

Mogućnosti implementacije učinkovitih pristupa u radu s darovitim učenicima

Nina ERDEŠ BABIĆ

Osnovna škola Hinka Juhna Podgorač

ANA MIROSAVLJEVIĆ

Sveučilište u Slavonskom Brodu - Odjel društveno-humanističke znanosti

UDK: 37.015.3

UDK: 159.923.38

DOI: 10.15291/ai.3400

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 17. studenoga 2020.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

darovitost, kompetentnost učitelja, diferencijacija u nastavi

Uloga obrazovanja u poticanju darovitosti učenika očituje se u unaprijeđenju procesa identifikacije te implementaciji odgovarajućih metoda, oblika, pristupa u radu te nastavnih planova i programa koji trebaju biti prilagođeni individualnom profilu učenika. Neizostavnu ulogu ima kompetentan učitelj osposobljen i intrinzično motiviran za rad s učenicima iznadprosječnih sposobnosti, usmjeravajući potencijalnu prema manifestnoj darovitosti. Podrška darovitim učenicima još uvijek nije dovoljno razvijena, čime se zapostavljaju i podcjenjuju posebnosti darovitih učenika i izazovi s kojima se susreću u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu. Stoga se kroz ovaj rad aktualizira i dalje nedovoljno istražena tematika obrazovanja darovitih učenika koji predstavljaju pokretačku snagu razvoja suvremenog društva. Rad se bavi teorijskim razmatranjem fenomena darovitosti, karakteristikama darovitih učenika te kompetencijama učitelja za rad s darovitim učenicima. Nadalje, razmatra se diferencijacija u nastavi i pristupi u radu s darovitim učenicima.

UVOD

Suvremeni odgojno-obrazovni sustav zahtjeva nove pristupe, metode, strategije i sredstva u radu s generacijama učenika 21. stoljeća. Odgojno-obrazovni djelatnici često se kreću u području poznatih i provjerenih načina rada u nastavnom procesu, a istovremeno ostaju zatečeni ravnodušnošću, inertnošću i nezainteresiranošću učenika prema sadržajima podučavanja te iskazivanim poremećajima u ponašanju. No, postavlja li se pitanje uzroka nezainteresiranosti i poremećaja u ponašanju učenika. Opserviraju li se osobne karakteristike učenika tijekom nastavnog procesa ili je i dalje fokus na sadržajnosti nastavnog rada koja onemogućuje vrijeme i prostor za uviđanje specifičnosti i posebnosti učeničkih reakcija, promišljanja i načina rješavanja različitih problema, a što može implicirati potencijalnu kreativnost i darovitost učenika? Posvetiti se svakome učeniku ponaosob zahtjeva splet složenih osobnih, stručnih i profesionalnih kompetencija učitelja i nastavnika na kojima je nužno sustavno raditi te ulagati u profesionalni i stručni razvoj.

Učenicima je potrebno omogućiti prostor za slobodno izražavanje vlastitih misli, ideja i osjećaja razvijajući njihovo samopouzdanje i sigurnost u nepostojanje neispravnih odgovora. Uz podršku učitelja potrebno je poticati razvoj učeničke mašte, kreativnosti, inovativnosti, originalnosti i prepoznatljivosti. Kada se učenicima omogući takav oblik učenja, nastava će biti bliža konceptu podučavanja kroz individualni pristup radu te će se moći zaključiti kako je 21. stoljeće ono koje je usmjereno na cjelovit razvoj djeteta, i u kojemu škola - kao odgojno-obrazovna ustanova - nosi epitet „suvremena“. Danas se u brojnim znanstvenim istraživanjima kreativnost percipira kao značajka darovitih učenika te se, prema Kettler i Bower (2017), mjerenje kreativnosti često uključuje u protokole identifikacije darovitih učenika. Potrebno je poticati stručno usavršavanje i profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih stručnjaka u pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkim područjima rada, a na kojima počiva prepoznavanje karakteristika učenika, što je neophodno za cjelovit rast i razvoj pojedinca, sukladno njegovim potrebama. U tome procesu učitelju je omogućena autonomija raspolaganja danim sadržajima, u odabiru načina prezentacije istih, ali i obogaćivanja procesa podučavanja novim saznanjima, zanimljivostima, projektima, pokusima, demonstracijama, simulacijama, igranjem uloga, izletima, kulturnim posjetima i događanjima, suradnjom sa znanstvenicima i stručnjacima, timskim zadacima kojima se potiče kohezija grupe

učenika te individualnim istraživačkim podvizima. Navedeno može biti polazište za identifikaciju potencijalne kreativnosti i darovitosti učenika.

Matthews (2014) navodi kako su učiteljima potrebni resursi, usavršavanja i podrška koja će im omogućiti uočavanje različitih sposobnosti učenika tijekom procesa učenja, prema različitim nastavnim područjima, te kako je naprednim učenicima nužno osigurati odgovarajuću diferencijaciju u nastavi. Neke od praktičnih implikacija koje Matthews i Dai (2014; prema Robinson i sur., 2007) navode jesu: omogućavanje obrazovanja učitelja za rad s darovitima, uključujući i predškolsko obrazovanje, zahtijevanje certifikata za rad s darovitima, korištenje tehnologije pomoću koje će se učiteljima pružiti podrška u radu te pružanje podrške u osobnom profesionalnom razvoju učitelja. Navedeno predstavlja poticaj za osnaživanje i razvoj obrazovne politike koja će usmjeriti znanstveni interes, ljudski kapital i resurse prema području obrazovanja darovitih učenika, a koji predstavljaju pokretačku snagu razvoja Republike Hrvatske. Međutim, sve počinje od intrinzične motivacije učitelja i nastavnika za obrazovni i pedagoški rad s darovitim pojedincima.

DAROVITOST I DAROVITI UČENICI

Fenomen darovitosti spominje se kroz povijest čovječanstva nebrojeno puta. U literaturi se navode brojni teorijski pristupi pojmu darovitosti, međutim, ne postoji općevažeća usustavljena definicija o darovitosti, a koja bi se mogla generalizirati u teorijskoj i praktičnoj primjeni. Termin *darovitost* Rački (2018) opisuje kao cjeloživotni konstrukt koji uključuje sposobnosti, kreativnost, znanja, vještine, osobine ličnosti, stavove i interese, kao i podržavajuće obiteljske, odgojno-obrazovne i društvene okolnosti uložene u ostvarenje izvrsnosti. Razvoj darovitosti ovisi o okruženju učenja, interakciji između učitelja i učenika te motivaciji za uspjeh (Dalia i Agne, 2012).

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika*, koji nije mijenjan od 1991. godine – što upućuje na važnost njegove nadopune i osuvremenjivanja u skladu s novim znanstvenim saznanjima i odgojno-obrazovnim potrebama darovitih učenika – darovitost se definira kao „sklop osobina koje učeniku omogućavaju trajno postignuće natprosječnih rezultata u jednom ili više područja ljudske djelatnosti, a uvjetovano je visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticanjem“

(Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, 1991). Nadalje, objašnjava se kako je darovitost „spoj triju osnovnih skupina osobina: natprosječnih općih ili specifičnih sposobnosti, motivacije i visokog stupnja kreativnosti“ (Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, 1991). Gali i sur. (2019) navode kako su još Konfucije, Ovidije, Platon, Jefferson i drugi usmjeravali pozornost prema formiranju intelektualno darovitih mladih muškaraca i žena. Jednako tako, isticala se važnost otkrića i izuma talentiranih ljudi. Stoga se sa sigurnošću može reći kako darovitost nije pojam novijeg datuma jer se u području odgoja i obrazovanja spominje stoljećima prije, ali je područje obrazovanja darovitih i dalje nedovoljno (kako teorijski tako i praktično) istraženo i usustavljeno. Worrell i sur. (2019) navode kako su daroviti učenici pojedinci koji postižu izvanredne rezultate u određenom području u odnosu na svoje vršnjake. Ističu kako je darovitost povezana sa školskim kontekstom, iako daroviti pojedinci postoje i izvan toga konteksta. Mönks (2010) naglašava kako je darovitost individualni potencijal osobe za izvanredna postignuća u jednom ili više područja. Arrigoni (2010) navodi kako su „darovita ona djeca koja u jednom ili više područja ljudske djelatnosti postižu natprosječni učinak koji predstavlja kreativni doprinos u tome području“ (Arrigoni, 2010: 67). Galić i sur. (2014) navode kako učitelji podučavaju neidentificirane učenike s nedovoljnom osposobljenošću te oskudnom podrškom stručnih suradnika. Autorica smatra kako je darovitim učenicima potrebno osigurati individualizaciju i obogaćivanje programa rada. Renzulli (2012) određuje darovitost preklapanjem i interakcijom kognitivnih, afektivnih i motivacijskih karakteristika. Ne smatra ju apsolutnim ili nepromjenjivim stanjem bića. Darovitost promatra kao razvojni skup ponašanja koji se može primijeniti u situacijama rješavanja problema. Različite vrste i stupnjevi darovitog ponašanja mogu se razviti i prikazati kod određenih ljudi, u određenim trenutcima i pod određenim okolnostima. Stoga Renzulli (2012) razlikuje dvije vrste darovitosti. Prvu vrstu naziva visoko postignuće ili školska darovitost (*high achieving/schoolhouse giftedness*), a ona podrazumijeva učenike koji su dobri u učenju nastavnih sadržaja u tradicionalnom školskom okruženju. Drugu vrstu darovitosti naziva kreativnom produktivnom darovitošću (*creative productive giftedness*), a ona podrazumijeva osobine koje inovatori, dizajneri, autori i umjetnici primjenjuju u odabranim područjima ekonomije, kulture i socijalnog kapitala. Nadalje, navodi kako se ova dva tipa darovitosti ne isključuju međusobno, ali je razlikovanje važno zbog implikacija na način razvijanja ponašanja darovitih u obrazovnom kontekstu.

