

**PEDAGOŠKE
RAZISKAVE**

**PEDAGOGIC
RESEARCH**

Ivan Ferbežer
**POVEZOVANJE
RAZUMA IN
MORALNEGA
KARAKTERJA
NADARJENIH**

93-109

MIRNA ULICA 6
SI-2345 BISTRICA OB DRAVI
E-MAIL: IVAN.FERBEZER@SIOL.NET

::POVZETEK

ZNOTRAJ IZOBRAŽEVANJA NADARJENIH OBSTAJA cepljenje intelekta in moralnega karakterja, ločeno iskanje zunanjega znanja od pridobivanja internalnega znanja.

Poučevanje in opazovanje nadarjenih učencev v običajnih šolskih razrednih okoliščinah nudi svojstveno perspektivo te dileme. Nadarjeni učenci izkazujejo že zelo zgodaj jasno potrebo tako po vzgoji moralne dimenzije kakor tudi po oblikovanju razuma. Naša deskriptivna študija sintetizira razlago avtorjev Deweya in Guilforda o osnovnih strukturnih komponentah intelektualnih in moralnih dimenzij.

Razumevanje teh globljih struktur pomaga učiteljem oblikovati kompleksno učenje, poučevanje in okolje, nujno za zadovoljitev obeh vrst potreb, potrebe po intelektualnem in moralnem razvoju nadarjenih učencev.

Ključne besede: vzgoja moralne dimenzije, oblikovanje razuma nadarjenih

ABSTRACT*JOINING THE MIND AND MORAL CHARACTER OF GIFTED PUPILS*

Within education there exists a bifurcation of the intellect and moral character - a separation of the pursuit of external knowledge from the acquisition of internal knowledge. Teaching and observing gifted students within a regular classroom setting gives a unique perspective on this dilemma, as gifted students demonstrate so clearly the need for nurturing the moral dimension as well as the mind. A framework synthesized from the works of Dewey and Guilford explicates basic structural components of the intellectual and moral dimensions. Understanding this deep structures helps teachers establish the complexity of learning, teaching and environment needed to meet both the intellectual and moral development needs of gifted students.

Key words: nurturing moral dimensions, education of mind of gifted pupils

::UVOD

Predstavo, ki nam služi kot prisposodba, je mogoče videti marsikje v naravno razgibanem svetu. Če stojimo na hribu srednjehodnega ameriškega mesta Pittsburgh, lahko vidimo tok treh velikih in ločenih rečnih tokov. Z

višine in zadostne oddaljenosti lahko vidimo, da dve od treh rek, Allegheny in Monongahela, široko delita mesto Pittsburgh, ki leži med njima. Nato reki tečeta deloma skupaj, da postaneta zatem tretja reka, imenovana Ohio. Tako se prvotno ločeni reki združita. S ptičje perspektive gledanja vidimo več kot stanje dveh rečnih korit, vidimo celo spremembe v perspektivi. Omenjeni širši dinamični pogled nam omogoča, da vidimo povezovanje dveh različnih bitnosti, ki sta na videz preveč oddaljeni, da bi se lahko srečali.

Tudi učenje je večkrat presojano s podobnega dihotomnega vidika. Intelektualno učenje je pogosto presojano kot oddaljeno in nekompatibilno z učenjem moralne razsežnosti, ki vključuje razvoj karakterja, etičnega razmišljanja in emocionalnega zavedanja. Vse doslej sta bili obe vrsti učenja istočasno potrebni za pozitivno doseganje življenjskih ciljev, emocionalne stabilnosti in zdravega razvoja osebnosti nadarjenih učencev (Clark, 1988; Colangelo, 1991; Dewey, 1964; Geiger, 1995; Goleman, 1995). Avtor John Dewey si je skoraj vse življenje prizadeval razrešiti problem, kako koordinirati psihološke in socialne dejavnike ob razglabljanju, kako preseči dualizem med intelektom in vrednotami (Gouinlock, 1994; Kliebard, 1995; Rockefeller, 1991).

Ideološka razpoka, ki obstaja med kvantitativnim, merljivim intelektualnim učenjem, in manj kvantificiranim učenjem realnega sveta emocij, etike in karakterja, je za nadarjene učence problematična. Duševnost oziroma notranji "jaz" nadarjenih učencev je označen s samozavestjo, introspekcijo, samousmerjenostjo, samo-motivacijo (notranjo motivacijo) in notranjo kontrolo (Howwell, Bressler, 1988). Definicija, ki upošteva kompleksnost učenčeve notranje izkušnje, opisuje nadarjenost kot "asinhron razvoj, v katerem se pospešene kognitivne sposobnosti in stopnjevana intenziteta mentalne aktivnosti kombinirajo z oblikovanjem notranjih izkušenj in zavesti, ki je kvalitativno drugačna od povprečnih norm." (Silverman, 1995)

Mnogi nadarjeni učenci izkazujejo visoko korelacijo med inteligentnostjo in moralnim razvojem ter spoznavajo, da šola pogosto ne vključuje diskusije o vrednotah v njihove vzgojno-izobraževalne izkušnje (Ferbežer, 2005; Clark, 1988; Colangelo, 1991; Karnes, Brown, 1981; Sisk, 1982). Nadarjeni učenci glede na svoje potrebe (Ferbežer, Korez, Težak, 2008) zahtevajo, da šolsko okolje nagovarja oboje, "tako njihovo emocionalno intenziteto kot intelektualno kompleksnost." (Silverman, 1995) V svoji dolgoletni praksi mi je poučevanje nadarjenih učencev pomagalo ugledati, kako se lahko intelektualno in emocionalno področje povezujeta, da lahko načrtujemo učne izkušnje, ki imajo globino in ravnotežje.

