

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet

Obrazovanje i usmjeravanje darovite djece

Završni rad

Student: Dino Ožbolt

Mentor: doc. dr.sc. Nataša Vlah

Studij: Pedagogija/ Engleski jezik i književnost

Matični broj: 0009067793

Rijeka, lipanj 2016

Sadržaj

Sadržaj.....	1
Uvod.....	2
1. Što je darovitost?.....	3
1.1 Iz povijesnog shvaćanja darovitosti u društvu	3
1.2 Pojmovno određenje darovitosti.....	4
2.Obrazovanje darovite djece	7
2.1 Karakteristike darovite djece.....	7
2.2 Uloga škole i nastavnika u obrazovanju darovitih.....	9
2.3 Sadašnje stanje u obrazovanju darovitih.....	12
2.4 Teorijski modeli darovitosti	16
3. Programiranje sadržaja za darovite	20
3.1 Što naše škole trebaju mijenjati?	20
3.2 Izrada programa za darovite	21
3.3 Pretvaranje teorije u praksu.....	24
3.4 Obogaćivanje sadržaja	25
4. Zaključak	28
5. Sažetak.....	30
6. Popis priloga	31
7. Literatura	35

Uvod

Odnos društva prema darovitim pojedincima, društveno priznanje i vrednovanje njihovih postignuća i uspjeha, uvažavanje njihovih prava, davanje podrške te izrada posebnih programa za različite vrste darovitosti unutar sustava odgoja i obrazovanja već je dugo predmet rasprava unutar znanstvenih krugova, ali i u praksi. Iako se kroz sva istraživanja naglašava uloga odgojno-obrazovnog područja kao jednog od glavnih čimbenika bez kojeg ne može doći do razvoja i ostvarivanja darovitosti, ona je u mnogim zemljama još uvijek zanemarena ili neučinkovita. Podrška darovitoj djeci tijekom odgoja i obrazovanja vrlo je bitna jer se nalaze u kritičnome razdoblju u kojemu mogu razviti svoje visoke potencijale i darovitost.

Darovitost danas, unatoč brojnim spoznajama na ovom području, još uvijek ostaje širok pojam, nedovoljno definiran za potrebe obrazovanja te je za nastavnike i stručne suradnike, odgoj i obrazovanje takve djece još uvijek vrlo složen i izazovan zadatak. U našem društvu i odgojno-obrazovnom sustavu određena briga o darovitima postoji već dugi niz godina. Ona je popraćena određenim zakonskim aktima, no kada se prijeđe u praksu, briga je vrlo nesustavna, odvija se samo u ponekim odgojno-obrazovnim ustanovama te često ne odgovara stvarnim potrebama svih darovitih pojedinaca. Krajnje je vrijeme da se svi akti i zakonske odredbe aktualiziraju u praksi te da se skrb za darovite u odgojno-obrazovnome području digne na jednu veću razinu.

Kroz rad, čija je namjera poslužiti kao doprinos dosadašnjim istraživanjima, pokušat će se preciznije dati kratak pregled njezine povijesti sa posebnim fokusom na njezinu pojavu u društvu i školama. Uz to će se pokušati pobliže opisati sam pojam darovitosti, koristeći saznanja koja su uvjetovala suvremeno poimanje termina te u konačnici dovele do danas prihvaćenih definicija. Ponudit će se osvrt na sadašnji tretman darovitih u školama u svijetu i u Hrvatskoj. U posljednjem poglavlju predložit će se nekoliko teorijskih modela za koje stručnjaci smatraju da su razrađeni kako bi se, u kombinaciji sa postojećim nastavnim metodama i oblicima rada, osigurao optimalni razvoj svih djetetovih potencijala. U tom će se smislu dati preporuke koje se odnose na programiranje pristupa i metoda za obrazovanje darovitih, kao i određeni prijedlozi stručnim timovima za njihovu kvalitetniju izradu.

1. Što je darovitost?

1.1 Iz povijesnog shvaćanja darovitosti u društvu

Stvara li genijalac povijest ili povijest genijalca? Naizgled vrlo zanimljivo, ali i prevrtljivo pitanje čiji odgovor leži u međusobnoj povezanosti ovih dvaju subjekata. Velike ideje iznimno kreativnih osoba često imaju dovoljno utjecaja da promijene tijek povijesti, međutim isto tako povijesni događaji utječu na način na koji se te iste ideje razvijaju. Iako će razina utjecaja između povijesti i genijalaca ostati misterija, ostaje činjenica kako su napredne ideje pojedinaca utjecale na daljnji razvoj cjelokupne civilizacije. Kao i u mnogim drugim područjima, korijeni darovitosti sežu u antičku Grčku. Već su Platon i Sokrat, po nekima dvojica najutjecajnijih filozofa koji su ikad živjeli, smatrali kako darovitost znači brže pronalaženje faza znanja i postizanja viših razina razumijevanja (George, 2004).

Pojam darovitosti se kroz povijest mijenjao u pojam urođene inteligencije, tj. u nešto što se može izmjeriti i na temelju toga promatrati. Galton (1869) te njegov nasljednik Binet (1916) prvi su koji su pokušali napraviti test inteligencije s jednim ciljem; kako bi se identificirala neinteligentna skupina djece u školi. Iako su spomenuti autori postavili temelje za proučavanje nadarenih pojedinaca, Koren (1989) smatra kako je Terman (1921), koji je svojim istraživanjem „Genetic Studies of Genius“ proučavao razlike u intelektu tisuću djece, ipak imao najveći utjecaj na razvoj znanstvenog proučavanja ovog fenomena. Kasnijim istraživanjima, utvrđeno je kako za definiranje nadarenih pojedinaca nije dostatan jedan fiksni test, te su se mjerenja proširila na više različitih testova koja su početnu intelektualnu darovitost proširila na poimanje koje uključuje višestruke talente i inteligencije (George, 2004). Ova ideja prisutna je u tzv. američkoj definiciji darovitosti koja je donesena Javitsovim Zakonom o darovitoj i talentiranoj djeci (1993), a koja glasi: *„Djeca i mladi koji su iznimno talentirani pokazuju mogućnost dostizanja izvanredno visokih razina postignuća u odnosu na svoje vršnjake, iskustvo ili okruženje. Ta djeca i mladi pokazuju velike izvedbene sposobnosti u intelektualnim, stvaralačkom i/ili umjetničkom smislu; ona posjeduju neuobičajenu sposobnost vođenja ili se ističu u određenom akademskom području.“* Vrlo je bitno napomenuti kako ovu definiciju u neznatno izmijenjenom obliku primjenjuju i druge zemlje, uključujući i Hrvatsku. Prema članku 1. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika kojeg je propisalo Ministarstvo prosvjete i kulture, darovitost se u Republici Hrvatskoj 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, čl. 1). Sličnosti su lako uočljive s obzirom na to da obje definicije naglasak stavljaju na natprosječne rezultate i potencijal pojedinca u jednoj ili više ljudskih djelatnosti, međutim detaljnija razrada pojmovnog određenja darovitosti izraditi će se u sljedećem poglavlju te je ona u ovom kontekstu spomenuta radi usporedbe sa ciljem uočavanja sličnosti između donesenih definicija ovih dvaju zemalja.

1.2 Pojmovno određenje darovitosti

Pregledom literature utvrdilo se kako ne postoji jedini ispravan odgovor na pitanje što je to darovitost. Postoje različita određenja ovog, još uvijek nedovoljno istraženog pojma te se oni mogu grupirati s obzirom na javljanje darovitosti kod pojedinca gdje razlikujemo „čudo od djeteta“ i odraslog „genija“, na karakteristična ponašanja tih istih pojedinaca, na njihov veliki doprinos čovječanstvu te „urođenu“ lakoću kojom postižu vrhunske rezultate u specifičnim poljima (Čudina – Obradović, 1990). Na temelju toga razvio se pozamašan broj koncepcija shvaćanja darovitosti među kojima se ističu biološki, bihevioristički te sociološki (Koren, 1989). Međutim s teorijske, ali i iz perspektive prakse, prihvaćanje bilo kakve „filozofije“ koja određuje darovitost je zbog same njene složenosti te čimbenika koji utječu na njen razvoj neprihvatljiva. Primjerice, vrlo je teško stvoriti potpuno individualizirani odgovor utjecaja za svakog darovitog pojedinca kako to nalaže bihevioristička koncepcija, kao što je i nerealno očekivati da će društveno potkrepljenje utjecati na razvoj određene osobine baš kod svakog pojedinca, nešto što je osnovna teza sociološke koncepcije (Koren, 1989). Na temelju toga, problemu određivanja darovitosti potreban je sveobuhvatniji i interdisciplinarniji pristup čime je ograničavanje na jedan pristup osuđen na propast. Čudina – Obradović (1990) predlaže jednu zanimljivu definiciju gdje ističe kako su se tijekom razvitka spoznaja o prirodi nadarenosti mijenjala njena znanstvena shvaćanja te kako je traganje za „tajnim sastojkom“ koji će povezati sve te spoznaje dovelo do shvaćanja nadarenosti kao opće intelektualne sposobnosti, opće kreativne sposobnosti, kao produktivno-kreativne sposobnosti, kao specifične sposobnosti, kao sposobnosti upotrebe misaonih procesa te kao područno-specifične inteligencije i kreativnosti“ (Čudina – Obradović, 1990).

U suvremenom diskursu također često dolazi do nesporazuma pri razlikovanju dvaju pojmova koji definiraju darovitost, a to su nadarenost i talentiranost. Tijekom povijesti bilo je pokušaja da se objasne razlike te je Robeck (1968) talentirane i darovite razdvojio s obzirom na njihov

kvocijent inteligencije pri čemu su talentirani pojedinci čiji je IQ u rasponu od 135 do 145 dok su daroviti oni čiji je kvocijent iznad 145 (Koren, 1989). Još jedan zanimljiv prijedlog dao je Gowan (1979) kada je povezo nadarenost s verbalnim, a talentiranost sa neverbalnim kreativnim potencijalom. Kako bi stvar bila još zamršenija, neki autori poput Torrancea (1972) te Rogersa (1953) pri definiranju darovitosti izričito ističu kreativnost kao njen temelj. Primjerice, Rogers (1953) precizira: „Kreativni pojedinac je onaj kome jedinstven sklop crta ličnosti omogućuje da u određenim okolnostima stvara nove proizvode koji imaju društveni značaj.“ (Koren, 1989). S obzirom na interaktivnu prirodu odnosa sposobnosti, kreativnosti kao i drugih osobina ličnosti, smatram kako je George (1997) iznio jednu jednostavnu definiciju darovitih i talentiranih učenika a koja glasi: „*daroviti učenici su oni učenici koji pokazuju potencijal za izuzetnu uspješnost u mnogim različitim područjima djelovanja. Talentirani učenici su oni učenici koji pokazuju potencijal za izuzetnu uspješnost u jednom području djelovanja.*“ Ova definicija je prema riječima autora općeprihvaćena u cijelome svijetu, a ujedno naglašava kako stručnjaci smatraju da su izrazi navedeni u definiciji najbolji kojima raspolaže većina škola.

Isto tako, vrlo je važno shvatiti da nadareni i talentirani ne čine homogenu skupinu. Oni često ne pokazuju skup istih obilježja ili osobina ličnosti, već, naprotiv, iskazuju vrlo široki spektar ponašanja te ostalih individualnih razlika. Uz to, oni često mogu iskazivati svoju darovitost na društveno neprihvatljiv način ili izvan okvira školskog kurikuluma. Problem je u tome što su upravo zbog toga često nazvani delinkventima ili u gorem slučaju pogrešno identificirani kao djeca s ADHD-om, što krajnje dovodi do neuspjeha, tj. do nerazmjera između uspjeha u školi i stvarnih sposobnosti. Škole nevoljko priznaju kako je upravo problem u njima i u kurikulumu koji nije prilagođen darovitim pojedincima, ali o tom području opširnije ćemo pričati u narednim poglavljima.

