ODGOJITELJ U VJERI ZA POTENCIJALNO DAROVITO DIJETE: PODRŠKA S DUŠOM

Tonća Jukić – Sani Ćavar

Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet
tjukic@ffst.hr
scavar@ffst.hr

UDK 376-056.45
Izvorni znanstveni rad
Rad zaprimljen: 20. srpnja 2026.

Sažetak

Darovitost se uvriježeno shvaća kao skup osobina koje pojedincu omogućuju razvoj izvrsnih kompetencija i dosljedno postizanje izrazito iznadprosječnih postignuća u jednom području ili u više područja. Suvremeni pristup darovitosti u sustavu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj određen je zakonskim i podzakonskim aktima te podrazumijeva uvažavanje prava, potreba i interesa darovite djece u svrhu ostvarivanja njihove dobrobiti. Navedeno pretpostavlja kompetentne odgojitelje koji osmišljavaju i provode individualiziran i diferenciran pristup potencijalno darovitoj djeci, kvalitetno surađuju s njihovim obiteljima te provode refleksivnu praksu. U radu su stoga ponuđene relevantne spoznaje o odgoju i obrazovanju darovite djece te je predložen mogući nacrt akcijskog istraživanja kao dobar alat u profesionalnom razvoju odgojitelja za rad s djecom koja iskazuju karakteristike darovitosti. Radom se želi pridonijeti boljem razumijevanju potreba potencijalno darovite djece u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u vidu pružanja teorijskih i praktičnih smjernica za njihovo ostvarivanje.

Ključne riječi: akcijsko istraživanje, cjeloviti razvoj djece, kompetencije odgojitelja, refleksivna praksa

1. Uvod

Suvremeni sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO) u Republici Hrvatskoj (RH) utemeljen je na europskim dokumentima i praksama usmjerenim na razumijevanje i ostvarivanje potreba djece, na poštivanje njihove jedinstvenosti, osiguravanje uvjeta i prilika za njihov cjeloviti razvoj te na omogućavanje ostvarivanja jednakopravnosti sve djece, neovisno o njihovoj dobi, različitim potrebama i mogućnostima,

ili pak vjerskim, nacionalnim i drugim posebnostima.[1] Razmotrimo li navedeno u kontekstu potencijalno darovite djece kao djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koja su uključena u *Program katoličkoga vjerskog odgoja djece rane i predškolske dobi* (*Program*) i odgojitelja u vjeri kojima su ta djeca povjerena, valja uočiti da su ciljevi *Programa* usklađeni s ciljevima cjelovitog odgoja djeteta rane i predškolske dobi te da je vjerski odgoj prepoznat kao važan čimbenik u takvom odgoju. Među zadaćama katoličkoga vjerskog odgoja navedenima u *Programu* mogu se izdvojiti ove: pomaganje djetetu da uspostavi autentične odnose s drugima i Bogom te da se s povjerenjem u sebe i druge odgovorno, suosjećajno i suradnički ponaša. Navedeno pretpostavlja odgojitelja u vjeri, odgojitelja koji osim pedagoških kompetencija stečenih tijekom studija ima i završeno dodatno teološko-katehetsko doškolovanje potrebno za provedbu kraćeg programa kao dijela redovitog programa, odnosno završeno dodatno teološko-katehetsko doškolovanje i kanonski mandat, što je potrebno za provedbu cjelodnevnog i poludnevnog programa, a koji, osim ostvarivanja svoje profesionalne uloge, treba i autentično svjedočiti vjeru.[2] Tomu bismo mogli dodati: navedeno pretpostavlja i odgojitelja u vjeri koji je djeci podrška s dušom – koji je prisutan, emocionalno dostupan, koji dijete istinski vidi i čuje, razumije njegove potrebe i osjećaje te kroz refleksivnu praksu traži načine kako na njih prikladno odgovoriti. Naglasak je na uspostavi kvalitetnog i uvažavajućeg odnosa u kojem će potencijalno darovito dijete biti prihvaćeno u svojoj jedinstvenosti te dobiti priliku za maksimalan razvoj svojih potencijala i ostvarenje svojih prava, odnosno za cjeloviti razvoj. Istraživanja, međutim, pokazuju da odgojitelji u RH smatraju da nisu dovoljno osposobljeni za prepoznavanje darovite djece i odgojno-obrazovni rad s njima.[3] Stoga da bismo ponudili smjernice kako odgojitelj u vjeri može ostvariti odgojno-obrazovnu praksu usmjerenu na cjelovit razvoj potencijalno darovitog djeteta, ponudit ćemo različita razumijevanja i pristupe darovitosti te uputiti

[1] Usp. MZOS, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015.

[2] Usp. Hrvatska biskupska konferencija, *Program katoličkoga vjerskog odgoja djece rane i predškolske dobi*, obnovljeno i dopunjeno izdanje, Zagreb, 2015.

[3] Usp. Ljiljana Gomerčić, Mnenja in stališča slovenskih in hrvaških vzgojiteljev o usposobljenosti za odkrivanje potencialno nadarjenih predšolskih otrok, *Revija za elementarno izobraževanje* 15 (2022.) 1, 105–125, https://doi.org/10.18690/rei.15.1.105-125.2022.

na važeće zakonske i podzakonske akte relevantne za rad s darovitom djecom, mogućnosti njihova uočavanja i identifikacije i neke oblike i načine vrednovanja odgojno-obrazovnog rada s njima. Konačno, ponudit ćemo mogući nacrt akcijskog istraživanja koje za cilj ima kreirati odgojno-obrazovnu praksu u kojoj će odgojitelj potencijalno darovitom djetetu biti autentična podrška – podrška s dušom.

2. Određenje darovitosti i suvremeni pristupi darovitosti u sustavu odgoja i obrazovanja

Prije nego što bismo mogli promišljati o tome kako poticati razvoj darovitosti, važno je promišljati o načinu na koji razumijemo darovitost jer je razumijevanje darovitosti bitan čimbenik u kreiranju odgojno-obrazovnog pristupa potencijalno darovitoj djeci.[4] U RH darovitost se uvriježeno shvaća kao skup osobina koje pojedincu omogućuju razvoj izvrsnih kompetencija i dosljedno postizanje izrazito iznadprosječnih postignuća u jednom području ili u više područja.[5] Međutim, različita su razumijevanja i teorijski pristupi darovitosti. Tako je u WICS modelu uspješne inteligencije Sternberg prepoznao mudrost, inteligenciju i kreativnost kao ključne čimbenike za darovitost koji trebaju zajedno učinkovito djelovati kako bi pojedinac bio izniman u određenom području ili u više njih. Sternberg na inteligenciju gleda kao na pretpostavku kreativnosti i mudrosti, na kreativnost kao na ključnu sastavnicu mudrosti, a na mudrost pak kao na koncept koji nadilazi i inteligenciju i kreativnost.[6] Prema Renzullijevu modelu triju prstenova za javljanje darovitosti potrebne su tri jednako važne skupine sposobnosti – iznadprosječne sposobnosti, predanost zadaći i kreativnost, koje se međusobno dijelom

[4] Usp. Joseph S. Renzulli, The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity, u: Sally M. Reis (ur.), *Reflections on Gifted Education*, Prufrock Press, Waco, TX, 2016., 55–86, https://gifted.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2025/01/The-Three-Ring-Conception-of-Giftedness.pdf (pristupljeno 5. 7. 2026.).

[5] *Pravilnik o odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika* (NN 71/2025).