::INTELEKTUALNA DIMENZIJA

Prvi strokovni spisi in prve pedagoške izkušnje o nadarjenih učencih pri nas (Ferbežer, 1997) in v svetu so temeljile na mišljenju kot prevladujoči pojmovni strukturi. Omenjeni poudarki starega so prevladujoči tudi v današnji slovenski koncepciji "Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci" (Nacionalni kurikularni svet, 1998) in tudi v Konceptu vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, 2007), čeprav se v seminarjih permanentnega izobraževanja učiteljev, vzgojiteljev in šolskih svetovalcev leta 2009 prvič pojavi seminarska tematika: "Oblikovanje vrednot in nadarjeni dijaki" (Musek, J. in Rostohar, G., 2009).

Procesi mišljenja so bili dolgo osrednji oblikovalni procesi in interakcije med poučevanjem in učenjem nadarjenih učencev. V večini so miselni procesi tako v pedagoški teoriji kot praksi temeljili na delu psihologa J. P. Guilforda, ki je razvil teorijo strukture intelekta (Guilford, 1977). Njegova teorija je znatno razširila zgodovinske omejitve pogledov na inteligentnost, vključila je ustvarjalnost ter razširila koncept evalvacije. Pet opisanih operacij v njegovi teoriji, ki so vidne tudi v Sternbergovi komponentni teoriji (Sternberg, 1984), imenovani "triarhična teorija inteligence", je bilo zelo uporabnih kot sredstvo za analizo in gradnjo kurikulumov ter dosego globljega razumevanja učencev ter refleksivnih učiteljev.

Omenjenih pet operacij v Guilfordovem modelu so kognicija, spomin, evalvacija, konvergentna in divergentna produkcija.

Kognicija je opredeljena kot odkrivanje, opredeljevanje (imenovanje), spoznavanje in razumevanje (Guilford, 1977; Meeker, 1969).

Spomin je po Guilfordu definiran kot skladiščenje informacij (Guilford, 1977). Spomin igra pomembno vlogo pri povezovanju novih informacij s stariimi, kakor je tudi razloženo v komponenti pridobivanja znanja Sternbergove teorije (Sternberg, 1988).

Evalvacija vsebuje primerjanje, presojanje in oblikovanje odločitev, zasnovanih na zadovoljivih kriterijih. Sternberg je načrtovanje vključil med evalvacijske procese, ki govorijo o izvrševalnih procesih in metakomponentah.

Konvergentna produkcija je vrsta produktivnega mišljenja, kjer je kot pravilen veljaven samo en odgovor. Konvergentna produkcija je usmerjena na informacije, ki uporabljajo logično in deduktivno mišljenje (Guilford, 1977).

Divergentna produkcija vsebuje širše iskanje informacij, iskanje alternativnih idej in razvijanje informacij s poudarki različnosti ter kvalitetnih rezultatov (Meeker, 1969). Guilford (Guilford, 1977) je dalje definiral divergentno produkcijo z vključevanjem fluentnosti, fleksibilnosti, originalnosti in elabo-

rativnega mišljenja. Williams (Williams, 1986) je dodal neko afektivno ali čustveno sestavino za definiranje raznosmernosti, ki vključuje radovednost, tveganje, kompleksnost in domišljijo.

::Praktična uporaba

Večina zgodnjih znotraj- in izvenšolskih izobraževalnih programov za nadarjene je bila zasnovanih na načelih miselnih aktivnosti, kot jih je definiral Guilford. Prav tako so bili že pionirski učitelji vseh področij prepričani, da vsak kurikulum za nadarjene vsebuje učne izkušnje z možnostmi za razvijanje mišljenja. (Glede na dandanašnje izkušnje v Sloveniji se do sedaj o tem še nisem povsem prepričal). Tannenbaum je dejal, da je Guilfordova pojmovna zgradba "/.../ dragocena učiteljem, ki iščejo perspektivo v zmožnostih ali potencialih /.../ in potrebujejo repertoar zmožnosti, ki so prezrte, in tistih, ki niso prezrte ali zapostavljene. (Tannenbaum, 1986).

Glede na to, da omenjeno Guilfordovo pojmovanje mišljenja vsebuje 150 možnih miselnih zmožnosti, govori Sternberg (Sternberg, 1997) o njegovi teoriji kot nepraktični za šolsko učno rabo. A praksa kot prepričljivejši kriterij resnice dokazuje, da usmerjanje v širše Guilfordove kategorije ponuja dober praktični pogled na različnost miselnih procesov in je zato nujno, da so vključeni v vsakodnevno poučevanje in učenje nadarjenih učencev.

::Prednosti

Ko so v ZDA uporabili Guilfordove operacije kot pojmovno ogrodje za razvijanje mišljenja nadarjenih učencev, so se pokazale tri prednosti.

Prvič, z uporabo samo petih miselnih operacij, razširjenih in obogatenih s poučevanjem in učenjem, je mogoče prispevati k boljšemu razumevanju funkcije miselnega procesa v kurikulumu.

Te operacije so bile uporabljene pri praktičnem načrtovanju učnih izkušenj študija zgodovine nekega starega mesta v Columbii, ZDA. Ciljni projekt je bila razstava zgodovine mesta, predstavljena javnosti v neki osrednji stari zgradbi mesta. Psihološko izgrajevanje zavestnosti metakognitivnih procesov je potekalo skozi celo delavnico. Učitelji, oziroma mentorji so bili spodbujani z navodili, da povezujejo znanje z diskusijo o tem, kako se uporabljajo miselni procesi pri praktičnem razvijanju projektov v izvenšolskih okoliščinah.

Učenci so posamezno ali v skupinah diskutirali o predstavitvi informacij za razstavo (divergentna produkcija). Dodatni uporabljeni in prediskutirani procesi, namenjeni razvijanju projekta, so vsebovali podatke o tem:

- kako raziskati informacije (kognicija),

- kako povezati nove informacije s predhodnim znanjem (spomin),
- kako postaviti kriterije ter kako sprejeti premišljene odločitve o tem, kako pripraviti razstavo,
- kako načrtovati razvoj projekta vključno s postavljanjem kriterijev za evalvacijo in končnega produkta,
- načrtovati pojavljanje možnih problemov,
- naštetiti potrebna gradiva in materiale,
- orisati proceduralne stopnje,
- kako evalvirati končni izdelek in razmislek o procesu (evalvacija).

