

Mr Ljiljana Pižurica

Karlovačka gimnazija "Branko Radičević", Sremski Karlovci

Prof. dr Olivera Gajić

UDK: 371.95

Filozofski fakultet, Novi Sad

ISSN 1820 - 1911, 14 (2008), p. 509-521

MODEL VIŠEFONTALNE NASTAVE KAO DIDAKTIČKO – METODIČKI PODSTICAJ DAROVITOSTI

***Rezime:** Autorke u radu polaze od određenja pojma darovitosti, prihvatajući koncept kreativno-produktivne darovitosti koji u svojoj osnovi obuhvata intelektualne procese, znanje, kognitivni stil, te osobine ličnosti. Pažnju fokusiraju na model višefrontalne nastave kao fleksibilni okvir stvaralačke aktivnosti učenika u vaspitno-obrazovnom procesu, a u svojoj istraživačkoj orijentaciji priklanjaju se humanističkim teorijskim pristupima, kao i naučnim postulatima komunikativne pedagogije i kritičkih teorija nastave.*

Istaknute su najznačajnije dimenzije modela višefrontalne nastave koji uvodi karakteristike (inter)aktivne nastave, redefiniše uloge učenika i nastavnika, bitno menja organizaciju nastavnog rada, omogućuje individualizaciju u vaspitno-obrazovnom procesu, razvoj autonomije, kreativnosti, samoregulisano učenja, darovitosti i dr.

Autorke zaključuju da ovaj inovativni model predstavlja sklop didaktičko-metodičkih elemenata kojima je moguće stvarati uslove za optimalni razvoj kreativnih potencijala svih učenika, a među njima i darovitih pojedinaca.

***Ključne reči:** model višefrontalne nastave, darovitost, individualizacija, samoregulisano učenje, kreativnost.*

Pojam darovitosti, mada se opire preciznijem određenju, uvek je prisutan kao impuls, kao zov da se krene putem istraživanja i operacionalnog definisanja ove složene, višeslojne, multidimenzionalne i, nadasve, nedokučive pojave. Različita viđenja i određenja ovog fenomena proizilaze iz različitih teorijskih pristupa objašnjavanju prirode darovitosti, pri čemu većina postojećih teorija nije lišena slabosti i kontradiktornosti. S obzirom na činjenicu da se darovitost, zbog nepostojanja jedinstvenih parametara koji bi je definisali teško može precizno odrediti, javlja se veliki broj, međusobno veoma različitih, određenja. Njihovom kritičkom analizom dolazi se do zaključka da se većina autora priklanja stanovištu da darovitost predstavlja visoke opšte intelektualne sposobnosti, kao i izuzetna postignuća pojedinca u jednoj ili više oblasti, da je uslovljena posebnim sposobnostima po kojima se

ličnost izdvaja od ostalih, te izraženo stvaralaštvo i produktivno-kreativne sposobnosti.

U različitim modifikovanim teorijama o darovitosti (biološke, biheviorističke, sociološke, psihoanalitičke, teorije kvantitativne i kvalitativne superiornosti, interakcioni modeli darovitosti, itd.) kao najčešće istican aspekt, odnosno specifična dimenzija opštih sposobnosti (a pre svega, sposobnosti divergentnog mišljenja), navodi se kreativnost (Gajić, 2003). Danas prevladava uverenje da kreativnost predstavlja suštinu darovitosti, ono što razlikuje darovito od nedarovitog deteta, ponašanja i postignuća (Cropley, 1993). Sternberg i Lubart (1993) idu čak dotle da predlažu distinkciju između kreativne darovitosti kao posebne vrste darovitosti, zapravo posebnog tipa darovitosti koji u sebe uključuje kognitivne, lične, motivacione i spoljašnje (sredinske) aspekte, koji se razlikuju od onih uključenih u tzv. akademsku darovitost. Tako definisan koncept kreativno-produktivne darovitosti, odnosno multivarijantni „investicioni“ pristup kreativnoj darovitosti u svojoj osnovi obuhvata intelektualne procese, znanje, kognitivni stil, te osobine ličnosti.