Većina se autora pri definiranju *darovitosti* poziva na istu značajku, odnosno način iskazivanja visokih postignuća darovitih učenika u specifičnim područjima. U novijim znanstvenim istraživanjima često se pažnja usmjerava prema kreativnosti učenika koja implicira darovitost pojedinca. O tome se izjašnjavaju Kettler i Bower (2017; prema Runco, 2005) te navode kako je kreativni potencijal i dalje jedan od najprevladanijih značajki u različitim definicijama darovitosti. Jedna od najutjecajnijih saznanja o odnosu između kreativnosti i darovitosti jest Renzullijeva *Troprstenasta koncepcija darovitosti* (*Three-Ring Conception of Giftedness*), o kojoj Renzulli (2012) govori kao o jednoj od četiri podteorije u teorijskom promatranju darovitosti, a koja obuhvaća natprosječnu sposobnost, usmjerenost na zadatak i kreativnost kao ključne sastavnice darovitosti. Povezanost kreativnosti i darovitosti potvrđuje i Sternbergova i Davidsonova (2005) *Koncepcija darovitosti* (*Conceptions of Giftedness*) koja predstavlja sveobuhvatno propitivanje konceptualnog modela darovitosti.

Karakteristike darovitih učenika

Darovitost karakterizira uočavanje razvojnog skoka i krivulje učenja od prethodnog prema sljedećem stupnju pri čemu su važni osobni ciljevi pojedinca te prigode za djelovanje i učenje (Ziegler i sur., 2013). Stoeger i Zeidner (2019) nalaze kako se daroviti i uspješni učenici razlikuju od prosječnih učenika u načinu prihvaćanja i primjene samoregularnog učenja koje ovisi o okruženju u kojemu učenici uče. Utjecaj okruženja manifestira se u različitim sferama: u obitelji, u školskom okruženju i u kulturnom kontekstu u kojemu se osoba razvija. Ta različita okruženja uklopljena su jedno u drugo (Besançon, 2013). Daroviti učenici uživaju u procesu vlastitog učenja, najviše zbog visoke intrinzične motivacije i radne energije koju posjeduju. Tomu pridonosi i činjenica što vjeruju u svoje sposobnosti i procjenjuju svoje kompetencije učinkovitima, što ih pak potiče na ustrajnost u radu na svojim ciljevima (Patrick i sur., 2015). Učenicima je potrebno osigurati okolinu u kojoj mogu znanja stečena tijekom formalnog obrazovanja povezati s iskustvom svakodnevnog života. Iskustveno učenje učenika osigurati će, ne samo mogućnost praktične primjene stečenog znanja, već i priliku za razvoj psiho-motoričkog područja odgoja koje je, uz dominantno kognitivno područje, zanemareno te podcijenjeno. Kako bi se prepoznale karakteristike i potrebe darovitih učenika, potrebno je imati određena znanja o fenomenu darovitosti, načinu identifikacije darovitih učenika,

ali i sustavno raditi na stručnom i profesionalnom razvoju učitelja i nastavnika, uz poznavanje novih svjetskih globalnih i informacijsko-komunikacijsko-tehnoloških noviteta u području obrazovanja.

Kreativne sposobnosti darovitih učenika trebaju biti podržane odgovarajućim zadacima koji potiču motivaciju učenika za određeni nastavni predmet, a sveukupno rezultiraju poboljšanjem uspjeha (Subotnik i sur., 2011). Šahin i sur. (2016) utvrđuju povezanost društvenosti i kreativnosti, ali i emocionalne inteligencije i kreativnosti koja se ogleda u svakodnevnim aktivnostima (kreativnost u školi, umjetnička izvedba i sl.). Uspostavljanje teorijske poveznice između kreativnosti i darovitosti dovelo je do mjerenja kreativnosti u protokolu identifikacije darovitih učenika te je navedeno postalo dijelom prakse brojnih obrazovnih organizacija.

Arrigoni (2010) navodi kako su daroviti učenici prepoznatljivi po načinu intelektualnog funkcioniranja i učenja u odnosu na ostale učenike. Objašnjava kako daroviti učenici efikasnije koriste mišljenje i sposobnosti učenja od drugih učenika te kako su superiorniji u prepoznavanju problema, pronalasku različitih rješenja problema i načinu njihova rješavanja, u odnosu na njihove prosječne vršnjake. Ista autorica nalazi kako darovitu djecu treba uvježbavati u metakognitivnim vještinama jer njima pojačavaju akademska postignuća, razvijaju inteligenciju i kreativnost u rješavanju problema. Renzulli (2012) još u ranijim istraživačkim fazama ističe kako bi se trebali omogućiti uvjeti za razvoj potencijala, prije negoli se učenike smatra darovitim. Navodi kako je važno usmjeriti se na specifične manifestacije ponašanja učenika, kao što su: visoka sposobnost memoriranja važnih povijesnih datuma, sposobnost stvaranja kreativnih ideja te napredne analitičke sposobnosti u matematici. Arrigoni (2010) navodi kako Renzulli grupira čimbenike darovitosti u dvije dimenzije, pri čemu oni imaju različitu ulogu u manifestiranju darovitosti, ali su u međusobnoj interakciji. Prva dimenzija podrazumijeva osobnost pojedinca: samopercepciju, hrabrost, karakter, intuiciju, karizmu, potrebu za postignućem, jačinu ega i energiju, a druga dimenzija okolinu, tj. socioekonomski status, osobnosti roditelja, obrazovanje roditelja, pobuđivanje interesa u djetinjstvu, mjesto obitelji i formalno obrazovanje. Adžić (2011) opisuje darovitu djecu kao onu koja su kreativna, maštovita, koja čitaju više u odnosu na svoje vršnjake, postavljaju puno pitanja, logički brže zaključuju, imaju svoj način rješavanja složenih zadataka, a posjeduju i umjetničke, sposobnosti. Navodi kako mogu biti nepažljiva i nezainteresirana ukoliko nastavni plan i program nije prilagođen njihovim potrebama,

„(...) ponekad pokazuju one osobine koje se od njih najmanje očekuju: otpor radu u grupi ili paru, površnost, neprihvatanje neuspjeha, a u razredu često nisu omiljeni, pogotovo ako imaju naviku isticanja svoje intelektualne nadmoći“ (Adžić, 2011: 173).

U radu s darovitim učenicima, koji iskazuju poremećaje u ponašanju, potrebno je preispitati prilagođenost pedagoškog pristupa, nastavnih metoda, pristupa, oblika, strategija i sredstava, ali i poticajnost okoline u kojoj se uči. Potrebno je darovite pojedince uključiti u mentorski rad s učiteljem, nastavnikom ili stručnjakom iz nekog znanstvenog područja za koje učenik pokazuje interes. Važno je omogućiti mu poticajnu sredinu za učenje kroz upoznavanje s dodatnim saznanjima iz teorije i prakse, ali i uključivanje u iskustveno učenje u području potencijalne darovitosti učenika. Važno je identificirati potencijalnu i manifestnu darovitost, a u tome važnu ulogu imaju - kako stručni suradnici, tako i učitelji i nastavnici. Neizostavnu ulogu imaju i roditelji u čijoj okolini dijete prvotno razvija svoju osobnost. Svim učenicima, a osobito darovitim, potrebno je pristupiti individualno s programima te metodičko-didaktičkim pristupima prilagođenim njihovim posebnostima, specifičnostima i potrebama, uz širinu poznavanja i primjene saznanja iz pedagogijske i psihologijske znanosti. Naposljetku, potrebno je motivirati, obrazovati i osnažiti odgojno-obrazovne djelatnike za rad s darovitim, ne zanemarujući važnost uloge roditelja/skrbnika i šire društvene zajednice u stvaranju kvalitetne i poticajne inkluzivne odgojno-obrazovne i društvene sredine koja podržava prepoznavanje, usavršavanje i razvoj potencijala djece i mladih.