Nekateri projekti učencev so vsebovali vprašanja in odgovore za aktivnosti muzejskih pokroviteljev oziroma mecenov. Učenci so izoblikovali vprašanja s spremljevalnimi odgovori, ki bi lahko bili postavljeni s strani obiskovalcev muzeja (kognicija, divergentna produkcija, konvergentna produkcija). Priča-kuje se, da bodo učenci dobro informirani in da bodo odgovarjali na različna povpraševanja z njihovega preučevalnega področja (spomin).

Druga prednost uporabe Guilfordovih operacij strukture intelekta za vodenje procesa učenja in raziskovanja je, da sicer obstaja mnogo drugih uporabnih kognitivnih ogrodi, da pa ta vendarle omogoča dovolj široke osnove za sprejetje mnogoterih definicij in modelov mišljenja. Tishman, Jay in Perkins (Tishman, Jay, Perkins, 1993) so opisali določene dispozicije mišljenja, ki naj bi jih učitelji spodbujali pri pouku in učenju v šoli. Med njimi so na primer: širokomiselnost, iskanje mnogoterih rešitev, intelektualna radovednost, sposobnost iskanja povezav, miselno načrtovanje, organizacijska natančnost, sposobnost vrednotiti razloge in metakognitivne sposobnosti. Kadar učitelji uporabljajo omenjen obrazec Guilfordovih miselnih operacij za načrtovanje učnih aktivnosti in učenci razumejo uporabo omenjenih miselnih procesov, se dispozicije mišljenja naravno razvijajo.

Tretjič, uporaba Guilfordovih miselnih operacij kot pojmovno ogrodi spreminja zastarele poglede na miselne procese. Nič več ni pomembna terminologija o višjem in nižjem redu mišljenja. Namesto hierarhičnega procesa se določene operacije kombinirajo z gibanjem naprej in nazaj, kar omogoča posameznikovo procesiranje informacij, oblikovanje odločitev, najdenje odgovora ali ustvariti nekaj novega. Namesto višjega in nižjega reda mišljenja "širši red mišljenja" bolje opisuje miselne procese. Omenjen termin ne vsebuje hierarhije miselnih procesov, temveč bolj jasno predstavlja medsebojno odvisnost enega miselnega procesa do drugega.

Tako se je pojmovanje učenja v zavesti učiteljev pri pouku in učenju premikalo od nedefinirane intuicije in mišljenja višjega reda do kritičnega, ustvarjalnega in dialektičnega mišljenja, kot ga obravnavajo mnogi novejši eksperti s tega

področja (Ennis, 1993; French, Rhoder, 1992; Greene, 1986; Guilford, 1968; Guilford, 1977; Lewis, Smith, 1993; Marzano, 1993; Perkins, 1992; Resnick, 1987; Riegel, 1976; Sternberg, 1985).

Z mišljenjem širšega reda se zbirajo informacije, povezujejo se nove informacije s tistimi, ki so bile predhodno shranjene v spominu, informacije se preoblikujejo v odločitve, načrte, presojo, kako z domišljijo priti do rešitev problemov, do rezultatov in kako prispeti do odločitev o neki akciji ali pričanju.

::MORALNA DIMENZIJA

Ogrodje miselnih operacij samo ponuja povezavo intelektualnega učenja z učenjem moralne dimenzije. Učitelji v splošnem razumejo pomen intelektualne dimenzije učenja, toda redkeje se zavedajo pomena moralne dimenzije pouka in učenja. Osnove mišljenja, ki so bile utrjene v šolskih okoliščinah, odpirajo prostor in možnosti tudi za moralne diskusije. Pogosto učitelji ne vedo, kako ustrezno vstopiti v prostor "moralnih vrednot", kako voditi učence preko brezna ali samo razpok med dejstvi in mnenji, ki se oblikujejo kot rezultat raziskovalnih informacij. Analiza poučevanja in učenja nadarjenih učencev nam razkrije na strani učiteljev in vzgojiteljev omejeno razumevanje komponent moralne dimenzije, odnosa moralne dimenzije do kognitivne dimenzije in tega, kako moralne dimenzije udejanjiti v šolskih okoliščinah.

Učitelji nemalokrat prezrejo možnosti oblikovanja pojmov, ki se nanašajo na vrednote in moralno razmišljanje. V razredu so nadarjeni učenci, ki so učno motivirani, raziskujoči, razmišljujoči v umskem pogledu, a hkrati prihajajo do zaključkov, ki izvajajo zahtevna moralna vprašanja in dileme. V okviru učne teme ameriške zgodovine o raziskovalnem pohodu Krištofa Kolumba ob spremljavi televizijskega dokumentarnega filma so na primer nadarjeni učenci kmalu razvili etično občutljivost in zaskrbljenost za moralne dimenzije problema. "Zakaj je Krištof Kolumb tako visoko slavljen gospod? Poleg drugega je bil tudi morilec, ker je moril Indijance. Ne mislim, da je tako pravičen mož," je dejal neki nadarjeni učenec.

Marcus Whitman, zgodnji misijonar države Washington, je prejel podobno negativno etično sodbo. "Indijanci so ga ubili. To se zgodi, kadar skušaš vsiliti svojo religijo drugim ljudem," je dejal omenjeni nadarjeni učenec.

