

DIGITALNI MEDIJI KAO FAKTORI NOVE KULTURE UČENJA DAROVITIH

Rezime: Gotovo nevjerojatna dostignuća savremene kibernetike, informatike, elektronike i telekomunikacija, omogućila su projektovanje, dizajniranje, produkciju i efikasnu primjenu digitalnih medija koji su, između ostalog, izazvali značajne promjene u organizaciji, ciljevima, sadržajima, didaktičko-metodičkim strategijama obrazovanja i učenja, svih subjekata koji u tom procesu participiraju. Zbog zadivljujuće efikasnosti oni se danas sve masovnije koriste, ne samo u vaspitno-obrazovnim već i u svim drugim međuljudskim komunikacijama. Riječ je zapravo o oblikovanju, modelovanju i uspostavljanju, sasvim novog digitalnog, odnosno medijskog i multimedijanskog okruženja. Njegovu okosnicu sačinjavaju satelitske i kablovske televizije, kompjuteri novije generacije, tablet računari, elektronski udžbenici, kompakt diskovi, CD-romovi, „pametni“ mobilni telefoni, internet i svi vidovi mrežnih komunikacija (Topolovčan, i Kekez, 2013.). Ovakva informaciono-tehnološka infrastruktura omogućuje odvijanje izuzetno brzih i učinkovitih poslovnih, obrazovnih, kulturnih kao i mnogih drugih lokalnih, regionalnih i planetarnih personalnih i apersonalnih komunikacija. Usljed toga, danas je na sceni zaista zapanjujući „svjetski komunikacioni bum“, iznjedren primjenom najnovijih naučno-tehnoloških, prvenstveno informaciono-komunikacionih, dostignuća, s jedne, i sinergetski ostvarenog društveno-ekonomskog, prosvjetnog, kulturnog, socijalnog i političkog razvoja, s druge strane. Riječ je, zapravo, o zakonomjernom i objektivno datom opštecivilizacijskom razvoju koji je, između ostalog, determinisao potrebu za koncipiranjem i u vaspitno-obrazovnu praksu implementisanjem nove kulture učenja, namijenjene prvenstveno darovitim, ali i svim drugim učenicima. Ovo tim prije i nužnije, ako imamo u vidu činjenicu da se daroviti pojedinci ozbiljno razlikuju od svojih vršnjaka po kognitivnim, emocionalnim, psihomotornim, motivacionim, socijalnim i mnogim drugim osobinama; kompleksnim crtama ličnosti, obrazovnim potrebama i personalnim karijerno-razvojnim pretenzijama. Zbog ovih i drugih individualnih osobenosti nadarenih, kompetentni stručnjaci pokušali su da spasonosnije pribježište za njihovo efikasnije obrazovanje pronađu u relativno novoj kulturi učenja. Ona implicira primjenu savremenih modela i starateljne organizacije nastave i učenja, utemeljenih na fleksibilno shvaćenim konstruktivističkim teorijama, koje bezrezervno podržavaju maksimalnu angažovanost, individualizovane pristupe, stvaralački i autonomni razvoj svekolikog psihofizičkog potencijala nadarenih, ali i svih drugih učenika koji to nisu. Prema tome, iz etimološke osnove, strukture i suštine sintagme „nova kultura učenja“ proizilaze zahtjevi i potrebe da se: umjesto nastavnika u centar sveukupne vaspitno-obrazovne zbilje postavi učenik; umjesto tradicionalne adaptacije pojedinca u procesu učenja insistira na njegovoj personalnoj participaciji, odnosno anticipaciji; težište odgovornosti za individualno postignuće s institucije pomjera na subjekta koji uči; u vaspitno-obrazovnom procesu više ne stiču strukovne kvalifikacije, već profesionalne kompetencije; spoljašnje upravljanje učenjem supstituiše samoregacionim učenjem; „društvo koje poučava“, u širem kontekstu shvaćeno značenje ove sintagme, postepeno transformiše u „društvo koje uči“ (Siebert, 1999). Respektujući prethodno apostrofirana inovativna stremljenja, a pritom ne dovodeći u pitanje zaista široke mogućnosti i pogodnosti koje nude savremeni digitalni mediji i na toj hardverskoj infrastrukturi programirani obrazovni softveri, njihova neposredna primjena u obrazovnom procesu neće niti može, sama po sebi, rezultirati većim i kvalitetnijim obrazovnim postignućem. Drugim riječima, visoke ciljeve i zapaženije obrazovne rezultate moguće je dosegnuti samo racionalnim izborom i kombinacijom međusobno funkcionalno-kompatibilnih digitalnih medija, neophodnih za dizajniranje optimalnog i cjelishodnog pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog aranžmana. Uvažavajući ovaj naučno nesporan stav, težište našeg rada fokusirano je na teorijsku analizu i objektivno sagledavanje mogućnosti neposredne primjene i dosege savremenih digitalnih medija kao nužnih, ali, nažalost, ne i sasvim dovoljnih faktora kreiranja i u pedagoškoj praksi podržavanja optimalnog vaspitno-obrazovnog ambijenta (uslovno nazvanog „novom kulturom učenja“), dragocjenog u procesu odvijanja delikatnog stvaralačkog i autonomnog učenja, odnosno efikasnog razvoja, sazrijevanja i afirmisanja svekolikog psihofizičkog potencijala darovitih pojedinaca.

Ključne riječi: digitalni mediji, daroviti učenici, nova kultura učenja.