Gali i sur. (2019) navode kako brojne zemlje trebaju potpunu obnovu obrazovnog sustava koja bi omogućila darovitoj djeci razvoj njihovih talenata i jedinstvenu osobnost. Satmaz i sur. (2018) ističu kako je za darovite učenike potrebno implementirati posebne programe, osmišljene sa svrhom njihova razvoja. Stoga Satmaz i sur. (2018; prema Kaya, 2013 i Tortop, 2015) drže kako programi za darovite učenike moraju biti obogaćeni, ubrzani, diferencirani i individualizirani prema interesima i sposobnostima učenika, a ne prema tradicionalnim obrazovnim programima. Navode kako bi privatne institucije i država trebale poznavati obrazovne potrebe darovitih učenika te se pozivaju na primjer *Centra za znanost i umjetnost (Science and Art Center)*, koji je prvi put osnovan u Ankari 1994. godine, a do 2017. godine uspostavljeno je sto pet takvih *Centara za darovite i talentirane učenike* u kojima mogu, paralelno

s formalnim obrazovanjem, usavršavati svoje talente s vršnjacima iz drugih škola i učiteljima iz područja prirodnih znanosti i umjetnosti. U Centru se djeca susreću s vještinama rješavanja problema u svakodnevnom životu, razvijaju kognitivne vještine viših razina kao što su: analiza, sinteza i evaluacija. U Hrvatskoj također postoji nekoliko Centara za razvoj darovitosti kod djece i mladih, a neki od poznatijih jesu: *Centar izvrsnosti Osijek*, *Centar za poticanje darovitosti Rijeka*, *Centar za poticanje darovitosti djeteta Bistrić*, *Udruga za darovitost Dar*, nastala prema inicijativi roditelja.

Kompetentnost učitelja u radu s darovitim učenicima

Darovitog učenika može prepoznati jedino kompetentni učitelj koji raspolaze znanjem o nastavnom predmetu koji podučava, metodama i suvremenim pedagoškim pristupima u radu s učenicima, učitelj koji je kreativan, inovativan, originalan, koji otvoreno i iskreno komunicira s učenicima te je sposoban uspostaviti podržavajući odnos pun povjerenja.

Učitelj koji je izravno u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu s darovitim učenicima mora promatrati, uviđati, usmjeravati, savjetovati i nikada ne odustati od prepoznavanja učeničkih potencijala, nego ih sustavno otkriva koristeći se vlastitim stručnim i profesionalnim znanjima o odgoju, obrazovanju, fenomenu darovitosti, načinima identifikacije darovitih učenika. Kvalite-tan je učitelj onaj koji surađuje s ostalim stručnjacima, stručnim suradnicima, učiteljima, nastavnicima odgojno-obrazovne ustanove te roditeljima ili skrbnicima potencijalno darovitih učenika. Učitelji koji rade s darovitim moraju imati širok raspon znanja, kognitivnih i socijalnih vještina te se znati nositi s jedinstvenošću darovitih učenika (AL-Khayat i sur., 2017; prema Besnoy, 2005 i Mills, 2003). Učitelji trebaju prepoznati različite stilove učenja učenika, biti fleksibilni u suradnji, ali i pokazivati interes za istraživanje te podržavajući pristup prema učenicima. Jednako tako, važno je imati realistična očekivanja od učenika te im kontinuirano pružati povratnu informaciju. Stoga, AL-Khayat i sur. (2017) provode istraživanje s populacijom studenata *Princess Rahma University College-Al-balqa Applied University* o strategijama podučavanja, a rezultati istraživanja potvrđuju kako studenti navedenog sveučilišta, među svim strategijama podučavanja, najviše ističu važnost strategije kreativnog mišljenja, kritičkog mišljenja, uvažavanja individualnih razlika, a posljednje mjesto pripalo je prezentaciji sadržaja. Kako bi bio izvrstan mentor, učitelj mora po-

sjedovati emocionalnu inteligenciju, ali i snagu, otvorenost za nova iskustva i optimizam (Cvetković-Lay, 2010). Rezultati istraživanja Shayshon i sur. (2014) pokazuju kako se učitelji smatraju kompetentnima u praćenju darovitih učenika i izražavaju pozitivne stavove prema istima. Obrazovanje učitelja za rad s darovitim učenicima još uvijek je na marginama obrazovnog sustava. Djelomično je tako zbog nedovoljne informiranosti o tom području, a djelomično zbog nedostatka iskustva u pristupima rada s darovitimima. To i ne čudi ako se uzme u obzir da se izobrazba učitelja uglavnom provodi kroz kratke radionice u organizaciji regionalnih agencija za usavršavanje učitelja (Limont, 2012). Ipak, rezultati istraživanja (Tortop, 2014) pokazuju da sudjelovanje učitelja u programima stručnog usavršavanja pridonosi poboljšanju njihova mentoriranja i samoučinkovitosti u obrazovanju darovitih. Reid i Horváthová (2016) -uspoređujući stanje u Slovačkoj, Austriji, Belgiji i Finskoj - nalaze kako je usavršavanje učitelja za rad s darovitim učenicima čvrsto uspostavljeno i poklanja mu se značajna pozornost samo u Austriji.

Za rad s darovitim učenicima neophodno je osigurati materijale za različite razine sposobnosti učenika i sredstva za unapređenje učeničkih sposobnosti. Premda i učitelji sami znaju izrađivati dodatne materijale, oni većinom nedovoljno odgovaraju darovitim učenicima, najviše zbog nedostatka smjernica za stvaranje takvih materijala (De Boer i sur., 2013).

Diferencijacija u nastavi

Kako bi se uvažavale različitosti i omogućilo ostvarenje potencijala učenika, nastava mora biti diferencirana (Buljubašić-Kuzmanović i Livazović, 2010). Diferencijacija u nastavi jest rad prilagođen individualnim potrebama i interesima učenika kojima je potrebna podrška u obliku diferenciranog nastavnog programa. Škola treba osigurati učenicima odgojno-obrazovni program koji razvija darovitost i stvaralaštvo, uz individualizirani kurikulum kojeg odlikuje razlikovnost (diferencijacija) tema, vrijeme svladavanja sadržaja te tijekom poučavanja i oblika rada (Nacionalni okvirni kurikulum, MZOS, 2011). *Plan i program inkluzivnog obrazovanja* treba biti fleksibilno koncipiran, a u njemu - kao aktivni partneri u procesu praćenja, procjenjivanja i planiranja - trebaju sudjelovati učenici, obitelji i stručne službe.

Nikčević-Milković i sur. (2016) navode da je u osmišljavanju programa za darovite učenike potrebno voditi računa o njihovim obrazovnim potrebama

kao što su: druženje s vršnjacima visoko razvijenih sposobnosti, ali i s vršnjacima iste kronološke dobi; rad u proširenim odgojno–obrazovnim programima; nezavisnost u učenju; izloženost izazovima u kojima povremeno doživljavaju i neuspjeh te sudjelovanje u programima koji potiču cjelokupni razvoj. Navedeno zahtijeva od učitelja angažiranost, fleksibilnost i originalnost prilikom primjene u nastavnoj praksi. Diferencirani zadatci mogu biti pripremljeni tako da učenik sam odabire način rješavanja i složenost u skladu sa svojim sklonostima i mogućnostima (Adžić, 2011). Osim kroz redovnu nastavu, navedeno je ostvarivo i u dodatnoj i izbornoj nastavi (najviše kroz zadatke projektnog i problemskog tipa) te u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima. No, diferencijacija djeluje i u odgojnom smislu. Naime, orijentirana je razvoju pojedinačnih profinjanih obrazaca reakcija i djelovanja u odnosu na mogućnosti i izazove u svakodnevnom okruženju (Dai, 2012).