Mnogo je učnih dilem in učnega gradiva, ki ponujajo možnosti nagovarjanja moralne dimenzije, vprašanj o tem, kaj je pošteno, pravično in krepostno (Fenstermacher, 1990). V takšnih okoliščinah se lahko učitelji znajdejo v težjih dilemah, kako speljati diskusije v produktivni smeri. Nadarjeni učenci preskočijo prve stopnje moralnega razvoja po Kohlbergu (Kohlberg, 1980),

ki se nanaša na zunanjo motivacijo (Ferbežer, 2009), in se hitreje pomikajo k najvišjim stopnjam moralnega razvoja, ki je "opredeljen s principi pravičnosti, /.../ principi enakosti, /.../ človekovih pravic in spoštovanja dostojanstva človeškega bitja kot posameznika (Karnes, Brown, 1981).

Naslednja moralno problematična tema je lahko tema vloge spola v zgodovini. Tudi te učne teme ponujajo diskusije o značaju, emocijah in etičnih vprašanjih. Nadarjeni učenci, ozaveščeni z moralno dimenzijo, so kritično ocenjevali prekomerno poudarjanje vojne in močnih moč v zgodovini. Ženske in dekleta so predstavljena podrejeno in tragično v smislu izkušnje Ane Frank. V tej zvezi je bila prav tako pomanjkljivo predstavljena vloga nege, vzgoje in sploh družinskega vidika (Nodddings, 1992). Učitelji so se v teh učno-vzgojnih okoliščinah pogosto spraševali: "Kako pripeljati v ospredje omenjene moralne vidike, ne da bi vsiljevali svoje poglede ali svetovno nazorska obzorja?" Kako napraviti moralno dimenzijo tako jasno artikulirano, kakor je to napravljeno za proces učenja in mišljenja? Morda vsaj približano natančnosti, kot jo vsebuje Krathwolova čustvena taksonomija smotrov kot aktualni kurikularni model za nadarjene učence (Ferbežer, 2003)? Kako olajšati nadarjenim učencem povezovanje med mišljenjem in čustvovanjem?

::POVEZOVANJE INTELEKTUALNEGA IN MORALNEGA

V tem pogledu so nam lahko v oporo dela Deweya. Dewey je definiral namen izobraževanja kot "training moči inteligence in volje za doseganjem določene kvalitete karakterja." (Dewey, 1964) Adler in Perkins (Perkins, 1992) sta to troje povezovala v duhu njegove definicije. Omenjala sta pridobivanje znanja, razvijanje intelektualnih spretnosti in razumevanje idej ter vrednot. Perkins se je zavzemal za retencijo, razumevanje in aktivno uporabo znanja. Fenstermaher (Fenstermaher, 1990) je pri vzgoji talentov soglašal glede pomena vrednot z dokazovanjem, da dinamika izobraževalne reforme spregleda "fundamentalni namen poučevanja, /.../ ki je emancipacija razuma ali duševnosti ter razvijanje humanih vrlin."

Dewey je gledal na izobraževanje kot na problem etike in psihologije. Premišljeval je o tem, da bi morala obstajati določena stopnja "simetrije med vsemi intrinzičnimi dejavniki v človeški izkušnji." (Kliebard, 1995) Drugi pristop, ki omogoča oblikovanje simetrije človeške izkušnje, je v kombiniranju operacij intelekta ali "moči inteligence /.../ s kvalitetami karakterja." (Dewey, 1964) Namesto vsebine naj bi bil kot organizacijski dejavnik bolj pomemben proces. Dewey je karakterju pripisoval vlogo "merila mentalne moči." (Dewey, 1964) Omenjal je pet kvalitet karakterja: premišljevanje (refleksijo), resnicoljubnost in ravnanje po zakonu, ljubezen do lepote v naravi in umetnosti, človeško

sočutje (humano simpatijo) in odkrito moralno poštenost. Vsaka od kvalitete karakterja, ki jih omenja Dewey, je povezana s širšim intelektualnim procesom, kakor smo ga že poprej opisali, s kognicijo, spominom, z evalvacijo, s konvergentno in z divergentno produkcijo. Darling-Hammond v tej zvezi govori o pojavljanju "kompleksnih oblik pouka, ki vzgaja duha in tudi razum." (Darling-Hammond, 1996) Povezovanje Deweyevih petih kvalitete karakterja z Guilfordovimi petimi intelektualnimi procesi oblikuje mentalni model, ki lahko pomaga učiteljem bolje razumeti kompleksno poučevanje in najti nove načine načrtovanja učnih izkušenj, ki nagovarjajo tako razum kot duha.

::Premišljevanje ali refleksija

Dewey je povezal intelektualno aktivnost opazovanja z operacijo kognicije premišljevanja, moč obvladanja, ne pa usvajanja dejstev. (Dewey, 1964) Svaril je pred nevarnostjo kvantitativnega zbiranja dejstev in informacij ne glede na povezovanje in organizacijo teh dejstev. Povezovanje in organizacija sta produkta premišljevanja ali, kakor ju je sam poimenoval, "formativna energija inteligence" (Dewey, 1964). Dejal je: "Ne more biti opazovanja v boljšem smislu besede brez premišljevanja (refleksije) niti ne more biti neuspešno premišljevanje kot neka učinkovita priprava za opazovanje." (Dewey, 1964)

::Oskrbovanje in spomin

Spomin povezuje novo znanje s predhodnimi izkušnjami, povezuje z oskrbovanjem (negovanjem), empatijo ali, kot je dejal Dewey, s humano simpatijo. Kapaciteta za oskrbovanje se spreminja skozi osebno življenje vsakega človeka. Čutiti usmiljenje in sočutje za druge ljudi pomeni, "da mora posameznik navezovati svojo lastno kapaciteto, /.../ svoje lastne izkušnje." (Jersild, 1955) Pomeni, da se skozi spominjanje izkušenj oskrbovanja (negovanja) sami učimo biti oskrbovani posamezniki. Empatije se prav tako učimo skozi opazovanje resničnih življenjskih izkušenj drugih ali posrednih izkušenj ustvarjalnih karakterjev v literaturi, drami ali filmu. Lois Lowry je v svoji knjigi z naslovom Darovalec (The Giver) predstavila sliko učinkovite mehanične družbe, v kateri ljudje niso imeli emocij (Lowry, 1993). Spomini podpirajo povezovanje, ki prispeva k našim emocijam v življenju.

