

УЛОГА И МОГУЋНОСТИ ШКОЛЕ У ОПТИМАЛИЗИРАЊУ РАЗВОЈА ОБДАРЕНИХ УЧЕНИКА

Никола Вученов

Зимска школа ликовних педагога Србије, Матарушка бања, 1983.

Дозволите ми да своје излагање о теми "Улога и могућности школе у оптимализирању развоја обдарених ученика" отпочнем једном анегдотом везаном за српског и југословенског песника и књижевника Вељка Петровића, односно, једним његовим казивањем. Стицајем околности, за почетак свог излагања послужићу се казивањем човека који је, иако песник и књижевник по вокацији, многоструко заслужан и за развој ликовних уметности у нас. Поред тога, наиме, што је пуних шеснаест година био управник Народног музеја у Београду, којим је - успут буди речено - руководио у периоду његове обнове послератних разарања у Другом светском рату, Вељко Петровић је дао озбиљне прилоге и теорији и историји уметности. Пишући у Енциклопедији ликовних уметности у издању Лексикографског завода у Загребу одредницу о Вељку Петровићу, Миодраг Коларић чак тврди да је он први историчар српског сликарства у модерном смислу те речи. Широко и свестрано заинтересован и обдарен, био је активан такорећи све до своје смрти у пролеће 1967. године.

Последњи пут се огласио у јавности у јесен 1966. године у "Политици". Било је то казивање једног бриљантног корера, а имало је облик интервјуа са уредником културне рубрике "Политике" Драгославом Зиром Адамовићем. По порукама које је садржавало, ово уметничко казивање је у многоме имало карактер његове интелектуалне опорукe, његовог духовног тестаментa.¹

Искрен родољуб, коме је из свег срца стало до напретка свог народа, он је - схватајући да су таленти мотор напредовања сваког друштва - залогу боље будућности земље видео првенствено у стваралачкој активности њених најкреативнијих појединаца. Основном својом поруком, стога, обавезивао је оне који остају да посебну и изузетну пажњу посвете младима са израженим повишеним способностима, односно захтевају од њих да откривају, подстичу и негују таленте. Друштво не може без талената, тврдио је писац "Буње". Таленти су здравље људског рода, оно најчистије у сваком друштву. Они су као оне fine супстанце којих у организму има у сасвим малим количинама, али без којих би живот био немогућ. Без талената се не може. Друштво које не зна да их цени не заслужује ни да их има. Над њима ваља бдети. Треба умети баратати с њима, дизати их,

¹ Овај текст претставља, уствари редигован и дорађен текст излагања које је његов аутор одржао на "Зимској школи ликовних педагога Србије" у Матарушкој бањи 17. јануара 1983. године.

неговати, да се приме, да ојачају, да се развију да користе. После тога, помало резигниран и разочаран, наставља: Очекивао сам да ће се данас нешто боље с њима радити. Пребрзо живимо, на таленте не пазимо довољно. А морамо! То је наш дуг будућности!

Да ли смо из песникове поруке извукли довољно поуке? Да ли је песникова истина и наша истина? Да ли је наше понашање према интелектуално супериорној и специјално надареној деци и омладини у складу са седамдесет година старим слоганом француског психолога Бинеа да човечанство мисли и напредује најбољим својим умовима, а не медиокритетима, као и чињеницом да млади са израженим повишеним способностима потенцијално претстављају најдрагоценију активу нације, те да питање обдарених није само психолошко и педагошко, већ - у крајњој линији - и крупно и важно економско питање.

I

Иако проблем интелектуално супериорне и специјалне надарене деце као педагошки проблем има историју дужу од једног века², он се у средишту педагошких настојања, у ствари, нашао тек у току, а нарочито после завршетка Другог светског рата, тј. у последње три декаде, када је у многим земљама почео да се третира као питање просветне политике од изузетне друштвене важности. Истовремено, од претежно теоријског проблема, какав је у основи пре тога био, он је у великом броју земаља постао питање непосредне школске и педагошке праксе.

На измену статуса проблема интелектуално супериорне и специјално надарене деце у оквиру опште друштвене бриге на подизању подмладка, тј. на његово померање са маргине друштвене педагошке акције у њен центар, директно су деловале актуелно извршене односно остварене промене у карактеру људског рада. Нагло повећан друштвени интерес за специјално неговање појединаца, односно дела младе популације са изузетније већим интелектуалним капацитетом и креативним потенцијалом је, наиме, непосредно повезан са изванредно убрзаним развојем науке и њеним претварањем у основну полуку свеукупног друштвеног развоја, до чега је дошло у току последњих неколико декада. Човечанство је, наиме, актуелно ушло у фазу у којој је свеукупни напредак одређеног друштва више него било чим другим постао условљен степеном учешћа његових чланова у потрошњи, а још више и нарочито у производњи знања, тј. у фазу у којој људска креација и стваралаштво представља главни мотор друштвеног напредовања. У новим условима, знање је - постало моћ. Оно актуелно оваплоћује највећу силу, отеловљује највећу моћ једног друштва. Располагати највећим

² Прве познате специјалне школске мере за потстицање обдарене деце у њиховом развоју организовао је W.T. Harris, супервизор државних школа у Saint Luisu у САД 1962. године.

интелектуалним капацитетом данас, наине, значи исто што је некада значило располагати највећим капиталом, или најснажнијом армијом, или - доскора - имати најразвијенију технологију. Посматрано са овог становишта, улагање у таленте претставља најрационалнију и најрентабилнију инвестицију.

