је члан САО од 2005. године. Исте године је изабран и за председника САО.

Објавио је досад: 72 посебна издања: књиге, уџбеници, приручници и уводни реферати на научним и стручним скуповима; 258 мањих студија и чланака; 118 дискусија, приказа, оцена; 49 пригодних и других бележака и два превода (са руског и енглеског).

Приликом обележавања 90-е годишњице САО је објавила брошуру „Живот и дело Н. М. Поткоњака“, Београд 2014. године.

ПОТПРЕДСЕДНИК Јован Ђорђевић

Јован Ђорђевић рођен је 1923. године у Нишу. Учитељску школу завршио је у Јагодини (1942), дипломирао на Групи за педагогију Филозофског факултета у Београду (1950). Докторат наука стекао на Филозофском факултету у Београду (1961).

Радио је као асистент, доцент, ванредни професор и редовни професор Опште педагогије и Дидактике на редовним и последипломским студијама на Филозофском факултету у Београду.

Био је на стручном усавршавању у Немачкој, Чехословачкој, и Совјетском Савезу и у САД.

Носилац је већег броја државних одликовања, повеља, диплома и признања за стручни и научни рад.

Аутор је 25 књига и монографија, 250 научних и стручних радова.

Приликом обележавања 90-е годишњице живота и рада САО је објавила посебну био-библиографску брошуру о Ј. Ђорђевићу.

Редовни је члан и потпредседник САО од 2005. године.

ГЕНЕРАЛНИ СЕКРЕТАР САО Данило Ж. Марковић

Данило Ж. Марковић рођен је 1933 у Долу, Бела Паланка. Гимназију је завршио у Белој Паланци. Дипломирао на Правном факултету у Београду (1958), а докторирао на теоријско-економском

смеру Економског факултета у Београду. Радио је као асистент и доцент на Правно-економском факултету у Нишу, а када се тај факултет поделио наставио је да ради као ванредни професор на Економском факултету у Нишу. За редовног професора изабран је на Факултету политичких наука у Београду за предмет Социологија (1975).

Био је опуномоћени амбасадор СР Југославије у Руској Федерацији и, после тога, редовни професор за предмет Социјална екологија на Учитељском факултету у Београду. Држао је предавања на већем броју факултета из социолошких наука у Србији и иностранству.

Почасни је доктор МГУ „Ломоносов“ у Москви и Ростовског државног универзитета. Члан је више академија наука, поред осталог - члан Руске академије образовања, Руске академије социолошких наука, Међународне универзитетске академије „Платон“ (Патра, Грчка), Међународне академије високих школа (Москва), Академије хуманитарних наука (Санкт Петербург), Руске академије природних наука, Руске еколошке академије и Њујоршке академије наука.

Добитник је већег броја признања за свој научни и стручни рад у областима социологије којима се бавио.

Објавио је 19 књига, 25 монографија, 79 радова објављених у часописима и зборницима из опште социологије, затим: 162 рада из социологије рада, 69 радова из социологије безбедног рада, 95 радова из социјалне екологије, објавио је већи број књига, монографија и мањих радова на страним језицима (руски, енглески).

Редовни је члан Српске академије образовања и њен генерални секретар од 2005. године.

Приликом обележавања 80-годишњице живота и рада САО је објавила посебну брошуру посвећену животу и делу Данила Ж. Марковића (Београд, 2013. године).

ПРЕДСЕДНИШТВО САО

МЛАДЕН ВИЛОТИЈЕВИЋ

Рођен 1935. године у Сијерчу, Бајина Башта, Ужице. Учитељску школу завршио је у Тузли. Студије педагогије започео је на Филозофском факултету у Београду и дипломирао је на Филозофском факултету у Сарајеву. Последипломске студије и степен магистра наука стекао на Филозофском факултету у Сарајеву. Докторат наука стекао на Филозофском факултету у Сарајеву.

Радио је као учитељ, био је директор основне школе, професор Педагогије и Дидактике на Педагошкој академији, помоћник директора и директор Педагошке академије у Београду.

