

Ana Ban, znanstvena novakinja - asistentica

aban@ffri.hr

Sofija Vrcelj, redovna profesorica

svrcelj@ffri.hr

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Hrvatska

Doktorski studij pedagogije – Filozofski fakultet u Zagrebu

UDK: 371.214

ISBN 978-86-7372-171-2, 18 (2013), p.62-77

Stručni rad

KAKO PREPOZNATI NADAREN OG UČENIKA?

Sažetak: U radu se raspravlja o (potencijalno) nadarenim učenicima i o problemima njihova prepoznavanja. Autorice ističu da se često nadareni poistovjećuju s odličnim učenicima što znači da su ocjene kriterij identifikacije. U vezi s time, potrebno je redefinirati „nadarenost“ kao i uspjeh i neuspjeh u školskim sustavima. Isto tako, školska praksa pokazuje da nadarenost najčešće biva problemom onih koji su nadareni, ali i sredine u kojoj žive jer rad u školama je orijentiran prema općeprihvaćenom kriteriju „normalnosti“ kao kriteriju prosudbe učenikovih potencijala (što nije samo fenomen hrvatskih škola). Prema zakonskom određenju, nadareni učenici imaju mogućnost ubrzanog školovanja/studiranja, međutim u praksi takvi slučajevi gotovo ne postoje. Programi koji se nude u većini škola znatno rjeđe se poklapaju sa sposobnostima i osobinama nadarene djece, te se njihovim potrebama nastoji udovoljiti izvan okvira škole.

Ključne riječi: nadareni učenici, školski programi, potencijali, škola, sposobnosti, uspjeh.

Uvod

Napredak svakog društva u velikoj mjeri ovisi o tome kakav je odnos prema njegovim najposobnijim članovima te o brizi za primjeren razvoj njihovih potencijala.
(Pejić, Tuhtan-Maras, Arrigoni, 2007: 133)

Nema društva koje sebi može dozvoliti ignoriranje najdarovitijih članova stoga se gotovo svi pojedinci unutar njega nužno moraju uključiti u osmišljavanje najboljeg načina odgoja i obrazovanja darovitih. Društvo kao cjelina, a i svatko od nas kao pojedinac unutar njega, svjesno je postojanja međusobne različitosti među djecom s obzirom na koju je potrebno ostvariti individualan pristup svakom od njih u skladu s mogućnostima. Nasuprot našeg svjesnog poimanja i djelovanja, nesvjesno razvijamo unutarnja vjerovanja o onome što se naziva normalan očekivani raspon ponašanja. Dakle, moramo biti svjesni da ono što nazivamo „normalnim“ u jednoj situaciji, ne mora biti „normalno“ u drugoj te da ekstreme možemo procjenjivati samo u odnosu prema okruženju u kojem se događaju. No, imajući u vidu prethodno rečeno, gotovo uvijek smo ponovo zatečeni u susretu s nečim što prelazi granice naših unutarnjih očekivanja, a što se također odnosi i na djecu s

posebnim sposobnostima i potrebama. Darovita djeca, stoga su možda najbolji primjer „djece iznad naših očekivanja“ kako ih naziva Leyden (1990).

Brojna znanstvena istraživanja djece s visokim sposobnostima nedvojbeno su pokazala da što su sposobnosti kod djece izraženija to je više specifičnosti koje ovu skupinu djece čine iznimno osjetljivom na neadekvatan odgojno-obrazovni tretman. Upravo iz tog razloga, djeca s visokim kvocjentom inteligencije mogu imati mnoge veće probleme sa socijalnim okruženjem od vršnjaka i to ponajprije zbog posebne strukture ličnosti, snažnog osjećaja samosvjesti, postavljanja visokih kriterija sebi i drugima, neovisnosti u mišljenju i vrednotama, motivaciji i užitku u izazovima, nekonformizmu u ponašanju (Cvetković-Lay, 2002:20). Gotovo sve te socio-emocionalne značajke čine ih posebno ranjivima na kvalitetu okruženja odrastanja i poticaje koje (ne)dobivaju za svoj razvoj.

Temeljno ljudsko pravo svakog pojedinca u civiliziranom i obrazovanom društvu je omogućavanje potpunog zadovoljavanja njegovih pravih potencijala. Danas se sa svih strana, nerijetko senzacionalistički, naglašavaju potrebe darovite djece, no najčešće iz socijalno-političkih ili gospodarskih razloga, a najmanje u cilju njihovog stvarnog zadovoljavanja. Razlog tome je mogući gubitak kredibiliteta kojeg imaju škole, a preko njih i vlast, do kojeg bi došlo ukoliko bi se dopustilo darovitoj djeci da s malo truda budu jako uspješna. Upravo navedeno, stvarni je razlog uvođenja viših obrazovnih standarda, ali pod krinkom spriječavanja „potraćivanja“ potencijalno iznimnih rezultata koji mogu postići daroviti pojedinci.

U Republici Hrvatskoj ne postoje precizne statistike o sudbini darovite djece, osim broja onih koji odlaze iz zemlje te iskustva naših i inozemnih stručnjaka koji se bave fenomenom darovitosti. Upravo stručnjaci na području darovitosti upozoravaju kako se radi o djeci o čijim osobinama i odgojno-obrazovnim potrebama postoji najviše predrasuda. Darovita djeca, prema mišljenjima stručnjaka, najčešće su „neprilagođena“. Upravo ta „neprilagođenost“ proizlazi iz, uvjetno rečeno, „sudara“ njih samih sa njihovim užim i širim okruženjem, uslijed čega manifestiraju cijeli niz osobina koje najčešće nailaze na manje ili veće nerazumijevanje obitelji, vrtića, škole, općenito govoreći .

Daroviti učenici

Jedinstvena ličnost darovitog djeteta od odraslih traži promjenu u obnašanju uobičajnih uloga i načina komunikacije ne samo s ciljem da se djetetu omogući razvoj do gornjih granica mogućnosti, nego poglavito da mu se ne našteti u osjetljivim ranim fazama razvoja. (Cvetković-Lay, 2006:84)

Iako već dugo vremena postoji zanimanje za temu darovitosti, njeno je proučavanje do unatrag nekoliko godina bilo na posljednjem mjestu, budući da je pažnja bila usmjerena na istraživanja tipičnog i patološkog. Svako dijete je jedinstveno i svoju darovitost iskazuje na jedinstven način što potvrđuju brojna istraživanja. Zbog toga je pojam darovitog djeteta teško jednoznačno odrediti i definirati kao i jasno utvrditi općenite karakteristike po kojima bi se djeca mogla svrstati u neku određenu kategoriju darovitosti. Danas se u svakom slučaju uviđa da

je darovitost potencijal za izuzetan razvoj određenih sposobnosti kao i uspjeh koji se nalazi pri vrhu kontinuuma iskazivanja talentiranosti (George, 2004).