Kreativno darovite ličnosti su, prema mišljenju Sternberga i Lubarta, izuzetno uspešni u definisanju problema, strateškoj upotrebi divergentnog mišljenja i veštinama selektivnog kodiranja, komparacije i kombinovanja informacija. Kreativna produkcija pretpostavlja, takođe, i solidna znanja, ali ne reproduktivnog karaktera, već upotrebu znanja u misaonoj produkciji, koja se odlikuje novinom, originalnošću (Renzulli, 1986, 57-60). U tom kontekstu ističe se zahtev da nastavni programi, pored sadržaja, obuhvataju i planirani tok učenja, da budu diferencirani i funkcionišu kao model koji pretpostavlja sticanje znanja i razvoj intelektualnih sposobnosti pojedinca. Inteligencija i znanja su dva najčešće isticana i najviše istraživana, ali nikako ne i dovoljna, preduslova kreativnog postignuća. Naime, kreativnu darovitost ličnosti u velikoj meri će opredeliti, odnosno determinisati kognitivni stil kao sklonost pojedinca da koristi svoje sposobnosti na određeni način. Kognitivni stil, kao dispozicioni hipotetički konstrukt, obuhvata u najširem smislu, ustaljene individualne osobenosti i razlike u načinu opažanja, mišljenja, učenja i rešavanja problema.

Kao sledeći resurs kreativne darovitosti navode se osobine ličnosti, a posebno: tolerancija na nesklad, spremnost za preuzimanje rizika, samopoštovanje, i dr. Naravno, sve navedene karakteristike

pretvaraju se u kreativnu darovitost tek u interakciji sa sredinskim faktorima.

Autori upravo izloženog, produktivno-kreativnog shvatanja darovitosti, poput Sternberga, Lubarta, Renzulija i drugih, mogućnosti za njeno podsticanje vide u prevazilaženju okvira „školske“, akademske darovitosti sa atributima receptivnosti i reproduktivnosti, kao i u približavanju procesa socijalne interakcije i učenja u realnoj školskoj situaciji uslovima koje zahteva idealni akt učenja. Polazeći od saznanja da se skoro sve ljudske sposobnosti mogu razviti, Renzuli smatra da je ispravnije govoriti o potencijalnoj nego o ostvarenoj darovitosti. To znači da ovakav, neselektivni pristup darovitima ima didaktičko-metodičke implikacije, koje se mogu izraziti idejom navedenog autora o mogućnosti podsticanja kreativnog ponašanja upotrebom znanja i mišljenja na integrisan i induktivan način, intenziviran izazovnim perspektivama stimulativne nastave i istraživačke aktivnosti. Drugim rečima, nastava treba da bude podsticajna za sve (Renzulli & Reis, 1985), a onda će daroviti već sami razvijati svoje darove u stvaralačke sposobnosti, naravno putem razvijajuće nastave i otkrivajućeg vođenja kreativnih nastavnika.

Prodiranje inovativnih modela u koncepciju tradicionalne nastave, kao što je na primer model višefrontalne nastave (VFN), moglo bi predstavljati stvaranje novih okvira didaktičko-metodičkog determinisanja stvaralačke aktivnosti učenika u vaspitno-obrazovnom procesu.

DIDAKTIČKO-METODIČKI PODSTICAJI DAROVITOSTI U VIŠEFRONTALNOJ NASTAVI

Koncept višefrontalne nastave vezuje se za ime Petra Savića (1997) koji je godinama nastojao da uvede novi model nastave u cilju individualizacije nastavnog procesa. On je u svojim delima¹ - kritički preispitujući pitanja vezana za tradicionalnu organizaciju nastave i didaktičko-metodičke postupke - iscrpno opisao višefrontalnu nastavu, sa brojnim implikacijama koje ovaj model nudi, menjajući poziciju učenika i nastavnika u njoj.

¹ „Savremeni postupci u nastavi“, Beograd, 1964.; „Savremena organizacija nastave“ II izdanje, Beograd, 1965; „Tehnologija samoobrazovanja“, Beograd, 1973; „Trebalo li vaspitača da zameni kompjuter“, Beograd, 1973; „Učenje kroz igru i zabavu i humor“, Beograd, 1986; „Demokratski preobražaj škole i društva“, Beograd, 1993, „Nova škola“, Beograd, 1997. i dr.

