

UTICAJ RAZLIČITIH EPISTEMOLOŠKO-METODOLOŠKIH ISTRAŽIVAČKIH PRISTUPA NA OBLIKOVANJE TEORIJSKIH OSNOVA OBRAZOVANJA DAROVITIH

Rezime: Teorijske osnove didaktičkih pristupa u radu sa darovitima uglavnom nastaju na temeljima naučnih istraživanja. Međutim, iako se darovitost naučno proučava poslednjih 150 godina, i danas je veoma teško univerzalno je odrediti. Mnoštvo različitih tumačenja darovitosti i pristupa u radu sa darovitim učenicima mogu biti posledica različitih polaznih osnova u istraživanjima ovih pitanja. Kako iza svakog istraživanja stoji određeno epistemološko-metodološko opredeljenje istraživača, koje u velikoj meri određuje put kojim se došlo do određenih rezultata, ali utiče i na karakter samih nalaza, u ovom radu bavimo se pitanjem kako odabir epistemološko-metodološkog istraživačkog pristupa oblikuje teorijske osnove na kojima se zasnivaju strategije obrazovanja darovitih. Cilj ovog rada je povlačenja paralele između razvoja različitih istraživačkih pristupa i razvoja teorija o darovitosti. U tu svrhu, u radu ćemo prikazati kako su nastajale najznačajnije teorije o darovitosti, kao i istraživačke pristupe koji su u periodu nastajanja tih teorija bili dominantni.

Ključne reči: epistemološko-metodološki pristup, istraživački pristup, darovitost, teorije darovitosti, obrazovanje darovitih.

Priroda darovitosti kao potencijalni predmet proučavanja

Darovitost je fenomen koji intrigira vekovima, te je teško odrediti kada su ljudi počeli da obraćaju pažnju na izuzetne pojedince. Zapisi o darovitosti mogu se naći u delima Platona, koji u *Carskoj priči* figurativno govori o poreklu darovitosti: „Bog je sposobne stvorio od zlata, ratnike od srebra a zemljoradnike od bakra” (Đurić, 1996: 8), ali i u *Postanju*, gde je Noj predstavljen kao izuzetan pojedinac, vredan božje milosti. U 16. veku muhamedanski vladar Suleiman le Magnifique (Paser, 1997: 219) slao je svoje izaslanike po celom carstvu da otkriju najbistriju i najjaču decu, kako bi neka od njih postala umetnici, neka naučnici, neka ratnici. Srednji vek se može smatrati periodom prvih pokušaja traženja uzroka darovitosti. U ovom razdoblju (takozvanoj *teološkoj fazi*) darovitost je tumačena kao privilegija božanskih bića, pri čemu su pojedinci sa izuzetnim postignućima posmatrani samo kao medijumi koji materijalizuju božanske darove (Štula, 2007, prema: Letić, 2015).

Od teološke, preko metafizičke faze, po kojoj darovitost nije posledica božanskih uticaja, već moć pojedinca koja je mistična i čiju prirodu i uzroke

¹ milijana.stojanovic88@gmail.com

² m.malovic@outlook.com

nastajanja običan čovek ne može sagledati (Isto), do prvih pokušaja demistifikacije ovog fenomena naučno-istraživačkim pristupom prošlo je mnogo godina, ali ni danas ne postoji univerzalna definicija darovitosti.

Interesantno je da postoji veoma malo radova koji se bave analizom metodoloških pristupa u istraživanju darovitosti i obrazovanja darovitih učenika. Radovi koji su dostupni široj javnosti (Coleman, Guo & Dabbs, 2007; Dai, Swanson & Cheng, 2011; Plucker & Esping, 2014) uglavnom su usmereni na prikaz različitih perioda razvoja koncepcija darovitosti, ili pak na kvantifikaciju podataka o tipovima istraživanja o ovoj temi. Mi ćemo se osvrnuti na najznačajnije autore koji su doprineli da se fenomen „darovitost” demistifikuje, i to sa akcentom na promenu pristupa u istraživanjima ovog fenomena, kroz različite istorijske periode.

I period – biološki uslovljena darovitost. Istorijske osnove za prva naučna proučavanja darovitosti mogu se tražiti još u delima Platona i Aristotela, pa sve preko srednjeg veka i prethodno pomenute teološke faze. Ali ukoliko želimo govoriti o počecima naučnog pristupa u proučavanju darovitosti, onda se oni vezuju za Goltona i 1869. godine, koji (Francis Galton, 1822–1911) u svom delu *Nasledni genije* darovitog pojedinca opisuje kao osobu sa superiornim intelektualnim sposobnostima, dobrim fizičkim zdravljem, izuzetno posvećenu svojoj oblasti stvaranja (Maksić, 1993: 11). U toj knjizi, Golton upoznaje naučnu javnost sa svojom geneološkom ili pedigri metodom, koja je podrazumevala analizu porodičnih stabala „eminentnih” i „slavnih” pojedinaca iz različitih domena. Tako su najeminentniji ljudi tadašnje Engleske za koje je na osnovu biografskih podataka, procenjeno da spadaju među najboljih 250 u milion ljudi (Freehill & McDonald, 1981, prema: Altaras, 2006: 11), izabrani za prvi uzorak u istraživanju genijalnosti. Golton je pokušavao da dokaže da su rođaci eminentnih i slavnih ljudi i sami uživali značajan ugled u društvu, odnosno da su „talentovane porodice mnogo češći slučaj nego talentovani pojedinci” (Galton, 1869, prema: Plucker & Esping, 2014), i na osnovu ovih podataka, bez razmatranja drugih mogućih objašnjenja, zaključio da je genijalnost prevashodno produkt naslednih činilaca. Objavio je niz studija i knjiga o nasleđivanju intelektualnih sposobnosti, u kojima zaključuje da su „ljudske intelektualne sposobnosti i osobine ličnosti, ni manje ni više nego nasleđene od biljnih i životinjskih osobina koje je opisao Darwin”³ (Seligman, 2002, prema: Plucker & Esping, 2014). Ovom autoru pripisuje se zasluga za prevođenje problematike darovitosti sa terena spekulacije na teren empirije (Pekić, 2011, prema: Letić, 2015: 8). Njegova pretpostavka da je genijalnost nasledna kategorija predstavljala je u stvari početak posmatranja darovitosti isključivo kroz visoka postignuća na testovima inteligencije.

Međutim, Golton se nije bavio testovnim utvrđivanjem darovitosti. Pionirima u ovom polju smatraju se Bine (Alfred Binet, 1857–1911) i Simon (Theodore Simon, 1873–1961). Francuska vlada je 1904. godine formirala komisiju za obrazovanje intelektualno ispodprosečne dece, koja je imala zadatak da sastavi

³Darvin je bio Galtonov rođak i njegov veliki uzor. Njegova teorija evolucije imala je velikog uticaja na Galtonov rad i poglede na darovitost.

test koji će takvu decu identifikovati. Za ovu svrhu angažovani su francuski psiholozi Bine i Simon, koji su 1905. godine u časopisu *L'Anée Psychologique* (Becker, 2003: 2) objavili rad o Bine-Simonovom testu. On se smatra prvim testom inteligencije, a sadrži zadatke koje su autori smatrali primerenim tipičnim dečjim sposobnostima u određenom uzrastu. Test je u stvari pratio odstupanja od proseka, a rezultati su predstavljali "mentalni uzrast" deteta. Kako je ovo bio prvi test merenja inteligencije, uskoro je pokazao neke nesavršenosti, kao što je zanemarivanje uticaja okoline, zanemarivanje multidimenzionalnosti inteligencije, razlike između polova i pripadnika raznih kultura i dr. Originalna verzija pretrpela je izvesne izmene od strane autora, te je revidirana 1908. i 1911. godine, i to nakon velikog istraživanja na uzorku "normalnih" i intelektualno ometenih ispitanika (Becker, 2003). Kasnije su i drugi naučnici pokušali da usavrše ovaj instrument, a najpoznatiji među njima je pokušaj L. Termana.

