

Moralno oblikovanje nadarjenih otrok (konfluentni ali sotočni model)

IVAN FERBEŽAR

UVOD

Zadnja leta srečujemo pri nas in še bolj v svetu naraščajoče zanimanje za teorije, programe in načine pouka, ki prispevajo k vrednostni vzgoji in moralnemu oblikovanju nadarjenih otrok znotraj šolskega sistema. Ta interes je bil induktivno in deduktivno spodbujen s širšim družbenim iskanjem nekega alternativnega razvoja moralnega oblikovanja talentov v porajajočem se hedonističnem etičnem relativizmu v makro in mikro socialnih odnosih.

"Za mlade (talente, dodal I. F.) nastopi ob tem resna moralna kriza, popolno relativiziranje etičnih vrednot, kar lahko dovede ali vsaj zavaja v pravi cinizem. Zmanjka jim že osnovnega spoštovanja ne samo moralnih norm, ampak tudi človeka nasploh. Zmešajo se jeziki simbolične govorice, da se ne razumejo več niti med seboj; kot da zidajo babilonski stolp zmešnjav. Grozi jim vračanje ali regresija v tako imenovano 'azijatstvo', barbarstvo. To je anomična družba, bi rekel sociolog Durkheim, v kateri nobena norma ali vrednota več ne drži" (vir 1, str. 226).

Spoznanje, da so socialnovedenjski vzorci in etične usmerjenosti stvar učnega procesa in naloga šole, kajti etičnih norm se mora otrok pač naučiti, je vodilo do najrazličnejših vzgojno-izobraževalnih strategij moralnega oblikovanja (vir 9, stran 85-93). Evaluacija posameznih strategij moralnega oblikovanja v Združenih državah Amerike pa je pokazala, da te ne zadovoljijo svojstvenih razvojnih potreb in potencialov nadarjenih otrok.

To preučevalno prizadevanje se zavzema za specifične moralno oblikovanje nadarjenih otrok, je vrednostno zasnovano na humanistični etiki (vir 5, stran 171) in posveča pozornost konfluentnemu ali sotočnemu modelu usmerjanja kognitivnega in afektivnega razvoja v šolskem vzgojno-izobraževalnem programu. Opisan konfluentni model moralnega oblikovanja je formuliran v skladu s svojstvenimi potrebami nadarjenih otrok in je podprt z raziskovalnimi spoznanji razvojnih psihologov.

Moralno oblikovanje je bistvena sestavina vzgoje in izobraževanja nadarjenih otrok iz treh temeljnih razlogov:

1. Izobraževanje nujno vključuje tudi vzgojo, torej tudi etično vrednotenje.
2. Če se izobraževanje premalo povezuje z vrednostnim oblikovanjem, so pogosto ravno nadarjeni otroci tisti, ki prvi zaznajo to etično vrednostno vrzel kot veliko izobraževalno pomanjkljivost.
3. Nadarjeni otroci imajo svojstvene potrebe in potenciale, ki so lahko uresničeni samo s sistematičnim moralnim oblikovanjem.

Ti razlogi združno predstavljajo dovolj močan imperativ takojšnje strokovne izpopolnitve načinov moralnega oblikovanja nadarjenih otrok. K sreči nihče več ne dvomi, da sodi moralno oblikovanje in vrednostna vzgoja v redni vzgojno-izobraževalni proces, vzgoja vrednot zadeva celega človeka in otroke naj se kot take pripravlja za člane družbe.

1. Delovanje in prispevek avtonomnih članov družbe sta nujno zajeta v kreativni osebnosti rasti. Gre za dimenzijo, ki zajema tudi moralno odločanje.
2. Delovanje in prispevek avtonomnih članov družbe se razvijata skozi vodene učne situacije, v katerih je mogoče uporabiti moralno dogajanje v ustvarjalni aplikaciji na življenjske izkušnje.
3. Delovanje in prispevek avtonomnih članov družbe potrebujejo pripravo za prihodnji svet in njegove projicirane spremembe, ki pa zahtevajo nenehno spreminjanje v posameznikovi vrednostni drži.