Model višefrontalne nastave baziran je na sledećim **načelima**:

- ✚ Sadržaji nastavnog predmeta obrađuju se na nov način, i to tako što ga učenici uče pretežno samostalno iz odgovarajuće literature i uz odgovarajuću pomoć nastavnika.
- ✚ Učenici imaju obavezu da odgovaraju sve što je predviđeno nastavnim programom za određeni nastavni predmet u određenom razredu.
- ✚ Učenici neće biti prozivani, nego će se sami javljati da, korak po korak, deo po deo gradiva, odgovaraju.
- ✚ Sami će davati predlog ocene za koju su se spremili i koju žele da dobiju, a svojim odgovorom će „braniti“ predloženu ocenu.
- ✚ Kad usvoje celokupno gradivo predviđeno za određeni predmet, za njih je (što se tog nastavnog predmeta tiče) završena i školska godina (Savić-Guteša, 2001).

Tvorac navedenog modela, kao i njegove pristalice i sledbenici, posebno naglašavaju razlike između organizacije časa u tradicionalnoj i višefrontalnoj nastavi. U višefrontalnoj nastavi nema klasičnih predavanja. Nastavnik početkom školske godine, u prvih mesec dana učenike uvede u svoj nastavni predmet, istakne najbitnije tačke nastavnog programa, otkrije osnovne pojmove svog predmeta i uputi učenike na užu i širu literaturu. Uporedo sa ovim aktivnostima nastavnika, učenici se podstiču i upućuju na učenje i imaju pravo da se javljaju i odgovaraju nastavne jedinice koje su usvojili samostalno. Učenici koji za taj čas nisu ništa prijavili slušaju aktivno svoje drugove koji odgovaraju i tom prilikom uče (Ibid, s.12). Nastavnik je dužan da pogrešne odgovore ispravi, proširi, dopuni i objasni ponešto ako je potrebno. Učenik poseduje svoj **Indeks vežbi** i u odgovarajuću rubriku upisuje redni broj i naziv nastavne jedinice koju želi da odgovara, kao i predlog ocene za koju se spremao. Međutim, ako odgovor učenika ne zadovolji postavljene kriterijume, nastavnik mu vraća indeks i on bolje priprema gradivo za neki od narednih časova. Samo oni učenici koji u toku jednog tromesečja savladaju najmanje polovinu gradiva dobijaju pozitivnu ocenu na kraju klasifikacionog perioda, ostali ne. Učenik je dužan da do kraja školske godine odgovara celokupno gradivo, međutim, ukoliko ne ispuni taj zahtev, ocena mu se srazmerno smanjuje, ili se on upućuje na popravni ispit iz tog predmeta, prema važećim kriterijumima (Gajić, et. al, 2007).

Zbog nastojanja da osvetlimo mogućnosti višefrontalne nastave u podsticanju autonomije i darovitosti učenika, u našem

proučavanju priklonili smo se humanističkim pristupima vaspitanju i obrazovanju, kao i naučnim postulatima komunikativne pedagogije i kritičkih teorija nastave. Ove teorije, kao rezultat hermeneutičkih empirijskih i kritičkih istraživačkih pristupa, značajnu pažnju posvećuju razvoju kreativnosti i autonomije ličnosti. To su: a) Klafkijeva (W. Klafki) kritičko-konstruktivna didaktika prema kojoj je razvoj kreativnosti i autonomije ličnosti osnovni cilj obrazovanja, a odnos poučavanja i učenja shvata se kao proces interakcije u kojem učenici, uz podršku nastavnika, samostalno usvajaju određene forme saznanja, mogućnosti rasuđivanja, vrednovanja i delovanja i b) Didaktika kao teorija učenja (hamburški didaktički model) V. Šulca (W. Schulz) u kojoj se naglašava interakcija između ciljeva – kompetencije, autonomije i solidarnosti, s jedne, i sadržaja nastave, s druge strane, a umesto „modela didaktičkog odlučivanja“ preferira se „model didaktičkog delovanja“ (Bandur, 1996).