::Moralno razumevanje

Moralno in etično razumevanje ustrežata miselni aktivnosti evalvacije. Spretnosti branjenja izbor z globljimi kriteriji in postavljanje standardov,

s katerimi evalviramo sami sebe, so osnovne spretnosti, ki so potrebne v oblikovanju etičnih in moralnih odločitev, temelječih na vrednotah. Takšno moralno razsojanje je opisano kot "biti zavesten svojih prizadevanj, osmisлити ali dati kritičen pomen temu, kar ponujajo pomembni drugi kot /.../ resnično." (Greene, 1995) Soudležba pomeni, da mora biti učenec izpostavljen dobrim primerom drugih, posebno odraslih, ki usvajajo procese oblikovanja moralnih odločitev.

::Usvajanje

Usvajanje (obvladanje) je povezano z logičnim mišljenjem in reševanjem problemov, ki vsebujejo iskanje enega pravilnega odgovora (konvergentna produkcija). Pomembno je razumeti konvergentno mišljenje v odnosu do drugih miselnih procesov. Linearno zaporedno mišljenje, ki je prevladalo v družbi in v izobraževanju od znanstvenega prebujenja 17. stoletja, je bilo poglavitni proces mišljenja, uporabljeno v pridobivanju šolskega znanja. (Bailey, 1996) Medtem ko usvajanje znanja še vedno zahteva tradicionalne šolske spretnosti, današnja kaotično in informacijsko natovorjena družba zahteva sposobnost iskanja vzorcev in povezav kakor tudi presejanje in izbiro med preobiljem različnih podatkov. (Bailey, 1996; Ruskoff, 1996)

::Presojanje

Presojanje oziroma ljubezen do lepote v naravi in umetnosti je povezana z ustvarjalnim mišljenjem operacije divergentne produkcije. Po Guilfordu gre za domiselnost, izumljanje, vzorčenje, načrtovanje, izmišljanje, sestavljanje itd. Vse te miselne aktivnosti izkazujejo ustvarjalne osebnosti. (Guilford, 1977) Vsaka od teh aktivnosti vsebuje iskanje alternativ in sposobnost videnja več, kakor vidijo običajni učenci. Tovrstno širjenje pogledov lahko pospeši napredovanje nadarjenih učencev v moralnem razvoju tudi skozi udeležbo opazovanja narave ali umetnosti. Usmerjanje na ustvarjalno delo drugih lahko pomaga odpreti učenceve misli in mu omogoči, da sam bolj ustvarjalno razmišlja. Maxine Greene (Maxine Greene, 1995) je v tej zvezi dejala:

"Spremenila sem smer novele, ne zato, da bi nekaj dodala k svojemu znanju ali da bi našla neko zakopano resnico, temveč, ker mi je moja literarna umetnost omogočila videti , /.../ kar mi nikoli ni bilo mogoče videti v svojem lastnem življenjskem svetu."

::OBLIKOVANJE POTREBNE KOMPLEKSNOSTI

Ogrodje, ki pojasnjuje kompleksen vzajemni odnos med kognitivnostjo in moralnostjo, lahko pomaga razumeti zapletenost intelektualnih procesov kakor tudi intenzivno senzitivnost, ki jo čutijo nadarjeni učenci do moralnih okoliščin vsakodnevnega življenja. Glede na potrebo sodelovanja moralnega in intelektualnega se srečamo s paradoksom, da je to težje prepoznati pedagogom kakor učencem, ki se izobražujejo. V neki študiji nadarjenih adolescentov pri razreševanju moralnih dilem je Colangelo (Colangelo, 1990) preučeval 125 nadarjenih učencev od 9. do 12. razreda pri oblikovanju moralnih dilem in razreševanju njihovih mogočih rešitev. Razmisleki nadarjenih učencev 10 razredov z večletnimi življenjskimi izkušnjami v šoli so pokazali, da učenci jasno razumejo povezavo med etičnim in intelektualnim ter njen pomen urejanja procesa razvijanja svojega "jaza". Colangelo je oblikoval naslednjo domnevo: "Nekateri ljudje nimajo nobenih usmeritev v življenju. Enostavno plujejo skozi življenje, ne da bi poskušali karkoli, kar bi izzvalo njihova prva usvojena prepričanja. Enostavno zavzamejo držo apatije. Nobene pobude ne srečamo v odnosu do drugih. Enostavno so naplavljeni. Niti ne iščejo vzrokov svojega nastanka. Preprosto želijo preživeti v zapovrstnih vzdihljajih /.../. Ničesar ne predvidevajo /.../. Nikoli ne pogledajo stvari v globino. Se samo rahlo dotaknejo stvari, ki jih potrebujejo, ostalo opustijo /.../. Le malo osebnega interesa izkazujejo za karkoli. Ne postavljajo vprašanj. Se sploh ne vznemirjajo, ampak samo pasivno sprejemajo. To je tisto, kar sam mislim, da je danes osnovna napaka."

Colangelo nato predlaga rešitev. Da bi to stanje popravili, predlaga, da bi šole morale igrati pomembnejšo vlogo pri spodbujanju učencev učiti se misliti, učiti se spraševati in se v miru spontano izražati. Učitelji bi morali nagradjevati spraševanje o stvareh, ki jih učenci ne razumejo. Nadarjene učence bi morali poučevati zbiranja informacij in prihajanja do svojih lastnih zaključkov.

Soočenje intelektualnih procesov s kvalitetami karakterja oblikuje uporabno orodje iskanja rešitve za to dilemo. Omenjeno lahko služi kot vodič za pomoč učiteljem pri oblikovanju nekega izobraževalnega okolja, ki nagovarja kompleksne učne potrebe, ki jih izkazujejo nadarjeni učenci. Tovrstni razvoj potrebujejo vsi učenci.