Če danes vse bolj priznavamo uresničevanje vzgojno-izobraževalnega cilja - kreativni osebnostni razvoj -, potem so v tem terminu vsebinsko zajete intelektualne, emocionalne in *etične dimenzije* razvoja posameznika. In kot bomo kasneje podrobneje razčlenili, je psihološko povsem podprto, da učenec z neposrednim ravnanjem v praksi razrednih šolskih situacijah izkusi intelektualno soočanje in konflikte moralnih, etičnih in filozofskih dilem. Funkcionalno in intencionalno izobraževanje nadarjenih otrok mora vključevati možnosti, da otrok doživljajsko izkusi vsestranski razvoj, skozi soočanje z najrazličnejšimi praktičnimi izkušnjami, ki nujno vsebujejo tudi etične dimenzije. Saj je tudi pedagoška psihologija že pred časom dognala, da so najbolj trdni tisti moralni nazor, ki so se skovali v večstranski osvetlitvi protislovij (vir 2, stran 160).

V tej družbeni perspektivi je naša kritična točka moralnega oblikovanja nadarjenih otrok v tem, da daje večje možnosti (ali sploh možnosti) aktivne izrabe izvenrazrednih in izvenšolskih dogodkov v vodeni, načrtno organizirani učni situaciji. Nadarjenim otrokom naj bi bilo omogočeno, da aktivno sprašujejo, sami ustvarjalno preučujejo, postavljajo alternative obstoječim moralnim dilemam, ki jih srečujejo v masovnih sredstvih obveščanja, ali pa v neposrednem zaznavnem okolju. Konceptualno je prav za nadarjene značilno, da so še posebej prodorni opazovalci življenja v svojem okolju. Pedagoško delujoči ljudje naj bi torej poskrbeli, oziroma zagotovili, da se moralna vrednotenja talentov soočeno odprejo v konkretni sproščeno vodeni učni situaciji.

Antropološke znanosti so se doslej na teoretični in praktični ravni moralnemu oblikovanju nadarjenih otrok premalo posvečale. (V vseh dosedanjih povojnih

jugoslovanskih posvetovanjih o nadarjenosti je to prvo delo, ki se eksplicitno bavi z moralnimi oblikovanjem nadarjenih otrok.) Vzroke za v preteklosti bolj ali manj neuspešno oblikovanje vrednot v razredu lahko pripišemo umetnemu izključevanju življenjskih izkušenj iz šole. Ta umetna ločitev "šole in življenja" ni šla neopazno mimo "naših" nadarjenih otrok. Kakor je poudaril ekspert na področju nadarjenosti Tannenbaum, prav nadarjeni otroci čutijo potrebo tesnejše povezanosti med intelektom in vestjo (vir 12). In, čeprav je znanstveno neupravičeno analogno sklepanje iz duševnih procesov pri otroku na odraslega, ni naključje, da so največji genialni naravoslovci (na primer Einstein) prišli prvi do za človeštvo resne ugotovitve, ali vse to, kar zmorejo, tudi smejo (vir 1, stran 227). Zanimivo je, da so kljub behavioristični tradiciji tudi že ameriški eksperti na področju nadarjenosti ugledali to razhajanje med intelektom in vrednotami in začeli postavljati zahtevo za redefiniranjem vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki naj bi bili bolj v funkciji povezovanja intelekta in etičnih vrednot skozi poudarke humanih konsekvenc znanja (vir 12).

Ena najbolj tehtnih utemeljitev uresničevanja nalog moralnega oblikovanja nadarjenih otrok pa je vsebovana v njihovi svojskosti psiholoških karakteristik. Nadarjen otrok kot fenomen ima po svoji naravi kvalitete, posebne emocionalne potrebe in kognitivno razvojni potencial za zrelejšo moralno razsojanje, kar more biti uspešno zadovoljeno v zgodnejših letih, kot pa večina ostalih otrok.

Kot je bilo empirično raziskovalno ugotovljeno, se nadarjeni otroci razlikujejo od svojih vrstnikov, poleg drugega, tudi v zgodnejšem zanimanju za vprašanja vrednot in moralne drže (vir 13). Avtor Malone je nedavno pregledal in zbral karakteristike, po katerih se nadarjeni otroci razlikujejo od drugih otrok v osebnotnem segmentu emocionalnih potreb in moralne razvitosti. Ugotovil je naslednje značilnosti nadarjenih, ki jih moramo upoštevati, ko načrtujemo moralno vzgojne programe, usmerjene v zadovoljitev teh svojstvenih potreb. Te so:

- Bolj zgodaj v življenju izoblikovan vrednotni sistem (vir 36).
- Bolj intenzivno iskanje pomembnosti in smiselnosti v okolju.
- Potreba po preizkušanju idej, vrednot in socialnih stališč na skupini vrstnikov.
- Natančno zaznavanje stališč ljudi v svojem okolju (vir 14).