Zaključno u ovom poglavlju spomenut će se skupina radikalnih suvremenih teoretičara koji se, ponukani kontinuiranim neuspjelim pokušajima obrazovnih sustava da se prilagode potrebama darovitih, zapitali što je to uopće darovitost. Borland (2005) smatra kako je darovitost pojam, barem u pogledu obrazovanja, plod mašte. On svoju tezu potkrepljuje četirima argumentima a to su:

- Koncept darovitog djeteta u američkom obrazovnom sustavu je socijalni konstrukt upitne valjanosti

- Obrazovna praksa bazirana na postojanju darovitog djeteta pokazala se neučinkovito
- Ovakva praksa pogoršala je već ionako nepravedan omjer ulaganja u područja obrazovnog sustava
- Koncept darovitosti ograničava ciljeve koji su stvorili ovo područje

(iz Sternberg i Davidson, 2005)

Nadalje, zanimljiv je i komentar autora koji navodi kako prije sredine dvadesetog stoljeća pojam „darovitost“ uopće nije postojao, već je izmišljen kako bi se mogao kontrolirati sve veći broj djece različitih lingvističkih i kulturnih sredina koja su u kratkom periodu uselila u SAD. Sa sve većom kulturnom različitosti porasla je i potreba za instrumentima i testovima poput Binetovog koji će djecu lakše grupirati i pokazati njihovu raznolikost. Isto tako, autor ističe kako je točna činjenica da se djeca razvijaju različitom brzinom te ona utječe na to kako će se djeca nositi sa školskim kurikulumom. Jedno rješenje je to da se kruti kurikulum „smekša“ te prilagodi pojedinačnim potrebama (Borland, 2005). Odgovor na pitanje kako to učiniti nije nimalo jednostavan s obzirom na to da se darovitost često u znanstvenim, ali i školskim krugovima tretira kao stvar koju određeno dijete posjeduje ili ne. Smatra kako je vrijeme da odbacimo dihotomiju koja ljude dijeli na darovite i nedarovite, da se prestanemo baviti pitanjem što je darovitost te koji je najbolji način za identifikaciju tih ljudi. Njegov je prijedlog da potpuno odbacimo koncept ovakve darovitosti te da svu našu energiju, znanje i resurse usmjerimo na izrađivanje fleksibilnog kurikuluma koji će biti prilagođen većini pojedinaca i koji će moći zadovoljiti potrebe različitih kulturnih skupina na jednom području. Međutim, način kako to učiniti, a da se ne umanjí kvaliteta obrazovanja, kao što je i prije spomenuto, tema je narednih poglavlja ovog rada.

2.Obrazovanje darovite djece

2.1 Karakteristike darovite djece

Nakon što smo pobliže objasnili što pojam darovitosti određuje, potrebno je objasniti što darovitu djecu čini toliko specifičnijom u odnosu na ostale. Određivanje područja u kojima je dijete darovito potrebno je zbog njegovog daljnjeg usmjeravanja i obrazovanja. Na temelju toga postoje različite domene u kojima se darovitost može ostvariti, a s obzirom na složenost i nedefiniranost pojma, postoje različite metode i oblici rada koji se koriste ovisno o tome u kojem je području dijete nadareno. Kao što je i prije navedeno, za obrazovne potrebe kao i za potrebe identifikacije, stručnjaci su se složili kako ne postoji univerzalna darovitost, već se ona manifestira u jednom ili rjeđe u dva ili više područja. Sukladno tome, Koren (1989) predlaže šest osnovnih područja manifestiranja darovitosti, a to su:

- Opće intelektualne sposobnosti (visok stupanj inteligencije, bogat rječnik, radoznalost)
- Specifične školske sposobnosti (dobra memorija, brzo razumijevanje, brzo usvajanje znanja)
- Kreativne ili produktivne sposobnosti (nezavisnost mišljenja, fleksibilnost mišljenja, inventivnost)
- Sposobnosti vođenja i rukovođenja (prihvatanje odgovornosti, visoka očekivanja od sebe i drugih, umijeće organiziranja)
- Umjetničke sposobnosti i vještine (sposobnost opažanja i motorne kondicije, izvanrednost u plesu, glumi, literaturi, likovnoj umjetnosti itd.)
- Psihomotorne sposobnosti (dobra kondicija, visok stupanj tjelesne energije, preciznost pokreta, izvanredne atletske mogućnosti)

Uz ovih šest osnovnih područja važno je napomenuti kako se grupacije novijeg datuma neznatno razlikuju od podjele koju je predložio Koren (1989) te se jedino još ističe faktor iznimne motivacije za napredak u jednom ili više od navedenih područja.

Već je prije istaknuto kako talentirana i nadarena djeca ne čine homogenu skupinu, već su oni vrlo različiti i unutar pojedinih područja u kojima im je identificirana darovitost. S obzirom na

te individualne razlike, Strugar (1988) u knjizi „Nadareni učenici u procesu obrazovanja“ ističe kategorizaciju Renzullija kao jedan od najsistematičnijih pregleda osobina nadarenih učenika a koji obuhvaća četiri sljedeća područja, a za koje su navedeni i temeljni indikacijski simptomi:

- Karakteristike učenja¹
 - Ima mnoga znanja i informacije iz različitih područja
 - Govori izražajno, tečno i jezgrovito
 - Dobro opaža i razumije složene stvari i pojave
 - Čita knjige namijenjene mnogo starijoj dobi
- Karakteristike stvaralaštva
 - Stvara veliki broj ideja i rješenja za postavljene probleme
 - Pokazuje izraziti smisao za humor i satiru
 - Nekonforman je, individualist, i ne boji se biti različit od drugih
- Motivacijske karakteristike
 - Istinski se potpuno predaje preferiranom zadatku
 - Nezadovoljan je rutinskim, neinventivnim poslovima
 - U svojim uvjerenjima je nepopustljiv, odlučan, ustrajan
 - Postavlja sebi visoke razvojne ciljeve
- Socijalne karakteristike
 - Dobro surađuje s djecom svoje dobi kao i s odraslima
 - Ne ide pod svaku cijenu s većinom
 - Preuzima dužnosti i njima pripadajuće odgovornosti
 - Veoma je pouzdan u poslovima planiranja i organiziranja

Uz nabrojena područja karakterističnih ponašanja darovite djece, važno je spomenuti i još jednu zabludu koja se javlja u društvu, a to je mišljenje kako su darovita djeca socijalno neprilagođena te kako im je zbog svoje izuzetnosti potrebni drugačiji tretman u društvu. Istina je kako su ona drugačija, međutim ona često pokazuju veću društvenu zrelost u odnosu na svoje vršnjake (Robinson, 2008). Štoviše, oni pokazuju veću društvenu nezavisnost te su manje podložni konformiranju ili vršnjačkom pritisku. Jedan od problema, prema Robinson (2008)

¹ Napomena: indikacijski simptomi za određeno područje navedeni su imajući na umu da svaki navod započinje sa sintagmom “nadareno dijete”

predstavlja to što, zbog svoje intelektualne nadmoći, socijalne vještine darovitih često izgledaju „nerazvijeno“ tj. u rangu koji je primjeren za tu dob. Uz to, ista autorica ističe da isti razlozi utječu i na sklapanje prijateljstava, tj. na nemogućnost stvaranja istih, naročito kod djece mlađe dobi. Oni se često ne uklapaju u društveno okružje, a činjenica da to isto društvo, zbog njihovog statusa, očekuje puno više od njih, samo dodatno otežava taj proces (Robinson, 2007). Vođen istom mišlju, Gallagher (2008) je istaknuo introvertnost, perfekcionizam, osjetljivost i izuzetnu nadarenost kao četiri specifična čimbenika koja utječu na odnose darovitih s okolinom. Od svih navedenih čimbenika, jedan od zanimljivijih je pojam izuzetne nadarenosti, za koju Hollingworth (1926) zaključuje da, zbog vrlo visoke inteligencije ove djece (170 i više IQ), utječe na to da druga osoba, koja je najčešće njezin vršnjak, ne razumije što dijete želi reći te vrlo često dolazi do nesporazuma. Uz to, oni vrlo rijetko, baš zbog spomenute inteligencije, mogu pronaći prijatelje ili istomišljenike što u konačnici dovodi do izolacije sve do perioda zrelosti (Hollingworth, 1926).

Sve bitnije karakteristike darovite djece, iako još uvijek nisu u potpunosti sistematizirane i operacionalizirane, ukazuju na jedno ogromno bogatstvo manifestiranih oblika nadarenosti koji se najčešće mogu uočiti kod djece i mladih. Samim time postavlja se pitanje kako stručno i organizirano pristupiti opažanju i prepoznavanju tih simptoma, kao i kako napraviti kvalitetan školski kurikulum koji će se prilagoditi svim nabrojenim specifičnostima. O tome će se više govoriti u kasnijim poglavljima, a prije toga će se kratko opisati koja je uloga škole u obrazovanju darovitih te kakvo je stanje u današnjem školstvu što se tiče odnosa prema darovitim kako u svijetu tako i u Republici Hrvatskoj.

2.2 Uloga škole i nastavnika u obrazovanju darovitih

S obzirom da se daroviti najčešće otkrivaju u školskim klupama vrlo je bitno analizirati koja je uloga škole u obrazovanju i usmjeravanju darovitih. Kao prvo, njezina je zadaća, kao što je već i spomenuto, opažati, prepoznati i identificirati darovito dijete. Iako Peterson i Moon (2009), George (2004), Pavleković (2009) ističu kako u idealno organiziranom sustavu identifikacija darovitog djeteta treba početi puno ranije, točnije već u ranom djetinjstvu, to najčešće nije slučaj što zbog nemogućnosti ili nedovoljne edukacije roditelja da prepoznaju svoje dijete kao darovito te se taj proces najčešće događa u školi. Identifikacija se najčešće desi vrlo spontano, prvenstveno zahvaljujući kompetencijama nastavnika i stručnih suradnika da prepoznaju

darovito dijete, a tek onda ono kreće u cjelokupni proces prepoznavanja određenom pripisanom metodom. Iako se ovaj seminarski rad neće baviti detaljnijom analizom identifikacijskih metoda, neke od njih koje implementiraju škole u različitim zemljama, u sklopu njihove cjelokupne politike prema darovitoj djeci mogu se proučiti u priložima.

