

Didaktičko-metodičke smjernice u radu s darovitim učenicima

Fulir, Sandra

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:567311>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-03**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**DIDAKTIČKO-METODIČKE SMJERNICE U RADU S
DAROVITIM UČENICIMA**

Diplomski rad

Sandra Fulir

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

DIDAKTIČKO-METODIČKE SMJERNICE U RADU S DAROVITIM UČENICIMA

Diplomski rad

Sandra Fulir

Mentor: Dr. sc. Ante Kolak

Zagreb, 2021.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
TEORIJSKA POLAZIŠTA RADA.....	3
2. Daroviti učenici u nastavnom procesu.....	3
2.1. <i>Određenje pojma darovitosti</i>	3
2.2. <i>Različiti oblici darovitosti</i>	5
2.3. <i>Koncepcije i modeli darovitosti</i>	6
2.3.1. <i>Renzullijeva definicija darovitosti</i>	6
2.3.2. <i>Teorija višestrukih inteligencija Howarda Gardnera</i>	7
2.4. <i>Karakteristike darovite djece</i>	8
3. Identifikacija darovitih učenika.....	12
4. Obrazovanje darovitih učenika.....	14
4.1. <i>Oblici odgojno-obrazovne podrške darovitim učenicima</i>	17
4.1.1. <i>Akceleracija</i>	17
4.1.2. <i>Obogaćenje programa</i>	20
4.1.3. <i>Grupiranje učenika različitih sposobnosti</i>	23
4.2. <i>Nastavni sustavi učenja i poučavanja u obrazovanju darovitih</i>	25
4.2.1. <i>Projektna nastava</i>	25
4.2.2. <i>Problemska nastava</i>	27
4.2.3. <i>Heuristička nastava</i>	28
4.2.4. <i>Istraživačka nastava</i>	29
4.2.5. <i>Mentorski rad</i>	30
5. Didaktičko-metodičke smjernice za rad s darovitim učenicima.....	31
5.1. <i>Daroviti učenik u metodici nastave matematike</i>	31
5.2. <i>Daroviti učenik u metodici nastave hrvatskoga jezika</i>	34
5.3. <i>Daroviti učenik u metodici nastave prirode i društva</i>	39
5.4. <i>Daroviti učenik u metodici nastave likovne kulture</i>	40
5.5. <i>Daroviti učenik u metodici nastave glazbene kulture</i>	44

5.6. Daroviti učenik u metodici nastave tjelesne i zdravstvene kulture	46
6. Učitelj u radu s darovitim učenicima	48
EMPIRIJSKI DIO RADA	51
7. Metodologija istraživanja	51
7.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja	51
7.2. Način provođenja istraživanja	52
7.3. Uzorak	52
7.4. Postupci i instrumenti istraživanja	53
7.5. Obrada podataka	53
8. Analiza rezultata i rasprava	54
8.1. Sociološki oblici rada koje učitelj koristi u radu s darovitim učenicima	54
8.2. Oblici odgojno-obrazovne podrške u radu s darovitim učenicima	56
8.3. Nastavni sustavi učenja i poučavanja u radu s darovitim učenicima	57
8.4. Dodatna zapažanja u radu s darovitim učenicima	57
9. Zaključak	58
10. Literatura	61
11. Prilozi	67

Didaktičko-metodičke smjernice u radu s darovitim učenicima

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati didaktičko-metodičke smjernice u radu učitelja razredne nastave s darovitim učenicima, odnosno dobiti uvid u didaktičko-metodičke postupke koje učitelj razredne nastave koristi u radu s darovitim učenicima. Empirijski dio rada usmjeren je na kvalitativnu metodologiju. Podaci su prikupljeni sustavnim promatranjem učitelja u radu s darovitim učenicima u razredom odjelu, a korišten je protokol za praćenje didaktičko-metodičkih smjernica koje učitelj koristi u svom radu s darovitim učenicima, osmišljen za potrebe ovog istraživanja. Rezultati pokazuju kako je rad s darovitim učenicima složen i dinamičan proces koji ovisi o svim subjektima odgojno-obrazovnog procesa, kako o darovitim učenicima tako i o učiteljima koji rade s njima. Učitelj u radu s darovitim učenicima koristi sve socijalne oblike rada: individualni rad, rad u paru i grupni rad. Od oblika odgojno-obrazovne podrške darovitim učenicima, najviše se koristi obogaćivanje kroz radne listiće, dodatne zadatke i složenija pitanja, a od nastavnih sustava učenja i poučavanja projektna nastava. Kao izrazito važno pokazalo se uvažavanje specifičnih individualnih karakteristika darovitih učenika i pronalazak najboljeg načina rada koji individualno odgovara svakom pojedinom darovitom učeniku.

Ključne riječi: darovitost, daroviti učenik, učitelj, didaktičko-metodičke smjernice, nastava

Didactic-methodical guidelines in working with gifted students

Summary

The purpose of this study was to examine the didactic-methodical guidelines in the work of elementary school teachers with gifted students, that is to gain insight into didactic-methodical procedures used by the elementary school teachers in working with gifted students. The empirical part of this paper focuses on qualitative methodology. Data was collected using systematic observation of a teacher working with gifted students in the classroom, and a monitoring protocol was used to follow the didactic-methodical guidelines that the teacher uses in his work with gifted students. Monitoring protocol was designed for the purpose of this research. The results show that working with gifted students is a complex and dynamic process that depends on all subjects of the educational process, both the gifted students and the teachers who work with them. In working with gifted students, the teacher uses all social forms of work: individual work, pair work and group work. As a form of educational support for gifted students, enrichment through worksheets, additional tasks and more complex questions is used, and project teaching is used as a learning and teaching system. It was shown to be extremely important to respect the specific individual

characteristics of gifted students and to find the best way of working with them that suits each gifted student individually.

Key words: giftedness, gifted student, teacher, didactic-methodical guidelines, teaching process

1. Uvod

Obrazovanje, odnosno rad s darovitim učenicima predstavlja složen i sveobuhvatan proces. Daroviti učenici su učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te je stoga vrlo važno prepoznati osobitosti i potrebe svakog pojedinog darovitog učenika kako bi mu se omogućio cjelovit razvoj s ciljem da se ostvari puni potencijal svakog darovitog pojedinca. To uključuje razlike u ciljevima, odnosno očekivanim postignućima, sadržajima i metodama učenja i poučavanja. U tom procesu bitnu ulogu ima učitelj koji didaktičko-metodičkim postupcima koje koristi u svom radu s darovitim učenicima utječe na taj razvoj.

Budući da će se istraživati didaktičko-metodičke smjernice u radu s darovitim učenicima, kroz ovaj rad integriraju se područje specijalne pedagogije, odnosno obrazovanje darovitih učenika, područje školske pedagogije, kao i didaktike i metodike.