::Kompleksno učenje

Kompleksni pristopi k učenju nadarjenih učencev utegnejo zagreniti učitelje v razmišljanju, da gre za težavno in neprijetno vedenje, ki ni simpatično niti vrstnikom niti njihovim učiteljem. (Hoffman, 1995) Tako kot lahko raziskovalci

spoznajo dobro poučevanje z opazovanji dobrih učiteljev, lahko tudi učitelji spoznajo kompleksno učenje nadarjenih učencev z opazovanjem njihovega mišljenja. Po mnenju Csikszentmihalyija (Csikszentmihalyi, 1993) kompleksno učenje vsebuje diferenciacijo in integracijo. Medtem ko diferenciacija govori o stopnji sestavljenosti delov, ki se med seboj razlikujejo v strukturi in funkciji, govori integracija o obsegu, do katerega različni deli komunicirajo med seboj ter pospešujejo uresničevanje obeh ciljev.

Po večini nadarjeni učenci pristopajo k učenju skozi stalno prizadevanje integrirati sestavine intelektualne dimenzije s sestavinami moralne in emocionalne dimenzije. (Colangelo, 1991; Sisk, 1982) Kompleksno intelektualno učenje vsebuje željo postavljati vprašanja, izzivati obstoječe ideje, zbirati informacije, izpeljevati pomen z oblikovanjem povezav, ustvarjalno mišljenje in razvijanje iniciative za samostojno načrtovanje in odločanje. Dodajanje etičnega zanimanja za poštenost in emocije k upoštevanja vredni intelektualni kompleksnosti predstavlja izziv ne samo za učitelje, ampak tudi učence. Pri nadarjenih se lahko pojavita velika notranja frustracija in notranji dvom, ko zaznavajo probleme, ki so drugim v razredu zamegljeni in nejasni, ko se srečujejo z oblikovalnimi okoliščinami, kjer morajo biti vse učne spretnosti enakomerno napredujoče, ali ko nimajo dovolj časa, da bi ustrezno osmislili nove informacije.

Četudi je bila zgodovinsko gledano v svetu nadarjenost najprej definirana v intelektualni terminologiji in dosežkih ter storilnostni odličnosti, kakor je danes izrazito značilno za poskuse koncipiranja skrbi za talente v Sloveniji (Nacionalni kurikularni svet, 1998; Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, 2007), je potrebno, da izobraževalno načrtovanje vsebuje premislek o zajetju notranjega "jaza" učenca. Ponujene možnosti nadarjenim učencem, da znotraj lastnih interesov sami izbirajo presoje zgodovinskih dogodkov in načrtujejo, kako bodo predstavili končne produkte, bo imelo za posledico, da se učenje prežema z njihovimi notranjimi izkušnjami. Taka globoka vpletenost v učenje pripelje na površino zanimanje in spraševanje o dilemah glede narave karakterja. To je plod introspekcije, ki vodi do samospoznavanja.

::Kompleksno poučevanje

Poučevanje in učenje sta vzajemno izmenjujoča se procesa. Če se učenci aktivirajo v kompleksno mišljenje in se torej razvija kompleksno mišljenje, potem mora tudi poučevanje ustrezati učenju v kompleksnosti, ker se "kompleksne spretnosti gradijo s kompleksnimi aktivnostmi." (Csikszentmihalyi, 1993) Otroci se ne morejo učiti moralnega in etičnega razsojanja skozi linearne metode rutinskega, mehaničnega učenja ali skozi indoktrinacijo. Prav tako

je potrebno, da otroci iščejo miselne vzorce sredi velike količine informacij. Omenjen proces iskanja in najdenja kompleksnega vzorca je uporabljen pri razvijanju avtonomnega moralnega razsojanja. Otroci se najbolje učijo z “/.../ učenjem iskanja moralnih problemov v nejasnih okoliščinah, /.../ z uporabo osnovnih moralnih vrednot pri neznanih problemih in z oblikovanjem moralnih rešitev, ko ni nikogar blizu, ki bi usmerjal otroka.” (Damon, 1988) Poučevanje nadarjenih otrok v avtonomiji na področjih premišljevanja (refleksije), empatije in etičnega razmišljanja se najbolje uresničuje skozi to, kar Damon imenuje “spoštljivi angažma”, kot vzajemnost med učiteljevim uvidom in razumevanjem ter učenčevu iniciativo. V praktičnih razrednih okoliščinah je iniciativa spodbujena, ko imajo učenci možnost načrtovati in oblikovati odločitve o svojem lastnem učenju. Učenčeva učna iniciativa se poraja, ko lahko postavljajo vprašanja in preučujejo motive, ki so za ljudmi in dogodki, ki jih spoznavajo.

::Kompleksno šolsko okolje

Z razumevanjem petih operacij intelektualnega procesiranja in ustreza-jočih potez moralnega karakterja učitelj spozna, kako ustrezno načrtovati učno-vzgojne rezultate v razrednem učnem okolju, ki ga odlikuje oblikovalna kompleksnost. Kakor koli že, kompleksno poučevanje ni nujno komplicirano. Kompliciran sistem diferencira, toda še integrira, zato ga je “težko razumeti, težko napovedovati in je strukturno nejasen.” (Csikszentmihalyi, 1993) Na drugi strani pa kompleksen sistem ni nujno nejasen ne glede na število in različnost delov, kajti ti so originalno povezani med seboj.

V tem visoko diferenciranem, vendar integriranem učnem okolju se učenci učijo, kako načrtovati, voditi, organizirati in evalvirati svoje procese učenja. Dewey je govoril o tej kompetenci ciljnega načrtovanja kot o “kritični inteligenci”. (Doll, 1993) V prej omenjenem zgodovinskem učnem projektu so učenci izbirali svoja lastna predmetna področja, sami izbirali člane svoje preučevalne skupine, s katerimi so sodelovali, se samostojno odločali, kako raziskovati to področje, in načrtovali, kako preoblikovati zbrane informacije v rokopis drame, snemane v TV-studiu.

