

UDŽBENICI SVEUČILIŠTA U ZAGREBU  
MANUALIA UNIVERSITATIS STUDIORUM ZAGRABIENSIS



*Izdavač:* Institut za društvena istraživanja u Zagrebu  
Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja

*Za izdavača:* Vlasta Ilišin

*Recenzenti:* prof. dr. sc. Vladimir Kolesarić  
prof. dr. sc. Svjetlana Kolić-Vehovec  
doc. dr. sc. Mirjana Duran

© 2005., 2008. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu  
drugo dopunjeno i izmijenjeno izdanje

ISBN 978-953-6218-32-5

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu  
pod brojem 682986.

Objavljivanje ovog sveučilišnog priručnika odobrio je Senat Sveučilišta u Zagrebu rješe-  
njem broj 380-02/6-08-4 od 11. ožujka 2008.

Knjiga je objavljena uz financijsku potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa  
Republike Hrvatske

Urednica Vesna Vlahović-Štetić

# **DAROVITI UČENICI: TEORIJSKI PRISTUP I PRIMJENA U ŠKOLI**

drugo dopunjeno i izmijenjeno izdanje

Vesna Vlahović-Štetić  
Vlasta Vizek Vidović  
Lidija Arambašić  
Narcisa Vojnović  
Nina Pavlin-Bernardić

INSTITUT ZA DRUŠTVENA ISTRAŽIVANJA U ZAGREBU  
Zagreb, 2008.



## SADRŽAJ

Uvodne napomene urednice .....	9
<b>I. DIO: TEORIJSKI PRISTUPI DAROVITOSTI</b> <b>(Vesna Vlahović-Štetić)</b>	
1. Pristupi usmjereni na urođenost, odnosno genetske činitelje .....	15
2. Pristupi usmjereni na kognitivne modele .....	16
3. Pristupi usmjereni na postignuće .....	17
4. Sustavski pristupi .....	18
5. Zaključak .....	20
Bibliografija .....	21
<b>II. DIO: OSOBINE DAROVITE DJECE</b> <b>(Vlasta Vizek Vidović)</b>	
1. Model darovitosti .....	25
2. Kognitivne komponente darovitosti .....	26
3. Komponente ličnosti koje pridonose realizaciji darovitosti .....	30
3.1. Otvorenost prema novom iskustvu .....	30
3.2. Pojam o sebi .....	31
3.3. Obilježja pozitivne i negativne slike o sebi .....	32
3.4. Autonomija .....	33
3.5. Otpornost na stres .....	34
4. Motivacija kao posredujući činitelj u realizaciji darovitosti .....	36
4.1. Razina pobuđenosti kao temelj motiviranog ponašanja .....	36
4.2. Potrebe kao motivacijski činitelji .....	37
4.3. Uvjerenja kao motivacijski činitelji .....	39
4.4. Ciljne orijentacije kao motivacijski činitelji darovitosti .....	40
5. Umjesto zaključka .....	43
Bibliografija .....	44
<b>III. DIO: OBRAZOVANJE DAROVITIH UČENIKA</b> <b>(Nina Pavlin-Bernardić)</b>	
1. Akceleracija .....	51
2. Obogaćenje programa .....	55
3. Grupiranje učenika sličnih sposobnosti .....	57
4. Zaključak .....	59
Bibliografija .....	59

#### **IV. DIO: PSIHOLŠKO SAVJETOVANJE U PODRUČJU DAROVITOSTI (Lidija Arambašić)**

1. Što je psihološko savjetovanje? .....	63
2. Ciljevi i ishodi savjetovanja te preduvjeti za (uspješno) savjetovanje .....	64
3. Osobine uspješnih savjetovatelja .....	65
4. Klijentovo povjerenje u savjetovatelja .....	65
5. Razlozi za pojavu klijentove nevoljkosti i otpora .....	66
6. Načini ispoljavanja otpora .....	67
7. (Ne)djelotvorni načini reagiranja na klijentovu nevoljkost i otpor .....	67
8. Opća načela savjetodavnog razgovora .....	68
9. Emocionalno-socijalni razvoj darovite djece .....	69
10. Indikacije za psihološko savjetovanje u području darovitosti i najčešće teme u procesu savjetovanja .....	71
11. Psihološko savjetovanje darovitih odraslih .....	74
12. Zaključak .....	75
Bibliografija .....	78

#### **V. DIO: STANJE, PROBLEMI I POTREBE U PODRUČJU SKRBI O DAROVITIM UČENICIMA U HRVATSKOM ŠKOLSKOM SUSTAVU (Narcisa Vojnović)**

1. Informacijska osnovica za analizu i vrednovanje stanja .....	81
2. Edukacija za rad s darovitim učenicima .....	82
2.1. Iskazani interesi i potrebe za stručnim usavršavanjem .....	82
2.2. Preferirani sadržaji programa stručnog usavršavanja .....	83
2.3. Razlike u interesima i potrebama pojedinih kategorija korisnika programa .....	88
3. Uočavanje, utvrđivanje i sustavno praćenje darovitih učenika .....	88
3.1. Stanje identifikacije u hrvatskim školama .....	88
3.2. Potreba za usavršavanjem i unapređivanjem identifikacijskih postupaka .....	93
3.3. Pitanje posljedica proglašavanja darovitih učenika .....	96
4. Podrška i rad s darovitim učenicima u školskom sustavu .....	97
4.1. Mogućnosti i potrebe unapređivanja rada i podrške darovitima .....	97
4.2. Pokazatelji stanja i problema rada u radu s darovitima .....	101
5. Akceleracija darovitih učenika .....	105
5.1. Interes i potrebe unapređivanja akceleracijskih postupaka .....	105
5.2. Podaci o provođenju akceleracije .....	105
6. Sustav društvene brige i podrške darovitim pojedincima .....	107
6.1. Skrb o darovitima u kontekstu razvitka Hrvatske .....	107
6.2. Potreba za razvojem sustava potpore darovitima .....	108
6.3. Negativne posljedice nepostojanja sustavne brige o darovitim pojedincima .....	111
6.4. Analiza i prijedlog statističkog praćenja rada s darovitima .....	111

6.5. Prijedlozi vođenja baza podataka o darovitoj djeci .....	114
7. Umjesto zaključka .....	116
8. Projektni prijedlog Unapređivanje identifikacije i rada s darovitim učenicima kroz sustav osnovnog školstva 2000/2001 .....	116
Bibliografija .....	117

## **VI. DIO: SEMINAR: UNAPREĐIVANJE IDENTIFIKACIJE I RADA S DAROVITIM UČENICIMA**

Predavanje i radionica 1: Što je to darovitost i talentiranost: teorijske postavke i praktične posljedice .....	122
Predavanje i radionica 2: Osobine darovite djece .....	123
Predavanje i radionica 3: Identifikacija darovitih: ciljevi identifikacije i uloga učitelja u tom procesu .....	125
Predavanje: Identifikacija darovitih: ciljevi identifikacije i uloga učitelja u tom procesu .....	128
Predavanje i radionica 4: Identifikacija darovitih: postupci procjenjivanja i mjerenja te posljedice identifikacije .....	129
Predavanje: Identifikacija darovitih: postupci mjerenja i procjenjivanja .....	130
Predavanje: Posljedice identifikacije i javnog proglašavanja darovitih .....	132
Predavanje i radionica 5: Osobine učitelja važne za rad s darovitom djecom .....	133
Predavanje: Poželjne osobine učitelja darovite djece .....	134
Predavanje i radionica 6: Etiketiranje .....	135
Predavanje i radionica 7: Akceleracija .....	136
Predavanje: Akceleracija kao način obrazovne podrške .....	137
Predavanje i radionica 8: Obogaćenje programa .....	138
Predavanje: O obogaćenju programa, sadržajima i metodama .....	139
Predavanje: Homogene i heterogene grupe .....	140
Predavanje i radionica 9: Poticanje kreativnosti u nastavi .....	141
Predavanje: Što je kreativnost? .....	143
Predavanje: Kako poticati kreativnost u razredu? .....	144
Predavanje i radionica 10: Socio-emocionalna podrška darovitoj djeci i njihovim roditeljima u okviru škole .....	146
Predavanje i radionica 11: Kreiranje radionice za podršku socijalnom i emocionalnom razvoju darovitih .....	147
Predavanje i radionica 12: Senzibilizacija okoline (roditelja i učenika) za pitanja darovitosti .....	150





## Uvodne napomene urednice

Posebno mi je zadovoljstvo što kao urednica imam priliku pisati uvodne napomene drugom, nadopunjenom i izmijenjenom izdanju ove knjige. Tri su razloga moje zadovoljstvu. Naime prvo izdanje knjige "planulo" je i već duže vrijeme zainteresirani stručni suradnici, učitelji i ravnatelji pitaju hoće li biti novih izdanja jer bi oni tu knjigu rado imali – dobar razlog zadovoljstvu. Drugi razlog je što je ovo izmijenjeno i nadopunjeno izdanje knjige. Zahvaljujući Nini Pavlin Bernardić u knjizi se nalazi novo poglavlje koje se bavi radom s darovitima, a Narcisa Vojnović je svoje poglavlje o stanju, problemima i potrebama u našem školskom sustavu nadopunila novim podacima i u međuvremenu nastalim dokumentima. Treći razlog zadovoljstva je što je knjiga postala dio nastavnih materijala (priručnik) na kolegiju "Psihologija obrazovanja nadarenih učenika" koji držim na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Veseli me što sadržaje ove knjige mogu podijeliti sa svojim studentima, olakšati im proces stjecanja novih znanja ali i čuti njihove komentare i prijedloge (treće izdanje će biti još bogatije i kvalitetnije).

A sad malo povijesnih napomena. Ova knjiga nastala je na temelju zajedničkog rada na projektu "Unapređivanje identifikacije i rada s darovitim učenicima" koji je pokrenut u okviru Zavoda za školstvo. Tijekom 2000. i 2001. održale smo niz seminara namijenjenih psiholozima-stručnim suradnicima u osnovnim školama. Osnovna zamisao bila je olakšati kolegicama i kolegama da pomognu učiteljima i nastavnicima u približem upoznavanju s pojmom darovitosti, osobinama darovite djece, načinima identifikacije te načinima rada s darovitimima. Pripremajući seminare vodile smo se idejom da ponudimo niz praktičnih radionica koje psiholozi-stručni suradnici mogu direktno ili uz manje prilagodbe koristiti u svom radu. Radionice su bile popraćene teorijskim dijelovima koje smo u izvornom obliku podijelile sudionicima seminara.

Radeći na seminaru razmjenjivali smo iskustva, a danas mi se čini da smo imali puno prilika učiti jedni od drugih i da smo te prilike dobro iskoristili. Na kraju tog posla zaključile smo kako bi bilo vrijedno materijale okupiti na jednom mjestu i objaviti tako da mogu poslužiti i onima koji nisu prisustvovali seminarima.

Vrijeme je prolazilo a materijale nismo objavile. Međutim u okviru projekta "Razvoj modela cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika" pokazalo se kako nastavnici žele više naučiti o nekim specifičnim područjima rada o kojima nisu imali prilike naučiti dovoljno za vrijeme svog školovanja. Jedno od tih područja je i darovitost. Tako smo obnovile ideju priručnika i odlučile materijale sa seminara proširiti novim tekstovima koji će zainteresiranima pomoći u snalaženju u području darovitosti te dati djelomičan pregled onoga što se s darovitimima događa u našem osnovnoškolskom sustavu. Pisale smo sa zadovoljstvom, veseleći se što je ovo jedan od niza koraka što ih psiholozi čine, ili su već učinili u području darovitosti (ili ako vam je draže – "nadarenosti"; mi ove termine u knjizi rabimo kao sinonime).

Na ovom mjestu dolaze zahvale svima koji su pomogli oko prvog i drugog izdanja knjige. Dakle, najljepše zahvaljujem svima: suradnicama, školskim psiholozima i

Uvodne napomene urednice \_\_ 9

svojim studentima. A na nesebičnom trudu posebno zahvaljujem Tei Pavin Ivanec i ponavljam vlastite riječi s promocije prvog izdanja knjige: “Lako je biti urednica kad imate Teu.”

Nadamo se da će ova knjiga, uz već postojeću literaturu, koristiti stručnim suradnicima i nastavnicima u njihovoj svakodnevnoj praksi. Isto tako se nadamo da će od učitelja koji znaju više izravnu korist imati i daroviti učenici. A naravno, kao sveučilišna nastavnica, nadam se da će knjigu rabiti moji studenti tijekom studiranja ali i kasnije kad kao školski psiholozi budu radili s darovitom djecom.

Vesna Vlahović-Štetić

U Zagrebu, veljača 2008.

# I. DIO

## TEORIJSKI PRISTUPI DAROVITOSTI

Vesna Vlahović-Štetić



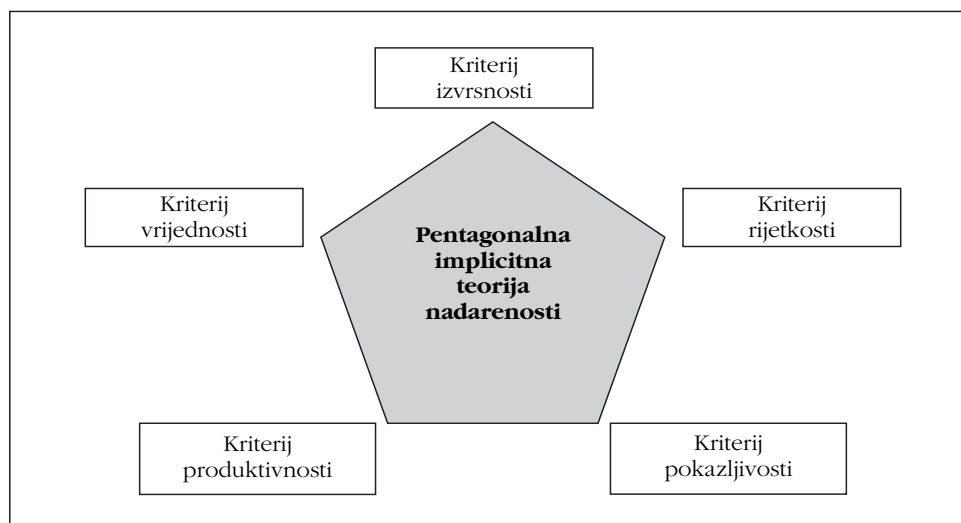
## Teorijski pristupi darovitosti

Znanstveno zanimanje za darovite obično vežemo uz Lewisa Termans koji je 20-tih godina prošlog stoljeća započeo svoje glasovito longitudinalno istraživanje intelektualno darovite djece. Unatoč zamjerkama koje se iz današnje perspektive mogu postaviti njegovim identifikacijskim procedurama i kasnijim postupcima s nadarenima, nalazi tog istraživanja dali su brojne uvide u karakteristike i razvoj darovitih i doprinijeli ispravljanju predrasuda prema njima. Danas, na temelju niza znanstvenih istraživanja znamo puno o darovitosti ali istodobno imamo i čitav niz definicija tog pojma.

Prije navođenja znanstvenih definicija i teorija vezanih uz darovitost valja napomenuti da ljudi imaju i neke implicitne teorije o darovitosti. Tako je Sternberg, zajedno sa Zhangom, bio usmjeren i na to intuitivno razumijevanje fenomena darovitosti (Sternberg i Zhang, 1995). Smatrajući da implicitne teorije darovitosti daju uvide koji se ne mogu dobiti proučavajući eksplicitne teorije, ponudili su svoju pentagonalnu implicitnu teoriju (slika 1.1.). Da bi osoba bila proglašena darovitom, mora udovoljavati sljedećim kriterijima: kriteriju izvrsnosti, kriteriju rijetkosti, kriteriju pokazljivosti, kriteriju produktivnosti i kriteriju vrijednosti.

- Kriterij izvrsnosti podrazumijeva da je netko izuzetno dobar na nekoj dimenziji, vještini ili konstruktivnoj ukoliko ga se uspoređuje s njegovom referentnom grupom (vršnjacima ili odraslima). Referentna grupa vršnjaka nužna je, pogotovo kad govorimo o dječjoj izvrsnosti.
- Kriterij rijetkosti znači da je to postignuće rijetko u referentnoj skupini odnosno populaciji. Tako, primjerice, ako zadamo težak test matematičkih znanja i svi ispitanici postignu visok rezultat (dakle izvrsnost), ne možemo govoriti o rijetkosti ako je riječ o apsolutivnim rezultatima matematike.
- Kriterij pokazljivosti znači da se izuzetno postignuće na nekoj dimenziji može pokazati na jednom ili više valjanih mjerenja. Dakle, proglasiti se darovitim jednostavno nije dovoljno – valja to moći pokazati.
- Kriterij produktivnosti znači da osoba mora imati potencijal koji vodi do neke produktivnosti ili već biti produktivna. Kad govorimo o djeci češće mislimo na potencijal, ali kod darovitih odraslih očekujemo neku produktivnu manifestaciju darovitosti.
- Kriterij vrijednosti znači da postignuće, odnosno učinak osobe društvo u kojem živi smatra vrijednim. Tako, primjerice, najtraženijeg kriminalca nećemo smatrati darovitim iako je bio vrlo uspješan u izvođenju niza kriminalnih djela. S druge strane, neka postignuća koja se smatraju vrijednima u našoj kulturi, neće imati takav status u nekoj drugoj ljudskoj zajednici.

Slika 1.1. Prikaz pentagonalne implicitne teorije darovitosti



Kao što smo napomenuli, dugogodišnje znanstveno bavljenje darovitima dovelo je do brojnih definicija i teorijskih pristupa darovitosti koji predstavljaju niz pokušaja što boljeg opisivanja i razumijevanja tog vrlo složenog pojma. Govoreći o novijim pristupima valja reći da oni prema Ziegleru i Helleru (2000), bez obzira u koju skupinu pripadali, govore o darovitosti kao o multidimenzionalnom pojmu.

Po Sternbergu (2004), unatoč brojnosti autora i njihovih različitih definicija darovitosti, postoje neke svima zajedničke točke:

- darovitost je više od samog kvocijenta inteligencije;
- darovitost se sastoji od kognitivnih i nekognitivnih činitelja;
- okolina je ključna za realizaciju darovitosti;
- to nije jedinstven konstrukt – postoje različiti oblici darovitosti;
- načini identifikacije darovitih trebaju operacionalizirati i provjeravati teorije.

Definicije darovitosti usmjerene su na različite aspekte tog pojma i mogući su brojni načini njihova grupiranja. Mönks i Mason predložili su 1993. podjelu na četiri osnovne skupine definicija koju su doradili u svom radu 2000. godine:

- definicije usmjerene na urođenost, odnosno genetske činitelje;
- definicije usmjerene na kognitivne modele;

- definicije usmjerene na postignuće;
- definicije sa sustavskim pristupom.

Svaki od spomenutih pristupa ima svoje znanstveno utemeljenje i implikacije za rad s darovitim pojedincima (Vlahović-Štetić, 2002).

## 1. Pristupi usmjereni na urođenost, odnosno genetske činitelje

Ova skupina definicija u prvom radu Mönksa i Masona (1993) nazvana je “definicije usmjerene na osobine darovitih”, a u novom radu autori su odlučili istaknuti važnost nasljednih činitelja koje one podrazumijevaju. Definicije iz ove skupine određuju darovitost u okviru psihometrijske paradigme, tj. daroviti su oni pojedinci koji u najvećoj mjeri u populaciji posjeduju neku osobinu, a to je uvelike određeno genetskim činiteljima. Taj pristup započeo je još Terman (1921; prema Terman i Oden, 1959), a nastavljen je u definicijama Marlanda i Gardnera.

Marland (1971) je dao definiciju darovitosti za potrebe američkog Kongresa: “Nadarena djeca su ona kod kojih se zbog njihovih izuzetnih sposobnosti mogu očekivati visoka postignuća, a identificirana su od stručnjaka. Ona zahtijevaju obrazovne programe različite od onih koje škole nude, kako bi realizirali svoje potencijale za vlastitu dobrobit i dobrobit zajednice. Nadarena djeca pokazuju potencijal ili već ostvaruju visoko postignuće u sljedećim područjima:

- generalne intelektualne sposobnosti;
- specifične akademske sposobnosti;
- školske sposobnosti, kreativne sposobnosti;
- sposobnosti vođenja i rukovođenja;
- umjetničke sposobnosti;
- psihomotorne sposobnosti.

Može se pretpostaviti da te kriterije zadovoljava 3% do 5% školske populacije.”

Drugi vrlo poznat autor definicije darovitosti koja pripada u ovu skupinu jest Howard Gardner (1983) koji kaže: “Postoji sedam različitih specifičnih sposobnosti, talenata ili inteligencija: logičko-matematička, lingvistička, vizualno-spacijalna, tjelesno-kinestetička, glazbena, interpersonalna i intrapersonalna.” Ova široko popularna definicija ističe različite međusobno nezavisne vrste darovitosti (talenata ili inteligencija), a svaki pojedinac ima njihovu jedinstvenu kombinaciju. Jaka strana neke osobe vidljiva je kroz ponašanja koja obavlja s lakoćom:

- *Logičko-matematički inteligentna osoba* – ima spontano analitičko i sistematično mišljenje, lako barata količinama, matematičkim pojmovima i brojevima.
- *Lingvistički-verbalno inteligentna osoba* – dobro pamti i barata verbalnim podacima, ima razvijen rječnik, lako uči strane jezike.
- *Vizualno-spacijalno inteligentna osoba* – jasno uočava detalje, lako se snalazi u prostoru i interpretira informacije u dvije ili tri dimenzije (grafovi, slagalice...).
- *Tjelesno-kinestetički inteligentna osoba* – vješto barata vlastitim tijelom, ima dobro razvijenu finu motoriku, uspješna u sportu i tjelesnim aktivnostima.
- *Glazbeno inteligentna osoba* – lako razlikuje zvukove i glazbene obrasce, često zna svirati na nekom glazbenom instrumentu, razumije i može interpretirati glazbu.
- *Interpersonalno inteligentna osoba* – lako razumije ponašanja drugih, vješta je u socijalnim situacijama i komunikaciji, često je vođa ili omiljena među drugima.
- *Intrapersonalno inteligentna osoba* – dobro poznaje i razumije sebe, vlastite potrebe i ciljeve, svoje jake i slabe strane.

Svi pristupi naglašavaju kako daroviti pojedinci imaju visoko natprosječno razvijene neke osobine i to je temeljna odrednica njihove darovitosti. Te osobine definirane su šire od klasičnog pojma inteligencije, a Gardner posebno ističe činjenicu koju naglašavaju i brojni drugi autori (Gibson, 1998; Passow i Fraiser, 1996; Sternberg i Lubart, 1992) kako je darovitost društveno određena, tj. društvo u kojem pojedinac živi kroz sustav vrijednosti definira što se smatra darovitim. Naime, poznato je da zapadne civilizacije više cijene neke oblike darovitosti (verbalnu i matematičko-logičku), dok neke druge kulture cijene druge oblike darovitosti (glazbenu ili interpersonalnu). Pritom Gardner zagovara poučavanje koje bi kroz različite zadatke i metode djeci omogućilo realizaciju njihovih različitih, a ne samo društveno najpoželjnijih potencijala. Po njemu to znači da bi, primjerice, učitelj matematike trebao razmišljati kako kroz svoj predmet razviti ne samo logičko-matematičke sposobnosti, već i kako razvijati glazbene ili tjelesno-kinestetičke sposobnosti.

## 2. Pristupi usmjereni na kognitivne modele

Osim za osobine darovitih, autori su bili zainteresirani i za njihovo kognitivno funkcioniranje. Proučavane su razlike u kognitivnom funkcioniranju darovitih i prosječnih pojedinaca. Procesiranje informacija, pamćenje, procesi rješavanja pro-



blema te kognitivne strategije i metakognicija darovitih postaju područja brojnih istraživanja. Najpoznatije ime vezano uz ovaj pristup je Sternberg koji 1990. kaže: "Uspješno rješavanje problema i usvajanje znanja su indikatori darovitosti. Što su te vještine bolje, to je osoba nadarenija. Tri su vrste nadarenosti: analitička, sintetička i praktična sposobnost." Kasnije Sternberg (2001) kombinira ovu definiciju s idejom o darovitosti kao putu od početnika koji ima potencijal do eksperta u području. Za taj put, odnosno razvoj, nužne su metakognitivne vještine, vještine učenja, vještine mišljenja, deklarativno i proceduralno znanje te motivacija kao glavni pokretač. Daroviti pojedinci superiorno kombiniraju spomenute elemente, brže napreduju i postižu višu razinu ekspertnosti od prosječnih.

Autori koji pripadaju ovom pristupu smatraju da bi s djecom valjalo uvježbavati vještine rješavanja problema, suočavati ih s novim situacijama u kojima trebaju primijeniti staro znanje, uvježbavati strategije mišljenja i metakognitivne vještine.

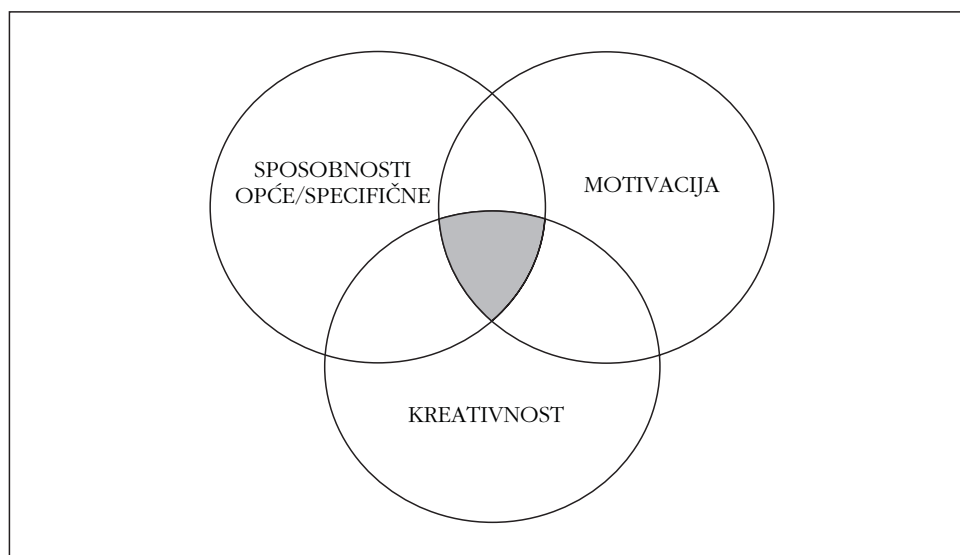
### 3. Pristupi usmjereni na postignuće

U velikom broju slučajeva postoje razlike između potencijala i postignuća pojedinca. Autori koji pripadaju ovom pristupu ističu važnost učinka, ali istodobno ukazuju da poznavanje razlike između potencijala i postignuća djeteta omogućuje planiranje obrazovnih intervencija. Najpoznatiji autor ovog pristupa Renzulli (1986) kaže: "Darovito ponašanje pokazuje interakciju triju osnovnih skupina ljudskih osobina: natprosječne opće i/ili specifične sposobnosti, visoke usmjerenosti na zadatak i visokog stupnja kreativnosti. Pojedinci koji pokazuju nadareno ponašanje su oni koji imaju ili mogu razviti ovu kombinaciju osobina i primijeniti je u nekom vrijednom području ljudske aktivnosti."

Ova tzv. *troprstenasta* teorija prikazana je na slici 1.2. Vidljivo je da tri prstena (sposobnosti, motivacija, tj. predanost zadatku i kreativnost) imaju zajednički presjek i to mjesto presjeka je po Renzulliju nadarenost. Riječ je zapravo o modelu koji govori koji su preduvjeti da potencijal postane realizirana darovitost. Iz te definicije proizlazi da je samo realizirana darovitost zapravo darovitost. Zamjerke Renzulliju su da se teorija bavi samo onima koji već pokazuju neka postignuća, a kako postoje i ljudi koji imaju potencijal, ali zbog okolinskih čimbenika nisu bili dovoljno motivirani i potencijale nisu nikad realizirali. Kao odgovor na zamjerke Renzulli kaže kako djeca ne moraju nužno pokazivati sve tri karakteristike darovitog ponašanja, ali će biti smatrana darovitom ako imaju kapacitet kasnije u životu razviti te osobine.

Definiciju usmjerenu na postignuće daje i Koren (1989): "Nadarenost je svojevrsan sklop osobina na osnovi kojih je pojedinac u jednome ili više područja ljudske djelatnosti sposoban trajno postizati izrazito visok natprosječni uradak."

Slika 1.2. Prikaz Renzullijeve troprstenaste teorije darovitosti



Autori iz ove skupine naglasak, osim na uradak, stavljaju i na osobine koje su izvan klasičnog pristupa temeljenog na sposobnostima. Kreativnost i intrinzična motivacija su osobine koje dovode do realizirane darovitosti, a kreativan način mišljenja i usmjerenost na zadatak mogu se i trebaju poticati i u školi.

#### 4. Sustavski pristupi

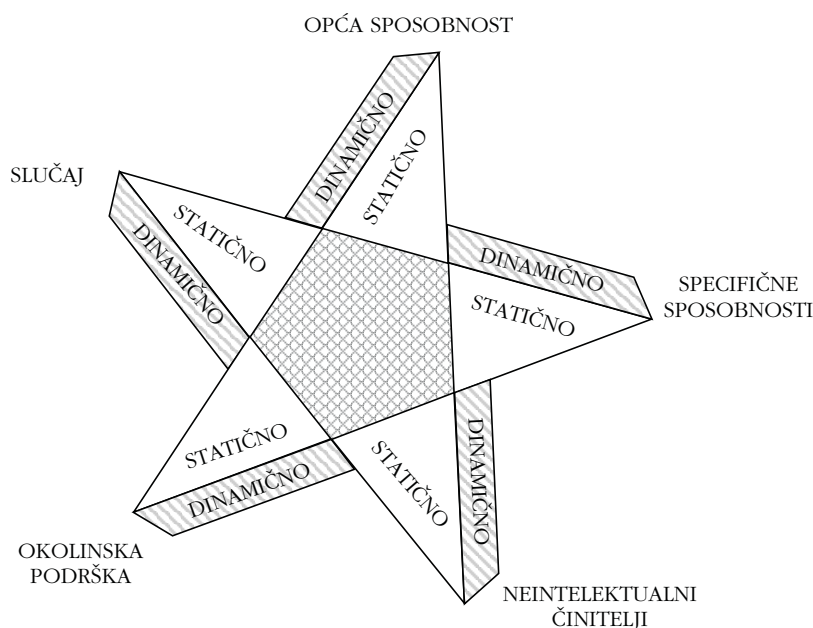
U okviru ovog relativno novog pristupa naglašava se važnost cjelokupnog sustava u kojem dijete živi za razvoj darovitosti. Sustav bliže okoline (roditelji, vršnjaci, škola), ali i širi društveni sustav (ekonomska i politička situacija, društvene vrijednosti) djelovat će na pojedinca. Važnost okoline najbolje se ogleda kroz mit da će daroviti pojedinci uspjeti bez obzira na podršku. Činjenica jest kako će neki, rijetki daroviti uspjeti bez obzira na podršku, ali drugi jednako daroviti neće. Realizacija darovitosti ovisi i o osobinama ličnosti djeteta i o podršci okoline.

Heller (1996) razvija multifaktorski uzročni model darovitosti u koji su uključeni činitelji darovitosti (inteligencija, kreativnost, specifične sposobnosti), osobine ličnosti (motivacija za postignućem, lokus kontrole) i karakteristike okoline (poticaji u domu, obrazovanje roditelja i njihovi poticaji i zahtjevi, braća i sestre, gradsko, odnosno seosko okruženje, iskustvo uspjeha i neuspjeha, školska klima) koji zajedno djeluju na postignuće u nekom području.

Okolina je izuzetno važna za darovitu djecu: od ranog utjecaja bliže okoline (roditelja, braće i sestara, rodbine) do utjecaja predškolskih i školskih institucija (programa rada, institucijske klime, socijalnog okruženja), ali i cijelog društva (stava prema nadarenima, mogućnosti koje se nude izvan školskog sustava, sustavne financijske podrške kroz stipendije i zapošljavanje).

No valja napomenuti da je prvu definiciju i model darovitosti vezan uz sustavski pristup dao Tannenbaum (1983). On navodi pet činitelja koji moraju biti optimalni kako bi potencijal darovitog pojedinca bio realiziran kao postignuće: opća intelektualna sposobnost, specifične sposobnosti, ne-intelektualni činitelji (nezavisnost, unutarnja kontrola, orijentacija na sadašnjost, ali i motivacija, samopoštovanje, fleksibilnost), okolinska podrška (uža i šira okolina) i slučajnost, odnosno sreća. U novijoj doradi svog modela Tannenbaum dijeli svaki od spomenutih činitelja na statičku i dinamičku dimenziju (prema Porter, 1999) i prikazuje ih kao na slici 1.3.

Slika 1.3. Prikaz Tannenbaumovog modela darovitosti



U tom, dotjeranijem modelu darovitosti činitelji se objašnjavaju na sljedeći način:

- *Opća sposobnost*: statička dimenzija predstavlja snagu nečijeg neurološkog kompjutora (mozga), a dinamička dimenzija odnosi se na to koliko dobro je osoba u stanju nešto učiniti.

- *Specifične sposobnosti*: statička dimenzija predstavlja posebnu sposobnost, odnosno talent koji je istaknutiji od ostalih sposobnosti, a dinamička dimenzija odnosi se na to kako osoba procesira informacije u toj domeni svoje specifične sposobnosti.
- *Ne-intelektualni činitelji*: statička dimenzija odnosi se na tri aspekta ličnosti – unutarnju nasuprot vanjskoj kontroli, nezavisnosti nasuprot zavisnosti te orijentaciju na sadašnjost nasuprot orijentaciji na budućnost. Dinamički aspekt odnosi se na situacijske promjene u spomenutim osobinama.
- *Okolinska podrška*: statička dimenzija odnosi se na obitelj, školu i socijalno okruženje koje utječe na razvoj darovitosti. Tannenbaum posebno ističe utjecaj socijalne klase i mogućnosti učenja koje ona osigurava. Dinamička dimenzija podrazumijeva način na koji okolina (roditelji i učitelji) prenose vrijednosti obrazovanja na dijete.
- *Slučajnost ili sreća*: statička dimenzija odnosi se na slučajne događaje koji mijenjaju život osobe i nad kojima ona ima malo kontrole (biti na krivom mjestu u krivo vrijeme), a dinamička dimenzija odnosi se na razine sreće koje su pod utjecajem pojedinca.

Tannenbaum smatra da je svaki od navedenih faktora nužan, ali i sam po sebi nedovoljan za realizaciju potencijala; nijedna kombinacija četiri faktora ne može nadoknaditi ozbiljan nedostatak u petom faktoru, a relativna važnost pojedinih faktora mijenja se s obzirom na vrstu nadarenosti.

## 5. Zaključak

Različiti pristupi definiranju darovitosti imaju svoj teorijski, ali i praktični značaj. Kad je riječ o teorijskom pristupu, postoje razlike u tome koje činitelje pojedini teoretičari drže važnima za definiranje i razvoj darovitosti. S druge strane, taj teorijski aspekt ima svoje posljedice i u praksi. Naime, odabir teorije u konačnici dovodi i do razlika u identifikacijskim procedurama (što se procjenjuje ili mjeri i kako), ali i u obuhvatu djece s kojom se radi (pojedini autori zastupaju rad s 1% najboljih, a neki govore i o 25% populacije).

Iako se danas istraživački nešto intenzivnije radi u okviru pristupa usmjerenog na kognitivne modele i sustavskog pristupa i ostali modeli se provjeravaju i obogaćuju recentnim istraživanjima.

Čudina-Obradović (1991) navodi spoznaje zajedničke brojnim istraživanjima koje valja uvažiti u radu:

- darovitost je kombinacija sposobnosti i osobina ličnosti

- javlja se u različitim domenama kao jedinstvena sposobnost ili kombinacija sposobnosti
- može biti manifestna pa su rezultati vidljivi ili potencijalna koja će se razviti uz poticaje i potporu okoline.

Valja napomenuti da je u praktične svrhe dobro odabrati i slijediti jedan od pristupa jer to osigurava nužnu koherentnost u identifikacijskim procedurama i radu s nadarenima.

### Bibliografija

- Čudina-Obradović, M. (1991): Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gibson, K. (1998): A promising approach for identifying gifted Aboriginal students in Australia. *Gifted Education International*, 13 (1): 73-88.
- Heller, K. (1996): The nature and development of giftedness: A longitudinal study. In: Cropley A. J.; Dehn, D. (eds.): *Fostering the growth of high ability: European perspective*. Norwood, New Jersey: Abley Publishing Company, 41-56.
- Koren, I. (1989): Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika. Zagreb: Školske novine.
- Mönks, F. J.; Mason, E. J. (1993): Developmental theories of giftedness. In: Heller, K. A.; Mönks, F. J.; Passow, A. H. (eds.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Mönks, F. J.; Mason, E. J. (2000): Developmental psychology and giftedness: Theories and research. In: Heller, K. A.; Mönks, F. J.; Sternberg, R. J.; Subotnik, R. F. (eds.): *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Porter, L. (1999): *Gifted young children*. Buckingham: Open University Press.
- Passow, A. H.; Fraiser, M. M. (1996): Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantaged students. *Roeper Review*, 18 (3): 198-202.
- Renzulli, J. S. (1986): The Three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R. J.; Davidsom, J. E. (eds.): *Conception of Giftedness*. New York: University Press.
- Sternberg, R. J. (2001): Giftedness as developing expertise: A theory of interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12 (2): 159-179.
- Sternberg, R. J. (2004): *Definitions and conceptions of giftedness*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Sternberg, R. J.; Lubart, T. I. (1992): Creative giftedness in children. In: Klein, P. S.; Tannenbaum, A. J. (eds.): *To be young and gifted*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R. J.; Zhang, L. (1995): What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2): 88-94.
- Tannenbaum, A. J. (1983): *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.

- Terman, L. M.; Oden, M. (1959): Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford: Stanford University Press.
- Vlahović-Štetić, V. (2002): Teorije darovitosti i njihovo značenje za školsku praksu. U: Vrgoč, H. (ur.): *Poticanje darovite djece i učenika*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Ziegler, A.; Heller, K. A. (2000): Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In: Heller, K. A.; Mönks, F. J.; Sternberg, R. J.; Subotnik, R. F. (eds.): *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

## II. DIO

### OSOBINE DAROVITE DJECE

Vlasta Vizek Vidović





## Osobine darovite djece

### 1. Model darovitosti

Na početku pregleda osobina darovite djece potrebno je najprije razmotriti razliku između *potencijalne i ostvarene darovitosti*. Ostvarena darovitost obično se prepoznaje u izjavama kojima učitelji, odgajatelji, roditelji pa i vršnjaci opisuju darovitu djecu: “rade to i to ... prije, više, brže, uspješnije, bolje, drukčije od većine vršnjaka”. No biografski podaci govore da neki iznimno daroviti pojedinci kao djeca nisu bili zamijećeni, štoviše, imali su i teškoća tijekom školovanja (primjerice, H. C. Andersen ili A. Einstein). Tu nam se otvaraju nova pitanja o tome što bi bilo s njima da su u djetinjstvu bili poticani, odnosno koliko je darovite djece koja zbog djelovanja različitih ograničavajućih činitelja ne mogu realizirati svoje potencijale. S druge strane, tu se još mogu pridodati nalazi nekih istraživanja, kao i svakodnevna opažanja koja nas upozoravaju da su neka djeca koja su u ranoj dobi uočena kao darovita (čudo od djeteta) kasnije “zakazala” ne opravdavši visoka očekivanja okoline.

Tako se nameće temeljno pitanje koje zaokuplja laike i stručnjake u području: *Kako pomoći darovitom djetetu u realizaciji njegovih ili njezinih potencijala?* Odgovor je naravno složen, ali na prvom mjestu uključuje razumijevanje prirode darovitosti. Poznavanje ***prirode darovitosti*** pretpostavlja poznavanje ključnih koncepata koji se obično opisuju kao unutrašnji i vanjski činitelji darovitosti, kao i uočavanje njihovog međuodnosa.

Osnovicu potencijalne darovitosti čini niz naslijeđenih dispozicija koje omogućuju natprosječnost u pojedinim područjima. No o brojnim okolinskim činiteljima koji tijekom razvoja djeluju na djetetovu ličnost, a među prvima su to obiteljske i obrazovne okolnosti, ovisi hoće li se te predispozicije razviti i pokazati. U ranom djetinjstvu darovitost još ne mora biti specifična, ali se očituje u usmjerenosti na određenu vrstu informacija i lakoću njihove obrade. Suvremene kognitivističke teorije napuštaju klasično psihometrijsko shvaćanje inteligencije kao opće mentalne sposobnosti čija se visoka izraženost nalazi u podlozi svih oblika darovitosti i koja se može kvantificirati jedinstvenom mjerom – kvocijentom inteligencije (Gardner i sur., 1999). Danas se teoretičari i istraživači sve više priklanjaju stajalištu kako je darovitost očitovanje kognitivnih sposobnosti u specifičnim područjima. U tom pogledu najutjecajniji je Gardnerov (1983) model višestrukih inteligencija koji polazi od pretpostavke kako svaka osoba ima mješavinu različitih sposobnosti koje su međusobno razmjerno nezavisne. Svaki pojedinac obično u nekom području pokazuje “svoje jače strane”.

Valja naglasiti da urođena dispozicija za postizanje izvrsnosti u određenom području jest nužan, ali nije i dovoljan uvjet za postizanje natprosječnog učinka.