Daroviti učenici susreću se s čimbenicima neuspjeha i pomanjkanja obrazovnih postignuća. Niska obrazovna postignuća mogu biti popraćena slabim interesima, nisko postavljenim ciljevima, pojačanom anksioznošću, negativnim očekivanjima učitelja te disfunkcionalnim težnjama roditelja o djetetovim postignućima (Ziegler i Stoeger, 2017). Beckmann i Minnaert (2018) detektiraju darovite učenike s poteškoćama u učenju kao posebnu skupinu učenika koja posjeduje jedinstvene karakteristike. Rezultati njihova istraživanja pokazuju da su takvi učenici samosvjesni, uporni i skloni društvenom prihvaćanju, no imaju slabo samopouzdanje, pokazuju negativan stav prema školi i visok stupanj frustracije koji nastaje zbog odstupanja između njihovog visokog potencijala i slabog školskog uspjeha. Stoeger i Ziegler (2013) istražuju utjecaj fine motorike na podbačenost darovitih učenika. Osim što uočavaju kako takvi učenici pokazuju slabiju upornost nego uspješniji učenici, autori zaključuju kako deficit finih motoričkih sposobnosti (npr. rukopis učenika) može negativno utjecati na postignuća i biti jedan od uzroka podbacivanja pojedinca. Problem se krije i u tomu što se unatoč posjedovanju izvrsnih kognitivnih sposobnosti često događa da se uspjeh i izvedba darovitog pojedinca promatra tek na razini prosječnog učenika (Blaas, 2014).

Učenici bi trebali imati mogućnost izbora određenog zadatka na temelju zadanih kriterija, unaprijed znajući kakvu će ocjenu moći postići obavljanjem tog zadatka. Poželjno je da povratne informacije dobivaju od učenika vršnjaka (Stropnik Kunič, 2012). Tirri i Kuusisto (2013) opisuju kako individualnost i sloboda izbora povećavaju mogućnosti razvoja darovitosti kod učenika. Na-

vode kako je nužno učiteljima, pedagogima i psiholozima omogućiti stručna usavršavanja kako bi bolje shvatili važnost socio-emocionalnih aspekata darovitosti, čime bi se darovitim učenicima pružila prilika uspješnijeg uklapanja u razrednu zajednicu. Rezultati istraživanja koje je provela Troxclair (2013) pokazuju da učitelji uglavnom odražavaju pozitivne stavove prema darovitim učenicima, posebice prema prepoznavanju njihovih potreba i upućivanja potpore, no nisu naklonjeni primjeni akceleracije s učenicima. Takvi nalazi ukazuju na postojanje nedovoljnog poznavanja nastavnih pristupa u radu s darovitimima. Slične podatke nalazimo i kada su u pitanju hrvatski učitelji. Istraživanje (Perković Krijan i Borić, 2015) pokazuje da učitelji imaju pozitivne stavove prema potrebama, podršci i društvenoj vrijednosti darovitih. Ipak, ne iskazuju jasne stavove prema akceleraciji i grupiranju prema sposobnostima. Rezultati istraživanja (Dimitriadis, 2016) pokazuju da uspostava programa prilagodbe za darovite bez potpore teorije i istraživanja o darovitimima ne garantira uspjeh, već poteškoće. Za uspjeh takvog programa od primarne važnosti jesu male grupe učenika, usmjerenost na darovite učenike, dodatna pažnja učitelja i individualizirana podrška. Schorer i Baker (2012) napominju kao treba voditi računa o tomu da učenik sa slabijim uspjehom u jednom programu/predmetu svoje interese afirmira u drugim, za njega prikladnijim, područjima.

PRISTUPI RADU S DAROVITIM UČENICIMA

U radu s darovitim učenicima od presudnog su značaja pravovremena identifikacija, kvalitetan odgojno-obrazovni rad te pozitivan odnos okoline prema takvim učenicima. Iako postoje različite metode koje se koriste u dijagnosticanju darovitosti, do sada nije uspostavljen jedinstveni sustav koji bi se mogao upotrijebiti za prepoznavanje razine sposobnosti određenog pojedinca (Sękowski i Łubianka, 2015). Najčešći način identifikacije darovitih jest učiteljevo opažanje učenika na osnovi natprosječnih kognitivnih sposobnosti. Mišljenja učitelja obično se temelje na opisnim opservacijskim izvješćima (liste za provjeru i skale procjena) koja sadržavaju podatke o izvanrednoj uspješnosti učenika. Međutim, nakon toga slijedi sustavno praćenje učenika (*monitoring*) i dokumentiranje svih učenikovih podataka o uspjehu ili neuspjehu, pri čemu je neizbježna subjektivnost učitelja (Dalia i Agne, 2012). U novijoj dopunjenoj definiciji Galić i sur. (2014) napominju kako daroviti učenici pripadaju heterogenoj skupini učenika

s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a prepoznatljivi su po iznadprosječnim postignućima. Ističu važnost praćenja i identifikacije darovitih učenika, ali i važnost osposobljenosti i kompetentnosti učitelja. Kada je riječ o odgojno-obrazovnom radu s darovitim učenicima, neizostavna je prilagodba načina poučavanja i učenja učenika prema individualnim specifičnostima i sposobnostima, kako bi učitelj na učinkovit način mogao odgovoriti na odgojne i obrazovne potrebe darovitog pojedinca, omogućujući mu cjelovit razvoj.

U *Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika* (čl. 5) nalazimo kako osnovna škola u cilju razvoja darovitih učenika treba omogućiti: rad po programima različite složenosti za sve učenike; izborne programe; grupni i individualni rad; rad s mentorom; raniji upis; akceleraciju ili završavanje osnovnog obrazovanja u kraćem vremenu od propisanog; izvan nastavne i izvanškolske aktivnosti; kontakte sa stručnjacima iz područja interesa te pristup izvorima specifičnog znanja. Livazović i sur. (2015) ističu dva najčešća načina korištena u odgojno-obrazovnom radu s darovitim učenicima. Prvi je usmjeren na izradu i ostvarenje posebnog ili obogaćenog odgojno-obrazovnog programa za darovite učenike. Drugi je akceleracija programa kao oblika nastave kojim se učeniku omogućava završavanje osnovnog obrazovanja u vremenu kraćem od propisanog. Reis i Renzulli (2010) smatraju akceleraciju učinkovitom metodom poboljšanja uspjeha darovitih učenika. Rezultati njihova istraživanja ukazuju na važnost omogućavanja zahtjevnih, ali odgovarajućih zadataka kao poticaja za jačanje motivacije darovitih učenika. Jednako tako, autori ističu kako uspjeh ovisi o strategiji grupiranja učenika, odnosno podjeli razreda u grupe na temelju razine znanja. Subotnik i sur. (2011) učinke akceleracije promatraju kroz učeničke individualne i društvene dimenzije. Prednost akceleracije najviše se očituje u promicanju individualnog razvoja učenika, bez uspoređivanja s razinom dosega njihovih vršnjaka iz razreda. Iako strategije akceleracije donose brojne obrazovne prednosti, i mogu biti jako učinkovite u poticanju darovitosti kod učenika, može se zaključiti da ih škole rijetko primjenjuju (Plucker i sur., 2017). Rezultati istraživanja (Shayshon i sur., 2014) pokazuju kako učitelji pribjegavaju mišljenju da daroviti učenici potencijal mogu ostvariti unutar klasičnog razreda te većinom ne podupiru diferenciranje darovitih u zasebne razrede.

„Kod prakticiranja obogaćenog programa daroviti učenici se ne izdvajaju iz razredne zajednice i školskog okruženja, nego indi-

vidualno rade na zadacima ili projektima uz stručno vođenje. Važno je voditi računa o individualnim potrebama i sklonostima svakog darovitog učenika, a posebno o njihovoj motivaciji“ (Zri- lić i Marin, 2017: 97-98).

Obogaćivanje programa obuhvaća širok spektar interesa, hobija i istraživač-kih projekata; materijale i metode osmišljene u svrhu poticanja emocionalnog i intelektualnog razvoja te učiteljevo motiviranje učenika (Korucu i Alkan, 2012). Učitelj može pomoći darovitim učenicima omogućavajući im individualno ili grupno savjetovanje s ciljem analize njihovih osobnih vrijednosti te nudeći im priliku za istraživanje karijere (Livazović, 2019). Pritom veliki utje-čaj, osim ranog intelektualnog sazrijevanja i osobina ličnosti, ima i stres uzro- kovan visokim očekivanjima roditelja i učitelja (Kass i Cavallaro, 2010). Nerijetko se događa da se daroviti učenici – zbog svog naprednog kognitivnog razvoja kojim nadilaze svoje vršnjake – suočavaju s problemom pronalaska prijatelja. Istraživanje (O'Connor, 2012) pokazuje kako intelektualno daroviti učenici postaju žrtve negativnih stavova i stereotipa drugih učenika, što se odražava na njihovo samopoštovanje i motivaciju. S druge strane, rezultati istraživanja koje je proveo Gallagher (2015) pokazuju visoku prihvaćenost darovitih učenika u društvu prosječnih učenika, ali ujedno postoje očekivanja većih problema s društvenim prihvaćanjem darovitih učenika, prelaskom u više razrede. S ob-zirom na raznolikost interpretiranih rezultata istraživanja, može se zaključiti kako je važno raditi na stvaranju pozitivnog ozračja za razvoj potencijala svih učenika, poglavito učenika s posebnim potrebama te senzibilizirati učenike o važnosti prihvaćanja različitih pozitivnih obrazaca ponašanja, mišljenja, sta- vova i vrijednosti. Potrebno je poticati stvaranje razredne i školske klime u kojoj različitost predstavlja put prema podržavaju originalnosti, inovativnosti, individualnosti, kreativnosti te priliku za osobni rast i razvoj svake individue.