За редовног професора Дидактике изабран је на Учитељском факултету у Београду. Био је декан тога Факултета.

Сарађивао је у више стручних и научних организација и институција. Посебно је био активан у редакцијама часописа и у Савезу педагошких друштава Југославије и комисијама Просветног савета Србије. Носилац је већег броја признања за свој наставни, стручни и научни рад.

Организовао је више истраживања у области Дидактике.

Члан је Руске академије Образовања (Москва).

Објавио је досад преко 37 књига и брошура, преко 200 мањих студија и чланака, написао је преко 20 одредница за педагошке речнике и енциклопедије.

Био је члан Матичне комисије за оснивање Српске академије образовања. За редовног члана САО и првог члана Председништва САО изабан је 2005. Мандат му је једногласно продужаван, па се и сада налази на том положају у САО.

ГРОЗДАНКА ГОЈКОВ

Рођена 1948. године у Уљми (Војводина). Учитељску школу завршила је у Вршцу, студије педагогије на Филозофском факултету у Београду. Степен магистра и доктора наука стекла у области Дидактике на Филозофском факултету у Новом Саду.

Била је школски педагог, просветни саветник, руководилац тима за малолетничку деликвенцију у Центру за социјални рад, директор основне школе. За професора Методологије педагошких истраживања изабрана је на Филозофском факултету у Новом Саду. На Учитељском факултету у Београду, Наставно одељење у Вршцу, изабрана је за професора Докимологије и Дидактике.

Била је директор Високе струковне школе за образовање васпитача „Михајло Палов“ у Вршцу.

Објавила је досад преко 20 студија и књига, преко стотину мањих студија и чланака. Учествовала је на више од 80 научних и стручних скупова у земљи и иностранству. Организатор је већег броја научних истраживања и организатор научних и стручних скупова у Вршцу.

Члан је Централноевропске академије наука и уметности (Париз) и почасни професор на Универзитету у Темишвару.

Члан је и уредник већег броја педагошких часописа и зборника стручних и научних педагошких скупова.

За дописног члана САО изабрана је 2005. године, за редовног члана 2007. године. За члана Председништва изабрана је 2007. године. Од тада јој је манадат једногласно продужаван до данас.

ЂОРЂЕ ЂУРИЋ

Рођен 1936. године у Черевиху (Беоцин, Војводина). Учитељску школу је завршио у Сремским Карловцима, а студије психологије на Филозофском факултету у Београду. На истом Факултету је стекао степен магистра и доктора психолошких наука.

Радио је као стручни сарадник, школски психолог, професор психологије на Вишој педагошкој школи и Педагошкој академији у Новом Саду. За доцента, ванредног и редовног професора Развојне и Педагошке психологије изабран је на Филозофском факултету у Новом Саду. За редовног професора Педагошке и Социјалне психологије изабран је на Учитељском факултету у Сомбору.

Учесник је и руководилац више истраживања у областима које је предавао као професор на факултетима на којима је радио.

Објавио је самостално и у коауторству са другима 32 посебне студије, књиге и уџбеника и преко стотину мањих студија, чланака и других прилога.

Радио је у редакцији већег броја часописа и зборника радова.

Носилац је више награда и признања за стручни и научни рад,

За дописног члана САО изабран је 2005. године, а за редовног члана 2007. године. За члана Председништва САО изабран је 2007. године. Касније, све до данас, једногласно му је продужаван мандат у Председништву САО.

БОШКО ВЛАХОВИЋ

Рођен 1931. године у Призрену. Основну и учитељску школу завршио је у месту рођења. Дипломирао је на Педагошкој групи на Филозофском факултету у Скопљу. Звање доктора педагошких наука стекао је на Филозофском факултету у Сарајеву.

Био је учитељ, директор основне школе, просветни саветник, директор Завода за унапређивање васпитања и образовања у Крушевцу, професор Опште педагогије на Педагошкој академији и редовни професор Педагогије на Учитељском факултету у Београду.

