

Prof. dr Jovan Đorđević

Srpska akademija obrazovanja
Beograd

UDK: 371.95

ISBN 978-86-7372-148-4, 17 (2012), p.276-290

Originalan naučni rad

TALENTOVANI UČENICI: VREDNOSTI I MORALNO VASPITANJE

I

Područje društvenog i moralnog vaspitanja i ponašanja je veoma *složeno*, a po svojoj prirodi *dinamično i promenljivo*, zato što se odvija u veoma različitim okolnostima. Složenost moralnog shvatanja i ponašanja je u tome što je proces društvenog i moralnog razvoja svakog pojedinca *individualan*, ali se odvija pod uticajem brojnih i međusobno povezanih faktora. Na taj način moralni razvoj i formiranje pojedinca odvija se u procesu neprekidnog delovanja sa društvenom sredinom u kojoj deluju odrasli (roditelji, nastavnici i drugi odrasli) i vršnjaci, a u poslednje vreme sve više, neposrednije i privlačnije, sredstva masovnih komunikacija.

Već od rođenja dete se nalazi u sredini koja je *društvene prirode* i koja ima određene karakteristike, zajedničke celoj grupi (običaji, navike, ponašanje, način mišljenja, karakteristični mentalitet). Društvo od početka nastoji da detetu nametne određene oblike ponašanja, da razvija određene navike u zadovoljavanju njegovih potreba tako da porodica predstavlja određenu *socijalnu sredinu* svojim načinom života, navikama, stavovima, ponašanjem, koji su određeni tradicijom, istorijom, određenom kulturnom podlogom i svojom psihološkom individualnošću.

Društveni i moralni razvoj deteta, koje prati opšta razvojna linija, vezana za čovekovu prirodu, nalazi se u interakciji sa društveno-moralnom strukturom određene sredine, omogućavajući na taj način izdvajanje onoga što je vezano za tipično dečiji mentalitet, kao i za mentalitet koji stvara uticaj porodičnog ambijenta i posebne vrste vaspitanja.

Roditelji su u položaju da upoznaju mogućnosti svoje dece pa i prirodu darovitosti, osobenosti i potrebu darovite dece, kako bi bili u mogućnosti, na odgovarajući način, da ih podstiču, podržavaju i usmeravaju u određenom pravcu.

Obdarenost se javlja na *ranom predškolskom uzrastu*, pre svega u muzici i likovnoj umetnosti. Rano pojavljivanje

sposobnosti (darovitosti) svedoči o postojanju prirodnih i društvenih uslova za njihov razvoj. Tako se, na primer, kod Rimskog-Korsakova sposobnost za muziku ispoljila već u drugoj godini, kod Mocarta u trećoj, Čajkovskog u petoj. Rjepin je počeo crtati u četvrtoj godini, Puškin je pisao stihove u devetoj, a Ljermontov u desetoj godini.

Na razvoj deteta, pa i na moralni razvoj, u najvećoj meri utiče porodica. U krugu porodice stvaraju se najranije i najdugotrajnije osobenosti *psihološke i moralne prirode*, kada dete shvati razlike koje će oblikovati njegov moralni razvoj i razvoj uopšte. Mnogo snažnije od neposrednog moralnog vođenja jesu one neizrečene pretpostavke i premise na kojima se odvija život i režim u porodici. Na taj način se kod deteta stvaraju osnovi pojmovi, pre svega pojmovi vezani za sopstvenu ličnost pa i ličnost drugih. Porodica je faktor koji utiče na oblikovanje ličnosti deteta, utiče na njegov emocionalni razvoj i stvara šemu osnovnih moralnih pojmova, socijalizuje dete, prenosi šeme ponašanja koje su primerene određenim ulogama odraslih posredstvom ponašanja i životnih situacija a odraz su društveno-ekonomskog statusa određene porodice pa se kao takve prihvataju i apsorbuju (Norman Bull, 1973).

Porodica na dva načina usmerava razvoj darovitosti svoje dece: jedan, ili oba roditelja, poklanjaju mnogo vremena i trude se da podstiču i usmeravaju dete, ili se roditelji žrtvuju pa i lišavaju mnogo čega kako bi dete dobilo najviše pomoći najboljih instruktora, trenera i stručnjaka.

Kada se raspravlja o etičkim problemima, o vaspitanju morala i vrednosti, postavlja se i pitanje uloge škole u učenju, u vaspitanju, usvajanju i primeni moralnih principa i vrednosti. Kao društvena institucija, škola je na određeni način zainteresovana za probleme morala i vaspitanja određenih vrednosti. Međutim, škola mnogo više pruža i postiže na planu *kognitivnog razvoja dece*. Čak i kada se naglašava razvoj celog deteta *kognitivni razvoj* dobija veće mesto i značajniju ulogu od drugih aspekata razvoja pa i od moralnog. Znanje predstavlja određenu vrednost jedino ako ima oslonca u pozitivnim osećanjima, kada prelazi u ubeđenje, kada je povezano sa celinom vaspitnih postupaka i transformiše se u ono što nazivamo "pogledom na svet".