Tudi v drugih raziskavah so dognali večjo etično senzitivnost nadarjenih otrok in zopet ponovili klic po povezovanju intelekta in etike ravnanja skozi pedagoške poudarke humanih konsekvenc znanja (vir 15).

Po drugi strani pa, ko se lotevamo učnoprogramskega načrtovanja, mora biti neogibno, poleg posebnih emocionalnih potreb, pretehtana tudi kognitivna dimenzija osebnotne strukture nadarjenih otrok. Kot je v svetu ob majhnih razlikah že tradicionalno, se intelektualni potencial nadarjenih otrok oblikuje v glavnem skozi naslednje šolsko organizacijske strategije:

- obogatitev,
- izdvajanje,
- šolska akceleracija (vir 16).

Te tri osnovne strategije vzgoje z vsemi različnicami spodbujanja posameznikovega razvojnega potenciala so pogosto prezrle dimenzijo kognitivnega moralnega razvoja.

Nadarjeni učenci so prej zmožni kot vrstniki misliti na razvojni stopnji formalno operativnega mišljenja, na stopnji avtonomnega funkcioniranja, ki je označeno med drugim z abstraktnim razmišljanjem in logično utemeljenim mišljenjem (vir 17). Ali smo

torej upravičeni slutiti, da je nadarjen otrok, ki je zmožen v zgodnji starosti razmišljati na hipotetično deduktivni način, da je prav tako zmožen v tem času logičnega moralnega razsojanja? Naša študija to potrjuje.

Kognitivni razvojni psihologi in raziskovalci Piaget-ove in Kohlberg-ove tradicije so dognali, da je potek moralnega in kognitivnega razvoja hierarhičen (vir 18). Nadarjeni otroci izražajo v zgodnejši starosti večji razvojni potencial za abstraktno in analitično razsojanje v obeh, v kognitivnem in moralnem segmentu razvoja osebnosti.

Četudi nagibajo raziskovalne ugotovitve (vir 19) v smer naklonjenosti trditve o povezanosti, oziroma korelacije med inteligentnostjo in moralnim razsojanjem, "je korelacija le 0,30 izračunana z 10 odstotno varianco" (vir 20). Tako smo prispeli do točke za nas bistvenega paradoksa.

Medtem ko je kognitivna razvitost nujna za zrelo moralno razsojanje, pa kognitivna razvitost ni zadosten pogoj za ustrezno zrelost v moralnem razvoju.

V svetu so po raziskovalni poti induktivno, za razliko kot pri nas, kjer prevladuje z redkimi izjemami (vir 21) na področju moralnega oblikovanja deduktivni raziskovalni pristop, prišli do izpolnitve določenih pedagoških strategij, ki so učinkovitejše v razvijanju moralnega razsojanja (vir 22).

Ob robljenju misli še enkrat povejmo, da so naši nadarjeni otroci svojstveni v svojih potrebah in v razvojnem potencialu. Ta posebnost snuje dva kriterija, ki morata biti v vzgojnem procesu zadovoljena.

1. Njihove emocionalne potrebe zahtevajo uresničitvene možnosti.
2. Njihov kognitivno razvojni potencial zahteva uresničitvene možnosti.

Drugi kriterij postane spoznavno še bolj mikaven, če se ozremo na novejša raziskovalna spoznanja - železna zakonitost o visoki povezanosti med inteligentnostjo in moralnostjo je v več kot pol stoletja končno padla (vir 23) - , ki govorijo, da je moralna razvitost večine ljudi nekonzistentna s stopnjo ustrežajočega kognitivnega razvoja. Samo za trenutek se kot človeška bitja lahko upravičeno zgrozimo, kaj če bo nekoč ta korelacija negativna.

