



## ПРИСТУПИ ДАРОВИТОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ У СЛОВЕНСКИМ ЗЕМЉАМА

*Јасмина Шефер\**

Институт за педагошка истраживања, Београд

*Апстракт.* У тексту се излажу различите концепције даровитости и креативности које су се развијале у психопедагошким теоријама и истраживањима словенских земаља, преваходно Русије. Указује се на специфичности ових теорија које сведоче о посебној парадигми мишљења – холистичком, системском, контекстуалном, односно културалном приступу схватању формирања и развоја личности и њених потенцијала – даровитости и креативности. Посебно наглашавање неструктурираних ситуација, улоге емоција и интуиције, поред значајног учешћа способности, знања и метакогнитивних процеса, указује на словенску оријентацију ка ирационалном у схватању суштине креативног акта. Улога културно-историјског развојног контекста за формирање склоности, кроз интеракцију био-психолошких ресурса са социјалном средином, израз је како колективистичког приступа изучавању човека, тако и контекстуалне оријентације чак и у области психофизиолошких истраживања. Доминација квалитативне методологије оријентисане на разумевање и подстицање даровитости и креативности кроз експериментисање у природним ситуацијама (насупротив идентификацији индивидуалних разлика квантитативним, статистички заснованим методама тестирања на западу) говори о склоности ка теорији и анализирању процеса интеракције елемената у систему. Културалне и духовне основе научне парадигме у словенским земаљама биће дискутоване у овом часопису другом приликом.

*Кључне речи:* даровитост, креативност, словенска традиција и образовање.

У контексту политике глобализације друштва последњих година 20. и почетком 21. века, интензивира се интересовање за различитости култура и њихово преживљавање. Овај парадокс вероватно произлази из дијалектичке природе развоја, засноване на борби супротности које би требало да на крају резултирају синтезом. С друге стране, конструктивистички приступ сазнавању замењује доскорашњи позитивистички, упућујући на улогу интерпретације или приписивања индивидуалних и групних значења свету, односно улози контекста, искуства и традиције у развоју различитих парадигми мишљења. У складу с оваквим гносео-

\* E-mail: kociz@eunet.yu

лошко-епистемолошким променама расте интересовање за историјско-социолошки контекст настанка различитих научних концепција у различитим крајевима света. Иако научне, ове концепције нису апсолутно универзалне већ зависе од културе у којој настају и осветљавају оне аспекте предмета проучавања који су доминантни у систему вредности конкретне цивилизације. Посебно су занимљиве и маркантне разлике у области друштвених наука будући да су оне у већој мери подложне интерпретацијама.

Овде се укратко излаже словенска научна баштина у области истраживања даровитости и креативности с посебним нагласком на руској традицији као најбогатијој у овој области. Поред Русије, остале словенске земље поменуће су више у илустративне сврхе. Циљ је проналажење заједничког именитеља у концепцијама даровитости и креативности словенских земаља. Проблем дефинисања оквира словенске традиције било је тешко решити због дивергентности словенских култура упркос сличностима које поседују. Већи нагласак је на земљама смештеним на истоку Европе, које су историјски биле оријентисане на православну традицију и у великој мери на утицаје Истока, те су у том смислу културно сродније. Ограничен увид аутора у оригиналне руске изворе такође је отежавао прикупљање података и усмеравао на постојеће прегледе објављене у светским часописима и нашим студијама.

У овом тексту нећемо се детаљно бавити анализом културно-духовних основа научне парадигме у словенским земљама пошто то треба да буде тема неког другог рада. Потребно је, међутим, и овде нагласити да под културно-духовним основама научне парадигме подразумевамо склоп околности које утичу на правац и динамику развоја људског мишљења и понашања у одређеној средини, а односе се на: географски положај, језик, културу и утицаје других култура, схватање историје, политике и економије, религију, митологију, социологију, филозофију, књижевност и уметност, обичаје и начин живота. Парадигма мишљења одређене културе или групе сличних култура, у овом случају словенских земаља, одређивана је преко сличних карактеристика мишљења и схватања личности и друштвеног живота човека као и његовог односа према религијским и историјским садржајима. Културна матрица словенске парадигме мишљења, о чему ће другом приликом бити више речи, посматрана је у односу на западноевропску, и то кроз контрастирање данашњег рационализма и позитивистичког приступа западног хришћанства, проистеклог из римске традиције и Аристотелове оријента-

ције, и интуитивно-холистичког приступа источног хришћанства, простеклог из византијске традиције и Плантонове оријентације.

*Преглед теорија и истраживања даровитости  
и креативности у Русији*

Почетком 20. века Русија је интензивно комуницирала са Европом. Стандардизован је Бине-Симонов тест опште интелектуалне способности за евалуацију индивидуалних разлика. Тестирана су деца млађег школског узраста (9-11) и утврђен однос њихових резултата са социјалним пореклом. Поред когниције, Егземпларски (према: Dorfman, 2000) је већ тада у појам »надареност« укључивао личност, емоције и вољу. Гелерштајн је заступао емпиријске студије и тестирање људских потенцијала разликујући општу надареност и надареност у оквиру домена. Овај правац је био у сагласности са западним тенденцијама развоја индивидуалне психологије. Ласурски, с друге стране, уводи појам »енергија« рефлектујући квалитативни приступ изучавању интелигенције и даровитости. Енергијом се дефинише снага активности која говори о томе како човек комуницира с друштвеном средином: подређује јој се, прилагођава јој се или је мења сопственом креацијом, односно продуковањем нових идеја. Даровитост је, дакле, схваћена као енергетски потенцијал или ментална енергија која је у стању да мења средину.