Ovaj rad sastoji se od teorijskog i empirijskog dijela. U teorijskom ću dijelu prvo odrediti pojam darovitosti kao i različite oblike darovitosti. Potom ću spomenuti neke karakteristike darovite djece nakon čega ću spomenuti identifikaciju darovitosti i njezinu važnost. Zatim slijedi elaboracija obrazovanja darovite djece gdje se spominju oblici odgojno-obrazovne podrške darovitim učenicima – akceleracija, obogaćenje programa i grupiranje učenika prema sposobnostima, zatim i nastavni sustavi učenja i poučavanja koji uključuju projektnu, problemsku, heurističku te istraživačku nastavu i mentorski rad. Slijede didaktičko-metodičke smjernice nastavnih predmeta matematike, hrvatskog jezika, prirode i društva, likovne kulture, glazbene kulture i tjelesnog i zdravstvenog odgoja usmjerene na darovitog učenika. Teorijski dio završava ulogom učitelja u radu s darovitim učenicima. Nakon teorijskog dijela, u empirijskom dijelu rada odredit ću problem i cilj istraživanja, postaviti istraživačka pitanja, iznijeti podatke o načinu provođenja istraživanja, uzorku, korištenim postupcima i instrumentima, opisati način obrade podataka i analizirati ih. Empirijski dio završava zaključnim razmatranjima i preporukama za daljnja istraživanja.

Kako dosadašnja istraživanja u području rada s darovitim učenicima nisu brojna ovim se istraživanjem očekuje barem mali uvid u taj dio odgojno-obrazovnog rada kao i u didaktičko-metodičke smjernice koje se koriste u radu s darovitim učenicima u praksi.

Ovaj rad može poslužiti kao poticaj za razmišljanje i budući rad učitelja s darovitim učenicima u vidu boljeg razumijevanja potreba i interesa tih učenika, ali i vlastitog rada s darovitim učenicima.

TEORIJSKA POLAZIŠTA RADA

2. Daroviti učenici u nastavnom procesu

2.1. *Određenje pojma darovitosti*

Daroviti učenici se, uz učenike s teškoćama, ubrajaju u učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Za njih su nužne razlike u ciljevima, odnosno očekivanim postignućima, sadržajima i metodama učenja i poučavanja koje su prilagođene njihovim individualnim sposobnostima i posebnostima (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Kako bi se to ostvarilo, nužno je poznavati što označava pojam darovitost, ali i koje su osobine i karakteristike darovitih učenika.

Dugogodišnje znanstveno bavljenje darovitima dovelo je do brojnih definicija i teorijskih pristupa darovitosti kako bi se što bolje opisao i razumio taj vrlo složen pojam. Uz pojam darovitost često se veže i pojam talentiranost. U školskom okruženju talentirani i daroviti učenici su 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; prema Vican, 20, 2018). Talentirani učenici su djeca koja pokazuju natprosječne intelektualne, psihomotoričke i druge sposobnosti u jednom odgojno-obrazovnom području (sportu, umjetnosti, glazbi...), a daroviti učenici su djeca koja u pravilu imaju viši kvocijent inteligencije i pokazuju natprosječne sposobnosti u više odgojno-obrazovnih područja (kiparstvo i fizika ili glazba, povijest i matematika) (Vican, 20, 2018), a u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu zadržala su se oba termina.

U nastavaku slijedi kraći pregled nekih od važnijih definicija i viđenja pojma darovitosti.

Znanstveno zanimanje za darovite obično se veže uz američkog psihologa Lewisa Termana (1926) koji je dvadesetih godina prošlog stoljeća započeo longitudinalno istraživanje intelektualno darovite djece (Vlahović-Štetić, 2008). Za identifikaciju darovitih Terman je koristio Binet-Stanfordov test inteligencije koji procjenjuje verbalne, logičke, matematičke i prostorne sposobnosti. Terman je dao jednu od

najpoznatijih definicija darovitosti prema kojoj su „daroviti pojedinci (oni) koji se mogu svrstati u gornjih 1% prema općim intelektualnim sposobnostima, utvrđenim Binet-Standfordovom skalom inteligencije, ili nekim sličnim instrumentom“ (Mišćević, 2006, 283; prema Kadum i Hozjan, 2015, 14). Thurstone (1947) i Guilford (1967) smatrali su da se intelekt ne može iskazivati samo na jedan način, htjeli su promijeniti konzervativno Termanovo shvaćanje tako što su predlagali kompleksniji pristup inteligenciji. Terman (1964) je kasnije promijenio definiciju darovitosti prema kojoj je darovito dijete ono koje pokazuje značajna postignuća u nekoj aktivnosti (Kadum i Hozjan, 2015).

Na našem području najprihvaćenija je definicija darovitosti prema Korenu, koja darovitost određuje preko postignuća (Koren, 1989, 9): „Nadarenost je svojevrsan sklop osobina na osnovi kojih je pojedinac u jednome ili više područja ljudskih djelatnosti sposoban trajno postizati izrazito visok natprosječni uradak.“

Čudina-Obradović (1991) darovitost shvaća kao neobičnost, iznimnost ponašanja koja se očituje u kvalitetnijem i značajnijem rezultatu ili produktu nego što ga ostvaruju ostali pojedinci sa sličnim karakteristikama.

Definicija darovitosti u Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN 34/1991) glasi da je darovitost „(...) sklop osobina koje učeniku omogućavaju trajno postignuće natprosječnih rezultata u jednom ili više područja ljudske djelatnosti, a uvjetovano je visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticanjem.“

Prema Sternbergu (2004; prema Vlahović-Štetić 2008), postoje neke zajedničke točke različitih definicija darovitosti: darovitost je više od samog kvocijenta inteligencije, sastoji se od kognitivnih i nekognitivnih činitelja, okolina je ključna za realizaciju darovitosti, postoje različiti oblici darovitosti – ona nije jedinstven konstrukt.

David George (1997; prema George, 2005, 14) u svojoj knjizi navodi definiciju kako su daroviti učenici „(...) oni učenici koji pokazuju potencijal za izuzetnu uspješnost u mnogim različitim područjima djelovanja. Talentirani su oni učenici koji pokazuju potencijal za izuzetnu uspješnost u jednom području djelovanja.“

Ono što je zajedničko svim definicijama darovitosti, zaključuje Milanović (2016; prema Kosanović, Ž., 2019), jest da definiraju darovitost kao sposobnost koja takvu djecu čini superiornijom od vršnjaka.