Intelektualno obrazovanje treba da poveća lične sposobnosti poimanja, asimilacije i tumačenja sveta u kome pojedinac živi, i da omogući proširivanje intelektualnih kapaciteta i perspektiva pojedinaca. Međutim, proširivanje kognitivnih

perspektiva pojedinca ne bi bilo dovoljno ako ne bi bilo praćeno i širenjem njegovih *etičkih perspektiva*.

Odvojeno razvijanje pojedinih sfera i aspekata značajnih za razvoj i formiranje ličnosti je *veštačko* i može se jedino opravdati iz metodoloških razloga; zbog boljeg, potpunijeg i jasnijeg sagledavanja različitih aspekata, svojstava i sposobnosti ličnosti. U stvarnosti, *pojedinač je nedeljiva celina*, koja ima određena *znanja*, koja *oseća*, koja je *aktivna*, razlikuje ljudske *odnose* i *celog života se integriše u ličnost*. I moralna osoba u psihičkom životu se ne izgrađuje nezavisno od drugih procesa već u jedinstvu sa njima, kao što se ni moral pojedinca ne manifestuje u ponašanju koje obuhvata jedino i isključivo moralne aspekte. Neophodno je omogućiti i ostvariti *skladan, celovit razvoj ličnosti*. Moralnost je *integrativni* deo ličnosti koji zajedno sa ostalim elementima označava njen kvalitet. Takvim *višestranim vaspitanjem* formiraće se ličnost koja će biti u stanju da se suprotstavi svemu onome što je neodređeno, mistifikatorsko, puno predrasuda da jasno vidi, sagleda i tačno se informiše, da stvari i pojmove posmatra sa različitih stanovišta i da dokumentuje svoje stavove, da se odupre različitim pritiscima spolja, koji mogu da umanje njegovu samostalnost i da u *etičkom pogledu bude racionalno angažovan*.

U poređenju sa porodičnom sredinom, uticaj škole može izgledati donekle slabijim. Međutim, škola je u mogućnosti da obezbedi šire i intenzivnije društveno iskustvo u doživljavanju uloge odraslih, što sa porodicom nije slučaj. U školskoj sredini češće dolazi do potvrde moralnih vrednosti u kontekstu određenih situacija tokom školskog života, odnosa i rada sa različitim osobama.

Na pokušaje podvajanja intelektualnog i moralnog vaspitanja ukazivao je svojevremeno Dž. Džui. U svojoj poznatoj knjizi *Demokratija i vaspitanje* Džui se, između ostalog, osvrće i na neočekivani stav, koji se često sreće u diskusijama o moralu i moralnom vaspitanju. Naime, pod moralom se često podrazumeva racionalnost a razum se postavlja kao sposobnost kritičkog rasuđivanja o moralnom izboru. Džui s razlogom smatra štetnost takvog prilaza problemu moralnog razvoja i vaspitanja, pri čemu se davanje znanja i razvoj razumevanja posmatraju kao nešto sasvim odvojeno od razvoja ličnosti: posledica ovakvog razdvajanja svodi moralno obrazovanje na davanje *kategoričkih instrukcija* ili, u boljem slučaju, na *držanje lekcija o moralu*.

Psiholog Žan Pijaže ukazuje da postupati na način kako se to radilo u staroj tradicionalnoj školi, znači ne držati se osnovnih pravila i načela funkcionalne pedagogije koja postavlja i naglašava načelo da *svaka lekcija* treba da pruži odgovor na pitanja koja su u njoj postavljena. U ovom slučaju to znači i da moralno učenje "treba da dođe *posle*, a ne *pre* doživljenog iskustva" i da detetu treba pomoći da *rešava svoje probleme* a ne nametati mu dogmatsku stranu za njihovo rešavanje.

Posebno je potrebno ukazati na ogromni moralni uticaj nastavnika kao predavača i vaspitača. Značajno je što gotovo na sve učenike ima uticaja *stav nastavnika prema pojedincima*, odnos između onoga što on govori i onoga što on čini i kako postupa, njegov sistem suđenja, pohvala i pokuda, način ocenjivanja, pa bilo da se radi o promišljenom sistemu ili o pukoj impulsivnosti. Često i protiv svoje volje nastavnici predstavljaju *uzor i primer* učenicima, a ako dođe do identifikacije sa njima, može se govoriti o trajnom uticaju.

Moralno vaspitanje u nas ima *svetovni karakter* zato što ono obezbeđuje *harmoniju i jedinstvo naroda*. U većini demokratskih zemalja sveta, društveno-obrazovne ustanove su *odvojene od crkve i religije* (SAD, Francuska, Japan i dr.). U tim zemljama obrazovanje i vaspitanje je svetovnog karaktera a religijsko obrazovanje i vaspitanje je privatna stvar roditelja i građana. U odnosima crkve i države, koji se odnose na sferu školstva i obrazovanja, u svetu se, poslednjih godina, naslućuje odustajanje od konfrontacije sa crkvom ili čvrstog zajedništva, kao i prihvatanje stava lojalne saradnje.

II

Potrebno je ukazati da ciljevi vaspitanja proizilaze iz određenih vrednosti koje su značajne za dato društvo. Naglašavajući trajnu ulogu i značaj društvenih i moralnih vrednosti Gudlend (J. Goodland, 1966) smatra da ove vrednosti treba razmatrati na prvom mestu zato što iz njih proizilaze *ciljevi*, iz ovih *zadaci* a iz zadataka *organizacija učenja*.