Istraživanja pokazuju da su u tom pogledu ključni i neki drugi činitelji koji imaju posredujuću ulogu u ostvarenju darovitosti (Ziegler i Heller, 2000). Ti se posredujući činitelji obično razvrstavaju u dvije šire kategorije. Tako govorimo o sklopu motivacijskih činitelja i osobina ličnosti u užem smislu kao unutrašnjim činiteljima, a o sklopu okolinskih činitelja kao vanjskim činiteljima darovitosti. Odnosi između tih komponenti prikazani su shematski na slici 2.1. Taj model, analogno modelu višestruke inteligencije polazi od zamisli o višestrukosti darovitosti. Prikazani činitelji i veze među pojedinim komponentama izvedeni su na temelju nekoliko trenutno najutjecajnijih modela darovitosti kao što su *troprstenasti model darovitosti* (Renzulli i Reiss, 2000), *diferencijalni model darovitosti* (Gagne, 2000) ili *minbenški model darovitosti* (Ziegler i Heller, 2000). Pritom valja naglasiti da označene veze među činiteljima nisu samo hipotetske, već su znatnim dijelom potvrđene i u nizu empirijskih istraživanja (npr. Heller i sur., 2000).

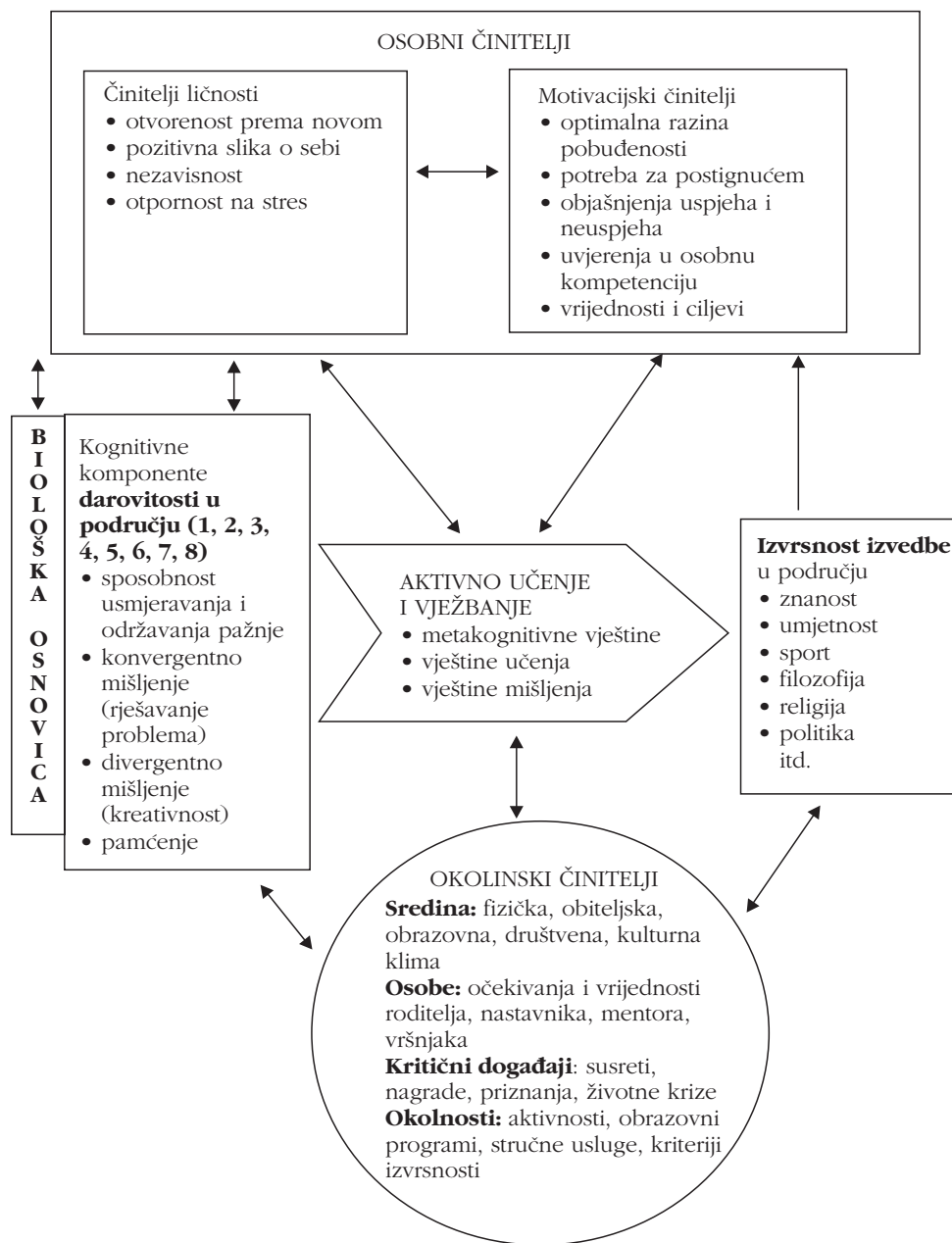
## 2. Kognitivne komponente darovitosti

Intelektualne sposobnosti u osnovi darovitosti imaju obično dva izražena vida. Jedno je tzv. *konvergentno mišljenje* ili sposobnost rješavanja problema. Drugo je mogućnost generiranja novih ideja i traženje alternativnih rješenja. Taj vid intelektualnih sposobnosti nazivamo *divergentnim mišljenjem*, koje se nalazi u podlozi kreativnosti. Pritom kreativnost određujemo prvenstveno kao mogućnost djelotvornog mijenjanja okoline kako bi se zadovoljile potrebe ili kao mogućnost drukčijeg pristupa informacijama u pojedinom području. Kao glavne dimenzije kreativnosti navode se: fluentnost u produkciji novih ideja, originalnost ideja i vrijednost ideja s obzirom na doprinos kulturi (Csikzentmihalyi, 1996). U ovom području u novije vrijeme nailazimo i na koncept *orijentacije prema otkrićima* (Runco, 1995). Naime, svatko s potrebnim činjeničnim i proceduralnim znanjima može riješiti problem koji je već unaprijed zadan. No orijentacija prema otkriću jest sposobnost uočavanja i formuliranja problema tamo gdje ih drugi uopće ne vide.

Kad je riječ o djeci, tada djecu koja imaju izraženu sposobnost konvergentnog mišljenja često nazivamo bistrom, dok se ona koja ujedinjuju obje komponente smatraju darovitom (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998). Primjerice, glazbeno nadareno dijete koje s osam ili devet godina svira kao proslavljeni učitelj, zadiviti će slušatelje. No ako s dvadeset godina mladi umjetnik i dalje samo savršeno oponaša slavna glazbena imena, a da pritom ne doprinosi "stvaranju glazbe" novim razumijevanjem, stilom ili načinom interpretacije, više neće pobuđivati oduševljenje i interes kritičara i glazbene javnosti.

Uz to, kognitivistički usmjereni psiholozi naglašavaju kako darovita djeca zarana pokazuju posebnost ne samo u načinu obrade informacija, već i u načinu prihvaćanja i *selekcije podražaja* iz okoline. Vrlo rano usmjeruju pažnju na specifično područje koje ih intuitivno privlači. Selektivna usmjerenost i visoke intelektualne

Slika 2.1. Model višestruke darovitosti – od potencijalne do ostvarene darovitosti



sposobnosti vezane uz obradu i pohranu informacija omogućuju istodobno i rano stvaranje neobično široke baze područnog znanja.

Kad je riječ o ostvarenoj darovitosti koja se očituje u izuzetnim rezultatima u području, Sternberg (2000) govori kako ona ovisi o podjednako dobrim mogućnostima primjene dvije vrste znanja: *eksplicitnog* i *prešutnog*. Eksplicitno znanje uključuje činjenice, procedure, načela, pojmove u području, ono što u tradicionalnom smislu podrazumijevamo pod znanjem i temeljem je područne darovitosti. Prešutno znanje je ono o kojem se u pravilu ne govori i koje ne ulazi u "katalog" nužnih znanja i vještina. Ustvari, to je ono znanje koje omogućuje da se postignu iznimni rezultati "u životnoj areni". Primjerice, kad je riječ o vrhunskim sportašima, to znanje može uključivati odabir turnira ili natjecanja na kojima pobjeda može znatno doprinijeti usponu na svjetskoj ljestvici u tom određenom sportu. Na primjeru znanstvenika, prešutno se znanje odnosi na to kojem časopisu poslati znanstveni rad kako bi imao veći odjek i time doživio veću citiranost (Csikszentmihalyi, 1996).

Općenito govoreći, kad je riječ o kognitivnim sposobnostima bez obzira na područje darovitosti, daroviti pojedinci imaju neke zajedničke kognitivne osobine (Čudina-Obradović, 1991). To su:

- sposobnost usmjeravanja pažnje na relevantne informacije i sposobnost zadržavanja pažnje;
- visoko razvijena sposobnost uočavanja odnosa u području svoje nadarenosti, tzv. sistemsko razmišljanje (sposobnost sintetičkog razmišljanja);
- visoko razvijena sposobnost za uočavanje i pronalaženje novih problema (sposobnost analitičkog razmišljanja);
- naročita sposobnost mijenjanja okoline, originalan i aktivan pristup prema okolini;
- sposobnost učinkovite pohrane informacija koja osigurava bogatu i dobro organiziranu mrežu pojmova i specifičnih znanja;
- sposobnost brzog pretraživanja dugoročnog pamćenja i dostupnost relevantnih informacija.

Kod definiranja sposobnosti moramo imati na umu da su one intelektualni potencijal određen genetskim činiteljima koji ne možemo izravno utvrditi ni mjeriti i koji se praktički nikad ne realizira do maksimuma. Kod darovitih taj potencijalni prostor koji se aktivnim učenjem i vježbom može ispuniti kako bi se postigla izuzetna izvedba, znatno je veći nego kod ostalih pojedinaca. Kognitivne sposobnosti se realiziraju procesom učenja, primjenom kognitivnih vještina koje omogućuju optimalno korištenje kombinacija onih sposobnosti u kojima su daroviti pojedinci najbolji. Drugim riječima, kognitivne vještine su rezultat interakcije urođenih spo-

sobnosti i okoline i predstavljaju mogućnost korištenja intelektualnih kapaciteta u određenom trenutku. Samoaktivnost i poticaji okoline pridonose njihovom mijenjanju i poboljšanju. Krajnji rezultat realizirane darovitosti očituje se u izuzetnoj izvedbi u pojedinom području, tj. ekspertnošću.

Kognitivne vještine koje predstavljaju realizirane kognitivne sposobnosti, Sternberg (1985) svrstava u tri šire skupine. To su: vještine učenja, vještine mišljenja i metakognitivne vještine.

*Vještine učenja* se određuju kao vještine stjecanja znanja i procedura kojima se povezuju informacije. Proces stjecanja znanja obično se opisuje dvostupanjskim modelom pohrane informacija (Schunk, 1989) koji uključuje tri razine obrade informacija:

- a) vještinu selekcije informacija, odnosno mogućnost razlučivanja bitnog od nebitnog;
- b) vještinu selektivnog kombiniranja, organiziranja relevantnih informacija u smislenu strukturu;
- c) selektivnu usporedbu, povezivanje novih informacija s već postojećim u dugoročnom pamćenju.

*Vještine mišljenja* se prema Sternbergu grupiraju u tri šira sklopa srodnih vještina. To su:

- a) vještine kritičkog (analitičkog) mišljenja koje uključuju prosuđivanje, raščlanjivanje, uspoređivanje, suprotstavljanje, procjenjivanje i vrednovanje;
- b) vještine kreativnog mišljenja koje uključuju otkrivanje, zamišljanje, pretpostavljanje i stvaranje novog;
- c) praktične vještine koje omogućuju provedbu zamisli ili ciljeva u djelo, rješavanje konkretnih problema, upotrebu i primjenu znanja u praktične svrhe i usavršavanje procedura u području.

*Metakognitivne vještine* su prema Sternbergu ključne za transformaciju potencijalne darovitosti u ostvarenu. Metakognitivne vještine se najčešće određuju kao vještine samoregulacije vlastitog učenja. Dije se u tri šire skupine:

- a) vještine planiranja pristupa učenju/rješavanju problema;
- b) vještine praćenja vlastitog napredovanja;
- c) vještine regulacije ponašanja, tj. spremnost na promjenu ponašanja pri učenju ako ono ne daje očekivane rezultate.

Metakognitivne vještine su ujedno i spona između kognitivnog funkcioniranja i motivacije o čemu će biti više riječi nešto kasnije.

### 3. Komponente ličnosti koje pridonose realizaciji darovitosti

U istraživanjima u području darovitosti osobine ličnosti obično se opisuju kao posredujući činitelji ili “katalizatori” (Gagne, 2000) o kojima ovisi hoće li se kombinacija nadprosječnih sposobnosti uspjeti i iskazati. Drugim riječima, nadprosječno kognitivno funkcioniranje nužan je, ali ne i dovoljan preduvjet za ostvarivanje darovitosti. U literaturi poduprtoj empirijskim istraživanjima najčešće se navode četiri obilježja ličnosti bitna za ostvarenje potencijalne darovitosti. To su:

- otvorenost prema novom iskustvu;
- pozitivna slika o sebi;
- autonomija;
- otpornost na stres.

#### 3.1. Otvorenost prema novom iskustvu

Otvorenost prema novom iskustvu jest osobina ličnosti koja se u svakodnevnom govoru najčešće poklapa s pojmom radoznalosti ili znatiželje. U stručnoj literaturi ta se osobina najvećim dijelom povezuje s izražavanjem kreativnih potencijala (Csikszentmihalyi i Wolfe, 2000). Pod ovim nazivom u psihologiji se pojavljuje u okviru koncepta “sklonosti za traženje uzbuđenja” (Zuckerman, 1979). Tu je osobinu opisao kao “optimističku sklonost približavanju novim podražajima i istraživanjima okoline”. Pritom Zuckerman razlikuje četiri aspekta traženja uzbuđenja: *upuštanje u rizike i avanture, otvorenost prema novim iskustvima, otkočenost i osjetljivost na dosadu*. Premda se može raspravljati o tome koliko je izraženost ovih komponenti karakteristična i za darovite, ipak postoji suglasnost u pogledu dimenzije otvorenosti prema novom iskustvu ili sklonosti prema eksperimentiranju kao obilježju darovitih. S druge strane, kod neuspješnih darovitih, posebno u djece, akademski podbačaj često se povezuje s izrazitim doživljajem dosade u tradicionalnom školskom okruženju. U ovom kontekstu se pojavljuje još jedna osobina ličnosti blisko povezana s otvorenošću prema novim iskustvima – *tolerancija neizvjesnosti*. Naime, pokazalo se da se u situacijama čija je struktura nejasna, koje su dvosmislene ili bez jasnih “pravila igre” javljaju znatne razlike u individualnim reakcijama na takve okolnosti. Kruglanski i Webster (1996) su tu osobinu nazvali *sklonošću za zatvaranjem*. Sklonost zatvaranju se određuje kao prihvaćanje “prvog odgovora” koji je, bez obzira na stvarnu kvalitetu, prihvatljiviji u usporedbi s nejasnoćom i dvosmislenošću. Ljudi koji imaju snažnu sklonost za zatvaranjem, koji teško podnose neizvjesnost, skloni su brzo “prihvatiti” odgovor na postavljeni problem i zatim se “zamrznuti” s tim rješenjem, zatvarajući se za ostale informacije. Na drugom polu dimenzije nalaze se ljudi s izraženom “sklonošću za otvaranjem”, koji lakše pod-

nose neizvjesnost, koji pri rješavanju problema ne žure s odgovorom, već nastoje istraživati različite mogućnosti dok ne procijene koje je rješenje najbolje.

### 3.2. Pojam o sebi

*Pojam ili slika o sebi* je predodžba koju svaki pojedinac ima o sebi. To je slika o vlastitoj osobnosti koja sadrži mnoge dijelove koji čine cjelinu doživljaja "ja". Neki autori drže da su ljudi naivni znanstvenici koji pokušavaju razumjeti svijet oko sebe i svoju ulogu u njemu izgrađujući vlastite teorije o sebi i svijetu koje provjeravaju u svakodnevnom iskustvu (Dweck, 1999). Tako se i *slika o sebi* može opisati kao teorija kojom pokušavamo odgovoriti na pitanje: "TKO SAM JA?" i "ŠTO JA MOGU?".

U suvremenoj psihologiji pojam o sebi je složeni hijerarhijski koncept (Marsh, 1989), a obično se definira kao ukupnost doživljaja samog sebe. Pojam o sebi obično se prikazuje kao piramida na vrhu koje stoji *opći pojam o sebi* koji se zatim grana na: *tjelesni pojam o sebi*, *pojam o vlastitom postignuću*, *socijalni pojam o sebi*, a u posljednje vrijeme se tome pridodaje i *duhovni ili metafizički pojam o sebi*. Svaka od ovih kategorija dalje se grana na specifična područja. Primjerice, dijete ima pojam o svom postignuću u školi i izvan škole. Školski pojam o sebi pak obuhvaća samopoimanje u pojedinim školskim predmetima.

Pojam o sebi sadrži nekoliko dimenzija. To su:

1. *Znanje o sebi* ili "*opaženo ja*". Ova razina uključuje činjenično znanje o svojim mogućnostima, osobinama i postignućima. Istraživanja su pokazala da su oni ljudi kod kojih je područje svjesnosti o sebi veće, koji su spremni istraživati i otkrivati svoje "ja", obično i bolje prilagođeni. Ako nismo svjesni uzroka uspjeha i neuspjeha, ako nismo svjesni kako nas drugi doživljavaju, teže ćemo se suočiti s teškoćama. Kako bismo kod sebe promijenili ono što nam stvara teškoće, moramo se poznavati.
2. *Očekivanja od sebe*. To je pojam koji se odnosi na sliku o tome što bismo željeli biti. Te se želje mogu pojaviti u obliku *željenog ja* i *idealnog ja*. Ljudi imaju teškoća kad se pojedini aspekti pojma o sebi ne slažu. Ako je velika razlika između opaženog i idealnog "ja", osoba postaje tužna, razočarana, povučena. Ako je velik raskorak između opaženog i očekivanog "ja", osoba postaje tjeskobna, rađa se osjećaj krivice i straha.
3. *Samovrednovanje*. Svakodnevno procjenjujemo svoje *opaženo ja* sa *željenim ja*. Rezultat toga je naša razina samopoštovanja. Ako je raskorak u procjeni velik, tj. ako "opaženo ja" znatno zaostaje za "idealnim ja", onda će i naše samopoštovanje biti nisko, a ako su procjene usklađene onda će i samopoštovanje biti visoko. Samopoštovanje je ključni pojam za razumijevanje

mogućnosti promjene slike o sebi. Sastoji se iz dva dijela: osjećaja vlastite vrijednosti i samopouzdanja (Covington, 1992; Mruk, 1999). Osjećaj vlastite vrijednosti jest osnovica našeg integriteta, uvjerenje kako bez obzira na vanjske okolnosti, naprosto vrijedimo kao ljudska bića. Neki ovu komponentu nazivaju i samosviješću. Samopouzdanje jest pak povjerenje u vlastite mogućnosti, uvjerenje da imamo kapaciteta za ostvarenje postavljenih ciljeva.

Podaci na temelju kojih gradimo samopoštovanje dolaze nam iz tri izvora. To su:

1. *Usporedba s drugim ljudima* koja nam govori o tome kakav je naš položaj i naše postignuće u odnosu na skupinu u kojoj djelujemo.
2. *Određivanje aspiracija* što se odnosi na razinu ciljeva koje želimo ostvariti. Pritom je važnija subjektivna procjena važnosti cilja od njegove objektivne vrijednosti. Primjerice ista ocjena, dobar (3) za odličnog učenika je neuspjeh, a za slabijeg je uspjeh.
3. *Povratne informacije od drugih* koje nam pokazuju kako nas vide nama važne osobe. Neki autori procjenjuju kako je 70% našeg samopoštovanja određeno povratnim informacijama od strane drugih (Mruk, 1999).

### 3.3. Obilježja pozitivne i negativne slike o sebi

Visoko samopoštovanje bitna je komponenta pozitivne slike o sebi, a nisko samopoštovanje negativne slike o sebi. No tu valja naglasiti da imati pozitivnu sliku o sebi ne znači biti umišljen ili precjenjivati svoje mogućnosti. Stoga možemo postaviti pitanje što zapravo znači negativna, a što pozitivna slika o sebi (Miljković i Rijavec, 1996).

1. Općenito govoreći, za osobu koja ima *negativnu sliku o sebi* možemo reći da je to osoba koja sebe slabo poznaje ili su ta znanja crno/bijela, općenita, kruta. Nove spoznaje je straše i izazivaju tjeskobu i frustraciju. Dezorganizacija slike o sebi dovodi do općenito loše prilagodbe. Takva osoba ima premala ili prevelika očekivanja, postavlja nerealistične ciljeve koje u pravilu ne može ostvariti. Kreće se u krugu samoobmana i samoporaza. Sklona je sebe procjenjivati u nepovoljnom svjetlu, što god postigne nije dovoljno dobro, niskog je samopoštovanja. Ponekad to može dovesti i do kliničke slike depresije.
2. Osoba koja ima *pozitivnu sliku o sebi* prihvaća sebe kakva jest: dobro se poznaje, spremna je razmotriti različite vidove svoje ličnosti i zato u njima ne vidi prijatnu te se lakše može prilagoditi različitim situacijama. Prepoznaje svoje jake strane, ima povjerenja u sebe i pozitivno se procjenjuje. Svoje neuspjehe ne vidi kao mane, već kao pogreške koje može ispraviti. Prihvaćajući



različitosti u sebi ta osoba lakše prihvaća i druge ljude. Budući da poznaje svoje jake i slabe strane, takva osoba postavlja realistična očekivanja i dostupne životne ciljeve.

Kada je riječ o darovitima, u pogledu razine samopoštovanja nisu uvijek dobiveni jednoznačni rezultati. Općenito se ipak pokazalo da nadareni pojedinci koji su uspješni, te koji su imali prilike pokazati svoju nadarenost, imaju nešto pozitivniju opću sliku o sebi od ostalih vršnjaka. No pokazalo se da izraženija darovitost nije uvijek praćena i podjednakim povećanjem samosvijesti i samopouzdanja. Tako u jednom našem istraživanju u kojem su ispitivane motivacijske i emocionalne karakteristike matematički nadarene i prosječno sposobne djece osnovnoškolskog uzrasta, nisu utvrđene značajne razlike u dva ispitivana aspekta samopoštovanja: samoprocjeni vlastite vrijednosti i predodžbi o tome kako me vide drugi (Vizek Vidović i sur., 1997). Osobito je zanimljiva razvojna dinamika pojma o sebi koju su Colangelo i Assouline, (1995; prema Colangelo i Assouline, 2000) pratili na uzorku od 563 darovita učenika u rasponu od 3. do 11. razreda. Njihovi glavni nalazi su sljedeći:

- a) opći pojam o sebi bio je pozitivniji kod darovitih učenika u odnosu na vršnjake i na razini osnovne i srednje škole. Međutim, srednjoškolci postižu najniže rezultate na skalama samopoimanja, dok je unutar te skupine pad rezultata na skali veći kod djevojčica;
- b) što se nalaze u višem razredu to se daroviti učenici osjećaju tjeskobnije i usamljenije;
- c) najniže rezultate su daroviti učenici postigli na skalama interpersonalnih vještina i zadovoljstva sobom;
- d) najviše rezultate su imali u intelektualnom i akademskom području pojma o sebi.

Drži se da je kod vrhunski nadarene djece njihova slika o sebi podložna negativnim samoprocjenama uslijed velike samokritičnosti. Činitelji koji posebno pridonose razvoju negativne slike o sebi su: nemogućnost iskorištavanja svojih sposobnosti i uslijed toga ponovljeni doživljaj neuspjeha, pretjerana očekivanja od djeteta i postavljanje nerealističnih ciljeva od strane roditelja i nastavnika (Janos i Robinson, 1985; prema Čudina-Obradović 1991).

### 3.4. Autonomija

Autonomija se kod nadarene djece očituje na dvije razine: socijalnoj i kognitivnoj. Na socijalnoj razini se prepoznaje kao *nekonformizam* ili pak kao *društvena nezavisnost*. Daroviti pojedinci asertivnije se zalažu za svoje stavove, ne priklanjaju

se uslijed socijalnog pritiska mišljenju većine i ne prilagođavaju se kriterijima okoline. Oni isto tako ne zaziru od samoće, često su sami sebi dovoljni, a zaokupljenost određenim predmetom odvlači ih od društvenih aktivnosti. Zanimljivo je da je i u međukulturalnim istraživanjima utvrđeno kako je ovaj vid nezavisnosti, tj. nesklopnost prema suradničkim oblicima učenja te preferencija za samostalnost u radu uz izravnu podršku mentora rašireno obilježje darovitih pojedinaca i u zapadnim, i u istočnjačkim kulturama (Milgram i sur., 1993).

Na kognitivnoj razini autonomija se očituje na dva načina. Jedno je tzv. kognitivni stil *ovisnosti o polju* koje se određuje kao stupanj u kojem je osoba podložna utjecaju ili ometanju od strane vanjskih podražaja. Zamijećeno je da su osobe *ovisne o polju* osjetljivije na socijalni kontekst te da općenito bolje uče sadržaje koji su povezani s prilagodbom na društvenu okolinu. Takvi su učenici osjetljiviji na vanjsko potkrepljenje (pohvale), ali i na kritike.

Daroviti, osobito oni uspješni, češće se nalaze na drugom polu ove osobine. Osobe *neovisne o polju* imaju snažan osjećaj identiteta, odvojenosti od ostalih i okoline. Jasno postavljaju granice između sebe i drugih. To im omogućuje da u percepciji okoline budu nezavisni, da sami organiziraju i reorganiziraju okolinu, da nametnu novu klasifikaciju i organizaciju informacija te uzimaju u obzir i informacije koje okolina ne smatra relevantnima (Witkin i sur., 1977; prema Schunk, 1989).

Drugi aspekt kognitivne neovisnosti jest *osjećaj kontrole nad okolinom*. Rotter (1966) je u svoju teoriju socijalnog učenja uključio i pojam mjesta kontrole. Naime, pretpostavio je da uspješnost učenja u velikoj mjeri ovisi i o uvjerenjima o tome što upravlja našim životima: mislimo li da pretežno ovisimo o vanjskim utjecajima sile (vanjsko mjesto kontrole) ili pak mislimo kako je ono što nam se događa većim dijelom rezultat našeg vlastitog djelovanja (unutrašnje mjesto kontrole). Kasnija su istraživanja doista pokazala kako su ta uvjerenja povezana s našim očekivanjima budućih ishoda i preko njih sa spremnošću za ulaganjem napora. Tako su učenici koji vjeruju kako svojim ponašanjem mogu utjecati na vlastiti uspjeh i neuspjeh, u pravilu ustrajni u radu i spremniji uložiti više napora u učenje od učenika koji vjeruju da uspjeh u učenju ne ovisi o njima samima, već o vanjskim utjecajima poput težine zadataka ili učiteljevog raspoloženja. Kod darovitih se općenito zapaža izraženiji unutrašnji osjećaj kontrole koji se očituje kroz veću ustrajnost, spremnost na preuzimanje odgovornosti i inicijative u radu (Schunk, 1989).

### 3.5. Otpornost na stres

Stresne i traumatske situacije (poput bračnih nesuglasica i razvoda braka roditelja, obiteljskog nasilja, kronične bolesti u obitelji i sl.) mogu imati izrazito nepovoljno djelovanje na psihosocijalnu prilagodbu i postignuća djece. Neka su istraživanja

pokazala da su osobito darovita djeca vrlo senzibilna na patnju i nepravdu u okolini te su sklona snažnim emocionalnim reakcijama (Coleman i Cross, 2000). Međutim, isto se tako utvrdilo da je viša intelektualna sposobnost ujedno i protektivni činitelj koji omogućava uspješnije suočavanje sa stresom (Vizek Vidović, 1992).

No istraživanja u ovom području bave se i ispitivanjem ranih stresnih doživljaja s kasnijim životnim postignućima darovitih pojedinaca. Istraživanja biografija pojedinaca s iznimnim postignućima (visoko uspješnih darovitih) otkrivaju (Goertzel i sur., 1978; prema Simonton, 2000) da su mnogi od njih u djetinjstvu i mladosti imali značajno više stresnih i traumatskih događaja od vršnjaka. Simonton (1994; prema Simonton, 2000) je postavio hipotezu kako takvi stresni događaji (primjerice smrt roditelja) mogu narušiti uobičajeni socijalizacijski proces i dovesti do veće sklonosti odbijanja društvenih normi i smanjene konformnosti u ponašanju. Druga je pretpostavka kako se stres izazvan, primjerice, osjećajem odbačenosti i napuštenosti u ranom djetinjstvu, pokušava kasnije ublažiti kompenziranjem u području postignuća i postizanjem visokih priznanja. Zanimljiva je i treća Simontonova pretpostavka o tome kako umjereni stres u djetinjstvu djeluje poput cjepiva i stvara unutrašnju otpornost na kasnije životne nedaće. Zanimljivo je da se u znamenitom Termanovom longitudinalnom istraživanju ponovnom analizom rezultata ustanovilo kako se većina darovite djeca koja kasnije nisu postigla zapažene rezultate u životu, u djetinjstvu nije sretala s posebnim životnim izazovima. Isto je tako zamijećeno da je rani gubitak roditelja općenito češći kod znamenitih umjetnika, nego kod znanstvenika (Berry, 1981). No u skladu s kognitivističkim modelom stresa (Lazarus i Folkman, 1984) doživljeni stres ovisi o kognitivnoj procjeni situacije i o raspoloživim unutrašnjim izvorima snage za prevladavanje stresnog događaja. Čini se da su s jedne strane daroviti pojedinci skloniji potencijalno stresnu situaciju opažati kao izazov, mogućnost za rješavanje problema, priliku za stjecanje novog iskustva, a manje kao opasnost ili gubitak koji preplavljuje snažnim emocijama i djeluju dezorganizirajuće na misli i ponašanje.

Jedna od posredujućih varijabli za koju je uočeno da u školskoj situaciji osobito nepovoljno djeluje na učinak, jest i ispitna anksioznost. Istraživanja u ovom području redovito pokazuju kako darovita uspješna djeca pokazuju znatno manju razinu ispitne anksioznosti od djece prosječnih sposobnosti. U istraživanju provedenom na skupini gimnazijalaca (Kolić-Vehovec i Rončević, 2003) pokazalo se kako su daroviti gimnazijalci manje anksiozni u ispitnim situacijama. Taj je nalaz dobiven i u spomenutom istraživanju u području matematičke darovitosti gdje je skupina prosječno sposobnih učenika pokazala značajno više rezultate u području matematičke anksioznosti od nadprosječno sposobnih učenika (Vizek Vidović i sur., 1997; Kolić-Vehovec i Rončević, 2003).

Otpornost na stres može se povezati i s jednom drugom osobinom ličnosti koja olakšava suočavanje sa stresom. To je smisao za humor koji se također često navodi i kao izraženo obilježje darovitih (npr. Krizmanić i sur., 1984; Simonton, 2000).

## 4. Motivacija kao posredujući činitelj u realizaciji darovitosti

Kad je riječ o realiziranoj darovitosti motivacija je neophodna posredujuća varijabla koja određuje razinu i kvalitetu izvedbe. Motivacijski koncepti koji su se pokazali relevantni i za tumačenje darovitosti su sljedeći:

- optimalna razina pobuđenosti;
- potrebe za postignućem i samoostvarenjem;
- osjećaj samodjelotvornosti;
- uvjerenja o uzrocima uspjeha i neuspjeha;
- percepcija spolnih uloga;
- ciljevi povezani s postignućem i ovladavanjem.

### 4.1. Razina pobuđenosti kao temelj motiviranog ponašanja

Pobuđenost je fiziološka i psihološka reakcija organizma na okolinske zahtjeve, a fiziološka osnovica nalazi se u djelovanju retikularnog aktivirajućeg sustava u moždanom deblu (Lindsley, 1951; Hebb, 1955; prema Beck, 2000). Uloga pobuđenosti kao motivacijskog činitelja objašnjena je aktivacijskom teorijom. Temeljna je postavka te teorije kako za svaki organizam postoji optimalna razina unutrašnje pobuđenosti koja dovodi do maksimalnog učinka pa je stoga i poželjna. Ta je postavka potvrđena mnogim nalazima na temelju kojih je vrlo rano formuliran Yerkes-Dodsonov zakon (1908; prema Beck, 2000) koji se održao sve do danas. Taj zakon pokazuje kako se odnos između razine pobuđenosti i razine učinka može opisati funkcijom u obliku obrnute U krivulje. Drugim riječima, kod vrlo lakih zadataka koji ne izazivaju osobitu unutrašnju pobuđenost, ali i kod vrlo teških zadataka kod kojih je pobuđenost visoka, kvaliteta učinka je razmjerno niska. Najbolji se učinak postiže kod zadataka umjerene težine koji izazivaju umjerenu pobuđenost. U novije vrijeme Anderson je (1994; prema Beck, 2001) još jednom potvrdila ovaj nalaz uspoređujući učinak na laganom i teškom (pismenom) zadatku pod utjecajem različitih doza kofeina. U skladu s polaznom pretpostavkom, više doze kofeina poboljšavale su učinak na lakom zadatku koji sam po sebi nije bio dovoljno stimulativan dovesti do optimalne razine pobuđenosti. Međutim, više doze kofeina dovele su do slabljenja učinka na težem zadatku. Naime kombinacija visoke unutrašnje pobuđenosti izazvane samim zadatkom i dodatna stimulacija kofeinom dovela je do pretjerane pobuđenosti koja je utjecala na slabiju izvedbu. No u ovom istraživanju je potvrđen i nalaz o tome kako među ljudima postoje znatne individualne razlike u razini optimalne pobuđenosti. Tako su neki ispitanici i na težem zadatku uz jaču

dozu kofeina uspijevali održati razmjerno visok učinak, za razliku od ispitanika čija je optimalna razina pobuđenosti bila niža pa su u situaciji težeg zadatka i viših doza kofeina imali znatno slabiji učinak nego uz manje doze kofeina. Imamo li na umu visoku senzitivnost darovite djece, tada ne čudi njihova sklonost osamljivanju i izbjegavanju pretjeranih vanjskih podražaja budući da se čini kako je njihova optimalna razina pobuđenosti niža od one njihovih vršnjaka.

Općenito govoreći, ljudi traže situacije i aktivnosti koje će im omogućiti postizanje i održavanje te optimalne razine. Drugim riječima, ova nam teorija objašnjava zašto ljudi u određenim okolnostima teže pojačanju ili smanjenju vanjske stimulacije. Loewenstein (1994) je postavke ove teorije primijenio i u području kognitivnog funkcioniranja. Tako je zapazio da su "...gotovo sva istraživanja u području kognitivnog funkcioniranja ispitivala strategije kojima ljudi pribjegavaju pri rješavanju problema. No pritom začuđuje to što nije bilo gotovo nikakvih istraživanja o tome što ljude tako snažno tjera da uopće rješavaju probleme..." (Loewenstein, 1994).

Za Loewensteina optimalna se razina intelektualne pobuđenosti postiže kad postanemo svjesni raskoraka između onog što znamo i onog što želimo znati. Ukidanje tog "informativnog raskoraka" stvara u nama osjećaj olakšanja i zadovoljstva. No ubrzo dolazi do navikavanja i tako, kada smo duže vrijeme bez dovoljno intelektualne stimulacije, sami krećemo u pretraživanje okoline ne bismo li uočili neki raskorak između novih i starih informacija, i time ponovno postigli optimalnu razinu pobuđenosti. Pritom ljudi prosječnih sposobnosti pribjegavaju rješavanju križaljki ili društvenim igrama, dok daroviti nastoje zadovoljiti svoju znatiželju preispitujući i restrukturirajući informacije u području svoje darovitosti. Tako nam aktivacijska teorija pruža uvid u motivacijsku pozadinu radoznalosti.

No ono što još razlikuje darovite od prosječno sposobnih, primjerice u sportu, jest i velika mogućnost samokontrole unutrašnje pobuđenosti i njezino namjerno održavanje na optimalnoj razini.

## 4.2. Potrebe kao motivacijski činitelji

Potrebe su aktivirajuća unutrašnja stanja koja nastaju uslijed određenog opaženog fiziološkog ili psihološkog manjka u organizmu. U okviru teorije potreba razlikujemo tzv. potrebe nižeg reda ili potrebe preživljavanja (npr. potreba za hranom, odmorom, skloništem). Potrebe višeg reda nastaju uslijed određenog oblika psihološke uskraćenosti. Tako govorimo o potrebi za ljubavlju i priznanjem, potrebi za postignućem, potrebi za utjecajem nad okolinom i potrebi za ostvarenjem vlastitih sposobnosti (Maslow, 1970).

U području darovitosti osobito istaknuto mjesto imaju *potreba za utjecajem*, *potreba za postignućem* i *potreba za ostvarenjem vlastitih sposobnosti*. Posljednja

se naziva i potrebom rasta. Za razliku od ostalih potreba koje se smanjuju uklanjanjem deficita, potrebe *rasta* se ne mogu "zadovoljiti"; one se razvijaju i rastu usporedo s postizanjem sve veće kompetencije u području. Primjerice, umjetnik koji je slikom izrazio svoju zamisao neće prestati slikati, već će, štoviše, nakon uspješno obavljenog posla imati potrebu za daljnjim slikanjem kako bi još vjerodostojnije prenio svoj doživljaj svijeta. U našem istraživanju radnih vrijednosti nadarenih i prosječno sposobnih srednjoškolaca utvrđeno je kako daroviti srednjoškolci pokazuju izraženiju orijentaciju prema samoaktualizaciji i individualističkoj životnoj orijentaciji od svojih prosječno sposobnih vršnjaka (Vlahović-Štetić i sur., 1992).

*Potreba za postignućem* je vjerojatno najčešće ispitivano motivacijsko obilježje u školskom okruženju. Teorijsko objašnjenje ovog pojma dao je Atkinson (1964) koji potrebu za postignućem opisuje kao zbir dviju komponenti: težnje za postizanjem uspjeha i težnje za izbjegavanjem neuspjeha. Ako je težnja za postizanjem uspjeha snažnija od težnje za izbjegavanjem neuspjeha, tada ćemo biti motivirani za ulaganje truda u određeno područje. Ako pak u nama prevladava težnja za izbjegavanjem neuspjeha, tada ćemo odustati od aktivnosti. Istraživanja u različitim eksperimentalnim i prirodnim situacijama pokazala su da je motivacija za postignućem najizraženija ako smo suočeni sa zadacima umjerene težine. Prelagani i preteški zadaci nepovoljno djeluju na motivaciju za postignućem. Motivacija za postignućem u darovitih učenika proučavala se u odnosu na sastav razreda prema sposobnostima. U heterogenim razredima sa širokim rasponom sposobnosti, motivacija za postignućem darovitih učenika je bila niža nego u homogenim razredima u kojima su izloženi težim zadacima i većim izazovom uspoređujući se sa sebi ravnima. U heterogenim razredima daroviti učenici se suočavaju s lakšim zadacima, nisu osobito pobuđeni ispitnom anksioznošću, vjerojatnost uspjeha je visoka (Atkinson, 1974; prema Atkinson i Raynor, 1978). Takve okolnosti ne djeluju poticajno na motivaciju za postignućem. Osim težine zadatka drugi relevantan aspekt motivacije za postignućem je i orijentacija prema budućnosti (Atkinson i Raynor, 1978). Osobe sa širom vremenskom perspektivom opažaju udaljene ciljeve bližima pa su stoga ustrajnije u nastojanju da ih ostvare. Kada je riječ o darovitoj djeci, opaženo je kako djeca viših intelektualnih sposobnosti imaju izraženiju orijentaciju prema budućnosti, lakše mogu povezati udaljene ciljeve sa sadašnjom aktivnošću i predvidjeti dugoročne posljedice svog ponašanja (Nuttin i sur., 1979; prema Lens i Rand, 2000).

Treća vrsta potreba bitna za realizaciju darovitosti je *potreba za kompetencijom* ili *osjećaj samodjelotvornosti* (Bandura, 1997). Ljudi jednostavno uživaju raditi stvari u kojima postižu dobre rezultate, u kojima mogu pokazati svoju kompetenciju. Osjećaju kompetencije pridonose dva činitelja: opažena težina zadatka i uvjerenje kako uspjeh ovisi o našim sposobnostima. Osobe s visokim osjećajem kompetencije u pravilu biraju realistične ciljeve u kojima imaju izgleda za uspjeh, ali koji su opet dovoljno teški tako da njihova kompetencija može doći do punog izražaja. Pojam samodjelotvornosti se odnosi na očekivanje o uspješnoj izvedbi u bilo kojoj

aktivnosti. Osobe s izraženom samodjelotvornošću doista postižu bolje rezultate u raznim zadacima. Bandura (1997) samodjelotvornost ne poistovjećuje s odlučnošću da nešto postignemo. Prema njemu samodjelotvornost se uspostavlja ponavljanjem uspjeha u različitim zadacima.

Slično kao i kod samopoštovanja, odnos između osjećaja kompetencije i darovitosti nije jednoznačan. Tako Monks i Ypenburg (1995; prema Lens i Rand, 2000) upozoravaju da je kod izuzetno darovite djece često prisutan perfekcionizam. Mnoga darovita djeca postavljaju previsoke ciljeve, vrlo su kritična prema sebi i nemaju razvijen unutrašnji osjećaj visoke kompetencije. Piirto (1994) razlikuje dvije vrste perfekcionizma: jedno je poticajni perfekcionizam pri čemu su postavljeni kriteriji izvedbe visoki, ali ipak dostizni, i ugrožavajući perfekcionizam koji nastaje kada su postavljeni ciljevi previsoki i dovode do stresa, anksioznosti i psihosomatskih smetnji. U epidemiološkoj studiji o raširenosti perfekcionizma među darovitim djecom Parker (1997) je utvrdio da oko 32% darovite djece nisu opterećena perfekcionizmom, oko 43% djece pokazuje znakove "zdravog perfekcionizma", dok oko 25% darovite djece pokazuje "disfunkcionalni perfekcionizam". Parker je isto tako utvrdio visoku povezanost disfunkcionalnog perfekcionizma s visokom anksioznošću, kompetitivnošću kao i s vrlo visokom zahtjevnošću i kritičnošću roditelja.