Активно је радио у више редакција педагошких часописа и зборника радова педагошких стручних скупова.

Носилац је већег броја награда и признања за свој стручни просветни и педагошки рад.

Објавио је око стотину посебних књига, студија, приручника, мањих студија и чланака.

За дописног члана САО изабран је 2007. године, за редовног члана САО изабран је 2013. године, и за члана Председништва САО 2007. године. Касније му је једногласно продужаван мандат као члану Председништва САО све до данас.

П Р И Л О З И

СТАТУТ

СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

У складу са одредбама члана 11. и 12. Службени лист РС", бр. 51/09), на оснивачкој скупштини одржаној дана 17.12.2013. године у Београду, усвојен је

С Т А Т У Т

СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

I ОБЛАСТ ОСТВАРИВАЊА ЦИЉЕВА

Члан 1.

Удружење СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА (у даљем тексту: Академија) је невладино и непрофитно удружење, основано на неодређено време ради остваривања циљева РАЗВИЈАЊА И УНАПРЕЂИВАЊА НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКОГ РАДА У ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАЊА.

II ЦИЉЕВИ УДРУЖЕЊА

Члан 2.

Циљеви Академије су: унапређивање научно-истраживачког рада у области образовања, ширења иновација у области образовања, унапређивање педагошке делатности у систему васпитања и образовања, издавање периодичних публикација из области образовања, организовање научних скупова и међународних конференција.

Члан 3.

Ради остваривања својих циљева, Академија је дужна нарочито да:

- организује самостално или у сарадњи са другим друштвима и организацијама, пре свега из области образовања, истраживање и критичко промишљање институционалних облика организовања система образовања, са становишта остваривања образовних циљева примерених савременом ступњу развоја друштва и науке и финансијске рационалности.

Да подстиче, развија и унапређује научно-истраживачки рад у наукама значајним за унапређивање образовања на свим ступњевима, тако што:

- развија и унапређује методички приступ у свим облицима образовања;
- подстиче позитивно друштвено вредновање рада у образовању;
- подстиче и негује научну критику;
- даје иницијативе, предлоге и мишљења државним и другим органима, који усмеравају друштвени развој и доносе одлуке из области образовања, у циљу усклађивања образовног система са општим цивилизацијским токовима и потребама у савременом друштву;
- остварује сарадњу са другим научним и стручним установама и организацијама у земљи и иностранству;
- издаје публикације, а након регистрације код надлежног органа.
-

Члан 4.

Академија програмом рада утврђује садржаје, облике и врсте својих активности.

Програм Академије остварују њени чланови и други научни и стручни радници са којима Академија успоставља сарадњу у остваривању свог програма рада.

III НАЗИВ И СЕДИШТЕ

Члан 5.

Пуни назив Академије је Српска Академија образовања.

Седиште Академије је у Београду, Ул. Господар Јованова број 2.

Скраћеница је САО.

Српска академија своју делатност остварује на територији Републике Србије.

IV ЧЛАНСТВО

Члан 6.

Академија има домаће (редовне и дописне), почасне и иностране чланове.

Радни састав Академије чине домаћи чланови.

Инострани чланови могу учествовати, ако изразе жељу и спремност, у реализацији научно-истраживачких и издавачких програма Академије.

Члан 7.

За редовног члана Академије може бити изабран истакнути научни радник и посленик у образовању који има више објављених научних радова чији резултати у науци представљају допринос њеном развоју и унапређивању образовања и на основу којих је стекао значајан углед у земљи и иностранству.

За дописног члана Академије може бити изабран посленик у области образовања који својим научним радовима и педагошком праксом значајније доприноси унапређивању образовања.

За почасног члана Академије може бити изабрано лице из земље и иностранства које је својом научном, педагошком и друштвеном активношћу значајније допринело усавршавању система образовања.

За иностраног члана Академије може бити изабрано лице које није држављанин Србије и Црне Горе, а испуњава услове за избор редовног или дописног члана Академије, и даје значајан допринос успостављању и развијању сарадње са нашим образовним институцијама.

