
DAROVITI UČENICI U DIDAKTIČKOJ KULTURI ŠKOLE

Sažetak: Svaka škola (kao skupina djelatnika i učenika) ima svoju kulturu koja utječe na njezinu učinkovitost, kvalitetu, djelovanje i ostvarivanje postavljenih ishoda. Didaktička kultura škole kao dio školske kulture podrazumijeva vrijednosti, uvjerenja i stavove koji voditelji nastavnog procesa imaju o pojedinim segmentima nastave. U ovom su radu vrijednosti, uvjerenja i stavovi usmjereni na darovite učenike. Daroviti učenici i njihovo pozicioniranje u nastavom procesu proučavani su u elementima tradicionalne i suvremene didaktičke kulture. U radu se posebno izdvaja pokret za standardizacijom obrazovanja, kompetencijski pristup i kultura rangiranja, te njihova refleksija na obrazovanje darovitih učenika. Velika pozornost posvećuje se implicitnim pedagogijama i mentalni modeli odgojno-obrazovnih djelatnika koji rade s darovitim učenicima. Ukazuje se na važnost nesklada implicitne i eksplicitne pedagogije u ključnim pitanjima obrazovanja darovitih. Mentalni modeli učitelja koji rade s darovitim učenicima pokazuju se kao glavni pokretač kvalitetne nastave, kao i glavna kočnica u pristupu usmjerenom darovitom učeniku, te razvoju didaktike darovitih. Zadnji dio rada izdvaja neke specifičnosti u radu s darovitim učenicima (doživljaji poželjnih i odbojnih karakteristika darovitih učenika u različitim kulturama, solidarnost razrednog odjela darovitog učenika i njegov sociometrijski status, te prostor kao čimbenik kulture škole u funkciji obrazovanja darovitih učenika koji konstruira i oblikuje iskustva i odnose) i otvara nova područja za razmatranje i istraživanja.

Ključne riječi: obrazovanje darovitih, kultura škole, didaktička kultura, daroviti učenik.

Obrazovanje darovitih učenika u didaktičkoj kulturi škole

Kultura je jedan od onih pojmova koji ima obilježje samorazumljivosti i vjerojatno se iz tog razloga definira i objašnjava na nekoliko stotina različitih načina. Bez obzira na navedeno obilježje, kulturu čini sveukupnost načina življenja određene ljudske skupine. Svaka škola (kao skupina djelatnika škole i učenika) ima svoju kulturu koja utječe na njezinu učinkovitost, kvalitetu, djelovanje i ostvarivanje zadanih i postavljenih ishoda. Školska se kultura definira kao relativno trajna kvaliteta školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova i tako određuje sveukupnost načina življenja škole (Domović, 2004), a razni autori koji se bave problematikom kulture škole uzimaju različite kriterije za klasifikaciju. Jedna od najpoznatijih podjela je podjela Stoll i Finka (2000), koji razlikuju pokretnu, kružecu, lutajuću, napinjuću i utopljeničku školu. Pokretna, dinamična škola potiče napredak svojih učenika, svi rade zajedno kako bi odgovorili na promjene konteksta, jasno su postavljeni ciljevi a djelatnici su motivirani za promjene i posjeduju za to potrebne vještine. Ovakve škole imaju norme razvijajuće i djelotvorne škole.