Veoma je teško naći usaglašenost *šta su vrednosti* koje se mogu upotrebiti (primeniti) tokom vaspitnog procesa. Postoji opšta saglasnost o dva fundamentalna zahteva u pogledu vrednosti: *kognicije* i *emocije*. Neki teotetičari uključuju i *ponašanje*. Verovatno je, smatra Berkovic (N. Berkowitz, 1998), da vrednosti

sadrže kogniciju, a za njih je suštinsko pitanje *poželjnost ili odsustvo poželjnosti*, a takođe sadrže i *emocije*.

Prema shvatanjima (moralnim, religijskim, političkim i dr.) vaspitača, vrednosti imaju različiti status: prema jednima, potrebno ih je ponuditi učenicima kao apsolutne (dobro i zlo) i na njih se ne treba pozivati; drugi smatraju da vrednosti nose određenu ideologiju pa ih ne treba nuditi; za treće, vrednosti su samo čvorne (uočljive) tačke (neka vrsta "repera") u socijalizaciji dece i mladih kako bi se mogli prilagođavati navikama i verovanjima vremena u kome žive. Posmatrano iz ove perspektive, vrednosti nisu apsolutne, one se odnose na određenu epohu i civilizaciju, mogu da budu kritikovane i dovedene u pitanje.

Džek Frenkel (Jack Fraenkel, 1980) ukazuje da se definicije vrednosti određuju na različite načine: kao verovanja o načinima ponašanja ili krajnja stanja postojanja istine koju treba dostići (Rokeach, 1973); kao standarde ili principe za procenjivanje istine (Shaver and Strong, 1976); kao "pravila za život" (Melvin, 1977); kao pojmove ili shvatanja o željenom ili neželjenom (Boehm, 1977); kao fundamentalne ideje o tome šta je pravo ili pogrešno, dobro ili rđavo (Wilsion, Williams and Sugerman, 1967); kao krajnje istine (Hutchinsal, 1953); kao podsticaje koji mogu da izazovu pozitivno ili negativno emocionalno stanje (Michel and Misvhal, 1976) i dr.

Iako se u navedenim odredbama i definicijama o vrednosti zapaža izvesna konfuzija, može se reći da neke od pomenutih definicija ili shvatanja ukazuju na poimanje vrednosti kao standarda i normi za procenjivanje istine ili vrednosti različitih stvari, više ih smatrajući kao ideje (ili pojmove) o tome koje su stvari istinite, nego što su to one same po sebi.

Prema shvatanju Šejvera (James Schaver, 1976) vrednosti za "merila" ili načela kojima se prosuđuje o "stvarima" (ljudima, predmetima, idejama, postupcima, situacijama) da li su dobre, vredne, poželjne, prihvatljive ili, s druge strane, rđave, bezvredne, odurne, ili su pak negde u sredini između ovih krajnosti.

Prema gledištu Šejvera, među tri najvažnije kategorije vrednosti, koje ulaze u aktivnosti nastave i vaspitanja, nalaze se: estetske, instrumentalne i moralne. Moralne vrednosti predstavljaju "standardne, načela na osnovu kojih sudimo da li su određeni ciljevi ili postupci ispravni". Šejver svrstava vrednosti duž kontinuuma koji se proteže od ličnih do bazičnih preferencija. Tako, na primer, vrednosti kao što su usamljenost (samoća) i čistoća označavale bi najmanje važne moralne vrednosti zato što

uključuju postavke *lične preferencije*. S druge strane, svetost ljudskog života smatrala bi se onom najbazičnijom jer je suštinska za našu humanost. Osnovne vrednosti, smatra Šejver, uključuju i načela slobode govora, jednakost pred zakonom i religijsku slobodu. Između polova lične preferencije i bazičnih vrednosti leži široki raspon moralnih vrednosti "srednjeg nivoa": iskrenost, saradnja, patriotizam. Ove vrednosti se ne zasnivaju na ljudskoj prirodi već su značajne socijalne konvencije.

Iako moralne vrednosti mogu da se razlikuju po stepenu značajnosti i opštosti, sve one izražavaju nešto više od čisto ličnih merila. Moralne vrednosti se koriste da opravdaju *etičke odluke*, ili da se o njima sudi, a imaju uticaje i na druge ljude. Moralni standardi nisu samo stvar ličnog ukusa.

Na vrednosti treba gledati kao na međusobno isprepletane delove čitave vrednosne mreže a ne kao na odvojene (izolovane) jedinice, zato što su vrednosti povezane, jedna vrednost često utiče na drugu ili na druge vrednosti. Cilj moralnog vaspitanja je da se pomogne učenicima da svoje vrednosti sagledaju kao celinu. Moralne vrednosti predstavljaju *standarde, načela, norme*, na osnovu kojih sudimo da li su određeni ciljevi ili postupci ispravni.