У тим условима, логично, специјална друштвена брига око пуног развоја појединаца са високим стваралачким потенцијалом морала је, нужно, порастити. И она је у многим земљама огромно порасла, претварајући се у систематску организовану друштвену акцију.

Треба, међутим, констатовати да ми, као и на многим другим подручјима педагошког рада, и на овом подручју крупније каснимо.

На наше закашњавање у односу на предузимање одговарајуће акције на овом плану, притом, утицало је више различитих фактора. Пре свега, теорија образовања у нас веома дуго није имала јасно изграђене ставове о односу школе и образовања према обдареним ученицима. Поред тога, будући да проблем обдарених - поред психолошког и педагошког - има и свој социолошки, па и политички аспект, на неодлучност у односу на решавање овог питања утицале су, иако не увек и директно исказано, различите варијанте симплификованих социјално-етичких и русоовских наив-норомантичарских ставова о, наводно, једнаким способностима свих људи, те самим тим и све деце, па - из тих схватања изведене - и одређене резерве, чак и изванстрах, да ће се фаворизовањем интелектуално супериорних и изузетније обдарених малтене отшкринути врата за рестаурацију друштвене неједнакости, тј. нарушити један од основних принципа на којима се гради демократско социјалистичко друштво. Релативно дугом колебању у односу на цело, ово питање, напослетку, у извесној мери је несумњиво, допринело и небављење наше психолошке науке проблемима психологије способности која је, - упркос томе што је интерес психолошке науке у свету за психологију обдарености отпочео истовремено с развојем генетичке и диференцијалне психологије, а то значи још почетком нашег столећа -, сложен проблем природе даровитости, па у том оквиру, и питање могућности њеног развијања педагошким средствима и мерама, такорећи потпуно изоставила из поља свог интересовања, а тиме и из репертоара својих истраживачких програма.

Због свега овога, ми смо до данас остали без разрађеног система организованог поспешивања развоја интелектуално супериорне и специјално, обдарене деце и омладине, као што смо уопште у основи још увек без развијене теорије тзв. диференцијалне педагогије, којој образовање обдарених припада као једна његова грана.

II

Идеја о потреби откривања обдарене деце и организовању друштвеног старања о њиховом развоју има своју релативно дугу историју.

Raymond de Craecker у својој књизи "Les enfants intellectuellement doues", примерице, сматра да подухват турског султана Сулејмана Величанственог у XVI веку, да се преко посебних гласника разаслатих широм целог османлијског царства пронађу и сакупе најбистрија и најоштроумнија деца поробљеног хришћанског становништва у царевини да би у Цариграду - пошто би најпре била исламизирана - била специјално спремана за војсковође, уметнике или научнике, представља прву, и до сада истовремено и најмасовнију појаву практичног организовања специјалног потпомагања развоја обдарене деце.

Први покушај увођења специјалних мера за потстицање и потпомагање развоја обдарене деце у оквиру редовног школског система образовања учињен је 1862. године у школама у Сент Луису у Сједињеним Америчким Државама. Основна, односно уствари једина мера стимулисања обдарених ученика била је садржана у установљењу могућности бржег школског напредовања. Основном манифестацијом већих способности, наиме, била је сматрана способност *бржег* учења, односно бржег савлађивања школског програма. Појединим ученицима који су били способни да савладају редовне школске годишње програме за краће време, стога, било је омогућено да у току једне школске године апсолвирају програме два разреда, уместо - као већина остале деце - само једног. Убрзо је институт убрзане школске промоције био уведен у школе многих других градова у САД. У свим овим школама ова деца су, иначе, полазила редовне разреде заједно с другом децом, а њихова убрзана школска промоција се вршила индивидуално, путем специјалног испита. Једина разлика која је постојала међу школама у различитим градовима је била у томе што је убрзано напредовање у једнима било омогућавано ослобађањем ученика појединих делова програма, па и читавих појединих предмета /тзв. "skipping"/, а у другим су *убрзаним темпом* пролазили *цео* програм.

Нешто доцније почели су у појединим школама да се формирају специјални разреди за обдарену децу, у којима су обдарени ученици савлађивали редовни школски програм за краће време /тзв. "разреди за брже напредовање"/. Једна од најпознатијих оваквих школа била је школа у Кембриџу у Масачусетсу, у оквиру које је у специјалним разредима за обдарене редован осмогодишњи школски програм био прелажен за шест година /Систем познат под именом "Cambridge-plan"/.

Систем убрзаног школског напредовања представљао је основни вид потстицања развоја интелектуално супериорне и специјално обдарене деце све до Првог светског рата. Тиме се, истовремено, завршава прва фаза у развоју и изградњи система друштвеног потстицања и помагања развитка обдарених ученика.

По завршетку Првог светског рата, - када, истовремено, започиње друга фаза у изградњи организованог потпомагања развоја интелектуално супериорне и специјално обдарене деце битно се мења концепција поспешивања развоја обдарених ученика.

Уместо у принципу убрзаног школског напредовања, *цео* систем потпомагања развоја њихових већих интелектуалних и других стваралачких потенцијала почео је да се

гради на принципу тзв "обогаћеног програма", који у почетку није претстављао проширен, већ само продубљен редован школски програм. Уместо "разреда за брже напредовање" /"Rapid advancement classes"/, установљени су односно организовани тзв. "разреди већих могућности" /"opportunity classes"/, први пут формиран 1920. године у школама у Лос Анђелесу у Калифорнији. Годину дана касније на истој идеји у школама у Кливленду основани су тзв. "разреди интензивнијег рада" /"major work classes"/. У исто време, уместо по школском успеху, ученици су у разреде за обдарене почели да се примају на основу мерења квоцијента опште интелигенције; при чему је у почетку доњу границу критеријума представљао износ QI 125, који је доцније био повишаван. Школско напредовање, ученика у овим разредима није било убрзано. Систем помагања развоја обдарених ученика коришћењем "обогаћеног програма" је тиме у САД био дефинитивно усвојен и постао преовлађујући, иако ни принцип "убрзаног напредовања", истина није био сасвим напуштен, али је отада употребљаван врло ограничено.