¹ niksi@t-com.me

Uvod

Darovitost je izuzetno kompleksan, delikatan, višestruko uslovljen, nepredvidiv, a katkad i veoma zagonetan fenomen. Zbog toga je teško pravilno, pravovremeno i sa većom pouzdanošću identifikovati i otkriti darovite pojedince. Ovo tim prije, ako imamo u vidu činjenicu da je to najznačajnija pretpostavka, odnosno fundamentalno ishodište za planiranje i stvaranje optimalnog porodičnog, školskog, socijalnog i kulturnog vaspitno-obrazovnog ambijenta, od esencijalnog značaja za podsticanje efikasnog učenja, obrazovanje, razvoj i afirmaciju svekolikog potencijala nadarenog učenika. U vezi s tim, logično je da najveću odgovornost preuzimaju njegovi roditelji, nastavnici, školsko i uže socijalno okruženje. Ova njihova pojedinačna i zajednička odgovornost nipošto se ne bi smjela dovoditi u pitanje, mada je ona, čini se danas više nego ikada do sada, postala znatno kompleksnija, delikatnija, izazovnija i vaspitno-obrazovno odgovornija. Ta njena višeslojnost determinisana je radikalno promijenjenim uslovima, stilom i načinom života civilizovanog čovjeka. Nema sumnje da su najozbiljnije promjene nastupile u oblasti međuljudskih komunikacija, zasnovanih na revolucionarnim dostignućima elektronike, informatike i telekomunikacione tehnologije, koje su između ostalog, omogućile kreiranje sasvim nove socijalne, vaspitno-obrazovne i kulturne društvene okoline. Riječ je o novostvorenom informaciono-komunikacionom ambijentu, čiji su horizonti gotovo neograničeni, stoga se on sve češće u žargonu naziva opštom medijizacijom društva. Ona je izazvala očigledne promjene kako u institucionalnim, tako i u svim drugim sferama, vaspitno-obrazovnog rada, djelovanja i uticaja. Stoga, digitalno medijsko i multimedijisko obrazovanje postaje nezamjenljiv faktor i nužna pretpostavka u procesu sticanja formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Prema tome, nesporno je da racionalna primjena medijske tehnologije pruža zaista široke mogućnosti nastavniku u fazi pripremanja, planiranja, organizacije i neposredne realizacije nastave, uključujući i objektivniju kontrolu, odnosno vrednovanje ostvarenog individualnog učeničkog vaspitno-obrazovnog postignuća. Didaktički modifikovana i saznavno oplemenjena dostignuća digitalnih tehnologija, između ostalog, omogućuju efikasnije prilagođavanje nastave i učenja individualnim potrebama, sklonostima, interesovanju i sposobnostima nadarenih, ali i svih drugih učenika. U novostvorenom digitalno-saznavnom miljeu, profesionalno kompetentni nastavnici, u interakcijskoj saradnji sa svojim učenicima, u prilici su da biraju adekvatne vaspitno-obrazovne ciljeve, koriste raznovrsnije obrazovne izvore, organizacione oblike, nastavne metode i strategije poučavanja i učenja. Ako je to tačno, onda bi bilo prirodno očekivati da će sve to sinergetski rezultirati saznavno bogatijom, interesantnijom i izazovnijom nastavom koja će snažno motivisati svakog učenika na pregalačke, kreativne i istrajne aktivnosti, kao nužne preduslove maksimalne mobilizacije i razvoja njegovog svekolikog psihofizičkog potencijala. Drugim riječima, efikasna primjena digitalne nastavne tehnologije, omogućuje programiranje i dizajniranje raznovrsnijeg i prijemčivijeg ambijenta darovitim i drugim učenicima različitog interesovanja, sposobnosti i saznavno-karijernih pretenzija. Uz nužan preduslov da ovu tehnologiju racionalno koristi profesionalno kompetentan nastavnik, koji će znati da pravilno didaktičko-metodički vodi, usmjerava i sugerise učenicima na koje načine i u koje svrhe se ona može koristiti, prije ili kasnije će oni biti u prilici da sam proces poučavanja, uspješno supstituišu samoregulišućim učenjem, odnosno sticanjem znanja bez tuđe pomoći (Heuer i sar. 2001; Schüssler, 2004; Tobias i Duffy, 2009). Prema tome, sve masovnija i efikasnija primjena digitalnih medija, obogaćena didaktičko-metodičkim saznavjima utemeljenim na zakonitostima konstruktivističke saznavne teorije, danas se katkad nedovoljno kritički naziva novom kulturom učenja.

Neke karakteristike i specifičnosti darovitih učenika

Daroviti pojedinci su vjekovima predstavljali relativno malu i marginalnu grupu u najbrojnijoj vršnjačkoj populaciji prosječnih, sve dotle dok oni nisu svojim revolucionarnim otkrićima i djelima počeli da zadivljuju svijet. Pod tim pritiskom, a naročito u posljednje tri-četiri decenije, započele sve ozbiljnija interesovanja naučnika i drugih stručnjaka za proučavanje fenomena darovitosti, kada će u međuvremenu rezultirati dragocjenim saznanjima i teorijama. U vezi s tim, ostvareni su brojni i zapaženi pokušaji autora da iz različitih uglova naučnog interesovanja, odnosno vlastite epistemološke-metodološke vizure definišu i objasne pojam, strukturu, faktore i komponente darovitosti. Bez obzira na te, ne male napore i pretenzije oni, bar do sada, nisu uspjeli da formulišu i iskristališu opšte prihvatljive odgovore na ova zaista izuzetno kompleksna i višestruko determinisana pitanja. Zato se, u ovom trenutku izvjesnim čini samo to, da daroviti učenici nisu samo prepoznatljivi po iznadprosječnim sposobnostima u kognitivnoj sferi, već komplementarno s njima, oni moraju posjedovati zavidan nivo kreativnosti, motivacije i istrajnosti u radu (Renzulli i Reiss, 2000), kao nužne preduslove svake produktivno verifikovane darovitosti. Naime, iz mentalne i emocionalne strukture njihovog prirodnog potencijala katkad proističu veoma zagonetna, pa i čudna ponašanja pojedinaca. Stoga je donekle i shvatljivo da, u vezi s tim, ali i mnogim drugim osobenostima imanentnim darovitima, ne postoji potreban nivo saglasnosti među kompetentnim poznavacima ovog nepredvidivog i višeslojno strukturisanog fenomena. Ne ulazeći u etiološka utemeljenja tih razlika, nesporno je da one samo dodatno osnažuju tezu da je riječ o gotovo neobjašnjivim, nerijetko misterioznim i zapanjujuće manifestnim ponašanjima. Sljedstveno tom stavu (Piske i sar., 2016) tvrde da darovite učenike karakteriše: široko područje ličnog interesovanja; iznadprosječno apstraktno i kritičko mišljenje; sistematsko analiziranje, provjeravanje i preispitivanje vlastitog promišljanja i zaključivanja; snažna intrinzična motivacija koja ih podstiče na strpljiv, istrajan i posvećen rad, odnosno učenje; nadprosječan kognitivni potencijal; najčešće nadprosječna uspješnost u školi; sposobnost bržeg, lakšeg i samostalnijeg rješavanja složenih školskih zadataka i problema; pozitivan stav prema školi i nastavniku; naglašeno razvijen osjećaj za pravdu i pravednost; zavidan nivo samopoimanja; veoma emocionalno doživljavanje određenih iskustava; tendencija da uživaju u društvu starijih drugara; posebna sklonost za humor i zabavu (Bettts, 1988), koja im omogućuje da stiču brzu popularnost u grupi, odjeljenju, školi i drugom neposrednom socijalnom okruženju. Za razliku od njih postoje i oni, koji su na sreću u manjini, a etiketirani su kao vječiti „buntovnici”. Njih, po nepisanom pravilu prije ili kasnije, stiže ovakva ili još surovija stigmatizacija, koja neminovno nastaje u situacijama kada dođe do prevelikog raskoraka između njihovog intelektualnog i afektivnog razvoja. Ona neminovno dovodi do nespokojstva, unutrašnjeg nezadovoljstva, napetosti, preosjetljivosti, razdražljivosti, različitih oblika agresivnosti i emocionalne nestabilnosti. Ukoliko frustrirajuće stanje potraje, ono će najvjerovatnije, prije ili kasnije, eskalirati teškom anksioznošću i depresijom, sa mogućim dalekosežnim i neželjenim posljedicama. Osim toga, depresivne i druge neurološko-psihološki ozbiljnije krize mogu nastupiti kod darovitih, a neshvaćenih pojedinaca i u slučajevima ako su očekivanja odraslih znatno veća od trenutnih njihovih mogućnosti. Pod teretom tog neprijatnog saznanja, naročito oni emocionalno najlabilniji, počinju da sumnjaju u vlastite sposobnosti. Ukoliko oni u dužem vremenskom intervalu ne dobiju prijeko potrebnu spoljašnju pomoć i podršku, takvo stanje će najvjerovatnije rezultirati teškim frustracijama i nezadovoljstvom koji se mogu manifestovati nepredvidivim i neprilagođenim postupcima, odnosno ponašanjima. Mada i ovu grupu najčešće karakteriše visok stepen kreativnosti, neki njeni pojedinci s vremenom postaju tvrdoglavi, sarkastični, cinični, apatični, pa i agresivni. Ne podnose nametnute autoritete, spremni su da se netaktno i javno suprotstave nastavnicima, roditeljima ili starateljima.