Rokič (Rokeach, 1973) je prihvaćen kao najpoznatiji teoretičar i istraživač vrednosti. On određuje i definiše vrednosti kao "oformljeno verovanje da specifični načini ponašanja i krajnje stanje postojanja, odnose se na ono što je lično ili socijalno, nečega što se više ceni prema obrnutom načinu ponašanja ili krajnjem stanju postojanja". Takve vrednosti su organizovane u sistem vrednosti (kontinuum relativnog značaja).

Klasifikaciju vrednosti Rokič pravi na osnovu empirijskih principa i tvrdi da postoje dve osnovne funkcije vrednosti: funkcija usmeravanja ka poželjnim i vrednim ciljevima ("terminalne vrednosti") i funkcija aktivizacije ka određenim aktivnostima ("instrumentalne vrednosti").

Terminalne vrednosti se odnose na: udoban život, doprinos nečemu, mir u svetu, lepotu, jednakost, porodičnu sigurnost, slobodu, ličnu sreću, unutrašnju smirenost, ljubav, nacionalnu sigurnost, lično zadovoljstvo, samopoštovanje, uspeh i priznanje u društvu, iskreno prijateljstvo i mudrost.

Sistem vrednosti i vrednosnih orijentacija odražava ideologiju i kulturu društva kome pojedinac pripada. Ova orijentacija izražava unutrašnju osnovu odnosa pojedinca prema različitim vrednostima i kategorijama materijalnog, moralnog i duhovnog rada. Iako su vrednosti *nosioci vaspitanja*, one nemaju

isti značaj za različite socijalne grupe i pojedince, određenu epohu, obrazovni nivo stanovništva i kulturu, pa su podložne raznim promenama. No i pored toga neke vrednosti su opstale tokom vekova i pretrpele različite adaptacije i promene, pa se mogu smatrati univerzalnim.

U razvijenom društvu, u kome postoje razne društvene grupe i podgrupe, opšteobrazovni moral se diferencira u morale grupa i podgrupa, koje se više ili manje, razlikuju jedna od druge. Naš poznati pravnik i sociolog Radomir Lukić ukazuje da se pod razlikama koje su prisutne u pojedinim grupama (socijalnim, etničkim, religijskim i dr.) postoje neke norme koje su zajedničke u svim moralnim situacijama (tzv. "moralne konstante"). Iako je moral skup normi i pravila, bez obzira koliko se razlikuju, one imaju i nešto *zajedničko, što ih povezuje i spaja*, zbog čega neke moralne norme moraju biti zajedničke svim društvenim grupama.

Osnovni značaj za vaspitanje ima proučavanje i formiranje *personificiranih vrednosti*, koje se sadrže u uopštenom pojmu vrednosnih orijentacija. Ove vrednosti mogu da imaju stimulirajući uticaj na aktivnosti pojedinca a značajne su i za ciljeve, ideale, motivaciju i odgovarjuće ponašanje.

Rezolucijom "Evropske dimenzije obrazovanja: obrazovna praksa i sadržaj programa" (Stalne konferencije evropskih ministara prosvete, 1991. godine) usvojen je široki okvir budućeg evropskog obrazovanja sa sledećim ciljevima: obrzovanje za život, učestvovanje u demokratskom društvu, evropska saradnja, *promocija svih talenata*, kreativnost, razvoj kritičkog mišljenja, samostalan rad, *poštovanje vrednosti*, široko opšte obrazovanje, poštovanje zajedničkog života, kulturnog nasleđa i istorije.

U dokumentu UNESCO-a iz 2002. godine ("Doprinos miru i ljudskom raz-voju u eri globalizacije putem vaspitanja, nauke, kulture i komunikacija") određena su tri fundamentalna i neodvojiva principa kojima će se rukovoditi UNESCO u svojim aktivnostima: jednakost, poštovanje ljudskih prava i demokratičnost.

Pri razmatranju složenih problema vaspitanja, neophodno je osvrnuti se i na *globalizaciju*, koja dolazi sve više do izražaja i postaje dominantna u XXI veku.

Globalizacija nastaje jedinstveno, ne samo ekonomsko već i političko i kulturno pitanje na planeti Zemlji. Zahvaljujući razvoju sredstava masovnih komunikacija, dolazi do sažimanja prostora i vremena, susretanja i prožimanja različitih kultura, tako da se može govoriti o nastanku planetarne univerzalne civilizacije sa

odgovarajućim sistemom vrednosti. U ovom kontekstu dolazi i do globalizacije obrazovanja i problema da obrazovanje i vaspitanje u pojedinim zemljama, ne samo kritički afirmiše sistem vrednosti i univerzalnu kulturu, već i da očuva posebne nacionalne kulturne, društvene i moralne vrednosti kao izvore stvaralačke raznovrnosti i bogatstva ljudskog stvaralaštva. Sa razvojem globalizacije postavlja se zahtev ne samo za razvojem univerzalne civilizacije, kao pretpostavke planetarnog humanizma, *odbrane i zaštite od agresivne jednoobrazovnosti (uniformnosti) kao komponente jednodruštva i represivnog društva*. U ovom pogledu vaspitanje ima jasnu ulogu koja treba da bude osmišljena u svakom društvu, pa i našem.