Da bi se uloga škole detaljnije mogla analizirati bitno je istražiti koje općenito školske politike postoje, a koja politika je namijenjena upravo darovitoj djeci, a sve s ciljem kako bi se što uspješnije mogle zadovoljavati potrebe nadarenije djece. Sustav redovitog školovanja, odgojno obrazovnog procesa, međutim, „skrojen“ je za potrebe prosječnog djeteta – učenika (Adžić, 2011: 174). Sljedeća uloga škole je cjelokupno „uključivanje“ darovite djece u njihov sustav odgoja i obrazovanja, a to je područje u kojemu one kaskaju u odnosu na druge skupine djece s posebnim potrebama. S obzirom na obrazovnu politiku, darovita djeca uključena su u redoviti sustav odgojna i obrazovanja u Hrvatskoj, međutim za njih još uvijek nisu izrađeni individualni planovi i programi kojima bi se, ne samo zadovoljile njihove potrebe, već i poticao njihov daljnji razvoj. Iako je pohvalno što su djeca integrirana u redoviti sustav obrazovanja, čime se izbjegava njihovo etiketiranje, ono opet predstavlja dvosjekli mač. Naime zbog nedostatka primjerenih programa za darovite, njihov razvoj opet se sputava. Činjenica je, čime sam i sam bio svjedok, da daroviti uče sadržaje pripisane planom i programom za „prosječne“ te se tu i tamo „uvuče“ poneki teži zadatak koji sposobniji rješavaju, a ostali ne. Uz to, darovito dijete koje nastavu sluša prema redovnom školskom programu vrlo brzo usvaja gradivo, koje mu djeluje u najmanju ruku dosadno, zbog čega postaje hiperaktivno, ometa tijek nastave i skreće pozornost na sebe (Adžić, 2011;174). Za ovakvo stanje kriva je obrazovna politika države, međutim važno je i napomenuti kako sam nastavnik, usprkos ograničenjima plana i programa i kurikulumu, kao središnji djelatnik škole, može i mora pomoći u obrazovanju i usmjeravanju nadarenih.

Strugar (1988:54) navodi kako je opća uspješnost odgojno-obrazovnog djelovanja pojedinog nastavnika proporcionalna njegovim mogućnostima u zadovoljavanju individualnih specifičnih potreba učenika. Kako su već prije navedene neke od specifičnih osobina te ponašanja darovitih, smatram kako je potrebno spomenuti i neke profesionalne kompetencije kao i osobine ličnosti koje nastavnik mora posjedovati za rad s darovitom djecom. Schmitz (1995) tako navodi smisao za humor, jasan pojam o sebi i pozitivne stavove prema kontinuiranom usavršavanju kao neke od osobina ličnosti koje bi nastavnik trebao imati te još nadodaju posebne didaktičke vještine poput primjenjivanja velikog broja nastavnih metoda i oblika rada, odgovarajućih komunikacijskih vještina koje uključuju opažanje, intuitivnost,

govorne vještine, vještine u pismenom izražavanju, vještine grupnog vođenja i slično (Schmitz,1995). Uz te, Chamberlin, Buchanan i Vercimak (2007) navode kreativnost i originalnost, natprosječnu vještinu poučavanja drugih, uključenost u društvenu okolinu, poznavanje teorija učenja, velika fizička energija te svestranost interesa kao neke od bitnijih kompetencija te osobina ličnosti koje bi nastavnik trebao posjedovati. S obzirom na navedene karakteristike može se zaključiti kako nastavnik mora biti emocionalno snažna ličnost koja je fleksibilna, širokih interesa, kreativna, komunikativna te adekvatno osposobljena za izvođenje nastave.

S druge strane, Koren (1989) na temelju istraživanja koje su proveli Kathnelson i Colley (1982) u kojem su ispitivali nadarene učenike od šest do šesnaest godina o karakteristikama koje bi učitelj po njihovom mišljenju trebali imati, zaključuje kako najčešće navedene osobine razumijevanje nastavnika, njegov smisao za humor, da učenje čini zabavnim i da je veseo.

Na kraju, vrijedno je i spomenuti kako odgoj i obrazovanje darovitih ne bi trebao isključivo ovisiti o školi i nastavnicima. Stručnjaci poput Walkera (2007) te Howley i Howely (1995) smatraju kako bi se one trebali prepustiti u ruke stručnjaka koji su dovoljno kompetentni, ali i zainteresirani za rad isključivo sa darovitim pojedincima, međutim isto tako ističu kako se ne smije zaboraviti uloga škole u njihovoj identifikaciji. Iako je jako važno identificirati darovite učenike, isto tako je bitno naglasiti važnost profesionalaca koji rade s njima jer nisu ni svi učitelji i drugi stručnjaci sposobni izaći na kraj s ovakvom djecom. Nužno je, ipak, da profesionalci koji rade s darovitim učenicima budu zainteresirani i željni raditi s učenicima koji su znatizeljni i imaju veće sposobnosti (Walker, 2007). Isto tako, Howley i Howley (1995) ističu kako je sama priroda učiteljskog posla, koliko god ona bila specifična, ograničavajući faktor pri radu s darovitim učenicima. Naime, oni smatraju kako planovi i programi škole, kao i obrazovne politike država još uvijek ograničavaju moć učitelja pri obradi sadržaja, ali i pri odabiru nastavnih metoda i oblika rada koje smiju koristiti tijekom njegove obrade, nešto što je pogubno za cjeloviti razvoj darovitih (Howley i Howley, 1995). Isto tako, prema pregledu literature, zaključeno je kako je posao učitelja postao vrlo omražen i nezahvalan, što je u konačnici dovelo do stanja u kojem se posao učitelja obavlja mehanički i gdje se guši svaka kreativnost mladih i talentiranih učitelja. U prilog tome spomenut će se istraživanje koje je proveo Apple (1993) gdje je zaključio kako većina učitelja koji osjete određeni poziv na „intelektualnu misiju“, taj poziv ubrzo i izgube te nakon nekoliko godina uđu u rutinu iz razloga kako bi izbjegli „burn out“ i izdržali na svojoj poziciji. On nadalje ističe kako je ovakvo stanje rezultat tretiranja učenja kao upijanja informacija gdje se nastavnik smatra samo sredstvom za

njihovo prenošenje (Apple, 1993). Takav pristup suzbija svaku kreativnost koju nastavnici posjeduju te oni u većini pribjegavaju provjerenim nastavnim metodama kako bi prenijele sadržaj pripisan kurikulumom.

Iz svega navedenog postavlja se pitanje je li ovakav rasplet situacije stvarno neophodan? Jesu li školski sustavi još uvijek u tolikom zaostatku za suvremenim potrebama stalno razvijajućeg svijeta? Guše li oni svaku kreativnost i inovacije koje nastavnici žele uvesti u svoj rad? To su neka otvorena pitanja koja će se pokušati analizirati u sljedećem potpoglavlju.

2.3 Sadašnje stanje u obrazovanju darovitih

Spominjući sintagmu „neadekvatni školski sustavi“ kroz ovaj rad, kao i uloge nastavnika kao centralne osobe u formalnom obrazovanju darovitih, smatra se kako je potrebna daljnja analiza sadašnjeg stanja u njihovom obrazovanju kako u vodećim državama svijeta poput SAD-a, tako i u Hrvatskoj. Uče li nas škole za život, pitanje je koje je u kontekstu suvremenog svijeta svakako potrebno postaviti. Sljedeće pitanje koje iz toga proizlazi je pitanje postojanja dubljeg značenja školskih ocjena koje je ujedno i jedno od otvorenijih pitanja na koje stručnjaci pokušavaju pronaći odgovor. Pregledom recentne literature, utvrdilo se kako je škola, iako još uvijek neophodna za normalno funkcioniranje u društvu, izgubila svoju vodeću ulogu u pripremanju čovjeka za život, a naročito darovitih pojedinaca.

Stručnjaci poput Heng (2007) i Borlanda (2005), komentirajući stanje obrazovnog sustava u SAD-u s naglaskom na njihov odnos prema darovitim, ističu kako je on konzervativan, ograničavajući i na kraju neučinkovit. Međutim, važno je istaknuti kako sustav u SAD-u pa i u ostalim zemljama poput Hrvatske nije neučinkovit *per se*, već je on rezultat političkog i ekonomskog stanja u zemlji kao i samog mentaliteta građana. Naime, Heng (2007) smatra kako je stanje u obrazovanju rezultat usmjeravanja škola na „umjetni uspjeh“, uspjeh koji se pretače u novac i ugledan socijalni status, a zanemaruje temeljne ljudske vrijednosti te pronalaska dubljeg značenja uloge škole u životu. Ista autorica navodi kako su učenici najčešće u školi vođeni predodređenim i definiranim ulogama koje će imati u društvu te se sukladno tome usmjeravaju na što bolji akademski uspjeh koji će im pružiti lagodan život te vrlo rijetko gledaju na obrazovanje iz šire perspektive u kojoj bi pokušali pronaći već prije spomenuto dublje značenje škole kao čimbenika koji priprema za život (Heng, 2007). Takvim razvojem situacije, škole su se našle na raskrižju između „unutarnjih vrijednosti“ te „vanjskog pritiska“ i sukladno tome vrlo teško pronalaze način na koji će objediniti oba područja (Heng, 2007). U

prilog tome ide i zaključak kojeg je donio Gardner (1983) koji govori kako se škole previše usmjeravaju na kurikulum, na akademsku izvrsnost i na ostvarivanje umjetnih akademskih ciljeva. Isti autor navodi kako takvim pristupom stvaramo „akademska impotenciju“, koja onemogućava osobi da postane ono što zaista želi i može postati (Gardner, 1983). On ističe kako darovita djeca trebaju prostor za razvoj, prostor u kojem će se razviti i um i duh koji će im u konačnici omogućiti da naprave razliku u društvu. Sličnog mišljenja su i Howley i Howley (1995) koji smatraju kako daroviti još uvijek više cijene „tradicionalne vrijednosti“ u odnosu na društveni uspjeh. Samim time, oni odbijaju prihvatiti školska pravila, pridaju manje pozornosti akademskom uspjehu te su često okarakterizirani kao „introvertni, tihi i načitani“. Međutim, manja skupina darovitih vrlo često te vrijednosti ne manifestira, već se, zbog potrebe za društvom i socijalnom prihvaćenošću, konformiraju i pribjegavaju vrijednostima manje sposobnih studenata.

Borland (2005), s druge strane, kritizira američki obrazovni program za darovite u cijelosti, prvenstveno program Javitsa, koji je jedan od poznatijih u SAD – u, ne ističući mentalitet učenika kao problem, već njegovu izrazitu neučinkovitost. Iako je jedna od prednosti programa to što naglašava profesionalni razvoj, Borland (2005) smatra kako je to zapravo ograničavajući faktor. On komentira kako ne postoje dokazi koji su ukazali na to da su obrazovni programi za darovite imali ikakvog utjecaja na njihov razvoj te su jedino doprinijeli etiketiranju te razdvajanju učenika na „darovite“ i „one ostale“. Iako ističe kako cilj tih programa nije bio isključivo obrazovanje darovitih, već pronalazak adekvatnog programa za svu djecu, priznaje kako je to u praksi pošlo sasvim krivim putem te su djeca koja su pohađala te programe bila izolirana te prozvana elitistima (Borland, 2005). Sukladno tome, on je izveo dva zaključka, a to je činjenica da nastavnici i stručnjaci na polju darovitosti žele smanjiti rasnu i ostale oblike nejednakosti na području obrazovanja u SAD-u, ali isto tako je taj plemeniti pokušaj paradoksalno, u povijesti ali i danas, stvorio novu vrstu nejednakosti u društvu; one darovite i one prosječne (Borland, 2005).

Zaključno s ovim dijelom, kako kultura igra veliku ulogu u životima i produktivnosti ljudi, razumljivo je kako treba naglasiti važnost razvijanja obrazovnih politika koje će smanjiti nedostatke obrazovanja kulturnih manjina u programu za darovite zbog činjenica da su se oni morali prilagođavati obrazovnom sustavu kulturne većine na tome području (Eriksson, 2006). Ovaj podatak, uz činjenicu da je američko obrazovanje još uvijek podijeljeno između jednakosti obrazovanja za sve i pokušaja da se najboljim učenicima pridaje najveća pažnja, sažima probleme s kojima se ono susreće te koje još uvijek stručnjaci ne mogu riješiti. Uz to,

bitno je i napomenuti problem financiranja programa za darovite, koje je zbog velikih neslaganja na ovome području, premalo da bi se njihovi nedostaci ispravili.

