



ODGOJ I OBRAZOVANJE DAROVITIH UČENIKA

Suvremene pedagoškijske implikacije



Projekt je sufinancirala Europska unija
iz Europskog socijalnog fonda.

www.strukturnifondovi.hr



SVEUČILIŠTE U ZADRU

ODGOJ I OBRAZOVANJE DAROVITIH UČENIKA

Suvremene pedagoškijske implikacije



Zadar, 2018.

NASLOV

Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: suvremene pedagoške implikacije

NAKLADNIK

Sveučilište u Zadru

ZA NAKLADNIKA

prof. dr. sc. Dijana Vican, rektorica

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST SVEUČILIŠTA U ZADRU

prof. dr. sc. Josip Faričić, predsjednik

UREDNIK

prof. dr. sc. Igor Radeka

RECENZENTI

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
izv. prof. dr. sc. Elvi Piršl

LEKTOR

dr. sc. Ivana Petešić Šušak

NASLOVNICA I KONCEPT OBLIKOVANJA

Natalija Parlov, mag.rel.int. et dip.

GRAFIČKO OBLIKOVANJE I PRIJELOM

PARLOV Digital Intelligence Zagreb
Zrinka Jug

FOTOGRAFIJE Shutterstock

ArTDi101, PZDesigns, Magnia, charles whitefield, tinkivinki

TISAK

Printera Grupa d.o.o.

NAKLADA

200 primjeraka

ISBN 978-953-331-222-1

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu
Znanstvene knjižnice Zadar pod brojem 151128042.

Sadržaj publikacije isključiva je odgovornost Sveučilišta u Zadru.

SADRŽAJ

UVOD	5
DOŽIVLJAJNA PEDAGOGIJA U KONTEKSTU ODGOJA I OBRAZOVANJA TALENTIRANIH I DAROVITIH UČENIKA	9
1. Uvod	10
2. Doživljajna pedagogija kao pedagoško-didaktički koncept	10
3. Specifičnosti doživljajne pedagogije kao pedagoško-didaktičkog koncepta	14
4. Osvrt na talentirane i darovite učenike u školama	18
5. Doživljajna pedagogija u kontekstu rada s talentiranim i darovitim učenicima	24
6. Umjesto zaključka	30
7. Literatura	31
Internet izvori	32
8. Pitanja za razmišljanje	33
DAROVITI UČENICI U INKLUZIVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU	35
1. Uvod	36
2. Zašto promišljati darovitost kroz inkluzivnu teoriju i praksu?	36
3. Inkluzivni odgoj i obrazovanje kao zahtjev odgojno-obrazovnih sustava	39
4. Darovitost u sustavu odgoja i obrazovanja	40
5. Uloga škole u razvoju darovitosti	42
6. Uloga učitelja i nastavnika u inkluzivnom okruženju	44
7. Prema zaključku	47
8. Literatura	48
9. Pitanja za razmišljanje	49
RAZVOJ DAROVITOSTI KROZ SURADNIČKE OBLIKE UČENJA	51
1. Uvod	52
2. Početak i razvoj darovitosti	53
3. Darovitost kao pedagoški izazov: poticanje darovitosti kroz suradničke oblike učenja	56
4. Nastavna aktivnost i suradnja – konstruktivistička perspektiva	58
5. Uloga učitelja u radu s darovitim učenicima	60
6. Zaključak	63
7. Literatura	66
8. Pitanja za razmišljanje	67

MENTORSKI I SAVJETODAVNI RAD S DAROVITIM UČENICIMA	69
1. Uvod	70
2. Psihofizičke i socioemocionalne osobine darovitih učenika	71
2.1. Samoregulacija u učenju	72
3. Problemi darovitih učenika	73
4. Savjetodavni rad s darovitim učenicima	77
5. Prilagodba poučavanja individualnim razlikama	79
5.1. Mentorstvo u radu s darovitim učenicima	81
6. Prema zaključku	82
7. Literatura	83
8. Pitanja za razmišljanje	83
STAVOVI I UVJERENJA UČITELJA O DAROVITIM UČENICIMA	85
1. Uvod	86
2. Stavovi učitelja o darovitim učenicima	87
2.1. Prikaz istraživanja o stavovima učitelja o darovitim učenicima provedenih u Republici Hrvatskoj	87
2.2. Prikaz inozemnih istraživanja o stavovima učitelja o darovitim učenicima	89
3. Značaj učiteljskih uvjerenja o učenju u radu s darovitim učenicima	92
3.1. Učiteljska uvjerenja o učenju i odabir nastavnih metoda	94
3.2. Poticajna okolina za učenje darovitih učenika	94
4. Zaključak	96
5. Literatura	97
Internet izvori	98
6. Pitanja za razmišljanje	98
KORISNE POVEZNICE	99
KRATKI ŽIVOTOPISI	100

UVOD

Knjiga koja je pred Vama rezultat je projekta „ZadarZaDar – Doživljajna pedagogija u prirodoslovnim predmetima za razvoj darovitih učenika¹“ – UP.03.2.2.02.0102. Nositelj projekta bila je Osnovna škola Bartula Kašića u Zadru, a partneri na projektu bili su Grad Zadar, Osnovna škola Krune Krstića u Zadru, Osnovna škola Sveti Filip i Jakov, Osnovna škola Šimuna Kožičića Benje u Zadru, Osnovna škola Zadarski otoci u Zadru te Sveučilište u Zadru.

Projekt je u cijelosti financiran sredstvima Europske unije iz Europskog socijalnog fonda u iznosu od 973.127,32 kuna. Realiziran je u trajanju od 28. lipnja 2017. do 27. prosinca 2018. godine. Svrha projekta bila je jačanje kapaciteta osnovnih škola za uspostavu sustava koji će omogućiti prepoznavanje darovitih učenika te njihov kvalitetan razvoj primjenom doživljajne pedagogije, kao i ostalih suvremenih pristupa odgoju i obrazovanju u osnovnim školama.

Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru bio je u navedenom projektu partner zadužen za trajni profesionalni razvoj učitelja osnovnih škola uključenih u projektni rad s darovitim učenicima održavanjem više tematskih usavršavanja, standardizacijom svih učiteljskih individualiziranih kurikulumata izrađenih u projektu za darovite učenike, objavom znanstvene monografije o darovitim učenicima te supervizijom drugih projektnih aktivnosti.

Knjiga *Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: suvremene pedagoške implikacije* objavljena je prije svega zbog nedostatka relevantne pedagoške literature posvećene darovitim učenicima s namjerom upućivanja u suvremene pedagoške perspektive i poticanja daljnjeg promišljanja raznovidnih načina rada s darovitim učenicima. Namjera nam je njome unaprijediti kvalitetu odgoja i obrazovanja darovitih učenika unutar pet osnovnih škola uključenih u ovaj projekt, ali i pomoći u radu ostalim osnovnim školama kao i svim zainteresiranim za poboljšanje rada s darovitim učenicima u cjelokupnom sustavu odgoja i obrazovanja.

1 Izrazi koji se koriste u ovoj knjizi, a koji imaju rodno značenje – bez obzira na to jesu li korišteni u muškom ili ženskom rodu – neutralni su i jednako obuhvaćaju muški i ženski rod.

Monografija se sastoji od pet logički povezanih poglavlja posvećenih značaju doživljajne pedagogije u kontekstu odgoja i obrazovanja talentiranih i darovitih učenika, položaju darovitih učenika u inkluzivnom odgoju i obrazovanju, razvoju darovitosti kroz suradničke oblike učenja, mentorskom i savjetodavnom radu s darovitim učenicima te stavovima i uvjerenjima učitelja o darovitim učenicima. Međutim, svako se poglavlje može proučavati i samostalno, kao zasebna cjelina nezavisna od ostalih, u skladu s interesima čitatelja.

Struktura knjige postavljena je tako da se na početku svakog poglavlja daje pregled sadržaja i ključne teme koje se u njemu obrađuju. Kroz svako poglavlje posebno su istaknute ideje vodilje, a na kraju svakog poglavlja postavljena su pitanja za promišljanje i produblјivanje izložene građe. Na kraju cjelokupne monografije navedene su korisne poveznice koje, zajedno s popisima literature uz svako poglavlje, omogućuju šire uvide u ovo izazovno područje.

Knjiga je namijenjena prije svega učiteljima osnovnih škola, osim toga i nastavnicima srednjih škola, studentima nastavničkih studija, roditeljima darovite djece, kao i svima onima koje zanimaju suvremeni pristupi odgoju i obrazovanju darovitih učenika te onima koji žele bolje razumjeti darovitu djecu. Dostupna je u tiskanom, kao i u elektronskom obliku na suradničkoj platformi Online centra „Zadar za darovite“ (<http://zadar-za-dar.eu/>), koji je također rezultat ovoga projekta, kako bi proširili utjecaj Projekta na rad s darovitim učenicima u hrvatskom sustavu školstva.

Dozvolite da na kraju zahvalim svojim kolegicama s Odjela za pedagogiju, autoricama ove studije, na velikom angažmanu na realizaciji ovog izazovnog projekta i plodnoj suradnji prilikom izrade monografije koja je pred Vama.

Posebno zahvaljujem recenzenticama monografije prof. dr. sc. Ivani Batarelo Kokić s Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i izv. prof. dr. sc. Elvi Piršl s Fakulteta za interdisciplinarne, talijanske i kulturalne studije Sveučilišta u Puli na korisnim zapažanjima i izvrsnim recenzijama.

Hvala svima na Sveučilištu u Zadru koji su podržali objavljivanje ove monografije, kao i svim suradnicima na pripremi i objavljivanju monografije na njezinu konačnom izgledu, koji je u skladu s kvalitetom Projekta i Izdavača.

Na kraju, zahvaljujem svim učiteljima, stručnim suradnicima i ravnateljima partnerskih škola, koji su predano radili na projektu, kao i cjelokupnom ekspertnom projektom timu. Posebno zahvaljujem ključnoj osobi ovoga projekta, gospodinu Krešimiru Grošu, prof., na odličnoj suradnji, počevši od oblikovanja početne projektne ideje, preko strukturiranja sadržaja i prijavljivanja projekta, pa sve do njegove realizacije tijekom osamnaest mjeseci plodnog rada.

Zadar, 10. listopada 2018.

prof. dr. sc. Igor Radeka, urednik



DOŽIVLJAJNA PEDAGOGIJA U KONTEKSTU ODGOJA I OBRAZOVANJA TALENTIRANIH I DAROVITIH UČENIKA

prof. dr. sc. Dijana Vican

Sadržaj poglavlja

1. Uvod 10
2. Doživljajna pedagogija kao pedagoško-didaktički koncept 10
3. Specifičnosti doživljajne pedagogije kao pedagoško-didaktičkog koncepta 14
4. Osvrt na talentirane i darovite učenike u školama 18
5. Doživljajna pedagogija u kontekstu rada s talentiranim i darovitim učenicima 24
6. Umjesto zaključka 30
7. Literatura 31
Internet izvori 32
8. Pitanja za razmišljanje 33

U ovom ćete poglavlju saznati:

- Određenje doživljajne pedagogije kao pedagoško-didaktičkog koncepta
- Specifičnosti koncepta doživljajne pedagogije u formalnom i neformalnom sustavu odgoja i obrazovanja
- Obilježja talentiranih i darovitih učenika s kratkim pregledom istraživanja o talentiranim i darovitim učenicima
- Prednosti doživljajne pedagogije te eventualne probleme s kojima se učitelji i nastavnici mogu suočiti u primjeni koncepta doživljajne pedagogije u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu.

1. Uvod

Intenzitet društvenih i gospodarskih promjena odražava se na sustav odgoja i obrazovanja na način da pritisak na škole danas više raste nego što jenjava. Očekivanja dolaze od obrazovne politike i javnog mnijenja, ali i od onih kojima škole direktno služe, a to su učenici. Pitanja promjena, poboljšanja i unaprjeđenja školskog i nastavnog rada dio su svakodnevice učitelja i nastavnika u zbornicama i izvan njih. Njihova razboritost u turbulentnim reformskim vremenima pomaže im da se sami trgnu u prevladavanju zahtjeva za promjenama. Tako je oživljavanje doživljajne pedagogije proizišlo iz njihovih redova. Ovaj je rad mali dio istraživačkog projekta neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada, a ima za cilj na pregledan, studiozan i sažet način objasniti koncept doživljajne pedagogije, istaknuti njezine specifičnosti te ih razmotriti u kontekstu posebne populacije u školi, a to su talentirani i daroviti učenici.

Doživljajna pedagogija je provjereni koncept u praksi pa nema rizika u njegovoj primjeni. S obzirom na nova istraživanja o talentiranim i darovitim učenicima, sve napisano u ovom radu ne završava s autorskom točkom na „i“, nego daljnjim propitivanjem vlastite prakse učitelja i nastavnika.

2. Doživljajna pedagogija kao pedagoško-didaktički koncept

Doživljajna pedagogija je pedagoško-didaktički koncept koji vuče korijene iz Njemačke (njem. *Erlebnispädagogik*) s početka 20. stoljeća. Osmišljavanje koncepta pripisuje se Kurtu Hahnu, koji nije bio teoretičar i znanstvenik, nego odgojitelj koji je razvio metodu iskustvenog učenja kao program koji se provodi izvan školskih učionica (učenje u prirodi, na otvorenom prostoru) (Fischer i Ziegenspeck, 2008: 266-316). Hahn je koncept nastavio razvijati na kritici državne škole koju je između 1925. i 1928. godine razradio kao doživljajnu terapiju, dok se pojam *doživljajna pedagogija* pripisuje Waltrautu Neubertu koji je kao i Hahn bio inspiriran filozofijom Jean Jacquesa Rousseaua, Wilhelma Diltheya i dr. (Fischer i Ziegenspeck, 2008: 10). Koncept iskustvenog učenja Hahn je, unatoč nevoljama koje mu je donijelo vrijeme nacizma, ostvario kroz osnivanje programa za mlade za građanski aktivizam i društvenu pravednost, a posebno je poznat po osnivanju *Outward Bound* škola s alternativnim programima koji se suprotstavljaju pasivnom, promatračkom položaju učenika kao mladih osoba u razvoju (Fisher i Ziegenspeck, 2008: 266-316). Nakon Drugog svjetskog rata razvijao je programe domskog odgoja te druge programe s mladima (Michl, 2015: 8).

Usljed društveno-političkih neprilika (Drugi svjetski rat) i poratnih mijena filozofija doživljajne pedagogije biva zapostavljena ostajući u okrilju reformske pedagogije prepoznata kao alternativa i otpor staroj školi usmjerenoj na unaprijed zadano strukturiranje sadržaja učenja, tradicionalne metode u kojima je učenik objekt, pedagogije okrenute na moraliziranje te dominantno kognitivni razvoj ličnosti.

Kritike stare škole oživljavaju između osamdesetih i devedesetih godina 20. stoljeća diljem svijeta prvenstveno s jednim ciljem, a to je zapostavljanje cjelovitog razvoja učenikove ličnosti. Kritika Kurta Hahna odgovara svim suvremenim kritikama današnjeg odgoja i obrazovanja u javnim školama u kojima se zapostavljaju odgoj i formiranje karaktera, u kojima se poučava učenike neprirodnom (sjedjećem, promatračko-slušaćkom, pasivnom, neaktivnom, nemaštovitom i nerefleksivnom) načinu života te učenju bez aktivnog sudjelovanja u onome što uče. Izostavljanje učeničkog neposrednog sudjelovanja u učenju tijekom poučavanja, neiskustvenim i nedoživljenim, a time suhoparnim prijenosom sadržaja učenja, ima za posljedicu gušenje učeničkih stvaralačkih potencijala, praktičnih znanja, odgovornosti, discipline, ustrajnosti i izdržljivosti učenika [URL1]. Naziv *Outward Bound*, što u doslovnom prijevodu znači „trenutak u kojem brod isplovljava iz luke“, Hahn je uzeo iz područja pomorstva jer ga je sâm čin odgajanja djece i mladih asociirao na isplovljavanje broda s posadom koja odlazi na otvoreno more, putovanje u kojemu treba biti oprezan i spreman s obzirom na neizvjesnosti.

Plovljenje je povezano s pustolovnim ekspedicijama koje su „otkrivale unutarnju vrijednost čovjeka, snagu njegova karaktera, prirodu njegovih sposobnosti, kvalitetu otpornosti, skrivenu istinu njegovih zahtjeva, ne samo njemu samom nego i drugima“ (Krajčan, 2013: 67). Hahn je potaknuo osnivanje *Outward Bound* škola prvo u Engleskoj, a zatim u Škotskoj, Grčkoj, Kanadi i Australiji. Osnivanje škola nastavilo se diljem svijeta, tako da je do 1995. godine osnovano pedesetak škola na pet kontinenata. Programska posebnost sadržana je u Hahnovu gledištu da se odgojem i obrazovanjem treba „oduševiti mlade i zadržati ih kroz aktivnost i volju za samarićanskim služenjem, zahtijevajući brigu i umijeće, hrabrost i ustrajnost, disciplinu i inicijativnost,“ (Hahn, 1957., prema Hatty, Marsh, Neill i Richards, 1997: 4).

Kritika Kurta Hahna odgovara svim suvremenim kritikama današnjeg odgoja i obrazovanja u javnim školama u kojima se zapostavljaju odgoj i formiranje karaktera, u kojima se poučava učenike neprirodnom (sjedjećem, promatračko-slušaćkom, pasivnom, neaktivnom, nemaštovitom i nerefleksivnom) načinu života te učenju bez aktivnog sudjelovanja u onome što uče.

Izostavljanje učeničkog neposrednog sudjelovanja u učenju tijekom poučavanja, neiskustvenim i nedoživljenim, a time suhoparnim prijenosom sadržaja učenja, ima za posljedicu gušenje učeničkih stvaralačkih potencijala, praktičnih znanja, odgovornosti, discipline, ustrajnosti i izdržljivosti učenika.

Reformska i kritička pedagogija bila je poticajem stručnjacima i znanstvenicima društveno-humanističkog područja za oživotvorenje doživljajne pedagogije, posebice nakon novih istraživanja u području psihologije. Doživljajna pedagogija je potpunu teorijsko-praktičnu afirmaciju znanstvene discipline u području pedagogije postigla zadnjih trideset godina zadržavajući razvojne korijene u Njemačkoj (URL2; Michl, 2017). Kao pedagoško-didaktički koncept prilagođava se suvremenim zahtjevima formalnih sustava odgoja i obrazovanja te neformalnom odgoju i obrazovanju diljem svijeta. Pedagoške implikacije doživljajne pedagogije zanimljive su u sadržajnoj analizi povezivanja suvremenih znanstvenih saznanja i praktičnog rada u školi i izvanškolskim aktivnostima, posebnim očekivanjima od učitelja i nastavnika u primjeni koncepta doživljajne pedagogije, njihovih umijeća pri korištenju iskustvenog učenja u odgojno-obrazovnom radu u formalnom i neformalnom odgoju i obrazovanju.

Doživljajna se pedagogija u posljednja tri desetljeća uspjela utvrditi kao inovirani suvremeni pedagoško-didaktički koncept s jasnim pojmovnim određenjem i specifičnostima. Tomu su doprinijeli zagovornici holističkog pristupa razvoju djece i učenika koji naglašavaju potrebu razvoja, osim kognitivnog, svih njihovih drugih područja, kako u formalnom tako i u neformalnom odgoju i obrazovanju. Iako holistički pristup nalazi plodno tlo i u drugim teorijskim konstruktima ili gledištima (primjerice, konstruktivizam, socijalno-kognitivna teorija), doživljajna pedagogija je koncepcijskom usredotočenošću na iskustvo i doživljaj praktično opravdala povezanost teorijskog promišljanja odgoja s pedagoškom praksom u metodološkom i didaktičkom pristupu kurikulumskog planiranja i programiranja odgojno-obrazovnog rada te metodičkoj praksi poučavanja i učenja.

Doživljajna pedagogija označava učenje i poučavanje stjecanjem neposrednog iskustva u stvarnim situacijama u kojima učenikov razvoj uključuje istovremeno kognitivno, emocionalno i voljno područje, uključujući korištenje svih osjetila, te djelotvorne socijalizacijske učinke.

Ovom određenju doživljajne pedagogije valja dodati naglasak na učenikov osobni subjektivni doživljaj tijekom cijelog procesa učenja.

Određenje doživljajne pedagogije sadržano je u samom pojmu doživljaj, koji predstavlja bit tijekom učenikova razvoja, odnosno procesa učenja. S gledišta odgojno-obrazovne djelatnosti – poučavanja, zahtijeva specifičan pristup, strategije, metode i sredstva rada odgojitelja, učitelja, nastavnika, trenera i drugih poučavatelja, prilagođenih odgojno-obrazovnoj situaciji ili okruženju u kojemu se događaju smisleni, svrsishodni i namjerni procesi učenja i poučavanja.

Doživljajna pedagogija označava učenje i poučavanje stjecanjem neposrednog iskustva u stvarnim situacijama u kojima učenikov razvoj uključuje istovremeno kognitivno, emocionalno i voljno područje, uključujući korištenje svih osjetila, te

djelotvorne socijalizacijske učinke. Ovom određenju doživljajne pedagogije valja dodati naglasak na *učenikov osobni subjektivni doživljaj* tijekom cijelog procesa učenja.

Doživljaj je moguće steći samo neposrednim sudjelovanjem, vlastitom djelatnošću i aktivnošću. Osmišljena aktivnost predstavlja pomno strukturiran tijek učenikovih postizanja očekivanih postignuća tijekom procesa učenja. Heckmair i Michl (2012: 112-114) opisuju doživljajnu pedagogiju kao konstrukt s više odgojno-obrazovnih sastavnica. Kurikulumsko planiranje i programiranje neophodnim pretpostavlja promišljanje psihološkog značenja doživljaja kao unutarnjeg emocionalnog procesa, koje se u pedagoškom kontekstu, s naglaskom na odgojni fenomen, transformira u ponudu stjecanja osobnog iskustva (njem. *Erfahrungsangebot*) kroz radnu pedagogiju (njem. *Aktionspädagogik*) i primjenu neposredno sudjelujućeg učenikova rada i aktiviteta u stvarnom događaju (njem. *Ereignis*), a koji u konačnici rezultira iskustvenim učenjem (njem. *Erfahrungslernen*). U anglosaksonskom govornom području doživljajna pedagogija susreće se pod nazivima: učenje temeljeno na životnom iskustvu (engl. *learning based on life experience*), učenje temeljeno na iskustvu (engl. *experiential education*) i izvanškolska aktivnost (engl. *outdoor education*).

Znanstvenici i stručnjaci različitih znanstvenih područja i disciplina u konceptu doživljajne pedagogije nalaze mjesto djelotvorne odgojno-obrazovne metode ili pristupa u odgojno-obrazovnom radu, kao što su pedagogija slobodnog vremena, socijalna pedagogija, obrazovanje odraslih, terapijski programi, programi preodgajanja, rekreacijski programi, zatim različita područja sporta, igre na otvorenom i tako dalje. U širokom spektru primjene doživljajna pedagogija pokazuje vrijednost i snagu *odgoja* kroz čvrsto povezane elemente: učenje radeći, učenje komentirajući, usmjeravajuće učenje (vođenje, usmjeravanje, upućivanje) s poticanjem razmišljanja (refleksivnost), izoštavanje mišljenja (kritička distanca), preusmjeravanje prije shvaćanja (Priest, prema Heckmair i Michl, 2012: 119) te osobit emocionalni naboj s avanturističkom dubinom doživljaja koji se transferira u osobnu, školsku ili poslovnu svakodnevicu (Michl, 2015: 12). Formula doživljajne pedagogije sažeto se prikazuje kao učenje glavom, rukom i srcem (URL2), a istinski učinak doživljajne pedagogije jest u promjeni ponašanja, mišljenja i emocija radi dobrog osobnog osjećaja koji se „prelijeva“ na društveno okruženje.

Istinski učinak doživljajne pedagogije jest u promjeni ponašanja, mišljenja i emocija radi dobrog osobnog osjećaja koji se „prelijeva“ na društveno okruženje.

Doživljajna pedagogija je danas, pod istim ili sličnim nazivima, u primjeni diljem svijeta, pa i u Hrvatskoj, u izvornom ili modificiranom obliku manjim dijelom u formalnim sustavima odgoja i obrazovanja, a češće u neformalnim oblicima odgoja i obrazovanja.

Konkretan primjer doživljajne pedagogije nalazimo u programima škole u prirodi, koji se poprilično razvio na osnovnoškolskoj razini, a počinje se sve intenzivnije primjenjivati na predškolskoj i srednjoškolskoj razini. Modificirane oblike doživljajne pedagogije nalazimo u izvannastavnim i izvanškolskim programima, a intenziviraju se i redoviti programi u kojima učenici sudjeluju u simuliranim odgojno-obrazovnim situacijama kako bi im se približili stvarni događaji ili stvarne situacije (na primjer, u poučavanju učenika povijesnim temama, sudjelovanju u kazališnim predstavama, na izletima i ekskurzijama). Primjena takvih oblika poučavanja i učenja jest istinsko nastojanje neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada u školama – učitelja, nastavnika i stručnih suradnika, za činjenjem škole atraktivnijom zajednicom poučavanja i učenja, a učenje zanimljivijim; čak i svojevrsni otpor prema nastavnom verbalizmu, školskoj retorici i kulturi koja je novim generacijama učenika nepoticajna, nerijetko i dosadna. Otpor je to i prema plansko-programskoj zadatosti s vrha obrazovne politike potkrijepljenim svakodnevnim saznanjima učitelja i nastavnika da pri balansiranju između onoga što bi praktično trebali biti nerazdvojni fenomeni – odgoja i obrazovanja, odgoju se ne ostavlja dovoljno prostora. Neformalno učenje zato je izvrstan alternativni prostor za ostvarenje koncepta doživljajne pedagogije. U praksi je razvijen kroz programe slobodnog vremena za djecu, učenike, mlade i odrasle.

3. Specifičnosti doživljajne pedagogije kao pedagoško-didaktičkog koncepta

“*Posvećenost odgajanju kao pozivu, pristupajući svakom djetetu kao „velikom oduševljenju“ (grande passion) koje će svoje stvaralačke mogućnosti ostvariti poučavanjem kao „iscjeljiteljskom strašću“, otkrivanjem i poticanjem razvoja onoga što je najdublji potencijal svakoga djeteta (Knoll, 2014)*

Djelotvornost istinske doživljajne pedagogije u njezinu je korijenu koji je Kurt Hahn osmislio kroz svoju duboku posvećenost odgajanju kao pozivu, pristupajući svakom djetetu kao „velikom oduševljenju“ (*grande passion*) koje će svoje stvaralačke mogućnosti ostvariti poučavanjem kao „iscjeljiteljskom strašću“, otkrivanjem i poticanjem razvoja onoga što je najdublji potencijal svakoga djeteta (Knoll, 2014).

Doživljajna pedagogija kao pedagoško-didaktički koncept jest učenje i poučavanje u autentičnom okruženju ili stvarnoj situaciji u kojoj učenici koriste autentična sredstva i materijale. Učenje u autentičnom okruženju je usmjeravajuće učenje s unaprijed osmišljenim ciljevima odgoja i obrazovanja kao jedne cjeline, planiranim i programiranim sekvencama učenja, a istodobno s fleksibilnim

pristupom u poučavanju. Autentično okruženje ili stvarna situacija odnosi se na širu odgojno-obrazovnu cjelinu koja je efikasnija kad izlazi iz okvira jedne lekcije iz jednog nastavnog predmeta. Odgojno-obrazovni cilj u primjeni doživljajne pedagogije predstavlja osmišljenu cjelinu očekivanih postignuća skupine učenika, a ciljevi su usmjereni na stjecanje znanja, razvoj motoričkih vještina i sposobnosti, svih osjetila te odlika osobnosti kao što su ustrajnost, upornost, motiviranost, kreativnost, odgovornost, marljivost i drugih, kroz osobni iskustveni doživljaj u autentičnom okruženju ili stvarnoj situaciji.

Doživljajna pedagogija usmjerena je na učenika, što znači da je osmišljavanje odgojno-obrazovnih ciljeva temeljeno na procesu učenja. Budući da učenje i poučavanje nisu odvojeni elementi, valja ih razmatrati s oba gledišta kao dva fenomena, odnosno dvije strane iste medalje. Sadržajnom analizom recentnih izvora izdvajamo sljedeće specifičnosti relevantne za proces učenja u primjeni koncepta doživljajne pedagogije i učenikovo mjesto u tom konceptu. Michl (2015: 11-13) i Krajnčan (2013: 39-59) ukazuju na sljedeće specifičnosti:

- učenikovo stjecanje iskustva s osjećajem da je postizanje cilja učenja pod njegovom kontrolom, umjesto posredovanog stjecanja iskustva ili stjecanja iskustva „iz druge ruke“
- aktivno sudjelovanje učenika u savladavanju postavljenih ciljeva u svim područjima razvoja – tjelesnom, emocionalnom, psihomotoričkom, kognitivnom i umjetničkom kao jednakovrijednim elementima učenja
- subjektivni osjećaj učenika o uspješnosti i učinkovitosti glede postizanja cilja
- obuzetost učenika vlastitim radom, emocionalnim pobuđivanjem i refleksijom na učenje i doživljaj naučenog, stečenog iskustva, kako u razvoju svih osjetila tako i u ljudskoj osjećajnosti prema drugima i okruženju u kojemu se odvija proces učenja
- pozornije slušanje učitelja i nastavnika, ostvarivanje međusobne komunikacije u timu, prevladavanje odnosa od nepovjerenja do krajnjeg povjerenja, od niske do najviše razine samopouzdanja
- veće obaziranje na ostale učenike u skupini, učenje s njima i dijeljenje mišljenja glede doživljenih iskustava
- razvijanje osjećaja za timski rad, usmjerenost jednih na druge, zajedničko odlučivanje, međusobno pomaganje, odgovornost prema drugima i samoodgovornost.

Pučavanje u primjeni doživljajne pedagogije specifično je samim time što se ozbiljuje izvan učionice i škole bez tradicionalnih odgojno-obrazovnih sredstava i materijala (knjiga, radnih bilježnica, interaktivnih ploča i dr.). Autentično okruženje i realizacija očekivanih odgojno-obrazovnih postignuća u stvarnoj situaciji sa svim „pravim“ sredstvima stimulira proces učenja kod učenika u svim aspektima učenja, u spoznajnom,

Doživljajna pedagogija jest pedagoško-didaktički konstrukt ciljeva, strategija, metoda i sredstava u autentičnom ili prirodnom ambijentu ...

emocionalnom, motivacijskom i voljnom, zatim i socijalnom i komunikacijskom aspektu. Za učitelja i nastavnika doživljajna pedagogija jest pedagoško-didaktički konstrukt ciljeva, strategija, metoda i sredstava u autentičnom ili prirodnom ambijentu, a programe doživljajne pedagogije specifičnim čine sljedeća obilježja:

- programske jedinice su iz svakodnevnog života, a kada se usvoje i razviju, transferiraju se u svakodnevni život;
- realiziraju se najčešće pod vedrim nebom, u prirodnom okolišu, u kampovima uz more, rijeke i sl.;
- pretpostavljaju manje skupine učenika (5 – 15);
- usmjerene su na izgradnju timskih odnosa do efekta „mi smo ekipa“, ali i na izgradnju niza odlika osobnosti;
- pučavanje je vođeno i usmjeravajuće, interaktivno i dijaloško, od svedopuštajućeg (*laissez faire*) do strogo vođenog, čak i autokratskog (najčešće zbog sigurnosti učenika);
- programsko trajanje je najmanje jednodnevno, a najčešće višednevno;
- planiranje i programiranje odgojno-obrazovnih ciljeva osmišljava se prema smislenu povezanim sekvencama;
- namjeran, svjestan i svrsishodan transfer znanja;
- nadziranje izvršavanja zadanih radnji svakog učenika jednako je važno kao i timski učinak;
- radom u skupini učenici uče jedan od drugoga, a ne samo od učitelja i nastavnika;
- tolerancija prema učenikovim pogreškama uz stalno ohrabivanje do razine da učenik sam donese odluku o vraćanju na određenu sekvencu ili zadatak.


Doživljaj kao središnji element procesa učenja direktno je povezan s aktivnošću i refleksijom. Doživljaj je izazvan učenikovom svjesnom aktivnošću i svrsishodnošću aktivnosti, a refleksija podrazumijeva učenikovo izražavanje doživljaja s naglaskom na verbalnu interpretaciju o svom dojmu doživljaja. Težište se stavlja na subjektivni osjećaj učenika te njegovu mentalnu preradu samog događaja u izraz o doživljaju koji se formira kao iskustvo (Heckmair i Michl, 2012: 113-114). Pedagoški učinak sagledava se kroz učenikovo stjecanje iskustva, ono što je učenik spoznao, osjetio, ono što može artikulirati kao svoj osobni doživljaj i što može efikasno služiti ostvarenju novih odgojno-obrazovnih ciljeva i očekivanih odgojno-obrazovnih postignuća. Što je događaj posebniji, to je doživljaj intenzivniji; što je doživljaj intenzivniji, to je pedagoško djelovanje učinkovitije jer „(...) u posebnim doživljajima leži sakupljena pedagoška energija koja dugo nastavlja djelovati ili se zadržava u podsvijesti, a po potrebi se može osvještavati“ (Heckmair i Michl, 2012: 115).

Što je događaj posebniji, to je doživljaj intenzivniji; što je doživljaj intenzivniji, to je pedagoško djelovanje učinkovitije ...

Načelo svrsishodnosti kod primjene doživljajne pedagogije odnosi se na orijentiranost poučavanja, a time i na duboko i višestrano smisleno usmjeravajuće učenje kojim svaki učenik stječe iskustvo osobnom aktivnošću i razmišljanjem tijekom svih segmenata koji dovode do konačnog stjecanja određenih kompetencija. Budući da se od učenika zahtijeva izražavanje doživljaja, doživljajna pedagogija pretpostavlja razvoj jezično-komunikacijske kompetencije. Učiteljeva osposobljenost za dijalog relevantna je tijekom cijelog odgojno-obrazovnog programa. Pred učiteljima i nastavnicima je velika zadaća jer se učenici u skupini s najhomogenijim obilježjima razlikuju u komunikacijskim sposobnostima; neki su pričljivi i ekstrovertirani, drugi su introvertirani i bez obzira na razinu govornih sposobnosti nisu skloni izražavanju emocija i teže se upuštaju u vrjednovanje sebe i drugih. Intuicija učitelja i nastavnika je pored profesionalnih umijeća i iskustva imperativ u primjeni doživljajne pedagogije.