Потом почиње период рада иза гвоздене завесе, када се Русија усмерава на теорију а не на емпирију и идентификовање изузетних појединаца. Интересовање за индивидуалне различитости потискивано је у име једнакости и оријентације на колективни дух. Виготски, Леонтјев и Рубинштајн извлаче оптимум из марксистичке доктрине која је тада владала и у круговима науке. Развој свести кроз делатност и интеракцију са социјалном средином уз помоћ одраслог посредника, односно интернализација културних тековина, основе су развојне теорије Виготског који и данас има много присталица, посебно на Западу, и с Пијажеом представља највећег развојног психолога 20. века. У овом периоду је доминирао квалитативни приступ изучавању даровитости што је поговало руском словенском менталитету, усмереном на опште и холистично (Dorfman, 2000). Рубинштајн је даровитост дефинисао као способност преношења вештине и знања из области у област, а испитивао ју је преко њених резултата или продуката делатности, разликујући опште и посебне врсте даровитости (уклапа се у предметну и дисциплинарно организовану наставу) чији се интензитет не може квантитативно

одредити иако се потенцијали индивидуа очигледно разликују (према: Ђорђевић, 1979).

Теплов је, као и многи други руски стручњаци у то време, говорио више о склоностима него о способностима у ужем смилу, што сведочи о стално присутној тенденцији неодвајања когнитивног од осталих делова личности. Склоност се дефинише као »способност, односно лакоћа учења одређеног задатка или вештине« (према: Dorfman, 2000). За постигнуће је потребан сложај различитих склоности – способности којима се придружују вештине, знања и умења, како би сви заједнички деловали као целина (холистички приступ личности). Теплов разликује општу надареност која се провлачи кроз различите домене а повезана је са посебним врстама даровитости, специфичним за домен. Истраживања не иду ка индивидуалним диференцијацијама ученика и квантификацији њихових способности већ откривању правилности, односно утврђивању везе између компонената даровитости и њихове повезаности с успешном делатношћу. Тек у завршној фази свог рада Теплов говори о психобиолошким факторима који детерминишу индивидуални развој способности, у чему га следе Рудик и Иванов, окрећући се потпуно диференцијалној психофизиологији и типологији нервног система. Руски психолози осцилирају између социјално-развојне оријентације и истраживања физиолошких основа способности али увек задржавају холистички приступ. Теплов у различитим нервним системима тражи узроке разлика у интелектуалном функционисању појединаца – њихових општих и на домен усмерених способности и талената – што ће такође развијати и Лурија у другим сферама психолошких интересовања и с другим циљем.

Теплов, Ананиев и Мерлин, а потом њихови настављачи Небилицин и Голубева (према: Dorfman, 2000), развијају психофизиолошке приступе способностима и надарености. Способности се дефинишу на три нивоа: (1) физиолошки – одређен карактеристикама нервног система, (2) когнитивни – одређен перцепцијом, памћењем, мишљењем, говором, темпераментом, мотивацијом и особинама личности и (3) бихејвиорални – одређен постигнућем и когнитивним стилем. Голубева показује да су »слаби« нервни системи код млађе деце у вези с логичким и визуелним способностима, нивоом интелигенције и доминацијом десне хемисфере мозга. Тихомирова налази да су општа и невербална интелигенција у вези са закључивањем независним од поља или контекста. Истраживање и идентификовање даровитих заснива се на посматрању понашања у природној ситуацији. Лаит и Крутецки

користе узрочно-компаративни метод и студију случаја (према: Dorfman, 2000).

Холистичка концепција даровитости, која се своди на недељиво учешће целокупне личности у креативном процесу и формирању даровитог појединца, прати руске ауторе све до данас, без обзира да ли они полазе од физиолошких основа или друштвених агенаса развоја јединке. Она се појављује чак и код оних аутора који преузимају метод тестирања са Запада. Мерлин у Перму развија теорију темперамента, емпиријску психологију личности, теорију индивидуалних стилова понашања, али у светлу концепта интегралне индивидуалности. Сличну истраживачку школу развија Реијковски на Универзитету у Варшави, у Пољској. Способности су дефинисане трансфером идеја у нове ситуације и манифестују се брзим усвајањем знања, специфичним особинама личности и стиливима понашања који помажу приликом решавања проблема.

Лењинградска школа, с Ананијевим на челу, посебно се бави тестирањем способности и нормирањем тестова интелигенције са Запада, као што је Векслерова скала. Упркос оријентацији на когнитивно у тестовима, ови руски аутори повезују интелектуално функционисање с особинама личности као и физиолошким процесима.