Kao primjer dobre prakse, iako i on ima svojih nedostataka, navest će se obrazovni program za darovite u Indiji, koji, iako vrlo sličan zapadnjačkim programima, ima neke svoje posebnosti koji ga izdižu iznad ostalih. S razvojem nove tehnologije i prijevoznih sredstava, proces globalizacije njeguje i zahtijeva interakciju između ljudi svih kulturnih pozadina. Ova potreba potakla je mnoge promjene u načinu na koje današnje društvo funkcionira, kao i u tome kako vrednujemo obrazovanje darovitih. Indija, kao druga najmnogoljudnija zemlja svijeta, jedna je od primjera kulturne različitosti na određenom području. De Hahn (2000) navodi kako stručnjaci u toj zemlji moraju uključiti kulturnu različitost kao jedan od ključnih čimbenika pri identifikaciji darovitih pojedinaca te prema tome izraditi učinkovite programe koji će zadovoljiti njihove potrebe i pomoći u razvoju ovakvih oblika darovitih programa u svijetu. Isti autor nadalje zaključuje kako interpretacija darovitosti ovisi o vrijednostima i pogledima na svijet bilo koje od postojećih kultura u svijetu te bi se samim time darovitost morala definirati na kulturnoj razini gdje kulturne vrijednosti i pravila darovitih postaju jedan od njezinih osnovnih aspekata te sukladno tome utječu na obrazovne ciljeve te zemlje (de Hahn, 2000).

Wright (2008), vođen de Hahnovim zaključcima, stoga opisuje indijski obrazovni program za darovite kao program koji ističe kvalitetno obrazovanje za sve, a naročitu pažnju posvećuje ljudima slabijeg socijalnog i ekonomskog statusa te ističe kako se svi programi u Indiji, uključujući i one za darovite, moraju gledati iz ove perspektive. On nadalje ističe kako Indija vjeruje u razvoj darovitosti kao koncepta, a ne prozivanja nekolicine individualaca darovitima. Već u tome očituje se jedna velika razlika u odnosu na prije opisane zapadnjačke programe te je u samome početku izbjegnuto etiketiranje polaznika tih programa. Isto tako, ključno načelo modela prema kojima su programi osmišljeni je to da su oni holističke prirode, povezujući tako akademski razvoj s razvojem ličnosti te društvene odgovornosti kao i činjenice da se pojedinac prvenstveno promatra i vrednuje kao dio društva (Wu, Cho, Munandar, 2002). Najpoznatiji program ovakve vrste je Navodaya Vidyalaya Scheme (1986), koji naglasak stavlja na korištenje tehnologije, važnost uloge društva u funkcioniranju zemlje, kao i ulogu koje izvannastavne aktivnosti imaju u razvoju pojedinca.

S druge strane kritičari ističu kako je Indijski obrazovni sustav utemeljen na programima koji u nekim slučajevima rezultiraju boljim postignućima tijekom provjera znanja, ali pri tome

potpuno izostavljaju kreativni i kritički izričaj, naročito u programima za darovite (Wright, 2008). Isto tako, oni smatraju kako je princip jednakog poučavanja za sve u osnovnim i srednjim školama neprilagođen darovitima zbog činjenica da se time negiraju njihove posebne potrebe, a uz to naglašavaju kako zbog krutih i prejednostavnih kurikuluma njihove vještine učenja stagniraju. Prema tome, velika se većina darovitih učenika kroz svoje školovanje, ponajviše zbog nepripremljenosti škola, pretvara u prosječne.

Problemi s kojima se susreću ove zemlje, isti su problemi s kojima se susreće i Hrvatska, ali zbog manjka recentne literature na ovom području vrlo je teško to potkrijepiti određenim primjerima. Međutim, vidljivo je kako su programi za darovite nerazvijeni kako u osnovnim školama tako i u srednjim, što sam imao i priliku iskusiti tijekom provođenja studije slučaja darovitog djeteta prošle godine. Naime, škole su često prepuštene same sebi kako se nositi s darovitom djecom, što je potpuno neprihvatljivo s obzirom na to da su i oni dio skupine djece s posebnim potrebama te su im potrebni individualizirani programi koji bi taj problem riješili. Uspoređujući ih s programima za djece s teškoćama u razvoju, programi za darovite izuzetno su zakinati te je sukladno tome vrijedno spomenuti udruge „Dar“ i „Ja to mogu“ te posebno udruhu „Bistrići“² koje se prvenstveno bave ovom problematikom u praksi. Izradom Cjelovite kurikularne reforme, vjerovalo se kako će se taj problem riješiti, međutim zbog činjenice da je njezino provođenje obustavljeno, budućnost programa za darovite na formalnoj razini ostaje nepoznata.

Na kraju ovog dijela spomenut će se, kako, iako programi predstavljaju dvije, potpuno različite kulture i zemlje, dijele nekoliko zajedničkih problema. Jedan od njih je već prije spomenuti problem identifikacije te etiketiranje djece, prvenstveno u zapadnjačkim programima. Iako se spominje kako je Indija taj problem riješila usredotočivši se na razvoj samog koncepta darovitosti, a ne isticanja pojedinaca kao darovite skupine, oni još uvijek ne pronalaze način kako napraviti potpuno neutralni test prema kojima bi se daroviti identificirali (Wright, 2008). Sljedeći problem koji obje zemlje dijele je već prije spomenuti problem financiranja programa. U začaranom krugu u kojem zbog neučinkovitosti programa, vlade odbijaju povećati budžete za razvoj programa, a koji su neučinkoviti upravo zbog manjka sredstava, teško je očekivati neke pomake. Daljnjim razvojem određenih teorijskih modela, poput Renzulijevog prstenastog

² Više o programima udruga na: <http://www.bistric.info/>, <https://pubweb.carnet.hr/udrugadar/>, <http://www.ja-to-mogu.hr/c-darovitost.html>

modela (1978), a kojeg ćemo detaljnije opisati u narednom poglavlju, vjeruje se kako će se stav vlade promijeniti te će oni konačno uvidjeti koliko, zbog nedovoljnih ulaganja, kvalitetnog ljudskog kapitala gube te koliko su im kvalitetni programi za darovite zapravo potrebni.

2.4 Teorijski modeli darovitosti

Prvi stručnjak koji je počeo sustavno istraživati darovitost bio je već prije spomenuti američki psiholog Lewis Terman. Smatran pionikom ili „ocem“ darovitosti, on je 1921. započeo istraživanje koje je uključivalo oko tisuću djece kojih se pratilo kroz čitav život. Došao je do zaključka kako populacija sadrži oko 1% nadarenih pojedinaca s obzirom na njihovu inteligenciju tj. IQ (Huzjak, 2009). Koristeći Binetov test inteligencije on je od djece tražio definicije riječi, razlike između dvaju riječi, prepričavanje pročitaneog teksta, ponavljanje brojeva te dopunjavanje vizualnih uzoraka. Test je koncipiran tako da procjenjuje verbalne, logičke, matematičke i prostorne sposobnosti te je prosječna inteligencija koja se dobiva između 90 i 109 bodova. Međutim, Termanovi ispitanici varirali su od 135 do 196, s prosjekom od oko 150 (Koren, 1989).

Sljedeća teorija, koju je 1978. predložio Renzulli, jedan od vodećih stručnjaka na području darovitosti, jedna je od prvih u kojoj je darovitost definirana kao nešto puno više od visokog akademskog potencijala. On je isto tako jedan od prvih stručnjaka koji je, uz urođene visoke sposobnosti pojedinca, kao jedan od ključnih aspekata razvoja darovitosti naveo kreativnost te još jedan, originalni faktor, a to je predanost zadatku kojeg on definira kao ustrajnost, veliki trud, kontinuirano vježbanje i vjerovanje u svoje sposobnosti da se važan zadatak može ostvariti. Predanost zadatku zapravo predstavlja specifični oblik motivacije koji pomaže u obavljanju tih istih zadataka (Renzulli, 1986). Nadalje, u svojoj teoriji on definira darovitost kao interakciju između tri skupine ljudskih osobina – već prije spomenute iznadprosječne opće sposobnosti, visoka razina predanosti zadatku i kreativnosti. Darovita i talentirana djeca su ona koja posjeduju ili su sposobna posjedovati ovu mješavinu osobina i koje mogu primijeniti na bilo koje područje ljudske djelatnosti. Djeci koja manifestiraju ili su sposobna razviti interakciju između ove tri skupine potrebna je široka raznolikost obrazovnih mogućnosti ili usluga koje nisu omogućene kroz redovne programe (Renzulli, 1986).

Iako na prvi pogled ova definicija darovitosti omogućuje većem broju djece da budu identificirana kao darovita, Renzulli u svojim kasnijim radovima napominje kako govoreći o

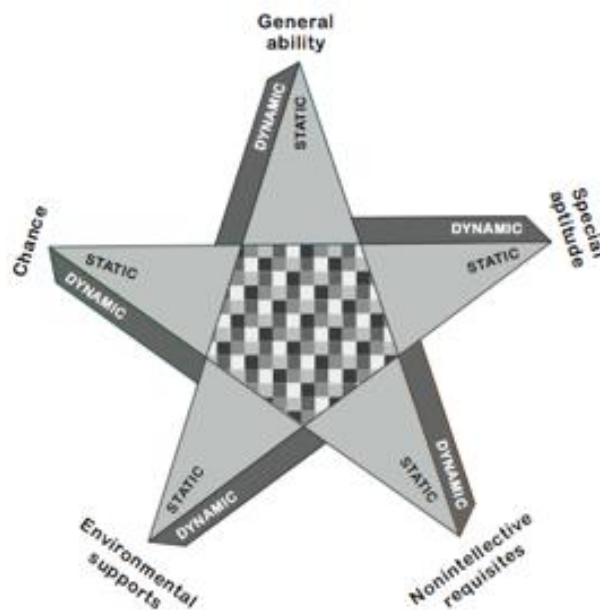
„iznadprosječnim sposobnostima“, ne misli o djeci koja su bolja od 50% vršnjaka, već o 15 do 20% ljudi koji su najbolji u nekome području ljudske djelatnosti (Gross, 2003). Isto tako, bitno je naglasiti kako nijedna od tri skupine osobina zasebno nije dovoljna da se dijete identificira kao darovito, već je interakcija između tih tri skupine osnovni „sastojak“ koji omogućuje visoka postignuća.

Međutim, problem Renzullijevog modela je njegova dvosmislenost. Naime, problemi se stvaraju ukoliko je dovoljna samo interakcija između tri osnovnih „sastojaka“ koji čine darovitost što je sa svim učenicima koji imaju izvanredne sposobnosti, ali koji su izrazito demotivirani i ne pokazuju te sposobnosti? Isto tako, što je sa studentima koji su vrlo bistri, akademski uspješni i visoko motivirani, ali koji imaju vrlo malo kreativnosti tj. ne u onoj mjeri u kojoj to Renzulli predlaže? Jesu li svi oni zapravo daroviti ili ne?

Prema njegovom modelu, kao što je već i spomenuto, daroviti su oni koji posjeduju ili su sposobni posjedovati tri skupine osobina, međutim potencijalno posjedovanje motivacije ili kreativnosti je vrlo teško definirati i odrediti. Dodatnu teškoću stvara i Renzullijeva tvrdnja da dijete zarađuje pravo na posebne usluge i programe pokazujući iznadprosječne sposobnosti, visoke razine predanosti zadatku i visoke razine kreativnosti (Renzulli, 1986). Postavlja se otvoreno pitanje treba li dijete *zaraditi* pravo na odgovarajuće obrazovanje?