У овој фази у систем организованог помагања развоја обдарене деце укључују се и поједини школски системи у Европи, при чему је карактеристично да се је систем школовања обдарене деце у Европи не само почео развијати знатно касније од америчког већ је он овде имао и битно другачији лик. Пре свега, цео европски школски систем имао је у односу на амерички традиционално изразитије класни карактер. У Европи су, по правилу, за тзв. елиту по пореклу, односно финансијској и политичкој моћи, постојале једне врсте школа, а за сељачке и радничке масе друге врсте школа, међу којима су у нивоу наставе и могућностима даљег школовања, - а то значи и по условима за постизање пуног развоја ученикових могућности и способности, - постојале врло крупне разлике, при чему су потпунији развој ученичких потенција омогућавале само гимназије, колеџи и лицели. Временом, под утицајем социјалних и политичких кретања маса, с једне, а делом и растућих потреба индустрије у развоју за способним руководећим кадровима, с друге стране, настајала је неопходност да се врата лицеја, колеџа и гимназија - у којима је настава у целини била организована тако да је пружала шансу за оптималнији и свестранији развој - отворе и способној деци из нижих слојева. Тако је стварање покрета за помагање развоја обдарене деце у европским школама било, уствари, резултат социјалних борби и имало карактер социјалних ревандикација. Потпомагање развоја обдарене деце из сиромашних радних слојева се, пак, вршило на тај начин што су се у оквиру тзв. народних школа, тј. школа у којима су се образовала деца народних маса, организовала специјална одељења за обдарене ученике ових школа у чији су наставни програм уведени тј. увршћени многи предмети из програма тзв. средњих школа /страни језици, виша математика и др./ који се, иначе, нису изучавали у народним школама. Посебан третман обдарених у европским школама, према томе, традиционално се по правилу односио на обдарену децу из нижих социјалних слојева.

Међу европским земљама покрет за помагање развоја обдарене деце је био најразвијенији у Немачкој и Белгији. У Немачкој је захтев за специјалним школовањем

обдарене деце први поставио немачки педагог Потзолдт, а најпознатији систем за школовање обдарене деце представљао тзв. Манхајмски систем са тзв. припремним и паралелним разредима, а чији је основни циљ био да се уклони хендикеп сиромашне обдарене деце у односу на могућности њиховог даљег школовања. Под утицајем ставова специјалне државне комисије за образовање, која је основана 1916. године, а на чијем челу је био Е. Спрангер, многи градови у Немачкој /Берлин, Хамбург, Бреслау, Шарлотенбург, Гетинген, Келн/ основали су специјалне школе за обдарену децу. Све ове мере, међутим, нису у крајњој линији имале други циљ до само да омогуће даровитој деци из нижих социјалних односно сиромашних радних слојева да стекну редовно, тј. класично средњошколско образовање, и тиме им осигура приступ на универзитет.

Белгијски систем помагања развоја интелектуално супериорне и даровите деце, пак, био је, у основи, сав оријентисан, а - највећим делом - и ограничен, на обезбеђивање материјалних услова за редовно школовање све изузетније способне деце. У том циљу у Белгији су на општенационалном плану основане бројне, државне и приватне, школске фондације и установљен широк систем позајмица за материјално помагање школовања обдарене деце и омладине из сиромашнијих породица у циљу да се свој обдареној деци створе основни, тј, материјални услови да би могли да максимално развију своје способности. Белгија је - треба рећи - и данас остала земља са најразвијенијим системом материјалне помоћи способним ученицима и студентима, а чувени Бауенсов кодекс представља још увек најпотпунију збирку мера за пружање материјалне помоћи талентованој деци и омладини, које нигде другде до сада не само да нису превазиђене, већ нису ни достигнуте.

Ова - друга - фаза развоја и изградње система потстицања и помагања развитка интелектуално супериорне деце, односно деце изузетнијих способности, трајала је отприлике до пред Други светски рат.

III

Завршетком Другог светског рата почиње последња, трећа фаза у изградњи и развоју овог система, односно подсистема образовања.

У њеном току и оквиру општа брига друштва око специјалног неговања и унапређивања развоја најспособнијег дела подмлатка нације је крупно порасла у свим земљама, подједнако оним најразвијенијим и оним у развоју, а систем мера које се у том циљу употребљавају постао много развијенији и комплекснији.

Општу теоријску основу на којој се темељи ова фаза развоја система специјалног потпомагања младих изузетнијих способности означава ново гледање на улогу утицаја услова средине на развој већих потенцијалних могућности обдарене деце, и, с тим у вези, давање све већег значаја вежби, и - уопште - специјалном педагошком поступку у раду на оптимализирању њихових повећаних способности.

Иако се у науци мање више дефинитивно учврстило схватање да је обдареност резултат двоструког утицаја, тј. и утицаја наслеђа и утицаја средине, за разлику од ранијих фаза у којима се доминантним сматрао утицај наслеђа, у најновијој фази, може се рећи, утицај повољних тј. стимулативних услова средине постаје наглашеније. Насупрот, наима, схватањима Рибоа да се "ствараоци не могу производити као што се стварају механичари или сајције" или мишљења Пијажеа да "интелигенција развија сама себе", преовладала су схватања да спонтани развој и проста матурација нису довољни да се нека способност из потенцијалног и виртуелног, односно латентног стања, у коме је природно дата, актуализира, тј. развије у ефективну и манифестну.