Šolski razred je bil preurejen v ustvarjalno delavnico. Polno je bilo v njem raziskovalne literature, slikarskega materiala, materiala za oblikovanje kostumov, mnogo rokopisov za memoriziranje vlog in gradbenih scen. Kot pravi Bruner, v delavniški atmosferi učitelji in učenci podobno izkusijo “neko notranjo dramo.” (Bruner, 1965) V skladu z Brunerjem obstajajo znotraj vsake učenčeve osebnosti svojstveni karakterji, na primer neke vrste asket, lakotnik, domišljavec, boječ mali mož ali celo renesančni zasanjanec. Mnogoteri karakterji teh učencev

se pojavijo, ko jim je dana možnost, da v učnem procesu spoznajo sebe in druge. Ko se notranjost teh učencev pričanja razkrivati, mora učitelj vsakega od naštetih karakterjev uglasiti v orkestralno kompozicijo. Nadarjen učenec postane vnet učenec, odgovoren upravljalec svojega lastnega učenja, vodja, sledilec, sodelavec, ekspert, zbiralec podatkov in včasih nestrpen ustvarjalec.

Ko poučevanje postane kompleksno in se dotakne notranje izkušnje, dobi razred učencev svojstven in razločen občutek ter videz. Razredni zidovi izginejo ne glede na učenčeve razredne vezi v uporabno medosebno harmonijo. Kompleksna pedagogika odpira prostor med poučevanjem in učenjem, oblikuje nekaj, kar je čutiti kot "presenetljiv veter, ki obsežno in intenzivno piha skozi razred." (Greene, 1988) Ti vetrovi preoblikujejo izobraževanje od komplicirane ezoterične domene (namenjene samo določenemu krogu), kjer je akt učenja razumljen samo nekaterim, ki imajo čas in izkušnje razumevanja, do eksoterične dejavnosti, kjer je močno prisotna preprostost zavestnega razumevanja učenja vsakega posameznika. V takih vzgojno-izobraževalnih okoliščinah lahko nadarjeni učenci izrazijo osebni interes za svoje učenje, lahko sprašujejo in gledajo vsebinam in dejavnostim v globino ter preučujejo področja morale, etike in empatije.

::ZAKLJUČEK

Oblikovanje razuma in moralnega karakterja nadarjenih učencev je najbolje izvedeno v učno-vzgojnem okolju, kjer sta razumljeni intelektualna in emocionalna kompleksnost učenja in poučevanja. Miselni procesi ne obstajajo sami zase niti kvalitete karakterja, ki razvijajo notranji "jaz", ne najdemo v izolaciji. Miselni procesi in kvalitete karakterja delujejo povezano, dopolnjujejo drug drugega, črte razlikovanja so pogosto zabrisane. Vendarle komponentna presoja miselnih procesov in kvalitete karakterja pomaga razumeti spektrum vsakega posebej in pomaga učiteljem pri zagotovitvi, da so možnosti, ki nagovarjajo vsakega posebej, vključene v učne izkušnje in metakognitivne diskusije.

Že Sokrat je bil prepričan, da je mogoče moralno dimenzijo nagovarjati skozi intelektualne procese. Učil je, da lahko skozi intelekt in človeško "dušo" odkrijemo oboje, tako lastno bistvo kot svetovni pomen. (Tarnas, 1991)

V prispodobi povedano, kakor da bi stali nad hribom Pitsbourgha, poučevanje in učenje nadarjenih učencev razširjata našo perspektivo in nam omogočata, da lahko vidimo, kako sta tako široko oddaljena pogleda povezana v stičišču rek. Sotočje intelektualnih in moralnih dimenzij pouka in učenja lahko oblikuje vzgojno-izobraževalno okolje, v katerem lahko podobno učitelji in učenci izkusijo emancipacijo razuma in srca (vrednot).

::LITERATURA

- Bailey, J. (1996): After thought. The computer challenge to human intelligence, New York, Basic Books, str. 88.
- Bruner, J. S.(1965): On knowing, Essays for the left hand, New York, Altheneum, str. 28.
- Clark, B. (1988): Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school (3rd ed.), Columbus, OH, Merrill Publishing, str. 309.
- Colangelo, N. (1991): Counseling gifted students. V: Colangelo, N; Davis, G. A.: Handbook of gifted education, Needdham Heights, MA, Allyn and Bacon, str. 273-284.
- Csikszentmihalyi, N. (1993): The evolving self: A psychology for the third millenium, New York, Harper Collins, str. 156, str. 170.
- Damon, W. (1988): The moral child; Nurturing children's natural moral growth, New York, The Free Press, str. 149.
- Darling-Hamond, L. (1996): The right to learn and the advancement of teaching; Research, policy and pratice for democraton education. Presidential Adress to the American Education Research Association, New York, str. 5-6.
- Dewey, J. (1964): John Dewey on education. Selecting writtings, University of Chicago Press, str. 196-197.
- Doll, W. E.(1993): A post modern perspective on curriculum. New York, Teachers College Press, str. 170.
- Ennis, R. H. (1993): Critical thinking Assesement, Theory into Practice, vol. 32, št. 3, str. 179-186.
- Fenstermacher, G. D. (1990): Some moral consieration on teaching as a profession. V: Goodelad, J. L.; Soder, R; Sirotnik, K. A.: The moral dimensions of teaching, San Francisco, Jossey Bass, str. 130-151.
- Ferbežer, I. (1997): Zgodovina obravnave nadarjenih otrok v slovenskih pedagoških revijah od leta 1900 do 1940. Sodobna pedagogika, vol. 48, št. 1-2, str. 72-83.
- Ferbežer, I. (2003): Aktualni kurikularni modeli za nadarjene učence v svetu. V: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovensko združenje za nadarjene Novo mesto, Visokošolsko središče Novo mesto: Nadarjeni med teorijo in prakso; mednarodni znanstveni simpozij, Otočec, 5. in 6. junij 2001, str. 52-64.
- Ferbežer, I. (2005): Celovitost nadarjenosti, Educa, Nova Gorica, str. 287-298.
- Ferbežer, I. (2009): Novi pogledi na konceptualizacijo motivacije nadarjenosti. V: First international conference, Talented and gifted creators of prograss, University Sv. Kliment Ohridski, Faculty of education, Bitola, Ohrid, 16.-17. 10. 2009, str. 36-49.
- Ferbežer, I.; Korez, I.; Težak, S. (2008): Nadarjeni otroci, Didakta, Radovljica, str. 24-48.
- French, J. N.; Rhoder, C. (1992): Teaching thinking skills. Theory and practice, New York, Garland Publishing, str. 98.
- Geiger, K. (1995): Remarks at 42nd Annual Convention of the National Association of Gifted Children, str. 16.
- Goleman, D. (1995): Emotional intelligence. New York, Bantam Books, str. 198.
- Guinlock, J. (1994): The moral writings of Yohn Dewey. Amherst, New York, Prometheus Books, str. 67.
- Greene, M. (1986): Philosophy and teaching. V: Wittrock, M. C.: Handbook of research on teaching, New York, Macmillan, str. 255-296.
- Greene, M. (1988): The dialectic of freedom, New York, Teachers College Press, str. 126.
- Greene, M. (1995): Releasing the imagination: Esseys on education, the arts and social change, San Francisco, Jossey Bass, str. 126.
- Guilford, J. P. (1968): Intelligence, creativity and their educational implications, San Diego, Robert R. Knapp, str. 210.
- Guilford, J. P. (1977): Way Beyond the IQ, New York, Creative Educational Foundation, str. 78.
- Howell, H.; Bressler, J. (1988): Research on teaching styles of teachers of gifted, Roeper Review, vol. 11, št. 3, str. 144-146.