Činjenica je kako je Renzulli svoj model koncipirao prema karakteristikama kreativnih odraslih ljudi – grupi arhitekata koji su pokazali izuzetnu kreativnost te ljudi koji su promijenili tijek povijesti (Gross, 2003:15). Svatko bi očekivao da će arhitekti biti kreativni, dok će znanstvenici poput Shakespearea ili Leonarda da Vincijsa zbog kvalitete ali i broja djela imati vrlo visoke opće sposobnosti te predanost zadatku te je samim time Renzulliju bio jednostavan zadatak predložiti tri skupine osobina koje definiraju darovitost. Međutim, demotivirani, nezainteresirani učenici koji moraju raditi u školi, na razinama koje su daleko ispod njihovih sposobnosti nisu nužno predani zadatku (Gross, 2003). Samim time, kritičari Renzullijevih modela, poput Jarrella i Borlanda (1990) istaknuli su kako identificiranje potencijalno darovite djece pomoću modela koji je izrađen na temelju istraživanja kreativnih odraslih ljudi nije preporučljivo niti adekvatno. Renzullijev „prstenasti“ model je stoga najuspješniji pri identifikaciji djece koja su uspješna, motivirana, koja postižu visoke rezultate, a da pritom u svoj rad unose dašak kreativnosti i originalnosti.

Sljedeći bitniji iskorak u proučavanju darovitosti učinio je Tannebaum koji 1983. predlaže „teoriju zvijezde“, teoriju koja povezuje sposobnost i uspjeh djeteta, a gdje se pritom promatra djetetova osobnost te okolina u kojoj je odrastao kao čimbenici koji utječu na njegov razvoj. Njegov model utemeljen je, za razliku od Renzullijevog, na promatranju visoko sposobne djece i adolescenata te ističe kako moraju posjedovati određene karakteristike koje su spomenute u definicijama darovitosti te doživjeti „posebne trenutke s okolinom“ kako bi se njihov talent u potpunosti razvio. Prema tome, darovitost se ostvaruje preklapanjem pet internih i eksternih karakteristika koje su oblikovane u obliku zvijezde, a koje se mogu grafički vidjeti na slici 1.



Slika 1. Model zvijezde (Gross, 2003)

Prva karakteristika koju Tannenbaum (1983) spominje je opća sposobnost (*General ability*) koja se odnosi na inteligenciju pojedinca te je u određenoj razini zastupljena u svim aktivnostima pojedinca. Sljedeća karakteristika su posebne sposobnosti (*Special aptitude*) koje se odnose na posebnu predanost i uspješnost u određenoj vrsti aktivnosti. Uz to, bitno je spomenuti kako se određene posebne aktivnosti mogu otkriti već u ranom djetinjstvu, dok neke ostaju skrivene do kasnijih faza djetinjstva. Treća karakteristika odnosi se na potporne osobine (*Nonintellective requisites*) kao što su motivacija, pozitivna slika o sebi, predanost zadatku, mentalno zdravlje te želja za pokazivanjem talenta bez kojih je nemoguće ostvariti vrhunske rezultate. Preposljednja karakteristika odnosi se na potporu okoline (*Environmental supports*) koja u velikoj mjeri diktira koliko i na koji način će se razviti djetetove sposobnosti koje su prihvatljive u društvu, ali isto tako diktira i stupanj ulaganja i podrške društva u razvoju tih

istih sposobnosti djeteta. Tannenbaum navodi kako su to primjerice djetetova obitelj, vršnjačka skupina, društvene i političke organizacije države u kojoj dijete odrasta itd. Posljednja karakteristika opisuje utjecaj slučajnosti (*Chance factors*) na razvoj djetetovih sposobnosti te je ona ujedno i jedan od faktora koji se nije spominjao u prijašnjim teorijama darovitosti. Faktor slučajnosti odnosi se na one nepredvidljive događaje koji se mogu desiti tijekom djetetova života, a koji najčešće odigraju veliku ulogu pri prepoznavanju i razvoju njegovih sposobnosti, ali isto tako mogu se desiti i događaji koji će razvoj tih istih talenata smanjiti ili u potpunosti prekinuti.

Kao što se može vidjeti u tablici, svaka karika Tannenbaumove zvijezde ima statične i dinamične elemente. Statični elementi opisuju dijete kakvo je u ovome trenutku te kako ono stoji u usporedbi s ostalim ljudima, a naročito vršnjacima. Međutim, uspjeh te razina znanja iz verbalnih, matematičkih i prirodoslovnih područja promjenjiva je tijekom njegova razvoja te stoga dinamični elementi predstavljaju procese učenja te društvene i obrazovne procese koji utječu na dijete te koji u konačnici mogu doprinijeti određenoj promjeni.

Na kraju ovog kratkom osvrtu na jednu od bitnijih teorija na ovome području, bitno je spomenuti kako svih pet „krakova“ zvijezde mora biti prisutno kako bi dijete uspjelo razviti svoje sposobnosti te postići visoki uspjeh (Gross, 2003). Tannenbaum (1983:48) ističe kako nijedna kombinacija bilo koje od četiri karakteristike ne može nadoknaditi ozbiljno izostajanje pete. Različite sposobnosti mogu zahtijevati drugačije kombinacije svih pet karakteristika, ali sve domene sposobnosti zahtijevaju određenu kombinaciju tih pet karakteristika.

Zaključno, za razliku od prijašnjih modela poput Renzullijevog, gdje se darovitost definirala kao popis određenih osobina koje bi pojedinac trebao posjedovati, Tannenbaumov model otkriva kompleksno i suptilno miješanje općih i posebnih sposobnosti pojedinca s okolinskim faktorima, kao i neizostavnim faktorom slučajnosti koji može pomoći ili umanjiti pretvorbu potencijala u uspjeh.

3. Programiranje sadržaja za darovite

S obzirom na trenutačno stanje u Republici Hrvatskoj na području odgoja i obrazovanja, mišljenja sam kako je teško, ali i nezahvalno analizirati današnje školske programe te mi se čini da su oni još uvijek zastarjeli, politički obojeni te su oblikovani na način koji je za darovitu djecu neprihvatljiv. Isto tako, kako je prije spomenuta politička situacija uvjetovala obustavu Cjelovite kurikularne reforme, reforme koja bi konačno osuvremenila hrvatski obrazovni sustav, a tijekom čije je izrade više puta napominjano kako ne postoje kvalitetni programi za darovite u hrvatskom obrazovnom sustavu, vrlo je teško očekivati nekakve pomake na ovome zanemarenom području. Međutim, uzimajući primjere iz zemalja poput Velike Britanije te SAD-a, ali i primjere iz objavljenih znanstvenih radova u Hrvatskoj na ovu temu, ovim radom dat će se pregled nekoliko metoda i prijedloga koji bi u budućnosti mogli pomoći pri izradi kvalitetnih programa u Republici Hrvatskoj, a za koje se vjeruje, imajući na umu da ne postoji veliki broj recentnih dostupnih radova hrvatskih stručnjaka na ovu temu, nisu još bili implementirani u nijednu školu.

Da bi se došlo do same srži problema izrade kvalitetnog kurikuluma škole, bitno je sagledati društveni kontekst u kojem se on izrađuje. Sekulić – Majurec (2005) ističe kako je Hrvatska još uvijek u procesu preobrazbe iz totalitarnog društva, utemeljen na ograničavanju slobode izbora i vrednovanja u demokratsko društvo, društvo čija su glavna načela pluralizam te bitnije, poticanje slobode izbora kao i vrednovanja. Međutim, ista autorica napominje kako se te promjene ne odražavaju u školi. S obzirom da su škole previše usmjerene na izradu i realizaciju novog plana i programa/kurikuluma, a uz to zapostavljaju uspostavljanje novih odnosa u školi, njegovanje temeljnih vrijednosti koje čine dobrog građana demokratskog društva, autorica napominje kako su škole zadržale osnovna obilježja škola totalitarnih društava u koje su uvedene neke promjene, međutim one su kozmetičke prirode koje samo zamagljuje stvarno stanje, a ne pridonose stvaranju novih suvremenih škola.

3.1 Što naše škole trebaju mijenjati?

Iz dosadašnjih razmatranja vidljivo je kako je pred školama u Hrvatskoj još uvijek puno posla te istraživačkih izazova pri tvorbi kvalitetnog kurikuluma te njegovoj evaluaciji. Mišljenja sam kako je prije samog početka rada na izradi toliko važnog dokumenta kao što je nacionalni kurikulum potrebno ne samo uspostaviti institucije te organizirati provedbu projekata, već je potrebna promjena „iznutra“, promjena svijesti i ponašanja ljudi kako u svakodnevnim

aktivnostima tako i u već gore spomenutim odnosima u školi. Ti odnosi temelj su promjene odnosa u društvu jer je za većinu djece, prema Sekulić – Majurec (2005), škola prvi susret s društvenim autoritetom u kojem se uspostavljaju osnove društveno poželjnog ponašanja. Ponašanja naučena u školi emitiraju se kasnije u društvu te je upravo zbog toga školu potrebno sagledavati kao osnovu novog društva.

Nadalje, ista autorica pokušava odgonetnuti koje nedostatke škole treba otkloniti kako bi ona postala temelj novog društva. Kao prvo načelo, za koje ističe kako je posve zanemareno od prosvjetnih vlasti, ističe promjenu cjelokupnog svjetonazora škole, a koji se odnosi na otklanjanje svih obilježja totalitarnih škola, a posebice na one koji sputavaju slobodu izbora, govora te vrednovanja. Imajući na umu kakva je ličnost potrebna za uspješno funkcioniranje u demokratskom društvu (aktivna, hrabra, kreativna, kritična) jasno je kako nije dovoljna promjena samo nastavnih planova i programa, već je potrebno suštinski izmijeniti cjelokupnu školu, njezin cjelokupni kurikulum. Druga promjena koja je potrebna školama je izmjena cilja obrazovanja. Naime, Sekulić – Majurec (2005), baš poput i Adžića (2011) napominje kako je djecu potrebno naučiti *kako* učiti, a ne naučiti točno propisane sadržaje, nešto što je još uvijek, godinama nakon objave ovih radova još uvijek prisutno. Potrebno je izgraditi kritički i aktivni odnos prema znanju koji u konačnici omogućuje potencijalni cjeloživotni razvoj i učenje. Posljednja promjena vezana je uz promjenu uloge nastavnika, a koju smo već u kontekstu škole, ali i darovitih učenika opisali. Jedino još valja istaći kako se oba autora zalažu kako je krajnje vrijeme da odgoj i obrazovanje učenika krene iz konkretne odgojne situacije, da je prožeto inovacijama i slobodom u radu, a ne pravilima, silnim udžbenicima te kruto definiranim sadržajem. Uz promjene uloge nastavnika, bitna je i promjena uloge prosvjetnih vlasti i prosvjetne politike, naročito u procesu kreiranja aktivnosti koje su vezane u školu kao i njihov doprinos pri donošenju važnih odluka na ovom području.

