

Uvod

Potrebe za kreativnim rešenjima problema sa kojima se suočava i sa kojima će se suočavati savremeni svet u budućnosti nagoveštavaju da će se potražnja za kreativnim osobama nastaviti i, vrlo verovatno, dalje uvećavati. Razvoj kritičkog mišljenja, uz metakognitivne veštine i samovođeno učenje, potrebni su zbog zahteva za radnom snagom koja kritički misli, može da rezonuje na fleksibilan i kreativan način (Montgomery, 1996). Društvene institucije izražavaju opredeljenje da se kreativnost podrži u procesu formalnog obrazovanja i vaspitanja. Zahtevi su ambivalentni jer se traži podrška za izuzetne, a dozvoljava samo u okviru poštovanja jednakosti. Poseban izvor problema predstavljaju otpori zajednice prema pojedincu koji se razlikuje. Prihvatanje kreativnosti od strane društva trebalo bi da obezbedi da kreativne osobe ne razvijaju otpore i odbrambene mehanizme zbog toga što su drugačiji od ostalih i što ne pripadaju većini (Đorđević, 1979).

Svako pružanje podrške darovitima, od škole do radnog mesta, nosi strah od elitizma i dominacije najsposobnijih, njihovog iskorišćavanja i iscrpljivanja, radi ostvarivanja značajnih društvenih ciljeva, ili marginalizovanja, u cilju „zaštite“ interesa prosečne većine. Ukoliko se zaoštre iskazani stavovi i opredeljenja može se reći da se kreću od ideje da treba podsticati kreativnost onih koji je imaju i onih koji mogu dati najznačajnije društvene doprinose, ili da treba podsticati kreativnost svih u meri u kojoj je imaju, u oblastima u kojima se ispoljava. Nalaženje ravnoteže između mogućnosti i potreba pojedinca i potreba i interesa društva se podrazumeva. Za pojavljivanje talenta neophodne su izvesne biološke pretpostavke, te nije poželjno da se posedovanje određenih predispozicija vrednuje. S druge strane, biološke osnove učenja mogu se smatrati glavnim argumentom za podsticanje kreativnosti u školi. Da bi se mogućnosti ostvarile potrebni su i mnogi drugi faktori. Na školi je da neprekidno radi na stvaranju potrebnih uslova i tako opravda svoje postojanje.

Modeli nove škole

Ispitivanje uslova za ispoljavanje i podsticanje kreativnosti u školi dovodi nas do modela za promenu cele škole u cilju unapređenja njene efikasnosti. U ovim modelima kreativnost igra glavnu ulogu! Teorijske pretpostavke o mogućnostima razvijanja kreativnosti kreću se između dva ekstrema: od toga da kreativnost može, da nešto može ili da može malo da se razvija, do toga da ne može, nešto ne može i ne može nimalo. U prvom slučaju, podsticanje je nebitno, dok je u drugom neophodno. Kako se izneta uopštavanje mogu primeniti u kontekstu razvoja kreativnosti mladih generacija? Na nivou obrazovnog sistema, realan zahtev je da ne treba sprečavati ispoljavanje kreativnosti; na nivou škole i kurikuluma, ne treba otežavati ispolja-

vanje i razvoj kreativnosti; na nivou časa, treba aktivno podržavati ispoljavanje i razvoj kreativnosti; na nivou pojedinca, treba insistirati i tražiti podršku razvoju kreativnosti i van škole, u saradnji sa porodicom deteta o kome je reč.

O čemu govore modeli nove škole? Osvrnucemo se, najpre, na ideje o školi koja bi podržavala kreativnost u okviru teorije višestruke inteligencije zbog velikog uticaja koji je imala na školsku praksu. Svrha je škole da razvija sve inteligencije, kapacitete i veštine, i da pomogne ljudima da dostignu ciljeve svog zanimanja, profesije i posla koji odgovaraju njihovom specifičnom spektru inteligencija. Gardner (1993) veruje da će pojedinci kojima se pomogne da to urade, biti više angažovani i kompetentni i stoga više skloni da služe društvu na konstruktivan način. Idealna škola je *individualno usmerena* i zasnovana na dve pretpostavke. Prva je pretpostavka da nemaju svi ljudi ista interesovanja i sposobnosti, tako da ne uče svi na isti način. Druga pretpostavka polazi od uverenja da, s obzirom na količinu znanja kojima vlada savremeno društvo, nema čoveka koji bi mogao da nauči sve što treba i što je za učenje, pa bi bilo logično da se takvi zahtevi ne postavljaju pred mlade generacije.