KONFLUENTNI ALI SOTOČNI MODEL

Etična podzidava

Gornjim dilemam sprejemljiv program moralnega oblikovanja zahteva, da je algoritem korakov narejen znanstveno solidno in na trdni podlagi veljavnih teoretičnih utemeljitev. Ko evaluiramo stare in sodobne metode moralnega oblikovanja, smo skorajda prisiljeni preučiti ne samo uporabljana sredstva in metode, temveč tudi etično filozofske podzidave metod samih, ker šele te premise utemeljujejo opravičenost ali neopravičenost rabe različnih metod. V svetu obstajajo bolj ali manj podrobni orisi poglobitvenih razpoložljivih možnosti moralnega oblikovanja (vir 24).

Najprej vrsta moralnega oblikovanja, ki je v Jugoslaviji šele v zadnjem času dobila svojo opravičeno kritično znanstveno teoretično pozornost, imenovana indoktrinacija (vir 3). Gre za takšno prenašanje idej in prepričanj, za takšno učenje, ki od tistih, ki te

ideje sprejemajo, zahteva, da jih osvojijo pasivno in do popolnosti nekritično. Od indoktriniranih se pričakuje, da se mehanično naučijo določene doktrine. Doktrina je sistem načel in zapovedi, ki veljajo na nekem življenjskem področju. Običajno doktrine veljajo v splošnem, objasnjujejo svet v totaliteti, posebej položaj človeka v njem. V doktrino je treba slepo verjeti, četudi se morebiti zdi absurdna. (CREDO QUIA ABSURDUM). Indoktrinacija je vedno posledica osvajanja doktrin. Natančnejšo znanstveno analizo rabe učenja z indoktrinacijo na najrazličnejših področjih je v Jugoslaviji poleg že omenjenega dr. Ivana Furlana na pedagoškem področju opravil tudi dr. Stevan P. Petrovič, in sicer na vojaškem področju (vir 8). Indoktrinacija ne poteka vedno neposredno s "pridiganjem", ampak lahko bolj prepričljivo in uspešno poteka posredno preko "prijaznega" modeliranja učenčevega ravnanja po učiteljevem vedenju ali pa celo s pomočjo socializacije preko šolskega razrednega okolja. Medtem ko pri nas na osnovi analize vgojnega procesa šole po letu 1980 ugotavljamo, da vzgoja etičnih vrednot ni uspešna preko učenja z indoktrinacijo, so to raziskovalno empirično v Ameriki ugotovili že leta 1928 (vir 25).

Druga je tehnika vrednostnega razjasnjevanja (razčiščevanja), ki nudi dragocene možnosti uvajanja področja moralnih vrednot in konfliktov v vzgojno-izobraževalni program. Kljub vsemu so nekatere kritike te tehnike naravnane v smer problematiziranja filozofske osnove etične relativnosti (vir 26). Avtorji ta pristop moralnega oblikovanja uspešno izopolnjujejo in teoretično dograjujejo.

Tretja, v tej študiji analizirana alternativa metod moralnega oblikovanja je kognitivno moralno razvojna teorija. Ta ima za cilj moralni razvoj posameznika do stopnje postkonvencionalne avtonomije. To je stopnja, kjer je posameznik zmožen oblikovati moralne principe in se moralno odločati po teh principih neodvisno od avtoritete, ali kakršnegakoli pritiska. Če torej predstavlja teoretično osnovo kognitivni razvoj, potem spodbujanje moralnega razvoja definirano skozi pedagoški proces spoštuje otrokovo moralno avtonomijo, medtem ko vse druge sledi indoktrinaciji (vir 27). Kognitivno moralno oblikovanje preudarno strukturira učenčevo interaktivno dejavnost v pogojih, ki moralni razvoj pospešujejo.

Etični sistem, kompatibilen razvijanju nadarjenih otrok, je torej lahko samo humanistično pojmovanje morale. Tukaj se izvor moralnega vedenja ne išče izven človeka. On izhaja iz same človekove narave. Človek ne more biti sredstvo, ampak samo cilj. Človek, kot generično bitje, prirodno teži k lastni aktualizaciji v skladu z osnovnimi notranjimi posebnostmi. Človeški organizem z rojstvom postane avtonomen, zahteva svojo lastno identiteto. Vse, kar je človeku dano, mora biti izpolnjeno skozi samouresničitev (samoaktualizacijo), kot najvišja oblika identitete, v nasprotju z avtoritarnim vedenjem (vir 5, vir 28).

