



Drugi poziv

29. OKRUGLI STO O DAROVITIMA

Pozivamo Vas da se uključite i date svoj naučni doprinos **međunarodnoj naučnoj konferenciji**:

KOMPLEKSNOST DAROVITOSTI U KULTURI UČENJA

Vreme i mesto održavanja: 7. 7. 2023. godine u Vršcu

Organizacija:

- Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu, Srbija
- Univerzitet „Aurel Vlašku”, Arad, Rumunija
- Pedagoški fakultet, Maribor, Slovenija
- Međunarodni centar za inovacije u obrazovanju, Ulm, Nemačka
- Univerzitet „Sv. Kliment Ohridski”, Pedagoški fakultet, Bitola, Makedonija

Karakter skupa: međunarodni naučni skup

Uvodni impulsi:

Prof. dr Milena Letić Lungulov – Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Srbija

Tema: *Obrazovanje kao centralni put razvoja i aktualizacije darovitosti*

Prof. dr Sandra Kadum – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta „Jurja Dobrile” u Puli, Hrvatska

Tema: *Učitelji darovitih učenika: razumijevanje, poučavanje i usavršavanje*

Mr Maruška Željeznov Seničar – The International Talent Education Institute (ITEI), Polhov Gradec, Slovenija

Tema: *Spodbudno učno okolje za nadarjene učenice z vidika različnih teorij učenja*



Učešće se prijavljuje do 7. 6. 2023. godine.

Potencijalni učesnik Okruglog stola može prijaviti samo jedan autorski rad (autor, koautor).

Uz prijavljenu temu obavezno dostaviti rezime rada (do 1000 karaktera) i ključne reči, na **maternjem i engleskom jeziku**. Rezime rada pisati u formatu **B5**, font **Times New Roman**, veličina slova **10 pt**, prored **Single**, standardne **Windows** margine.

Prijave dostaviti na imejl: okruglisto1vs@gmail.com.

ili poštom na adresu:

Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu
Omladinski trg 1, 26300 Vršac
(sa naznakom za **29. okrugli sto**).

Osoba za kontakt: dr Snežana Prtljaga, +381 (13) 060/0-836-015.

Selekciju pristiglih rezimea izvršiće domaći i inostrani recenzenti, o čemu ćemo Vas obavestiti do **15. 6. 2023. godine**.

Rad u celosti učesnici treba da pošalju nakon održanog skupa, najkasnije do **8. 9. 2023. godine** na adresu: okruglisto1vs@gmail.com.

Zbornik rezimea biće uručen učesnicima na skupu, dok će zbornik radova biti koncipiran nakon skupa. U zborniku radova publikovaće se samo oni radovi koji su bili prijavljeni u roku.

Zbornik rezimea sa prošlogodišnjeg 28. okruglog stola na temu *Afektivne dimenzije ličnosti i ostvarenje darovitosti* objavljen je i dostupan na adresi:

<http://www.nauka.uskolavrsac.in.rs/wp-content/uploads/2022/05/Zbornik-rezimea-28.pdf>.

Iznos kotizacije za učesnike skupa je **5000,00** dinara (podrazumeva troškove posluženja, ručka i materijal za učesnike). Predračun za uplatu kotizacije nalazi se u prilogu. Dokaz o uplati prilaže se prilikom registracije učesnika. Troškove putovanja i eventualnog smeštaja snose sami učesnici.

Uputstvo za pisanje radova:

Prilikom pisanja rada molimo Vas da se pridržavate sledećeg uputstva:

- Pisati u formatu **B5**, font **Times New Roman**, veličina slova **10 pt**, prored **Single**, standardne **Windows** margine;
- Obim rada – originalni naučni rad do 15 stranica (30000 znakova), pregledni rad do 6 stranica (10000 znakova) i stručni rad do 3 stranice (5000 znakova);
- Prilikom citiranja i navođenja referenci poštovati APA standarde;
- Radove dostaviti na maternjem ili engleskom jeziku.

Važni datumi:

- Prijavu teme za autore poslati do: **7. 6. 2023.**
- Obaveštenje o prihvatanju teme i rezimea do: **15. 6. 2023.**
- Rad u celosti poslati do: **8. 9. 2023.**
- Program skupa biće poslat do: **23. 6. 2023.**
- Uplata kotizacije do: **7. 7. 2023.**
- Datum održavanja 29. okruglog stola: **7. 7. 2023.**

Prihvaćeni radovi biće objavljeni u Zborniku br. 29.

Učesnicima kojima je potreban smeštaj, organizatori preporučuju sledeće hotele i njihove sajtove (gde mogu naći sve neophodne informacije u vezi sa kontakt detaljima, cenama, rezervacijama):

Hotel „Srbija”: <http://www.hotelsrbija.rs>;

Hotel „Vila Breg”: <http://www.villabreg.com>;

Motel „Vetrenjača”: <http://www.vetrenjaca.co.rs>;

Turistička organizacija Vršac: <http://www.to.vrsac.com>.