### 4.3. Uvjerenja kao motivacijski činitelji

Uvjerenja kao motivacijski činitelji pojavljuju se na nekoliko razina. Jedna vrsta uvjerenja koja posreduju između visokih potencijala i njihove realizacije su spolni stereotipi. Općenito govoreći, čini se da očekivanja vezana uz spolne uloge utječu na to da dječaci uspijevaju u većoj mjeri ostvariti svoje visoke potencijale od djevojčica (Kerr, 2000). Štoviše Horner (1978) je među visoko obrazovanim mladim ženama ustanovila specifičan fenomen "straha od uspjeha" koji odražava bojazan kako će uspjeh u karijeri negativno djelovati na prihvaćanje od strane okoline i pridonijeti "neženstvenosti". No u rasponu od nekoliko desetljeća zapažaju se i pomaci u spolnim stereotipima vezanim uz realizaciju visokih sposobnosti. Dok su darovite djevojčice u Termanovom uzorku u prvi plan kao životne prioritete stavljale intimnost i skladan obiteljski život, danas je situacija donekle drukčija. U novijem istraživanju mladih darovitih žena (Arnold, 1993) je ustanovila da većina njezinog uzorka ima dvojne prioritete: podjednako visoko vrednuju odnose i karijeru. Naravno, postavlja se pitanje u kojoj mjeri se može zadovoljiti jedan cilj, a da to ne bude nauštrb drugoga. S druge strane, daroviti dječaci imaju mnogo izraženiji motiv za postignućem, manje izražen strah od neuspjeha, više samopouzdanje i pozitivniju sliku o sebi od darovitih djevojčica i od vršnjaka prosječnih sposobnosti. Drugim riječima, uvjerenja o spolnim ulogama djeluju s jedne strane i na očekivanja uspjeha u području darovitosti, ali i na izbor životnih stilova.

Druga vrsta uvjerenja koja su bitna za održavanje visoke motivacije su tzv. *atribucije uspjeha i neuspjeha*. Weiner (1992) je postavio hipotezu kako naša uključenost u buduće aktivnosti ovisi najvećim dijelom o tome kako tumačimo uzroke uspjeha i neuspjeha u prošlosti. Uzroke uspjeha i neuspjeha pritom razmatra s obzirom na tri komponente: *stabilnost, mogućnost kontrole i mjesto uzročnosti*. Tako primjerice, ako uspjeh u nekoj aktivnosti pripišemo sposobnostima, to znači da vjerujemo kako je riječ o stabilnim, unutrašnjim uzrocima na koje nemamo mnogo utjecaja. Ako pak uspjeh pripišemo zalaganju to, znači kako je ponovno riječ o unutrašnjem, promjenjivom, ali i kontrolabilnom uzroku.

Općenito se pokazalo kako su osobe s izraženim motivom za postignućem sklonije pripisivati uspjeh unutrašnjim, stabilnim i (ne)kontrolabilnim uzrocima (zalaganju ili sposobnostima), dok neuspjeh češće pripisuju vanjskim uzrocima (slučaju ili lošoj sreći) ili pak unutrašnjim, ali kontrolabilnim i promjenjivim uzrocima (nedovoljnom trudu u konkretnoj situaciji).

S druge strane, obrnut sklop tumačenja uzroka uspjeha i neuspjeha (pripisivanje uspjeha vanjskim slučajnim činiteljima, a neuspjeha unutrašnjim stabilnim, nekontrolabilnim uzrocima poput sposobnosti) dovodi do smanjene motivacije za postignućem, odnosno do potpunog odustajanja od ulaganja napora. Tu pojavu nazivamo "naučenom bespomoćnošću" (Seligman, 1975), a učvršćuje se ponovljenim neuspjehom koji se pripisuje nedostatku sposobnosti. U darovitih učenika najčešće se zapaža "prvi poželjni sklop" atribucija uspjeha i neuspjeha. Ti su nalazi dijelom potvrđeni i u već spomenutom istraživanju u kojem su uspoređivana motivacijska obilježja matematički darovitih i prosječno sposobnih učenika četvrtih razreda osnovne škole. Tako je utvrđeno kako daroviti uspješni učenici u značajno manjoj mjeri od prosječno uspješnih vršnjaka uspjeh i neuspjeh pripisuju vanjskim činiteljima, a isto tako u manjoj mjeri su neuspjeh u matematici skloni pripisati stabilnim unutrašnjim činiteljima poput osobina ličnosti i sposobnostima (Vizek Vidović i sur., 1998). No suprotno očekivanjima te se dvije skupine nisu značajno razlikovale u pripisivanju uspjeha unutrašnjim činiteljima, bilo sposobnostima bilo zalaganju. Ti se podaci tumače još nedovoljnim razlikovanjem pojedinih unutrašnjih činitelja motivacije u tumačenju uzroka uspjeha i neuspjeha u ranijoj školskoj dobi (Weiner, 1992). S druge strane, veća sklonost prosječno uspješnih učenika da neuspjeh pripisuju vanjskim činiteljima može s jedne strane imati zaštitnu funkciju u očuvanju osjećaja vlastite vrijednosti, ali s druge strane u kombinaciji s pripisivanjem neuspjeha sposobnostima može kasnije pridonijeti i razvoju naučene bespomoćnosti.

#### 4.4. Ciljne orijentacije kao motivacijski činitelji darovitosti

Pri razmatranju uloge ciljnih orijentacija u realizaciji darovitosti valja poći od tradicionalnog razlikovanja *intrinzične* i *ekstrinzične motivacije* (Harter, 1981; Deci i Ryan, 1985). U pravilu za ponašanja kažemo da su intrinzično motivirana kada



ih izvodimo zbog njih samih, zbog zadovoljstva izazvanog osjećajem kompetencije. Ekstrinzično motivirana ponašanja su ona koja nisu sama sebi svrhom, već su instrumentalna za postizanje nekih vanjskih ciljeva.

Pri utvrđivanju odnosa između darovitosti i motivacijske orijentacije, istraživanja u ranom djetinjstvu pokazuju visoko izražen stupanj intrinzične motivacije koji se očituje u (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1994):

- a) ranom pokazivanju specifičnih interesa: darovita djeca pokazuju oduševljenje, zaokupljenost sadržajem i visoku znatiželju u području interesa;
- b) velikoj usmjerenosti prema cilju: ta djeca teško odustaju od nauma, rade predano i koncentrirano, imaju pred sobom cilj što žele postići, jaku potrebu za postignućem, početni neuspjesi ili pogreške ih ne obeshrabruju;
- c) velikoj radnoj energiji i ustrajnosti u radu: nepovoljne okolnosti teško mogu omesti darovitu djecu u bavljenju omiljenim sadržajima, ne pokazuju zamor i zasićenje ni nakon višesatne aktivnosti u području darovitosti, odbijaju druge zamjenske aktivnosti;
- d) posljedica ranog uspjeha u području nadarenosti dovodi do nove motivacijske razine koja se očituje u potrebi za samostalnošću djelovanja i osjećajem kompetencije. Roditelji svojim postupcima često ugrožavaju razvoj osobne kompetentnosti i to prezaštićivanjem ili dopuštanjem prevelike samostalnosti u zadacima kojima dijete još nije doraslo.

Intrinzična motivacija se pokazala i kao izražena osobina darovitih učenika u već spominjanom istraživanju (Vizek Vidović i sur., 1997) koja je među 11 varijabli bila druga po redu u doprinosu objašnjenja diskriminacijske funkcije (uz atribuciju uspjeha vanjskim činiteljima). Istraživanja u drugoj polovici 20. stoljeća pokazuju da djelovanje intrinzičnih i ekstrinzičnih motivatora u školskom okruženju nije kumulativno. Drugim riječima, problem razmjernе nemotiviranosti učenika za školski rad ne može se riješiti nadoknađivanjem smanjene intrinzične motivacije za učenjem jednostavnim uvođenjem ekstrinzičnog potkrjepljenja. Eksperimentalna istraživanja (Deci i Ryan, 1985) pokazala su da visoke ekstrinzične nagrade koje nisu vezane uz samu prirodu zadatka i koje se daju u situaciji kada već postoji izvorna razmjerno visoka intrinzična motivacija, dovode do njezina narušavanja. Visoke vanjske nagrade proizvode učinak pretjeranog opravdanja: odjednom je previše razloga zbog kojih treba ustajati na zadatku. Budući da su nagrade visoke, postupno se počinju percipirati kao razlog obavljanja zadatka, a mjesto kontrole pomiče se prema van (Lens i Rand, 2000). Neka empirijska istraživanja u prirodnim uvjetima podupiru ove eksperimentalne nalaze. Tako je Harter (1981) ustanovila kako u američkim školama sustavno od trećeg do devetog razreda opada intrinzična motivacija za školski rad, a raste ekstrinzična orijentacija.

U novijim istraživanjima o ciljnim orijentacijama nailazimo na novu terminologiju, ali su temeljni koncepti ostali vrlo slični. Tako Dweck (1986), analizirajući motivaciju za postignućem razlikuje tri vrste ciljeva:

- a) orijentaciju prema razvoju kompetencije;
- b) orijentaciju prema postizanju kompetencije;
- c) orijentaciju prema priznanju kompetencije.

Pintrich i Schunk (1996) prva dva cilja nazivaju usmjerenošću prema učenju, odnosno usmjerenošću prema ovladavanju zadatkom, dok treću orijentaciju nazivaju usmjerenošću prema izvedbi. U osnovi, prve dvije orijentacije povezane su s intrinzičnom motivacijom, dok se treća odnosi na ostvarenje ekstrinzičnih ciljeva.

Kada je riječ o razvoju motivacije za postignućem darovitih, pokušaj zamjene oslabljene intrinzične motivacije ekstrinzičnim poticajima (materijalnim nagradama ili natjecanjem) može imati vrlo nepovoljne posljedice za realizaciju darovitosti i postizanje vrhunske izvedbe. Pratimo li izjave sportaša u vezi vrhunskih rezultata na različitim sportskim terenima, u pravilu možemo primijetiti kako svoj uspjeh objašnjavaju usmjerenošću na ostvarenje visoke kvalitete izvedbe, pri čemu se vrlo često napominje kako je pomisao na pobjedu i na suparništvo bila u drugom planu.

Poseban problem u održavanju intrinzične motivacije darovitih predstavlja i činjenica da je put do vrhunske izvedbe dugotrajan. Naime, istraživanja u području ekspertnosti pokazuju kako je za postizanje vrhunskih rezultata u području potrebno u prosjeku desetak godina napornog učenja i uvježbavanja. Tako i u onim područjima darovitosti gdje se vrhunski dometi postižu već u dobi od 14 ili 15 godina, redovito možemo zapaziti kako ozbiljan rad počinje već sa 4 ili 5 godina.

Bloom (1985; prema Čudina-Obradović, 1991) je istražujući profesionalni razvoj preko stotinjak vrhunskih uspješnih stvaralaca ustanovio da se sazrijevanje darovitih u motivacijskom području odvija kroz 3 karakteristična motivacijska skoka.

- Prvi skok je prijelaz između motivacije znatiželje na motivaciju kompetentnosti. Početna motivacija proizlazi iz potrebe za istraživanjem okoline, iz znatiželje za upoznavanjem svijeta. Tu se rano počinje pokazivati posebno zanimanje za ona područja u kojima dijete osjeća "iznutra" kako zahvaljujući svojim sposobnostima može ostvariti određeno postignuće.
- Drugi skok je prijelaz s motivacije kompetentnosti povezane s uporabom prirodnih sposobnosti na motivaciju kompetentnosti koja proizlazi iz napredovanja u učenju. Osjećaj kompetentnosti dovodi do pojačane upotrebe "prirodnih sposobnosti". Međutim, isključivo oslanjanje na urođene sposobnosti (primjerice dobru sposobnost koncentracije i pamćenja) u određenom trenutku postaje nedovoljno. Daljnje napredovanje u području zahtijeva iznimnu

ustrajnost u stjecanju specifičnih znanja i vještina. Neophodno je posvetiti se intenzivnom učenju ili vježbi u području darovitosti nauštrb ostalih aktivnosti kojima se bave vršnjaci. Taj se skok često događa pri ulasku djeteta u pubertet (u 12-oj ili 13-oj godini) tako da se često poklope motivacijska i razvojna kriza. U toj dobi mnoga darovita djeca odustanu od daljeg razvoja svoje darovitosti.

- Treći skok predstavlja prijelaz od motivacije kompetentnosti utemeljene na vanjskim mjerilima (tj. pohvalama, nagradama, usporedbi s drugim osobama sličnih potencijala), na motivaciju kompetentnosti temeljenu na unutrašnjem kriteriju – svjesnosti o vlastitim mogućnostima. Ova vrsta motivacije predstavlja zrelu intrinzičnu motivaciju koja osigurava postizanje vrhunske izvedbe u području.

Budući da svaki od ovih prijelaza nosi sa sobom određen stupanj stresnosti, u prevladavanju ovih kriznih situacija bitno može pomoći primjerena podrška – bliska osoba, roditelj, mentor ili učitelj. Te odrasle osobe mogu olakšati postupni prijelaz od rane do zrele intrinzične motivacije, vodeći računa o zadovoljavanju specifičnih dječjih potreba svojstvenih pojedinom razvojnom razdoblju (Čudina-Obradović, 1991). Tako u najranijem djetinjstvu valja voditi računa o zadovoljenju potrebe za privrženošću i mogućnosti identifikacije s osobom koja se voli i cijeni. U ranoj školskoj dobi istaknuta je potreba za postizanjem osjećaja kompetencije uz pomoć priznanja i pohvala, a isto tako poticajno djeluje i usporedba s vršnjacima jednakih sposobnosti. U adolescenciji istaknuta je potreba za samostalnošću i uspostavom osjećaja samodjelotvornosti koji se postupno gradi praćenjem vlastitih rezultata i natjecanjem sa samim sobom.

## **5. Umjesto zaključka: odgovor na pitanje: “Imaju li darovita djeca posebne obrazovne potrebe?”**

Odgovor na ovo više retoričko pitanje svakako je potvrđan. Iz svega navedenog jasno je da darovito dijete u odnosu na ostalu djecu prosječnih sposobnosti posjeduje poseban sklop osobina. Tu nije riječ samo o kvantitativnim razlikama, nego i o kvalitativnim. Ta su djeca na određen način “drukčija od većine”, kao što su i djeca s određenim razvojnim smetnjama “drukčija od većine”. Drugim riječima, takav sklop osobina uvjetuje i njihove posebne obrazovne potrebe (Kirk i Galagher, 1989). Najistaknutije među njima su sljedeće.

1. *Potreba za druženjem s vršnjacima iste kronološke dobi.* Osim u području svoje darovitosti, darovita su djeca u ostalim područjima slična svojim vršnjacima i imaju potrebu da ih oni prihvaćaju i s njima dijele određena iskustva primjerena dobi. Osim toga, darovito dijete mora naučiti poštovati i one manje darovite i naučiti živjeti i surađivati s njima.

2. *Potreba za druženjem s vršnjacima sličnih visoko razvijenih sposobnosti.* Dobro je da se djeci natprosječnih sposobnosti omoguće kontakti s djecom sličnih sposobnosti, kako zbog međusobnog poticanja, tako i zbog smanjenja osjećaja izoliranosti.
3. *Potreba za radom u obogaćenim i proširenim odgojno-obrazovnim programima.* Mogućnosti ima više: širenje obrazovnog programa u širinu i dubinu ili stvaranje novih programa; mentorski rad sa stručnjacima, grupe za nadarene i sl.
4. *Potreba za nezavisnošću u učenju.* Darovitoj djeci je važno omogućiti samostalan rad i istraživanje.
5. *Potreba za izazovima u kojima se može doživjeti i povremeni neuspjeh.* Tu valja primijeniti strategiju postavljanja zadataka u blizinu krajnjih granica tzv. približnog razvoja.
6. *Potreba za sudjelovanjem u širokim programima kojima se potiče cjelokupni razvoj.* Zadovoljenje ove potrebe važno je kako ne bi došlo do prebrze i preuske specijalizacije, što bi kasnije moglo ugroziti razvoj ličnosti ili nekih drugih sposobnosti.

I na kraju riječ upozorenja. Ukoliko obiteljska i obrazovna sredina, uzajamno se podržavajući, ne mogu osigurati primjereno zadovoljenje ovih potreba, javlja se ozbiljna opasnost od trajnog zanemarivanja, zatumljivanja i neiskorištavanja djetetovih potencijala. Tada se najprije u školi suočavamo s pojavom obrazovnog podbačaja, iza kojeg ponekad slijedi i podbačaj u profesionalnom životu. No moramo naglasiti kako ima i obrnutih primjera. U životu mnogih slavni pojedinci njihova darovitost, neprepoznata u školi, došla je do punog izražaja tek kada su se riješili ograničavajućih uvjeta školske okoline.

## Bibliografija

- Arnold, K. D. (1993): Undergraduate aspirations and career outcomes of academically talented women: discriminant analysis. *Roeper review*, 15: 169-175.
- Atkinson, J. W. (1964): An introduction to motivation. Princeton: van Nostrand.
- Atkinson, J. W.; Raynor, J. O. (1978): Personality, motivation and achievement. Washington D.C.: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
- Beck, R. C. (2000): Motivation: theories and principles. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Berry, C. (1981): The Nobel scientists and the origins of scientific achievement. *British Journal of Sociology*, 32: 381-391.
- Colangelo, N.; Assouline, S. (2000): Counseling gifted students. In: Heller, K. A.; Monks, F. J.; Sternberg, R. K.; Subotnik, R. F. (eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Press.

- Coleman, L. J.; Cross, T. L. (2000): Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In: Heller, K. A.; Monks, F. J.; Sternberg, R. K.; Subotnik, R. F. (eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Press.
- Covington, M. (1992): *Making the grade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikzentmihalyi, M.; Wolfe, R. (2000): New conceptions and research approaches to creativity: implications of a system perspective for creativity in education. In: Heller, K. A.; Monks, F. J.; Sternberg, R. K.; Subotnik, R. F. (eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Press.
- Csikzentmihalyi, M. (1996): *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper and Collins.
- Cvetković-Lay, J.; Sekulić-Majurec, A. (1998): *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea.
- Čudina-Obradović, M. (1991): *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Dweck, C. S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41: 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2000): *Self-theories: their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Gagne, F. (1985): Giftedness and talent: reexamining a reexamination of definitions. *Gifted child Quarterly*, 29: 103-112.
- Gagne, F. (2000): Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In: Heller K. A.; Monks, F. J.; Sternberg, R. K.; Subotnik, R. F. (eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier press.
- Gardner, H.; Kornbaher, M. L.; Wake, W. K. (1999): *Inteligencija: različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Harter, S. (1981): A new self-report scale of intrinsic vs. extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17: 300-312.
- Heller, K. A.; Monks, F. J.; Sternberg, R. K.; Subotnik, R. F. (2000): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Press.
- Horner, M. S. (1978): The measurement and behavioral implications of fear of success in women. In: Atkinson J. W.; Raynor, J. O. (eds.): *Personality, motivation and achievement*. Washington D. C.: Hemisphere.
- Kerr, B. (2000): Guiding gifted girls and young women. In: Heller, K. A.; Monks, F. J.; Sternberg, R. K.; Subotnik, R. F. (eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Press.
- Kirk, S. A.; Gallagher, J. J. (1989): *Educating exceptional children*. Boston: Houghton and Mifflin.
- Kolić-Vehovec, S.; Rončević, B. (2003): Perfekcionizam, ispitna anksioznost i akademsko samopoimanje darovitih gimnazijalaca. *Društvena istraživanja*, 67 (5): 679-702.

- Krizmanić, M.; Kolesarić, V.; Rohaček, A.; Vizek Vidović, V. (1984): Neke karakteristike novog upitnika i testova za ispitivanje smisla za humor. *Zbornik radova 7. kongresa psihologa SFRJ*, Sekcija: Konstrukcija psihologijskih mjernih instrumenata: 5-11.
- Kruglanski, A. W.; Webster, D. M. (1996): Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing". *Psychological Review*, 103: 263-283.
- Lazarus, R. S.; Folkman, S. (1984): Stress, appraisal, and coping. New York: McGraw Hill.
- Lens, W.; Rand, P. (2000): Motivation and cognition: their role in the development of giftedness. In: Heller, K. A.; Monks, F. J.; Sternberg, R. K.; Subotnik, R. F. (eds.): *International Handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier press.
- Loewenstein, G. (1994): The psychology of curiosity: a review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116: 75-78.
- Maslow, A. H. (1970): Motivation and personality. New York: Harper and Ross.
- Marsh, H. W. (1989): Age and sex effect in multiple dimensions of self-concept: from preadolescence to early adulthood. *Journal of educational psychology*, 81: 417-430.
- Miljković, D.; Rijavec, M. (1996): Razgovori sa zrcalom – psihologija samopouzdanja. Zagreb: IEP.
- Mruk, C. (1999): Self-esteem: research, theory and practice. London: Free association books.
- Parker, W. D. (1997): An empirical typology of perfectionism on academically talented children. *American educational research journal*, 34: 545-562.
- Piirto, J. (1994): Talented children and adults: their development and education. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Pintrich, P. R.; Schunk, D. H. (1996): Motivation in education: theory, research and application. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Renzulli, J. S.; Reiss, S. M. (2000): The school wide enrichment model. In: Heller, K. A.; Monks, F. J.; Sternberg, R. K.; Subotnik, R. F. (eds.): *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier press.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80: 1-28.
- Runco, M. A. (1995): Problem finding. Norwood, NJ: Ablex.
- Schunk, D. H. (1989): Learning theories and educational perspective. New York: Merrill Publishing Company.
- Seligman, M. E. P. (1975): Helplessness: on depression, development and death. San Francisco: Freeman.
- Simonton, D. K. (2000): Genius or giftedness: same or different? In: Heller, K. A.; Monks, F. J.; Sternberg, R. K.; Subotnik, R. F. (eds.): *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier Press.
- Sternberg, R. J. (1985): Beyond IQ: triarchic theory of intelligence. New York: Cambridge University press.
- Sternberg, R. J. (2000): Giftedness as developing expertise. In: Heller K. A.; Monks, F. J.; Sternberg, R. K.; Subotnik, R. F. (eds.): *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier press.
- Vizek Vidović, V. (1992): Model traumatskog stresa. U: Žužul, M.; Raboteg-Šarić, Z. (ur.): *Ratni stres u djece*. Zagreb: Ministarstvo obrane Republike Hrvatske: 15-27.

- Vizek Vidović, V.; Vlahović-Štetić, V.; Arambašić, L.; Slaviček, M. (1997): Konativne i emocionalne karakteristike matematički nadarene i prosječno sposobne djece. *Društvena istraživanja*, 6 (4/5): 619-636.
- Vlahović-Štetić, V.; Vizek Vidović, V. (1992): Work-values and perceived self-competence of gifted and non-gifted secondary school students. München: The Third Conference of the European Council for High Ability.
- Weiner, B. (1992): Human motivation: metaphors, theories, and research. Newbury Park, CA.: Sage.
- Ziegler A.; Heller K. A. (2000): Conceptions of giftedness from meta-theoretical perspective. In: Heller, K. A.; Monks, F. J.; Sternberg, R. K.; Subotnik, R. F. (eds.): *International Handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier press.
- Zuckerman, M. (1979): Sensation seeking: beyond the optimal level of arousal. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.





### III. DIO

## OBRAZOVANJE DAROVITIH UČENIKA

Nina Pavlin-Bernardić



## Obrazovanje darovitih učenika

Izuzetno bitno pitanje odnosi se na to na koji se način poučavanje u školi može prilagoditi potrebama darovitih učenika. Naime, školsko poučavanje u najvećoj mjeri je osmišljeno tako da odgovara učenicima prosječnih sposobnosti i, koliko god kvalitetno bilo izvedeno, ne mora biti odgovarajuće za darovite učenike. Ovi učenici često su u školi izloženi zahtjevima koji su ispod njihovih sposobnosti i potreba, a i gradivo koje se poučava često im je već poznato, pa se na satu dosađuju i opada im motivacija za rad. To može dovesti i do lošijeg školskog postignuća ili problema u disciplini. Stoga im je potrebno poučavanje koje je primjereno njihovim sposobnostima i izazovno, koje će im omogućiti da uče brže i obrađuju složenije gradivo od svojih vršnjaka.

Dva glavna pristupa kojima se kroz školski sustav nastoji udovoljiti potrebama darovitih učenika su *akceleracija* i *obogaćenje programa*.

### 1. Akceleracija

Akceleracija je skup mjera i postupaka kojima se nadarenim učenicima omogućuje da školski program savladaju brže i/ili u mladoj dobi nego što je to uobičajeno. Prvi sustavni program akceleracije u svijetu osmislio je 1868. godine William T. Harris, nadglednik škola u St. Louisu u SAD. Harris je smatrao da nadareni učenici moraju biti izloženi izazovima kako ne bi postali nezainteresirani i lijeni, te im je omogućio da gradivo jednog razreda savladaju u jednom polugodištu, a kasnije po potrebi i u manje vremena (Passow, 1996).

Danas postoji više oblika akceleracije:

- polazak u školu prije zakonski određene kronološke dobi;
- preskakanje razreda: prebacivanje učenika u viši razred od onog u kojem bi prema svojoj dobi trebao biti;
- akceleracija u predmetu: dio školskog dana učenik provodi u višem razredu slušajući jedan ili više predmeta;
- sažimanje predmeta: svladavanje programa u manje vremena, primjerice gradivo cijele školske godine u jednom polugodištu;
- izvanškolsko obrazovanje: pohađanje ljetnih programa škola ili sveučilišta na temelju kojih se dobivaju dodatni bodovi za upis na studij ili učenike oslobađaju nekih ispita na studiju;
- obrazovanje na daljinu: slušanje srednjoškolskih ili sveučilišnih predmeta uz pomoć Interneta, kroz video i audio prezentacije;

- raniji polazak na fakultet: učenik kreće na fakultet kao redovni student u mlađoj dobi nego što je to uobičajeno. Neki od učenika akceleriranih na ovaj način su u osnovnoj ili srednjoj školi preskakali razrede, a neki su primljeni na fakultet nakon drugog ili trećeg razreda srednje škole, dakle nisu je morali formalno završiti.

Česta je zabluda da se akceleracija odnosi samo na preskakanje razreda, no, kao što vidimo, postoje brojni oblici ovog postupka. U hrvatskom školstvu se za sada koriste samo dva oblika akceleracije: raniji polazak u školu i preskakanje razreda.

Iako akceleracija ima brojne prednosti, mnogi roditelji nadarene djece ne žele da njihovo dijete ranije pođe u školu ili preskoči razred jer smatraju da će to negativno utjecati na njegov socio-emocionalni razvoj. Iz sličnih razloga i mnogi učitelji nisu uvjereni u korist ovog postupka ili mu se čak jako protive (Porter, 2005). Vialle i sur. (2001) utvrdili su da najnegativnije stavove o akceleraciji imaju učitelji koji nisu educirani o tom području, dok oni koji jesu imaju pozitivne stavove. Ovi autori upozoravaju da se socijalna i emocionalna dobrobit djece nikako ne mogu odvojiti od njihovih kognitivnih potreba, već su jako povezane s njima.

Istraživanja koja su se bavila posljedicama ranijeg polaska u školu nadarene djece na njihov kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj ne potvrđuju ove pretpostavke o negativnim efektima. U većini istraživanja nađeno je da su školska postignuća djece akcelerirane na ovaj način visoka, a njihova socijalna i emocionalna prilagodba dobra (Kulik i Kulik, 1984; Rogers i Kimpston, 1992; Vialle i sur., 2001). Djeci koja su ranije pošla u školu ne samo da ne smeta druženje s drugom djecom iz razreda, starijom od njih, već im i odgovara jer su im oni sličniji po kognitivnim sposobnostima i interesima. Gross (2004) navodi i kako druga djeca u razredu dobro prihvaćaju učenike koji su ranije krenuli u školu – osnovnoškolci se obično ne žele igrati s djecom iz mlađih razreda, no žele se igrati s djecom mlađom od sebe koja pohađaju isti razred.

Porter (2005) ističe kako sprečavanje ranijeg polaska u školu nadarenog djeteta koje je motivirano za to kasnije može imati brojne negativne posljedice kao što su dosađivanje i nemotiviranost. Druženje s djecom koja su mu sličnija po interesima i sposobnostima pružit će djetetu priliku da bude uspješno i na socijalnom planu, a zbog ranijeg polaska u školu može postati nepotrebno kasnije preskakanje razreda i izdvajanje djeteta iz njegove skupine prijatelja iz razreda, čemu su roditelji često neskloni.

Naime, stavovi prema preskakanju razreda su kod roditelja i nastavnika ponekad još i negativniji od stavova prema ranijem polasku u školu (Rimm i Lovance, 1992; Vialle i sur., 2001). Najveći razlog tome je, kako je ranije rečeno, briga da će ono negativno djelovati na socijalnu i emocionalnu prilagodbu učenika, koji se izdvaja iz razreda u kojem je već oformio prijateljstva i stavlja u skupinu starijih od sebe. No u istraživanjima nisu nađeni dokazi o ovim negativnim efektima. Brody i Benbow (1987) su, primjerice, provele istraživanje u kojem su ispitale dugoročne

posljedice različitih oblika akceleracije nadarenih učenika. Nisu pronašle nikakve negativne efekte niti jednog oblika akceleracije, pa tako ni preskakanja razreda. Vialle i sur. (2001) izvještavajući o studijama slučaja učenika koji su preskočili barem jedan razred navode da su oni bili zadovoljni time što su akcelerirani, te su nakon toga izvjestili o većem samopouzdanju i osjećaju ispunjenosti. I prije nego što su preskočili razred, ovi su se učenici više voljeli družiti s djecom starijom od sebe. Rogers i Kimpston (1992) proveli su meta-analizu istraživanja koja su se bavila posljedicama različitih oblika akceleracije i zaključili da preskakanje razreda ima povoljne efekte, a najbolji akademski i socijalni efekti dobiveni su za učenike od trećeg do šestog razreda osnovne škole.

Pobornici akceleracije navode i da je preskakanje razreda, uz to što osigurava prikladno i izazovno obrazovanje nadarenim učenicima, jeftino za provedbu i može uštedjeti novac školama jer učenici provode manje godina u školi (npr. Stanley i Benbow, 1984).

Skupina za koju se pokazalo da preskakanje razreda ima vrlo pozitivne posljedice su iznimno daroviti učenici. Iznimno darovitom djecom smatraju se ona čiji je kvocijent inteligencije viši od 160, i u populaciji ih ima u omjeru manjem od 1:10 000. Pokazalo se da se ova djeca razlikuju od prosječne i "umjereno" darovite djece na brojnim kognitivnim i afektivnim varijablama, zbog čega imaju velike teškoće sa socijalnom prilagodbom. Još je Leta Hollingworth (1926) opisala raspon kvocijenta inteligencije između 125 i 155 kao "socijalno optimalnu inteligenciju". Utvrdila je da su djeca koja imaju kvocijent inteligencije u tom rasponu stabilna, uspješna u socijalnim odnosima i visokog samopouzdanja. No kada je kvocijent inteligencije viši od toga, razlika između iznimno nadarene djece i njihovih vršnjaka je tolika da to može dovesti do problema u socijalnim odnosima. I novija istraživanja (npr. Gross, 1992; Gross, 2004) pokazuju da iznimno darovita djeca imaju velike teškoće u ostvarivanju pozitivnih socijalnih odnosa sa svojim vršnjacima. Ti problemi se javljaju već od prvog razreda osnovne škole. Njihove iznimne kognitivne sposobnosti, apstraktno razmišljanje te interes za čitanjem knjiga i igranjem igara koje njihovi vršnjaci ne mogu razumjeti čine ih jako različitim od druge djece iste dobi. Istraživanja su pokazala da ovakva djeca obično traže prijatelje među učenicima nekoliko godina starijim od sebe.

Iz ovih razloga se za iznimno darovitu djecu preporučuje akceleracija preskakanjem razreda. Gross (1992) zaključuje da je za njih najbolja tzv. *radikalna akceleracija* – preskakanje dva ili više razreda odjednom ili preskakanje po jednog razreda nekoliko puta tijekom školovanja. Preskakanje samo jednog razreda ili akceleracija u predmetu za ovakve učenike nisu dovoljni. Gross (2004) ističe da iznimno daroviti učenici koji zbog inzistiranja škole ostaju u razredu s djecom iste dobi najčešće postaju društveno izolirani, preferirajući intelektualnu stimulaciju vlastitih misli i igara nad interakcijom s djecom čija su razmišljanja i interesi na razini na kojoj su oni bili prije nekoliko godina. Kako Gross napominje, ova osamljenost se ne javlja zbog toga što oni ne vole društvo drugih ljudi, već zato što među vršnjacima ne mogu naći sebi slične. Većina iznimno darovite djece koja su nakon ovakve soci-

jalne izolacije ipak bila akcelerirana brzo su oformila bliska prijateljstva sa starijom djecom iz novog razreda.

Za "umjereno" darovite učenike vrlo je korisna akceleracija u predmetu. Na taj način učeniku se omogućuje da napreduje u području (ili više područja) koja ga interesiraju, slušajući te sadržaje sa starijim učenicima, dok ostale predmete sluša sa svojim vršnjacima. Istraživanja su pokazala pozitivne posljedice akceleracije u predmetu na postignuće učenika, dok na socijalnu prilagodbu nije bilo posljedica (Rogers i Kimpston, 1992). Autori objašnjavaju da je logično da ovaj oblik akceleracije ne utječe na socijalnu prilagodbu ni u pozitivnom ni u negativnom smjeru jer se dijete samo djelomično izdvaja iz vršnjačke skupine, na relativno kratko vrijeme. Lewis (2002) navodi kako je ovakva akceleracija osobito pogodna za one predmete koji su linearno-sekvencijalno organizirani pa se znanje nadograđuje na prethodno, kao što su matematika, fizika ili strani jezici. No Porter (2005) upozorava da je nedostatak ovog postupka to što učenik može dovršiti program iz predmeta u kojem je akceleriran relativno rano tijekom školovanja, ali zbog drugih predmeta ne može napredovati dalje u srednju školu ili fakultet, pa je prisiljen slušati posljednju godinu tog predmeta više puta.

Istraživanja su se bavila i posljedicama ranijeg upisa na fakultet na postignuća i socio-emocionalnu prilagodbu studenata. Brody, Assouline i Stanley (1990) pokazali su da ovako akcelerirani studenti imaju visoko postignuće; uspješniji su od svojih kolega s fakulteta i prema ocjenama i prema dužini studiranja, a Rogers i Kimpston (1992) navode da u njihovoj socijalnoj i emocionalnoj prilagodbi nema promjene. Ovi autori ipak preporučuju da nadareni učenici koji namjeravaju ranije upisati fakultet tijekom srednje škole pohađaju ljetne programe sveučilišta na koja se žele upisati i na taj način se još bolje pripreme za upis.

Istraživanja koja su se bavila posljedicama drugih oblika akceleracije nisu toliko brojna. Rogers i Kimpston (1992) u svojoj meta-analizi navode kako je njihov utjecaj na postignuće pozitivan, a utjecaji na socio-emocionalnu prilagodbu su ili pozitivni ili ne dolazi do promjena. Dakle, pretpostavke o negativnim posljedicama akceleracije u istraživanjima se nisu potvrdile.

No kako bi akceleracija bila uspješna, škole trebaju imati jasne procedure i kriterije za identificiranje učenika koji su kandidati za nju, a odluka o načinu akceleracije nekog učenika mora se temeljiti na njegovim individualnim potrebama. Suradnja između zaposlenika škole, roditelja i učenika pri tome je jako bitna. Uz to, pri razmatranju ranijeg polaska djeteta u školu i preskakanja razreda trebalo bi uzeti u obzir sljedeće preporuke (Porter, 2005; Vialle i sur., 2001):

- ravnatelj ili ravnateljica škole te učitelj ili učiteljica razreda u koje dijete dolazi trebali bi biti otvoreni prema ideji akceleracije djeteta i spremni mu pomoći da se uklopi u novi razred;
- intelektualne sposobnosti djeteta trebale bi biti iznad prosjeka razreda u koji dolazi. Autori navode da bi djetetov kvocijent inteligencije trebao biti iznad

130 te da su izuzetno bitne visoke verbalne sposobnosti, jer je i poučavanje uglavnom verbalno. No kvocijent inteligencije iznad 130 nipošto nije dovoljan razlog da dijete preskoči razred;

- dijete mora biti motivirano za raniji upis u školu ili preskakanje razreda. Također, mora biti spremno na to da će u razredu biti jedno od najmlađe djece;
- podrška roditelja izuzetno je bitna, jer njihov stav prema akceleraciji ima velik utjecaj na to kako će se dijete prilagoditi;
- odluka da dijete preskoči razred trebala bi biti probna barem jedno polugodište i za to vrijeme bi trebalo pažljivo pratiti kako se dijete prilagodilo novoj situaciji. Ako se odluka o akceleraciji pokazala lošom, djetetu mora biti omogućeno da se vrati u svoj matični razred. Također, za neku djecu se može pokazati da preskakanje jednog razreda nije dovoljno, već trebaju preskočiti još jedan.

## 2. Obogaćenje programa

Obogaćenje se odnosi na skup postupaka kojima se postojeći nastavni plan horizontalno proširuje. Ono se temelji na pretpostavci da je uobičajeni sadržaj školskih predmeta darovitim učenicima ograničen i premonoton, jer programi zanemaruju velik broj zanimljivih i vrijednih sadržaja i ograničavaju se na uži skup znanja i vještina. Stoga je potrebno da darovitim učenicima sadržaj predmeta bude obogaćen mogućnostima za primjenu i elaboraciju znanja, a poučavanje treba ići u veću dubinu, tako da se teme obrađuju detaljnije i svestranije. Proces obogaćenja je više od samog osiguravanja zahtjevnijih nastavnih materijala – u poučavanju treba voditi računa o tome da sadržaji pridonose ne samo kognitivnom, već i socijalnom i emocionalnom razvoju djeteta (Arambašić, Vlahović-Štetić i Lauri Korajlija, 2006; Vizek-Vidović i sur., 2003). Primjerice, moguće je da nadareni učenik radi dodatne zadatke iz dok ostali učenici u razredu obavljaju svoje zadatke propisane redovnim programom, ili da u obliku nastavnih i izvannastavnih aktivnosti uči neke sasvim nove sadržaje koje ostali učenici iz razreda ne obrađuju, kao što su strani jezik ili znanstveni projekti. Pri odabiru metoda poučavanja valja voditi računa o tome da nadareni učenici često vole individualni rad, pa im treba omogućiti da samostalno istražuju teme koje ih zanimaju.

U Hrvatskoj se darovitim učenicima uglavnom pruža prilika da imaju dodatnu nastavu iz različitih predmeta. No treba imati na umu da obogaćenje nije samo jednostavno uvođenje jednog ili dva sata dodatne nastave tjedno iz nekog predmeta. Kako George (2005) kaže: "Ima li od toga uopće neke koristi? Nema nikakve, ukoliko se djeci pruža više istoga. (...) Aktivnosti bi trebale osigurati viši stupanj

apstrakcije, kreativnije mišljenje i određeniji sadržaj” (str. 82). Nije bitno samo kvantitativno gomilanje činjenica, već kvalitativni razvoj sposobnosti mišljenja.

Stanley (1979) također upozorava da nisu sve vrste obogaćenja korisne. Nastavnici koji obogaćenje shvaćaju kao zadavanje darovitom učeniku dodatnih ponavljajućih i monotonih aktivnosti samo će ga naučiti da radi sporije, tempom ostalih učenika u razredu, kako još ne bi morao raditi i takve dosadne i besmislene zadatke. Ni zadaci koji uključuju razvijanje vještina kao što su donošenje odluka i kreativno rješavanje problema prema Stanleyju nisu previše korisni ako se ne odnose na područje za koje je darovit učenik zainteresiran. Stanley spominje i tzv. kulturno obogaćenje koje se odnosi na vođenje darovitih učenika u kazališta ili muzeje, primjećujući da je ono prikladno za sve učenike, a ne samo za darovite.

George (2005) ističe kako se obogaćenje koje je dobro promišljeno i pažljivo provedeno temelji na unaprijed planiranim ciljevima, razvoju istraživačkih vještina i proširenju pojmova. Uspješan program obogaćenja mora imati dobro definirane ciljeve, učenje učiniti uzbudljivim i dovesti do boljeg razmišljanja. George navodi i ciljeve o kojima bi trebalo voditi računa pri planiranju aktivnosti obogaćenja:

- sadržaj širi od nacionalnog kurikuluma;
- izloženost nizu različitih tema;
- sudjelovanje učenika u odabiru sadržaja;
- visok stupanj složenosti sadržaja;
- maksimalno postignuće u temeljnim vještinama;
- kreativno mišljenje i rješavanje problema;
- motiviranost.

Naravno, različiti programi obogaćenja mogu biti korisni svim učenicima, a ne samo darovitima, pri čemu uvijek treba voditi računa da poučavanje bude primjereno sposobnostima i interesima učenika. Tako je poznat Renzullijev Trijadni model obogaćenja (Renzulli, 1977) koji je prihvaćen u mnogim školama u Sjedinjenim Američkim Državama i Velikoj Britaniji. Djecu se potiče da postanu aktivni tvorci novih znanja, a nastavnici im pomažu da identificiraju i definiraju problem koji će proučavati. Postoji uvodna aktivnost, nakon koje slijedi aktivnosti kojima se uvježbavaju sposobnosti koje su dobre za svu djecu. Kada se neko darovito dijete zainteresira za neku temu, omogućuje mu se da proširi svoje istraživanje.

Renzulli i Reis (1985) predložili su i program obogaćenja koji uključuje sustavno prikupljanje informacija o sposobnostima, interesima i stilovima učenja svih učenika u školi. Učenicima se pruža prilika da proučavaju različita područja znanosti i umjetnosti i posjećuju mjesta koja ih zanimaju, što inače nije predviđeno redovnim školskim programom. Metode poučavanja pažljivo su odabrane kako bi se razvijali



viši misaoni procesi. Uz to, učenici prema sposobnostima i interesima individualno ili u malim grupama rade na istraživanju stvarnih problema.

