

Ivan Ferbežer¹
Slovenija

UDK: 371.95
ISBN 978-86-7372-114-9, 15 (2009), p.170-186
Originalan naučni rad

POVEZOVANJE RAZUMA IN MORALNEGA KARAKTERJA NADARJENIH

ABSTRACT

Within education there exists a bifurcation of the intellect and moral character- a separation of the pursuit of external knowledge from the acquisition of internal knowledge. Teaching and observing gifted students within a regular classroom setting gives a unique perspective on this dilemma, as gifted students demonstrate so clearly the need for nurturing the moral dimension as well as the mind. A framework synthesized from the works of Dewey and Guilford explicates basic structural components of the intellectual and moral dimensions. Understanding this deep structures helps teachers establish the complexity of learning, teaching and environment needed to meet both the intellectual and moral development needs of gifted students.

KLJUČNE BESEDE: Vzgoja moralne dimenzije, oblikovanje razuma nadarjenih

POVEZOVANJE RAZUMA IN MORALNEGA KARAKTERJA NADARJENIH

1. UVOD

Spodaj opisano predstavo, ki nam služi kot prispodoba, je mogoče videti marsikje v naravno razgibanem svetu. Če stojimo na hribu srednje zahodnega Ameriškega mesta Pittsburgh lahko vidimo tok treh velikih in ločenih rečnih tokov. Iz višine in zadostne oddaljenosti lahko vidimo, da dve od treh rek Allegheny in Monongahela široko delita mesto Pittsburgh, ki leži med njima. Nato reki tečeta deloma skupaj, da postaneta zatem tretja reka imenovana Ohio. Tako se prvotno ločeni reki med seboj združita. Iz te ptičje perspektive gledanja vidimo več kot stanje dveh rečnih korit, vidimo celo spremembe v perspektivi. Omenjeni širši dinamični pogled nam omogoča, da vidimo povezovanje dveh različnih bitnosti, ki sta na videz preveč oddaljeni, da bi se lahko srečali.

Tudi učenje je večkrat presojava s podobnega dihotomnega vidika. Intelektualno učenje je pogosto presojava kot oddaljeno in nekompatibilno z učenjem moralne razsežnosti, ki vključuje razvoj karakterja, etičnega razmišljanja in emocionalnega zavedanja. Vse

¹ ivan.ferbezer@siol.net

doslej sta bili še vedno obe vrsti učenja istočasno potrebni za pozitivno doseganje življenjskih ciljev, emocionalne stabilnosti in zdravega razvoja osebnosti nadarjenih učencev. (Clark, 1988; Colangelo, 1991; Dewey, 1964; Geiger, 1995; Goleman, 1995). Avtor John Dewey se je skoraj vse življenje prizadeval razrešiti problem, kako koordinirati psihološke in socialne dejavnike ob razglabljanju, kako preseči dualizem med intelektom in vrednotami. (Gouinlock, 1994; Kliebard, 1995; Rockefeller, 1991).

Ideološka razpoka, ki obstaja med kvantitativnim, merljivim intelektualnim učenjem in manj kvantificiranim učenju realnega sveta emocij, etike in karakterja je za nadarjene učence problematična. Duševnost oziroma notranji »jaz« nadarjenih učencev je označen s samozavestjo, introspekcijo, samousmerjenostjo, samo-motivacijo (notranjo motivacijo) in notranjo kontrolo. (Howwell, Bressler, 1988). Definicija, ki upošteva kompleksnost učenčeve notranje izkušnje opisuje nadarjenost kot »asinhron razvoj v katerem se pospešene kognitivne sposobnosti in stopnjevana intenziteta mentalne aktivnosti kombinira z oblikovanjem notranjih izkušenj in zavesti, ki je kvalitativno drugačna od poprečnih norm.« (Silverman, 1995, str. 11). Mnogi nadarjeni učenci izkazujejo visoko korelacijo med inteligentnostjo in moralnim razvojem ter spoznavajo, da šola pogosto ne vključuje diskusije o vrednotah v njihove vzgojno izobraževalne izkušnje. (Ferbežer, I., 2005; Clark, 1988; Colangelo, 1991; Karnes, Brown; 1981, Sisk, 1982). Nadarjeni učenci glede na svoje potrebe (Ferbežer, Korez, Težak, 2008) zahtevajo, da šolsko okolje nagovarja oboje, » tako njihovo emocionalno intenziteto kot intelektualno kompleksnost.« (Silverman, 1995, str. 11) V svoji dolgoletni praksi mi je poučevanje nadarjenih učencev pomagalo ugledati, kako se lahko intelektualno in emocionalno področje povezujeta, da lahko načrtujemo učne izkušnje, ki imajo globino in ravnotežje.

2. INTELEKTUALNA DIMENZIJA

Prvi strokovni spisi in prve pedagoške izkušnje o nadarjenih učencih pri nas (Ferbežer, 1997) in v svetu so temeljile na mišljenju kot prevladujoči pojmovni strukturi. Omenjeni poudarki starega so prevladujoči tudi v današnji slovenski koncepciji »Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci« (Nacionalni kurikularni svet, 1998,) in tudi v Konceptu vzgojno - izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, 2007), čeprav se v današnjih seminarjih permanentnega izobraževanja učiteljev, vzgojiteljev in šolskih svetovalcev leta 2009 prvič pojavi

seminarska tematika: »Oblikovanje vrednot in nadarjeni dijaki« (Musek J., in Rostohar G., 2009).

Procesi mišljenja so bili dolgo osrednji oblikovalni procesi in interakcije med poučevanjem in učenjem nadarjenih učencev. V večini, so miselni procesi, tako v pedagoški teoriji kot praksi, temeljili na delu psihologa J. P. Guilford-a (Guilford, 1977), ki je razvil teorijo strukture intelekta. Njegova teorija je znatno razširila zgodovinske omejitve pogledov na inteligentnost in je vključila ustvarjalnost ter razširila koncept evalvacije. Pet opisanih operacij v njegovi teoriji, ki so vidne tudi v Sternbergovi (Sternberg, 1984) komponentni teoriji imenovani Triarhična teorija inteligence, je bilo zelo uporabnih kot sredstvo za analizo in gradnjo kurikulumov ter dosego globljega razumevanja učencev, ter reflektivnih učiteljev.