Programi koji se realiziraju primjenom koncepta doživljajne pedagogije unaprijeđeni su u metodološkom pristupu učenju i poučavanju modifikacijom razmatranja i vrjednovanja nakon završetka cijele aktivnosti i stjecanja osobnog iskustva u razmatranje stečenog iskustva i osobnog iskazivanja doživljaja nakon svake sekvence (Priest, prema Heckmair i Michl, 2012: 119). Ta je promjena doprinijela učinkovitosti, kvaliteti i sigurnosti u prakticanju doživljajne pedagogije.

S razvojem doživljajne pedagogije razvijali su se i profesionalci za primjenu tog koncepta u neformalnim oblicima doživljajne pedagogije kao što je, primjerice, avanturistički pedagog koji osposobljava mlade i odrasle za planinarenje, logorovanje, jedrenje, rafting i dr.




U granicama njemačkog govornog područja doživljajna pedagogija razvila se u području neformalnog obrazovanja ostvarivanjem programa kao što su: obrazovanje u šumi (Bach i Bach, 2016) sa širokom sadržajnom lepezom učenja u prirodi, kako za djecu i mlade tako i za odrasle te učitelje i nastavnike. Izvan njemačkog govornog područja primijenjeni koncept doživljajne pedagogije češće ćemo susresti u *Outward Bound* programima koji su rasprostranjeni u svijetu kao izvanškolski oblici učenja ili oblici neformalnog učenja, a koriste se za osobni razvoj u području razvoja samopouzdanja, inicijativnosti, neovisnosti i tjelesne kondicije.

Interes za primjenu doživljajne pedagogije raste i prelazi granice njemačkog govornog područja. Socijalni pedagozi u Sloveniji prepoznali su pedagošku vrijednost koncepta u području rada s djecom i mladima s rizičnim ponašanjima (Krajnčan, 2013), koji preuzima Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu.

4. Osvrt na talentirane i darovite učenike u školama

Talentirani i daroviti učenici postaju sve zanimljivija populacija u nacionalnim i međunarodnim razmjerima, s jedne strane zbog problema koji zaokupljaju svijet, a s druge strane zbog sve naglašenijih ekonomskih i gospodarskih ciljeva odgoja i obrazovanja, pa i konkurentnih poriva u tržišnom natjecanju u najširem smislu riječi. Budući da su bili relativno zapostavljena kategorija učenika, nagli interes za njih porastao je zadnjih dvadesetak godina, što je u znanstvenim područjima pobudilo istraživačke interese o njima, a obrazovne politike i odgojno-obrazovnu praksu potaknulo na reformske pothvate u sustavu sa zahtjevima osuvremenjivanja škola, stvaranje kreativnih okruženja učenja, zamjenu kurikulumske paradigme s poučavanja (djelatnost) na učenje (proces), kompetencijski pristup pri planiranju i programiranju odgojno-obrazovnih ciljeva, otkrivanje i identificiranje talentiranih i darovitih učenika te prilagođavanje razvoja njihovim sposobnostima i mogućnostima.

Horvátová i Reid (2016) problematiziraju položaj talentiranih i darovitih učenika u nekim sustavima zemalja Europske unije povezujući ih s učiteljskim i nastavničkim kompetencijama. Istaknut je austrijski model koji zakonski uređuje identificiranje i rad s talentiranim i darovitim učenicima kroz individualizirane programe, mogućnost akceleracije, programsko obogaćivanje i produblivanje kurikuluma za darovite učenike te osposobljavanje uči-



telja i nastavnika koji kompetencije za rad stječu na visokim učilištima tijekom inicijalnog obrazovanja. Za razliku od austrijskog modela, odgojno-obrazovni sustav u Belgiji nema propisa na nacionalnoj razini glede talentiranih i darovitih učenika, nego se rad s njima u potpunosti prepušta školama. Učitelji i nastavnici mogu odlučiti hoće li i kada talentirani i daroviti učenik preskočiti razred. Finski sustav obrazovanja prakticira diferencirani kurikulum kao dio odgojno-obrazovnog standarda i individualizirani kurikulum koji se izrađuje prema potrebama svakog djeteta. U finskom sustavu ne obavlja se otkrivanje i identificiranje posebno talentirane i darovite djece i učenika. Zbog autonomnog statusa škola, učiteljima i nastavnicima omogućuje se sloboda i otvorenost za poučavanje prema njihovim zamislima, a u skladu sa sposobnostima i mogućnostima svakog učenika. Diferencijacija se odnosi na sve učenike umjesto izdvajanja talentiranih i darovitih kao posebne skupine. S detaljnijim pregledom odnosa prema talentiranim i darovitim učenicima u svojoj matičnoj zemlji, Slovačkoj, autorice ističu brigu obrazovne politike za tu populaciju u školi u smislu poticanja intelektualne darovitosti u svim područjima te područjima sporta i umjetnosti. Slovački odgojno-obrazovni sustav iskazuje posebnu brigu za talentirane i darovite učenike kroz individualizirane programe, posebne metode i tehnike poučavanja, formiranje posebnih odjeljenja i škola za darovite, pa i objavljivanje posebnih udžbenika za darovite. Međutim, inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika nije na najvišoj razini. Autorice smatraju da je potrebno kreirati specijalističke programe za rad s talentiranim i darovitim učenicima na sveučilišnoj razini.

Talentirani i daroviti učenici zanimljivi su svim odgojno-obrazovnim sustavima kao mlade osobe visokih intelektualnih potencijala i iznimnih sposobnosti, koje ih čine različitim od ostalih učenika. U nekim odgojno-obrazovnim sustavima zemalja Europske unije takve učenike dijele na talentirane i darovite (Litva, Nizozemska, Slovačka, Slovenija), u drugima ih klasificiraju kao darovite (Portugal) ili kao talentirane (Estonija). Neke zemlje (primjerice, Finska, Švedska, Norveška i Engleska) sklonije su kategorizaciji takvih osoba kao izrazito sposobnih, osoba visokih sposobnosti u određenom području (Kukanja Gabrijelčić, 2015: 23-25). Neki autori smatraju da je talent rezultat razvijene darovitosti (Gagné, prema Kukanja Gabrijelčić, 2015: 28). Europska obrazovna politika talentiranu i darovitu djecu stavlja pod skupni naziv darovitih, potičući njihovu identifikaciju i razvoj. Bez obzira na pojmovne neujednačenosti, u suvremeno doba bavljenje talentiranim i darovitim učenicima intenziviralo se u stručnim i znanstvenim krugovima. Jedni i drugi nastavljaju tragati za identifikacijom učenika koji se ističu izvrsnošću, iznimnim postignućima i stvaralačkim potencijalima.

U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu zadržala su se oba termina, talentiranost i darovitost. U školskom okruženju talentirani i daroviti učenici uočeni su kao osobe s nadprosječnim postignućima u području „cjelokupnih intelektualnih sposobnosti, specifičnih mogućnosti ili sposobnosti učenja (onih koje zahtijeva škola), stvaralačkog ili produktivnog mišljenja, sposobnosti vođenja, umjetničke i psihomotoričke sposobnosti“ (Kukanja Gabrijelčić, 2015: 21). U kontekstu ovoga rada zadržat ćemo se u hrvatskoj znanstvenostručnoj tradiciji te talentirane učenike definirati kao djecu koja pokazuju natprosječne intelektualne, psihomotoričke i druge sposobnosti u jednom odgojno-obrazovnom području (primjerice, sportu, umjetnosti, glazbi...), a darovite učenike kao djecu koja u pravilu imaju viši kvocijent inteligencije i pokazuju natprosječne sposobnosti u više odgojno-obrazovnih područja (primjerice, kiparstvo i fizika ili glazba, povijest i matematika). Spomenut ćemo genijalnost kao najviši stupanj darovitosti, a njegova je specifičnost u kreativnom produktu, originalnosti, jedinstvenosti koji ostavljaju trag u razvoju kulture, društva ili civilizacije i širokosvjetskih su razmjera.

Pedagoško promišljanje o talentiranima i darovitima u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja temelji se na stvaranju uvjeta poučavanja i učenja u kojima talentiranost i darovitost mogu doći do izražaja kroz dokazana zajednička svojstva talentiranih i darovitih učenika, koja su pokazala ranija istraživanja (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 1998: 33), a pokazuju i suvremena istraživanja (Piske i sur., 2016) prema kojima talentirani i daroviti učenici:

- imaju široka područja interesa i visok stupanj znatiželje (sve ih zanima) i cijelo okruženje doživljavaju kao izazov razmišljanju
- iznadprosječni su u rasuđivanju, apstraktnom mišljenju, neprestano razmišljaju, preispituju vlastito mišljenje i neovisni su u donošenju mišljenja
- ustrajni su u postavljanju pitanja od najranije dobi (ne poznaju dosadu)
- znatiželjni su i pokazuju visoku motivaciju i volju za učenje
- superiorni su u kognitivnim sposobnostima u odnosu na ostale učenike
- postižu bolji uspjeh u školi od ostalih učenika
- pokazuju višu razinu znanja, umijeća i sposobnosti u nastavnim predmetima od ostalih učenika, ali i u odgojno-obrazovnim područjima koja se ne poučavaju u školi

- uče brže od ostalih i trebaju minimalnu pomoć dok uče
- sebe percipiraju pozitivno
- skloni su humoru
- ulažu više truda i napora u ono što ih zanima
- iskreni su, dobroćudni i popularni u školi.


Znanstvenike različitih znanstvenih područja zanimaju brojna pitanja o talentiranim i darovitim učenicima kako bi se otkrile njihove druge odlike osobnosti. Broj istraživanja gotovo je nepregledan, a s obzirom na istraživačka pitanja i teorijska gledišta, rezultati nerijetko izazivaju konfuziju teoretičarima i praktičarima. Navest ćemo neka najsuvremenija istraživanja radi uvida u istraživačke teme o talentiranim i darovitim.

Ispitivana zapažanja roditelja darovite djece do predškolske dobi (Bildiren, 2017) ukazuju na razlike u kognitivnom, metakognitivnom, jezično-komunikacijskom, emocionalnom i psihomotoričkom području od nedarovite djece, što je važan indikator pri upisu djece u školu.

Mentalno zdravlje i psihološka dobrobit talentirane i darovite djece i učenika od iznimne je važnosti za školski sustav. Istraživanje koje je provedeno s učenicima osnovne i srednje škole ne pokazuje značajnu razliku u mjerenju mentalnog zdravlja i blagostanja talentiranih i darovitih učenika, ali se u manjoj mjeri ipak pokazuje razlika (Jones, 2013). Naime, talentirani i daroviti učenici imaju bolje rezultate na području psihološkog zdravlja. S obzirom na to da talentirani daroviti učenici nisu homogena populacija, potrebno je oba fenomena dalje istraživati.

U Turskoj je provedeno istraživanje s talentiranim, darovitim i prosječnim učenicima s pitanjem da navedu tri želje (Bildiren, 2018). Nakon sadržajne analize odgovora rezultati su pokazali da daroviti učenici imaju različite želje od onih koje imaju prosječni učenici. Njihove su želje univerzalne (blagostanje u svijetu, mir u svijetu, društvena pravda, glad, globalno zatopljenje, otkrivanje izuma, globalni i moralni problemi), za razliku od prosječnih učenika koji su iskazivali želje vezane za obrazovanje, materijalni status i kvalitetu života.

Bahar i Ozturk (2018) ispitali su odnos između brzine mentalnog procesuiranja i pet dimenzija kreativnosti (fluentnost, originalnost, elaboracija, apstraktnost naslova i otpornost na prerano zaključivanje) učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole te



pokazali da talentirane i darovite djevojčice imaju brže mentalne procese od dječaka u odnosu na elaboraciju, apstraktnosti naslova i otpornost na prerano zaključivanje.

U istraživanju intelektualnih sposobnosti talentiranih i darovitih učenika istraživanja pokazuju povezanost pažnje s inteligencijom, odnosno da je sposobnost pažnje veća kod talentiranih i darovitih učenika, da oni brže mentalno procesuiraju informacije i imaju izrazitu sposobnost u filtriranju distraktora pažnje (Johnson, Im-Bolter i Pascual-Leone, 2003, prema Tao i Shi, 2018). Istraživači su se zainteresirali i za druga pitanja vezana za učeničku pažnju. Gordon (1990) i Webb i Latimer (1993) utvrdili su da ima učenika visokih intelektualnih sposobnosti koji pokazuju „pogoršanja vezana za probleme s impulzivnošću, hiperaktivnošću i sustavnom pažnjom“, a Baum, Olenchak i Owen (1998) smatraju da je deficit pažnje / hiperaktivnost (ADHD) zajednički toj skupini. Chae, Kim i Noh (2003) utvrdili su da 9,4 % intelektualno darovite djece u njihovu istraživačkom uzorku ima dijagnosticiran ADHD, koji je viši od svjetske rasprostranjenosti ADHD-a u općoj populaciji ili školama (5,24 %). Ta istraživanja upućuju na to da kvaliteta pažnje kod intelektualno darovitih učenika može biti niža nego kod intelektualno prosječne djece“ (Tao i Shi, 2018: 2). S dubljim pristupom interpretaciji navedenih rezultata znanstvenici upozoravaju da simptomi ADHD-a nisu i poremećaj. Naime, talentiranim i darovitim učenicima školski rad može biti mentalni teret zbog nezanimljivog sadržaja, okruženja učenja ili nečega drugoga pa su neka ponašanja reakcija na njima neodgovarajući način poučavanja u okruženju. Učenici sa specifičnim teškoćama u učenju (disleksija, diskalkulija, disgrafija, dispraksija, deficit pažnje, poremećaj iz autističnog spektra, opsesivno-kompulzivni poremećaj) također mogu biti talentirani, inventivni, daroviti (Hudson, 2018).

Tao i Shi (2018) ispitivali su pažnju talentiranih i darovitih učenika, obuhvaćajući učenike od sedam do dvanaest godina, sa sedam različitih testova (pažnja i oprez, usmjerena pozornost, podijeljena pažnja, prebacivanje pažnje, sustavna pažnja, prostorna pažnja i pažnja nadzora). Pažnja učenika praćena je i uspoređena u obogaćenim programima odgoja i obrazovanja i standardnom odgoju i obrazovanju. Rezultati su pokazali da su učenici postigli značajno bolje rezultate kad su uključeni u obogaćene programe.

U radu s talentiranim i darovitim učenicima ocjenjivanje i vrjednovanje njihovih postignuća važno je koliko i vrjednovanje programa u koje su učenici uključeni. Istraživanja pokazuju značajan napredak u tom području (Cao, Jung i Lee, 2017), posebice u primjeni višestrukih kriterija identifikacije i primjene različitih metoda i instrumenata ocjenjivanja, ali i manjka istraživanja talentiranih i darovitih učenika različitog rasnog

podrijetla, socioekonomskog statusa, kulture i jezika. To je problematično glede obrazovne nejednakosti i nepravde, što je društveno i politički nepoželjno.

Beason-Manes (2017) se u svom istraživanju zapitala mogu li se potrebe darovitih učenika zadovoljiti aktivizmom u zajednici te je uspješnim pokazala kreiranje kurikuluma za učenike od šestog do devetog razreda i njegovu implementaciju s darovitim učenicima. Od učenika se očekivala primjena metode stvaralačkog rješavanja problema za stvarne probleme i pitanja kao što su: „Kako pribaviti računala i pristup internetu svim učenicima koji ih trebaju?“, „Kako spriječiti vozače koji smetaju u našoj zajednici?“, „Kako možemo osigurati financijsko savjetovanje za siromašne stanovnike naše zajednice?“, „Kako možemo smanjiti količinu plastike u lokalnim kafićima?“ Uspjeh učenika bio je različit, za neke poticajan, za druge razočaravajući. Međutim, zadovoljstvo učenika bilo je izraženo, kao i timska dinamika i suradnički duh.

„Daroviti učenici su spremni za učenje, ali jesmo li mi za njih?“, pitanje je kojim M. Kukanja Gabrijelčić (2017) naslovljava prvo poglavlje u knjizi *Poučevanje nadarjednih učenicev v osnovni šoli*. Isto pitanje postavljaju brojni istraživači i praktičari.

Superiornost talentiranih i darovitih učenika i njihovo isticanje u natprosječnim sposobnostima za pedagošku su djelatnost izazov jer ih svrstavaju u učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, čime se stvara potreba za posebnim, učeniku primjerenim razvojnim pristupom glede odgojno-obrazovnog djelovanja. Nažalost, u školskim okruženjima u kojima se taj zahtjev zapostavlja, te nestimulativnim obiteljskim i životnim uvjetima, značajan broj talentiranih darovitih učenika upravo zbog „posebnosti i različitosti“ postaju učenici s rizicima u ponašanju zbog nerazumijevanja okoline i destimulativnog odnosa prema njima (Zloković, 2016: 41-52).

Danas se koristi nekoliko identifikacijskih modela za otkrivanje talentiranih i darovitih učenika (model rotirajućih tehnika, model strukture intelekta, model identificiranja talentiranih učenika radi akceleracije, piramidalni model) te druge identifikacijske strategije (Kukanja Gabrijelčić, 2015: 83-88), a identificiranim talentiranim i darovitim učenicima nude se posebni individualizirani programi učenja kroz projektno i problemsko učenje, istraživački rad, stjecanje socijalnih kompetencija te razvoj kritičkog i stvaralačkog mišljenja (Kukanja Gabrijelčić, 2017).

U odgojno-obrazovnoj teoriji ima znanstvenika koji osporavaju pojam darovitosti (Smith i Campbell, 2016) zbog nekonzistentosti u konceptualizaciji te suprotstavljenosti pokušaja konceptualiziranja s gledišta inkluzivnog odgoja i obrazovanja i društvene pravde. Osporavaju ga s gledišta neujednačenih pristupa darovitim u različitim društvenim i kulturnim okruženjima

(zapadnih, koja teže individualizmu, i nezapadnih kultura, koje teže kolektivizmu). Problematiziraju ga, također, s gledišta društvenih razlika i društvenih klasa, narodnosti i rodni razlika te odgojno-obrazovnih pristupa u kojima se, primjerice, učenikova brzina upijanja informacija („upijaju kao spužve“) stavlja kao obilježje darovitosti, umjesto da se od učenika očekuje da stvara i gradi znanje. Smith i Campbell (2016) smatraju da je potrebno mijenjanje konvencionalnog mišljenja o sposobnostima, a temeljem suvremenih teorijskih promišljanja valja osigurati učiteljima i nastavnicima obrazovanje i osposobljavanje koje će im omogućiti „bolje razumijevanje o tome kako sve učenike potaknuti da postignu visoke rezultate; bolje razumijevanje optimalnih kontekstualnih čimbenika, uzimajući u obzir kulturne norme i okolišne odrednice; smanjenje negativnih utjecaja etiketiranja i grupiranja prema sposobnostima, kako učitelja i nastavnika, tako i učenika; smanjivanje korištenja ispitnih rezultata za ulazak u posebne programe učenja; osiguravanje širokog repertoara strategija poučavanja koje će biti korisne svim učenicima; te mogućnost kritičkog propitivanja fundamentalnih pitanja koja se odnose na razvoj i prirodu učeničkih školskih sposobnosti“ (Smith i Campbell, 2016: 264).

Odgojno-obrazovni sustavi su pod javnom kritikom kad se govori o talentiranim i darovitim učenicima. Predbacivanje je usmjereno na škole s primjedbama da učitelji i nastavnici ne ostavljaju dovoljno vremena za bavljenje talentiranim i darovitim na odgovarajući način, njihovo „utapanje“ u prosječnost, nebriga prema njihovim mogućnostima te opće ignoriranje činjenice da je takav odnos prema talentiranoj djeci i mladima ograničavajući čimbenik razvoja vlastite zemlje. Nerijetko talentirani i daroviti učenici ostanu neotkriveni. Razlozi se nalaze u tradicionalnom pristupu nastavnom i školskom radu, unificiranim programima, nedovoljno pripremljenim učiteljima i nastavnicima za rad s talentiranim i darovitim učenicima, monotonom okruženju za učenje te kulturi škole bez izazova.

5. Doživljajna pedagogija u kontekstu rada s talentiranim i darovitim učenicima

Doživljajna pedagogija predstavlja cjelovito osmišljeni, relativno kratkotrajni odgojno-obrazovni kurikulum, s obzirom na predviđeno trajanje od dva do pet dana, s jasno očekivanim postignućima učenika. Pretežito se ostvaruje na otvorenom prostoru, što nije neophodno. Koncept doživljajne pedagogije primjenjuje se s učenicima iste ili približno iste kronološke dobi, ali različitih potencijala. Skupine učenika manje su od razrednih odjeljenja pa učitelji i nastavnici mogu pozornije pristupiti svakom učeniku i posvetiti mu

se u procesu učenja. To je koncept koji ne razdvaja učenike u prosječne, ispodprosječne, talentirane i darovite pa je u pedagoškom smislu posve adekvatan za otkrivanje talentiranosti i darovitosti te identificiranje posebnih učeničkih sposobnosti. Prikladan je zbog toga što se talentiranost i darovitost ne odnose samo na iznadprosječne sposobnosti u jednom ili više odgojno-obrazovnih područja, nego i na niz drugih osobina ličnosti, posebice na kreativnost i motivacijski aspekt (Renzulli i Reiss, 2000) koji su pretpostavka produktivne darovitosti. S obzirom na to da doživljajna pedagogija pretpostavlja promjenu ambijenta učenja u kojemu će učenici biti izloženi tjelesnoj i kognitivnoj aktivnosti, socijalnim odnosima usmjerenima na timski rad i realizaciju aktivnosti potkrijepljenih što dubljim emocijama, pred učiteljima i nastavnicima je zadaća upriličiti učenicima takav odgojno-obrazovni kurikulum, predvidjeti područja razvoja te ostaviti dovoljno prostora (načelo fleksibilnosti) za dopuštanje učenicima da pokažu što je moguće više svojih potencijala i emocionalnih raspoloženja. Danas više nema dileme glede povezanosti djelovanja i mišljenja s emocijama, objektivne prirode emocija u procesima učenja te potrebe razvoja emocionalne inteligencije tijekom poučavanja i učenja (Chabot i Chabot, 2009; Armstrong, 2006). Da su svijet i život bez emocija, bili bismo lišeni književnih i umjetničkih djela, znanstvenih traganja, sportskih podviga, kreativnih igara i drugih ushićenosti, a među inim i same ljubavi. Kad činjenice obojimo emocijama, u poticajnom pedagoškom kontekstu one se transformiraju u pounutrene odlike osobnosti koje su svima potrebne u osobnom i socijalnom življenju. Osjećaji su „kulturalno i okolinski razvijeni odgovori na okolnosti“ (Jensen, 2005: 91) koji nam u spoju s umnim djelovanjem ukazuju na cijeli spektar svakodnevno potrebnih osjećaja kao što su optimizam, zabrinutost, predviđanje, strah od nepravilnosti, briga, obzirnost, poštovanje, obuzetost, povjerljivost, samopouzdanje, prijateljstvo i tako dalje. Tamo gdje su maštovitost, kreativnost i produktivna kreativnost ciljevi, emocije su izvor energije.

Da su svijet i život bez emocija, bili bismo lišeni književnih i umjetničkih djela, znanstvenih traganja, sportskih podviga, kreativnih igara i drugih ushićenosti, a među inim i same ljubavi. Kad činjenice obojimo emocijama, u poticajnom pedagoškom kontekstu one se transformiraju u pounutrene odlike osobnosti koje su svima potrebne u osobnom i socijalnom življenju.

Tamo gdje su maštovitost, kreativnost i produktivna kreativnost ciljevi, emocije su izvor energije.

U formalnom sustavu nalazimo niz vrlo učinkovitih primjera djelomične primjene doživljajne pedagogije, koji mogu poslužiti za identifikaciju talentiranih i darovitih učenika, a odnose se na izvanškolske i izvannastavne aktivnosti te razne prigodne aktivnosti. Iz obilja praktičnih primjera doživljajne pedagogije u međunarodnom je kontekstu teško izdvojiti jedan ili nekoliko djelotvornih primjera. Ipak, navest ćemo australski primjer

dvodnevnog programa afektivne pedagogije u Školskom muzeju Sovereign Hill, u kojemu je zadnjih trideset godina sudjelovalo gotovo dvjesto tisuća učenika viših razreda osnovne škole. Taj program omogućuje učenicima doživljaj viktorijanskog doba korištenjem pribora, odjeće, obuće, namještaja, prehrane i poštivanja ondašnjih pravila ponašanja (Zeegers, 2011). Otkrivanje talentiranih i darovitih učenika moguće je u tako posebnim ambijentima jer su učenici oslobođeni školske stege i emocionalno pobuđeni uživanjem u jedno posebno povijesno doba. Kada bismo naše učenike odveli u aboridžinski australski muzej, bila bi to prava avantura za njih. Ali kada bismo naše učenike uključili u program iz isječka povijesti hrvatske kulture, bila bi to prava primjena doživljajne pedagogije povezana s izvornim kulturno-povijesnim kontekstom.

Iako se izvannastavne i izvanškolske aktivnosti pokazuju izvrsnim kurikulumskim i školskim prostorima za realizaciju koncepta doživljajne pedagogije, pa i prostora za prepoznavanje talentiranih i darovitih učenika, ne može se tvrditi da su one izjednačene

Doživljajna pedagogija pretpostavlja cjelovitost kurikulumskog planiranja i programiranja, emocionalno poticanje učenika i iskustveno učenje.

s konceptom doživljajne pedagogije. Doživljajna pedagogija pretpostavlja cjelovitost kurikulumskog planiranja i programiranja, emocionalno poticanje učenika i iskustveno učenje. Primjena analognih pristupa u Školskom muzeju Sovereign Hill škole teško je moguća u učenju matematike i drugih nastavnih predmeta. Istraživanja pokazuju da je poznavanje

pedagoških znanja i diferenciranih pristupa, strategija i metoda zahtjevnije u primjeni učenja matematike i nekih drugih predmeta kroz izvanškolske aktivnosti zbog potrebe transformiranja sadržaja učenja u oblik koji će rezultirati učinkovitim poučavanjem i spremnošću za višestрана rješenja i zahtjeve učenika izvan učionice. Ako se izvanškolska aktivnost odnosi samo na jedan dio predmetnog sadržaja, izvanškolska aktivnost ostaje više pomoćno sredstvo nego redovita mogućnost efektivnog poučavanja i učenja (Dyment, Chick, Walker i Macqueen, 2018).

U radu s talentiranim i darovitim učenicima naglašava se poticanje njihove kreativnosti, što pretpostavlja i kreativnost učitelja i nastavnika te kreativnu kulturu škole kao odgojno-obrazovne institucije (Piske i sur., 2017). Razvoj kreativnosti u školi, koja će, prema razmatranju Alencara i Fleitha (2001, prema Piske i sur., 2017), biti poticajna za ostvarenje darovitih učenika, jest ona koja može ostvarivati sljedeće aktivnosti s darovitom djecom:

- istraživačke aktivnosti na temu učeničkih interesa
- aktivnosti koje potiču učeničku maštu

- aktivnosti koje dopuštaju učeniku da istražuje i spoznaje različita područja znanja
- aktivnosti koje vode učenika da producira razne ideje
- aktivnosti koje vode učenika u igranje s idejama, situacijama i predmetima
- aktivnosti koje uključuju kritičku analizu događaja
- aktivnosti koje ohrabruju učenika da postavlja pitanja
- aktivnosti koje vode učenika da stvara višestruke pretpostavke
- aktivnosti koje kod učenika razvijaju sposobnost istraživanja posljedica za događaje koji se mogu dogoditi u budućnosti
- aktivnosti koje uključuju raspravu o stvarnim problemima u svijetu; aktivnosti koje potiču učenike da definiraju i rješavaju probleme.

U navedenim aktivnostima sadržani su elementi doživljajne pedagogije koji za učitelje i nastavnike znače uspostavljanje didaktičko-metodičkog okvira i pedagoški poticajnog okruženja za ostvarenje željenog rezultata procesa učenja. Doživljajna pedagogija pretpostavlja mijenjanje uobičajenog razrednog okruženja stvarnim događajima ili djelotvornim simulacijama događaja koji će kao cjelovito strukturirani odgojno-obrazovni kurikulum u konačnici izazvati „aha“ doživljaj, potaknuti kreativni izričaj učenika te omogućiti diferencijaciju učenika u specifičnoj situaciji ili okruženju u kojemu se poučava i uči.

Doživljajna pedagogija stalno upotpunjuje kognitivne procese učenika s njihovim socijalnim, osjetilnim i emocionalnim razvojem. Sve popularniji Gardnerov teorijski model višestrukih inteligencija teoretičari i praktičari u pedagogiji i drugim znanostima vide kao prikladan model za razvoj svih učenika, pa tako i talentiranih i darovitih učenika, iako nedostaje empirijskih istraživanja o tome. Model višestrukih inteligencija, smatra Armstrong (2006), demistificira usmjerenost na opću inteligenciju, stavljajući osam inteligencija (lingvistička, logičko-matematička, prostorna, tjelesno-kinestetička, glazbena,

interpersonalna, intrapersonalna, prirodoslovna, a pojavljuje se i egzistencijalna) u funkciju s neograničenim brojem mogućnosti primjene, a kroz razvoj tih inteligencija talentirani i

Doživljajna pedagogija pretpostavlja mijenjanje uobičajenog razrednog okruženja stvarnim događajima ili djelotvornim simulacijama događaja koji će kao cjelovito strukturirani odgojno-obrazovni kurikulum u konačnici izazvati „aha“ doživljaj, potaknuti kreativni izričaj učenika te omogućiti diferencijaciju učenika u specifičnoj situaciji ili okruženju u kojemu se poučava i uči.

daroviti učenici ostvaruju svoje potencijale. S obzirom na važnost emocija u doživljajnoj pedagogiji, emocionalna inteligencija kao „sposobnost doživljavanja emocija i prikladnog reagiranja u skladu s njima“ (Chabot i Chabot, 2009: 13) je u samoj biti tog koncepta, od prepoznavanja, verbalnog i neverbalnog izražavanja i razumijevanja emocija, do upravljanja njima (Chabot i Chabot, 2009). Kroz model višestrukih inteligencija može se govoriti o više-

U pedagoškom kontekstu doživljajna pedagogija jedan je od niza drugih odgovarajućih konceptata koji omogućuje strukturiranje odgojno-obrazovnih kurikulumu uzimajući u obzir višestruke inteligencije. Pretpostavka je da će se s takvim pristupom primjeni doživljajne pedagogije broj talentirane i darovite djece i učenika povećati jer je dosadašnji rad s talentiranim i darovitim učenicima bio pretežito usmjeren na otkrivanje i identificiranje iznadprosječnih postignuća u područjima školskog rada, odnosno kognitivnih sposobnosti.

strukim talentima i darovitostima. U pedagoškom kontekstu doživljajna pedagogija jedan je od niza drugih odgovarajućih konceptata koji omogućuje strukturiranje odgojno-obrazovnih kurikulumu uzimajući u obzir višestruke inteligencije. Pretpostavka je da će se s takvim pristupom primjeni doživljajne pedagogije broj talentirane i darovite djece i učenika povećati jer je dosadašnji rad s talentiranim i darovitim učenicima bio pretežito usmjeren na otkrivanje i identificiranje iznadprosječnih postignuća u područjima školskog rada, odnosno kognitivnih sposobnosti. Takav pristup utjecao je na mišljenje da su talentirani i daroviti učenici osobe pred kojima je lijepa i uspješna budućnost jer su pametni te lako i brzo uče. Zapravo je riječ o predrasudi. Između onih koji smatraju da su talentiranost i darovitost urođeni, preko onih koji smatraju da svako dijete

nosi svoj dar u sebi, ali ga treba otkriti i razviti, do onih koji smatraju da je darovitost ključ uspjeha te drugih različitih gledišta i mišljenja, jedan zaključak možemo kazati riječima psihologinje L.K. Silverman (2016). Ona naime smatra da je neostvarenost darovitosti učenika nusprodukt pogrešne jednadžbe između uspjeha i darovitosti, jednako kao i između kvocijenta inteligencije i darovitosti. Ključ uspjeha jesu mogućnosti i osobni napor učenika. Međutim, da bi učenički potencijali bili uočeni i da bi talentirani i daroviti učenici bili identificirani kao takvi, pred učiteljima i nastavnicima je hvatanje u koštac s uvođenjem promjena u svoj rad i kulturu škole „razbijanjem“ zidova škole te osmišljavanjem odgojno-obrazovnih ciljeva u kojima će učitelji i nastavnici, a prije njih i odgojitelji, biti – poslužiti ćemo se Armstrongovim riječima – aktivatori „kristalizirajućih“ umjesto „paralizirajućih“ iskustava, koji su „poput iskrica koje pale inteligenciju i potiču njeno sazrijevanje,“ (Armstrong, 2006: 32-33).

U nacionalnim kurikulumima otvorenog tipa, okvirnim kurikulumima u kojima je kurikulumsko planiranje i programiranje prepušteno njima samima, u školama u kojima je dana sloboda učiteljima i nastavnicima, mogućnosti osmišljavanja programa za primjenu doživljajne pedagogije zaista su mnogobrojne. Oni učitelji i nastavnici koji imaju senzibilitet za doživljajnu pedagogiju vodit će računa o više elemenata koje učenik treba razviti (kognitivno, emocionalno i motivacijsko područje, socijalne kompetencije, estetski aspekt

te niz odlika osobnosti sukladno razvojnoj dobi učenika). S višestrukim ciljevima i realizacija poučavanja je složenija, osobito u vrjednovanju i ocjenjivanju postignuća odgojno-obrazovnih sekvenci. Svaka sekvenca može biti odgovarajuća stepenica za identificiranje talentiranosti i darovitosti te razvoj njihovih stvaralačkih potencijala i odlika osobnosti koje će im biti važne u timskom radu, životnom i društveno-kulturnom kontekstu.