[6] Usp. Robert J. Sternberg, The WICS Model of Giftedness, u: Robert J. Sternberg i Janet E. Davidson (ur.), *Conceptions of Giftedness*, drugo izdanje, Cambridge University Press, Cambridge, 2005., 327–342, https://altascapacidadesrioja.com/wp-content/uploads/2016/11/The-Munich-Model-of-Giftedness-Designed-to-Identify-and-Promote-Gifted.pdf (pristupljeno 5. 7. 2026.).

preklapaju i u interakciji su s okolinom. Iznadprosječne se sposobnosti pritom odnose na opće sposobnosti, poput opće inteligencije, i specifične, poput matematičkih ili glazbenih sposobnosti. Predanost zadaći razumijeva se kao motivacijski čimbenik očitovan u ustrajnosti u radu i samopouzdanju pojedinca da može izvršiti zadatak, a kreativnost kao koncept koji uključuje divergentno mišljenje. Prema tome modelu djeca koja iskazuju ili su sposobna razviti interakciju navedenih triju skupina sposobnosti trebaju sveobuhvatnu podršku u vidu ostvarivanja redovnih odgojno-obrazovnih programa, ali i mnogobrojnih čimbenika (prilika i resursa) izvan njih.[7] Gagné je ponudio svoj diferencirani model darovitosti i talenta u kojem darovitost opisuje kao posjedovanje i primjenu iznimnih prirodnih sposobnosti (tzv. darova) u barem jednom području na način da pojedinac rezultatima spada u 10 % najboljih vršnjaka, a talent kao iznimnu ovladanost sustavno stjecanim znanjem i razvijanom sposobnošću ili vještinom u barem jednom području na način da pojedinac rezultatima spada u 10 % najboljih vršnjaka koji djeluju (ili su djelovali) u tome području. Njegov je interes transformacija darova u talente koja uključuje unutrašnje i okolinske katalizatore, poput motivacije i utjecaja značajnih odraslih.[8] Gardner je postavio teoriju višestrukih inteligencija želeći upozoriti na to da postoje različite, relativno neovisne, inteligencije. Njegov model uključuje logičko-matematičku, lingvističku, glazbenu, prostornu, tjelesno-kinestetičku, interpersonalnu, intrapersonalnu i prirodoslovnu inteligenciju, a preispituje se mogućnost uvođenja i egzistencijalne inteligencije. Autor smatra da svi ljudi imaju sve navedene inteligencije u različitim kombinacijama te da iznimni rezultati u jednom području ili u više njih mogu biti smjer u kojemu će pojedinci razvijati svoje specifične interese i talente.[9] Iz navedenih teorijskih pristupa darovitosti očito je da darovita djeca imaju svoje posebnosti

[7] Usp. Renzulli, The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity.

[8] Usp. Francoys Gagné, From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model, u: Robert J. Sternberg i Janet E. Davidson (ur.), *Conceptions of Giftedness*, drugo izdanje, Cambridge University Press, Cambridge, 2005., 98–119, https://altascapacidadesrioja.com/wp-content/uploads/2016/11/The-Munich-Model-of-Giftedness-Designed-to-Identify-and-Promote-Gifted.pdf (pristupljeno 5. 7. 2026.).

[9] Usp. Katie Davis, Joanna Christodoulou, Scott Seider i Howard E. Gardner, The Theory of Multiple Intelligences, u: Robert J. Sternberg i Scott Barry Kaufman (ur.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press, Cam-

koje traže promišljen odgojno-obrazovni pristup koji će im omogućiti transformaciju potencijalnih u funkcionalne sposobnosti, a koji trebamo pomno organizirati jer je to u njihovu najboljem interesu. Uporište tomu može se pronaći u *Konvenciji o pravima djece*, posebice u članku 3., stavku 1., prema kojem je interes djeteta na prvome mjestu u svim postupanjima prema njemu,[10] ali i u zakonskim i podzakonskim aktima koji se odnose na rad s potencijalno darovitom djecom.

3. Zakonski i podzakonski akti relevantni za rad s (potencijalno) darovitom djecom

Važnost promišljanja o potencijalno darovitoj djeci i prikladnom radu s njima istaknuta je u temeljnim dokumentima koji usmjeravaju odgojno-obrazovnu praksu ustanova RPOO-a u RH, a to su: *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (*Zakon*),[11] *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (*Standard*),[12] *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (*NKRPOO*)[13] i *Pravilnik o odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika* (*Pravilnik*).[14] Navedeni dokumenti zajedno čine temeljni okvir iz kojeg ustanove RPOO-a mogu izvući osnovne smjernice za prepoznavanje, poticanje i praćenje razvoja potencijalno darovite djece. *Zakon* predstavlja najvišu razinu normativnog uređenja područja RPOO-a. U kontekstu potencijalno darovite djece taj je zakon važan jer predviđa mogućnost provedbe posebnih programa za potencijalno darovitu djecu rane i predškolske dobi te određuje da se način njihova provođenja, kao i postupci vezani uz utvrđivanje darovitosti, dodatno uređuju pravilnicima. Time se stvara pravni okvir unutar kojeg se takvi programi mogu razvijati i provoditi u praksi. Članak 15.a, navedenog *Zakona*, ističe da se između ostalih u dječjem vrtiću ostvaruju

bridge, UK i New York, 2011., 485–503, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2982593 (pristupljeno 5. 7. 2026.).

10 Usp. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, *Konvencija o pravima djeteta*, Zagreb, 2001., https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/pdf/medjunarodni/konvencija_o_pravima_djeteta.pdf (pristupljeno 2. 4. 2026.).

11 Usp. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN 10/1997; NN 107/2007; NN 94/2013; NN 98/2019; NN 57/2022; NN 101/2023; NN 22/2026).

12 Usp. *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (NN 63/2008).

13 Usp. MZOS, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015.

14 Usp. *Pravilnik o odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika* (NN 71/2025).

i programi za darovitu djecu rane i predškolske dobi; stoga je dječji vrtić dužan stvarati uvjete koji su primjereni za rast i razvoj svakog djeteta te ostvariti suradnju s obitelji s ciljem najboljeg interesa svakog djeteta.[15] *Standard* detaljnije uređuje organizacijske uvjete i načine ostvarivanja RPOO-a. Njegova posebna važnost za područje darovitosti proizlazi iz činjenice da darovitu djecu prepoznaje kao djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a darovito dijete definira kao dijete kojemu je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja, a koje je uključeno u jasličke i vrtićke programe RPOO-a. *Standard* propisuje mogućnost provedbe posebnih programa namijenjenih darovitoj djeci, pri čemu naglašava potrebu prilagodbe sadržaja djetetovim sposobnostima, interesima i potrebama. U ovom se dokumentu ističe da rano otkrivanje i utvrđivanje darovitosti djeteta provodi psiholog u suradnji s ostalim stručnim suradnicima dječjeg vrtića, a iste su osobe uključene i u donošenje programa RPOO-a za darovitu djecu, uz suradnju sa stručnjacima iz područja društvenih i humanističkih znanosti. Posebni program provode odgojitelji i stručni suradnici uz suradnju s ostalim djelatnicima dječjeg vrtića. *Standard* ističe da se navedeni programi mogu provoditi u svim vrstama programa i u svim odgojno-obrazovnim skupinama dječjeg vrtića ili u kraćim posebno prilagođenim programima za darovitu djecu, uz dogovor s roditeljima. Poseban naglasak stavljen je na individualizaciju rada, obogaćivanje odgojno-obrazovnog procesa, praćenje razvoja djeteta te suradnju s roditeljima i stručnjacima.[16] U odnosu na *Zakon*[17] *Standard* donosi konkretnije smjernice o tome kako se rad s darovitom djecom može organizirati u ustanovi RPOO-a. Ono što je važno naglasiti jest to da *Standard* jasno predviđa poticanje razvoja darovite djece i unutar redovnih odgojno-obrazovnih skupina te da darovita djeca ne moraju biti izdvojena iz njih.[18]

NKRPOO se razlikuje od prethodna dva dokumenta jer nije usmjeren prvenstveno na pravne ili organizacijske odredbe, nego na pedagoška načela i vrijednosti odgojno-obrazovnog procesa. Iako darovita djeca

[15] Usp. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN 10/1997; NN 107/2007; NN 94/2013; NN 98/2019; NN 57/2022; NN 101/2023; NN 22/2026).