Да би се *могућност* претворила у *способност* потребни су одговарајући стимулативни услови средине. Личност сваког човека, тј. оно што он јест, је резултанта два процеса: матурације, с једне, и васпитања, с друге стране. Док матурација значи природан односно спонтани процес раста и сазревања, васпитање - уствари - значи интервенцију у спонтани развој с основним циљем да се процес природног раста и сазревања потпуније реализује и оствари, у извесном смислу оптимализира. Да би неко изразио своје веће способности, за то - несумњиво - морају постојати одговарајући *унутрашњи* услови; Оне се не могу унети извана. С друге стране, оне ће остати неразвијене ако за њихов развој не постоје и одговарајући *спољни* услови; те је њихов развој, уствари, двоструко детерминисан.

Како се, пак, процес матурације уопште, па и развој појединаца са потенцијално високим могућностима, у временском погледу у врло великом обиму поклапа са школовањем, а то значи физички одвија у оквиру школе, школа као радна средина може да блокира, тј. омете и онемогући, односно потпомогне и фаворизује расцветавање ученикових способности, те од ње у великој мери зависи да ли ће и високе потенцијалне могућности појединих ученика остати неразвијене или ће се - напротив - довољно, тј. потпуно развити. А од констатације, односно налаза да школа својим радом може потпомоћи развој стваралачких способности, до, тезе да је могућа "педагогија стваралаштва" - како је рекао Рене Боирел - требало је учинити само један корак.

Пред школу је постављен задатак да за рад са ученицима високих интелектуалних потенцијала и стваралачких способности пронађе и разради специјалну наставну технологију, тј. технологију педагошког рада која као резултат може да да развијено стваралаштво ученика.

IV

Пре, међутим, него што почне да организује специјални педагошки рад са ученицима који имају повишене опште или специјалне способности, школа мора да идентификује обдарене ученике. Дијагностицирање, тј. распознавање и утврђивање даровитости на основу одређених испољених знакова и симптома представља у оквиру

опште бригае о обдаренима, притом, подједнако важан задатак као и организовање и предузимање специјалних педагошких мера за њихов развитак, односно ово друго и није могуће без оног првог, будући да таленти остајући неоткривени по правилу најчешће остану и неразвијени. У тим ситуацијама, таленти, тј. они који претстављају најспособнији одред подмладка нације, представљаће фактички неискоришћену резерву националног богатства.

Да би се ове резерве активирале, школа мора да разради процедуру одабирања обдарених ученика. Како, међутим, не постоје универзалне карактеристике својстава обдарености, то не постоји ни само један начин и само једно средство за откривање способности. Рад на откривању талената мора бити свестран и, поред комбиновања више упоредних основних поступака, мора обухватити и многе помоћне поступке. Једном речју, у трагању за талентима ништа што може допринети њиховом откривању не би требало изоставити.

Откривање обдарених, наиме, садржи одређене тешкоће и не остварује се увек лако. Тешкоћа је, пре свега, у томе што је обдареност врло сложена по својој факторској структури. Друга сложеност је у томе што одређене повећане способности у узрасту у коме се за њима трага најчешће још нису довољно изразите и изражене, већ се налазе у сасвим неразвијеном, рудиментарном облику, односно налазе дате најчешће само потенцијално и виртуелно.

Напретком науке сваким даном се, ипак, све више повећава поузданост и тачност идентификовања обдарених.

Постоје многобројне и разноврсне могућности и поступци помоћу којих се код деце и омладине може открити одређена способност иако је она код њих још у неразвијеној форми.

Најпоузданији критериј за одређивање правца дечјег дара - притом јесте, несумњиво, правац њиховог интереса. "Подручје активности које појединца *највише* привлачи, мора лежати на правцу његовог талента", тврди познати амерички психолог мађарског порекла Геза Ревец; иако, разуме се, правац интереса и правац дара не морају *увек*, тј. у сваком појединачном случају, пасти уједно.

Постоји и низ тзв. објективних инструмената помоћу којих се идентификују таленти. Ту спадају, пре свега, различите врсте тестова. Пре свих, тестови за мерење количника интелигенције, будући да се деца изузетнијих способности по правилу налазе у групацији деце чији квоцијент интелигенције износи 130 и више. Сматра се да такве деце у редовној дечјој популацији има око 5% /Према једном истраживању које је код нас извршио професор Бора Стевановић у нас је нађено 4,7% деце с толиким квоцијентом интелигенције/. Тестовима за мерење опште интелигенције /од којих су најпознатији Станфорд-Бинеов тест, Бине-Симонова скала и Вокслер-Белви скала/, при том, не трага се само за тзв. интелектуално супериорном децом, већ и за децом са специјалним даром, па и са специјалним даром за поједине гране уметности. Познати психолог Lewerenz је утврдио

да особе које имају успех на неком од поља уметности стоје високо и на скали за мерење опште интелигенције. И најпознатији немачки педагог Кершенштајнер, упоређујући општа постигнућа ученика са специјалним талентом за цртање са осталим ученицима, дошао је до закључка да обдареност за цртање обично корелира са високим интелектуалним постигнућем. Позната је, такође, студија Франца Сизека, који је више од 40 година проучавао способности деце за цртање, у којој и он истиче висок степен корелације између опште интелигенције и специјалне обдарености за цртање. На тај начин, у савременој психологији је преовладало мишљење о позитивном односу између опште интелигенције и специјалних врста обдарености. Elliot W. Eisner са Странфорд универзитета, чак сматра да је за развој уметничких способности, уопште, довољан висок степен опште интелигенције, и - добар наставник.