U Vršcu,
maj 2023. godine

Za Organizacioni odbor:
dr Danica Veselinov

Naučni odbor skupa:

Akademik Victor Neumann, Universitatea de Vest, Timișoara, Romania
Akademik Grozdanka Gojkov, Srpska akademija obrazovanja, Beograd, Srbija
Akademik Miodrag Milin, Universitatea "Aurel Vlaicu", Arad, Romania
Akademik Marjan Blažič, Fakulteta za poslovne in upravne vede, Univerza v Novem mestu, Novo mesto, Slovenija
Prof. dr Gabriela Kelemen, Facultatea de Științe ale Educației și Asistență Socială Universitatea "Aurel Vlaicu", Arad, Romania
Prof. dr Geraldine Lee-Treeweek, University of Birmingham, UK
Prof. Dr. Taisir Subhi Yamin, The International Centre for Innovation in Education (ICIE), Ulm, Germany
Prof. Dr Dalila Lino, Higher School of Education, Institute Polytechnic of Lisbon, Portugal
Проф. д-р Љупчо Кеверески, Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Битола, Македонија
Prof. dr Petar Stojaković, Filozofski fakultet, Banja Luka, BiH
Prof. dr Aleksandar Stojanović, Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu, Srbija
Prof. dr Ante Kolak, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
Doc. dr Jelena Prtljaga, Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu, Srbija
Доктор наук, профессор М. В. Силантьева, МГИМО-Университет, Москва, Россия
Prof. dr Aleksandra Gojkov Rajić, Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu, Srbija
Dr Danica Veselinov, Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu, Srbija
Prof. dr Mojca Jurišević, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija
Prof Dr Svetlana Kurteš, University of Madeira, Portugal
Dr Matjaž Duh, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenija
Prof. dr Jelisaveta Šafranj, Fakultet tehničkih nauka, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Organizacioni odbor:

Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu, Srbija

Dr Danica Veselinov
Dr Jelena Prtljaga
Dr Tanja Nedimović
Doc. dr Eudен Činč
Dr Ivana Đorđev
Dr Predrag Prtljaga
Dr Ljiljana Kelemen Milojević
Dr Snežana Prtljaga
Mr Biljana Vujasin



Teze za diskurs na 29. okruglom stolu

KOMPLEKSNOST DAROVITOSTI U KULTURI UČENJA

Cilj ovoga skupa je da razmotri fenomen darovitosti iz ugla konceptualnih, teorijskih i praktičnih dometa i ograničenja nalaza dosadašnjih istraživanja o stimulisanju razvoja darovitih u aktuelnim prilikama kulture učenja. Kompleksnost fenomena darovitosti jeste još uvek velika enigma koja okupira pažnju istraživača, praktičara, a sve više i obrazovnu politiku. Obrazovna politika u aktuelnim konceptualnim i teorijskim promišljanjima o aspektima i dimenzijama kvaliteta obrazovanja, proklamovanim u *Agendi – Obrazovanje 2030*. Evropske unije o globalnim razvojnim ciljevima, značajnu pažnju poklanja nedostacima i izazovima u harmonizaciji globalnih i nacionalnih strategija sa ciljem unapređenja kvaliteta obrazovanja. Tako da se, posmatrano iz ugla ove *Agende*, koncept kvaliteta obrazovanja koristi kao instrument kreiranja globalne politike EU, a posmatrano šire, isti se koristi i za kreiranje globalne obrazovne politike. Dakle, u globalizacijskim tokovima obrazovanja, a posebno fenomen kvaliteta obrazovanja, nalazi se na samom vrhu liste interesa. Karakteristika ovih tokova je zapažanje da se kvalitet obrazovanja istražuje kroz jaz koji se stvara između ambicija globalnih ciljeva i lokalne realnosti, a koja se u velikoj meri ignoriše. Za sve nas koji se bavimo stimulisanjem razvoja darovitih, kao i stimulisanjem njihovih razvojnih potencijala, a time i za temu, odnosno za diskurs na ovom skupu, prethodno rečeno je kontekst u kome se odvijaju događaji na sceni obrazovanja darovitih; stoga je značajno zapažanje da se u svetskim okvirima ispituje ozbiljan rizik za implementaciju globalnog koncepta kvaliteta, ukorenjenog u atributima globalne ekonomske arhitekture koja ograničava ulaganja u kvalitet obrazovanja, a ovo svakako pogađa i darovite, čime je pitanje konteksta značajno i za diskurs na ovom skupu.