Prav zgoraj predstavljene potrebe nadarjenih otrok so uglašene s konceptom avtonomnega moralnega razvoja (postkonvencionalni nivo), ki ga drugi nujno ne dosežejo, kjer je moralno vedenje določeno z notranjimi principi, bodisi da je beseda o dinamičnem izvoru vedenja ali o notranji neodvisni oceni, kar je dobro ali slabo v določenem ravnanju. Šele na tem nivoju moralnega razsojanja se razvija prava avtonomija vedenja, kjer se otrok vede neodvisno od zunajh ali notranjih iracionalnih pritiskov. Kognitivno moralno razvojna teorija je edina ustrezna teoretična osnova za naš program moralnega oblikovanja nadarjenih otrok. Kognitivno moralno razvijanje vsebuje "dialog vrednot" kot sredstvo za pospeševanje otrokove moralne

avtonomnosti. Ali kot ošili misel sam Kohlberg (vir 29): "Pedagoška uporaba na tem zasnovanega programa ni v preprečitvi dialoga, s sklicevanjem na šolske razredne zakone in na pravila moralnega značaja, niti v prepiru o temeljni dilemi, ali otrok potebuje svobodo odločanja, temveč uporabiti ga tako, da prenesemo 'dialog vrednot' v razred.

V PODOBI CELOTNE OSEBNOSTI

S tem, ko smo se nasloni na Tannenbaumovo preučevalno sporočilo o tisočih nadarjenih otrok, ki iščejo pogrešano povezanost med vestjo (vrednotami) in intelektom, smo nekako logično padli v naročje konfluentnega modela, ki kombinira kognitivne in afektivne cilje v poskusu oblikovanja celovite osebnosti. Mnogi pedagogi in psihologi so govorili o funkcijah obeh dimezij, ki se oblikujeta v skupni (sožitni, simbiotični) udeležnosti v vzgojnem procesu (Brown - 1971, Krathwohl, Bloom, Masia - 1964, Lyon - 1971). Konfluentno oblikovanje s svojim pudarkom na učenca kot celotno osebnost, postavlja vzgojo bliže Sokrat-ovi opredelitvi procesa učenja, osvojiti na osnovi izkušenj najširše možno polje in intenzitete smisla vrednot (vir 30).

V vzgojno-izobraževalnem procesu je mogoče uresničiti konfluentni model na tri načine, in sicer:

1. Uporaba kognitivnih ciljev kot sredstva za afektivne cilje.
2. Uporaba afektivnih ciljev kot sredstva za kognitivne cilje.
3. Simultano, hkratno uresničevanje obojih, afektivnih in kognitivnih ciljev.

Tretja oblikovalna možnost je najuspešnejša in predstavlja edini pravi proces konfluentnega oblikovanja.

MODEL

Smoter konfluentnega moralnega oblikovanja, razvoj moralne avtonomije, je odvisen od simultane oziroma sočasnega izvajanja kognitivnih in afektivnih ciljev v razredu. Študij literature, ki se nanaša na naše raziskovalno polje, nam odkriva številne reference za oboje, za kognitivno in afektivno vedenje, ki je predpogoj za razvoj moralne avtonomije. Sistematična klasifikacija teh referenc nam razkriva pet osnovnih ciljev učenčevega vedenja.

Kognitivni cilji vključujejo:

1. Logično, racionalno evaluacijo.
 2. Kritično, analitično mišljenje.
- Afektivni cilji učenčevega vedenja pa zajemajo (vir 31):
3. Empatijo.
 4. Odprtost, odprtost in zaupanje.
 5. Strpnost, toletance in sprejemljivost.

Sedaj bomo v kratkem opredelili te vrste vedenja in koncept moralne avtonomije. (Glej tudi vir 37.)

MORALNA AVTONOMIJA

Moralna avtonomija temelji na produktivnem mišljenju, v obliki odločanja na osnovi moralnega razsojanja in etičnih principov. Takšno mišljenje se na zunaj zrcali v samopobudnem in samousmerjevalnem vedenju. Posameznik, ki tako zaupa vase in je notranje usmerjen, lahko izkazuje oboje, odgovornost in zmožnost samokritičnega vrednotenja.

KOGNITIVNI CILJI

1. LOGIČNA, RACIONALNA EVALUACIJA.

Ta vsebuje odločanje na osnovi logičnega kriterija, ki izpolnjuje zahteve doslednosti, oziroma konsistence (odpor do spreminjanja), pravičnosti, nepristranosti, razumnosti, vsestranosti ali univerzalnosti in nespremenljivosti.