Omenjenih pet operacij v Guilford-ovem modelu so kognicija, spomin, evalvacija, konvergentna produkcija in divergentna produkcija.

Kognicija je opredeljena kot odkrivanje, opredeljevanje (imenovanje), spoznavanje in razumevanje. (Guilford, 1977; Meeker, 1969).

Spomin je definiran po Guilford-u (Guilford, 1977) kot skladiščenje informacij. Spomin igra pomembno vlogo pri povezovanju novih informacij s starimi, kakor je tudi razloženo v komponenti pridobivanja znanja Sternberg-ove teorije. (Sternberg, 1988).

Evalvacija vsebuje primerjanje, presojanje in oblikovanje odločitev zasnovanih na zadovoljivih kriterijih. Avtor Sternberg je vključil načrtovanje med evalvacijske procese, ki govorijo o izvrševalnih procesih in o metakomponentah.

Konvergentna produkcija je vrsta produktivnega mišljenja kjer je veljaven kot pravilen samo en odgovor. Konvergentna produkcija je usmerjena na informacije, ki uporabljajo logično in deduktivno mišljenje. (Guilford, 1977)

Divergentna produkcija vsebuje širšo iskanje informacij, iskanje alternativnih idej in razvijanje informacij s poudarki različnosti ter kvalitetnih rezultatov. (Meeker, 1969, str. 20). Guilford (Guilford, 1977) je dalje definiral divergentno produkcijo z vključevanjem fluentnosti, fleksibilnosti, originalnosti in elaborativnega mišljenja. Avtor Williams (Williams, 1986) je dodal neko afektivno ali čustveno sestavino za definiranje raznosmernosti, ki vključuje radovednost, tveganje, kompleksnost in domišljijo.

2.1. Praktična uporaba

Večina zgodnjih znotraj šolskih in izven šolskih izobraževalnih programov za nadarjene je bila zasnovanih na načelih miselnih

aktivnosti, kot jih je definiral Guilford. Prav tako so bili že pionirski učitelji vseh področij prepričani, da vsak kurikulum za nadarjene vsebuje učne izkušnje z možnostmi za razvijanje mišljenja. (Glede na naše današnje izkušnje v Sloveniji se do sedaj o tem še nisem povsem prepričal). Tannenbaum je dejal, da je Guilford-ova pojmovna zgradbadragocena učiteljem, ki iščejo perspektivo v zmožnostih ali potencialih.... in potrebujejo repertoar tistih zmožnosti, ki so prezrta in tistih, ki niso prezrta ali zapostavljena. (Tannenbaum, 1986, str. 39). Glede na to, da omenjeno Guilford-ovo pojmovanje mišljenja vsebuje 150 možnih miselnih zmožnosti, govori Sternberg (Sternberg, 1997) o njegovi teoriji kot nepraktični za šolsko učno rabo. A praksa kot prepričljivejši kriterij resnice dokazuje, da usmerjanje v širše Guilford-ove kategorije ponuja dober praktični pogled na različnost miselnih procesov in je zato nujno, da so vključeni v vsakodnevno poučevanje in učenje nadarjenih učencev.

2.3.. Prednosti

Tri prednosti so se izkazale, ko so v ZDA uporabili Guilford-ove operacije kot pojmovno ogrodje za razvijanje mišljenja nadarjenih učencev.

Prvič, z uporabo samo petih miselnih operacij, razširjenih in obogatenih s poučevanjem in učenjem, je mogoče prispevati k boljšemu razumevanju funkcije miselnega procesa v kurikulumu.

Te operacije so bile uporabljene pri praktičnem načrtovanju učnih izkušenj študija zgodovine nekega starega mesta v mestu Columbia, ZDA. Ciljni projekt je bila razstava zgodovine mesta predstavljena javnosti v neki osrednji stari zgradbi mesta. Psihološko izgrajevanje zavestnosti metakognitivnih procesov je potekalo skozi celo delavnico. Učitelji, oziroma mentorji so bili spodbujani z navodili, da povezujejo znanje z diskusijo o tem, kako se uporabljajo miselni procesi pri praktičnem razvijanju projektov v izven šolskih okoliščinah.

Učenci so diskutirali, posamezno ali v skupinah, o predstavitvi informacij za razstavo. (divergentna produkcija). Dodatni uporabljeni in prediskutirani procesi namenjeni razvijanju projekta so vsebovali:

- kako raziskati informacije (kognicija),
- kako povezati nove informacije s predhodnim znanjem (spomin)
- kako postaviti kriterije, kako sprejeti preišljene odločitve o tem, kako napraviti razstavo,

- kako načrtovati razvoj projekta vključno s postavljanjem kriterijev za evalvacijo in končni produkt,
- načrtovati pojavljanje možnih problemov,
- naštetih potrebna gradiva in materiale,
- naštevanje potrebnih materialov,
- orisati proceduralne stopnje,
- kako evalvirati končni izdelek in razmislek o procesu (evalvacija).

Nekateri projekti učencev so vsebovali vprašanja in odgovore za aktivnosti muzejskih pokroviteljev, oziroma mecenov. Učenci so izoblikovali vprašanja s spremljevalnimi odgovori, ki bi lahko bili postavljeni s strani obiskovalcev muzeja. (kognicija, divergentna produkcija, konvergentna produkcija). Pričakuje se, da bodo učenci dobro informirani in da bodo odgovarjali na različna povpraševanja iz njihovega preučevalnega področja. (spomin).