Model višefrontalne nastave uvodi karakteristike (inter)aktivne nastave: postoji jedan obavezan deo programa (obrazovni standard) i deo koji je fleksibilan i varira zavisno od konkretnih uslova nastave; polazi se od interesovanja učenika, učenje je samousmereno, povezano sa prethodnim znanjem i iskustvom učenika, motivacija je intrinzična, dominantne su metode aktivne nastave/učenja. Cilj višefrontalne nastave jeste redefinisanje uloge učenika u procesu sopstvenog učenja, razvoj ličnosti svakog deteta, autonomija u planiranju, realizaciji i ocenjivanju sopstvenog rada, a ne samo usvajanje školskog programa. Ocenjuje se zadovoljstvo učenika preduzetim aktivnostima, njegov napredak, motivisanost i zainteresovanost za učenje. U takvim uslovima organizacija nastavnog rada podrazumeva elastičan okvir savladavanja nastavnih sadržaja prilagođen individualnim osobenostima pojedinca. U ovako organizovanom sistemu svaki učenik se osposobljava za samoobrazovanje i doživotno učenje, za bolju komunikaciju u nastavi, za samoevaluaciju, odnosno realno procenjivanje postignutih rezultata, itd. To bi, dalje, značilo da se napuštaju neke bitne karakteristike tradicionalne škole kao što su na primer dominacija verbalne nastavne metode, frontalni oblik rada, pasivnost učenika u nastavnom procesu, ocenjivanje reprodukcije memorisanog gradiva i sl.

Model višefrontalne nastave - podrazumeva da učenici uče i napreduju svojim tempom, prema individualnim sposobnostima, koristeći nastavni materijal koji su pripremili predmetni nastavnici. Nastava se odvija u izmenjenim okolnostima u odnosu na klasičnu

nastavu. "Jedan učenički front se transformiše u više frontova, prema individualnim predispozicijama ispoljenim kroz diferencirano napredovanje učenika." (Savić, 1997). Ovaj model ima za cilj unapređivanje nastave, odnosno „potpunu i suštinsku individualizaciju nastave i učenja, kao i osposobljavanje učenika za permanentno samoobrazovanje " (Iličić, 2004). U radu po ovom modelu, učenici se osposobljavaju za samostalno usvajanje znanja, njegovo razumevanje i selekciju.

Višefrontalna nastava je, prema mišljenju autora Savića, "stožer demokratske pedagogije, koji otvara put pozitivnim promenama i široki je prostor za tragalačke napore u vezi permanentnog samoobrazovanja i suštinske individualizacije nastave. Stoga, ovaj model je integralna, originalna koncepcija i celovito rešenje organizacije nastave, čije su karakteristike: humanističko - saradnička uloga nastavnika i subjekatski položaj učenika u procesu učenja, gde se od poučavanja prelazi na samostalno učenje" (Savić, 1997).

Autori koji su se bavili višefrontalnom nastavom smatraju da ovaj model omogućava učeniku subjekatsku poziciju u nastavi, "s obzirom na određeni stepen autonomije koju učenik u ovoj nastavi ima, kako u pogledu tempa i dinamike sopstvenog napredovanja, tako i kod evaluiranja rezultata rada" (Savić - Guteša, 2001). Karakteristično je i to što je učenik u poziciji da planira vreme bez pritiska od strane nastavnika. Takođe, nisu zabeleženi slučajevi "bežanja" sa nastave jer nema straha od ocenjivanja.

Kakva je uloga nastavnika u modelu VFN?

Ističe se da nastavnik u ovom modelu nastave prerasta tradicionalnu ulogu predavača. On priprema nastavni materijal, vodi diskusiju sa učenicima tokom njihovog odgovaranja, prati, vrednuje i ocenjuje njihova postignuća. Takođe daje odgovore i dopunska objašnjenja u vezi sa nastavnim gradivom ukoliko učenici to zatraže. Smatra se da je on sada u ulozi mentora, saradnika, partnera, koordinatora.