Termana (Luis Medison Terman, 1877–1956) smatraju začetnikom sistematskog proučavanja darovite dece (Pedagoška enciklopedija 1, 1898: 92), jer je sproveo prvo longitudinalno istraživanje kojim je želeo da potvrdi da je darovitost identifikovana u detinjstvu jedan (ukoliko ne i jedini) faktor uspeha u odrasloj dobi (Terman, 1922, prema: Letić, 2015). Njegovo delo *Genetička studija genija* (Đurić, 1997) upoznaje nas sa mišljenjem da su darovita deca ona koja imaju visoke intelektualne sposobnosti i čiji je IQ viši od 140 (Malušić, 2000: 14). Prvi je darovitost definisao kroz statističke pokazatelje i od tada inteligencija ostaje jedan od ključnih elemenata u svim određenjima darovitosti. Za utvrđivanje količnika inteligencije učenika osnovnih škola, Terman je koristio revidiranu verziju *Bine-Simonove skale* (koju je lično revidirao 1916. godine), a inteligenciju srednjoškolaca procenjivao je *Termanovim grupnim testom inteligencije* (Passow, 2004; Winner, 1996; Pekić, 2011, prema: Letić, 2015). Uzorak koji je činio njegovu eksperimentalnu grupu brojao je 1528 dece, koja su doživotno bila praćena. Terman je u osnovi bio nativista, jer sredini nije pridavao veliki značaj u podsticanju razvoja. Svoju studiju je smatrao potvrdom i produžetkom Goltonovog istraživanja (Grinder, 1990; prema: Letić, 2015). Ipak, nakon decenija rada na ovom projektu, pedesetih godina njegovi početni stavovi više nisu tako čvrsti, već ostavlja prostora da postoje deca koja svoje napredovanje duguju izuzetnim okolnostima, a ne izuzetnoj prirodnoj sposobnosti. Ovakva promena u njegovom stavu smatra se i prvom promenom stanovišta o darovitosti uopšte, prema kome sredina nema nikakav ili ima zanemarljiv učinak na razvoj darovitosti (Altaras, 2006: 26).

Primećuje se da se period u kome je dominirao doživljaj darovitosti kao nasleđem određene karakteristike pojedinca trajao značajno dugo. Od pojave prvog naučnog dela (*Nasledni genije*, 1869) do ostavljanja mogućnosti za uticaj sredine (makar i minimalan) na razvoj potencijala darovitih pojedinaca prošao je gotovo čitav vek. Tokom tog perioda kvantitativni istraživački pristup bio je dominantan. U skladu sa tim je i podatak da je prvo kvalitativno istraživanje o darovitima objavljeno tek 1985. godine u američkom časopisu (Ševkušić, 2012). Vlast nad tom temom imala je psihologija, iako je pedagogija davno konstituisana kao samostalna nauka. O pristupima u obrazovanju darovitih učenika, kreiranju obrazovnih

programa za darovite, ili uloži nastavnika u radu sa darovitima nije bilo reči, a neće je biti ni par decenija nakon završetka ovog perioda.

II period – darovitost kao skup različitih sposobnosti. Zahtev da inteligencija napravi prostor za druge sposobnosti, koje nisu u strogom smislu intelektualne, ozvaničen je 1972. godine pojavom tzv. *Marlendovog izveštaja*, u kome se darovitost određuje kao visoki učinak i/ili potencijal u jednoj ili više sledećih oblasti: 1) opšta intelektualna sposobnost, 2) specifične akademske sposobnosti, 3) kreativno ili produktivno mišljenje, 4) liderstvo, 5) likovne i scenske umetnosti, 6) psihomotorna sposobnost (Marland, 1972, prema: Letić, 2015: 12).

Međutim, jedan od najpoznatijih "savremenih" autora kome se pripisuje zasluga za raščlanjivanje fenomena darovitosti na više različitih, specifičnih sposobnosti jeste Gardner (Howard Earl Gardner, rođen 1943. godine). Njegov pokušaj da odgovori na pitanje: „Kakva je priroda uma koji je sposoban da iznedri takvo mnoštvo umeća i produkata, cenjenih širom sveta (Gardner, 2000, prema: Letić, 2015: 13)?”, doprineo je formulisanju teorije višestrukih inteligencija. Ova teorija ne stavlja na pijedestal inteligenciju kako je ona tradicionalno shvaćena – kao rezultat visokih intelektualnih sposobnosti, već ističe da postoji osam posebnih inteligencija, i to: logičko-matematička, lingvistička, muzička, prostorna, telesno-kinestetička, interpersonalna, intrapersonalna, (Gardner & Hatch, 1989: 6). Ono što je karakteristično za ovog autora jeste način na koji je pristupao istraživanju inteligencije i darovitosti. On je sprovodio eksperimentalna istraživanja sa pacijentima koji su preživeli moždani udar i kao posledicu imali trajna oštećenja mozga, ali i sa decom kod koje je pratio njihov kognitivni razvoj (Gardner, 1999, prema: Kaufman, Kaufman & Plucker, 2013). U ovim eksperimentima akcenat je bio na utvrđivanju mogućnosti da se jedna sposobnost razvije iznad proseka, onda kada je druga sposobnost oštećena. On je želeo da potvrdi svoju tvrdnju da psihometrijski testovi koji su prethodnih 50 godina služili za utvrđivanje količnika inteligencije nisu dovoljni pokazatelj, tj. da kognitivna inteligencija nije jedini uslov darovitosti. Međutim, jedna od najvećih kritika ove teorije odnosi se upravo na Gardnerov istraživački pristup, tj. kritičari smatraju da ona nije empirijska, jer nije postojalo dovoljno empirijskih dokaza za njeno utemeljenje. Ipak, Gardner oštro odbacuje ove kritike, ističući da je njegova teorija zasnovana isključivo na empirijskim dokazima, kao i podacima brojnih disciplina (od neuronauke do antropologije). Takođe, on ističe da testovi i zadaci jesu jedan od načina da se potvrdi njegova teorija, ali ne i jedini. Smatra da ova teorija predstavlja sintezu mnogih nauka, a pre svega neurologije i genetike, i da je potvrđena kroz mnoge laboratorijske rezultate (Gardner & Moran, 2006).

III period – obrazovanje darovitih i obrazovanje za darovitost. Bilo je potrebno da prođe čitav vek da bi darovitost počela da se sagledava šire od područja inteligencije i specifičnih sposobnosti, te da se pruži šansa i različitim aspektima ličnosti, ali i sredinskom kontekstu. I prethodno predstavljen autor (Gardner) nakon decenija bavljenja inteligencijom na laboratorijskom nivou, prepoznaje značaj primene svoje teorije u obrazovnoj praksi. U radu objavljenom 1989. godine, Gardner ističe da je, s jedne strane, veoma važno naučno utemeljenje njegove

teorije, ali da, s druge strane, glavna vrednost ove teorije leži u njenom potencijalnom doprinosu obrazovnim reformama (Gardner & Hatch, 1989: 5). On zajedno sa svojim saradnicima na osnovu svoje teorije višestrukih inteligencija kreira preporuke za nastavnike, koje se odnose na to kako osmisliti, sprovesti i evaluirati obrazovne programe tako da se jednako vrednuje svih osam inteligencija, tj. da se svaka od njih kod svakog učenika prepozna, podstakne i oceni.

Jedan od najuspešnijih savremenih autora, koji je uspeo da darovitost u potpunosti sa teorijskog dovede na praktičan nivo jeste Renzuli (Joseph Renzulli, rođen 1936. godine). On nastupa kao praktičar iz oblasti obrazovanja, ističući da svaka definicija darovitosti, osim što treba da bude zasnovana na istraživanjima, mora pružati okvir za definisanje odgovarajućih sistema identifikacije i obrazovanja darovitih. Renzuli darovitost određuje kao „stanje koje se kod nekih ljudi može razviti ukoliko dođe do odgovarajuće interakcije između osobe, njene sredine i određene oblasti ljudske delatnosti” i izražava nadu da će se u budućnosti „naglasak pomeriti sa sadašnjeg koncepta darovitosti kao crte ličnosti na zainteresovanost za razvijanje darovitih ponašanja” (Renzulli, 1986, prema: Altaras, 2006: 14). Ovo razmišljanje pomera dosadašnje granice u radu sa darovitim učenicima i otvara potpuno novo poglavlje u pristupu razvoju njihovih potencijala. Otvaranjem mogućnosti da se svi učenici obrazuju putem programa koji su kreirani za darovite učenike, darovitost prestaje da bude elitna kategorija i pristupa joj se sa pretpostavkom prema kojoj svako dete (učenik) može biti darovito u nekoj oblasti (a da na to testovi nisu ukazali), te je neophodno da se svoj deci (učenicima) pruže jednake šanse u razvoju njihovih potencijala.