U specifična obilježja doživljajne pedagogije spadaju određene objektivne opasnosti i rizici, koji su u njemačkom i drugim zapadnim sustavima razrađeni u visoke i mjerljive standarde sigurnosti (Michl, 2015). Vođenje učenika izvan prostora škole, s obzirom na to da su učenici maloljetni, za učitelje i nastavnike može biti stresno. Čak i kad se najbolje planira, višednevni izvanškolski programi zahtijevaju, osim poduke i interaktivnog odnosa tijekom učenja, visoku pozornost učitelja i nastavnika da bi se izbjegli nepredviđeni nepoželjni događaji (nesreće, padovi, lomovi i dr.). Doživljajna pedagogija s visokom dozom adrenalina, kakav se pripisuje avanturističkoj pedagogiji, nije adekvatna za osnovnoškolski uzrast.

Primjereno postavljanje ciljeva i zadataka u aktivnosti doživljajne pedagogije poteškoća je za učitelje i nastavnike s obzirom na različite interese učenika, njihova očekivanja o izvanškolskom programu, strepnju učitelja i nastavnika hoće li učenici biti dovoljno upućeni jedni na druge kako timski rad zahtijeva, zatim očekivanja roditelja (i skrbnika), pa i same škole. Klippert (2001: 58-59) navodi problem složenih i teških zadataka, koji učenike mogu demotivirati i dovesti do odustajanja od aktivnog sudjelovanja, ili kompleksnih zadataka koji zahtijevaju timski rad, a ne razdvajanje u grupice ili parove. Stoga je poželjno poučavanje timskom radu u svim nastavnim predmetima u školi kako bi učenici stekli temeljne kompetencije koje zahtijeva grupni i timski rad (uvažavanje mišljenja drugoga, pristojno ophođenje sa svima, poštivanje drugih, otvoreno pristupanje problemu, pomažanje slabijem od sebe, poticanje drugih i dr.).

Hrvatski odgojno-obrazovni sustav još uvijek pati od prenormiranosti glede broja propisa koje donosi obrazovna politika, što bitno umanjuje slobodu učitelja i nastavnika u planiranju i programiranju. Visok stupanj centralizacije guši autonomiju škola, što se odražava na rutinski način rada učitelja i nastavnika. Kooperativno učenje nije nepoznanica našim učiteljima i nastavnicima. U službi formalnog odgoja i obrazovanja u školi, kao i pri primjeni doživljajne pedagogije, kooperativno je učenje gotovo najmoćnija strategija kad se primjenjuje dosljedno i sistematično, ali ne i pretjerano (Marzano, Pickering i Pollock, 2006: 91-98). Međutim, učitelji i nastavnici će frontalni oblik nastave primjenjivati češće zbog vremenske racionalizacije i opreza da se ne ogriješe o propis i zadatast programa na najvišoj razini obrazovne politike.

Nedosljedno i nesustavno reformiranje odgojno-obrazovnog sustava također je problem koji kod određenog broja učitelja i nastavnika izaziva nezadovoljstvo. Svijest učitelja i nastavnika o potrebitosti osuvremenjivanja škole i odgojno-obrazovnog rada postoji, ali kad reformska očekivanja nisu jasna, učitelji i nastavnici postavljaju se u stanje neizvjesnosti. Iako prosuđuju da su neke metode bolje i učinkovitije u procesu poučavanja i učenja, nemaju dovoljno smisla za rizik u opredjeljivanju za suvremene koncepte, među inima i za doživljajnu pedagogiju.

Doživljajna pedagogija ima svoje metodološke zakonitosti koje su relativno složene. Kao i drugi koncepti, oblici, strategije i metode poučavanja, ona je efikasna u identificiranju talentiranih i darovitih učenika. Velika je mogućnost da će se učitelji i nastavnici u vremenu važećega nastavnog plana suočiti s nedostatkom vremena za realizaciju jednog takvog programa. Kao što prakticiranje doživljajne pedagogije zahtijeva timski rad učenika, tako i osmišljavanje programa prema konceptu doživljajne pedagogije zahtijeva timski rad učitelja i nastavnika. Suradnički duh škole doprinijet će smanjenju stresa i pojačati vjeru u uspješno provođenje doživljajne pedagogije.

6. Umjesto zaključka

Potpuna ostvarenost talentiranosti i darovitosti ovisi o ranom otkrivanju i identifikaciji te sustavnom razvoju u školskom, obiteljskom i širem društvenom okruženju. Zadnjih

Potpuna ostvarenost talentiranosti i darovitosti ovisi o ranom otkrivanju i identifikaciji te sustavnom razvoju u školskom, obiteljskom i širem društvenom okruženju.

trideset godina doživljajna pedagogija prelazi granice zemlje u kojoj je nastala (Njemačka) i kroz programe internacionalizacije proširuje se na različita stručna područja kroz različite oblike formalnog i neformalnog obrazovanja.

Intonacija na doživljaj kao posljedicu učenja u stvarnom okruženju (događaj) intrigantna je praktičarima i istraživačima. U kontekstu rada s talentiranim i darovitim učenicima doživljajna pedagogija izuzetno je prikladan koncept za njihovu identifikaciju; jednako tako i za poticaje razvoja njihovih nadprosječno utvrđenih sposobnosti u odnosu na ostale učenike, a jednako tako i odlika osobnosti potrebnih za kvalitetan društveni život.

Pedagoške implikacije doživljajne pedagogije zanimljive su u korištenju iskustvenog učenja u odgojno-obrazovnom radu u formalnom i neformalnom odgoju i obrazovanju, holističkom pristupu učeniku te učenikovu subjektivnom dojmu spram događaja ili situacije u kojoj učenik uči.

Doživljajna pedagogija danas se uspješno primjenjuje u izvornom ili modificiranom obliku u formalnim i neformalnim oblicima učenja. Za očekivati je da će akcijska istraživanja učitelja i nastavnika empirijski pokazati vrijednost i valjanost doživljajne pedagogije u hrvatskoj školi.

Za očekivati je da će akcijska istraživanja učitelja i nastavnika empirijski pokazati vrijednost i valjanost doživljajne pedagogije u hrvatskoj školi.

7. Literatura

- Armstrong, T. (2006). *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: EDUCA.
- Bach, H. i Bach, T. (2016). *Erlebnispädagogik im Wald*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bahar, A., Ozturk, M. A. (2018). An Explanatory Study on the Relationship between Creativity and Processing Speed for Gifted Children, *International Education Studies*, 11 (3), 77-91. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172126.pdf>. Posjećeno: 4. 6. 2018.
- Beason-Manes, A. D. (2017). Community Activism as Curriculum, How to Meet Gifted Students' Needs While Creating Change. *Gifted Child Today*, 41 (1), 19-27.
- Bildiren, A. (2018). The Interest Issues of Gifted Children, *World Journal of Education*, 8 (1), 17-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170371.pdf>. Posjećeno: 4. 6. 2018.
- Cao, T. H., Jung, J. Y., Lee, J. (2017). Assessment in Gifted Education: A Review of the literature from 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics*, 28 (3), 163-203. DOI: 10.1177/1932202X17714572, posjećeno: 6. 6. 2018.
- Chabot, D., Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija. Osjećati kako bi se učilo*. Zagreb: EDUCA.
- Cvetković-Lay, J., Sekulić Majurec, A. (1998.). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alineja.
- Dymont, J., Chick, H. L., Walker, C. T. & Macqueen T. P. N. (2018). Pedagogical content knowledge and the teaching of outdoor education, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, DOI: 10.1080/14729679.2018.1451756, Posjećeno: 23. 5. 2018.
- Fischer, T., Ziegenspeck, J. W. (2008). *Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens, Erfahrungslernen in der Kontinuität der historischen Erziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hatty, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*. 67 (1), 43-87.
- Heckmair, B. i Michl, W. (2012). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*, 7. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Horvátová, B. i Reid, E. (2016). Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18 (2), 66-74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131210.pdf>. Posjećeno: 21. 7. 2018.
- Hudson, D. (2018). *Specifične teškoće u učenju. Što učitelji i nastavnici trebaju znati*. Zagreb: EDUCA.
- Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: EDUCA.
- Jones, T. W (2013). Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being?. *Education & Child Psychology*, 30 (2), 44-66. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=96b44542-baa1-4e0c-92d5-0fd6edb18764%40sessionmgr104>. Posjećeno: 7. 6. 2018.
- Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu*. Zbirka praktičnih primjera. Zagreb: EDUCA.
- Knoll, M. (2014). Zwischen Wagnis und Bewährung Kurt Hahn als Erlebnispädagoge. *e & I erleben und lernen* 21 (5), 4-6.
- Krajnčan, M. (2013). *Osnove doživljajne pedagogije*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

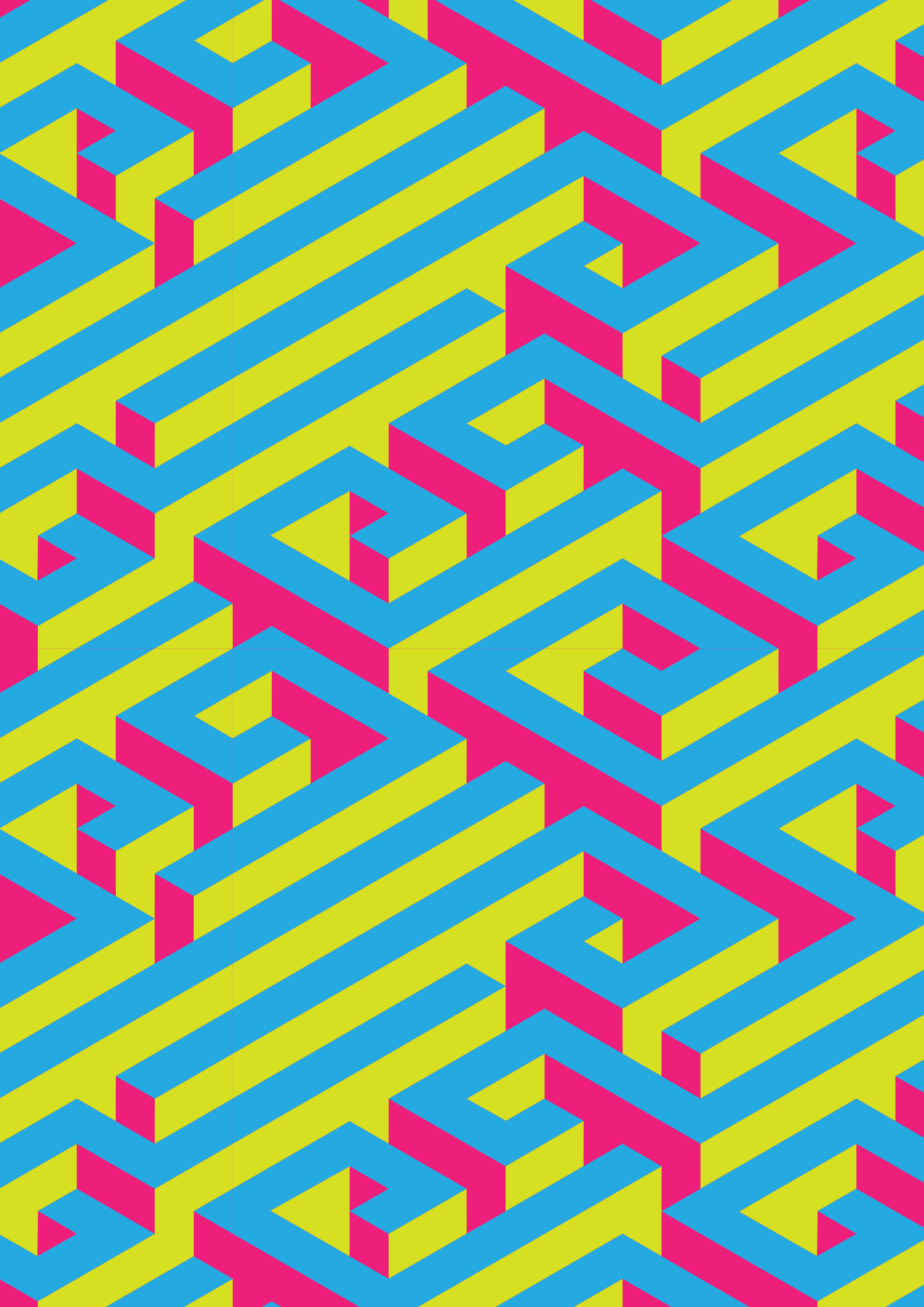
- Kukanja Gabrijelčić, M. (2015), *Nadarjeni in talentirani učenci, Med poslanstvom in odgovornostjo*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. Pollock, J. E. (2006). *Nastavne strategije. Kako promijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: EDUCA.
- Michl, W. (2015). *Erlebnispädagogik* (3. Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Michl, W. (2017). Errungenschaften, Erfolge und Entwicklungen der Erlebnispädagogik, *Bildung und Erziehung* (Herausgeberinnen: Eva Matthes /Barbara Bous). *Erlebnispädagogik in Theorie und Praxis*, 70 (3), 267-280.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Vestena, C. L. B., Freitas, S. P., Valentim, B. F. B., Oliveira, C. S., Barby, A. A. O. M., Machado, C. L. (2016). Barriers to Creativity, Identification and Inclusion of Gifted Students. *Creative Education*, 7, 1899-1905.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Guérios, E., Camargo, D., Freitas, S. P. Dias, C. L. (2017). Complexity in Promoting a Teaching to Develop Creativity of Gifted Students: Contributions from Morin and Jung. *Creative Education*, 8, 925-934.
- Renzulli, J. S. i Reiss, S. M. (2000.). The school wide enrichment model. U: K. A. Heller; F. J. Monks; R. K. Sternberg; R. F. Subotnik (Ur.). *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier press.
- Silverman, L. K. (2016). Why The Netherlands Needs Gifted Education, September 29. Dostupno na: <https://talentstimulieren.nl/?file=6563&m=1477494403&action=file.download>. Posjećeno: 24. 4. 2018.
- Smith, L. M., Campbell, R. J. (2016). So-called giftedness and teacher education: issues of equity and inclusion. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 22 (2), 255-267.
- Tao, T., Shi, J (2018). Enriched education promotes the attentional performance of intellectually gifted children, *High Ability Studies*. DOI: 10.1080/13598139.2017.1423043, Posjećeno: 5. 5. 2018.
- Zeegers, M. (2011). An Affective Pedagogy Success Story: Sovereign Hill Museum School. Research Report. Dostupno na: https://www.sovereignhill.com.au/media/uploads/Pedagogical_success_story.pdf. Posjećeno: 22. 5. 2018.
- Ziegenspeck, J. (1996). Erlebnispädagogik. Entwicklungen und Trends. In: Spektrum Freizeit. 18 (1), 51-58.
- Zloković, J. (2016). Poticanje razvoja darovite djece i učenika – obiteljski i socijalni kapital, U: S. Zrilić (Ur.). *Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika*, Zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa, Zadar: Sveučilište u Zadru, 41-52.

Internet izvori

- URL1: Das Erlebnispädagogische Konzept nach Kurt Hahn. <http://www.schotstek.de/konzept/das-erlebnispaedagogische-konzept-nach-kurt-hahn>. Posjećeno: 1. 3. 2018.
- URL2: Erlebnispädagogik – Ein Überblick zum erlebnisorientierten Lernen durch den Kopf, die Hand und das Herz. <http://www.lenz-info.de/export/sites/default/de/downloads/ExpertiseErlebnispaedagogik.pdf>. Posjećeno: 3. 3. 2018.

8. Pitanja za razmišljanje

1. Jeste li osobno bili u mogućnosti koristiti koncept doživljajne pedagogije u svom nastavnom i odgojno-obrazovnom radu?
2. Koja obilježja koncepta doživljajne pedagogije ocjenjujete korisnima u odgojno-obrazovnom radu s obzirom na nastavni predmet koji poučavate?
3. Smatrate li da koncept doživljajne pedagogije ima sve uvjete za primjenu u Vašoj školi?
4. Kakva su Vaša promišljanja o primjeni doživljajne pedagogije u radu s talentiranim i darovitim učenicima u školi?
5. Možete li navesti neke probleme u radu s talentiranim i darovitim učenicima iz svog osobnog iskustva?



DAROVITI UČENICI U INKLUZIVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

doc. dr. sc. Daliborka Luketić

doc. dr. sc. Matilda Karamatić Brčić

Sadržaj poglavlja

1. Uvod **36**
2. Zašto promišljati darovitost kroz inkluzivnu teoriju i praksu? **36**
3. Inkluzivni odgoj i obrazovanje kao zahtjev odgojno-obrazovnih sustava **39**
4. Darovitost u sustavu odgoja i obrazovanja **40**
5. Uloga škole u razvoju darovitosti **42**
6. Uloga učitelja i nastavnika u inkluzivnom okruženju **44**
7. Prema zaključku **47**
8. Literatura **48**
9. Pitanja za razmišljanje **49**

U ovom ćete poglavlju saznati:

- Temeljne pojmove i odrednice relevantnosti promišljanja darovitosti kroz inkluzivni pristup u odgoju i obrazovanju
- Određenje obrazovne inkluzije kao važnog civilizacijskog postignuća u suvremenom odgoju i obrazovanju s naglaskom na prihvaćanje i toleriranje različitosti među učenicima kao poticaja u odgojno-obrazovnom radu, a ne prepreke
- Kako nas načelo inkluzije potiče da svi zajedno promišljamo mehanizme i odrednice pravednije učionice u kojoj se svaki učenik osjeća prihvaćeno, dobrodošlo i sretno
- Ulogu učitelja i nastavnika u inkluzivnom okruženju.

1. Uvod

U nastojanju realiziranja inkluzivnog koncepta kroz rad s darovitim učenicima, škole postaju mjesta koja imaju zadatak osigurati svim učenicima primjerenu podršku u postupku stjecanja potrebnih kompetencija za daljnje školovanje, život i rad. Osiguranje podrške darovitim učenicima na emocionalnom, socijalnom i intelektualnom polju postaje zadaća svih

U nastojanju realiziranja inkluzivnog koncepta kroz rad s darovitim učenicima, škole postaju mjesta koja imaju zadatak osigurati svim učenicima primjerenu podršku u postupku stjecanja potrebnih kompetencija za daljnje školovanje, život i rad.

sudionika procesa odgoja i obrazovanja. Daroviti učenici možda potencijalno posjeduju određene sposobnosti koje ih čine izuzetnima, ali istodobno ostvarivanje akademskih postignuća i odrastanje s darom, talentom, sklonostima i brojnim drugim izraženim kognitivnim i nekognitivnim potencijalima može biti otežavajući čimbenik kvalitete i dobrobiti djeteta.

Pri tome, rasti i učiti zajedno, socijalno i emocionalno razvijati se i graditi učenikovu osobnost znači prihvaćati i spoznavati različitosti, bilo da ona zahtijeva kurikulumsku prilagodbu s jedne strane ili pak obogaćivanje i akceleraciju s druge. Međutim, područje darovitosti i dalje ostaje kompleksno i izazovno svim onima koji bilo s teorijske, praktične ili istraživačke perspektive pristupaju pitanjima načina afirmacije izvrsnosti i kvalitete rada u odgoju i obrazovanju.

2. Zašto promišljati darovitost kroz inkluzivnu teoriju i praksu?

S obzirom na to da je razvoj i napredak društva uvjetovan smanjenjem razlika u društvu, onda uključenost podrazumijeva „isključivanje“ razlika ne samo uvažavanjem i toleriranjem razlika nego i osmišljavanjem društvenih, a posebice odgojno-obrazovnih mjera za smanjenje razlika. Djeca i učenici razlikuju se po socijalnim obilježjima pa imamo socijalno depriviranu, socijalno izoliranu i socijalno isključenu djecu i mlade. Uključivanje ili inkluzija je koncept pod kojim se podrazumijeva uključenost djece i mladih na sve razine odgojno-obrazovnog sustava bez obzira na različitosti i specifičnosti. Kulturna obilježja kategoriziraju ih u jezične različitosti, vjerske različitosti, različitosti običaja, različitosti ponašanja i dr. Kako su različitosti mnogostrane, inkluzivni koncept u pedagojskom diskursu označava i darovitu djecu, kao i niz specifičnosti u radu s darovitim učenicima. Ako darovitim učenicima nije osigurana odgovarajuća podrška u radu i ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva, nije im omogućen ni razvoj potencijalnih područja darovitosti.

Promjene u društveno-kulturnom kontekstu uvjetuju promjene u sustavima odgoja i obrazovanja. Suvremeni sustavi odgoja i obrazovanja europskih zemalja uveli su nekoliko ciljeva u svoje nacionalne kurikule. Jedan od njih je zdravlje i sigurnost djece i učenika s ciljem osiguravanja mentalnog, tjelesnog, emocionalnog i duhovnog zdravlja. Drugi se odnosi na korištenje informacijskih tehnologija s ciljem da učenici tijekom formalnog obrazovanja steknu informatičku pismenost, a treći je uključivanje ili inkluzija s ciljem osiguravanja učenja svakom djetetu, odnosno osiguravanja najefikasnijih mogućnosti poučavanja djece u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja.

Ako darovitim učenicima nije osigurana odgovarajuća podrška u radu i ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva, nije im omogućen ni razvoj potencijalnih područja darovitosti.

Deklaracija o ljudskim pravima iz 1948. godine osigurava uvjet za ostvarenje temeljnog prava čovjeka, a to je pravo na besplatno osnovno obrazovanje za svu djecu. Prema Međunarodnoj povelji o ljudskim pravima Ujedinjenih naroda pravo čovjeka na obrazovanje odnosi se na besplatno osnovno obrazovanje. Međutim, države taj zahtjev tumače na različite načine. Većina zemalja udovoljava obvezi osiguravanja besplatnog obrazovanja na razini osnovnog školovanja. U Europi, Sjevernoj Americi, Australiji i nekim dijelovima južne Azije osnovno obrazovanje prošireno je na srednje obrazovanje; međutim, određen broj država u svijetu uopće nije odredio u kojoj je dobi dijete obuhvaćeno sustavom obveznog obrazovanja. Dužnost osiguranja obveznog i besplatnog osnovnog obrazovanja neupitna je pretpostavka za ostvarenje prava na obrazovanje, pri čemu osiguranje dostupnosti osnovnih škola za svu djecu zahtijeva politički cilj i financijska ulaganja. Iako osiguranje obrazovanja nije isključiva dužnost države, međunarodni zakon ljudskih prava obvezuje državu da bude temeljni osiguravatelj u tu svrhu, kako bi bilo sigurno da sva djeca školske dobi mogu pohađati osnovnu školu (Priručnik o obrazovanju za ljudska prava, 2003).

Dva su bitna uvjeta o kojima ovisi doprinos obrazovanja u ostvarenju i zaštiti ljudskih prava, a to su: je li obrazovanje shvaćeno kao temeljna vrijednost svakog čovjeka i je li ono kao takvo svima dostupno te je li obrazovanje usmjereno na razumijevanje, ostvarivanje i jačanje ljudskih prava i sloboda. Potrebe za promjenama i razvojem procesa integracije/inkluzije djece u redovne škole javile su se sukladno promjenama koje su se događale u okviru obrazovnih politika zemalja Europe i svijeta.

Danas se sve više osvještava područje i postojanje dvostrukih ili višestrukih posebnosti kod djece. Primjerice, darovitost može biti identificirana kod djece s poteškoćama, iako se ona teže uočava i identificira. Pojmom dvostruke izuzetnosti ili posebnosti se opisuju

djeca „specifičnih intelektualnih i drugih poteškoća, koja unatoč tome pokazuju izuzetne rezultate i visoka postignuća“ (Gallagher, 1988: 110). Zirkel (2004) zaključuje da određena poteškoća djeteta dolazi u prvi plan zbog potrebe da se na uočenu i identificiranu poteškoću primjerno reagira u odgojno-obrazovanom okruženju. Potencijalna kreativnost, talentiranost, specifično domenska darovitost i intelektualna posebnost djeteta tako ostaju pod rizikom neuočavanja i neprepoznavanja. Nadalje, rizik neprepoznavanja darovitosti prisutan je kod djece kulturalno različitog podrijetla i etniciteta, isto kao i kod djece koja dolaze iz ekonomski depriviranog obiteljskog okruženja. Slično kao i kod djece s poteškoćama, potreba podrške djeci pripadnicima manjina i onih koji dolaze iz ekonomske deprivacije na neki način zatomi fokus odgojno-obrazovanih stručnjaka od uočavanja darovitosti takve djece prema lakše prepoznatljivoj različitosti koju je potrebno primjerenom podržati u odgojno-obrazovanom radu (primjerice, pitanje jezičnih barijera). Na relevantnost ovog problema mogu ukazivati i podatci na svjetskoj razini koji pokazuju da su pripadnici manjina nedovoljno zastupljeni među darovito identificiranim učenicima. S druge strane, ruralne sredine kao područja ekonomske deprivacije možda nisu u mogućnosti ponuditi kvalitetu i dostupnost obrazovnih sadržaja i stručnosti učitelja i nastavnika kao što je to možda slučaj u urbanim sredinama i većim gradovima. Upravo zbog svega navedenog, odgojno-obrazovne ustanove moraju darovitim učenicima ponuditi različite i obogaćene obrazovane i odgojne programe. Darovitost će se manifestirati samo ako su visoke opće i specifične sposobnosti kombinirane s emotivnim i motivacijskim faktorom i zbog toga učitelj mora osposobiti učenika za razumijevanje osobnih sposobnosti, interesa i potreba, nezavisnosti u radu, discipline u učenju i postavljanje visokih ciljeva.

Naposljetku, kada govorimo o inkluzivnom pristupu darovitim učenicima, postoje razlike na globalnoj obrazovnoj areni koje proizlaze iz različitosti tradicija obrazovanja djece s posebnim potrebama i darovite djece te općim društvenim i odgojnim vrijednostima koja su oblikovala načela praktičnog rada i pristupa obrazovne politike pitanjima darovitosti. Prema dostupnim podacima i analizi relevantne literature, obrazovni sustavi Sjedinjenih Američkih Država prednjače u radu s darovitim učenicima. Na relevantnost područja darovitosti u SAD-u ukazuje činjenica poput različitih programa rada s darovitim učenicima, postupcima identifikacije, praćenja i podrške te brojnosti istraživanja koja dolaze iz ovog područja. Kada je riječ o inkluzivnoj praksi na razini europskih sustava odgoja i obrazovanja, važno je istaknuti da se u njima darovitost zrcali u više ili manje razvidnom principu inkluzije. Načini rada i pedagoška praksa stoga se razlikuju među zemljama, naravno bez prejudiciranja o tome koji je model ili pristup najbolji. Zanimljivo je istaknuti kako su skandinavske zemlje iznimka u pristupima darovitosti. Primjerice, u Finskoj ne postoje programi rada s darovitim učenicima, iako je stupanj ostvarivanja inkluzije među najviši-

ma. Finska se pri tome opredijelila za izuzetno individualizirani pristup svakom učeniku, na čemu se onda prema tom modelu zasniva i rad s darovitim učenicima. Kratak osvrt na pogled i pristupe koji se mogu uočiti pokazuje kako izvrsnost, koja je zasigurno jedno od obilježja rada i djelovanja darovitih učenika, može dolaziti primjenom različitih modela.

3. Inkluzivni odgoj i obrazovanje kao zahtjev odgojno-obrazovnih sustava

U suvremenim odgojno-obrazovnim sustavima obrazovna inkluzija važno je načelo. Ono pretpostavlja uključivanje i uključenost (akt i proces) svih učenika bez obzira na svoje različitosti i posebnosti u odgojno-obrazovni sustav. Inkluzivno obrazovanje (engl. *inclusive education*) temelji se na pravu svih na kvalitetno obrazovanje i fokusira se posebno na ranjive skupine učenika. Inkluzivno obrazovanje je proces koji se odvija kroz promjene u pristupu poučavanju i u obrazovnom sadržaju, ali i u samoj strukturi i strategijama obrazovnog sustava. Krajnji je cilj inkluzivnog obrazovanja povećanje sudjelovanja u učenju i smanjenje isključenosti unutar obrazovanja ili zbog obrazovanja (UNESCO, 2005).

Inkluzivnim pristupom promiče se raznolikost i raznovrsnost u svim svojim formama i oblicima. Filozofija inkluzije zasniva

se na nužnosti zajedničkog odgoja i obrazovanja djece različitih sposobnosti i potencijala. Načela inkluzije proizlaze i iz prethodno utemeljenih integracijskih modela u kojima su pored svega uočena određena restriktivna obilježja odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama. Puko uključivanje u redovne škole sustava odgoja i obrazovanja u svakom slučaju nije bilo dovoljno, već se odgojno-obrazovni rad u gotovo svim svojim obilježjima morao prilagođavati zadovoljavanju njihovih potreba. Korištenje pojma inkluzivno obrazovanje može u praksi proizvesti određenu konfuziju jer se često interpretira kao usko fokusirano na skupinu osoba s posebnim potrebama ili invaliditetom (učenici s tjelesnim i senzoričkim oštećenjima, sa specifičnim teškoćama u učenju ili s emocionalnim problemima i poremećajima u ponašanju).

Načelo inkluzije važna je pretpostavka ostvarivanja prava na obrazovanje kao temeljnog ljudskog prava. Obrazovanje kao neotuđivo ljudsko pravo temelj je slobode i neovisnosti čovjeka, ostvarivanja osobne i društvene dobrobiti, temelj osnaživanja i osobne emanci-

U suvremenim odgojno-obrazovnim sustavima obrazovna inkluzija važno je načelo. Ono pretpostavlja uključivanje i uključenost (akt i proces) svih učenika bez obzira na svoje različitosti i posebnosti u odgojno-obrazovni sustav.

pacije te pretpostavka ostvarivanja i uživanja svih drugih prava. Međutim, pravo na obrazovanje upotpunjuje se i podupirućim dimenzijama kao što je i ostvarivanje prava u obrazovanju i prava kroz obrazovanje. U kontekstu prava na obrazovanje, izuzetno je važna postavka o pravu svakog djeteta na njemu najprimjereniji odgoj i obrazovanje. In-

Načelo inkluzije važna je pretpostavka ostvarivanja prava na obrazovanje kao temeljnog ljudskog prava.

kluzivni odgoj i obrazovanje odnose se na to da su svi učenici, bez obzira na svoje osobne izazove i deprivaciju, uključeni u sustav odgoja i obrazovanja i odgojno-obrazovani proces te ostvaruju svoja prava – usvajaju znanja, vještine, stavove i kompetencije (putem kvalitetne nastave, potpore i peda-

goške intervencije) s ciljem punog osobnog razvoja (Bui, Quirk, Almazan i Valenti, 2010; Alquraini i Gut, 2012). Inkluzija je važna karika ostvarivanja socijalne pravednosti u obrazovanju. S obzirom na pretpostavljenu jednakost obrazovnih prilika u obrazovanju koja je zajamčena normativnim sadržajem prava na obrazovanje, ostvarivanje pravednosti nije samo po sebi razumljivo. Pravednost se upravo ostvaruje temeljem prava u obrazovanju i kroz obrazovanje pri čemu su inkluzivni principi važan pokretač ostvarenosti u praksi.

Kvaliteta inkluzivnog pristupa može se vrjednovati temeljem njezine učinkovitosti. Salend (2008) učinkovitost inkluzije svrstava ponajprije u nužnosti odgoja i obrazovanja svih učenika u zajedničkom odgojno-obrazovnom okruženju temeljem sljedećih načela: (1) mogućnosti prilagođavanja kurikulumu i pristupa rada svakom učeniku radi zadovoljenja njegovih odgojno-obrazovnih potreba; (2) sviješću o različitosti kao bogatstvu, a ne prepreci, te osvještavanju svih naših jakih i slabih strana; (3) ulozi učitelja i nastavnika kao nositelja inkluzivnog procesa; (4) potrebi zajedničkog rada i suradnje svih (su)dionika, posrednih i neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada. Inkluzija nije jednostavan ni jednostran proces. Riječ je o trajnom procesu unaprjeđenja kvalitete odgojno-obrazovanog rada s djecom kojoj je potrebna primjerena podrška s obzirom na njihove posebnosti.

4. Darovitost u sustavu odgoja i obrazovanja

Kurikulumski pristup usmjeren na razvoj kompetencija traži promjene metoda i oblika rada u kojima kvaliteta primjene obrazovne inkluzije kao koncepta pretpostavlja osmišljen model inkluzivnog odgoja i obrazovanja s gledišta školskog sustava i odgojno-obrazovne prakse. Za otkrivanje, razvoj i upravljanje ljudskim potencijalima ključno je ojačavati postojeće te ispostavljati nove i učinkovitije procese i sustav podrške u prepoznavanju sposobnosti pojedinca od najranije dobi, poticanju i razvoju potencijala te u cjeloživotnom osobnom i profesionalnom usmjeravanju te savjetovanju. Navedeni procesi bit će smišljano ugrađeni

u sustav odgoja i obrazovanja od rane i predškolske dobi do visokog obrazovanja, obrazovanja odraslih i služba za zapošljavanje. U prepoznavanju i razvoju sposobnosti, osobita pozornost bit će posvećena darovitim pojedincima. Iz navedenog razloga je niz mjera predloženih unutar preobrazbe sustava osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja usmjeren prema darovitim učenicima (Strategija obrazovanja znanosti i tehnologije, 2014).