Креативност, по Пономареву, појављује се као нова област у руској психологији и дефинише различито од интелигенције коју мере тестови. Пономарев полази од схватања креативности западних аутора коју, потом, развија. Дефинише је као плод дивергентног и когнитивног процеса решавања проблема код људи који су оријентисани на произвођење оригиналних продуката, когнитивним манипулисањем компонентама проблемске – недовољно логички уређене – ситуације. У случају креативног деловања процес није увек намеран нити свесно усмерен на циљ. Продукт настаје као последица оријентације на процес. Фазе креативног процеса сличне су Валасовом моделу: од логичке анализе (препарација) преко интуитивног решавања проблема (инкубација и илуминација), а затим првог дефинисања, вербализовања (илуминација и почетак верификације) и коначног формулисања решења (верификација и евалуација). Карактеристично је, међутим, наглашавање ненамерног процеса, односно интуиције приликом решавања проблема, те она не остаје затомљена у инкубацији о којој ништа не знамо, као код Валаса, већ се уводи у активан процес који препознајемо у илуминационој фази.

Интелектуална активност је условљена когнитивим и факторима личности као и погодном ситуацијом која се, по Богојављенској, назива »креативно поље« и отвара простор за деловање средине на развој потенцијала јединке. Овај период у Русији заокружује Матушкин залажући се за: разликовање опште интелектуалне даровитости и даровитости за поједине домене људске делатности, разликовање интелигенције и креативности и истраживање и боље образовање надарених у Русији.

Од деведесетих година западна психологија нагло продире у Русију преко коришћења Медниковог РАТ теста, Торенсових тестова креативног мишљења и Гилфордовог и Валах–Когановог теста алтернативне употребе предмета. Стара руска традиција тестирања способности наставља се прихватањем и коришћењем савремених тестова. Али, упркос овим утицајима, концепције даровитости различитих аутора, у целини и даље остају скопчане с особинама личности које, по Молиоку, »координирају, регулишу и стимулишу« креативну активност и помажу прилагођавање околини.

Данас Дорфман (2000) разликује четири правца у истраживањима даровитости и креативности у Русији. Сви они сведоче о везаности руских аутора за идеју о гешталту људског бића, наглашавању афективног дела и сједињености когнитивних и афективних функција човека, биолошког и социјалног.

Први правац, у коме се истиче Богојављенскаја, бави се истраживањем способности за креативно мишљење. Ова способност се не дефинише кроз дихотомију дивергентног и конвергентног мишљења, већ кроз интегрални когнитивни процес у коме особа несвесно иде даље од понуђене ситуације. Ради се о спонтаној продуктивној активности у којој се сједињује когниција с афектима и личношћу. Критичко мишљење, које се обично одваја од креативног, овде је постављено у контекст креативног процеса. Сматра се да је креативно мишљење највиша форма критичког мишљења.

Други правац, посебно аутори Друзинин и Казратова, баве се испитивањем развоја даровитости и креативности код предшколске деце у природним ситуацијама кроз игровне задатке. Они налазе да је учење код све деце, укључујући и даровиту, засновано на имитацији модела, с тим што је код даровите деце имитација прожета и сопственим идејама. Такође сматрају да се креативност развија постепеним диференцирањем, од опште или неспецифичне форме у предшколском периоду, која је у великој мери заснована на имитацији, до креативности везане за одређен домен у периоду адолесценције.

Трећи правац, с Колоднајевом на челу, упућује на дефинисање даровитости интелектуалном зрелошћу која се развија годинама, акумулира у животном искуству и изражава мудрошћу.

Четврти правац, који Мерлин и Виаткин развијају у Перму, позива се на идеју о интегралној индивидуалности – узајамно хијерархијски повезаним индивидуалним особинама (телесне, менталне и социопсихолошке) које се појављују у различитим интензитетима. Индивидуални стил понашања, вредности и делатност стално модерирају у успостављању веза и мењању интензитета појединих карактеристика личности. Таленти у неком домену, као и даровитост дефинисана као висока интелектуална способност, утичу на структуру интегралне индивидуалности. Истражује се однос једног елемента система или специфичне способности на структуру целокупне – интегралне личности. На пример: нека компонента система може да утиче на структуру личности тако што ће битно допринети њеним креативним капацитетима према којима ће се средње даровита разликовати од високо даровите индивидуе.

У закључку се може рећи да је даровитост и креативност у руској психологији 20. века била схваћена на вишеслојан начин, да је различита од западне традиције и теоријски више истраживана (Dorfman, 2000). Посебно се истичу савремени напори да се богата теоријска искуства уједине с емпијским приступима и уравнотежи удео теоријског и емпијског у наредним истраживањима. Утицај Запада је обогатио искуства руске психологије у овој области и подстакао емпиријска истраживања, али није нарушио озбиљна теоријска разматрања нити традиционалан холистички системски приступ даровитој личности и личности уопште.

#### *Истраживање развоја даровитости и креативности деце и омладине у Русији*

Надаље ће се поменути искуства и најновија теоријска и емпиријска истраживања у вези са психодидактичким приступом (Panov, 2002), који истиче коришћење психолошких модела развоја као основе за педагошко деловање, односно подучавање, васпитавање и организовање образовне средине за децу и даровите.