Gardner (1985) je uveren da je moguće utvrditi intelektualni profil pojedinca (ili njegove sklonosti) još na ranom uzrastu i da se onda, na osnovu tog znanja, odrede obrazovne mogućnosti za datu osobu. Škola doprinosi razvoju pojedinca tako što mu omogućava da savlada sisteme značenja kulture u kojoj živi. Može se govoriti o pravcima, talasima i kanalima simbolizacije. Posle prve godine života, inteligencija koja se razvija ispravno obavezno se meša sa različitim simboličkim funkcijama i sistemima. Svaki talas simbolizacije započinje u okviru jedne inteligencije. Kanali simbolizacije su sredstva za kodiranje informacija koja su evoluirala u datoj kulturi, a u vaspitno-obrazovnom procesu se daju direktno učeniku. Kakve god da su razlike na početku, rana intervencija i konzistentan trening mogu da igraju odlučujuću ulogu u određivanju konačnog nivoa postignuća datog pojedinca, što ulogu škole čini izuzetno važnom. Skoro svaka normalna osoba može da postigne impresivnu kompetenciju u intelektualnom ili simboličkom domenu.

Veliki deo učenja u srednjem detinjstvu i adolescenciji predstavlja za dete rešavanje problema koje može dati kreativna rešenja prvog nivoa. Sledi stvaranje teorije, što predstavlja u najvećoj meri zadatak škole. Obrazovne institucije su napravljene da pomognu učenicima da steknu znanja koja nude dobro zasnovane teorije. Međutim, stare teorije koje je dete napravilo o pojavama na koje se naučne teorije odnose tako su snažne da otežavaju usvajanje naučnih teorija i ova borba se dešava kroz celo školovanje. Da bi pojedinac bio u stanju da stvori novu vrstu u oblasti svoga interesovanja, on mora od ranog uzrasta da uči kako su to radili drugi pre njega i da istovremeno razvija sopstveni pristup. Do ličnog stila u izvođenju stiže se dugotrajnim radom kroz igre, rituale i druge vrste stilizovanog izvođenja,