Darovite i talentirane učenike nikako ne smijemo shvaćati kao jednu homogenu skupinu, budući da oni ne iskazuju ista obilježja, već naprotiv, širok raspon individualnih različitosti. Ellen Winner u opisivanju darovite djece povezuje tri obilježja karakteristična za njih, među kojima su: prijevremena razvijenost (brže napredovanje od prosječne djece), inzistiranje da rade po svom (viša kvaliteta postignuća, drugačiji putovi učenja, samostalnost i samopouzdanje) povezano sa žarom za svladavanjem (visoka motiviranost, opsesivan interes). Darovita djeca često iskazuju izuzetne sposobnosti i predanost zadatku, no ne nužno na društveno prihvatljiv način ili, govoreći u školskom kontekstu, u okviru školskog kurikulumu (George, 2004). Dosadašnja znanstvena istraživanja djece s visokim sposobnostima nedvojbeno pokazuju da što su sposobnosti kod djece izraženija to je više specifičnosti koje ovu skupinu djece čine iznimno osjetljivom na neadrekvatan odgojno-obrazovni tretman. Upravo iz tog razloga, djeca s visokim kvocjentom inteligencije mogu imati mnogo veće probleme sa socijalnim okruženjem od vršnjaka i to ponajprije zbog posebne strukture ličnosti, snažnog osjećaja samosvjesti, postavljanja visokih kriterija sebi i drugima, neovisnosti u mišljenju i vrednotama, motivaciji i užitku u izazovima, nekonformizmu u ponašanju (Cvetković-Lay, 2002:20). Socio-emocionalne značajke okruženja čine takvu djecu posebno ranjivima na kvalitetu okruženja odrastanja i poticaje koje (ne)dobivaju za svoj razvoj. Srž nesporazuma u odnosu s djecom visokih sposobnosti predstavlja naš propust u prepoznavanju njihove suštine i preispitivanju naših unutarnjih uvjerenja koja proizvode i određeni način odnošenja prema njima. Stoga je jednako važno usmjeriti pažnju na procese koji se odvijaju u dinamičkoj komunikaciji i međuljudskim odnosima s darovitima, kao i na posebne sposobnosti i talente darovite osobe. Jedinstvena ličnost darovitog djeteta od odraslih traži promjenu u obnašanju uobičajnih uloga i načina komunikacije ne samo s ciljem da se djetetu omogući razvoj do gornjih granica mogućnosti, nego poglavito da mu se ne naštetu u osjetljivim ranim fazama razvoja. (Cvetković-Lay, 2006:84)

Očekivanja koja imamo prema svoj, pa tako i darovitoj djeci, te naše (ne)prihvatanje onoga što se (ne)uklapa u naša očekivanja stvara nam poteškoće u raznim situacijama praktičnog odonošenja prema konkretnom darovitom djetetu (Cvetković-Lay, 2002:20). Postavlja se pitanje: zašto se to događa? Darovita djeca nerijetko po svojim sposobnostima, afinitetima, motivaciji i postignućima prelaze naša očekivanja, no istodobno često manifestiraju čitav niz ponašajnih obrazaca „ispod naših očekivanja“ (Cvetković-Lay, Maleš, 1998). Proučavanja procesa razvoja darovitih pojedinaca dovela su do shvaćanja da oni nerijetko uz razvijene opće intelektualne sposobnosti imaju naročito visoke sposobnosti za jedno specifično područje, za čije ovladavanje pokazuje izvanrednu motivaciju, predanost i posvećenost. Darovito dijete rođeno je s neuobičajenom sposobnošću da svlada određeno područje (ili područja) (Winner, 2005.), te su pritom vođeni dubokom intrinzičnom motivacijom, kao dijelom njihove izuzetne urođene darovitosti. Za razliku od ekstrinzične motivacije koja nije sama sebi svrha, već je instrumentalna za postizanje nekih vanjskih ciljeva, intrinzična motivacija urođena darovitoj djeci,

potiče ih na određenu aktivnost zbog njih samih, zbog njihovog vlastitog zadovoljstva.

U izvršavanju različitih aktivnosti, daroviti pojedinci fokusiraju na način da izgube osjećaj za vanjski svijet, te kombiniraju opsesivni interes sa sposobnošću laganog učenja u tom području, što vodi do visokih postignuća¹. Prema prethodno navedenom, očito je postojanje razlika između ličnosti darovitih i nedarovitih koje odstupaju od normalnih razlika ličnosti u populaciji, pritom važnu ulogu imaju određene komponente ličnosti koje pridonose realizaciji darovitosti kod već darovitih pojedinaca, među kojima su neke od njih, otvorenost prema novom iskustvu, pozitivna slika o sebi, autonomija te otpornost na stres. Zbog svojih neuobičajenih osobina i ponašanja darovita djeca, baš kao i djeca s teškoćama u razvoju, mogu već vrlo rano steći, čak i bolan osjećaj da su „dručkija“ od djece iste dobi, odnosno da se ne uklapaju među svoje vršnjake. Zbog naprednog spoznajnog razvoja, darovitu djecu vršnjaci često ne razumiju i teško slijede njihove vrlo izražene interese, a emocionalno najčešće nisu „dorasla“ starijoj djeci. Nakupljanjem takvih frustracija kao i onih uzrokovanih nezadovoljavanjem njihovih specifičnih odgojno-obrazovnih potreba i mogućeg neslaganja s okruženjem u kojemu odrastaju, darovitu djecu čine ne samo populacijom djece s posebnim potrebama, već i izrazito rizičnom populacijom za kasnija asocijalna i devijantna ponašanja. Stoga, jedina preventiva je osiguravanje prikladnog odgojno-obrazovnog programa (individualnog pristupa) za svu djecu uključujući i darovitu te pravovremena identifikacija darovitosti.

Inteligencija darovitog djeteta u neprikladnom tretmanu okoline nerijetko se okreće protiv njega samog i njegovog okruženja što se često očituje kroz podbacivanje u školskom uspjehu, ali i kroz buntovništvo, maloljetničku delikvenciju i slična rizična ponašanja. (Cvetković-Lay, 2002). Dakle, nezadovoljavanje potreba darovitih pojedinaca može imati puno dalekosežnije posljedice od asocijalnog ponašanja do potraćivanja potencijala visoko važnih kako za pojedinca tako i za društvo u cjelini. Stoga je važno, svakom djetetu pružiti mogućnost napredovanja u svakom elementu školskog kurikuluma, u onolikoj mjeri i brzini, koliko mu je potrebno kako bi iskoristio svoje velike potencijale. Upravo navedeno trebao bi biti jedan od glavnih ciljeva obrazovanja. Ukoliko darovitoj djeci ne ponudimo više niti ih obogaćujemo obrazovanjem, u skladu s njihovim potrebama i mogućnostim, pridonosimo samo rasipanju njihovih talenata. Upravo putem obrazovanja njihove nadprosječne sposobnosti mogu biti razvijene i iskorištene za dobrobit njega sama, ali i društva u cjelini. No treba imati na umu, kako to ističe Bloom (1985) da je između školskog (akadenskog) uspjeha darovitih i njihovih postignuća u odrasloj dobi dugi proces razvoja koji zahtjeva ogromnu motivaciju, mnogo podrške obitelji, najbolje moguće učitelje i odgojne modele, mnogo vremena, usmjerenost na ciljeve i posvećenost nekom području što se rijetko susreće istodobno (Bloom, 1985).