Druge prednost uporabe Guilford-ovih operacij Strukture intelekta za vodenje procesa učenja in raziskovanja je, da sicer obstaja mnogo drugih uporabnih kognitivnih ogrodi, ona vendarle omogoča dovolj široke osnove za sprejetje mnogoterih definicij in modelov mišljenja. Avtorji Tishman, Jay, in Perkins (Tishman, Jay, Perkins, 1993,) so opisali določene dispozicije mišljenja, ki naj bi jih učitelji spodbujali pri pouku in učenju v šoli. Med njimi so na primer: širokomiselnost, iskanje mnogoterih rešitev, intelektualna radovednost, sposobnost iskanja povezav, miselno načrtovanje, organizacijska natančnost, sposobnost vrednotiti razloge in metakognitivne sposobnosti. Kadar učitelji uporabljajo omenjen obrazec Guilford-ovih miselnih operacij za načrtovanje učnih aktivnosti in učenci razumejo uporabo omenjenih miselnih procesov, se dispozicije mišljenja naravno razvijajo.

Tretjič, uporaba Guilford-ovih miselnih operacij kot pojmovno ogrodje spreminja zastarele poglede na miselne procese. Nič več ni pomembna terminologija o višjem in nižjem redu mišljenja. Namesto hierarhičnega procesa, se določene operacije kombinirajo z gibanjem naprej in nazaj, kar omogoča posameznikovo procesiranje informacij, oblikovanje odločitev, najdenje odgovora ali ustvariti nekaj novega. Namesto višjega in nižjega reda mišljenja, »širši red mišljenja« bolje opisuje miselne procese. Omenjen termin ne vsebuje hierarhije miselnih procesov, temveč bolj jasno predstavlja medsebojno odvisnost enega miselnega procesa do drugega.

Tako se je pojmovanje učenja v zavesti učiteljev pri pouku in učenju premikalo od nedefinirane intuicije in mišljenja višjega reda, do kritičnega, ustvarjalnega in dialektičnega mišljenja, kot ga obravnavajo

mnogi novejši eksperti s tega področja. (Ennis, 1993; French, Rhoder, 1992; Greene, 1986; Guilford, 1968; Guilford, 1977; Lewis, Smith, 1993; Marzano, 1993; Perkins, 1992; Resnick, 1987; Riegel, 1976; Sternberg, 1985).

Z mišljenjem širšega reda se zbirajo informacije, se povezujejo nove informacije s tistimi, ki so bili predhodno shranjeni v spominu, se preoblikujejo informacije v odločitve, načrte, presojo, kako z domišljijo priti do rešitev problemov, priti do rezultatov in prispeti do odločitev o neki akciji ali prepričanju.

3. MORALNA DIMENZIJA

Ogrodje miselnih operacij samo ponuja povezavo intelektualnega učenja z učenjem moralne dimenzije. Učitelji v splošnem razumejo pomen intelektualne dimenzije učenja, toda redkeje se zavedajo pomena moralne dimenzije pouka in učenja. Osnove mišljenja, ki so bile utrjene v šolsko razrednih okoliščinah odpirajo prostor in možnosti tudi za moralne diskusije. Pogosto učitelji ne vedo kako ustrezno vstopiti v ta prostor »moralnih vrednot«, kako voditi učence preko brezna ali samo razpok med dejstvi in mnenji, ki se oblikujejo kot rezultat raziskovalnih informacij. Analiza poučevanja in učenja nadarjenih učencev nam razkrije, na strani učiteljev in vzgojiteljev, omejeno razumevanje komponent moralne dimenzije, odnosa moralne dimenzije do kognitivne in kako moralne dimenzije udejanjiti v šolskih okoliščinah.

Učitelji nemalokrat prezrejo možnosti oblikovanja pojmov, ki se nanašajo na vrednote in moralno razmišljanje. V razredu so nadarjeni učenci, ki so učno motivirani, raziskujoči, razmišljajoči v umskem pogledu, a hkrati prihajajo do zaključkov, ki izvabijo zahtevna moralna vprašanja in dileme. Na primer, v okviru učne teme ameriške zgodovine o raziskovalnem pohodu Krištofa Kolumba, ob spremljavi televizijskega dokumentarnega filma, so nadarjeni učenci kmalu razvili etično občutljivost in zaskrbljenost za moralne dimenzije problema. »Zakaj je Krištof Kolumb tako visoko slavjen gospod? On je bil poleg drugega tudi morilec, ker je tudi moril Indijance. Jaz ne mislim, da je on tako pravičen mož.« je dejal nek nadarjen učenec.

Nek Marcus Whitman, zgodnji misijonar države Washington je prejel podobno negativno etično sodbo. «Indijanci so ga ubili. To se zgodi, kadar skušaš vsiliti tvojo religijo drugim ljudem«, je dejal omenjen nadarjen učenec.

Mnogo je učnih dilem in učnega gradiva, ki ponuja možnosti nagovarjanja moralne dimenzije, vprašanj o tem, kaj je pošteno,

pravično in krepostno (Fenstermacher, 1990). V takšnih okoliščinah se lahko učitelji znajdejo v težjih dilemah, kako speljati diskusije v produktivni smeri. Nadarjeni učenci preskočijo prve stopnje moralnega razvoja po Kohlbergu (Kohlberg, 1980), ki se nanaša na zunanjo motivacijo. (Ferbežer, 2009) in se hitreje pomikajo k najvišjim stopnjam moralnega razvoja, ki je opredeljen s principi pravičnosti....., principi enakosti,.....človekovih pravic in spoštovanja dostojanstva človeškega bitja kot posameznika. (Karnes, Brown, 1981).

Naslednja moralno dilemska je lahko tema vloge spola v zgodovini. Tudi te učne teme ponujajo diskusije o značaju, emocijah in etičnih vprašanjih. Nadarjeni učenci, ozaveščeni moralne dimenzije, so kritično ocenjevali prekomerno poudarjanje vojne in močnih mož v zgodovini. Ženske in dekleta so predstavljena podrejeno in tragično v smislu izkušnje Ane Frank. V tej zvezi je bila prav tako pomanjkljivo predstavljena vloga nege, vzgoje in sploh družinsko usmerjenega vidika. (Noddings, 1992). Učitelji so se v teh učno vzgojnih okoliščinah pogosto spraševali. «Kako pripeljati v ospredje omenjene moralne vidike, ne da bi vsiljevali svoje poglede ali svetovno nazorska obzorja?«. Kako napraviti moralno dimenzijo tako jasno artikulirano, kakor je to napravljeno za proces učenja in mišljenja. Morda vsaj približano natančnosti, kot jo vsebuje Krathwolova čustvena taksonomija smotrov kot aktualni kurikularni model za nadarjene učence. (Ferbežer, 2003). Kako olajšati nadarjenim učencem povezovanje med mišljenjem in čustvovanjem.