Према Панову (2002: 53–54), даровитост је: (1) сложена ментална формација у којој су повезане когнитивна, емоционална, вољна, мотивациона, психофизичка и друге сфере личности – холистичко тумачење појма, (2) вишеслојна појава која се манифестује разнолико, зависно од

узраста и у великој мери од индивидуалног сложаја различитих сфера личности – комплексно тумачење појма, (3) појава која се испитује на различите начине – разнолик методолошки приступ.

Даровитост је динамична јер се »мења у времену у односу на објект интересовања, интензитет, манифестације, степен и тип односа који настају између компонената у структури личности« (Рапов, 2002: 56). Даровитост настаје као последица хармоничног или дисинхроног развоја, што захтева диференциран психопедагошки приступ. Даровитост подразумева: релевантне особине личности које се манифестују од раног детињства или касније, потребу за сазнавањем, емоције и способност контролисања сопствених активности.

У Русији се углавном истражују специфичне способности везане за домен, будући да постоји традиција дефинисања даровитости у контексту манифестованог резултата – продукта у оквиру неке конкретне људске делатности. Ова традиција настаје у периоду доминације марксистичко-дијалектичког погледа на свет који је конкретну радну делатност постављао у центар интересовања друштва, што је довело до тога да су се специфичне способности највише подстицале током школовања, и то нарочито у средњим специјализованим школама, док се развој опште даровитости млађе деце мање изучавао.

Постоји, међутим, неколико међусобно сличних теоријских тумачења даровитости на млађим узрастима, углавном усмерених на развој. Даровитост на дечјем узрасту може да представља развијен систем когнитивних процеса, високу интелигенцију, склоп специфичних компонената личности, или креативни потенцијал (Рапов, 2002: 56). Још је Теплов тумачио способности као урођене потенцијале који се формирају и развијају тек приликом реализације, у процесу интеракције са социјалном средином, кроз обављање конкретних делатности (према: Ђорђевић, 1979). Зарудна је даровитост дефинисала као разноврсни склоп способности за успешно обављање неке сложене људске делатности, а Крутецки је сматрао да је талент висок ниво развоја способности који ствара нове вредности (према: Ђорђевић, 1979). Виготски (1996), ослањајући се на појам »зона наредног развоја«, даровитост одређује новим могућностима откривеним у реализацији постојећих могућности индивидуе. Наглашено је становиште да се способности стварају кроз интеракцију са социјалном средином која има формативно дејство на индивидуу.

Из ове традиције настају нове савремене дефиниције на руској психолошкој сцени. На пример, Лаит уводи појам »развојна



надареност» као унутрашњи услов развоја способности у детињству. Матушкин (према: Рапов, 2002: 58) сматра да је дечја даровитост »манифестација високог креативног потенцијала детета, који се исказује у истраживачким активностима« и представља услов за креативно понашање касније у животу. Лиркевич у »когнитивној глади« види основни услов за даљи развој интелектуалних и креативних способности, који се изражава пасивно – кроз прикупљање информација, или активно – кроз разнолике креативне активности које касније прерастају у циљно усмерену креацију. Бабаева, руководећи се теоријом Виготског, сматра даровитост »развојном особиним целовите личности« (према: Рапов, 2002: 59) која се доказује савлађујући препреке из зоне свог наредног развоја (дисинхрона појава), а идентификује на основу квалитативних дијагноза у процесу подучавања. Посебно се изучава социјални и емоционални развој даровите деце и латентна даровитост. Кроз симболичку игру која је, према Виготском (1996), »имагинација у акцији« може се открити слободно проницање детета, његове свести и емоција, у унутрашњу фиктивну стварност, која се разликује од спољне, и у којој дете активира стваралачку машту и развија апстрактно мишљење. Према екопсихолошком схватању, даровитост је посебна манифестација креативне природе детета која настаје у интеракцији с развојно подстицајном средином чије обогаћивање утиче на креативно понашање деце. Коначно, психодидактички приступ Лебедева, Орлова и Панова (Рапов, 2002: 60) односи се на формирање образовне средине која је у функцији подстицања развоја даровитих у редовним школама и треба оптимално да утиче на свеукупни развој личности деце.

Заједничко у свим наведним схватањима и приступима образовању деце, укључујући и даровиту, јесте: интегрални развој личности и свести, неопходан за реализовање различитих креативних потенцијала деце. Даровитост детета одликује се његовом индивидуалном креативном активношћу која представља манифестацију креативне природе ума и његовог развоја. Дечја даровитост је »системска особеност ума која се манифестује и развија у присуству одговарајућих срединских услова« (Рапов, 2002: 61) кроз интеракцију и у складу са специфичним развојем индивидуалног склопа личности (когниција, емоције) детета.