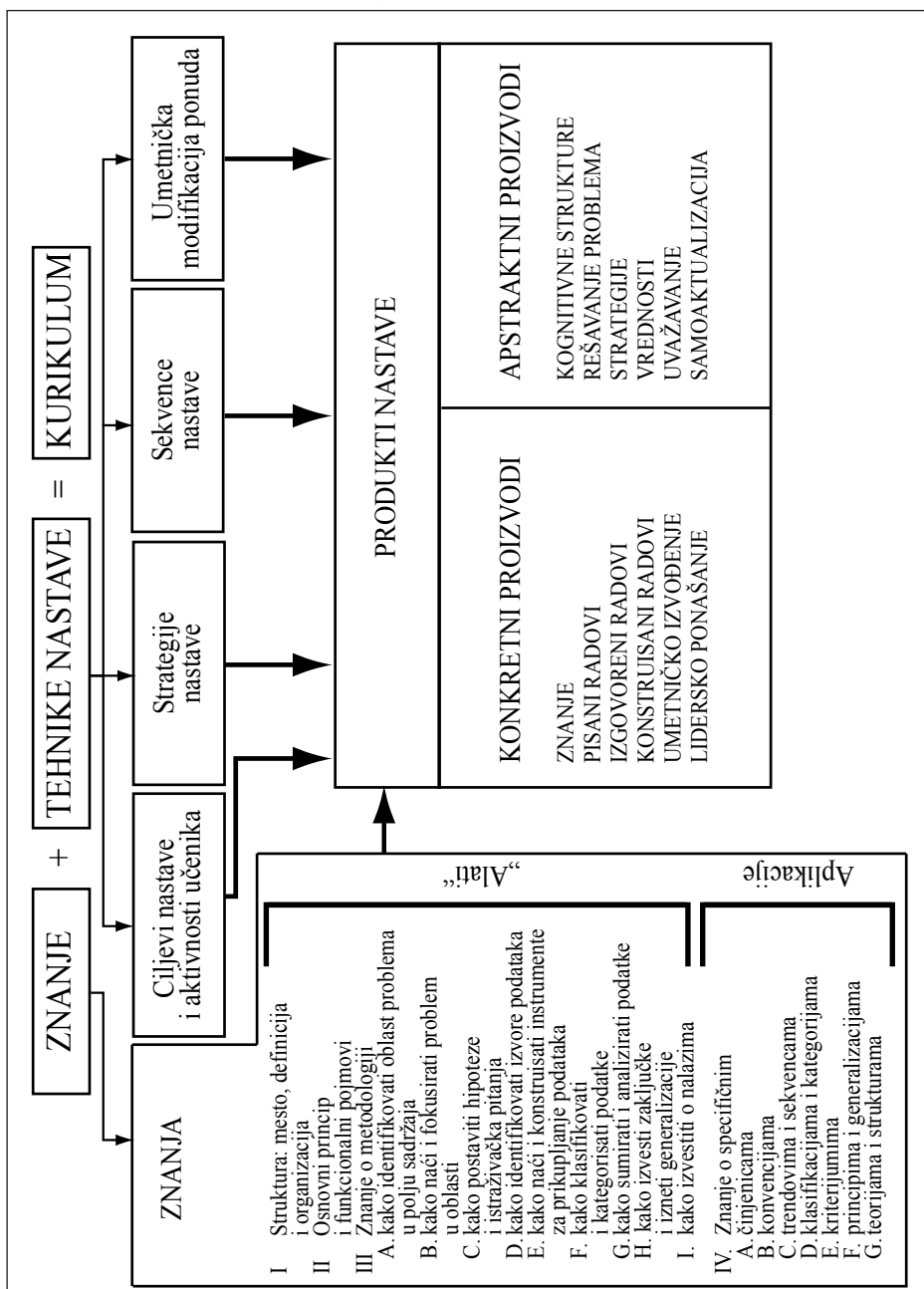
na čemu se radi u toku školovanja. Najviši nivo kreativnosti traži spremnost za rizik i izlaganje dece ovakvim iskustvima. Uključivanje u sportske aktivnosti za mnoge mlade predstavlja prvo uključivanje u visokorizično postignuće.

Planerima obrazovanja u pojedinim sredinama savetuje se da za postavljanje nove školske regulative pregledaju ciljeve određene promene i celog programa, procene sredstva koja su dostupna za postizanje tih ciljeva i odluče o optimalnim putevima za izvođenje date mere sa celom populacijom. Uspeh reforme obrazovanja zavisi od sistema (pro)ocenjivanja, kurikulumu, obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, kao i učešća šire društvene zajednice u ovom poslu. Kurikulum treba da se usmeri na veštine, znanja i razumevanje. Potrebno je da se u nastavnički poziv privuku pojedinci visokih kvaliteta, poboljšaju uslovi rada tako da ovi ljudi zadrže u nastavi i da se angažuju master nastavnici koji bi pomogli trening sledeće generacije učenika i nastavnika. Pored škole i porodice i drugih odraslih mentora, potrebno je da se institucije kao što su biznis kompanije, stručne organizacije i muzeji uključe u proces obrazovanja i vaspitanja mladih generacija.

Radi prilagođavanja škole individualnim mogućnostima učenika, Gardner predviđa nekoliko novih uloga i funkcija. Škole bi morale da imaju specijalistu za procenjivanje koji bi pomoću određenih instrumenata merio različite sposobnosti tako da može da otkrije „jake“ strane učenika. Škole bi morale da imaju brokere za usklađivanje učenikovog profila, ciljeva i interesovanja sa određenim kurikulumom i određenim stilom učenja. Pored ovoga, školi je potreban i broker koji bi je povezivao sa mogućnostima šire zajednice. Ta osoba bi trebalo da nalazi situacije u zajednici, mogućnosti koje nisu dostupne u školi za decu koja ispoljavaju neobične kognitivne profile (šegrtovanje, mentorski rad, odlazak u radne organizacije). Nastavnici bi, u principu, trebalo da imaju mogućnost da predaju na način koji oni preferiraju. Pojavljuje se nova vrsta nastavnika – master-nastavnici koji su supervizori nad radom novih nastavnika i njihovi savetnici i pomagači u radu.