2.2. *Različiti oblici darovitosti*

Kada govorimo o darovitosti, razlikujemo potencijalnu i produktivnu (ostvarenu) darovitost. *Potencijalna darovitost* je mogućnost, određeni potencijal koji pojedinac ima, a koja mu omogućuje da se neke njegove sposobnosti razviju, i najčešće je prisutna kod djece i mladih. *Produktivna darovitost* su aktivnosti kroz koje se darovitost pojedinca iskazala u određenim produktima, u ranijem, bržem, boljem, višem, uspješnijem, dakle u izrazito natprosječnom postignuću (Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 2008; Nikčević-Milković i sur., 2016). Osnovu potencijalne darovitosti čini niz naslijeđenih dispozicija koje omogućuju da se neke sposobnosti pojedinca natprosječno razviju. Hoće li se te predispozicije razviti ili ne, ovisi o brojnim okolinskim činiteljima kojima je dijete izloženo i koji djeluju na njegovu ličnost i iskustvo (Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 2008; Vizek Vidović, 2008). U ranom djetinjstvu darovitost još ne mora biti specifična, ali iskazuje se u usmjerenosti na određenu vrstu informacija i lakoću njihove obrade (Vizek Vidović, 2008).

Daroviti i talentirani učenici ne čine homogenu skupinu, već pokazuju širok raspon individualnih različitosti. Najstariji i najšire prihvaćen oblik darovitosti jest onaj koji proizlazi iz psihometrijske definicije inteligencije. Razina opće intelektualne sposobnosti, koja se mjeri testovima inteligencije, u ovom je obliku jedini kriterij svrstavanja u grupu darovitih. Ipak, današnja shvaćanja uz opću intelektualnu darovitost naglašavaju i ostale vrste darovitosti koje su se dugo vremena zanemarivale. Darovitost se može iskazivati u različitim specifičnim područjima koja također zauzimaju vrlo važno mjesto, a sukladno Gardneru, osim opće inteligencije, sve se više promatra i stupanj razvijenosti ostalih vrsta inteligencija.

2.3. *Koncepcije i modeli darovitosti*

Postoje brojne koncepcije o darovitosti koje na različite načine gledaju na pojam darovitosti. Svaka koncepcija ili model imaju svoje teorijsko i praktično značenje jer o njima ovisi praktična primjena određene koncepcije: identifikacija darovite djece te konkretizacija u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi različitim oblicima potpore darovitim učenicima. Koncepti se mogu svrstati u nekoliko modela (Vlahović-Štetić, 2008): a) modeli koji su orijentirani genetskim ili urođenim činiteljima – teorija višestrukih inteligencija Howarda Gardnera, b) modeli orijentirani na kognitivne činitelje – Sternbergov WISC model darovitosti, c) modeli orijentirani na postignuća – Renzullijeva troprstenasta definicija darovitosti, d) sistemski modeli orijentirani na utjecaj okoline – Tannenbaumova teorija zvijezde i multifaktorski model darovitosti Kurta Hellera.

U nastavku su pobliže objašnjena dva modela darovitosti za koja smatram da su važna za pedagošku praksu.

2.3.1. *Renzullijeva definicija darovitosti*

Kada se govori o produktivnoj darovitosti, valja spomenuti Josepha Renzullija koji je dao troprstenastu definiciju darovitosti (Renzulli i Reis, 1985; prema Vlahović-Štetić, 2008), prema kojoj produktivnu darovitost uvjetuju tri skupine faktora: iznadprosječno razvijene sposobnosti; osobine ličnosti, posebno razvijena motivacija za rad; kreativnost (Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 2008; Nikčević-Milković i sur., 2016; Vlahović-Štetić, 2008). Te tri skupine osobina se, poput tri prstena, međusobno prožimaju, nadopunjuju i utječu jedan na drugi. Preklapanje ovih sastavnica čini produktivnu darovitost – stvaralaštvo (Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 2008; Kadum-Bošnjak, 2013; prema Kadum i Hozjan, 2015). Treba spomenuti da tri prstena nisu stalno jednaki. Sposobnosti su najmanje podložne promjenama, dok su kreativnost, a posebno motivacija, činitelji koji se mijenjaju tijekom vremena (Kadum-Bošnjak, 2013; prema Kadum i Hozjan, 2015).

Sekulić-Majurec (2002) navodi kako je Renzullijeva koncepcija darovitosti najvažnija za pedagošku praksu, a posebno za promjene u radu s darovitimima koje trebaju uslijediti kako bi rad s njima bio što učinkovitiji, odnosno kako bi se potencijalna darovitost razvila u produktivnu darovitost. Oblik rada s darovitom djecom koji istodobno ne obuhvaća ta sva tri područja smatra se nedovoljno učinkovitim (Sekulić-Majurec, 2002).

2.3.2. Teorija višestrukih inteligencija Howarda Gardnera

Poznati psiholog Howard Gardner je jedan od onih koji su fenomenu ljudskih intelektualnih sposobnosti prišli nešto drugačije. On je, promatrajući način ljudskog intelektualnog funkcioniranja, potvrdio mogućnost postojanja relativno nezavisnih međusobnih funkcija intelektualnih sposobnosti. Na osnovu toga, razradio je *teoriju višestrukih inteligencija*, teorijsku koncepciju u kojoj je ljudske sposobnosti podijelio u sedam vrsta i nazvao ih „sedam inteligencija“ (Gardner, 1983; prema Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 2008; Vlahović-Štetić, 2008; Nikčević-Milković i sur., 2016; George, 2005):

1. Verbalno-lingvistička inteligencija
2. Logičko-matematička inteligencija
3. Vizualno-spacijalna inteligencija
4. Glazbeno-ritmička inteligencija
5. Tjelesno-kinestetička inteligencija
6. Intrapersonalna inteligencija
7. Interpersonalna inteligencija.

Ako se u nekog pojedinca neka od tih inteligencija javi u značajno većem intenzitetu, on će biti darovit u tom području (Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 2008,; George, 2005; Vlahović-Štetić, 2008). U ovoj teoriji je od osobite važnosti njen pedagoški optimizam i

shvaćanje da se inteligencija može mijenjati, tj. poboljšavati vježbanjem i odgojem, za razliku od većine tradicionalnih shvaćanja koji su inteligenciju vidjeli kao fiksiranu sposobnost i statički entitet. Također, ovi modeli višestruke inteligencije govore da postoji mnogo načina učenja i spoznavanja vanjskog svijeta (Kadum i Huzjak, 2015).