¹ akolak@ffzg.hr

Kružeća ili ploveća škola ostavlja dojam učinkovitosti a učenici su uspješni bez obzira na kvalitetu učitelja. Lutajuća ili šetajuća škola nije ni učinkovita ni neučinkovita i mijenja se sporo prema vanjskim zahtjevima. Napinjuća škola ili škola "brodolomac" je neučinkovita škola. Ovakve škole troše znatnu energiju na poboljšanje i svi su svjesni njezine neučinkovitosti. Najčešće se komparira s utopljeničkom škola koja je također neučinkovita ali kod nje ne dolazi do poboljšanja. U ovoj školi prevladavaju norme koje potiču izolaciju. Hargreavesova (1995) podjela razlikuje četiri tipa školske kulture: tradicionalističku, kolaboracionističku, kontroliranu, anomičnu i optimalnu. Tradicionalističku karakterizira nizak stupanj kohezije i visok stupanj kontrole. Kolaboracionistička se opisuje s niskim stupanjem kontrole i visokim stupnjem kohezije. Kontroliranu određuje visok stupanj kontrole i kohezije, dok anomična ima nizak stupanj kohezije i kontrole. Kao idealan tip škole javlja se optimalna škola, a to je učinkovita škola s optimalnim odnosom između društvene kontrole i kohezije. Tipologija Rosenholtz (1989) razlikuje dinamičnu od statične školske kulture. Dinamična kultura škole umjerena je na vlastite prioritete, a statična je usmjerena na vanjske zahtjeve. Ovaj je model tipologije kultura škola vrlo utjecajan jer koristi krajnje upečatljive kontraste. Proučavajući kulturu školskog života Kantorova (2009) pozornost usmjerava na sljedećih pet područja školskoga života koji su, prema mišljenju autorice, značajni: sveukupan stav škole i motivacija za učenje, kvalitete i kompetencije učitelja, školska pravila i razredna disciplina, solidarnost razreda kao društvene skupine, te arhitektonski, estetski i higijenski vidovi škole. Jednu od pedagoški čitljivijih konkretizacija školske kulture daje nam Staničić (2006), koji je dijeli na: pedagošku kulturu, didaktički kulturu, kulturu odnosa, specifičnu školsku kulturu i organizacijsku kulturu. Pod didaktičkom kulturom podrazumijevamo vrijednosti, uvjerenja i stavove koje imaju voditelji nastavnog procesa o subjektima i pojedinim segmentima nastave. Vrijednosti, uvjerenja i stavova koji čine didaktičku kulturu u značajnoj mjeri utječu na nastavnikovo ponašanje i odnose u nastavi. Jedan od značajnih indikatora didaktičke kulture je položaj darovitih učenika u njoj. Pod položajem darovitog učenika u nastavi prvotno podrazumijevamo relacijski odnos učitelja i učenika kao najvažnijih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa u nastavnoj strukturi, te usmjerenost nastave prema učeniku. Autori koji se bave proučavanjem izazova didaktičke kulture škole u segmentu obrazovanja darovitih učenika (Koren, 1989; Čudina-Obradović, 1991; George, 2003; Vlahović-Štetić, 2008; Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008; Gojkov, 2008; Slunjski, 2013, Kadum, Hozjan, 2015) pokušavaju odgovoriti na brojna pitanja. Kakav je položaj darovitih u tradicionalnoj i suvremenoj didaktičkoj kulturi? Treba li nastava biti jednaka za sve učenike? Zadovoljava li potrebe učenika s posebnim potrebama? Poštuju li se načela rada s darovitim pojedincima? Trebaju li daroviti učenici imati darovitog učitelja? Kako daroviti učenici doživljavaju svoj položaj u nastavi? Percipiraju li svoju ulogu aktivnom ili pasivnom? Imaju li mogućnost izbora? Je li komunikacija u nastavi simetrična ili asimetrična? Je li dominirajući položaj jednog subjekta a podređeni drugog ili treba li redefinirati pozicije moći u školskoj hijerarhiji?

Pozicioniranje darovitih učenika u tradicionalnoj/suvremenoj didaktičkoj kulturi

Na formalnoj i institucionalnoj razini ustroj nastave kod nas se temelji na demokratskim vrijednostima, ali nastavna praksa ima vidljive vrijednosti tradicijskog kompleksa i nedemokračičnosti. To je jedno od ključnih proturječja koja je vidljiva pri proučavanju didaktičke kulture a svoje izvore ima u nepovezanosti didaktičke teorije i prakse. Didaktičku kulturu škole nemoguće je promatrati izolirano, i njezina uspješnost uvijek je spoj teorije i prakse. To dokazuje i činjenica da su svi su veliki didaktičari bili i praktičari.