Čak i manja potpora učitelja može biti dragocjena darovitim učenicima jer poboljšava motiviranost, kao i osjećaj cijenjenosti njegovih osobina (Subotnik i sur., 2012). Grassinger i sur. (2010) drže stručno vođenje darovitih učenika naj- učinkovitijim pedagoškim tretmanom, ali sam učinak često varira zbog razli- čitih pristupa, spremnosti i stručne osposobljenosti učitelja. Najčešće korišteni oblici rada s darovitim učenicima, prema Sękowski i Łubianka (2015), uključu-ju individualne i grupne aktivnosti koje se sastoje od povećanja zahtjevnosti i omogućavanja izbora zadataka u skladu s interesima. Nadalje, učinkovit oblik

rada s darovitima može biti i dodjeljivanje učenicima posebne uloge u razredu – pomoćnika učitelja ili moderatora. Daroviti učenici također se mogu potaknuti na pripremu prezentacije, provedu vlastitog projekta ili priključenje volonter-skom radu. Takvim aktivnostima daroviti učenici potaknuti su na promišljanja povezana s problemskim situacijama, samostalnim istraživanjem, kreativnim pronalaskom rješenja i aktualiziranjem svakodnevnih situacija.

MJERENJE POTENCIJALNE KREATIVNOSTI

Kreativne sposobnosti darovitih učenika trebaju biti podržane odgovarajućim zadacima koji potiču motivaciju učenika za određeni nastavni predmet, a sveukupno rezultiraju poboljšanjem uspjeha (Subotnik i sur., 2011). Šahin i sur. (2016) utvrđuju povezanost društvenosti i kreativnosti, ali i emocionalne inteligencije i kreativnosti koja se manifestira u svakodnevnim aktivnostima (kreativnost u školi, umjetnička izvedba i sl.).

Prije svega, važno je usmjeriti pažnju distinkciji pojmova relevantnih za ovaj rad: *darovitost*, *talent* i *kreativnost*. Gagne (2004) u svome Diferenciranom modelu darovitosti i talenta, *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT), navodi kako darovitost predstavlja spontane prirodne sposobnosti, darove, koji se odnose barem na jednu domenu, „do stupnja koji pojedinca svrstava među prvih 10 posto dobnih vršnjaka“ (Gagne, 2004: 120). Nadalje, talentom „označava izvanredno vladanje sustavno razvijenim sposobnostima (ili vještine) i znanje iz barem jednog područja ljudskog djelovanja do stupnja koji postavlja pojedinac barem među top 10 posto vršnjaka koji jesu ili su bili aktivni u tom polju ili poljima“ (Gagne, 2004: 120). Postoje brojne definicije i tumačenja pojma kreativnosti. Lumbart Barbot, Besançon i Lubart (2011) navode kako je kreativnost sposobnost proizvodnje nečeg novog i originalnog, a primjerenog određenoj zadaći ili domeni.

Uspostavljanje teorijske poveznice između kreativnosti i darovitosti dovelo je do mjerenja kreativnosti u protokolu identifikacije darovitih učenika te je navedeno postalo dijelom prakse brojnih obrazovnih organizacija. Autori Kettler i Bower (2017; prema Lim, 2011 i Trace i sur., 2016) donose drugačiji pristup identifikaciji darovitih učenika te objašnjavaju kako je korištenje rubrika valjana metoda za evaluaciju razine kreativnosti, primjerice na uzorku napisanog teksta učenika. Rubrike su analitički alati koji se mogu koristiti u

procjeni različitih učeničkih radova. Konkretno, Kettler i Bower (2017) navode korištenje rubrika kao tehniku vrednovanja razine kreativnosti u pisanim radovima učenika. U obrazovnoj reformi u Republici Hrvatskoj, poznatoj pod nazivom *Škola za život*, preporuča se pristup u kojemu je prilikom vrednovanja kompleksnih zadataka dobro koristiti rubrike za vrednovanje s razrađenim kriterijima vrednovanja te se učeniku može dati više od jedne ocjene, ako se vrednuje više od jednog elementa vrednovanja. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019) u dokumentu *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* navodi kako rubrike sadržavaju opis različitih razina određenih aktivnosti ili postignuća, te kvalitetu iste, a koriste u praćenju i regulaciji savladanih znanja i vještina. Također, mogu se primjenjivati u esejskim zadacima, raspravama, seminarima, izlaganjima i tako dalje. Svaka rubrika sadrži sastavnice vrednovanja za određenu aktivnost ili nastavni predmet, naprimjer: cilj rada, plan rada, metode rada, zaključak i osvrt na rad, tehnike, suradnja i slično, te razine ostvarenosti kriterija, a koje se mogu označiti navodima: *izvršno, odgovarajuće i u razvoju*. Kettler i Bower (2017) pokušali su razviti instrument za mjerenje kreativnosti, konkretno u školskome kontekstu, te tako pomoći učiteljima u prepoznavanju potencijalno darovitih učenika. Riječ je o obrascu za procjenu kreativnosti učenika, namijenjenom učiteljima, koji kombinira kognitivne i dispozicijske (npr. dispozicija za nadarenost) karakteristike, a koje su pokazatelj kreativnosti učenika. Instrument *Creativity Checklist* sadrži devet karakteristika s pokazateljima uspješnosti kako svaka od karakteristika može izgledati u školskom kontekstu. *Creativity Checklist* mjeri jedinstveni faktor kreativnosti kroz devet varijabli koje su u međusobnoj korelaciji. Međutim, u raspravi o provedenom istraživanju Kettler i Bower (2017) navode kako su se obrasci procjene kreativnosti iz aspekta učitelja pokazali nepouzdanom tehnikom procjene, iako su se učitelji obrazovali i usavršavali, čak i imali certifikate u području obrazovanja darovitih. Još jedna metoda procjene, moglo bi se kazati primarna metoda – prema Kettler i Bower (2017) – metoda je procjene kreativnosti, a koristi se u školama prilikom učiteljevih promatranja i uočavanja (rangiranja) osobnih kreativnih karakteristika učenika. To je prva razina identifikacije kreativnosti učenika u kojoj se učitelj nalazi u ulozi promatrača i onoga koji izlaže učenike različitim okolnostima, materijalima, sadržajima, podražajima, a sve kako bi procijenio način funkcioniranja učenika te njegove kognitivne, emocionalne, socijalne i ostale kapacitete.

Kettler i Bower (2017) prikupljali su podatke u istraživanju kroz primjenu rubrika kako bi se procijenila kreativnost učenika u pismenim uradcima. Istraživači su razvili rubriku kategoriziranja učeničkog pisanja, od manje prema više kreativnom, usmjerenu na dva odvojena aspekta kreativnosti – originalnost i razrađenost (elaboriranost), te se pritom pozivajući na autore kao što su Guilford (1959), Starko (2014) i Torrance (1979). Kettler i Bower (2017) navode kako dokazi o rodnim razlikama prilikom promatranja kreativnosti i osobnog stvaralaštva učenika i dalje djeluje konfuzno, a pojedini dokazi upućuju na rodne razlike koje se povezuju s dobi učenika. Naprimjer, Kettler i Bower (2017) saznali su – na temelju procjene kreativnog pisanja učenika – kako muški učenici postižu veće rezultate u originalnosti, nego ženske učenice, dok prema Cheung i Lau (2010) učenice srednje škole postižu više rezultate nego učenici u sve četiri potkategorije kreativnosti (govorna tečnost, fleksibilnost, jedinstvenost i neobičnost).