Избор првих чланова Академије извршиће чланови Матичне комисије, у року од 90 дана од регистрације Академије код надлежног државног органа, на основу реферата Комисије коју именује Матична комисија.

Чланове Комисије именују чланови оснивачке Скупштине из реда признатих научних радника чије научне референце нису испод услова за избор чланова Академије утврђених овим Статутом. Комисија подноси писмени реферат са подацима о кандидату предвиђених у чл. 12. овог Статута.

Кандидате за избор првих редовних и дописних чланова Академије на јавно објављен оглас могу предлагати:

- три члана САНУ,
- универзитети и факултети,
- научна и стручна удружења,
- три члана Скупштине оснивача.

Предлог, поред биографских и библиографских података, мора садржати и приложену сагласност кандидата.

V ПРАВА, ДУЖНОСТИ И ОДГОВОРНОСТ ЧЛАНОВА АКАДЕМИЈЕ СУ:

Члан 8.

- да се баве научним радом, у Академији и изван Академије, и учествују, по могућности у раду образовних институција;
- да саопштавају резултате свог научно-истраживачког рада;
- да доприносе унапређивању образовања;
- да учествују у раду органа Академије;
- да бирају и буду бирани у органе Академије;
- да представљају Академију када им се то повери;
- да учествују у јавном животу, чувају етику струке и доприносе остваривању циљева Академије.
-

Члан 9.

Чланство у Академији је доживотно.

Члан 10.

Академија се стара да својим члановима (редовним и дописним) ствара услове за успешан научни рад у самој Академији и у научним и образовним институцијама изван Академије.

VI ИЗБОР ЧЛАНОВА

Члан 11.

Избори за нове чланове Академије обављају се, по правилу, сваке треће године.

Одлуку о расписивању избора за чланове доноси Скупштина Академије.

Одлука о расписивању избора објављује се у средствима јавног информисања.

Члан 12.

Право предлагања кандидата за чланове Академије имају:

- одељења Академије;
- научна и стручна удружења;
- три члана Академије.

Предлог се подноси у писменој форми и садржи биографске и библиографске податке кандидата. Уз предлог мора бити приложена и писмена сагласност кандидата.

Члан 13.

Председништво Академије, после провере валидности предлога, именује два члана из Академије или других академија за писање реферата о сваком предложеном кандидату за избор у Академију.

Реферат о кандидату треба да садржи:

- основне биографске податке;
- списак научних и стручних радова, и реализовање значајних пројеката, са библиографским подацима;
- оцену и изричит став Комисије да ли кандидат испуњава услове за члана Академије и у ком својству.

Члан 14.

Избор чланова Академије врши се на Изборној скупштини Академије.

Члан 15.

У предходном поступку о кандидату, на основу реферата, изјашњавају се одељења Академије.

Одлуке одељења су пуноважне ако седници одељења присуствује најмање 2/3 чланова. У кворум се не рачунају чланови који нису годину или више учествовали у раду Академије.

О кандидатима одељење се изјашњава тајним гласањем. Посебно се гласа о редовним и посебно о дописним члановима. Подршку за предлог одељења добили су кандидати за које је гласала већина чланова одељења.

Скупштина се изјашњава и о кандидатима које одељења нису подржала.

Члан 16.

Кандидате за иностране чланове утврђује Председништво Академије, на предлог три члана Академије или одељења Академије.

Члан 17.

Избор почасних чланова Скупштини предлаже Председништво Академије.

Члан 18.

Сав изборни материјал (реферат, подаци о кандидату и мишљење одељења) ставља се на увид јавности најмање 30 дана пре избора о чему се јавност обавештава преко средстава јавног информисања.

Члан 19.

Коначну листу кандидата за избор утврђује Председништво нај-
касније 15 дана пре изборне Скупштине.

Члановима Академије изборни материјал са свим прилозима
доставља се најмање 10 дана пре изборне Скупштине.

Члан 20.

Изборна Скупштина Академије може приступити одлучивању
ако седници присуствује 2/3 чланова Академије.