Tradicionalna didaktička kultura zasniva se na koncepciji koja seže duboko u povijesti, ali čiji su plodovi vidljivi i danas u školskim sustavima. Djeluje nevjerovatno, ali elementi te kulture znakovito su otporni na promjene. Karakteristike tradicionalne škole su unaprijed definiran plan i program, a cilj nastave je usvajanje programa. Osnovna nastavna metoda je metoda usmenog izlaganja (predavanja znanja) uz neka pomagala ili bez njih, a uloga učenika je slušati, razumjeti i upamtiti ispredavano građivo. Uloga nastavnika je uloga predavača (predaje nastavni sadržaj učeniku). Vrednovanje znanja (uglavnom pismeno ili usmeno) odnosi se na usvojenost građiva propisanog programom, a ocjena se izražava brojkom. Motivacija u tradicionalnoj nastavi najčešće je vanjska – nagrada, pohvala, ocjena, kazna. Za razliku od tradicionalne nastave, suvremena nastava dodjeljuje aktivnije mjesto učeniku. Aktivna nastava više je pedocentristički usmjerena i u obzir uzima cjelovitu osobnost učenika. U nastavi su aktivirani razni aspekti učenikove osobnosti. Osnovne karakteristiku suvremene nastave čini kurikulumski pristup. Interes učenika u suvremenoj nastavi može biti polazište izbora nastavnih sadržaja; učenje se povezuje s prethodnim znanjem i uvažavaju se osobna iskustva učenika; motivacija za učenje je često osobna i unutarinja, nastavne metode su često praktične, radne, manualne i ekspresivne, socijalne aktivnosti tijekom nastave poželjne, terenski rad čest kao i promatranje pojava u prirodi. Cilj je suvremene nastave razvoj osobnosti i individualnosti svakoga učenika. Didaktička kultura značajno uvažava zadovoljstvo nastavom subjekata odgojno-obrazovnog procesa. Napredak učenika u suvremenoj nastavi se ocjenjuje s naglaskom na usporedbu inicijalnog s finalnim stanjem i ovo čini značajnu odrednicu didaktičke kulture koja je usmjerena na učenika. Tradicionalna i suvremena nastava realno ne postoje u savršeno „čistoj” formi. Neki su autori pokušali načiniti prikaze i usporedbe tradicionalne i suvremene nastave, a neke od prikaza donosimo objedinjene svrstavajući ih u tri vremenske kategorije.

Tablica 1: Nastava stare, nove i najnovije škole (Poljak, 1970; Kolak, 2008):

Stara	Nova	Najnovija
javlja se u 18. st.	javlja se krajem 19. st. i početkom 20. st.	javlja se početkom 21. st.
ističu se materijalni zadaci nastave	ističu se funkcionalni zadaci nastave	ističu se ishodi nastave i kompetencije učenika
naglasak na poučavanju u	naglasak na samostalnom	naglasak na suradničko učenje

nastavi	radu u nastavi	
učenik – objekt nastave	učenik – subjekt nastave	učenik- aktivni subjekt
učitelj je predavač	učitelj je organizator rada	učitelj je voditelj-usmjerivač
izvori znanja su isključivo verbalni	najdominantniji izvor znanja je udžbenik	otvoreni i mnogobrojni izvori znanja, lako dostupni
sadržaj nastave je zadan	sadržaj nastave biraju učitelji i učenici	sadržaj nastave fleksibilan – kreacija učitelja i učenika
sadržaji se obrađuju po nastavnim jedinicama	sadržaji se obrađuju po nastavnim cjelinama	sadržaji se obrađuju holistički, integrirano
postoji predmetni sustav nastave	pokušaj ukidanja predmetnog sustava nastave	pokušaj uvođenja virtualnog obrazovanja i <i>on-line</i> učenje
školska zgrada kasarnskoga tipa	školska zgrada paviljonskoga tipa	višestruko povezani prostori za učenje koje je moguće mijenjati
disciplina autoritativna	radna disciplina	samodisciplina
škola učenja	škola rada	škola djelovanja