¹ Više na: <http://andjeli-cuvari.com/darovitost.html>

Školska perspektiva darovitih učenika

Definicija koju neka škola prihvati u svojoj politici prema darovitoj i intelektualnoj djeci i na njoj temeljena identifikacija darovitih učenika osobito je važna budući da se na osnovi nje određuju djeca koja će biti uključena u posebni program koji ta škola odluči provoditi. U tom kontekstu treba razlikovati pojmove *otkrivanje* i *identifikacija* darovitih učenika, kojima autor Koren (1989) pridaje značenje - *pojmovno, otkriti (prepoznati) znači samo indicirati nadarenog pojedinca, a identificirati znači utvrditi njegov identitet, tj. utvrditi skup osobina koje posjeduje, vrstu i stupanj njegove nadarenosti.*

Zaista nije jednostavno prepoznati sposobniju djecu, jer kao što je i prethodno istaknuto, ona ne tvore homogenu skupinu o čijim talentima se lako generalizira. Poteškoće u postupku identifikacije proizlaze iz definiranja samog pojma darovitost, iz pogleda na njegovu prirodu budući da neke relevantne teorije stavljaju naglasak na darovitost kao osobinu (Sternberg, 1986.), darovitost kao ponašanje (Renzulli, 1986.) i darovitost kao postignuće (Gagne, 1985.).

U samim počecima istraživanja i definiranja darovitosti, darovitost je smatrana jednodimenzionalnim fenomenom, a u procesu identifikacije se kao kriterij najčešće koristio kvocijent inteligencije. No, ubrzo se darovitost počinje shvaćati multidimenzionalno, a promjene u poimanju ovog fenomena ogledale su se i u drukčijem definiranju darovitosti.

Lewis Terman, prvi američki istraživač na području darovitosti, poznatiji kao tvorac obrazovanja za darovite, definirao je darovitost kao „1% vrhunskih izmjerenih postignuća pri mjerenju inteligencije mjereno Stanford-Binet skalom za inteligenciju ili nekim drugim usporedivim sredstvom“ (Yahnke Walker, 2008:16).

Marland (1972) iznosi da su „darovita i talentirana djeca ona koja su identificirana od strane profesionalno kvalificiranih osoba i koja su zbog izvanrednih sposobnosti sposobna za visoka postignuća.“ Veoma važnim smatra prilagodbu obrazovnih programa i pristupa podučavanju njihovim sposobnostima, kako bi mogli definirati područja u kojima bi najviše mogli pridonijeti sebi i društvu.

Eric Ogilvie (1973) pod darovitošću podrazumijeva isticanje u općim ili određenim sposobnostima u relativno širokom ili uskom području djelovanja, predlažući pritom posebna područja u kojima se može prepoznati isticanje pojedinca: fizička talentiranost, spretnost u tehnici, vizualna i izvedbena sposobnost, istaknuto vodstvo i socijalna svijest, kreativnost i visoki stupanj inteligencije. (George, 2005)

Joseph Renzulli (1978) definirao je darovitost kao interakciju između tri osnovne skupine ljudskih karakteristika (three-ring conception of giftedness) natprosječne opće sposobnosti, visoki stupanj predanosti zadatku, i visoki stupanj kreativnosti. (Yahnke Walker, 2008). Renzulli produbljuje shvaćanje i promišljanje o darovitosti te uvodi razlikovanje školske (akademske) nadarenosti koju je moguće identificirati na temelju visokog IQ, uspješnosti u rješavanju zadataka i reproduciranju znanja i produktivno-kreativnu nadarenost, koju prepoznaje kao sposobnost primjene znanja u različitim životnim ulogama.

A.J. Tannenbaum (1983) određuje darovitost u ovisnosti od pet karakteristika – „teorija zvijezde“ vezanih uz pojedinca, a koje se odnose na: opće sposobnosti (inteligencija), posebne sposobnosti, osobine ličnosti, potporu okoline i slučajnost, promijenjive u vremenu. (Vlahović-Štetić, 2005)

Da ne postoji jedna jedinstvena definicija darovitosti, a prema tome i samo jedan način identifikacije darovitih pojedinaca istaknuo je i Howard Gardner (1983) putem svoje teorije o višestrukim inteligencijama prema kojoj ljudi posjeduju mnogo raznih tipova inteligencije, a prema tome određene razine svake pojedine, koju su životom razvili. Uvažavanjem Gardnerova višestranog poimanja inteligencije omogućuje se mnogo bogatiji uvid u djetetove sposobnosti i potencijale za postizanje uspjeha nego što to čini kvocijent inteligencije. Takvim poimanjem darovitosti, najvažniji doprinos koji obrazovanje može pružiti razvoju djeteta je pomoći mu i usmjeriti ga prema području u kojemu će njegova darovitost najviše doći do izražaja. Stoga bi trebalo manje vremena provoditi u ocjenjivanju djece, a više u tome da im pomognemo prepoznati vlastite prirodne sposobnosti i darovitost te njihovu njegovanju i razvijanju (Goleman, 1996:38-39).

Na temelju provedenog opsežnog istraživanja, Benjamin Bloom (1985) došao je do zaključka kako postoji velika opasnost da se stvori dojam kako je školska (akademska) uspješnost glavni pokazatelj darovitosti, no nažalost takvo shvaćanje čini se da prevladava i danas.

No ipak, zbog činjenice kako za uspjeh u osobnom i profesionalnom životu nije presudna opća i akademska inteligencija, na koju ukazuju rezultati brojnih empirijskih radova, Bloomova konstatacija polako počinje „gubiti na važnosti“. Nasuprot tome, znanstvena i popularna literatura snažno su se usmjerile na pojam uspješne inteligencije (Sternberg, 1996), koncept emocionalne inteligencije (Goleman, 1997) i slične koncepcije i konstrukte.

Iz prethodno navedenog vidljivo je da zaista postoje brojne definicije darovitosti. Upravo njihova različitost veoma je važna za određivanje svih mogućih aspekata osvrta na darovitost odnosno određivanje smjernica i pokazatelja s obzirom na koje se pojedino potencijalno darovito dijete i identificira kao takvo. U tom smislu, jedna od danas najprihvaćenijih definicija darovitosti usmjerena je na identifikaciju darovite djece kroz one njihove osobitosti koje se lako uočavaju kroz njihovo ponašanje te posebno na procjenu njihove uspješnosti u aktivnostima kojima se bave, u odnosu prema uspješnosti njihovih vršnjaka. Upravo takva definicija darovitosti određuje se preko postignuća, te ju kao takvu navode brojni autori, a kod nas ju je najuspješnije iskazao Koren (1988):

Darovitost je sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznad prosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti. Dakle, daroviti pojedinci su oni koji imaju visoko razvijene sposobnosti, dok su talentirani oni koji postižu visoka postignuća u nekim aktivnostima (Gagne, 1985), budući da se „talentom“ danas sve više označava darovitost koja se izražava u nekim specifičnim područjima (Čudina-Obradović, 1990).