Гласање се врши тајно, посебно за редовне, посебно за дописне,
иностране чланове.

Гласању претходи расправа о кандидатима. Редовни чланови
расправљају о свим предлозима, а дописни само о предлозима за избор
дописних чланова.

За избор иностраних и почасних чланова гласају сви чланови.

Изабраним се сматрају кандидати за које гласа више од половине
изборног тела.

Члан 21.

Новоизабраним члановима се уручују повеље о чланству у
Академији.

Облик Повеље утврђује Председништво.

VII ОРГАНИ АКАДЕМИЈЕ

Члан 22.

Органи Академије су Скупштина, Председништво и Надзорни
одбор. Функцију заступника врши председник Председништва.

Академија може имати одељења, одборе и комисије. Одлуку о
оснивању одељења доноси Скупштина, а о оснивању одбора и комисија,
Скупштина или Председништво Академије.

а) Скупштина Академије

Члан 23.

Скупштину Академије чине сви њени чланови. Скупштина је
највиши орган Академије.

Члан 24.

Скупштина Академије:

- доноси план и програм рада;
- усваја Статут Академије;

- расписује избор за чланове Академије и утврђује број чланова који ће се бирати за поједине области наука;
- усваја друге опште акте;
- бира чланове Академије;
- бира и разрешава чланове Председништва;
- одлучује о образовању одељења;
- разматра и усваја најмање једном годишње извештај Председништва;
- бира председника и потпредседника Академије;
- разматра резултате рада Академије;
- разматра и усваја финансијски план и завршни рачун;
- одлучује о међународној сарадњи и учлањењу у одговарајуће иностране академије и слична друштва;
- ради и друге послове утврђене овим Статутом;
- одлучује о статусним променама и престанку рада Академије;
- одлучује о удруживању у савезе и друге асоцијације у земљи и иностранству.

Члан 25.

Скупштина се одржава најмање једном годишње.

Скупштина пуноправно одлучује ако јој присуствује више од половине чланства, осим Изборне скупштине, што је предвиђено овим Статутом.

Скупштина одлучује већином гласова присутних чланова.

За одлуку о изменама и допунама Статута, статусним променама и престанку рада Академије неопходна је двотрећинска већина гласова присутних чланова.

Члан 26.

Одлуке Скупштине су пуноважне ако за њих гласа више од половине редовног састава Академије.

У кворум се не рачунају чланови Академије који у последњих годину дана нису активно учествовали у било ком облику деловања Академије.

Члан 27.

Начин рада Скупштине се утврђује посебним актом, који усваја Скупштина.

б) Председништво Академије

Члан 28.

Председништво Академије је извршни орган Скупштине.

Председништво сачињавају: председник, потпредседник и члан изабран на Скупштини Академије.

Одлуку о образовању одбора доноси Председништво, на предлог одговарајућег одељења.

Чланови одбора и других тела се бирају из редова чланства Академије, као и из редова истакнутих научника и стручњака из области образовања.

Председника и чланове одбора или других радних тела именује одељење које их је образовало.

Члан 29.

Мандат Председништва траје четири године.

Члан 30.

Председништво одлучује већином гласова присутних чланова.

Начин рада Председништва се утврђује посебним актом, који усваја Председништво.

Члан 31.

Председништво Академије:

- руководи целокупним радом Академије између две Скупштине;
- доноси одлуке о сазивању Скупштине и утврђује дневни ред;
- утврђује програм рада;
- стара се о остваривању одлука Скупштине и циљева Академије;
- доноси одлуке о организовању стручних и научних саветовања, семинара и других радних састанака;
- утврђује програм међународне сарадње;
- утврђује предлог финансијског плана;
- подноси Скупштини извештај о раду;
- бира генералног секретара Академије;
- утврђује предлог кандидата за иностране чланове;
- обавља и друге послове од интереса за остваривање циљева и програма рада Академије утврђене овим Статутом.

в) Председник Академије

Члан 32.

Председник Академије се бира из редова редовних чланова Академије.