Pred svetskom zajednicom postavlja se globalni cilj da definiše hijerarhiju problema i prioriteta u obrazovanju i vaspitanju, polazeći od opšte ljudske vrednosti. U takve prioritete i probleme spadaju: vaspitanje tolerantnog odnosa prema drugim narodima i nacijama, rasama, religijama, socijalnim sistemima, kulturnim tradicijama i istoriji, visoko moralne osobine ličnosti, spremnosti da se pomogne drugim ljudima, vaspitanje za mir i sl. Takve probleme treba razmatrati sa stanovišta nacionalnih i društvenih osobenosti i specifičnosti, tradicije i sprovođenja postavljenih ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja.

U našem cilju obrazovanja i vaspitanja (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, koji je stupio na snagu 5. juna 2004. godine) veoma uopšteno se ukazuje na "razumevanje, usvajanje i razvoj socijalnih i moralnih vrednosti" i "razvijanje svesti o državnoj i nacionalnoj pripadnosti, negovanju srpske tradicije i kulture, kao i tradicije i kulture nacionalnih manjina". Ne pominje se koje su opšte vrednosti kao ni vrednosti od posebnog značaja za identitet srpskog, kao većinskog naroda. Srbija sa specifičnostima nacionalnog vaspitanja je zajednica koju karakteriše: multietičnost, multikonfesionalnost i multikulturalnost, a takav karakter imaju i druge brojne zemlje u Evropi i svetu, ali se u ciljevima tih zemalja nabrajaju vrednosti značajne za identitet, specifičnost i perspektive većinskog naroda.

Iz prethodnog izlaganja mogu se uočiti različite podele i kriterijumi, kategorije i prioriteti pojedinih vrednosti. Najvći broj imaju, svakako, *univerzalne vrednosti* koje su i najznačajnije za određivanje opšteg (generalnog) cilja. Indikativno je da se posebnim, specifičnim, nacionalnim vrednostima, bitnim za identitet naroda i nacije, ne posvećuje potrebna pažnja. Njihovu osnovu mogli bi da čine: ljubav prema svojoj zemlji i narodu; svest

o prostranstvu i vremenskoj celovitosti naroda; zjednica interesa (društvenih, ekonomskih, političkih, duhovnih, vaspitno-obrazovnih). Bitnu ulogu svakako da predstavlja duhovni život, izražen u jeziku, pismu i običajima, tradicija i istorija, nauka, književnost, religija i moral, kao i težnja i nastojanje za daljim razvijanjem, unapređivanjem i obogaćivanjem zajednice.

U našen društvu najveći broj vrednosti je promenjen ili napušten. Ocenjuje se da je naše društvo *krizno i bolesno* i da to suviše dugo traje. U kriznom vremenu jedan deo naših intelektualaca i prosvetnih radnika (i ne samo oni) *izgubio je svoj moralni lik*, na što ukazuju brojni pokazatelji. Prohujalo vreme očigledno je osvatilo loše (negativne) posledice u pogledu individualnih sloboda ali ni period namera prema moralnom vaspitanju nije dao bolje rezultate.

III

Daroviti i talentovani su dva najčešće korišćena termina za označavanje osoba koje pokazuju sposobnosti i mogućnosti za posebna postignuća i rezultate, ili za one izvanredne.

Jedna od najviše upotrebljivanih definicija je ona koju je predložio Sidni Marland (Sidney Marland) na jednoj panel diskusiji: "Darovita i talentovana deca su ona koja su, zbog izvanredno (izuzetno) značajnih sposobnosti i mogućnosti, u stanju da postižu visoka postignuća." Visoka postignuća se odnose na ostvarene rezultate i/ili pokazane sposobnosti u nekoj od sledećih oblasti: opšte intelektualne sposobnosti; specijalne akademske oblasti; kreativno ili produktivno mišljenje; sposobnosti za vođstvo; vizuelne ili srodne umetnosti ili psihomotorne sposobnosti (S. Marland, 1971).

Pasou (A. N. Passow, 1985) definiše talent "kao sposobnost za superiorna postignuća u bilo kojoj vrednoj oblasti ljudske delatnosti ali ih ograničava na oblasti (područja) kao što su: jezici, društvene i prirodne nauke i matematika, umetničke oblasti kao što su: muzika, grafičke, plastične i mehaničke umetnosti, kao i oblasti ljudskih odnosa".

Renzuli (Renzulli, 1978) je predložio organizacionu definiciju darovitosti prema kojoj se "darovitost sastoji od interakcije tri osnovne grupe ljudskih sposobnosti: iznadprosečne opšte sposobnosti, visoki nivo izvršavanja zadataka i visoki nivo kreativnosti. Darovita deca su", smatra Renzuli, "ona koja poseduju ili su sposobna da razvijaju ovaj složeni skup svojstava i da ih

primene na bilo koju potencijalno vrednu oblast ljudskih postignuća."

Prema tome, daroviti i talentovani pojedinci ulaze u brojne različitosti oblika, formi i obima. Neki su samo iznadprosečni u odnosu na primenjene kriterijume; drugi su posebni, neobični i izuzetno retki; jedni su talentovani u jednoj oblasti, području ili domenu; neki imaju izuzetne sposobnosti, ali i relativno slabu motivaciju ili interesovanje za razliku od drugih koji su visoko talentovani i motivisani. Neki ostvaruju visoke rezultate i brzo primaju i prerađuju informacije, dok drugi koriste i primenjuju stečena znanja novim i različitim putevima; neki manifestuju vrlo rano svoje mogućnosti i potencijale dok se kod drugih to javlja mnogo kasnije. *Daroviti i talentovani ne predstavljaju homogenu grupu* pa različita shvatanja o prirodi i karakteru darovitosti imaju brojne i različite izvore.