Posle višegodišnjeg iskustva u radu sa darovitim učenicima, Renzuli (Renzulli, 2000) tvrdi da će učenici visokih potencijala biti bolje podržani kada je cela škola izmenjena u cilju stvaranja boljeg okruženja za učenje. Istovremeno, metode obrazovanja za darovite mogu da budu moćna sila u poboljšanju rada svih učenika i nastavnika, kao i uspeha cele škole. Objašnjavajući svoj *Sveobuhvatni obogaćujući model*, Renzuli izdvaja tri dimenzije kao najznačajnije: organizacione komponente, komponente davanja usluga i komponente školske strukture. Cilj ovakvog načina rada u školi je razvoj talenata svih učenika. Zato se ne traže i ne označavaju neki učenici kao daroviti, već nastava i sve aktivnosti koje promovišu učenje sa visokim rezultatom. Model obezbeđuje sve veće i bolje mogućnosti za angažovanje onih učenika koji pokazuju svoja interesovanja, istraju u radu na datom predmetu i stižu do stvaranja kreativnih postignuća (slika 2).

Slika 2: Model višestruke ponude za razvoj diferenciranog kurikulum (Renzulli, 1987)



Renzuli smatra da je dovoljno da učenik zadovoljava jedan od uslova za darovitost, a to su: natprosečne sposobnosti, kreativnost i posvećenost zadatku. Za organizaciju rada u školi treba da znamo šta učenik voli da radi, a šta ne voli. Poželjno je formiranje dosijea učenika koji bi sadržao podatke o njegovim interesovanjima, talentima i postignućima, a Renzuli veruje da se ovi podaci mogu zaštititi od zloupotrebe. Kod svakog učenika postoji potencijal za razvijanje interesovanja, a za to su potrebne obogaćujuće prilike. Model je usmeren na dva aspekta rada nastavnika koji izvodi program. Prvi aspekt čini definisanje i razvoj stvarno diferenciranih usluga za ciljane učenike, koje su zasnovane na njihovim individualnim sposobnostima, interesovanjima i stilovima učenja. Drugi aspekt obuhvata strategije za integrisanje opšteg obogaćivanja u celokupni školski program, razvoj saradničkog sistema podrške i povezivanje regularnog kurikuluma i diferenciranih usluga.

Obogaćivanje nastave i učenja može se izvoditi na tri nivoa. Prvi nivo obogaćivanja prati interesovanja učenika i pokušava da mu pruži prilike za bavljenje određenom stvari. Metoda za naslućivanje talenta je samo pružanje prilika za upoznavanje predmeta. Na drugom nivou obogaćivanja predviđeno je davanje znanja iz metodologije koja će pomoći učeniku da bolje upozna predmet svoga interesovanja, prilazeći mu na odgovarajući način. Na ovaj način on ima priliku da utvrdi šta može i da bude u stanju da nešto uradi u datoj oblasti. Metoda za identifikovanje darovitosti i talenta u ovoj fazi postaju izvori do kojih pojedinac stiže. U poslednjoj, trećoj fazi obogaćivanja, pošto je učenik upoznao predmet i zna kako da ga proučava, pokazatelj talenta postaje da li on voli da radi to čemu se posvećuje. Praktično je treći nivo prilika kada se može biti kreativan, ali je bitno istaći da se prethodna dva nivoa ne mogu preskočiti.

Treći tip obogaćivanja radi se na svim uzrastima, samo što su postignuća mlađih učenika mnogo skromnija u odnosu na starije. Na primer, učenici prvog razreda koji su proučavali životinje mogu da naprave slikovnicu sa opasnim životinjama. Na kraju školske godine, svi završeni projekti prikazuju se na manifestaciji svečarskog karaktera, na koju dolaze nastavnici, roditelji, predstavnici školskih vlasti i lokalne zajednice. Dakle, darovitost, talenti i kreativnost se podstiču i izražavaju kao odgovor na nešto. Kako model funkcioniše u praksi, pokazuje iskustvo iz jedne škole: na početku školske godine uključeno je 700 učenika u prvi tip obogaćivanja, do drugog je stiglo osam učenika, a kompletne projekte, koji su bili rezultat trećeg obogaćivanja, uradila su dva učenika (Reis, 1996). Trostruki obogaćujući model ima široku primenu u Sjedinjenim Američkim Državama, na primer kao osnova za „magnet“ škole¹⁴.