Na temelju ranije navedenih definicija i različitih modela darovitosti, može se zaključiti kako su za razvoj darovitosti vrlo važna rana iskustva, ponajprije u obitelji, a kasnije i u školi. U odgoju i obrazovanju darovitih učenika važan je sustavan pristup otkrivanju i razvijanju darovitosti o čemu će više riječi biti u kasnijim poglavljima, ali je važna i, isto tako potrebna, podrška svih onih koji su važni sudionici za razvoj specifične darovitosti svakog učenika. Budući da su Renzulli i Reis (1985; prema Vlahović-Štetić, 2008) naglasili važnost tri skupine karakteristika koje uvjetuju darovitost: iznadprosječne sposobnosti, motivacija (predanost zadatku) i kreativnost, učitelji bi u obzir trebali uzeti sva tri čimbenika u poticanju darovitih učenika. Dakle, učitelj može djelovati poticajno ako zna što kod darovitih učenika treba poticati. Kako navode Vrkić Dimić i Buterin Mičić (2018), podrška darovitim učenicima sastoji se u prilagođavanju odgojno-obrazovnih postupaka i djelovanja, a škola, odnosno učitelji imaju značajnu sinergijsku ulogu. Budući da učitelj ima značajnu ulogu u radu s darovitim učenicima, važno je i kakve on ima stavove i uvjerenja o darovitim učenicima što utječe na način rada s darovitim učenicima, odnosno na didaktičko-metodičke postupke koje učitelj koristi u radu s darovitim učenicima.

2.4. *Karakteristike darovite djece*

Izražajnije razvijene sposobnosti koje darovita djeca imaju i veći biološki potencijali za njihov razvoj omogućuju darovitoj djeci postizanje iznadprosječnih uradaka. Te sposobnosti se obično svrstavaju u opće intelektualne sposobnosti i specifične sposobnosti (Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 2008).

Visokorazvijene opće intelektualne sposobnosti najviše se iskazuju kroz iznimno kvalitetno kognitivno (spoznajno) funkcioniranje koje se iskazuje kroz razvijenije metakognitivne vještine (vještine spoznavanja), posebno kvalitetne misaone procese i

razvijeniju sposobnost apstraktnog mišljenja i pamćenja, te veće metakognitivno znanje (znanje o vlastitoj spoznaji). Specifične sposobnosti se iskazuju kroz različita specifična područja djelovanja. U nas najprihvaćenija klasifikacija je prema Korenu (1989) po kojoj se darovitim djetetom smatra ono koje očituje iznimne potencijale u jednom ili više područja:

1. Opće intelektualne sposobnosti
2. Specifične školske sposobnosti
3. Kreativne ili produktivne sposobnosti
4. Sposobnost vođenja i rukovođenja
5. Umjetničke sposobnosti i vještine
6. Psihomotorne sposobnosti.

Intelektualne sposobnosti koje su u osnovi darovitosti izražene su kroz konvergentno i divergentno mišljenje. Konvergentno mišljenje je sposobnost rješavanja problema, a divergentno mišljenje je mogućnost generiranja novih ideja i traženje alternativnih rješenja, a nalazi se u podlozi kreativnosti. Kreativnost se određuje kao mogućnost djelotvornog mijenjanja okoline da bi se zadovoljile potrebe, odnosno kao mogućnost drukčijeg pristupa informacijama u pojedinom području (Vizek Vidović, 2008). Važno je da se razvoj kreativnosti potakne već u ranom djetinjstvu. Djecu koja imaju izraženu sposobnost konvergentnog mišljenja često se naziva bistrom, a ona koja imaju obje komponente smatra se darovitima (Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 1988; Vizek Vidović, 2008). Vrlo rano usmjeravaju pažnju na specifično područje koje ih intuitivno privlači što omogućuje rano stvaranje široke baze znanja iz područja koje ih zanima (Vizek Vidović, 2008).

Daroviti pojedinci imaju neke zajedničke kognitivne osobine (Čudina-Obradović, 1991):

- sposobnost usmjeravanja pažnje na važne informacije i sposobnost zadržavanja pažnje;

- visoko razvijena sposobnost uočavanja odnosa u području svoje nadarenosti, tzv. sistematsko razmišljanje (sposobnost sintetičkog razmišljanja);
- visoko razvijena sposobnost za uočavanje i pronalaženje novih problema (sposobnost analitičkog razmišljanja);
- izrazita sposobnost mijenjanja okoline, originalan i aktivan pristup;
- sposobnost učinkovite pohrane informacija koja osigurava bogatu i dobro organiziranu mrežu pojmova i specifičnih znanja;
- sposobnost brzog pretraživanja dugoročnog pamćenja i dostupnost važnih informacija.

Krajnji rezultat realizirane darovitosti iskazuje se u izuzetnoj izvedbi u pojedinom području, tj. ekspertnošću (Vizek Vidović, 2008).

Čudina-Obradović (1900, 34; prema Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 2008, 24) navodi kako su opće osobine ličnosti darovite djece „pozitivna slika o sebi, samopoštovanje, samopouzdanje, postavljanje visokih ciljeva, odsutnost straha od kritike, osjećaj vlastite vrijednosti i postavljanje visokih standarda vlastitog rada“ i veća nezavisnost u radu koja se iskazuje kroz „autonomiju, samodostatnost, dominantnost i individualizam, samousmjerenost, nekonformizam, inicijativnost, spremnost na rizik“.

Još jedan bitan činitelj za darovitost je i motivacija. Ona je nužna za realiziranu darovitost jer je posredujuća varijabla koja određuje razinu i kvalitetu izvedbe (Vizek Vidović, 2008). U svojoj knjizi Cvetković-Lay i Sekulić Majurec (2008) navode kako je motivacija za rad koju pokazuju daroviti jedna od osobina ličnosti koje doprinose iskazivanju darovitosti i upravo se njoj pridaje najveći značaj. Iskazuje se u specifičnim interesima darovitih, velikoj usmjerenosti prema cilju u aktivnosti koja ih zanima i velikoj radnoj energiji. Dakle, motivacija je sve ono što potiče čovjeka na aktivnost, ono što tu aktivnost usmjerava i što joj usmjerava intenzitet i trajanje (Kadum-Bošnjak i Volf, 2015; prema Kadum i Hozjak, 2015).

Cvetković-Lay i Sekulić Majurec (2008) u svojoj knjizi navode nekoliko osobina po kojima odgojitelji i učitelji mogu prepoznati darovito dijete: ima iznadprosječnu moć

rasuđivanja, shvaćanja i stjecanja apstraktnih predodžbi, uopćavanja, shvaćanja značenja, uviđanja veza i odnosa; iskazuje veliku intelektualnu znatiželju; brzo i lako uči; ima širok raspon interesa i pozornosti koji mu omogućuju koncentriranje i ustrajavanje u rješavanju problema i zadovoljenju svojih interesa; ima kvantitativno i kvalitativno bogatiji rječnik od većine vršnjaka; ima sposobnost učinkovitoga samostalnog rada; pokazuje istančanu moć zapažanja; rano nauči čitati; iskazuje inicijativnost i originalnost u spoznajnim aktivnostima, posebno u učenju i rješavanju problema; brzo i dobro pamti; iskazuje interes za nastanak čovjeka i svemira i probleme odraslih; ima neobično bogatu maštu; svemu što radi pristupa perfekcionistički, ne voli greške.