2. KRITIČNO ANALITIČNO MIŠLJENJE

Vsebuje razumevanje analitičnih pojmov. Gre za uvid socialnih vrednot, usmerjenost na višje moralne probleme, ki so vidni tudi v konkretnih moralnih dilemah. Spraševanje z razumevanjem. Sposobnost, misliti v vedno višjih, splošnejših terminih, stopnjevano do vse širše družbene perspektive.

AFEKTIVNI CILJI

3. EMPATIJA

Tukaj gre za pripravljenost za razumevanje različnih odgovorov, ki so vsebovani v moralnih dilemah. Zavedati se in biti občutljiv za medkulturne in znotraj družbene razlike. Pripravljenost, postaviti se v položaj drugih ljudi, različnih v vrsti in stopnjah lastnosti.

4. ODKRIVANJE IN ZAUPANJE

Svobodno izražanje prepričanj in mnenj. Biti pripravljen aktivno vključiti se v večje ali manjše skupinske diskusije in moralno odgovorne aktivnosti. Pripravljenost za tesne prijateljske medosebne odnose. Premišljevalno odsevno poslušanje. Sodelovanje v nasprotju s tekmovalnostjo. Pristnost in resnicoljubnost v pogovorih.

Vzajemno spoštovanje drugih, ki se izkazuje s pripravljenostjo sprejemanja njihovih mnenj. Pozitivno spoštovanje človeških problemov pri vrstnikih. Pripravljenost, občasno odložiti svoja stališča in sodbe ter sprejeti druge. To seže tudi do makro globalne družbene tolerance. Pripravljenost razumevati, ne pa obsojati.

Model (vir 32), ki lahko to vedenje najbolj plastično predstavi, je morfološki tridimenzionalni oris, ki omogoča simultani razvoj različnega števila ciljev, ob izbiri posamezne ali več strategij pouka v vzgojno-izobraževalnem procesu. Vsebovane so tri dimenzije:

Dimenzija 1 : Programska vsebina.

Dimenzija 2 : Strategija pouka.

Dimenzija 3 : Učenčevi cilji.

Najpomembnejša odlika tega modela prikazovanja je v tem, da omogoča transdisciplinarni pristop k moralnemu oblikovanju nadarjenih otrok. Tridimenzionalna oblika omogoča uporabo katerekoli posamezne strategije pouka - samostojne ali v kombinaciji z drugimi - v kateremkoli posameznem predmetnem področju. Ta tridimenzionalna predstavitev je v pomoč pri pojmovanju učenčevega vedenja, strategij pouka in učno programskih vsebin, kot obliko med seboj povezane celote.

Za moralno oblikovanje nadarjenih učencev ustrezne učne strategije vsebujejo torej:

DISKUSIJSKI PRISTOPI

Gre za aktivno besedno spodbujanje moralnega razsojanja. Tu se ne ustavljamo več v nepotrebnem ponavljanju, da moralno dozorevanje ni mogoče na nivoju besednega poučevanja o tem, kaj je prav in kaj ne (vir 2). Skupinske razprave kritično analizirajo alternativne izbire moralnega vedenja in ocenjujejo mogoče posledice. Zajete so lahko majhne ali velike skupine, in sicer tako, da so moralni konflikti samo nakazani.

V skupinskih razpravah, resničnih ali izmišljenih, iz literature ali iz dnevnega tiska povzetih moralnih konfliktnih situacijah, učenci svobodno, pod nevsiljivim učiteljevim vodstvom pretehtajo razloge za ali proti določeni odločitvi ali ravnanju. Izzovemo lahko diskusije, ki od učencev zahtevajo razumsko in vrednostno utemeljevanje. Učenci lahko v obliki esejev opišejo vrednostne položaje in odgovore na moralne dileme (vir 36).

AKCIJSKI PRISTOPI

V svetu se na tem medpredmetnem področju uveljavljajo tehnike igranja vlog, oziroma "psihodrame", v kateri je moralni konflikt samo nakazan (na primer, laž v odnosu do namena), skupina učencev, ki dobi razne vloge, pa mora prizor odigrati do konca, medtem ko ga drugi komentirajo. Učenci imajo take možnosti, da z menjavo izkusijo različne vloge. To lahko spremlja tudi oblikovanje pisnih izvlečkov o sklenjenih moralnih odločitvah.