- Hoffman, W. C. (1995): The dialectics of giftedness: Gifted intellect and creativity, *Roeper Review*, vol. 17, št. 3, str. 201-206.
- Jersild, A. T. (1955): When teachers face themselves. New York, Teachers College Press, str. 127.
- Karnes, F. A.; Brown, K. E. (1981): Moral development and the gifted. An initial investigation. *Roeper Review*, vol. 3, št. 4, str. 8-10.
- Kliebard, H. M. (1995): The struggle for the American curriculum, 1893-1958, New York, Routledge, str. 54.
- Kohlberg, L. (1980): Stages of moral development as a basis for moral education. V: Munsey, B.: Moral development, moral education and Kohlberg. Birmingham, Religious Education Press, str. 15-98.
- Lewis, A., Smith, D. (1993): Defining higher order thinking. *Theory and Practice*, vol. 32, št. 3, str. 131-137.
- Lowry, L. (1993): The Giver, New York, Laurel Leaf.
- Marzano, J. R. (1993): How classroom teachers approach the teaching of thinking, *Theory and Practice*, vol. 32, št. 3, str. 154-160.
- Meeker, M. N. (1969): The structure of intellect: Its interpretation and uses. Columbus, Charles E. Merrill, str. 20.
- Musek, J.; Rostohar, G. (2009): Oblikovanje vrednot in nadarjeni dijaki, *Stalno strokovno izobraževanje*, Zavod RS za šolstvo, ciklostil.
- Nacionalni kurikularni svet (1998): Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, *Pedagoška obzorja*, vol. 13, št. 5-6, str. 276-285.
- Noddings, N. (1992): The gender issue. *Educational Leadership*, št. 42, str. 65-70.
- Perkins, D. N. (1992): Smart schools: Better thinking and learning for every child. New York, The Free Press, str. 189.
- Resnick, L. (1987): Education and learning to think. Washington, National Academy Press, str. 121.
- Riegel, K. F. (1976): The dialectics of human development. *American Psychologist*, vol. 31, št. 10, str. 689-698.
- Rockfeller, S. C. (1991): John Dewey: Religious faith and democratic humanism. New York, Columbia University Press, str. 94.
- Rushoff, D. (1996): Playing the future. How kids culture can teach us to thrive in an age of chaos. New York, Columbia University Press, str. 301.
- Silverman, L. K. (1995): Why are there so few eminent women. *Roeper Review*, vol. 18, št. 1, str. 5-13.
- Sisk, D. A. (1982): Caring and sharing: Moral development of gifted students. *The Elementary School Journal*, vol. 82, št. 3, str. 221-228.
- Sternberg, R. J. (1984): Toward a triarchic theory of human intelligence. *The Behavioral and Brain Sciences*, vol. 7, št. 2, str. 269-315.
- Sternberg, R. J. (1985): Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence. Cambridge University Press, str. 295.
- Sternberg, R. J. (1988): The triarchic mind: A new theory of human intelligence, New York, Viking, str. 69.
- Sternberg, R. J. (1997): Educating intelligence: Infusing the triarchic theory into school instruction. V: Sternberg, R. J., Grigorenko, E.: Intelligence, heredity and environment, New York, Cambridge University Press, str. 334-362.
- Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (2007): Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju. Potrjeno na 100. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 15. marca, 2007, sklep št. 4.
- Tannenbaum, A. J. (1986): Giftedness: A psychosocial approach. V: Sternberg, R. J.; Davidson, J. E.: Conceptions of giftedness, New York, Cambridge University Press, str. 22-51.
- Tarnas, R. (1991): The Passion of the western mind. Understanding the ideas that have shaped our world view, New York, Ballantine, str. 99.
- Tishman, S.; Jay, E.; Perkins, D. N. (1993): Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into Practice*, vol. 32, št. 3, str. 147-153.

Williams, F. (1986): The cognitive-affective interaction model for enriching gifted programs. V: Renzulli, J.: Systems and models for developing programs for the gifted and talented, Mansfield center, Creative Learning Press, str. 463-484.