Skloni su da krše pisana i nepisana pravila, odnosno norme ponašanja zbog čega lako i nedovoljno promišljeno ulaze u konfliktne situacije u školi, kući ali i izvan njih. Umjesto pohvala i nagrada predodređeni su za ukore i kazne. U ovu grupu spadaju i oni malodušni koji lako odustaju od postavljenog cilja. Po pravilu su ljuti na roditelje, nastavnike i svoje neposredno socijalno okruženje, optužujući sve njih i društveni sistem u cjelini za neispunjavanje njihovih ambicioznih ideja i tinejdžerskih snova (Vizek i Vidović, 2003). Stoga se pojedinci najčešće povlače u sebe, ili svoju anksioznost iskazuju različitim agresivnim ponašanjima. Osim toga, uglavnom su neizainteresovani za školu i obaveze koje iz nje proističu, niskog su samopouzdanja, prividno djeluju kao da su „odustali” od svega. Sve to negativno utiče na organizaciju vlastitog stila i načina života, odnosno opšteg poimanja svijeta u kome žive, usljed čega njihov nadprosječan potencijal, po pravilu, ostaje neprepoznat, odnosno socijalno nezapažen. Zbog toga, svojom ili tuđom krivicom, ostaju na marginama interesovanja, nerijetko lišeni svake porodične, institucionalne i opšte-društvene podrške. Nažalost, mnogi to shvate prekasno, nalazeći prividne satisfakcije za odabrane stranputice, koje se kose sa društveno proklamovanim normama, odnosno uzusima civilizacijski prihvatljivog djelovanja i ponašanja.

Sumirajući prethodno apostrofirane činjenice i stavove proistekle iz analize i elaboracije najtipičnijih karakteristika i manifestnih obrazaca ponašanja darovitih učenika, nameće se nesporn stav da postoje najmanje dvije grupe darovitih, prepoznatljive po gotovo dijametralno suprotstavljenim karakteristikama, emocionalnim i drugim osobinama ličnosti. Ova saznanja predstavljaju okosnicu za stvaranje narativa da je pred prvom grupom darovitih lijepa, srećna i svijetla budućnost, a da su drugi svojom, ili tuđom krivicom pred ambisom, koji je gotovo neizbježan. Ljudski je vjerovati da su prognoze ovog tipa empirijski nedovoljno provjerene, nepouzđane i zasnovane na predrasudama. One lamentiraju između onih koji smatraju da je darovitost isključivo urođena, preko onih koji tvrde da je svaki pojedinac „kovač vlastite sudbine”, te da od ličnog rada i angažovanja isključivo zavisi njegovo postignuće te, do onih trećih koji zauzimaju petrificiran stav smatrajući da je darovitost esencijalni preduslov bilo kakvog zapaženijeg uspjeha, pa sve do onih koji uz darovitost prizivaju faktor sudbine i sreće kao najznačajniji preduslov za ostvarivanje nečijeg nadprosječnog postignuća. U konglomeratu međusobno dihotomnih nastalih shvatanja i mišljenja, čini se da je pribježište najlogičnije tražiti u stavu kompetentnog psihologa (Silvermana, 2016), koji kaže da je neostvarenost darovitosti pojedinca nusprodukt pogrešno postavljene jednačine između uspjeha i darovitosti, egalitaran onoj kojom se izražava odnos između koeficijenta inteligencije i darovitosti. Prema tome, ključ uspjeha darovitog jeste u njegovim prirodnim potencijalima, kreativnim i drugim relevantnim emocionalnim kapacitetima, te istrajnom radu i bespoštednom ličnom angažmanu. Međutim, uz sve ovo darovitost mora da bude pravilno i pravovremeno prepoznata, a zatim efikasno vođena, usmjeravana i podsticana od strane kompetentnog nastavnika. Ovaj zahtjev obavezuje nastavnika da tradicionalnu organizaciju nastave inovira, „razškoli”, učini fleksibilnijom, obogati novim multimedijским sredstvima i saznavnim izvorima, uključujući primjenu cjelishodnijih, dinamičnijih, didaktičko-metodički interesantnijih oblika i strategija poučavanja i učenja. Oni moraju postati najpouzdaniji pokretači i aktivatori „kristalizirajućih” umjesto „paralizirajućih” iskustava, koji su „poput iskrica koje pale inteligenciju i potiču njeno sazrijevanje” (Armstrong, 2016: 32–33).

Digitalni mediji – pretpostavka i zamka razvoja darovitih

Gotovo neslućeni razvoj informaciono-komunikacione tehnologije, omogućio je projektovanje, dizajniranje, produkciju i neposrednu primjenu raznovrsnih digitalnih medija koji su postali nezamjenljivi faktori naše svakodnevice. Riječ je o satelitskoj i kablovskoj

televiziji, kompjuterima i tablet uređajima, elektronskim udžbenicima, kompakt diskovima, CD-romovima, smart mobilnim telefonima, internetu i drugim tipovima mrežne komunikacije. Savremeni digitalni mediji, a posebno tzv. pametni mobilni telefoni, laptopovi i tablet uređaji, zbog fleksibilnih mogućnosti njihovog brzog i jednostavnog konektovanja na internet i druge društvene platforme, našoj djeci i omladini naprosto su postali očaravajuća opsesija. Oni su za njih toliko značajni da se poznata Dekartova maksima „mislim – dakle postojim” u svijesti mnogih transformiše u pomodnu sintagmu „konektovan sam – dakle postojim”. Ovakav njihov stav najvjerovatnije se zasniva na gotovo nespornim mogućnostima pretraživanja, konsultovanja i korištenja internet mreža i sajtova, kompjuterskih multimedija, video-igra, CD-ROMOVA i DVD-diskova (Rodek, 2007). Nesporno je da internet postaje najfleksibilnija, a upravo zbog toga i najzastupljenija mreža u procesu dvosmjernog međuljudskog komuniciranja. Ta njegova fleksibilnost obezbjeđuje mu i najmasovniju primjenu u gotovo svim sferama ljudskog rada, pa i u vaspitno-obrazovnoj – razumije se. Zahvaljujući fleksibilnim i višenamjenskim komponentama, platformama i softverima, digitalni mediji se danas, između ostalog, sve efikasnije koriste i u vaspitno-obrazovne svrhe. Međutim, pored brojnih i izdašnih mogućnosti konsultovanja bogatih baza i izvora informacija, ovi mediji, a posebno internet i druge mreže masovne komunikacije, omladini i odraslim, predstavljaju neodoljive izazove; najznačajnija i nezamjenljiva sredstva, ne samo komuniciranja, već i svekolikog opšte-civilizacijskog, kulturnog, stručnog, pa i naučnog informisanja. Bez pretenzija da se njihov značaj, potencijal, uloga i mogućnosti višenamjenske primjene dovedu u pitanje, smatrali smo da je neophodno naglasiti da njihova sve učestalija upotreba krije mnoge zamke i opasnosti. One mogu biti veoma perfidne, pa i pogubne, naročito za lakomislene, nedovoljno savjesne, informisane, odnosno obrazovane korisnike (Negropont, 1998). Ovakvim i sličnim rizicima, posebno su izloženi nadareni učenici predadolescentnog i adolescentnog uzrasta. Budući da su oni najaktivniji korisnici interneta, fejsbuka i drugih digitalnih mreža, nerijetko ih tamo očekuju raznovrsni izazovi i opasnosti, kao što su pojave lažnog predstavljanja, korištenje tuđeg identiteta, sakrivanje adresa s kojih se šalju problematične poruke, odnosno informacije i slično. Drugim riječima, mnogi ne mogu da shvate kakve ih zamke očekuju prilikom surfovanja po internetu i drugim društvenim mrežama. Ne mali broj njih naprosto nije u stanju da prepozna niti dešifruje zlonamjernost kompromitujućih, a katkad i pogubnih poruka koje im se uporno šalju s pojedinih portala, odnosno adresa. Ovo tim prije ako imamo u vidu činjenicu da su daroviti znatno radoznaliji, nestrpljiviji i saznavno-nezajažljiviji u odnosu na svoje vršnjake. Stoga nerijetko u tom svom mladalačkom zanosu postaju relativno laka meta brojnih predatora koji vrebaju ovakve žrtve. Bez obzira što stručnjaci intenzivno tragaju za aplikacijama koje roditeljima, nastavnicima i starateljima omogućuju kontrolu rada i ponašanja svoje djece, odnosno učenika, to još uvijek nije dovoljna zaštita niti garancija od latentno neželjenih posljedica. Zbog toga je neophodno istrajavati na podizanju njihove digitalne pismenosti, kritičnosti, samodiscipline i samoodgovornosti kao integralnog činioca opšte digitalne kulture svakog pojedinca. Kvalitetna i funkcionalna medijska pismenost omogućava učeniku da selektivno bira, kritički analizira i relativno bezbjedno koristi informacije koje mu se nude sa različitih digitalnih platformi. Ona implicira poznavanje i korištenje interdisciplinarnih sadržaja i vještina. Misli se tu prvenstveno na sticanje solidnog obrazovanja o medijima shvaćenim u užem smislu, informaciono-komunikacionih nauka, uključujući tu i specifična znanja iz društveno-ekonomskih, pravnih i drugih relevantnih nauka, odnosno disciplina. To zapravo znači da nadareni, ali i svi drugi, mladi i odrasli, moraju permanentno sticati cjelishodna znanja i vještine potrebne za pravilno selektovanje, kritičko promišljanje, pouzdanu provjeru, svrsishodno korištenje, neposrednu primjenu i diseminaciju informacija koje nude digitalni mediji. Osim toga, solidna medijska pismenost i kompetentnost trebalo bi da bude i u funkciji prevencije, odnosno zaštite ličnosti od medijske zavisnosti (Džajls, 2011:

29), kojoj smo svi podložni. Nema sumnje da su digitalni mediji „dobre sluge” svim korisnicima da brže dolaze do dragocjenih informacija, ali je opasno ako oni postanu „zli gospodar” njihove saznanje naivnosti.

Poimanje i inaugurisanje nove kulture učenja

Pod kulturom, u najširem smislu, podrazumijevali bismo sve opšte-društvene dragocjenosti osmišljene i proizvedene sveukupnim ljudskim djelanjem, stoga razlikujemo materijalnu, duhovnu, nacionalnu i planetarnu kulturu. Prema Mijatoviću (2002), kultura predstavlja skup misaonih, duhovnih i vrijednosnih tvorevina, imanentnih određenim grupama ljudi u njihovom autentičnom okruženju. Ona je socijalno determinisana kategorija nastala, njegovana i sačuvana u različitim društvenim grupama. Stoga se njena suština nerijetko različito shvata i reinterpreтира. Ovo je samo jedan u moru mogućih izgovora zašto ne postoji jednoznačna i eksplicitno data, a za sve konzumente opšteprihvatljiva definicija kulture. Čini se da suštinu ove kompleksne civilizacijske tekovine dodatno problematizuje saznanje da se u posljednje tri-četiri decenije u okviru postojećeg opštekulturnog i civilizacijskog korpusa sve uspješnije nameće i u pedagoškoj teoriji i praksi afirmiše relativno nova sintagma, nominovana kao „nova kultura učenja”. Ona se u novijem vremenu poprilično eksploatiše, a nerijetko i besprizorno zloupotrebljava. Pokušavajući da objasne njenu suštinu, pojedini autori sasvim nekritički sinonimno koriste termine: okolina, ambijent, milje, klima, atmosfera, ozračje, okruženje, okolnost, situacija (Bošnjak, 1997). Izvjesno je da se svi ovi termini ne mogu doslovno i bez ostatka, u svim situacijama i kontekstima, koristiti kao sinonim. Ovo tim prije ako imamo u vidu činjenicu da je „nova kultura” učenja, znatno širi i suštinski sveobuhvatniji fenomen u odnosu na prethodno apostrofirane pojmove koji su fokusirani na atmosferu, ambijent, milje..., koji kreiraju nastavnici i učenici u okviru određene škole, odnosno odjeljenja. Nesporno je da ona implicira i taj ambijent, mada je njenoj suštini imanentno mnogo šire polje djelovanja, budući da se vaspitno-obrazovni proces, spontano ili intencionalno odvija i izvan škole i njene nastave. Ako je to tačno, a izvjesnim se čini da jeste, onda nije ni čudno zašto tako često nailazimo na disonantna poimanja, odnosno neslaganja istraživača prilikom proučavanja ovog izuzetno aktuelnog i delikatnog vaspitno-obrazovnog fenomena, kojeg mnogi nazivaju novom kulturom učenja (Domović, 2004).

Profesionalne korektnosti radi, treba naglasiti da ova dragocjena vaspitno-obrazovna ideja nije ni tako nova niti sasvim originalna, budući da korjeni nove kulture učenja sežu još iz tzv. reformske pedagogije, stare više od jednog vijeka, a postoje indicije da su oni u nekim naznakama postojali i znatno ranije. Ovu pretpostavku je svojevremeno obznanio Zimmer (1996), saopštivši da je Sveti Augustin još davne 398. godine preferirao učenje nad procesom poučavanja. Naime, on je smatrao da se individua može efikasno poučavati samo uz maksimalnu angažovanost vlastitog umnog, odnosno „unutrašnjeg duhovnog potencijala”. Sličnu su tezu, po ovom pitanju – istina znatno kasnije, zastupali: Klapared, Dekrol, Ferijer, Parkhures, Keršenštajner, Guding i drugi. Od tada je protekao period duži od jednog vijeka da bismo napokon, prije tri-četiri decenije, shvatili suštinu ovih drevnih, naučno utemeljenih i izuzetno značajnih saznanjnih poruka. Nema sumnje da je nastava tradicionalnog tipa fokusirana na poučavanje, dok je u procesu nastave zasnovane na zakonitostima nove kulture učenja, poučavanje prihvatljivo samo ukoliko je ono u funkciji samokontrolisanog učenja ili „učenja učenju”. Danas, autonomno učenje i efikasnost njegove samokontrole olakšava neposredna primjena digitalnih medija i multimedija. Stoga se čini osnovanom tvrdnja da su dostignuća savremene informaciono-komunikacione tehnologije, inkorporisana i funkcionalno sinhronizovana sa postulatima konstruktivističke teorije učenja, doprinjeli da se oblikuje sasvim drugačije, saznajno bogatije i znatno prihvatljivije didaktičko-metodičko okruženje u kome će nadareni učenici i oni koji to nisu, imati optimalne uslove za efikasan

razvoj vlastitog psihofizičkog potencijala. Unutar ovako programiranog i modelovanog informaciono-komunikacionog i didaktičko-metodičkog konteksta, proces učenja i sticanja znanja na konstruktivistički utemeljenoj saznoj paradigmi uslovno bismo mogli nazvati novom kulturom učenja (Rodek, 2011). Ona je prepoznatljiva po progresivnim idejama, čijom se implementacijom u pedagošku teoriju i praksu obezbjeđuju nužne pretpostavke da se: umjesto nastavnika u centar vaspitno-obrazovnog procesa postavi učenik; adaptivno učenje supstituiše participativnim, odnosno anticipativnim učenjem; umjesto upravljanja nastavom spolja insistira na samoregulisanoj učenju; proces poučavanja sve efikasnije transformiše u samoučenje; tradicionalno poučavajuće društvo postepeno kreće ka „učućem društvu”, školovanjem ne stiču strukovne kvalifikacije, već profesionalne kompetencije (Heuer, 2001).