### 3. Grupiranje učenika sličnih sposobnosti

S akceleracijom i obogaćenjem povezano je i grupiranje učenika po sposobnostima. Grupiranje se može izvesti na više načina.

- Posebni razredi za djecu sličnih sposobnosti – djeca iste dobi podijeljena su u razrede za visoko sposobne, prosječne i niske po sposobnostima, ili cijelo vrijeme, ili samo za neke predmete.
- Grupiranje učenika različite dobi – grupe su formirane na temelju postignuća u nekom predmetu, bez obzira na dob učenika, pa oni zajedno slušaju taj predmet.
- Grupiranje unutar razreda – unutar jednog razrednog odjeljenja nastavnik formira grupe učenika različitih sposobnosti i svaku skupinu poučava s obzirom na njihovu razinu sposobnosti.
- Razredi s obogaćenim programom – razred čini skupina darovitih učenika koji uče prema obogaćenom programu.
- Akcelerirani razredi – razred čini skupina darovitih učenika koji su zajedno akcelerirani; najčešća metoda akceleracije u ovom slučaju je sažimanje, tako da učenici, primjerice, u dvije godine savladaju gradivo tri školske godine.

Ovi postupci grupiranja učenika prema sposobnostima često su vrlo kritizirani. Protivnici grupiranja navode da djeca koja ostaju u razredu s nižim sposobnostima mogu pomisliti za sebe da su glupa ili patiti zbog gubitka akademskog vodstva učenika s najvišim sposobnostima. I učitelji mogu onda manje očekivati od te djece, što može dovesti do samoispunjavajućeg proročanstva. Jedan od prigovora je i da grupiranje darovitih učenika šteti ne samo onima koji ostaju izvan te grupe, već i onima koji su odabrani za grupu darovitih. Obrazloženje je da odvajanje najposobnijih učenika u posebnu grupu može voditi jedino bahatosti i elitizmu.

Neki smatraju i da su grupiranje i svi drugi programi za darovite nepotrebni. Sugerira se kako bi daroviti učenici trebali biti sposobni sami sebi postavljati izazove i učiti vlastitim tempom u redovnom razredu. Velika protivnica grupiranja, Jeannie Oakes, tako zaključuje da su programi grupiranja nepotrebni, nepošteni i neuspješni. Ona smatra da ni jedna skupina djece ne profitira od grupiranja po sposobnostima, a manje sposobna djeca imaju slabije postignuće kad ih se poučava u homogenim grupama (Oakes, 1985).

No rezultati istraživanja govore sasvim suprotno. Pokazalo se da izdvajanje darovitih u zasebne razrede ne umanjuje samopouzdanje i postignuće učenika iz manje

sposobne skupine. Ovi učenici smatraju darovite učenike različitima od sebe i ne uspoređuju se s njima. Modeli su im oni koji su im slični po sposobnostima, a ne daroviti (Porter, 2005; Schunk, 1987; Kulik i Kulik, 1992). Od grupiranja profitiraju i sposobnija djeca kojoj je omogućeno poučavanje prema programu prilagođenom njihovim sposobnostima i druženje s djecom sličnih kognitivnih sposobnosti, ali i ostala djeca čije se postignuće, suprotno očekivanjima, poboljšava. Učitelji se mogu kvalitetnije posvetiti i njihovim potrebama, a izdvajanje darovite djece iz razreda daje mogućnost da u razredu dođu do izražaja drugi učenici potencijalno visokih postignuća koji su do tada bili u njihovoj sjeni (Gentry i Owen, 1999).

Kulik i Kulik (1992) su proveli meta-analizu istraživanja koja su se bavila različitim vrstama grupiranja učenika po sposobnostima. Oni zaključuju da su efekti grupiranja najbolji kada se program doista prilagodi sposobnostima učenika u grupi. Tako u posebnim razredima za djecu sličnih sposobnosti poboljšanja u postignuću ili nije bilo ili je ono bilo vrlo malo. Naime, u školama obuhvaćenim ovim istraživanjima djeca su bila grupirana u razrede prema svojim sposobnostima, ali su nastavnici s njima zapravo radili po istom programu. Kulik i Kulik navode primjer škola u Detroitu u SAD, u kojima je djeci bila testirana inteligencija na početku prvog razreda, pa je najboljih 20% išlo u tzv. X razrede, sljedećih 60% u Y razrede, a najlošijih 20% u Z razrede. No stvarne prilagodbe školskog programa i metoda poučavanja ovim skupinama nije bilo. Istraživanja o grupiranju učenika sličnih sposobnosti, a različite dobi, nije bilo puno, ali su pokazala blage pozitivne efekte ovog postupka. Autori navode da se osobito korisnim pokazao program proveden u školama u Joplinu (SAD). Za vrijeme sata predviđenog za čitanje osnovnoškolci su bili podijeljeni u grupe u kojima su bili učenici iz različitih razreda koji su bili na istoj razini čitanja. Nakon toga vratili bi se u svoje razrede i 25 minuta čitali ono što su sami odabrali i u čemu uživaju.

Za grupiranje učenika unutar razreda također su se pokazali blagi pozitivni efekti na postignuće svih učenika. Nastavnici su najčešće dijelili učenike u skupine prema sposobnosti za vrijeme satova čitanja i matematike, pa bi jednoj skupini objašnjavali gradivo dok su ostale skupine bile zaposlene drugim zadacima.

Najbolji efekti dobiveni su za akcelerirane razrede i razrede s obogaćenim programom, u kojima su programi najviše i prilagođeni potrebama učenika. Dobitak u postignuću učenika bio je nešto viši za učenike u akceleriranim razredima, ali autori napominju da su u razredima s obogaćenim programom učenici puno vremena provodili i u učenju stranih jezika, glazbe i umjetnosti, a to gradivo nije pokriveno u standardiziranim testovima postignuća. Meta-analiza koju su proveli Vaughn, Feldhusen i Asher (1991) bavila se efektima ovakvih obogaćenih programa ne samo na postignuće učenika, već i na njihovo kritičko i kreativno mišljenje i pokazalo se da su oni vrlo pozitivni.

Kulik i Kulik (1992) također ističu da grupiranje prema sposobnostima ne utječe na samopouzdanje učenika, dakle opasnosti koje Oakes (1985) navodi nisu potvrđene u istraživanjima.

## 4. Zaključak

Iako je 70-tih i 80-tih godina 20. stoljeća bila vrlo intenzivna debata “akceleracija ili obogaćenje” (Brody, 2004), danas je vrlo jasno da su ta dva postupka nužno povezana. Akceleracija se na prvi pogled može činiti organizacijski jednostavnijom od obogaćenja, jer nije potrebno izrađivati posebni školski program za nadarene učenike, no uz nju je darovitoj djeci potreban i obogaćeni program primjeren njihovim interesima i sposobnostima. Ovo osobito vrijedi za iznimno darovite učenike, kojima sama akceleracija ili obogaćenje nisu dovoljni, već im je potrebna kombinacija oba ova pristupa, uz mogućnost da rade zajedno s učenicima sličnih kognitivnih sposobnosti i da imaju mentore u području koje ih interesira (Gross, 2004).

U osmišljavanju programa za darovite izuzetno je bitno voditi računa o njihovim potrebama i interesima i prilagoditi ga u skladu s tim. Programi koji to ne čine pokazali su se promašenima. Pri tome je jako bitna edukacija nastavnika koji će te programe provoditi.

Novije istraživanje provedeno u Hrvatskoj, koje su u sklopu Ljetne škole studenata i nastavnika Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu vodile Arambašić i sur. (2006), pokazuje kako su stavovi nastavnika prema programima za nadarene vrlo pozitivni, pri čemu su pozitivniji stavovi nastavnika iz škola koje provode identifikaciju nadarenih. Pozitivni su bili i stavovi “nenadarenih” prema programima za nadarene, tako da strahovi da će se “nenadareni” loše osjećati zbog postojanja programa za nadarene ni u ovom slučaju nemaju temelj. No ovi programi i dalje nisu jako česti i potrebno ih je sustavno provoditi.

## Bibliografija

- Arambašić, L.; Vlahović-Štetić, V.; Lauri Korajlija, A. (ur.) (2006): *Stanje i potrebe nadarenih učenika u Hrvatskoj: Rezultati istraživanja Ljetne psihologijske škole studenata i nastavnika Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu*. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Brody, L. E. (2004): Introduction to grouping and acceleration practices in gifted education. U: L. E. Brody (Ur.), *Grouping and acceleration practices in gifted education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brody, L. E.; Assouline, S. G.; Stanley, J. C. (1990): Five years of early entrants: Predicting successful achievement in college. *Gifted Child Quarterly*, 34 (4): 138-142.
- Brody, L. E.; Benbow, C. P. (1987): Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 3 (3): 105-110.
- Gentry, M.; Owen, S. V. (1999): An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly*, 43 (4): 224-243.
- George, D. (2005): *Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.

- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children*, 2nd ed. London: Routledge Falmer.
- Gross, M. U. M. (1992): The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36 (2): 91-99.
- Hollingworth, L. S. (1926): *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
- Kulik, J. A.; Kulik, C. C. (1992): Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36 (2): 73-77.
- Kulik, J. A.; Kulik, C. C. (1984): Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 54: 409-425.
- Lewis, G. (2002): Alternatives to acceleration for the highly gifted child. *Roeper Review*, 24 (3): 130-133.
- Oakes, J. (1985): *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Passow, A. H. (1996): Acceleration over the years. U: Benbow, C. P.; Lubinski, D. (eds.), *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*, 93-98. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Porter, L. (2005): *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Renzulli, J. S. (1977): *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S.; Reis, S. M. (1985): *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rimm, S. B.; Lovance, K. J. (1992): The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. *Gifted Child Quarterly*, 36 (2): 100-105.
- Rogers, K. B.; Kimpston, R. D. (1992): Acceleration: What we do vs. what we know. *Educational Leadership*, 50: 58-61.
- Stanley, J. C. (1979): The study and facilitation of talent for mathematics. U: A. H. Passow (ed.), *The gifted and talented: Their education and development*. Chicago: University of Chicago Press, 169-185.
- Vaughn, V.; Feldhusen, J. F.; Asher, J. W. (1991): Meta-analysis and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35 (2): 92-98.
- Vialle, W.; Ashton, T.; Carlton, G.; Rankin, F. (2001): Acceleration: A coat of many colors. *Roeper Review*, 24 (1): 14-19.
- Vizek Vidović, V.; Rijavec, M.; Vlahović-Štetić, V.; Miljković, D. (2003): *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

## IV. DIO

# PSIHOLOŠKO SAVJETOVANJE U PODRUČJU DAROVITOSTI

Lidija Arambašić



## Psihološko savjetovanje u području darovitosti

Premda proces psihološkog savjetovanja darovite djece i njihovih roditelja ima neke osobitosti u odnosu na savjetovanje djece i odraslih iz opće populacije, ta dva procesa ipak imaju mnogo toga zajedničkog. Sličnosti se očituju u općim ciljevima procesa savjetovanja i u činiteljima koji pospješuju uspostavu i održavanje odnosa povjerenja između savjetovatelja i klijenta, odnosno općenito procesa savjetovanja. Zbog toga će prvo biti riječi općenito o psihološkom savjetovanju<sup>1</sup>, a potom o savjetovanju darovitih, članova njihovih obitelji i stručnjaka koji rade s darovitim.

### 1. Što je psihološko savjetovanje?

Savjetovanje je proces tijekom kojeg ljudima pomažemo da se promijene. Promjena može biti relativno mala, kao, primjerice, kad nekom pomažemo kako nešto (bolje) razumjeti, ili može biti riječi o većoj promjeni u načinu razmišljanja, osjećanja i postupanja. Može se reći i da je savjetovanje proces u kojem ljudima pomažemo da postignu neke svoje ciljeve ili da općenito djelotvornije funkcioniraju.

Kao što se vidi iz navedenih definicija, savjetovanje je *proces* što znači da: 1) savjetovanje traje određeno vrijeme; 2) savjetovanje ima svoje faze koje logično slijede jedna drugu – uvodni dio (uspostava odnosa), središnji dio (utvrđivanje problema i pregovaranje ciljeva), završni dio (intenzivan rad na postizanju ciljeva) i završavanje; 3) u procesu savjetovanja obje strane djeluju jedna na drugu; to znači da, ma koliko savjetovatelji djelovali na klijenta, intenzivan angažman s klijentom ni jednog savjetovatelja ne može ostaviti “netaknutim”; 4) osim onog što se zbiva tijekom savjetovanja, na klijenta utječu i događaji izvan savjetovateljeve sobe koji katkada pomažu, a katkada otežavaju savjetovanje.

Procesnu dimenziju savjetovanja valja neprekidno imati na umu jer zbog nje često puta nije moguće unaprijed točno predvidjeti kako će teći savjetovanje, a čak i kad nam se čini da smo u tome uspjeli, ne smijemo zaboraviti da navedene značajke savjetovanja kao PROCESA utječu na postizanje željenih ciljeva.

<sup>1</sup> Opširnije o psihološkom savjetovanju govori se u članku Arambašić, L. (1996): Savjetovanje. U: Pregrad, J. (ur.): *Stres, trauma, oporavak*.

## 2. Ciljevi i ishodi savjetovanja te preduvjeti za (uspješno) savjetovanje

Osim specifičnih *ciljeva* i *ishoda* koji ovise o konkretnom klijentu i savjetovatelju, postoje i oni poželjni za sve klijente (Cormier i Hackney, 1987). To su:

1. *Prihvatanje vlastite odgovornosti za probleme.* Klijenti moraju prihvatiti vlastitu odgovornost za sebe, svoje probleme i za svoj život. Ljudi su često skloni za svoje probleme optuživati nekog ili nešto što je izvan njih: druge ljude ili događaje. Uzrok vlastitih nevolja traže isključivo izvan sebe i kažu, na primjer: “**TI** si me toliko uzrujao da me boli želudac”, “Da nije tebe, ne bih bila tako nesretna”, “**TI** me zbunjuješ”. Prihvatanje (i) vlastite odgovornosti za ono što nam se događa i kako se osjećamo, prvi je korak ka rješenju problema.
2. *Poboljšanje razumijevanja problema.* Čim prihvate barem ponešto odgovornosti za svoje probleme, klijenti u pravilu postaju svjesniji što im se događa i počinju bolje razumijevati svoju situaciju. Zahvaljujući tome moći će početi drukčije (preciznije) gledati na stvarnost te bolje upravljati svojim reakcijama.
3. *Usvajanje novih postupaka, odnosno načina djelovanja.* Preuzimanje odgovornosti za vlastiti život i razumijevanje onog što nam se događa je preduvjet za promjenu, ali da bi se klijentov način življenja zaista promijenio, potrebno je neke ranije postupke zamijeniti novim, konstruktivnijima. U suprotnom slučaju, klijent će i dalje pribjegavati naučenim obrascima postupanja i živjet će isto ili vrlo slično kao i ranije.
4. *Stvaranje i održavanje (“dobrih”) odnosa s drugim ljudima.* Mnogi klijenti ulaze u proces savjetovanja upravo zato jer imaju teškoće u odnosima s drugim ljudima (imaju odnose s vrlo malo ljudi ili ako imaju relativno široku mrežu odnosa s drugim ljudima, ti su odnosi obično nezadovoljavajući).

Riječ “dobar” je pod navodnicima kako bi se istaknulo da *nije* riječ o odnosima gdje je uvijek sve u redu, gdje su svi uvijek sretni i zadovoljni. Pod dobrim odnosima podrazumijevaju se interakcije s drugim ljudima koje prije svega karakterizira iskrena i otvorena komunikacija. Ona katkada može izazvati teškoće i osjećaj nelagodnosti, ali dugoročno gledajući, temelj je osjećaja zadovoljstva.

Da bi se bilo koji odnos između dvoje (ili više) ljudi mogao najprije razviti, a onda i održati te biti uspješan, moraju biti zadovoljeni određeni *preduvjeti*. Valja istaknuti da najveću odgovornost za proces građenja odnosa ima savjetovatelj (što ne znači da je klijent pasivan) (Day i Sparacio, 1992).

Postoji mnogo činitelja koji mogu poboljšati, odnosno pogoršati odnos između savjetovatelja i klijenta te utjecati na tijek i na ishod savjetovanja. U procesu građenja odnosa djeluju mnogi olakšavajući i otežavajući činitelji, a kako je riječ o



interaktivnom procesu, oni “pripadaju” i klijentu i savjetovatelju (npr. *olakšavajući* činitelji: želja za promjenom, usmjerenost na suradnju, realna očekivanja, strpljivost itd.; *otežavajući* činitelji: neiskrenost, predrasude, mnogo obaveza, a malo vremena, optuživanje itd.).

Kao što je već rečeno, najveća odgovornost za odvijanje procesa građenja odnosa je na savjetovatelju. On treba svojim modelom klijentu pomoći da što više do izražaja dođu činitelji koji olakšavaju taj proces. S druge strane, treba mu pokazati da se preko otežavajućih činitelja ne smije olako prijeći, već o njima treba otvoreno razgovarati (kako bi se njihov utjecaj sveo na što manju mjeru).

Koji od nabrojanih činitelja će prevladavati i kada, ovisi dakako, o konkretnoj situaciji. No postoje i uvjeti koji *uvijek* moraju biti zadovoljeni da bismo uopće mogli govoriti o savjetovanju: prihvaćanje i uvažavanje klijenta takvog kakav jest, osiguravanje povjerljivosti i privatnosti, dobrovoljni pristanak na savjetovanje i smještanje klijenta u središte pažnje.

### 3. Osobine uspješnih savjetovatelja

Savjetovanje je recipročna interakcija, to je proces koji zajedno stvaraju i oblikuju savjetovatelj i klijent. Koliko će klijent imati koristi od savjetovanja, u velikoj mjeri ovisi o osobinama savjetovatelja. Istraživanja i kliničko iskustvo pokazuju da savjetovateljeve osobne karakteristike mogu olakšati ili otežati pomaganje klijentu i da su one podjednako važne (ponekad čak i važnije) kao i posjedovanje specifičnih znanja i vještina (Cormier i Hackney, 1987). Od osobina dobrog savjetovatelja najčešće se ističu: poznavanje i razumijevanje sebe, dobro psihičko zdravlje, osjetljivost za klijentove snage, stilove reagiranja i osjetljive točke, otvorenost, tj. “oslobođenost” od čvrstih i unaprijed stvorenih zamisli o klijentu, objektivnost, profesionalna kompetentnost i pouzdanost.

### 4. Klijentovo povjerenje u savjetovatelja

Povjerenje je klijentovo uvjerenje da ga savjetovatelj neće usmjeriti na krivi put i da mu neće *namjerno* naškoditi. Osjećaj povjerenja temelji se, dakle, na klijentovoj procjeni o tome koliko se može pouzdati u savjetovatelja. Klijentovo povjerenje u savjetovatelja pokriva raspon od slijepog vjerovanja svakom savjetovatelju (jer je on stručnjak) do izrazite sumnjičavosti i nepovjerenja, bez obzira što činjenice govore suprotno. Većina klijenata nalazi se negdje po sredini ovog kontinuuma – spremni su vjerovati savjetovatelju sve dok on ne izda njihovo povjerenje ili će mu početi vjerovati tek pošto ga stave na kušnju.

Ako klijent ne vjeruje savjetovatelju, tada jednostavno nema načina da mu ovaj pomogne budući da će se među njima razviti odnos nepovjerenja, kontrole i borbe za moć. Bez osjećaja povjerenja nije moguće uspostaviti konstruktivan odnos s drugim ljudima, a nije moguća ni otvorena i iskrena komunikacija. Povjerenje je, dakle, temelj skladnog i uspješnog odnosa s drugim ljudima, što znači i odnosa između klijenta i savjetovatelja.

Pitanje povjerenja klijenta u savjetovatelja *ne* odnosi se samo na klijente koji u proces savjetovanja ulaze uz izvjesnu prisilu, već i na one koji sasvim dobrovoljno, iz vlastite želje i potrebe, dolaze na savjetovanje. Pritom nepovjerenje može biti prisutno od samog početka ili se može pojaviti tijekom savjetovanja. Postoje različiti razlozi za pojavu nepovjerenja: 1) klijent ne poznaje savjetovatelja i ne zna što od njega može očekivati; 2) klijent očekuje da će ga savjetovatelj tjerati na nešto što on ne želi; 3) klijent nije siguran čije interese zastupa savjetovatelj; 4) savjetovatelj nije ispunio klijentova očekivanja (stvarno ili je to samo klijentov doživljaj); 5) klijent nije siguran da će mu savjetovatelj pružiti podršku; 6) klijent je načelno nepovjerljiv prema ljudima; 7) klijent je već tražio pomoć i iz takvih situacija ima loša iskustva.

Kako bi se razvilo povjerenje, klijentu su potrebni vidljivi znakovi koji govore o pouzdanosti savjetovatelja. Klijenti na različite načine pokušavaju doći do takvih znakova provjeravajući mogu li vjerovati savjetovatelju. Valja istaknuti da su takve provjere najčešće i najintenzivnije u početnoj fazi savjetovanja (faza u kojoj se tek gradi odnos između klijenta i savjetovatelja), no one se mogu javiti i mnogo kasnije, bez obzira što se čini da je povjerenje već vrlo čvrsto.

Kako bi proces savjetovanja mogao prijeći iz početne u tzv. radnu fazu, neophodno je da savjetovatelj protumači klijentove reakcije kao provjeru povjerenja i da na njih prikladno reagira. Ako savjetovatelj reagira samo na vidljiv, površinski dio klijentovih poruka, u najboljem slučaju doći će do usporavanja razvoja povjerenja. Ako savjetovatelj pak protumači klijentova pitanja ili izjave kao napad, otpor ili neprijateljstvo, vrlo je vjerojatno da će neprikladno reagirati, što će još više usporiti razvoj povjerenja. Sve ovo može dovesti do toga da klijent odustane od savjetovanja, a da savjetovatelj nikad ne otkrije da je pravi razlog za to bio nedostatak povjerenja (Fong i Cox, 1992).

## 5. Razlozi za pojavu klijentove nevoljkosti i otpora

Premda se to na prvi pogled može činiti proturječnim, ali čak i oni klijenti koji odmah osjećaju povjerenje prema savjetovatelju katkada iskazuju otpor, nevoljkost, nesklonost za rad na vlastitim problemima. Postavlja se pitanje zašto bi klijenti ispoljavali otpor prema nekom tko je tu da im pomogne i tko zna kako se to radi. Budući da su i savjetovatelji (samo obični) ljudi, razumno je očekivati da će pone-

kad biti nervozni i ljuti na klijenta kad primijete kako ovaj, unatoč savjetovateljevim nastojanjima, nevoljko prihvaća savjetodavni rad ili mu se čak aktivno protivi. Međutim, savjetovatelji mogu smanjiti učestalost i jačinu takvih osjećaja ako imaju na umu prave razloge za takve klijentove reakcije.

Nevoljkost i otpor javljaju se kad klijent: 1) osjeti da se njegovi ciljevi razlikuju od savjetovateljevih; 2) smatra da savjetovatelj ne poštuje njegova prava, već mu nameće svoje stavove, mišljenja i reakcije; 3) osjeti strah zbog promjene; 4) ima izrazitu potrebu za moći i snagom pa je nalazi u opiranju savjetovatelju (npr. "Ja sam razmjerno bespomoćan, ali još uvijek imam snage da se oduprem"); 5) nema povjerenja u savjetovatelja i mora provjeriti njegovu profesionalnu kompetentnost i spremnost da mu pruži podršku; 6) osjeća da mu se savjetovatelj ne sviđa, ali o tome s njim ne razgovara otvoreno; 7) želi manje promjene kod sebe nego što to želi savjetovatelj; 8) osjeća da ga savjetovatelj ne shvaća ozbiljno (npr. da umanjuje/omalovažava njegov problem); 9) još ne može prihvatiti svoju emocionalnu reakciju na problem (tj. kad se boji, stidi pokazati tu reakciju).

## 6. Načini ispoljavanja otpora

Savjetovateljima je katkada vrlo teško s nekim klijentima jer njihove reakcije i postupke tumače kao napad na sebe, a ne kao njihov način opiranja. Klijenti zbog pristojnosti, straha i sl., vrlo rijetko kažu: "S tim se ne slažem", "Nisam spreman/sprema na to". Umjesto toga, češće reagiraju na način koji u našoj glavi budi pomisao: "Ne želi surađivati, vrijeđa me, napada me", umjesto pomisli: "Ovaj čovjek se *zbog nekog razloga* opire mom prijedlogu".

Pogledajmo zato na koje sve načine klijenti šalju poruku da su "u otporu": 1) šute ili odjednom počinju govoriti vrlo malo; na postavljeno pitanje odgovaraju jednom riječju; 2) (često) mijenjaju temu razgovora; odbijaju razgovor o nekim temama; 3) otkazuju dolazak (često i nekoliko puta zaredom); 4) kasne na susret; 5) ostavljaju dojam da su emocionalno "prazni"; 6) stalno nešto prigovaraju; 7) djeluju odsutno.

## 7. (Ne)djelotvorni načini reagiranja na klijentovu nevoljkost i otpor

Pomagači (osobito početnici, ali i iskusni stručnjaci) koji nisu svjesni da je otpor vrlo česta pojava koju valja očekivati kod svih klijenata, katkada se osjećaju zbunjeno, u panici, krivima, povrijeđenima ili su neprijateljski nastrojeni prema klijentima. Upravo zbog toga jer im pažnju odvlače spomenuti osjećaji, često reagiraju neprikladno: prihvaćaju svoju krivicu i pokušavaju "odobrovoljiti klijenta", postaju

nestrpljivi i neprijateljski nastrojeni i te osjećaje pokazuju (bilo verbalno, bilo neverbalno), ne čine ništa u nadi da će otpor nestati sam od sebe, počinju od sebe manje očekivati i nastavljaju rad s klijentom, ali s “pola snage”, okrivljavaju klijenta i s njim se upuštaju u borbu za moć, glumeći žrtveno janje dopuštaju da ih klijenti iskorištavaju, smanjuju svoja očekivanja od savjetovanja s tim klijentom, upravljanje pomažućim procesom prepuštaju klijentu ili odustaju i završavaju savjetovanje.

Spomenute reakcije neće dovesti do smanjenja klijentovog otpora, već ga mogu još pojačati, odnosno učvrstiti. Zbog toga se valja držati *općih pravila* o tome što omogućuje *djelotornije izlaženje na kraj s klijentovim otporom*: 1) pojava otpora je normalna i to klijentu treba dati na znanje; 2) otpor često ima funkciju izbjegavanja bolnih iskustava; 3) klijent ima svoj ritam rada; 4) klijentu treba objasniti (objašnjavati) proces savjetovanja; 5) i savjetovatelj može osjećati (i pokazivati) otpor; 6) važno je preispitivati kvalitetu intervencija; 7) klijentov otpor treba prihvatiti i raditi na njemu, a ne izbjegavati ga; 8) savjetovatelj treba biti realističan i fleksibilan u postavljanju ciljeva i načina dolaženja do njih.

Najbolje bi bilo kad bi svi klijenti dobrovoljno i bez ikakve prisile i prijetnje ulazili u proces savjetovanja. Međutim, iz svega dosad rečenog vidljivo je da savjetovatelji često imaju posla s klijentima kojima treba pomoć i koji tu pomoć zaista žele, pa ipak se opiru i nevoljko uključuju u proces savjetovanja. Suočeni s takvim klijentima savjetovatelji mogu protumačiti klijentov otpor kao *namjerno odbijanje pomoći*. To, međutim, ne samo da neće pomoći, već će u pravilu odmoći uspješnom odvijanju savjetodavnog procesa. Zbog toga savjetovatelji trebaju zajedno s klijentom otkriti pravo značenje otpora. Mnogim klijentima koji pružaju otpor potrebni su samo otvorenost, iskrenost, strpljenje i fleksibilnost u načinu rada kako bi mogli svladati svoj otpor i uspješno se uključiti u proces savjetovanja.

## 8. Opća načela savjetodavnog razgovora

Pri vođenju savjetodavnog razgovora dobro je držati se nekih općih načela bez obzira na to tko je klijent, gdje i zbog čega se razgovor odvija. Pridržavajući se ovih načela savjetovatelj će uspostaviti bolji kontakt s klijentom, a time mu i više pomoći. Evo samo popisa tih načela, a ona su detaljnije razrađena u knjizi Jespera Julla, *Razgovori s obiteljima: perspektive i procesi* (1995): 1) budite osobni; 2) postavljajte što manje pitanja; 3) dogovorite se o temi i cilju razgovora; 4) budite određeni i konkretni; 5) neka vam izjave budu cjelovite i izravne; 6) govorite samo o prisutnima, koliko god je to moguće; 7) aktivirajte otpor; 8) čuvajte vlastite granice; 9) raspravljajte uvijek samo o *jednom* problemu; 10) aktivirajte klijentove potencijale; 11) procijenjujte postignute rezultate.

Kako bi se usvojila navedena načela savjetodavnog razgovora potrebno, je uložiti prilično energije i vremena jer na opisan način nismo navikli razgovarati od ma-

lena, niti se to može naučiti tijekom formalnog obrazovanja. Za vođenje razgovora na opisan način potrebno je znanje, mnogo volje i spremnost na opažanje vlastitih i klijentovih reakcija. Jedino tako možemo očekivati napredak. Osim toga, potrebno je mnogo strpljenja jer klijent neće uvijek reagirati kako bismo željeli/očekivali. U svakom slučaju, ako na ovaj način razgovaramo, klijenti će biti spremniji otvoriti se i tada je vjerojatnije da ćemo postići željene rezultate. No i tada to neće uvijek biti brzo i odjednom, već najčešće postupno.

## 9. Emocionalno-socijalni razvoj darovite djece

Kao što je već rečeno, proces psihološkog savjetovanja ovisi i o karakteristikama konkretnog klijenta i stoga će u nastavku biti govora o nekim značajkama darovite djece kao moguće populacije klijenata u savjetodavnom procesu.

Za emocionalno-socijalni razvoj darovite djece općenito se može reći da je više sličan nego različit od razvoja djece iz opće populacije. Stoga se postavlja pitanje čemu onda tim dvama aspektima razvoja kod darovitih posvećujemo dodatnu pažnju. Tome je nekoliko razloga. Jedan su nerealistična očekivanja okoline od darovitog djeteta da i emocionalno i socijalno bude natprosječno razvijeno. Naravno, takva očekivanja mogu izazvati različite interpersonalne teškoće. Drugi razlog odnosi se na unutrašnje sukobe koji se javljaju u darovitom djetetu zbog velikog mogućeg nesrazmjera između intelektualnog i emocionalno-socijalnog razvoja. Takvi sukobi mogu biti uzrokom različitih psiholoških teškoća darovitog djeteta. I treći razlog je činjenica da darovito dijete zbog izrazite misaone razvijenosti uočava s jedne strane nesklad unutar sebe, a s druge strane istodobnu različitost i sličnost s vršnjacima, što može izazvati i intra- i interpersonalne teškoće (Webb, 1993).

Pogledajmo stoga prvo osobitosti emocionalno-socijalnog razvoja darovite djece, a potom moguće razloge koji mogu biti indikacijom za psihološko savjetovanje darovitog djeteta i ljudi iz njegove okoline.

Darovita djeca imaju osobite antene u *emocionalnom području*. To znači da u mnogo ranijoj dobi od ostale djece nauče tumačiti "jezik tijela" i emocije koje drugi šalju glasom. Već u vrlo ranoj dobi jako su osjetljivi – manje uvrede ili šale lako primaju k srcu. Daroviti svoje osjećaje često zadržavaju za sebe (kako bi drugima bili manje čudni, kako ih ne bi ismijavali), a istodobno se izrazito uživljavaju u patnje drugih, pa se katkada čini da pate više od žrtve.

Važno obilježje emocionalnog razvoja darovitih jest da on obično zaostaje za intelektualnim, što znači da darovita djeca emocionalno reagiraju slično djeci svoje dobi. Iz te činjenice proizlaze mnogi nesporazumi s okolinom jer se odrasli često čude "dječjem" načinu izražavanja emocija koje prati izrazito razvijeno mišljenje.

Darovita djeca često misle kako osjećaji trebaju imati određenu logiku (kao i sve ostalo) i jako su zbunjena činjenicom kako katkada (kao i svi ljudi na svijetu) imaju suprotne osjećaje, osjećaje koji ne odgovaraju situaciji i sl.

Emocionalne teškoće darovitih mogu se očitovati kao potištenost, zloupotreba sredstava ovisnosti, osjećaj neprihvatanja i nevoljenosti, izrazite emocionalne reakcije i na najmanji neuspjeh (obično kao posljedica težnje za savršenosti) i sl. (Nugent, 2000). Valja istaknuti da spomenute emocionalne teškoće ne proizlaze iz same darovitosti ili iz nekih posebnih osobina ličnosti darovite djece, već iz odnosa s okolinom. Katkada se tumače pojačanom neurološkom osjetljivošću, ali najčešće su posljedica nepripadanja skupini vršnjaka iste dobi i nesklada između potreba i onoga što pruža okolina (npr. negativne reakcije i/ili zanemarivanje).

I konačno, evo dviju izjava koje vrlo slikovito opisuju emocionalni svijet i teškoće darovitih: “Teško je u dječjem tijelu imati inteligenciju odrasloga i emocije djeteta.” (Hollingworth, 1975; prema Kerr, 1990) i “Najveći problem s darovitim djecom je što su tako **djetinjasta i nezrela** (*istaknula L. A.*) u svojim osjećajima.” (*roditelj darovitog djeteta*).

Važan vid *socijalnog razvoja* darovitih jest činjenica da se ta djeca kad su u društvu vršnjaka, naprosto moraju prilagoditi činjenici da su po sposobnostima prilično drukčija od ostale djece. S obzirom da je u osnovnoškolskoj dobi djeci mnogo važnije biti isti ili sličan drugima, a ne različit, to darovitu djecu stavlja pred nimalo lak zadatak. Daroviti osjećaju unutrašnji sukob između svoje potrebe za uspjehom i potrebe da pripadaju društvu “manje uspješnih” (vršnjaka) koji nije lako svladati. Zbog toga se često radije igraju sa starijima od sebe i/ili s odraslima praveći se da ih vršnjaci ne zanimaju. S druge strane, vršnjaci ih često i ne žele u svom društvu jer se “ne znaju” s njima igrati. Postoje i slučajevi kad se darovita djeca osjećaju “iskorišteno” od vršnjaka (Kreger-Silverman, 1993).

Istraživanja i praktično iskustvo u radu s darovitim pokazuju da oni imaju različite teškoće u području socijalnih odnosa: osamljenost, nedostatak/gubitak prijatelja (npr. zbog akceleracije, bavljenja velikim brojem izvanškolskih aktivnosti itd.), često neslaganje s (nepromišljenim) postupcima druge djece, optuživanje, njihova uloga vode naprosto se podrazumijeva (i kada to ne žele), u skupini vršnjaka češće ih obilježava “omiljenost”, nego “prijateljstvo” itd. (Lewis i Doorlag, 1987).

Tome valja pridodati i činjenicu kako darovitost ima utjecaj na obiteljski život i kako zahtijeva prilagodbu u obiteljskoj dinamici te promjenu u odnosima između roditelja i djece (Delisle, 1992).

## 10. Indikacije za psihološko savjetovanje u području darovitosti i najčešće teme u procesu savjetovanja

Neki autori tvrde da darovita djeca nemaju posebnih potreba, dok drugi smatraju kako daroviti mogu svoje potrebe zadovoljiti bez posebnih intervencija ili usluga (May, 2000). Kao što to obično biva, istina je negdje u sredini. Darovita djeca, njihove obitelji i stručnjaci koji rade s njima, nemaju stalnu i jače izraženu potrebu za psihološkim savjetovanjem od pripadnika opće populacije. Čini se da je najtočnije reći da im savjetovanje treba u trenucima kad uobičajeni mehanizmi suočavanja s teškoćama nisu dovoljni, pa stručnjak može pomoći u olakšavanju tegoba i podizanju kvalitete života.

Najčešći izvori stresa kojima su izložena darovita djeca su previsoka i/ili preniska očekivanja od okoline, bavljenje "odraslim" poslovima (npr. donošenje odluka, preuzimanje odgovornosti), izrazito natjecateljsko školsko okruženje, redovno školsko gradivo koje nije prilagođeno darovitima itd. Psihološke reakcije na spomenute stresore najčešće su frustracija, osjećaj bespomoćnosti, unutrašnji sukobi, postignuće koje je slabije u odnosu na sposobnosti, dosada, povlačenje u sebe, agresivnost, itd. Općenito govoreći, savjetodavni rad s darovitom djecom treba biti usmjeren na njihov osjećaj da su drukčiji, na brige u socijalnom području i na obrazovna pitanja. Osim toga, darovita djeca odmalena su svjesna da su drukčija i treba im objašnjenje za to opažanje i podrška da to što su različiti ne znači da ne "valjaju". Konkretno govoreći, pokazalo se kako su najčešće teme koje se javljaju u savjetovanju darovite djece i članova njihovih obitelji sljedeće:

1. Pogrešno shvaćanje darovitosti ("Sada više ništa ne moram raditi").
2. Utjecaj pridavanja oznake darovitog djeteta (ili brata/sestre/roditelja darovitog djeteta).
3. Socijalno područje:
  - sukobi s braćom/sestrama i s roditeljima koji često ne znaju prikladno reagirati;
  - poruke poput: "Kad si drukčiji ne valjaš, i to je tvoja krivica";
  - pritisak na konformiranje (skrivanjem talenta);
  - izolacija od vršnjaka (osamljenost);
  - izrazito natjecateljstvo;
  - nepripadanje grupi vršnjaka;
  - kritiziranje i ljubomora vršnjaka.

#### 4. Obrazovno područje:

- dosada;
- nedjelotvorne navike učenja;
- odbijanje rutinskih poslova;
- slabije postignuće (u odnosu na sposobnosti).

Uz opće ciljeve psihološkog savjetovanja spomenute na početku ovog poglavlja, u savjetovanju darovitih valjalo bi postići sljedeće *posebne ciljeve*: ojačavanje djece kako bi uspješno izašla nakraj s osjetljivim pitanjima (npr. učenje načina suočavanja sa stresom koji je sadržajno vezan za emocionalno i socijalno područje života), pomoć u usklađivanju misli, osjećaja i ponašanja, pomoć u korištenju vlastitih snaga i prihvaćanju ograničenja, davanje na znanje da nisu “nenormalni”, čudaci i da nisu sami (Kreger-Silverman, 1993).

Najbolje rezultate u procesu savjetovanja darovite djece daje grupno savjetovanje. Riječ je o strukturiranoj situaciji gdje je voditelj stručnjak u području savjetovanja, ali i osoba koja ima određena znanja o darovitosti i o radu s grupama. U grupi darovita djeca mogu u sigurnoj i otvorenoj atmosferi međusobno podijeliti svoja razmišljanja, brige i strahove te uočiti kako i druga djeca, slična njima, imaju slične teškoće. Grupno savjetovanje obično je prva prilika koju daroviti dobivaju za otvoreno izražavanje onoga što ih muči i to među sebi sličnima koji ih razumiju i prihvaćaju (Colangelo i Assouline, 2000). Najčešće teme o kojima se razgovara na takvim grupnim susretima su: što znači biti darovit/a; što roditelji/učitelji/druga djeca misle o tome što je darovitost; u čemu je darovitost prednost, a u čemu je nedostatak. Usto, darovitu djecu potiče se otvoreno razgovarati o tome jesu li ikada prikrivali svoju darovitost, kada i zašto. Uz ova pitanja koja se tiču osobnog rasta i razvoja, u grupnom savjetovanju mogu se obrađivati i pitanja koja se tiču školskog (ne)uspjeha, strategija učenja, profesionalne orijentacije i sl.

S obzirom na specifičnosti populacije darovitih, susreti sa stručnjacima iz područja psihološkog savjetovanja dobro bi došli i *članovima obitelji darovitih* u razdoblju identifikacije darovitosti, kada im treba podrška i pomoć u razumijevanju pojma darovitosti, prihvaćanju činjenice kako je njihovo dijete drukčije od ostale djece i u učenju prikladnih načina reagiranja prema darovitom djetetu i prema ostaloj djeci u obitelji. Roditelje i nastavnike tada treba podučiti da darovito dijete ima vrlo razvijene intelektualne sposobnosti, ali da je njegov motorički, emocionalni i socijalni razvoj obično u skladu s dobi; da darovito dijete neće uvijek i u svemu biti uspješno kako bi se spriječilo/smanjilo da i dijete i odrasli iz njegove okoline budu frustrirani i zbunjeni (May, 2000). Ono što je darovitima prednost u odnosu na pripadnike opće populacije, jest njihova “multipotencijalnost” (Kerr, 1990), tj. činjenica da imaju jako mnogo mogućnosti za postizanje akademskih i profesionalnih ciljeva. Međutim, to istodobno može biti i teškoća jer od darovitih katkada zahtijeva donošenje vrlo važnih i teških odluka.



Možda izjava roditelja darovitog djeteta najbolje ocrta sveukupnost teškoća života s darovitima: "Nije da vam darovita djeca mijenjaju život, ona ga uništavaju!" Roditelji darovite djece često se osjećaju nespремnima podizati darovito dijete, a taj osjećaj mogu pojačati različiti mitovi o darovitoj djeci (npr. "sve mora biti po njihovu", "mogu uspjeti i bez tuđe pomoći") ili pogrešna uvjerenja (npr. "uživaju u tome što su 'primjer' drugoj djeci", "treba ih više hvaliti i kažnjavati od druge djece", "nisu svjesni da su drukčiji, dok im to drugi ne kažu"), prikriveno ili otvoreno iskazivanje neprijateljstva od strane okoline, nedostatak informacija ili financijskih sredstava (Kirk i Gallagher, 1989; May, 2000). Roditelje darovitih katkada brine što njihova ostala djeca ne dobivaju jednaku količinu pažnje kao darovito dijete, a podrška iz okoline koju dobivaju često sadrži dvostruke poruke (npr.: "Morate mnogo toga pružiti svome darovitom djetetu – ne smijete zanemariti ostalu djecu."), što zna biti vrlo zbunjujuće. Često su izloženi stavovima i uvjerenjima ljudi iz svoje okoline koji mogu biti zbunjujući i "bolni". Na primjer, od njih često čuju kako: svoju djecu-"zvijezde" guraju prema naprijed kako bi "nahranili svoj ego", djecu uče da se ponašaju tako da budu "iznad" druge djece, ne prestaju pričati o svojoj djeci, svoju djecu stalno uspoređuju s drugom djecom, istodobno postupaju prezaštitnički i djecu prerano guraju u ulogu odraslih, itd.