Pomenuta *Agenda 2030* ima zadatak da bude univerzalna agenda za sve zemlje EU, čime se eksplicitno priznaje da razvojne ciljeve više ne treba posmatrati samo kao ciljeve koji se tiču različitih zemalja, nego „univerzalnost pokrivenosti zemlje” (UNESCO, 2016, str. 10) podrazumeva da će pristupi, koncepti i operativni alati odražavati raznolikost i uključivati iskustva i prakse iz različitih regiona. Ali trenutni koncept kvaliteta, izražen u *Obrazovanju 2030*, dolazi od „globalnih igrača” i međunarodnih organizacija lociranih na severu i podržanih, uglavnom, od strane bogatih zemalja, koje direktno ili indirektno definišu dnevni red. Nacionalne obrazovne politike, posebno u zemljama u razvoju, suočavaju se sa izazovom koji bi, kratko rečeno, mogao da glasi: kako urediti obrazovanje između globalnih ciljeva i nacionalne prakse? U ovom paketu iz ugla teme ovoga skupa važno bi bilo posmatrati mesto darovitih u pomenutoj *Agendi 2030*, jer ono značajno utiče na ostala pitanja vezana za ovu temu. A to znači razmišljati o teleološkom aspektu kvaliteta obrazovanja za koji se smatra da se uvek vezuje za određenu vrednost, ispunjenje nekog cilja u čemu je bitno uzeti u obzir razlike u stanovištima koje obrazovne ciljeve shvataju kao transcendentno dobro, ili ih definišu unutar skupa sociokulturnih pretpostavki, vezanih za društvo, za individue, ili oba (Burbules, 2004).

Tako da kontekst teme ovoga skupa otvara i pitanja kvaliteta obrazovanja, koje nije univerzalno definisan i neupitan koncept, nego konsenzus, vrednosni skup kriterijuma o kome odlučuju oni koji imaju mogućnost ili moć da to urade. Kvalitet obrazovanja odražava paradigmu, vrednosti i ciljeve onih koji ga definišu, a za to su vezana i pitanja metode za definisanje, procene i evaluacije kvaliteta, kao i svrhe, prirode koncepta i čemu služi, kakve rezultate treba da omogući ili postigne (Popović i Maksimović, 2014).

U literaturi se sreće mišljenje (Stančić, 2012) da suštinu kvaliteta u obrazovanju najbolje objašnjava suština samih fenomena koji se susreću u datom kontekstu i suština veza i odnosa koje postoje između tih fenomena: suština samog obrazovanja i njegovih ciljeva, shvatanja znanja, učenja i nastave, postupaka i odnosa između aktera u obrazovnom procesu i sl., a problem jednoznačnog definisanja kvaliteta u obrazovanju jeste, između ostalog, posledica složenosti obrazovnog procesa i brojnosti činilaca koji utiču na njega i njegove ishode, kao i njihove interaktivnosti, promenljivosti i višestruke uslovljenosti (Stančić, 2012), što je direktno vezano za tematiku složenosti darovitih u vreme koje se po svojim intencijama prepoznaje u sintagmi „kultura učenja”. U odnosu na prethodni kontekst, otvaraju se brojna pitanja vezana za teleološku orijentaciju i mesto darovitih u njoj: uvođenje standarda u vidu univerzalnih vrednosti, pitanje svođenja kurikuluma na ono što je moguće meriti, indikatore postignuća, rezultate testova i ocene na ispitima, na institucionalnom i društvenom nivou (Stronach, 2000), nadmetanje na globalnom ekonomskom tržištu u kome je skor testa svrha obrazovanja...

Iza prethodne skice konteksta iz ugla darovitih može se otvoriti pitanje standarda ili koliko su iz ugla darovitih smisleni i u kom vidu; da li u situaciji koju imamo može da se prihvati konstatacija „kada mera postane cilj, ona prestaje da bude dobra mera” (Pathern, 1997, prema: Stančić, 2012). Može se pogledati i primer TIMSS-a i PISA, koji su inaugurisali „obrazovanje kao globalno nadmetanje” (Stronach, 2000, prema: Stančić, 2012), kojim je „kultura kvaliteta” uvela svoj „opšti monetarni metrički sistem” (Stronach, 2000, prema: Stančić, 2012). Može se upitati i ima li smisla, kada su u fokusu daroviti, postavljati standarde i šta oni i kome u ovom slučaju znače... Sve ovo je prostor za filozofiju obrazovanja