ULOGE UČENIKA I NASTAVNIKA U VIŠEFRONTALNOJ NASTAVI KAO SISTEMU STVARALAČKIH AKTIVNOSTI

Višefrontalna nastava pretpostavlja promenu u povezivanju neposrednih komponenti aktivnosti učenika, a ciljevi takve organizacije nastavnog rada jesu podsticanje inicijativnosti i samostalnosti, negovanje kreativnosti i stvaralaštva, samoregulisano

učenje, itd. To su upravo i ciljevi koji se apostrofiraju u najnovijim rezolucijama, preporukama i deklaracijama Unesco-a i Evropskog saveta o obrazovanju. Na osnovu njihovih objedinjenih stavova, kao i ostalih dokumenata o evropskom obrazovanju, uobličen je široki okvir budućeg evropskog obrazovanja, čiji su ciljevi, između ostalog, i promocija svih talenata, lični razvoj, kreativnost, kritičko mišljenje, samostalan rad, itd. (Evropska dimenzija u obrazovanju, Beograd, 1997).

Višefrontalna nastava u prvi plan stavlja učenika i njegovu izmjenjenu poziciju u nastavi. Model podrazumeva da učenici u pisanoj formi dobiju od nastavnika celokupan programski sadržaj nastavnog predmeta, podeljen na određeni broj tematskih celina. Za svaki deo gradiva navedene su teze, pitanja, objašnjenja i primeri, što treba da pomogne učeniku u radu.

Učenici su tokom časa uključeni u vaspitno-obrazovni proces: jedni izlažući naučeno, a drugi prateći izlaganja svojih drugova. Na taj način utvrđuju i proveravaju ono što su samostalno učili, ili ako nisu, stižu predstave o određenom delu gradiva koje će pripremati.

Za razliku od klasičnog tipa časa, čas je veoma dinamičan (više učenika odgovara isto ili različito gradivo), neki rade pismeno, a neki se međusobno dogovaraju oko rešenja određenog problema. Učenici veoma lako utvrđuju i proveravaju ono što su samostalno učili, a neki i uče na samom času.

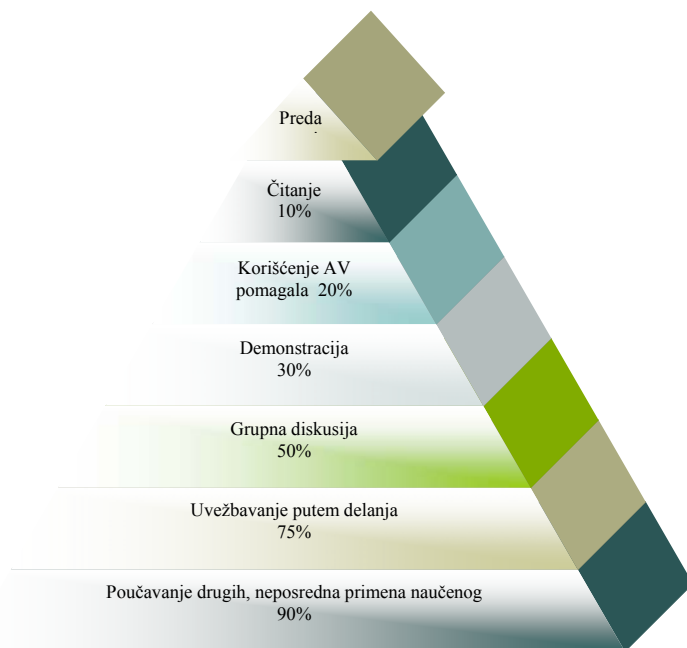
Kada nauče temu, učenici se javljaju da izlože ono što su naučili, jer su u obavezi da odgovaraju sve nastavne jedinice, kako bi savladali celokupni program. Odgovaranje se ostvaruje po sistemu "korak po korak", tj. deo po deo.