¹⁴ Ove škole sa svojim usmerenjima liče na naše srednje škole.

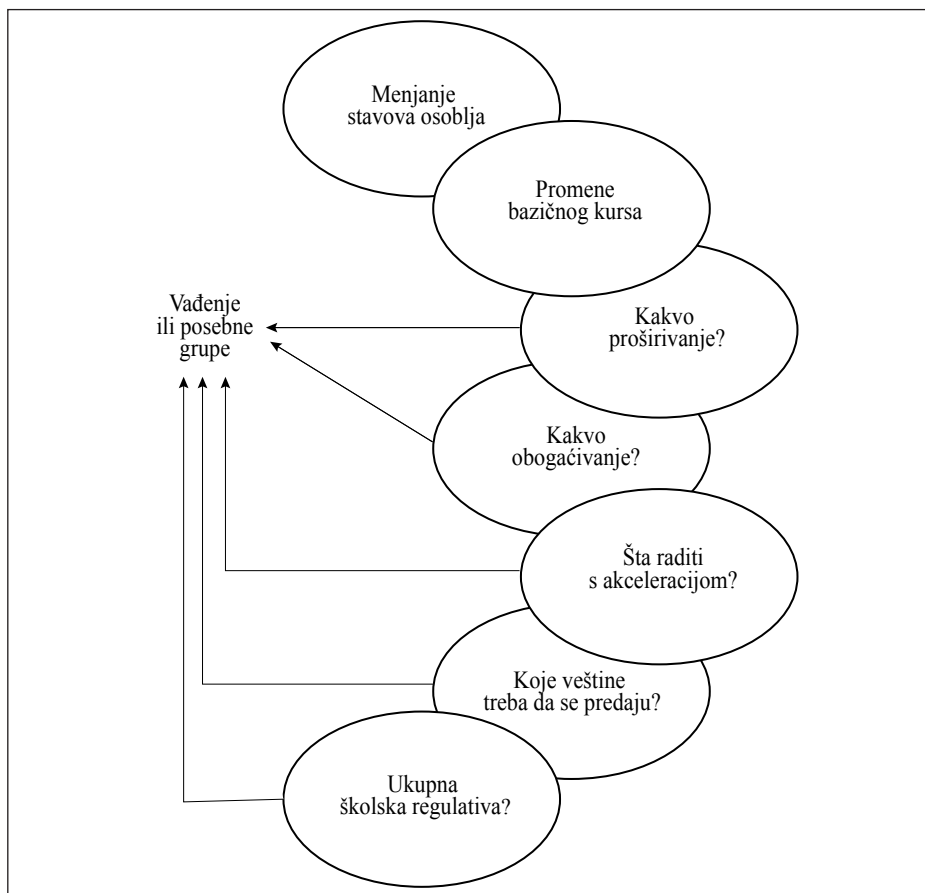
Braget (Braggett, 2000) se, takođe, zalaže za podsticanje razvoja talenata sve dece, sa sledećim obrazloženjem. Škola treba da brine o svim svojim učenicima. Teško je ograničiti darovitost na mali procenat učenika, iz praktičnih i moralnih razloga. Mere i instrumenti za identifikaciju nisu dovoljno precizni. Darovitost je razvojni pojam čije ispoljavanje može biti podstaknuto ili usporeno u toku vremena. Nastavne strategije obrazovanja za darovite učenike dobre su za sve učenike. Mnogi talenti su izvan školskih predmeta, a škola ne može da ih zanemari. Odnos prema obrazovanju darovitih zavisi od kulturnog nasleđa, državnih prioriteta, stručnosti nastavnika i izvora koji su dostupni u datom trenutku. Model *Sveobuhvatni pristup školi* zahteva brojne promene, od kojih su najvažnije: izmene stavova nastavnog kadra, promene bazičnog nastavnog plana i programa, ekstenzija programa, obogaćivanje, ubrzavanje, promene u veštinama koje se uče i donošenje odgovarajuće školske regulative.