Na osnovu različitih teorija o darovitosti koje su prethodno predstavljene i uvida u pravac u kome se ova (i danas aktuelna) tema razvija, možemo zaključiti da je priroda darovitosti kao potencijalnog predmeta proučavanja veoma kompleksna, te da je neophodno, pored razmatranja mogućih metodoloških pristupa, sagledati i nedoumice i dileme koje se javljaju u procesu istraživanja ove teme, a vezane su za samu prirodu darovitosti.

Ono što moramo imati na umu kada razmišljamo o darovitosti kao potencijalnom predmetu proučavanja, jeste da je problem istraživanja „stariji” u odnosu na metodologiju neophodnu za njegovo proučavanje, u smislu da problem uvek prethodi metodologiji. To znači da metodologija treba da se razvija u skladu sa specifičnostima prirode problema istraživanja, kao i da je dobra svaka metodologija koja obezbeđuje adekvatno i efikasno proučavanje konkretnog problema (Teddle & Tashakkori, 2010; prema: Matović, 2015: 9).

Ovako shvaćen odnos problema koji se istražuje i metodologije kojom se istražuje dovodi do toga da se u istraživanju ove teme metodološki pristup određuje samom prirodom problema i njegovim određenim specifičnostima. Jedna od osnovnih osobenosti darovitosti jeste činjenica da ne postoji njena univerzalna definicija, te da je na samom istraživaču da se opredeli koji će odnos zauzeti prema ovom fenomenu. Maksić ističe da je sve definicije darovitosti moguće svrstati u dve grupe: one koje govore o darovitosti uopšte i one koje specifikuju oblast darovitosti (Maksić, 1993: 31). U najširem smislu darovitost može biti shvaćena kao

„svojevrsan sklop osobina koje omogućuju pojedincu da na produktivan ili reproduktivan način postiže dosledno izrazito natprosečan učinak u jednoj ili više oblasti ljudskih delatnosti, a uslovljena je visokim stepenom razvoja pojedinih sposobnosti, odnosno njihovih kompozicija i povoljnom unutrašnjom i spoljašnjom stimulacijom” (Malušić, 2000: 16). U drugu grupu definicija spada ona američkih stručnjaka, zabeležena u izveštaju Morlend (Isto: 16), u kojoj se određuje oblast darovitosti, prema kojoj su darovita i talentovana deca ona koja su identifikovana od strane profesionalnih osoba, koja su, zahvaljujući svojim izuzetnim sposobnostima, sposobna za visoka postignuća u određenim oblastima.

Možemo primetiti da su u zavisnosti od toga da li istraživač darovitost shvata u širem ili užem smislu, moguća dva pravca u istraživanju ovog fenomena:

- 1) istraživanja koja uzimaju u obzir sve moguće aspekte i specifičnosti darovitosti, te istražuje uticaj spoljašnjih i unutrašnjih faktora na razvoj sposobnosti, kao i načine njihovog ispoljavanja;
- 2) istraživanja usmerena na identifikaciju darovitih osoba i merenje njihovih postignuća.

Ukoliko se osvrnemo na prethodno prikazana najznačajnija istraživanja o darovitosti, uvidećemo da su se ona razvijala upravo od onih u kojima je darovitost istraživana kroz identifikaciju i postignuća pojedinaca, do onih u kojima se analiziraju i u obzir uzimaju svi mogući faktori koji podstiču razvoj potencijala i sposobnosti.

Analizom različitih istraživanja o ovoj temi uvidamo da su na snazi različiti pristupi ne samo u njenom proučavanju, već i u identifikaciji darovitih učenika, te su različiti kriterijumi koji se uzimaju u obzir u tom procesu, različite tehnike i instrumenti koji se za tu priliku koriste. Zaključujemo da ne postoji konsenzus oko idelnog pristupa kada je u pitanju identifikovanje darovitih učenika, tj. pojedinaca, ali da od samog odabira pristupa u identifikaciji može zavisiti i ishod tog procesa. To se pokazalo u istraživanjima koje je sprovodio Renzuli, koja su dokazala da mnogi instrumenti za identifikaciju darovitih učenika nisu dovoljno osetljivi na individualne razlike koje među učenicima postoje, a naročito na nepovoljne uticaje spoljašnjih faktora (npr. trenutni porodični ili zdravstveni problemi), što može rezultirati time da darovit učenik izgubi priliku da učestvuje u obogaćenom programu, a samim tim i da se razvija u skladu sa svojim potencijalima. Upravo je to bio jedan od glavnih razloga zbog kojih je Renzuli kreirao obogaćen program namenjen svim učenicima, ne samo onima koji su identifikovani kao daroviti, jer je želeo da svima pruži jednake šanse za napredovanje, kako bi prevazišao problem nedovoljno senzitivnih instrumenata za identifikaciju darovitih.

Prilikom istraživanja ove teme potrebno je imati u vidu i razlike koje postoje između samih programa za obrazovanje darovitih učenika, tj. rešenja kojima se teže razvijati njihovi kapaciteti. Prema dostupnoj literaturi mogu se izdvojiti dva pravca u obrazovanju darovitih učenika: selektivan – rana identifikacija i obuka u specijalnim/izdvojenim školama/odeljenjima, i inkluzivna – obogaćivanje programa redovnih škola za svu decu (Šefer, 2006). U zavisnosti od toga kojim su od ova dva moguća pristupa daroviti učenici obuhvaćeni potrebno je definisati i određena

istraživačka pitanja (npr. načini identifikacije i izdvajanja učenika u specijalna odeljenja, načini organizacije rada u tim odeljenjima, ili s druge strane, načini organizacije obogaćene nastave i njene sličnosti, tj. razlike u odnosu na redovnu nastavu).

Moramo primetiti i da je za sve definicije darovitosti koje su prethodno spomenute (bilo da su usmerene striktno na intelektualne potencijale, ili uvažavaju i druge sposobnosti) zajedničko to da darovitost vide kroz prizmu natprosečnih postignuća, tj. darovitost postoji tek onda kada je materijalizovana kroz neki natprosečni rezultat. Upravo je domen postignuća jedna od značajnih karakteristika u okviru ove teme koju je neophodno proučavati. Tačnije, umesto postignuća mogli bismo govoriti o načinima ispoljavanja darovitosti i pretpostavkama od kojih istraživači polaze kada ih istražuju. U tom smislu potrebno je istraživati u kojim sve oblastima se darovitost može manifestovati, na koji način, ali i koje granice se uzimaju kada se govori o postignućima iznad ili ispod proseka.

Za ovo, mada i za sva druga pitanja koja se u okviru ove teme otvaraju, neophodno je imati na umu položaj iz kog se kreće kada se istraživač upušta u istraživanje i šta se tim istraživanjem želi postići. Ukoliko istraživač želi da sa pedagoškog stanovišta analizira i ispituje darovitost, pretpostavljamo da bi njegovo istraživanje bilo usmereno na otkrivanje pogodnih pristupa u obrazovanju darovitih učenika, te podsticanju razvoja njihovih potencijala, pre nego na konstruisanje novih teorija darovitosti. Stoga možemo zaključiti da bi istraživanja ove teme u okviru pedagoških disciplina imala oblik primenjenih, pre nego fundamentalnih istraživanja.

Može se zaključiti da ova tema nikada nije gubila na aktuelnosti, ali da su pristupi njenom istraživanju i opisivanju bili veoma različiti. U nastavku rada ćemo kroz sagledavanje razvoja različitih epistemološko-metodoloških pristupa u istraživanju pedagoških pitanja i problema uopšte, pokušati da utvrdimo njihovu vezu sa pristupima u istraživanju darovitosti i doprinosu njihovih nalaza razvoju potencijala darovitih učenika.