*Евалуација, развој и образовање даровите деце и омладине у Русији*

На истоку Европе, а посебно у Русији, развијају се системске и развојне теорије (холистичка, контекстуална оријентација и квалитативна методологија истраживања) које се окрећу тумачењу процеса и природе функционисања креативности и даровитости, за разлику од диференцијалне психологије на Западу. Идентификација се препушта традиционалним олимпијадама знања и вештина на којима се селекују најуспешнији у појединим дисциплинама, који ће представљати и унапређивати државу. Идентификација даровитих се прилагођава квалитативном приступу у теорији и пракси. Користе се методе: (а) студија случаја, (б) експеримент у настави који моделира и кроз процес учења идентификује склоности за проблемско мишљење, (в) прикупљање психобиографских података и (г) дескрипција особина личности деце на основу не баш дефинисаних критеријума (према: Ђорђевић, 1979). Опсервацији и анализи процеса учења кроз вежбање или игру, данас се придружују и тестови (Panov, 2002). На раним узрастима користе се Минхенски тестови когнитивног развоја и Торенсови тестови креативног мишљења. Постоји, међутим, велика резерва у односу на поузданост оваквог приступа, због његове парцијалности и оријентације на резултате, уместо на процес који највише обећава у дијагностици, не само тренутног статуса већ и будућег успеха младих.

Метод психолошке припреме кроз учење и игру даје најбоље резултате, како на млађим тако и на старијим узрастима. Он се састоји у анализи различитих активности које доводе до истих резултата. Креативним експериментисањем превазилазе се стереотипни приступи (Panov, 2002) и буде латентне способности. Метод идентификације, будући да је заснован на анализи процеса развоја, истовремено представља и метод подстицања и подучавања детета. Овакав приступ близак је психолозима и педагозима у другим словенским земљама због сличног односа према реалности. Избегава се вештачки тестовни афирмише природни квалитативни приступ деци и њиховим делатностима у разреду.

Олимпијаде знања у области академских математичких и научних дисциплина и такмичења спортских и уметничких талената и даље доминирају. Строго пробрани појединци, који су у дужем временском периоду показивали континуиран успех на изузетно захтевним такмичењима, групишу се и посебно обучавају на средњошколском и високошколском нивоу (Evered & Nayer, 2000). Стичу завидно опште образовање и детаљна знања из области свог домена. »Преплављују«  
их садржајима одређених наука или уметности који постају »афективно обоје-

ни» (Јаковљева према: Рапов, 2002). Афективна укљученост снажно утиче на креативну продукцију. Губљење дистанце у односу на предмет изучавања услед целодневног преплављивања одређеним садржајима повећава креативност у одређеној области јер помаже да се, поред рационалног, изоштри и изгради такозвани осећај за домен максималним укључивањем емоција потребних за активирање стваралачке интуиције. Вежба и страст укључују целу личност у стваралачки чин.\*

Према Панову (2002), у Русији постоје две школе у образовању даровитих: селективна – рана идентификација и обука у специјалним школама, и инклузивна – обогаћивање програма редовних школа за сву децу.

Образовање даровите деце треба примерити типу образовања (редовно, специјално, додатно), врсти даровитости, дефинисати у каквој форми и интензитету очекујемо да се даровитост испољи и на којим аспектима образовања се инсистира (развојни, сазнајни, компензаторни, емоционални, методички и технолошки). У Русији данас постоје три приступа раду с даровитима (Рапов, 2002): (а) дидактички – проширивање и продубљивање знања о логичким структурама појединих школских дисциплина, (б) дидактичко-психолошки – подучавање за разумевање комплексних садржаја, укључујући развијање способности и личности у целину и (в) психолошко-дидактички – заснивање образовања, односно процеса учења, васпитања и структурирања образовне средине на психолошким принципима развоја. Образовна методика се усмерава на: (а) учење решавања проблема, (б) развој личности, појма о себи и лидерства, (в) психолошке методе подстицања развоја појединих способности и (г) методе креирања развојно-подстицајне образовне средине у редовним школама.

Психодидактичка оријентација показала се најуспешнијом у раду с даровитом децом (Рапов, 2002). Деца млађих разреда редовне основне школе (Zuckerman, 2004), на међународном PISA тестирању, постижу резултате као даровита деца захваљујући манифестовању високог степена апстрактног мишљења које се не јавља на овим узрастима, а последица је рефлексивне праксе ученика, односно метакогнитивног приступа у настави. Дете, с наставником и другом децом, трага за успешним стратегијама решавања проблема у »зони свог наредног развит-

\* Аутор овог текста користи термин »преплављивање« (иначе познат као техника у бихејвиоралној терапији страха) у контексту образовања даровитих, да би описао смисао целодневног интензивног рада у руским школама за даровите ученике средњошколског узраста. По мишљењу аутора овог текста, »преплављивање« је ефикасан и плодотворан метод за развијање специфичних способности даровите деце и њихове емоционалне везаности за домен којим се баве, посебно у области науке и неких уметности. Овај приступ не мора да има лоше последице на општи развој деце уколико се води на адекватан начин.

ка» (Виготски, 1996). Децентрација мишљења (Пијаже и Инхелдер, 1978) и интернализација спољних средстава учења је убрзана (Виготски, 1996). Показало се да свако може да пружи креативни допринос друштву уколико се добро школује. Емпиријски је поткрепљена идеја о формативној улози средине и равноправној шанси свакога да се креативно развија.