Pre nego što je definisao Sveobuhvatni pristup školi, Braget (Braggett, 1998) analizira postojeću podršku za darovite učenike. U radu sa darovitim učenicima prevladavaju tri modela koji imaju određene nedostatke. Prvi model usmeren je na neke učenike sa kojima se radi neko vreme, a podrška bazira na njihovim sposobnostima. Nastavnici identifikuju ili izaberu grupu učenika koji pokazuju visoki potencijal ili postignuće i obezbede poseban program za njih. Uglavnom se učenici smeštaju u napredno odeljenje ili posebno usmerenu grupu učenika kojima se dozvoljava da napreduju brže i da uče više i teže, od svojih vršnjaka. Program je koncipiran za darovite kao grupu, tako da individualne potrebe učenika nisu u dovoljnoj meri uzete u obzir, a ceo pristup je ekskluzivan, jer uspeva da obuhvati vrlo mali broj učenika. Preostala dva modela obrazovanja za darovite učenike pokušavaju da prevaziđu ekskluzivnost prvog i zadovolje potrebe većeg broja učenika.

Drugi model za obrazovanje darovitih razvija razne programe za više učenika, a podrška je bazirana na njihovoj motivaciji. Škola nudi učenicima niz programa u više oblasti, kao što su muzika, likovna umetnost, jezici, sportovi, matematika, prirodne nauke, vođstvo. Ovi programi se često razvijaju kao dodatni programi u koje učenici mogu da se uključe tako što privremeno napuštaju redovnu nastavu, kao vannastavne aktivnosti, ili kao obogaćujući, ekstenzivni i izborni programi. Međutim, učenici najveći deo vremena provode u obaveznoj, regularnoj nastavi koja se odvija nezavisno od dodatnih programa. Treći model obrazovanja za darovite možda u najvećoj meri pokušava da odgovori potrebama darovitih učenika, nudeći za svakog ponešto u okviru regularnog programa. Sa željom da obezbede veću jednakost, nastavnici pokušavaju da podrže darovite učenike pružajući mnoštvo obogaćujućih kulturnih aktivnosti. Međutim, ove aktivnosti nisu stvarno izazovne za darovite učenike nego više odgovaraju prosečnom nivou odeljenja.

Izneta iskustva u radu sa darovitim učenicima upućuju na potrebu redefinisanja ukupnog školskog pristupa, što Bragett (Braggett, 1998) čini u svom modelu koji je tako i nazvan – Sveobuhvatan pristup školi, ili u slobodnom prevodu promene svih bitnih aspekata škole (slika 3). Predloženi model uključuje sve učenike i sve nastavnike u školi. Njegov cilj je da se obezbede programi koji će podržati sve sposobnosti koje se pojavljuju i istovremeno dozvoliti koncentrisanje na malu grupu učenika koja je uspešna u školskom učenju ili ima potencijal da to postane. Bragett smatra da pristup treba da uključi razvoj stavova, veština i strategija koje će dozvoliti svim učenicima da postanu odgovorni i samostalni učenici. Planira se organizovanje rada i pružanje pomoći onim učenicima čiji se talenti razvijaju sporije i pojavljuju kasnije. Posebna pažnja je usmerena prema učenicima i nastavnicima koji ne postižu odgovarajući uspeh u svom radu (podbacuju).

Slika 3: Model sveobuhvatnog pristupa školi (Braggett, 1998)



Prvi korak u praktičnoj izgradnji modela Sveobuhvatnog pristupa školi predstavlja promena stavova nastavnog osoblja o tome šta je darovitost. Svi nastavnici koji rade u školi treba da se upoznaju sa razvojnim pojmom darovitosti. Prevazilaženje statičnog pojma, koji podrazumeva da je darovitost nešto što neki učenici imaju a drugi nemaju, omogućava nastavnicima da vide izražavanje učenikove darovitosti kao nešto čemu mogu da doprinesu. U tom slučaju, nastavnici neće tražiti da neko identifikuje darovite učenike da bi mogli da razviju posebne programe. Ovi nastavnici polaze od drugačijih uverenja i svoj rad u učionici započinju pitanjem: šta mogu da učinim da bih pomogao učenicima da razviju svoju darovitost u talentat ili visoko postignuće?

Sledeći korak su promene u bazičnom kurikulumu, obaveznom nastavnom planu i programu. Škole imaju jezgro programa koje predstavlja najvažniji deo kurikuluma za sve učenike, uključujući i darovite. Učenici provode do 80% vremena svakoga dana učeći obavezno gradivo. U ovakvim okolnostima, kada se nastava strukturira na nivou proseka, po pravilu se zanemaruju oni koji uče brže, kojima je potreban zgusnut program ili potpuno različit kurikulum. Razne vrste ekstenzije, obogaćivanja i ubrzavanja nude mogućnosti za prevazilaženje nedovoljnosti regularnog kurikuluma. Daroviti učenici mogu da zbog učešća u dodatnim aktivnostima napuštaju redovni program na kratko. Međutim, kada se dodatne aktivnosti završe, učenici se vraćaju tamo odakle su došli, u isti obavezni kurikulum.