4. POVEZOVANJE INTELEKTUALNEGA IN MORALNEGA

V tem pogledu so nam lahko v oporo dela avtorja Dewey-a. Dewey je definiral namen izobraževanja kot »trening moči inteligence in volje za doseganjem določene kvalitete karakterja« .(Dewey, 1964, str. 197). Adler in Perkins (Perkins, 1992) sta to troje povezovala v duhu njegove definicije. Omenjala sta pridobivanje znanja, razvijanje intelektualnih spretnosti in razumevanje idej ter vrednot. Perkins se je zavzemal za retencijo, razumevanje in aktivno uporabo znanja. Fenstermacher (Fenstermacher, 1990) je pri vzgoji talentov soglašal glede pomena vrednot z dokazovanjem, da dinamika izobraževalne reforme spregleda »fundamentalni namen poučevanja....., ki je emancipacija razuma, ali duševnosti ter razvijanje humanih vrtilin.« Dewey je gledal na izobraževanje kot na problem etike in psihologije. On je premišljeval o tem, da bi morala obstajati določena stopnja »simetrije med vsemi intrinzičnimi dejavniki v človeški izkušnji«. (Kliebard, 1995). Drug pristop, ki omogoča oblikovanje simetrije

človeške izkušnje je v kombiniranju operacij intelekta ali ...»moči inteligence....s kvalitetami karakterja« (Dewey, 1964.) Namesto vsebine naj bi bil kot organizacijski dejavnik bolj pomemben proces. Dewey je pripisoval karakterju vlogo »merila mentalne moči«.(Dewey, 1964, str. 197). Omenjal je pet kvalitet karakterja: premišljevanje (refleksija), resnicoljubnost in ravnanje po zakonu, ljubezen do lepote v naravi in umetnosti, človeško sočutje (simpatija) in odkrita moralna poštenost. Vsaka od teh kvalitet karakterja, ki jih omenja Dewey, je povezana s širšim intelektualnim procesom, kakor smo ga poprej opisali, s kognicijo, spominom, evalvacijo, s konvergentno in divergentno produkcijo. Darling-Hammond v tej zvezi govori o pojavljanju »kompleksnih oblik pouka, ki vzgaja duha in tudi razum.« (Darling-Hammond, 1996, str. 5-6). Povezovanje Dewey-evih petih kvalitet karakterja z Guilford-ovimi petimi intelektualnimi procesi oblikuje mentalni model, ki lahko pomaga učiteljem bolje razumeti kompleksno poučevanje in najti nove načine načrtovanja učnih izkušenj, ki nagovarjajo tako razum kot duha.

4.1. Premišljevanje ali refleksija

Dewey je povezal intelektualno aktivnost opazovanja z operacijo kognicije premišljevanja, moč obvladanja, ne pa osvajanja dejstev. (Dewey, 1964, str. 197). Avtor je svaril pred nevarnostjo kvantitativnega zbiranja dejstev in informacij, ne glede na povezovanje in organizacijo teh dejstev. Povezovanje in organizacija so produkti premišljevanja ali kakor je on imenoval »formativna energija inteligence« (Dewey, 1964). Dejal je: »Ne more biti opazovanje v boljšem smislu besede brez premišljevanja (refleksije), niti ne more biti premišljevanje neuspešno kot neka učinkovita priprava za opazovanje«. (Dewey, 1964).

4.2. Oskrbovanje in spomin

Spomin povezuje novo znanje s predhodnimi izkušnjami, povezuje z oskrbovanjem (negovanjem), empatijo, ali kot je dejal Dewey s humano simpatijo. Kapaciteta za oskrbovanje se spreminja tekom osebnega življenja vsakega človeka. Čutiti usmiljenje in sočutje za druge ljudi pomeni, »da mora posameznik navezovati svojo lastno kapacitetonjegove lastne izkušnje.« (Jersild, 1955, str. 127). Pomeni, da se skozi spominjanje izkušenj oskrbovanja (negovanja), sami učimo biti oskrbovani posamezniki. Empatije se prav tako učimo skozi opazovanje resničnih življenjskih izkušenj drugih ali posrednih

izkušenj ustvarjalnih karakterjev v literaturi, drami ali v filmu. Avtorica Lois Lowry je v njeni knjigi imenovani Darovalec (The Giver) predstavila sliko učinkovite mehanične družbe v kateri ljudje niso imeli emocij (Lowry, 1993). Spomini podpirajo povezovanje, ki prispeva k našim emocijam v življenju.

4.3. Moralno razumevanje

Moralno in etično razumevanje ustreza miselni aktivnosti evalvacije. Spretnosti branjenja izbir z globljimi kriteriji in postavljanje standardov s katerimi evalviramo sami sebe, so iste osnovne spretnosti, ki so potrebne v oblikovanju etičnih in moralnih odločitev, temelječih na vrednotah. Takšno moralno razsojanje je opisano kot »biti zavestni svojih prizadevanj osmisliti ali dati kritičen pomen temu, kar ponujajo pomembni drugi kot....resnično«. (Greene, 1995). Soudeležba pomeni, da mora biti učenec izpostavljen dobrim primerom drugih, posebno odraslih, ki osvajajo procese oblikovanja moralnih odločitev.