Lubart, Besancon i Barbot (2011) navode test mjerenja potencijalne kreativnosti koji se naziva EPoC test (*Evaluation of Potential Creativity*), a mjeri kreativnost u različitim domenama, što je prednost u odnosu na većinu testova koji su usmjereni na pojedinačnu domenu mjerenja kreativnosti. EPoC testom mjere se dva modela kreativnog mišljenja: kognitivni i divergentni model, a englesku verziju EPoC testa razvio je međunarodni centar za inovacije u obrazovanju (ICIE – *International Centre for Innovation in Education*), koji je također razvio i *online* sustav za bodovanje EPoC testa, uz dostupnu *online* edukaciju za provođenje testa. Nakon korištenja testa u istraživanjima, test se dopunjava novim saznanjima te se tako, prema Lubart i sur. (2013), izbjegavaju zastarjele norme EPoC testa. *Centar za poticanje darovitosti* iz Rijeke 2017. godine pokrenuo je proces standardizacije EPoC testa za mjerenje potencijalne kreativnosti kako bi se test preveo na hrvatski jezik. Arrigoni (2018) ističe kako je u suorganizaciji *Centra za poticanje darovitosti* iz Rijeke te *Međunarodnog centra za inovacije u obrazovanju* u Hrvatskoj održana edukacija o primjeni i bodovanju EPoC testa. Edukacija je bila namijenjena pedagogima, psiholozima, učiteljima, nastavnicima te odgojiteljima. Arrigoni (2018) ističe i važnost pokretanja organiziranog obrazovnog sustava namijenjenog darovitim i talentiranim učenicima. Specifičnost EPoC testa jest što se prilikom zbrajanja bodova, prema Jurišević (2014), uzima u obzir kulturni kontekst u kojemu se test provodi, što je nedvojbeno važna činjenica prilikom provođenja znanstvenih istraživanja u područjima različitih kul-

turnih, tradicijskih i društvenih obilježja. Potencijalna kreativnost ispituje se u različitim domenama, kao što su: jezično-literarna, grafičko-slikovna, socijalno-interpersonalna, znanstveno-istraživačka, matematička, glazbena i tjelesno-kinestetička. Od navedenih domena u kojima se mjeri kreativnost, Lončarić (2018) navodi kako su jezično-literarna i grafičko-slikovna domena u najvišoj fazi razvoja, a glazbena i tjelesno-kinestetska domena nalaze se u ranoj fazi razvoja. Lončarić (2018) navodi kako je EPoC test za mjerenje potencijalne kreativnosti namijenjen djeci i mladima u dobi od 5 do 18 godina te kako se u praksi može provoditi individualno s djecom predškolske i osnovnoškolske dobi, kao i grupno s učenicima srednjoškolske dobi. Lončarić (2018) ističe aktualnost kako će uz PISA test u 2021. godini biti ponuđeno testiranje domene kreativnog mišljenja. Jednako tako, napominje kako bi se na taj način usmjerila veća pozornost na poticanje darovitosti i kreativnosti u cjelokupnom hrvatskom obrazovnom sustavu.

Martin i Wilson (2014) navode kako se u vremenu brzih promjena izuzetno važno osloniti na kreativnost, s ciljem pronalaska odgovora na izazove s kojima se ljudi današnjeg vremena moraju suočiti. Autori navode zanimljivu poveznicu između otkrivanja i kreativnosti. Smatraju kako je obrazovanje temeljeno na otkrivanju, budući da su učenici u stalnom „otkrivanju“ novih znanja i vještina. Jednako tako, kreativnost je neodvojiva od otkrića jer pojedincu omogućuje da ga vlastitim kapacitetima spozna.

KRATKI PRIKAZ OBRAZOVANJA DAROVITIH U SUSJEDNIM ZEMLJAMA

Austrija provodi različite mjere u pogledu promicanja obrazovanja darovitih. Herrmann i Nevo (2011) navode da su u Austriji darovitost i obrazovanje darovitih bili politički prioritet sredinom 1990-ih. Godine 1999. osnovan je austrijski *Centar za istraživanje i podršku darovitih i talentiranih* (ÖZBF) s ciljem pružanja sustavne podrške darovitoj djeci, njihovim roditeljima i učiteljima. Školsko zakonodavstvo omogućava primjenu akceleracije te pohađanje fakulteta od petnaeste godine. Postoje škole koje preferiraju odvojeni model školovanja darovite djece. Ipak, uobičajeno je obrazovanje darovitih učenika unutar redovitih odjela gdje se pozornost pridaje obogaćivanju, radionicama uz prisustvo individualnog mentora ili raznim programima za jezik, matematiku, prirodoslovlje, glazbu i

sport (Reid i Boettger, 2015). Organiziraju se ljetne škole za darovite učenike. Uglavnom traju od nekoliko dana do dva tjedna. Sastoje se od tečajeva iz različitih akademskih disciplina koje vode stručnjaci iz škola ili sa sveučilišta. Postoje i posebni tečajevi za darovite učenike. Zamišljeni su kao dopuna nastavi, a učenici dobivaju priliku za poboljšanje znanja (Herrmann i Nevo, 2011). Cilj austrijske obrazovne politike jest osigurati barem jednog stručnjaka na području obrazovanja darovitih učenika za svaku školu (Reid i Horváthová, 2016).

U slovenskom obrazovnom sustavu nazire se neujednačenost u razumijevanju ciljeva obrazovanja darovitih. Prisutni su stereotipi o darovitim učenicima i njihovom obrazovanju te postoje problemi oko financiranja aktivnosti na tome području rada. Učitelji i stručni suradnici nisu dovoljno kompetentni za prepoznavanje i rad s darovitim učenicima, a rad mentora učitelja nije do kraja reguliran (Jurišević i Žerak, 2019). Jurišević (2012) ističe kako zbog nedostatka kriterija za identifikaciju darovitih učenika dolazi do oscilacija u njihovom broju u Sloveniji, što ju čini jednom od zemalja s najviše darovitih učenika. Identifikacija darovitih učenika u Sloveniji određena je *Konceptom identifikacije i rada s darovitim učenicima*, reguliranim u tri faze: praćenje i bilježenje potencijalno darovitih učenika; identifikacija; informiranje roditelja i njihovo mišljenje. Kako bi bio prepoznat kao darovit, učenik mora ispunjavati jedan od tri kriterija: učiteljeva procjena uspješnosti učenika u različitim područjima; kognitivne sposobnosti i kreativnost. Premda se učenici mogu nominirati za identifikaciju u višim razredima, postupak identifikacije najčešće se provodi u četvrtom razredu (Košir i sur., 2015). Repinc i Južnič (2013) preporučenu obrazovnu strategiju u programima za darovite učenike drže sredstvima diferencijacije i individualizacije nastave.

Gyarmathy (2013) navodi kako obrazovanje darovitih u Mađarskoj ima svoje začetke u 20. stoljeću. U Mađarskoj postoje dva pristupa u obrazovanju darovitih: pristup koji se često proziva zbog takozvanog elitizma, odnosno koji sadrži posebne odredbe za rad s darovitim učenicima, te pristup s ciljem reforme obrazovanja uz promicanje inkluzije i podrške darovitim učenicima u procesu obrazovanja, usmjeravajući se na pojedinca. Službeni koncept obrazovanja darovitih učenika u Mađarskoj zasniva se na Renzullijevom pristupu i opisuje darovitost kroz interakciju iznadprosječnih općih sposobnosti, iznadprosječnih specifičnih sposobnosti, kreativnosti, obavezi prema zadacima i motivaciji. Mönks i Pflüger (2005) navode kako u Italiji za darovite učenike postoje Olimpijade u matematici, fizici te različite manifestacije u organizaciji znanstvenih

udruženja. Roditeljima se pruža stručno mišljenje i podrška pri odabiru odgovarajuće škole za darovite učenike. Kada je riječ o identifikaciji darovitih učenika, ista je najzastupljenija u završnim godinama srednjoškolskog obrazovanja, prilikom upisa na studije, što se može smatrati nepravovremenom i nesvrhsihodnom identifikacijom. Autori spominju višegodišnju težnju za otvaranjem predškole i osnovne škole za darovite učenike u Milanu, ali objašnjavaju kako je sve u konačnici ostalo samo na ideji bez realizacije. Usavršavanje učitelja za rad s darovitim učenicima provodi se na Pedagoškom institutu u Tirolu, uz trajanje tečaja od dvije godine. Naposljetku, učitelji dobivaju certifikat za rad s darovitim učenicima. Prema Tourón i Freeman (2017), u Velikoj Britaniji 7 % djece pohađa selektivne privatne škole, poznate po velikom broju učenika koji postižu izvanredne uspjehe. Isti autori navode kako je u 2014. godini 44 % polaznika Sveučilišta Oxford dolazilo upravo iz privatnih škola.