3.2 Izrada programa za darovite

Spomenuvši ukratko stanje današnjih škola te promjene koje su potrebne da bi se ono popravilo, bitno je istaći i određene principe prema kojima bi se programi za darovite, programi koji su, bitno je naglasiti, gotovo nepostojeći, u budućnosti trebali izraditi. Kroz analizu dostupne literature, iako postoji mnogo sistematizacija i definicija osnovnih načela rada sa darovitim pojedincima, većina njih utemeljena je na dvama pojmovima: individualizaciji i diferencijaciji. Na temelju toga, Vlahović-Štetić (2005) objedinjuje ta dva pojma u jednu

definiciju koja glasi: *Darovitoj djeci treba omogućiti individualizirani način rada i diferencirani sadržaj rada, te ih uključiti u diferencirani odgojno-obrazovni program u redovitoj skupini i/ili izvan nje.* U daljnjem obrazloženju, autorica napominje kako diferencirani i individualizirani pristup djetetu znači osiguravanje onoga što najbolje odgovara njegovom stupnju razvoja - njegovim potrebama, interesima, potencijalima i sposobnostima. Isto tako, bitno je istaknuti kako to ne znači da će dijete raditi prema ovom principu u svim područjima, već samo u onima u kojima iskazuje darovitosti. Krajnje, važno je spomenuti kako nezadovoljavanje njihovih specifičnih potreba može dovesti do socijalno neprihvatljivih ponašanja, kao i drugih teškoća u razvoju te će se u daljnjem djelu ovog poglavlja istaknuti neka od bitnijih načela pri izradi programa za darovite, a koja predstavljaju temelj za osiguravanje prije spomenutih potreba.

Stručnjaci koji se bave izradom programa za darovite učenike, a koji su usmjereni prema individualizaciji načina rada i diferencijaciji sadržaja trebali bi se voditi određenim načelima kojima bi se omogućilo razvoj svih potencijala darovitih učenika, a koje su predložile Cvetković-Lay i Sekulić – Majurec (1998). Prvo takvo načelo odnosi se na poticanje širenja temeljnih znanja i razvoja verbalnih sposobnosti. Činjenica je kako darovita djeca pokazuju veće znanje u odnosu na vršnjake te često ona svojim odgajateljima postanu učitelji, što u konačnici nije efikasno niti poželjno za takvo dijete. Odgajatelji se moraju oduprijeti tome te, pomažući djeci u stjecanju znanja iz područja koje ih zanima, omogućiti im širenje osnovnih spoznaja kao i sagledavanja situacije iz više perspektiva, s posebnim naglaskom na razvoj verbalnih sposobnosti. Drugo načelo govori o uvažavanju specifičnih dječjih interesa, te zadovoljavanje i produbljivanje tih istih interesa. Uz prije spomenuto stjecanje temeljnih znanja, ne smiju se zanemariti i specifični interesi djeteta te im je stoga kroz programe potrebno omogućiti što raznolikije aktivnosti te pomoći u odabiru najprikladnijih. Treće načelo ističe činjenicu kako je potrebno omogućiti djetetu da uči na način na koji mu najviše odgovara. Ovim načelom ističe se odgovornost odgajatelja koji svojom kompetentnošću moraju prepoznati koji je to način na koji dijete najlakše i najbezbolnije uči te ga usmjeravati da tako stekne temeljna znanja, ali i zadovolji svoje specifične interese. Sljedeća dva načela govore o organiziranju složenijih aktivnosti za darovitu djecu, a koje su zahtjevnije u pogledu korištenja apstraktnog mišljenja i viših misaonih procesa kao i korištenja što raznolikijih materijala u provođenju tih aktivnosti. Još jedno bitno načelo koje se često zanemaruje u radu s darovitom djecom je osiguravanje više vremena za rad zbog činjenice da u odnosu na vršnjake, mogu

puno duže i koncentriranije raditi, naročito ako je sadržaj u skladu s njihovim interesima. Sljedeće načelo ističe poticanje tumačenja osobnog i tuđeg ponašanja i osjećaja zbog toga što su pri izradi programa za darovite, stručnjaci često potpuno usmjereni na poticanje kognitivnog razvoja, dok potpuno zapostavljaju emocionalnu i socijalnu komponentu djetetove ličnosti. Pretposljednje načelo govori o stvaranju prigoda za razvijanje i izražavanje sposobnosti vođenja. Naime, mnoga darovita djeca već u ranoj dobi iskazuju sposobnosti vođenja, koje najčešće ispoljavaju kroz iniciranje ili osmišljavanje aktivnosti, evaluaciji rezultata i sl. Upravo zapostavljanje ovog načela pri izradi programa, ali i u praksi uzrokuje brojne probleme u ponašanju darovite djece, a koji se vrlo lako mogu otkloniti različitim aktivnostima poput rada na projektima u kojima bi došla do izražaja njihova potreba za vođenjem. Posljednje načelo usmjereno je na ohrabrivanje kreativnog i produktivnog mišljenja, o čijem se značaju već raspravljalo u ovome radu. Suvišno je govoriti od kolike je važnosti omogućiti darovitima da iskazuju svoje kreativne ideje, kao i sposobnost divergentnog mišljenja, naročito u ranijoj dobi što u konačnici pridonosi razvoju kreativnog, ali i kritičkog sagledavanja problemske situacije.

Iste autorice, poučene iskustvom i brojnim kontaktima sa nastavnicima i odgajateljima koji su uglavnom teška srca priznavali kako s današnjim programima vrlo malo toga mogu učiniti za darovite, predstavile su listu nekolicine savjeta koji bi zasigurno trebali pomoći pri provođenju gore opisanih načela rada, a koji glase:

- Izbjegavajte biti kruti u radu
- Ne učite djecu što već znaju
- Ne očekujte da dijete bude darovito u svakom pogledu
- Ne dopustite darovitom djetetu da se uključuje u više aktivnosti nego što uspješno može riješiti
- Ne dopustite darovitom djetetu da pretjerano okupira vašu pozornost
- Vi ne morate biti „hodajuća enciklopedija“
- Nemojte previše pomagati darovitom djetetu
- Ne dopuštajte praznine u učenju i ponašanju
- Nemojte omalovažavati darovito dijete kad pogriješi ili ne uspije u nečemu
- Ne uspoređujte ono što radi darovito dijete s onim što rade njegovi vršnjaci u skupini
- Ne „izrabljujte“ talente darovitog djeteta
- Navedite darovito djecu da sami postave određena pravila ponašanja i onda dosljedno inzistirajte na njihovu provođenju

Iz opisanog vidljivo je kako je tijekom godina bilo prijedloga kako izraditi programe koji su fleksibilni te usustavljeni, nešto što se vrlo rijetko može čuti za bilo koji dio u područja

obrazovanja u Hrvatskoj. Šteta je što je zbog političke situacije reforma privremeno obustavljena, a kojom su gore navedeni programi konačno izrađeni na formalnoj razini te je sukladno tome oblik podrške za darovite još uvijek ostaje na razini iskazane potrebe u društvu. Mišljenja sam kako bi se uvođenjem ovakvih oblika programa konačno usustavio odgoj i obrazovanje ove nepravedno zanemarene skupine čime bi se učinio veliki iskorak pri pripremanju darovitih učenika za budućnost čije oni, zbog svojih potencijala i sposobnosti, mogu i moraju biti nositelji, a što zbog prije opisanog stanja na području obrazovanja jednostavno nije moguće ostvariti. Nakon svega navedenog, postavlja se pitanje kako teoriju, uz prethodno spomenute savjete pretvoriti u praksu?

3.3 Pretvaranje teorije u praksu

Adžić (2011) na to pitanje daje jedan zanimljiv odgovor. Iako je njegov prijedlog iznesen prije nekoliko godina, to ne umanjuje njegovu relevantnost. On navodi kako je potrebno da učitelji i nastavnici moraju imati jasno zacrtane ciljeve koje žele ostvariti tijekom školske godine, naročito u radu s darovitom djecom, za koju ističe kako je neizbježno izraditi individualne programe. Pri tome, on ističe ulogu učitelja razredne nastave kao osobe koja tijekom svog rada ima najbolju priliku upoznati svakog učenika, njegove sklonosti, mogućnosti pa i potencijalnu darovitost (Adžić, 2011) Kako je u radu već prije objašnjena uloga nastavnika u radu s darovitimima, za potrebe ovog poglavlja spomenut će se još i potreba za suradnjom između učitelja razredne nastave te predmetnih nastavnika zbog činjenice da je ipak fokus na učenike uvijek veći u razrednoj nastavi u odnosu na predmetnu. U prilog tome može se navesti i zaključak Bouillet (2010) koji glasi kako je bitno istaknuti da je za djecu školske dobi, iznimno važno pronaći edukacijske sadržaje i oblike u kojima dijete može intenzivnije razvijati, te u suradnji s upravom i stručnom službom škole, takve programe osigurati. Pomoću suradnje, Adžić (2011) smatra kako se izrađeni sadržaji mogu planirati i ostvariti kroz unutarpredmetno i međupredmetno povezivanje, integraciju sadržaja za koje daroviti pokazuju interes te kroz provođenje školskih projekata. Upravo mjesečno planiranje, u čijoj izradi uvijek sudjeluju svi učitelji škole pri čemu se preporučuje interdisciplinarni pristup gdje god je to moguće zbog pružanja velikih mogućnosti za rad na projektima ili tematskim istraživanjima. Uz to, u razredu se dijete može zaokupiti nekim dodatnim odgojno-obrazovnim sadržajima, kako bi se izbjegla dosada koja je posljedica upravo nedovoljno izazovnog školskog programa ili nekompetentnog stručnog kadra. Iako je kompetentnost kadra te izazovan program poželjan također se može zaključiti kako autori naglašavaju bitnost socijalne i emocionalne komponente ličnosti

darovitog učenika te Strugar (1988) napominje kako je na drugoj strani mišljenje o korisnosti da nadareni učenik nastavne sadržaje zahvaća dublje i šire, da osnovni kriterij ne treba biti intelektualna sposobnost, već i učenikova emocionalna i socijalna zrelost.

Nadalje, za rad s darovitom djecom mogu se koristiti i pripremljeni diferencirani zadaci koji potiču divergentni pristup rješavanju problema, što je vrlo pogodno za darovite učenike s obzirom na iznimnost njihovih mogućnosti i sposobnosti. Isto tako se, prema Adžiću (2011) mogu pripremiti individualni zadaci za različita područja, a najčešće su to zadaci problemskog tipa. Kako se darovitost ne smije samo ograničavati na matematičko ili verbalno područje, iako je u struci i školama to većinom slučaj, učenici s iznimnim glazbenim ili likovnim talentom mogu se „pozabaviti“ kombinacijama različitih tehnika s ciljem rješavanja određene postavljene problemske situacije. Posebno je zanimljivo postavljanje zadataka poput primjerice opisivanja osjećaja lika iz književnosti putem glazbenog ili likovnog izričaja gdje naoko nespojive kombinacije na kraju ispadnu vrlo poučne i zanimljive.

3.4 Obogaćivanje sadržaja

Zaključno s ovim opsežnijim poglavljem, bitno je spomenuti i pojam „obogaćivanje sadržaja“ jer je to jedan od najzastupljenijih načina pri izradi programa za darovite. Iako termin ima različita određenja, Hockett (2005) ga definira kao općenit izraz za podizanje kvalitete rada na razinu koja je mnogo viša od one koja se obično očekuje od određene dobne skupine. Prema istom autoru, obogaćivanje ujedno i promiče više razine kognitivnog procesuiranja informacija. George (2004) s druge strane daje puno opširniji i kvalitetniji opis pojma te ga on definira kroz osam točaka, a to su:

1. To je širenje i produbljivanje iskustva učenja.
2. Pruža iskustva i aktivnosti izvan redovnog kurikulumu.
3. Razvija intelektualnu darovitost i talentiranost najспособnijih.
4. Naglašava kvalitativni razvoj sposobnosti.
5. Naglašava proces učenja, a ne sadržaj.
6. Može biti horizontalno, pri čemu se istražuju područja znanja koja se rijetko dotiču u zajedničkom osnovnom kurikulumu škole.
7. Može biti vertikalno i razvijati sposobnost kvantitativnog mišljenja, što podrazumijeva sklonost prema temi i sposobnost razumijevanja temeljnih načela i generaliziranja.