И за откривање специјалне обдарености за поједине гране уметности, међутим, постоје тестови. Међу најпознатијим и најчешће употребљаваним тестовима за мерење различитих перформанси у домену ликовних уметности су Мајер-Шишоров тест, Грејсов тест и Мек-Адори тест. Прва два теста мере естетске преференције и естетске судове, док Мек-Адори тест мери способност за учење сликарства.

Несумњиво најбољи начин да би се открила обдареност представља пружање прилике да се она изрази, будући да је испољавање било каквог талента могуће само у току одговарајуће активности. Важно средство за откривање специјалног дара, стога, представља и проучавање кандидатових стваралачких продуката, тј. његових цртежа или производа скулпторског карактера уколико се испитује обдареност за ликовно стваралаштво, односно његових литерарних огледа и покушаја уколико је у питању обдареност за књижевно стваралаштво, итд. Ови се радови, притом, са различитих становишта посматрају и оцењују.

Као индикатор, даље, за откривање и идентификовање обдарене деце може да служи и успех у школи, односно школске оцене. Многа испитивања у свету, а и једно вршено код нас, показала су да су обдарени ученици у око 95% случајева одлични ученици. У односу на оно што мери, истина, школској оцени као критеријуму постигнутог успеха би се можда могло приговорити да, изражавајући највећи школски успех не изражава и највећу стварну способност ученика. У односу на ову врсту могуће мерне адекватности односно неадекватности школске оцене треба указати да она данас, тј. у условима огромне развијености људских знања, једва може да важи, будући да се у савременим условима "било у којој области људског рада и стваралац ишта озбиљније може постићи без широког и солидног владања том облашћу. Управо једна од карактеристика савременог стања наука и уметности јесте да се данас у њима више скоро ништа не може постићи само чистим талентом, без великог знања. Школска настава као таква представља, уствари, депозит највреднијих знања која су сакупиле претходне генерације или открили други савременици, и средство којим се она преносе на нове генерације. Широко познавање области у којој жели да се стваралачки ради, пак,

претпоставља велик рад. Потсетимо да је велики проналазач Едисон стваралаштво свео на 2% инспирације и 98% перспирације, тј. знојења. Могућност неподударања прилике са постизањем ванреднијих резултата у некој области људског стваралаштва се све више смањује. Широко познавање туђих искустава је, притом, потребно не само за успешно сналажење у постојећој стварности, већ и неопходна претпоставка успешног рада на њеном мењању, на стварању новог. Ново је резултат нагомиланог целокупног претходног искуства. Насупрот, стога, раније веома распрострањеном схватању да велика "ученост" гуши и омета оригиналност мисли и такође блокира и паралише сваку креативност, постало је све више очигледно да солидно и широко познавање туђих искустава и идеја не само да не спутава креативност и стваралаштво, већ да уствари све више постаје његова неопходна претпоставка и услов. Упознавање са искуством и идејама других не само да проширује и обогаћује фонд информација и знања онога који их стиче, већ сусрет и познанство са туђим стваралаштвом, уствари, врло често провоцира, покреће и активира, односно оплођује његову сопствену. Као ни у живом свету, ни у области људске креације и стваралаштва нема тзв. "спонтане генерације", тј. настајања новог изван процеса филијације, тј. "без родитеља" Ниједно ново стваралаштво није самоникло. Свака нова креација има своју генеалогiju. Свака нова креација "стоји на раменима" претходних и ранијих, и скоро ниједно стваралаштво не полази од почетка. Да би се у савременим условима било креатор, мора се бити велики ерудита.

Због свега тога и школски успех може бити релативно поуздан индикатор даровитости. Резуме се, то претпоставља да је традиционални и класични систем класификације и простог нумеричког оцењивања ученичког, напредовања и њиховог школског достигнућа који се најчешће сводио и ограничавао на утврђивање формалне усвојености градива школских програма, што се опет установљавало степеном тачности, тачности и потпуности његовог репродуковања, замењен системом тзв. евалуације. Предност система евалуације пред традиционалним системом праћења развоја и напредовања ученика је што је овај ограничен претежно на установљавање степена савладаности школског програма наставе, док евалуација као систем праћења ученичког напредовања омогућује да се региструју и мере много шири исходи и постигнућа ученичког рада и развоја. Па, и при мерењу чисто наставних ученичких постигнућа, евалуација поставља такође много шире захтеве. Уместо традиционалног школског проверавања знања, које се, најчешће, сводило на установљавање *формалне* усвојености градива, евалуацијом може да се мери и степен *стварне* усвојености знања и способности њиховог коришћења у ситуацијама и контекстима другачијим од оних у којима су била када су примарно била стицана, степен развоја способности за уочавање и разазнавање битног у мноштву конкретног, општег у посебном и појединачном и сл.