U postupku utvrđivanja darovitosti, osim opredjeljivanja za određenu definiciju darovitosti i njezinog prihvaćanja, potrebno je precizirati sve ostale korake koji nakon toga slijede. To prije svega podrazumijeva određivanje osoba koje će

sudjelovati u provođenju procesa identifikacije, jasno definiranje osnovnih koraka u identifikaciji odnosno dijagnostici u skladu sa edukativnim postupcima, prikupljanje informacija o djetetu iz različitih izvora, metode i tehnike koje će se pritom primjenjivati ovisno o vrsti darovitosti i dobi djeteta, kao i jasno definiranje ciljeva rane identifikacije i predviđanje daljnjih postupaka poticanja darovitosti. U postupku identifikacije najčešće se primjenjuje kombinacija metoda i tehnika te se slijede načela prožimanja identifikacijskih metoda s raznolikim odgojno-obrazovnim postupcima, a sve u ravnopravnom sudjelovanju roditelja, učitelja, pedagoga, psihologa, defektologa, pa i samog djeteta i njegovih vršnjaka (Cvetković-Lay, 1995:67-69).

Polazeći od stava autorica Cvetković-Lay i Sekulić (1998) prema kojem je manje pogrešno u grupu darovitih uvrstiti i neko nedarovito dijete nego neko darovito dijete proglasiti nedarovitim i ne osigurati mu daljnje poticaje za razvoj njegove darovitosti, u postupku identifikacije darovitih učenika, naglašava se važnost primjene *višestrukog pristupa identifikacije darovitosti* (Koren, 1993.) i na njemu temeljenoj *procesnoj dijagnostici*. Koren (1989) smatra da prožimanje identifikacijskih postupaka s različitim edukativnim postupcima (diferenciranje programa, obogaćivanje, izlaganje djeteta posebno osmišljenim aktivnostima i nedidaktičkim oblicima rada kao što je projekt), što predstavlja temelj procesne dijagnostike, smanjuje mogućnost pogreške pri prvom uočavanju i povećava vjerojatnost za naknadno uočavanje i prepoznavanje djece koja su u početnim postupcima ostala „prikrivena“. Identifikacija darovite djece usmjerena je ka pravilnom uočavanju i utvrđivanju mogućnosti djeteta kako bi se primjereno zadovoljile njegove odgojno-obrazovne potrebe kroz posebno planirane odgojno-obrazovne postupke (Cvetković-Lay, 2006). Iznad svega, identifikacijski postupak koji škola koristi mora biti usko povezan školskim kurikulumom, programom i nastavničkim planom koji provodi. No ipak, postavlja se pitanje: trebaju li učenici biti identificirani kako bi pripadali već postojećem programu ili bi učenici trebali biti identificirani zbog svojih mogućnosti, a program bi pritom trebao pokrivati njihove potrebe? Škole najčešće identificiraju darovite učenike koji odgovaraju već postojećem programu, jer to iziskuje najmanje truda i izdataka, zaboravljajući pritom da imaju odgovornost obrazovati učenike na osnovi njihovog potencijala, što nerijetko zahtjeva posebne programe.

S identifikacijom darovitosti veoma je važno započeti u što ranijoj fazi djetetova života te je u tom kontekstu veoma važna suradnja roditelja i škole. Razlog tome nalazi se u činjenici da se do djetetove pete godine razvije 90% moždanih stanica. Takve spoznaje o razvoju mozga i iskorištavanja intelektualnih potencijala, vode zaključku o važnosti uloge roditelja u odgoju djece. Stoga se i ne kaže uzalud da je roditelj najvažniji učitelj djeteta. Upravo zbog navedenog izuzetno je važno da prilikom upisa djeteta u školu, pedagog i ostali stručni suradnici pa i sam učitelj bude upoznat sa dotadašnjim razvojem djeteta, njegovim sposobnostima i prepoznatim mogućnostima, potencijalima kako bi škole osigurale primjeren program odgoja i obrazovanja za svako pojedino dijete. Činjenica je da djeca dolaze u školu s različitim potencijalima i predznanjima te bi bilo idealno nastaviti rad s

njima na onoj razini na kojoj ona stvarno razvojno jesu čime bi se osiguralo njihov prolaz kroz školski program u skladu s razvojem sposobnosti djeteta.

U hrvatskom školstvu primjenjuju se dva pristupa u prepoznavanju i identifikaciji darovitog djeteta, a to su: procjenjivanje i testiranje. Procjenjivanje se odnosi na procjenu razvijenosti djetetovih osobina poput pojedinih sposobnosti, crta ličnosti, interesa, motivacije i procjenu vrijednosti djetetovih duhovnih i materijalnih radova kao što su: znanstveni rad, tehnički patent, slika, pjesma i sl. U procjenjivanju djetetovih osobina mogu sudjelovati svi oni koji mogu opažati njegovo ponašanje te se stoga koriste zapažanja roditelja, izvješća nastavnika, voditelja sekcija, klubova, društava i sl. Mjerenje osobina darovitih, nasuprot tome, pretpostavlja primjenu standardiziranih testova. Najstariji i najučestaliji su testovi inteligencije, od kojih se u svrhu ispitivanja darovitosti koristi Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), primijenjen za djecu od 6 do 16 godina. No, nerijetko se koriste i testovi posebnih sposobnosti iz područja u kojem je dijete iskazalo talent. Takvim se testovima ispituje znanje iz dotičnog predmeta, kao npr. matematike, likovnog i dr.²

Pored navedenog, važno je istaknuti da *uočavanje* znakova darovitosti predstavlja najznačajniju fazu u prepoznavanju darovitog djeteta i osmišljavanju najadekvatnijih načina njegovog daljnjeg razvoja. Početno uočavanje putem prepoznavanja određenih karakterističnih oblika ponašanja djeteta najčešće započinje u obiteljskom okruženju, od strane roditelja te se temelji na preciznom uočavanju znakova razvijenijih sposobnosti već u ranoj dobi, što predstavlja početak složenog procesa uočavanja – višestruki pristup identifikaciji darovitih, a koji predstavlja cjelovit, timski i transdisciplinarni pristup procjeni sposobnosti djeteta. Suvremene tendencije u procjeni djece sve više zastupaju potrebu višestruke procjene kao i manje formalizirane postupke procjene, u koje se ubraja studija slučaja i korištenje neformaliziranih izvjava i mišljenja zainteresiranih promatrača u životnom kontekstu odrastanja djeteta (Cvetković-Lay, 2006). Ukoliko roditelji ne prepoznaju i ne interpretiraju znakove iznadprosječno razvijenih sposobnosti ili potencijala djeteta koji se najčešće manifestiraju kroz specifično reagiranja na neke karakteristike okoline poput oblika, zvuka, boje,...njihova zapažanja naspram djeteta utječu na izgradnju očekivanja razvojnih rezultata koja su nerijetko viša od očekivanja prema prosječnoj djeci, što u konačnici također djeluje poticajno na razvoj. Kako bi razvoj djeteta zaista išao u smjeru najboljem za pojedino dijete te kako bi škole osigurale primjeren program, sa svim opažanjima roditelja moraju biti upoznati i stručni suradnici u okviru škole prilikom upisa djeteta. U nekim zemljama (primjerice Engleska, SAD) se u tu svrhu koriste posebne knjižice za praćenje razvoja djeteta ili liste za provjeru (check liste) koje učiteljima pružaju uvid u dosadašnja postignuća i napredak djeteta, te omogućuju planiranje daljnjih postupaka u smislu djetetova što učinkovitijeg razvoja. Većina kontrolnih lista izvedena je iz istraživanja inteligencije i kreativnosti, ali se njihova valjanost rijetko provjeravala u razredu.