Darovite učenike u okviru sustava odgoja i obrazovanje potrebno je prije svega identificirati kako bi učitelji i nastavnici mogli poticajno djelovati na njih primjenom ispravnih didaktičko-metodičkih metoda. Najčešće mišljenje koje vlada među sudionicima školskog procesa je da su daroviti učenici oni koji rješavaju svoje zadatke i obveze mnogo brže nego ostali vršnjaci ili oni učenici koji rješavaju svoje obveze na nov i neobičan način. Stoga su prisutni brojni pokušaji definiranja darovitosti koji imaju za cilj obuhvatiti raznovrsne karakteristike darovitosti. Tako prema Korenu (1989) darovitost čini svojevrsan sklop osobina na osnovi kojih je pojedinac u jednom ili više područja ljudske aktivnosti sposoban trajno postizati izrazito natprosječan rezultat. Suvremena literatura ističe različite karakteristike koje učenike čine darovitima. Tako Čudina-Obradović (1991) objašnjava kako se pojedine iznadprosječne sposobnosti mogu promatrati na uobičajen način, kroz identifikaciju intelektualnih sposobnosti i stupnja inteligencije koji se mjeri standardiziranim testovima. No, u suvremenom kontekstu značaj se usmjerava i na ostala područja inteligencije kroz visoke rezultate na specifičnim područjima kao što su sport, glazba itd. Budući da se kod darovitih učenika prepoznaju novi i neobičniji načini u rješavanju i savladavanju odgojno-obrazovnih smjernica, ističemo kako su daroviti učenici kreativni i poduzetni u pružanju odgovora na postavljene zadatke. Zadaća sustava je osigurati primjerenu podršku darovitim učenicima, kako u dijelu identifikacije darovitih tako i u didaktičko-metodičkoj podršci u realizaciji i savladavanju odgojno-obrazovnih smjernica. Inkluzija u praksi ogledana u konceptu inkluzivne učionice opisuje se kao prostor zajedničkog rada i učenja djece koja su identificirana darovitima, s vršnjacima koji su prosječnih sposobnosti i intelektualnih potencijala i s vršnjacima koji imaju određene kognitivne i ponašajne poteškoće. Princip „jedna veličina odgovara svima“ negativno pogađa sve učenike i sprječava napredak onih učenika čiji je tempo u brzini učenja i/ili načinu različit od ostalih (Delisle, 1999: 82). Zagovornici inkluzivnog pristupa smatraju koncept inkluzivne učionice optimalnim načinom ostvarivanja ne samo prava na obrazovanje već i ranije spomenutog najprimjerenijeg oblika odgoja i obrazovanja.

Darovite učenike u okviru sustava odgoja i obrazovanje potrebno je prije svega identificirati kako bi učitelji i nastavnici mogli poticajno djelovati na njih primjenom ispravnih didaktičko-metodičkih metoda.

Budući da se kod darovitih učenika prepoznaju novi i neobičniji načini u rješavanju i savladavanju odgojno-obrazovnih smjernica, ističemo kako su daroviti učenici kreativni i poduzetni u pružanju odgovora na postavljene zadatke.

Kao što pravo na obrazovanje nije samo dimenzionirano kroz pristup i dostupnost obrazovanja, tako isto ni inkluzivna učionica nije isključivo smještanje djece u isti prostor s ciljem ostvarivanja istih kognitivnih i drugih razvojnih zahtjeva i ishoda. Dio teoretičara u području darovitosti ocjenjuje kako inkluzivna učionica možda i nije najbolje rješenje za darovitu djecu jer u takvom okruženju njihove specifične obrazovne potrebe možda neće biti zadovoljene. Darovitim je učenicima potrebno osigurati obrazovanje koje će odgovarati stupnju njihova intelektualnog, socijalnog i emotivnog razvoja te okolinu punu podrške i razumijevanja. Takvoj je djeci potreban učitelj i nastavnik koji će koji će uočiti, prihvatiti, pomoći i podržati njihov rast i neprestan napredak. Nažalost, usmjerenost snaga, vremena i resursa na djecu i učenike s poteškoćama, stavljanje potreba prosječne djece i učenika u prvi plan te heterogenost sastava razreda ili odgojnih grupa s potpuno različitim potrebama i interesima postavlja izrazito izazovan i nimalo lak zadatak pred odgajatelje, učitelje i nastavnike.

U kontekstu odgojno-obrazovnog sustava Hrvatske učitelji i nastavnici se s novim nastavnim strategijama i metodama upoznaju na seminarima koje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje. Hrvatski nacionalni kurikulum kroz definirane ciljeve i zadatke nastavnicima omogućuje kreiranje nastave usmjerene na razvijanje individualnih mogućnosti svakog djeteta. Svi učitelji i nastavnici imaju slobodu unošenja inovacija u nastavni proces, i to tako što primjenom novih metoda i oblika rada kreiraju nastavne jedinice usmjerene prema mogućnostima svakog učenika. Kako nastavni proces predstavlja dinamičnu aktivnost kojoj je cilj pozitivan ishod učenja, tako učenikova različitost predstavlja poticaj za odgojno-obrazovno djelovanje nastavnika.


5. Uloga škole u razvoju darovitosti

Inicijalna analiza situacije u Hrvatskoj prepoznala je potrebu za uvođenjem cjelovitog sustava osiguravanja kvalitete u profesionalnom razvoju učitelja koji bi njihovo inicijalno obrazovanje zajedno sa stručnim usavršavanjem povezao u koherentnu cjelinu. Kroz

Inicijalna analiza situacije u Hrvatskoj prepoznala je potrebu za uvođenjem cjelovitog sustava osiguravanja kvalitete u profesionalnom razvoju učitelja koji bi njihovo inicijalno obrazovanje zajedno sa stručnim usavršavanjem povezao u koherentnu cjelinu.

poticanje razvoja učiteljskih kapaciteta u različitim područjima rada ujedno se potiče i razvoj samorefleksije i strateškog planiranja u procesu inoviranja nastavne aktivnosti. Navedeno pruža refleksiju na kvalitetu nastavne aktivnosti u radu s darovitim učenicima (Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes, 2012).

Borders, Woodley i Moore (2014) u svojoj raspravi zaključuju da su upravo učitelji i nastavnici ti koji moraju uspostaviti



učinkovite modele diferencijacije i individualizacije kako bi njihova učionica uistinu bila inkluzivna. Stoga se sve više zagovaraju principi diferencijacije, obogaćivanja kurikula putem razvoja individualiziranog pristupa darovitim učenicima te, pored uključenosti i rada na redovnom obrazovanom programu, i njihova djelomična uključenost u dodatne programe za darovite učenike. Unutar inkluzije dva temeljna principa rada s darovitim učenicima su diferencijacija i individualizacija. Pri tome se individualiziranim načinom rada osigurava jačanje onih potencijalnih posebnosti zbog kojih je dijete diferencirano u odnosu na ostalu djecu te se diferencijacija odnosi na različit i obogaćen sadržaj u diferenciranom odgojno-obrazovnom programu za darovitu djecu (Whitmore, 1986).

Inkluzija i ranije spomenuta raznolikost koju ona obuhvaća nisu međusobno isključujuće, već su međusobno komplementarne i uvelike izazovne. U okviru razmatranja koncepta inkluzije valja istaknuti da koliko god se ovaj koncept odnosi na sve kategorije učenika s posebnim potrebama, u okviru ove rasprave valja istaknuti da navedene kategorije učenika s posebnim potrebama nisu međusobno isključujuće. Rastuća raznolikost i različitost u školama predstavlja izuzetan izazov primjeni koncepta inkluzije u praksi. Wallace i Eriksson (2006) u svom radu o različitostima i darovitosti tako identificiraju važna globalna pitanja vrijedna rasprave kao što su višejezičnost učenika, višestruke izuzetnosti/posebnosti kod učenika, posebne potrebe učenika, pitanje ostvarivanja i afirmiranja obrazovanih postignuća i neuspjeha i sl.

Konstrukat darovitosti općenito se odnosi na iznadprosječne mentalne ili kreativne vještine (Altun i Yazici, 2014). Darovita djeca razlikuju se od svojih vršnjaka jer kognitivne sposobnosti analogne njihovima možemo pronaći u samo 3 do 5 % populacije (Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2014). Možemo se složiti da se daroviti učenici razlikuju od ostalih po svojim specifičnim sposobnostima u nekom (ne)akademsom području i obrazovnim potrebama te zbog toga u odgojno-obrazovanom radu trebaju poseban pristup. Stoga, darovita djeca su djeca s posebnim potrebama (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998). Kako je uloga učitelja i nastavnika u preuzimanju brige za razvoj darovitosti relevantna, zadaća škole je osigurati kvalitetno obrazovanje na inicijalnoj razini kako bi se što kvalitetnije pripremili učitelji i nastavnici za rad s darovitim učenicima. Stoga se kvaliteta učitelja smatra najvažnijim čimbenikom koji izravno doprinosi uspjehu učenika na svim poljima.

6. Uloga učitelja i nastavnika u inkluzivnom okruženju

U okviru organizacije rada škole i cjelokupne školske prakse naglasak je usmjeren na kvalitetnu suradnju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa škole. Učitelji i nastavnici,

U okviru organizacije rada škole i cjelokupne školske prakse naglasak je usmjeren na kvalitetnu suradnju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa škole. Učitelji i nastavnici, kao ključni sudionici procesa inkluzivnog odgoja i obrazovanja, imaju i odgojni i obrazovni zadatak u školi.

kao ključni sudionici procesa inkluzivnog odgoja i obrazovanja, imaju i odgojni i obrazovni zadatak u školi. U kontekstu inkluzivnog procesa odgojni zadatak u školi odnosi se na poticanje inkluzivnih vrijednosti s naglaskom na razvoj svijesti o prihvaćanju različitosti kod učenika. Obrazovni zadatak usmjeren je na osmišljavanje i provedbu nastavnih jedinica pri kojima se uvažavaju individualne mogućnosti svakog učenika, pri čemu se misli na kvalitetan i osmišljen sustav

rada s darovitim učenicima. U kontekstu razrednog okruženja naglasak je usmjeren na kvalitetu suradnje između učenika i učitelja ili nastavnika, pri čemu se kontinuirano radi na prethodno spomenutoj izgradnji svijesti o prihvaćanju i uvažavanju različitosti među učenicima. Nove metode i oblici rada primjereni mogućnostima svakog djeteta sredstvo su kojim se obrazovna inkluzija uspješno implementira i provodi u sustavu redovnog školovanja. Daroviti učenici u sustavu redovnih škola zaslužuju primjenu kvalitetnih metoda i oblika rada u postupku stjecanja potrebnih znanja za život i rad. Poznato je kako se u razrednim odjeljenjima nalaze učenici koji se razlikuju prema svojim intelektualnim i fizičkim sposobnostima, što pred nastavnike stavlja nove izazove u radu s djecom. U tom se trenutku naglašava pedagoška uloga u radu nastavnika, odnosno nastavnika u neposrednoj školskoj praksi odgaja i obrazuje istovremeno.

Stoga, kada govorimo o darovitim učenicima, cilj obrazovne inkluzije je kvalitetno uključiti dijete u sustav redovnog školovanja, a istovremeno tom djetetu omogućiti ostvarivanje njegova maksimuma u stjecanju znanja, umijeća i navika. Uloga stvaralaštva u provedbi inkluzije na razini školske prakse važna je jer je za školu stvaralaštva karakteristično da se nastoji učenika stimulirati na slobodno izražavanje, projektiranje vlastitih modela i hipoteza koji potiču individualnost, otkrivanje samog sebe te svojih sklonosti i skrivenih mogućnosti (Previšić, 1999). Primjereno obrazovanje učitelja i nastavnika na inicijalnoj razini jedan je od najvažnijih čimbenika kvalitetne primjene inkluzivnog odgoja i obrazovanja na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava. U okviru sustava visokoškolskog obrazovanja kod nas iznimku čine sveučilišni preddiplomski i diplomski studijski programi za izobrazbu odgojitelja predškolske djece, učitelja razredne nastave, pedagogije i psihologije te studijski smjerovi s edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta koji imaju kolegije koji se

odnose na rad s djecom s posebnim potrebama, pa tako i na rad s darovitim učenicima. Veći broj nastavnika različitih profila na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini ostaje uskraćen za obrazovanje za rad s djecom s posebnim potrebama, i to na razini inicijalnog obrazovanja. Primjereno osposobljavanje nastavnika za primjenu prikladnih metoda i oblika rada na razini inicijalnog obrazovanja, a za kvalitetnu kasniju primjenu inkluzije u školskoj praksi, najsigurnije je ulaganje u kvalitetan nastavnički kadar za rad s darovitim učenicima kao specifičnom populacijom koja traži primjerenu podršku na organizacijskoj i programskoj razini kroz makro i mikro pristup.

U pedagoškom kontekstu kvalitetan odnos nastavnika i učenika u razrednom okruženju smatra se važnim čimbenikom procesa učenja pri čemu učenici iznose svoja mišljenja te daju svoj doprinos u rješavanju pojedinih problema. U takvom se okruženju postižu kvalitetniji ishodi učenja. Uloga učitelja i nastavnika mijenja se kako se mijenjaju društvo i škola. Promjene u društveno-kulturnom kontekstu zahtijevaju promjene u školskom okruženju i promjene u radu nastavnika. Nastavnik je u svom radu izložen mnogim čimbenicima koje treba uspješno integrirati da bude kvalitetan i transparentan u odnosu prema učenicima, roditeljima i ostalom kolektivu u školi. U duhu rada s darovitim učenicima kroz obrazovni kontekst uspješan je onaj nastavnik koji poznaje predmet, koji ima jasan cilj te zadatke i metode primjerene svim učenicima. U kontekstu inkluzivnog odgoja i obrazovanja to bi značilo prihvatiti različitosti učenika kao motiv za kvalitetan rad, a ne kao moguću prepreku u učenju i poučavanju.

U pedagoškom kontekstu kvalitetan odnos nastavnika i učenika u razrednom okruženju smatra se važnim čimbenikom procesa učenja pri čemu učenici iznose svoja mišljenja te daju svoj doprinos u rješavanju pojedinih problema. U takvom se okruženju postižu kvalitetniji ishodi učenja. Uloga učitelja i nastavnika mijenja se kako se mijenjaju društvo i škola.

U okviru odgojno-obrazovnog sustava neke zemlje, uspješnost pojedinih školskih reformi, učinkovitost nastavnog procesa, kvaliteta odnosa nastavnik – učenik, kao i kvaliteta mnogih drugih čimbenika škole upravo ovise o samom nastavniku. Inkluzija u školi nije samo cilj koji se treba realizirati, nego je to jedan cijeli proces koji u konačnici ima svoj cilj (Mittler, 2006). Pri tome se naglašava važnost procesa, a ne samo rezultati pojedine odgojno-obrazovne aktivnosti u školi. U tom procesu nastavnici kroz svoje iskustvo u učenju i poučavanju nastoje primijeniti metode i oblike rada primjerene djeci različitih mogućnosti. Provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi zahtijeva jedan novi kurikulumski pristup usmjeren na novije metode, nove kompetencije koje su u skladu za zahtjevima suvremenih obrazovnih reformi. Učitelji i nastavnici ključne su osobe koje žive kulturu škole te tako i ostvaruju postavljene ciljeve, i to u razrednom okruženju i izvan njega.

Kada je riječ o nekim istraživanjima u području darovitosti, valja istaknuti da su istraživanja uglavnom pratila teorijske i konceptualne dosege znanstvenog i stručnog promišljanja darovitosti. Uz pitanje darovitosti najuže se veže pojam akademskog postignuća i čimbenika koji ga podržavaju, iako darovitost nadilazi puki akademski kontekst. U tom pogledu važno je istaknuti metaanalitičku studiju u čijem je fokusu bilo više od 800 znanstvenih i empirijskih studija posvećenih objašnjenju akademskog postignuća (Hattie, 2009), pri čemu ostaje razvidna činjenica da se 30 % varijance akademskog postignuća može objasniti kvalitetom nastavnog procesa, odnosno nastavnikom i njegovim umijećem. Ovaj rezultat neizostavno vrijedi i u kontekstu rada s darovitim učenicima gdje su upravo nastavnici prepoznati ključnim čimbenikom njihova uspjeha i afirmacije u akademskom i neakademskom kontekstu. Novija istraživanja pokazuju da perfekcionizam, školska motivacija, stilovi učenja i akademsko postignuće značajno predviđaju razliku između darovitih i nedarovitih učenika (Altun i Yazici, 2014). Nadalje, podaci iz njemačke longitudinalne studije o darovitima provedene krajem 80-ih godina ukazuju da se akademsko postignuće najbolje može objasniti izraženim kognitivnim sposobnostima i dodatnim izvannastavnim aktivnostima, dok istodobno izražena kreativnost korelira s ocjenama u materinskom jeziku, umjetnosti, socijalnim kompetencijama i drugim, tradicionalno neakademskim postignućima (Perleth, Sierwald i Heller, 1993). Uočena razlika u rezultatima darovitih učenika, s jedne strane onih s izraženim kognitivnim sposobnostima i onih po svojoj prirodi i sklonostima kreativnih učenika, pokazuje da o darovitosti ne možemo jednostrano ni isključivo pristupiti temeljem jednog kriterija bilo izvedbe, izvrsnosti ili pak obilježja pomoću kojeg ćemo dominantno darovitost odrediti. Bianco i suradnici (2011) u svom istraživanju ustanovili su postojanje spolne pristranosti u poimanju darovitosti. Prema nalazima, ustanovljena je veća vjerojatnost da će dječaci biti prije uočeni darovitima od djevojčica. Djelomično se ovi rezultati mogu sagledati i kroz tradicionalno istraživački potvrđeno lošija postignuća djevojčica u određenim akademskim područjima kao što je STEM područje. Nadalje, prema dostupnim podacima među skupinama osoba s autizmom također se uočavaju različiti pokazatelji darovitosti i talentiranosti (Rimland, 1995; Donnelly i Altman, 1994).

U svrhu što kvalitetnije odredbe sastavnica kvalitetnog i uspješnog nastavnika, realizirana su mnoga znanstvena i stručna istraživanja s ciljem ustanovljivanja poželjnih osobina nastavnika u školskom okruženju. Unatoč razlikama u metodologiji i pristupu istraživanjima, zajedničko im je to da su uspješno identificirali opće poželjne karakteristike nastavnika i njegova rada. Osobine nastavnika odnose se na njegov rad na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava, uz neprestano usavršavanje u skladu s društveno-kulturnim okruženjem, a time i odgojno-obrazovnim promjenama.

7. Prema zaključku

Pravo na obrazovanje čini jedno od rijetkih općih ljudskih prava, ako ne i jedino, oko čijeg se međunarodnog priznanja predstavnici različitih odgojno-obrazovnih politika nisu međusobno sporili. Budući da ostvarenje inkluzivnog koncepta leži na temeljnom ljudskom pravu, a to je pravo na obrazovanje bez obzira na različitosti među učenicima, za pretpostaviti je kako rad s darovitim učenicima postaje jedna od temeljnih zadaća sustava odgoja i obrazovanja zemalja diljem svijeta. Cilj inkluzije je smanjiti razlike među učenicima na način da se iste prihvate kao poticaj u odgojno-obrazovnom procesu. Identifikacija darovitih učenika je složen proces koji iziskuje određene pretpostavke na organizacijskoj i programskoj razini. Znanje i iskustvo kod učitelja i nastavnika u radu s darovitim učenicima pretpostavka je kvalitetne podloge za individualizaciju i diferencijaciju pristupa svakom učeniku kao pojedincu. Prihvatanje individualnih mogućnosti svakog učenika te osiguravanje pristupa obrazovanju svim učenicima na jednak način čini osnovu inkluzivnog koncepta. Individualan pristup u odgojno-obrazovnom radu podrazumijeva prilagođavanje zadataka i sadržaja sposobnostima, odnosno mogućnostima, sklonostima, predznanju i interesima učenika. Daroviti učenici su učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Inkluzivnim pristupom je darovitoj djeci omogućen sustavan pedagoški rad kroz primjenu najprimjerenijih oblika odgoja i obrazovanja s ciljem razvoja i poticanja daljnje afirmacije potencijalne darovitosti. Područje darovitosti u sustavima odgoja i obrazovanja regulirano je zakonsko-legislativnim određenjem koje čini pretpostavku oblikovanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Budući da kvalitetan rad darovitih učenika uključuje pozitivan stav prema različitostima u sustavu odgoja i obrazovanja, rad s darovitim učenicima nije moguće promatrati izvan okvira koncepta inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

Inkluzivnim pristupom je darovitoj djeci omogućen sustavan pedagoški rad kroz primjenu najprimjerenijih oblika odgoja i obrazovanja s ciljem razvoja i poticanja daljnje afirmacije potencijalne darovitosti.

8. Literatura

- Alquraini, T. i Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1): 42-59.
- Altun, F. i Yazici, H. (2014). Perfekcionizam, školska motivacija, stilovi učenja i akademski uspjeh darovitih i nedarovitih učenika. *Croatian Journal of Education*, 16(4): 1031-1054.
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 33(3): 170-181.
- Borders, C., Woodley, S., & Moore, E. (2014). Inclusion and Giftedness. U: Jeffrey P. Bakken, Festus E. Obiakor i Anthony F. Rotatori (Ur.). *Gifted Education: Current Perspectives and Issues*, 127-146. Emerald Group Publishing Limited.
- Bui, X. Quirk, C., Almazan, S., & Valenti, M. (2010). *Inclusive education research and practice: Inclusion works*. Hanover, MD: Coalition for Inclusive Education. Dostupno na: http://www.mcie.org/usermedia/application/6/inclusion_works_final.pdf. Pristupljeno 16. srpnja 2018.
- Cvetković-Lay, J. i Sekulić Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.
- Čudina-Obradović, M (1991). *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Deklaracija o ljudskim pravima* (1948). Opća skupština Ujedinjenih naroda.
- Delisle, J. R. (1999). For gifted students, full inclusion is a partial solution. *Educational Leadership*, 57(3): 80-83.
- Donnelly, J. A i Altman, R. (1994). The autistic savant: Recognizing and serving the gifted student with autism. *Roeper Review*, 16(4): 252-256.
- Gallagher, J. J. (1988). National agenda for educating gifted students: Statement of priorities. *Exceptional Children*, 55: 107-114.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Mittler, P. (2006). *Working towards inclusive education, social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Perleth, C., Sierwald, W., Heller, K. A. (1993). Selected results of the Munich longitudinal study of giftedness: The multidimensional/typological giftedness model. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 15(3): 149-155.
- Previšić, V. (1999). Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak*, 140(1): 7-16.
- Priručnik o obrazovanju za ljudska prava* (2003). Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Rimland, B. (1995). Reaching the gifted student with autism. *Autism Research Review*, 9(2), 2.
- Salend, S. J. (2008). *Understanding inclusion. Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. Upper River Saddle, NJ: Pearson.
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH.
- Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (2012). European Commission. Strasbourg.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
- Wallace, B. i Eriksson, G. (2006). *Diversity in Gifted Education: International perspectives on global issues*. London: Routledge.
- Whitmore, J.R. (1986). *Intellectual giftedness in young children: Recognition and development*. New York: The Haworth Press, Inc.
- Zirkel, P. A. (2004). The case law on gifted education: A new look. *Gifted Child Quarterly*, 48: 309-314.

9. Pitanja za razmišljanje

1. Daroviti učenici u inkluzivnom odgoju i obrazovanju – stanje i perspektive.
2. Prema vlastitom iskustvu izdvojite i argumentirajte relevantna obilježja inkluzivne učionice.
3. S obzirom na to da su obrazovne potrebe učenika s posebnim potrebama različite, ipak postoje i određena zajednička, dodirna područja podrške. Navedite sličnosti obrazovnih potreba darovitih učenika s teškoćama.
4. Na koje inovativne načine učitelj i nastavnik može prepoznavati i podržavati darovite učenike?
5. Razmotrite ulogu učitelja i nastavnika u identifikaciji i radu s darovitim učenicima kroz suvremeni pedagoški pristup.



RAZVOJ DAROVITOSTI KROZ SURADNIČKE OBLIKE UČENJA

izv. prof. dr. sc. Jasmina Vrkić Dimić
doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić

Sadržaj poglavlja

1. Uvod 52
2. Početak i razvoj darovitosti 53
3. Darovitost kao pedagoški izazov: poticanje darovitosti kroz suradničke oblike učenja 56
4. Nastavna aktivnost i suradnja – konstruktivistička perspektiva 58
5. Uloga učitelja u radu s darovitim učenicima 60
6. Zaključak 63
7. Literatura 66
8. Pitanja za razmišljanje 67

U ovom ćete poglavlju saznati:

- Zašto daroviti učenici često uče sami
- Kad započinje darovitost i koji su čimbenici ključni za njezin daljnji razvoj tijekom čovjekova životnog vijeka
- Kakve su suvremene tendencije u istraživanju darovitosti i „naturalizirane“ kreativnosti
- Zašto je nužno sustavno poticati razvoj darovitosti kroz suradničke oblike učenja
- Koje su karakteristike aktivnih i suradničkih oblika učenja
- Koja je uloga učitelja u radu s darovitim učenicima
- Zašto je proces učenja nastavnih sadržaja prirodoslovne skupine predmeta i matematike posebno zahtjevan i dugotrajan
- Kako postaviti idejni projekt akcijskog istraživanja.

1. Uvod

Rađamo se s urođenim predispozicijama. Predispozicija podrazumijeva prirodnu sklonost, predodređenost, naginjanje (nečemu), a imati predispozicije znači imati fizičke i psihičke sklonosti, predodređenosti za neki posao, neku aktivnost (Anić i Goldstein, 1999). U korijenu riječi predispozicija nalazi se termin dispozicija, kojemu se u *Rječniku stranih riječi* (Anić i Goldstein, 1999) pridružuje osam tumačenja. Neka od njih dispoziciju vide kao raspolaganje (čime); neka ju poistovjećuju s darom, nadarenošću; u medicini dispozicija predstavlja naslijeđenu ili stečenu sklonost (k čemu); u teologiji dispozicija je ono što čovjeka čini spremnim za neki određeni čin ili za prihvaćanje nekog djelovanja; u psihologiji ona može značiti duševno raspoloženje, određenu naklonjenost osobe, ali i skup organskih, fizioloških i instinktivnih uvjeta koji u određenim pogodnim okolnostima omogućuju razvoj neke psihičke funkcije ili neke čovjekove sposobnosti. Možemo reći da temeljem postojećih pre/dispozicija možemo očekivati kasniji razvoj darovitosti.

Darovitost se često određuje u terminima iznadprosječno razvijenih sposobnosti, i to nerijetko sposobnosti općeg intelektualnog funkcioniranja koji se iskazuje pomoću kvocijenta inteligencije. Takvi testovi dominantno obuhvaćaju zadatke kojima se ispituju numeričko-lingvističke sposobnosti. Međutim, darovitost se ne manifestira samo u okviru navedenih područja i njezino poticanje i razvoj ne mogu se svesti isključivo unutar istih. Prema Gardnerovoj teoriji višestruke inteligencije (1993), uz logičko-matematičku i verbalno-lingvističku inteligenciju, navodi se još i glazbeno-ritmička, tjelesno-kinestetička, vizualno-spacijalna, intrapersonalna i interpersonalna inteligencija, odnosno intelektualne sposobnosti. Polazeći od navedenog, treba imati na umu da postoji mnoštvo kombinacija darovitosti koje moramo uzeti u obzir u radu s darovitim učenicima. Također, valja napomenuti da se intenzivno istražuju nove mogućnosti identificiranja darovite djece, a koje se ne temelje na izmjerenim razinama inteligencije, već na načinima uporabe specifičnih inteligencija (Lubart, Georgsdottir i Besançon, 2008).

*Njihovo samostalno iskustvo učenja ili razvijanja svoje darovitosti u nastavi je nužno **sustavno kombinirati** sa suradničkim oblicima učenja.*

Daroviti su učenici, s obzirom na specifične interese i motive, vrlo često velikim dijelom autodidakti, tj. samouki (Dai, 2013). Njihovo samostalno iskustvo učenja ili razvijanja svoje darovitosti u nastavi je nužno sustavno kombinirati sa suradničkim oblicima učenja.

Budući da intelektualnim sposobnostima i specifičnim kognitivnim razvojem darovita djeca nadmašuju ostalu djecu svojeg uzrasta, ona često imaju problema u socijalizaciji unutar svoje skupine vršnjaka. Pored toga, socioemocionalni razvoj darovite djece uglavnom nije uravnotežen s njihovim intelektualnim razvojem. Oni su skloni maštanju, razmišljanju izvan okvira, otvoreno i divergentno te relativno rano sebe počinju percipirati kao drugačije, a i socijalna ih sredina rano prepoznaje takvima. Zbog nemogućnosti pronalaženja odgovarajućih prijatelja iste kronološke dobi, oni se okreću društvu odraslih ili se povlače u sebe, u svoj vlastiti originalno kreirani svijet te se pritom često osjećaju usamljenima, neprihvaćenima, čak i izoliranima od ostale djece. Iako ponekad naglašavaju da im je lakše učiti kad su sami, kad učenje mogu organizirati temeljem vlastitih potreba, samostalno učenje ipak ne predstavlja uvijek i prirodnu preferenciju te djece, već „zadannu opciju“ s obzirom na odbijanje od strane ostalih vršnjaka (French i Shore, 2008). Na nastavi se mogu isticati glasnim komentarima, suprotstavljanjem učiteljima i ostalim učenicima i negodovanjem te se mogu postaviti previše dominantno i ponašati se razmetljivo. Time zapravo privlače pozornost na sebe i svoje potrebe, pokazuju da žele surađivati, ali na razinama i na načine prilagođene njihovim specifičnim potrebama. Neprihvaćanje od strane vršnjaka može rezultirati povlačenjem u sebe, potištenošću, nediscipliniranošću, pa čak i razvojem delinkventnih oblika ponašanja. U tom smislu izuzetno je važno raditi na razvoju njihova samopoštovanja i socijalnih vještina, pri čemu su u formalnom školskom, ali i u neformalnom izvanškolskom te informalnom životnom kontekstu učenja, nezaobilazni upravo suradnički oblici učenja.

2. Početak i razvoj darovitosti

Kad počinje darovitost? Rađamo li se daroviti ili to tek postajemo? Na početku svog životnog puta dijete na svijet dolazi s temeljnim sposobnostima (koje prema područjima ljudske djelatnosti možemo podijeliti na: perceptivne, motoričke, intelektualne i sposobnosti izražavanja) te s urođenim instinktima i refleksima² koji mu osiguravaju temelj za opstanak. Uz stalnu skrb o djetetu unutar užeg socijalnog kruga obitelji i prijatelja dolazi do prirodnih procesa zrenja, tj. maturacije, te kvalitativnog i kvantitativnog razvoja sposobnosti djeteta. S vremenom se djetetov socijalni krug širi i dijete postaje sve samostaliji

2 Iako se ponekad poistovjećuju, instinkti i refleksi nisu istoznačnice. Instinkt podrazumijeva specifične i nepromjenjive postupke zajedničke svim pripadnicima iste vrste, dok refleks predstavlja nenaučen ili instinktivan odgovor/reakciju, tj. automatsko reagiranje na određeni podražaj, neovisno o čovjekovoj volji za određenim djelovanjem (Anić i Goldstein, 1999).

član veće društvene zajednice unutar koje razvija svoje temeljne sposobnosti u poželjne vještine i navike te izgrađuje nova znanja, kao i prihvatljive obrasce ponašanja.

Dakle, iako je tijekom formalnog školovanja naglasak često stavljen na izgrađivanje i vrjednovanje strukturiranih znanja, a razvoj sposobnosti nalazi se na drugom mjestu, ipak operativna razina znanja koja čini nužan minimum za njihovo korištenje podrazumijeva odgovarajući stupanj razvijenosti određenih sposobnosti i kao osnove za izgrađivanje znanja (npr. intelektualne sposobnosti čiji je minimum nužan za razvoj bilo koje vrste sposobnosti) i kao ishoda učenja teorijskih znanja ili školskih apstrakcija podignutih na aplikativnu razinu. Tek ta razina znanja osigurava trajno korištenje strukturiranih znanja i, u skladu s njima, razvijenih sposobnosti. Tako kod nadarenog (novorođenog) djeteta prvenstveno možemo govoriti o postojećim temeljnim urođenim sposobnostima i početku njihova razvoja u socijalnom kontekstu, a tek kasnije dolazi i do razvoja logički strukturiranog sustava znanja.

Na razvoj darovitosti utječu brojni endogeni i egzogeni faktori. Samu klicu buduće darovitosti nosi specifična struktura našeg DNK, tj. našeg genoma. U tom smislu, već bismo u embrionalnoj fazi razvoja mogli govoriti o urođenom potencijalu za daljnji razvoj djetetove darovitosti, koji još, naravno, nije otkriven ni prepoznat, ali čini osnovu za njezin kasniji razvoj. Simonton (2008) navodi da darovitost započinje s oplođenim jajašcem te da buduće dijete u tom trenutku stječe jedinstvenu kombinaciju gena koji će dijelom biti odlučujući u kasnijem razvoju darovitosti, posebice njezinu stupnju i vrsti. Također ističe da su suvremena istraživanja iz područja bihevioralne genetike dokazala nepostojanje specifičnog, određenog gena darovitosti, već su utvrdila da je svaka darovitost (i/ili talent) ovisna o velikom broju intelektualnih i osobi specifičnih darova koji su u određenoj mjeri nasljedni i koje dijete u sebi nosi od trenutka svojeg začeća. Kasniji razvoj darovitosti neposredno je vezan uz uže i šire okolinske uvjete te uz njihovo aktivno međudjelovanje na pojedinca, kao i pojedinca na njih.

Kreativni se potencijal čovjeka tijekom životnog vijeka razvija i mijenja. On može i opadati tijekom života ako se adekvatno ne potiče, gaji i razvija. Iz tog razloga odgojno-obrazovni sustav ima zadaću postaviti dobre obrazovne temelje darovitim učenicima kako bi se povećala vjerojatnost za kreativnošću i u odrasloj dobi (Dai, 2013).

Ne izrodi svako sjeme klicu, niti se svaka klica razvije u plodonosnu biljku. Ali, za svaku je biljku važno da je započela svoj razvoj od najkvalitetnijeg sjemena položenog u njemu odgovarajuću hranjivu podlogu.

Riječ je o temeljnom potencijalu pojedinca koji se može, ali ne mora razviti. Ne izrodi svako sjeme klicu, niti se svaka klica razvije u plodonosnu biljku. Ali, za svaku je biljku važno da je započela svoj razvoj od najkvalitetnijeg sjemena položenog u njemu odgovarajuću hranjivu podlogu. Dakle, nužna je dobra

startna osnova. Na takvim temeljima, uz idealne uvjete, osoba može postići maksimalan osobni razvoj u nekom području djelovanja ili ljudske aktivnosti. Ipak, riječ je o maksimumu na osobnoj razini, uvijek specifičnom i različitom za svakog pojedinca.