RAZREDNO PREUČEVALNE TEHNIKE

To je vrsta preučevanja, kjer učenci analizirajo etične in moralne položaje in odnose v zapletenih družbeno problemskih situacijah. Ta učna aktivnost temelji na vzdušju odkritosti in spodbuja enakopravno intelektualno udeležbo. Delo lahko poteka v majhni skupini in je v pomoč pri vsklajevanju moralne avtonomije in socialne zrelosti. Skupinske odločitve temeljijo na moralnem razsojanju in diskusijskem tehtanju. Šolski razredni sestanki se prav tako lahko ugodna priložnost, da učenci iščejo kolektivne rešitve za različne moralne probleme in dileme. Seveda je za to potrebna enakopravna, odkrita, svobodna, neobsojajoča diskusijska klima v razredu. Pomemben cilj pri tej je, da učenci tudi uresničijo sklepe, za katere so se dogovorili. Poudarek je na aktualnih moralnih problemih.

CELOTNO ŠOLSKO OKOLJE

Še močnejši moralnovzgojni vpliv ima funkcionalna, oziroma nenamerna vzgoja. Šola bi naj bila organizacijsko strukturirana po samoupravnih demokratičnih humanih etičnih načelih. In tudi moralnovzgojni problemi se naj rešujejo po teh načelih. Dragocenost je ravno v tem, da gre za resnične šolske in razredne situacije, v katerih se morajo učenci vsak dan moralno odločati, na primer, ali so pripravljeni del svojih počitnic posvetiti lokalni delovni akciji itd. Tako lahko šola moralno oblikuje, ob uresničevanju kognitivnih in afektivnih vedenjskih ciljev na nek naraven, programsko neopažen način, s spoštovanjem otrokove moralne avtonomije.

Cilj vsake od teh strategij pouka je delovati skozi programsko vsebino in neposredno vzgojno-izobraževalno okolje, kot pomoč v razvijanju posameznikove moralne avtonomije. Nadarjen otrok, "ki je naravno opremljen za analiziranje konkretnega ravnanja v izrazih abstraktnih pojmov in principov" (vir 35), je najbolje oskrbljen skozi programe in celotno šolsko okolje, ki je dovzetno za njegove emocionalne potrebe in tako spodbuja njegov kognitivni moralni razvoj. Model, ki ga predstavljamo v tej študiji, nudi ogrodje za takšno uresničevanje nalog moralnega oblikovanja nadarjenih otrok.

LITERATURA IN OPOMBE

1. ANTON, TERSTENJAK, Človek vrednostno bitje, Sodobna pedagogika, 1989, števil. 5-6, stran 219-228.
2. BARICA, MARENTIČ POŽARNIK, Dejavniki in metode uspešnega učenja, DDU Univerzum, Ljubljana, 1980, stran 147-163.
3. IVAN, FURLAN, Primijenjena psihologija učenja, Uvod u redagošku psihologiju, Školska knjiga, Zagreb, 1984, stran 151-161.
4. IVAN, FURLAN, Čovjekov psihički razvoj, Školska knjiga, Zagreb, 1985, stran 195-196.
5. DRAGAN, KRSTIĆ, Učenje i razvoj, pedagoška psihologija, Naučna knjiga, Beograd, 1980, stran 139-195.
6. B., POPOVIĆ, Uvod u psihologiju morala, Naučna knjiga, Beograd, 1973.
7. B., POPOVIĆ, LJILJANA, MIOČINOVIĆ, Moralne vrednosti dece i mladih i njihov razvoj, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1977.
8. STEVAN P., PETROVIĆ, Psihologija i mogućnosti zloupotrebe, Dečje novine, Gornji Milanovac, 1984.