Деведесетих година истражује се образовање деце високих интелектуалних и академских постигнућа. Јуркевич и Хромова (према: Рапов, 2002) уочавају да интелектуално даровита деца немају добар осећај за реалност што им ствара проблеме у каснијем професионалном и личном животу. Даровита деца немају никаквих тешкоћа у учењу али често имају тешкоћа у комуницирању с вршњацима. Интересантан концепт за превазилажење оваквог стања исказан је у педагошкој методи стварања »развојног незадовољства« којим се подстичу дечје »борилачке способности« и олакшава самоактуализација интелектуално даровитих у социјалној средини.

Креативност као компонента даровитости тумачи се као тежња сваке личности да реализује своју посебност. Подстаћи креативни потенцијал значи бавити се емоционалним искуствима. Јаковљева сматра да »сваки когнитивни садржај треба трансформисати у емоционални садржај« (према Рапов, 2002: 68). Улога емоција и инсистирање на учешћу целовите личности у креативном процесу теза је коју заступају не само психолози и педагози већ и многи словенски филозофи, теолози и антрополози, покушавајући да интерпретирају словенско искуство и разумевање живота.

Панов, Орлов, Лебедова, у оквиру еколошке оријентације обогаћивања образовне средине, баве се практичним истраживањима: развоја функционалних знања и истраживачког духа, самосталног вођења свог развоја и интеракције наставника и ученика, интернационалних схватања и усвајања технологије као спољњег средства сазнавања. Психологија се сматра основом процеса подучавања и утиче на нове стратегије и тактике у практичним истраживањима наставе, педагошким експериментима и обучавању наставника, што треба да доведе до оптималног модела педагошког мишљења и образовања. Диференцијација, с једне стране, и интеграција дисциплина, с друге, интензивна дисциплинарна припрема за олимпијаде, с психодидактичким приступом општим креативним способностима, мотивацији и техници рада све је присутнија у образовању даровитих, посебно у области природних наука по којима су Руси познати у свету. Методе за подстицање и идентификовање типа

и нивоа развоја деце су у процесу стандардизације, односно усаглашавања с развојним нормама, као критеријумима квалитета, на основу којих се деца могу упоређивати. Свако ко функционише у »зони наредног развитака« у односу на свој узраст у неком домену може се сматрати даровитим. Ауторефлексивност ученика у настави подстиче се ради развоја сложених способности мишљења, а ауторефлексивност наставника постаје главни циљ њиховог професионалног усавршавања.

*Проучавање и подстицање даровитости  
и стваралаштва у другим словенским земљама*

Обим овог рада не дозвољава да се детаљно разматра научна мисао о даровитости и креативности у свим словенским земљама. Највише смо се бавили ситуацијом у Русији будући да је она највише допринела изучавању у овој области. Остале словенске земље у већини случајева прате модел постављен у Русији, с одступањима у случајевима када су биле изложене значајнијем утицају западних научних традиција. Стога ће приказ изучавања даровитости у земљама изван Русије овде бити дат само у форми илустрације.

Сековски (Sekowski, 1991), на пример, подсећа да се Пољска, као и друге социјалистичке земље, није довољно бавила даровитима због политичког егалитаризма. Иако није било формалних ограничења за образовање девојчица ни у једној социјалистичкој земљи Средње и Источне Европе, управо стога што се фаворизовао егалитаризам, Сековски ипак истиче истраживање о томе како социјална средина различито перципира даровите дечаке и девојчице. Импулсивне девојчице и рефлексивни дечаци боље су прихваћени од рефлексивних девојчица и импулсивних дечака. Интересантно би, међутим, било имати податке о стању овог проблема и у другим словенским земљама. Поузданост ових података требало би још испитати у поновљеним истраживањима, као и везу с евентуалним друштвеним стереотипима о даровитим женама, или половима уопште.

Пољска психолошка истраживања баве се углавном интелигенцијом, когнитивним стиловима, способностима, конвергентним и дивергентним мишљењем, развојем личности и срединским условима развоја даровитих. Психологија је под утицајем Запада – Рензулијеве, Стернбергове и Монкове теорије даровитости. Тестови се користе али и критикују наглашавањем улоге личности у постигнућу која се не може »измерити«. Стрелоу (Sekowski, 1991), слично руским ауторима, сматра да

на раном узрасту нема диференцијације дивергентног и конвергентног мишљења и когнитивних стилова, осим рефлексивног и импулсивног понашања од самог рођења. Општа интелигенција и креативност су ослонци и покретачи талента, а когнитивни стил се сматра контролним механизмом који усмерава испољавање и начин рада. Нек, Попек и Панек (према: Sekowski, 1991) баве се креативним мишљењем, уметничком даровитошћу и социјалним развојем даровите омладине.

Школовање даровитих у Пољској је, у начелу, инклузивно уз посебно обезбеђивање финансирања, напредовања, такмичења и рада с еминентним стручњацима у посебним камповима. Уметничко образовање је усмерено на индивидуалну оригиналну продукцију. Развијају се специјалне технике за идентификовање музички даровите омладине. Уочено је да се математички и природно-научни таленти препознају већ у раном детињству док се литерарни и уметнички манифестују касније и теже их је евалуирати.

Сековски (1991) говори о интересовању Чехословачке за спортске таленте, интелектуалне и математичке способности и креативност, и посебно истиче педагошки рад с даровитом децом у Бугарској. Коментаришући стање у Србији, Сековски уочава тенденцију ослањања на развојну теорију Виготског.