4.4. Osvajanje

Osvajanje (obvladanje) je povezano z logičnim mišljenjem in reševanjem problemov, ki vsebujejo iskanje enega pravilnega odgovora. (Konvergentna produkcija). Pomembno je razumeti konvergentno mišljenje v odnosu do drugih miselnih procesov. Linearno zaporedno mišljenje, ki je prevladalo v družbi in v izobraževanju od znanstvenega prebujenja 17. stoletja je bil poglavit proces mišljenja uporabljen v pridobivanju šolskega znanja. (Bailey, 1996). Med tem ko osvajanje znanja še vedno zahteva tradicionalne šolske spretnosti, današnja kaotično in informacijsko natovorjena družba zahteva neko sposobnost iskanja vzorcev in povezav, kakor tudi presejanje in izbiro med preobiljem različnih podatkov. (Bailey, 1996, Ruskoff, 1996).

4.5. Presoja

Presoja, oziroma ljubezen do lepote v naravi in umetnosti je povezana z ustvarjalnim mišljenjem operacije divergentne produkcije. Po Guilford-u gre za domiselnost, izumljanje, vzorčenje, načrtovanje, izmišljanje, sestavljanje, itd«. Vse te miselne aktivnosti izkazujejo ustvarjalne osebnosti. (Guilford, 1977). Vsaka od teh aktivnosti vsebuje iskanje alternativ in sposobnost videnja več v okoliščinah kakor vidijo običajni učenci. Tovrstno širjenje pogledov lahko pospeši

napredovanje nadarjenih učencev v moralnem razvoju, lahko tudi skozi udeležbo opazovanja narave ali umetnosti. Usmerjanje na ustvarjalno delo drugih lahko pomaga odpreti učenčeve misli in mu omogoči da sam bolj ustvarjalno razmišlja. Maxine Greene (Maxine Greene, 1995) je v tej zvezi dejala:

»Spremenila sem smer te novele, ne zato, da bi nekaj dodala k mojemu znanju, ali da bi našla neko zakopano resnico, temveč ker mi je moja literarna umetnost omogočila videti...

Kar mi ni bilo nikoli mogoče videti v mojem lastnem življenjskem svetu.»

5. OBLIKOVANJE POTREBNE KOMPLEKSNOŠTI

Ogrodje, ki pojasnjuje kompleksen vzajemni odnos med kognitivnostjo in moralnostjo lahko pomaga razumeti zapletenost intelektualnih procesov, kakor tudi intenzivno senzitivnost, ki jo čutijo nadarjeni učenci do moralnih okoliščin vsakodnevnega življenja. Glede na potrebo sodelovanja moralnega in intelektualnega se srečamo s paradoksom, da je to težje prepoznati pedagogom, kakor učencem, ki se izražajo. V neki študiji nadarjenih adolescentov pri razreševanju moralnih dilem je Colangelo (Colangelo, 1990) preučeval 125 nadarjenih učencev od 9. do 12. razreda pri oblikovanju moralnih dilem in razreševanju njihovih mogočih rešitev. Razmisleki nadarjenih učencev 10. ih razredov z večletnimi življenjskimi izkušnjami v šoli so pokazali, da oni jasno razumejo povezavo med etičnim in intelektualnim in njen pomen urejanja procesa razvijanja svojega »jaza«. Colangelo je opisal naslednjo domnevo:

»Nekateri ljudje nimajo nobenih usmeritev v življenju. Oni enostavno plujejo skozi življenje, ne da bi karkoli poskušali, kar bi izzvalo njihova prva osvojena prepričanja. Enostavno zavzemajo držo apatije. Nobene pobude ne srečamo v odnosu do drugih. Enostavno naplavijo. Niti ne iščejo vzrokov svojega nastanka. Preprosto želijo preživeti v zapovrstnih vzdihljajih..... Ničesar ne predvidevajo.....Nikoli ne pogledajo stvari v globino. Oni se samo rahlo dotaknejo stvari, ki jih potrebujejo, ostalo opustijo.....Le malo osebnega interesa izkazujejo za karkoli. Oni ne postavljajo vprašanj. Ti učenci se sploh ne vznemirjajo, ampak samo pasivno sprejemajo. To je tisto kar jaz mislim, da je danes osnovna napaka.«

Colangelo nato predlaga rešitev:

Da bi to stanje popravili, avtor predlaga, da bi šole morale igrati pomembnejšo vlogo pri spodbujanju učencev učiti se misliti, učiti se spraševati in se v miru spontano izražati. Učitelji bi morali nagrajevati

spraševanje o stvareh, ki jih učenci ne razumejo. Nadarjene učence bi morali poučevati zbiranja informacij in prihajati do svojih lastnih zaključkov.

Soočenje intelektualnih procesov s kvalitetami karakterja oblikuje uporabno orodje iskanja rešitve za to dilemo. Omenjeno lahko služi kot vodič za pomoč učiteljem pri oblikovanju nekega izobraževalnega okolja, ki nagovarja kompleksne učne potrebe, ki jih izkazujejo nadarjeni učenci. Tovrstni razvoj potrebujejo vsi učenci.

5.1. Kompleksno učenje

Kompleksni pristopi k učenju nadarjenih učencev utegnejo zagreniti učitelje v razmišljanje, da gre za težavno in neprijetno vedenje, ki ni simpatično niti vrstnikom, niti njihovim učiteljem. (Hoffman, 1995). Tako kot lahko raziskovalci spoznajo dobro poučevanje z opazovanji dobrih učiteljev, tako lahko tudi učitelji spoznajo kompleksno učenje nadarjenih učencev z opazovanjem njihovega mišljenja. Po mnenju avtorja Csikszentmihalyi-ija (Csikszentmihalyi, 1993) kompleksno učenje vsebuje diferenciacijo in integracijo. Med tem, ko diferenciacija govori o stopnji sestavljenosti delov, ki se med seboj razlikujejo v strukturi in funkciji, pa integracija govori o obsegu do katerega različni deli komunicirajo med seboj ter pospešujejo uresničevanje obeh ciljev.