Sukladno Van Oersovim interpretacijama značenja konteksta relevantnih za procese čovjekova učenja (Gorodetsky i sur., 2003), kao osnovne pretpostavke daljnjeg razvoja darovitosti izdvajamo:

- individualne karakteristike pojedinca (naslijeđene i stečene): npr. osobine ličnosti, temperament, motivacija, predznanja i sl.
- socijalni procesi: nužni prilikom postizanja cilja, tj. razvoja darovitosti, ali i socijalni procesi kao osnova za stvaranje smisla i značenja određenog promišljanja, djelovanja i postupaka pojedinca u konkretnoj socijalnoj sredini
- širi okolinski kontekstualni čimbenici: npr. postojeći kulturno-povijesni razvoj, stupanj znanstveno-tehnološkog i materijalnog razvoja, vrsta društvenog uređenja, trenutno važeće norme ponašanja i sl.

Sva tri navedena čimbenika imaju svoju specifičnu ulogu u uočavanju i razvijanju darovitosti, ali pritom je neizostavna i odlučujuća (samo)aktivnost pojedinca. Ona se javlja kao sama po sebi razumljiva i neizostavna, međutim ponekad se zanemare utjecaji socijalnih procesa, kao i postojećih širih kontekstualnih čimbenika koji se mogu pokazati odlučujućim za razvoj darovitosti. Tako je, primjerice, Nikola Tesla upravo na to upozorio kad je izjavio: „Uspjeh neke ideje u praksi, neovisno o njenim unutarnjim kvalitetama, ovisi o tome kakav stav prema njoj imaju suvremenici. Ako se pojavi u pravo vrijeme, ljudi je brzo prihvate; ako ne, tada je kao mladice biljke toplina sunca namami iz tla samo s jednim ciljem – da je prvi mraz ozlijedi i uspori joj rast“ (Lomas, 2006: 127). Dakle, pored specifičnih individualnih karakteristika pojedinca za uravnotežen razvoj darovitosti neophodna je i odgovarajuća kombinacija socijalnih te kulturno-povijesnih utjecaja.

Kod razvoja darovitosti rana su iskustva izuzetno važna. Darovitost se razvija kroz intenzivne socijalne odnose prvenstveno unutar obitelji (pritom su značajni čimbenici stupanj i vrsta obrazovanja roditelja/ukućana, socioekonomski status obitelji, pripadnost specifičnim socijalnim skupinama i sl.), ali i unutar društvenih institucija, posebno škola. Tu je nužan sustavan pristup otkrivanju i razvijanju darovitosti, ali nužna je i podrška svih ključnih i aktivnih sudionika djetetova života unutar i izvan škole za razvoj njemu specifične darovitosti.

Njegovanje kreativnosti, kao najistaknutije značajke darovitih, obrazovni je prioritet odgoja i obrazovanja darovitih. Istraživači kreativnosti u novije vrijeme šire svoje istraživačke perspektive izvan osobitosti konkretnog darovitog pojedinca (prva faza istraživanja) te kognitivnih i motivacijskih procesa (druga faza istraživanja) pa istraživanjima sve više nastoje obuhvatiti složenu društveno-kognitivnu dinamiku i sinergijsku moć djelovanja. Riječ je o trećoj fazi istraživanja razvoja darovitosti i kreativnosti koja je započela kasnih 1990-ih godina te se nastavlja do današnjih dana. Naglasak se stavlja na sinergijski učinak razvoja koji se događa kroz suradničku dinamiku unutar skupine te na sinergijski učinak kognitivnih i društvenih procesa koji vode razvoju kreativnosti (Dai, 2013).

Osnovni je smisao „naturalizirati“ kreativnost koja je produkt prirodne ljudske potrage za značenjem, istinom. Tijekom tih procesa prožetih intenzivnom komunikacijom rađa se suradnička i sinergijska kreativnost pa se može reći da je kreativna aktivnost u svojoj osnovi društvena i interaktivna. Daroviti se učenici pritom vide kao oni koji aktivnim, kritičkim putovima učenja preobražavaju, rekonstruiraju i sukonstruiraju informacije do kojih dolaze postižući nove uvide u svijet. Aktivno suradničko učenje pritom nije samo način razvijanja kreativ-

“*Daroviti se učenici pritom vide kao oni koji aktivnim, kritičkim putovima učenja preobražavaju, rekonstruiraju i sukonstruiraju informacije do kojih dolaze postižući nove uvide u svijet. Aktivno suradničko učenje pritom nije samo način razvijanja kreativnosti, već i „(...) način održavanja kreativne oštine“ (Dai, 2013: 58).*

nosti, već i „(...) način održavanja kreativne oštine“ (Dai, 2013: 58). Obrazovanje realizirano po jedinstvenom obrascu zajedno s krutim i za sve učenike istovjetnim standardima ocjenjivanja „(...) pogubno je za razvoj kreativnosti“ (Dai, 2013: 60). Obrazovanje darovitih traži individualizirane načine učenja u skladu sa specifičnim snagama i interesima pojedinaca kako bi se dosegli produktivniji načini učenja i poučavanja te kako bi se prevladalo realiziranje kurikuluma zajedničkog svima i poučavanje temeljem „prosječnog“ učenika. Naglasak mora biti stavljen na kre-

ativno i kritičko razmišljanje učenika te na strukturiranje okruženja učenja koja omogućuju pojavu i razvijanje originalnih i autentičnih načina učenikova razmišljanja i djelovanja.

3. Darovitost kao pedagoški izazov: poticanje darovitosti kroz suradničke oblike učenja

Sposobnosti iz različitih područja inteligencije prema Gardneru (1993) predstavljaju svojevrsni potencijal čija manifestacija uvelike ovisi o vrlo važnom čimbeniku koji treba uzeti u obzir prilikom određivanja darovitosti – o motivaciji. O istoj zavisi u kojoj će se mjeri pojedinac posvetiti određenoj aktivnosti kako bi te iznadprosječno razvijene sposobnosti iskazao. Motivacija za rad, odnosno predanost zadatku, kod darovitih pojedinaca ne

podrazumijeva se, već daroviti pojedinci, kao i ostali, ulažu trud i energiju u izvršavanje zadataka zbog toga što znaju da će time nešto postići. Pritom treba razlikovati ekstrinzičnu od intrinzične motivacije. Iako obje omogućuju transformaciju latentne darovitosti u manifestnu, u odgojno-obrazovnom procesu (potencijalno) daroviti učenici ne bi trebali biti motivirani isključivo izvanjskim motivatorima (npr. visoke ocjene, nagrade i sl.). Darovitost se treba identificirati ne samo u vidu uspješnog ishoda (npr. iznadprosječan rezultat na testu znanja) nego i u vidu uspješnog procesa koji mu je prethodio. Pojedinaac ulaže trud i energiju u izvršavanje zadataka ne samo zbog toga što zna da će time postići uspjeh stvaranjem određenog proizvoda (ishoda) već i zato što u procesu stvaranja istog stječe pozitivna iskustva i doživljava pozitivne emocije. Naime, daroviti učenici ulažu izniman trud i energiju u obavljanje određene aktivnosti ako u istoj uživaju.

Daroviti učenici ulažu izniman trud i energiju u obavljanje određene aktivnosti ako u istoj uživaju.

Renzulli (2005) i brojni drugi autori ističu važnost kreativnosti prilikom određenja darovitosti. Prema Čudina-Obradović (1991), kreativnost se shvaća dvojako, kao (skup) osobina koje će kreiranje potaknuti, izazvati, omogućiti (uočavanje, doživljavanje, viđenje, kombiniranje stvari i pojava na nov i neuobičajen način) te kao stvaralaštvo (kreiranje novih, originalnih, drugačijih, vrijednih ideja i djela). Naime, pojedinac iznadprosječno razvijenih sposobnosti i visoke motivacije ne mora nužno biti pojedinac čije se ideje i djela mogu označiti kao kreativna. Upravo zbog svoje stvaralačke sposobnosti (novih, originalnih i drugačijih ideja i djela) pojedinac iznadprosječno razvijenih sposobnosti i izražene motivacije može dati značajan doprinos u području(ima) unutar kojeg(ih) iskazuje darovitost. „Razvijene sposobnosti i velika motivacija omogućuju stvaranje velikih djela, a kreativnost ih podiže na razinu značajnog doprinosa području u kojemu su se javili“ (Filipović, 2002: 10).

Naime, prema Renzulli i Reis (1985), darovitost uvjetuju 3 čimbenika, odnosno tri skupine karakteristika: iznadprosječne sposobnosti, motivacija i kreativnost. Učitelj može djelovati poticajno ako ima spoznaju o tome što kod darovitih učenika treba poticati. U tom smislu njegovo djelovanje treba biti usmjereno na sve tri skupine čimbenika koji uvjetuju darovitost: sposobnosti unutar različitih područja ljudske djelatnosti (različite vrste inteligencije), ali i motivaciju i kreativni izraz učenika. Pritom treba imati na umu njihove posebnosti. Sposobnosti su, u usporedbi s motivacijom i kreativnošću, najstabilnije i najmanje podložne brzim promjenama, dok su motivacija i kreativnost daleko plastičnije te se mijenjaju tijekom vremena uz adekvatnu podršku okoline (Škoda, 2015). Ta podrška sastoji se u prilagođavanju odgojno-obrazovnih postupaka i djelovanja pri čemu škola, odnosno učitelji imaju značajnu sinergijsku ulogu.

Osim spoznaje o tome što kod darovitih učenika treba poticati, učitelji trebaju poznavati načine učinkovitog poticanja darovitih učenika. Pitanje razvoja darovitih učenika usko je povezano s pitanjem kvalitete nastave i odgojno-obrazovnog djelovanja u školi,

Pitanje razvoja darovitih učenika usko je povezano s pitanjem kvalitete nastave i odgojno-obrazovnog djelovanja u školi, a koje polazi od potreba i interesa darovitog djeteta i uzima u obzir važnost suradničkih oblika učenja.

a koje polazi od potreba i interesa darovitog djeteta i uzima u obzir važnost suradničkih oblika učenja. Prema Čudina-Obradović (1991), brojni su izazovi u poticanju darovitih učenika, kao što su stavljanje prevelikog naglaska na ocjene i vanjske kriterije učenja, poticanje reproduciranja sadržaja nagrađivanjem, nezanimljivi načini rada, odsustvo povjerenja u sposobnosti učenika i sl. Upravo suradnički oblici učenja pružaju brojne prilike za njihovo prevladavanje.

4. Nastavna aktivnost i suradnja – konstruktivistička perspektiva

Središnji element umjerene konstruktivističke teorije je poimanje učenja kao procesa aktivnog konstruiranja značenja i znanja te poučavanja kao podržavanja i poticanja procesa individualne konstrukcije i sukonstrukcije čvrsto položene u odgovarajući kontekst učenja (Terhart, 2003; Babić, 2007). U takvom učenju posebna se pozornost posvećuje upravo kontekstima učenja jer se u njima odvijaju, ali i pomoću njih potiču, sami procesi učenja. Okruženja učenja trebaju biti tako strukturirana da na autentičan i kompleksan način odražavaju iskustva stvarnog svijeta, što omogućuje odvijanje procesa konstruiranja utemeljenih na individualnim sposobnostima (Wolff, 1994).

Istraživanja psihologa i neuroznanstvenika naglašavaju da je upravo impresivno koliko je ljudski mozak plastičan i prilagodljiv, koliko je njegovo funkcioniranje i izgrađivanje determinirano iskustvima i okolinskim čimbenicima (Dryden i Vos, 2001). Odgoj i obrazovanje, uvažavajući tu činjenicu, mogu pritom ostvariti izuzetno velik i neizostavan utjecaj. Međutim, riječ je o obrazovanju prilagođenom učenikovim individualnim, socijalnim i kulturnim potrebama, kao i suvremenim globalnim potrebama ljudskog društva. Poučavanje se događa kroz stvaranje stimulativnih okolina u kojima se potiču procesi učenja kao aktivnosti konstruiranja i rekonstruiranja znanja, postizanja uvida i razumijevanja. Smjer i rezultati učenja ne mogu se kontrolirati ni unaprijed predvidjeti jer je učenje individualno konstruiranje i rekonstruiranje unutarnjih svjetova, koje je pritom položeno u socijalne, kulturne i povijesne kontekste (Terhart, 2003).

Jedna od karakteristika konstruktivističkog učenja najviše razine je učenje učenja. Ono predstavlja razvijanje individualnog oruđa (aparature) koje potiče i dovodi do razmišljanja te osvještavanje specifičnih vlastitih procesa učenja i razmišljanja. Dakle, proces koji paralelno prati svako konstruktivističko učenje je razvoj metakognitivnih sposobnosti i uvida, a rezultat je učenje učenja (Wolff, 1994) jer je učenje aktivan proces u kojem se već postojeća znanja i individualne vještine učenika prilagođavaju i individualiziraju kroz nova iskustva, tj. postaju ugođene učenikovoj osobnoj interpretaciji i razumijevanju. Takvo učenje omogućuje razvoj mišljenja višeg reda, za koje je nužno znanje nanovo konstruirano u kontekstu nečijih prethodno postojećih znanja i osobnih iskustava (Dubs, 1995). Osim kognitivnih aspekata učenja uvažavaju se i nastoje pozitivno iskoristiti učenikovi osjećaji. Uči se svim osjetilima i emocijama, može se reći cjelokupnim iskustvom. Važna je i učenikova osobna identifikacija s kontekstom učenja (Dryden i Vos, 2001). U situacijama učenja i poučavanja nužno je razumijevanje različitih perspektiva učenikova učenja i iskustva. Također je nužno i intrigiranje učenikova mišljenja koje ne treba nužno za rezultat imati zajedničko mišljenje učenika o određenom problemu (Babić, 2007). Prikladne okoline učenja su one koje u obzir uzimaju situacijske granice i konstruktivni karakter najrazličitijih vrsta učenja koje koriste učenici dok neovisno stvaraju svoj vlastiti put učenja (Terhart, 2003). Poticanje je središnji aspekt u poučavanju utemeljenom na konstruktivizmu, a znači sposobnost učitelja da učenike kroz proces učenja učine svojim, da ih potiču na intenzivnu socijalnu suradnju, na projektno orijentiran rad, na traganje za informacijama, na korištenje svakodnevnog iskustva i sl. (Witfelt, 2000).

Poticanje je središnji aspekt u poučavanju utemeljenom na konstruktivizmu, a znači sposobnost učitelja da učenike kroz proces učenja učine svojim, da ih potiču na intenzivnu socijalnu suradnju, na projektno orijentiran rad, na traganje za informacijama, na korištenje svakodnevnog iskustva i sl. (Witfelt, 2000).

Nastavno poučavanje utemeljeno na konstruktivističkim principima različito se predstavlja, ovisno o stupnju radikalizma u kojem različiti autori razumijevaju konstruktivizam. Brojni su primjeri navođenja principa konstruktivističkog učenja, npr. Wolff (1994), Dubs (1995), Walker i Lambert (1995), Meixner (1997) te mnogi drugi. Fosnot (1996, prema Conceição i Taylor, 2007), primjerice, ističe sljedeće principe konstruktivističkog učenja, ujedno primjerene darovitima:

- Učenje nije rezultat razvoja, učenje jest razvoj.
- Neravnoteža potiče učenje.
- Misaono apstrahiranje je pokretačka snaga učenja.
- Dijalog sa zajednicom uzrokuje daljnje mišljenje.
- Učenje napreduje prema razvijanju struktura.

U većini navođenih principa uočljivo je isticanje formalnih elemenata učenja i obrazovanja (npr. stimulativno okruženje obogaćeno autentičnim materijalima i suvremenom tehnologijom, značaj individualnog iskustva i prethodno konstruiranih znanja, socijalni kontekst učenja i suradnja, praktična vrijednost i primjena znanja, samoevaluacija i sl.). Važnost samih nastavnih sadržaja pritom se smanjuje, iako se nastavno učenje i poučavanje nužno vezuje uz određeni, barem okvirno ocrtni kurikulum, unutar kojeg je i učiteljima i učenicima omogućena sloboda prilikom odabira putova, sredstava, oblika i načina njegove realizacije ili, bolje rečeno, njegova razvijanja kroz realizaciju. To podrazumijeva specifičan individualni doprinos učitelja i učenika u poučavanju i učenju, ali i njihovu međusobnu aktivnu suradnju.

Osnovne dimenzije konstruktivističke nastavne prakse stavljaju naglasak na (Becker i Riel, 2000): 1) kognitivno izazovne zadatke i 2) učnički aktivni angažman u učenju. Drugu dimenziju – aktivno učenje, moguće je empirijski identificirati kroz tri elementa (Becker i Riel, 2000): 1) uporaba učničkih projekata, 2) rad u malim skupinama i 3) nefrekventna uporaba direktnog frontalnog poučavanja. Dakle, aktivno se učenje ostvaruje kroz suradnju učenika na problemski i/ili projektno organiziranoj nastavi, a na teorijskim temeljima izgrađenima kroz frontalni rad. Aktivni oblici učenja pogodni su za poboljšanje učenja svih učenika pa će u takvoj nastavi svoju specifičnu poziciju pronaći i daroviti učenici.

5. Uloga učitelja u radu s darovitim učenicima

Kako bi kod (potencijalno) darovitih učenika poticali razvoj sposobnosti, motivaciju i kreativni izraz, učitelji trebaju preispitati svoju ulogu, odnosno poticajnost svog djelovanja u svakodnevnom radu s darovitim učenicima. Njihova važnost počiva na stavu prema kojem je veći naglasak potrebno staviti na to *kako* se uči, a manje na to što se uči.

Učitelji koji prepoznaju važnost socijalnog konteksta učenja svoju predmetnu i pedagošku stručnost i odlike ne iskazuju isključivo kroz frontalnu nastavu, već prepoznaju višestruki potencijal suradničkih oblika učenja. Za razliku od drugih oblika učenja, suradnički oblici pružaju priliku za razvoj svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa jer ih stavljaju u aktivnu ulogu učećih subjekata. Uloga učitelja u takvom procesu bitno se mijenja, od onog koji ima nadzor nad procesom učenja i poučavanja, prema nastavi usmjerenoj na učenike, u kojoj nije najaktivniji učitelj, već učenici. Učitelj potiče učenike i pomaže im da uče bez njegova kontinuiranog i permanentnog nadzora i vođenja (primjerice, kroz suradnički rad na projektima). Na taj način učenici kroz suradnju preuzimaju veću kontrolu nad vlastitim procesima učenja.

Suradnički oblici učenja u nastavi ne isključuju i druge oblike organiziranja učenja. Primjerice, frontalna nastava izuzetno je bitna kako bi se omogućilo da učenici ovladaju ključnom terminologijom, elementima i detaljima unutar određene discipline i koji kao takvi predstavljaju temelj (sadržaj) za kreativno razmišljanje. Takva nastava ne služi samo sadržajnom upoznavanju određene discipline ili područja, već i mogućim načinima rješavanja određenih problema kroz zajedničku suradnju učenika (i učitelja). Riječ je o temeljnim znanjima i iskustvima koja su nužna za stvaranje novih ideja ili djela. Znanja koja učitelj predstavi kroz frontalni oblik nastave ne trebaju biti u cijelosti prezentirana, već trebaju predstavljati temelj kako bi ista ta znanja učenici proširili zajedničkim istraživanjem. Zbog nedostatka istraživačkog iskustva darovitim učenicima potrebna je podrška u vidu upućivanja na izvore informacija (osobe, literatura...) i postavljanja pitanja koja potiču kreativno razmišljanje. Stoga suradničkom samostalnom učenju prethode drugi oblici učenja kojima je svrha pružanje temeljnih činjeničnih znanja i definiranje problemskih pitanja. U tom procesu suradničkog učenja učitelj potiče učenike na suradnju, osobito one nedovoljno motivirane, upućujući im pitanja otvorenog tipa, ohrabrujući ih da traže odgovore na njih, da iskazuju vlastite ideje i perspektive promišljanja, tragaju za različitim načinima rješavanja problema razmjenjivanjem ideja s ostalim učenicima i učiteljem te da predstavite rezultate svog zajedničkog rada. Pritom se učenička suradnja ostvaruje neovisno o mjestu sjedenja u učionici i dobi (razred koji pohađaju), školi, geografskom položaju. Na taj se način stvaraju prilike da učenici surađuju u različitim socijalnim uvjetima i formacijama pri čemu nisu prostorno ograničeni.

Zamisli i načini razmišljanja darovitih učenika vrlo često mogu biti u manjoj ili većoj mjeri drugačiji od učiteljevih. Upravo u tome leži izazov u provođenju istinskih suradničkih oblika učenja jer navedeno podrazumijeva otvorenost svih sudionika za nove, drugačije i vrlo često nekonvencionalne ideje i odstupanje od zadanih kanona, preispitivanje onog što se vrlo često ne preispituje i sl. Cilj je poticanje originalnosti, samostalnog izražavanja i spontanog izraza, a ne reproduciranje prethodno strukturiranih znanja. Nije dovoljno samo omogućiti iskazivanje prijedloga i pitanja učenika, već ih i uvažavati. Prijedlozi učenika, makar bili neobični, ne odbacuju se *a priori*. To znači voljnost učitelja da učenicima omogući isprobavanje vlastitih zamisli i odstupanje od onog što im je pokazao. Učitelj potiče fleksibilno razmišljanje ako je i sam fleksibilan. Učenicima treba omogućiti razmatranje više mogućnosti, mijenjanje načina razmišljanja. Riječ je o učiteljima koji ne očekuju da učenici uvijek i doslovno slijede njihove upute, već ih potiču da razmišljaju na različite načine, polaze od različitih ideja učenika i potiču ih da stvari rade drugačije. Pomoć učenicima da razrade vlastite ideje može biti primjerice korištenje tehnike *brainstorming* (oluja ideja), pri čemu učitelj ima ključnu ulogu u poticanju učenika na zajedničko rješavanje problema. Naglasak je na suradnji tijekom koje

Zamisli i načini razmišljanja darovitih učenika vrlo često mogu biti u manjoj ili većoj mjeri drugačiji od učiteljevih; upravo u tome leži izazov u provođenju istinskih suradničkih oblika učenja ...

se prepoznaje potencijal skupine, različite perspektive i ideje. Takav rad polazi od važnosti divergentnog (kreativnog) procesa razmišljanja koji je usmjeren na kreiranje različitih ideja, odnosno različitih rješenja za problemsko pitanje pri čemu se od učenika traži aktivno sudjelovanje u traženju odgovora, a ne zadržavanje u okvirima postojećih ideja. Oluja ideja dovodi do kreiranja različitih ideja koje kasnije mogu poslužiti za pronalaženje odgovora ne zanemarujući pritom važnost i konvergentnog razmišljanja koje se još naziva i analitičko. Zbog različitih sposobnosti u različitim područjima, promjenjive motivacije i različitih vrsta i razina kreativnosti, te ideje uistinu predstavljaju bogatstvo i smjernicu za daljnji rad s darovitom djecom s ciljem unaprjeđivanja njihova suradničkog učenja, odnosno zajedničkog razvoja. Time se nužno mijenja pozicija učitelja od onog koji unaprijed definira nastavni proces u onog koji daje pravi poticaj kroz prethodnu pripremu koja se sastoji u postavljanju problemskih pitanja koje učenici trebaju riješiti suradnjom.

Suradnički oblici učenja omogućuju provođenje (samo)evaluacije učenika među sobom, a ne samo od strane učitelja. Međusobno izlažući svoje zamisli ili uratke daroviti učenici uče prepoznati svoje jake i slabe strane. Nadalje, timski provjeravaju ispravnost svojih zamisli i sami ispravljaju pogreške umjesto da to čini učitelj.

Iako posjeduju iznadprosječne sposobnosti, daroviti učenici trebaju podršku. Upravo socijalni oblici učenja imaju veliku vrijednost da se daroviti učenici znaju bolje nositi s neuspjehom. Iskazivanjem emocionalne podrške kroz zajedništvo darovito dijete ima osjećaj da zbog svojih obilježja nije izdvojeno ili osamljeno, da ga se razumije, uvažava i prihvaća onakvog kakvo jest. Kvalitetna realizacija suradničkih oblika učenja podrazumijeva sustavno praćenje učenikova

Iskazivanjem emocionalne podrške kroz zajedništvo darovito dijete ima osjećaj da zbog svojih obilježja nije izdvojeno ili osamljeno, da ga se razumije, uvažava i prihvaća onakvog kakvo jest.

napretka prije same suradnje, ali i tijekom i nakon nje. Neuspjeh je sastavni dio učenja i dijete se treba naučiti s njim nositi. Suradnički oblici učenja omogućuju učenicima da međusobno surađuju ne samo s ciljem postizanja iznadprosječnih rezultata već i s ciljem stjecanja pozitivnih socijalnih iskustava i osjećaja, međusobnog (su)konstruiranja, dijeljenja, nadograđivanja i širenja svojih znanja, vještina i iskustava. U tome važnu ulogu

imaju daroviti učenici koji mogu djelovati kao vršnjačka potpora učenicima koji imaju poteškoće u savladavanju određenih nastavnih sadržaja i na taj način biti značajna pomoć učitelju.

Sažeto, mogli bismo reći da poticanje darovitosti podrazumijeva suradnju. Uloga učitelja je da u svom odgojno-obrazovnom djelovanju učestalo prakticira socijalne i suradničke oblike učenja u radu s darovitom djecom. Uloga učitelja nije u prijenosu informacija ili komunikacijskoj razmjeni s učenicima, već u poticanju učenika na međusobnu razmjenu autentičnih zamisli i pogleda te na njihovu aktivnu diskusiju. U tom smislu učitelj ne nudi, odnosno ne upućuje na jedno rješenje problema, već korištenjem različitih tehnika s ciljem zajedničkog rješavanja

problema iskorištava potencijal suradnje za učenje i razvoj darovitih, ali i svih ostalih učenika. Na taj se način učenicima omogućuje da svojim idejama i prijedlozima pridonese kreativnom rješavanju problema, a time i razvoju specifičnih darovitosti kroz suradničke oblike učenja.

6. Zaključak

Unatoč činjenici da daroviti učenici posjeduju iznadprosječno razvijene sposobnosti, njihovo poticanje i razvoj podrazumijeva korištenje suradničkih oblika učenja. Upravo kroz takve oblike učenja unutar i izvan učionice i škole adekvatnim poticanjem od strane učitelja daroviti učenici temeljna znanja strukturirana kroz frontalni nastavni rad mogu proširivati, nadograđivati i preispitivati suradničkim aktivnim rješavanjem problema. Učitelji mogu djelovati poticajno tako da postavljaju problemska pitanja, uvažavaju originalne ideje i prijedloge učenika (koji se ne moraju nužno slagati s učiteljevima) i njihovo isprobavanje te praktičnu primjenu, upućuju ih na relevantne izvore informacija i stručnjake-praktičare, ohrabruju korištenje različitih stilova učenja i sl.

Okvirna teorija (*Framework Theory*) svoje spoznaje temelji na kognitivnim razvojnim istraživanjima te nastoji izgraditi teorijsku osnovu za razumijevanje postojanja konceptualne promjene u procesu učenja nastavnih sadržaja prirodoslovne skupine predmeta. Polazište je ideja da djeca započinju proces izgrađivanja znanja razvijanjem „naivne znanosti“ (npr. naivne fizike). Naivna se znanost ne sastoji od fragmentiranih opažanja i refleksija o njima, već čini relativno koherentan sustav objašnjenja, tj. okvirnu teoriju. Učenje prirodoslovnih sadržaja podrazumijeva transformiranje postojećih „naivnih“ znanja dodatnim, obogaćenim mehanizmima učenja kako bi učenici prilagodili znanstvene informacije postojećim shvaćanjima (koja mogu biti neusklađena i međusobno potpuno nespojiva). Zato je proces učenja prirodoslovnih predmeta i matematike posebno zahtjevan i dugotrajan (Vosniadou, 2013). Riječ je o procesu rekonceptualizacije koji se može potaknuti dijaloškom interakcijom učenika i učitelja unutar cjelokupnog razrednog odjela ili unutar skupine učenika, ali u konačnici rezultira promjenama individualnog uma potaknutim socijalnom aktivnošću.

“Učenje prirodoslovnih sadržaja podrazumijeva transformiranje postojećih „naivnih“ znanja dodatnim, obogaćenim mehanizmima učenja kako bi učenici prilagodili znanstvene informacije postojećim shvaćanjima (koja mogu biti neusklađena i međusobno potpuno nespojiva); zato je proces učenja prirodoslovnih predmeta i matematike posebno zahtjevan i dugotrajan (Vosniadou, 2013).”

Kako bi učitelji mogli osmisliti i razviti relevantne smislene aktivnosti učenja darovitih učenika u kojima bi oni mogli biti aktivno angažirani, nužno je postojanje šire obrazovne zajednice koja prepoznaje i pozitivno vrjednuje značaj takvih napora. Vosniadou (2013) ističe

da je kod učenika važno razviti potrebnu metakonceptualnu svijest, epistemološku sofisticiranost, vještine istraživanja i testiranja hipoteza, kako bi ih se pripremio za smisleno cjeloživotno učenje i kreativno djelovanje. To podrazumijeva i restrukturiranje učeničkih polazišnih naivnih teorija, ali i rekonstruiranje ustaljenih navika učenja, razmišljanja, zaključivanja, što je nemoguće postići bez značajne socijalne podrške.

U nastavku donosimo primjer interdisciplinarnog idejnog projekta akcijskog istraživanja primjerenog učenicima osnovne škole.

IDEJNI PROJEKT AKCIJSKOG ISTRAŽIVANJA TEMA: Školsko okruženje u proljeće	
CIJLJ I ZADATCI	<p>Cilj: Sustavno praćenje, promatranje i mjerenje promjena do kojih u školskom okruženju dolazi tijekom proljeća, organizirano kroz rad učenika u manjim skupinama.</p> <p>Zadaci: Temeljem postavljenog cilja istraživačkog projekta planiraju se tjedna mjerenja tijekom tri proljetna mjeseca s učenicima u manjim skupinama kroz koje će se:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sustavno pratiti, promatrati i mjeriti promjene u flori (npr. glasnici proljeća, ciklusi bujanja i cvatnje biljaka, bioraznolikost, sezonsko voće i povrće i sl.) 2. Sustavno pratiti, promatrati i mjeriti promjene u fauni (npr. glasnici proljeća, pojava i brojnost kukaca, ponašanje životinja – snubljenje, parenje, savijanje gnijezda i sl.) 3. Sustavno pratiti i promatrati te opisivati promjene u socijalnom okruženju škole (npr.. boravak na otvorenom, aktivnosti, zajedničko druženje i igra, odijevanje i raspoloženje ljudi i sl.) 4. Sustavno pratiti i mjeriti fizikalna svojstva različitih parametara klimatskih elemenata (npr. tlak, temperatura, vlaga, oborine, lunarni ciklusi i sl.) tijekom navedenog perioda <p style="text-align: center;">... i druge zajedničke ideje učenika i učitelja</p>
HIPOTEZE (odabir jedne)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primjer afirmativne hipoteze: Pretpostavlja se da će doći do pozitivnih promjena u rastu i razvoju biljaka i životinja te ponašanju ljudi u neposrednom školskom okruženju, a pod utjecajem praćenih i mjerenih fizikalnih svojstava. 2. Primjer negativne hipoteze: Pretpostavlja se da će doći do negativnih promjena u rastu i razvoju biljaka i životinja te ponašanju ljudi u neposrednom školskom okruženju, a pod utjecajem praćenih i mjerenih fizikalnih svojstava. 3. Primjer nulte hipoteze: Sustavnim praćenjem, promatranjem i mjerenjem promjena opisat će se promjene do kojih dolazi u rastu i razvoju biljaka i životinja te ponašanju ljudi u neposrednom školskom okruženju, a pod utjecajem praćenih i mjerenih fizikalnih svojstava.

<p style="text-align: center;">POSTUPAK PROVEDBE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tko? (učenici samostalno, individualno ili u skupinama, zajedno s učiteljima, relevantnim stručnjacima-praktičarima i sl.) ▪ Što? (raspodjela zaduženja prema zadacima istraživanja; učnički afiniteti, iskustva, osobine ličnosti i sl.) ▪ Kako? Uz pomoć čega? (metode – instrumenti; npr. sustavno praćenje i promatranje – protokol praćenja; mjerenje fizikalnih svojstava – metar, barometar, termometar itd.; mogućnost praćenja vrijednosti pojedinih fizikalnih svojstava – podatci Državnog hidrometeorološkog zavoda Zadar s <i>weba</i>) ▪ Kada? Koliko često? (jednom tjedno u jednakim vremenskim intervalima – precizno odrediti s učenicima određeni dan u tjednu te sat kada će se tijekom mjeseca ožujka, travnja i svibnja organizirati mjerenja pojedinih pojava) ▪ Gdje? (u školskom okruženju: školsko dvorište, igralište, vrt, neposredno školsko okruženje – precizno odrediti lokalitete na kojima će se vršiti sustavna promatranja i mjerenja)
<p style="text-align: center;">PRODUKTI</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podatke dobivene sustavnim praćenjima i mjerenjima statistički analizirati i interpretirati (opisati, pojasniti, usporediti, pronaći analogije, utvrditi veze i odnose između promatranih fenomena, potvrditi ili odbaciti početne istraživačke hipoteze i sl.) ▪ izraditi pismeno izvješće o projektnim aktivnostima (uvod, teorijska razrada, metodologija rada, rezultati istraživanja, zaključak, literatura) ▪ prezentirati rezultate istraživanja (izložba, izlaganje učenika, objavljivanje rezultata istraživačkog projekta u školskim novinama i sl.) ▪ temeljem prijedloga svih sudionika prezentacije rezultata istraživanja (učenici, učitelji, ostali školski djelatnici, stručnjaci, roditelji i ostali) osmisliti načine unaprjeđenja kvalitete školskog okruženja
<p style="text-align: center;">METACILJEVI</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ uvažavanje i zadovoljavanje potreba i interesa učenika ▪ iskustveno učenje, učenje kroz rad, suradničko učenje, samoinicirano učenje i sl. ▪ kvalitetnija organizacija procesa učenja ▪ razvijanje komunikacijskih i prezentacijskih vještina ▪ interdisciplinarnost ▪ usvajanje i primjena postupaka i tehnika istraživačkog rada ▪ neposredan društveni doprinos kroz uočavanje problema te osmišljavanje ideja za njihovo rješavanje ▪ razvijanje kompetencija za cjeloživotno učenje, npr. učiti kako učiti, inicijativnost i poduzetnost itd.