[16] Usp. *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (NN 63/2008).

[17] Usp. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN 10/1997; NN 107/2007; NN 94/2013; NN 98/2019; NN 57/2022; NN 101/2023; NN 22/2026).

[18] Usp. *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (NN 63/2008).

nisu zasebno detaljno opisana kao posebna skupina, načela *NKRPOO-a* iznimno su važna za rad s njima. Kao što je prethodno istaknuto, polazište ovog dokumenta jest shvaćanje djeteta kao jedinstvene osobe s vlastitim sposobnostima, interesima, potrebama i tempom razvoja. Takav pristup podrazumijeva individualizaciju, stvaranje poticajnog okružja, poticanje istraživanja, kreativnosti, samostalnosti i razvoja potencijala svakog djeteta. Za darovitu djecu to znači omogućavanje složenijih izazova, produbljivanje interesa, istraživačko učenje i prilagođavanje aktivnosti njihovim mogućnostima. *NKRPOO* posebno naglašava ulogu odgojitelja kao refleksivnog praktičara koji promatra dijete, dokumentira njegov razvoj i na temelju opažanja planira daljnje aktivnosti, što je bitno u praćenju razvoja sve djece, a osobito one koju prepoznamo kao potencijalno darovitu.[19]

Pravilnik je najspecifičniji dokument u području darovitosti djece, a odnosi se na djecu u sustavu RPOO-a te na učenike u osnovnim i srednjim školama. Njegova je posebnost u tome što prvi put sustavno uređuje pitanja koja se odnose na prepoznavanje, utvrđivanje i poticanje darovitosti. *Pravilnik* definira darovitost kao povezanost iznadprosječnih sposobnosti (intelektualnih i/ili područno specifičnih), kreativnosti i motivacije te naglašava da se darovitost može očitovati u različitim područjima razvoja djeteta. Posebno su značajne odredbe koje se odnose na to da identificiranje darovitog djeteta nije jednokratno, nego se odnosi na kontinuirano promatranje djeteta i stručno praćenje njegova razvoja koje provodi tim stručnjaka. *Pravilnikom* se određuje potreba osnivanja tima za darovite, a u kontekstu RPOO-a članovi tima jesu: ravnatelj, psiholog, pedagog, odgojitelji, a prema potrebi uključuju se i logoped, edukacijski rehabilitator i/ili socijalni pedagog te vanjski stručnjaci. Tim za kvalitetu uključen je u cjelovitu podršku potencijalno darovitom djetetu jer kreće od planiranja i provođenja identifikacije darovite djece, potom priprema mišljenje i predlaže oblike odgojno-obrazovne potrebe za darovito dijete, izrađuje individualizirani kurikul za dijete s njegovim odgojiteljima te sudjeluje u cijelom procesu rada s darovitim djetetom, od planiranja, preko praćenja i dokumentiranja razvoja djeteta (mapa djeteta ili e-portfolio), pa sve do vrednovanja rada s darovitim djetetom. Važno je istaknuti da tim za darovite nije usredotočen samo

[19] Usp. MZOS, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015.

na dijete, već treba pružati potporu i odgojiteljima koji rade s darovitom djecom, kao i roditeljima te djece, a uz to treba voditi računa o profesionalnom razvoju svih odgojno-obrazovnih djelatnika u ustanovi u području darovitosti. Za odgojitelje je osobito bitno da se individualizirani kurikul darovitog djeteta predškolske dobi temelji na individualnim razvojnim potrebama i unošenju razlikovnosti u pristup, sadržaje, metode, materijale i okružje za igru i učenje, a podrazumijeva prilagodbu svih tih elemenata djetetovim izraženim interesima, sklonostima i sposobnostima radi razvoja darovitosti i djetetova napretka. *Pravilnik*, u skladu s prethodno prikazanim dokumentima, predviđa da darovita djeca mogu pohađati odgojno-obrazovnu skupinu prema redovitom programu RPOO-a s određenim stupnjem obogaćivanja i razlikovnosti u pristupu učenju i poučavanju ili odgojno-obrazovnu skupinu s individualiziranim kurikulom za darovite koji u većoj mjeri potiče darovitost u određenom području, a mogu biti uključena i u male homogene skupine djece istih ili sličnih intelektualnih sposobnosti izvan redovitog programa RPOO-a, odnosno u kraći specijalizirani program za darovite. U odnosu na prethodne dokumente navedeni *Pravilnik* donosi najkonkretnije postupke i mehanizme podrške darovitoj djeci.[20]

Usporedbom navedenih dokumenata može se zaključiti da oni predstavljaju različite razine istog sustava potpore darovitoj djeci. *Zakon*[21] daje osnovni pravni okvir i omogućuje provedbu programa za darovitu djecu. *Standard*[22] taj okvir proširuje kroz organizacijske uvjete i načine rada u dječjim vrtićima. *NKRPOO*[23] donosi načela prema kojima se rad treba oblikovati i vrijednosti od kojih se u radu polazi, naglašavajući individualnost svakog djeteta, njegovu aktivnu i središnju ulogu u dječjem vrtiću i usmjerenost na razvoj njegovih potencijala. *Pravilnik*[24] najdetaljnije uređuje postupke povezane upravo s darovitošću te povezuje ranije postavljene zakonske i pedagoške smjernice u konkretan sustav prepoznavanja darovitosti i podrške darovitom djetetu, ali i svima koji su uključeni u rad s darovitim djetetom.

[20] Usp. *Pravilnik o odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika* (NN 71/2025).
[21] Usp. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN 10/1997; NN 107/2007; NN 94/2013; NN 98/2019; NN 57/2022; NN 101/2023; NN 22/2026).
[22] Usp. *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (NN 63/2008).
[23] Usp. MZOS, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015.
[24] Usp. *Pravilnik o odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika* (NN 71/2025).

3.1. Mogućnosti uočavanja i identifikacije potencijalno darovite djece

Jedan od važnih čimbenika za razvoj darovitosti jest, kako autori navode,[25,26] rana identifikacija potencijalno darovite djece i pravovremeno pružanje podrške toj djeci, a istodobno je povezana s razvojem pozitivne slike o sebi i ljubavi prema učenju, što su preduvjeti uspješnoga cjelovitog razvoja djeteta.[27,28] Razvoj potencijalno darovite djece uvelike ovisi o kvaliteti obiteljskog i odgojno-obrazovnog okružja.[29] Upravo u prepoznavanju potencijalne darovitosti djeteta važnu ulogu imaju odgojitelji koji u kontekstu RPOO-a najviše vremena provode s djecom. Odgojitelji su stoga, uz roditelje, među prvim osobama koje mogu uočiti da je dijete potencijalno darovito u jednom ili više područja te se obratiti timu za darovite unutar svoje ustanove koji će provesti proces procjene darovitosti djeteta. Timski, holistički i interdisciplinarni pristup nužni su u prepoznavanju i procjeni darovitosti djeteta.[30] Suvremeni pristupi preporučuju višedimenzionalnu i višekriterijsku procjenu darovitosti koja uključuje opažanja odgojitelja i roditelja, analizu dječjih uradaka i portfolija, intervjue te verbalne i neverbalne testove sposobnosti kada su potrebni. Time se smanjuje ovisnost o samo jednom izvoru podataka i omogućuje promatranje djeteta u različitim kontekstima. Posebno se naglašava važnost kontinuirane suradnje s roditeljima tijekom procesa identifikacije, ali i kasnije tijekom cijelog procesa podrške potencijalno darovitom djetetu.[31]

---

25 Usp. Sandra Kadum, Emina Kopas-Vukašinović i Ana Miljković, Attitudes of students from the Faculty of Education on the potentially gifted preschool children, *TEM Journal* 10 (2021.) 4, 1548–1557, https://doi.org/10.18421/TEM104-08.