Slične karakteristike navodi i autorica Winner (2005), koja ih svrstava u nekoliko kategorija: najraniji znakovi – pokazuju znakove jasnoće i trajnosti raspona pažnje i memoriju prepoznavanja, sklonost prema novome, prijevremeni tjelesni razvoj, rano progovaraju, prekomjerno su osjetljiva; stil učenja – učenje uz minimalno upućivanje, znatiželja, upornost i koncentracija, visok stupanj energije, "metakognitivna" svijest, opsesivni interesi za specifična područja (računala, vulkani ili grčki mitovi); sposobnosti koje se odnose na školu – rano nauče čitati i vole čitati, fasciniraju ih brojevi i brojevni odnosi, genijalno pamćenje za verbalne i matematičke informacije, apstraktno i logičko razmišljanje, često imaju teškoća s rukopisom; socijalni aspekti – samotno igranje, više vole društvo starije djece; emocionalni aspekti – filozofske i moralne preokupacije, izvrstan smisao za humor, doživljaj strahopoštovanja.

Dakle, u radu s darovitima potrebno je uvažiti neke spoznaje o darovitosti koje su zajedničke brojnim istraživanjima (Čudina-Obradović, 1991):

- Darovitost je kombinacija sposobnosti i osobina ličnosti
- Darovitost se javlja u različitim domenama kao jedinstvena sposobnost ili kombinacija sposobnosti
- Darovitost može biti manifestna – rezultati su vidljivi ili potencijalna – razvit će se uz poticaje i potporu okoline.

3. Identifikacija darovitih učenika

Darovitost je složen fenomen koji se objašnjava kao posljedica specifičnih uvjeta unutar i izvan osobe koji je pokrenuo zainteresiranost i brojna istraživanja kako bi se bolje upoznale osobitosti darovitih pojedinaca i kako bi se oni u nastavnom procesu i društvu tretirali na primjeren način (Kadum i Hozjan, 2015).

Prema Muminović (2003, 149; prema Kadum i Hozjan, 2015, 67), u postupku „identifikacije valja poći od stava da je darovitost realnost u svim sredinama, da ima svoju društvenu i svaku drugu važnost, da se u odgoju mladih posebno izdvaja dio populacije. Za darovitost trebaju znati svi društveni činitelji koji se bave odgojem mladih, da se razumije dimenzija darovitosti kako se darovitost ne bi svela na pojedina područja te da je moguće pedagoški osmisliti strategije i pravce usmjeravanja darovitih.“

Otkriti (prepoznati) znači samo indicirati darovitog pojedinca, a *identificirati* znači utvrditi skup osobina koje pojedinca čine darovitim, odnosno utvrditi vrstu i stupanj darovitosti. Pojam identifikacije širi je od pojma otkrivanja pa se smatra etapom u procesu identifikacije (Kadum-Bošnjak, 2013; prema Kadum i Hozjan, 2015).

U procesu otkrivanja i identifikacije darovitih učenika valja utvrditi kriterije po kojima se dijete svrstava u kategoriju darovitih. S tim kriterijima moraju biti upoznati učenik, roditelji, učitelji, a ponekad i šira javnost zato što je to preduvjet za organiziranu podršku u daljnjem razvoju darovitih učenika. Kadum i Hozjan (2015) naglašavaju kako je potrebno osigurati visoku razinu stručnosti i savjesnosti organizatora i nosioca postupaka identifikacije. Pritom je važno i da sredina jasno, transparentno i argumentirano postavi pitanje identifikacije, kako bi se bolje kontrolirali činitelji o kojima ovisi identifikacija (roditelji, odgojitelji, učitelji, voditelji izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, tečajeva i sl.).

Za otkrivanje i identifikaciju darovitih pojedinaca postoje dvije osnovne metode – metoda procjenjivanja (upitnici ili skale procjena učitelja, roditelja ili nekih drugih stručnjaka kao procjenjivača) i metoda testiranja (npr. testovi postignuća i testovi sposobnosti) (Kadum i Hozjan, 2015). U procesu otkrivanja više sudjeluju učitelji s

različitim tehnikama procjenjivanja, a u procesu utvrđivanja vrste i stupnja darovitosti obvezno se uključuju i stručnjaci različitih profila (psiholozi, pedagozi, sociolozi, liječnici, ...) sa specifičnom metodikom i mjernim instrumentima (Koren, 1989). U procesu otkrivanja darovitosti mišljenje učitelja je izrazito važno zato što on ima kontinuitet u praćenju rada i napretka svojih učenika (Režek, 2010a; prema Kadum i Hozjan, 2015) te rezultate dobivene na testovima inteligencije može dopuniti s važnim podacima o emocionalnom i socijalnom razvoju učenika i njegovim interesima (Kadum i Hozjan, 2015).

Kako navodi Koren (1989), identifikacija darovitosti nije sama sebi cilj, već ima pragmatičnu komponentu – edukativnu podršku razvoja onih potencijalnih sposobnosti i osobina učenika koje mu omogućavaju da u određenom području postane i manifestno darovit. Dakle, optimalno rješenje je ono u kojemu se procesi identifikacije i stimulativnog tretmana uzajamno isprepliću i nadopunjuju. To znači da će odgovarajući uvjeti omogućiti iskazivanje visokovrijednih potencijala darovitih učenika, a identifikacija će usmjeriti na različite modalitete podrške njihovom daljnjem razvoju (Koren, 1989). Kadum i Hozjan (2015) navode da identifikacija postaje posebno važan i složen proces kada je riječ o djeci predškolske i mlađe školske dobi. Djeca koja nisu rano identificirana, nisu poticana na odgovarajući način pa njihova razina darovitosti ne može dosegnuti maksimalnu točku razvoja (Karnes i Johnson, 1990; prema Kadum i Hozjan, 2015). Coriat (1990, prema Kadum i Hozjan, 2015) smatra da rana identifikacija ima dva glavna cilja:

1. smještanje djece u odgovarajuće obrazovne sredine u kojima dijete može napredovati i razvijati se
2. osiguravanje odgovarajućeg mentora (voditelja) darovitom djetetu i razumijevanje za roditelje i sve one koji su odgovorni za edukaciju i razvoj djeteta.

4. Obrazovanje darovitih učenika

Ugledni svjetski stručnjaci za područje darovitosti (Gardner, 1983; Clarc, 1988; Feldhusen, 1989; Davis i Rimm, 1989; prema Cvetković-Lay, 1999; prema Vojnović, 2008, 107) slažu se da „... darovita i talentirana djeca i mladež predstavljaju golem nacionalni resurs (potencijal) te da je zadaća svakog naprednog društvenog sustava odnjegovati svoje buduće vođe i talente u različitim profesijama.“, a kako navodi Vojnović (2008), potrebna je i briga za darovite, kreativne i talentirane pojedince koja je, osim naprednih, još i više zadaća manje razvijenih društava za koje su daroviti golem i ključan nacionalni resurs. Jedna od ključnih strategija za postizanje međunarodne konkurentosti Hrvatske trebala bi biti ulaganje u darovite i talentirane pojedince. Budući da postoje ograničena infrastrukturna i financijska sredstva, najveći rezultati mogu se ostvariti kroz unapređivanje identifikacije i potpore darovitim učenicima pa to područje zaslužuje prioritet.