Za razliku od cilja u tradicionalnoj nastavi koja se odnosi na usvajanje znanja, cilj suvremena nastave je razumijevanje i primjena. Temeljna tradicionalna metoda bila je usmjerena na prijenos znanja, a suvremene metode aktivnog učenja omogućavaju učeniku sukonstrukciju i samostalnu izgradnju znanja. Izvor znanja u tradicionalnoj školi najčešće je činio udžbenik ili je to bio govor nastavnika. Suvremena nastava koristi mnogobrojne, lako dostupne izvore znanja, koje zahtijevaju od učenika sposobnost brze potrage za izvorom, kao i mogućnost vrednovanja izbora. Govor učitelja u tradicionalnoj nastavi je bio dominantan, dok je u suvremenoj nastavi minimalan. Obrnuto vrijedi za učenike u tradicionalnoj nastavi, koji nisu smjeli razgovarati tijekom nastave, za razliku od suvremene nastave gdje je govor učenika važno sredstvo učenja i izvor razumijevanja, te sredstvo za osvješćivanje učinkovitih strategija. Interakcija među učenicima je u suvremenoj nastavi poželjna, dok je u tradicionalnoj nastavi predstavljala izvor smetnji i smatrala se nepoželjnom. Provjera znanja u tradicionalnom pristupu je reprodukcijaska, dok suvremeni pristup traži primjenu u svakodnevnom životu. Tradicionalni pristup karakteriziraju ispiti i testovi, dok suvremeni pristup razvija brojne tehnike praćenja i napredovanja učenika, kao i postupke samoevaluacije. Motivacija u staroj školi bila je isključivo uz pomoć ocjene, pohvale (odnosno kazne) i pokušava ju zamijeniti pristup temeljen na osjećaju ponosa radi ovladavanja znanjem. Razlikujući ova dva pristupa, često se kao izazov suvremenosti naglašava humanost. Ako se od suvremene nastave zahtijeva da bude humana, onda treba reći kako taj zahtjev nije nimalo nov i da bi povijesno bilo teško identificirati teoretičara koji bi se zalagao za nehumanu nastavu (Polić, 1991). To znači da zahtjev za humanom nastavom i školom izrasta iz kritičkog odnosa prema postojećem obrazovnom procesu, tj. tim se zahtjevom smjera na njegovu preobrazbu. Škola kao ustanova ljudsko je djelo – time je i svaka škola, nastava humana. Ono što neku školu čini nehumanom jest njezina povijesna istrošenost, njezina nesuvremenost, njezina zatvorenost za buduće, čak ako je nekad i negdje bila stepenica prema budućnosti. Neka škola je nehumana ne zato što ne uljuđuje uopće nego zato što ne uljuđuje tako kako je to povijesno moguće (Polić, 1991). Što dakle nastavu čini

humanom? Obrazovni programi, udžbenici, nastavne metode, nastavna sredstva i pomagala, školski prostor i njegova oprema, organizacija djelatnosti, oni koji obrazuju ili oni koje se obrazuje? Svaki od navedenih čimbenika posebno ili tek svi zajedno? Iza svega toga stoje ljudi sa svojim odgojnim nakanama. Koliko će škola i nastava biti humana, ovisi najviše o ljudskom faktoru. Ništa od navedenoga nije samo po sebi dovoljno da bi se neku nastavu moglo proglasiti humanom, ali također sve od navedenoga predstavlja čimbenike koji utječu na stvaranje humane nastave.

Kao najvažniji čimbenik koji upravlja i stvara didaktičku kulturu škole je osobna didaktička kultura učitelja. Ako uspijemo dobiti uvid u svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu, uvidjet ćemo da njome u manjoj mjeri upravlja neka vanjska koncepcija, teorija ili ideja, koliko god ona bila službena, obvezna, određena ili naređena. Nastavnom praksom svakog učitelja najviše upravlja njegova osobna koncepcija – tj. njegova osobna teorija i kultura. Različiti autori to nazivaju različitim imenima (Elliot, 1998; Malaguzzi, 1998; Bruner, 2000; Mušanović, 2001; Senge, 2003), a za potrebe ovoga rada preuzimamo termin mentalnog modela. Njega čine vrijednosti i stajališta koji oblikuju percepciju nastavnika i njegovo razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa. Ostaje nepobitna činjenica da se implicitne teorije učitelja razlikuju od službenih teorija i predstavljaju njihovu interpretaciju u sklopu personalnih uvjerenja i znanja učitelja, te su osobne odgojno-obrazovne odrednice učitelja ključne i funkcionalne karike koje povezuju praksu i teoriju. Iz toga proizlazi da didaktičku kulturu nije moguće mijenjati bez ozbiljnog bavljenja „osobnim” koncepcijama i uvjerenjima svakog pojedinog nastavnog djelatnika škole.