8. Ova bi djeca općenito trebala raditi manje, a naučiti više. Primjerice, općenito je poželjnije da učenik dođe do tri moguća rješenja za jedan problem, nego da riješi tri slična problema.

Potrebno je, međutim, postaviti pitanje je li obogaćivanje prilagođeno baš sposobnijem djetetu? Ima li od njega uopće koristi? Prema autoru ovog opsežnijeg opisa, nema ukoliko ono nije dobro promišljeno i pažljivo utemeljeno (George, 2004). Baš poput Adžića (2011) i George (2004) ističe kako je potrebno da nastavnici i stručni timovi koji izrađuju ovakve oblike programa moraju prije same izrade postaviti ciljeve koji će učenje učiniti uzbudljivim i krajnje dovesti do boljeg razmišljanja. Kao neki od tih ciljeva, George (2004) navodi: sadržaj širi od nacionalnog kurikuluma, izloženost nizu različitih tema, sadržaj po odabiru učenika, visok stupanj složenosti sadržaja, maksimalno postignuće u temeljnim vještinama, kreativno mišljenje i rješavanje problema te motiviranost.

U literaturi, se uz ciljeve, često govori o povezanosti između diferencijacije i obogaćivanja. Hockett (2005) tako navodi kako su svi ovi termini samo vrlo nejasne preporuke za pružanje većeg izazova darovitim pojedincima. Uz to, ista autorica zaključuje kako su današnji kurikulumi, pogotovo u SAD-u prejednostavni i neizazovni te istovremeno kritizira literaturu koja se bavi kurikulumima za darovite ističući njihovu preveliku zaokupljenost odnosom između pripisanog sadržaja i godina djeteta te razreda koje ona pohađaju. George (2004) isto tako kritizira današnje stanje u razredima te ističe kako većina nastavnika pod obogaćivanje svrstava prigodne radne listove, modifikaciju tekstova te poticanje djece da više čitaju. No, obogaćivanje nije samo puko osiguravanje zahtjevnijih nastavnih materijala, već je ono aktivnost koja je u funkciji nastavnikove fleksibilnosti, osjetljivosti na individualne potrebe, osjećaja za vrijeme te njegova poznavanja predmetnog područja.

Pri izradi kurikuluma često se naglašava kako bi oni trebali imati širinu i dubinu za svu djecu, a da su ujedno uravnoteženi i relevantni, međutim to je u okviru nacionalnog kurikuluma nemoguće ostvariti. Potrebno je stalno imati na umu da je nacionalni kurikulum temelj na koji treba nadograđivati dodatne sadržaje i teme iz različitih područja, ali i kultura. Nastavnici i stručni suradnici trebali bi darovitoj djeci pripremiti teške, ali i zabavne zadatke koji su u potpunosti neprimjereni učenicima manjih sposobnosti (George, 2004). Kurikulumi bi, u širem kontekstu isto tako trebali pojasniti koja su to područja dostupna samo darovitima kako bi olakšali rad nastavnika, ali i roditelja u daljnjem usmjeravanju njihove djece. Nadalje, bitno je da se procesu izrade kurikuluma pristupi gledajući na darovite kao heterogenu skupinu, a ne

homogenu. Često se u prošlosti pogrešno zaključivalo kako su daroviti homogena skupina kojoj je s potreban jednaki pristup te kako nema potrebe za diferencijacijom. Međutim, ispostavilo se kako je to u potpunosti pogrešno te je na stručnom timu da omogući te daje svesrdnu podršku darovitim pojedincima pri dubljem istraživanju tematike ili područja koje ih zanima. Uz to, bitno je istaknuti kako se kurikulumi ne smiju izrađivati po principu „za određenu skupinu učenika“. Kao što je prije istaknuto, daroviti su heterogena skupina s individualnim potrebama te im se tako mora i pristupiti. Van Tassel-Baska i Stambaugh (2007) misle kako je moguće unapređenjem kurikuluma za darovite, uz odgovarajuću kompetentnost stručnog tima te filozofijom kojom su vođeni, unaprijediti cjelokupni kurikulum za sve učenike, međutim pozivajući se na prijašnje kritike programa za darovite u SAD –u, ali i u Hrvatskoj, sve dok se ne dokaže da se obrazovanje za darovite dovoljno efikasno integrirati u obrazovanje za „obične“ učenike, ovaj prijedlog ostat će još uvijek samo u teoriji.

Zaključno, koliko god nastavnici i stručni timovi vole i žele raditi s darovitima, činjenica je kako oni neće biti u stanju odgovoriti na sve izazove rada i otkriti sva područja zanimanja takve djece te ih stoga treba dodatno educirati po tom pitanju kako bi se što bolje pripremili za izazove u budućnosti. Stručno usavršavanje u kontekstu naše države još je bitnije, s obzirom na to da se zbog komešanja na području obrazovanja vrlo teško mogu očekivati pomaci po pitanju stvarne potpore darovitosti na formalnoj razini.

4. Zaključak

Kroz ovaj, relativno kratki rad, nije bilo moguće postaviti, niti odgovoriti na sva pitanja i probleme koji se vežu uz pojavu nadarenosti i podršku darovitih pojedinaca. Pokušavši preciznije definirati sam pojam darovitosti, uvidjelo se koliko je on zapravo složen te još uvijek, kao što je istaknuto u radu, ne postoji konsenzus između stručnjaka što sve ovaj fenomen obuhvaća.

Ključna istraživanja na području darovitosti proveo je Terman 1921. godine, koji se smatra i ocem darovitosti. Na temelju njegovih istraživanja, donesena je općeprihvaćena definicija darovitosti, a koja se po prvi put pojavila u Javitsovom Zakonu 1993. godine u SAD-u. Darovitost karakterizira iznadprosječni potencijal za uspješnost u različitim područjima. Isto tako ne postoji univerzalna darovitost. Nastavnici u obrazovanju darovitih moraju prvenstveno biti snažna i kreativna ličnost, koja će im, uz neophodnu stručnu kompetentnost, pomoći u savladavanju svakodnevnih izazova u radu s njima. Prema analizi današnjeg stanja u obrazovanju darovitih u različitim dijelovima svijeta, kao i u Hrvatskoj, nameće se zaključak kako je za poboljšanje stanja potrebno još mnogo truda i energije, kao i sredstava, a koje vlasti nevoljko žele odvojiti. Poznati teorijski modeli darovitosti su Renzullijev troprstenasti model iz 1978. godine te Tannebaumova teorija zvijezde objavljena 1983. To su ujedno i modeli prema kojima se današnji programi najčešće izrađuju i koji omogućuju daljnja istraživanja ovog fenomena. Prijedlog načela i savjeta sadrži smjernice koje bi mogle pomoći nastavnicima, odgajateljima i stručnim suradnicima pri programiranju sadržaja za darovite, kao i u praktičnim aktivnostima.

U skladu sa ovdje iznesenim, darovite pojedince potrebno je prepoznati kao pokretače društva, međutim današnji kurikulumi i nastavni planovi i programi, naročito u Republici Hrvatskoj, to ne omogućuju, a zbog političkih odluka na području odgoja i obrazovanja, budućnost programa za darovite ostaje nepoznata.

Isto tako, izrada kvalitetnih kurikulumuma škole ne može i ne smije predstavljati izazov samo znanstvenicima i ekspertima koji se isključivo bave obrazovnom politikom, već je to izazov koji obuhvaća sve djelatnike škole. U tom procesu, posebnu ulogu trebali bi imati školski pedagozi, koji su uz nastavnike nositelji aktivnosti vezanih uz unapređivanje rada škola.

Zaključno, u ovom radu nije rečeno sve što bi se moglo i trebalo reći o problematici darovitih na području odgoja i obrazovanja jer je to objektivno nemoguće, a komentari i savjeti koji su

kroz rad izneseni ne moraju biti prihvatljivi u svim situacijama. Međutim, ako bi ovaj rad uspio potaknuti prosvjetne djelatnike kao i stručnjake koji se bave obrazovnom politikom u Hrvatskoj na razmišljanje, raspravu ili čak pomogao u određenoj praktičnoj aktivnosti, onda je njegova svrha ostvarena.

5. Sažetak

Cilj rada bio je dati doprinos postojećim radovima na temu darovitosti kroz kratki pregled povijesti fenomena, stanja u obrazovanju darovitih u svijetu i u Hrvatskoj te način programiranja sadržaja za tu skupinu učenika. Pružanje podrške darovitim već je drugo predmet rasprava stručnjaka na području odgoja i obrazovanja. Mediji često donose priče o djeci izuzetnih sposobnosti, međutim stvarnost je da su njihove potrebe još uvijek u velikoj većini zanemarene te je potrebno posvetiti veću pozornost osiguravanju istih. U radu su navedene sve bitnije karakteristike darovite djece te uloga školske kulture kao i samih nastavnika u njihovom obrazovanju. U skladu s time, ukratko je analizirano stanje u kojem se obrazovanje darovitih danas u Hrvatskoj, ali i u drugim zemljama svijeta. U sklopu navedene tematike, opisani su i poznati teorijski modeli koji još uvijek potiču njezin daljnji razvoj. Posljednje poglavlje posvećeno je analizi stanja u praksi na području darovitosti, sa posebnim naglaskom na programiranje nastavnog sadržaja. Uz to, predloženo je i nekoliko nastavnih metoda te načina rada koji bi mogli pomoći nastavnicima i stručnim suradnicima pri identifikaciji, ali i svakodnevnom radu sa darovitim učenicima.

Abstract

The aim of this paper was to contribute to the existing works on the topic of giftedness through a brief overview of the term, the state of the gifted education around the world and in Croatia as well as how to program curriculum content for this group of students. Enabling proper support for the gifted has been a long-time topic for discussion among experts on the field of education. The media often make stories about exceptionally talented children, but in reality, their needs are still mostly neglected thus it is important to put more work in order to satisfy aforementioned needs. Furthermore, the paper lists most notable characteristics of the gifted children, as well as the role of school culture and teachers in their education. Accordingly, the paper briefly analyses current state of education for the gifted in Croatia in comparison with other countries in the world. Moreover, the paper brings about short descriptions of influential theoretical models which still play major role in the further development of the concept. The last chapter analyses the current state in practice on the field of gifted education, with emphasis on programming curriculum content. Lastly, it suggests couple of methods and techniques which would help teachers and school counselors during the process of identification of the gifted, but also in their daily work.

6. Popis priloga

Prilog 1. Primjer politike škole prema darovitoj djeci u Osnovnoj školi u Engleskoj³

Osnovna škola u Snodlandu: Politika škole prema sposobnoj djeci

Definicija

Svaka će definicija sama po sebi biti podvrgnuta kritici i individualnim tumačenjima. „Darovitost je izraz koji se može koristiti kad se govori o djeci u najgornjem rasponu sposobnosti (gornjih 2%) unutar jednog predmeta ili u nekoliko.

Kao nastavnici, mislimo da definicija darovitih treba obuhvaćati gornjih 20% u standardnoj distribucijskoj krivulji sposobnosti; to je broj koji odgovara broju djece čije se potrebe zadovoljavaju u našoj politici prema djeci s posebnim potrebama.