i za pitanja pogleda na kompleksnost darovitosti iz ugla zasnivanja obrazovanja na participativnim, aktivnim i kooperativnim metodama nastave i aktivnim oblicima učenja, zasnovanim na pretpostavci o teorijsko-epistemološkoj osnovi promena i o meri kojom se principi izvedeni iz sadašnjih trendova u postmodernoj didaktici (a pre nje i u pedagoškoj psihologiji) kao sigurnim kriterijima za praktične odluke u sistemu vaspitanja i obrazovanja. U skladu sa ovim, interesantno bi bilo kompleksnost darovitih u novoj kulturi učenja, zasnovanoj na konstruktivističkoj paradigmi, posmatrati iz ugla pitanja: u kojoj meri je dovoljan kontekstualni pristup, koji je pomerio fokus sa izučavanja sposobnosti učenja i rezultata na kapacitete učenika da regulišu svoje učenje i na sposobnosti nastavnika da stvori odgovarajuću sredinu za učenje; da li tolerisani pokušaji, kao deo učenja i u kom smislu doprinose razvoju autonomije darovitih; u kojoj se meri didaktički pogledi na modele učenja u nastavi konfrontiraju sa konstruktivizmom kao epistemološkom osnovom didaktike i kakve se konsekvence iza ovoga naziru za kurikulum; može li se Sternbergova trijarhična teorija inteligencije smatrati dovoljnom da „pokrije” psihološku supstancu metakognicije, koja bi se dalje uzimala kao značajan element metateorijske osnove kurikuluma; da li konstruktivistička definicija učenja kao procesa personalne konstrukcije značenja znači baš ovo što je do sada viđeno kao rešenje učenika ili studenata, koliko korišćenje kognitivnih i drugih strategija i samoregulacija ima značajnog uticaja na akademsko učenje; u kojoj meri novi didaktički modeli, građeni na konstruktivizmu, obećavaju više od prethodnih tradicija za razumevanje kompleksnosti darovitih i stimulisanje njihovog razvoja u novoj kulturi učenja; koliko se učenje darovitih u svoj svojoj složenosti može ograničiti na jedan model; šta sa konstatacijama kritičara koji naglašavaju da se znanje ne stiče refleksivnom apstrakcijom, kao što je Pijaže pretpostavio...? Šta sa mišljenjem da učenje koncepata i procedura ne ide urezivanjem novih informacija u stečeno znanje, nego prethodno znanje predstavlja prepreku na kognitivnom i emotivnom planu; šta sa konstatacijama da bi prethodna faza trebalo da bude dekonstrukcija studentovih koncepata, što ne ide lako, jer se student ili učenik teško odriče prethodno proverene kompetencije, koja mu je i jedino sredstvo koje mu stoji na raspolaganju (služi mu kao okvir za interpretaciju)? Iako su mnogi autori verovali, a mnogi i danas gledaju na konstruktivističke modele kao na vrlo obećavajuće, ipak im se upućuje sve više zamerki: koliko su one iz ugla praktičara osvetljene, koliko se u konstruktivizmu zanemaruje veza između kognitivnog i afektivnog...

Posebnu oblast izazova u temi skupa predstavlja kompleksnost darovitosti, koja je poslednjih decenija obeležena težnjom kojom se ide u susret traganju za organizacijom koja omogućuje ostvarenje više značajnih principa proklamovanih u ciljevima personalizacije, holističkog pristupa, samoregulacije, autonomije učenja. Prethodni izazovi posebno su pojačani stupanjem na scenu elektronskih medija. Javlja se kao termin e-učenje, koje sa sobom donosi pitanja efikasnosti učenja, a u okviru toga i stimulisanje studenata ka akademskoj efikasnosti, direktno vezano za dizajniranje hipermedija.

Savremenost u kojoj mladi sada uče u znaku je digitalne tehnologije i interneta, koji su u prethodnoj deceniji izazvali velike promene u komunikaciji, te se po nekima već govori o medijizaciji društva i pojave u ovom polju se istražuju sa različitih aspekata. Na polju obrazovanja smatra se da je medijsko obrazovanje neophodno. Razvija se nova disciplina (pedagogija medija), dakle, poklanja im se intenzivna pažnja, posebno u vreme neophodnosti organizovanja onlajn nastave u vreme pandemije. Ovo stanje prate dosta oprečni stavovi i nalazi istraživanja, od optimističnih očekivanja do pesimističnih stavova koji upozoravaju na latentne opasnosti koje stoje iza njihove masovne primene, iako se njihova intenzivnija primena u obrazovanju vezuje za tvrdnje o značaju za podsticanje motivacije u učenju i poučavanju, o omogućavanju primene novih metoda i većoj akademskoj efikasnosti. Nalazi dosadašnjih istraživanja ne daju još dovoljno podataka kojima bi se empirijski potvrdile prethodne konstatacije. U tom pravcu Rodek (2011) smatra da više ima smisla prihvatiti nalaze istraživanja koji konstatuju da je mehanizam medijskog delovanja mnogo složeniji nego što nam se na prvi pogled čini, te da značajna uloga medijskih efekata pripada pre svega individualnim faktorima (sposobnosti, metakognitivne strategije, stilovi učenja, afektivni stilovi, crte ličnosti, predznanje individue, motivacione strategije, socijalne norme i vrednosti, kao i kontekst u kome se učenje odvija). Isti autor veliki značaj pridaje varijablama vezanim za didaktičko-metodički aranžman učenja i poučavanja. Tako da se u ovom kontekstu sve češće postavlja pitanje šta učenik čini sa medijima, nego šta mediji čine učeniku (Rodek, 2011). Za ovaj skup bi, uz nalaze istraživanja, bile interesantne empirijske provere, iskustva praktičara o tome koliko elektronski mediji u aktuelnoj kulturi učenja bitno doprinose efikasnosti učenja. Dakle, ako postoji konsenzus oko stava da mediji ne deluju direktno na postignuća, nego posredno, otvarajući mogućnosti za didaktičko-metodičku organizaciju učenja, interesantni bi bili nalazi i kritički osvrti na vrednovanja istih iz ugla novih pristupa učenju i poučavanju koje poslednjih decenija u kulturi učenja, u kojoj se menjaju mediji i oblici učenja i perspektive, idu od usmerenosti na efikasnost poučavanja ka procesu učenja. Na sceni su u ovom pravcu brojni novi oblici, postupci i metode učenja i poučavanja, koje iz ugla stimulisanja razvoja potencijala darovitih traže empirijsku validaciju, te bi diskursi o ovim pitanjima značajno doprineli razjašnjavanju oprečnih nalaza istraživanja o efikasnosti istih (Schüssler, 2004; Conner & Clawson, 2004; Sembill & Seifried, 2006; Tobias & Duffy, 2009).