С овим у вези, успут треба указати на значајне неспоразуме, па делимично и потпуну збрку и конфузију која је у нас настала укидањем нумеричког оцењивања на подручју ликовног, музичког, општетехничког и физичког васпитања. Забуна је настала

пре свега због тога што је установљење и практиковање два различита система вредновања ученичког рада у различитим школским предметима имало за последицу и резултат фактичку поделу школских предмета по вредности на две категорије, тј. уствари довело до поновног успостављања у свету одавно превазиђене поделе школских предмета на наставне предмете у ужем односно правом смислу те речи и тзв. вештине. Различито вредновање различитих школских предмета морало је уз то нужно имати за последицу и различит однос ученика према њиховом учењу. Евалуацију као систем вредновања ученичког рада, стога, треба или увести као универзални принцип или уопште не уводити. Један од разлога негативног дејства, укидања нумеричког оцењивања у нас је и што нису претходно биле изграђене претпоставке неопходне за ефикасно дејствовање система евалуације.

Важан предуслов увођења система евалуације чини установљење систематског опсервирања и сталног праћења развоја ученика увођењем тзв. кумулативног картона или психографског листа, односно ученичког досијеа, у који се дневно или повремено уписују све карактеристике његовог држања. Ученички досије, на тај начин, постаје и важан извор информација о даровитим ученицима, јер региструје и посебне склоности и способности појединих ученика. Посебно је значајно и важно установљење биланса њихових наклоности, интереса и преференција изражених и уочених у оквиру ваншколских активности и њихово праћење и регистровање у досијеу. Поред података добијених на основу редовног систематског опсервирања ученичког рада и понашања, подаци за ученички досије добијају се и као резултат свесних, тј. планираних захвата у процену личности ученика и његовог развоја, коришћењем метода упитника, интервјуисањем, помоћу тзв. чек-листа и другим техникама, које се, према томе, користе и као инструменти за идентификовање обдарених.

Да би рад на откривању талената међу децом био ефикасан посебно су важна два принципа. С једне стране, рад на откривању и идентификовању интелектуално супериорне и специјално обдарене деце мора почети довољно рано, да би на време могао да се помогне њихов оптимални развој. Leta Hollingsworth сматра да идентификацију обдарених треба извршити у првих дванаест година, јер се после тога тешко може надокандити оно што је у том периоду развоја пропуштено. С друге стране, рад на откривању повећаних способности не треба никада прекидати, јер нека деца показују обдареност у неким областима тек у адолесценцији, па и касније, а и због тога што се код неке деце обдареност лако открива, а код неке тешко. А битку треба водити за сваког појединца.

Откривањем талената у школи треба да се бави превасходно школска педагошкопсихолошка служба. Међутим, откривање талената је заједнички задатак свих учесника образовно-васпитног процеса. Нажалост, у нас је до сада мало учињено да се за овај друштвено вредан посао оспособи и сваки наставник. У САД постоје у ту сврху урађени специјални инструктивни приручници за наставнике. Најпознатији је "Приручник

за наставнике за откривање специјално обдарене деце", који су написали Џек Ког и Роберт Де Хан (Jack Kanh and Robert De Naan "Teacher Guidance Handbook", Part I "Identifging Children Wo Need Help", 1955).

V

Пошто је извршена идентификација обдарених ученика, организује се специјалан рад на оптимализирању њиховог развоја.

Отпочињање спровођења специјалних педагошких мера у циљу поспешивања развита обдарених, међутим, има за претпоставку познавање природе способности.

Да би, наиме, педагог могао да почне да вежба тј. развија способност, он мора - пре тога - да зна што је могуће више природи обдарености као таквој.

Овом се приликом о томе не може много рећи. То би била тема довољна за посебан разговор.

Откако су L. M. Terman и Leta Hollingsworth, двадесетих година нашег столећа, објавили прве радове о природи даровитости и тиме, засновали и утемељили рад на психологији способности, а њихов рад касније наставили и развили нарочито E. K. Strong i Paul Witty, основним квалитетима надарености, тј. већих способности, уопштено узето, сматра се пре свега велика радозналост, која се код деце манифестује у виду тзв. дечјег запиткивања или "фраген-суцхта", осетљивост за проблеме, велика флексибилност односно еластичност мишљења, способност да се реагује оригинално и - у том оквиру - пре свега способност за редефинисање питања које се третира односно способност прилажења проблему на нов начин и - напослетку - развијена способност апстраховања, уопштавања и синтетизовања. Ја бих овоме још само додао оно што психолог Alexander назива фактором "х", а под чим он подразумева способност за истрајавањем у савлађивању неке тешкоће или запреке, односно оно што C. Spearman зове "дубл ве фактор", под којим подразумева способност одржавања напором воље једне активности коју захтева продужење рада на задатку, при чему је ово - можда - управо најважнији квалитет потребан за постизање изнадпросечних исхода у сваком раду.

Разуме се да школа ако жели да код ученика развије наведене квалитете, мора свој рад да организује тако да он то омогући.

Може ли школа, уопште, да својом активношћу код ученика развије изнадпросечне способности, да посредством својих педагошких средстава и мера ученицима омогући да повисе домет и ниво својих општих постигнућа. Пре свега, могу ли се способности, уопште, вежбањем развијати, повећавати. Могу ли се границе човекових способности померати, односно подизати или су оне фиксне и такве какве су једном заувек дате. Посебно, може ли се подићи IQ, те да ли је утврђена тачност тврдње француског психолога Бинеа од пре седамдесет година да се вежбањем а нарочито методичношћу, може постати у буквалном смислу паметнији него раније. Да ли су људске способности,

дакле, подложне васпитању и може ли се вежбањем одређене особине постићи више степен њене развијености. Једном речју: да ли се креативност, односно стваралаштво може – научити. И - што је за нас од посебног интереса и значаја - може ли томе својим радом да допринесе школа.