Prikaz različitih epistemološko-metodoloških pristupa u pedagogiji koji se primenjuju u istraživanju darovitosti

Svaki istraživački pristup u ma kojoj nauci, pa tako i u pedagogiji, definišu tri međusobno povezana nivoa na kojima se istraživač bavi određenom naukom, a to su: ontologija, epistemologija i metodologija. Ontologija je filozofska disciplina koja postavlja pitanja o prirodi stvarnosti koju želimo saznati, epistemologija postavlja pitanja o prirodi, mogućnostima i granicama našeg saznavanja, dok metodologija (kao logička disciplina) postavlja pitanja o logičkim okvirima naučnog saznavanja, o putevima i načinima dolaženja do saznanja (Halmi, 2013).

O metodološkim pitanjima pedagogije počinje da se polemise tek sa konstituisanjem pedagogije kao nauke (Potkonjak, 1977). To ne znači da ona ranije nisu postojala, jer činjenica je da su ljudi i pre konstituisanja pedagogije pokušavali da različitim putevima dođu do određenih saznanja o pitanjima i problemima

vezanim za pedagogiju, međutim pitanje o metodu dolazi sa pitanjem o definisanju predmeta pedagogije.

Pokušavajući da sagleda etape razvitka saznanja u pedagogiji, Potkonjak (Isto) uviđa da su se nekad paralelno, a nekad kao kritika onog drugog, u istraživanju pedagogije razvijali sledeći pristupi: deduktivno-racionalno-filozofski pristup i induktivno-empirijsko-pozitivistički pristup. Njima se pridružuju sledeći epistemološko-metodološki pristupi, nastali najčešće pokušajem kombinovanja pristupa razvijenih u drugim naukama: aksiološko-fenomenološki pristup, komparativistički, strukturalistički, funkcionalistički itd. (Potkonjak, 1977: 53).

Deduktivno-racionalno-filozofski pristup. Najpoznatiji predstavnik ovog pristupa je Herbart (Johann Friedrich Herbart, 1776–1841). On pokušava da pedagogiju izdvoji od filozofije, ali zasnivajući je na ovoj epistemološko-metodološkoj osnovi istovremeno je čvrsto oslanja (vezuje) za filozofiju. Osnovni epistemološko-metodološki stav koji zasptupa jeste taj da je deduktivni put savršeniji od induktivnog i do svih saznanja u okviru pedagogije dolazi dedukcijom. Pedagogiju izdvaja na teorijsku i praktičnu, ali praktičnu ne oslanja na saznanja iz prakse, već saznanja crpi iz psihologije (deduktivnim putem) i jednoobrazno ih primenjuje na praksu (bez provere valjanosti i primenljivosti).

Prema ovom pristupu empirija je potpuno sekundarna, a njena istinitost se dokazuje na osnovu usaglašenosti sa polaznim stavovima, pedagoškim principima i normama do kojih se došlo deduktivnim putem. Filozofski pristup propisuje kakva bi praksa trebalo da bude, u čemu se ogleda njegov normativni karakter (Ljujić, Nikolić-Maksić i Maksimović, 2012). Kako se praksa negira, nema empirijskih istraživanja, a negira se i kontekst u kome se dešava obrazovna stvarnost, već se ona proučava na filozofskom nivou.

Induktivno-empirijsko-pozitivistički pristup. Glavni predstavnik ove koncepcije je Ogist Kont (Auguste Comte, 1798–1857). Ovaj pristup razvijao se uporedo sa razvojem prirodnih nauka u XIX veku, a naročito je njegovom razvoju doprineo razvoj biologije (Darvinova teorija), psihologije (naročito eksperimentalne), ali i potreba za menjanjem i razvijanjem vaspitne delatnosti i prilagođavanje potrebama društvenog, privrednog i kulturnog razvitka. Pozitivizam polazi od teze o jedinstvu naučnog metoda, bez obzira na sadržaje obrazovanja (Savićević, 1996: 64).

Osnovna pretpostavka ovog pristupa jeste da su ciljevi, pojmovi i metode prirodnih nauka primenljivi i na proučavanje društvenih pojava. Prema pozitivističkom pristupu jedini izvor informacija, saznanja i činjenica jeste empirija. Osnovna katrakteristika pozitivizma i pristalica ovog pravca je težnja ka objektivnosti. Istraživači se moraju držati dalje od predmeta proučavanja, ne smeju ni na koji način uticati na njega kroz proces proučavanja, a vrednosni sistem istraživača ne sme da utiče na rezultate istraživanja i dolaženja do saznanja o pojavama u društvenim naukama. Prema pozitivističkom shvatanju znanje je merljivo, može se kvantifikovati i javlja se u šablonima, a saznavanje je usmereno ka utvrđivanju veza i povezanosti među pojavama koje se istražuju (Ljujić, Nikolić-Maksić i Maksimović, 2012: 67). Pozitivisti smatraju da je klasifikacija inače

neuporedivih i nespojivih podataka moguća, ukoliko se do njih dolazi na ovaj način. U ovom pristupu znanja, predmeti posmatranja, ali i ljudi su postvareni (istraživači ih tretiraju kao objekte tj. stvari), a fenomeni se ne proučavaju kao celine, već se njihovi određeni delovi izdvajaju i posmatraju izolovano od konteksta. Međutim, nakon što se dođe do određenih podataka o tim izdvojenim delovima, oni se veštački integrišu u celinu.

Na osnovama pozitivističkog pristupa u istraživanju vaspitno-obrazovne prakse nastala je paradigma objašnjavanja, koja predstavlja naučnu orijentaciju u pristupima istraživanja pedagogije i u osnovi je svih kvantitativnih istraživanja. Ovaj empirijsko-analički pristup prva je epistemološka paradigma u okviru koje je pedagogija pokušala da se konstituiše kao naučna disciplina (Ševkušić, 2006: 299). Istraživanja u sklopu kvantitativnog pristupa uglavnom uključuju brojeve i oblikovana su kako bi osigurala objektivnost, pouzdanost i mogućnost uopštavanja. Jedna od važnijih karakteristika kvantitativnih istraživanja jeste da je proces prikupljanja podataka odvojen od analize tih istih podataka. To znači da se i prikupljanje i analiza podataka uvek odvijaju na isti način, bez obzira na to ko istražuje.

Iako opredeljenje za istraživački pristup najviše zavisi od istraživačke filozofije koju istraživač zastupa, značajno je poznavati i ključne prednosti, tj. nedostatke svakog od pristupa, kako bi se i oni imali u vidu prilikom opredeljivanja. Osnovne prednosti kvantitativne metodologije jesu mogućnost istraživanja na velikom broju ispitanika (što omogućava veći stepen uopštavanja) i veći nivo objektivnosti i tačnosti rezultata. Ova istraživanja često se mogu ponoviti, uporediti i analizirati u odnosu na slična istraživanja, a subjektivnost istraživača se svodi na minimum. Međutim, kvantitativna istraživanja imaju i značajne nedostatke, koji se odnose na način interpretacije rezultata, koji su najčešće numerički, te ne nude detaljna obrazloženja i često su nejasni za tumačenje. Takođe, ova istraživanja se često sprovode u neprirodnim uslovima, kako bi se omogućio željeni nivo kontrole, koji ne postoji u realnoj praksi. Time ona zanemaruju kontekst u kome se određena situacija dešava, koji nekada može biti ključni faktor u otkrivanju i rešavanju problema.

Neosporno je da je pozitivistički pristup u istraživanju pitanja i problema pedagogije imao veliki doprinos na razvoj pedagogije kao nauke. Ipak, s vremenom su postajala sve jasnija ograničenja ovog pristupa. Poistovećenje metodologije pedagogije kao društvene nauke sa metodologijom prirodnih nauka nije se pokazalo efikasnim u definisanju i proučavanju složenih društvenih fenomena. Prekomerna upotreba ovog pristupa uticala je na to da se pedagogija usmeri pre svega na efekte vaspitno-obrazovnog rada, a da gotovo u potpunosti zanemari proces koji dovodi do tih efekata (Ševkušić, 2006). Na osnovu potrebe da se vaspitno-obrazovna praksa sagleda potpunije od onoga što je nudio pozitivistički pristup, razvija se nova istraživačka paradigma – paradigma zasnovana na razumevanju.