Očigledno je ovdje riječ o veoma ozbiljnim i izuzetno značajnim inovacijama, koje su izazvale mnogostruke, višedimenzionalne i dalekosežne promjene u organizaciji i realizaciji svekolikog vaspitno-obrazovnog procesa. Sublimacija ovih sveukupno nastalih inovacija u funkcionalnu cjelinu, rezultirala je kreiranjem saznoj bogatijeg, pozitivnijeg i inspirativnijeg pedagoškog miljea, dragocjenog u procesu poučavanja i učenja. Nova kultura učenja je zapravo nastala i u pedagoškoj praksi ovaploćena kao posljedica i produkt naučno-tehnološkog, informaciono-komunikacionog, pedagoško-psihološkog, didaktičko-metodičkog i opšte-društvenog razvoja. Riječ je o fundamentalnim civilizacijsko-razvojnim faktorima koji su svaki za sebe i u svom sinergetskom sadejstvu iznjedrili, konstruktivno inaugurisali i afirmisali savremene digitalne medije koji, između ostalog, predstavljaju najpouzdaniju potporu novoj kulturi učenja. Nema sumnje da su savremeni mediji i multimediji funkcionalno koncipirani na najnovijim informaciono-komunikacionim tehnologijama postali značajna vaspitno-obrazovna infrastruktura. Njihove usluge daroviti i svi drugi učenici koriste u različite svrhe. Pored dragocjene pomoći u procesu učenja, obrazovanja i razvoja, digitalni mediji postaju nezamjenljivo informaciono-komunikaciono sredstvo, bez obzira na kojim se lokacijama nalazili njihovi neposredni korisnici u realnom ili odloženom vremenu. Osim toga, daroviti učenici se ne zadovoljavaju samo neposrednom upotrebom digitalnih medija i multimedija, već ih oni dopunjuju i obogaćuju saznanjima do kojih su došli ličnim eksperimentalno-istraživačkim angažmanom, odnosno novostečenim znanjem i iskustvom. Stoga oni postaju neizostavan faktor kako nove kulture učenja darovitih, tako i njihove sveukupne svakodnevice.

Učenje i razvoj nadarenih u okrilju nove kulture učenja

U domaćim i inostranim publikacijama susrećemo sintagme „stara” i „nova” te „tradicionalna” i „inovativna” kultura učenja. U tradicionalnoj kulturi nastavnik je neprikosnoveni autoritet, čija je primarna obaveza da najčešće usmeno izloži nastavnim programom predviđen sadržaj. U vezi s tim, najznačajniji zadatak je učenika, da pažljivo sluša, memoriše i na zahtjev nastavnika što doslovnije reprodukuje to što je nastavnik prethodno saopštio. To zapravo znači da je u okviru tradicionalne kulture učenja svekolika pažnja ključnih subjekata u vaspitno-obrazovnom procesu (nastavnika i učenika) fokusirana na nastavni sadržaj. Za razliku od ovog jednostranog, šematizovanog i retrogradnog pristpa, nova kultura učenja zasniva se na konstruktivističkoj teoriji i na sve uspješnijoj podršci primijenjenih dostignuća savremene digitalne tehnologije, koja potiskuje obrasce tradicionalnog školskog poučavanja i supstituiše samoučenje, utemeljeno na samoaktivnom i autonomnom izboru ciljeva, sadržaja, medija i mehanizama samokontrolisanog vrednovanja personalno ostvarenog vaspitno-obrazovnog postignuća (Rychen i Salganik, 2003). Ona, zapravo, insistira na istraživanju, otkrivanju i preispitivanju postojećeg i konstruisanje novih znanja i vještina. Drugim riječima, težište ovako organizovanog sazajnog procesa usredsređeno je na sticanje znanja utemeljenog na individualizovanim, kreativnim,

stvaralačkim i produktivnim aktivnostima nadarenih učenika. Dakako, prilikom izbora i neposredne primjene ove sazajne paradigme valja biti oprezan iz nekoliko razloga. Ovo tim prije ako imamo u vidu činjenicu da se konstruktivistička teorija razgranala u više pravaca, tako da je nastao konstruktivizam usmjeren na učenika, konstruktivizam usmjeren na djelovanje, konstruktivizam usmjeren na razvoj, sistemski konstruktivizam, radikalni konstruktivizam isl. Uvažavajući različitost njihovih reperkusija po vaspitno-obrazovni proces, u načelu postoje indicije pa i tvrdnje kompetentnih stručnjaka da organizacija nastave i učenja zasnovana na zakonitostima konstruktivističke sazajne teorije marginalizuje vezu između kognitivne i afektivne dimenzije, što će reći da preferira obrazovne (materijalne) na račun razvoja vaspitne, odnosno (emocionalne, duhovne) sfere ličnosti. Ne dovodeći u pitanje osnovanost ovog stava, empirijski je potvrđeno da kvalitetno organizovana nastava ovog tipa najefikasnije angažuje, mobilise i podstiče razvoj kreativnog potencijala darovitih učenika, s neskrivenom pretenzijom da se na određenom stupnju njihovog razvoja poučavanje supstituiše samoučenjem. Međutim, ova veoma progresivna ideja, kao što je to već prethodno u ovom radu apostrofirano, nije tako nova i originalna kako se to mnogima čini. Naime, još u okviru Keršenštajnerove „radne škole” težište nastave je bilo fokusirano na samorad, odnosno psihomotornim samoaktivnostima učenika. Imperativ je, zapravo, bio osposobiti pojedinca za profesiju, odnosno zanimanje, kao nužnog preduslova njegove samostalne egzistencije. Za razliku od njega, Hugo Guding je smatrao da kritičko mišljenje pojedinca predstavlja osnovu vaspitanja, dok je esencijalni zadatak škole da prepozna osobenosti svakog učenika i podstakne njegov duhovni razvoj. On je, zapravo, samoaktivnost učenika (prema: Rodeku, 2011), vidio kao najznačajniju osobinu i sredstvo za ostvarivanje tog cilja, pri čemu se sinhronizovana individualna, duhovna i djelatna samoaktivnost učenika naprosto podrazumijevala. U kontekstu nastanka nove kulture učenja treba posmatrati i Djujev „pedocentizam”, koji se svodi na zahtjev i potrebu da se učenik, odnosno dijete postavi u „centar svekolikog vaspitno-obrazovnog interesovanja”. Upravo su ove njegove pedagoške ideje, između ostalog, doprinijele da se pojedinac i njegov svekoliki potencijal maksimalno uvažava i angažuje u procesu sticanja znanja u novonastalom medijskom, odnosno kulturnom okruženju. Štaviše, to je esencijalni preduslov i princip koji implicira eksperimentisanje, istraživanje, otkrivanje, doživljavanje, zaključivanje, vrednovanje, vježbanje i stvaranje (Bognar, Matijević, 2002), uključujući i potrebu preduzimanja čitavog niza drugih aktivnosti pojedinca u okviru nove kulture učenja. Iz osnove i suštine ovog sazajnog konteksta proističe eksplicitan zahtjev za maksimalnim mobilisanjem i pokretanjem najsloženijih kognitivnih i metakognitivnih operacija, struktura i funkcija individue, neophodnih za efikasno analiziranje, preispitivanje, argumentovanje i konstruisanje novog znanja zasnovanog na proučavanju informacija, odnosno obrazovnim sadržajima (Miljković i sar., 2010). To zapravo znači da svekoliki proces, na novokulturnim premisama utemeljnog učenja, odnosno samoučenja, prožimaju međusobno determinisani i zakonomjerno povezani logičko-sazajni postupci analize, sinteze, apstrakcije, zaključivanja i generalizacije. Riječ je o relativno novoj didaktičko-metodičkoj paradigmi, čiji je primarni cilj osposobljavanje darovitog pojedinca za efikasno samoregulaciono i cjeloživotno učenje, odnosno „učenje učenju”, te sticanju funkcionalnih znanja i vještina, bez pomoći personalnog posrednika. Prema tome, na savremenim postavkama ove paradigme moguće je darovitim i drugim učenicima obezbijediti nove, znatno povoljnije uslove, u kojim će svaki pojedinac, shodno individualnim sposobnostima, intrinzičnoj motivaciji, sklonostima i afinitetima, moći da usvaja nova znanja i vještine, dragocjenih za razvoj vlastitog prirodnog potencijala.