U vezi sa prethodim izlaganjem, neophodno je izložiti ideje i shvatanja o inteligenciji i sposobnostima H. Gardnera (H. Gardner, 1985). Gardner, naime, tvrdi da postoje ubedljivi dokazi o postojanju nekoliko relativno autonomnih intelektualnih sposobnosti: lingvističke, muzičke, logičko-matematičke, prostorne, telesno-kinestetičke, inter- i intra-personalne. Pojedinaac nije "jak" u jednom domenu inteligencije i one mogu biti kombinovane na više prilagodljivih načina, zavisno od pojedinca i kulture.

Gardnerova teorija je podsticajna, izazovna i inspirativna za sve koji se bave problemima obrazovanja i vaspitanja, da razvijaju model o tome kako intelektualne i druge sposobnosti mogu da se razvijaju mnogo efikasnije i uspešnije u različitim situacijama, socijalnih i kulturnih sredina. Ukazujući na veću raznolikost intelektualnih i drugih profila, Gardner smatra da učenici mogu mnogo uspešnije da uče, usvajaju i primenjuju znanje i u slučajevima kada im ono nije prilagođeno, pretežno zato što imaju neku vrstu jakih intelektualnih strana i strategija na osnovu kojih to mogu da ostvare.

Ukazaćemo na svojstva i karakteristike darovitih osoba: povezivanje uzroka i posledica, apstraktno mišljenje, uopštavanje na osnovu usvojenih podataka, dovrtljivost i imaginacija, težnja za logičkim rasuđivanjem, kritički stav i nastojanje da postavljaju pitanja i zahtevaju odgovore, težnja za klasifikacijom i razvojem ideja, interesovanja za različite probleme, koji ne privlače i ne interesuju ostale učenike, sposobnost uživanja (empatija), nastojanje da rade nezavisno, samostalno, celovito i produbljeno.

Postoji veći broj modela moralnog vaspitanja, različite varijante i u različitom vidu, koje se primenjuju u školama, pa i u radu sa darovitima. Među njima se izdvajaju Kolbergova teorija razvoja moralnog rasuđivanja i Hofmanova teorija altruističke motivacije. Obe teorije ukazuju samo na jednu dimenziju, kognitivnu ili afektivnu, koje se smatraju značajnim za moralnost. Izgleda nam da je briga za moralni razvoj i vaspitanje zasnovana na modelu Lorensa Kolberga prihvatljivija za rad sa talentovanim učenicima. Svoja istraživanja Kolberg je vezivao za *praktične mogućnosti* ostvarivanja moralnog vaspitanja. Prema njemu, cilj moralnog vaspitanja je podsticanje "prirodnog" razvoja individue, odnosno svojstven način rasuđivanja, kao i negovanje kapaciteta, koje će joj omogućiti da svoje moralne sudove iskoristi kako bi što više ovladao svojim postupcima. Ovakvim shvatanjem Kolberg insistira na *podsticanje i ubrzavanje* moralnog razvoja koji sporije napreduju. Pri tome, Kolberg je stavio moralno rasuđivanje, a ne moralno ponašanje, u središte svog interesovanja. Nastojao je, zajedno sa svojim saradnicima, da konstruiše i proveriti vrednost određenih metoda, postupaka i sadržaja, posebno u programima društvenih nauka. Metoda koju predlaže odnosi se na *razredne diskusije izmišljenih moralnih nedoumica (dilema)* kako bi se učenicima pomoglo da rasuđuju posredstvom moralnih kontroverzi na jasan i obuhvatan način, koji posebno odgovara mogućnostima i potrebama darovitih učenika.

Smatramo da razredne diskusije i rasprave moraju biti realne i otvorene o situacijama iz realnog života, koje su višeznačne, imaju obilje relevantnih elemenata, koji, iako verovatni i prepoznatljivi, ne daju (omogućavaju) lako dostižne odgovore.

Učenike treba staviti u situaciju da istražuju, pronalaze, rešavaju finalni poredak kao cilj. Na ovaj način oni neće dolaziti do rešenja jednosmerno već jednom izlomljenom linijom, približavajući se ili udaljavajući (više ili manje) od postavljenog cilja. Učenicima treba omogućiti da pokušavaju, isprobavaju, istražuju, da razmišljaju, kombinuju i da budu aktivni. Vežbanja u kritičkom mišljenju treba da sadrže probleme i sadržaje značajne za raspravljanje (personalne, socijalne ili intelektualne prirode), koji nisu, ili nisu u dovoljnoj meri, sadržani u nastavi, lekcijama, udžbenicima i programima.