Paradigma razumevanja predstavlja humanističku orijentaciju u pedagoškim istraživanjima i u osnovi je svih kvalitativnih istraživanja. Nju karakteriše interpretativni pristup, koji podrazumeva koncentrisanje na aktivnost

individue, koja se proučava u kontekstu vaspitno-obrazovne problematike. Osnovni pojmovi u interpretativnoj paradigmi su značenje, akcija i interpretacija, za razliku od pozitivističkih pojmova: objašnjenje, predikcija i kontrola (Ševkušić, 2006: 301). Zastupnici ove paradigme insistiraju na tome da je predmet društvenih nauka drugačiji od predmeta prirodnih nauka, što znači da i istraživački metod mora biti različit. Individua u interpretativnoj paradigmi predstavlja polaznu tačku istraživačkog procesa. Cilj naučnog istraživanja je razumevanje načina na koji se određeni procesi dešavaju, na određenom mestu, u određeno vreme, ali i njihovo poređenje sa onim što će se desiti u neko drugo vreme i na nekom drugom mestu. Kvalitativna istraživanja mogu imati za cilj (Hancock, 1998; Milas, 2005; prema: Simić i Zlatanović, 2012):

- a) opisivanje i tumačenje iskustava, prikupljanje novih saznanja, sticanje znanja i razumevanja bez polaznih pretpostavki;
- b) razumevanje značenja koje određena situacija ima za određene učesnike u istraživanju, istraživanje kako učesnici tumače, pridaju smisao događajima, a ne kakvi događaji sami po sebi jesu;
- c) razumevanje posebnog okruženja u kome učesnici deluju i načina na koje ono utiče na njih;
- d) uočavanje neočekivanih i nepredvidivih pojava;
- e) traganje za odgovorima na pitanja kako se određeni doživljaj stvari i dobija značenje, zašto se ljudi ponašaju na određeni način, kako se stvaraju stavovi i mišljenja, kako na ljude utiču događaji koji se dešavaju oko njih.

Kvalitativne tehnike i pristupi (nastali u okviru paradigme razumevanja), kao što su analiza diskursa, studija slučaja, akciono istraživanje i druge, već su potvrđene u istraživanju pedagoških problema (Ševkušić, 2006). Kvalitativne metode ne mogu se posmatrati odvojeno od istraživačkog procesa i predmeta istraživanja. Halmi navodi da je predmet na svojevrsan način „ugrađen u istraživački proces, te ga je moguće najbolje razumeti i opisati primenom procesualne perspektive koja polazi od istraživača kao multikulturalnog subjekta, preko teorijskih paradigmi i strategija istraživanja, metoda prikupljanja i analize empirijskog materijala, pa sve do umeća interpretacije i prezentacije” (Halmi, 2013: 203).

Za sprovođenje kvalitativne metodologije potrebno je imati na umu sledeće njene karakteristike:

- istraživač je primarno zainteresovan za proces, a manje za rezultate ili zaključke;
- naglasak u istraživanjima je na značenju;
- istraživač je osnovni instrument za prikupljanje i interpretaciju rezultata;
- istraživanja podrazumevaju terenski rad i odlazak u stvarno okruženje;
- istraživanja su opisna;
- proces zaključivanja je induktivan, tj. ide se od detalja do zaključaka.

Na ontološko pitanje „što je stvarnost” kvantitativni istraživači odgovaraju da je ona objektivna i nezavisna od istraživača, dok za kvalitativne istraživače obrazovnu stvarnost oblikuju svi njeni akteri. Na epistemološko pitanje o prirodi

saznanja, kvantitativni istraživači smatraju da se do objektivnih saznanja može doći samo ako su istraživači nezavisni od predmeta istraživanja. Kvalitativni istraživači smatraju da je, kada su u pitanju istraživanja vaspitno-obrazovnog procesa, nemoguće da istraživač bude u potpunosti nezavisan. I dok su kvantitativne studije "vrednosno-neutralne", kvalitativno istraživanje je akcijski usmereno, odnosno "vrednosno-angažovano". U kvantitativnim istraživanjima "jezik istraživanja" je "jezik varijabli", operacionalnih definicija i indikatora koji govore o uzročnim odnosima između istraživanih fenomena. Nasuprot tome, kvalitativna istraživanja koriste "naturalistički jezik" koji nastaje u svakodnevnom govoru, akcijama i interakcijama učesnika koji su aktivno uključeni u određeni program evaluacije. Taj jezik se odnosi na razumevanje i interpretaciju smisla i značenja svakodnevnih životnih situacija aktera. Jezik kvalitativnog istraživača u obrazovanju slobodan je i neformalan i temelji se na definicijama koje se oblikuju za vreme trajanja studije. Iz ovih razlikovanja izvire i specifična metodologija koja uokviruje celokupni proces kvalitativnog istraživanja. Kvantitativna metodologija koristi deduktivnu logiku koja se temelji na apriornim hipotezama, teorijama i modelima koje je potrebno testirati u daljem toku istraživanja, dok se kvalitativna metodologija bazira na induktivnoj logici koja se razvija obrnutim putem (Halmi, 2013).

Danas sve više autora zastupa stav po kome istraživanje zasnovano na jednoj paradigmi ne znači (ili ne bi smelo da znači) potpuno negiranje druge, već naglašavaju potrebu za paralelnom primenom kvalitativnih metoda sa metodama pozitivističke istraživačke orijentacije. Pedagogija je kompleksna nauka i njene probleme nije moguće rešavati ukoliko uvek koristimo jedan te isti metod. Priroda problema koji se istražuje često sama nameće potrebu za odabirom istraživačkog pristupa, te istraživači koji sebe unapred deklarišu npr. kao isključive pozitiviste, sužavaju svoje polje istraživanja na ona pitanja i probleme koja njihov pristup može otkrivati i rešavati.

Mogući pristupi u istraživanju različitih pitanja i problema darovitosti

Nakon toga što smo na početku rada pokušali da prikazemo kako su najznačajniji autori pristupali istraživanju fenomena darovitosti, možemo primetiti da nije jednostavno na osnovu njihovih teorija utvrditi sve karakteristike njihovih epistemološko-metodoloških pristupa. Neki autori u svojim biografskim podacima pominju metode koje su koristili u toku istraživanja, kod nekih se na osnovu pitanja kojima se bave i zaključaka do kojih dolaze metodologija naslućuje, ali primetno je da se, kako vreme odmiče, tj. kako se povećava broj istraživanja i usložnjava problematika koja se u okviru ove teme istražuje, teže može doći do zaključaka o korišćenom istraživačkom pristupu. Razlog je možda u tome što danas često ne postoji jasno opredeljenje istraživača za isključivo kvantitativni ili kvalitativni pristup, već se pribegava njihovoj kombinaciji.

Prethodno je bilo spomenuto da, iako je darovitost više od veka aktuelna tema, postoji veoma mali broj istraživanja koja proučavaju načine na koje se

pristupalo njenom proučavanju. Ono što na osnovu našeg analiziranja ove teme možemo zaključiti jeste da postoje dve tendencije u istraživanju darovitosti:

- 1) istraživanja usmerena na konstruisanje teorije, definisanje prirode i objašnjenje razvoja darovitosti;
- 2) istraživanja koja se bave pitanjima obrazovanja darovitih učenika i razvoja njihovih potencijala.

Dugi niz godina ova dva „smera” u istraživanjima bila su potpuno odvojena, dok se poslednjih par decenija sve češće organizuju ona koja upravo objedinjuju obe komponente. Neke analize obavljenih istraživanja pokazuju da do 70-ih godina prošlog veka gotovo da nije bilo onih koja proučavaju obrazovanje darovitih učenika, dok nakon ovog perioda ona preuzimaju primat u odnosu na istraživanja o darovitosti (Friedman-Nimz, O'Brien & Frey, 2004, prema: Dai, Swanson & Cheng, 2011).