² Preuzeto sa: http://www.skole.hr/nastavnici/ucionica?news_id=2911 (08.06.2012.)

Nakon početnog uočavanja, stručni suradnik nastavlja *promatranje i dijagnosticanje* te sa učiteljima i ostalim suradnicima razrađuje plan poticanja razvoja djeteta i odlučuje o uključivanju u obogaćene aktivnosti, uz diferencirani pristup unutar odgojne skupine ili poseban odgojno-obrazovni program, ovisno o razini i vrsti darovitosti (Cvetković-Lay, 2006). Prethodno navedeno karakteristično je za druga fazu u prepoznavanju i identifikaciji darovitih prema Čudina – Obradović (1990) koja predstavlja prevođenje znakova moguće visokih sposobnosti u signale za akciju, što se nerijetko manifestira kroz roditeljsko nastojanje da na osnovi očekivanja naspram djetetovih razvojnih mogućnosti osiguraju i stvaraju situacije koje će najpovoljnije djelovati na razvoj prepoznatih sposobnosti. Najčešći oblik reagiranja okoline na prepoznavanje znakova darovitosti je sustavno i planirano obogaćivanje dječjeg iskustva, te organiziranje sve složenijih obrazovnih situacija u skladu s rastućim mogućnostima djeteta (Čudina – Obradović, 1990).

Prema Cvetković-Lay (2006: 82), prilikom prosudbe o darovitosti djeteta potrebno je prikupiti čitav niz važnih podataka, poput: biografski-anamnestički podaci; ispunjene kontrolne liste i ljestvice procjene karakterističnih oblika ponašanja; objektivno testiranje u specifičnom području talenta djeteta; kvalitativna analiza uradka u specifičnom području talenta djeteta; testiranje intelektualnih sposobnosti; opservacija ponašanja i analize postignuća djeteta tijekom sudjelovanja u obogaćenim aktivnostima; ostali važni podaci prikupljeni u razgovoru sa nastavnicima, roditeljima; procjena vršnjaka; samoprocjena darovitog djeteta.

Posljednju fazu označava *proces identifikacije* od strane stručnog tima, koji se odnosi na stručno utvrđivanje i procjenu opaženih i prepoznatih signala, odnosno specifičnih modela ponašanja kao znakova iznadprosječno razvijenih sposobnosti. Svakako se mora uzeti u obzir, da se postupk identifikacije odnosi na potencijalnu darovitost te u tom kontekstu najčešće bivaju identificirana ona djeca koja svoju darovitost manifestiraju ili kroz izuzetno školsko postignuće ili kroz specifične talente. Prema Cvetković-Lay (2006), osnovu potencijalne darovitosti čini niz naslijeđenih predispozicija, budući da sva darovita djeca imaju razvijene neke sposobnosti koje im omogućuju postizanje izrazito iznad prosječnih uradaka u različitim zadacima što se svakako odnosi na opće intelektualne sposobnosti (koje se iskazuju kroz iznimno intelektualno funkcioniranje) i specifične sposobnosti (koje se iskazuju kroz različita područja djelovanja). U praksi se prepoznaje tzv. produktivna darovitost, koja se iskazuje kroz produkte u ranijem, bržem, boljem, višem, uspješnijem, dakle natprosječnom postignuću.

No, u samom procesu identifikacije treba uzeti u obzir da želimo identificirati dijete koje ima neotkrivene potencijale, i to je potrebno učiniti što ranije u svrhu pružanja adekvatne obrazovne podrške. Pritom treba uzeti u obzir da će svakako teže biti identificirana djeca s niskim školskim postignućem, kulturalno različita djeca, djeca iz obitelji s niskim socio – ekonomskim i obrazovnim statusom, iz obitelji sa skromnijim ambicijama, djeca s teškoćama u ponašanju, teškoćama u razvoju te djeca s niskom motivacijom za rad.

Procjena stupnja uočene darovitosti obično se provodi s obzirom na postojeće i prihvaćene norme i kriterije. Kriteriji prema kojima određujemo da li je neko dijete darovito ili ne, obično se određuju u skladu sa prihvaćenom definicijom

darovitosti i ciljevima koji proizlaze iz takvog određenog pristupa, dok norme najčešće imaju zaleđe u Zakonu koji nužno definira i odnos prema darovnoj djeci. U tom kontekstu možemo se pozvati na Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi iz 2008, gdje se u članku 63. navodi: „Škola provodi uočavanje, praćenje i poticanje darovitih učenika te im organizira dodatni rad prema njihovim sklonostima, sposobnostima i interesima“, a „...program za darovite učenike ...propisuje ministar.“ Tim stručnih osoba, u skladu sa prihvaćenim kriterijima i normama, u ovoj fazi također procjenjuje adekvatnost programa sustavnog i intenzivnog razvoja za razvoj darovitog pojedinca. Ova faza veoma je značajna budući da ona predstavlja odluku o daljnoj sudbini razvoja darovitosti pojedinog učenika. No, svakako sudbina darovitog učenika također će ovisiti i o kompetencijama nastavnika kao značajnog čimbenika u višestrukome pristupu identifikaciji darovitih te o promatračkim i procjenjivačkim vještinama koje se dodatnim specifičnim treningom i ukazivanjem na moguće pogreške procjenjivanja i podcjenjivanja mogu znatno poboljšati (Cvetković-Lay; Sekulić-Majurec, 1998). Pored navedenog, važno je napomenuti kako primjena neadekvatnih mjernih instrumenta, neprimjerenog načina ili vremena identifikacije, neprepoznatljivost pojedinih kategorija djece čimbenici su koji moguće utječu na neprimjećivanje djece koja imaju velike mogućnosti razvoja.

Uz veliku neujednačenost u broju i izboru instrumenata koji se primjenjuju u postupku identifikacije, obuhvatu i dobi učenika i čestini ispitivanja, u Hrvatskoj su prisutne i velike regionalne razlike, koje su u konačnici rezultirale i brojnim sustavnim pristupima i modelima identifikacije (Vlahović-Štetić, 2006). U identifikaciji darovite djece poželjno je dakle koristiti i postupke procjenjivanja i mjerenja. Prilikom procjenjivanja najčešće se koriste različite metode, od jednostavnih nominacija, do upitnika i skala procjena, a da pritom promatrači budu i sama darovita djeca, njihovi vršnjaci, roditelji, učitelji i drugi stručnjaci koji poznaju dijete. Postupci mjerenja odnose se na upotrebu standardiziranih mjernih instrumenata što uključuje testove postignuća i testove sposobnosti (testovi inteligencije i specifičnih sposobnosti).