Члан 33.

Кандидата за председника предлаже најмање 15 чланова Академије.

Предлог се подноси у писменој форми, најмање 10 дана пре Скупштине на којој се бира председник.

За председника ће се сматрати изабраним кандидат за кога гласа већина чланства Академије из радног састава.

Гласање је тајно.

Уколико се не изабере председник или ако до дана избора није поднесена листа предлога за председника, Скупштина ће већином гласова утврдити новог кандидата за председника.

Члан 34.

Председник Академије:

- заступа и представља Академију;
- стара се о извршавању одлуке Председништва и Скупштине;
- овлашћени је финансијски налогодавац, што може пренети на потпредседника или генералног секретара;
- у изузетно хитним случајевима решава и о питањима из надлежности Председништва, уз обавезу да о томе обавести Председништво на првој следећој седници;
- извршава и друге послове одређене Законом и овим Статутом.

Члан 35.

Академија има потпредседника.

Потпредседник се бира на исти начин као и председник.

Потпредседник замењује председника када он није у могућности да обавља предвиђене послове, а обавља и оне послове за које га председник овласти.

г) Генерални секретар

Члан 36.

Председништво именује генералног секретара Академије на период од четири године.

Генерални секретар Академије припрема предлоге одлука Председништва, води текуће послове Академије, помаже председнику и потпредседнику у њиховом раду, обавља друге послове утврђене овим Статутом, а посебно се стара о координацији стручних послова.

д) Одељење

Члан 37.

Одељење се образује за једну или више научних области. Одељење чине редовни и дописни чланови.

Члан Академије може, осим одељењу коме припада по својој специјалности, учествовати у раду и других одељења, без права на одлучивање.

У оквиру одељења се могу образовати одбори.

Члан 38.

Скупштина Академије, на предлог Председништва, формира одељења.

Члан 39.

Одељења на седницама разматрају:

- питања из области наука и струка за коју су формирана;
- утврђују предлог програма рада;
- предузимају активности за реализацију својих програма;
- утврђују предлог финансијских средстава потребних за рад одељења;
- разматрају и утврђују извештај о раду Академије;
- разматрају предлоге и утврђују планове појединих пројеката и других докумената и нормативних аката који се подносе Скупштини на усвајање;
- разматрају активности својих одбора, уколико их има, координирају њихов рад;
- дају научним и другим установама мишљења и предлоге, по сопственој иницијативи или на њихов захтев, о питањима значајним за организовање или побољшање науке и струке;
- бирају и разрешавају секретара и заменика секретара одељења.

Члан 40.

Секретар одељења се стара о раду одељења, председава седницама одељења и стара се о извршењу одлука одељења и реферише Председништву и Скупштини о питањима из домена рада одељења.

Секретар одељења има заменика, који га замењује када је спречен да обавља поверене му дужности.

Члан 41.

Секретар и заменик секретара одељења се бирају на период од четири године.

Члан 42.

Одбори и друга радна тела се могу формирати као стална или повремена тела. Одбори се формирају за реализовање појединих програмских задатака у појединим областима рада Академије.

ђ/ Надзорни одбор

Члан 43.

Надзорни одбор обавља контролу материјалног и финансијског пословања и о томе подноси извештај Скупштини Академије.

Надзорни одбор има председника и два члана, који се бирају из редова чланства Академије.

VIII ЈАВНОСТ РАДА АКАДЕМИЈЕ

Члан 44.

Рад Академије је јаван.

Чланство и јавност се обавештавају о раду Академије непосредно, путем одговарајућих публикација преко средстава јавног информисања и другим погодним начином.

О обавештавању јавности се стара председник и генерални секретар Академије.

IX СРЕДСТВА АКАДЕМИЈЕ

Члан 45.

Академија има свој финансијски план.

Средства за рад Академије се стичу од добровољних прилога, поклона, донација, помоћи и других организација, активности (организовања скупова, издавачке делатности и др.), као и из одговарајућих државних фондова у складу са законом.