Analizom najznačajnijih istraživanja o ovoj temi možemo zaključiti da su postojale određene tendencije u odabiru metodološkog pristupa, koje su se u značajnoj meri održale do danas. Čak i ako se zadržimo samo na kvantitativnom i kvalitativnom pristupu, mogli bismo da napravimo paralelu u njihovoj primeni u istraživanju darovitosti, kako u razvojnom smislu, tako i po pitanju opredeljenja za jedan od ova dva pristupa u odnosu na problem koji se istražuje.

Od samih početaka naučnog bavljenja darovitošću do danas primat u istraživanju imao je kvantitativni pristup. U početku je on bio apsolutan, da bi se vremenom otvorio put i za kvalitativne pristupe u pokušajima razumevanja, opisivanja i objašnjavanja darovitosti. Možemo zaključiti da je u istraživanju ovog fenomena danas aktuelan i epistemološki holizam, iako kvantitativni pristup i dalje ima primat. U radu je predstavljen tek jedan savremeni autor – Renzuli (tačnije njegov istraživački tim), koji se u postavljanju svoje teorije darovitosti i razvoju obrazovnih programa za darovite koristio gotovo jednako kvantitativnim i kvalitativnim metodama, jer je uvideo da bez sagledavanja problema iz svih uglova nije moguće ni njegovo uspešno rešavanje.

Na osnovu proučavane metodološke literature, ali i izveštaja o sprovedenim istraživanjima, zaključujemo da su određeni problemi u okviru ove istraživačke oblasti pogodniji za istraživanje putem kvantitativne metodologije, dok u proučavanju nekih drugih veći doprinos imaju kvalitativna istraživanja.

Istraživanja koja pripadaju grupi kvantitativnih usmerena su na sticanje znanja putem kvantifikovanja manifestnih pedagoških pojava. Ideal kvantitativnih istraživanja je utvrđivanje odnosa između uzroka i posledica i dolaženje do širokovažećih zakonitosti (Knežević Florić, 2012). U kvantitativna istraživanja spadaju korelaciona, razvojna, eksperimentalna, evaluaciona, servej istraživanja, a u zavisnosti od organizacije, često i komparativna (Isto). U proučavanju darovitosti i obrazovanja darovitih učenika u okviru kvantitativnog pristupa tehnike koje se najčešće primenjuju jesu: testiranje, anketiranje, skaliranje.

Testovi koji su pogodni za istraživanje darovitosti jesu testovi sposobnosti, testovi ličnosti i testovi znanja. Testovima sposobnosti ispituje se postojanje i dostignut nivo određenih sposobnosti. Testovima ličnosti ispituju se različite crte

ličnosti. Testovima znanja ispituje se obim i kvalitet znanja u određenoj oblasti ili stepen u kojem je razvijena neka veština. Za identifikaciju darovitih učenika naročito su pogodni testovi sposobnosti, dok se testovi znanja koriste za vrednovanje programa za obrazovanje darovitih učenika. Testovi ličnosti mogu biti sastavni deo istraživanja koje ima za cilj identifikaciju darovitih učenika, ali se mogu primenjivati i u istraživanjima koja se bave otkrivanjem veza između određenih karakteristika ličnosti i uspeha koje daroviti učenici (ne)postizu.

Anketiranje omogućava istraživačima da dođu do velikog broja informacija od strane ispitanika na brz i efikasan način (Bandur i Potkonjak, 1999). Ova tehnika je jedna od najrasprostranjenijih i najčešće korišćenih, ne samo u istraživanju obrazovanja darovitih učenika, već i u ostalim pedagoškim temama. Podaci dobijeni anketiranjem mogu da budu objektivne i subjektivne prirode. Podaci su objektivne prirode, ako se odnose na postojeće činjenice, kao što su podaci o uzrastu ili polu učenika, dužini radnog staža nastavnika, materijalnim prilikama ili zanimanjima roditelja, broju i vrsti nastavnih sredstava i školskih objekata. Podaci subjektivne prirode se odnose na ispitanikove stavove, mišljenja, uverenja, osećanja, preferencije (Knežević Florić, 2012). U praksi se kao instrumenti u okviru ove tehnike najčešće koriste različiti tipovi upitnika. Osnovna prednost anketiranja jeste mogućnost dobijanja velike količine podataka od velikog broja ispitanika za relativno kratko vreme. Imamo li u vidu ekonomičnost ove tehnike i pogodnost za primenu na velikim uzorcima, razumećemo zbog čega je jedna od omiljenih kod pristalica kvantitativnog pristupa. Putem ove tehnike moguće je istraživati povezanost materijalnog, porodičnog, obrazovnog statusa sa postignućima darovitih učenika; ona je pogodna i za ispitivanje mišljenja nastavnika o mogućnostima razvoja učeničkih potencijala, ali i o teškoćama u radu sa darovitim učenicima. U principu, gotovo sva pitanja koja se tiču stavova, uverenja, mišljenja nastavnika, učenika, roditelja o obrazovanju darovitih učenika i odnosima učesnika tog procesa – pogodna su za istraživanje putem anketiranja.

Ukoliko se putem pedagoških istraživanja želi utvrditi stepen prisutnosti i ispoljenosti nekog svojstva, osobine, ili karakteristike, primeniće se skaliranje, kao istraživačka tehnika i različite vrste skala, kao istraživački instrumenti (Knežević Florić, 2012). Skale procene se najčešće primenjuju za ispitivanje stavova, mišljenja, ponašanja, pogleda i interesovanja učesnika u obrazovnom procesu; za procenjivanje njihovih ličnih svojstava (intelektualnih, emocionalnih, moralnih, estetskih, radnih i drugih); za utvrđivanje odnosa (socijalnih, emocionalnih, profesionalnih i drugih), koji se uspostavljaju između nastavnika i učenika i između samih učenika. Razmotrimo li mogućnosti primene različitih skala u istraživanjima darovitosti i obrazovanja darovitih učenika, primetićemo da je njihova primena moguća u temama koje su već navedene kao pogodne za istraživanje tehnikom anketiranja. Razlika je u tome što su skale procene pogodnije za utvrđivanje odnosa između ispitanika, dok su upitnici pogodniji za iskazivanje mišljenja ispitanika o različitim pitanjima i problemima.

Nakon što smo analizirali najčešće tehnike u okviru kvalitativnog pristupa i mogućnosti njihove primene u proučavanju darovitosti, možemo zaključiti da je

kvalitativni pristup pogodan u istraživanju sledećih pitanja u okviru ove teme: pitanja identifikacije darovitih učenika; pitanja odnosa različitih faktora i njihovog uticaja na razvoj učeničkih potencijala; pitanja materijalizacije, tj. ispoljavanja učeničkih sposobnosti (kroz obrazovna postignuća); pitanja evaluacije obrazovnih programa za darovite učenike itd.

Kvalitativna istraživanja su po definiciji usmerena ka produbljenom razumevanju značenja ljudskih akcija. To su istraživanja koja nastoje ustanoviti značenja koja ljudi pripisuju događajima. Kao najčešće vrste kvalitativnih istraživanja u literaturi se ističu istorijska, akciona i etnografska. U okviru kvalitativnih istraživanja najčešće se primenjuju tehnike intervjuisanja, posmatranja i analize sadržaja.

Tehnika analize sadržaja je veoma široko prisutna u svim vrstama pedagoških istraživanja, te je neki metodolozi smatraju metodom, a ne tehnikom istraživanja. U principu, analiza sadržaja se bavi analizom poruka, koje se nalaze u raznovrsnim izvorima koji se mogu podeliti u tri kategorije: tekstualni (dokumenti), ikonički (fotografije, snimci, TV zapisi, filmovi, crtež), i zvukovni (Knežević Florić, 2012). Analiza teksta je najčešći vid analize sadržaja. Analiza sadržaja je nezaobilazna metoda u svim istraživanjima darovitosti. Nemoguće je definisati sam problem istraživanja bez anaiziranja dostupnih podataka o temi koja se istražuje. Prvobitna istraživanja o darovitosti bila su često zasnovana samo na analizi sadržaja, dok su kasnije neke druge tehnike preuzele primat u istraživanju ove teme. Međutim, analiza sadržaja nikada nije gubila na značaju kako u istraživanju darovitosti, tako i u drugim pedagoškim temama. Razlog je taj što je za svako kvalitetno istraživanje značajno da se naslanja na relevantne teorijske i druge izvore o temi koja je predmet istraživanja, kako bi se stekao uvid u to šta je do sada istraženo, a šta je potrebno dalje istraživati.