Međutim, efikasna upotreba digitalnih medija u obrazovne svrhe pretpostavlja ne samo nastavno-organizacione, već i ozbiljne inovacije, odnosno prilagođavanje svih drugih faktora od relevantnog značaja za uspješno odvijanje složenih procesa poučavanja, učenja, odnosno sticanja znanja koja obavezno prethode uspješnom razvoju darovitih učenika.

Shodno tome, zahtijeva se da primijenjeni digitalni mediji obezbijede sinhronizovano povezivanje i korištenje teksta, grafičke animacije, videa, zvuka, odnosno muzike (Moser, 2000), kako bi se stvorili što optimalniji preduslovi za simultanu animaciju više čulnih receptora kod učenika različitih senzitivno-saznajnih i svih drugih sposobnosti. Ali, ovakva i slična medijska podrška nije dovoljan, niti prihvatljiv preduslov u procesu zadovoljavanja brojnih, raznovrsnih i kompleksnih saznajnih potreba i aspiracija darovitih. Njihova znatiželja nikada se ne svodi samo na puku recepciju ponuđenih informacija, jer oni najčešće imaju znatno suptilnije potrebe, inspirisane znatiželjom da te novostečene informacije studiozno analiziraju, kritički preispituju, rekonstruišu i na temelju njih, uz produktivnu participaciju prethodno stečenih znanja, kreiraju i definišu nove, sazajne konstrukte. U tom sazajno-stvaralačkom zanosu neprocjenjivu ulogu i značaj ima prethodno stečeno iskustvo pojedinca, koje može biti faktor, ali i indikator načina i kvaliteta učenja (Goswami, 2015). Međutim, ovdje nije ključno pitanje šta medijska tehnologija nudi učeniku, već je krucijalno pitanje šta sve učenik radi, odnosno kako, na koji način i koliko efikasno koristi tu tehnologiju. Drugim riječima, pitanje svih pitanja je, da li i koliko primijenjena tehnologija doprinosi efikasnijem ostvarivanju postavljenih ciljeva i ishoda učenja, kao najznačajnijeg preduslova podsticanja razvoja i afirmisanja svekolikog psihofičkog potencijala nadarenih učenika, ali i svih onih koji to objektivno nisu. Uvažavajući prethodno elaborirana saznanja i stavove, uključujući sublimirana sva dostupna teorijska i empirijska saznanja, čini se da je osnovano zaključiti da bilo kakva savremeno koncipirana i primijenjena digitalno-medijska i multimedijaska infrastruktura, sama po sebi, neće značajnije unaprijediti kvalitet, efikasnost i produktivnost vaspitno-obrazovnog rada, odnosno rezultirati vanserijskim postignućima darovitih niti bilo kojih drugih učenika. Prema tome, nije ključno pitanje šta, odnosno uz kakvo će se medijsko posredovanje organizovati proces poučavanja i učenja, već da li i sa kakvim konačnim razvojnim efektima i postignućima će ovaj integralni vaspitno-obrazovni proces rezultirati (Felbinger, 2010), odnosno uspjeti da osposobi pojedinca za autonomno cjeloživotno sticanje produktivnih znanja i funkcionalnih vještina. A, da li će, kako i u kojim mjeri konkretno primijenjena medijska i multimedijaska tehnologija uticati na sam tok, dinamiku, raznovrsnost i kvalitet učenja, ponajprije zavisi od njene didaktičko-metodičke prilagođenosti, selektivnog izbora i načina neposredne primjene. Uz nužan uslov da je pravilno, svrsishodno i racionalno upotrijebljena, ona može biti značajan faktor i veoma dragocjeno sredstvo u procesu savremeno organizovane nastave i učenja. Sljedstveno ovom stavu, a pritom imajući u vidu novostvoreno informaciono-komunikaciono, socijalno, kulturno-civilizacijsko okruženje, očigledno je da se danas visoka postignuća u procesu učenja i obrazovanja mogu najefikasnije ostvarivati sinergetskim uticajima selektivno odabranih digitalnih multimedija u sadejstvu s drugim relevantnim konstruktivistički zasnovanim didaktičko-metodičkim faktorima. Oni, prije svega, impliciraju individualizovani pristup, stvaralačku aktivnost i participaciju darovitog pojedinca prilikom izbora najcjelishodnijih ciljeva, obrazovnih sadržaja, oblika i strategija, uključujući potrebu maksimalnog i istrajnog angažovanja njegovog sveukupnog potencijala, prethodno stečenog znanja i iskustva, te uvažavanja emocionalnih, karakternih i drugih crta ličnosti, pri čemu se ne smije zanemariti nesebična pomoć i podrška profesionalno kompetentnog nastavnika.

Nastavnik kao faktor i kreator nove kulture učenja

Uz nužan preduslov da je prethodno obavljeno stručno, objektivno i pouzdano identifikovanje i otkrivanje nadarenih učenika, nastavnikova uloga (u procesu savremeno organizovane nastave i učenja, podržane dostignućima digitalnih medija) postaje znatno zahtjevnija, složenija i odgovornija u odnosu na onu koja mu je bila namijenjena u nastavi tradicionalnog tipa. Imajući u vidu činjenicu da je sam proces identifikacije i otkrivanja