Talentovani, sposobni i ambiciozni učenici stižu na "cilj" po pravilu brže, dok se u isto vreme, neki učenici nalaze na sredini programa, a neki na početku. Učenici mogu samostalno tragati za informacijama neophodnim za rešavanje problema, odnosno za odgovorima na postavljena pitanja; navikavaju se da koriste različite, često i kontradiktorne izvore, da upoređuju različite činjenice i shvatanja, da procenjuju njihovu vrednost i donose svoj sud. Učenici se osposobljavaju da vode kritičku, ali i konstruktivnu diskusiju u grupi. Navikavaju se da poštuju tuđe argumente i da uče od drugih. Rasprava može da se vodi oko dva sučeljena gledišta o nekom problemu, u vidu odbrane i kritike nekog ponašanja, ličnosti, istorijske epohe, događaja i sl. Time se omogućuje učenicima da razviju sposobnosti dokazivanja pomoću argumenata, uočavanja

novih veza i odnosa, upoznavanje svih oblika, metoda i postupaka logičko-saznajnih procesa, suđenje i izvođenje zaključaka, formulisanje sopstvenog stava, osposobljavanje za evaluaciju, i dr. Istraživanje u nastavi podrazumeva kreativno i produktivno mišljenje i druge talente rasuđivanja, kao što su predviđanje, donošenje odluke i planiranje.

Kao osnovni obrazovni cilj, pojedini autori ističu kultivisanje samousmerenog učenja i negovanje metakognitivnih sposobnosti jer oni intenziviraju aktivnosti učenika i povećavaju motivaciju za učenje (Ferbežer, 2004). Sistematsko negovanje metakognitivnih funkcija i podsticanje metakognitivnih strategija učenja bio bi, iz ove perspektive, primarni cilj obrazovanja u školi. Međutim, čini se da škole još uvek nisu spremne da prepuste učenicima odgovornost za sopstveno učenje. Nije u pitanju samo sposobnost za učenje, već i postojanje svih drugih činilaca i elemenata koji pozicioniraju ličnost učenika u specifičan odnos prema sopstvenom razvoju koji uvek mora imati uporište u samostalnom radu i samoregulisanom učenju (Gajić, 2007). Samousmereno učenje, iako nije direktno vođeno od strane nastavnika, ne može se odvijati nezavisno od nastavnog procesa koji je podložan uticaju brojnih drugih činilaca. Nastava koja se zasniva na tradicionalnoj paradigmi usvajanja znanja izložena je stalnoj opasnosti od verbalizma, receptivnog i pasivnog pristupa subjekta koji uči, iz čega proizilazi nerazumevanje bitnog, nemogućnost primene znanja i brzo zaboravljanje.

Nasuprot tome, nastavne strategije za podsticanje darovitosti podrazumevaju, između ostalog, da učenici budu u ulozi nastavnika, da dobiju posebna zaduženja, organizuju nastavne aktivnosti, sami usmeravaju vlastite procese učenja, osmišljavaju naredne faze u programima učenja, jačajući pri tom samopouzdanje i samokritičnost. Na slici br. 1 prikazana je piramida učenja na kojoj se jasno uočava da je poučavanje drugih zastupljeno sa 90% prosečne stope pamćenja.



Slika br. 1: Piramida učenja (Brighthouse, T. prema George, D,2003)

Upravo naznačene nove obrazovne tendencije dodeljuju i nastavniku promenjenu ulogu i status u procesu nastave. Nju sve više karakteriše dvosmerna komunikacija, demokratski i kooperativni odnosi, identifikacija potreba učenika, uvažavanje njihovih sposobnosti, znanja, interesovanja, itd. U višefrontalnoj nastavi nastavnik je i dalje ključni činilac vaspitno-obrazovnog procesa, ali ne u klasičnom smislu. Svoj uticaj zasniva na spremnosti za saradnju sa učenicima, i na pomoći koju im pruža. Dakle, nastavnik, pored udžbenika koji je namenjen učenicima, priprema i dodatni materijal, sistematski prati, učestvuje, dopunjuje, ispravlja i daje dodatna objašnjenja učeniku. To znači da se od njega očekuje dobar izbor relevantne literature, pomoć da se prikupljene informacije kritički prodiskutuju i sistematizuju. Nastavnik je diskretan, nenametljiv, sluša diskutante i sa što manje intervencija održava