Ekstenzivni programi znače produžavanje rada na temama i zadacima započetim u regularnoj nastavi: učenicima se dozvoljava da rade dodatne primere ili da nastave sa težim zadacima. Ovakvo angažovanje ne mora odgovarati učeniku, već se može pretvoriti u njegovo nepotrebno opterećivanje (vežba nešto što zna)! Da bi ekstenzija imala pozitivne efekte, ona mora da bude izazovna za učenike i da im dozvoli da odu iza regularnog kurikuluma. Mogući povoljni pristupi u tom pravcu jesu: upoznavanje novih tema, integracija različitih disciplina ili polja proučavanja, poređenje različitih pristupa jednom problemu, odgovornost za sopstveno učenje. Naročito je značajno obogaćivanje, koje Braget (Braggett, 1994) definiše kao svaku aktivnost, koja je dizajnirana da proširi i razvije znanje, razumevanje, procese, veštine i interesovanja iza regularnog jezgra programa, i to na način koji odgovara razvojnim sposobnostima i interesovanjima svakog učenika. Isti autor razlikuje šest nivoa obogaćivanja koje posebno razmatra.

Kulturno obogaćivanje se ne odnosi samo na darovite učenike, ali se može smatrati osnovom za sve druge nivoe obogaćivanja. Drugi nivo obogaćivanja ohrabruje razvoj interesovanja, obraćajući se učenicima koji već imaju određene sposobnosti, veštine i motivaciju. Aktivnosti su više koncentrisane, zahtevaju značajno interesovanje, posvećenost i mogu da budu relativno specijalizovane. Treći nivo daje se

naprednim učenicima koji žele da se bave dodatnim predmetom ili temom, pošto se regularni školski program zagusne. Ovi učenici mogu da izučavaju dodatni predmet po svom izboru, da se uključe u dopisni kurs ili da rade uz pomoć mentora. Četvrti nivo predstavlja ekstenzija postojećeg kurikuluma za one učenike koji žele da nastave da rade određeni predmet ili temu na višem nivou i razvijaju veštine i strategije koje su im za to potrebne. Peti nivo predstavlja integrisano učenje, interdisciplinarno i tematsko učenje. Šesti nivo je razvijanje individualnog plana učenja koji u najvećoj meri uključuje učenikova interesovanja i potrebe.

Sveobuhvatni pristup školi traži i unosi promene u veštinama koje se smatraju bitnim i kojima se učenici podučavaju na času. Ove promene treba da idu u pravcu uključivanja veština osposobljavanja koje predstavljaju osnovu samostalnog i odgovornog učenja. Uz veštine rešavanja problema, veštine kritičkog mišljenja, meta-kognitivne veštine i socijalne veštine, neophodno je vežbanje veština komuniciranja, nalaženja informacija, nezavisnog učenja, veština istraživanja i upravljanja vremenom. Da bi mladi mogli da budu odgovorni za svoje učenje, treba ih obučavati veštinama koje će im to omogućiti. Prema rečima samog Brageta (Braggett, 1998), opisane veštine u velikoj meri se preklapaju sa onima koje se vežbaju u Renzulijevom (Renzulli, 2000) modelu, u okviru njegove druge vrste obogaćivanja (radi se o upoznavanju metodologije discipline).

Poslednji, ali takođe vrlo značajan segment modela škole koja podržava darovitost i talente jeste školska regulativa. Braget (Braggett, 1998) smatra da školski normativi treba da imaju formu pisanog akta, da sadrže usmerenja o tome šta i kako treba raditi, da su nedvosmisleno prihvaćeni od strane nastavnika i da su praktično primenjivi u školskoj praksi. Autor naglašava potrebu da se školski normativi pozabave sledećim oblastima i kategorijama učenika i nastavnika: razvijanje sposobnosti svih učenika; podrška darovitim učenicima koji su u školi uspešni; podrška učenicima koji sporije razvijaju veštine i strategije potrebne za ispoljavanje visokog nivoa talenta i dostizanje visokog nivoa postignuća; podrška učenicima koji nemaju izvanredan školski uspeh, ali će u dogledno vreme dostići pozicije eminencije u zajednici i ostvariti visoke nivoe postignuća u životu.