nadarenih izuzetno kompleksan, delikatan, opterećen brojnim nepoznicama i mogućim iznenađenjima, stoga ga treba shvatiti kao varijablu podložnu kontinuiranim promjenama, provjeravanjima i preispitivanjima. Mada ovaj problem nije u fokusu trenutnog našeg užeg interesovanja, apostrofiran je zato što ga smatramo najznačajnijim preduslovom adekvatnog preduzimanja svih daljih koraka u procesu planiranja, programiranja, realizacije, vrednovanja, napredovanja i afirmisanja darovitih, koji se ni u jednoj fazi njihovog razvoja ne smije marginalizovati. U procesu savremeno organizovane nastave, nastavnik je sve više planer, programer, organizator, motivator, konsultant, mentor, koordinator, dijagnostičar, terapeut i evaluator ostvarenog pojedinačnog i zajedničkog vaspitno-obrazovnog postignuća (Mijanović, 2017). To zapravo znači da je on sve manje predavač, a sve više konsultant i nenametljivi voditelj, koji pomaže darovitim učenicima da izaberu za njih najcjelishodnije ciljeve, sadržaje, medije i izvore, uključujući i najefikasnije puteve, odnosno nastavne strategije. Na ovaj način nastavnik i učenici zajednički modeluju najcjelishodniji didaktičko-metodički ambijent koji nadarenim nudi znatno povoljnije uslove da samostalno analiziraju, eksperimentišu, otkrivaju, preispituju novostečena i postojeća znanja, te da na temelju tako akumuliranog iskustva, konstruišu nova, znatno bogatija i vrednosno referentnija funkcionalnija znanja, odnosno vještine. Prema tome, primarni cilj nastavnika po mjeri darovitog učenika, čija se interaktivna saradnja odvija u kontekstu nove kulture učenja, mora da bude fokusiran na mudro i postepeno uvođenje učenika u produktivno stvaralačko samoregulationo učenje, odnosno usvajanje dragocjenih vještina, kako bi daroviti s vremenom izgrađivali i profilisali sopstvene sisteme vrijednosti i odgovornosti. U vezi s tim, ne smije se marginalizovati činjenica da je učenje, prije svega vrijednosno, ali i socijalno determinisan proces (Rodek, 2011). Ova njegova aksiološka dimenzija je izuzetno značajna prilikom izbora obrazovnih ciljeva, sadržaja, oblika i strategija učenja. Usvojeni sistemi vrijednosti presudno utiču na pojedinca da u fazi selektovanja nepogrešivo, u saradnji s nastavnikom, bira one digitalne tehnologije koje mu omogućuju da stvara vlastiti optimalni ambijent koji će ga dodatno motivisati na istraživačke, kreativne i otkrivajuće samoaktivnosti. Ovdje nisu najznačajniji obrazovni sadržaji i izvori već, sveukupnost odabranog didaktičkog pristupa i metodičkog scenarijuma prikladnog za uspostavljanje neposredne saradnje, interakcije i razmjene informacija između nastavnika i učenika, o tematici koja je u fokusu njihovog trenutnog zajedničkog interesovanja. Tom prilikom, kompetentan nastavnik će diskretno sugerisati učeniku da bira i koristi one oblike, didaktičke materijale, medije i njihove aplikacije, uključujući i najcjelishodnije strategije koje će mu omogućiti veću individualizaciju, ličnu istraživačku i stvaralačku participaciju, odnosno autonomiju. Na ovom izuzetno delikatnom putu, odnosno kompleksnom saznavnom zadatku, iskusan i kvalitetan nastavnik će računati na visoku intrinzičnu motivaciju koja, po pravilu, karakteriše darovite učenike, neophodnu za snažno podsticanje organizovanja i realizovanja ključnih faza samoregulationog učenja. Ovakav pristup, između ostalog, reducira poučavanje, a preferira učenje i sticanje dragocjenih znanja učenika uz gotovo simboličnu pomoć nastavnika. Na visokoj učeničkoj autonomnosti u procesu nastave i učenja, kompetentan nastavnik će insistirati, s pretenzijom, da je nadareni učenik s vremenom poučavanje supstituisao učenjem, odnosno samoregulationim sticanjem novih znanja i funkcionalnih vještina, bez tuđe pomoći. Nema sumnje da se samoregulationo učenje temelji na metakogniciji i motivaciji. Štaviše, metakognicija implicira svjesnu i kontrolisanu aktivnost odvijanja neposrednog procesa učenja u svim fazama jedinstvenog nastavnog ciklusa, uključujući i postupke samovrednovanja individualno ostvarenog postignuća (Hong i Milgram, 2011). Ovakve visoko postavljene ciljeve u nastavi mogu dostizati samo oni nadareni učenici koje smjerno vodi i kvalitetno didaktičko-metodički usmjerava kompetentan nastavnik. Prema tome, kompetentnim bismo mogli smatrati one nastavnike koji lako i brzo uspostavljaju interaktivne komunikacije stvarajući tako optimalne uslove za rad; postavljaju im izazovne ciljeve;

delegiraju im sadržaje i zadatke problemskog tipa; pažljivo prate individualne aktivnosti učenika i kontinuirano od njih dobijaju povratne informacije; podstiču i ohrabruju učenike na istrajno i produktivno angažovanje, kako bi njihove zajedničke aktivnosti rezultirale što zapaženijim vaspitno-obrazovnim postignućima (OECD-e i Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2010: 146). Očigledno je ovdje riječ o čitavom spektru složenih i inovativnih zahtjeva koji su, s jedne strane determinisani dostignućima savremene informaciono-komunikacione tehnologije, čijom se neposrednom primjenom modeluje i u pedagoškoj praksi afirmiše nova kultura poučavanja i učenja, i sve kompleksnijim potrebama i zahtjevima vaspitno-obrazovnog rada s darovitim učenicima, s druge strane.

Zaključak

Pod uticajem sve ubrzanije digitalizacije objektivno datog realnog i virtualnog svijeta, mijenjaju se ne samo komunikacioni, već i svekoliki kontekst ljudskog bitisanja. Paralelno s tim, mijenjaju se i modeli, pristupi i strategije poučavanja i učenja koji poprimaju obilježja nove kulture učenja. Nema sumnje da je ona nastala kao posljedica i proizvod sveukupnog naučno-tehnološkog, a posebno informaciono-komunikacionog, pedagoško-psihološkog, didaktičko-metodičkog i opšte-civilizacijskog razvoja društva. Upravo na najnovijim saznanjima informaciono-komunikacione tehnologije razvili su se digitalni mediji i komunikacione mreže koje nisu samo radikalno promijenile stil i način života civilizovanog čovjeka, već i sisteme, modele, oblike i forme učenja, te sticanja znanja i sveukupnog razvoja učeničkog prirodno datog psihofizičkog potencijala. Na najnovijoj informaciono-komunikacionoj infrastrukturi projektovani su, programirani i didaktičko-metodički oblikovani, a nastavim zakonitostima prilagođeni, digitalni medijski i multimedijiski sistemi. Uz njihov selektivan izbor i racionalnu primjenu u vaspitno-obrazovnom procesu utemeljenom na konstruktivističkoj saznoj paradigmi, moguće je kreirati sasvim novi, znatno fleksibilniji, autonomniji i saznoj bogatiji ambijent, kojeg mnogi danas nazivaju „novom kulturom učenja”. Ovako pedagoški oblikovano okruženje trebalo bi nadarenim i svim drugim učenicima da ponudi fleksibilne mogućnosti izbora ciljeva, sadržaja, oblika i formi samostalnog i produktivnog učenja, odnosno sticanja znanja, kao nužnog preduslova maksimalnog razvoja i afirmisanja njihovog sveukupnog potencijala. Uz pretpostavku da su učenici i nastavnici prethodno stekli solidnu informatičko-korisničku kompetentnost, savremeni didaktičko-metodički, odnosno novokreirani kulturni ambijent pruža fleksibilnije mogućnosti, prvenstveno darovitim, ali i svim drugim učenicima za samostalno eksperimentisanje, istraživanje, kritičko preispitivanje postojećih znanja i da uz maksimalnu angažovanost individualnih kognitivnih i metakognitivnih funkcija rekonstruišu postojeća, konstruišu i stiču nova, znatno vrednija i funkcionalnija znanja. Na savremenim sazajnim teorijama utemeljen i didaktičko-metodički osmišljen, te suptilno pedagoški vođen i koordiniran vaspitno-obrazovni proces, s vremenom bi trebalo da se transformiše iz sfere poučavanja u sferu autonomnog učenja, odnosno samokontrolisanog sticanja znanja i vještina darovitih, bez neposredne pomoći nastavnika. Međutim, to nikako ne znači da se neke nesporne empirijski provjerene vrijednosti i zakonitosti tradicionalne organizacije nastave i učenja smiju nekritički odbacivati i marginalizovati. Naprotiv, njih treba uvažavati, prilagođavati i svrsishodno kombinovati s novonastalom sazajno-kulturnom paradigmom. Ovo tim prije, ako imamo u vidu činjenicu da neposredna upotreba novih digitalnih medija i multimedija, pa makar oni bili i najsavremeniji, po autimizmu neće u projektovanoj i očekivanoj mjeri unaprijediti kvalitet i efikasnost vaspitno-obrazovnog procesa. To zapravo znači, da je ovaj izuzetno zahtjevan cilj moguće postići samo selektivnim izborom i racionalnom njihovom primjenom, sinhronizovnom s valjano osmišljenim i vješto kombinovanim tradicionalnim i savremenim didaktičko-metodičkim scenarijumima u čijim

se kreiranjima i neposrednoj primjeni maksimalna participacija darovitih učenika defakto podrazumijeva.