Važno je da se darovitim učenicima poučavanje u školi prilagodi njihovim potrebama. Budući da je poučavanje uglavnom osmišljeno tako da odgovara učenicima prosječnih sposobnosti, iako je ono kvalitetno izvedeno, ne mora odgovarati darovitim učenicima. Zbog toga su daroviti učenici često izloženi zahtjevima koji su ispod njihovih sposobnosti i potreba. Gradivo koje se poučava uglavnom im je već poznato pa se na satu dosađuju i opada im motivacija za rad. To može dovesti do lošijeg školskog postignuća ili problema u disciplini (Vojnović, 2008; Karijašević, 2011; Petani i Palić, 2018). Zbog toga im je potrebno poučavanje koje je primjereno njihovim sposobnostima, potencijalima, specifičnim potrebama i interesima, koje će biti izazovno i omogućiti im da brže uče i obrađuju složenije gradivo od svojih vršnjaka (Pavlin-Bernardić, 2008). Pojedina istraživanja upozoravaju da se kod djece visokih sposobnosti, ukoliko im se onemogućava i ograničava razvoj, mogu pojaviti različiti oblici neprihvatljivog ponašanja (frustriranost, agresivnost) koji u određenim okolnostima mogu biti početak antisocijalnog ponašanja (Vojnović, 2008). Kako navode Smith i Campbell (2012; prema Petani i Palić, 2018), učitelji bi trebali obratiti pažnju na učenike izraženih intelektualnih sposobnosti koji pokazuju znakove dosade, neključenosti, povlačenja i/ili depresije, a koji mogu ukazivati na osjećaje izoliranosti i

frustracije. Osim toga, kao problemi se navode nedovoljne sadržajno-organizacijske prilagodbe aktivnosti i međusobna prilagodba i fleksibilnost okoline (Vojnović, 2008).

Darovita djeca uključena su u redovit sustav odgoja i obrazovanja, a osim u redovitoj nastavi s propisanim programima, uključena su u dopunsku, izbornu, i rjeđe, mentorsku nastavu (Adžić, 2011; Vrgoč, 2002). Programi za darovite učenike se od redovitih školskih programa, osim u sadržaju, razlikuju po tehnikama i metodama rada. Usmjereni su na samostalnost, inicijativu, slobodu izbora, istraživačko-kreativni rad, samokontrolu (Vrgoč, 2002).

Za njih bi se trebao izraditi individualizirani plan i program. Iako se programi često razlikuju, imaju zajedničko ishodište, a to je da se individualiziranim pristupom omoguće najbolji i najprikladniji sadržaji iz školskog sustava na način koji najbolje odgovara potrebama učenika. Kako navode Crljen i Polić (2006; prema Adžić, 2011), za darovite učenike trebali bi se osmisliti i provoditi dodatni programi koji će biti didaktički i metodički bogati i raznoliki, usmjereni višem stupnju mišljenja i zaključivanja, kreativnosti i budućnosti. Pritom je važna suradnja razrednih učitelja i predmetnih nastavnika koji surađuju na tome koji će se sadržaji za darovite učenike planirano ostvariti unutarpredmetnim i međupredmetnim povezivanjem, integracijom sadržaja za koje daroviti učenici pokazuju interes, projektima i sl. U mjesečnom planiranju u kojemu sudjeluju svi učitelji, preporučuje se međupredmetna povezanost kad god je moguća jer daje velike mogućnosti za rad na projektima, na terenu i tematskim istraživanjima. Izvanučionična nastava i rad na projektima u radu s darovitim djecom podložni su tome da se rad može produljiti izvan redovitih 45 minuta. Adžić (2011) još navodi i projekte, pokuse, demonstracije, rad na terenu, uključivanje vanjskih suradnika, roditelja i šire društvene zajednice kao mogućnosti u interdisciplinarnom radu na više područja i više interesa odjednom. Nadalje, u integriranoj nastavi u kojoj se jedna tema obrađuje u više nastavnih predmeta, učenici mogu iskazati svoja znanja, vještine, spoznaje i sklonosti i rješavati određeni problem s gledišta svakog nastavnog predmeta. Takav način rada djeci omogućuje logičko i kritičko razmišljanje, zaključivanje i donošenje složenih zaključaka (Adžić, 2011).

Što se tiče dodatnog rada, iako je škola dužna sustavno pratiti darovite učenike, poticati i organizirati im dodatni rad prema njihovim interesima, sklonostima i

sposobnostima, ne raspolaže se egzaktnim pokazateljima o zastupljenosti dodatne nastave (Miliša, 2000; prema Vojnović, 2008). Dakle, dodatna nastava organizira se za učenike koji su posebno zainteresirani za pojedine nastavne predmete i područja i u kojima ostvaruju zavidan uspjeh (Vilotijević, 2001; prema Muratović i Musić, 2017; prema Kosanović, Ž., 2019). Može se reći da je dodatna nastava jedan oblik homogenog grupiranja učenika koji imaju slične sposobnosti i potencijale. Mogućnosti dodatne nastave se vrlo ograničeno koriste, a organizira se uglavnom za učenike koji se pripremaju za natjecanja, susrete ili smotre (Miliša, 2000; prema Vojnović, 2008). Budući da program dodatne nastave nije strogo propisan, nastavnik treba biti maštovit i kreativan (Kosanović, Ž., 2019). Osim povećanja i proširivanja gradiva, dodatna nastava podrazumijeva i njegovo produblјivanje, uočavanje odnosa između pojava, traženje originalnih rješenja, pri čemu učenici razvijaju samostalno i stvaralačko mišljenje (Đorđević i Đorđević, 2016; prema Kosanović, Ž., 2019). Još jedan dio programa koji je važan u radu s darovitima je izborna nastava. Miliša (2000; prema Vojnović, 2008, 103) navodi kako bi ona trebala „... omogućiti slobodnije kretanje dijela obrazovnog procesa kroz produblјivanje, odnosno proširivanje znanja i vještina određenog nastavnog područja za koje učenik pokazuje najveći interes i sposobnosti“. Za izvannastavne aktivnosti Miliša (2000, prema Vojnović, 2008, 104) navodi: „Važan je udio tih programa u otkrivanju, poticanju i praćenju rada darovitih učenika, posebno u manjim mjestima, jer na taj način je škola kao odgojna ustanova postala poticatelj i voditelj djelatnosti u slobodnom vremenu mladeži, jedino u njoj postoje sređeni i potrebni stručni, organizacijski i materijalni uvjeti te sustavni rad i praćenje razvoja djetetove osobnosti“. Za izvannastavne aktivnosti i dodatnu nastavu postavlja se pitanje njihovog udjela i kvalitete u osnovnim školama.