Финансијским планом Академије средства се распоређују на:

- средства за остваривање научног програма Академије;
- средства за стручну службу;
- средства за међународну сарадњу.

X ИЗМЕНЕ И ДОПУНЕ СТАТУТА

Члан 46.

Статут ће се мењати и допуњавати на исти начин како је и донесен.

Иницијативе за измене и допуне статута могу дати:

- Скупштина;

- свако одељење;
- Председништво;
- члан Академије.

Иницијатива мора бити писмено образложена и подноси се Председништву Академије.

Члан 47.

Обавезна тумачења овог статута и његових појединих одредби даје Скупштина Академије.

XI ПРЕСТАНАК РАДА АКАДЕМИЈЕ

Члан 48.

Српска академија образовања престаје са радом одлуком Скупштине, када престану услови за остваривање њених циљева, као и у другим случајевима, предвиђеним чланом 49 Закона о удружењима (Службени гласник РС бр. 51/2009).

У случају престанка рада, имовина Академије пренеће се на Педагошки музеј у Београду.

XII ПЕЧАТ

Члан 49.

Академија има свој печат. Печат је округлог облика по чијем ободу пише: Српска академија образовања – Београд.

У средини печата је амблем у виду троугластог крова храма који се ослања на стилизована почетна слова назива Српске академије образовања - САО.

XIII СТУПАЊЕ НА СНАГУ СТАТУТА

Члан 50.

Овај Статут ступа на снагу даном усвајања од стране Оснивачке скупштине Удружења Српске академије образовања, а примењиваће се од дана уписа у регистар надлежног органа.

ПРЕДСЕДАВАЈУЋИ
ОСНИВАЧКЕ СКУПШТИНЕ
Др Борислав Станојловић

СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА

Научни скуп на тему **ЧУВАЈМО И ПОШТУЈМО СРПСКУ ПЕДАГОШКУ ТЕРМИНОЛОГИЈУ**,

који је организовала Српска академија образовања, одржан је на Учитељском факултету у Ужицу 10. новембра 2011. године.

Мото скупа биле су мудре поруке из Завештања о језику Стефана Немање:

*Не узимајте туђу реч у своја уста.
Узмеш ли туђу реч, знај да је ниси
освојио него си себе потуђио!*

Научни скуп усвојио је следећи

П О З И В **о чувању и поштовању српске педагошке терминологије**

Обраћамо се САНУ и свим научним институцијама у Србији, Српској православној цркви, универзитетима и факултетима, посебно филолошким и наставничким факултетима, министарствима просвете, науке и културе, свим средствима јавног информисања, свим школама, професорима, наставницима и учитељима, њиховим стручним и синдикалним организацијама, посебно стручним друштвима педагога и психолога, друштвима за неговање и чување српског језика и ћирилице, свим издавачима и штампарским предузећима, родитељима ученика, ученицима и грађанима Србије

Са јавним позивом да *подрже* Српску академију образовања у њеној борби за *чување и поштовање српске педагошке терминологије*

Не загађујмо српски језик ружно посрбљеним страним педагошким терминима. Не користимо стране педагошке термине *када* за *то* нема потребе!

- не користимо термине *едукација* и *едуцирање*, када имамо мноштво бољих наших термина: *васпитање, образовање, обучавање, обука, поучавање, настава*,