7. Literatura

- Anić, V. i Goldstein, I. (1999). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber.
- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija, *Pedagoški istraživanja*. 4 (2): 217-229.
- Becker, H. i Riel, M. (2000). Teacher Professional Engagement and Constructivist-Compatible Computer Use. *Teaching, Learning and Computing: 1998 National Survey*, Report no. 7.
- Conceição, S. i Taylor, L. (2007). Using a Constructivist Approach with Online Concept Maps: Relationship Between Theory and Nursing Education, *Nursing Education Perspectives*. 28 (5): 268-275.
- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dai, D. Y. (2013). How Advances in Gifted Education Contribute to Innovation Education, and Vice Versa. *The Routledge International Handbook of Innovation Education* Routledge. London: Routledge Informa Ltd. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203387146.ch4>. Posjećeno 14. ožujka 2016.
- Dryden, G. i Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju: kako promijeniti način na koji svijet uči*. Zagreb: Educa.
- Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung, *Zeitschrift für Pädagogik*. 41 (5): 889-903.
- Filipović, A. (2002). *Samopoštovanje i percepcija kompetentnosti darovite djece*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- French, L. R. i Shore, B. M. (2008). *A Reconsideration of the Widely Held Conviction that Gifted Students Prefer to Work Alone*. The Routledge International Companion to Gifted Education Routledge. London: Routledge Informa Ltd; <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203609385.ch23>. Posjećeno 14. ožujka 2016.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gorodetsky, M., Keiny, S., Barak, J., Weiss, T. (2003). Contextual Pedagogy: Teachers' Journey Beyond Interdisciplinarity, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 9 (1): 21-33.
- Lomas, R. (2006). *Tesla – čovjek koji je izumio dvadeseto stoljeće: zaboravljeni genij elektriciteta*. Zagreb: VBZ.
- Lubart, T., Georgsdottir, A., Besançon, M. (2008). *The Nature of Creative Giftedness and Talent*. The Routledge International Companion to Gifted Education Routledge. London: Routledge Informa Ltd; <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203609385.ch46>. Posjećeno 14. ožujka 2016.
- Meixner, J. (1997). *Konstruktivismus und die Vermittlung Produktiven Wissens*. Neuwied Germany: Luchterhand.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model Executive Summary*. <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semexec/#>. Posjećeno 11. ožujka 2018.
- Renzulli, J. S. (2005). The Tree-ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. U: R. J. Sternberg, J. E. Davidson, (Ur.). *Conceptions of Giftedness* (246-280). New York: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (2008). *Giftedness: The Gift that Keeps on Giving*. The Routledge International Companion to Gifted Education Routledge. London: Routledge Informa Ltd. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203609385.ch4>. Posjećeno 14. ožujka 2016.
- Škoda, J. (2015). *Identifikacija darovitih učenika u osnovnoj školi*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and Teaching: a New Paradigm in General Didactics? *Journal of Curriculum Studies*. 35 (1): 25-44.
- Vosniadou, S. (2013). Conceptual Change in Learning and Instruction. *International Handbook of Research on Conceptual Change* Routledge. London: Routledge Informa Ltd; <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203154472.ch1>. Posjećeno 14. ožujka 2016.
- Walker, D., Lambert, L. (1995). Learning and Leading theory: A Century in the Making. U: L. Lambert, D. Walker, D. P. Zimmerman, J. E. Cooper, M. D. Lambert, M. E. Gardner, M. Szabo (Ur.). *The Constructivist Leader* (1-27). New York: Teachers College Press.
- Witfelt, C. (2000). Educational Multimedia and Teacher's Needs for New Competencies: A Study of Compulsory School Teacher's Need for Competence to Use Educational Multimedia, *Education Media International*. 37 (4): 235-241.
- Wolff, D. (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?, *Die Neueren Sprachen*. 93 (5): 407-429.

8. Pitanja za razmišljanje

1. Kako se ulogama dodijeljenima pojedinim članovima skupine može utjecati na razvijanje suradničkih odnosa i komunikacijskih vještina darovitih učenika?
2. Na koje načine učitelji zajedno s učenicima mogu osmisliti individualne i skupne istraživačke aktivnosti, a koje su darovitim učenicima poticajne i intelektualno izazovne?
3. Kako kroz učeničke istraživačke projekte provedene u manjim skupinama poticati razvoj specifičnih darovitosti?
4. Zašto i kako u samoj školi i njezinu neposrednom okruženju implementirati spoznaje temeljene na rezultatima učeničkih akcijskih istraživanja?
5. Razmislite zašto poticanje darovitosti u školi predstavlja pedagoški izazov. Koje su najčešće poteškoće i izazovi s kojima se susreću učitelji u radu s darovitim učenicima?
6. Što učitelj može učiniti kako bi maksimalno iskoristio potencijale suradničkih oblika učenja u radu s darovitim učenicima?



MENTORSKI I SAVJETODAVNI RAD S DAROVITIM UČENICIMA

*izv. prof. dr. sc. Rozana Petani
Bernarda Palić, mag. paed.*

Sadržaj poglavlja

1. Uvod 70
2. Psihofizičke i socioemocionalne osobine darovitih učenika 71
 - 2.1. Samoregulacija u učenju 72
3. Problemi darovitih učenika 73
4. Savjetodavni rad s darovitim učenicima 77
5. Prilagodba poučavanja individualnim razlikama 79
 - 5.1. Mentorstvo u radu s darovitim učenicima 81
6. Prema zaključku 82
7. Literatura 83
8. Pitanja za razmišljanje 83

U ovom ćete poglavlju saznati:

- Koje su psihofizičke i socioemocionalne karakteristike darovitih učenika
- Kojim se strategijama definira proces samoregulirajućeg učenja
- Nešto više o različitim tipovima darovitih učenika
- Značaj savjetovanja u radu s darovitim učenicima
- O važnosti prilagodbe poučavanja individualnim razlikama.

1. Uvod

Neprestanim razvojem društva tema odgoja i obrazovanja oduvijek je bila aktualno područje istraživanja za mnoge znanstvenike. Tako autori ističu da je u prošlosti dominantna paradigma bila usmjerena k dostizanju određenih postignuća u onome što dijete može samostalno učiniti naspram onoga što dijete uistinu jest i time razlikuju dvije pretpostavke unutar odgojno-obrazovnog sustava: obrazovanje za uspjeh i obrazovanje za život. U školskim ustanovama, vođenim filozofijom obrazovanja za uspjeh, naglasak je bio na akademskim postignućima, a obrazovanje se smatralo „poduzećem tvorničkog tipa“ (Roeper, 1995, prema Heng, 2003: 47) koje djeluje unutar postojećih normi i očekivanja društva. Filozofija obrazovanja za život, nasuprot tomu, temelji se na konceptu samoaktualizacije i individualizacije – djecu se cijeni zbog njihove jedinstvenosti i naglasak je na unutrašnjoj agendi i strastima djeteta, unutar šireg konteksta razvoja vlastite ličnosti. U kontekstu darovitosti temeljni je nedostatak zajedničke definicije samog pojma. No, Sternberg (2004, prema Smith i Campbell, 2012) smatra kako se zajednički konsenzus ogleda u sljedećem: darovitost se ne ogleda samo u izmjerenoj razini kvocijenta inteligencije, ona uključuje i motivaciju, kao i značaj okoline za daljnji razvoj potencijala i upravo se zbog toga primjena samo jednog tipa procjene i podrške može smatrati preuskom te zaključuje kako se mjere procjene darovitosti trebaju redovito evaluirati. Postavlja se pitanje je li darovitost priznata kao posebna obrazovna potreba. S jedne strane postoje oni koji vjeruju da postojeći nastavni planovi i obrazovni sustav omogućuju darovitim učenicima napredovanje, tako da ne trebaju posebnu pomoć za postizanje maksimalnog potencijala (vidi poglavlje „Daroviti učenici u inkluzivnom odgoju i obrazovanju“). Međutim, zagovornici darovitih učenika tvrde da je to vrlo usko područje onoga što daroviti učenik može te da se značajnim prilagodbama treba obogatiti nastavni plan i program i neposredno obrazovno okruženje kako bi se zadovoljile potrebe tih učenika. U ovom radu dat će se naglasak na karakteristike darovitih učenika i savjetodavni rad s njima i njihovim obiteljima. Savjetodavni djelatnici trebaju biti upoznati s problemima s kojima se daroviti učenici suočavaju unutar i izvan škole. Problemi s kojima se neka nadarena djeca suočavaju u školi, kao što su poteškoće u međusobnim odnosima, perfekcionizam ili povećana osjetljivost, ruše mit da daroviti učenici mogu riješiti vlastite probleme i ne trebaju vodstvo ...

Problemi s kojima se neka nadarena djeca suočavaju u školi, kao što su poteškoće u međusobnim odnosima, perfekcionizam ili povećana osjetljivost, ruše mit da daroviti učenici mogu riješiti vlastite probleme i ne trebaju vodstvo ...

perfekcionizam ili povećana osjetljivost, ruše mit da daroviti učenici mogu riješiti vlastite probleme i ne trebaju vodstvo ni na kojoj razini. Važno je da daroviti učenici shvate da postoji mjesto za njih u postojećem školskom sustavu i da postoje programi izvan škole kojima mogu prisustvovati i tako udovoljiti svojim interesima. Stoga je darovitim učenicima potrebno omogućiti savjetovanje i podršku kako bi ostvarili svoj puni potencijal.

2. Psihofizičke i socioemocionalne osobine darovitih učenika

Unutar psihomotoričkog razvoja kod određene darovite djece primijećeno je kako posjeduju izniman kapacitet za tjelesnu aktivnost i energičnost u pokretima, vješto savladavaju fizičke prepreke i zadane elemente, ali i razumiju načela zdravstvenog odgoja unutar istaknutih vježbi, kao i njihovu primjenu u raznovrsnim tjelesnim aktivnostima.

Njihov govor zna biti ubrzan i kada su aktivno uključeni u određenu temu ili nastavnu aktivnost, verbalni izričaj zna obilovati uzbuđenjem i teško im je završiti izlaganje. Upravo njihova želja za uživanjem u tjelesnim i jezično-komunikacijskim aktivnostima bez da razmišljaju o vremenskom i prostornom ograničenju ne nailazi na razumijevanje vršnjaka i odraslih u njihovu okruženju. Lind (2011) naglašava kako tada ostali žele da se daroviti učenik „smiri i sjedne na svoje mjesto“.

Silverman (1993, prema New South Wales Department of Education and Training, 2004) je objedinila i kategorizirala intelektualne osobine darovitih učenika te njima odgovarajuće značajke osobnosti koje mogu biti korisne kod primjećivanja darovitog djeteta u učionici i poticaj za daljnji proces identifikacije darovitosti.

Tablica 1. Intelektualne osobine i značajke osobnosti darovitih učenika (Silverman, 1993 prema New South Wales Department of Education and Training, 2004)

Intelektualne osobine	Značajke osobnosti
Izvanredna sposobnost rasuđivanja	Pronicljivost
Intelektualna znatiželja	Potreba razumijevanja problema
Brzo učenje	Potreba za mentalnom stimulacijom
Sposobnost apstraktnog mišljenja	Perfekcionizam
Kompleksni procesi razmišljanja	Potreba za preciznošću/logikom
Šarolika mašta	Izvrstan smisao za humor
Strast za učenjem	Intenzitet
Moć koncentracije	Ustrajnost
Analitičko razmišljanje	Osjetljivost / empatija
Istančan osjećaj za pravdu	Izražena samosvjesnost
Divergentno mišljenje / kreativnost	Nekonformizam
Sposobnost refleksije	Tendencija introvertiranosti Preispitivanje pravila i autoriteta

Iako su potrebe svakog (darovitog) učenika jedinstvene i individualne, stručnjaci i znanstvenici suglasni su u tome da daroviti učenici savladavaju kompleksne ideje cjelovito i iskazuju interese koji se razlikuju od interesa njihovih vršnjaka. Nerijetko posjeduju neobičajeno dobro razvijen osjećaj za pravdu i pravednost, emocionalno izrazito doživljavaju određena iskustva; ponekad se njihovi hobiji i igre čine prikladnijima za stariju dob, kao i tendencija da uživaju u društvu starijih od njih. Kapacitet za empatiju im je izraženiji te lakše suosjećaju s osjećajima drugih i posjeduju istančaniji i zreliji smisao za humor (Catholic Education Office, 2013). Betts (1988: 250) smatra kako se darovitost ne bi trebala promatrati i definirati unutar odvojenih kategorija; svaki aspekt osobnosti i razvoja utječe i u interakciji je s ostalim aspektima i upravo bi se darovitost trebala promatrati kao „konstrukt koji utječe na osobnost“.

Još u najranijim stadijima razvoja darovitosti ključno je da djeca prepoznaju svijet oko sebe kao bogatstvo prilika za učenje.

Još u najranijim stadijima razvoja darovitosti ključno je da djeca prepoznaju svijet oko sebe kao bogatstvo prilika za učenje. Njihov interes, uključenost i znatiželja potaknut će i aktivnost roditelja, učitelja i članove šire obiteljske zajednice koji će svojim djelovanjem pred dijete postavljati nove

zadatke, upoznavati ga s novim temama i sl. Dječji rani entuzijazam za brojeve, riječi ili glazbu demonstrira se održavanom pažnjom i preispitivanjem koje može dovesti do osiguravanja informalnih metoda poučavanja, kao što su učenje putem igre, posjeti muzeju i dostupnost materijala kojima se može stvoriti nešto kreativno i novo (Olszewski-Kubilius i sur., 2015). Vrijednost poticanja djeteta od strane drugih ogleda se u jačanju samoučinkovitosti kod djeteta, ali i promišljanju i refleksiji rada učitelja za isticanje i primjenu raznolikih odgovarajućih strategija učenja i poučavanja.

Kod učenika je nužno razvijati osjećaj samopouzdanja kako bi samostalno istraživali, demonstrirali voljnost za iskušavanje novih stvari i preuzimali proračunate rizike. Daroviti učenici ponekad mogu reagirati na pojačan način u određenim situacijama jer kompleksnost njihova kognitivnog razvoja odgovara širem rasponu emocionalnih odgovora. Upravo zato im je potrebna podrška kako bi naučili primjenjivati svoje kognitivne sposobnosti u iskustvima koja će im pomoći razumjeti svijet i svoje mjesto u njemu.

2.1. Samoregulacija u učenju

Razne teorijske perspektive samoregulaciju u učenju opisuju s obzirom na to kako učenici preuzimaju odgovornost u procesu učenja putem regulacije vlastite aktivnosti učenja. Metakognitivne strategije planiranja učenja, praćenja i donošenja odluke kada i koju

odgovarajuću strategiju koristiti značajke su djelovanja samoreguliranih učenika. Kao i kod isticanja obilježja darovitih učenika, tako se i samoregulacija u učenju ogleda u ponašanju i stavovima individualnog učenika: dane zadatke smatraju zanimljivima i korisnima, cijene raznolikost u nastavnim metodama i pristupima, što dovodi do motiviranosti za aktivan rad, ustrajnosti kod nailaženja na određene poteškoće i naposljetku dovršavanja zadanog cilja. Upravo samoregulirajuće vještine učenja izgrađuju vrijednosti samostalnosti i odgovornosti kod djece. Intrinzična motivacija kao i samoučinkovitost imaju pozitivan učinak na samoregulaciju. Dvije glavne značajke samoregulirajućeg učenja su metakognicija i motivacija. Metakognicija uključuje svjesnu aktivnost i praćenje vlastitog procesa učenja putem aktivnosti kao što su planiranje, postavljanje ciljeva, samoevaluacija i odabir odgovarajućih strategija za ostvarenje zadanog cilja (Hong i Milgram, 2011).

Metakognicija uključuje svjesnu aktivnost i praćenje vlastitog procesa učenja putem aktivnosti kao što su planiranje, postavljanje ciljeva, samoevaluacija i odabir odgovarajućih strategija za ostvarenje zadanog cilja (Hong i Milgram, 2011).

Učitelji bi u darovitim učenicima trebali vidjeti pojedince koji posjeduju vlastite snage i slabosti te im pomoći razviti osviještenost i prihvaćanje njihova potencijala kao izvanrednih učenika. Upravo poticanje darovitih učenika da cijene svoj trud i napor u dostizanju svojih ciljeva inspirirat će ih da razumiju „vlastite mentalne predispozicije kako bi ih evaluirali, razumjeli i bili sposobni nositi se s izazovima“ (Leavitt, 2017: 75). Dok su neki daroviti učenici više usmjereni na upute od strane učitelja, nemaju potrebe za kretanjem u učionici i preferiraju vizualan tip učenja, drugi najviše koristi imaju od aktivne uključenosti u projektnu nastavu, kako bi mogli istraživati i doći u dodir s različitim materijalima dok uče te preferiraju manje strukture u školskim zadacima (vidi poglavlje „Razvoj darovitosti kroz suradničke oblike učenja“). Učenici koji postižu visoke školske rezultate nerijetko mogu iskusiti osjećaj frustracije, što dovodi i do promjene u njihovu stavu prema školi i učiteljima. Kod ovih učenika nužno je poraditi na motivaciji, što zahtijeva više aktivnosti i prilagodbe nastavnih metoda.

3. Problemi darovitih učenika

Općenito se smatra da daroviti učenici postižu dobar uspjeh u školi i da su visoko motivirani. No, je li to zaista tako?! Daroviti učenici susreću se s mnoštvom problema i međusobno se dosta razlikuju. U svakodnevnoj praksi učitelji se mogu susresti s nekoliko različitih tipova darovitih učenika (Birley i Genshaft, 1991, prema Hindal, 2014):

- **Uspješni:** ovi učenici su konformisti, pokazuju svoje osjećaje i potrebe, naučili su na sustav koji vlada u školama. Slušaju svoje roditelje i učitelje i kad shvate što se od njih zahtijeva, pokazuju prikladno ponašanje. Dobri su učenici i postižu visoke ocjene na testovima. Obično se lako identificiraju i uključuju u programe za nadarene. Rijetko pokazuju problematično ponašanje i imaju pozitivan stav prema školi i učiteljima, omiljeni su kod vršnjaka i imaju pozitivan koncept samopoimanja. Ovo bi bilo idealno darovito dijete.
- **Izazovni:** ova vrsta učenika obično posjeduje visok stupanj kreativnosti, ali mogu biti i tvrdoglavi, bez takta ili sarkastični. Često sumnjaju u autoritet i mogu se suprotstavljati učitelju ispred razreda, stoga učitelji ne smiju biti nepripremljeni za rad. Ovi učenici često ne poštuju sustav, niti ga znaju iskoristiti u svoju korist. Ne dobivaju priznanja i nagrade. Njihovi odnosi u školi i kod kuće često uključuju sukobe. Učenici koji se ovako ponašaju i ne budu identificirani kao daroviti, bez odgovarajuće podrške, počinju stagnirati.
- **Povučeni:** ovo su tihi i sramežljivi učenici. Skrivaju svoje sposobnosti kako bi se osjećali više uključeni u vršnjačku skupinu. Samopoštovanje im je vrlo nisko i često se osjećaju nesigurno i tjeskobno pa ih se zbog toga ne identificira kao darovite.
- **Odustajući:** ova vrsta darovitih učenika osjeća ljutnju. Ljuti su na odrasle i na sebe jer sustav već godinama ne ispunjava njihove potrebe te se osjećaju odbačeno. Mogu djelovati depresivno i povučeno ili iskazivati obrambeni stav. Škola im se čini nevažna i neprijateljski su raspoloženi, ne izvršavaju domaću zadaću, uče povremeno u određenim danima, izgleda kao da su „odustali“ od svega. Također, mogu biti izolirani od vršnjaka, samopouzdanje im je vrlo nisko, zbog čega im je važna bliska veza s odraslom osobom u koju imaju povjerenja kako bi izašli iz tog začaranog kruga.
- **Dvostruko iznimni:** ovo su daroviti učenici koji pored svojih intelektualnih sposobnosti imaju još nekih dodatnih teškoća (ADHD, ADD, PAS ili fizički invaliditet). U nekim slučajevima prepoznaje se samo njihova nesposobnost, a njihova darovitost ostaje neotkrivena. Često se ova djeca zanemaruju jer ih se percipira prosječnima, a zapravo su ugrožena skupina darovite djece.

- **Autonomni:** ova darovita djeca su autonomni učenici. Naučili su koristiti sustav i stvoriti nove mogućnosti za sebe. Imaju snažan, pozitivan koncept samopouzdanja jer se ispunjavaju njihove potrebe te su vrlo uspješni i dobivaju pozitivnu pozornost i podršku. Njihovi interesi često su razne izvanškolske aktivnosti.
- **Visoko kreativni:** ovi učenici imaju sposobnost stvaranja neobičnih asocijacija ili veza između nepovezanih ili udaljenih ideja. Teško poštuju pravila, često su zabrinuti oko prilagođavanja, poboljšanja ili izmjene postojećih ideja, misli ili proizvoda. Oni često izazivaju učitelje, dovode u pitanje autoritete. Učitelji se često bore s identifikacijom ovih učenika jer postižu lošije rezultate na testovima. Imaju veliku količinu ideja ili rješenja za probleme.

S obzirom na probleme s kojima se susreću daroviti učenici, moguće je da njihov razvoj krene u dva smjera: ili će se poboljšati otpornost kod njih ili će se pokazati još veća ranjivost (Vizek-Vidović i sur., 2003). Neka se darovita djeca, upravo zahvaljujući svojim visokim intelektualnim sposobnostima, bolje od svojih vršnjaka nose sa stresom, sukobima i razvojnim izazovima. Međutim, iako su iznimno kreativni, mogu pokazivati znakove neprilagođenosti ili loše školske rezultate u određenim predmetima. Često se očekivanja odraslih i očekivanja darovite djece miješaju, što djeluje vrlo stresno. Ponekad daroviti učenici mogu osjetiti sumnju u sebe i svoje sposobnosti, što se događa kada su učitelji koji s njima rade neosjetljivi, vršnjaci ih ne prihvaćaju ili ih čak roditelji dovede do „kritične točke” zbog velikih ambicija i očekivanja. Izloženi su čestim provjerama, natjecanjima, testiranjima i susretima s drugim ljudima. Gubljenje energije na kontinuirano dokazivanje pred drugima rezultira frustracijom, izolacijom i dodatnim stresom. Određeni daroviti učenici pokazuju karakteristike drskog ponašanja, što ih udaljava od njihove vršnjačke skupine i time čini proces socijalizacije u grupu svojih vršnjaka težim. Istraživanja su pokazala da je glavni problem darovitih učenika u školi neslaganje njihova ubrzanog savladavanja nastavnog sadržaja s ostatkom njihova razreda. Upravo zbog ovog nepodudarnog uzroka učenja učitelji bi trebali obratiti pažnju na učenike izraženih intelektualnih sposobnosti koji mogu pokazivati znakove dosade, neuključenosti, povlačenja i/ili depresije, a koji mogu biti indikacija osjećaja izolacije i frustracije (Smith i Campbell, 2012).

Neka se darovita djeca, bolje od svojih vršnjaka nose sa stresom, sukobima i razvojnim izazovima, a ponekad mogu osjetiti sumnju u sebe i svoje sposobnosti.

U nastavku su prikazani potencijalni problemi darovite djece i situacije neodgovarajuće procjene znakova darovitosti prema Winerbrenner (2001):

Tablica 2. Potencijalni problemi darovite djece (prema Winerbrenner, 2001)

Glavne karakteristike darovite djece	Primjeri problematičnog ponašanja
Brzo i kvalitetno učenje	<ul style="list-style-type: none"> - nestrpljivost - spori tempo njihovih vršnjaka čini ih nervoznima - ne vole vježbanje zadataka
Kritičko mišljenje, apstraktno mišljenje, generaliziranje	<ul style="list-style-type: none"> - ispravljanje učitelja - propitivanje pravila - nedosljedne radne navike - vole vrlo aktivan pristup - bore se za svoja uvjerenja
Kreativnost	<ul style="list-style-type: none"> - povremen otpor prema uputama - odbijanje ili propuštanje pojedinosti - ne sviđa im se rutina - odbijanje gotovih znanja - treba im vlastita inventivnost
Ubrzani i napredni misaoni proces	<ul style="list-style-type: none"> - preferiraju komunikaciju s odraslima - odbacivanje od strane vršnjaka
Duboko znanje	<ul style="list-style-type: none"> - pokazuju dosadu u razredu; sanjarenje - ometanje nastave - ne pišu domaću zadaću - vršnjaci ih smatraju zabavnima
Visoka uključenost, sposobnost koncentracije i ustrajnosti	<ul style="list-style-type: none"> - otpornost na prekidanje - hiperaktivnost
Znatiželja	<ul style="list-style-type: none"> - ometanje razreda - zahtijevaju nove aktivnosti
Osjetljivost	<ul style="list-style-type: none"> - kritički stav prema drugima - obeshrabruje ih samokritičnost - ne sviđa im se buka u učionici

Intrinzična motivacija i orijentacija prema cilju	<ul style="list-style-type: none"> - mali interes za školske ocjene - frustracija zbog neaktivnosti i odsutnosti napretka
Perfekcionizam	<ul style="list-style-type: none"> - tvrdoglavost - netolerantnost na nesavršenosti - obeshrabrenje kritikom - visoka osjetljivost
Napredak u složenim zadacima	<ul style="list-style-type: none"> - primjenjuju vlastita pravila u učenju i komunikaciji - tendencija upravljanja razredom - aktivnost u raspravama
Idealizam, osjećaj za moral i pravdu	<ul style="list-style-type: none"> - frustracija političkom situacijom u svijetu - preosjetljivost
Smisao za humor	<ul style="list-style-type: none"> - problemi u komunikaciji s vršnjacima - zabavljači u učionici
Verbalne vještine	<ul style="list-style-type: none"> - problemi u komunikaciji s vršnjacima - snažni u argumentiranju s učiteljem - bježanje u verbalizam

4. Savjetodavni rad s darovitim učenicima

Savjetodavni rad s darovitim učenicima ima veliko značenje, prije svega zbog pozitivnog efekta na njihov emotivni i socijalni razvoj te podrške u vođenju k pronalasku njihova vlastitog puta u obrazovanju koje će prepoznati i unaprijediti njihove sposobnosti. Socijalne i emocionalne poteškoće mogu se pojačati upravo zbog neravnomjernog intelektualnog i emocionalnog razvoja, osobito u tinejdžerskim godinama. Briga i podrška odraslih može pomoći ovoj djeci da razviju svoje talente uz istovremeno savladavanje različitih prilagodbenih

Briga i podrška odraslih može pomoći ovoj djeci da razviju svoje talente uz istovremeno savladavanje različitih prilagodbenih izazova i stresnih situacija.

izazova i stresnih situacija. Prema Milgram (1991), savjetodavni rad s darovitim učenicima, s obzirom na njihove potrebe, može se podijeliti u tri kategorije: kognitivno-akademske, osobno-socijalne i iskustvene:

- **Kognitivno-akademske potrebe** darovitih učenika odnose se na znanje o njihovim akademskim mogućnostima i budućoj karijeri. Potrebno im je dati potpune i točne informacije o dostupnim opcijama unutar školskog sustava i pojedinostima o posebnim zahtjevima određenih sveučilišta koje bi mogli razmotriti u budućnosti. Osim toga, trebaju specifične informacije o vlastitoj jedinstvenoj kombinaciji sposobnosti i implikacijama za osobni razvoj.
- **Osobno-socijalne potrebe** odnose se na pomoć darovitim učenicima da postanu svjesni svojih posebnih sposobnosti i svojih osjećaja, stavova, vrijednosti i interakcije sa svojom obitelji, vršnjacima, učiteljima i drugim odraslim osobama. Daroviti učenici u savjetodavnom radu imaju priliku istražiti svoju motivaciju i ispitati svoj odnos prema kratkoročnim i dugoročnim osobnim, akademskim i profesionalnim ciljevima.
- **Iskustvene potrebe.** Osim što darovita djeca zahtijevaju posebno obrazovanje u formalnoj školskoj sredini, trebaju i posebna iskustva izvan škole. Izloženost širokom rasponu zadataka orijentiranih na određena područja, kao i iskustva u stvarnom svijetu pružaju darovitim dodatno kognitivno-akademsko znanje i razvoj osobne-društvene svijesti. Ta se iskustva mogu dogoditi unutar obitelji, mogu uključivati mentora ili odnose s ostalim odraslim osobama u zajednici, to su aktivnosti u slobodno vrijeme koje dijete u potpunosti radi samostalno.

Važno je napomenuti da ako tim učenicima ne omogućimo izazove u učenju, mogu se početi dosađivati i pokazivati poremećaje u ponašanju. Nedostatak ciljeva, motivacije, smjernica ili neuspjeh u razvoju samoregulacijskih strategija može utjecati na njihove akademske rezultate (Siegle i McCoach, 2002). Daroviti i nadareni učenici mogu također osjetiti pritisak zbog roditeljskih očekivanja, očekivanja učitelja i drugih značajnih odraslih osoba u njihovu životu te imaju strah od neuspjeha, doživljavaju frustracije i slabosti u školi (Schuler, 2002).

U savjetovanju darovitih učenika i njihovih obitelji javlja se čitav niz tema, a najznačajnije teme koje je izdvojila Arambašić (2008) su: stav da dijete više ništa ne mora raditi jer je darovito, gdje se radi o pogrešnom shvaćanju darovitosti kod djeteta; osim toga opterećujuće je i pridavanje oznake darovitog djeteta kada se tom oznakom koriste braća, sestre ili roditelji; u socijalnom području mogu se javiti sukobi s braćom/sestrama i s roditeljima koji ne znaju prikladno reagirati na potrebe darovitog djeteta; moguć je i pritisak na konformiranje zajednici pa se na taj način skriva talent; izolacija od vršnjaka rezultira

osamljenošću djeteta; kod djeteta može biti prisutno izrazito natjecateljstvo, osjećaj nepripadanja grupi vršnjaka te kritiziranje i ljubomora vršnjaka; u obrazovnom području može se javiti dosada; nedjelotvorne navike učenja; odbijanje rutinskih poslova; slabije postignuće u odnosu na sposobnosti.

S obzirom na to da se radi o djeci koja su maloljetna, nužno je u savjetodavni rad uključiti i roditelje. Osim što im treba podrška i edukacija o tome kako će podržavati i pratiti svoju djecu, roditeljima često treba i podrška za njih same, za partnerski odnos i odnos s drugim roditeljima u zajednici. Poteškoće u obitelji su uzajamne jer darovito dijete postavlja pred roditelje velike zahtjeve. Roditelji su često ponosni što imaju takvo dijete, ali im ponekad nije lako zadovoljiti sve njegove potrebe i interese, a istovremeno očuvati svoj autoritet i održati skladne odnose u obitelji. Cvetković-Lay (2002) ističe da je za normalan razvoj darovite djece potreban „psihološki prostor“ koji kreiraju nenametljivi, fleksibilni i neautoritarni roditelji.

Da bi roditelji mogli dobro obavljati svoju ulogu, vrlo je važna podrška koju im možemo pružiti u jačanju njihovih roditeljskih kompetencija, i to na način da im se prizna da i učitelji katkada imaju teškoće u kontaktu s darovitim učenicima, nedostaje im dovoljno znanja, novčanih mogućnosti, suočeni su s nerazumijevanjem školske uprave itd. Roditelje je važno potaknuti da podrže svoje dijete u tome da prepoznaje svoje potrebe te im je vrlo važno priznati „pravo“ vjerovanja svojim „instinktima“ o djetetu jer ipak roditelj najbolje poznaje svoje dijete. Osim toga, važno je potaknuti ih na prikupljanje što više informacija o darovitosti općenito i im objasniti kako nije dobro dijete opteretiti prevelikim brojem aktivnosti. Obitelj treba djetetu biti „sigurna zona“, stoga je nužno raditi na odnosima u obitelji i dobrim komunikacijskim vještinama. Posebno je važno osvijestiti kod roditelja stav da se brinu o sebi i zadovoljavanju svojih potreba (Arambašić, 2008).

5. Prilagodba poučavanja individualnim razlikama

Što nam je činiti? Za početak je važno osvještavanje ove problematike te bolje razumijevanje darovite djece. Uloga učitelja vrlo je važna, prije svega u stvaranju ozračja u kojem će se daroviti učenik osjećati uspješno i prihvaćeno. Takvo razredno ozračje potiče intrinzičnu motivaciju, a učenicima se osigurava mogućnost za aktivnu uključenost u nastavu, obrađuju se teme koje su im osobno važne, kao i aktivnosti koje su izazovne. Osim toga, učitelji bi trebali moći prepoznati kakve su teškoće darovitog učenika i kada je potrebno uputiti dijete i njegovu obitelj u proces psihološkog savjetovanja. Svaka škola (prema zakonskom okviru) trebala bi omogućiti rad po programima različite težine i složenosti

za sve učenike. To se odnosi na izborne programe, grupni i individualni rad, rad s mentorom, raniji upis, kontakte sa stručnjacima te pristup izvorima specifičnog znanja. Neophodno je da se darovitim učenicima osigura okruženje koje će im omogućiti izazov, rad s intelektualnim vršnjacima te podršku da postanu neovisni pri stjecanju znanja i samoreguliranom učenju (Vizek-Vidović i sur., 2003).

Svaka škola trebala bi omogućiti rad po programima različite težine i složenosti za sve učenike.