konstruktivnost i usmerenost diskusije; povremeno može da daje rezime dotadašnje diskusije, da otvara nova pitanja i na kraju, eventualno, iznese i obrazloži svoje stanovište. Trebalo bi da diskusiju vodi tako da se učenici osećaju slobodni u izražavanju svojih uverenja. Ovakav način rada zahteva od nastavnika mnogo više no klasični obrazac. Grupna diskusija ga može izložiti mnogim teškim i neočekivanim, nekad sasvim novim pitanjima. Osim toga, rad na času zahteva daleko veće intelektualno angažovanje: nastavnik mora da pamti (ili da pribeleži) replike pojedinih diskutantata, da dozvoli širinu diskusije, ali ne i nepotrebno lutanje, da „drži konce“ glavnih ideja i da se trudi da iz polifonije različitih mišljenja grupa na kraju dođe do harmoničnih zaključaka (Gajić, 2003).

Nastavnik, takođe, podstiče učenike za dalje napredovanje i samoregulisano učenje. On je, istovremeno, u funkciji instruktora, koordinatora, saradnika, konsultanta, savetnika, koji usmerava učenika u samostalnom procesu učenja.

Na osnovu rezultata dosadašnjih relevantnih istraživanja, može se konstatovati da se suštinska razlika između višefrontalne i tradicionalne nastave odnosi na:

- položaj i ulogu učenika u nastavi,
- značajnu redukciju izlaganja gradiva od strane nastavnika,

u korist samostalnog rada i učenja učenika (Pižurica, 2008).

U višefrontalnoj nastavi učenik je stavljen u situaciju da *samostalno planira svoj rad* u okviru određenog predmeta. Njemu je precizno saopšteno šta treba da nauči, i kako može da pokaže da li je to naučio. Učenik je "*planer, organizator, realizator, on rukovodi svojim aktivnostima*" (Havelka, 2001, str. 467). Učenik je, pri tom, u situaciji da svoj plan *samostalno sprovodi u delo*, da bi postavljene ciljeve i zadatke ostvario. Kako navodi N. Havelka "učenik se pojavljuje i kao *evaluator* sopstvenog rada, jer samostalno procenjuje za koju ocenu želi da odgovara" (Ibid, str. 467).

Nema sumnje da model višefrontalne nastave pozicionira ličnost učenika u prvi plan. Njegova mentalna aktivnost je, velikim delom, usmerena na planiranje i organizaciju vremena, kao i na sistematski rad na brojnim izvorima za obradu nastavnih jedinica. Naravno, veliki značaj u svim aktivnostima ima postojanje radnih navika i spremnost učenika za samostalni rad.

Aktivnost učenika u višefrontalnoj nastavi podrazumeva *učenje iz različitih izvora znanja*. Korišćenjem udžbenika, priručnika, enciklopedija, različitih medija, učenici su u prilici da

tragaju za novim znanjima, da se navikavaju da uče kako izdvajati bitno od manje bitnog. Učenje *rasuđivanjem* je takođe značajno za višefrontalnu nastavu, naročito zbog toga što je učenik u prilici da sam priprema nastavnu jedinicu. Ovaj inovativni model zahteva od učenika brojne kognitivne operacije – kreativno i kritičko mišljenje, povezivanje znanja, klasifikovanje, kompariranje, sistematizaciju, transfer znanja, samostalnost u planiranju i organizaciji vremena, inicijativu i slobodu izbora.

Dok je u tradicionalnoj nastavi učenikovo upravljanje sopstvenim radom, učenjem i obrazovanjem, u senci nastavnikovih odluka i zahteva, na koje učenik nema uticaja, dotle u višefrontalnoj nastavi u svim etapama nastavnog procesa (planiranje, organizovanje, realizacija, kontrolisanje napredovanja i postignuća, evaluacija sopstvenog rada), procesom učenja upravlja sam učenik.

Osnovne karakteristike prikazanog modela višefrontalne nastave odnose se, pored navedenih dimenzija, i na: podsticanje autonomije učenika, razvijanje kreativnosti i kritičkog mišljenja, poverenja u sopstvene snage i mogućnosti, podršku i negovanje stvaralačke inicijative i operativnosti, podsticanje slobode mišljenja i delovanja, samostalnost i odgovornost u postupanju, zauzimanje stavova pri donošenju odluka, i sl. Možemo zaključiti da višefrontalna predstavlja sklop didaktičko-metodičkih elemenata kojima je moguće stvarati osnovne uslove za efikasnost nastavnog procesa u smislu optimalnog razvoja kreativnih potencijala svih učenika, a među njima i darovitih pojedinaca.