Po večini nadarjeni učenci pristopajo k učenju skozi stalno prizadevanje integrirati sestavine intelektualne dimenzije, s sestavinami moralne in emocionalne dimenzije. (Colangelo, 1991; Sisk, 1982). Kompleksno intelektualno učenje vsebuje željo postavljati vprašanja, izzivati obstoječe ideje, zbiranje informacij, izpeljevati pomen z oblikovanjem povezav, ustvarjalno mišljenje in razvijanje iniciative za samostojno načrtovanje in odločanje. Dodajanje etičnega zanimanja za poštenost in emocije k upoštevanja vredni intelektualni kompleksnosti, predstavlja izziv ne samo za učitelje, ampak tudi učence. Pri nadarjenih se lahko pojavi velika notranja frustracija in notranji dvom, ko zaznavajo probleme, ki so drugim v razredu zamegljeni in nejasni, ko se srečujejo z oblikovalnimi okoliščinami, kjer morajo biti vse učne spretnosti enakomerno napredujoče, ali ko nimajo dovolj časa, da bi ustrezno osmislili nove informacije.

Četudi je bila zgodovinsko gledano v svetu nadarjenost najprej definirana v intelektualni terminologiji in dosežkih ter storilnosti odličnosti, kakor je danes izrazito značilno za poskuse koncipiranja skrbi za talente v Sloveniji (Nacionalni kurikularni svet, 1998; Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, 2007), je potrebno, da

izobraževalno načrtovanje vsebuje premislek o v zasetju notranjega »jaza« učenca. Ponujene možnosti nadarjenim učencem, da znotraj lastnih interesov sami izbirajo presoje zgodovinskih dogodkov in načrtujejo, kako bodo predstavili končne produkte, bo imelo za posledico, da se učenje prežema z njihovimi notranjimi izkušnjami. Taka globoka vpletenost v učenje pripelje na površino zanimanje in spraševanje dilem o naravi karakterja .To je plod introspekcije, ki vodi do samospoznavanja.

5.2. Kompleksno poučevanje

Poučevanje in učenje so vzajemno izmenjujoči se procesi. Če se učenci aktivirajo v kompleksno mišljenje in se torej razvija kompleksno mišljenje, potem mora tudi poučevanje ustrezati učenju v kompleksnosti, ker se » kompleksne spretnosti gradijo z kompleksnimi aktivnostmi.« (Csikszentmihalyi, 1993). Kajti otroci se ne morejo učiti moralnega in etičnega razsojanja skozi linearne metode rutinskega, mehničnega učenja ali skozi indoktrinacijo. Prav tako je potrebno, da otroci iščejo miselne vzorce sredi velike količine informacij. Omenjen proces iskanja in najdenja kompleksnega vzorca je uporabljen pri razvijanju avtonomnega moralnega razsojanja. Otroci se najbolje učijo z..... »učenjem iskanja moralnih problemov v nejasnih okoliščinah,.....z uporabo osnovnih moralnih vrednot pri neznanih problemih in v oblikovanju moralnih rešitev, ko ni nikogar blizu, ki bi usmerjal otroka.«

(Damon, 1988). Poučevanje nadarjenih otrok v avtonomiji na področjih premišljevanja (refleksije), empatije in etičnega razmišljanja se najbolje uresničuje skozi to kar Damon

(Damon, 1988) govori kot »spoštljiv angažma«, kot vzajemnost med učiteljevim uvidom in razumevanjem ter učenčevo iniciativo. V praktičnih razrednih okoliščinah je iniciativa spodbujena, ko imajo učenci možnost načrtovati in oblikovati odločitve o svojem lastnem učenju. Učenčeva učna iniciativa se poraja, ko lahko postavljajo vprašanja in preučujejo motive, ki so za ljudmi in dogodki , ki jih spoznavajo.

5.3. Kompleksno šolsko razredno okolje

Z razumevanjem petih operacij intelektualnega procesiranja in ustrežajočih potez moralnega karakterja učitelj spozna kako ustrezno načrtovati učno vzgojne rezultate v razrednem učnem okolju, ki ga odlikuje oblikovalna kompleksnost. Kakor koli že, kompleksno

poučevanje ni nujno komplicirano. Kompliciran sistem diferencira, toda še integrira, zato ga je »težko razumeti, težko napovedovati in je strukturno nejasen«. (Csikszentmihalyi, 1993). Na drugi strani pa kompleksen sistem ni nujno nejasen, ne glede na število in različnost delov, kajti oni so originalno med seboj povezani.

V tem visoko diferenciranem, vendar integriranem učnem okolju se učenci učijo, kako načrtovati, voditi, organizirati in evalvirati svoje procese učenja. Avtor Dewey je govoril o tej kompetenci ciljnega načrtovanja kot o »kritični inteligenci«. (Doll, 1993). V prej omenjenem zgodovinskem učnem projektu so učenci izbirali svoja lastna predmetna področja, sami izbirali člane svoje preučevalne skupine s katerimi so sodelovali, so se samostojno odločali kako raziskovati to področje in načrtovali, kako preoblikovati zbrane informacije v rokopis drame snemane v TV studiu.

Šolski razred je bil preurejen v ustvarjalno delavnico. Polno je bilo v njem raziskovalne literature, slikarskega materiala, materiala za oblikovanje kostumov, mnogo rokopisov za memoriziranje vlog in gradbenih scen. Kot pravi avtor Bruner, v delavniški atmosferi učitelji in učenci podobno izkusijo »neko notranjo dramo«. (Bruner, 1965). V skladu z Bruner-jem obstajajo znotraj vsake učenčeve osebnosti svojstveni karakterji, na primer, neke vrste asket, lakotnik, domišljavec, boječ mali mož, ali celo renesančni zasanjanec. Mnogoteri karakterji teh učencev se pojavijo, ko jim je dana možnost, da v učnem procesu spoznajo sebe in druge. Ko se notranjost teh učencev pričenja razkrivati, mora učitelj vsakega od neštetih karakterjev uglasiti v orkestralno dramo. Nadarjen učenec postane vnet učenec, odgovoren upravljavec svojega lastnega učenja, vodja, sledilec, sodelavec, ekspert, zbiralec podatkov in včasih nestrpen ustvarjalec.