У неким деловима Хрватске осамдесетих година започењу истраживања даровитих (Коген, 1988) и коришћење тестова приликом идентификације и праћења њиховог развоја. У Србији се тада дефинише систем идентификације и рад с даровитим ученицима у условима инклузивног образовања, с додатном наставом у редовним школама. Активирани су постојеће и формиране неке нове научно-образовне и уметничке институције за подстицање даровите омладине. Као и у осталим словенским земљама, даровити се не идентификују тестовима осим у сврху селекције потенцијалних кандидата за стипендије на факултетима (Крњаић, 2002). Идентификација даровите омладине обавља се на конкурсима и такмичењима у оквиру појединих домена. Психологија је усмерена на истраживање способности даровитих студената (Крњаић, 2002), преиспитивање тестова дивергентног мишљења (Квашчев, 1981; Шефер, 1991, 2000; Максић и Ђуришић-Бојановић, 2003) и метода за подстицање у редовној школи (Шефер, 1995, 1996, 2005). Студенти математике, физике и других природних наука, без обзира на степен даровитости, добијају изузетно високо образовање на редовним факултетима и често се отискују у свет да раде у најпрестижнијим светским научним центрима Америке и Европе. Посебно се истиче ентузијазам поје-

диних педагога у Клубу математичара »Архимедес« (Богољуб Маринковић), Истраживачкој станици Петница (Вигор Мајић), Музичкој школи за музичке таленте у Ћуприји. У словенским земљама, посебно у нас, организовано образовање често заостаје за спонтаним манифестацијама талената, и то се уклапа у недовољно рационални дух словенског менталитета.

### *Закључак*

Словенске концепције даровитости, креативности и личности уопште, посебно у руској научној традицији, представљају једну од манифестација специфичне парадигме мишљења која се одликује холистичким, уопштеним, системским и контекстуалним приступом човеку, насупротив атомистичкој, индивидуалистичкој и позитивистичкој психологији Запада.

Личност је схваћена као динамички систем, условљен личном и друштвеном историјом, будући да се конструише и развија кроз интеракцију са социјалном средином, представљајући тако колективни феномен дефинисан културом. Истражује се, пре свега, интеракција јединке са социјалном средином која је у основи понашања, што указује на психологију оријентисану на процесе, а не унапред дате потенцијале, будући да се они формирају тек у контексту средине. У складу с холистичким приступом, инсистира се на јединству биолошких и психосоцијалних компоненти личности које се обликују у одређеној култури, односно друштвеној средини.

Креативне и даровите индивидуе се идентификују на основу квалитативне евалуације њиховог развојног процеса, продуката и акција у стварном животу у појединим доменима људског рада што је супротно тестирању способности у вештачким условима. Користи се квалитативна методологија истраживања – експериментисање у природним околностима, за разлику од квантитативног статистичког приступа позитивистичке оријентације Запада. Превасходна намера је да се схвати личност у целини, њен развој у средини и начини подстицања по доменима. Експериментална истраживања су била у функцији изградње теорије, а идентификација индивидуалних разлика је сматрана секундарном. Формирање способности посматра се из угла интеракције индивидуалних биолошких ресурса са социјалном средином те се подразумева да су потенцијали промењиви и стога »нетестабилни«. У Русији се тестирање (увезено са Запада) данас користи само као допунски начин иден-

тификације даровитих ученика, будући да не одражава право стање потенцијала на довољно ваљан и прецизан начин, нити њихов развој, подстицање и формирање.

У словенским земљама доминира интересовање за некогнитивне (склоности, емоције, интуиција, мотивација, мудрост) и метакогнитивне аспекте креативног акта и сазнавања, за разлику од когнитивне оријентације у западним земљама (способности, компетенције, решавање проблема). У складу с холистичким приступом, указује се на значај јединства конвергентног и дивергентног облика мишљења, односно критичке и креативне компоненте. Истиче се важност неструктурираних облика мишљења, емоција и интуиције у креативном акту. Ова оријентација се уједињује са својом супротношћу – указивањем на значај високо структурираних способности, вештина и знања, посебно метакогнитивних, које представљају рационално средство за унутрашње управљање креативним процесом – у основи интуитивним, ирационалним и емотивним чином. Овим се руска традиција битно разликује од западне традиције која је у великој мери оријентисана на изучавање протока и обраде информација, односно рационалних основа решавања проблема.

Трагање за заједничким именитељем теоријских концепција и методолошких приступа у психологији и педагогији словенских земаља, указује на потребу за већим бројем прегледних студија на нашем језику које ће повезати и приказати главне правце у овој области, ради увида у укупни корпус знања којим се располаже, што се делимично покушава да учини и у овом тексту. У чланку који ће се детаљније бавити анализом овде препознатих културних основа научних парадигми, у неком од наредних бројева овог часописа, изложиће се подаци и увиди у вези са повезаношћу начина живота и схватања о животу, и приказати како се есенција тих схватања на сличан начин рефлектује у научним дисциплинама, пре свега друштвеним, уметности, религији и филозофији одређене културе.

*Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, бр. 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

#### *Коришћена литература*

Dorfman, L. (2000): Research on gifted and adolescents in Russia: a chronicle of theoretical and empirical development, *Roeper Review*, Vol. 22, No. 2.



- Djordjević, B. (1979): *Individualizacija obrazovanja darovitih*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Evered, L.J. & S. Nayer (2000): Novosibirsk's school for the gifted – changing emphases in the new Russia, *Roepier Review*, Vol. 23, No. 1.
- Koren, I. (1988): Provjeravanje »dimenzionalnosti i trajnosti« intelektualnih sposobnosti kroz relativno duži vremenski period, *Pedagoški rad*.
- Kvašček, R. (1981): *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Krnjajić, Z. (2002): *Intelektualna nadarenost mladih*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Maksić, S. i M. Đurišić-Bojanović (2003): *Merenje kreativnosti dece pomoću testova*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Panov, V.I. (2002): Gifted children, *Russian Education and Society*, Vol. 44, No. 10, 52–80.
- Pijaže, Ž. i B. Inhelder (1978): *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sekowski, A. (1991): Problems of the education of gifted children in the countries of Middle Europe; in F.J. Monks, M.W. Katzko & H.W. Vanoxtel (eds.): *Education of the gifted in Europe: theoretical and research issues* (104–118). Strasbourg: Council of Europe.
- Šefer, J. (1991): Measuring divergent abilities; in F.J. Monks, M.W. Katzko & H.W. Vanoxtel (eds.): *Education of the gifted in Europe: theoretical and research issues* (203–212). Strasbourg: Council of Europe.
- Šefer, J. (1995): The effects of play oriented curriculum on creativity in elementary school, *Gifted Education International*, Vol. 11, 3–14.
- Šefer, J. (1996): A curriculum which stimulates creative behavior; in G. Zindović-Vukadinović & S. Krnjajić (eds): *Towards a modern learner-centred curriculum* (124–141). Belgrade: Institute for Educational Research and UNESCO-UNICEF.
- Šefer, J. (2000): *Kreativnost dece: problemi vrednovanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Šefer, J. (2005): *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vigotski, L.S. (1996): *Sabrana dela*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zuckerman, G. (2004): Development of reflection through learning activity, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 19, No. 1.

Примљено 10.03.2006; прихваћено за штампу 19.04.2006.

Jasmina Šefer  
APPROACHES TO GIFTEDNESS AND CREATIVITY  
IN SLAVIC COUNTRIES

*Abstract*

The paper deals with various conceptions of giftedness and creativity, developed in psycho-pedagogical theoretical and research framework of Slavic countries, mainly Russia. Specific characteristics of such theories are discussed, testifying to a particular thinking paradigm – holistic, systemic, contextual/cultural approach to understanding the formation and development of personality and its potential - giftedness and creativity. Special emphasis on unstructured situations, the role of emotions and intuition, together with considerable contribution of capability, knowledge and meta-cognitive processes, reveals Slavic orientation towards an irrational component in understanding the essence of a creative act. Emphasis on the cultural-historic developmental context, manifested in an aptitude development through the interaction of bio-psychological resources and a social environment, represents an expression of a collectivistic-oriented human studies and contextual approach, even in the field of psycho-physiological research. The domination of qualitative methodology, oriented towards understanding and encouraging giftedness and creativity through experimentation in natural sciences (as opposed to the identification of individual differences through quantitative, statistic-based testing methodology applied in the West), indicates a tendency towards theory and systemic analyses of elements' interaction processes. Cultural and spiritual foundations of the scientific paradigm in Slavic countries will be discussed in this journal one some other occasion.

*Key words:* giftedness or talent, creativity, Slavic tradition and education.

Ясмина Шефер  
ПОДХОДЫ К ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВУ  
В СЛАВЯНСКИХ СТРАНАХ

*Резюме*

В тексте излагаются различные концепции одаренности и творчества, выработанные в психологической и педагогической теориях и в исследованиях, проведенных в ряде славянских стран, особенно в России. Указывается на специфические особенности данных теорий, которые свидетельствуют о наличии особой парадигмы мышления – о холистическом, системном, контекстуальном, т. е. культуральном подходе к пониманию становления и развития личности и ее потенциалов – одаренности и творчества. Особое подчеркивание неструктурированных ситуаций, роли эмоций и интуиции, помимо важного значения способностей, знаний и метакогнитивных процессов, указывает на славянскую установку к иррациональному в понимании сущности творческого акта. Роль развивающего культурно-исторического контекста в формировании способностей, посредством взаимодействия био-психологических ресурсов и социальной среды, является отражением как коллективистского подхода к изучению человека, так и контекстуальной установки, даже в области психофизиологических исследований. Преобладание качественной методологии, ориентированной к пониманию и поощрению одаренности и творчества посредством проведения экспериментов в естественных ситуациях (в отличие от выявления инди-

видуальных различий на основании количественных, статистически обоснованных методов на Западе), свидетельствует о склонности к теории и анализу процесса взаимодействия элементов внутри системы. Культурные и духовные основания данной научной парадигмы в славянских странах будут рассмотрены на страницах этого журнала в особой статье.

*Ключевые слова:* одаренность, творчество, славянская традиция и образование.