Jedan od načina podrške potencijalno darovitoj djeci je rad u malim skupinama (Koren, 1989; prema Adžić, 2011). Manja skupina, u kojoj su djeca podjednakih interesa i sposobnosti, omogućuje stvaranje stimulativne okoline, rad se jednostavnije planira i ideje se slobodnije izmjenjuju. Rad u skupini je posebno uspješan ako izlazi iz okvira učionice i odvija se u prirodnom okruženju djece i okolini. Radom u skupini potiče se osobni rast svakog učenika i razvijanje kreativnosti. Cilj je socijalno i emocionalno sazrijevanje te prilagodba djeteta školskoj i izvanškolskoj sredini. Radom u skupini nastoji se potaknuti djecu da bolje razumiju različite pojave, svoje i tuđe

reakcije, nauče se suradničkim odnosima s drugom djecom, i traženju boljeg načina rješavanja problema te da spoznaju važnosti prilagodbe skupini i uvažavanje tuđeg mišljenja (Adžić, 2011).

Prema Božičeviću (2004; prema Vojnović, 2008, 108) „Prethodno proučavanje pokazuje nam da u Hrvatskoj postoje pojedinci koji se bave pitanjem darovite djece i mladeži, ali ne postoji djelotvorno domišljen sustav, koji bi jamčio uspješno organiziranu skrb o darovitima tijekom njihovog školovanja, od predškolskog odgoja do visokoškolskog obrazovanja, pa obuhvatio i obrazovanje mentora i nastavnika, a štoviše i komuniciranje s obiteljima darovitih učenika i studenata.“

Vojnović (2008) navodi i da bi strateška sredstva jednog takvog sustava trebala uključivati: razvoj i primjenu standardiziranih postupaka rane identifikacije i sustavnog praćenja darovitih, ciljne programe koji bi pružili odgojno-obrazovnu potporu njihovu razvoju (nastavni i izvanškolski programi, aktivnosti psiho-socijalne podrške i podrška roditeljima), širu društvenu potporu kroz programe profesionalnog usmjeravanja, stipendiranja i zapošljavanja te međunarodne suradnje. Uz cjeloviti društveni sustav podrške darovitima, koji uključuje praćenje i upravljanje karijerom, vrlo je važno odgovarajuće profesionalno uključivanje i poticanje darovitih pojedinaca, ali i pravičnost i stimulativnost sustava zapošljavanja i profesionalnog motiviranja (Vojnović, 2008). Dakle, rješenje nije samo u donošenju nacionalnog programa identifikacije i obrazovanja darovitih u okviru školskog sustava (Cvetković-Lay, 1999; prema Vojnović, 2008).

4.1. Oblici odgojno-obrazovne podrške darovitim učenicima

Prema Pavlin-Bernardić (2008), kroz školski sustav postoje dva glavna pristupa kojima se pokušava udovoljiti potrebama darovitih učenika. To su *akceleracija* i *obogaćenje programa*.

4.1.1. Akceleracija

„Akceleracija je skup mjera i postupaka kojima se nadarenim učenicima omogućuje

da školski program savladaju brže i/ili u mlađoj dobi nego što je to uobičajeno.“ (Pavlin-Bernardić, 2008, 51). Ona omogućuje učenicima da odaberu program rada koji im predstavlja izazov i koji im je zanimljiv. George (2005) navodi kako akceleracija znači raniji upis, preskakanje godine, teleskopiranje, sažimanje, akceleraciju unutar predmeta, akceleraciju unutar razreda i vertikalno grupiranje. Teleskopiranje se odnosi na organizacijske promjene koje bi škola mogla provesti, pri čemu grupa djece u kraćem razdoblju prelazi unaprijed određeno gradivo. Korisno je zato što sposobnim učenicima nije potreban jednak intenzitet utvrđivanja i ponavljanja gradiva pa se program može proći u kraćem vremenu, ali je potrebno osigurati kontinuitet i napredovanje. Vertikalnim grupiranjem djeca različite dobi mogu se poučavati zajedno, ali tako da svako dijete unutar skupine napreduje vlastitim tempom. Vrlo je djelotvorno kada se poveže s individualiziranim napredovanjem i kada se provodi u cijeloj školi. Dijete postiže bolje rezultate, ima manje problema s disciplinom, bolje se služi školskim resursima i više čita sa strane. Preopterećeni nastavnici takvu vrstu individualizacije teško mogu provoditi.

Pavlin-Bernardić (2008) navodi nekoliko oblika akceleracije:

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

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

Kako navodi Karijašević (2011), svrha školske akceleracije je ostvarivanje didaktičkog načela individualizacije nastave, tj. uvažavanje individualnih razlika među učenicima u nastavi, a s obzirom na njihove psihofizičke sposobnosti, tempo rada, radno iskustvo, mogućnost usvajanja znanja, načina reagiranja, itd.

Istraživanja koja su se bavila posljedicama ranijeg polaska u školu nadarene djece na njihov kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj ne potvrđuju pretpostavke o negativnim učincima. Većina istraživanja potvrdila je da su školska postignuća te djece visoka, a njihova socijalna i emocionalna prilagodba dobra (Kulik i Kulik, 1984; Rogers i Kimpston, 1992; Vialle i sur., 2001; prema Pavlin-Bernardić, 2008). Djeci koja su ranije krenula u školu odgovara druženje s djecom iz razreda starijom od njih jer su im oni sličniji po kognitivnim sposobnostima i interesima. Prema Porter (2005; prema Pavlin-Bernardić, 2008), sprečavanje ranijeg polaska u školu nadarenog djeteta koje je motivirano za to kasnije može imati negativne posljedice, primjerice dosađivanje i nemotiviranost. Zbog ranijeg polaska u školu može postati nepotrebno kasnije preskakanje razreda i izdvajanje djeteta iz skupine prijatelja. Što se tiče preskakanja razreda, u istraživanjima nisu pronađeni dokazi o negativnim posljedicama. Vialle i sur. (2001; prema Pavlin-Bernardić, 2008) iz studija slučaja učenika koji su preskočili barem jedan razred navode da su oni bili zadovoljni što su akcelerirani i nakon toga su izvijestili o većem samopouzdanju i osjećaju ispunjenosti.