Osvrćući se na identifikacijske postupke koji se provode u hrvatskim školama, treba istaknuti kako se učestalo kombiniraju identifikacijske metode, pa prema tome i identifikacijska sredstva i postupci, premda mnogi nisu zastupljeni u preporučljivoj mjeri. Prema rezultatima istraživanja Vlahović-Štetić (2006) u Hrvatskoj se najčešće primjenjuju skupni testovi sposobnosti (92,6% i 93,8%). Testovi kreativnosti se primjenjuju sporadično, ali nedovoljno kao i upitnici s procjenama učitelja (64,2% i 37,5%), roditelja, vršnjaka i samih učenika.

Osvrtom na aspekt dječjeg stvaralaštva, prognostička valjanost testova inteligencije nije se pokazala zadovoljavajućom, budući da ukoliko bismo kao nadarene identificirali samo one čija postignuća na testovima inteligencije ulaze u gornjih 20% rezultata, neidentificirano bi ostalo čak 75% djece koja postižu visoke rezultate u testovima stvaralačkih sposobnosti.

U svakom slučaju, kako bi se složeni i raznoliki fenomen nadarenosti mogao što cjelovitije obuhvatiti, poželjno je koristiti različite izvore podataka (roditelji, vršnjaci, učitelji, stručni suradnici,...), raznovrsne metode (uspjeh u

učenju, uradci i postignuća, natjecanja, interesi,...) i odgovarajuća vremenska dinamika postupaka za otkrivanje, utvrđivanje i praćenje darovite djece (Vlahović-Štetić, 2006).

Daroviti u sustavu odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske – zakonska podrška

Iskustva djece stečena u ranom djetinjstvu imaju duboke i trajne učinke na njihov razvoj pa i na njihov život. U prvih nekoliko godina života djeteta postavlja se osnova njegova cjelokupna određenja što neizbježno podrazumijeva osjećajno i socijalno ponašanje pa čak i akademsku uspješnost i profesionalno opredjeljenje (Bloom, 1985). Stoga su od presudne važnosti za djetetov cjelokupan razvoj kvalitetna rana iskustva prilagođena njegovim individualnim potrebama što se također odnosi i na rano učenje. Pritom valja naglasiti da su sposobnosti temelj i jedna od determinanti odgojno-obrazovnog razvoja svakog učenika, ali su istodobno na neki način i rezultat odgojno-obrazovnog procesa.

Kao u drugim razvijenim zemljama, i u Republici Hrvatskoj javlja se potreba za razvojem sustava obrazovanja darovitih i talentiranih učenika kroz posebne obogaćene programe u državnim školama te privatnim školama za darovitu djecu. Sustav redovnog odgojno – obrazovnog procesa kojeg nude škole, prvenstveno je prilagođen potrebama prosječnog djeteta. Praksa hrvatskih škola usmjerena je na uključivanje darovite djece u redoviti sustav školovanja, dakle mimo spoznate važnosti o prilagodbi programa odgoja i obrazovanja individualnim potrebama ne samo darovite već i prosječne djece. Upravo zbog toga, polaskom u školu, darovita djeca kao i ostala najčešće kreću od nule, kao da prije toga nisu ništa znala i naučila. Jaz između znanja i sposobnosti kojim je već ovladalo darovito dijete, ali isto tako i prosječno dijete, i sadržaja, znanja koje nude škole, postaje sve veći zbog sve kvalitetnijih i razvojno usmjerenih predškolskih programa za kojima značajno zaostaju školski programi. Nedvojbeno je da bi kvalitativna različitost darovite djece, koja se razlučuje u zapažanjima roditelja i u osobinama darovitih učenika trebala značajno utjecati na planiranje obrazovnih postupaka i školskih programa već na samom početku školovanja, kao i na pristup učitelja takvu djetetu (Cvetković-Lay, 2006: 189). Pritom treba imati na umu da obrazovanje u tim prvim bitnim godinama nesmiije predstavljati pojednostavljenju verziju kurikulumu za stariju djecu, već se rad škole treba temeljiti na vrednovanju i proširivanju iskustava s kojima djeca dolaze u školu. Budući da su takva iskustva individualna i različita, svako dijete čine jedinstvenim te se javlja potreba za pristupanje svakom pojedinom djetetu na prilagođen, individualan način.

Razvoj obogaćenih programa za darovite u redovitim razredima doprinosi stvaranju ozračja izvrsnosti što djeluje poticajno na svu, a ne samo darovitu djecu. U Prijedlogu Osnova za ustroj školstva Republike Hrvatske iz 2000. godine, navodi se: „U pogledu zadovoljavanja raznolikih potreba pojedinaca škola ima mnoge zadaće od kojih je najvažnija da prati razvoj i uočava raznolikosti svakog pojedinog učenika, da izlazi u susret tim raznolikostima prilagodbom vrste i opsega sadržaja, organizacijom rada i brzinom učenja i potporom osobnim potrebama.“ (Osnova za

ustroj školstva RH, 2000. str.11). U istom se dokumentu navodi da je „u većini slučajeva zapostavljen rad s darovitim učenicima, a kada ga škola i provodi, nitko joj u tome ne pruža potporu“ (Osnova za ustroj školstva RH, 2000. str.7). Sadržaj članka 62. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi³ (2008) koji glasi : „Učenici s *posebnim* odgojno-obrazovnim potrebama su daroviti učenici i učenici s teškoćama“, prema kojem je naglasak stavljen na posebnost tretmana koji je potreban darovitim pojedincima premda takva „posebnost“ veoma rijetko dolazi do izražaja što je također potvrđeno i prethodnom tvrdnjom. Nadalje, u slijedećem članku istog Zakona navodi se: „Škola provodi uočavanje, praćenje i poticanje darovitih učenika te im organizira dodatni rad prema njihovim sklonostima, sposobnostima i interesima“, a „...program za darovite učenike ...propisuje ministar.“ (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008, Članak 63.). Za ostvarenje suvremenih obveze škole, potrebna je takva organizacija pedagoškog procesa u kojem će se otkrivati, prepoznavati i razvijati individualne mogućnosti svakog pojedinca. Učenje, u okviru takvog odgojno-obrazovnog pristupa, nema funkciju nagomilavanja znanja, već predstavlja učenje za afirmaciju individualnih sklonosti i potencijala. Ovakvim pristupom i djelovanjem mijenja se fizionomija, organizacija i uvjeti života i rada u suvremenoj školi, koja razvoj darovitosti definira kao jedan od svojih ciljeva.