26 Usp. Mojca Kukanja Gabrijelčič, Lara Lukač i Polonca Serrano, Discovering and supporting gifted children in kindergarten: approaches and practices of preschool teachers in Slovenia, *The New Educational Review* 76 (2024.) 2, 92–106, https://doi.org/10.15804/tner.2024.76.2.07.

27 Usp. Dereje Dakamo Tomora i Ayele Admasu Garsamo, A preprimary school teachers' perspective on early childhood giftedness, *Üniversitepark Bülten* 13 (2024.) 1, 65–72, https://doi.org/10.22521/unibulletin.2024.131.5.

28 MZO, *Smjernice za rad s darovitom djecom i učenicima*, Zagreb, 2022.

29 Usp. Kukanja Gabrijelčič, Lukač i Serrano, Discovering and supporting gifted children in kindergarten: approaches and practices of preschool teachers in Slovenia.

30 Usp. Tomora i Garsamo, A preprimary school teachers' perspective on early childhood giftedness.

31 Usp. Kukanja Gabrijelčič, Lukač i Serrano, Discovering and supporting gifted children in kindergarten: approaches and practices of preschool teachers in Slovenia.

Osim što su među prvim osobama koje imaju priliku uočiti i prepoznati potencijalnu darovitost djeteta, odgojitelji su ti koji će u vrtiću provesti najviše vremena s djecom, dokumentirati i pratiti razvoj djece, svakodnevno komunicirati s roditeljima i prilagoditi okružje unutar odgojno-obrazovne skupine, kao i ponuditi zanimljive izazove djeci kako bi imala priliku razvijati se u području u kojem su daroviti. Odgojitelji u odgojno-obrazovnoj skupini imaju priliku uočavati na koji način djeca rješavaju probleme, koriste jezik, sudjeluju u igri i ostvaruju odnose s vršnjacima te mogu uočiti obrasce ponašanja koji upućuju na razvojne potencijale djeteta, osobito zbog toga što mogu i međusobno usporediti djecu i tako primijetiti kada se neko dijete po nečemu izdvaja od ostale djece. U istraživanju[32] provedenom s odgojiteljima najveći dio njih smatrao je da se obilježja darovitosti najlakše prepoznaju između treće i šeste godine života, a kao važnija obilježja potencijalno darovitog djeteta izdvajali su inovativnost, izrazitu radoznalost, uživanje u učenju, oblikovanje apstraktnih ideja i često postavljanje pitanja. Najlakše su prepoznavali darovitost u općem intelektualnom području, zatim darovitost u području likovne umjetnosti, glazbenu, motoričku i jezičnu darovitost, a najmanje su prepoznavali darovitost u socijalnom i emocionalnom području. Ipak, drugi autori[33] upozoravaju da bez odgovarajućih stručnih znanja odgojitelja postoji opasnost pogrešnog tumačenja takvih ponašanja. Primjerice, brzo izvršavanje zadataka, učestalo postavljanje pitanja ili izražena potreba za samostalnim radom mogu biti pogrešno interpretirani kao neposlušnost ili problemi u ponašanju, umjesto kao mogući pokazatelji darovitosti. Osim toga, kao najčešći razlozi zbog kojih se potencijalna darovitost ne prepozna izdvajaju se i problemi u ponašanju djece i sramežljivost, stoga se ističe da bi odgojitelji svu djecu uključenu u sustav RPOO-a trebali promatrati kao potencijalno darovitu i za sve njih osigurati poticajno i podržavajuće okružje kako bi im pružili uvjete za njihov cjeloviti razvoj, bez obzira na to hoće li se ti potencijali u nekom trenutku realizirati u produktivnu darovitost.[34] Upravo takvim promišljanjem odgojitelj postaje podrška s dušom poten-

[32] Usp. *Isto.*

[33] Usp. Tomora i Garsamo, A preprimary school teachers' perspective on early childhood giftedness.

[34] Usp. Kadum, Kopas-Vukašinović i Miljković, Attitudes of students from the Faculty of Education on the potentially gifted preschool children.

cijalno darovitoj djeci, ali i svoj ostaloj djeci kojoj treba dati priliku da svoje potencijale razviju u funkcionalne sposobnosti te time stvaraju pozitivnu sliku o sebi.

3.2. Oblici i načini vrednovanja odgojno-obrazovnog rada s potencijalno darovitom djecom

Stvaranje inkluzivnog i poticajnog okružja jedno je od temeljnih načela suvremenog RPOO-a. U takvom se okružju djeca promatraju kao aktivni sudionici vlastitog učenja, pri čemu se njihove individualne sposobnosti, interesi i razvojne potrebe uvažavaju tijekom planiranja i provedbe odgojno-obrazovnoga procesa.[35] U kontekstu djece s posebnim potrebama, među koje se ubrajaju i potencijalno darovita djeca, kvaliteta podrške u velikoj mjeri ovisi o profesionalnim kompetencijama odgojitelja te organizaciji cjelokupnoga vrtićkog kurikula.

Odgojitelji svakodnevno borave s djecom u odgojno-obrazovnim skupinama, stoga su ključne osobe u stvaranju poticajnog, sigurnog i inkluzivnog okružja.[36] Upravo je zbog toga iznimno važno da odgojitelji imaju razvijene kompetencije za rad u inkluzivnom okružju, a te kompetencije jesu: „a) razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece; b) razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece; c) poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine; d) komunikacijske vještine (u odnosu s djecom, roditeljima, drugim stručnjacima i kolegama); e) poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja (uključujući individualne instrukcije i iskustveno učenje); f) poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece; g) sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba; h) poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma; i) poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju); j) poznavanje savjetodavnih tehnika rada; k) praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama, te l) spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje."[37] Iako se izrijekom

[35] Usp. MZOS, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015.
[36] Usp. Dejana Bouillet, Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu, *Pedagogijska istraživanja* 8 (2011.) 2, 323–340.
[37] Usp. *Isto*, 325.

spominju djeca s teškoćama, navedene kompetencije potrebne su i za kvalitetan rad s potencijalno darovitom djecom jer pružaju temelj za prepoznavanje potencijalne darovitosti djeteta, kao i za prilagodbu i stvaranje poticajnog okružja koje će biti u skladu s potrebama samog djeteta. Sve navedeno bitno je za uspješnu individualizaciju u radu s darovitom djecom. Na sličnim polazištima temelje se i *Smjernice za rad s darovitom djecom i učenicima* (*Smjernice*).[38] U tome je dokumentu istaknuto da je uloga odgojitelja: kontinuirano pratiti razvoj djeteta, dokumentirati njegova postignuća, planirati individualizirane aktivnosti, surađivati sa stručnim suradnicima, uključivati roditelje u planiranje podrške, vrednovati učinkovitost odgojno-obrazovnog rada i prilagođavati kurikul razvojnim potrebama djeteta. Time se podrazumijeva da uloga odgojitelja uključuje to da je refleksivni praktičar koji kontinuirano procjenjuje i prilagođava svoj rad konkretnim potrebama djece u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini.