Nastanak nove kulture učenja ide paralelno sa promenama na svetskoj društvenoj sceni, dakle, kretanja savremenih potreba društva izražena u sintagmi „društvo znanja”, potpomognuta digitalnim medijima uslovlila su novu kulturu

učenja, zasnovanu na konstruktivističkoj paradigmi učenja, koje se dalje odražavaju na organizaciju učenja i nastave, ulogu nastavnika u tim procesima i dr. Dakle, posmatrano iz ovoga ugla tradicionalna kultura učenja postupno se transformiše u novu kulturu učenja koju kao glavna odrednica karakteriše samoodređenje, samoregulisanje, samoupravljanje. U širem kontekstu, govori se o društvenoj pluralnosti (postmoderni diskurs), a u obrazovnom kontekstu pominju se različiti modeli kulture učenja: konstruktivistički, sistemsko-konstruktivistički, model učenja usmeren na delovanje, model učenja usmeren ka učenika, model usmeren na razvoj kompetencija i sl. Činjenica je da je sa konstruktivističkim pristupom učenje stavljeno u prvi plan obrazovanja, ali je dobro imati na umu da ideja o prednosti učenja nad poučavanjem nije potpuno nova. Srećemo je kod reformskih pedagoga, a i mnogo ranije. Dok je tradicionalni pojam nastave pretežno usmeren na vođeno učenje koje se realizuje poučavanjem, za novi pojam učenja, navode autori, vođenje i poučavanje bitno je samo utoliko, koliko je u funkciji samostalnog učenja, odnosno „učenja učenja”. Nova kultura učenja ne potire značenje poučavanja, nego ističe da u kompleksnom savremenom životu, sa manifestnim sve većim i bržim promenama i diskontinuitetom, nestabilnošću, sve više značenje treba dati inovativnom i anticipacijskom učenju koje se zasniva na prestrukturisanju, redefinisaju i transformaciji. Tako da se anticipacija ističe kao osnovna karakteristika nove kulture učenja, nasuprot pojmu adaptacije u klasičnoj paradigmi učenja. Za anticipacijsko učenje karakteristično je da se koristi tehnikama prognoze, simulacijskim modelima, scenarijima i modelima, koristi se imaginacijom zasnovanom na činjenicama. A iza prethodnog ostaje otvoreno pitanje za diskurs na ovom skupu: koliko se u novom pristupu učenju poklanja pažnja vaspitanju, ili koliko se u kvalitetu učenja darovitih među ciljevima nalaze vrednosti i koliko kultura znanja okrenuta ka životu, sa naglašenim egzistencijalnim smislom i anticipacijom, nosi u sebi humanističku notu i blagostanje darovitima?

Za pojam kulture učenja vezuje se konstatacija o više vrsta iste, koje se razlikuju po vrstama znanja, podrške za učenje i stilovima usvajanja, a procesi učenja odvijaju se različitim medijima (šire: Siebert, 1999), a značajno je imati u vidu i refleksivno (kritički) se odnositi prema kvalifikaciji „nova”, za koju se otvara pitanje koliko je nova i koliko dobrobiti donosi darovitima, imajući u vidu da su mnoge od ideja nastale u tzv. reformskoj pedagogiji, dakle, pre jednog veka, te su su dobrim delom ugrađene u tradicionalnu kulturu učenja. Tako da bitna promena koja umesto nastavnika u središte procesa učenja stavlja učenika, umesto adaptacije naglašava participaciju, odgovornost sa institucije prenosi na subjekta, umesto kvalifikacija koristi kompetencije, umesto uticaje spolja u fokusu je samoregulacija; nastoji da od „društva koje poučava” ide u susret „društvu koje uči”, a za darovite i opšte dobro.

Prethodne konstatacije iz ugla definisanja pojma nove kulture učenja samo su deo u odnosu na veliki broj drugih shvatanja ovoga pojma, koji ima direktni odraz i na učenje i poučavanje darovitih. Njegovo definisanje je još uvek otvoreno u pedagoškoj literaturi, ali se kao osnovne karakteristike primećuju: naglašavanje samoregulacije u uređenom sistemu podrške i primena raznih metoda, kako bi se razvijali potencijali pojedinca i spremnost za učenje sa izraženom autonomijom u procesu učenja, umrežavanje sadržaja i sticanje kompetencija (šire o novim oblicima učenja: Simons et al., 2000). Broj oblika učenja u novoj kulturi učenja još nije definitivan, a za temu ovoga skupa značajno je pitanje iskustvenog i informalnog učenja i separatnog (školskog, fakultetskog) u samoregulisanom učenju darovitih, a za ovo se vezuje i pitanje odnosa određivanja ciljeva institucionalnog učenja. Pitanje je, dakle, u kojoj meri se može prihvatiti konstatacija da maksimum samoregulacije ne predstavlja uvek i optimum.