Literatura

- Bandur, V. (1996): Autonomija ličnosti učenika u kritičkim teorijama nastave, *Autonomija ličnosti i vaspitanje*, (87-91), Beograd: Pedagoško društvo Srbije
- Copley, A.J. (1993): Creativity as an element of giftedness, *International Journal of Educational Research*, Vol. 19, No.1, pp. 17-30.
- *Evropska dimenzija u obrazovanju* (1997): Sektor za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Ferbežer, (2004): *Pučavanje samousmeravajućeg učenja, prioritet za nadarene i talentovane*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gajić, O. et. al. (2006). Model višefrontalne nastave – efekti primene u nastavi psihologije, *Nastava i vaspitanje*, Beograd, br. 1, str. 5-21.

- Gajić, O. (2007): *Prilozi metodici vaspitno-obrazovnog rada. Diskurs o strategijama obrazovanja i socijalno-pedagoškim temama*, Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 148.
- Gajić, O.(2003): Razvoj ustvarjalnosti študentov v visokoškolskem izobraževanju kot spodbuda nadarjenosti, »NADARJENI MED TEORIJO IN PRAKSO«, organizirajo Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovensko Združenje za nadarjene, Visokoškolsko središče, Novo Mesto, 5. in 6. junij 2001. in: Zbornik prispevkov, Slovensko Združenje za nadarjene, Visokoškolsko središče, Novo Mesto, str. 290-298.
- George, D. (2003): *Obrazovanje darovitih. Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*, Zagreb: Educa.
- Havelka, N. (2001): Odnos učenika prema eksperimentalnoj i tradicionalnoj nastavi u Srednjoj tehničkoj PTT školi u Beogradu, *Nastava i vaspitanje*, separat, 20-63.
- Iličić, S. (2004): Stavovi učenika o vrednostima eksperimentalnog programa Nova škola, *Nastava i vaspitanje*, br. 2-3, str. 192-208.
- Pižurica, Lj. (2008): *Didaktičke dimenzije aktivnosti učenika i nastavnika u modelu višefrontalne nastave*, rukopis magistarske teze odbranjene 2008. godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.
- Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (1985): *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence*, Mansfield Center, Creative Learning, 1985.
- Savić, P. (1997): *Nova škola*, Beograd: Školski PTT centar.
- Savić-Guteša, D. (2000): Primena višefrontalnog oblika nastave i provera vaspitno-obrazovnih efekata koji se postižu njegovom primenom, *Nastava i vaspitanje*, br. 1-2.
- Savić-Guteša, D. (2001): Model višefrontalne nastave, *Nastava i vaspitanje*, separat, 5-17.
- Sternberg, & Lubart, (1993): Creative giftedness: a multivariate investment approach, *Gifted Child Quaterly*, Vol. 37, No.1, pp.7-15.

Ljiljana Pižurica, MA
High School "Branko Radicevic", Sremski Karlovci
Olivera Gajić, PhD
Philosophical Faculty, Novi Sad

The Model of Multi-Frontal Teaching as Didactical- Methodological Encouragement of the Gifted

Abstract: Starting point of the paper is determination of the term giftedness, accepting the concept of creatively-productive giftedness encompassing intellectual processes, knowledge, cognitive style, as well as personality features. The authors pay special attention to the model of multi-frontal teaching, as a flexible framework of creative activity of students in educational process. In their research

orientation the authors rely on humanistic theoretical approaches, as well as on scientific postulates of communicative pedagogy and critical teaching theories.

The most significant dimensions of the multi-frontal teaching model have been emphasized, which redefine the role of student and teacher, significantly change teaching organization, enables individualization in educational process, as well as the development of autonomy, creativity, self-regulated learning, giftedness, etc.

The authors draw a conclusion that this innovative model is a set of didactical-methodological elements facilitating creation of conditions for optimal development of creative potentials of all students, with gifted individuals among them

Key words: multi-frontal teaching method, giftedness, individualization, self-regulated learning, creativity.