Sveukupno govoreći, obilježja roditelja darovite djece koja se često javljaju u obliku "tema" u procesu savjetovanja su:

1. nejasnoće oko prepoznavanja darovitosti i posljedice pridavanja te "oznake";
2. zabrinutost zbog djetetova emocionalnog i socijalnog razvoja te obrazovanja;
3. poljuljano samopouzdanje (npr.: "Hoću li znati s takvim djetetom?", "Dajem li mu dosta poticaja?", "Hoće li moje dijete biti 'normalno'?", "Što će reći drugi ljudi?", itd.);
4. prilagodba svih članova obitelji na činjenicu da je jedan član (ili više njih) darovit;
5. odnosi među braćom i sestrama, odnosi među roditeljima;
6. odnosi između obitelji i škole (npr. roditeljsko traženje da škola pruži odgovarajuće poticaje djeci);
7. odnosi s drugim roditeljima u zajednici (npr. nerazumijevanje kako i darovita djeca imaju teškoće, nedostatak podrške).

U procesu psihološkog savjetovanja roditeljima darovite djece treba edukacija, podrška, pomoć, a katkada i "pravi" psihoterapijski zahvati. Međutim, najčešće im treba tzv. ojačavanje, i to na sljedeće načine:

1. priznati im da i učitelji/pomagači katkada imaju teškoće u kontaktu s darovitom djecom (nedovoljno znanje, nedostatne novčane mogućnosti, nerazumijevanje školskih vlasti, itd.);

2. potaknuti ih neka podrže svoje dijete u tome da prepoznaje svoje potrebe;
3. priznati im “pravo” vjerovanja svojim “instinktima” o djetetu;
4. potaknuti ih na prikupljanje što više informacija o darovitosti općenito;
5. objasniti im kako nije dobro dijete opteretiti prevelikim brojem aktivnosti;
6. objasniti im da obitelj treba djetetu biti “sigurnosna” zona;
7. potaknuti ih neka brinu o sebi i zadovoljavaju svoje potrebe.

Spomenuti ciljevi, odnosno načini ojačavanja roditelja najbolje se postižu u tzv. roditeljskim skupinama podrške gdje se postiže usporedba (normalizacija) vlastitih i tuđih iskustava, prikupljanje različitih informacija, dobiva emocionalna podrška, smanjuje osjećaj izoliranosti i dodatno upoznaju dječje potrebe.

## 11. Psihološko savjetovanje darovitih odraslih

Osobit izazov savjetovateljima su klijenti koji su kao djeca bili proglašeni darovitim, ali u odrasloj dobi smatraju da je njihova darovitost na određen način “nestala”, oni koji u dječjoj dobi nikada nisu na prikladan način identificirani kao daroviti ili koji nisu bili primjereno educirani o tome što je darovitost. Takvi klijenti često pate od tjeskobe, depresivnosti ili imaju teškoće u odnosima s drugim ljudima. Postoji mogućnost da su spomenute teškoće povezane s nedostatkom informacija i podrške darovitim u dječjoj i mladenačkoj dobi (Jacobsen, 1999).

Savjetovatelj je u jedinstvenom položaju darovitim odraslim ljudima pružiti točne informacije o tome što znači darovitost u životnom ciklusu. U okviru odnosa povjerenja takva će se osoba, često po prvi puta u životu, osjećati zaista shvaćenom i cijenjenom, dobit će priliku otvoreno i bez suzdržavanja govoriti o svom unutrašnjem životu i egzistencijalnim pitanjima koja je muče od ranog djetinjstva. U takvoj atmosferi darovita odrasla osoba dobit će priliku svoje nezadovoljene potrebe, ranjivosti, “intuicije” i svoje osobno viđenje darovitosti pretvoriti u osobnu snagu, samopouzdanje, autonomiju, ispunjenje visokih potencijala te uspostavu novih i obogaćenih odnosa s vršnjacima (Jacobsen, 1999). Daroviti odrasli koji u ranijoj dobi nisu dobili odgovarajuću podršku, proveli su život postavljajući sebi i drugima izrazito visoka mjerila uspjeha, teško podnoseći svakodnevne, uobičajene poslove i zadatke, idealizam i sveprisutnu naviku samokritike, a da nisu ni bili svjesni kako je uzrok svemu tome neidentificirana ili neprimjereno identificirana darovitost.

Prilikom savjetovanja odraslih darovitih valja imati na umu da oni trebaju nekoga tko će uvažavati i cijeniti činjenicu da su različiti od mnogih drugih ljudi, a ne nekoga tko će biti predstavnik socijalnih normi i tko će ponavljati dobro poznate savjete iz okoline o tome “kako trebaju usporiti i prestati biti toliko osjetljivi, revni

u poslu i pretjerano odgovorni". Zadatak savjetovatelja u radu s darovitim odraslim ljudima jest dati im podršku i pomoći im da doživljaj sebe kao "problematične osobe" prvo izmijene u percepciju sebe kao "darovite osobe s određenim teškoćama", a potom u viđenje sebe kao "darovite osobe spremne uhvatiti se ukoštac sa životnim problemima" (Jacobsen, 1999).

Na kraju, moglo bi se reći kako uspješan proces psihološkog savjetovanja odraslih darovitih pruža priliku darovitima da napokon prepoznaju pravoga sebe i da se, nakon mnogih bitki i ratova, "pomire sa sobom".

## 12. Zaključak

Premda psihološko savjetovanje kao struka i kao profesija postoji već četrdesetak do pedesetak godina, savjetovanjem u području darovitosti stručnjaci se izrazitiije bave tek zadnjih dvadesetak godina. Unatoč tome, do sada već postoje brojne korisne spoznaje o tome kako taj proces valja organizirati i provoditi kad je riječ o darovitoj djeci.

Mnogi autori slažu se u tome da savjetovatelj koji je stručnjak u svom poslu ne mora istodobno biti i stručnjak u području darovitosti, premda će mu određena znanja o darovitosti ipak olakšati uspostavu dobrog odnosa i pružanje podrške darovitima i njihovim obiteljima. Međutim, to ne znači da su za uspješan proces psihološkog savjetovanja u području darovitosti potrebni novi teorijski modeli specifični za darovitost ili nove tehnike i metode rada, posebno prilagođene darovitima. Na kraju poglavlja, u prilogu 1., prikazane su aktivnosti koje pomažu darovitima lakše živjeti sa svojim "darom" koji katkada može biti prednost, a katkada i pokora. One vrijede kako za laike, tako i za stručnjake u procesu savjetovanja.

Kad je riječ o savjetovanju *obitelji darovitih*, korisnima su se pokazale, primjerice, tehnike poput crtanja i analize genograma (obiteljskog stabla), učenje komunikacijskih i socijalnih vještina, kognitivno restrukturiranje, učenje novih načina suočavanja sa stresom, učenje postavljanja i održavanja osobnih granica te uvažavanja tuđih, itd. (May, 2000). Sve ove tehnike primjerene su i u radu s *učiteljima koji rade s darovitima*. Kao što je vidljivo, riječ je o tehnikama koje se koriste općenito u radu s obiteljima, odnosno s odraslima koji rade s djecom.

Kad je riječ o psihološkom savjetovanju *darovitog djeteta*, osobito uspješnima pokazale su se biblioterapija, različite ekspresivne tehnike, grupe za diskusiju, učenje osvješćivanja i pokazivanja različitih emocija (osobito onih tzv. nepoželjnih poput, npr. ljutnje, tuge, ljubomore i sl.), učenje i uvježbavanje socijalnih vještina. itd.

Premda okolina darovite djece često pridaje mnogo veću pažnju intelektualnom postignuću, nego emocionalnom i socijalnom razvoju, valja istaknuti kako su oba ova područja podjednako važna u životu darovitog djeteta. Stoga je važno na vri-

jeme potražiti savjet stručnjaka u psihološkom savjetovanju, ako se za tim ukaže potreba, radi sprečavanja dugotrajnih psihičkih posljedica.

Ovdje je osobito važna uloga učitelja koji bi, premda nisu osposobljeni za psihološko savjetovanje, s jedne strane trebali stvoriti takvo ozračje gdje će se darovito dijete osjećati uspješnim i prihvaćenim. S druge strane, morali bi moći prepoznati kako su teškoće darovitog djeteta takve da je nužno uputiti dijete i njegovu obitelj u proces psihološkog savjetovanja.

Osobitu pažnju valjalo bi posvetiti razvoju i provedbi programa podrške i psihološkog savjetovanja u školi. Autori obično razlikuju dvije vrste takvih programa. Prvi su *razvojni* i savjetovateljev posao u njima usmjeren je na stvaranje podržavajućeg školskog ozračja koje će olakšati razvoj darovitih te njihovih emocionalnih, socijalnih, intelektualnih i obrazovnih potencijala. Takvi programi pretpostavljaju postojanje educiranih stručnjaka (uključujući i učitelje) koji poznaju i razumiju specifične potrebe darovitih. Druga skupina programa su oni čiji cilj je *rješavanje problema i intervencije u kriznim situacijama*. U takvim programima savjetovatelj je prvenstveno stručnjak u području terapije koji intervenira kako bi pomogao u rješavanju problema ili ublažio teškoće. Naravno, razvojni programi uvijek bi trebali imati prednost pred ovim drugima, budući da darovitost nije problem koji valja riješiti, već jedinstven izazov koji treba podržavati i njegovati (Colangelo i Assouline, 2000).

I konačno, Barbara Kerr u svom članku (1990) izvrsno opisuje stavove i uvjerenja Leta Hollingworth, doajena u području psihološkog savjetovanja darovitih i darovitosti općenito, koje je ova vrsna stručnjakinja gradila i unapređivala tijekom svoje dugogodišnje prakse i istraživačkog rada:

*“Savjetovateljev odnos prema darovitima mora biti pozitivan, konstruktivan i izazivati ugodu...Stručnjaci koji rade s darovitima prečesto se osjećaju ugroženima, pretjerano su zadivljeni ili začuđeni (njihovim sposobnostima, dodala L.A.). Savjetovatelji koji se osjećaju ugroženima reagiraju sumnjičavošću i smatraju da darovitim djetetu ne treba savjetovanje ili postupaju natjecateljski, uspoređujući neobične vještine i znanja darovitih s vlastitima. Savjetovatelji koji su pretjerano zadivljeni, omalovažavaju sebe i osjećaju nelagodu kad se suoče s darovitima.*

*Leta Hollingworth kaže kako savjetovatelji mogu izbjeći oba nedjelotvorna pristupa pokazivanjem iskrene znatiželje i zainteresiranosti za djetetove intelektualne interese (npr.: “Reci mi što ti se sviđa u teorijskoj fizici?”) i tako što se neće ispričavati zbog vlastita neznanja (npr.: “Mislim da gotovo ništa ne znam o teoriji relativiteta!”). Ona je pokazala kako vjera u vlastite sposobnosti pomaganja djetetu može ojačati darovito dijete i kako topao odnos i pokazivanje empatije mogu više pomoći klijentu od razrađenih tretmanskih planova.*

Leta Hollingworth tvrdi da proces savjetovanja s darovitom djecom često ukazuje na nužnost promjena u obitelji, školi, pa čak i u cijelom društvu. Teret prilago-

đavanja' prečesto je u potpunosti na darovitom djetetu: ono mora učiniti sve kako bi okolina prihvatila njegovu darovitost i sâmo mora pronaći svoje intelektualne izazove kad učitelji i škola odbace tu ulogu. Roditelji i učitelji katkada traže od savjetovatelja da darovito dijete učini 'normalnijim'. Međutim, Hollingwoth je odbijala svaku pomisao na pomicanje intelektualno superiornog djeteta ka prosjeku. Prema njezinim riječima, sve je jasnije da dobrobit čovječanstva više ovisi o djelovanju 'devijantnih', nego o aktivnostima mase prosječnih ljudi. Oni edukatori koji ismijavaju genije...ili koji obrazovne teškoće darovite djece rješavaju tako što im ne vjeruju, 'sviraju u gusle dok Rim gori'.

*Možda je Leta Hollingwoth bila prvi i najveći savjetovatelj darovitih upravo zato jer je bila prva osoba koja je njih i njihove probleme shvaćala ozbiljno* (1990: 181).

### **Prilog 1**

#### **ŠTO ČINE LJUDI KOJI POMAŽU RAST I RAZVOJ DAROVITE DJECE?**

1. pokazuju djetetu da su mu važna njegova uvjerenja, osjećaji i postupci
2. pomažu djetetu otkriti, izraziti i prihvatiti svoje osjećaje
3. pokazuju da razumiju i prihvaćaju svoje osjećaje
4. jasno pokazuju da cijene dijete kao "cjelinu", a ne samo njegove sposobnosti i postignuća
5. izražavaju da cijene njegove jedinstvene kvalitete
6. dopuštaju mu razvijati svoje posebne interese ili ga potiču u tome
7. odvajaju vrijeme koje će posvetiti samo djetetu
8. ohrabruju i podupiru pokušaje, a ne samo uspjehe
9. ističu vrijednost produktivne suradnje i sâmi su modeli da suradnja vodi uspjehu.

## Bibliografija

- Arambašić, L. (1996): Savjetovanje. U: Pregrad, J. (ur.): *Stres, trauma, oporavak*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć: 63-84.
- Colangelo, N.; Assouline, S. G. (2000): Counseling gifted students. In: Heller, K. A.; Mönks, R. J.; Sternberg, R. K.; Stubotnik, R. F. (eds.): *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier: 595-607.
- Cormier, L. S.; Hackney, H. (1987): The professional counselor: A process guide to helping. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Day, R. W.; Sparacio, R. T. (1992): Structuring the counseling process. In: Dryden, W. (ed.): *Key issues for counselling in action*. London: Sage: 16-25.
- Delisle, J. R. (1992): Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors. New York: Longman.
- Fong, M. L.; Cox, B. G. (1992): Trust as an underlying dynamic in the counseling process: How clients test trust. In: Dryden, W. (ed.): *Key issues for counselling in action*. London: Sage: 26-36.
- Jacobsen, M. E. (1999): Arousing the sleeping giant: Giftedness in adult psychotherapy. *Roeper Review*, 22 (1): 36-41.
- Jull, J. (1995): Razgovori s obiteljima: perspektive i procesi. Zagreb: Alinea.
- Kerr, B. (1990): Leta Hollingworth's legacy to counseling and guidance, *Roeper Review*, 12 (3): 178-181.
- Kirk, S. A.; Gallager, J. J. (1989): Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kreger-Silverman, L. (1993): Counseling needs and programs for the gifted. In: Heller, K. A.; Monks, F. J.; Passow, A. H. (eds.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon: 631-647.
- Lewis, R. B.; Doorlag, D. H. (1987): Teaching special students in the mainstream. Columbus: Merrill Publishing Company.
- May, K. M. (2000): Gifted children and their families. *Family Journal*, 8 (1): 58-60.
- Nugent, S. A. (2000): Perfectionism: Its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4): 215-221.
- Webb, J. T. (1993): Nurturing socio-emotional development of gifted children. In: Heller, K. A.; Monks, F. J.; Passow, A. H. (eds.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon: 525-538.

## V. DIO

# STANJE, PROBLEMI I POTREBE U PODRUČJU SKRBI O DAROVITIM UČENICIMA U HRVATSKOM ŠKOLSKOM SUSTAVU

Narcisa Vojnović





# Stanje, problemi i potrebe u području skrbi o darovitim učenicima u hrvatskom školskom sustavu

## 1. Informacijska osnovica za analizu i vrednovanje stanja

Nije slučajno što analizu stanja, problema i potreba u području rada i potpore darovitim učenicima počinjemo upravo osvrtno na raspoložive izvore podataka mjerodavnih institucija, za koje se slobodno može reći da su u svakom pogledu nezadovoljavajući. Nastojanje da se unaprijedi skrb o darovitim učenicima trebalo bi polaziti od sustavno prikupljenih podataka i procjena o stanju identifikacije, programa rada i potpore darovitim u hrvatskim školama, o problemima i nezadovoljnim potrebama učenika. Nažalost, u hrvatskom prosvjetnom sustavu odgovarajuća (planska, sustavna i obuhvatna) informacijska osnovica za sada po svemu sudeći još ne postoji ili barem nije javno dostupna.

Stoga se radi prikaza stanja, problema i potreba u području identifikacije i rada s darovitim učenicima u okviru (osnovno)školskog sustava dijelom oslanjamo na rezultate anketnog ispitivanja i prikupljenih mišljenja stručnjaka dobivenih u okviru projekta: "Unapređivanje identifikacije i rada s nadarenom populacijom u sustavu osnovnog školstva" tijekom 2000/2001. školske godine.<sup>1</sup> Anketno ispitivanje proveli smo sredinom 2000/2001. školske godine, ali se, s obzirom da se okolnosti u školama nisu značajnije mijenjale po tom pitanju, može pretpostaviti da su podaci i danas aktualni. Namjenski anketni upitnik bio je upućen svim psiholozima – stručnim suradnicima u osnovnim i srednjim školama. Već je i odaziv, koji je za poštansku anketu vrlo velik,<sup>2</sup> pokazao da se problematika darovite djece smatra itekako značajnim (a zanemarenim!) pitanjem, a na takav zaključak upućuje i analiza odgovora, od kojih ćemo ovdje prikazati samo dio izabranih.<sup>3</sup>

Za iscrpniji uvid u stanje koristili smo i tzv. fokus grupe, kojima smo u 2001. godini kroz strukturirane rasprave i analize prikupili mišljenja znatnog broja psihologa osnovnih škola, praktički reprezentirajući cijelo područje Hrvatske, uz napomenu

<sup>1</sup> Autorice cjelovitog projekta, čija je I. faza bila prihvaćena i realizirana 2000/2001. školske godine, bile su prof. dr. sc. V. Vlahović-Štetić i mr. sc. N. Vojnović, a institucije-nositelji projekta: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Zavod za unapređivanje školstva, Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske.

<sup>2</sup> Ukupan broj ispitanika bio je:  $N_{OS} = 118$  (osnovne),  $N_{SS} = 53$  (srednje škole). Anketi se odazvalo 81% osnovnoškolskih i 64% srednjoškolskih psihologa – stručnih suradnika zaposlenih u to vrijeme, što znači oko 75% svih školskih psihologa.

<sup>3</sup> Pojedini su rezultati dostupni i u radovima autora mr. sc. N. Vojnović i mr. sc. S. Manojlovića, čiji je popis sadržan u bibliografiji na kraju poglavlja.

da se nisu odnosile samo na užu (psihologijsku) problematiku darovitosti, već na stanje identifikacije i rada s darovitimima u okviru školskog sustava općenito.<sup>4</sup>

Naravno, služimo se i podacima i mišljenjima o stanju hrvatskog školstva iz analitičkih i strateških dokumenata mjerodavnih upravnih i stručnih tijela objavljivanih u novijem razdoblju,<sup>5</sup> ukoliko su takvi pokazatelji u njima publicirani.

## 2. Edukacija za rad s darovitim učenicima

### 2.1. Iskazani interesi i potrebe za stručnim usavršavanjem

Ispitujući anketnim upitnikom interes za programe stručnog usavršavanja psihologa, kao i učitelja/nastavnika za rad s darovitim učenicima,<sup>6</sup> indirektno smo zahvatili i procijenjenu potrebu za takvim stručnim usavršavanjem, a rezultati su prikazani u tablici 5.1.<sup>7</sup>

Tablica 5.1. Interes za programe stručnog usavršavanja psihologa i učitelja/nastavnika o darovitosti

Interes za stručno usavršavanje (%)	Program za psihologe		Program za učitelje	
	OŠ	SŠ	OŠ	SŠ
da	95,8	83,0	90,7	83,0
ne	2,5	15,1	5,1	11,3
bez odgovora	1,7	1,9	4,2	5,7
Ukupno:	100,0	100,0	100,0	100,0

<sup>4</sup> Dva su razloga zbog kojih su nam u prvoj fazi izvor podataka i medij provedbe Projekta bili upravo psiholozi - stručni suradnici: s jedne strane, po svojem su obrazovnom profilu najosposobljenija struka za područje darovitosti, a s druge, po prirodi radnog mjesta prate i poznaju kako potrebe djece i roditelja, tako i učitelja škola. Nemamo pretenzija da njihovi odgovori reprezentiraju stanje u svim hrvatskim školama, štoviše, postoji opravdana bojazan da je situacija u školama koje ne zapošljavaju psihologa otežanija za rad s darovitimima, negoli u školama uključenima u analizu.

<sup>5</sup> Popis korištenih dokumenata Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa (prije pod nazivom Ministarstvo prosvjete i športa) i Zavoda za školstvo Republike Hrvatske (prije pod nazivom Zavod za unapređivanje školstva, a danas pod imenom Agencija za odgoj i obrazovanje) sadržan je u bibliografiji na kraju poglavlja.

<sup>6</sup> Pitanja su se odnosila na interes za seminare namijenjene stručnom usavršavanju psihologa, kao i na seminare na kojem bi se prezentirao cjeloviti program stručnog usavršavanja učitelja, odnosno nastavnika u cilju njihova osposobljavanja za rad s darovitim učenicima.

<sup>7</sup> Rezultate u ovoj, kao i drugim tablicama radi preglednosti prezentiramo samo u obliku relativnih frekvencija tj. postotaka.

Nesumnjivo je da postoji vrlo izražen interes i potreba za stručnim usavršavanjem u području darovitosti. U tome nešto prednjače stručnjaci osnovnih škola, što je razumljivo zbog iznimne važnosti identifikacije i rada s darovitima u mlađoj razvojnoj dobi, kao i zbog obuhvata cjelokupne darovite populacije obveznim osnovnoškolskim obrazovanjem.

## 2.2. Preferirani sadržaji programa stručnog usavršavanja

Velik udjel ispitanika dao je odgovore na pitanja otvorenog tipa o potrebnim sadržajima stručnog usavršavanja iz područja darovitosti,<sup>8</sup> nudeći u velikom broju i višestruke odgovore, što također potvrđuje visoku razinu interesa za problematiku darovitih učenika. Grupirani u pet osnovnih kategorija (tematskih cjelina), svaka s po nekoliko potkategorija, njihovi odgovori su u sažetom obliku dani u tablici 5.2.

Uzmu li se u obzir i prijedlozi pojedinih tema u okviru svake potkategorije (koje ćemo prezentirati kasnije u tekstu), provedena je analiza iskristalizirala strukturiran i obuhvatan program stručnog usavršavanja. Iz pridruženih se relativnih frekvencija vidi da sve teme nisu jednako zastupljene tj. prioritetne, ali je za bilo koju od njih teško reći da je nevažna ili suvišna, što dovoljno govori o složenosti i značenju stručnog usavršavanja iz područja darovitosti.

Na izraženu potrebu stručnjaka naših škola da se darovitost široko, sustavno i obuhvatno obradi ukazuje i tematska cjelina br. 1. pod nazivom: Darovitost – teorije; vrste; izvori; obilježja i potrebe darovite djece, koju za učitelje predlaže skoro četvrtina ispitanika (23,9%), a za psihologe blizu trećina (29,3%), i to podjednako i za osnovne i srednje škole.

<sup>8</sup> Broj ispitanika koji su dali odgovore na pitanja o stručnom usavršavanju, prezentirane u obliku relativnih frekvencija, iznosio je za psihologe osnovnih i srednjih škola:  $N_{POS} = 85$ ,  $N_{PSS} = 31$ ,  $\Sigma_P = 116$ , a za učitelje:  $N_{UOS} = 67$ ,  $N_{USS} = 21$ ,  $\Sigma_U = 88$  (tablice 5.2., 5.3., 5.9., 5.10. i 5.14.).

Tablica 5.2. Potrebni sadržaji stručnog usavršavanja iz područja darovitosti za psihologe i učitelje/nastavnike

R. br.	Predložene teme stručnog usavršavanja	Za psihologe (%)			Za učitelje (%)			$\chi^2$
		OŠ	SŠ	$\Sigma$	OŠ	SŠ	$\Sigma$	
1.	Darovitost: teorije; vrste; izvori; obilježja i potrebe darovite djece	29,4	29,0	29,3	23,9	23,8	23,9	
1.1.	Teorije i empirijske spoznaje o fenomenu darovitosti, talentiranosti i kreativnosti	10,6	12,9	11,2	10,4	9,5	10,2	
1.2.	Razvoj, obilježja i potrebe darovite i talentirane djece	10,6	12,9	11,2	13,4	23,8	15,9	
1.3.	Razvoj ličnosti, socijalnih i emocionalnih obilježja darovite djece	9,4	9,7	9,5	16,4	19,0	17,0	
1.4.	Odnos darovitosti i školskih postignuća, profesionalne i životne uspješnosti	4,7	9,7	6,0	4,5	14,3	6,8	
2.	Uočavanje, utvrđivanje i sustavno praćenje darovitih učenika	57,6	58,1	57,8	43,3	42,9	43,2	d*
2.1.	Uočavanje i prepoznavanje (detekcioniranje) znakova darovitosti i/ili talentiranosti	7,1	9,7	7,8	20,9	23,8	21,6	c* *d**
2.2.	Utvrđivanje (identifikacija) darovitosti i/ili talentiranosti	54,1	54,8	54,3	28,4	28,6	28,4	c* *d**
2.3.	Prezentiranje i posljedice identifikacije darovitih učenika	5,9	3,2	5,2	7,5	0,0	5,7	
2.4.	Uloga pojedinih stručnjaka škola u procesu prepoznavanja i utvrđivanja darovitih učenika	0,0	6,5	1,7	19,4	23,8	20,5	a* c** d**
2.5.	Sustav daljnjeg praćenja darovitih učenika	14,1	3,2	11,2	4,5	4,8	4,5	c*
3.	Podrška i rad s darovitim učenicima u školskom sustavu	75,3	61,3	71,6	86,6	85,7	86,4	d**
3.1.	Opći pregled modela, programa i načina rada s darovitim učenicima	45,9	41,9	44,8	49,3	66,7	53,4	
3.2.	Akceleracija darovitih učenika	1,2	0,0	0,9	1,5	4,8	2,3	
3.3.	Podrška i rad s darovitim učenicima u pojedinim vrstama nastave	8,2	9,7	8,6	37,3	19,0	33,0	c** d**
3.4.	Pojedini posebni vidovi i metode rada s darovitim učenicima	7,1	3,2	6,0	17,9	4,8	14,8	c* d*
3.5.	Rad na odabranim aspektima (osobito socio-emocionalnim) razvoja darovitih učenika	40,0	19,4	34,5	29,9	23,8	28,4	a*

Tablica 5.2. – nastavak s prethodne stranice

R. br.	Predložene teme stručnog usavršavanja	Za psihologe (%)			Za učitelje (%)			$\chi^2$
		OŠ	SŠ	$\Sigma$	OŠ	SŠ	$\Sigma$	
3.6.	Rad vezan uz pojedine specifične kategorije darovitosti i talentiranosti učenika	2,4	12,9	5,2	3,0	4,8	3,4	a*
3.7.	Stručna pomoć u vidu podrške i usmjeravanja darovitih učenika (i njihovih obitelji)	31,8	25,8	30,2	28,4	19,0	26,1	
3.8.	Rad na prevladavanju razvojnih rizika, posebnih potreba i problema pojedinih darovitih učenika	11,8	6,5	10,3	10,4	9,5	10,2	
3.9.	Realno moguće i praktično primjenjive aktivnosti s darovitim učenicima	28,2	16,1	25,0	20,9	9,5	18,2	
4.	Obilježja, uloga i zadatke stručnjaka koji rade s darovitim učenicima	12,9	3,2	10,3	32,8	19,0	29,5	c** d**
4.1.	Učitelji: uloga, odabir, stručni profil, sposobnosti, osobine (psihološke, kreativne ...)	1,2	12,9	4,3	19,4	19,0	19,3	a** c** d**
4.2.	Psiholozi: uloga u identificiranju, praćenju, radu i podršci darovitima, roditeljima i učiteljima	7,1	3,2	6,0	7,5	0,0	0,0	
4.3.	Timska suradnja: važnost i značajke, raspodjela uloga, suradnja u školi i izvan škole	7,1	0,0	5,2	7,5	4,8	6,8	
5.	Sustav društvene brige i podrške darovitim pojedincima	36,5	41,9	38,8	17,9	28,6	20,5	c** d**
5.1.	Ukupni sustav društvene brige i podrške darovitim pojedincima	14,1	19,4	15,5	1,5	14,3	4,5	b** c** d**
5.2.	Sustav brige o darovitim učenicima u djelatnosti prosvjete	23,5	25,8	24,1	17,9	28,6	20,5	

Legenda uz  $\chi^2$ :

Utvrđena značajna razlika među kategorijama:

a – psiholozi osnovnih – psiholozi srednjih škola

b – učitelji osnovnih – nastavnici srednjih škola

c – psiholozi osnovnih – učitelji osnovnih škola

d – psiholozi svih – učitelji/nastavnici svih škola zajedno

Utvrđena razina značajnosti:

\*\* – na razini rizika  $p < 0.01$

\* – na razini rizika  $p < 0.05$

Sve to vjerojatno odražava činjenicu da dodiplomska naobrazba u ovim području nije dostatna (psiholozi), odnosno nije ni organizirana (učitelji), te da su ove teme stručnog usavršavanja nedovoljno zastupljene u programima stručnog usavršavanja nadležnog Zavoda za školstvo Republike Hrvatske (danas Agencije za odgoj i obrazovanje), dok školska praksa istodobno zahtijeva niz unapređenja u ovom području rada.

To nas upućuje na potrebu otklanjanja i nadoknađivanja propusta u programima dodiplomskih studija, razvoja posebnih programa poslijediplomskog obrazovanja za rad s darovitim učenicima, osiguravanja i razvoja specijaliziranih kadrova u školama posvećenih radu s darovitimima (savjetnici, specijalisti, mentori) i stvaranja mreže takvih stručnjaka u hrvatskom školskom sustavu.

Specifikacija tema u okviru tematske cjeline br. 1., dana u tablici 5.3., ukazuje da nemali dio ispitanika među obilježjima i potrebama darovite djece koje treba izučavati i pratiti izdvaja upravo emocionalne, socijalne i motivacijske, te mogući problem znatnijeg raskoraka između darovitosti i školskih (kasnije i profesionalnih i životnih) postignuća. Ta bi pojava, koja je svojstvena jednom manjem dijelu darovite populacije, po mom mišljenju u Hrvatskoj mogla biti još i prisutnija nego u nizu razvijenih zemalja (dijelom zbog neprilagođenih kurikulumuma tijekom odrastanja, a dijelom i zbog upitne socijalne pravičnosti i životnih šansi za darovite), što itekako treba biti predmet naše stručne brige. Niti za navedenu tematsku cjelinu, niti za njene četiri potkategorije nisu utvrđene značajne razlike među odgovorima koji se odnose na psihologe, odnosno na učitelje. Kako proizlazi iz detaljnije razrade u tablici 5.3., za obradu pojedinih tema kao što su razvojne i odgojno-obrazovne potrebe darovitih, njihova socijalizacija, motivacija, te školski i životni uspjeh zamjetno je da se nešto učestalije predlaže za nastavnike u srednjim školama, što možda potkrepljuje procjene mjerodavnih institucija (Miliša, 2000) da je odgojna funkcija upravo srednjih škola (osobito gimnazija, uslijed prenatrpanih programa), unekoliko zanemarena.

Tablica 5.3. Predložene teme u okviru tematske cjeline:  
Darovitost – teorije; vrste; izvori; obilježja i potrebe darovite djece

R. br.	Predložene teme stručnog usavršavanja	Za psihologe (%)			Za učitelje (%)			$\chi^2$
		OŠ	SŠ	$\Sigma$	OŠ	SŠ	$\Sigma$	
1.1.	Teorije i empirijske spoznaje o fenomenu darovitosti, talentiranosti i kreativnosti	10,6	12,9	11,2	10,4	9,5	10,2	
1.1.1.	Opći pregled teorijskih postavki i empirijskih spoznaja o fenomenu darovitosti i praktične implikacije	10,6	6,5	9,5	4,5	9,5	5,7	
1.1.2.	Pojmovno određenje (definicije) darovitosti, talentiranosti i kreativnosti	3,5	3,2	3,4	10,4		8,0	
1.1.3.	Vrste i područja darovitosti i talentiranosti	1,2	9,7	3,4				
1.1.4.	Izvori darovitosti, talentiranosti i kreativnosti	1,2	3,2	1,7				
1.2.	Razvoj, obilježja i potrebe darovite i talentirane djece	10,6	12,9	11,2	13,4	23,8	15,9	
1.2.1.	Obilježja i razvoj darovitih općenito	1,2	3,2	1,7	3,0	4,8	3,4	
1.2.2.	Obilježja i razvoj mišljenja darovitih	2,4	3,2	2,6	7,5	9,5	8,0	
1.2.3.	Obilježja i razvoj kreativnosti i kreativnog mišljenja	3,5	9,7	5,2				
1.2.4.	Razvojne i odgojno-obrazovne potrebe darovitih	2,4		1,7	3,0	9,5	4,5	
1.2.5.	Obilježja i potrebe obitelji s darovitom djecom	1,2		0,9				
1.3.	Razvoj ličnosti, socijalnih i emocionalnih obilježja darovite djece	9,4	9,7	9,5	16,4	19,0	17,0	
1.3.1.	Odnos ličnosti i darovitosti, talentiranosti i kreativnosti	1,2		0,9	3,0		2,3	
1.3.2.	Motivacija darovitih	1,2	3,2	1,7	3,0	9,5	4,5	
1.3.3.	Emocionalna obilježja, emocionalna inteligencija i samopoimanje darovitih	3,5	6,5	4,3	4,5	4,8	4,5	
1.3.4.	Odnos darovite djece i sredine, komunikacijska i socijalna obilježja i socijalni razvoj općenito	3,5		2,6	6,0	14,3	8,0	
1.4.	Odnos darovitosti i školskih postignuća, profesionalne i životne uspješnosti	4,7	9,7	6,0	4,5	14,3	6,8	
1.4.1.	Odnos darovitosti i školskih postignuća	2,4	3,2	2,6	4,5	9,5	5,7	
1.4.2.	Odnos darovitosti i profesionalnih i životnih postignuća	2,4	6,5	3,4				
Ukupno za tematsku cjelinu: 1. Darovitost: teorije; vrste; izvori; obilježja i potrebe darovite djece		29,4	29,0	29,3	23,9	23,8	23,9	

## 2.3. Razlike u interesima i potrebama pojedinih kategorija korisnika programa

Značajnosti razlika među obuhvaćenim kategorijama potencijalnih korisnika programa (psiholozi osnovnih/srednjih škola; učitelji osnovnih/nastavnici srednjih škola) provjeravane su  $\chi^2$ -testom. Radi što jednostavnijeg prezentiranja, u tablici 5.2. i kasnijim tablicama su u posljednjem stupcu koji nosi oznaku " $\chi^2$ " podaci o značajnosti razlika, ako je ista utvrđena, naznačeni putem simbola (vidjeti legendu navedenu uz tablicu 5.2.).

Iz tablice 5.2. je vidljivo da smo, osim u pogledu već spomenute tematske cjeline koja je opće naravi (br. 1.) i koja znatnije ne razlikuje psihologe od učitelja, dobili i određene statistički značajne razlike u pogledu tematskih cjelina preferiranih za psihologe – učitelje/nastavnike u osnovnim i srednjim školama.

Tako se, primjerice, tematika uočavanja, utvrđivanja i praćenja darovitih (br. 2.) znatno češće predlaže za psihologe nego za učitelje, dok je s podrškom darovitima i ciljanim programima rada (br. 3.) slučaj obrnut. Znanja o poželjnim obilježjima uključenih stručnjaka i njihovim ulogama u radu s darovitima (br. 4.) ocjenjuju se važnijima za učitelje nego za psihologe, i na razini osnovnih škola i ukupno, dok je edukacija o sustavu društvene brige i podrške darovitim pojedincima (br. 5.) ocijenjena prioritetnijom za psihologe nego za učitelje, i u kategoriji osnovnih, i svih škola zajedno.

Ukratko, naši podaci o vrlo izraženom interesu i potrebi za stručnim usavršavanjem u području darovitosti podupiru pojedine aspekte sveobuhvatne strategije za obrazovanje nastavnika izložene u Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.–2010. Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa (Rakić i Milanović Litre, 2005), gdje se među prioritetnim područjima početnog obrazovanja i trajnog usavršavanja nastavnika navodi i razvijanje obrazovanja za djecu s posebnim potrebama, uključujući i darovite učenike.

## 3. Uočavanje, utvrđivanje i sustavno praćenje darovitih učenika

### 3.1. Stanje identifikacije u hrvatskim školama

S ciljem da steknemo sliku o provođenju postupaka identifikacije, ispitanike<sup>9</sup> smo pitali je li se u školi u posljednjih 5 godina identifikacija darovitih učenika vršila kao planski i sustavan postupak.

<sup>9</sup> Kao što je već navedeno, podaci u tablicama 5.4. i 5.5. temelje se na:  $N_{os} = 118$  (osnovne) i  $N_{ss} = 53$  (srednje škole).



Podaci u tablici 5.4., s manje od petine osnovnih (17,0%) i manje od desetine srednjih škola (9,4%) koje su odgovorile pozitivno, odnosno s više od polovine osnovnih (53,1%) i blizu tri četvrtine srednjih škola (73,6%) s negativnim odgovorom, upozoravaju da je stanje daleko od poželjnog. Pritom treba uzeti u obzir da je ovdje riječ o školama koje zapošljavaju psihologe i da, po našem mišljenju, stanje u drugim školama može biti još i alarmantnije.

Tablica 5.4. Udjel osnovnih i srednjih škola koje planski i sustavno provode identifikaciju

Planska i sustavna identifikacija u školama	OŠ (%)	SŠ (%)
da	17,0	9,4
donekle da	29,9	17,0
ne	53,1	73,6
Ukupno:	100,0	100,0

Odgovori na pitanje o primjeni psihologijskih identifikacijskih procedura, iznijeti u tablici 5.5., nešto su povoljniji. Pogotovo uzmu li se u obzir, prosječno govoreći, nepovoljni uvjeti (broj učenika i broj škola po psihologu) u kojima psiholozi rade, kao i činjenica da je ukupni sustav društvene skrbi o darovitima bio zanemaran, rezultati u tablici 5.5. zapravo zaslužuju pohvalu.

Tablica 5.5. Udjel psihologa koji provode postupak identifikacije darovitih učenika

Udjel i obuhvat identifikacije koju provode psiholozi	OŠ (%)	SŠ (%)
ne a) ne, time se nisam bavila/o	31,4	69,8
da b) da, obuhvativši manji broj pojedinačnih slučajeva (pojedine učenike)	22,0	17,0
c) da, obuhvaćajući jedan dio učenika (pojedine kategorije, skupine učenika)	12,7	3,8
d) da, ostvarujući veći ili čak puni obuhvat učenika (po odjelima, generacijama i sl.)	33,9	68,6
Ukupno:	100,0	100,0

Uz veliku neujednačenost u broju i izboru instrumenata, obuhvatu i dobi učenika, vremenu i čestini ispitivanja, kod nas su (zahvaljujući tradiciji pojedinih vrlo uspješnih regionalnih modela, ali i stoga što od županije do županije postoji velika raznolikost u stručnoj ekipiranosti škola) prisutne i velike regionalne razlike. Činjenica je da su mnoge sredine u Hrvatskoj, a dakako i brojni pojedinci, razvijali sustavne pristupe i modele identifikacije. Među sredinama koje su se mogle pohva-

liti razvijenim modelima rada s darovitim učenicima u našim su se fokus-grupama spominjale npr. Istarska, Primorsko-goranska, Zadarska, Splitsko-dalmatinska, Sisačko-moslavačka, Grad Zagreb i druge županije, ali zbog diskontinuiteta kadrovskih, stručnih i materijalnih ulaganja zaključeno je da se ta dobra praksa s vremenom "urušavala". Čini se da danas imamo samo parcijalnu primjenu prethodno uspostavljenih i razvijanih modela, različitu ne samo od regije do regije, već i unutar svakog područja od škole do škole. Ukratko, to znači veliku različitost u obuhvatu i dobi učenika, vremenu i čestini ispitivanja, broju i izboru korištenih instrumenata, što je daleko od ujednačenog sustava, koji bi trebao pogodovati svoj darovitoj djeci, pa ma koju školu ona pohađala i gdje god živjela.

Utvrđeno stanje je u raskoraku s iskazanom visokom motiviranošću za unapređivanje identifikacije, koja se u našoj anketi za pojedine ispitivane aspekte kretala u rasponu od 89 do 96% za osnovnoškolske, i od 79 do 91% za srednjoškolske psihologe, što ilustriramo tek dijelom dobivenih pokazatelja (tablica 5.11.).

U identifikaciji darovitih poželjno je koristiti i postupke procjenjivanja i postupke mjerenja. U pogledu procjenjivanja mogu se rabiti različite metode, od jednostavnih nominacija, do upitnika i skala procjena, a procjenjivači mogu biti sama darovita djeca, njihovi suučenicima, roditelji, učitelji i drugi stručnjaci koji poznaju dijete. Po pitanju mjerenja podrazumijeva se upotreba standardiziranih mjernih instrumenata, uključujući testove postignuća i testove sposobnosti (testove inteligencije i specifičnih sposobnosti), gdje je nužno osigurati sudjelovanje psihologa kao jedinog stručnog profila osposobljenog za njihovu primjenu.