U literaturi razlikujemo dva modela obrazovanja za darovite učenike (Kramer 1980, prema Millgram, 1991: 32)

Tablica 3. Modeli obrazovanja darovitih učenika (Kramer 1980, prema Millgram, 1991)

	PREDNOSTI	MANE
MODEL POSEBNIH RAZREDNIH JEDINICA	<ul style="list-style-type: none"> - Zahtjev za održavanjem visoke razine akademskog postignuća - Osiguravanje prilika za izazove i motivaciju - Prilagođenost potrebama darovite djece i otvorenost inovacijama 	<ul style="list-style-type: none"> - Zahtjev za izdvajanjem djece iz redovite nastave i heterogenih razrednih skupina - Naglasak na razlikovanju darovite i nedarovite djece - Ponekad teško provesti u praksi zbog nedovoljnog broja darovitih učenika
INKLUZIVNI MODEL	<ul style="list-style-type: none"> - Prilagodba i promjene unutar djetetova prirodnog okruženja za učenje - Postizanje iznimnog napretka unutar konteksta škole - Prilagođeni program za darovite može se koristiti i kao poticaj za uvođenje novih nastavnih tema i metoda za svu djecu u razredu 	<ul style="list-style-type: none"> - Ponekad ne odgovara u potpunosti potrebama iznimno nadarenih učenika - Daroviti učenici nemaju mogućnost suradnje s vršnjacima koji također pokazuju visoke intelektualne sposobnosti - Zahtjev za neprestanim usavršavanjem i prilagodbom nastavnih materijala i metoda za učitelje i stručnu službu

U našim školama razvijena su dva pristupa u radu s darovitim učenicima: akceleracija i obogaćivanje programa. Akceleracija se odnosi na brzinu savladavanja gradiva. Neki oblici akceleracije su (prema Vlahović-Štetić, 2008: 137): rani polazak u školu – prije zakonski određene kronološke dobi; preskakanje razreda – premještanje u viši razred tijekom školske godine ili na kraju školske godine; akceleracija u predmetu – dio dana učenik provodi u višem razredu slušajući jedan ili više predmeta; sažimanje predmeta – npr. učenik svladava godinu u jednom polugodištu; dopisno školovanje ili školovanje preko in-

terneta. Moguće je i da daroviti učenik pohađa neko izvanškolsko obrazovanje, npr. ljetne škole u okviru srednjih škola ili sveučilišta, te na taj način dobiva dodatne bodove za upise ili se oslobađa polaganja nekih ispita. Ovi oblici akceleracije međusobno se razlikuju po stupnju u kojem se darovito dijete izdvaja od svoje dobne skupine.

Uobičajeni programi obično su ograničeni i previše monotoni za darovite učenike, stoga se radi obogaćivanje programa. Programi u školama obično su prilagođeni potrebama većine, a iz programa su izostavljeni neki zanimljivi sadržaji. Smatra se da darovitima treba omogućiti upravo dostupnost takvih sadržaja, koje treba obraditi detaljnije negoli je to uobičajeno. Sadržaji koji im se nude trebaju biti primjereni njihovim interesima ne treba ih poučavati onome što već znaju, treba poticati stjecanje temeljnih znanja, a ne samo specifičnih činjenica te organizirati sadržaje koji su dovoljno izazovni i raznoliki da potiču više misaone procese (Vlahović-Štetić, 2008).

5.1. Mentorstvo u radu s darovitim učenicima

Mentorstvo se odnosi na rad darovitog učenika sa stručnjakom u nekom području, a može se organizirati individualno ili u malim grupama. Obično se radi o starijem stručnjaku i mlađim darovitim pojedincima koji dijele zajedničke interese ili ciljeve. Ovakav način rada daje izuzetno povoljne rezultate. Kroz ove odnose daroviti učenici mogu sazrijeti, istražiti buduće mogućnosti i primijeniti znanje u učionici. Specifičnost mentorske nastave je što učitelj ima više vremena na raspolaganju za učenika i njegove potrebe, što je vrlo važno. Učenik također može predložiti koje sadržaje želi učiti i na koji način, vremenski rad nije ograničen na 45 min, što je uobičajeno trajanje školskog sata, nego može trajati u skladu s interesom i dubinom ulaska u određenu materiju. Na razini razrednog vijeća učitelji trebaju surađivati u radu kako se interes darovitog djeteta ne bi pogrešno usmjerio. Načini rada koji se prakticiraju obično su izvanučionična nastava i rad na projektima. Na sličan način učitelji mogu s darovitom djecom raditi u okviru dodatne nastave i izvannastavnih sadržaja (Adžić, 2011).

Druga vrsta mentorstva je ona kad stariji učenik mentorira mlađeg učenika. Učenik – učenik mentorstvo osobito je korisno kod darovitih učenika ili učenika koji se suočavaju s velikim preprekama u učenju. Često se daroviti učenici osjećaju izoliranima, a spajanjem učenika osnovne škole s učenicom srednje škole mlađe dijete ima uzor za uspjeh i to ga može nadahnuti da učini isto.

Potrebno je istaknuti da nisu svi odrasli stručnjaci dobri kandidati za mentore. Mentor treba posjedovati stručnost u polju zanimanja učenika, kao i spremnost da podijeli to znanje. Mentor mora biti otvoren za rad s učenicima i biti osjetljiv na posebne potrebe nadarenih.

Zbog količine energije i znatiželje koju učenik često donosi, strpljenje je još jedno važno obilježje kako za profesionalca tako i za mentora. Mentori moraju biti spremni preuzeti više uloga poput učitelja, stručnjaka, vodiča, savjetnika, prijatelja i uzora. Moraju ponuditi i ohrabrenje i podršku učeniku kroz mentorstvo. Ono što je najvažnije, mentori moraju imati snažnu predanost mentorskom procesu. Moraju biti spremni pružiti svoje vrijeme i uložiti napor da pomognu učeniku da se razvija, sazrije i uči (Bisland, 2001). Odlučujuće je pronaći odgovarajuće podudaranje za svakog darovitog učenika u programu. Uspjeh mentorstva obično ovisi o kompatibilnosti mentora i učenika. Učenici trebaju znati što se od njih očekuje u partnerstvu, razumjeti svrhu, svoje odgovornosti, kao i prednosti kojima se nadaju dobiti u ovakvom načinu rada. Slično tomu, odrasli mentori trebaju naučiti te iste stvari. Njima je također potrebna posebna obuka u radu s darovitim učenicima, kao i znanje o potrebama i kontekstu iz kojeg daroviti učenik dolazi. U ovakvom načinu rada mentor također ima priliku za osobno zadovoljstvo i razvoj. Mnogi mentori osjećaju se pomlađenima u radu s darovitim učenicima te se upoznaju s novim idejama i perspektivama.

6. Prema zaključku

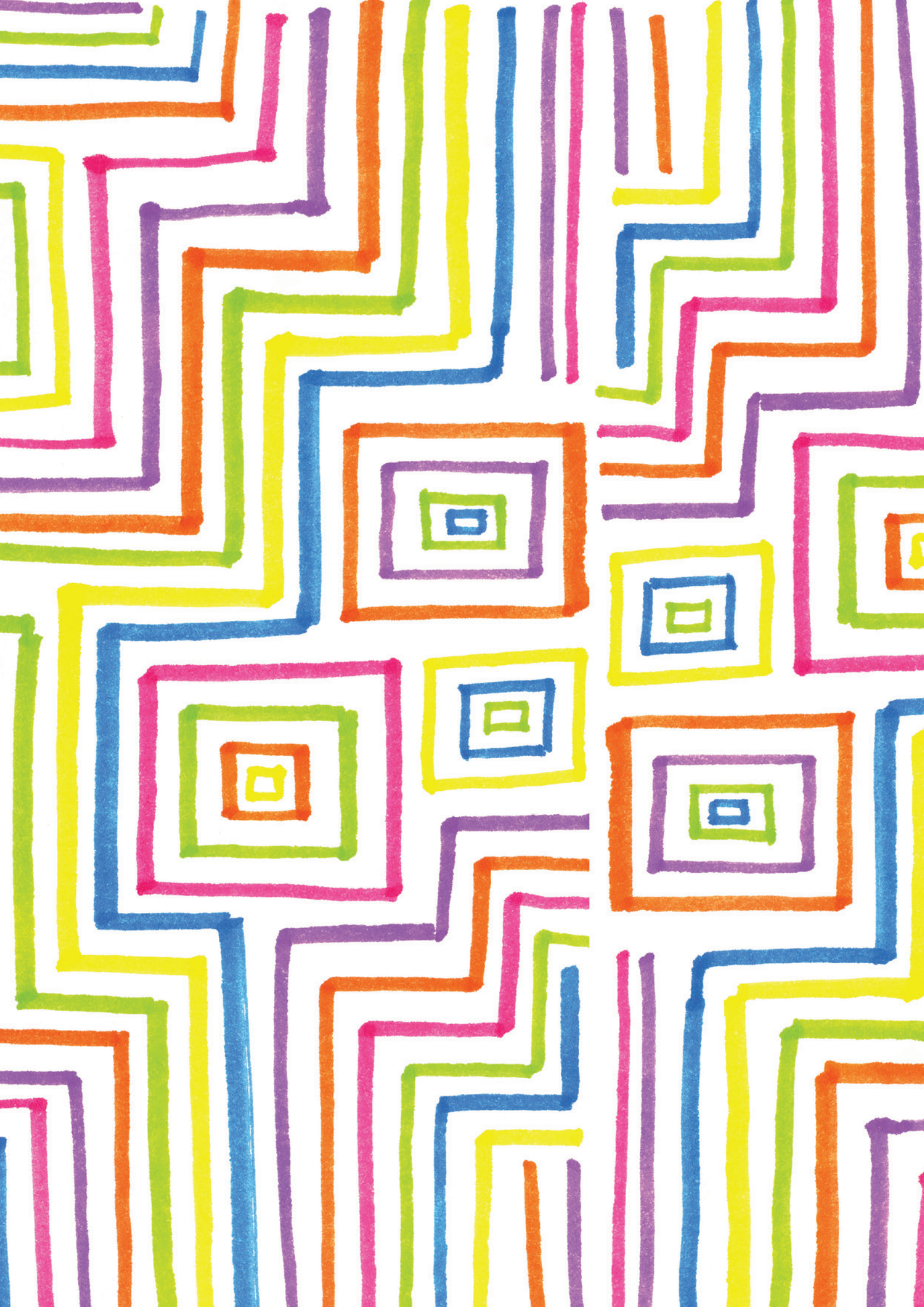
Na kraju treba zaključiti da je neophodno da daroviti učenici budu izloženi raznovrsnim aktivnostima u slobodno vrijeme koje će ih potaknuti da razviju trajne interese za određena područja. Mnogi ljudi pretpostavljaju da je darovitost stabilna karakteristika, da je imate ili nemate. Vjeruju da ako niste daroviti kao dijete, nema šanse da postanete nadaren kao odrasla osoba. Međutim, rezultati istraživanja ove tvrdnje ne potvrđuju. Darovitost se promatra kao fenomen u nastajanju. To nije nešto što čovjek jest, već nešto što čovjek radi. Ako se nađu u kontekstu koji ih pravilno podržava, starija djeca, adolescenti, pa čak i odrasli mogu pokazati nadarenost u određenim područjima, čak i ako nisu identificirani kao daroviti kada su bili djeca (Renzulli, 1978, prema Milgram, 1991). Škole, obitelji i zajednica mogu pridonijeti razvoju darovitosti učinkovitijim poučavanjem, savjetovanjem i kompetentnim roditeljstvom. Naravno, postoji puno problema povezanih sa savjetovanjem darovite djece i njihovih obitelji u školskom kontekstu. Stoga je potrebno da učitelji i savjetovatelji, tj. stručni suradnici (pedagozi) pronađu praktične pristupe ovom pitanju, da se prilagode trenutnoj strukturi škola i prepoznaju ograničenja s kojima se susreću te u suradnji s roditeljima kreiraju nove mogućnosti za rad s darovitom djecom. Važno je da nadareni učenici shvate da postoji mjesto za njih u postojećem školskom sustavu i da postoje programi izvan škole kojima mogu prisustvovati jer oni su posebna grupa učenika kojima je potrebno savjetovanje i podrška s ciljem ostvarenja njihova punog potencijala.

7. Literatura

- Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima: Kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola*. 25 (1): 171-184.
- Arambašić, L. (2008). Psihološko savjetovanje u području darovitosti. U V.
- Vlahović-Štetić, (Ur.), *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi* (61-78). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Betts, G. T. i Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Bisland, A. (2001). Mentoring: An Educational Alternative for Gifted Students. *Gifted Child Today*. 24 (4), 22-25.
- Catholic Education Office (2013). *Gifted and Talented Students: A Resource Guide for Teachers in Victorian Catholic Schools*. Melbourne: Catholic Education Office
- Cvetković-Lay, J. (2002). *Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea.
- Heng, M. A. (2003). Beyond School: In Search of Meaning. U J. H. Borland (Ur.), *Rethinking Gifted Education* (str. 46-60). New York. London: Teachers College Press.
- Hindal, H. S. (2014). Visual-spatial learning: a characteristic of gifted students. *European Scientific Journal*. 10 (13), 557-574.
- Hong, E. i Milgram, R. M. (2011). *Preventing Talent Loss*. New York. London: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Leavitt, M. (2017). *Your Passport to Gifted Education*. Cham: Springer.
- Lind, S. (2011). Overexcitability and the gifted. Preuzeto s <http://sengifted.org/overexcitability-and-the-gifted>. Posjećeno 13. 6. 2018.
- Milgram, R. M. (1991). Counseling Gifted and Talented Children and Youth: Who, Where, What, and How? U R. M. Milgram (Ur.), *Counseling Gifted and Talented Children: A Guide for Teachers, Counselors, and Parents* (str. 7-23). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- New South Wales Department of Education and Training (2004). *Policy and Implementation Strategies for the Education of Gifted and Talented Students*. Sydney: NSW: Department of Education and Training.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of Giftedness and the Development of Talent: Implications for Counselors. *Journal of Counseling & Development*. 93(2): 143-152.
- Siegle, D. i McCoach, D. B. (2002). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. U M. Neihart., S. M. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon (Ur.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children* (str. 237-249). Waco: Prufrock Press, Inc.
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. U M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon (Ur.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children* (str. 71-79). Waco: Prufrock.
- Smith, L. M. i Campbell, J. (2012). *Families, Education and Giftedness: Case Studies in the Construction of High Achievement*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP d.o.o.
- Vlahović-Štetić, V. (2008). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Winerbrenner, S. (2001). *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.

8. Pitanja za razmišljanje

1. Smatrate li da ste dovoljno fleksibilni i kompetentni za rad s darovitim učenicima i zašto?
2. Koja je važnost povezanosti stručnih suradnika i učitelja u radu s darovitim učenicima?
3. Kako se ogleda značaj partnerstva s roditeljima u radu s darovitim učenicima?



STAVOVI I UVJERENJA UČITELJA O DAROVITIM UČENICIMA

*doc. dr. sc. Ana Marija Rogić
Jelena Vlahović, prof.*

Sadržaj poglavlja

1. Uvod 86
2. Stavovi učitelja o darovitim učenicima 87
 - 2.1. Prikaz istraživanja o stavovima učitelja o darovitim učenicima provedenih u Republici Hrvatskoj 87
 - 2.2. Prikaz inozemnih istraživanja o stavovima učitelja o darovitim učenicima 89
3. Značaj učiteljskih uvjerenja o učenju u radu s darovitim učenicima 92
 - 3.1. Učiteljska uvjerenja o učenju i odabir nastavnih metoda 94
 - 3.2. Poticajna okolina za učenje darovitih učenika 94
4. Zaključak 96
5. Literatura 97
Internet izvori 98
6. Pitanja za razmišljanje 98

U ovom ćete poglavlju saznati:

- Zašto je učitelj ključni čimbenik za poticanje i razvijanje darovitosti
- O rezultatima izdvojenih domaćih i inozemnih istraživanja o učiteljskim stavovima o darovitosti
- O značaju učiteljskih uvjerenja o učenju u radu s darovitim učenicima
- Kakav je odnos učiteljskih uvjerenja o učenju i odabira nastavnih metoda
- Kakva je uloga učitelja u stvaranju poticajne okoline za učenje darovitih učenika.

1. Uvod

„Ljudska razina motivacije, afektivna stanja i radnje više se temelje na onome što vjeruju nego na onome što je objektivno istinito“ (Bandura, prema Fives i Gill, 2015: 1). Istraživači Rosenthal i Jacobsen još su 1968. g. znanstveno dokazali da su učenici od kojih su učitelji imali veća očekivanja u postizanju intelektualnog napretka te iskazivali veću vjeru

u njihove sposobnosti zaista i imali visoka postignuća. Navedeni učinak poznat je i pod nazivom Pigmalionov učinak (Kosmat, 2016).

“ „Ljudska razina motivacije, afektivna stanja i radnje više se temelje na onome što vjeruju nego na onome što je objektivno istinito“ (Bandura, prema Fives i Gill, 2015: 1).

” Aktualnom *Strategijom obrazovanja znanosti i tehnologije* (2014) predviđena je uspostava novih i učinkovitijih sustava podrške u prepoznavanju sposobnosti pojedinaca na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja s osobitim naglaskom na darovitim pojedincima, a pružanje podrške razvijanju darovitosti postalo je strateški važno za gospodarski i tehnološki razvoj naše zemlje. No, kakvu ulogu imaju učitelji, njihovi stavovi i uvjerenja kada je riječ o radu s darovitim učenicima u odgojno-obrazovnoj praksi?


U Renzullijevu Modelu poticanja darovitih učenika u školskim uvjetima (engl. *Schoolwide Enrichment Model*), koji je izvorno osmišljen za poticanje darovitih učenika u školi, ali se zbog uspješnosti koristi i za poticanje kreativnosti kod svih učenika, ključni je pojam učenje. Uz kurikulum i karakteristike učenika (sposobnosti, interesi i stilovi učenja), uloga učitelja je neizostavan čimbenik učinkovitog poticanja učenja (Renzulli, 2005). Učitelj treba odlično vladati područjem kojim se bavi, biti osposobljen koristiti određene nastavne metode i tehnike te imati veliku ljubav prema području kojim se bavi i prema svom pozivu općenito (Cvetković-Lay, 2010). Iako ističemo ulogu učitelja, ona ipak nije u središtu. U suvremenim

“ U suvremenim pedagojskim promišljanjima škole fokus se pomiče s poučavanja, a time i učitelja, na učenje, odnosno „poboljšanje škola mora početi stavljanjem čina učenja u središte procesa promjene“ (Renzulli, 2015: 84).

pedagojskim promišljanjima škole fokus se pomiče s poučavanja, a time i učitelja, na učenje, odnosno „poboljšanje škola mora početi stavljanjem čina učenja u središte procesa promjene“ (Renzulli, 2015: 84).

” Prije dublje analize problematike učiteljskih stavova i uvjerenja u radu s darovitim učenicima nužno je razja-

sniti značenja središnjih pojmova narednih poglavlja: stav i uvjerenje. Stav je stečena, relativno trajna i stabilna struktura pozitivnih ili negativnih emocija, vrjednovanja i ponašanja prema nekom objektu (osobi, skupini, pojavi, ideji) (Petz, 2005). Stavovi se oblikuju u procesima odgoja, obrazovanja te socijalizacije i stječu na osnovi izravnog iskustva




s objektom stava ili posredno, pod utjecajem određenih društveno-ekonomskih uvjeta (URL1). Uvjerenje je prihvaćena postavka, tvrdnja ili učenje o pojavama, obilježjima pojava i odnosima između njih. Uvjerenje može biti zasnovano na neposrednim ili posrednim spoznajama i činjenicama ili samo na vjerovanju da su prihvaćene postavke točne. Uvjerenja su, prema svojoj psihološkoj osnovi, sadržajni dio stavova i čine dio njegove kognitivne, odnosno misaone strukture (URL 2; Petz, 2005).

2. Stavovi učitelja o darovitim učenicima

Učiteljskim stavovima o obrazovanju darovitih učenika bavile su brojne studije, no nisu postignuti jedinstveni zaključci. Naprotiv, dosadašnja istraživanja provedena u različitim zemljama ukazuju na različite učiteljske stavove o darovitosti u svakoj pojedinoj zemlji. Odatle proizlazi zaključak kako pripadnost određenom društvu i njegovu odgojno-obrazovnom sustavu igra značajnu ulogu u identifikaciji i percepciji darovitosti, shodno tomu i učiteljskih stavova koji će biti povezani s određenim načinima ophođenja s darovitim učenicima (Polyzopoulou i sur., 2014). Stavovi o darovitima su i odraz vrijednosti nekog društva: prilikom obrazovanja darovitih negdje prevladava egalitaristički, a negdje elitistički stav. Negdje je veća usmjerenost na intelektualna postignuća naspram onih sportskih i umjetničkih. Dok za neke darovitost predstavlja urođenu sposobnost, za druge je ona rezultat utjecaja okoline (Perković Krijan i sur., 2015). U nastavku poglavlje pruža uvid u izabrana istraživanja o stavovima učitelja u radu s darovitim učenicima. Najprije će biti prikazani rezultati istraživanja provedenih u hrvatskim školama, a potom rezultati istraživanja u inozemstvu.

2.1. Prikaz istraživanja o stavovima učitelja o darovitim učenicima provedenih u Republici Hrvatskoj

Istraživanje provedeno 2015. g. među 56 učitelja razredne nastave u Vinkovcima pokazalo je kako poimanje darovitosti od strane učitelja ima značajan utjecaj i na njegov odgojno-obrazovni rad. Primjerice, ako učitelj smatra kako je darovitost zastupljenija kod djevojčica nego kod dječaka, onda će i biti posvećeniji u radu s djevojčicama. Nadalje, ako je učitelj mišljenja kako na razvoj darovitosti ponajviše utječe okolina i škola, onda će takav učitelj uložiti više truda u poticanje darovitosti, za razliku od učitelja koji smatraju da je darovitost određena genetskim naslijeđem (Kosmat, 2016).



U jednoj zagrebačkoj osnovnoj školi u istraživanju je sudjelovalo sveukupno 318 ispitanika. Istraživani su stavovi roditelja, učitelja razredne nastave i učenika u radu s darovitim učenicima te oblicima obrazovanja darovitih učenika kao što su akceleracija i grupiranje u posebne razredne odjele. Istraživanje je provedeno u školi u kojoj se s darovitim tijekom nastavne godine radi kroz dodatnu nastavu, izvannastavne aktivnosti i radionice za skupine darovitih učenika. Rezultati pokazuju da sve tri skupine imaju pozitivne stavove prema programima za darovite učenike (Pavlin-Bernardić i sur., 2016).

Istraživanje stavova 209 učitelja razredne nastave u školama na području Brodsko-posavske županije pokazalo je kako se stavovi razlikuju s obzirom na godine radnog staža. Mlađi učitelji pokazali su pozitivnije stavove u odnosu na starije učitelje. To se može objasniti entuzijazmom i željom za izazovima u radu s darovitim učenicima, dok su stariji učitelji svjesniji osobnog angažmana koji je potreban u radu s darovitim učenicima te smatraju kako imaju nedovoljnu profesionalnu podršku od strane škole (Perković Krijan i sur., 2015). Druga istraživanja došla su do oprečnih rezultata, što vrijedi u sljedećem primjeru.

Na području Brodsko-posavske, Požeško-slavonske, Virovitičko-podravске i Vukovarsko-srijemske županije u istraživanje provedeno 2015. g. uključeno je 162 učitelja razredne nastave osnovnih škola. Ovdje je utvrđeno kako učitelji s kraćim radnim stažem (1 – 5 godina) u manjoj mjeri pružaju podršku darovitim učenicima od učitelja s duljim radnim stažem (5 – 15 te 16 ili više godina radnog staža) (Borić i sur., 2016). Autorica Posavec (2008) također je došla do rezultata kako učitelji s većim radnim iskustvom imaju pozitivnije stavove o darovitosti i u većoj su mjeri posvećeni radu s darovitim (Borić i sur., 2016). Pozitivni stavovi bili su većinski prisutni i kod učitelja s većim zadovoljstvom poslom, onih koji imaju pozitivna iskustva u radu s darovitim (Perković Krijan i sur., 2015) te kod onih učitelja koji smatraju kako je darovitim potrebno omogućiti materijalne uvjete za aktivnosti bez obzira na materijalni status njihovih roditelja (Posavec, 2008 prema Perković Krijan i sur., 2015).

“Učitelji su *motivirani za stjecanje potrebnih kompetencija u ovom području i imaju pozitivne stavove prema potrebi za podrškom darovitim učenicima*“ (Borić i sur., 2016: 207).

Prema spomenutim istraživanjima provedenih u hrvatskim školama možemo se složiti sa sljedećim zaključkom: „Učitelji su motivirani za stjecanje potrebnih kompetencija u ovom području i imaju pozitivne stavove prema potrebi za podrškom darovitim učenicima“ (Borić i sur., 2016: 207).

2.2. Prikaz inozemnih istraživanja o stavovima učitelja o darovitim učenicima

Uvid u inozemna istraživanja bit će prikazan u izabranim zemljama sljedećim redoslijedom: Savezna Republika Njemačka, Kraljevina Švedska, Republika Srbija, Helenska Republika (Grčka), Kraljevina Saudijska Arabija, Država Izrael i Australija.


Razna istraživanja o stavovima učitelja o darovitosti upućuju na ulogu koju imaju učiteljsko iskustvo i kompetentnost kada je riječ o prepoznavanju i vrjednovanju darovitih učenika (Endepohls-Ulpe, 2004, prema Sperber 2010). U njemačkoj studiji autorica naglašava da je uslijed nedovoljno iskustva u radu s darovitim kod učitelja moguća prisutnost stereotipnih predodžbi o takvim učenicima. K tomu učitelji s malo iskustva vrlo lako previde darovite učenike niskih postignuća, niskog stupnja motivacije te darovite djevojčice.

Učitelji s malo iskustva vrlo lako previde darovite učenike niskih postignuća, niskog stupnja motivacije te darovite djevojčice.

U Švedskoj 2006. g. ispitani su studenti koji pohađaju program iz područja specijalne pedagogije (N=81). Utvrđena je velika varijabilnost među odgovorima koji ukazuju kako daroviti učenici imaju šansu biti prepoznati, ali ne i da će dobiti potrebnu podršku. Stavovi učitelja nisu izrazito pozitivni, a odgovori ne ukazuju na njihovo dostatno znanje o darovitosti te svoje stavove temelje na dosadašnjem privatnom i profesionalnom iskustvu. Ispitanici nisu skloni izdvajanju darovitih učenika, osobito učitelji koji rade s učenicima u dobi između 13 i 16 godina. Iako kod švedskih učitelja postoji svijest o značaju rada s darovitim te o potrebi da takvi učenici trebaju podržavajuću okolinu, istovremeno su prisutni nesporazumi i predrasude o karakteristikama i obrazovnim potrebama darovitih učenika (Westling Allodi i Rydelius, 2008).

Od prosinca 2013. do ožujka 2014. g. provedeno je i istraživanje u Srbiji. Odgovori 162 ispitana učitelja razredne nastave ukazuju kako oni prepoznaju darovitost temeljem sljedećih intelektualnih obilježja učenika: učenik brzo razumije i povezuje ideje, znatiželjan je, pokazuje interes za određene teme i ima dobro pamćenje. U isto vrijeme odgovori upućuju kako određene socijalno-emocionalne osobine i osobine ličnosti učenika učitelji vrlo rijetko prepoznaju kao obilježja darovitosti (Panić i sur., 2016).


Prvo istraživanje u Grčkoj na temu darovitosti u školama provela je skupina autora na uzorku od 245 učitelja primarnog i sekundarnog obrazovanja. Rezultati istraživanja pokazali su kako ne postoje značajne razlike u stavovima učitelja s obzirom na spol i razinu škole (osnovnoškolska i srednjoškolska razina) u kojoj rade. No učitelji u školama sekun-



darne razine općeg usmjerenja skloniji su izdvajanju darovitih učenika prema sposobnosti negoli učitelji u sportskim školama. Isti su učitelji prilično zabrinuti u pogledu razvijanja izraženih kognitivnih sposobnosti darovitih učenika i istovremeno su indiferentni za njihove posebne socijalne i emocionalne potrebe. Učitelji u sportskim školama smatraju kako se darovitost odnosi samo na mentalni, ali ne i na fizički aspekt i stoga intelektualno daroviti učenici ostaju uskraćeni za pristup sportskim sadržajima, a time i za otkrivanje njihovih natprosječnih psihomotornih sposobnosti. Učitelji s manje godina iskustva u većoj mjeri smatraju kako bi daroviti učenici u razredu mogli biti izolirani. Suprotno ovim razmišljanjima, iskusni učitelji koji su već radili u sličnim situacijama smatraju kako rizik izdvajanja darovitih učenika ne postoji i mnogo su optimističniji u pogledu harmonijskih odnosa između darovitih učenika i njihovih vršnjaka (Polyzopoulou i sur., 2014).

U Saudijskoj Arabiji AL Garni (2012) ispitaio je uzorak studenata (N=90), budućih stručnjaka za rad s učenicima s posebnim potrebama koji su u sklopu vježbi imali prilike raditi s darovitim učenicima. Većina ispitanika pokazala je blago pozitivan stav prema darovitim učenicima i njihovu obrazovanju. Međutim, većina nije suglasna s uključivanjem darovitih u redovne razrede. Ambivalentni stavovi ispitanika utvrđeni su što se tiče grupiranja učenika prema sposobnostima, dok su pozitivni stavovi izraženi o primjeni akceleracije. Značajne razlike među stavovima ispitanika utvrđene su kod triju varijabli kao mogućih prediktora stavova: dob, iskustvo i rodni grad ispitanika. Budući da su ispitani učitelji u dobi mlađoj od 25 godina, bez iskustva u pripravnštvu i školskoj praksi, iskazali su pozitivnije stavove prema darovitim i njihovim potrebama od starijih ispitanika s prethodnim iskustvima rada u školi. Osim toga, ispitanici iz ruralnih područja iskazali su više neodobranja prema obrazovanju darovitih učenika za razliku od učitelja nastanjenih u urbanim područjima. Također se pokazalo kako su stavovi ispitanika, nakon usavršavanja, znatno pozitivnije usmjereni prema grupiranju sposobnosti kao što su izdvajanja iz razreda i škole. No i dalje je ostala zabrinutost zbog diferencijacije unutar razrednih odjeljenja zbog mogućnosti pojave elitizma, ali i nedovoljno vremena.

Diljem Države Izrael intervjuirano je 88 učenika različitih dobnih skupina kod kojih je nadležno ministarstvo identificiralo i utvrdilo darovitost. U rad s darovitim učenicima uključeni su studenti druge godine učiteljskog studija u sklopu kojeg dva dana tjedno sudjeluju u vježbama u nastavi u obližnjim školama. Ispitani učenici su u intervjuima opisivali ponašanja studenata – budućih učitelja. Utvrđene su dvije vrste učiteljskog ponašanja: podržavajuće i uvredljivo ponašanje. Podržavajuće ponašanje s obzirom na školski aspekt očituje se u korištenju udžbenika i radnih listova za više uzraste, poticanju darovitih na pomaganje svojim vršnjacima, obogaćivanju programa izvan učionica posebnim aktivnostima (npr. rad u laboratoriju, knjižnici, priprema časopisa u računalnom kabinetu itd.). Podržavajuće ponašanje s obzirom na socijalni aspekt razvidno je kroz sljedeće rezultate



provedenih 63 intervjua s darovitim učenicima niskog socijalnog statusa. Njih 60 % navodi kako u tom pogledu ne dobivaju nikakvu podršku, 16 % ih tvrdi da im učitelji pomažu, a 24 % tvrdi da im u savladavanju socijalnih problema pomažu roditelji.

Uvredljivo ponašanje učitelja dolazilo je do izražaja u intervjuiima, u kojima 71 % učenika navodi kako ih učitelji vrijeđaju i prema njima se ponašaju uvredljivo na sljedeće načine (Klavir, 2011):

- 1) Pretjerana očekivanja i preveliki zahtjevi za postignućima, što može imati kontraproduktivan učinak.
- 2) Namjerno zanemarivanje učenika koje proistječe iz straha da će daroviti učenik preuzeti dominantu ulogu u razredu i poremetiti planiranu realizaciju nastave; uznemiravanje i izdvajanje učenika zbog prijevremeno riješenih zadataka. Iskazivanje nestrpljivosti i netolerancije prema intelektualnim zahtjevima darovitih učenika. Pokazatelji izvrsnosti darovitih učenika učiteljima predstavlja izvor iritiranosti i smetnje, što se očituje u uvredljivim stavovima o darovitim učenicima. Umjesto poticanja izrazitih sposobnosti, studenti darovite učenike pokušavaju ušutkati, ignorirati ih i poslati im poruku kako su te osobine nepoželjne i ometaju njihovu kontrolu nad tijekom nastave u učionici.
- 3) Nenamjerno neprimjereno ponašanje učitelja očituje se u manjkavoj svijesti učitelja o zahtjevima koje daroviti učenici imaju i poteškoćama na koje nailaze.

Posljednje istraživanje koje ćemo prikazati provedeno je u Australiji. Prema Lassigu (2009), većina učitelja suglasna je s time da škole trebaju nuditi posebne obrazovne programe za darovite učenike. Pritom boravak darovitih učenika samo u redovitim razrednim odjelima može kočiti njihovu intelektualnu znatiželju. Značajan broj učitelja također ističe kako implementacija posebnih obrazovnih aktivnosti i precjenjivanje značaja darovitih učenika kao posebne društvene skupine može često dovesti do njihova arogantnog držanja. Nadalje, autori tvrde kako grupiranje po sposobnostima zajedno s akceleriranjem može dovesti do poteškoća u socijalizaciji darovitih učenika.

Raznovrsnost društvenih konteksta i karakteristika odgojno-obrazovnih sustava u kojima su spomenuta istraživanja provedena otežava donošenje jednoznačnog zaključka i zapravo otvara brojna pitanja. No, ona svakako upućuje na izrazitu potrebu za unaprjeđenjem kvalitete inicijalnog obrazovanja učitelja, kao i usavršavanja u svrhu stjecanja kompetencija za prepoznavanje darovitosti i shodno tomu primjerenog praćenja te poticanja razvoja sposobnosti učenika, imajući u vidu ne samo darovitost u pojedinačnim sposobnostima već i uvažavajući sve aspekte učenikove ličnosti.

3. Značaj učiteljskih uvjerenja o učenju u radu s darovitim učenicima

Uvjerenja o učenju imaju važnu ulogu u ponašanju tijekom procesa učenja jer pokazuju što učitelj misli o tome kako se učenje ostvaruje (Clark i Peterson, 1986; Nespor, 1987; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Fang, 1996; Marland, 1998; Woolley i sur., 2004; Jones i Carter, 2007; Shin i Koh, 2007 prema Bay i sur., 2014). Uvjerenja o učenju tema su znanstvenih istraživanja posljednjih 60 godina, osobito u kontekstu školskog okruženja. „Uz vrijednosti, norme, rituale i tradicije, uvjerenja čine kulturu škole“ (Peko i sur., str. 10). Odnos učiteljskih uvjerenja o učenju i odgojno-obrazovne prakse je multidimenzionalan i pod utjecajem različitih unutarnjih i vanjskih čimbenika (Fives i Gill, 2015).