Temeljna polazišta za organizaciju rada s darovitom djecom čine prethodno istaknuti dokumenti obrazovne politike RH. *Standard*[39] prikazuje različite mogućnosti ostvarenja posebnih programa za darovitu djecu: a) prošireni redoviti programi unutar odgojno-obrazovne skupine koji su djelomično prilagođeni djetetovim izraženim interesima, sklonostima i sposobnostima; b) programi rada u manjim skupinama djece istih ili sličnih sposobnosti, sklonosti i interesa organiziranjem posebnih aktivnosti (projekti, zahtjevnije logičko-didaktičke igre, rad na multimedijskom računalu i slično); c) posebno prilagođeni programi dopunjeni sadržajima koji potiču razvoj specifičnih područja darovitosti, uz poštovanje razvojnih specifičnosti darovitog djeteta, a moguće ih je ostvariti kao: igraonice za darovitu djecu sličnih intelektualnih sposobnosti i interesa (do petnaestero djece), programe specifičnih sadržaja za djecu sličnih sposobnosti, interesa i talenata (glazbena, likovna, športska, jezična, kreativna igraonica) te kroz individualni mentorski rad. Za razliku od *Standarda*,[40] koji naglasak stavlja na organizacijske mogućnosti rada, *NKRPOO*[41] određuje teorijska polazišta suvremenoga vrtićkog kurikula.

[38] Usp. MZO, *Smjernice za rad s darovitom djecom i učenicima*, Zagreb, 2022.
[39] Usp. *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (NN 63/2008).
[40] Usp. *Isto.*
[41] Usp. MZOS, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015., poglavlje 5.1.

Polazeći od razvojne, humanističke i (socio)konstruktivističke paradigme, *NKRPOO* dijete promatra kao aktivnog stvaratelja znanja, a učenje kao proces koji nastaje kroz istraživanje, suradnju, igru i neposredno iskustvo. Takva teorijska polazišta predstavljaju osnovu individualiziranog rada s potencijalno darovitom djecom jer omogućuju fleksibilno planiranje aktivnosti u skladu s dječjim interesima, sposobnostima i razvojnim mogućnostima, istodobno imajući u vidu da se u sve aktivnosti mogu uključiti sva djeca u odgojno-obrazovnoj skupini i, u skladu s teorijom sociokonstruktivizma, zajedno stvarati značenja i učiti jedni s drugima i jedni od drugih. U *Smjernicama*[42] je istaknuto da potencijalno darovita djeca trebaju odgojno-obrazovno okružje koje će prepoznati njihove potencijale i omogućiti njihov sustavan i cjelovit razvoj. Zato je u tome dokumentu naglasak na tome da se takva podrška ne odnosi samo na povremenu aktivnost ili dodatni program, nego treba biti sastavni dio redovitoga odgojno-obrazovnog procesa. *Pravilnik*,[43] uz mogućnosti uključivanja djece u posebne skupine za rad s darovitima, predviđa da se darovitoj djeci i u redovnim odgojno-obrazovnim skupinama pristupa individualizirano, u skladu s potrebama i interesima konkretnog djeteta te da se izradi individualizirani kurikul za darovite koji u većoj mjeri potiče darovitost u određenom području. Individualizacija je i u *Pravilniku* i u *Smjernicama* istaknuta kao osnovno načelo rada s darovitom djecom jer darovito dijete može u pojedinim područjima pokazivati razvoj koji znatno nadilazi dobna očekivanja, dok u drugim područjima njegov razvoj može biti potpuno prosječan ili čak ispod očekivane razine, stoga ne postoje jedinstvene smjernice za rad sa svakim potencijalno darovitim djetetom. Ono što je u dokumentima istaknuto kao zajedničko polazište za svu potencijalno darovitu djecu jest obogaćivanje iskustava učenja kroz pripremljeno i poticajno prostorno-materijalno, ali i socijalno okružje te prilagodba sadržaja, aktivnosti i razine zahtjevnosti individualnim potrebama darovitog djeteta.

U istraživanju[44] koje je provedeno s odgojiteljima izdvaja se da oni prepoznaju pedagošku diferencijaciju i individualizaciju kao važne pristupe u radu s potencijalno darovitom djecom. Međutim, istraživa-

[42] Usp. MZO, *Smjernice za rad s darovitom djecom i učenicima*, Zagreb, 2022.
[43] Usp. *Pravilnik o odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika* (NN 71/2025).
[44] Usp. Kukanja Gabrijelčič, Lukač i Serrano, Discovering and supporting gifted children in kindergarten: approaches and practices of preschool teachers in Slovenia.

nje istodobno pokazuje da se u praksi diferencijacija najčešće svodi na dodjeljivanje dodatnih ili zahtjevnijih zadataka te osiguravanje dodatnih materijala za istraživanje i igru, dok individualni rad ili rad u manjim skupinama provodi manji broj odgojitelja. Konkretniji prikaz mogućnosti diferencijacije prikazan je u akcijskom istraživanju provedenom u jednom dječjem vrtiću.[45] Polazeći od djetetovih interesa za matematiku, geografiju, konstrukcije, svemir i kemijske elemente, odgojiteljice su postupno mijenjale prostorno-materijalno okružje, uvodile nove izvore učenja, razvijale projekte i uključivale roditelje i lokalnu zajednicu u odgojno-obrazovni proces. Kontinuirano su pratile i dokumentirale djetetov razvoj te u skladu s tim planirale daljnje aktivnosti i poticaje.

Uz prethodno navedeno projektni pristup učenju izdvaja se kao oblik odgojno-obrazovnog rada koji je koristan općenito, a osobito u radu s potencijalno darovitom djecom jer projektni pristup omogućuje veću autonomiju djece, fleksibilnije planiranje odgojno-obrazovnog procesa, razvoj kreativnosti, suradničko učenje i praćenje individualnih interesa djece.[46] Odgojno-obrazovni rad s potencijalno darovitom djecom treba biti usmjeren na stvaranje obogaćenog i intelektualno poticajnog okružja u kojem će djeca dobivati složenije zadatke, prilike za kreativno izražavanje, istraživanje i rješavanje problema.[47] Poticajno okružje odlikuju: dostupnost raznovrsnih materijala, mogućnost istraživanja i eksperimentiranja, otvoreni problemski zadatci, sloboda izbora aktivnosti, poticanje kreativnosti, uvažavanje dječjih interesa, mogućnost samostalnog donošenja odluka i kultura prihvaćanja različitosti. Strategije koje su prepoznate kao važne za razvoj darovitog djeteta jesu: a) okolina za učenje, tj. bogato prostorno-materijalno i socijalno okružje, b) diferencijacija iskustava učenja, tj. prilagođavanje kurikula s ciljem zadovoljenja potreba, c) uključivanje roditelja i lokalne zajednice u kurikul, kao i d) cjeloživotno učenje i stručno usavršavanje odgojitelja u području rada s daro-

[45] Usp. Višnja Vekić-Kljaić i Vesnica Mlinarević, Poticanje razvoja potencijalno darovitoga djeteta u kurikulu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 26 (2024.) 2, 509–536, https://doi.org/10.15516/cje.v26i2.5124.

[46] Usp. Mirjana Nikolić, Milijana Lazarević i Maja Bujić, Podrška razvoju kreativnih potencijala darovite djece kroz projektni pristup učenju u vrtiću, *Vaspitanje i obrazovanje* 49 (2024.) 3, 49–70.