Razmjerno pohvalno se mogu ocijeniti i naši podaci o učestalom kombiniranju identifikacijskih metoda (tablica 5.6.) te o broju i vrstama korištenih identifikacijskih sredstava i postupaka (tablica 5.7.),<sup>10</sup> pogotovo kad se uzmu u obzir poznate, ali i dalje vrlo zabrinjavajuće informacije o nedovoljnom raspolaganju psihološkim instrumentima kao rezultat problema financijskih sredstava i nedostatne nabave instrumenata od strane škola. Kao rezultat malog hrvatskog tržišta i posljedične ograničene ponude i potražnje te nedostatnog investiranja, tu su i dugoročno otežavajuće okolnosti glede razvoja i standardizacije psihologijskih mjernih instrumenata (što je i inače složen, dugoročan i zahtjevan proces), koje su u okviru spomenutog projekta detaljnije analizirane (Vojnović, 2001).

Ipak, premda se nastoji kombinirati više identifikacijskih sredstava i izvora (prosječno 3,21 u osnovnim i 2,7 u srednjim školama), mnogi nisu zastupljeni koliko je preporučljivo. Usporede li se naši podaci s preporukama stručnjaka za upotrebu pojedinih metoda identifikacije (Marland, 1972; prema Ministarstvo za školstvo in šport Republike Slovenije, 1999), i u ovom su području rada potrebna znatna poboljšanja.

<sup>10</sup> Uzimajući u izračun ispitanike koji su provodili postupak identifikacije bilo djelomično bilo u cijelosti ( $N_{05} = 81, N_{55} = 16$ ).

Tablica 5.6. Metode korištene u postupku identifikacije

Kombiniranje pojedinih kategorija identifikacijskih metoda i sredstava	OŠ (%)	SŠ (%)
1. samo procjenjivanje (upitnici i skale procjene)	3,8	6,3
2. samo mjerenje (psihologijski mjerni instrumenti: testovi, upitnici i dr.)	26,9	62,5
3. kombinirano procjenjivanje i mjerenje	69,3	31,2
Ukupno:	100,0	100,0

Tablica 5.7. Učestalost korištenja pojedinih vrsta identifikacijskih postupaka i sredstava<sup>11</sup>

Učestalost korištenja pojedinih vrsta identifikacijskih sredstava i postupaka	OŠ (%)	SŠ (%)
1. neki od testova sposobnosti	92,6	93,8
2. drugi psihološki test/upitnik	42,0	43,8
3. upitnik za učitelje/nastavnike	64,2	37,5
4. upitnik za roditelje	38,3	25,0
5. upitnik za samog učenika	21,0	18,8
6. upitnik za vršnjake	33,3	12,5
7. nešto drugo	13,6	37,8
Prosječno: <sup>11</sup>	3,21	2,7

Tablica 5.8. Preporuke stručnjaka o učestalosti korištenja pojedinih metoda identifikacije darovitih

Metode i tehnike identifikacije	Preporučena učestalost upotrebe (%)
1. testovi inteligencije – skupni	65
2. testovi inteligencije – individualni	90
3. testovi stvaralaštva/kreativnosti	74
4. zapažanja i iskazi učitelja	75
5. prethodni uspjeh (uključujući i ocjene)	65
6. testovi školskih postignuća	74
Izračun optimalnog broja instrumenata:	4,4

<sup>11</sup> Prosjek:  $250 : 78 = 3,21$  vrsta instrumenata po ispitaniku (osnovne), odnosno  $43 : 16 = 2,7$  (srednje škole). Ispitanici bez odgovora na ovo pitanje nisu uzeti u izračun.

Prema podacima u tablici 5.7., kod nas dominiraju testovi sposobnosti (92,6% i 93,8%), ali češće skupni, nekad nažalost spornih psihometrijskih obilježja. Testovi kreativnosti se primjenjuju sporadično, a nedovoljno i upitnici s procjenama učitelja (64,2% i 37,5%), roditelja, vršnjaka i samih učenika.

Poznato je da su opća i akademska inteligencija počele znatno “gubiti na važnosti” i zbog činjenice što su brojni empirijski radovi ustvrdili kako za uspjeh u osobnom i profesionalnom životu one nisu presudne. U međuvremenu, znanstvena i popularna literatura snažno se usmjerila na pojam uspješne inteligencije (Sternberg, 1996), koncept emocionalne inteligencije (Goleman, 1997) i slične koncepcije i konstrukte.

Osobito kada je posrijedi stvaralaštvo, prognostička valjanost testova inteligencije se nije pokazala ni najmanje zadovoljavajućom. Poodavno je ustanovljeno (Torrance, 1962, prema Ministarstvo za školstvo i šport Republike Slovenije, 1999) da bismo, ako bismo kao darovite identificirali samo one čija postignuća na testu inteligencije ulaze u gornjih 20% rezultata, “izgubili” čak 75% djece koja postižu visoke rezultate u testovima stvaralačkih sposobnosti.

U svakom slučaju, kako bi se složeni i raznoliki fenomen darovitosti mogao što cjelovitije obuhvatiti, jasno je da bi bilo poželjno koristiti različite izvore podataka, raznovrsne metode i odgovarajuće vremenske intervale za njihovo prikupljanje, dakle potrebno je:

- sudjelovanje svih koji mogu priskrbiti korisne informacije (roditelji, vršnjaci, učitelji, stručni suradnici, usuglašavanje na sastanku razrednog učiteljskog vijeća, vanjski koordinator za rad s darovitima, po potrebi i drugi vanjski stručnjaci);
- upotreba većeg broja metoda za prepoznavanje i utvrđivanje darovitosti (uspjeh u učenju, uradci i postignuća, natjecanja, interesi, hobiji i druge aktivnosti učenika, mišljenja učitelja, mišljenja stručnih suradnika, podaci iz evidencija o učeniku, upitnici za procjenjivanje za vršnjake i učitelje, testovi sposobnosti, testovi stvaralaštva i drugo);
- odgovarajuća vremenska dinamika postupaka za otkrivanje, utvrđivanje i praćenje darovitih.

Zbog organizacijskih, financijskih, kadrovskih, etičkih i drugih razloga postupak je potrebno racionalizirati. To pitanje nije jednoznačno riješeno ni u teoriji, ni u praksi, no uobičajeno je na jednostavnije načine utvrditi širi izbor učenika koji mogu biti u kategoriji darovitih, a potom ih ispitivati pouzdanijim i valjanijim metodama gdje je psihološko testiranje intelektualnih sposobnosti i stvaralaštva nezaobilazni dio ispitivanja.

Našim provedbenim aktima: Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (Narodne novine, br. 34/91) i Pravilnikom o srednjoš-

kolskom obrazovanju darovitih učenika (Narodne novine, br. 90/93) predviđeno je da u uočavanju i procjenjivanju osobina darovitih učenika sudjeluju učitelji/nastavnici i stručni suradnici, koristeći se podacima i mišljenjima roditelja i drugih stručnjaka – realizatora programa u koje je učenik uključen izvan škole, kao i dokumentacijom ustanove koju je učenik prethodno pohađao (predškolske, odnosno osnovnoškolske).

Pravilnicima je također bilo predviđeno naknadno propisivanje odgovarajućeg instrumentarija (testova sposobnosti, upitnika i sociometrijskih skala) za uočavanje i praćenje darovitih učenika, što je preduvjet za sustavnu primjenu poticajnih programa. Ondašnji Zavod za unapređivanje školstva Ministarstva prosvjete i športa (za osnovne škole), odnosno tadašnje Ministarstvo kulture i prosvjete (za srednje škole) trebali su izraditi stručne upute, kriterije i instrumentarij za utvrđivanje darovitih učenika, upute za praćenje darovitih, sadržaj dokumentacije i način vođenja evidencije o učenicima koji su završili osnovnu školu u kraćem vremenu od propisanog.

No otada je prošlo blizu petnaest godina, a instrumenti i postupci za identifikaciju darovitih učenika nikad nisu definirani, niti standardizirani.

Daljnje prepreke povezane s korištenjem testova proizlaze iz nedostatnog ukupnog broja i distribucije psihologa – stručnih suradnika kao jedine struke koja je osposobljena i ovlaštena služiti se psihodijagnostičkim instrumentima, što je također jedan od razloga zbog kojeg stanje identifikacije znatno varira od škole do škole, od grada do grada, od županije do županije. U tom smislu, ohrabrujuće su informacije iz Pregleda postignuća 2004.–2007. (Primorac, 2007) o otvaranju novih radnih mjesta za stručne suradnike, gdje se navodi da se u razdoblju od 2004. do 2007. u školama zaposlilo još 60-ak psihologa.

Ukratko, unapređivanje identifikacije darovitih tijekom osnovnog i daljnjeg školovanja podrazumijevalo bi osiguravanje odgovarajuće profiliranih i standardiziranih postupaka i instrumenata, njihovu sustavnu i višekratnu primjenu uz sudjelovanje potrebnog broja stručnjaka, poglavito psihologa, i izvora podataka, uključujući na ravnopravan način sve socijalne strukture i ukupan teritorij Hrvatske.

### 3.2. Potreba za usavršavanjem i unapređivanjem identifikacijskih postupaka

Naši anketni rezultati, općenito govoreći, ukazuju na vrlo velik interes za stručnim usavršavanjem u ovom području rada: osobito za psihologe (57,8%), ali i za učitelje (43,2%), bez utvrđenih razlika između osnovnih i srednjih škola (tablica 5.9.).

Tablica 5.9. Tematska cjelina: Uočavanje, utvrđivanje i sustavno praćenje darovitih učenika

R. br.	Predložene teme stručnog usavršavanja	Za psihologe (%)			Za učitelje (%)			$\chi^2$
		OŠ	SŠ	$\Sigma$	OŠ	SŠ	$\Sigma$	
2.1.	Uočavanje i prepoznavanje (detekcioniranje) znakova darovitosti i/ili talentiranosti	7,1	9,7	7,8	20,9	23,8	21,6	c** d**
2.1.1.	Pokazatelji darovitosti i talentiranosti i njihovo prepoznavanje	7,1	6,5	6,9	13,4	9,5	12,5	
2.1.2.	Pokazatelji i prepoznavanje specifičnih darovitosti i talentiranosti	1,2	3,2	1,7		9,5	2,3	
2.1.3.	Pokazatelji i prepoznavanje kreativnosti		3,2	0,9	1,5	4,8	2,3	
2.1.4.	Prepoznavanje potencijalne darovitosti bez obzira na socijalni status, školski uspjeh itd.				6,0	4,8	5,7	
2.2.	Utvrđivanje (identifikacija) darovitosti i/ili talentiranosti	54,1	54,8	54,3	28,4	28,6	28,4	c** d**
2.2.1.	Modeli, pristupi, kriteriji, načini, postupci i standardi u procesu identifikacije darovitih	30,6	45,2	34,5	17,9	23,8	19,3	
2.2.2.	Instrumenti i sklopovi instrumenata koji se koriste za identifikaciju darovitih	36,5	29,0	34,5	6,0		4,5	
2.2.3.	Skale procjene darovitosti namijenjene učiteljima				6,0		4,5	
2.3.	Prezentiranje rezultata i posljedice identifikacije darovitih učenika	5,9	3,2	5,2	7,5	0,0	5,7	
2.3.1.	Kako prezentirati rezultate identifikacije darovitih	2,4		1,7				
2.3.2.	Moguće posljedice, koristi i štete, te etička pitanja vezana uz identifikaciju darovitih	4,7	3,2	4,3	7,5		5,7	
2.4.	Uloga pojedinih stručnjaka u prepoznavanju i utvrđivanju darovitih učenika	0,0	6,5	1,7	19,4	23,8	20,5	a* c** d**
2.4.1.	Uloga psihologa u postupcima identifikacije darovitih		3,2	0,9	1,5		1,1	
2.4.2.	Uloga učitelja odnosno nastavnika u postupcima identifikacije darovitih		3,2	0,9	17,9	28,6	20,5	
2.5.	Sustav daljnjeg praćenja darovitih učenika	14,1	3,2	11,2	4,5	4,8	4,5	c*
2.5.1.	Sustav praćenja darovitih nakon identifikacije	9,4	3,2	7,8	4,5	4,8	4,5	

Tablica 5.9. – nastavak s prethodne stranice

R. br.	Predložene teme stručnog usavršavanja	Za psihologe (%)			Za učitelje (%)			$\chi^2$
		OŠ	SŠ	$\Sigma$	OŠ	SŠ	$\Sigma$	
2.5.2.	Sustav longitudinalnog praćenja darovitih (nakon završetka škole)	5,9		4,3	1,5		1,1	
	Ukupno za tematsku cjelinu: 2. Uočavanje, utvrđivanje i sustavno praćenje darovitih učenika	57,6	58,1	57,8	43,3	42,9	43,2	d*
Legenda uz $\chi^2$ :		Utvrđena razina značajnosti:						
Utvrđena značajna razlika među kategorijama:		** – na razini rizika $p < 0.01$						
a – psiholozi osnovnih – psiholozi srednjih škola		* – na razini rizika $p < 0.05$						
b – učitelji osnovnih – nastavnici srednjih škola								
c – psiholozi osnovnih – učitelji osnovnih škola								
d – psiholozi svih – učitelji/nastavnici svih škola zajedno								

Utvrđivanje (identifikacija) darovitih, suprotno uvriježenom mišljenju kako je to više-manje poznato i razrađeno područje rada, istaknuto je kao osobito potrebna tema. Dakako, manje kada je riječ o učiteljima (28,4%), a dvostruko više kod psihologa (54,3%), uključujući sljedeće teme: modele i pristupe, načine i postupke, kriterije i standarde u procesu identifikacije darovitih te mjerne instrumente i sklopove instrumenata.

Premda se sâmno uočavanje i prepoznavanje (detekcioniranje) darovitih smatra znatno manjom nepoznanicom, ipak se kao tema potrebna učiteljima navodi u više od petine slučajeva (21,6%), za razliku od psihologa (svega 1,7% iskazanih potreba za tom temom stručnog usavršavanja). Gotovo s jednakom učestalošću za učitelje se sugerira i upoznavanje modela, pristupa i metoda identifikacije (19,3), ali ne ulazeći toliko u pitanje samog instrumentarija (4,5).

Velik je naglasak stavljen i na definiranje uloge učitelja i njihovo dodatno stručno usavršavanje u pogledu podjele stručnih uloga (20,5%) i timske suradnje.

Kako su i danas, u nedostatku sustavne identifikacije koja bi uključila niz tehnika i izvora podataka, u našim školama učitelji najčešći procjenjivači darovitosti, oni imaju ključnu ulogu u identifikaciji i radu s darovitima i trebaju biti upoznati s prednostima i nedostacima identifikacijskog postupka. Istraživanja naime pokazuju da su učitelji koji su bolje educirani i imaju više aktivnog iskustva u radu s darovitima razmjerno uspješni procjenjivači darovitih učenika.

### 3.3. Pitanje posljedica proglašavanja darovitih učenika

Pitanje prezentiranja rezultata i posljedica identifikacije darovitih učenika također se predlaže kao jedna od tema edukacije, posebno za stručnjake osnovnih škola (za 5,9% psihologa i 7,5 učitelja). To se manje odnosi na pitanje kako prezentirati rezultate identifikacije, a više na dvojbe oko mogućih posljedica, koristi i štete te etičkih pitanja vezanih uz identifikaciju darovitih.

Po mom mišljenju, tim sasvim opravdanim pitanjima treba suprotstaviti i pitanje koje su posljedice, poglavito štete, ako se na darovitost ne ukaže (posebno djetetu, roditelju i izravno uključenim učiteljima).

Literatura nas podsjeća da su pojedini teoretičari posvećivanju brige darovitim kroz sustav odgoja i obrazovanja pripisivali etiketu *elitizma*. To stajalište "zavređuje" da bude posebno razmotreno, ne zato što bi ga bilo osobito teško osporiti, već zbog njegovih ozbiljnih implikacija po odgojno-obrazovnu i ukupnu društvenu praksu kad je u pitanju odnos prema darovitosti i darovitim pojedincima.

Uzimajući u obzir kako je za bojazan od elitizma bilo i određenih objektivnih razloga (kao reakcija na eventualne diskriminirajuće tendencije na štetu ostatka populacije), čudi da se ovaj u osnovi neopravdan pristup, osobito u pojedinim državama i područjima pojavljuje relativno često, te da je u pojedinim razdobljima bio vrlo izražen, gotovo dominantan.

Naime, ako društva s visokom razinom demokracije, kao i međunarodne institucije posebno ističu osiguravanje šansi i odgovarajućih uvjeta za puni razvoj i obrazovanje svima u skladu s njihovim individualnim mogućnostima, to treba pretpostavljati i posebnu brigu o darovitoj djeci. Ukoliko ona nije osigurana, ta je kategorija djece uskraćena za svoja temeljna prava, pa je – suprotno – izostanak sustavne skrbi o darovitim osobama nedemokratičan i pokazatelj je demokratskog zaostajanja jednog društva i države.

Po mom mišljenju, Hrvatska nikako ne bi trebala pasti u zamku straha od navodnog elitizma u skrbi za svoje darovite, posebno uzimajući u obzir činjenicu da najrazvijenijim i najbogatijim zemljama posebni programi ni nisu do te mjere potrebni, koliko je to slučaj u "niskobudžetnim" obrazovnim sustavima kao što je naš, u kojima su okolnosti i uvjeti razvoja darovite djece višestruko limitirajući.<sup>12</sup>

Potkrijepit ću to jednom od najčešće korištenih definicija darovitosti, koja je sadržana u američkom Zakonu o obrazovanju darovitih (1978): "Darovita ili talen-

<sup>12</sup> U toliko spominjanom primjeru Irske i srodnim slučajevima možda se i može smatrati da posebna potpora darovitim i nije toliko nužna, ali zbog općenito visoke dostupnosti obrazovnih programa i širine ponude.



tirana su ona djeca i mladež koja su bilo na predškolskom stupnju, u osnovnoj ili srednjoj školi pokazala visoka postignuća ili mogućnosti (potencijale) u intelektualnom, stvaralačkom, specifično akademskom području, u području vođenja ili umjetničkom području, te stoga pored redovitog školskog programa *trebaju* posebno prilagođene programe i aktivnosti” (Travers, Elliot i Kratochwill, 1993; prema: Ministarstvo za školstvo in šport Republike Slovenije, 1999).

Sveobuhvatnost te definicije čini je vrlo dobrom osnovom za koncipiranje postupka otkrivanja darovitih, budući da razlikuje i uzima u obzir:

- darovitost i talentiranost, vodeći računa da darovitost može biti opća ili pak specifična;
- raznolika područja darovitosti i talentiranosti;
- realizirana visoka postignuća i potencijalne sposobnosti za takva postignuća;
- širok vremenski raspon u kojem se darovitost i talentiranost mogu ispoljiti (u našem slučaju, to su predškolsko razdoblje, osnovna i srednja škola);
- potrebu da daroviti i talentirani učenici, kako bi mogli razvijati svoje sposobnosti, imaju njima prilagođene programe i aktivnosti, čime ih se uvrštava u skupinu učenika s posebnim potrebama.

Zanimljivo je, kao što se i ponegdje u literaturi primjećuje, da se otpori prema navodnom elitizmu ne javljaju u odnosu na športske i neke druge talente (koji se u biti i tretiraju na poseban način, kao jedna od društvenih elita) već samo onda kad je u pitanju intelektualna i akademska darovitost.

Kroz naše programe usavršavanja korisno je razmotriti moguće psihološke, socijalne, pa u krajnjoj liniji i političke razloge za takva stajališta, vodeći računa da ona, ma koliko (ne)opravdana bila, mogu biti u većoj ili manjoj mjeri prisutna i kao takva ometati tijek svakog projekta i projektna postignuća.

## 4. Podrška i rad s darovitim učenicima u školskom sustavu

### 4.1. Mogućnosti i potrebe unapređivanja rada i podrške darovitima

Ipak, najveći interes za stručno usavršavanje koncentrirao se na tzv. obogaćivanje programa i socijalnu podršku darovitim učenicima u školskom sustavu. U čak 71,6% slučajeva, različite su teme iz ovog područja predložene kao potreban sastavni dio stručnog usavršavanja psihologa, a za učitelje se, sasvim razumljivo, pojavljuju još i češće, ukupno u 86,4% slučajeva.

Tablica 5.10. Tematska cjelina: Obogaćivanje programa i podrška darovitim učenicima

R. br.	Predložene teme stručnog usavršavanja	Za psihologe (%)			Za učitelje (%)			$\chi^2$
		OŠ	SŠ	$\Sigma$	OŠ	SŠ	$\Sigma$	
3.1.	Opći pregled modela, programa i načina rada s darovitim učenicima	45,9	41,9	44,8	49,3	66,7	53,4	
3.1.1.	Modeli, organizacijski aspekti, načela i smjernice za rad s darovitima	28,2	19,4	25,9	16,4	33,3	20,5	
3.1.2.	Područja, programi i sadržaji rada s darovitima	11,8	16,1	12,9	14,9	14,3	14,8	
3.1.3.	Pristupi, oblici, metode i tehnike rada s darovitima	8,2	12,9	9,5	25,4	19,0	23,9	
3.1.4.	Sredstva, materijali i izvori za rad s darovitima	3,5	3,2	3,4	3,0		2,3	
3.1.5.	Problem preopterećivanja i stresa kod darovitih i sadržajno-organizacijska prilagodba aktivnosti	1,2		0,9	7,5	14,3	9,1	
3.1.6.	Problemi usklađivanja potreba, međusobne prilagodbe i fleksibilnosti okoline (očekivanja, otpori, stereotipi, uprosječeni kriteriji)	8,2	12,9	9,5	11,9	19,0	13,6	
3.2.	Akceleracija darovitih učenika	1,2		0,9	1,5	4,8	2,3	
3.2.1.	Vrste i načini provedbe akceleracije darovitih	1,2		0,9				
3.2.2.	Prednosti i nedostaci akceleracije darovitih				1,5	4,8	2,3	
3.3.	Podrška i rad s darovitim učenicima u pojedinim vrstama nastave	8,2	9,7	8,6	37,3	19,0	33,0	c** d**
3.3.1.	Rad kroz prilagodbu redovite nastave (individualizacija, diferencijacija programa)	7,1	9,7	7,8	25,4	14,3	22,7	
3.3.2.	Rad s darovitima putem dodatne nastave				13,4	4,8	11,4	
3.3.3.	Rad s darovitima u izbornoj nastavi	1,2		0,9	1,5		1,1	
3.3.4.	Rad s darovitima u izvanškolskim aktivnostima				7,5		5,7	
3.3.5.	Rad s darovitima u natjecanjima	1,2		0,9	1,5	4,8	2,3	
3.4.	Pojedini posebni vidovi i metode rada s darovitim učenicima	7,1	3,2	6,0	17,9	4,8	14,8	c* d*
3.4.1.	Grupiranje darovitih i rad u malim skupinama	4,7	3,2	4,3	7,5		5,7	
3.4.2.	Individualni rad s darovitima				4,5		3,4	
3.4.3.	Mentorski rad s darovitima	1,2		0,9	3,0	4,8	3,4	
3.4.4.	Rad darovitih na projektima				1,5		1,1	
3.4.5.	Rad s darovitima kao aktivnim pomagačima u nastavi	1,2		0,9				

Tablica 5.10. – nastavak s prethodne stranice

R. br.	Predložene teme stručnog usavršavanja	Za psihologe (%)			Za učitelje (%)			$\chi^2$
		OŠ	SŠ	$\Sigma$	OŠ	SŠ	$\Sigma$	
3.4.6.	Suradnja i uključivanje stručnjaka i resursa u zajednici	1,2		0,9	3,0		2,3	
3.5.	Rad na odabranim aspektima (osobito socio-emocionalnim) razvoja darovitih učenika	40,0	19,4	34,5	29,9	23,8	28,4	a*
3.5.1.	Cjeloviti razvoj ličnosti darovitih	3,5		2,6				
3.5.2.	Emocionalni razvoj darovitih, razvoj samopouzdanja i pozitivne slike o sebi	11,8	3,2	9,5	4,5	4,8	4,5	
3.5.3.	Socijalni razvoj, poboljšanje prihvaćanja i komunikacije darovitih	22,4	3,2	17,2	11,9	9,5	11,4	
3.5.4.	Razvoj motivacije darovitih	9,4		6,9	6,0		4,5	
3.5.5.	Razvoj kreativnosti darovitih	14,1	12,9	13,8	11,9	9,5	11,4	
3.5.6.	Razvoj mišljenja, pamćenja, koncentracije darovitih	1,2		0,9	1,5		1,1	
3.6.	Rad vezan uz pojedine specifične kategorije darovitosti i talentiranosti učenika	2,4	12,9	5,2	3,0	4,8	3,4	a*
3.6.1.	Rad s učenicima s iznimnim sposobnostima i talentima		3,2	0,9	1,5		1,1	
3.6.2.	Programi i rad sa specifičnim područjima darovitosti (specifične sposobnosti, talenti)	1,2	6,5	2,6	1,5	4,8	2,3	
3.6.3.	Rad i podrška darovitima u području športa	1,2	3,2	1,7				
3.7.	Stručna pomoć u vidu podrške i usmjeravanja darovitih učenika (i njihovih obitelji)	31,8	25,8	30,2	28,4	19,0	26,1	
3.7.1.	Posebne radionice za darovite (socijalizacijske, komunikacijske, relaksacijske, kreativne ...)	20,0	16,1	19,0	19,4		14,8	
3.7.2.	Socijalna podrška u školi i savjetodavni rad s darovitima	5,9	9,7	6,9	6,0	14,3	8,0	
3.7.3.	Profesionalno usmjeravanje darovitih	3,5		2,6	1,5		1,1	
3.7.4.	Programi rada psihologa s darovitim učenicima	9,4	3,2	7,8				
3.7.5.	Programi rada s roditeljima darovitih učenika (suradnja, uključivanje, edukacija, savjetovanje)	5,9		4,3	9,0	4,8	8,0	
3.8.	Rad na prevladavanju razvojnih rizika, posebnih potreba i problema pojedinih darovitih učenika	11,8	6,5	10,3	10,4	9,5	10,2	

Tablica 5.10. – nastavak s prethodne stranice

R. br.	Predložene teme stručnog usavršavanja	Za psihologe (%)			Za učitelje (%)			$\chi^2$
		OŠ	SŠ	$\Sigma$	OŠ	SŠ	$\Sigma$	
3.8.1.	Rad s darovitima koji znatno podbacuju u školskom uspjehu	2,4	3,2	2,6	4,8	1,1		
3.8.2.	Prevladavanje emocionalnih teškoća, problema u ponašanju, problema obitelji i općenito unapređivanje duševnog zdravlja darovitih	3,5	3,2	3,4	4,5	3,4		
3.8.3.	Problemi vezani uz darovite učenike sa specifičnim teškoćama u razvoju i posebnim potrebama (disleksija, disgrafija, diskalkulija, ADHD, vidna, slušna oštećenja, itd.)	5,9		4,3	4,5	3,4		
3.8.4.	Rad s darovitima nižeg socijalnog statusa i u drugim nestimulativnim okolnostima (mala mjesta, obrtnička zanimanja)	1,2		0,9	1,5	4,8	2,3	
3.9.	Realno moguće i praktično primjenjive aktivnosti s darovitim učenicima	28,2	16,1	25,0	20,9	9,5	18,2	
3.9.1.	Objektivne mogućnosti rada s darovitima u postojećim uvjetima škola	23,5	9,7	19,8	13,4	9,5	12,5	
3.9.2.	Prikaz konkretnih programa rada s darovitima i primjera iz prakse	7,1	6,5	6,9	10,4	4,8	9,1	
Ukupno za tematsku cjelinu: 3. Podrška i rad s darovitim učenicima u školskom sustavu		75,3	61,3	71,6	86,6	85,7	86,4	d**

Legenda uz  $\chi^2$ :

Utvrđena značajna razlika među kategorijama:

a – psiholozi osnovnih – psiholozi srednjih škola

b – učitelji osnovnih – nastavnici srednjih škola

c – psiholozi osnovnih – učitelji osnovnih škola

d – psiholozi svih – učitelji/nastavnici svih škola zajedno

Utvrđena razina značajnosti:

\*\* – na razini rizika  $p < 0.01$

\* – na razini rizika  $p < 0.05$

Broj tema koje bi sukladno prijedlozima u tablici 5.10. trebalo obraditi vrlo je velik, što upućuje da su anketirani stručnjaci svjesni raznovrsnih mogućnosti obogaćivanja programa i pokazuju širok raspon interesa u ovom području.

Tako se prije svega procjenjuje kako i psiholozima (44,8%) i posebno učiteljima treba opći pregled modela, programa i načina rada s darovitom populacijom (potkategorija br. 3.1. s 53,4% zastupljenosti). Nadalje, za učitelje je, i to s potvrđenom statističkom značajnošću razlika, prioritetno unapređivanje podrške i rada s učenicima u različitim vrstama nastave (br. 3.3. s 33,0%), osobito u redovitoj nastavi kroz individualiziran pristup i diferencijaciju programa (22,7%) i u dodatnoj nastavi

(11,4%), a potom i kroz izborne, izvannastavne i izvanškolske programe te natjecanja. Ispitanici, naravno, navode i potrebu usavršavanja za suvremene oblike i metoda rada (br. 3.4. s 14.8%), također značajno češće za učitelje negoli za psihologe.

Iznimno se naglašava potreba rada na socio-emocionalnom razvoju darovitih učenika, pogotovo od strane psihologa (br. 3.5. 34,5%), i to više osnovnih nego srednjih škola (40,0% spram 19,4%, što je statistički značajna razlika). Vrlo je istaknuta i potreba stručne pomoći i podrške darovitima i njihovim obiteljima (br. 3.7. 30,2% za psihologe i 26,1% za učitelje), a nisu zanemarivi ni podaci o potrebnom usavršavanju i unapređivanju rada na prevladavanju razvojnih rizika i otežavajućih okolnosti (br. 3.8. 10,3% za psihologe i 10,2% za učitelje/nastavnike).

## 4.2. Pokazatelji stanja i problema u radu s darovitima

Struktura odgovora u tablici 5.10. upućuje na zaključak da, premda pravilnici o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika propisuju obvezu i uređuju način uočavanja i praćenja, školovanja, poticanja i rada s darovitim učenika, stanje programske ponude nikako nije na proklamiranoj razini. S tim u svezi, vrlo su indikativni odgovori u potkategoriji 3.9. gdje naši ispitanici u razmjerno velikom postotku traže takvo stručno usavršavanje, koje će akceptirati objektivne mogućnosti rada s darovitima u našim školama i, umjesto nereálnih očekivanja, nuditi praktično primjenjive aktivnosti i primjere iz prakse.

Dakako da bi ovu ocjenu stanja trebalo podvrći daljnjoj analizi. Nažalost, zbog informacijsko-dokumentacijskog sustava koji je, što potvrđuju i službena stajališta (Miliša, 2000) nezadovoljavajući, ne raspoložuje se podacima o mnogim aspektima odgojno-obrazovnog rada, koji su važni u radu s darovitima.

Posebna skrb o darovitoj djeci zacrtana je, iako ne i operacionalizirana, u zakonskim odredbama o osnovnom i srednjem školstvu i Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1991) te Pravilniku o srednjoškolskom obrazovanju darovitih učenika (1993) koji obvezuju škole da, u skladu s otkrivenom darovitošću, učenicima omoguće raznovrsne programe.

U cilju razvoja darovitih učenika propisano je da će osnovna škola omogućiti: rad po programima različite težine i složenosti za sve učenike, izborne programe, grupni i individualni rad, rad s mentorom, kontakte sa stručnjacima iz područja interesa, pristup izvorima specifičnog znanja, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, raniji upis, akceleraciju ili završavanje osnovnog obrazovanja u kraćem vremenu od propisanog, s tim da će za diferencirane programe iz svih nastavnih predmeta i područja te programe izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti imati na raspolaganju okvirni program za darovite učenike koji je trebalo donijeti tadašnje Ministarstvo prosvjete i športa. Analogni su mehanizmi poticanja darovitih učenika propisani

i za srednje škole, koje su uz to obvezne osigurati upis s obzirom na utvrđeno područje darovitosti (što se dokazuje rezultatima na državnim ili međudržavnim natjecanjima znanja, u skladu s elementima i kriterijima upisa), kao i programe o izboru profesije i karijere.

I u novom Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006) u poglavlju o radu s darovitim učenicima ističe se zahtjev “pridavanja većega značenja otkrivanju iznadprosječne i darovite djece i stvaranju mogućnosti za razvijanje njihove darovitosti u jednom ili više područja”, zbog čega i stoji da je “uočavanje darovitih učenika i poticanje razvoja njihove darovitosti izradbom programa u skladu sa sklonostima, interesima, motivacijom i sposobnostima darovitih učenika obveza učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi.”

Prema Nastavnom planu i programu, “... mogućnosti obogaćivanja programa za darovitoga učenika ili učenike su raznovrsne. Program se može odnositi na svako odgojno-obrazovno područje, a pristup sadržaju je dublji, individualno vođen, često povezan s drugim područjima, interaktivan, a može biti pod vodstvom mentora izvan škole (primjerice, znanstvenika, umjetnika, i dr.). Kod prakticiranja obogaćenoga programa daroviti učenici se ne izdvajaju iz razredne zajednice i školskoga okruženja, nego individualno rade na zadacima ili projektima uz stručno vođenje. Važno je voditi računa o individualnim potrebama i sklonostima svakoga darovitog učenika, a napose o njihovoj motivaciji.”

Uz izradbu i realizaciju obogaćenog odgojno-obrazovnog programa, novi Nastavni plan i program navodi da hrvatski školski sustav omogućuje još jedan vid rada s darovitim učenicima, a to je “uključivanje u posebne povremene odgojno-obrazovne programe koji se organiziraju za skupinu darovite djece unutar same škole, ili programe kojima se organizira poseban razred za darovite učenike, a postoje i posebne škole – glazbene, baletne, likovne, i slični programi koji se povremeno organiziraju kao tzv. ljetne škole, subotnje škole, programi specijalizacija i sl.”

Iako citirani akti puno “obećavaju” i premda mnoge škole i brojni njihovi stručnjaci ulažu respektabilne napore u cilju unapređivanja ovog područja rada, činjenica je da uslijed materijalnih i kadrovskih, a time i programskih ograničenja ovo područje nije sustavno razvijano ni praćeno.

Izvešća o stanju u školstvu i pojedini strateški dokumenti nastali u posljednjih pet godina, koje smo konzultirali kao mjerodavne izvore,<sup>13</sup> u maloj se mjeri koriste podacima, a i oni koji su eventualno dostupni, prikupljeni su i obrađivani za različite namjene i prema različitim metodologijama, kriterijima i mjerilima.

Njihovi se navodi mogu sažeti na sljedeći način: s jedne strane, s pravom se ističu brojne kvalitativne promjene do kojih je došlo zahvaljujući kreativnosti i naporima škola i njihovih stručnjaka, s druge strane, upozorava se na nepovoljne

<sup>13</sup> Popis konzultiranih izvješća i strateških dokumenata nalazi se u bibliografiji na kraju poglavlja.

kvantitativne pokazatelje, prouzročene niskim standardom i nedostatkom sustavnog pristupa i ulaganja u ovo područje.

*Redovitoj predmetnoj nastavi* posebno se prigovara sub-optimalna diferencijacija, zbog čega je za “najsposobniji i najmotiviraniji dio učeničke populacije predmetna nastava prelagana” (Strugar, 2002). Drugu stranu medalje čine problemi “preopterećivanja i stresa kod darovitih učenika”, nedovoljne “sadržajno-organizacijske prilagodbe aktivnosti” te općenito “međusobne prilagodbe i fleksibilnosti okoline”, kao što su to istakli ispitanici u našem anketnom ispitivanju (tablica 5.10., 3.1.).

Na tragu neodgovarajuće diferencijacije redovite nastave, u Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu (2005) Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, uz nastavne sadržaje za sve učenike, predviđeni su i posebno izdvojeni izborni sadržaji za darovite i posebno zainteresirane učenice/učenike po svakom razrednom odjelu i predmetu i to unutar svake tzv. kataloške teme.

O *dodatnom radu* se navodi da se, iako je škola dužna sustavno pratiti darovite učenike, poticati i organizirati im dodatni rad prema iskazanim interesima, sklonostima i sposobnostima, ne raspolaže egzaktnim pokazateljima o zastupljenosti dodatne nastave (Miliša, 2000). Prema istim mjerodavnim procjenama, čini se da se mogućnosti dodatne nastave vrlo ograničeno koriste, te da se “već godinama dodatni rad organizira isključivo za učenike koji se pripremaju za razna natjecanja, susrete ili smotre.” Taj zaključak proizlazi i iz novog Nastavnog plana i programa za osnovnu školu (2006), u kojem se za dodatni rad navodi da se njime “često potiče uključivanje učenika za sudjelovanje na natjecanjima, susretima i smotrama.”

*Izborna nastava*, kao dio programa koji bi trebao “...omogućiti slobodnije kreiranje dijela obrazovnog procesa kroz produblјivanje, odnosno proširivanje znanja i vještina određenog nastavnog područja za koje učenik pokazuje veći interes i sposobnosti” (Miliša, 2000) iznimno je važna u programima rada s darovitima. Izborni su programi za sva nastavna područja objavlјeni zajedno s redovitim nastavnim programima u osnovnoj školi, a školama je ostavljena i mogućnost da prema interesima učenika i mogućnostima škole mogu same izraditi i predložiti pojedine izborne programe i zatražiti njihovu verifikaciju. Ipak, ne objavlјuju se ni kvalitativni ni kvantitativni pokazatelji o tome koliko se izbornih programa ostvaruje u osnovnim školama. Nažalost, mjerodavno se procjenjuje da je u osnovnim školama “prema dostupnim informacijama, njih sve manje” (Miliša, 2000). Za gimnazije se iznosi zaključak kako “zbog tjednog opterećenja učenika redovitom nastavom za izborne programe ostaje premalo prostora” te da “izvješća prosvjetnih nadzornika i savjetnika upućuju i na činjenicu da se još uvijek premalo pozornosti pridaje odgojnom aspektu nastave.” U srednjim pak strukovnim školama, “... uz obvezni općeobrazovni i zajednički (za srodna zanimanja ili struku) strukovni dio, izborni je dio uglavnom usko povezan s odabirom zanimanja” (Miliša, 2000).

Kao rezultat navedenih okolnosti, kao i restriktivnog zapošljavanja učitelja i stručnih suradnika tijekom niza godina, možemo zaključiti da je u školama došlo

do redukcije broja izbornih programa, među kojima dominiraju programi stranog jezika i informatike (ili matematike u gimnazijama) te vjeronauka (ili, alternativno, etike u gimnazijama), što sve rezultira vrlo slabim izborom programa, što je za darovitu populaciju krajnje nepovoljno stanje.

To je istaknuto i u Strategiji za izradu i razvoj nacionalnog kurikulumu (Vican, Rakić i Milanović Litre, 2007) u kojoj stoji da "... načelo fleksibilnosti nije praksa našeg odgojno-obrazovnog sustava, a to se odražava na manjak izbornim predmeta u školama."

Kao sastavni dio školskog programa ističu se i *izvannastavne aktivnosti* za koje se učenici dragovoljno opredjeljuju u skladu s interesima i sposobnostima, a dakako i ponudom tih aktivnosti. Prema novom Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006), "... izvannastavne aktivnosti u osnovnoj školi podrazumijevaju učiteljevu slobodu kreiranja odgojno-obrazovnoga rada i poticaj za angažiranje učenika za rad izvan redovite nastave, a organiziraju se za sve učenike – učenike prosječnih sposobnosti, učenike koji zaostaju za očekivanom razinom učenja, učenike s posebnim potrebama i darovite učenike." "Važan je udio tih programa u otkrivanju, poticanju i praćenju rada darovitih učenika, posebno u manjim mjestima, jer na taj način je škola kao odgojna ustanova postala poticatelj i voditelj djelatnosti u slobodnom vremenu mladeži, jedino u njoj postoje sređeni i potrebni stručni, organizacijski i materijalni uvjeti te sustavni rad i praćenje razvoja djetetove osobnosti." (Miliša, 2000). Ipak, postavlja se pitanje njihovog udjela, kao i njihove kvalitete na cijelom području Hrvatske, o čemu ponovno nema objavljenih podataka.

Slijedom svega navedenog, razumljivo je što u Strategiji za izradu i razvoj nacionalnog kurikulumu (Vican, Rakić i Milanović Litre, 2007) stoji da osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu obrazovanja obilježava "nedovoljna planska i programska diferenciranost koja se odnosi na učenike s posebnim potrebama, djecu s teškoćama u razvoju i darovitu djecu."

S druge strane, *natjecanja, smotre i susreti* su vid izvannastavnih aktivnosti kojima se posvećuje iznimna pažnja i sve veća znatna proračunska sredstva. Tako se u Pregledu postignuća 2004.–2007. (Primorac, 2007) ističe: "Radi promicanja izvrsnosti učenika, organiziraju se natjecanja, a za državna je natjecanja od 2003. do 2006. godine proračun povećan za blizu 35%." Prema dostupnim podacima, sve razine natjecanja, susreta i smotri (od međuopćinskih, preko županijskih do državnih) uključuju više desetaka tisuća učenika, a na državnoj razini nekoliko tisuća (Miliša, 2000). Ipak, iz niza razloga, u kvalitativne se aspekte sadašnjeg ustroja natjecanja opravdano sumnja, pogotovo u njihove dugoročne učinke i stvarne koristi za darovitu populaciju.

U svakom slučaju, možemo zaključiti da je u nizu sukcesivnih analitičkih i strateških akata implicitno, a ponegdje i eksplicitno naznačena potreba i nužnost da se područje rada s darovitim učenicima znatnije unaprijedi.



Na tom će putu, kako vjerujemo, mjerodavne institucije imati potporu stručnjaka škola, koji pokazuju snažan interes i potrebu “mobiliziranja” u tom pravcu, što je razvidno iz tablice 5.11.