Tradicionalna kultura nastave usmjerena je prema učitelju dok je suvremena usmjerena prema učeniku gdje daroviti pojedinac zauzima značajno mjesto sa svim svojim specifičnim potrebama. Prelazak s tradicijske didaktičke kulture na kulturu usmjerenu k učeniku u najvećoj mjeri determinira vrijednosni sustav učitelja i njegove osobne didaktičke koncepcije. Stoga su njegove dimenzije stavova o darovitim učenicima od presudne važnosti (pri čemu posebnu pozornost stavljamo na akcionu dimenziju stava). Na njihove stavove u značajnoj mjeri utječe „slika” koji imaju o darovitim učenicima a vezana je uz ponašanje darovitih učenika. Agresivnost i/ili dosada, frustriranost i pretjerana osjetljivost, te monopoliziranje odraslih kao neugodna ponašanja darovitih učenika proizlaze iz njihovih nezadovoljenih odgojno-obrazovnih potreba. Na zadovoljenje odgojno-obrazovnih potreba darovitih učenika značajno utječu različiti pristupi nastave. Transmisijski model nastave u kojem nastavnici svojim primarnim zadatkom smatraju prijenos informacija nudi najmanje mogućnosti. U transmisijском modelu, znanje je reducirano na informaciju i o njemu se ne promišlja, odnosno nastava nije usmjerena na razumijevanje dane informacije. Indukcijsko poučavanje stavlja naglasak na uvođenje učenika u strukturu određene discipline (predmeta). Nastava kao pregovaranje daje mogućnost darovitom učeniku da postane aktivni sudionik učenja, a razredno okruženje je poticajno i nalikuje radionici ili laboratoriju. Znanje je u pregovaračkom modelu nastave rezultat suradničkog rada učenika na rješavanju zajedničkih problema uz dogovaranje s učiteljima. Nastava kao facilitacija temelji se na načelu samorada bliskom *progresivnoj pedagogiji* i konceptu odgoja za koji su se

zalagali Rousseau i Fröbel. Nastava se prilagođava *spremnosti* djeteta za učenje u skladu s Piagetovom teorijom mentalnog razvoja. Nastava kao akceleracija (Vygotsky) usmjerava nastavni cilj darovitog učenika iznad trenutne razine spontanog razvoja i učenja, te pomiče tu razinu do proksimalne zone razvoja svakog pojedinca i prosjeka njegove dobne skupine. Za razliku od nastave kao facilitacije u kojoj se nastava prilagođava *spremnosti* učenika za učenje i razvoj, nastava kao akceleracija potiče, usmjerava, vodi razvoj. Nastava kao tehnologija temelji se na načelu strukture, ekonomičnosti, sažetosti, brzine i provodi se kroz standardizirane procedure i materijala pri kojima prevladava standardizirani način poučavanja, učenja i stjecanja. Kompetencijski pristup obrazovanju, pa time i nastavi ukazuje na potrebu stvaranja nove didaktičke kulture koja ima za cilj omogućiti svakom pojedinom učeniku osobne mogućnosti razvoja. Stoga je u donošenju odluke o didaktičkim strategijama, te pri izboru nastavnih metoda i postupaka bitno krenuti od inicijalne dijagnostike učenika. Rad s darovitim učenicima u razvijenoj didaktičkoj kulturi škole podrazumijeva razvijenu inicijalnu dijagnostiku, kao i kontinuirano praćenje darovitog učenika. Pokret za standardizacijom obrazovanja na globalnoj razini značajno se reflektirao na didaktičku kulturu škole, no pedagogija i dalje ozbiljno propituje njegov smisao. Futurološka promišljanja ukazuju da će se u globaliziranom svijetu prednost davati jedinstvenim ljudskim talentima koji se ne uklapaju u ograničavajuće rigidne standarde današnjeg obrazovanja. Već danas kultura škole traži svoj smjer u pedagogiji koja potiče razvoj raznolikih učeničkih talenata, koja njeguje kreativnost, inventivnost i maštovitost onih koji uče. Didaktička kultura škole odgojno-obrazovni proces nastoji čim više personalizirati, kao i inicijalno dijagnosticirati sposobnosti i sve vrste darovitosti s kojima učenik dolazi u školski sustav. U području obrazovanja darovite kulture rangiranja zauzima svoje značajno mjesto. Posebno se to odnosi na natjecanja. Kultura rangiranja potiče natjecateljski duh, širenje prakse testiranja učenika, te prednost davanju učenja za ispite. U ovoj kulturi moguće je da se zanemaruju višestruke inteligencije, socijalne kompetencije i jedinstveni talenti koji se ne procjenjuju na nacionalnim i međunarodnim ispitima.