U Osnovama za ustroj školstava RH istaknuto je da „sadržaj poučavanja i učenja treba biti prilagođen predznanju, razvojnim etapama pojedinaca, njegovim osobitostima, kognitivnom statusu i kronološkoj dobi učenika s mogućnošću odstupanja prema područjima u kojima se iskazuje učenikova sposobnost i kristalizirani interes“ i nadalje „u pogledu zadovoljavanja raznolikih potreba pojedinaca škola ima mnoge zadaće, od kojih je najvažnija da prati razvoj i uočava raznolikosti prilagodbom vrste i opsega sadržaja, organizacijom rada i brzinom učenja i potporom osobnim potrebama...“ (Osnova za ustroj školstva RH, 2000. str.11). Prethodno navedeno potvrđuje i sadržaj članka 64. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi koji određuje da „Učenik koji se ističe znanjem i sposobnostima ima pravo završiti školu u kraćem vremenu od propisanog“ odnosno „u tijeku jedne školske godine učenik može završiti dva razreda“ pri čemu sve „uvjete i postupak pod kojima učenik može završiti školu u kraćem vremenu propisuje ministar“. Vidljivo je da suvremeni sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj pred sobom ima složeni zadatak ostvarivanja mogućnosti razvoja darovitosti djece školske dobi, koji se možda upravo zbog složenosti i posebnosti pristupa ostvarivanja ovog cilja nerijetko zanemaruje gotovo ignorira. Ipak, ostvarivanje ovog kompleksnog zadatka svojevrsan je izraz prepoznatljivosti škole i pojedinaca u njoj, njihovog identiteta, originalnosti, ali i stupnja autonomnosti te nastavnikove osposobljenosti, kreativnosti i odgovornosti. Posvećujući to veću pažnju darovitosti djece nastavnici iskazuju to veći stupanj izgrađenosti, autonomnosti i razumijevanja za brojne djetetove razvojne potrebe.

Jedna od temeljnih prepreka u radu s darovitim djecom je identifikacija darovitih koju treba ostvariti uz odgajatelja i učitelja, tim kvalificiranih stručnjaka-

³ <http://www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2008/2789.htm>

eksperata, a potrebno je uvažiti i mišljenja roditelja, budući da ih neki autori smatraju najpouzdanijim procjenjivačima. Prema složenosti procesa, u procesu otkrivanja više sudjeluju učitelji dok proces identifikacije provode posebni stručnjaci (pedagozi, psiholozi, sociolozi, liječnici). Iako govorimo o potencijalno darovitoj djeci, u praksi odgojno-obrazovnog rada učitelji najčešće identificiraju onu djecu i učenike koji su u tijeku školovanja na određeni način već iskazali svoju darovitost. Učitelji koji se uključuju u postupke identificiranja darovite djece i učenika moraju biti upoznati s prednostima i nedostacima identifikacijskih postupaka kako bi se greške smanjile na minimum, jer postoje skupine djece, kao što su npr. pripadnici manjina, djeca iz kulturalno različitih skupina, djeca slabijeg školskog uspjeha, hendikepirana djeca itd. koju nije lako identificirati kao darovite. Proces selekcije treba validirati i pratiti napredak polaznika u posebnim programima (Handy, 1994), jer činjenica je da tijekom školovanja mnoga djeca ne bivaju identificirana kao darovita, iako je prepoznavanje te djece i podrška okoline najbitnija za razvoj njihovih potencijalnih kapaciteta. Kako bi rad s darovitima imao uspjeha, sa identifikacijom darovite djece treba početi što ranije, a djecu koja nisu bila na vrijeme identificirana treba što prije uključiti u rad s obogaćenim programima kako bi se propusti što prije nadoknadili.

U školi, posebno višim razredima osnovne i srednje škole, mogu postojati brojne zapreke identifikaciji i poticanju razvoja darovite djece. One se prije svega odnose na nastavne programe, a neke od njih navode se i u Osnovama za ustroj školstva Republike Hrvatske među kojima možemo izdvojiti slijedeće: nepreciznost programa, jer ne upućuje učitelja na potrebnu razinu usvojenosti znanja, mehaničko dopunjavanje i površno deideologiziranje, uopćenost i nedostatak kurikularnog usmjerenja na istovjetne razine usvojenosti znanja; nadalje, prezahtjevnost i preopširnost programa – enciklopedizam; nesrazmjern odnos broja nastavnih sati, gradiva i životne vrijednosti sadržaja, nedostatak radionica, kabineta, laboratorija, nedostatak radnih i istraživačkih metoda rada učenika u otkrivanju i usvajanju sistematiziranih spoznaja i znanja itd. (Osnova za ustroj školstva RH, 2000. str.8). Pored navedenih, postoje i slijedeći problemi kao što su nedovoljna zanimljivost programskih sadržaja, budući da su programi koncipirani na način da traže uglavnom reproduktivno znanje, a ne kritički, istraživački, aktivan i kreativan odnos učenika prema programskim sadržajima, jer u njima ne postoji dovoljna diferencijacija važnih i manje važnih sadržaja, što uvelike otežava učenje i izaziva otpor i gubljenje motivacije za učenje.

S gledista učenika, prepreke i nedostaci su između ostalih i primjerenost programa prosječnom učeniku. Nerjetko su učenici zbog dominantne uloge nastavnika stavljeni u ulogu pasivnog slušača, stoga njihova darovitost ne može doći do izražaja niti kao takva biti prepoznata. Zamjerka se također upućuje i na pristup učenicima koji nije u dovoljnoj mjeri individualiziran, što bi također omogućilo nastavniku da prepozna darovite učenike što je onemogućeno i zbog nedovoljno prisutne diferencijacije zadataka prema sposobnostima i interesima pojedinog djeteta. Učenici su manje motivirani za učenje radi stjecanja znanja i razvoja sposobnosti, a manje radi ocjena. Oni su preopterećeni kontrolnim zadacima i testovima znanja, koji ih potiču na „kampanjsko“ učenje, zanemaren je samostalan

rad, izrada mini istraživačkih projekata i sl. Ograničene su i mogućnosti nagradivanja darovitih učenika.

Najčešći problemi vezani za darovitost u radu učitelja, pored ranije navedenih, odnose se na pružanje podrške njihovom razvoju odgovarajućim programima, pronalaženje adekvatne stručne literature o darovitosti, organizaciju rada s darovitim djecom, koji nastaju zbog neadekvatnih uvjeta rada: brojnosti djece u razrednim odjeljenjima, neadekvatne materijalne i didaktičke opreme, vremenske raspodjele rada koja bi omogućavala dulje bavljenje nekom aktivnošću.

U Osnovama za ustroj školstva RH općenito se navodi da većina učitelja nije imala mogućnosti sustavno se usavršavati za rad s darovitim djecom, radna autonomija učitelja je niska, a izbor udžbenika je nametnut (Osnova za ustroj školstva RH, 2000. str.8). Stoga se sa sigurnošću može tvrditi da u RH ne postoji cjelovit i organiziran sustav brige o darovitoj djeci, prije svega zbog niza predrasuda koje postoje među prosvjetnim djelatnicima, kao i zbog opterećenosti prošlošću (socijalistički odgojni nazori i ideali težnje k jednakosti među različitim).