[47] Usp. Tomora i Garsamo, A preprimary school teachers' perspective on early childhood giftedness.

vitom djecom.[48] Važnost dodatnoga stručnog usavršavanja odgojitelja u tome području ističu i sami odgojitelji jer se ne osjećaju dovoljno osposobljenima za prepoznavanje potencijalno darovite djece.[49] U literaturi se, uz podršku u području u kojem dijete pokazuje potencijalnu darovitost, osobito ističe važnost zadovoljavanja socioemocionalnih potreba darovite djece jer podrška potencijalno darovitom djetetu ne smije biti ograničena samo na kognitivni razvoj djeteta. Važno je posvetiti se socioemocionalnom razvoju djeteta, osobito zbog toga što pojedina darovita djeca pokazuju povećanu osjetljivost, perfekcionizam ili osjećaj različitosti u odnosu na vršnjake.[50] Upravo imajući u vidu podršku socioemocionalnom razvoju djeteta, naglašava se vrijednost pristupa u kojem se potencijalno darovito dijete ne izdvaja nužno u zaseban program, nego se redoviti kurikul proširuje i produbljuje u skladu s njegovim interesima, uz mogućnost sudjelovanja druge djece, a time potencijalno darovita djeca imaju priliku inicirati i voditi određene aktivnosti što može biti korisno za njihov socioemocionalni razvoj.[51]

Vrednovanje odgojno-obrazovnog rada s potencijalno darovitom djecom predstavlja sastavni dio planiranja, provedbe i kontinuiranog unapređivanja odgojno-obrazovnog procesa. Takvo vrednovanje omogućuje odgojitelju da pravodobno prepoznaje promjene u razvoju djeteta, procjenjuje učinkovitost primijenjenih strategija rada te prilagođava odgojno-obrazovni proces njegovim individualnim potrebama. Svako potencijalno darovito dijete koje je procijenio tim za darovite dobiva svoju mapu koja sadrži izvješće o utvrđivanju darovitosti, zapažanja o djetetu koja daju odgojitelji i stručni suradnici, bilješke razgovora s roditeljima/skrbnicima, mišljenje o razvojnom statusu djeteta koje izrađuje psiholog, uradci povezani s oblicima odgojno-obrazovne podrške u koje je dijete uključeno i koji upućuju na opće ili specifične visoko razvijene sposobnosti.[52] Razvoj darovitog djeteta odvija se dinamično te odgoj-

[48] Usp. Vekić-Kljaić i Mlinarević, Poticanje razvoja potencijalno darovitoga djeteta u kurikulu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske.

[49] Usp. Gomerčić, Mnenja in stališča slovenskih in hrvaških vzgojiteljev o usposobljenosti za odkrivanje potencialno nadarjenih predšolskih otrok.

[50] Usp. Tomora i Garsamo, A preprimary school teachers' perspective on early childhood giftedness.

[51] Usp. Vekić-Kljaić i Mlinarević, Poticanje razvoja potencijalno darovitoga djeteta u kurikulu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske.

[52] Usp. MZO, *Smjernice za rad s darovitom djecom i učenicima*, Zagreb, 2022.

no-obrazovna podrška mora biti podložna redovitom praćenju i prilagođavanju jer se prikupljene informacije koriste kao temelj za planiranje daljnjih odgojno-obrazovnih postupaka u skladu s individualnim potrebama djece.[53] Vrednovanje tako postaje sredstvo unapređenja kvalitete rada i prilagodbe podrške potrebama pojedinog djeteta, a ne samo procjena ostvarenih rezultata. Iz perspektive RPOO-a posebno je važno što se naglašava kontinuirano dokumentiranje razvoja, sustavno promatranje djeteta u različitim situacijama te povezivanje opažanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. U provedenom akcijskom istraživanju[54] prikazan je ciklički proces opažanja, dokumentiranja, zajedničke refleksije i revidiranja akcijskog plana odgojitelja u akcijskom istraživanju, što je primjer vrednovanja procesa i kurikula.

Uz važnost praćenja i dokumentiranja interesa i razvoja potencijalno darovite djece ističe se i važnost refleksivne prakse koju provode odgojitelji.[55] Upravo je refleksivna praksa nužna za provođenje akcijskih istraživanja koja su jako bitan alat odgojiteljima u promatranju, analiziranju i mijenjanju vlastite prakse s ciljem prepoznavanja, praćenja i adekvatnog odgovaranja na potrebe potencijalno darovitog djeteta. Sudjelovanje odgojitelja u akcijskom istraživanju i vođenje refleksivnih rasprava može doprinijeti razvoju njihovih kompetencija, osnažiti suradnju s drugim odgojiteljima, pomoći u uviđanju vlastitih implicitnih pedagogija kao i doprinijeti povećanju motivacije za primjenu odgovarajućega odgojno-obrazovnog pristupa u radu s potencijalno darovitom djecom, a time pridonijeti i kvalitetnijoj podršci potencijalno darovitoj djeci.[56] Stavimo li sve prethodno rečeno u kontekst pedagoškog rada odgojitelja u vjeri s potencijalno darovitom djecom, akcijsko istraživanje može biti učinkovit alat u njihovu profesionalnom razvoju i ostvarivanju refleksivne prakse usmjerene na stvaranje uvjeta povoljnih za cjeloviti razvoj potencijalno darovite djece na način da im budu autentična podrška s dušom.

[53] Usp. Tomora i Garsamo, A preprimary school teachers' perspective on early childhood giftedness.

[54] Usp. Vekić-Kljaić i Mlinarević, Poticanje razvoja potencijalno darovitoga djeteta u kurikulu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske.

[55] Usp. *Isto.*

[56] Usp. Nikolić, Lazarević i Bujić, Podrška razvoju kreativnih potencijala darovite djece kroz projektni pristup učenju u vrtiću.

4. Biti podrška s dušom potencijalno darovitom djetetu: mogući nacrt akcijskog istraživanja

Kako bi odgojitelj jačao svoju kompetenciju za rad s potencijalno darovitom djecom, osmišljen je mogući nacrt akcijskog istraživanja s ciljem kreiranja odgojno-obrazovne prakse u kojoj će odgojitelj biti podrška s dušom potencijalno darovitom djetetu. Nacrt se oslanja na Cowanov model refleksivnog učenja koji uključuje refleksiju prije akcije, akciju, znanje u akciji, refleksiju u akciji, refleksiju o akciji i refleksiju o refleksiji.[57] Kreiran je prema modelu akcijskog istraživanja koji nude Kuhne i Quigley,[58] pri čemu je prva etapa istraživanja *planiranje* i uključuje razumijevanje problema istraživanja, definiranje projekta istraživanja te određivanje metodologije istraživanja. Druga je etapa *djelovanje* i uključuje implementaciju akcijskog plana i promatranje rezultata. Treća je etapa *refleksija* i uključuje vrednovanje rezultata te refleksiju na projekt.

4.1. Planiranje

4.1.1. Razumijevanje problema istraživanja

Da bi odgojitelji mogli istražiti kako mogu kreirati odgojno-obrazovnu praksu u kojoj će biti podrška s dušom potencijalno darovitom djetetu, potrebno je u akcijskom istraživanju prvo *prepoznati i opisati problem istraživanja* i zapitati se zašto je problem nastao. Zašto je danas toliko potrebno biti podrška s dušom – svoj djeci, a posebno potencijalno darovitom djetetu? U ovoj etapi važno je istražiti literaturu o darovitosti, ali i o tome što znači biti podrška s dušom, vidjeti jesu li drugi istraživači istraživali istu ili sličnu temu te mogu li njihove spoznaje pridonijeti boljem razumijevanju problema istraživanja. Zato je dobro istražiti teorijsku pozadinu problema istraživanja koja će sadržavati recentne i relevantne spoznaje o potencijalno darovitoj djeci u RPOO-u i učinkovitim odgojiteljskim (i roditeljskim) postupcima i pristupima potencijalno darovitoj djeci. Odgojitelj će u znanstveno-stručnoj literaturi primijetiti da su, među preduvjetima u stvaranju odgojno-obrazovne prakse povolj-

[57] Usp. Vlasta Vizek Vidović i Vesna Vlahović Štetić, Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj, *Ljetopis socijalnog rada* 14 (2007.) 2, 283–310; usp. slika 3, 302.