To znači da bi u razredu od 30 učenika trebalo biti oko šestero djece koja potpadaju u tu kategoriju. U naših 14 razreda očekujemo identificirati i poučavati 80 do 90 takve djece.

Od svih definicija koje smo ispitali, našim potrebama najbolje odgovara definicija koju je dao George (1997):

Darovita i talentirana djeca su ona djeca koja su u nekom vidu ljudskih potencijala i/ili postignuća daleko naprednija od onog što se obično očekuje.

Ova široka, općenita definicija pokriva moguće postignuće u intelektualnoj sposobnosti, kreativnosti, sposobnosti vođenja, likovnoj i reproduktivnoj umjetnosti i psihomotornoj sposobnosti pa tako djeci omogućuje pristup našim programima proširenja i obogaćenja.

Identifikacija

Postoji više mogućih metoda identifikacije. Sve one imaju slabosti i ograničenja. Zato je razumno primijeniti što širu mrežu, koja uključuje različite načine razmišljanja, a ne se previše oslanjati na rezultate samo jedne metode.

Metode identifikacije

Testovi koji se pozivaju na standarde

Ti testovi mogu biti korisni za početnu selekciju kao dopuna i protuteža zapažanjima nastavnika. Njima se neće moći identificirati djeca s problemima u motivaciji i opažanju.

Liste za provjeru – opće karakteristike

Korisne jer vas upućuju na to što gledati. U pojedinim slučajevima neće uvijek biti relevantne.

³ Preuzeto iz: George, D. (2004). *Obrazovanje darovitih*. Zagreb, Educa

Testovi kreativnosti

Ovi testovi omogućuju djeci, koja nisu bila uočena na konvencionalnim testovima, da pokažu veliku maštovitost i divergentno mišljenje. Teško ih je ocjenjivati, a samo testiranje traje dugo.

Zapažanja i preporuke nastavnika

Vrlo su važni: izvježbano oko nastavnika trebalo bi poznavati dijete, ali bi mu mogla promaknuti djeca koja se ne uklapaju u prihvaćene standarde rada ili ponašanja; djeca koja pokazuju probleme u motivaciji i ponašanju; djeca koja su ratoborna ili apatična; djeca koja dolaze iz obitelji s različitim običajima od onih u školi

Kreativna sredina za učenje

Ona je nadasve važan dio koji svu djecu potiče da istražuju svoje talente, primjenjuju svoje sposobnosti na učenje i razumijevanje koje stalno razvijaju te u potpunosti dostignu svoje potencijale

Briga za obrazovanje

Briga za obrazovanje sposobnog djeteta usmjerit će se na tri područja: materijalno, organizacijsko i pedagoško.

Materijalno

Djeca će imati pristup dodatnim materijalima za čitanje i prikupljanje podataka svih vrsta kako bi mogla dublje i detaljnije proučavati temu kojom se bave. Na raspolaganju će im stajati pojedini paketi za učenje ili liste sa zadacima iz različitih izvora čime će se obogatiti uobičajena ponuda razrednih materijala. Uz to će se moći koristiti i materijalima koje izrađuje razrednik.

Organizacijsko

Obogaćivanje i proširivanje kurikuluma može uključivati dodatnu individualnu ili grupnu pomoć gosta nastavnika na licu mjesta; izdvajanje s redovne nastave kako bi djeca grupno ili individualno sudjelovala u za njih odgovarajućim nastavnim aktivnostima; redovit/povremen rad s naprednijim razredom za nekoliko dana ili cijeli tjedan; posjeti izložbama, muzejima, centrima za terensku nastavu, posjete pjesnika, slikara itd.

Pedagoško

Pedagoški rad e u središtu obogaćivanja i proširenja: on predstavlja osobni element o kojem sve ovisi. Inspirativan mentor i darovit nastavnik mogu pružiti više od hrpe neživog materijala i najbolje organizacije. Usavršavanje nastavnika, bilo danas ili u budućnosti, pomoći će učvršćivanju ovog vida pružanja obrazovanja kao dijela politike i naše sveukupne školske filozofije.

Preporuke

Kako bi dijete preporučili za program namijenjen sposobnoj djeci, nastavnici će morati voditi bilješke o svojim zapažanjima. Promatranje i snimanje takve djece mora biti što objektivnije te je vrlo korisno pritom imati strukturirani okvir u kojem se formuliraju takva zapažanja.

Prilog 2. Primjer akcijskog plana srednje škole u Njemačkoj⁴

AKCIJSKI PLAN OPĆE SREDNJE ŠKOLE U WITTENBURGU PREDMET: Identifikacija sposobne djece i program obogaćivanja	
1. Što radimo?	Identifikacija pomoću testova u devetoj godini školovanja. Uključivanje u obvezne i temeljne predmete. Earlingov prijemni iz matematike i statistike po izboru.
2. Što se mora učiniti?	1. Pri upisu identificirati 8% najboljih učenika, izdvojiti 2% 2. Identificirati konkretne talente. 3. Izraditi program obogaćivanja unutar pojedinih predmeta. 4. Izraditi dopunski program obogaćivanja za cijeli nastavni program. 5. Osmisliti proces revizije. 6. Osmisliti proces praćenja.
3. Kako to učiniti?	1. Rezultati testova iz osnovne škole + drugi pri upisu. 2. Upitnik za nastavnike. Mjerila kreativnosti i atribucije. Upitnici iz osnovne škole. 3. Voditelji odsjeka izrađuju materijale i planove za obogaćivanje. Strategije za praćenje. Ciljana razina 7 u 3. školskom razdoblju, razina 10 u 4. školskom razdoblju. Cilj: upis na prestižno sveučilište 4. Skupina za potporu izrađuje programe obogaćivanja. Trebao bi se sastojati od programa izvannastavnih aktivnosti za svako školsko razdoblje. 5. Voditelji programa dogovaraju standardizirani oblik intervjua i izvješća. 6. Povezivanje s testom za 9. godinu pročelnika odsjeka.
4. Pomoć koja stoji na raspolaganju	1. Stručne udruge 2. Lokalne pedagoške vlasti za posebne potrebe/Psihološka služba 3. Povezivanje sa sveučilištem. 4. Povezivanje s njemačkim telekomunikacijama, industrijom, vojskom, mentorima 5. Roditelji
5. Procjena napretka	Godišnja procjena programa. Zapisnik o napretku/postignuću, izvješće.

⁴ Preuzeto iz: George, D. (2004). Obrazovanje darovitih. Zagreb, Educa

	Povratna informacija roditelja/učenika. Upitnik za nastavnike. Izvješće tima za inspekciju škola Odredišta pri zapošljavanju i postignuća.
6. Evaluacija	Provesti sumativni program evaluacije uz pomoć vanjske agencije/konzultanta nakon pet godina.
7. Što raditi dalje?	Napisati razvojni plan.

7. Literatura

1. Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima – kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola*, 57 (25), str. 171. – 184. Preuzeto sa: <http://hrcak.srce.hr>
2. Apple, M. (1993) The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? *Teachers College Record*, 95 (2), str. 222 – 241 preuzeto sa: <http://eric.ed.gov/>
3. Borland, J.H. (2005). *The Death of Giftedness: Gifted Education Without Gifted Children*. Hill Book Company, New York
4. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Buchanan, M., Chamberlin, Scott, A., Vercimak, D. (2007). Serving Twice-Exceptional Preschoolers: Blending Gifted Education and Early Childhood Special Education Practices in Assessment and Program Planning. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (3). , str. 372 – 394 preuzeto sa: <http://eric.ed.gov/>
6. Cvetković – Lay, J., Sekulić-Majurec A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?* Biblioteka Alinea, Zagreb
7. Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga
8. Davidson, Janet E., Sternberg, Robert J. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge Univeristy Press
9. Eriksson, G. (2006). Introduction: Applying multicultural and global education principles to the education of diverse gifted and talented children. *Roeper Review*, 22(2), str. 102-109 preuzeto sa: <http://eric.ed.gov/>
10. Gallagher, J.J. (2008). Psychology, Psychologists, and Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 32 (4). str . 1 – 13 preuzeto sa: <http://eric.ed.gov/>
11. Galton, F (1869). *Hereditary Genius*. Macmillan, London
12. Gardner, H. (1983). *Frames of mind (2nd ed.)*. New York: Basic Books
13. George, D. (1997). *The Challenge of the Gifted Child*. David Fulton Publishers, London
14. George, D. (2004). *Obrazovanje darovitih*. Zagreb, Educa
15. Gowan, J.C. (1979). *Educating the Ablest*. F.E. Peacock Publishers, Inc, 1979.
16. Gross, M.U.M. (2003). *Gifted and Talented Education*. The University of New South Wales, Australia

17. Heng, M.A. (2007). *Beyond School: In Search of Meaning*. New York, Macmillan
18. Hernandez De Hahn, E. L. (2000). *Cross cultural studies in gifted education*.
19. Hockett, Jessica A. (2009). Curriculum for Highly Able Learners that Conforms to General Education and Gifted Education Quality Indicators. *Journal for the Education of the Gifted*, 32 (3)., str. 394 – 440 preuzeto: <http://eric.ed.gov/>?
20. Hollingworth, L.S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan
21. Jarrell, R. H., Borland, J. H. (1990). The research base for Renzulli's three-ring conception of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 13 (4), 288-308. preuzeto: <http://eric.ed.gov/>?
22. Howley, C.B., Howley A. (1995). *Out Of Our Minds: Anti-Intellectualism and Talent Development in American Schooling*. Teachers College Press, New York
23. Huzjak, M. (2009). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Život i škola*, 56 (15), str. 130 – 145. preuzeto sa: <http://hrcak.srce.hr>
24. Javits, J.K. (1993). *Gifted and Talented Students Education Program*. New York
25. Koren, I. (1989). *Pogled na pojavu nadarenosti i drugi članci*. Pula: Profesionalna orijentacija
26. Pavleković, M. (2009). *Matematika i nadareni učenici : razvoj kurikula na učiteljskim studijima za prepoznavanje, izobrazbu i podršku darovitih učenika*. Zagreb, Element
27. Peterson, J. S., Moon, S. M. (2009). *Counseling the Gifted*. New York, Macmillan
28. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika. Preuzeto s: http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici_15.pdf
29. Renzulli, J. S. (1986). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. New York, Cambridge University Press.
30. Robinson, N (2008). *The Social World of Gifted Children and Youth*. Oxford, Velika Britanija
31. Robinson, A. (2007). *History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship*. Oxford, Velika Britanija
32. Schmitz, C.C. (1995). *Managing the Social and Emotional Needs of the Gifted*. Hill Book Company, New York
33. Sekulić – Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole — istraživački izazov školskim pedagogima. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2), 267 — 277. preuzeto sa: <http://hrcak.srce.hr>

34. Strugar, V. (1988.). *Nadareni učenici u procesu obrazovanja*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske
35. Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York, Macmillan
36. Tessel – Baska J., Stambaugh T. (2007). Curriculum and Instructional Considerations in Programs for the Gifted., *Journal for the Education of the Gifted*, str. 347 - 367 preuzeto: <http://eric.ed.gov/>?
37. Vlahović-Štetić, V. (2005). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Institut za društvena istraživanja, Zagreb
38. Wright, Benjamin J. (2008). A Global Conceptualization of Giftedness: A Comparison of US and Indian Gifted Education Programs. *Online Submission*, str. 1 – 49 preuzeto: <http://eric.ed.gov/>?
39. Wu, W. T., Cho, S., Munandar, U. (2000). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in asia (outside the mainland of china). *Teachers College Record*, 97 (3), str. 140 – 171 preuzeto sa: <http://eric.ed.gov/>?