Ko poučevanje postane kompleksno in se dotakne notranje izkušnje, dobi razred učencev svojstven in razločen občutek ter videz. Razredni zidovi izginejo, ne glede na učenčeve razredne vezi, v uporabno medosebno harmonijo. Kompleksna pedagogika odpira prostor med poučevanjem in učenjem, oblikuje nekaj kar je čutiti kot »presenetljiv veter, ki obsežno in intenzivno piha skozi razred«. (Greene, 1988). Ti vetrovi preoblikujejo izobraževanje od komplicirane ezoterične domene (namenjene samo določenemu krogu), kjer je akt učenja razumljen samo nekaterim, ki imajo čas in izkušnje razumevanja, do eksoterične dejavnosti, kjer je močno prisotna preprostost zavestnega razumevanja učenja vsakega posameznika. V takih vzgojno izobraževalnih okoliščinah lahko izrazijo nadarjeni učenci osebni

interes za svoje učenje, lahko sprašujejo in gledajo vsebinam in dejavnostim v globino in preučujejo področja morale, etike in empatije.

6. ZAKLJUČEK

Oblikovanje razuma in moralnega karakterja nadarjenih učencev je najboljše izvedena v učno vzgojnem okolju kjer je razumljena intelektualna in emocionalna kompleksnost učenja in poučevanja. Miselni procesi ne obstajajo sami zase, niti kvalitet karakterja, ki razvijajo notranji »jaz« ne najdemo v izolaciji. Miselni procesi in kvalitete karakterja delujejo povezano skupaj, dopolnjujejo eden drugega, črte razlikovanja so pogosto zabrisane. Vendarle, komponentna presoja miselnih procesov in kvalitet karakterja pomaga razumeti spektrum vsake posebej in pomaga učiteljem pri zagotovitvi, da so možnosti, ki nagovarjajo vsako posebej vključene v učne izkušnje in metakognitivne diskusije.

Že Sokrat je bil prepričan, da je mogoče moralno dimenzijo nagovarjati skozi intelektualne procese. On je učil, da lahko skozi intelekt in človeško »dušo« odkrijemo oboje, tako lastno bistvo kot svetovni pomen. (Tarnas, 1991)

V prispodobi rečeno, kakor da bi stali nad hribom Pittsburgh-a, poučevanje in učenje nadarjenih učencev razširja našo perspektivo in nam omogoča, da lahko vidimo kako sta tako široko oddaljena pogleda povezana v stičišču rek. Sotočje intelektualnih in moralnih dimenzij pouka in učenja lahko oblikuje neko vzgojno izobraževalno okolje, v katerem lahko podobno učitelji in učenci izkusijo emancipacijo razuma in srca (vrednot).

7. LITERATURA

- Bailey, J. (1996), After thought. The computer challenge to human intelligence, New York, Basic Books, str. 88.
- Bruner, J.S. (1965), On knowing, Essays for the left hand, New York, Altheneum, str. 28
- Clark, B. (1988), Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school (3rd ed.), Columbus, OH, Merril Publishing, str. 309.
- Colangelo, N. (1991), Counseling gifted students, V: Colangelo, N; Davis, G.A.: Handbook of gifted education, Needdham Heights, MA, Allyn and Bacon, str. 273-284.
- Csikszentmihalyi, N. (1993), The evolving self: A psychology for the third millenium, New York, Harper Collins, str. 156, str. 170.

- Damon, W. (1988), *The moral child; Nurturing children's natural moral growth*, New York, The Free Press, str. 149.
- Darling-Hamond, L (1996), *The right to learn and the advancement of teaching ; Research, policy and practice for democracation education*. Presidential Adress to the American Education Research Association , New York, str. 5-6
- Dewey, J (1964), *John Dewey on education. Selecting writings*, , University of Chicago Press, str. 196-197.
- Doll, W.E.(1993), *A post modern perspective on curriculum*. New York, Teachers College Press, str. 170.
- Ennis, R.H. (1993), *Critical thinking Assesement, Theory into Practice*, vol. 32, št. 3, str. 179-186.
- Fenstermacher, G.D. (1990), *Some moral consieration on teaching as a profession*. V: Goodelad J.L.; Soder, R; Sirotmik, K.A.: *The moral dimensions of teaching*, San Francisco, Jossey Bass , str. 130-151.
- Ferbežer, I. (1997), *Zgodovina obravnave nadarjenih otrok v slovenskih pedagoških revijah od leta 1900 do 1940*. *Sodobna pedagogika*, vol. 48, št. 1-2, str. 72-83.
- Ferbežer I. (2003), *Aktualni kurikularni modeli za nadarjene učence v svetu*, V: *Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovensko združenje za nadarjene Novo Mesto, Viskošolsko središče Novo mesto: Nadarjeni med teorijo in prakso, mednarodni znanstveni simpozij, Otočec, 5 in 6. junij 2001*, str. 52-64.
- Ferbežer, I. (2005), *Celovitost nadarjenosti*, *Educa, Nova Gorica*, str. 287-298.
- Ferbežer, I. (2009), *Novi pogledi na konceptualizacijo motivacije nadarjenosti*, v : *First international conference, Talented and gifted creators of progress*, University Sv. Kliment Ohridski, Faculty of education, Bitola, Ohrid, 16-17. 10. 2009, str. 36-49.
- Ferbežer, I.; Korez, I.; Težak, S. (2008), *Nadarjeni otroci, Didakta, Radovljica*, str. 24-48.
- French, J.N.; Rhoder, C. (1992), *Teaching thinking skills. Theory and practice*, New York, Garland Publishing, str. 98.
- Geiger, K. (november-1995), *Remarks at 42 nd Annual Convention of the National Association of Gifted Children*, str. 16.
- Goleman, D. (1995), *Emotional intelligence*. New York, Bantam Books, str. 198.
- Guinlock, J (1994), *The moral writings of Yohn Dewey*. Amherst, New York, Prometheus Books, str.67.
- Greene, M. (1986), *Philosophy and teaching*. V: Wittrock, M.C.: *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, str. 255-296.
- Greene, M. (1988), *The dialectic of freedom*, New York, Teachers College press, str. 126.
- Greene, M. (1995), *Releasing the imagination: Esseys on education, the arts, and social change*, San Francisco, Jossey Bass, str. 126.