[58] Usp. Gary W. Kuhne i B. Allan Quigley, Understanding and using action research in practice settings, *New Directions for Adult and Continuing Education* 73 (1997.), 23–40, https://doi.org/10.1002/ace.7302.

ne za cjeloviti razvoj djeteta, razvoj djetetove emocionalne sigurnosti i uvažanje specifičnosti svakog djeteta temelji odgojiteljske podrške, kao i to da se bivanje podrškom s dušom može povezati s izgrađivanjem odnosa povjerenja i sigurnosti kroz refleksivnu praksu odgojitelja i produbljivanje razumijevanja djece i njihovih osobitosti. Ujedno, primijetit će da u potencijalno darovite djece socioemocionalni razvoj često ne prati njihov kognitivni razvoj, što kod takve djece može izazvati nezadovoljstvo ili ponekad i frustraciju na koje nekada ne umiju prikladno odgovoriti. Zato odgojitelj posebnu pažnju u ovom istraživanju može posvetiti upravo socioemocionalnom razvoju potencijalno darovitog djeteta, ne zanemarujući pritom i ostale aspekte njegova cjelovitog razvoja.

4.1.2. Definiranje projekta istraživanja

U definiranju projekta istraživanja potrebno je postaviti *cilj istraživanja i istraživačko pitanje*. U ovom slučaju cilj može biti kreirati odgojno-obrazovnu praksu u kojoj će odgojitelj biti podrška s dušom, a istraživačko pitanje: Kako mogu potencijalno darovitom djetetu biti podrška s dušom? Nadalje, poželjno je utvrditi polazne *vrijednosti* te *kriterije* za njihovu procjenu jer se polazne vrijednosti smatraju standardom za procjenu uspješnosti akcijskog istraživanja i njegove kvalitete.[59] Biti podrška s dušom može se operacionalizirati primjerice kroz prihvaćanje vrijednosti svakog djeteta, bez obzira na djetetovo ponašanje, iskazivanje suosjećanja i brige prema djetetu, uvažavanje i potvrdu djetetovih emocija, iskazivanje interesa za djetetove aktivnosti, emocionalnu dostupnost, prepoznavanje i razumijevanje djetetovih potreba, prisutnost, sebedarje i sl.

U ovoj se etapi odgojitelj može zapitati koje promjene i na koji način može unijeti u svoj rad i pristup djetetu, a koje bi mu omogućile kreiranje odgojno-obrazovne prakse u kojoj će biti podrška s dušom. Drugim riječima, može se zapitati: Što i kako mogu napraviti u svojoj praksi da budem potencijalno darovitom djetetu podrška s dušom? – te na taj način napraviti *plan akcije*. Svaki će odgojitelj, sukladno refleksiji na svoju praksu te svojim sposobnostima, interesima i mogućnostima, odrediti

[59] Usp. Jack Whitehead, Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?', *Cambridge Journal of Education* 19 (1989.) 1, 41–52, https://doi.org/10.1080/0305764890190106.

moguće aktivnosti koje će određeno vrijeme primjenjivati u svojoj praksi. Primjerice, može planirati pažljivije slušati potencijalno darovito dijete, biti mu emocionalno dostupniji i prisutniji, provoditi više vremena u interakciji s potencijalno darovitim djetetom, ulagati dodatan trud u prepoznavanje specifičnosti njegove potencijalne darovitosti, provoditi češće refleksiju na svoj odnos s njim i sl. Sve su to elementi koji pomažu izgradnju odnosa povjerenja i sigurnosti s djetetom, a ujedno poboljšavaju refleksivnu praksu odgojitelja. Ujedno, mogu planirati uvođenje svakodnevnih aktivnosti povoljnih za poticanje prosocijalnog razvoja djece, među kojima su kreiranje materijalnog i emocionalnog okružja povoljnih za jačanje prosocijalnog ponašanja i osjećaja zajedništva, odgojiteljevo modeliranje prosocijalnog ponašanja i ostvarivanje suradnje s roditeljima kako bi ga i roditelji modelirali i poticali u svoje djece kod kuće. Pritom se prosocijalno ponašanje odnosi na empatiju, suosjećanje, pomaganje drugima, poštivanje drugih, suradnju, i slična podržavajuća i uvažavajuća ponašanja.[60]

Nadalje, važno je odrediti kada će odgojitelj započeti s tim promjenama te kako će istovremeno provoditi aktivnosti i bilježiti proces promjena. Prije uvođenja promjena vrlo je važno upoznati se s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom,[61] a tijekom istraživanja slijediti ga te priskrbiti dozvole ustanove i roditelja za provedbu istraživanja. Korisno bi bilo i uključiti kritičkog prijatelja i/ili mentora koji će odgojitelju pomoći u procesu i vrednovanju istoga. Obje se osobe uključuje u akcijsko istraživanje zbog njihovih kompetencija – kritički prijatelj uključuje se na temelju dobrovoljnoga partnerskog odnosa utemeljenog na zajedničkoj zadaći i brizi, a mentor kao stručnjak u istraživačkom procesu.[62]

---

60 Usp. Marilou Hayson i Jackie L. Taylor, Caring about caring: what adults can do to promote young children's prosocial skills, *Young Children* 66 (2011.) 4, 74–83, https://www.researchgate.net/publication/287577710_Caring_about_caring_What_adults_can_do_to_promote_young_children's_prosocial_skills (pristupljeno 15. 6. 2026.).

61 Usp. Marina Ajduković i Gordana Keresteš (ur.), *Etički kodeks istraživanja s djecom*, drugo, revidirano izdanje, 2020., https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/Obitelj%20i%20djeca/Etički%20kodeks%20istraživanja%20s%20djecom%20-%20integrirani%20tekst%20s%20prilozima.pdf (pristupljeno 15. 7. 2026.).

62 Usp. Anne Campbell, Olwen McNamara i Peter Gilroy, Critical friendship, critical community and collaboration, u: A. Campbell, O. McNamara i P. Gilroy (ur.),

Ovisno o prirodi odnosa koji odgojitelj ima s drugim odgojiteljima u skupini, roditeljima, pedagogom, ravnateljem, ili nekim drugim stručnjakom, može ih pozvati da mu u akcijskom istraživanju budu vrijedna podrška – u vidu kritičkog prijatelja ili mentora. Oboje su važni u akcijskom istraživanju jer njihova potvrda istraživačevih uvida i zaključaka pridonosi većoj valjanosti provedenog istraživanja.[63]

4.1.3. Određivanje metodologije istraživanja

Slijedi određivanje koje će podatke i kako odgojitelj prikupiti na početku, tijekom i na kraju istraživanja te kako će ih usporediti da bi se vidjelo jesu li promjene dovele do očekivanog rezultata, ali i kako bi se razumio proces koji je odgojitelj prolazio. Prilikom odabira postupka prikupljanja i bilježenja podataka važno je da odgojitelj odabere onaj postupak koji najbolje odgovara postavljenomu istraživačkom pitanju i koji omogućuje usporedbu inicijalnog i finalnog stanja istraživanja, odnosno onaj koji odgovara podatku koji želi prikupiti. Primjerice, odgojitelj može planirati na početku i na kraju istraživanja prikupiti sljedeće podatke: kako razumije sintagmu „potencijalno darovito dijete", koliko se kompetentnim smatra za rad s potencijalno darovitim djetetom i što za njega znači biti podrška s dušom, u kojoj je mjeri i na koje načine do sada bio podrška s dušom. Da bi ispitao svoju kompetenciju za rad s potencijalno darovitim djetetom, može se služiti instrumentima kojima se ispituju znanja, stavovi i vještine potrebne za rad s darovitom djecom, najčešće skalama (samo)procjene dostupnima u literaturi. Tijekom istraživanja može prikupiti podatke o tome u kojoj mjeri ostvaruje planirane aktivnosti i promjene na način da kontinuirano dokumentira praksu i vodi refleksivan dnevnik i anegdotske bilješke, fotografira aktivnosti, vodi audiovizualnu dokumentaciju, prikuplja dječje uratke. Dokumentiranje je vrlo važno i korisno u praksi odgojitelja jer „omogućuje promatranje i bolje razumijevanje akcija djeteta, a time i osiguranje kvalitetnije potpore njegovu razvoju".[64] U ovoj etapi, s obzirom na cilj istraživanja i polazno istraživačko pitanje, veći naglasak mogao bi biti

Practitioner Research and Professional Development in Education, SAGE Publications, London, 2004., 106–124, https://doi.org/10.4135/9780857024510.d43.