Tablica 5.11. Interes za sudjelovanje u provođenju istraživanja o stanju i potrebama unapređivanja rada s darovitim učenicima

Iskazani interes	Odgovori psihologa (%)		
	OŠ	SŠ	Ukupno
da	89,0	79,2	86,0
ne	7,6	18,9	11,1
bez odgovora	3,4	1,9	2,9
Ukupno	100,0	100,0	100,0

## 5. Akceleracija darovitih učenika

### 5.1. Interesi i potrebe unapređivanja akceleracijskih postupaka

Iz tablice 5.10. je razvidno kako stručno usavršavanje o akceleraciji darovitih učenika nije često predlagano, niti za psihologe, niti za učitelje. Štoviše, podaci pokazuju da je interes za produbljivanje znanja o vrstama i načinima provedbe akceleracije minoran (svega 0,9% psihologa), dok je nešto češće iskazana potreba da se učiteljima pomogne razlučiti i usvojiti prednosti, odnosno nedostatke akceleracije (2,3%).

### 5.2. Podaci o provođenju akceleracije

Zadnji dostupni podaci o udjelu akceleriranih učenika su s kraja 1998/1999. školske godine, a iznosimo ih u tablicama 5.12. i 5.13. (Ministarstvo prosvjete i športa, 2000).<sup>14</sup>

Ovako mali godišnji udjel akceleriranih učenika donekle objašnjava i malen interes za stručno usavršavanje: akceleracija jedva da je prisutna u praksi, pa time ni nije percipirana kao značajno područje stručnog usavršavanja, premda s tim u svezi postoji cijeli niz neriješenih pitanja.

<sup>14</sup> Na temelju Tablice OŠ/K-1, obrađeno N = 810 redovitih škola.

Tablica 5.12. Akcelerirani učenici osnovnih škola ukupno i prema razredu koji pohađaju

Razred	Broj učenika	Od toga akceleriranih	
		Broj	%
1. – 4.	200 188	36	0,017
5. – 8.	213 768	55	0,026
Ukupno 1. – 8.	413 956	91	0,022

Tablica 5.13. Akcelerirani učenici osnovnih škola prema veličini škole

Veličina škole	Broj učenika	Od toga akceleriranih	
		Broj	%
do 250 učenika	29 338	4	0,014
251 – 800 učenika	235 330	83	0,035
801 i više učenika	149 288	4	0,003
Sve škole ukupno	413 956	91	0,022

Prema podacima u tablici 5.12., akceleracija je osobito rijetka u mladoj dobi, premda je – iz razloga socijalne prilagodbe – tada možda i najpoželjnija, a jedan od razloga bi mogla biti niže citirana odredba koja osim što nije popraćena odgovarajućim testovima, je u svakom pogledu zastarjela i stručno neutemeljena jer se temelji isključivo na stečenom stupnju znanja, a ne na psihološkim obilježjima i potencijalima djeteta. Podaci u tablici 5.13. pak upućuju na velik utjecaj (ne)povoljnih uvjeta na provođenje akceleracije.

Prema važećim zakonima i već spomenutim pravilnicima škola je dužna učenicima koji se ističu znanjem i sposobnostima omogućavati akceleraciju ili završavanje osnovne škole u vremenu kraćem od propisanog, s tim da postojeće odredbe uređuju da takvi učenici tijekom jedne školske godine mogu završiti dva razreda.

Konkretno, propisano je da učenik od 1. do 3. razreda osnovne škole može završiti dva razreda u jednoj školskoj godini ako se “na osnovi objektivnog ispitivanja čitanja s razumijevanjem, pismenosti i matematičkog znanja i znanja iz drugih nastavnih predmeta utvrdi da je razina njegova znanja viša ili jednaka učenicima u godinu dana starijem razredu.” Učenici od 4. do 8. razreda osnovne škole, kao i daroviti učenici srednje škole mogu u jednoj godini završiti dva razreda polaganjem razrednog ispita.

Stoga se kod nas termin akceleracija rabi u užem značenju negoli je to slučaj u stranoj literaturi, te se najčešće veže bilo uz polazak u školu prije zakonski određene kronološke dobi, bilo uz “preskakanje” razreda.

Novi Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006) predviđa akceleraciju za one učenike "... koji se ističu izvrsnim postignućima u dijelu ili svim odgojno-obrazovnim predmetima", ističući da je pritom važno uzeti u obzir i "razinu emocionalne i socijalne zrelosti darovitoga učenika prije donošenja odluke o primjeni akceleracije."

Nastavni plan i program navodi da "akceleracija može biti djelomična – kada daroviti učenik provodi u višem razredu samo dio školskoga dana, slušajući jedan ili više predmeta, i potpuna – kada učenik u jednoj školskoj godini završava dva razreda." Njime je akceleracija označena kao "zahtjevniji i osjetljiviji način ostvarenja potreba darovitoga učenika", koji je ujedno "zahtjevniji i za učitelja u didaktičko-metodičkom pristupu."

Zaključno, iako naši normativni akti, nastavni planovi i programi i sam sustav nedovoljno razrađuju akceleracijske procedure te za sada ne nude mogućnosti za veće varijacije u akceleracijskim postupcima, činjenica je da ta mogućnost ipak zahtijeva znatna unapređenja (normativna i praktična), tim više što pokazatelji s fokus-grupa upućuju da se u praksi bilježe mnogi primjeri neuspješnih, odnosno nedovoljno uspješnih akceleracijskih postupaka.

## 6. Sustav društvene brige i podrške darovitim pojedincima

### 6.1. Skrb o darovitimima u kontekstu razvitka Hrvatske

U literaturi se ističe da se ugledni svjetski stručnjaci za područje darovitosti (Gardner, 1983; Clarc, 1988; Feldhusen, 1989; Davis i Rimm, 1989; prema Cvetković-Lay, 1999) slažu da "... darovita i talentirana djeca i mladež predstavljaju golem nacionalni resurs (potencijal) te da je zadaća svakog naprednog društvenog sustava odnjegovati svoje buduće vođe i talente u različitim profesijama."

S takvim stajalištem se nije teško složiti, ali ono prema mojem mišljenju ipak zahtijeva dvije bitne nadopune: briga za darovite, kreativne i talentirane pojedince još je i više *zadaća manje razvijenih* (a ne samo naprednih) društava, za koje su daroviti *ključan* (a ne samo golem) nacionalni resurs.

Sustavna briga o darovitim pojedincima strateško je pitanje za svaku zemlju, a osobito za Hrvatsku koja zbog znatnog gospodarskog i tehnološkog zaostajanja treba iznaći mogućnosti za ubrzan i/ili skokovit razvoj. Treba naime imati na umu da se ekonomske pozicije sve više ostvaruju u sferi intelektualnih postignuća. Stoga bi jedna od ključnih strategija za postizanje međunarodne konkurentnosti Hrvatske trebalo biti upravo ulaganje u darovite i kreativne pojedince.

Uz postojeća vrlo ograničena infrastrukturna i financijska sredstva, najveći mogući efekti mogu se ostvariti kroz unapređivanje identifikacije i potpore darovitim

učenicima koji su naš najvrjedniji i nedopustivo zanemaren potencijal. Ovo područje zaslužuje prioritet, tim više što Hrvatska nema na raspolaganju niti dovoljno vremena niti resursa da bi, oslanjajući se samo na promjene školskog sustava, čekala njihove dugoročne rezultate.

## 6.2. Potreba za razvojem sustava potpore darovitima

U literaturi se nailazi na podatak da prema nekim procjenama stranih stručnjaka, Hrvatska kasni oko tridesetak godina u organiziranju sustava skrbi za darovite (Galbraith, 1992; prema Strugar, 2002). Ako su spomenute procjene od prije desetak godina bile točne, s obzirom da Hrvatska u međuvremenu nije znatnije unapređivala ovo područje rada, danas možemo zaključiti, barem kad je u pitanju odgojno-obrazovna djelatnost, da je kod nas riječ o zakašnjenju od četrdesetak godina.

U svojoj ocjeni stanja potpore razvoju darovitih pojedinaca, u strateško-analitičkim aktima Ministarstva prosvjete i športa u prethodnom mandatu (Strugar, 2002). kao praktički najveći nedostatak provedenih aktivnosti navodi se "privremenost i nedovoljna povezanost svih komponenti u jedinstven sustav." Slične se teze iznose i u aktima Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa u tekućem mandatu: "Prethodno proučavanje pokazuje nam da u Hrvatskoj postoje pojedinci koji se bave pitanjem darovite djece i mladeži, ali ne postoji djelotvorno domišljen sustav, koji bi jamčio uspješno organiziranu skrb o darovitima tijekom njihovog školovanja, od predškolskog odgoja do visokoškolskog obrazovanja, pa obuhvatio i obrazovanje mentora i nastavnika, a štoviše i komuniciranje s obiteljima darovitih učenika i studenata" (Božičević, 2004).

Napominjemo da bi strateška sredstva jednog takvog sustava nužno trebala uključiti:

- razvoj i primjenu standardiziranih postupaka rane identifikacije i sustavnog praćenja darovitih;
- odgojno-obrazovnu potporu njihovu razvoju kroz ciljane programe: nastavne i izvanškolske programe, aktivnosti psiho-socijalne podrške i podršku roditeljima;
- širu društvenu potporu kroz programe profesionalnog usmjeravanja, stipendiranja i zapošljavanja, te međunarodne suradnje.

Uz društvenu podršku u procesu obrazovanja, od iznimne je važnosti njihovo odgovarajuće profesionalno uključivanje i poticanje. Nadalje, neovisno o tome postoji li u društvu sustav ciljanih aktivnosti koji služe toj svrsi, temeljno pitanje s

tim u vezi jest, prema našem mišljenju, je li sustav zapošljavanja i profesionalnog motiviranja u dovoljnoj mjeri pravičan, odnosno koliko-toliko stimulativan.<sup>15</sup>

Stoga rješenje nije samo u donošenju nacionalnog programa identifikacije i obrazovanja darovitih u okviru školskog sustava, što sugeriraju primjeri pojedinih zemalja i već godinama opravdano zagovaraju neki naši stručnjaci (Cvetković-Lay, 1999).

Dakako da je sustavan rad u djelatnosti obrazovanja razmjerno najvažniji utoliko ako posreduje tijekom razvojnog razdoblja koje je kritično za razvoj i aktualizaciju potencijalne darovitosti. No, razvoj identifikacijskih postupaka i unapređivanje procesa obrazovanja darovitih ni izdaleka neće ispuniti svoju punu svrhu, ako izostaje cjeloviti društveni sustav podrške darovitima, koji uključuje praćenje i upravljanje karijerom.

Za nadati se je da će se dogoditi reafirmacija sposobnosti i znanja kao društvene vrijednosti, i (time) utjecanje na vrijednosno-motivacijske sustave mladih, kao i osiguravanje socijalne pravičnosti i jednakih šansi sukladno sposobnostima u procesu obrazovanja (i zapošljavanja).

U svakom slučaju, potrebu za razvojem odgovarajućeg sustava društvene skrbi o darovitima snažno prepoznaju i iskazuju i naši ispitanici, što je itekako vidljivo iz tablice 5.14.

Tablica 5.14. Tematska cjelina: Sustav društvene skrbi i podrške darovitim pojedincima

R. br.	Predložene teme stručnog usavršavanja	Za psihologe (%)			Za učitelje (%)			$\chi^2$
		OŠ	SŠ	$\Sigma$	OŠ	SŠ	$\Sigma$	
5.1.	Ukupni sustav društvene brige i podrške darovitim pojedincima	14,1	19,4	15,5	1,5	14,3	4,5	b** c** d**
5.1.1.	Osmišljavanje i razvoj cjelovitog sustava društvene brige o darovitim	10,6	12,9	11,2	1,5	4,8	2,3	
5.1.2.	Briga o stipendiranju darovitih	1,2	3,2	1,7		4,8	1,1	
5.1.3.	Briga o odgovarajućem zapošljavanju darovitih nakon završenog školovanja	3,5	6,5	4,3		4,8	1,1	
5.2.	Sustav brige o darovitim učenicima u djelatnosti prosvjete	23,5	25,8	24,1	17,9	28,6	20,5	

<sup>15</sup> Počiva li, primjerice, u proračunski financiranim djelatnostima kadriranje za visokorangirana mjesta na visokoj razini stručnih i profesionalnih obilježja (znanja, vještine, sposobnosti i etičnost). Ili, zapošljavaju li se u gospodarskim subjektima kadrovi s poželjnom razinom sposobnosti, razmjerno zahtjevima radnih mjesta, što bi se logično očekivalo u uistinu tržišnoj ekonomiji, ili, to ipak često nije slučaj?

Tablica 5.14. – nastavak s prethodne stranice

R. br.	Predložene teme stručnog usavršavanja	Za psihologe (%)			Za učitelje (%)			$\chi^2$
		OŠ	SŠ	$\Sigma$	OŠ	SŠ	$\Sigma$	
5.2.1.	Osmišljavanje i razvoj cjelovitog sustava brige za darovite u sustavu obrazovanja i uvođenje jedinstvene strategije u svim školama	7,1	9,7	7,8	3,0	14,3	5,7	
5.2.2.	Odgovarajuće normativno reguliranje (pravilnici o radu s darovitima, o programima, normama učitelja ...)				1,5	9,5	3,4	
5.2.3.	Standardizacija i ujednačavanje identifikacijskih postupaka na razini cjelokupnog sustava	7,1	12,9	8,6	3,0		2,3	
5.2.4.	Razvoj konkretiziranih programa rada s darovitima od nadležnog ministarstva	2,4	6,5	3,4				
5.2.5.	Odgovarajuće financiranje programa za darovite od strane ministarstva	1,2	3,2	1,7		4,8	1,1	
5.2.6.	Briga o obrazovanju i razvoju kadra za rad s darovitim učenicima	7,1		5,2	7,5	4,8	6,8	
5.2.7.	Briga o financiranju i motiviranju stručnjaka koji rade s darovitima	2,4		1,7	3,0	19,0	6,8	
Ukupno za tematsku cjelinu: 5. Sustav društvene skrbi i podrške darovitim pojedincima		36,5	41,9	38,8	17,9	28,6	20,5	c** d**

Legenda uz  $\chi^2$ :

Utvrđena značajna razlika među kategorijama:

a – psiholozi osnovnih – psiholozi srednjih škola

b – učitelji osnovnih – nastavnici srednjih škola

c – psiholozi osnovnih – učitelji osnovnih škola

d – psiholozi svih – učitelji/nastavnici svih škola zajedno

Utvrđena razina značajnosti:

\*\* – na razini rizika  $p < 0.01$

\* – na razini rizika  $p < 0.05$

Na tragu iskazanih potreba, u najnovijem dokumentu nadležnog Ministarstva pod nazivom Pregled postignuća 2004.–2007. (Primorac, 2007) navodi se sljedeće: “*Pokrenut* je projekt sustavna rada s nadarenim učenicima i studentima kojim se organizira skrb za nadarene tijekom njihova školovanja (od predškolskoga do visokoškolskog obrazovanja). Temelj pristupa čini identificiranje nadarenih, izradba baze podataka o nadarenim učenicima i studentima, rad s nadarenima te poučavanje mentora i nastavnika koji će s njima raditi. Kao jedna od aktivnosti u promicanju izvrsnosti *predviđa* se razvijanje ‘središta izvrsnosti’ radi kontinuiranoga i sustavnog okupljanja učenika prema njihovoj darovitosti.”

### 6.3. Negativne posljedice nepostojanja sustavne brige o darovitim pojedincima

Pojedina istraživanja upozoravaju da, kada se djeci visokih sposobnosti onemogućava i ograničava razvoj, ona mogu očitovati razne oblike neprihvatljivog ponašanja (frustriranost, agresivnost), što u određenim okolnostima mogu biti korijeni budućeg antisocijalnog ponašanja.

Primjerice, podaci za SAD u kategoriji tzv. "crnih statistika" upućuju da nesrazmjerno velik udjel darovitih ljudi završava na marginama društva. U isto vrijeme, za SAD je karakteristična široka lepeza organiziranih vidova brige o darovitimima i razmjerno najveća ponuda programa za darovite, a na glasu su i kao zemlja jednakih poslovnih šansi pa je opravdano postaviti pitanje kakvo li je tek stanje u drugim zemljama.

Za Hrvatsku, koliko nam je poznato, za sada ne postoji istraživanje i praćenje te vrste podataka, ali za očekivati je da takva statistička povezanost također postoji.

### 6.4. Analiza i prijedlog statističkog praćenja rada s darovitimima

Mjerodavnom Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa već godinama nedostaje sektor istraživanja i razvoja, praćenje kvalitete i marketinške potpore. Zbog niskog ulaganja u odgovarajući ustroj, kadrove i tehnologiju, gotovo da je potpuno izostala (odnosno, na nedopustivo je niskoj razini) informacijska podrška operativnom, ali i strateškom odlučivanju, koja bi predstavljala odgovarajuću informacijsku osnovicu za unapređivanje rada s darovitim učenicima.

Analizom postojećeg sustava statističkog praćenja škola sadržanog u tzv. OŠP i OŠK te u SŠP i SŠK maticama (tablicama koje škole popunjavaju na početku i kraju školske godine), vidljivo je da Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (čak i ako bi ih u cijelosti obrađivalo i koristilo kao podršku poslovnom odlučivanju, što do nedavno nije bio slučaj) na temelju postojećih matica može raspolagati samo s malim brojem fragmentarnih podataka koji ni na koji način nisu odgovarajuća osnova za politike i strategije u ovom području rada.

Ne ulazeći u sofisticiranije vidove podrške darovitoj djeci, čak i općepoznati, "standardni" oblici rada s njima izostavljeni su iz matica škola, što je vidljivo iz sljedećeg.

1. *Uočavanje i identifikacija darovite djece, ukupno i po područjima darovitosti.* Za razliku od srednjih škola koje barem registriraju ukupan udjel darovitih učenika po programima, u osnovnim školama takva statistika uopće nije predviđena, a kamoli razrađena. Nadalje, ni za osnovne ni za srednje škole

nema podataka o postupcima uočavanja i evidentiranja, koji se u školi (eventualno) koriste.

2. *Raniji upis i akceleracija.* Podaci o dobi prilikom upisa se prikupljaju, ali nisu funkcionalni jer nisu odgovarajuće razgraničeni, niti su razvidni razlozi temeljem kojih su nadležne službe donijele rješenje o ranijem upisu. Podatke o akceleraciji, koji se statistički bilježe, trebalo bi staviti u odnos s nizom drugih pokazatelja koji se tiču ustroja i rada škole, kao i obilježjima samih učenika. Zbog malog broja akceleriranih učenika, u ovom području rada može se predložiti iscrpnija anketna forma koja bi sadržala i stručna mišljenja, a koja bi se popunjavala po potrebi.
3. *Dodatna nastava.* Postojeći podaci ne ukazuju na udjel darovitih uključenih učenika, raspodjelu aktivnosti po matičnoj/područnim školama, vrste aktivnosti koje nedostaju, dakle na nepokrivene potrebe u kvalitativnom, ali i kvantitativnom smislu.
4. *Izborna nastava.* Evidencija ne daje podatke o satnici izbornog/ih programa. Podaci ne omogućuju raščlambu strukture izborne nastave po razredima i dobi učenika. Nedostaju podaci o zastupljenosti izborne nastave u matičnoj školi, odnosno u područnim razrednim odjelima. Ako su neke od navedenih aktivnosti ciljano namijenjene darovitoj djeci, o tome nema nikakvih podataka. Također, nikakvi podaci vezani uz vrstu programa (standardni, specifični), karakteristike uključenih učenika i udjel matične/područnih škola nisu raspoloživi. Dakako, niti kriteriji za formiranje izborne nastave, kao ni nepokrivene potrebe.
5. *Izvannastavne aktivnosti i natjecanja.* Izvannastavne aktivnosti su objedinjene s izvanškolskim aktivnostima, a u okviru izvannastavnih aktivnosti ni na koji način nije obrađena problematika natjecanja, kao najzastupljenijeg vida angažiranja darovitih (i drugih) učenika.
6. *Izvanškolske aktivnosti.* Nije razvidno koja se ponuda izvanškolskih aktivnosti odvija u prostorima same škole, koji je modus financiranja i suradnje na snazi, te kakva je mogućnost uključivanja darovitih učenika, bez obzira na platežne mogućnosti njihovih roditelja.
7. *Informatizacijske mogućnosti, ovladavanje stranim jezicima i knjižni fond.* Nije moguće razlučiti koliko se informatizacijske mogućnosti koriste za rad s darovitimima. Podaci o učenju stranih jezika ne ukazuju na njihovu distribuciju po učenicima i školama, kako ni na bilo kakvu individualizaciju prema darovitim učenicima. Podaci o knjižnom fondu temeljeni su samo na kvantumu i u tom smislu također nisu informativni.
8. *Projektne aktivnosti i projektna suradnja.* Mogućnosti projektnog rada za darovite učenike nisu razvidne.



9. *Suradnja s fakultetima.* Podaci o suradnji tiču se mentorskog rada sa studentima, ali o eventualnoj suradnji za potrebe darovitih učenika nisu predviđeni nikakvi podaci.
10. *Podaci o uspjehu.* Nema nikakvih mogućnosti statistički razlučiti uspješnost darovitih učenika i eventualnu pojavnost njihove neuspješnosti (školskog "podbačaja"), niti ukupno niti s obzirom na spol, dob, vrstu škole i druge specifičnosti.

Lako je zaključiti kako postojeća razina praćenja navedenih vidova odgojno-obrazovnog rada nije zadovoljavajuća, a ostali mogući aspekti identifikacije, rada i potpore s darovitim učenicima u postojećim se maticama niti ne spominju pa u ovu analizu nisu ni uključeni.

Osim potrebnih poboljšanja u samim maticama, radi prikupljanja stručnih mišljenja koja nisu u domeni statističkih praćenja, predložili bismo jednokratnu primjenu iscrpnog anketnog upitnika u svim školama za utvrđivanje stanja, primjedbi i prijedloga, koja bi se periodično mogla ponoviti. Iskustva u primjeni navedene ankete bila bi od koristi i za unapređivanje samih matica.

U novije vrijeme, u Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.–2010. (Rakić i Milanović Litre, 2005) kao razvojni cilj do 2008. godine predviđeno je da će se "uvesti sustav pokazatelja koji će omogućiti Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa praćenje i usporedbu razvoja odgojno-obrazovnog sustava s obrazovnim sustavima država članica Europske Unije."

U nedavno objavljenoj Strategiji za izradu i razvoj nacionalnog kurikuluma (Vican, Rakić i Milanović Litre, 2007) potvrđuje se ocjena da "... nije regulirano upravljanje informacijama i podacima korisnima za praćenje i razvoj kvalitete." Kao poteškoća, navodi se "nedostatak jedinstvene metodologije za prikupljanje podataka relevantnih za razvoj odgojno-obrazovnog sustava" i "razmjerno sporo ažuriranje podataka i informacija."

U isto vrijeme, u Pregledu postignuća 2004.–2007. (Primorac, 2007) izvještava se da je "projekt integriranoga sustava za upravljanje standardiziranim skupovima podataka (e-Matica), započet 2005. godine, stavljen u funkciju početkom školske godine 2006/2007." te da taj sustav predstavlja "jedinstvenu bazu standardiziranih podataka o osnovnome i srednjem obrazovanju (škole, zaposlenici, učenici, programi) i temelj je za razvoj EMIS-a (Education Management Information System)." Izgradnjom tzv. Jedinstvenoga izvještajnog sustava koji koristi brojne izvore podataka, "omogućena je transparentnost i pravodobna dostupnost ključnim podacima radi donošenja poslovnih odluka."

Rujna 2007. objavljeno je da dvogodišnji posao izrade e-Matice, jedinstvene baze s detaljnim podacima o učenicima, programima, školama i djelatnicima priveden kraju, ali je "zapeo" zbog zahtjeva pojedinih škola i roditelja da se preispita je li to u suglasnosti sa zakonskim odredbama vezanima uz zaštitu osobnih podataka,

pa su iz Ministarstva najavili da će sporna pitanja biti vrlo brzo riješena i normirana Pravilnikom o e-Matici (Vjesnik, 2007).

U svakom slučaju, nadamo se da će e-Matica sadržavati i podatke važne za sagledavanje stanja u području darovitosti i time doprinijeti potrebnom unapređivanju identifikacije i brige o darovitim učenicima.

## 6.5. Prijedlozi vođenja baza podataka o darovitoj djeci

U Pregledu postignuća 2004.–2007. (Primorac, 2007) istaknuto je da Agencija za odgoj i obrazovanje i nadležno Ministarstvo u novije vrijeme uspostavljaju bazu podataka o darovitim tako što od 2005. godine “sustavno prikupljaju podatke i brinu se za učenike koji su pobijedili na državnim natjecanjima”, ali to se nikako ne može smatrati odgovarajućim obuhvatom populacije darovitih učenika.

Činjenica je da baza podataka o darovitoj djeci za sada ne postoji, čak ni na razini brojnog stanja, a kamoli na poimeničnoj razini. No s vremena na vrijeme se u pojedinim upravnim i javnim službama, u pojedinim stručnim krugovima i u javnosti javljaju inicijative, odnosno iskazuje podrška inicijativama za stvaranje centralnih baza podataka o darovitoj djeci i mladeži uključenoj u odgojno-obrazovni sustav, što se obrazlaže sljedećim:

1. jedan od ciljeva koji se uobičajeno navodi je utvrđivanje broja darovite i talentirane djece u ukupnoj populaciji, njihove zastupljenosti po pojedinim područjima darovitosti/talenta i srodnih brojčanih pokazatelja;
2. sljedeće obrazloženje potrebe za bazama podataka koje se učestalo navodi je da su te informacije potrebne u cilju planiranja aktivnosti društvene potpore tim pojedincima;
3. i, konačno, u okviru pojedinih inicijativa nailazi se i na obrazloženja kako su baze potrebne zbog društvene, poglavito gospodarske važnosti darovitih, uključujući i argumentaciju da će tvrtke imati interesa pribaviti te za njih sve dragocjenije informacije.

U svezi s inicijativama za stvaranje baza podataka, držimo potrebnim ukazati na nekoliko aspekata.

- Potrebno je podsjetiti se kako darovitost, kreativnost i talentiranost nisu obilježja koja se u populaciji distribuiraju dihotomno, već u vidu kontinuuma. Granica koja dijeli darovitu od “nedarovite” populacije nije objektivna datost, već se utvrđuje dogovorno odnosno proizvoljno i ovisi o znanstvenim, stručnim, općedruštvenim i interesnim ciljevima zbog kojih se ti podaci prikupljaju. Ukupni broj darovite djece će varirati ovisno o upotrijebljenom kriteriju i svrsi, što tu statistiku samu po sebi čini nedovoljno smislenom i korektnom

ako kriteriji i svrha zbog kojih se ona formira nisu jasno definirani i društveno dogovoreni, kao što je trenutačno slučaj.

- Formiranje poimeničnih evidencija o darovitoj djeci nikako ne može biti samo sebi svrhom, već je to opravdano samo ako je u funkciji unapređivanja kvalitete života prvenstveno samog pojedinca, a tek posredno i društva u cjelini.
- Iz razloga etičnosti i zaštite privatnosti, formiranje, čuvanje i korištenje takvih baza podataka mora biti pomno uređeno, na način da bude maksimalno i dugoročno zaštićeno protiv svih eventualnih zloraba, što s jedne strane podrazumijeva punu uključenost pojedinaca na koje se to odnosi, a s druge strane punu uključenost i jasnu ingerenciju nadležnih državnih tijela.
- U ovoj fazi, činjenica je i nepostojanje odgovarajućih, društveno i strukovno prihvaćenih procedura kojima bi se na ujednačen način identificirali daroviti pojedinci.
- Osim definiranog postupka, sastavnih elemenata i vremenske dinamike identifikacijskih procedura, u Hrvatskoj je trenutačno vrlo izražen i problem (ne) odgovarajućeg psihološkog instrumentarija koji je, bez obzira na sva ograničenja vezana uz njihovu primjenu koja se trebaju uzeti vrlo ozbiljno, u svijetu prihvaćen i praktički neizbježan element takvih procedura.
- Ako bi se spomenute baze oformile i stavile u funkciju u bilo koje praktične svrhe, a bez da se navedena pitanja kvalitetno riješe i uredi odgovarajućim propisima i procedurama, treba računati na neželjene reakcije i sporove kao rezultat nezadovoljstva pojedinaca njihovom primjenom, što je problem s kojim se suočavaju i znatno napredniji i uređeniji sustavi nego što je naš.

Kad su u pitanju ideje da se radi stvaranja baze podataka o darovitoj djeci objedine postojeće evidencije koje se o darovitima već vode u pojedinim vrtićima i školama, valja istaći još nešto. Naime, uz prethodne primjedbe koje i ovdje vrijede, ideje o korištenju postojećih internih evidencija nisu ni svrhovite, jer su one negdje nepostojeće, negdje nepotpune, a ako i postoje, tu su i već spomenuti problemi neujednačenosti kako u korištenim kriterijima, tako i u upotrijebljenim postupcima mjerenja i procjenjivanja.

Čini se da su prijedlozima o centralnim bazama podataka "skloniji" stručnjaci izvan sustava negoli stručnjaci koji rade u odgojno-obrazovnom sustavu. I naši projektni podaci s fokus-grupa upućuju kako stručnjaci zaposleni u školskom sustavu s priličnom rezervom gledaju na poduzimanje postupaka u cilju evidentiranja i stvaranja baza podataka, pa čak i samog identificiranja darovite djece, osim ako ti postupci ne bi bili dio programa dobro osmišljenog, planskog i sustavnog rada i potpore darovitim učenicima.

S obzirom na sve navedeno, ocjenjujemo uputnijim da se naš evidencijsko-statistički sustav ponajprije pozabavi utvrđivanjem i razvojem načina i oblika identifi-

cije i rada s darovitom djecom koji se primjenjuje u školama, te posebno stanjem programske ponude koja im se u školskom sustavu nudi.

Tijekom aktivnosti na unapređivanju procesa identifikacije i rada s darovitim učenicima, s vremenom bi se osigurao potreban *know-how* prilagođen našim potrebama, kao i odgovarajuća razina političke, stručne i javne svijesti o potrebi osobne i društvene svrhovitosti baza, njihove zaštite te definiranja i ujednačavanja procedura, što je sve preduvjet za stvaranje baza podataka.

## 7. Umjesto zaključka

Upravo slijedom niza problema i nezadovoljenih potreba darovite djece, njihovih obitelji i stručnjaka škola, školske godine 2000/2001. inicirali smo projekt *Unapređivanje identifikacije i rada s nadarenim učenicima kroz sustav osnovnog školstva* (Vlahović-Štetić i Vojnović, 2000), koji se u navedenom razdoblju provodio pod okriljem Zavoda za unapređivanje školstva, tada u sastavu Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske.

Usprkos manjkavim podacima, provedene su analize, kao i projektne aktivnosti ukazale da je u Hrvatskoj nužno pokrenuti aktivnosti usmjerene na *razvoj sustava društvene brige o darovitoj djeci* te je 2004. godine Ministarstvu obrazovanja, znanosti i sporta predložen i istoimeni projekt (Vlahović-Štetić, 2004).

## 8. Projektni prijedlog *Unapređivanje identifikacije i rada s darovitim učenicima kroz sustav osnovnog školstva (2000/2001)*

Kao jedna od važnih aktivnosti I. faze projekta *Unapređivanje identifikacije i rada s nadarenim učenicima kroz sustav osnovnog školstva*, uz analizu stanja, osmišljen je program stručnog usavršavanja učitelja osnovnih škola o identifikaciji i radu s darovitim učenicima (Vlahović-Štetić, Vizek Vidović, Arambašić, 2001). Program je probno primijenjen na više skupina učitelja, a potom je uslijedilo stručno usavršavanje psihologa – stručnih suradnika za njegovu daljnje širenje i primjenu.

Komplementarno s projektnim aktivnostima, po prvi puta smo osmislili i proveli javni natječaj kojim su se namjenska proračunska sredstva počela dodjeljivati školama (Vojnović i Manojlović, 2001), kao potpora njihovim odabranim programima rada s darovitim učenicima, a pozicije tog natječaja zadržale su do danas.

U sljedećem poglavlju sadržan je cjeloviti program stručnog usavršavanja, uključujući teorijska znanja i praktične implikacije s vježbama i primjerima.

## Bibliografija

### ***Dokumenti i analize nastale tijekom i nakon projektnih aktivnosti***

- Manojlović, S.; Vojnović, N. (2001): Prijedlog propozicija Natječaja za dodjelu financijske potpore programima rada s nadarenim učenicima osnovnih škola u 2001. godini Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske. *Školske novine*, 26-27: 14.
- Manojlović, S.; Vojnović, N. (2004): Ispitivanje i analiza ponude i potražnje psihologijskih mjernih instrumenata u Hrvatskoj s naglaskom na instrumente namijenjene djeci, te prijedlozi za unapređivanje utvrđenog stanja. *Zbornik međunarodnog znanstveno-stručnog skupa "XIV. dani psihologije u Zadru"*: 107.
- Vlahović-Štetić, V.; Vojnović, N. (2000): Projekt: "Unapređivanje identifikacije i rada s nadarenom populacijom u sustavu osnovnog školstva". Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Zavod za unapređivanje školstva, Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske (neobjavljeni dokument).
- Vojnović, N. (2001): Analiza sustava statističkog praćenja osnovnih škola Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske i prijedlozi unapređivanja, s naglaskom na područje nadarenosti (neobjavljeni rad).
- Vojnović, N. (2001): Istraživanje ponude i analiza stanja psihologijskih mjernih instrumenata dostupnih hrvatskom tržištu. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske i Proconsult d.o.o. (neobjavljena studija).
- Vojnović, N. (2004): Utjecaj tržišne ponude i raspoloživosti psihologijskih mjernih instrumenata namijenjenih školskoj populaciji na pojedine aspekte rada školskih psihologa u Republici Hrvatskoj. *Zbornik međunarodnog znanstveno-stručnog skupa "XIV. dani psihologije u Zadru"*: 106.

### ***Analitički i strateški dokumenti (noviji) te drugi akti mjerodavnih institucija***

- Božičević, J. (2004): Nadareni učenici i studenti u hrvatskom inovacijskom sustavu. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. URL: <http://www.mzos.hr>
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2005): Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. URL: <http://www.mzos.hr>
- Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci (1999): Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci. Ministarstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. URL: <http://www.mss.edus.si>
- Miliša, Z.: (2000): Izvešće o hrvatskom školstvu. Zavod za unapređivanje školstva Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske (neobjavljeni materijal).
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006): Narodne novine, 102/2006.
- Pastuović, N. i dr. (2001): Odgoj i obrazovanje: bijeli dokument o hrvatskom školstvu. Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske.
- Rakić, V.; Milanović Litre, I. (2005): Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. URL: <http://www.vlada.hr>
- Podaci o uspjehu učenika na kraju 1998/1999. školske godine (2000): Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske (interna brošura).

- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1991): Narodne novine, 34/1991.
- Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju darovitih učenika (1993): Narodne novine, 90/1993.
- Primorac, D. i dr. (2007): Pregled postignuća 2004.–2007. Vlada Republike Hrvatske i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Prioritetne mjere u odgojno-obrazovnom sustavu od 2002. do 2004. godine – Prilog provedbi Projekta hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće (2002): Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske.
- Strugar, V. (2002): Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Prosvjetno vijeće Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske.
- Strugar V. (2002): Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće. Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske.
- Uskoro e-Matica, jedinstvena baza podataka o školstvu! (2007): Vjesnik, 29. rujna 2007.  
URL: <http://www.vjesnik.hr>
- Vican, D.; Rakić, V.; Milanović Litre, I. (2007): Strategija za izradu i razvoj nacionalnog kurikuluma. Vijeće za nacionalni kurikulum, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

#### ***Ostali citirani izvori***

- Cvetković Lay, J. (1999): Odgoj i obrazovanje darovite, talentirane i kreativne djece. *Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu*, 1 (1): 237-242.
- Goleman, D. (1997): Emocionalna inteligencija. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Sternberg, R. J. (1996): Uspješna inteligencija: Kako kreativna i praktična inteligencija određuju uspjeh u život. Zagreb: Barka.

## VI. DIO

### **SEMINAR: UNAPREĐIVANJE IDENTIFIKACIJE I RADA S DAROVITIM UČENICIMA**





## Seminar: Unapređivanje identifikacije i rada s darovitim učenicima

Ovaj seminar održan je posebno za psihologe, stručne suradnike u osnovnim školama. Željele smo da seminar bude mjesto na kojem ćemo međusobno razmijeniti iskustva, ali smo željele kolegicama i kolegama i ponuditi sadržaje koje smatramo relevantnima.

Ponudile smo radionice i predavanja i to, osim u izvedbi, uobličile i kao materijal koji psiholozi mogu kasnije primijeniti u integralnom obliku, modificirati prema potrebama ili primijeniti samo pojedine dijelove.

Kako je prošlo dosta vremena, vesele nas informacije da je seminar bio od koristi i da školski psiholozi rabe ponuđene materijale. Odlučile smo materijale objaviti i kao dio ovog priručnika. Oni mogu poslužiti onima koji su bili na seminaru da obnove znanje, a onima koji nisu, kao novi materijal pomoću kojeg mogu oblikovati svoju nastavu o nadarenima za učitelje, profesore ili roditelje. Naravno, za takav rad nisu dovoljni samo priloženi materijali, već i teorijska znanja koja sadrži priručnik, ali i druga, već i na našem jeziku dostupna literatura o nadarenima. Praktična iskustva u radu s nadarenim učenicima pomoći će školskom psihologu da uz te informacije svoje poučavanje učini životnijim i zanimljivijim.

Seminar je koncipiran u dva dijela pa su tim redoslijedom prikazane radionice. U prvom dijelu seminara izvedene su i ovdje prikazane radionice usmjerene na karakteristike darovite djece i identifikaciju darovitih učenika. U nastavku su prikazane radionice koje se bave radom s darovitima unutar školskog sustava i pružanjem podrške darovitim učenicima. Materijale o radionicama pripremile smo tako da je svaka radionica kratko opisana. Ako radionica sadrži i predavanje koje je moguće pripremiti iz teorijskog dijela ovog priručnika, onda to piše u napomeni, a ako je predavanje sadržajno različito od teorijskog dijela ovog priručnika, onda smo nakon opisa radionice dale kratak prikaz što bi po našem mišljenju predavanje trebalo sadržavati.

Nadamo se da će naše kolegice i kolege iskoristiti materijale za edukaciju učitelja u svojim školama jer se pokazalo kako su educirani nastavnici preduvjet za rad s darovitima u školi.

## **Predavanje i radionica 1: Što je to darovitost i talentiranost: teorijske postavke i praktične posljedice**

Vesna Vlahović-Štetić

- Cilj:*
1. Sudionici će upoznati pojam i razne definicije darovitosti.
  2. Sudionici će razmišljati o darovitosti i iz osobne perspektive.

*Trajanje:* 90 min

*Radni materijal:* papiri A3 (7 komada); na vrhu svakog papira napisana je jedna inteligencija iz Gardnerove teorije, *post-it* papirići.

*Postupak:*

1. Uvodno predavanje *Teorije darovitosti*.<sup>1</sup>
2. Pročitaju se opisi različitih Gardnerovih inteligencija i sudionici pronadu svoju najjaču stranu i svoju drugu jaku stranu, lijepe papiriće sa svojim imenom na papir na kojima su te inteligencije.
3. Sudionici u malim grupama (4-5) komentiraju koja je njihova jaka strana, imaju li i drugi u obitelji takve sklonosti, jesu li u mladosti bili poticani razviti svoje jake strane, kako su se osjećali kad su dobili podršku i kad nisu, kako je njihova jaka strana utjecala na njihov život. Predstavnici grupe izvješćuju o raspravi unutar grupe.
4. Završni komentar voditelja: Različiti smo, što je bogatstvo, ali vidljivo je da smo i grupirani – odabrali smo i profesiju prema svojim inteligencijama.

<sup>1</sup> Predavanje se može pripremiti prema tekstu V. Vlahović-Štetić: Teorije darovitosti

## **Predavanje i radionica 2: Osobine darovite djece**

Vlasta Vizek Vidović

- Cilj:*
1. Omogućiti sudionicima prepoznati osobine darovite djece na kognitivnom i socijalno-emocionalnom planu.
  2. Osvijestiti kod sudionika specifične obrazovne potrebe takve djece, kao i prednosti i nedostatke koje im njihova darovitost stvara u okolini.
  3. Omogućiti sudionicima prepoznati osobne dobitke i teškoće u radu s takvim učenicima.

*Trajanje:* 90 min

*Radni materijal:* predlošci za prednosti i teškoće darovitih učenika u školi i učitelja u radu s darovitim učenicima.

*Postupak:*

1. Uvodno predavanje *Osobine darovite djece*.<sup>2</sup>
2. Individualno ispunjavanje tablice u koju se upisuju prednosti i teškoće koje darovita djeca imaju u školi, kao i prednosti i teškoće koje imaju nastavnici u radu s darovitima.
3. U malim grupama se izmjenjuju zapažanja i izrađuju zajednički plakat.
4. Svaka grupa plenarno iznosi svoja zapažanja koja se odnose na učenike i na nastavnike, koja se bilježe na zajednički plakat.
5. Završni komentar voditelja: Ističu se najčešće navođene pozitivne i negativne strane. Uočava se da nije uvijek teško samo nastavnicima takve djece, nego i darovitoj djeci. Razumijevanje obostranih teškoća je najbolji put za prihvatanje problema i mijenjanje njihova uzroka.

<sup>2</sup> Predavanje se može pripremiti prema tekstu V. Vizek Vidović: *Osobine darovite djece*

Predložak:

Prednosti i teškoće u školskom radu za:

	DAROVITE UČENIKE	UČITELJE DAROVITIH
Prednosti u školskom radu		
Teškoće u školskom radu		

### **Predavanje i radionica 3: Identifikacija darovitih: ciljevi identifikacije i uloga učitelja u tom procesu**

Vesna Vlahović-Štetić

- Cilj:*
1. Upoznati se s ciljevima i problemima u identifikaciji.
  2. Osvijestiti različite ideje koje imamo o darovitima.