Već od ranog detinjstva talentovana deca se mogu upoznavati sa kompleksnim i apstraktnim idejama i problemima morala i moralnih kategorija kada su one predstavljene jednostavno, maštovito i kreativno. Učenicima treba pomoći da

izbegnu "rizik" koji se odnosi na kognitivnu konfuziju putem razvijanja misaonih spretnosti rasuđivanja, spretnosti učenja i korišćenjem različitih mogućnosti koje pružaju udžbenici, priručnici, enciklopedije, rečnici, časopisi, internet i dr. za sve učenike, a posebno za one sa većim potencijalnim mogućnostima i za darovite.

U radu psihologa D.W. Loveckog (1997) "Razvoj identiteta darovite dece: Moralna osetljivost", u okviru projekta Davidson Instituta za razvoj talentovanih, raspravlja se o problemu neusklađenosti darovite dece u domenu moralne osetljivosti i ukazuje da ova pitanja moraju biti rešavana u cilju razvoja dobrih unutrašnjih granica kao i odgovarajućih interpersonalnih interakcija. Lovecki ukazuje na problem empatije i postupaka da se darovitoj deci pomogne kada je u pitanju empatija, kako im ona ne bi predstavljala teškoće.

Lovecki smatra da već od malih nogu (ranog predškolskog uzrasta) darovita deca pokazuju znake *moralne osetljivosti*: tendenciju da se brinu o drugima, da olakšaju bol i patnju, ili pokazuju sposobnosti da razmišljaju o apstraktnim idejama kao što su, na primer: pravda i pravičnost. Počeci moralne osetljivosti nalaze se u *razvoju empatije* izmneđu deteta i njegovih roditelja što je jedna od osnova formiranja identiteta i razvoja self-a.

Osetljivost na moralna pitanja, situacije i probleme darovite dece može se uočiti još u Termanovim studijama iz 1925. godine. Ova rana istraživanja pokazuju da darovita deca brže napreduju u pouzdanosti i moralnoj stabilnosti.

Holtingvort (Hollingworth, E., 1942) je ukazala na brojne primere rane moralne svesti i specifičnosti karakteristika povezanih sa moralnim razvojem. Gros (Gross, 1993) je proučavanjem dece sa QI većim od 160, utvrdio da su ona u značajnoj meri iznad svojih vršnjaka u konceptualizaciji pravičnosti, pravde i odgovornosti za sebe, ali i prema drugima, u donošenju moralnih sudova.

Značajan pravac za proučavanje moralnih problema zasniva se na *altruizmu* filozofa Bluma (L. Blum, 1987) i Metjuza (G. B. Matthews, 1994) koji smatraju da u detinjstvu saosećajnost za druge osobe predstavlja primarnu moralnu karakteristiku. Saosećajnost zahteva i kognitivno i afektivno shvatanje situacije. Ono što je potrebno da neko delovanje bude moralno, je prepoznavanje emocija drugih, kao i akcija potrebnih da promene situaciju. Ono što se menja od detinjstva do odraslog doba je količina (brojnost) i vrsta iskustava osobe koja se unosi u neku situaciju.

Ovaj model moralnosti je sličan modelu Giligana (C. Gilligan, 1982), prema kome su značajni međusobni odnosi koji se uspostavljaju među pojedincima, zasnovani na empatijskim reakcijama. Reagovanje na tuđi bol ili probleme predstavlja osnovu moralnog delovanja, što zahteva empatijski odnos prema drugima, osetljivost za potrebe drugih i želju da se deluje u skladu sa ovim potrebama. Ovaj oblik shvatanja odražava osetljivost prema drugima umesto usmeravanja na rezonovanje što je nemoralan čin.

Posebno je zanimljiv pristup K. Dabrovskog (Dabrowski, K., 1967) za proučavanje i tumačenje moralnih pitanja, čiju je teoriju opisao, analizirao i ocenjivao Pjehovski (Piechowski, N. M., 1986, 1991). Teorija Dabrovskog ne razmatra posebno mlade nadarene, već je usmerena na adolescente i odrasle i zahteva životno iskustvo i sposobnost da se razvijaju koncepti koji se dalje razvijaju u emocionalne i moralne kompleksnosti. Za mladu darovitu decu primena teorije Dabrovskog zasniva se na izuzetnoj emocionalnoj osetljivosti i internizitetu koji mogu da prate darovitost. Razvojem deteta i ulaskom u adolescenciju, identitet se formira putem ocenjivanja lične vrednosti koju pojedinac može da razvije na osnovu određenih faza razvoja (ima ih pet). Pjehovski opisuje jedan broj adolescenata koji su pokazivali potencijale za određene vrste razvoja u emocionalnoj samosvesti i moralnoj osetljivosti, integraciji univerzalnog koncepta pravde i pravičnosti i univerzalnost osećanja.

Veoma darovita deca mogu da zahtevaju i očekuju intenzivniju podršku roditelja, veću pažnju, angažovanje i privrženost da bi razvili osetljivost za moralne vrednosti i moralna pitanja, moraju da shvate određena pravila i standarde. Dan (Dunn, 1987) je opisao povećano razumevanje male dece za društvena pravila i objašnjenja za posledice. Tokom druge godine života deca redovno istražuju i eksperimentišu sa pravilima i krše ih. U tome se sastoji uloga emocionalne odgovornosti roditelja kao i međusobnih reakcija među njima, koje treba da omoguće deci da promene ponašanje i usvoje potrebne standarde.