Rad na primeni modela Sveobuhvatan pristup školi treba započeti menjanjem kurikuluma, upravljanja razredom, nastavnih strategija i organizacije školskog rada. Kurikulum treba da dozvoli, sadrži i pruži mogućnost ubrzavanja sadržaja i njihovu diferencijaciju, konceptualnu dubinu, integraciju, primenu, obogaćivanje i proširivanje, razvoj veština samoosposobljavanja i savetovanje. Upravljanje razredom i organizacija rada na času obuhvataju: grupisanje, fleksibilan raspored sedenja, procedure prikupljanja podataka o učenicima, kretanje u učionici, raspored časova i posebne programe. Nastavne strategije koje obećavaju su: aktivnosti diferenciranja, individualni programi, učenje pregovaranja, kooperativno učenje,

dogovaranje sa učenicima o ocenjivanju. U okviru organizacije rada škole značajna su sledeća pitanja: izdvajanje učenika u posebne škole i odeljenja, formiranje razreda i grupa različitog uzrasta, korišćenje akceleracije, programi sa uzimanjem učenika iz redovne nastave, dužina školskog dana i raspored časova.

Braget (Braggett, 2000) zaključuje da je njegov pristup školi pokušaj da se prevaziđu nedostaci drugih modela za obrazovanje darovite dece, ali da on ne podrazumeva da su sva deca darovita, niti prihvata da bi svi učenici mogli postati visoko talentovani posle dovoljne obuke. Seveobuhvatni pristup školi zahteva: bogat obrazovni pristup za svu decu, prihvatanje da postoje mnogi oblici i mnogi stepeni darovitosti, da nastavnici imaju integralnu ulogu u razvoju talenta, da osnovni program treba da bude takav da uključuje darovite učenike, da je potrebna diferencijacija obaveznog programa i dodatnih, obogaćujućih programa. Autor naglašava da su mnoge od strategija koje pomažu kod darovite dece jednako korisne i primenjive na ostali deo školske populacije i da je okruženje za darovite učenike adekvatnije kada su visoka očekivanja, kako od učenika tako i od nastavnika.

Efikasno učenje i ekspertnost

Razvoj kreativnosti je cilj učenja, a da bi učenje bilo uspešno, ono treba da bude kreativno. Korisne informacije o tome kako organizovati učenje da bi bilo efikasno, dobijene su analizom učenja eminentnih stvaralaca, onih koji su svoje sposobnosti potvrdili davanjem kreativnih doprinosa. Rezultati ukazuju da uspešni ljudi uče tako što pregledaju i proveravaju ono što rade, postavljaju sebi ciljeve i procenjuju sebe, razvijaju strategije i prave sistem kako da postignu željeno (Hawes, 2000). Dobijeni nalazi služe za pravljenje analogija o tome kako treba učiti. Najbolje je ono učenje gde učenici učestvuju u procesu dolaženja do znanja, tako što ga konstruišu. U školi deca treba da nauče da budu relaksirana, aktivna, motivisana i pozitivna. Da bi se ovo postiglo, potrebni su uslovi, a to je, pre svega, zanimljivo i bogato okruženje. Cilj je učenja da dete bude bolje od sebe, jer neokorteks radi ono što čovek misli da može da uradi (a 80% učenja odvija se preko neokorteksa).

Pojedinac pamti one informacije koje doživljava kao značajne i relevantne za sebe. U situaciji učenja, učenik se ponaša selektivno prema informacijama koje mu se nude. Pitajući se šta tu ima za njega i kako da to novo poveže sa svojim vrednostima, učenici ne nalazi razloge za pamćenje većine školskog gradiva. Naše vreme je svelo učenje na olovku i papir, a ono se veoma razlikuje od učenja u prirodnim uslovima. U životu, čovek se susreće sa stvarnim pojavama, ulazi u interakciju sa njima i saznaje o njima mnogo toga, bez svesne namere da uči. Nastava i učenje u školi mogli bi se unaprediti uvažavanjem ovih i drugih znanja koja imamo o