Не треба доказивати да томе не може да допринесе школа у којој је све унапред одређено и строго прописано, односно да школа у оквиру које се све ради по инструкцији и директиви, а не самостално, не представља повољну средину за развој обдарених. То, поред осталог, значи да овај задатак скоро ни једна школа не може да обави унутар и у оквиру тзв. редовне наставе, будући да се она - по правилу - организује и изводи на унапред постављеним и до детаља разрађеним фиксним програмима.

Школа, међутим, има два задатка, две функције.

С једне стране, настава у школи представља процес репродукције знања која су скупиле односно произвеле претходне генерације и која имају мање више општу и трајну вредност, односно средство којим се она преносе на нове генерације, и тиме омогућује и осигурава континуитет културе. Човечанство се, наиме, не репродукује само биолошки већ и културно. Биолошку репродукцију осигурава породица; основни друштвени орган за репродукцију културе је – школа. То је основни задатак тзв. редовне наставе у школи. Њен задатак је, дакле, кумулирање, преношење знања. То је, према томе, и основни задатак редовне наставе уметности у школама. Истина, настава уметности у школи има и значајну општеваспитну функцију. При том, како је васпитање људи у суштини својој акт односно процес очовечивања човека - а ја мислим да суштина васпитања људи мора бити у томе - васпитна моћ и дејство уметничких дела на формирање људи је чак веће и снажније од свега другог што утиче на формирање човека. Уметничко дело, наиме, не делује само на рационалну сферу човекове свести, већ захвата дубоко и њену ирационалну сферу. Оно својим дејством не делује " само на разум човека већ заокупља целокупну његову личност. Његово уверавање о истинитости онога што казује није праћено само снагом логичког доказа него и интензитетом емоција реификованих у уметничком делу. Уметничка истина не баца само светлост на предмет који приказује, већ и жар и пламен. Она човека не само уверава и убеђује, него и заокупља и плени. Због тога је, поред осталог, настава уметности у школи - успут буди речено - формативнија од свих других настава. Због тога је, - говорећи у прентези - тешко разумети извршену редукцију и минимализирање наставе уметности извршену школском реформом.

Задатак школе није, међутим, само у преношењу одређеног корпуса знања. Задатак школе је, такође, и да развије све стваралачке потенцијале младих, да развија њихову креативност. То, видели смо не може да буде функција тзв. редовне школске наставе, јер она има друге задатке. Поред тога, данашња школска настава начином на који се изводи не омогућује и чак блокира развој ученичких способности. Она то постиже пре свега гушењем дечје радозналости. У њој, наиме, пита онај који зна онога који не зна, уместо да

онај који нешто не зна пита и тражи објашњење од онога који зна, што је природно и нормално.

За извршење овог задатка у школи се због тога морају организовати одговарајући паранаставни облици педагошких активности.

Ми смо један такав облик установили, назвавши га сасвим неадекватно *додатном наставом*, иако се у овом случају не ради ни о каквој проширеној или продубљеној *настави* као таквој већ пре свега о стварању услова да се дечје стваралаштво "ослободи", да се детету омогући да само испробава своју способност, да му се да прилика да је изрази. Ако желимо, наиме, да васпитањем или вежбањем извесне нечије способности оптимализирамо, ми га морамо вежбати да чини односно практикује одређене стваралачке радње. Вежбање способности у ствари, значи систематско вршење радњи у којима одређена способност треба да се покаже, изрази, развије. Задатак наставника овде није да изводи наставу, већ само да структурира ситуацију која може да изазове и произведе стваралачку активност ученика.

Треба оценити да ли тзв. додатна настава у нас представља такав стваралачки облик педагошког рада. Колико је она и таква каква је уопште развијена у школама у нашој републици? Шта би и у ком правцу у њој требало мењати. Посебно, представља ли она одговарајући облик додатног рада школе за рад са ликовно обдареном децом и омладином? Важно питање које у вези с институтом додатне наставе у нас треба расправити је и питање може ли сваки наставник радити с обдареном децом, па и сваки наставник ликовног васпитања с ликовно обдареним ученицима.

Уопште, да би специјална педагошка помоћ деци и омладини са већим стваралачким потенцијалом била довољно дејствена и ефикасна, безусловно је неопходно да се при организовању ове помоћи уваже и поштују одређени принципи.

Два су принципа, при том, најважнија.

Први принцип је - принцип благовремености. То значи, с једне стране, да ученици са супериорном општом интелигенцијом или специјалним даром морају бити што је могуће пре откривени и идентификовани, а, с друге стране, да додатна специјална педагошка помоћ школе овим ученицима мора бити органозована што раније, тј. одмах чим код појединих од њих одређена повећана способност буде уочена. Ово је од изузетне, одлучујуће важности. Свако одлагање, односно закашњавање у интервенцији школе, тј. у њеном пружању додатне педагошке помоћи овим ученицима умањује дејство пружене помоћи, врло често до те мере да она у појединим случајевима може остати чак потпуно без икаквог ефекта.

Други принцип ефикасне додатне помоћи ученицима са повишеним стваралачким потенцијалом тиче се облика у коме помоћ треба да буде пружена. Док се, према томе, први принцип односи на питање: *када* помоћ треба пружити, други се односи на питање: *како*, тј. у ком облику и на који начин треба да буде пружена. Ако би се са ученицима с

повишеним способностима у додатној настави радило на исти начин на који се са њима ради у редовној настави, тј. ова у додатној настави с њима у истом облику - па ма евентуално и знатно проширена или продубљена по обиму - просто поновила, односно по начину извођења репризирала, једва да би се додатном наставом шта добило. Да би се постигли циљеви додатне наставе у њеној реализацији мора се употребити специјални поступак. Поступак пружања помоћи у додатној настави мора бити -индивидуализован.