ZAKLJUČAK

Daroviti učenici predstavljaju izazov cjelokupnom sustavu odgoja i obrazovanja, koji darovitosti ne pridaje dovoljan i odgovarajući značaj. Darovitost podrazumijeva natprosječne sposobnosti koje pokrivaju brojna područja funkcioniranja. Kroz izradu diferenciranih zadataka za učenike različitih sposobnosti, razina i struktura znanja, učitelj stvara mogućnosti za razvijanje potencijala svakog učenika, što je i osnova odgojno-obrazovnog procesa. Tradicionalna nastava najčešće zanemaruje različitosti i individualne specifičnosti darovitih učenika. Česte su predrasude kako su daroviti učenici izvrsni u učenju i ne trebaju dodatnu pomoć te obrazovne prilagodbe. Zapravo se njihovi obrazovni potencijali mogu razvijati tek ako im se pruži prilika za sudjelovanje u posebnim obrazovnim programima i izvanškolskim aktivnostima. Omogućavanje odgovarajuće izobrazbe učitelja, kao i dodatno stručno usavršavanje, može potaknuti učitelje na orijentaciju prema zahtjevima suvremenog obrazovanja.

U procesu podučavanja i učenja korisna je uporaba i primjena različitih metoda, oblika rada, strategija i tehnika učenja koje obuhvaćaju – od izrade koncepata, odnosno jednostavnih nacрта sažetih informacija i misli, do isticanja glavnih ideja teksta, stvaranja zaključaka te posljedično-uzročnih veza, ali i revizije sadržaja koji se uči te primjene u svakodnevnom životu.

Kreativnost se percipira kao značajka darovitih učenika, stoga se mjerenje kreativnosti često uključuje u protokole identifikacije darovitosti. Potrebno je poticati stručno usavršavanje i profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih stručnjaka u područjima suvremenih pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkih izazova, na kojemu počiva prepoznavanje osobnih karakteristika učenika kako bi im se omogućio cjelovit rast i razvoj osobe, u skladu s potrebama i specifičnostima djeteta. U tom procesu učitelju je omogućena autonomija raspolaganja danim sadržajima i obogaćivanje procesa podučavanja novim saznanjima, zanimljivostima, praktičnim aktivnostima, projektima, igrama, znanstvenim pokusima, izletima, kulturnim posjetima i događanjima, suradnjom sa znanstvenicima i stručnjacima, ali i timskim zadatcima kojima se potiče kohezivnost skupine učenika. Učiteljima su potrebni različiti resursi, usavršavanja i podrška koja će im omogućiti da se usmjere na uočavanje sposobnosti učenika tijekom procesa učenja, po različitim nastavnim područjima, a naprednim učenicima nužno je osigurati odgovarajuću diferencijaciju u skladu s njihovim potrebama.

LITERATURA

- ADŽIĆ, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima, Kako teoriju prenijeti u praksu, *Život i škola*. 57 (25): 171–184.
- AL-KHAYAT, M., M. AL-HROUT, M. HYASSAT. (2017). Academically gifted undergraduate students: their preferred teaching strategies, *International Education Studies*. 10 (7): 155–161.
- ARRIGONI, J. (2018). Projekt prilagodbe i standardizacije EPoC testa potencijalne kreativnosti: hrvatska iskustva. Izlaganje na stručnom skupu odgojno-obrazovnih djelatnika „Poučavanje za darovitost, inovativnost i kreativnost“ u suorganizaciji Centra za poticanje darovitosti - Rijeka, Učiteljskog fakulteta u Rijeci i Agencije za odgoj i obrazovanje, 12. - 13. siječnja 2018., Učiteljski fakultet u Rijeci, Hrvatska.
- ARRIGONI, J. (2010). Znanstvena pismenost i daroviti učenici. U: Željznov Seničar, M. (ur.) *Socialne in čustvene potrebe nadarjenih in talentiranih, II. mednarodna znanstvena konferenca* (68-79). MiB, Bled.
- BARBOT, B., T. LUBART., M. BESANCON. (2011). Assessing creativity in

- the classroom, *The Open Education Journal*. (4): 124–132.
- BECKMANN, E., A. MINNAERT. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: an in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9 (504).
- BESANÇON, M. (2013). Creativity, giftedness and education, *Gifted and Talented International*. 28 (1-2): 149–161.
- BLAAS, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students, *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 24 (2): 243–255.
- BULJUBAŠIĆ-KUZMANOVIĆ, V., G. LIVAZOVIĆ. (2010). Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije, *Školski vjesnik*. 2 (59): 261–276.
- CHEUNG, P. C., S. LAU. (2010). Gender differences in the creativity of Hong Kong school children: Comparison by using the new electronic Wallach-Kogan creativity tests, *Creativity Research Journal*. 22 (2): 194–199.
- CVETKOVIĆ-LAY, J. (2010). *Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelji, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea.
- DAI, D. Y. (2012). Giftedness in the making: A response to Ziegler and Phillipson, *High Ability Studies*. 23 (1): 47–50.
- DALIA, N., B. AGNE. (2012). The empirical validation of cognitive domain characteristics in the gifted screening checklist, *Gifted Education International*. 29 (2): 199–210.
- DE BOER, G. C., A. MINNAERT, G. KAMPHOF. (2013). Gifted education in the Netherlands, *Journal for the Education of the Gifted*. 36 (1): 133–150.
- DIMITRIADIS, C. (2016). Gifted programs cannot be successful without gifted research and theory: evidence from practice with gifted students of mathematics, *Journal for the Education of the Gifted*. 39 (3): 221–236.
- GAGNÉ, F. (2004). Pretvaranje darova u talente: DMGT kao razvojna teorija, *Studije visoke sposobnosti*. 15 (2): 119–147.
- GALI, G., I. SHAKHNINA, E. ZAGLADINA, A. GALI. (2019). Teacher - researcher in work with gifted students, *Humanities & Social Sciences Reviews*. 7 (4): 416–421.
- GALIĆ, M. SKOČIĆ MIHIĆ, S. ARRIGONI, J. (2014). Procjenjuju li se učitelji kompetentnima poučavati darovite učenike: identifikacija, stručna podrška i educiranost učitelja? Izlaganje na stručnom skupu odgojno-obrazovnih djelatnika 2. dani obrazovnih znanosti “Uloga istraživanja u obrazovnim promjenama” : knjiga sažetaka. Zagreb: Institut za društvena

- istraživanja, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, 27-28. Dostupno na: file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/726365.DOZ_2_Knjiga_sazetaka.pdf
- GALLAGHER, J. J. (2015). Peer acceptance of highly gifted children in elementary school, *Journal for the Education of the Gifted*. 38 (1): 51–57.
- GRASSINGER, R., M. PORATH, A. ZIEGLER. (2010). Mentoring the gifted: a conceptual analysis, *High Ability Studies*. 21 (1): 27–46.
- GYARMATHY, É. (2013). The Gifted and Gifted Education in Hungary, *Journal for the Education of the Gifted*. 36 (1): 19–43.
- HERRMANN, A., B. NEVO. (2011). Gifted education in german-speaking countries, *Gifted and talented international*. 26 (1-2): 47–62.
- JURIŠEVIČ, M., U. ŽERAK. (2019). Attitudes towards gifted students and their education in the slovenian context, *Psychology in Russia: State of the Art*. 12 (4): 101–117.
- KETTLER, T., J. BOWER. (2017). Measuring creative capacity in gifted students: comparing teacher ratings and student products, *Gifted Child Quarterly*. 61 (4): 290–299.
- KORUCU, A. T., A. ALKAN. (2012). Comparative study models used in the education of the gifted children, *Procedia*. 46: 4159–4164.
- KOŠIR, K., M. HORVAT, U. ARAM, N. JURINEC. (2015). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students, *High Ability Studies*. 27 (2): 129–148.
- LIMONT, W. (2012). Support and Education of Gifted Students in Poland, *Journal for the Education of the Gifted*. 36 (1): 66–83.
- LIVAZOVIĆ, G. (2019). The risks of being gifted: pedagogical and teaching challenges for educators, *Talent Education 2019*. 23–30.
- LIVAZOVIĆ, G., D. ALISPAHIĆ, E. TEROVIĆ. (2015), *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi: priručnik za nastavnike*. Sarajevo: Udruženje Društvo ujedinjenih građanskih akcija.
- LONČARIĆ, D. (2018). Osnovne informacije o prilagodbi i primjeni EPoC testa potencijalne kreativnosti u Hrvatskoj. Izlaganje na stručnom skupu odgojno-obrazovnih djelatnika „Poučavanje za darovitost, inovativnost i kreativnost“ u suorganizaciji Centra za poticanje darovitosti - Rijeka, Učiteljskog fakulteta u Rijeci i Agencije za odgoj i obrazovanje, 12. - 13. siječnja 2018., Učiteljski fakultetu u Rijeci, Rijeka, Hrvatska.
- MARTIN, L., N. WILSON. (2014). Re-discovering Creativity: Why The-