Naglašavanje potreba za uvažavanjem specifičnih individualnih pretpostavki i uslova, oblikovanje specifičnih aranžmana za učenje i određivanje strategija intervencije koje učeniku čine polazište orijentacije u njegovoj individualnoj aktivnosti, pretpostavka je koja se podrazumeva u omogućavanju procesa učenja, ali ta didaktičko-metodička orijentacija tek omogućuje proces učenja, a ostaje pitanje šta je sa učenjem za koje se očekuje da se dalje odvija u velikoj meri kao samoorganizovano učenje, šta ako nestane motivacija, u neuspehu i drugim situacijama prihvatiti se negativan obrazac odnosa prema učenju, negativne atribucije neuspeha... Gde se u tim situacijama nalaze granice institucionalnog obrazovanja darovitih i koja je uloga informalnog obrazovanja, u kom ih vidu vidimo kao korisne i na koji ih način treba organizovati (ostvarivanje u kontekstu slobodnog vremena)...? Ovo posebno treba imati na umu ako uzmemo u obzir konstataciju da uprkos ovolikoj konjunkturi osnovni pojmovi konstruktivističkog učenja i nastave ni danas nisu u dovoljnoj meri izoštrani, a na tragovima konstruktivizma danas su u obrazovnoj praksi nekih zemalja nastali brojni koncepti za učenje, poput problemskog učenja (*problem-based learning*), učenje putem otkrivanja (*inquiry learning*), kognitivno naukovanje (*cognitive apprenticeship*), usidrena nastava (*anchored instruction*), učenje zasnovano na teoriji kognitivne fleksibilnosti (*cognitive flexibility theory*), participacija u „knowledge building” zajednicama (*knowledge building communities*) itd. Premda se pozivaju na konstruktivizam, navedeni koncepti se ipak međusobno dosta razlikuju, već i zbog toga što u njima dolaze do izražaja različite konstruktivističke ideje – sistemsko-teorijske, kognitivno-psihološke, razvojno-psihološke, socijalno-konstruktivističke. Mogli bismo, takođe, reći da u njima dolaze do izražaja i različiti aspekti pedagoškog aranžmana. U novijim raspravama o konstruktivizmu u učenju i nastavi odbačene su ideje radikalnog konstruktivizma i sve se više ukazuje na nerealna očekivanja vezana uz neke oblike učenja. S tim u vezi opet se raspravlja i o potrebnom udelu instrukcije, odnosno poučavanja u procesu učenja (Tobias & Duffy, 2009). Za

ovaj skup su pitanja dometa konstruktivizma u poučavanju, ili dovoljnost istog za potrebe podsticanja razvoja darovitosti značajna kao izazov za praktična iskustva u diskursu, kojima bi se dalo osnova za nove testove ovoga metateorijskog koncepta u didaktici darovitih.

Nova kultura učenja podrazumeva i promenjenu ulogu nastavnika, koja se zasniva na konstruktivističkom pristupu učenju, po kome se učenje ne može pokrenuti automatski spolja, nego se može samo omogućiti, a ovo postavlja nove didaktičke zahteve nastavniku, koji se, uglavnom, odnose na stvaranje i oblikovanje adekvatne okoline za učenje. Tako da je njegova uloga usmerena na pomoć učeniku u konstruisanju znanja, dakle, više animirajuća, savetodavna, usmerena na kompleksne uslove učenja i to ne samo na spoljne, nego i na unutarnje, koji se odnose na samog učenika, a fokusirana je na metakognitivne strategije, crte ličnosti, motivaciju, strategije učenja, afektivne stilove, kognitivne stilove... Pitanje koje iza prethodnog sledi je: kakva su iskustva o dometima nastavnika da podstaknu kod učenika ili studenata svesnu individualnu refleksiju procesa učenja koja im pomaže u razvoju sposobnosti samoprocene postignutih rezultata i lične odgovornosti za postignute rezultate, dakle, za definisanje vlastitih ciljeva učenja; koliko učenici ili studenti vladaju različitim strategijama učenja i koliko su svesni kriterijuma kvaliteta uspešnog učenja, a iznad svih prethodnih – koliko su motivisani za učenje i kako im u svakom od ovih kompetencija pomoći ako nisu ovladali istom? Koliko su kompetencije nastavnika u skladu sa ovim očekivanjima i kako naći način da se isto usaglasi? Koliko u svemu o tome pomaže kritička samorefleksija i akciona istraživanja nastavnika...?