Intervjuisanje u epistemološkom smislu, pretpostavlja da znanje o nečemu nastaje u razgovoru, u socijalnoj interakciji dve ili više osoba. Intervjuisanjem se mogu prikupljati podaci koje se odnose na mišljenja, stavove, vrednosti i preferencije ispitanika, tj. onoga koji se intervjuiše, i to podaci iz subjektivne percepcije činjeničnog stanja od strane ispitanika. U poređenju sa anketiranjem, intervjuisanje ima određene prednosti od kojih su najvažnije sledeće (Havelka i sar., 2008; prema: Knežević Florić, 2012: 161):

- intervjuisanjem je moguće zahvatiti relativno široku populaciju nepismenih ili polupismenih osoba; iz tog razloga je intervju primenljiv u ispitivanju dece predškolskog uzrasta;
- intervju odlikuje fleksibilnost – istraživač može pitanja prilagođavati svakom sagovorniku;
- intervju omogućuje, kako prikupljanje podataka o verbalnom ponašanju, tako i neverbalnim reakcijama sagovornika, čime se na izvestan način validiraju njegovi odgovori;
- intervju je adekvatniji ukoliko su istraživanjem obuhvaćena emotivno obojena pitanja; pretpostavlja se da permisivna atmosfera podstiče ispitanika da se „otvori”;

- praksa pokazuje da su, po pravilu, odgovori na otvorena pitanja opširniji u intervjuu.

Intervju ima i slabih strana koje ograničavaju njegovo korišćenje. On je za istraživača, i po broju ispitanika, a i vremenski, veoma neekonomičan i neracionalan. Intervjuisanje nikada ne može biti anonimno, što u značajnoj meri može uticati na odgovore ispitanika, tj. na njihovu tendenciju davanja društveno poželjnih odgovora. Obrada podataka dobijenih intervjuom pre svega je kvalitativna, a generalizacija rezultata je otežana usled malog broja ispitanika. Zbog svega rečenog, intervjuisanje se najčešće koristi u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima darovitosti kojima nije cilj generalizacija rezultata, već razumevanje različitih ličnih perspektiva osoba. Ono neće biti osnova istraživanja koje ima za cilj konstruisanje nove teorije o darovitosti, ali će biti iskorišćeno npr. kao polazna osnova za razmatranje odnosa nastavnika i učenika prema postojećem programu za darovite učenike, te za njegovo unapređenje i razvijanje.

Posmatranje koje se koristi u naučnim istraživanjima polazi od određenog cilja i oslanja se na određeni plan posmatranja, te koristi neki od načina sistematskog beleženja uočenog prilikom posmatranja. Tehnika posmatranja je privlačna jer istraživaču pruža mogućnost neposrednog prikupljanja podataka. Posmatranje je, u stvari, jedini istraživački postupak kojim se direktno, najneposrednije, prikupljaju naučne pedagoške činjenice (Knežević Florić, 2012: 146), dok se posredstvom ostalih postupaka dolazi do činjenica preko verbalnih ili pismenih izjava. Druga značajna prednost posmatranja je mogućnost sagledavanja prirodnog konteksta proučavane pojave. Međutim, istraživačka tehnika posmatranja je često kritikovana, jer se smatra da ona često može biti subjektivna i nepouzdana. Ukoliko se ne isplanira dobro, te ukoliko istraživač nije dovoljno pripremljen, svaka istraživačka tehnika može imati elemente subjektivnosti i nepouzdanosti. Stoga, od istraživača najviše zavisi koliko će rezultati koje prikuplja biti nezavisni, tj. pozudani. U proučavanju darovitosti posmatranje ima značajno mesto, naročito u novijim istraživanjima u kojima prevladava trend sagledavanja kontekstualnih činilaca. Kvalitativna istraživanja nemoguće je sprovesti bez sagledavanja šire slike i uzimanja u obzir kako očiglednih, tako i skrivenih faktora koji određuju odnose i utiču na razvoj potencijala darovitih učenika. Tako će posmatranjem istraživač moći da „zagrebe” ispod površine i otkrije elemente skrivenog kurikuluma koji vlada u ustanovi koju istražuje, a o kojima se ne može saznati putem anketa, upitnika, testova... Skriveni kurikulum, kao skup stavova i predrasuda o određenoj problematici, koji se ne iskazuje javno, ali koji i te kako boji odnose nastavnika i učenika, jedan je od najznačajnijih faktora koji je potrebno analizirati ukoliko se želi unaprediti vaspitno-obrazovna praksa. Zbog toga je značaj tehnike posmatranja utoliko veći, jer je nijedna druga tehnika nije tako pogodna za istraživanje ove teme.

U kontekstu proučavanja darovitosti, i tehnika posmatranja, ali i kvalitativna istraživanja uopšte uzimaju sve više maha, jer je osvešćen njihov značaj u istraživanjima uticaja sredinskih faktora na razvoj potencijala darovitih, za proučavanje kvaliteta obrazovnih programa za darovite, za analizu interpersonalnih odnosa itd. Danas kada znamo da darovitost nije samo nasledna kategorija, i kada

idemo dalje pa preispitujemo mogućnosti otkrivanja i negovanja darovitosti, raste i značaj holističkog pristupa ovoj temi, te sagledavanja kroz kvalitativne pokazatelje, naspram onim kvantitativnim koji su bili dominantni do sredine 20. veka.

Upravo je za odnos kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja ove teme interesantan rad koji se bavi stanjem u empirijskim istraživanjima o darovitosti i obrazovnim programima za darovite (Dai, Swanson & Cheng, 2011). Ovo istraživanje obuhvata period od 1998. do 2010. godine, što u odnosu na pojavu prvog naučnog rada o ovoj temi (Galton, 1869. godina) deluje kao kratak vremenski period, ali kada se sagleda uzorak obuhvaćen istraživanjem (n = 1234), shvatamo koliko je darovitost aktuelna tema.

U radu je predstavljen dominantan način istraživanja darovitosti, razvrstan u tri kategorije: kvantitativna, kvalitativna i mešovita istraživanja. Rezultati ukazuju na dominaciju kvantitativnih metoda (n = 894), naspram kvalitativnih (n = 304) i mešovitih (n = 36). Teme koje se najčešće obrađuju kvantitativnom metodom su kreativnost, merenje/psihometrija, postignuće/neuspeh, identifikacija, self-koncept/samopoštovanje, talenat, matematika, socio-emocionalni razvoj, motivacija, inteligencija, kognitivni procesi. Od kvantitativnih istraživanja najčešće su u upotrebi korelaciona, deskriptivno-komparativna, eksperimentalna, longitudinalna i serej istraživanja (Isto: 130). U kvalitativnom pristupu dominantne teme su postignuća, kreativnost, školska sredina, nastavnička uverenja, evaluacije programa. Međutim, one se istražuju primenom studija slučaja, intervjua, narativa i opservacija (Isto).

Može se zaključiti da su kvalitativna istraživanja više usmerena na proučavanje pristupa u radu sa darovitim učenicima i analizom sredinskog konteksta, dok su kvantitativna više usmerena na teme koje odgovaraju psihološkim pitanjima darovitosti (opis prirode i razvoj darovitosti). Mešovita istraživanja bave se gotovo svim pomenutim temama u okviru kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja.

Za kraj, osvrnućemo se na rezultate ovog istraživanja koje se odnose na istraživački pristup 13 najznačajnijih autora (ili istraživačkih timova) u periodu obuhvaćenim radom. Zaključak je da su njihove tendencije u odabiru metodološkog pristupa saglasne sa prethodno istaknutim podacima, tj. da i kod njih preovladava kvantitativni pristup, i to u odnosu na kvalitativni 3:1 (Isto: 134). Ipak, to ne znači da su u kvantitativnoj grupi po sredi samo istraživanja o darovitosti iz psihološke perspektive, već su ona najčešće usmerena na generisanje saznanja značajnih za obrazovanje darovitih učenika.