*Trajanje:* 90 min

*Radni materijal:* za svaku malu grupu: 30 listića s nazivima voća, povrća i različitih predmeta, papir A3 formata, flomasteri; za svakog sudionika u maloj grupi zasebni papirić s uputom.<sup>3</sup>

*Postupak:*

1. Prvo se radi aktivnost *Odabir voća za izložbu*. Sudionici se podijele u male grupe (po 5) i dobiju sljedeću uputu:

*“Odabiremo predmete za jednu specijaliziranu izložbu i vi u maloj grupi morate odlučiti koji će od predloženih predmeta na izložbu, a koji ne. Svatko od vas znat će kakve predmete želi vidjeti na izložbi. Možda vam kod svih predmeta neće baš odmah biti jasno jesu li pogodni za izložbu, ali ako sudite kako bi ipak mogli imati onu osobinu koja se vama čini važna, složite se da idu. Ponekad ćete se lako usuglasiti mogu li ti predmeti na izložbu ili ne. No ponekad nećete moći odmah postići dogovor. Jedna osoba među vama čitat će nazive predmeta za izložbu i na jednu stranu metati odabrane predmete, a na drugu one za koje ste odlučili da ne idu na izložbu. Nakon što izvršite odabir, napravite plakat s izloščima vaše grupe.”*

2. Voditelj kaže kako se radilo o izložbi voća i neka sudionici izlože svoje plakate. Komentira se različitost izložaka, kako su se osjećali pri radu, kakve posljedice ima interakcija u skupini, kakve to ima veze s identifikacijom nadarenih.
3. Komentar voditelja: u odabiru učenika u grupu za nadarene odigravaju se slični mehanizmi, često zagovaramo svoje stavove, a da ne znamo dovoljno (primjerice o nadarenosti), potkraj odustajemo jer nam je već dosta. Važno

<sup>3</sup> Pribor je detaljno opisan u prilogu.

je da svi koji zajednički odlučuju o izboru učenika imaju dovoljno znanja i zajedničke polazne točke – tu je važna uloga psihologa u educiranju učitelja.

4. Završno predavanje *Identifikacija darovitih: ciljevi identifikacije, uloga učitelja u tom procesu.*<sup>4</sup>

### **Pribor za vježbu Odabir voća za izložbu**

Za malu grupu – omotnica s izrezanim papirićima na kojima je napisano (svaki predmet na jednom papiriću):

JABUKA	KRUŠKA	BANANA
STOLICA	MANGO	PAPAJA
KOKOS	KUPUS	RAJČICA
PUTNA TORBA	BOROVNICA	PAPRIKA
KELJ	JAJE	LOPTA
KUKURUZ	NARANČA	AUTO
PORILUK	ANANAS	KIŠOBRAN
LEPTIR	PRSTEN	LIMUN
STOL	TEPIH	KUĆA
MRKVA	PTICA	TULIPAN

Za svakog sudionika u maloj grupi posebna uputa:

RADIT ĆEMO ODABIR PREDMETA ZA JEDNU SPECIJALIZIRANU IZLOŽBU.

VI SMATRATE (I JAKO STE UVJERENI U TO) DA **SAMO ZELENI PREDMETI** MOGU BITI NA IZLOŽBI, PA ĆETE SE TIJEKOM DONOŠENJA ODLUKE ZALAGATI DA SVI ZELENI PREDMETI UĐU MEĐU ZAJEDNIČKI ODABRANE. VI ISTODOBNO MISLITE DA NA IZLOŽBI NIJE MJESTO POVRĆU.

PONEKAD ĆETE MORATI POPUSTITI OSTALIMA, ALI SVAKAKO NASTOJTE DA NA IZLOŽBU ODE ŠTO VIŠE PREDMETA ZA KOJE SE VI ZALAŽETE.

<sup>4</sup> Prijedlog mogućeg predavanja priložen je nakon ove radionice.

RADIT ĆEMO ODABIR PREDMETA ZA JEDNU SPECIJALIZIRANU IZLOŽBU.

VI SMATRATE (I JAKO STE UVJERENI U TO) DA **SAMO ŽUTI PREDMETI** MOGU BITI NA IZLOŽBI, PA ĆETE SE TIJEKOM DONOŠENJA ODLUKE ZALAGATI DA SVI ŽUTI PREDMETI UĐU MEĐU ZAJEDNIČKI ODABRANE. VI ISTODOBNO MISLITE DA NA IZLOŽBI NIJE MJESTO NEŽIVIM PREDMETIMA.

PONEKAD ĆETE MORATI POPUSTITI OSTALIMA, ALI SVAKAKO NASTOJTE DA NA IZLOŽBU ODE ŠTO VIŠE PREDMETA ZA KOJE SE VI ZALAŽETE.

RADIT ĆEMO ODABIR PREDMETA ZA JEDNU SPECIJALIZIRANU IZLOŽBU.

VI SMATRATE (I JAKO STE UVJERENI U TO) DA **SAMO POVRĆE** MOŽE BITI NA IZLOŽBI, PA ĆETE SE TIJEKOM DONOŠENJA ODLUKE ZALAGATI DA SVE POVRĆE UĐE MEĐU ZAJEDNIČKI ODABRANE PREDMETE. VI ISTODOBNO MISLITE DA NA IZLOŽBI NIJE MJESTO ZELENIM PREDMETIMA.

PONEKAD ĆETE MORATI POPUSTITI OSTALIMA, ALI SVAKAKO NASTOJTE DA NA IZLOŽBU ODE ŠTO VIŠE PREDMETA ZA KOJE SE VI ZALAŽETE.

RADIT ĆEMO ODABIR PREDMETA ZA JEDNU SPECIJALIZIRANU IZLOŽBU.

VI SMATRATE (I JAKO STE UVJERENI U TO) DA **SAMO PREDMETI OKRUGLOG OBLIKA** MOGU BITI NA IZLOŽBI, PA ĆETE SE TIJEKOM DONOŠENJA ODLUKE ZALAGATI DA SVI OKRUGLI PREDMETI UĐU MEĐU ZAJEDNIČKI ODABRANE. VI ISTODOBNO MISLITE DA NA IZLOŽBI NIJE MJESTO ŽUTIM PREDMETIMA.

PONEKAD ĆETE MORATI POPUSTITI OSTALIMA, ALI SVAKAKO NASTOJTE DA NA IZLOŽBU ODE ŠTO VIŠE PREDMETA ZA KOJE SE VI ZALAŽETE.

RADIT ĆEMO ODABIR PREDMETA ZA JEDNU SPECIJALIZIRANU IZLOŽBU.

VI SMATRATE (I JAKO STE UVJERENI U TO) DA **SAMO CRVENI PREDMETI** MOGU BITI NA IZLOŽBI, PA ĆETE SE TIJEKOM DONOŠENJA ODLUKE ZALAGATI DA SVI CRVENI PREDMETI UĐU MEĐU ZAJEDNIČKI ODABRANE. VI ISTODOBNO MISLITE DA NA IZLOŽBI NIJE MJESTO ZELENIM PREDMETIMA.

PONEKAD ĆETE MORATI POPUSTITI OSTALIMA, ALI SVAKAKO NASTOJTE DA NA IZLOŽBU ODE ŠTO VIŠE PREDMETA ZA KOJE SE VI ZALAŽETE.

## **Predavanje: Identifikacija darovitih: ciljevi identifikacije, uloga učitelja u tom procesu**

Vesna Vlahović-Štetić

### *Pitanja u identifikaciji:*

Tko je taj koga želimo identificirati? Dijete koje ima neotkrivene potencijale.

Kad želimo identificirati? Što ranije.

U koju svrhu vršimo identifikaciju? Kako bismo pružili obrazovnu podršku.

Tko će biti teže identificiran?

- djeca s niskim školskim postignućem;
- kulturalno različita djeca;
- djeca iz obitelji s niskim socio-ekonomskim i obrazovnim statusom;
- djeca iz obitelji sa skromnijim roditeljskim ambicijama;
- djeca s teškoćama u ponašanju;
- djeca s teškoćama u razvoju;
- djeca s niskom motivacijom za rad.

Pri odabiru djece za poseban program bolje je u skupinu uzeti neke za koje nismo sasvim sigurni pripadaju li skupini nadarenih, nego odbaciti nadareno dijete.

### *Preporuke za identifikaciju:*

1. Identifikacija unutar školskog sustava je proces otkrivanja učenika čiji potencijali nisu dovoljno potaknuti u okviru redovnog školskog programa.
2. Instrumenti koji se rabe za identifikaciju moraju biti u funkciji konkretnog programa podrške koji se nudi.
3. Proces identifikacije valja započeti na način koji uključuje što više potencijalnih kandidata. Pažnju treba obratiti na posebne skupine djece.
4. Pristup posebnom programu treba biti određen od strane grupe eksperata nakon rasprave o svakom pojedinom slučaju.
5. Treba pratiti napredak polaznika programa kako bi se donosile odluke o daljnjem sudjelovanju u programu i kako bi se validirao proces selekcije.

Hany (1993)

Učitelji najčešće sudjeluju u identifikaciji kao procjenitelji i trebaju biti upoznati s prednostima i nedostacima identifikacijskog postupka.



## **Predavanje i radionica 4: Identifikacija darovitih: postupci procjenjivanja i mjerenja te posljedice identifikacije**

Vesna Vlahović-Štetić

- Cilj:*
1. Upoznati postupke mjerenja i procjenjivanja te prednosti i nedostatke tih postupaka.
  2. Osvijestiti problem javnog proglašavanja darovitosti.

*Trajanje:* 90 min

*Radni materijal:* primjerci upitnika PRONAD-U, papiri A0 i bojice za plakate.

*Postupak:*

1. Uvodno predavanje: *Identifikacija – postupci mjerenja i procjenjivanja*.<sup>5</sup>
2. Sudionici individualno ispunjavaju PRONAD-U za dva svoja darovita učenika.
3. Komentar voditelja: različite čestice u upitniku koje mjere različite oblike darovitosti dovode nužno i do različitih procjena učitelja – ukazuje se na međusobnu različitost darovite djece.
4. Sudionici u malim grupama (po 4 do 5) na plakatu A0 podijeljenom u dva dijela pišu pozitivne i negativne posljedice identifikacije i što se može učiniti da se negativne posljedice ublaže. Predstavnik svake grupe javno prezentira uradak.
5. Završno predavanje: *Posljedice identifikacije i javnog proglašavanja darovitih*.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Prijedlog mogućeg predavanja priložen je nakon ove radionice.

<sup>6</sup> Prijedlog mogućeg predavanja priložen je nakon ove radionice.

## **Predavanje: Identifikacija darovitih: postupci mjerenja i procjenjivanja**

Vesna Vlahović-Štetić

U identifikaciji darovitih služimo se:

- mjerenjem;
- procjenjivanjem.

Pri mjerenju rabe se standardizirani mjerni instrumenti: testovi inteligencije, testovi specifičnih sposobnosti i testovi postignuća.

Pri procjenjivanju rabe se različiti postupci – od jednostavnih nominacija do upitnika i skala procjena.

Procjenjivanje vrše:

- sama darovita djeca;
- suučenicima;
- roditelji;
- učitelji (najčešće).

### *Učiteljske procjene:*

- niz godina jedine mjerodavne za procjenu darovitosti;
- danas dvojbe oko njihove vrijednosti: niz studija koje ukazuju na slabost učiteljskih procjena i ne preporučuje njihovu uporabu;
- druga istraživanja pokazuju da učiteljske procjene daju vrijedne i korisne informacije ako se prikupljaju na metodološki prihvatljiv način i učitelji koji su dobili specifičnu pouku postaju bolji procjenjivači.

### *Roditeljske procjene:*

- neki autori drže kako se najbolji podaci za identifikaciju predškolske djece mogu dobiti od roditelja
- drugi drže kako valja sumnjati u roditeljske identifikacije i kako roditeljski odgovori pokazuju veliko spolno stereotipiranje

- uopćeno govoreći, roditelji više tendiraju precjenjivanju nadarenosti svoje djece:
  - subjektivniji su;
  - lošije educirani od učitelja;
  - nemaju mogućnost usporedbe svog djeteta s drugom djecom;
  - vide ih u drugim situacijama nego učitelji.

## **Predavanje: Posljedice identifikacije i javnog proglašavanja darovitih**

Vesna Vlahović-Štetić

Pozitivne posljedice: mogućnosti pružanja organizirane podrške razvoju djeteta.

Negativne posljedice:

- forsiranje;
- etiketiranje.

### Forsiranje:

- rad s djetetom koji je neprimjeren njegovim mogućnostima;
- rad neusklađen s dječjim interesima, brzinom napredovanja ili s dječjom inicijativom.

### Etiketiranje:

- nadarene se svrstava u stereotip, daje im se etiketa po kojoj su svi isti;
- dijete može promijeniti stavove prema sebi i okolini;
- etiketiranje ima utjecaja na cijelu obitelj – utjecaj je to veći što su veće razlike među članovima obitelji.

## **Predavanje i radionica 5: Osobine učitelja važne za rad s darovitom djecom**

Vlasta Vizek Vidović

- Cilj radionice:*
1. Osvijestiti osobine učitelja važne za rad s nadarenom djecom.
  2. Osvijestiti mogućnost unapređivanja i razvoja osobina potrebnih za rad s darovitom djecom.

*Trajanje:* 90 min

*Radni materijal:* list papira A4 za svakog sudionika za nabranje osobina učitelja, papir A0 za izradu zajedničkog postera s osobinama.

*Postupak:*

1. korak: sudionici sami pišu poželjne osobine nastavnika koji rade s darovitom djecom.
2. korak: sudionici u malim grupama (po 5 članova) raspravljaju o osobinama i svaka grupa utvrđuje listu najvažnijih 5 osobina.
3. korak: predstavnik svake male grupe iznosi osobine koje se plenarno bilježe na poster.
4. Završno predavanje: *Poželjne osobine učitelja darovite djece*<sup>7</sup> (komentar s popisom svih osobina). Ističe se i problem sagorijevanja u radu (*burnouta*) te važnost timskog rada.

<sup>7</sup> Prijedlog mogućeg predavanja priložen je nakon ove radionice.

## **Predavanje: Poželjne osobine učitelja darovite djece**

Vlasta Vizek Vidović

### FILOZOFSKE

- svjestan filozofskih pitanja vezanih uz darovitost
- sklon je obrazovanju darovitih
- ima točne ideje o darovitosti

### PROFESIONALNE

- obuka za rad s darovitima
- pokazuje potrebu za postignućem
- dobro poznaje svoje područje
- sposoban poticati učenike
- poznavanje strategija poučavanja
- razvija blizak odnos s učenicima
- fleksibilno rabi vrijeme
- osigurava dobru okolinsku potporu

### OSOBNE

- IQ od 130 ili više
- samopouzdanje
- topla osoba, bez negativizma
- ima originalne zamisli
- entuzijast
- dobar smisao za humor
- sposobnost analize
- intuicija
- istraživački um
- tendencija k perfekcionizmu
- tendencija k introspekciji
- tendencija otpora vanjskom autoritetu
- nenasilan i bez želje da kažnjava
- kreativan
- visoke verbalne sposobnosti
- pokazuje darovito ponašanje
- empatičan
- fleksibilan

### PROFESIONALNE/OSOBNE

- kompetencija – interes za učenje
- znatiželja za učenje
- razumije stres i posebna ponašanja
- dobro obrazovan
- dobro organiziran
- izgrađuje podršku programu
- orijentiran na proces
- poticajan
- pozitivan stav prema učenicima
- širokih interesa
- razumije želju za znanjem
- motivira učenike
- visoka razine energije
- samodisciplina

(pripremljeno prema Baldwin, 1993)

## **Predavanje i radionica 6: Etiketiranje**

Vesna Vlahović-Štetić

*Cilj:* Osvijestiti probleme vezane uz etiketiranje.

*Trajanje:* c 60 min

*Radni materijal:* traka papira u obliku krune za svakog sudionika; na svakoj traci je neki natpis (primjerice: *Ja sam najbolja učenica u razredu* ili *Ja volim da me svi slušaju* ili *Meni treba sve ponoviti dva puta* ili *Kad nije po mom, postanem agresivna* ili *Volim sve organizirati* ili *Volim pjevati ...*).

*Postupak:*

1. Sudionici se podijele u male grupe (5 do 7) i voditelj stavi krunu svakom sudioniku na glavu tako da on/ona ne vidi što piše na kruni. Sudionici u maloj grupi vide što piše ostalim članovima. Voditelj pazi da se jedan natpis javlja samo jednom u grupi i da bude i natpisa s poželjnim i nepoželjnim osobinama.
2. Sudionici dobiju uputu da su oni učenici 8. razreda i trebaju dogovoriti priredbu za kraj školske godine, uvažavajući pritom kakvi su im suradnici.
3. Nakon rada u maloj grupi ne izlažu se zamišljene priredbe, već sudionici (još uvijek s krunama na glavama) iznose:  
Kako su se osjećali?  
Kako je to moglo djelovati na njihove reakcije?  
Kako je njihovo ponašanje moglo djelovati na reakcije okoline?
4. Sudionici pogledaju vlastite natpise. Završni komentar voditelja: Prema ljudima se ponašamo kao da stvarno imaju etiketu na glavi. Teško je nositi se s lošim osobinama, ali je teško i imati etiketu savršene učenice/učenika (često ostali žele da ta osoba obavi većinu posla i preuzme odgovornost).

## **Predavanje i radionica 7: Akceleracija**

Vesna Vlahović-Štetić

*Cilj:* Sudionici će upoznati akceleraciju kao oblik rada s darovitima.

*Trajanje:* 30 min

*Radni materijal:* papir A0 ili ploča na koju se zapisuju odgovori sudionika.

*Postupak:*

1. Sudionici u paru nabrajaju i zapisuju pozitivne posljedice identifikacije.
2. Odgovori se zapisuju na zajednički poster i pritom razvrstavaju na oblike akceleracije i oblike obogaćivanja programa.
3. Završno predavanje: *Akceleracija kao način obrazovne podrške*.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Prijedlog mogućeg predavanja priložen je nakon ove radionice.



## **Predavanje: Akceleracija kao način obrazovne podrške**

Vesna Vlahović-Štetić

Rad s darovitima zahtijeva:

*Promjene u načinu rada:*

- naglasak je na stimulaciji kreativnosti i originalnosti;
- radi se na rješavanju problema, kritičkom mišljenju;
- omogućavanje samostalne regulacije učenja.

*Promjene u sadržaju:*

- *vrsta* – posebni izborni predmeti koji se ne nude svima, uz pretpostavku da će ih većinom izabirati daroviti;
- *brzina* – ubrzanje svladavanja sadržaja predmeta – *akceleracija*;
- *dubina i širina* – sadržaji predviđeni programom obrađuju se dublje ili šire nego što je predviđeno osnovnim programom – *obogaćenje programa*.

### **Neki oblici akceleracije:**

- *Rani polazak u školu* – polazak prije zakonski određene kronološke dobi.
- *Preskakanje razreda* – premještanje u viši razred tijekom školske godine ili na kraju školske godine.
- *Akceleracija u predmetu* – dio školskog dana učenik provodi u višem razredu slušajući jedan ili više predmeta.
- *Sažimanje predmeta* – učenik svladava program u manje vremena npr. godinu u jednom polugodištu zajedno sa grupom darovitih.
- *Dopisno školovanje* – učenik svladava srednjoškolske ili visokoškolske programe dopisno ili npr. preko Interneta.

Ovi oblici razlikuju se međusobno po stupnju u kojem se nadareno dijete izdvaja iz svoje dobne skupine. Preskakanje razreda predlaže se kad učenik daleko nadmašuje razred u kojem se nalazi, a pritom valja razmisliti o problemima socijalne i emocionalne prilagodbe.

## **Predavanje i radionica 8: Obogaćenje programa**

Vesna Vlahović-Štetić

- Cilj:*
1. Sudionici će upoznati pretpostavke obogaćenja programa za darovite učenike.
  2. Ukazati na važnost sadržaja i metoda rada u obogaćenju programa.

*Trajanje:* 90 min

*Radni materijal:* tekst o heurističkim taktikama pripremljen prema S. Ozimec (1996): *Otkriće kreativnosti*. Tonimir, Varaždinske Toplice.

*Postupak:*

1. Uvodno predavanje: *O obogaćenju programa, sadržajima i metodama*<sup>9</sup>
2. Voditelj na ploču zapisuje asocijacije sudionika na temu heuristička taktika.
3. Polaznici čitaju tekst o heurističkoj taktici tehnikom INSERT tj. uz odjeljke ili rečenice teksta koji čitaju upisuju sljedeće znakove (napisano na ploči ili foliji):
  - ✓ ovaj znak upišite ako ono što ste pročitali potvrđuje nešto što ste znali ili mislili da znate
  - + ovaj znak upišite ako je informacija s kojom ste se susreli nova za vas
  - ovaj znak upišite ako neka informacija koju ste pročitali proturječi ili se razlikuje od onoga što ste znali ili ste mislili da znate
  - ? ovaj znak upišite ako je posrijedi informacija koja vas zbunjuje ili ako postoji nešto o čemu biste željeli znati više
4. Voditelj traži da sudionici kažu gdje su imali znakove? ili –. Zajednički se komentira taj dio teksta. Zajednički se komentiraju uvodne asocijacije i što smo već unaprijed znali o heurističkim taktikama.
5. Završno predavanje *Homogene i heterogene grupe*.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Prijedlog mogućeg predavanja priložen je nakon ove radionice.

<sup>10</sup> Prijedlog mogućeg predavanja priložen je nakon ove radionice.

## **Predavanje: O obogaćenju programa, sadržajima i metodama**

Vesna Vlahović-Štetić

*Obogaćenje se razlikuje od akceleracije:*

- pretpostavka kako je uobičajeni sadržaj školskih predmeta ograničen i premonoton; zato mora biti modificiran povećanjem mogućnosti za primjenu i elaboraciju te poučavanjem veće širine i dubine;
- prijedlog promjena u načinu na koji darovita djeca uče neki sadržaj; poučavati složene vještine, razumijevanje i kreativnost;
- fokus promjene u predmetu treba biti dobrobit učenika pa naglasak valja stavljati na sadržaje koji će doprinijeti i socijalnom i emocionalnom razvoju.

*Sadržaji:*

- primjereni dječjim interesima;
- ne poučavati ono što dijete već zna;
- poticati stjecanje temeljnih znanja, a ne samo specifičnih činjenica;
- organizirati sadržaje koji su dovoljno izazovni i raznoliki da potiču više misaone procese.

*Metode poučavanja:*

- omogućiti djetetu učenje na način koji mu najviše odgovara;
- pouka mora uključivati i vještine kao što su kreativno i kritičko mišljenje, heuristiku te složene metode rješavanja problema i donošenja odluka;
- poučavati metakognitivne vještine;
- darovite valja poučiti da budu proizvođači, a ne samo konzumenti znanja, osigurati prezentaciju njihovih uradaka;
- ne pomagati previše i izravno i ne dopustiti da Vas u potpunosti okupiraju;
- osigurati što raznolikiji materijal;
- osigurati dostupnost literature;
- izbjegavati izravno poučavanje u korist drugih metoda:
  - rad na projektima;
  - rad u malim grupama;
  - rad s mentorom.

## **Predavanje: Homogene i heterogene grupe**

Vesna Vlahović-Štetić

Homogene obrazovne skupine (grupiranje po sposobnostima):

- grupiranje prema sposobnostima ne mijenja akademski uspjeh učenika s prosječnim i lošim sposobnostima, ali poboljšava napredak nadarenih uključenih u te izdvojene grupe (potpuni program)
- daroviti srednjoškolci izdvojeni u grupe imaju jasnije planove o studiju i vjerojatnije će upisati studij, ali nije jasno je li to posljedica grupiranja
- obogaćivanje programa grupe unutar razreda ili izdvajanje iz razreda dovodi do boljeg akademskog postignuća, kritičkog mišljenja i kreativnosti
- grupiranje ima malo utjecaja na samopoštovanje darovitih; ukoliko je riječ o potpunom izdvajanju dolazi do malog opadanja samopoštovanja, a u programima obogaćenja do malog povećanja samopoštovanja
- grupiranje kod nadarenih malo poboljšava stav prema predmetu zbog kojeg su grupirani, to malo povećanje je pronađeno kod svih skupina grupiranih prema sposobnostima
- grupiranje samo po sebi ne dovodi do povećanja uspjeha, već ono što se događa u grupi.

Rogers i Span (1993)

## **Predavanje i radionica 9: Poticanje kreativnosti u nastavi**

Vesna Vlahović-Štetić

- Cilj:*
1. Upoznati definiciju i mjerenje kreativnosti.
  2. Razviti ideje kako poticati kreativnost u nastavi.

*Trajanje:* 90 min

*Radni materijal:* za svakog sudionika omotnica sa slikom kvadrata koji je razrezan na pet dijelova (slika kvadrata je u prilogu).

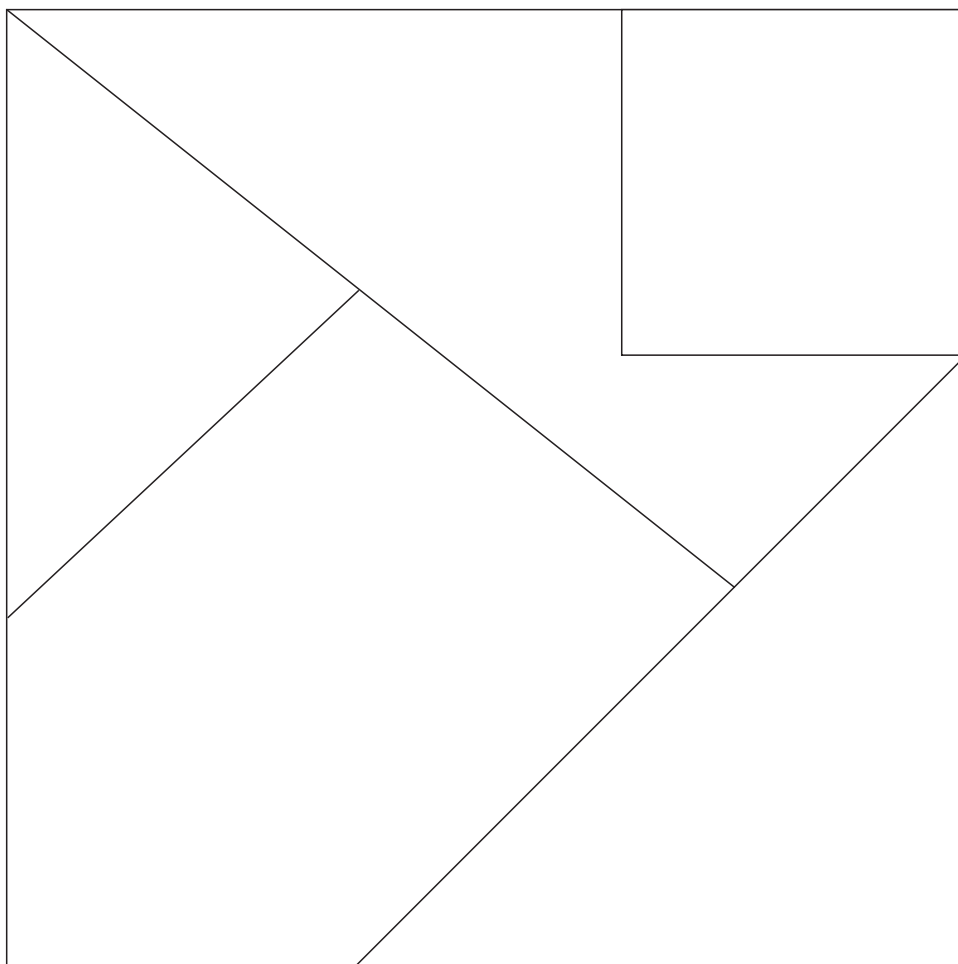
*Postupak:*

1. Sudionici se podijele u manje grupe (5 do 7). U maloj grupi svaki sudionik pokušava složiti kvadrat od dijelova. Svaku malu grupu opaža po jedan sudionik.
2. Opažači izvještavaju o načinima dolaska do rješenja.
3. Rasprava je li točno rješenje kreativan uradak i je li rješenje koje smo vidjeli od nekog drugog kreativan uradak.
4. Predavanje *Što je kreativnost*.<sup>11</sup>
5. Sudionici u maloj grupi raspravljaju kako poticati kreativnost u nastavi (navode konkretne primjere). Predstavnik svake grupe izvijesti plenarno.
6. Predavanje *Kako poticati kreativnost u razredu*.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Prijedlog mogućeg predavanja priložen je nakon ove radionice.

<sup>12</sup> Prijedlog mogućeg predavanja priložen je nakon ove radionice.

**Slika kvadrata za radionicu Poticanje kreativnosti u nastavi**



## **Predavanje: Što je kreativnost?**

Vesna Vlahović-Štetić

Kreativnost je mentalni proces kojim osoba stvara nove ideje ili produkte ili kombinira postojeće ideje i produkte na način koji je za nju nov.

Kreativan može biti uradak, pojedinac ili mišljenje.

*Kreativni uradak* – pitanje što je mjerilo i možemo li suditi o nečem što je izuzetno kreativno – Leonardo da Vinci i helikopter – izuzetno kreativno, ali neprimjereno prosudbi tog vremena.

*Kreativni pojedinci* – ideje o kreativnima su se razlikovale.

Osobine kreativnih i nekreativnih pojedinaca (Ozimec, 1996):

KREATIVNI	NEKREATIVNI
sklonost kritičnom odnosu	sklonost kompromisu
aktivitet, inicijativnost	pasivnost, nepoduzimljivost
otvorenost duha	zatvorenost prema novome
nekonvencionalnost	konvencionalnost
autonomija	podložnost tuđim mislima – pritisku
divergentno mišljenje	konvergentno mišljenje
transcendentnost	ne nadilazi realnost
radoznalost	ravnodušnost
sposobnost duboke koncentracije	površnost
spremnost mijenjanja sebe	biti uvijek isti
samodostatnost i samopouzdanost	nesigurnost u sebe
intrinzična motivacija	ekstrinzična motivacija

*Kreativno mišljenje* – ovakvo mišljenje je dio organizacije i strukture produktivnog mišljenja i riječ je o vještini, dakle može se uvježbavati (Treffinger i sur., 1993).

U mjerenju kreativnosti postoje instrumenti orijentirani na kognitivne vještine i instrumenti orijentirani na osobine ličnosti.

## **Predavanje: *Kako poticati kreativnost u razredu?***

Vesna Vlahović-Štetić

U poticanju kreativnosti valja:

1. polaziti od specifičnog sadržaja (stvorene baze znanja);
2. uvježbavati vještine:
  - divergentnog mišljenja
  - konvergentnog mišljenja
  - tehnike rada u području
3. poučavati transfer;
4. uvježbavati izražavanje rezultata u obliku podesnom za razumijevanje.

U nastavi:

- organizirajte nastavu tako da poučavate pojmove, a ne činjenice;
- omogućite individualizirane pristupe i projekte pod stručnom supervizijom;
- omogućite učenicima kontakte s izvorima informacija i kreativnim pojedincima;
- vodite se idejom “istina je nešto za čime još tragamo, a ne nešto što smo već osvojili”;
- obrazujte se u specifičnim područjima;
- osigurajte poticajnu – nezastrašujuću atmosferu;
- nemojte vi biti sudac (procjenitelj) uradaka u razredu;
- modelirajte sami kreativno mišljenje i ponašanje;
- organizirajte aktivnosti koje potiču divergentnu produkciju;
- potičite učenike da budu kreativni, originalni, osmisle nova rješenja problema;
- sustavno nagrađujte nova rješenja;
- uključite u rad aktivnosti koje traže i omogućuju velik broj točnih odgovora.



Postoji velik broj specifičnih tehnika koje su razvijene za poticanje kreativnosti:

- strategija postavljanja pitanja
- oluja mozgova (*brainstorming*)
- lista atributa i redefinicija
- traženje originalnih odgovora
- izvođenje posljedica.

## **Predavanje i radionica 10: Socio-emocionalna podrška darovitoj djeci i njihovim roditeljima u okviru škole**

Lidija Arambašić

*Cilj:* Upoznati sudionike sa socijalno-emocionalnim karakteristikama darovite djece te osnovama psihološkog savjetovanja darovitih i njihovih roditelja.

*Trajanje:* 90 min

*Radni materijal:* folije za predavanje, sažetak predavanja za sudionike.

*Postupak:*

1. Uvodno predavanje *Socijalno-emocionalne karakteristike darovite djece i osnove psihološkog savjetovanja darovitih i njihovih roditelja*<sup>13</sup>
2. Podjela polaznika u 4 skupine.
3. Skupine razgovaraju o ovim temama i to tako da prepoznaju situacije iz svojih konkretnih škola (članovi skupine dobiju ove opise na papirićima):
  - a. *Emocionalne osobine darovite djece* – koje emocije prepoznaju, njihov intenzitet, po kojim dječjim ponašanjima prepoznaju kako je riječ o određenoj emociji; razlike između darovitih i ostalih.
  - b. *Socijalni razvoj darovite djece* – odnosi s vršnjacima, odraslima (učiteljima i roditeljima), razlike između darovitih i ostalih; što njima (tj. polaznicima) najviše smeta; što najviše smeta kolegama u zbornici, a što roditeljima.
  - c. *Izvori stresa darovite djece* – koje ih situacije smetaju, uznemiruju... (konkretno) što darovita djeca čine kako bi sebi olakšala podnošenje tih situacija; uznemiruju li te iste situacije i ostalu djecu; postoje li ipak neke specifične situacije koje su darovitima stresne, a ostalima nisu (ili pak nisu tako jako stresne).
  - d. *Što od vas traže i očekuju roditelji i ostali učitelji* – kakvu pomoć traže, dobiju li je; što kad je ne dobiju, kako pokazuju svoje zadovoljstvo i nezadovoljstvo; postoje li trenuci kad roditelji traže podršku, a vi ne znate kako biste im je pružili; koje su to situacije.
4. Predstavnik svake skupine izlaže najvažnije o čemu su razgovarali.

<sup>13</sup> Predavanje se može pripremiti prema tekstu L. Arambašić: *Psihološko savjetovanje u području darovitosti*.

## **Predavanje i radionica 11: Kreiranje radionice za podršku socijalnom i emocionalnom razvoju darovitih**

Lidija Arambašić

*Cilj:* Uvježbavati kreiranje radionice kojom će darovita djeca dobiti podršku u emocionalnom i socijalnom razvoju.

*Trajanje:* 90 min

*Radni materijal:* bijeli papiri veličine pakpapira, bojice, flomasteri (markeri) i/ili voštane bojice.

*Postupak:*

1. Polaznike podijeliti u skupine od 3-5 članova.

2. Polaznici dobivaju sljedeću uputu za rad:

*“Vaš zadatak je kreirati radionicu trajanja 45 – 90 minuta kojom će darovita djeca dobiti podršku u emocionalnom i socijalnom razvoju. Plan radionice mora sadržavati sljedeće dijelove.*

1) naslov radionice koji će biti djeci privlačan;

2) cilj radionice;

3) pribor;

4) postupak;

5) korake u provedbi radionice (s naznačenim trajanjem);

6) eventualne napomene voditelju radionice (njegovi komentari na kraju radionice).

*Nakon što isplanirate radionicu, svoj plan prikažite na velikom papiru koji ste dobili. Način na koji ćete to učiniti potpuno je prepušten vašoj kreativnosti! Svrha tog ‘plakata’ jest da vam olakša prikaz plana pred svim polaznicima.*

*Za planiranje radionice i za stvaranje plakata imate ukupno 90 minuta.”*

3. Polaznici dobivaju i primjer radionice koji slijedi, a koji im može biti poticaj za oblikovanje njihove radionice:

**Primjer radionice (70 min): "Kad bih barem ja to..."**  
**(tema: zavist/ljubomora)**

*Ciljevi:*

1. Pomoći djeci da prepoznaju situacije u kojima se javlja zavist/ljubomora.
2. Dati djeci priliku izraziti emociju zavisti/ljubomore na prikladan način.
3. Pomoći djeci pronaći načine za ublažavanje osjećaja zavisti/ljubomore.

*Pribor:* prazni papiri A4 formata (za svako dijete po jedan), ploča ili veliki papir za zapisivanje (pripremiti tablicu sa zaglavljima: što mi se događa, što radim, što bih htio/htjela raditi), debeli flomasteri različitih boja.

*Postupak:*

I. dio: Prepoznavanje konkretnih životnih situacija u kojima se javlja zavist/ljubomora

1. Podijeliti djecu u parove (ili u trojke).
2. Svaki par treba smisliti 5-6 situacija iz njihova stvarnog života kad im je bilo žao što netko drugi ima nešto što oni nemaju ili kad je netko postigao nešto što su i oni htjeli i sl. Te situacije treba zapisati na prazan papir.

*Trajanje:* 5 min

3. Parovi čitaju što su napisali, a voditelj radionice zapisuje na ploču (ili na plakat).

*Trajanje:* 15 min

II. dio: Prepoznavanje uobičajenih načina izražavanja zavisti/ljubomore

1. Isti parovi razgovaraju o tome što čine, kako reagiraju u situacijama koje su naveli u prvom koraku i to zapisuju na papir.

*Trajanje:* 5 min

2. Parovi čitaju što su napisali, a voditelj radionice zapisuje na ploču (ili na plakat) sve što djeca kažu – bez komentara (u smislu je li ta reakcija "dobra" ili ne).

*Trajanje:* 15 min

III. dio: Razgovor o tome jesu li uobičajene reakcije korisne/štetne i domišljanje novih, prikladnijih (tj. korisnijih) reakcija

1. Voditelj poziva djecu (govori tko hoće) da kažu jesu li im reakcije navedene u drugom koraku korisne ili štetne i po čemu – npr. kako se osjećaju, kako drugi reagiraju, itd.
2. Voditelj i sam komentira moguću štetu/korist od onih reakcija koje su djeca navela kada ih i sam koristi. Na plakatu označava korisne i štetne reakcije.  
*Trajanje: 10 min*
3. Voditelj poziva djecu da daju prijedloge što bi se moglo još učiniti umjesto štetnih reakcija (i sam može nešto predložiti). Te “nove” reakcije voditelj zapisuje u treću kolonu plakata.  
*Trajanje: 10 min*
4. Voditelj predlaže da jedan ili dva para (dobrovoljca) izaberu po jednu situaciju navedenu u prvoj koloni plakata i da je odglume tako da sada reagiraju na “nov” način. Nakon igranja uloga komentiraju se reakcije oba sudionika, kako se osjećaju, je li to drukčije nego ranije.  
*Trajanje: 10 min*

**Napomena:**

Važno je da voditelj na kraju komentira kako su emocije prirodna, normalna pojava koju ne treba procjenjivati u terminima dobra i zla, kako se emocija ne treba stidjeti i kako ih treba pokazati, ali na prikladan način.

IV. dio: Podskupine plenarno prikazuju svoje uratke, a gledatelji (ostali polaznici i voditelj) komentiraju i postavljaju pitanja radi razjašnjavanja nejasnoća.

## **Predavanje i radionica 12: Senzibilizacija okoline (roditelja i učenika) za pitanja darovitosti**

Lidija Arambašić

*Cilj:* Uvježbavati planiranje programa senzibilizacije okoline (roditelja i učenika) radi stvaranja pozitivne klime prema darovitima u školi.

*Trajanje:* 90 min

*Radni materijal:* bijeli papiri veličine pakpapira, bojice, flomasteri (markeri) i/ili voštane bojice.

*Postupak:*

1. Polaznike podijeliti u skupine od 3 do 5 članova.
2. Polaznici dobivaju sljedeću uputu za rad:

*“Vaš je zadatak isplanirati program senzibilizacije okoline (roditelja i učenika) s ciljem stvaranja pozitivne klime prema darovitima u školi. Tijekom ove radionice isplanirat ćete aktivnosti usmjerene ka tom cilju. Plan može sadržavati sadržaje i metode rada koje želite. Tijekom planiranja možete izabrati jedan ili dva uska, specifična cilja ili pak neki širi, općenitiji cilj.*

*Plan treba sadržavati sljedeće elemente:*

- 1) konkretan cilj/ciljeve programa senzibilizacije
- 2) vrste aktivnosti kojima bi se nastojao postići cilj/ciljevi + broj susreta
- 3) korisnici tih aktivnosti
- 4) sadržaj rada
- 5) izvodači programa
- 6) (moguće) prepreke prilikom uvođenja takvog programa
- 7) (mogući) saveznici, tj. podrška za uvođenje takvog programa.

*Nakon što isplanirate program rada, svoj plan prikažite na velikom papiru koji ste dobili. Način na koji ćete to učiniti potpuno je prepušten vašoj kreativnosti! Svrha tog ‘plakata’ je olakšati vam prikaz plana pred svim polaznicima.*

*Za planiranje programa i za stvaranje plakata imate ukupno 90 minuta.”*

3. Podskupine plenarno prikazuju svoje uratke, a gledatelji (ostali polaznici i voditelj) komentiraju i postavljaju pitanja radi razjašnjavanja nejasnoća.

**Podaci o autoricama:**

**Dr. sc. Vesna Vlahović-Štetić, red. prof.**

Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu

**Dr. sc. Vlasta Vizek Vidović, red. prof.**

Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu

**Dr. sc. Lidija Arambašić, red. prof.**

Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu

**Mr. sc. Narsica Vojnović**

Odjel za opće poslove Agencije za odgoj i obrazovanje

**Nina Pavlin-Bernardić, znan. nov.**

Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu



27

**BIBLIOTEKA znanost i društvo**

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu  
Zagreb, Amruševa 11  
Tel. +385 1 4810 264; fax: +385 1 4810 263  
e-mail: idiz@idi.hr

**Glavna urednica**

Jasenka Kodrnja

**Uredništvo**

Vlasta Ilišin  
Mladen Labus  
Dinka Marinović Jerolimov  
Iris Marušić  
Katarina Prpić  
Dušica Seferagić

**Tajnica**

Darinka Žeželj

**Lektura**

Tanja Radović Ravnić

**Crtež na naslovnici**

Ela Jurko (2004.)

**Grafičko oblikovanje naslovnice**

Igor Kuduz

**Grafička priprema**

TERCIJA d. o. o., Zagreb

**Tisak i uvez**

M.A.K. GOLDEN d. o. o., Zagreb

**Naklada**

500 primjeraka