Neke specifičnosti didaktičke kulture sa aspekta obrazovanja darovitih

U području obrazovanja darovitih a vezano za didaktičku kulturu škole izdvajamo neke specifičnosti. Jedna od njih je zanesenost kao doživljaj koji se javlja kod učenika kad se bave aktivnošću koja je pod njihovom kontrolom; izazovna je i zahtjeva prilične vještine, kompletnu koncentraciju i intrinzičnu motivaciju. Postoje škole čiji se kurikulum temelji na teoriji zanesenosti i Gardnerovoj teoriji višestrukih inteligencija i koje imaju tzv. prostorijske zanesenosti gdje učenici sudjeluju u strukturiranim aktivnostima po vlastitom izboru. Mogućnost izbora kod darovitih učenika od presudne je važnosti za razvoj pozitivne didaktičke kulture, kao i samostalnost i odgovornost. Stoga izbornost u nastavi predstavlja važnu specifičnost didaktičke kulture, kao i projektna nastava koja razvija samostalnost i odgovornost učenika. Proces usmjeravanja odgojno-obrazovnog procesa u radu s darovitim učenicima zauzima značajno mjesto, umjesto poslušnosti i pretjeranog

udovoljavanja očekivanjima odraslih. Kao poželjni indikator pozitivne didaktičke kulture javlja se odsustvo dosade, te otvorenost učeničkoj znatiželji. U ovom segmentu nastave učenikovo pitanje u nastavi zauzima značajno mjesto.

Jedna od specifičnosti koju izdvajamo usmjerena je osvještavanje razlika među kulturama pojedinim školama s obzirom na geografsku i regionalnu pripadnost. Neka istraživanja školskih kultura u Hrvatskoj ukazuju na znakovite razlike. Škole iz istarske i primorske regije nalaze se visoko na faktoru egalitarnosti i vrlo nisko na faktoru autoritarnosti i demokracije; škole iz sjeverozapadne Hrvatske su visoko po autoritarnosti i demokratičnosti, a nisko po egalitarnosti; škole slavonsko-baranjske regije visoko su na faktoru tradicionalizma; škole iz Dalmacije su nisko na faktoru tradicionalizma (Batarelo, Spajić Vrkaš, 2010). Kada je riječ o obrazovanju darovitih zanimljivi su rezultati Torensova istraživanja (1985), koji ukazuje na različite doživljaje poželjnih i odbojnih karakteristika kreativnih učenika u različitim kulturama – SAD, Njemačka, Filipini, Indija i Grčka. Tako je na Filipinima poželjna marljivost i poslušnost, u SAD nezavisnost u razmišljanju, smisao za humor i radoznalost, u Njemačkoj iskrenost, u Grčkoj energičnost.

Usmjeravajući se na specifičnosti didaktičke kulture, a proučavajući život škole ističu se područja školskog života izdvojena u uvodnom dijelu ovoga rada. To su:

- sveukupan stav škole i motivacija za učenje,
- kvalitete i kompetencije učitelja,
- školska pravila i razredna disciplina,
- solidarnost razreda kao društvene skupine
- te arhitektonski, estetski i higijenski vidovi škole (Kantorova, 2009).

Iz navedenih odrednica u području obrazovanja darovitih izdvajamo solidarnost razrednog odjela kao društvene grupe. Unutar ovog područja zanimljivo je pozicioniranje darovitih pojedinaca unutar razrednog odjela i školske hijerarhije, te njihov sociometrijski status u rasponu od odbijanja do prihvaćanja. Pri utvrđivanju sociometrijskog statusa darovitog učenika značajnu pozornost treba posvetiti i emocionalnoj reakciji zavisti drugih učenika koja je usmjerena prema darovitom učeniku i utječe na njegov status.