Истовремено, неке извршене анализе показују да је врло тешко, односно такорећи скоро немогуће, организовати ефикасан додатни педагошки рад с обдареном децом у оквиру само једне школе, већ да крупне предности у том погледу имају облици додатног рада који се организују заједно за даровите ученике из већег броја школа. Због великог броја различитих облика у којима се ученичке способности испољавају, пре свега, само једна школа не може да представља довољан ресурс ученика с одређеним даром. С друге стране, предност заједничког центра за додатно образовање обдарених ученика је и у томе што је у њему могуће окупити најквалитетнији односно најспособнији кадар наставника руководиоца.

Изванредно вредна искуства у том погледу пружају летње школе Клуба младих математичара "Архимедс", које се већ скоро десет година одржавају у Јелси на Хвару и у Рудном на падинама Голије, а у којима се са ученицима Виших разреда основних школа СР Србије односно члановима ученичких победничких екипа са математичких турнира и математичких олимпијада, првацима саветних и републичких такмичења младих математичара, најуспешнијим решаваоцима конкурсних задатака из часописа "Архимедес" и свим ученицима који показују изразиту склоност за математику у току школског распуста организује и реализује специјални програм додатне наставе математике и математичке рекреације под руководством најистакнутијих наставника математике у основним и средњим школама, при чему у реализацији програма учествује и један број водећих научника и професора универзитета. Учесници колоније један део дана проводе у организованом раду, а остало време у излетима, купању, игри, забави и одмору, комбинујући на тај начин учење и одмор. Занимљиво је, притом, да су летње школе младих математичара дело и плод чисто друштвене иницијативе, и да - упркос томе што нису добиле никакву званичну подршку и помоћ - постижу изванредне резултате у неговању и помагању развоја младих талената у домену математике.

Поред осталог и због тих позитивних искустава, од свих паранаставних облика додатног рада с децом ликовно талентованом преферирам дечје ликовне колоније.

Целокупно моје излагање, уствари, и није друго до пледоаје за реанимирање, односно поновно оживљавање и освежавање идеје о дечјој ликовној колонији. Оној планираној у Петровцу на Млави.

ЛИТЕРАТУРА:

- Bruno Bettelheim: Les élèves doués. "Panorama de l'éducation", 2, Washington, 1965;
- Cyril Burt: The Gifted Child. "The Times Educational Supplement", No 436, 1962, London;
- Paul Witty: Gifted Child. Boston, 1951;
- Raymond de Craecker: Les enfants intellectuellemerit doués. PUF, Paris, 1951;
- dr Ivan Furlan: Šta je talentirano ili visoko nadareno dijete?, "Pogledi i iskustva u reformi školstva", br. 2, 1968, Zagreb;
- др Борислав Стевановић: Стваралачко мишљење, ИП "Рад", Београд, 1961;
- Gisella Ullman: Kreativität. Berlin, 1968;
- др Радивој Квашчев: Психологија стваралаштва, Београд, Издавачко-информативни центар студената, 1976;
- dr Aleksandra Marjanović: Savremena shvatanja o stvaralaštvu. /U Zborniku "Kreativnost mladih i slobodno vreme"/, Zagreb, 1972;
- др Борис Пец: О природи људских способности, ИП "Рад", Београд, 1961;
- др Борислав Стевановић: Васпитљивост способности. "Универзитет данас", VII br. 2, 1966, Београд;
- Радмила Стевановић: Васпитљивост способности, Зборник 10, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1977;
- Vilko Švajcer: Škola i talenti. "Naše teme", br. 8, 1964, Zagreb;
- Alain Beaudot: La créativité à l'école. PUF, Paris, 1969;
- др Босилка Ђорђевић: Проблеми школовања даровитих ученика. Институт за педагошка истраживања, Зборник 7, Београд, 1974;
- др Радивој Квашчев: Како развити стваралачке способности. БИГЗ, Београд 1977;
- др Радивој Квашчев: Развијање стваралачких способности код ученика. Завод за издавање уџбеника, Београд, 1971;
- Moris Krugman: Identification and Preservation of Talent. "Teachers College Record", No 8, Vol. 61, New York;
- др Душан Ђорђевић: Психолошке особине и начин откривања и васпитања обдарене деце. /У књизи "Праћење развоја уџбеника"/, Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања, Београд, 1972;
- Jack Haugh and Robert De Naan: Identifying Children Who Need Help. Teachers Guidance Handboock, Part I, 1955;
- М. Милинковић: Израда инструментарија и методологије за идентификовање талентованих ученика. Институт за психологију, Београд, 1973;
- др Босилка Ђорђевић: Индивидуализација васпитања даровитих. Институт за педагошка истраживања, Београд, 1979;
- др Босилка Ђорђевић: Додатни рад ученика основне школе. Институт за педагошка истраживања, Београд, 1977;
- Богомил Карлаварис-Мира Крагуљац: Развијање креативности путем ликовних васпитања. Институт за педагошка истраживања, Београд, 1981;
- Elliot W. Eisner: Arts curricula for the gifted. "Teachers College Record", april 1966;
- М. S. Bernštein: Obučenie i vospitanie odarenih detei v SŠA. "Sovetska pedagogika", br. 6, 1961, Moskva;
- Никола Вученов: О проблему и неким средствима подстицања ученика за постизање оптималних, резултата у школском учењу. /У књизи /Никола Вученов "Школа"/, Завод за уџбенике СРС, Београд, 1970.