- ory-Practice Consistency Matters. U: Desjardin, N., M. Elliott, S. Sokal, S. Christle, A. Kornelsen, K. Nikkel, K. Lone, L. Sokal, (2014). *Transformative learning through international service work. International Journal of Talent Development and Creativity*. 2 (1): 137–149.
- MATTHEWS, D. (2014). Gifted education in transition: from elitist enclave to promising opportunities for empowerment and inclusion. U: Desjardin, N., M. Elliott, S. Sokal, S. Christle, A. Kornelsen, K. Nikkel, K. Lone, L. Sokal, (2014). *Transformative learning through international service work. International Journal of Talent Development and Creativity*. 2 (1): 137–149.
- MATTHEWS, D. J., D. Y. DAI. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practice, *International Studies in Sociology of Education*. 24 (4): 335–353.
- MÖNKES, F. J. (2010). Meeting the learning needs of individuals with high potential. U: Željznov Seničar, M. (ur.) *Socialne in čustvene potrebe nadarjenih in talentiranih, II. mednarodna znanstvena konferenca* (16-24). MiB, Bled.
- NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A., A. JERKOVIĆ, M. RUKAVINA. (2016). Stanje, problemi i potrebe rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj, *Magistra Iadertina*. 11 (1): 9–34.
- O’CONNOR, J. (2012). Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child, *Children & Society*. 26 (4): 293–303.
- PATRICK, H., M. GENTRY, J. D. MOSS, J. S. MCINTOSH. (2015). Understanding gifted and talented adolescents’ motivation. U: Dixon, F. A., S. M. Moon. (ur.), *The Handbook of Secondary Gifted Education*. (185–210). Waco, TX: Prufrock Press.
- PERKOVIĆ KRIJAN, I., E. BORIĆ. (2015). Teachers’ attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of teaching, *Croatian Journal of Education*. 17 (1): 165–178. doi: 10.15516/cje.v17i0.1490
- PLUCKER, J. A., M. C. MAKEL, M. S. MATTHEWS, S. J. PETERS, K. E. RAMBO-HERNANDEZ. (2017). Blazing new trails: Strengthening policy research in gifted education, *Gifted Child Quarterly*. 61 (3): 210–218. <https://doi.org/10.1177/0016986217701838>
- RAČKI, Ž. (2018). Darovitost u djece: Odgoj i obrazovanje u skladu s potencijalima za izvrsnost, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. 22 (85).
- REID, E., H. BOETTGER. (2015). Gifted education in various countries of

- Europe, *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. 4 (2): 158–171.
- REID, E., B. HORVÁTHOVÁ. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability, *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 18 (2): 66–74.
- REIS, S. M., J. S. RENZULLI. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research, *Learning and Individual Differences*. (20) 4: 308–317.
- RENZULLI, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st Century: A four-part theoretical approach, *Gifted Child Quarterly*. 56 (3): 150–159.
- REPINC, U., P. JUŽNIČ. (2013). Guided inquiry projects: Enrichment for gifted pupils, *School Libraries Worldwide*. 19 (1): 114–127.
- ŞAHIN, F., E. ÖZER, M. N. DENİZ. (2016). The predictive level of emotional intelligence for the domain-specific creativity: A study on gifted students, *Education and Science*. 41 (183): 181–197.
- SATMAZ, I., H. TORTOP, E. TEMİZ. (2018). Investigation of the metaphorical perceptions of the gifted students related to the concept of science and art center (SAC), *Higher Education Studies*. 8 (3): 34–48.
- SCHORER, J., J. BAKER. (2012). Continuing challenges for a systemic theory of gifted education, *High Ability Studies*. 23 (1): 105–106.
- ŞEKOWSKI, A. E., B. ŁUBIANKA. (2015). Education of gifted students in Europe, *Gifted Education International*. 31 (1): 73–90.
- SHAYSHON, B., H. GAL, B. TESLER, E. KO. (2014). Teaching mathematically talented students: a cross cultural study about their teachers views, *Educ Stud Math*. 87 (3): 409–438.
- STERNBERG, R. J., J. E. DAVIDSON. (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STOEGER, H., M. ZEIDNER. (2019). Self-regulated learning in gifted, talented, and high-achieving learners, *High Ability Studies*. 30 (1–2): 1–8.
- STOEGER, H., A. ZIEGLER. (2013). Deficits in fine motor skills and their influence on persistence among gifted elementary school pupils, *Gifted Education International*. 29 (1): 28–42.
- STROPNIK KUNIČ, N. (2012). Individualization and differentiation as a model of new communication in the learning process, *Informatologia*. 45 (1): 44–52.
- SUBOTNIK, R. F., P. OLSZEWSKI-KUBILIUS, F. C. WORRELL. (2011).

- Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science, *Psychological Science in the Public Interest*. 12 (1): 3–54.
- SUBOTNIK, R. F., P. OLSZEWSKI-KUBILIUS, F. C. WORRELL. (2012). Nurturing young genius, *Scientific American Mind*. 23: 50–57.
- TIRRI, K., E. KUUSISTO. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils, *Journal for the Education of the Gifted*. 36 (1): 84–96.
- TORTOP, H. S. (2014). Examining the effectiveness of the in-service training program for the education of the academically gifted students in Turkey: A case study, *Journal for the Education of the Young Scientists and Giftedness*. 2 (2): 67–86.
- TROXCLAIR, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness, *Roeper Review*. 35: 58–64.
- TOURÓN, J., J. FREEMAN. (2017). Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and educators. U: Pfeiffer, S. I. (ur.). *APA Handbook on Giftedness and Talent*. Washington: American Psychological Association (APA).
- WORRELL, F. C., R. F. SUBOTNIK, P. OLSZEWSKI-KUBILIUS, D. D. DIXSON. (2019). Gifted students, *Annual Review of Psychology*. 70: 551–576.
- ZIEGLER, A., H. STOEGER. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction, *Gifted Child Quarterly*. 61 (3): 183–193.
- ZIEGLER, A., W. VIALLE, B. WIMMER. (2013). The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions. U: Phillipson, S. N., H. Stoeger, A. Ziegler (ur.). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. (1–17). London, England: Routledge.
- Zrilić, S., Marin, D. (2017). Zakonski okvir odgoja i obrazovanja darovitih učenika u Republici Hrvatskoj, *Magistra Iadertina*. 12 (1): 91-104.
- URL1: KASS, J., M. CAVALLAROM (2010). *A world of possibilities: career development for gifted student*. https://www.ncda.org/aws/NCDA/page_template/show_detail/27893?model_name=news_article (pristupljeno 13. svibnja 2020.)
- URL2: *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika* - Ministarstvo prosvjete i kulture (1991). https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici_15.pdf (pristupljeno 13. svibnja 2020.)

URL 3: *Nacionalni okvirni kurikulum* - Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2011).

https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (pristupljeno 13. svibnja 2020.)

URL 4: *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* - Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=12800> (pristupljeno 13. svibnja 2020.)

POSSIBILITIES OF IMPLEMENTING EFFECTIVE METHODS IN WORKING WITH GIFTED STUDENTS

Nina ERDEŠ BABIĆ

Elementary school Hinka Juhna Podgorač

ANA MIROSAVLJEVIĆ

University of Slavonski Brod - Department of Social Sciences and Humanities

ABSTRACT

KEYWORDS:

*giftedness, teacher
competence, differentiation
in teaching*

The role of education in encouraging student giftedness manifests itself in the improvement of the identification process and the implementation of the appropriate methods, forms, and approaches in work and curricula that should be adapted to the individual student profile. A competent teacher, who is trained and intrinsically motivated to work with students who show above-average abilities, plays an indispensable role, directing potential giftedness towards manifest giftedness. Support for gifted students is still not present sufficiently, which neglects and underestimates the specifics of gifted students and the challenges they face in the modern educational system. Therefore, this paper actualizes, still insufficiently researched, the topic of education of gifted students who represent the driving force of the development of modern society. The paper deals with the theoretical consideration of the phenomenon of giftedness, the characteristics of gifted students and the competencies of teachers necessary for work with gifted students. Furthermore, the difference in teaching and approaches in working with gifted students.