Pri proučavanju školske kulture fizička komponentna predstavlja nezaobilazni čimbenik koji nikada nema glavnu riječ. Zanimljivo je polazište da odgojno-obrazovna građevina prenosi ideju, te da u određenoj mjeri vrši funkciju učitelja. Ne želeći umanjiti ulogu učitelja kao nezaobilaznog čimbenika, činjenica je da unutarnji dizajn škole konstruira i oblikuje iskustva i odnose, te da fizička komponenta može utjecati na ponašanje učenika i učitelja. Kada je riječ o fizičkoj komponenti i čimbeniku prostora u obrazovanju darovitih učenika ne smijemo odustati od pedagoških zahtijeva koji se razvijaju u smjeru održavanja visoke razine zanimanja za nastavni proces, smanjenja stresa, smanjenja stupnja dosade i pasivnosti, te poboljšanja ishoda učenja i stimulacije razvoja darovitog učenika.

Literatura:

- Batarelo, I; Spajić-Vrkaš, V. i sur. (2010). *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama*. Zagreb: Centar za ljudska prava.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Cvetković Lay, J; Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea.
- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje i razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Elliot, J. (1998). *The curriculum experiment – meeting the challenge of social change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- George, D. (2003). *Obrazovanje darovitih*. Zagreb: Educa.
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. <http://www.eric.ed.gov/>
- Kadum, S; Hozjan, D. (2015). *Darovitost u nastavi*. Pula: Sveučilište J. Dobrile.
- Kantorova, J. (2009). Školska klima – teorijska načela i istraživanje s motrišta učenika, nastavnika i roditelja. *Odgojne znanosti*, 11, 1(17), str. 183–189.
- Kolak, A. (2008). *Modeli upravljanja nastavnim procesom*. Zagreb: doktorska disertacija.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and basic philosophy – an interview with Lella Gandini. U C. P. Edwards, L. Gandini, G. Forman (ur.) *The hundred languages of children – the Reggio Emilia approach (49–97)*. London: Ablex Publishing Corporation.
- Mušanović, M. (2001). Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijska istraživanja. U: *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 133–143.
- Polić, M. (1991). Filozofija, odgoj – proizvodnja svijeta. *Metodički ogledi*. Zagreb: HFD. 2; 2;77–91.
- Poljak, V. (1970). *Uspoređivanje u nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers workplace: the social organization of schools*. New York: Longman, <http://www.eric.ed.gov/>
- Senge, P. M. (2003). *Peta disciplina-principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da bide pametno na različite načine*. Zagreb: Element.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: vlastita naklada.
- Staničić, S. (2006). Školska kultura za dobru školu. U: Drandić, B. (ur.) *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Zagreb: Znamen, str. 176–191.
- Stoll, L; Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Torans, E. P. (1985). Teaching creative and gifted learners. *Encyclopedia of Educational Research*.
- Vlahović-Štetić, V. (2008). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Dr.sc. Ante Kolak
University in Zagreb
Faculty of philosophy
Department for pedagogy

GIFTED STUDENTS IN DIDACTIC SCHOOL CULTURE

Summary: Each school (as a gathering of professionals and learners) has its culture which influences its effectiveness, quality, performance and the achievement of set goals. The schools didactic culture as part of the schools culture incorporates values, beliefs and opinions which the teachers have about certain teaching segments. In this paper the values, beliefs and opinions are directed towards the gifted learners. Gifted learners and their position in the teaching process were studied in the elements of traditional and contemporary didactic culture. In this paper special attention was given to the movement for standardization in education, competency approach and the ranking culture, hence their reflection on the education of the gifted. Great attention is given to implicit pedagogies and mental models of educational employees who work with the gifted. The importance of the incongruence between implicit and explicit pedagogy in key issues in the education of the gifted are indicated. Mental models of teachers who work with the gifted have been shown to be the main prerequisites for quality teaching and the main problem in the approach directed towards gifted learners and therefore the development of didactics for the gifted. The final section of the paper points out certain specific characteristics in the work with the gifted (what are perceived to be positive and negative characteristics of gifted learners in different cultures, the solidarity of the gifted learner's class his/her socio-metric status, the environment in the function of education of gifted learners as a factor which shapes experiences and relationships) and opens new areas for research.

Key words: education of the gifted, school culture, didactic culture, gifted learners.