Zaključak

Iznimni talenti djece i mladih prisutni su u svim kulturalnim skupinama, svim ekonomskim slojevima te u svim područjima ljudskog djelovanja. Kako bi se definicija darovitosti i darovite djece primjenila u praksi, škole moraju razviti sustav identifikacije darovitih i talentiranih učenika. Općenito govoreći, u hrvatskom obrazovnom sustavu briga za darovite još nije poprimila značajke sustava nego je više rezultat individualnih i grupnih nastojanja. Prema nekim istraživanjima, Hrvatska kasni oko tridesetak godina u organiziranju sustava skrbi za darovite. Za razvoj svih, a ne samo darovitih učenika, potrebno je razviti sustav profesionalnog usmjeravanja unutar škole, što uključuje identifikaciju nadarenih. Identifikacija i obrazovanje darovitih u neposrednoj je vezi sa strategijom gospodarskog, ali i svakog drugog razvoja Hrvatske, jer su daroviti najkvalitetniji nacionalni razvojni resursi. Stoga bi otkrivanje i potpora darovitih trebali biti redovita aktivnost u školskom sustavu. Dakako, takva djelatnost trebala bi imati široku društvenu potporu, trebalo bi je propagirati u javnosti, a poslodavci bi je mogli podržati sustavom stipendiranja darovitih čime bi osigurali najkreativnije kadrove za vlastiti razvoj i spriječili njihov odlazak u inozemstvo. Nadalje, treba poboljšati praćenje napredovanja učenika pri čemu bi tradicionalni način praćenja učenika pomoću dosjea trebalo postupno poboljšavati koristeći se suvremenom kompjutorskom tehnikom. Osobito je važno razvijati nastavu u smjeru individualiziranog poučavanja-učenja. Za uspješan razvojni rad u školi iznimno je važno popunjavanje razvojnih službi psiholozima koji pomažu pri identifikaciji darovitih ali i pri organiziranju oblika podrške. U dodiplomsku izobrazbu učitelja i nastavnika treba uvesti poseban kolegij o obrazovanju darovitih. Treba ustrojiti i poslijediplomski studij iz područja obrazovanja darovitih. Problematika identifikacije i obrazovanja darovitih treba ući i u program dodatne izobrazbe učitelja, nastavnika i stručnih suradnika.

Literatura:

- Bloom, B. (1985) Developing talent in young people. New Yourk, Ballantine Books
- Cvetković-Lay, J. (2006) Darovito je, što ću sa sobom?, Priručnik za obitelj, vrtić i školu, Alinea i Centar za poticanje darovitosti djeteta „Bistrić“: Zagreb
- Cvetković-Lay, J. (2002) Darovito je, što ću sa sobom?, Priručnik za obitelj, vrtić i školu, Alinea i Centar za poticanje darovitosti djeteta „Bistrić“: Zagreb
- Cvetković-Lay, J. (1995) Ja hoću i mogu više, Priručnik za odgoj darovite djece od 3 do 8 godina, Alinea i Centar za poticanje darovitosti djeteta „Bistrić“: Zagreb
- Cvetković-Lay, J., Sekulić-Majurec, A. (1998) Darovito je, što ću s njim?, Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi, Alinea i Centar za poticanje darovitosti djeteta „Bistrić“: Zagreb
- Čudina-Obradović, M. (1990) Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje, Školska knjiga, Zagreb
- Gagne, F. (1985) Giftedness and Talent: Reexamining of Reexamination of the Definitions. U: Gifted Child Quarterly, No.3
- Gardner, H. (1983) Frames of mind: The teory of multiple intelligence, Basic Books, New York.
- George D. (2005) Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike, Zagreb, Educa
- Goleman, D. (1996) Emocional Intelligence, Bloomsbury, London, 38-39
- Handy, C. (1994), The Empty Raincoat, Hutchinson, London.
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard (verzija: ožujak 2005): Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. URL: [http:// www.mzos.hr](http://www.mzos.hr)
- Yahnke Walker, S. (2008), Darovita djeca, vodič za roditelje i odgajatelje: kako razumijeti, podržati i potaknuti vaše darovito dijete, Zagreb, Veble commerce.
- Koren, I. (1988), Nastavnik i nadareni učenici, Sisak, USIZ za zapošljavanje
- Koren, I. (1993), Neki metodološki problemi i neželjeni efekti identifikacije nadarenih, U: Napredak, Vol. 134, br. 4, str. 401-412, Hrvatsko pedagoško književni zbor: Zagreb.
- Koren, I. (1989), Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika, Zagreb, Školske novine
- Leyden, S. (1990) Helping the Child of Exceptional Ability, Routledge special education series, Billing & Sons Limited: Worcester.
- Marland, S. P., Jr. (1972) Education of the gifted and talented: Report of the Congress of the United States by the Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Miliša, Z. (2000): Izvješće o hrvatskom školstvu. Zagreb : Zavod za unapređivanje školstva Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske (neobjavljeni materijal)
- Ogilvie, E. (1973) Gifted Children in Primary Schools, Macmillan, London.
- Osnova za ustroj školstva Republike Hrvatske (prijedlog za javnu raspravu), Zagreb, 2000.
- Paustović, N. I dr. (2001): Odgoj i obrazovanje: bijeli dokument o hrvatskom školstvu. Zagreb, Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske.
- Pejić, Tuhtan-Maras, Arrigoni (2007) Suvremeni pristupi poticanju dječje darovitosti s kreativnim radionicama, U: Magistra Iadertina, 2 (2). Zadar, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece Sveučilišta u Zadru: 133-149
- Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005-2010. Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, uređen lipnja 2005. na Vladi Republike Hrvatske. <http://www.vlada.hr>

- Renzulli, J. S. (1978) What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappan, 60, 180-184, 261.
- Renzulli, J. S. (1986) The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A.J. (1983), Gifted children: Psychological and educational perspectives. New York: Macmillan.
- Sternberg, R. (1986) A triarchic theory of intellectual giftedness. U: Sternberg & Davidson (Eds.): Conceptions of giftedness, str. 223-243. Cambridge University Press: Cambridge.
- Vlahović-Štetić, V. (2005), Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi, Zagreb, Institut za društvena istraživanja
- Winner, E. (2005), Darovita djeca, Lekenik, Ostvarenje d.o.o.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008. Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, ureden lipnja 2010. http://www.zbornica.com/images/documents/2008-07-15_zakon_o_odgoju_i_obrazovanju.pdf

ANA BAN, young researcher – teaching assistant

aban@ffri.hr

SOFIJA VRCELJ, full professor

svrcelj@ffri.hr

University of Rijeka

Faculty of Humanities and Social Sciences

Department of Pedagogy

Croatia

Doctoral Study of Pedagogy - Faculty of Arts and Sciences in Zagreb

HOW TO IDENTIFY GIFTED STUDENT?

The paper discusses the (potentially) gifted students and the problems of recognizing them. The authors point out that gifted students are often equated with excellent ones, which means that marks are taken as the criteria of identification. In this connection, it is necessary to redefine the "talent" as well as success and failure in school systems. Also, school practice shows that talent is a problem most of those who are gifted, but also the environment in which they live, because the schools are oriented to generally accepted criteria of "normality" as a criterion of judging the students potential (which is not only a phenomenon of Croatian schools). Under the statutory definition, gifted students have an opportunity of accelerated schooling/studying, but such cases in practice almost do not exist. Programs that are offered in most schools significantly less overlap with the capabilities and characteristics of gifted children, and they are trying to meet their needs outside of school.

Key words: gifted students, school programs, resources, schools, skills, success.