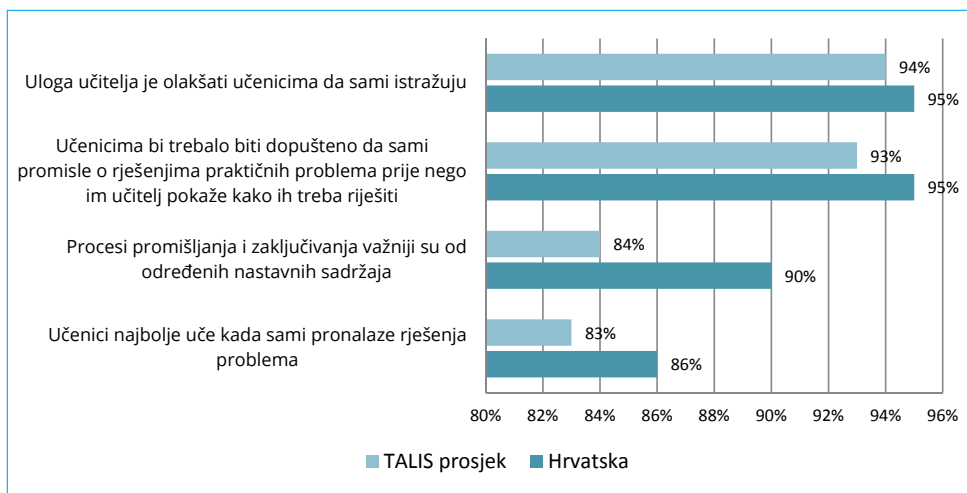
Tablica 1. Četiri pogleda na učenje

Bihevioristički	Kognitivni	Konstruktivistički		Socijalno-kognitivistički
B. F. Skinner	J. Anderson	J. Piaget	L. Vigotski	A. Bandura
Usvajanje činjenica, vještina, pojmova. Događa se kroz vježbu i vođenu praksu.	Usvajanje činjenica, vještina, pojmova i strategija. Događa se kroz djelotvornu primjenu strategija.	Aktivno konstruiranje, restrukturiranje prethodnog znanja. Događa se kroz višestruke mogućnosti i različite procese povezivanja s onim što već znamo.	Suradnička konstrukcija društveno definiranog znanja i vrijednosti. Događa se kroz društveno konstruirane mogućnosti.	Aktivna konstrukcija znanja utemeljena na opažanju, koja je u interakciji s fizičkim i društvenim svijetom te razvojem djelotvornosti – razvojem samoregulacije.

Izvor: Woolfolk, 2016: 370

U istraživanjima učiteljskih uvjerenja o učenju većina istraživača razlikuje tradicionalna i konstruktivistička uvjerenja o učenju (Bay i sur., 2014). U Tablici 1 prikazana su osnovna obilježja i predstavnici najznačajnijih teorija o učenju. U tradicionalnom pristupu učenju nastava je usmjerena na sadržaj, dok konstruktivistički pristupi učenju podrazumijevaju nastavu usmjerenu na učenika, a učenje promatraju kao aktivan proces (znanje se usvaja aktivno i u društvenom kontekstu).

Može se reći da učitelji konstruktivističkih uvjerenja smatraju da se učenje ostvaruje kada pojedinac daje smisao novoj informaciji povezujući je s prethodnim iskustvima, da učenik mora biti u srcu odgojno-obrazovnog procesa i aktivan u strukturiranju znanja (Bay i sur., 2014).



Slika 1. Učiteljska uvjerenja o učenju – rezultati TALIS istraživanja (Braš Roth i sur., 2014: 118)

Na Slici 1 prikazani su rezultati TALIS istraživanja u kojem je 2013. godine sudjelovala i Hrvatska.³ Kako bi se procijenila uvjerenja koja učitelji imaju o učenju, korišten je indeks konstruktivističkih uvjerenja. Učitelji su ocjenjivali svoj stupanj slaganja s tvrdnjama navedenim na Slici 1, na skali od „izrazito se slažem“ do „izrazito se ne slažem“. Prikazani su podaci za TALIS prosjek i za Hrvatsku, za odgovore „slažem se“ i „izrazito se slažem“, izraženo u postotku.

U prikazanim podacima vidljivo je izrazito slaganje među ispitanicima da je uloga učitelja olakšati učenicima samostalno istraživanje te promišljanje o rješenjima problema. Ovi rezultati sukladni su rezultatima istraživanja o prikladnim metodama poučavanja za darovite učenike (Woolfolk, 2016: 148) kojima se ističe „važnost poticanja apstraktnog mišljenja, kreativnosti i samostalnosti kod darovitih učenika, a ne samo učenje većih količina činjenica“.

“*Rezultati istraživanja prikladnih metoda poučavanja za darovite učenike (Woolfolk, 2016: 148) upućuju na „važnost poticanja apstraktnog mišljenja, kreativnosti i samostalnosti kod darovitih učenika, a ne samo učenje većih količina činjenica“.*”

Više o samostalnom radu darovitih učenika možete saznati u poglavlju: „Mentorski i savjetodavni rad s darovitom djecom“.

Zanimljivo je napomenuti da pri analizi uzroka razlika u konstruktivističkim uvjerenjima učitelja najveći udio čine individualne razlike (čak 87 %), a tek se mali dio razlika može

³ U TALIS istraživanju (Teaching and Learning International Survey), odnosno Međunarodnom istraživanju učenja i poučavanja, 2013. g. sudjelovale su 34 zemlje. Istraživanje je provedeno u 200 škola iz svake zemlje, a u svakoj školi ispitano je 20 učitelja i ravnatelj. Ukupno je anketirano oko 107 000 ispitanika u nižem srednjem obrazovanju (ISCED 2), dok su u Hrvatskoj ispitivani učitelji predmetne nastave od 5. do 8. razreda osnovne škole. Teme koje je istraživanje obuhvaćalo su: karakteristike i radni uvjeti učitelja, upravljanje školom, obrazovanje učitelja, evaluacija rada učitelja, uvjerenja, stavovi i nastavne metode učitelja te učinkovitost učitelja, njihovo zadovoljstvo poslom te školsko i razredno ozračje.

pripisati školskim utjecajima (2 %) ili čimbenicima na razini zemlje (1 %), tako da je preporuka TALIS istraživanja pružanje podrške te razvoj inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja (Braš Roth i sur., 2014). Na važnost stručnog usavršavanja učitelja upozorio je i Sperber (2010) utvrdivši da su nakon sudjelovanja u stručnom usavršavanju učitelji pokazali unaprjeđenje u radu s darovitim učenicima: veći stupanj diferencijacije u oblikovanju nastave, poboljšanu dijagnostičku kompetenciju, smanjenje stereotipnih predodžbi te otvoreniji i konstruktivniji stav o darovitima.

3.1. Učiteljska uvjerenja o učenju i odabir nastavnih metoda

Učitelji su u sklopu TALIS istraživanja trebali navesti koliko često koriste jednu od osam nastavnih metoda od kojih su tri nastavne metode izdvojene u kategoriju aktivne nastave: rad u manjim grupama, korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi i rad na projektu (Braš Roth i sur., 2014). Analiza rezultata o odnosu odabira nastavnih metoda i učiteljskih uvjerenja o učenju pokazala je određene trendove. Postoji značajna pozitivna povezanost u svim zemljama sudionicama, pa tako i u Hrvatskoj, između konstruktivističkih uvjerenja o učenju i učestalosti dijeljenja učenika u manje radne grupe. Također, hrvatski učitelji, kao i učitelji iz još 16 zemalja sudionica, koji imaju naglašenija konstruktivistička uvjerenja, češće dopuštaju učenicima da koriste informacijsko-komunikacijsku tehnologiju u nastavi. Ali, u većini zemalja sudionica konstruktivistička uvjerenja slabije su povezana s učestalošću realizacije projekata, a kod hrvatskih učitelja povezanost nije pronađena. Dapače, sveukupno gledano, bez obzira na uvjerenja o učenju, u Hrvatskoj je zabilježen najmanji postotak učitelja, samo 10 %, koji s učenicima realiziraju projekte.

“U radu s darovitim učenicima, koji za cilj ima ne samo razvoj sposobnosti već i nekih osobina ličnosti i kreativnosti, niz istraživanja pokazuje da se u tome uspješnijim od uobičajenog rada pokazao grupni rad na određenom zadatku, posebice rad na projektima (Sekulić-Majurec, 2002).”

U radu s darovitim učenicima, koji za cilj ima ne samo razvoj sposobnosti već i nekih osobina ličnosti i kreativnosti, niz istraživanja pokazuje da se u tome uspješnijim od uobičajenog rada pokazao grupni rad na određenom zadatku, posebice rad na projektima (Sekulić-Majurec, 2002). Također i rezultati istraživanja procjene darovitih učenika o tome što kod učitelja najviše cijene (Cvetković-Lay, 2010) pokazuju da je na prvom mjestu prema učestalosti odabira darovitih učenika poticanje izrade malih projekata.

3.2. Poticajna okolina za učenje darovitih učenika

U kontekstu suvremenih konstruktivističkih teorija o učenju ključna uloga učitelja u odgojno-obrazovnom procesu je stvaranje poticajne okoline za učenje. Učitelj u suvremenoj školi, a pogotovo u radu s darovitim učenicima, nema više vodeću već ima suradničku ulogu.

gu, on ne mora biti onaj tko dizajnira cjelokupan rad, već onaj tko osigurava dobre uvjete i sredstva za rad te pomaže kad je njegova pomoć potrebna (Sekulić-Majurec, 2002). Učiteljska uvjerenja o učenju nisu povezana samo s osiguravanjem materijalnih uvjeta u okolini za učenje već, što je možda čak i značajnije, s ozračjem u razredu, odnosima među učenicima, između učitelja i učenika te stupnjem samostalnosti koji se od učenika očekuje ili mu ga se dopušta (Fives i Gill, 2015). Učitelj svojim ponašanjem, postupcima i očekivanjima može stvarati kvalitetne uvjete za optimalan razvoj učenikovih sposobnosti i umijeća, ali ih jednako tako svojim uvjerenjima, krutošću u prilagođavanju nepredviđenim situacijama te zatvorenosti pristupu novim metodama poučavanja može obeshrabriti u pronalaženju novih, neobičnih i drukčijih ideja (Koludrović i Reić Ercegovac, 2010).

“Učiteljska uvjerenja o učenju nisu povezana samo s osiguravanjem materijalnih uvjeta u okolini za učenje već, što je možda čak i značajnije, s ozračjem u razredu, odnosima među učenicima, između učitelja i učenika te stupnjem samostalnosti koji se od učenika očekuje ili mu ga se dopušta (Fives i Gill, 2015).”

Više o poticajnoj okolini za učenje možete saznati u poglavlju „Razvoj darovitosti kroz suradničke oblike učenja“.

U nastavku slijede preporuke za učitelje u svrhu stvaranja poticajne okoline za učenje darovitih učenika (Baskar, 2010):

- primjenjivati istraživačke aktivnosti
- organizirati rad u obliku grupnih aktivnosti i promicati analitičko, kritičko i kreativno mišljenje
- pripremiti i prilagoditi nastavne materijale interesima darovitog učenika
- poticati sposobnost obrađivanja, dodavanja pojedinosti i razvijanja ideja
- razvijati samopoštovanje, motivaciju te usvajanje vrijednosti
- razvijati kreativno mišljenje i maštu.

“Preporuke učiteljima za stvaranje poticajne okoline za učenje darovitih učenika imaju zajedničku poveznicu u usmjerenosti k aktivnom učenju, raznovrsnosti u korištenju nastavnih metoda te uvažavanju aktivne uloge učenika u odgojno-obrazovnom procesu (Baskar, 2010).”

Iz navedenog je vidljivo kako preporuke za stvaranje poticajne okoline za učenje darovitih učenika imaju zajedničku poveznicu u usmjerenosti k aktivnom učenju, raznovrsnosti u korištenju nastavnih metoda te uvažavanju aktivne uloge učenika u odgojno-obrazovnom procesu.

4. Zaključak

Iako je neupitno da učitelji u darovitim učenicima prepoznaju potencijal za društveni razvoj i napredak, rezultati istraživanja ukazuju kako učitelji ipak nailaze na poteškoće i izazove u odgojno-obrazovnom radu s darovitim učenicima. S obzirom na to da svakog darovitog učenika obilježavaju njegove posebnosti, rad učitelja zahtijeva njegovu pronicljivost u prepoznavanju i uvažavanju učenikovih odgojno-obrazovnih potreba. Za cjelovito razumijevanje učiteljskih kompetencija potrebno je uzeti u obzir i učiteljske stavove o darovitim učenicima. Stajalište prema kojem učitelji koji se smatraju odgovornima za poticanje učenika zaista i imaju visoka postignuća, bez obzira na predmet ili učeničke sposobnosti, postalo je opće prihvaćeno (Kosmat, 2016). Stoga smatramo da učitelj koji radi s darovitim učenikom mora biti spreman i sposoban preuzeti odgovornost za poticanje učenika, ali i za promišljanje o vlastitim stavovima i uvjerenjima u odgojno-obrazovnom radu te mogućnostima unaprjeđenja.

U radu su prikazana izabrana istraživanja iz ovog područja, ali su ona još uvijek malobrojna, osobito u Hrvatskoj. Unatoč brojnim različitostima među pojedinim nacionalnim odgojno-obrazovnim sustavima i time otežanoj usporedivosti rezultata istraživanja, svrha njihova prikaza je pokušaj stjecanja uvida u raspon učiteljskih stavova o darovitosti. Primjeri iz drugih zemalja, s jedne strane, predstavljaju poticaj za promišljanje o mogućnostima unaprjeđenja hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava u pogledu podrške darovitim učenicima. S druge strane, rezultati mogu potaknuti učitelje na refleksivno promišljanje o vlastitim stavovima i mogućim predrasudama, u skladu s time i o primjerenosti ophođenja i rada s darovitim učenicima.

Kompleksan odnos učiteljskih uvjerenja o učenju i odgojno-obrazovnom procesu na važnosti dobiva osobito u kontekstu suvremenih teorija o učenju. Učitelji konstruktivističkih uvjerenja o učenju središnju ulogu u odgojno-obrazovnom procesu pridaju učeniku te oblikovanju poticajne okoline za učenje. Kvalitetan rad s darovitim učenicima zahtijeva promišljanje njihove aktivne uloge i samostalnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Iako se rad bavi učiteljskim uvjerenjima o učenju, skrećemo pozornost na značaj promišljanja i istraživanja međusobne usklađenosti učiteljskih s učeničkim uvjerenjima o učenju.

Istraživanja o stavovima i uvjerenjima učitelja o darovitim učenicima mogu doprinijeti prevladavanju izazova u njihovom radu, a preporuča se i stavljanje većeg naglaska na ovu problematiku u inicijalnom obrazovanju, kao i pri usavršavanju učitelja.

5. Literatura

- AL Garni, A. A. (2012). *Attitudes of future special Education teachers toward gifted Students and their education*. Brisbane: Queensland University of Technology. https://eprints.qut.edu.au/61859/1/Ayidh_AL_Garni_Thesis.pdf. Posjećeeno 27. lipnja 2018.
- Allodi, M. W., Rydelius, P.-A. (2008). *The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes*. <https://www.researchgate.net/publication/299392188>. Posjećeeno 22. prosinca 2017.
- Baskar, N. (2010). Matematična delavnica za nadarjene učence. U: M. Željeznov Seničar (Ur.). *Socialne in čustvene potrebe nadarjenih in talentiranih. Zbornik II. Mednarodna znanstvena konferenca 2010* (str. 350-362). Ljubljana: MiB d.o.o. https://www.mib.si/media/filer_public/e5/9f/e59fedd0-056a-4efc-80d0-144bae5ee2ec/nadarjen2010.pdf. Posjećeeno 30. svibnja 2018.
- Bay, E., İlhan, M., Aydın, Z., Kinay, İ., Yiğit, C., Kahramanoğlu, R., Kuzu, S., Özyurt, M. (2014). An Investigation on Teachers Beliefs about Learning, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 16 (3): 55-90. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=191377. Posjećeeno 28. svibnja 2018.
- Borić E., Stanić I., Borić I. (2016). Rad učitelja hrvatskog jezika s darovitim učenicima. U: S. Zrilić (Ur.). *Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika. Zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa* (str. 205-215). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
- Braš Roth, M., Markočić, A., Ružić, D. (2014). *TALIS 2013: Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode poučavanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2018/06/TALIS-report.pdf>. Posjećeeno 15. veljače 2018.
- Cvetković-Lay, J. (2010). *Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: alineja.
- Fives, H., Gill, M. G. (Ur.) (2015). *International Handbook of Research on Teachers' beliefs*. New York, London: Routledge.
- Klavir, R. (2011). How o Gifted Children Of Various Ages Perceive Their Situation In Heterogeneous Classes And What Can Pre-Service Teachers Learn From Them?, *Contemporary Issues In Education Research*. 1(1): 29-44. <https://www.researchgate.net/publication/237261522>. Posjećeeno 27. lipnja 2018.
- Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi, *Odgojne znanosti*. 12 (2): 427-439. <https://hrcak.srce.hr/68283>. Posjećeeno 7. lipnja 2018.
- Kosmat, K. (2016). Implicitne teorije darovitosti: Percepcija darovitosti iz kuta osnovnoškolskih učitelja. U S. Zrilić (Ur.). *Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika. Zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa* (str. 325-339). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
- Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture, *Australasian Journal of Gifted Education*, 18 (2): 32-42. <https://eprints.qut.edu.au/32480/1/32480.pdf>. Posjećeeno 29. lipnja 2018.
- Panić, T., Nikolić, M., Dedaj, M., Opsenica Kostić, J. (2016). Talent and Talented Children as perceived by Teachers. U: Z. Marković, M. Đurišić Bojanović, G. Đigić (Ur.). *Individual and Environment. International Thematic Proceedia*. Niš. https://www.researchgate.net/publication/310843913_TALENT_AND_TALENTED_CHILDREN_AS_PERCEIVED_BY_TEACHERS. Posjećeeno 29. lipnja 2018.
- Pavlin-Bernardić, N., Ravić, S., Borović, K. (2016). Stavovi roditelja, učitelja i učenika prema programima za nadarene učenike, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. 62 (2): 269-277. <https://hrcak.srce.hr/179041>. Posjećeeno 29. lipnja 2018.
- Peko, A., Varga, R., Vican, D. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Perković Krijan, I., Jurčec, L., Borić, E. (2015). Stavovi učitelja primarnog obrazovanja prema darovitim učenicima, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 17 (3): 681-724. <https://hrcak.srce.hr/147051>. Posjećeeno 5. lipnja 2018.
- Petz, B. (Ur.) (2005). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Naklada Slap.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., Gari, A., (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*. 14 (2): 211-221. <https://www.researchgate.net/publication/263452778>. Posjećeeno 27. lipnja 2018.
- Renzulli, J. S. (2005). Applying Gifted Education Pedagogy to Total Talent Development for All Students. *Theory Into Practice*, 44 (2): 80-89. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_2. Posjećeeno 15. veljače 2018.
- Sekulić-Majurec, A. (2002). Novosti u pedagoškom pristupu darovitoj djeci i darovitim učenicima. U: H. Vrgoč (Ur.). *Poticanje darovite djece i učenika* (str. 46-57). Zagreb: HPKZ.

Sperber, K. (2010). *Umgang mit besonderer Begabung und Heterogenität - Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer Lehrkräfteweiterbildung zur Förderung hochbegabter und hochleistender Kinder und Jugendlicher im Gymnasialunterricht*, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. <https://phbl-opus.phlb.de/files/30/Dissertation.pdf>. Posjećeno 11. srpnja 2018.

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, http://www.novebojeznanja.hr/UserDocsImages/datoteke/KB_web.pdf. Posjećeno 13. srpnja 2018.

Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.

Internet izvori

URL1: *Hrvatska enciklopedija* <<http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=57912>>. Posjećeno 5. srpnja 2018.

URL2: *Hrvatska enciklopedija* <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=63540>>. Posjećeno 5. srpnja 2018.

6. Pitanja za razmišljanje

1. Promislite što je najviše utjecalo na formiranje Vaših stavova i uvjerenja o darovitim učenicima i zašto, uzevši u obzir da stavovi i uvjerenja nisu samo rezultat inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, već i naših svakodnevnih iskustava?
2. Kakva je podrška, prema Vašem mišljenju, učitelju potrebna za kvalitetan rad s darovitim učenicima i u čemu se ona sastoji:
 - a) od stručne službe
 - b) od ravnatelja
 - c) od roditelja
 - d) od šire društvene zajednice?
3. Promislite na koji način možete utjecati na nematerijalne aspekte učenikove okoline za učenje, prvenstveno odnosa među učenicima, učenika i učitelja te ozračja u razredu i školi.

KORISNE POVEZNICE

- Centar za istraživanje i promociju darovitosti (Centre for Research and Promotion of Giftedness, CSRN) – <http://pef.unilj.si/821.html>
- Centar za poticanje darovitosti – Rijeka – <http://www.czpd.hr>
- Centar za poticanje darovitosti djeteta – Bistrić – <http://www.bistric.info>; <http://www.nadarenost.net/>
- Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (Centre for Research and Promotion of Giftedness) – <https://www.pef.uni-lj.si/crsn.html>
- ECHA, European Council for High ability (Europsko vijeće za visoke sposobnosti) – <http://www.echa.info/>
- ETSN, European Talent Support Network (Europska mreža za podršku talentiranosti) – <http://etsn.eu/>
- European Council for High Ability – <http://www.echa.info/>
- Gifted Ireland. Connecting the Gifted Community in Ireland – <https://giftedireland.ie/>
- ICBF – Internationales Centrum fuer Begabungsforschung – <http://www.icbf.de/en/>
- iPEGE, International Panel of Experts for Gifted Education (Međunarodni panel stručnjaka za obrazovanje darovitih) – <http://www.ipege.net/>
- KLINCI ZA 5, dokumentarni film – <https://hrti.hrt.hr/video/show/4605330/klinci-za-5-dokumentarni-film>
- NTC Hrvatska – <http://ntchrvatska.com/>
- NTC sistem učenja – <http://www.ntcucenje.com>
- Projekt „ZadarZaDar“ Doživljajna pedagogija u prirodoslovnim predmetima za razvoj darovitih učenika – <http://zadar-za-dar.eu>
- Projekt EGIFT: European Gifted Education Training – <http://highability.eu/>
- Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development: – <https://gifted.uconn.edu/>
- RITHA World. Radboud CSW International Training on High Ability – <https://www.ritha.world/>
- Schoolwide Enrichment Model (Model poticanja darovitih učenika u školskim uvjetima) – <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/>
- Škola stvaralaštva „Novigradsko proljeće“ – <http://www.novigradsko-proljece.com/web/>
- The Renzulli Learning System – <https://renzullilearning.com/>; https://youtu.be/VH-fsMI_yP4
- Udruga Vjetar u leđa – <http://www.darovite-iskrice.com/wp/>

Napomena: pojedine preporučene poveznice sadrže daljnje poveznice na hrvatskom, slovenskom, engleskom i njemačkom jeziku o načinima podrške darovitoj djeci i učenicima, informacije o održavanju znanstveno-stručnih konferencija, ljetnih škola, projektima, mogućnostima za stručno usavršavanje učitelja u svrhu rada s darovitimima te savjete za učitelje, savjete za roditelje i sl.

KRATKI ŽIVOTOPISI



Igor Radeka

Rođen je 3. veljače 1963. godine u Zadru. Posvećen je povijesti pedagogije i teoriji nastave, posebno obrazovanju i statusu nastavničke profesije. Suradnik je ili glavni istraživač na više znanstvenih projekata, kao i na većem broju projekata financiranih iz EU strukturnih fondova.

Pročelnik je Odjela za pedagogiju Sveučilišta u Zadru. Član je Sektorskog vijeća Odgoj, obrazovanje i sport, Ekspertne radne skupine za kurikularnu reformu te Matičnog odbora za polja pedagogije, edukacijsko-rehabilitacijske znanosti, logopedije i kineziologije. Potpredsjednik je Hrvatskog pedagoškog društva.

(Ko)autor je šest knjiga, koautor i korednik je jednog sveučilišnog udžbenika, glavni je urednik jednog zbornika radova, (ko)autor je poglavlja u sedam knjiga, objavio je 70 članaka u časopisima i zbornicima radova te održao 35 izlaganja na znanstvenim skupovima. Redoviti je profesor u trajnom zvanju.

e-mail: iradeka@unizd.hr



Dijana Vican

Rođena je 5. prosinca 1959. u Imotskom. Redovita je profesorica na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru. Područja njezina znanstvenog i stručnog interesa su obrazovanje nastavnika, nacionalni kurikulumi, kvalifikacijski okvir, reforme obrazovanja, obrazovanje odraslih i obrazovne politike. Poseban doprinos dala je svojim sudjelovanjem u osnivanju Sveučilišta u Zadru. Osnovala je sveučilišni centar „Stjepan Matičević“. Sa suradnicima realizira programe za stjecanje nastavničke kvalifikacije i profesionalizacije

školskog menadžmenta te znanstveno-istraživačke i stručne projekte.

Rektorica je Sveučilišta u Zadru od 1. listopada 2015. godine. Svojim radom i angažmanima doprinosi znanstvenoj i stručnoj afirmaciji te popularizaciji pedagogije u zemlji i inozemstvu, kao i poboljšavanju i unaprjeđivanju odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj.

e-mail: dvican@unizd.hr

KRATKI ŽIVOTOPISI

Daliborka Luketić

Docentica je na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru gdje na pred-diplomskom, diplomskom sveučilišnom studiju pedagogije te doktorskome studiju pedagogije sudjeluje u izvođenju nastave iz temeljnih kolegija. Bila je suradnicom na nekoliko međunarodnih i domaćih znanstvenih i stručnih projekata, kao i članicom radne skupine u dva TEMPUS projekta. Njezin profesionalni interes vezan je uz teoriju odgoja i obrazovanja, metodologiju društvenih istraživanja, obrazovanje nastavnika, razvoj poduzetničke kompetencije i druge teme suvremenog obrazovanja. Sudjelovala je s izlaganjima na više međunarodnih i domaćih znanstvenih i stručnih skupova te objavila znanstvene radove u časopisima i zbornicima radova s međunarodnih i domaćih znanstvenih i stručnih skupova. Znanstveno i stručno se usavršavala u zemlji i inozemstvu.

e-mail: dluketic@unizd.hr



Matilda Karamatić Brčić

Rođena je 5. rujna 1980. godine u Metkoviću. Na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru radi od 2004., a od 2015. godine je u zvanju docenta. Akademski stupanj doktorice znanosti stekla je 2013. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Izvodi nastavu na svim razinama sveučilišnog studija pedagogije. Suradnica je na Programu za stjecanje nastavničkih kompetencija. Bila je suradnicom na više tuzemnih i inozemnih znanstveno-istraživačkih projekata u svojstvu istraživača, predavača i autora poglavlja izdanih publikacija u okviru raznih projekata. Od rujna 2014. godine je izvršna urednica znanstvenog časopisa Acta Iadertina. Sudjelovala je s izlaganjima na više međunarodnih i domaćih znanstvenih i stručnih skupova. Objavljuje znanstvene i stručne radove u časopisima te zbornicima radova s međunarodnih i domaćih skupova.

e-mail: mkarama@unizd.hr



KRATKI ŽIVOTOPISI



Jasmina Vrkić Dimić

Rođena je 1974. godine u Zadru. Diplomirala je 1998. jednopredmetni studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zadru. Naslov magistre znanosti stekla je 2004., a doktorice znanosti 2010. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Od 1999. zaposlena je na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru. Od 2011. je u znanstveno-nastavnom zvanju docentice, a od 2017. godine u zvanju izvanredne profesorice. Nositeljica je kolegija Didaktičke teorije i Didaktika nastave na preddiplomskom studiju, Metodika rada pedagoga te IKT i učenje na diplomskom studiju i kolegija Suvremena tehnologija u obrazovanju na poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“ Sveučilišta u Zadru.

Suradivala je na više znanstveno-stručnih projekata, imala 18 izlaganja na znanstvenim skupovima i autorica je 23 znanstvena rada.

Članica je više odjelnih i sveučilišnih tijela i povjerenstava.

e-mail: jvdimic@unizd.hr



Marija Buterin Mičić

Rođena je 1981. godine u Zadru. Diplomirala je pedagogiju i povijesti umjetnosti na Sveučilištu u Zadru. Od 2007. godine radi na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru. Doktorat znanosti stekla je 2013. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Suradnica je na tri znanstveno-istraživačka projekta. Stručno se usavršavala u zemlji i inozemstvu. Trenutno je uključena u usavršavanje iz Montessori pedagogije. Završila je edukaciju o primjeni i bodovanju testa potencijalne kreativnosti (EPoC). Recenzirala je više radova u nekoliko časopisa i zbornika. Bila je članicom organizacijskih i programskih odbora nekoliko međunarodnih znanstveno-stručnih skupova te aktivnom sudionicom više znanstveno-stručnih skupova. Autorica je ili koautorica više radova u časopisima i zbornicima te dva poglavlja u knjigama.

e-mail: buterin@unizd.hr

KRATKI ŽIVOTOPISI

Rozana Petani

Rođena je u Zadru 1969. godine. Diplomirala je studij za učitelja razredne nastave 1990. i jednopredmetni studij pedagogije 1994. godine na Filozofskom fakultetu u Zadru. Od 1999. neprekidno je zaposlena na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru. Stupanj magistre znanosti stekla je 2005., a stupanj doktorice znanosti iz područja obiteljske pedagogije 2010. godine. Četverogodišnju edukaciju iz Gestalt psihoterapije završila je 2008. godine. Nositeljica je sljedećih kolegija: Pedagoški menadžment, Predškolska pedagogija, Kurikulum predškolskog odgoja te Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova na preddiplomskom, Obiteljska pedagogija i Pedagoško savjetovanje na diplomskom te Pedagogija obiteljskih odnosa na poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“ na Odjelu za pedagogiju. Od 2008. godine uključena je u rad Studentskog savjetovališta Sveučilišta u Zadru kao savjetnik-psihoterapeut.

e-mail: rpetani@unizd.hr



Bernarda Palić

Rođena je 22. rujna 1988. godine u Koprivnici. Diplomirala je dvopredmetni diplomski studij pedagogije i engleskog jezika i književnosti (nastavnički smjer) na Sveučilištu u Zadru 2012. godine. Profesionalno iskustvo stekla je volonterskim aktivnostima tijekom studija, angažmanom u Studentskom Zboru Sveučilišta u Zadru i radom u osnovnoj školi kao učiteljica engleskog jezika.

Asistentica je na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru od listopada 2014. godine. Doktorandica je poslijediplomskog dokorskog studija pedagogije „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“ na Sveučilištu u Zadru. Predstavnica je studenata poslijediplomskih studija u Senatu Sveučilišta u Zadru i članica Povjerenstva za kvalitetu Odjela za pedagogiju. Članica je udruge OMEP Hrvatska. Redovito sudjeluje kao izlagač na domaćim i međunarodnim znanstveno-stručnim skupovima te je objavila šest članaka.

e-mail: bpalic@unizd.hr



KRATKI ŽIVOTOPISI



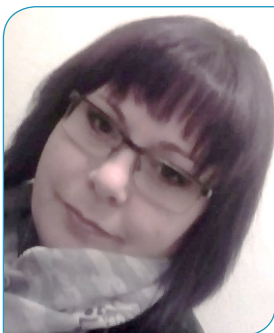
Ana Marija Rogić

Rođena je 1983. godine u Švicarskoj. Studij njemačkog jezika i književnosti i pedagogije na Sveučilištu u Zadru diplomirala je 2006. godine. Od 2007. zaposlena je na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru na znanstvenom projektu Struktura cjeloživotnog obrazovanja nastavnika u okviru kojeg je na Alpe Jadran Sveučilištu u Klagenfurtu 2013. godine obranila doktorsku disertaciju. Bila je suradnica na projektu Motivation and Interest in Higher Education – An Intercultural Approach u okviru znanstveno-tehničke

suradnje Hrvatske i Austrije te projektima Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija i „ZadarZaDar“ Doživljajna pedagogija u prirodoslovnim predmetima za razvoj darovitih učenika. Trenutno je suradnica na bilateralnom hrvatsko-slovenskom znanstveno-istraživačkom projektu u suradnji sa Sveučilištem u Ljubljani.

Od 2017. godine je u znanstveno-nastavnom zvanju docentice.

e-mail: amrogic@unizd.hr



Jelena Vlahović

Rođena je 7. siječnja 1981. godine u Zadru. Diplomirala je u lipnju 2004. na Filozofskom fakultetu u Zadru i stekla zvanje profesora pedagogije i filozofije. Na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru zaposlena je od 1. rujna 2004. godine te obavlja poslove predavača na diplomskom studiju pedagogije te na Programu za stjecanje nastavničkih kompetencija Sveučilišta u Zadru.

Sudjelovala je kao suradnica na više znanstvenih i EU projekata. Objavila je četiri rada te održala šest izlaganja na znanstveno-stručnim skupovima. Redovito sudjeluje u stručnim usavršavanjima, među ostalim na Erasmus+ mobility razmjenama u svrhu osposobljavanja osoblja (UCL Institute of Education, London, UK, 2017. i FAU Erlangen Nurnber, Njemačka, 2018.).

Sudjeluje u radu više tijela Sveučilišta u Zadru. Članica je Hrvatskog pedagogijskog društva i Hrvatskog andragošskog društva.

e-mail: jvlahovi@unizd.hr



Kontakt informacije:

Osnovna škola Bartula Kašića

Bribirski prilaz 2, 23000 Zadar
telefon +385 23 321 397
<http://os-bkasica-zadar.skole.hr>

ISBN 978-953-331-222-1



9 789533 312224