- не говоримо више *едукатор* и *едукација* *едукатора* када можемо рећи лепше и тачније: *васпитач*, *учитељ*, *наставник*, *образовање учитеља*, *наставника*, *школовање васпитача*,
- одрецимо се термина *курикулум*, *курикуларност* и сл., када имамо боље српске термине: *садржај образовања и наставе*, *програм васпитавања*, *наставни план и програм*, *програмирање рада школе*,
- не додељујмо више ни *сертификате* ни *цртификате* када можемо *сведочанства* и *дипломе*,
- не боримо се више за *инклузију* и *инклузивност* *рома* (и осталих) у наставу, школе, разредне групе и сл., али се искрено боримо за њихово укључивање у редовне школе, наставу ...
- нека нам ни ученици ни наставници, ни школе не буду више по свом раду и успеху ни *екселентни* ни *екцелентни*, нека нам буду: *изузетни*, *изванредни*, *изврсни*, *одлични*, па и, према старијој српској педагошкој терминологији: *превасходни*,
- не говоримо више да садржаји наставе, часови, наставни предмети и сл. треба да се *конектују*, да у школи и образовном, наставном и васпитном раду треба да постоји *конекција*, када се све то може лепо исказати терминима: *повезани* и/или *међусобно повезани*,
- не залажимо се више нити за *дизајнирање*, нити за *дизајн* наставног часа, али се залажимо за дидактичко-методичко *обликовање*, *уобличавање* и *осмишљавање* наставног часа у школи,
- код нас наставници (учитељи, професори) немају више своје стручне *задатке*, *обавезе* и *дужности* у школи и у образовно-васпитном раду, али зато има *компетенције*; они се више не *образују* нити се *школују* за те своје задатке, обавезе и дужности, већ се *едукују* за *компетенције*...
- нема потребе користити термине као што су, на пример: *кестиионер*, *варијабла*, *дисперзија*, *фреквенција* и сл. када имамо добре и тачне српске термине: *упитник*, *променљива*, *распршење*, *учесталост*...

ИТД. ИТД.

КОРИСТИМО СТРАНУ ПЕДАГОШКУ ТЕРМИНОЛОГИЈУ САМО И ИЗУЗЕТНО КАДА НЕМАМО ОДГОВАРАЈУЋИ СРПСКИ ПЕДАГОШКИ ТЕРМИН!

Многе велике замље (Француска, Немачка, а од почетка ове године и Кина) донеле су уредбе, са законском снагом, којима штите свој матерњи језик од страних туђица. *ЗАШТО ТО НЕ МОЖЕ ДА УЧИНИ И МАЛА СРБИЈА?*

ПИТАЊЕ СРПСКЕ ПЕДАГОШКЕ ТЕРМИНОЛОГИЈЕ НИЈЕ УСКО СТРУЧНО ПИТАЊЕ. ТО ЈЕ ПИТАЊЕ ОЧУВАЊА СРПСКОГ

*ЈЕЗИКА, А ТИМЕ И ДУХОВНОСТИ И ИДЕНТИТЕТА ОНИХ КОЈИМА
ЈЕ ТО МАТЕРЊИ ЈЕЗИК!*

**Не заборавимо да су Уједињене нације прогласиле 21.
фебруар даном *матерењег језика*!**

Позивамо све:

**ПОДРЖИТЕ АКЦИЈУ СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРА-
ЗОВАЊА!**

ЧУВАЈМО И ПОШТУЈМО СВОЈ МАТЕРЊИ ЈЕЗИК!

Чувајмо и поштујмо српску педагошку терминологију!

Учесници научног скупа



Фотографија са Скупштине САО 22. јуна 2012. године



*Фотографија са Међународног научног скупа **"ОБРАЗОВНЕ ИНОВАЦИЈЕ У ИНФОРМАЦИОНОМ ДРУШТВУ"** на Учитељском факултету у Ужицу, 08. новембра 2012. године*



Фотографија са Међународног научног скупа "ОБРАЗОВНЕ ИНОВАЦИЈЕ У ИНФОРМАЦИОНОМ ДРУШТВУ" на Учитељском факултету у Ужицу, 08. новембра 2012. године



Фотографија са Међународног научног скупа "Васпитни рад школа и наставника у савременим друштвеним условима", одржаног 22. новембра 2013. године у Београду



Фотографије са Научног скупа **УТИЦАЈ ПРОМЕНА ДРУШТВЕНОГ СИСТЕМА
/УРЕЂЕЊА/ НА ЦИЉ И ЗАДАТКЕ ВАСПТАЊА – ЗНАЧАЈ І ПОТРЕБА
ЊИХОВОГ ПРОУЧАВАЊА**, одржаног на Учитељском факултету у Београду у
петак 23. маја 2014. године