Za novu kulturu učenja, smatra se, da je podržana ulogom elektronskim medija, koji imaju značajno mesto u didaktičkom dizajniranju okoline, podsticanjem razvoja metakognitivnih strategija, neguju kultura dijaloga u konstrukciji znanja itd. Digitalni mediji, kao značajna savremena sredstva, veliki tehnički potencijal za sticanje informacija ne deluju automatski, tj. ne mogu da deluju sami po sebi na efikasnost učenja, naprotiv, istraživanja nalaze da je njihova primena ograničena i da se nalazi na ispitu (Rodek, 2011). Jedno od pitanja vezuje se za domete dizajniranja istih. Istraživanja nalaze da se dizajniranje hipermedija posmatra iz ugla vrsta aktivnosti u kojima studenti (učenici) nalaze adekvatne izvore za akademska postignuća, a za ovo su vezana pitanja odnosa korišćenja IKT-a i crta ličnosti, samopouzdanja, stilova učenja, metakognitivnih strategija, afektivnih stilova, motivacionih strategija i sl. U tom smislu u fokusu interesovanja kompleksnosti darovitih u novoj kulturi učenja značajni su nalazi kojima su razmatrana teorijska i dizajnerska pitanja povezana sa upotrebom hipermedija kao okruženja za učenje. Koliko je otvorenih pitanja na ovom polju, pokazuju primeri brojnih istraživanja, a kao ilustracija navode se nalazi Velsa i Makrorija (Wells & McCrory, 2011), iz kojih se izdvajaju konstatacije o efikasnosti istih za promovisanje prisećanja, sinteze, integracije i zadržavanja informacija, dakle, nekih vidova akademske efikasnosti, koje sugerišu da, iako obećanja hipermedija deluju ubedljivo, postoje ograničeni dokazi o diferenciranim kognitivnim uticajima zasnovanim na diferenciranom dizajnu. Drugi nalazi (Dillon & Jobst, 2005) konstatuju da nema strukturnih razlika u hipermedijima koji prate minimalniji dizajn, koji analizira diskretne tačke informacija umesto da predstavljaju visoko međusobno povezane informacija koje pomažu u učenju, što inače omogućuje korišćenje hipermedija kao sistema nesekvencijalnog ili nelinearnog teksta, nudeći mogućnost da studenti slobodno istražuju i povezuju informacije na načine koji za njih imaju smisao. Nalazi, takođe, konstatuju da hipermediji, kao nastavna sredstva u novoj kulturi učenja, sastavljeni od više povezanih tekstova i drugih oblika medija (slika, videa i zvuka), ne garantuju da će proces traženja diskretnih resursa primorati pojedince da mentalno izgrade koherentna razumevanja o tome kako su resursi povezani jedni sa drugima i da ovaj proces kasnije olakšava određene vrste učenja. Takođe su značajni nalazi (Dillon & Jobst, 2005) koji ukazuju da nelinearne veb-prezentacije (tj. one koje dozvoljavaju posmatranje u više redosleda) mogu dovesti do smanjenog slobodnog pamćenja i učenja činjeničnih informacija u poređenju sa tradicionalnim linearnim veb-dizajnom sličnim štampanom (Gojkov Rajić et al., 2021; Gojkov Rajić i Prtljaga, 2016; Stojanović et al., 2021). Značajan je nalaz drugih istraživanja (Stojanović et al., 2021) kojim se konstatuje da linearni dizajn sajtova podstiče učenje činjenica, dok nelinearni dizajn povećava gustinu strukture znanja. Međutim, efekti razrade i selektivnog skeniranja su pomešani.

Nakon prethodnih ilustracija dometa u dizajniranju hipermedija postavlja se pitanje: možemo li se saglasiti sa mišljenjem Folca (P. W. Foltz) i Landauera (T. K. Landauer; 1998) da sisteme prvo treba empirijski testirati, da bi se utvrdilo da li su korisni i upotrebljivi? U skladu sa tim, dizajniranja hipermedija za stimulanje učenja darovitih, koji se prema nalazima istraživanja (Stojanović et al., 2021) u kulturi učenja danas sve više nameću kao značajna sredstva učenja i poučavanja, opterećeno je neuhvatljivošću, a dodatno opterećenje čine i poznate činjenice idiosinkratičnih razlika u sposobnostima, jer, iako daroviti čine poseban klaster, istraživanja su potvrdila da oni nisu homogena grupa. Dakle, pitanje mentorstva kao najefikasnije metode u vođenju darovitih ka samoostvarenju zahteva posebne načine upoznavanja svojstava kojima se mogu najbolje definisati suštinske karakteristike pojedinca neophodne za sadržaje i didaktičke postupke, bez kojih su sazajne mogućnosti hipermedija ograničene. Ipak, integrisano učenje sa mogućnostima umrežavanja putem interneta, povezano sa „klasičnim” oblicima i metodama pruža mogućnosti za uspešnu komunikaciju mogućnosti (inter)personalnih oblika učenja, koji omogućuju praćenje, savetovanje, pomoć, kritičku refleksiju i evaluaciju zajedničkog procesa učenja uz dobro mentorstvo (šire videti: Ziegler, 2021). A prethodno zahteva novu organizaciju nastavnog procesa, koja se