Metjuz (Matthews, G. B., 1994) je predložio pet dimenzija posredstvom kojih može da se održava moralni razvoj, imajući u vidu decu iznad prosečnih sposobnosti, kao i onu koja su nadarena. Utvrdio je da već od ranog predškolskog uzrasta deca počinju da razvijaju radno razumevanje centralnih paradigmi za potrebe moralnih procena kao što su: šta je moralno i nemoralno, pravedno i nepravedno, briga i nebriga, poštenje i nepoštenje, istina i laž, hrabrost i kukavičluk.

Nadarenoj (talentovanoj) deci treba omogućiti da raspravljaju o idejama sa porodicom, koje deca uočavaju i razvijaju o moralu i moralnim vrednostima. Briga odraslih im može pomoći da otkriju svoje unutrašnje resurse a podrška koju im odrasli pružaju neophodna je da integrišu rasuđivanje i saosećanja u celishodan moralni izbor.

Deca svakodnevno nailaze na teškoće, dileme i konfliktne situacije. Dužnosti roditelja i nastavnika nisu u tome da uklanjaju protivrečnosti i konfliktne situacije, već da shvate njihovu suštinu, karakter, vaspitni značaj i da stvaraju uslove za slobodan i dobrovoljan moralni izbor, da pomognu detetu da pronađe rešenja koja odgovaraju njegovom uzrastu, razvoju, mogućnostima i potrebama, vodeći računa o aktivnoj ulozi koju deca imaju u vlastitoj socijalizaciji.

U našem društvu najveći broj društvenih i moralnih vrednosti su promenjene ili napuštene, pa je neophodno sastaviti inovirani "katalog" vrednosti. Neophodno je razlikovati definisanje vrednosti kao *cilja* od moralnih vrednosti kao *sredstava*. Ponovno razmatranje nomenklature vrednosti u sadašnje vreme je aktuelno i sa stanovišta naučne aksiologije u svetu – savremenih kretanja na početku XXI veka.

Pomenućemo nekoliko osnovnih pitanja i problema koji se odnose na ovaj kompleksan i složen problem: koje su osnovne vrednosti našeg savremenog društva, da li postoje vrednosti koje prihvata celo društvo, ili njegov najveći deo, i koje su to vrednosti; koje vrednosti posebno privlače darovite učenike, za razliku od njihovih vršnjaka; koje vrednosti su se transformisale i da li je došlo do pojave novih vrednosti, koje vrednosti treba da razvija škola da bi njen rad bio u skladu sa društvenim potrebama; kakav odnos treba uspostaviti između potreba pojedinaca i potreba društva i na koji način se to može uskladiti.

Neophodno je preispitati sadržaj nastave, obrazovanja i vaspitanja, odnose između nastavnika i učenika, porodice i škole, ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja, metode i postupke moralnog izgrađivanja i formiranja ličnosti, pripremanja nastavnika za vaspitni rad, posebno u domenu društvenog i moralnog vaspitanja i formiranja učenika. Takođe je potrebno produbiti, teorijski i praktično, odnose između etike, psihologije i pedagogije, moralnog i vaspitnog, bez kojih se ne može zamisliti nijedan moralni proces kao efikasan i kvalitetan.

Selektivna bibliografija:

- Berkowitz, Marvin (1998), *The Education of the complete moral Person*.
- Bull, Norman (1973), *Moral Education*, London.
- Dabrowski, K. (1967), *Personality Shaping Through Positive Disintegrati*, Boston, London, Lottle Brown.
- Fraenkel, Jack (1980), *Goals for Teaching values analysis*, "Journal of Research and Development in Education", Vol 13, № 2.
- Gardner, H. (1985), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*, New York, Basic Books.
- Đorđević, B. i Đorđević, J. (2007), *Savremeni problemi društveno-moralnog vaspitanja*, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.
- Hal, Robert and Davis, John (1975), *Moral Education ih Theory and Practice*, Prometheus Books.
- Hersh, Richard and all., *Modes of Moral Education*, Longman Inc.
- Kohlberg, L. (1971), *Stage of Moral Development as a Base for Moral Education*. In: Beck and Sullivan (Eds.), *Moral Education*, New York, Newmann Press.
- Kohlberg, L. (1984), *The Psichology of Moral Development*, New York, Harper and Row.
- Kohlberg, L., *Moral Education in the School*, School Rewiew, № 1, 1966.
- Lukić, Radomir (1974), *Sociologija morala*, SANU, Beograd.
- Maksić, S. (1993), *Kako prepoznati darovitog učenika*, IPI, Beograd.
- Miočinović, Lj. (2004), *Moralni razvoj i moralno vaspitanje*, IPI, Beograd.
- Passow (1985), *Gifted and Talented, Education of*. In: *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Vol. IV.
- Lowecky, D. V. (1997), *Identity Development in Gifted Children: Moral sensitivity*, Davidson Institute, <http://www.davidsongifted.org/>
- Rokeach, M. (1973), *The nature human values*, Free Press.
- Winner, Ellien (1996), *Gifted Children*, Basic Books.
- Woodliffle, Helen (1977), *Teaching gifted Learners*, Toronto.