Istraživanje koje smo predstavili (Dai, Swanson & Cheng, 2011), takođe je pokazalo da kombinovana istraživanja (ona koja se oslanjaju i na kvantitativni i na kvalitativni pristup), iako u skromnom obimu, danas neosporno čine deo istraživačkih nalaza koji doprinose razvoju ove problematike. Ovi podaci podudaraju se sa savremenim tendencijama u metodologiji pedagogije da se neslaganja između ova dva pristupa prevaziđu upravo kombinovanjem njihovih metoda i korišćenjem onoga što je najbolje od svakog u službi istraživanja konkretnih pedagoških pitanja i problema.

Zaključak

Analiza različitih epistemološko-metodoloških pristupa u istraživanju ove, ali i drugih pedagoških tema ukazuje na činjenicu da se one ne mogu saznati samo na osnovu jednog istraživačkog pristupa. Opređenjem za jedan istraživački metod doveli bismo do sužavanja i samog predmeta pedagogije (Sekulić-Majurec, 2007). Dakle, nije pitanje koji epistemološko-metodološki pristup je "bolji" i savršeniji, već koja se pitanja korišćenjem određenog metodološkog pravca mogu saznati, a koja ne.

Prikaz istorijskog razvoja epistemološko-metodoloških pristupa u pedagogiji, s jedne strane, i prikaz značajnih istraživanja na polju darovitosti i obrazovnih programa za darovite, s druge strane, omogućava nam da povučemo paralelu između ova dva pitanja, tj. polemišemo o mogućem uticaju određenog pristupa na razvoj određene teorije. Međutim, ovaj rad ne pruža eksplicitne odgovore, već otvara nova pitanja. Jedno od njih je: Koliki uticaj na konačni izgled jedne teorije (u ovom primeru teorije darovitosti) ima epistemološko-metodološki pristup od koga ona polazi? Drugo bi se ticalo predviđanja o tome kako bi vaspitno-obrazovna praksa danas izgledala da su se od konstituisanja pedagogije kao nauke do danas različiti epistemološko-metodološki pristupi razvijali drugačijim redosledom i intenzitetom.

Ono što je primetno jeste da se razvoj određenih istraživačkih paradigmi i razvoj teorija koje su na njima zasnovane ne poklapa u potpunosti vremenski, ali da postoji potpuno hronološko poklapanje. Prva naučna istraživanja u pedagogiji zasnovana su na kvantitativnom pristupu, jednako kao i prva naučna istraživanja na polju darovitosti. Ipak, kvalitativni pristup se u pedagogiji aktuelizuje pre nego što će se to desiti u istraživanjima darovitosti. Danas su u metodologiji pedagogije, ali i u metodologiji istraživanja darovitosti aktuelni pokušaji "mirenja" kvantitativnog i kvalitativnog pristupa, a sve zarad dobiti vaspitno-obrazovne prakse.

Upravo zbog činjenice da danas teorija sama po sebi ne znači ukoliko ne doprinese razvoju prakse, značajni su i naponi koji se čine na polju približavanja iste teorije praktičarima. Ukoliko praktičari ne razumeju način i puteve kojima su istraživači došli do određenih saznanja, neće biti u prilici da zauzmu kritički stav prema teoriji koja im se predstavlja. Zbog toga je značajno da u razmatranju mogućnosti za unapređenje sopstvene prakse praktičari uzmu u razmatranje i istraživačku paradigmu koja je u osnovi teorije na koju oni svoju praksu naslanjaju.

Literatura:

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Beograd-Pančevo: Institut za psihologiju, Mali Nemo & CPP Društva psihologa Srbije.
- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*, Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

- Becker, K. A. (2003). History of the Stanford-Binet intelligence scales: Content and psychometrics. *Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition Assessment Service Bulletin No. 1*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Coleman, L., Guo, A., & Dabbs, C. (2007). The State of Qualitative Research in Gifted Education as Published in American Journals: An Analysis and Critique. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 51–63.
- Dai, D., Swanson, J., & Cheng, H. (2011). State of Research on Giftedness and Gifted Education: A Survey of Empirical Studies Published During 1998–2010 (April). *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 126–138.
- Đorđević, J. (1990). *Intelektualno vaspitanje i savremena škola*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đurić, T. (1996). *Profesionalna orijentacija darovitih*. Beograd: Klub darovite dece i omladine Srbije.
- Đurić, T. (1997). Uslovi za stvaralaštvo kod učenika. *Zbornik br. 3*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, (18) 8, 4–10.
- Gardner, H., & Moran, S. (2006). The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227–232.
- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagojska istraživanja*, 10 (2), 203–218.
- Kaufman, J.C., Kaufman, S.B., & Plucker, J.A. (2013). Contemporary theories of intelligence. *The Oxford Handbook of Cognitive Psychology*, 811–822. New York: Oxford University Press.
- Knežević Florić, O. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Letić, M. (2015). *Značaj moralnih i liderskih svojstava za ostvarenje darovitosti*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ljujić, B., Nikolić-Maksić, T. i Maksimović, M. (2012). Epistemološke osnove istraživanja u obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih*, 12 (1), 61–78.
- Maksić, S. (1993). *Kako prepoznati darovitog učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2007). *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malušić, S. (2000). *Daroviti učenici i rad sa njima*. Beograd: EMKA.
- Matović, N. (2015). Kombinovano istraživanje u pedagogiji: karakteristike, prednosti i teškoće u primeni. *Zbornik insituta za pedagoška istraživanja*, 47 (1), 7–22.
- Paser, V. (1997): Daroviti učenici u nastavi. U: *Zbornik br. 3*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- *Pedagoška enciklopedija 1* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Plucker, A., & Esping, A. (Eds.). (2014). *Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources*. Preuzeto [22. 2. 2017.], sa <http://www.intelltheory.com>.
- Potkonjak, N. (1977). *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*. Beograd: Prosveta.
- Reis, S.M., Gentry, M., & Park, S. (1995). *Extending the pedagogy of gifted education to all students: The enrichment cluster study*. Technical Report. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

- Savićević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. *Pedagogijska istraživanja* 4 (2), 203–215.
- Simić, I. i Zlatanović, LJ. (2012). Interdisciplinarnost kvalitativnih istraživanja, U: Dimitrijević, B (gl.ur). U: *Obrazovanje i savremeni univerzitet*, str. 280–293, zbornik radova sa naučnog skupa Nauka i savremeni univerzitet 1. Niš: Filozofski fakultet.
- Ševkušić, S. (2006). Osnovne metodološke pretpostavke kvalitativnih istraživanja. *Zbornik insituta za pedagoška istraživanja*, 38 (2), 299–316.
- Ševkušić, S. (2012). Status kvalitativnih istraživanja u oblasti obrazovanja darovitih. U: *Metodološki problemi istraživanja darovitosti: zbornik radova međunarodnog skupa*, str. 25–36. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- Šefer, J. (2006). Pristupi darovitosti i kreativnosti u slovenskim zemljama. *Zbornik insituta za pedagoška istraživanja*, 38 (1), 60–77.

Milijana Lazarevic, MA

Marija Malovic, MA

Preschool Teacher Training College „Mihailo Palov“ Vrsac

THE INFLUENCE OF DIFFERENT EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL RESEARCH APPROACHES TO THE MODELLING OF THEORETICAL FOUNDATIONS OF GIFTED EDUCATION

Abstract: Theoretical foundations of didactic approaches to working with gifted students are mainly based on scientific research. However, even though the term giftedness has been scientifically researched during the last 150 years, it is very difficult to define it in general terms. Numerous different interpretations of the term giftedness and approaches to working with gifted students may be a consequence of different initial foundations of researches regarding these issues. Due to the fact that behind every research there is a researcher's particular epistemological and methodological approach, highly responsible for the direction of the path used to discover particular results, but also influencing the character of the findings, in this work we are considering the question of the influence of the selection of the epistemological and methodological research approach on modeling of theoretical foundation which represent the basis of gifted education strategy. The aim of this work is to draw a parallel between development of different research approaches and development of theories about giftedness. To accomplish that, in our work we will represent the evolvement of the most influential theories about giftedness, as well as research approaches which were most dominant during the period of the evolvement of those theories.

Key words: epistemological and methodological approach, research approach, talent, theories about giftedness, gifted education.