zasniva na drugačijim standardima (broj časova nastavnika u nastavi, vreme za mentorski rad, za pripreme učenika i studenata za takmičenja, kao dobro motivaciono sredstvo za napredovanje darovitih, adekvatno vrednovanje rada nastavnika, pomoć elektronskih sadržaja, dakle, medijatsku pomoć u primeni materijala za adekvatnu ponudu učenicima ili studentima i sl. Nova organizacija nastave može naći inspiraciju u poznatim iskustvima ranih reformskih pokreta sa početka prošloga veka u kojima se posebna pažnja posvećuje upravo samostalnom individualnom radu učenika: Klaparedova (É. Claparède) „škola po meri”, Ferijerova (A. Ferrière) „aktivna škola”, Dekroljeva (O. Decroly) „škola za život putem života”, Dalton-plan H. Parkherst (H. Parkhurst) itd. Za one koji se nisu bavili istorijom pedagogije, treba pomenuti da su načela radne škole manuelnog smera (G. Kerschesteiner) i duhovnog (H. Gaudig), koje su bile fokusirane na samostalno kritičko mišljenje kao cilj vaspitanja bile usmerene ka podsticanju duhovnog razvoja ličnosti učenika, a osnovno sredstvo vaspitanja bila je samoradnja, kojom učenje nije bilo proces pasivnog usvajanja znanja, nego svestan proces aktivnog usvajanja, koga danas označavamo terminom samoregulacija.

Prethodne konstatacije ukazuju na potrebu dubljeg sagledavanja kompleksnosti darovitosti u kulturi učenja, koja i sama nije još dovoljno izrasla do nivoa kojim bi mogla da odgovara na izazove kompleksnosti darovitih i očekivanja savremenog sveta od njihovih sposobnosti. Digitalni mediji nude mogućnosti i prostor koji može bitno odrediti ukupnu komunikaciju i interakciju pojedinca, ali internet neće moći u novoj kulturi učenja da se posmatra i da nudi samo saradnju, komunikaciju i sl., nego će morati da dostigne nivo upotrebe u smislu proširene mogućnosti za ostvarivanje participacije, saradnje, komentarisanja, socijalne konstrukcije znanja, a time i samoartikulacije pojedinca putem učenja. Za ulogu medija u novoj kulturi učenja postoje mogućnosti da ima širu upotrebnu moć u kojoj glavna karakteristika može biti interaktivnost za saradnju učenika i mentora, učenika međusobno, i to u širokom okruženju, ali uz ostvarenje osnovnog principa da poseduju velike motivacione mogućnosti. A u svemu ovome biće mesta i za tradicionalne oblike učenja, tehnike i medije učenja, te će se s pravom koristiti i dalje knjige, udžbenici, časopisi i drugi tekstualni materijali, i dalje će se morati čitati, znanje će se i dalje učvršćivati ponavljanjem, a veštine će se razvijati vežbanjem. Kako primećuje (Rodek, 2007), mogli smo se uveriti da svi novi oblici učenja ponekad i nisu sasvim novi. Nov je aranžman u kojem se oni primenjuju, nove su i kombinacije u kojima se oni pojavljuju. To znači da se nova kultura učenja služi i tradicionalnim oblicima učenja, ali se u prvi plan postavljaju oni oblici učenja koji osiguravaju participaciju i aktivnost subjekta koji uči, za koji isti, nažalost, još uvek ne nude ispunjenost uslova. Ovo pomeranje od tradicionalne ka novoj kulturi učenja ohrabruje one koji rade na podsticanju darovitih ka većim samoostvarenjima, zagovaranjem više participacije u izboru ciljeva, sadržaja i metoda učenja i saradnje sa drugima, ali ostaje pitanje za diskurs na ovom skupu koliko će stvarnost sa standardima i obrazovnom politikom uopšte pratiti ove vizije, jer utisak je da se može za sada zaključiti da primena digitalnih medija, kako je prethodno već primećeno, ne dovodi sama po sebi bolje ishode u obrazovanju, nego je ista tek odškrinut prozor, stvoren prostor, ili pomoćno sredstvo za razvoj nove kulture učenja. Nadajmo se da će ovi obećavajući koraci imati više sreće od onih sa početka prošloga veka, na čijim su se idejama stacionirali.

Pitanje za diskurs moglo bi biti: šta konkretno treba činiti za bolju didaktičku i pedagoški promišljeniju primenu digitalnih medija u obrazovanju, a tu spadaju i promišljanja o pitanju odnosa didaktike posredovanja i poučavanja, usmerene na nastavnika, prema didaktici omogućavanja i učenja, usmerene na učenika ili studenta, uz svest o koracima ili kontekstu koji može sve ovo zanemariti, ili samo uzeti ponešto od ovoga što se uklapa u ciljeve šireg društvenog konteksta, imajući na umu prethodno pomenuta iskustva, da bi se stvari u novoj kulturi učenja usmerile ka stvaranju prostora za pružanje adekvatne podrške razvoju darovitosti u novoj kulturi učenja, a na zadovoljstvo onih koji ulažu trud u podršci uzrastanja darovitih i njihovoj sreći u razvoju potencijala, za lično i opšte dobro. Složenost tematike, pored pomenutih pitanja, pruža još dosta prostora za otvaranje novih pitanja i ideje za nove uglove gledanja. Svakako da su ista dobrodošla.

Mart, 2023. godina
Grozdana Gajku