- Guilford, J. P. (1968), *Intelligence, creativity, and their educational implications*, San Diego, Robert R Knapp, str. 210.
- Guilford, J.P. (1977), *Way Beyond the IQ.*, New York, Creative Educational Foundation, str.78..
- Howell, H.; Bressler, J. (1988), *Research on teaching styles of teachers of gifted*, *Roeper Review* , vol. 11, št. 3 , str. 144-146.
- Hoffman, W.C. (1995), *The dialectics of giftedness: Gifted intellect and creativity*, *Roeper Review*, vol. 17, št. 3, str. 201-206.
- Jersild, A.T. (1955), *When teachers face themselves*. New York, Teachers College Press, str. 127.
- Karnes, F.A.; Brown, K.E. (1981), *Moral development and the gifted. An initial investigation*. *Roeper Review*, vol. 3, št. 4, str. 8-10.
- Kliebard, H.M. (1995), *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*, New York, Routledge, str. 54.
- Kohlberg, L. (1980), *Stages of moral development as a basis for moral education*. V: Munsey B.: *Moral development, moral education and Kohlberg*. Birmingham, Religious Education Press., str. 15-98.
- Lewis, A., Smith, D. (1993), *Defining higher order thinking. Theory and Practice.*, vol. 32, št. 3, str. 131-137.
- Lowry, L. (1993), *The giver*, New York, Laurel Leaf.
- Marzano, J. R. (1993), *How classroom teachers approach the teaching of thinking*, *Theory and Practice*, vol. 32, št. 3, str. 154-160.
- Meeker, M.N. (1969), *The structure of intellect: Its interpretation and uses*. Columbus, Charles E. Merrill, str. 20.
- Musek, J.; G. Rostohar (2009), *Oblikovanje vrednot in nadarjeni dijaki*, *Stalno strokovno izobraževanje*, Zavod RS za šolstvo, ciklostil.
- Nacionalni kurikularni svet (1998), *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*, *Pedagoška obzorja*, vol. 13, št. 5-6, str. 276-285.
- Noddings, N. (1992), *The gender issue*. *Educational Leadership*, št. 42, str. 65-70.
- Perkins, D.N. (1992), *Smart schools: Better thinking and learning for every child*. New York, The Free Press, str. 189.
- Resnick, L. (1987), *Education and learning to think*. Washington, National Academy Press. str. 121.
- Riegel, K.F. (1976), *The dialectics of human development*. *American Psychologist*, vol. 31, št. 10, str. 689-698.
- Rockefeller, S.C. (1991), *John Dewey: Religious faith and democratic humanism*. New York, Columbia University Press, str. 94.
- Rushoff, D. (1996), *Playing the future. How kids culture can teach us to thrive in an age of chaos*. New York, Columbia University Press, str. 301.
- Silverman, L.K. (1995), *Why are there so few eminent women*. *Roeper Review*, vol. 18, št. 1, str. 5-13.
- Sisk, D.A. (1982), *Caring and sharing : Moral development of gifted students*. *The Elementary School Journal* , vol. 82, št. 3, str. 221-228.
- Sternberg, R. J. (1984), *Toward a triarchic theory of human intelligence*. *The Behavioral and Brain Sciences*, vol. 7, št. 2, str. 269-315.

- Sternberg, R.J. (1985), Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence.. Cambridge University Press, str. 295.
- Sternberg, R. J. (1988), The triarchic mind: A new theory of human intelligence, New York, Viking, str. 69
- Sternberg, R. J. (1997), Educating intelligence : Infusing the triarchic theory into school instruction. V: Sternberg, R.J., Grigorenko, E.: Intelligence, heredity and environment, New York, Cambridge University Press, str. 334-362.
- Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (2007), Koncept vzgojno izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju, Potrjeno na 100. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 15. marca, 2007, sklep št. 4.
- Tannenbaum, A.J. (1986), Giftedness: A psychosocial approach, V: Sternberg, R.J.; Davidson, J. E.: Conceptions of giftedness, New York, Cambridge University Press, str. 22-51.
- Tarnas, R. (1991), The Passion of the western mind. Understanding the ideas that have shaped our world view. New York, Ballantine, str. 99.
- Tishman, S.; Jay, E.; Perkins, DN. (1993), Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. Theory into Practice, vol. 32, št. 3, str. 147-153.
- Williams, F. (1986), The cognitive-affective interaction model for enriching gifted programs. V: Renzulli.J.: Systems and models for developing programs for the gifted and talented, Mansfield center, Creative Learning Press, str. 463-484.

JOINING THE MIND AND MORAL CHARACTER OF GIFTED PUPILS

ABSTRACT: Znotraj izobraževanja nadarjenih obstaja cepljenje intelekta in moralnega karakterja, ločeno iskanje zunanjega znanja od pridobivanja internalnega znanja.

Poučevanje in opazovanje nadarjenih učencev v običajnih šolsko razrednih okoliščinah nudi svojstveno perspektivo na to dilemo. Nadarjeni učenci izkazujejo že zelo zgodaj jasno potrebo, tako za vzgojo moralne dimenzije, kakor tudi za oblikovanje razuma. Naša deskriptivna študija sintetizira razlago avtorjev Dewey-a in Guilford-a o osnovnih strukturnih komponentah intelektualnih in moralnih dimenzij.

Razumevanje teh globljih struktur pomaga učiteljem oblikovati kompleksno učenje, poučevanje in okolje nujno za zadovoljitev obeh vrst potreb, potrebe za intelektualnim in moralnim razvojem nadarjenih učencev.

KEY WORDS: Nurturing the moral dimensions, education of mind of gifted pupils.