Literatura:

- Armstrong, T. (2016). *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: EDUCA.
- Betts, G. T. i Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 248–253.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole. Istraživanje razredno-nastavnog ozračja*. Zagreb: Alinea.
- Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Zagreb: Naklada Slap.
- Džajls, D. (2011). *Psihologija medija*. Beograd: Clio.
- Felbinger, A. (2010). *Kohärenzorientierte Lernkultur*, Ein Modell für die Erwachsenenbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Goswami, U. (2015). *Children's Cognitive Development and Learning* (CPRT Research Survey 3). York: Cambridge Primary Review Trust.
- Heuer, U., Botzat, I. T., Meisel, K. (ur.). (2001). *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld: Deutsches Institut für Weiterbildung und Bertelsmann.
- Hong, E. i Milgram, R. M. (2011). *Preventing Talent Loss*. New York; London: Routledge; Taylor and Francis Group.
- Leavitt, M. (2017). *Your Passport to Gifted Education*. Cham: Springer.
- Mijanović, N. (2008). *Uloga didaktičkih medija u procesu savremeno organizovane nastave i učenja* (u zborniku Crnogorske akademije nauka i umjetnosti) Podgorica.
- Mijanović, N. (2017). *Obrazovno-tehnološka kompetentnost nastavnika kao faktor organizovanja savremene nastave i učenja* (u časopisu: Inovacije, br. 2), Beograd.
- Mijatović, A. (2002). Kultura znanja kao mjera ljudske sveukupnosti. *Napredak*, 143, 1, 5–17.
- Miljković, D., Cindić, i M., Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP.
- Moser, H. (2000). Einführung in die Medienpädagogik, Leske + Budrich, Opladen.
- Negropont, N. (1998). *Biti digitalan*, prev. Dušan Indić. Beograd: Clio.
- Piske, F. H. R. i sar. (2016). Barriers to Creativity. Identification and Inclusion of Gifted Students. *Creative Education*, 7, 1899–1905.
- Renzulli, J. S. i Reiss, S. M. (2000). The school wide enrichment model. U: K. A. Heller; F. J. Monks, R. K. Sternberg, R. F. Subotnik, (Ur.): *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier press.
- Rodek, S. (2007). Novi mediji i učinkovitost učenja i nastave. *Školski vjesnik*, 56 (1–2), 165–170.
- Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak*, 152 (1), 9–28.
- Rychen, D. S. i Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*, Hogrefe Publishing.
- Schüssler, I. (2004). *Lernwirkungen neuer Lernformen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.
- Siebert, H. (1999). Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. U: Knoll, J. H. (ur), *Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung*. Neuwied: Luchterhand, 140–156.
- Silverman, L. K. (2016). *Why The Netherlands Needs Gifted Education*, September 29. Dostupno na: <https://talentstimulieren.nl/?file=6563&m=1477494403&action>.
- Staničić, S. (2003). Školski menadžment. *Napredak*, 144 (3), 286–301.
- Topolovčan, T. i Kekez, A. (2013). Mišljenja budućih učitelja primarnog obrazovanja o učenju i poučavanju pomoću novih medija. *Pedagogija i kultura*, br. II. Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Vizek-Vidović i sar. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP d.o.o.
- XXX (2010). *Politika obrazovanja i usavršavanja – Nastavnici su bitni*. Beograd: OECD i Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

- Zimmer, G. (1996). Von Lernumgebungen zu Arbeitsaufgaben – multimediale Lernarrangements für selbstorganisiertes Lernen. U: Zimmer, G. i Holz, H. (ur.), *Lernarrangements und Bildungsmarketing für multimediales Lernen*: Nürnberg: BW-Verlag, 13–26.

Nikola Mijanović
Faculty of Philology
Nikšić

DIGITAL MEDIA AS FACTOR IN THE NEW LEARNING CULTURE OF THE GIFTED

Summary: The almost incredible achievements of modern cybernetics, informatics, electronics, and telecommunications have enabled the planning, design, production, and efficient use of digital media, which, among other things, have caused significant changes in the organization, goals, content, didactic-methodical strategies of education, and learning of all entities that participate in the process. Due to their outstanding efficiency, they are increasingly being used today, not only in education but also in all other interpersonal communications. It is about shaping, modeling, and establishing a new digital media and multimedia environment. Its backbone consists of satellite and cable television, newer generation computers, tablet computers, electronic textbooks, compact discs, CD-ROMs, „smart“ mobile phones, the Internet, and all forms of network communications (Topolovčan and Kekez, 2013). This kind of information technology infrastructure enables speedy and efficient business, educational, cultural, as well as many other local, regional and planetary, personal and impersonal communications. As a result, today, there is an astonishing „world communication boom“ on the scene, born from the application of the latest scientific and technological, primarily information and communication, achievements, on the one, and synergistically realized socio-economic, educational, cultural, social, and political development, on the other hand. It is a law-abiding and objectively given general-civilizational development which, among other things, determined the need to conceive and implement a new learning culture in educational practice, intended primarily for gifted students but also for all other students. This is all the more necessary if we consider that talented individuals are seriously different from their peers in terms of cognitive, emotional, psychomotor, motivational, social, and many other traits, complex personality traits, educational needs, and personal career development aspirations. Due to these and other individual characteristics of the gifted, competent experts tried to find a more salutary refuge for their more efficient education in a relatively new culture of learning. It implies the application of modern models and strategies of the organization of teaching and learning based on flexibly understood constructivist theories, which unreservedly support maximum engagement, individualized approaches, creative and autonomous development of all psychophysical potential of gifted students, as well as all other students who are not. Therefore, from the etymological basis, structure, and essence of the phrase „new learning culture“ arise the demands and needs to: place the student, instead of the teacher, at the center of the overall educational reality; instead of the traditional adaptation of the individual in the learning process, this insists on student's personal participation, that is anticipation; the focus of responsibility for individual achievement shifts from the institution to the learning subject; in the educational process, they no longer acquire professional qualifications but professional competences; external management of learning replaces self-regulatory learning; „society that teaches,“ understood in a broader context, gradually transforms into „society that learns“ (Siebert, 1999). Respecting the previously apostrophized innovative aspirations while not questioning the vast possibilities and benefits offered by modern digital media and educational software programmed on that hardware infrastructure, their immediate application in the educational process will not and cannot, by itself, result in more significant and better educational achievement. In other words, high goals and more notable educational results can only be achieved by a rational choice and combination of mutually functional and compatible digital media necessary for designing an optimal and effective pedagogical-psychological and didactic-methodical arrangement. Respecting this scientifically indisputable position, the focus of our work is focused on the theoretical analysis and objective assessment of the possibility of immediate application and reach of contemporary digital media as necessary, but unfortunately not quite sufficient factors in the creation and in the pedagogical practice of supporting an optimal educational environment (conditionally called „new learning culture“), valuable in the process of developing delicate creative and autonomous learning, i.e., efficient development, maturation, and affirmation of all psychophysical potential of gifted individuals.

Key words: digital media, gifted students, new learning culture.