9. SAPP, G. L., Current research in moral education, UAB Educational Research Review (The University of Alabama in Birmingham), 1977, 1, stran 85-93.
10. DREWS, E. M., Beyond Curriculum, Educating the ables, (eds. J. C. GOWAN and E. P. TORRANCE), Itsaca, Illinois: F. E. Peacock Publishers, Inc. 1971, stran 110-126.
11. Glej na Slovenskem najbogatejši bibliografiji s področja človekove ustvarjalnosti, kot sestavino njegovega raziskovanja ustvarjalnosti, pri prof. dr. VIDU PEČJAKU, Filozofska fakulteta Ljubljana, Oddelek za psihologijo, neobjavljen ciklostil.
12. TANNENBAUM, A. J., A backward and forward glance at the Gifted, Psychology and education of the Gifted, (eds. W. B. BARBE and J. S. RENZULLI), New York: Irvington Publishers, Inc., 1975, stran 21-31.
13. GOWAN, J. C., BRUCH, C. B., The academically talented student and guidance, Boston, Houghton Mifflin Co., 1971.
14. MALONE, C., Implementing a differential school program for the gifted, The Gifted Child Quarterly, 1975, 19, stran 316-327.
15. DREWS, E. M., Learning together, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1972.
16. IVAN, KOREN, Pogled na pojav nadarenosti i ulogu nadarenih pojedinica u suvremenom svijetu, Biblioteka udružene samoupravne interesne zajednice za zapošljavanje Sisak, 1987, stran 25-29.
17. JEAN, PIAGET, The child and reality. New York: Grossman Publishers, 1973.
18. KOHLBERG, L., The child as a moral philosopher, Psychology Today, 1986, 7, stran 25-30.
19. SIMON, A., ARD, L. O., Variables influencing pupils response on the KOHLBERG schema of moral development, Journal of Moral Education, 1973, 2, stran 283-286.
20. KOHLBERG, L., The cognitive - developmental approach to moral education, Phi Delta Kappan, 1975, 56, stran 670-677.
21. Glej zelo bogate strokovne bibliografije o moralni vzgoji vodje katedre za moralno vzgojo na Pedagoški fakulteti Maribor. prof. mag. MILANA DIVJAKA, ki se mu ob tej priliki zahvaljujem za strokovne nasvete metodičnega značaja.
22. FENTON, M., Moral education: the research findings, Social Education, 1976, 40, stran 188-193.
23. ELIZABETA, B., HERLOK, Razvoj deteta, Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke republike Srbije, Beograd, 1956, stran 448.
24. GALBRAITH, R. E., JONES, T. M., Teaching strategies for moral dilemmas, Social Education, 1975, 39, stran 16-22.
25. HARTSHORNE, H., MAY, M., Studies in the nature of character: Vol. 1, Studies in deceit, New York: Macmillan, 1928.
26. DANEKE, G. A., Toward a theory of moral instruction, Theory into Practice, 1975, 14, stran 247-255.
27. POWER, D., Moral education for post - conventional thinking, Journal of Moral Education, 1975, 3, stran 111-116.
28. Tukaj sem le v kratkem skicno predstavil nekatere osnovne ideje o razvoju moralnosti, ki jih zastopajo psihologi humanistične orientacije. Sicer pa ožje vzeto humanistična smer o človeški morali ni dovolj razvita in operacionalizirana.
29. KOHLBERG, L., The moral atmosphere of the school, The unstudied curriculum (ed. N. V. Overly), Washington, D. C.: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA, 1970, stran 104-127.
30. DREWS, E. M., Beyond curriculum, Educating the ables, (eds. J. C. GRWAN, E. P. TORRANCE), Itsaca, Illinois: F. E. Peacock Publishers, Inc., 1971, stran 110-126.
31. ROGERS, C. R., On becoming a person, Boston: Houghton Mifflin Company, 1961.
32. WILLIAMS, F. E., Models for encouraging creativity in the classroom, Educating the ablest (eds. J. C. GOWAN and E. P. TORRANCE), Itsaca, Illinois, F. E. Peacock Publishers, Inc., 1972, stran 222-233.
33. BEYER, B. K., Conducting moral discussions in the classroom, Social Education 1976, 40, stran 194-202.
34. RUFFIERO, V. R., The moral imperative, Port Washington, New York: Alfred Publishing Co., Inc., 1973.
35. WARD, V. S., Educating the Gifted: an axiomatic aproach, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc., 1961.
36. IVAN, FERBEŽAR, Osebnostna in socialna prilagoditev nadarjenih otrok, Sodobna pedagogika, 1979, šte. 3-4, letnik 30, stran 105.
37. Na področju oblikovanja nadarjenih otrok je afektivne cilje v Jugoslaviji prva implicitno opredelila BOSILJKA DŽORDŽEVIČ.
- BOSILJKA DŽORDŽEVIČ, Dodatni rad učenika osnovne škole, Prosveta Beograd, 1977, Inštitut za pedagoška istraživanja, stran 25.