63 Usp. Jean McNiff, *Action Research: All You Need to Know*, SAGE Publications, London, 2017.

64 MZOS, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015.

upravo na kvalitativnom i narativnom pristupu i na uviđanju vlastitih razumijevanja nego na kvantitativnim pokazateljima koji će se statistički uspoređivati.

Nakon utvrđivanja metodologije istraživanja, a prije implementacije akcijskog plana, poželjno je ispitati *inicijalno stanje*, odnosno, kako je prethodno rečeno, zapitati se: Što za mene znači sintagma „potencijalno darovito dijete"? Koliko se kompetentnim smatram za rad s potencijalno darovitim djetetom? Što za mene znači biti podrška s dušom? U kojoj mjeri i na koje načine to sada ostvarujem / jesam li i kako podrška s dušom potencijalno darovitom djetetu u svojoj skupini? Ta su pitanja važna kako bi se dobio uvid u postojeće stanje koje će biti (pre)ispitano na isti način, istim pitanjima, istim postupcima prikupljanja podataka i na kraju istraživanja.

4.2. Djelovanje

4.2.1. Implementaciju akcijskog plana i promatranje rezultata

Nakon što je istraživanje isplanirao i nakon što je dobio uvid u vlastitu praksu refleksijom prije akcije, odgojitelj može započeti s planiranim promjenama, znanjem u akciji, redovito ih promatrati i bilježiti te na kraju implementacije akcijskog plana napraviti finalno ispitivanje i usporedbu inicijalnog i finalnog stanja. Tijekom cijelog procesa implementacije akcijskog plana poželjno je pratiti drži li se akcijskog plana ili je bilo potrebe za njegovu promjenu, odnosno provoditi refleksiju u akciji. Ta su pitanja posebno važna jer je akcijsko istraživanje kritičko-racionalan, cikličan proces u kojem se istraživač kontinuirano prilagođava novonastalim situacijama i potrebama koje iz njih proizlaze umjesto da nefleksibilno provodi unaprijed zadani plan.[65]

4.3. Refleksija

4.3.1. Vrednovanje rezultata

U posljednjoj etapi akcijskog istraživanja – refleksiji – odgojitelj provodi refleksiju o akciji i refleksiju o refleksiji. U etapi vrednovanja rezul-

[65] Usp. Tonća Jukić, Upoznavanje baštine kroz akcijsko istraživanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, *Školski vjesnik* 64 (2015.) 3, 424–438.

tata odgojitelj se treba zapitati što mu podatci koje je dobio govore o problemu istraživanja i provedenoj akciji. Jesam li ostvario/ostvarila cilj? Na temelju čega to zaključujem? Jesu li ostvarene polazne vrijednosti i postavljeni kriteriji? Koje su dobrobiti provedenog istraživanja? Što sam naučio/naučila o sebi i svom odnosu prema potencijalno darovitoj djeci? Koliko su moji rezultati u skladu s recentnim spoznajama o darovitosti i odgojiteljevoj podršci potencijalno darovitoj djeci ili različiti od njih? Drugim riječima, treba napraviti refleksiju nakon akcije ili refleksiju o akciji. Posebno je važno i zapitati se što drugi kažu o projektu – djeca, roditelji, ostali odgojitelji, ravnatelji, kritički prijatelj i/ili mentor i sl. Ta refleksija omogućuje promišljanje o mogućim nastavcima akcijskog istraživanja uslijed novonastalih problema ili okolnosti koje traže dodatno razumijevanje, a predstavlja refleksiju o refleksiji.

4.3.2. Refleksija na projekt

Konačno, korisno je napraviti refleksiju na projekt i na temelju dobivenih rezultata promisliti o tome što još treba napraviti i je li potreban novi ciklus istraživanja te s kim i kako podijeliti svoja saznanja. Cikličnost akcijskog istraživanja omogućuje odgojitelju kontinuirano promišljanje o njegovoj praksi i načinima njezina unapređenja. Projekt se može ostvarivati dok god je potreba za unapređenjem odgojiteljeva pristupa potencijalno darovitom djetetu kako bi to dijete ostvarilo svoja prava, interese i mogućnosti u punini potencijala. Napravi li se ta refleksija zajedno s djecom, roditeljima i stručno-razvojnim timom u vrtiću, zasigurno će biti vrednija i osobno značajnija za sve sudionike procesa.

Zaključak

Odgojitelj u vjeri u svom radu sjedinjuje dvije svoje uloge – onu profesionalnu te osobnu – jer u pedagoškom radu treba odgovorno i profesionalno postupati te autentično svjedočiti vjeru, a sve u cilju ostvarivanja cjelovitog razvoja i dobrobiti svakog djeteta u vrtiću. Među djecom koja su mu povjerena, nalaze se i potencijalno darovita djeca. Zakonskim i podzakonskim aktima u RH uređeni su proces uočavanja i identifikacije darovite djece te oblici i načini vrednovanja odgojno-obrazovnog rada s njima; međutim, to nije dovoljno za njihovo ostvarivanje. Potrebno je jačati kompetencije odgojitelja u vjeri za rad s potencijalno

darovitom djecom kroz akcijsko istraživanje i osvješćivanje mogućnosti bivanja podrškom s dušom djeci koja pokazuju karakteristike darovitosti u RPOO-u kroz poticanje njihova cjelovitog razvoja u skladu s njihovim potrebama, interesima i mogućnostima. Korak bliže tomu napravljen je u ovom radu prijedlogom nacrta akcijskog istraživanja, kojemu je cilj kreirati odgojno-obrazovnu praksu u kojoj će odgojitelj biti podrška s dušom, koji je moguće provesti u suradnji s roditeljima i sustručnjacima, a sve u svrhu postizanja cjelovitog razvoja i opće dobrobiti potencijalno darovitog djeteta.

FAITH-BASED PRE-SCHOOL TEACHER FOR POTENTIALLY GIFTED CHILD: A SUPPORTIVE, EMPATHETIC PRESENCE

Abstract

Giftedness is commonly understood as a set of traits enabling an individual to develop exceptional competencies and consistently achieve well-above-average results in one or more areas. The contemporary approach to giftedness within the education system of the Republic of Croatia is defined by legislative and regulatory acts and entails respecting the rights, needs, and interests of gifted children to ensure their well-being. This requires competent preschool teachers who design and implement individualized and differentiated approaches for potentially gifted children, collaborate effectively with their families, and engage in reflective practice. Therefore, relevant insights into the education of potentially gifted children are presented and a potential action research design is proposed as a valuable tool for the professional development of preschool teachers working with children who exhibit characteristics of giftedness. The paper aims to contribute to a better understanding of the needs of potentially gifted children within the early childhood education and care system by providing theoretical and practical guidelines for addressing those needs.

Keywords: action research, holistic child development, preschool teachers' competencies, reflective practice