Da bi akceleracija bila uspješna, škole moraju imati jasne procedure i kriterije za identificiranje učenika koji bi mogli ući u program akceleracije. Za odluku o načinu akceleracije nekog učenika važne su njegove individualne potrebe. Vrlo je važna i suradnja između škole, roditelja i učenika te stavovi i podrška roditelja (Pavlin-Bernardić, 2008). Isto tako, George (2005) navodi nekoliko promišljanja prije akceleracije: dobivanje suglasnosti i potpore roditelja, spremnost djeteta u socijalnom,

emocionalnom i fizičkom smislu, spremnost djeteta da se odvoji od prijatelja, veličina postignuća u odnosu na dob, traženje drugog mišljenja (npr. školskog psihologa), razina tjeskobe i stresa, ustrajnost, utjecaj na drugu djecu u obitelji.

Kako navode Kadum i Hozjan (2015), istraživanja pokazuju da umjereno daroviti učenici imaju koristi od preskakanja jednog ili dva razreda, ali je to od male koristi za veoma darovite pojedince koji su za pet ili šest godina ispred svojih vršnjaka. Isto tako, još uvijek se ne zna mnogo o učincima preskakanja više od dva razreda jer je veoma mali broj takvih pojedinaca i još manji broj onih kod kojih je primijenjen takav oblik akceleracije. Također, Wiener (1996; prema Kadum i Hozjan, 2015) navodi da rezultati nekih istraživanja ubrzanog napredovanja u vidu ljetnih programa pokazuju da su koristi više u socijalnom nego u kognitivnom pogledu.

Vojnović (2008) smatra kako naši normativni akti nedovoljno razrađuju akceleracijske postupke i ne nude mogućnosti za veće varijacije. To bi značilo da akceleracija zahtijeva znatna normativna i praktična unapređenja budući da se u praksi bilježe primjeri neuspješnih i nedovoljno uspješnih akceleracijskih postupaka, a i ona se omogućuje samo nekim darovitim učenicima.

4.1.2. Obogaćenje programa

Obogaćenje programa odnosi se na skup postupaka kojima se postojeći nastavni plan horizontalno proširuje, dakle oni predstavljaju zamjenu za redoviti školski program ili njegovo proširivanje. Temelji se na pretpostavci da je uobičajeni sadržaj školskih predmeta darovitim učenicima ograničen i premonoton zato što programi zanemaruju velik broj zanimljivih i vrijednih sadržaja i ograničavaju se na užu skup znanja i vještina. Darovitim učenicima sadržaj predmeta trebao bi biti obogaćen mogućnostima za primjenu i elaboraciju znanja, a poučavanje treba ići u veću dubinu, teme se trebaju obrađivati detaljnije i svestranije. Nadalje, u poučavanju treba voditi računa o tome da sadržaji, osim kognitivnom, pridonose i socijalnom i emocionalnom razvoju djeteta (Arambašić, Vlahović-Štetić i Lauri Korajlija, 2006.; Vizek-Vidović i sur., 2003; prema Pavlin-Bernardić, 2008). Nadareni učenik može raditi dodatne zadatke dok ostali

učenici u razredu obavljaju svoje zadatke propisane redovnim programom, ili može u obliku nastavnih i izvannastavnih aktivnosti učiti neke nove sadržaje koje ostali učenici iz razreda ne obrađuju (primjerice strani jezik ili znanstveni projekti). Pri odabiru metoda poučavanja važno je voditi računa o tome da nadareni učenici često vole individualni rad pa im treba omogućiti da samostalno istražuju teme koje ih zanimaju (Pavlin-Bernardić, 2008). Obogaćenje programa može se provoditi i sa skupinom učenika koji rade zajedno na dodatnom sadržaju unutar kurikuluma i ne mora biti namijenjeno samo darovitim već i ostalim učenicima u razredu (Kadum i Hozjan, 2015).

Kako navode Kadum i Hozjan (2015), obogaćenje nastavnih programa podrazumijeva dodatno angažiranje darovitih učenika u nastavi, ali i izvan nje. U nastavi se primjenjuje diferencijacija nastavnih sadržaja i individualizacija učenja kako bi se sadržaji proširili i kako bi bili na odgovarajućoj razini. Diferencijacija je, kako navodi George (2005, 106) „proces kojim se ciljevi kurikuluma, nastavne metode, metode ocjenjivanja, sredstva i aktivnosti učenja planiraju kako bi se zadovoljile potrebe učenika pojedinačno.“ Diferencijacija u području sadržaja unutar predmeta može se ostvariti izmjenom teme ili aktivnosti, dubljim proučavanjem područja učenja ili sagledavanjem koncepata iz različitih perspektiva. Mogu se mijenjati načini na koje se uče određeni sadržaji, dati učenicima slobodu u odabiru ili osmišljavanju vlastite metode prilikom rješavanja nekog problema (Svalina, Matijević, 2011). Na taj način kurikulum postaje dostupan svim učenicima i zadovoljava njihove potrebe učenja. Izvan redovite nastave darovitim učenicima se nude dodatni rad, rad u sekcijama, sudjelovanje na natjecanjima, rad s mentorom, samostalan rad itd. (Kadum i Hozjan, 2015).

Proces obogaćenja je više od pukog osiguravanja zahtjevnijih nastavnih materijala. To je „aktivnost koja je u funkciji nastavnikove fleksibilnosti, osjetljivost na individualne potrebe, osjećaja za vrijeme i njegova poznavanja predmetnog područja“ (George, 2004, 83). Nadalje, George (2005, 82; prema Pavlin-Bernardić, 2008, 55-56) kaže kako bi „(...) aktivnosti trebale osigurati viši stupanj apstrakcije, kreativnije mišljenje i određeniji sadržaj.“

Obogaćenje koje je dobro promišljeno i pažljivo provedeno, ističe George (2005; prema Vlahović-Štetić, 2008, 56), temelji se na unaprijed planiranim ciljevima, razvoju

istraživačkih vještina i proširenju pojmova. Uspješan program obogaćenja mora imati dobro definirane ciljeve, učenje činiti uzbudljivim i potaknuti bolje razmišljanje. U skladu s tim, George navodi ciljeve o kojima bi trebalo voditi računa pri planiranju aktivnosti obogaćenja:

- širi sadržaj od nacionalnog kurikuluma;
- izloženost različitim temama;
- sudjelovanje učenika u odabiru sadržaja;
- visok stupanj složenosti sadržaja;
- maksimalno postignuće u temeljnim vještinama;
- kreativno mišljenje i rješavanje problema;
- motiviranost. (George, 2004; George, 2005; prema Pavlin-Bernardić, 2008)

Osim darovitim učenicima, različiti programi obogaćenja mogu biti korisni svim učenicima. Treba voditi računa da poučavanje bude primjereno sposobnostima, interesima, potrebama i sklonostima učenika, a posebno treba voditi računa o njihovoj motivaciji (Pavlin-Bernardić, 2008; Kadum i Hozjan, 2015).

Van Tassel-Baska (1994; prema Kadum i Hozjan, 2015, 214-215), navodi nekoliko pokazatelja kvalitetnog, obogaćenog programa kurikuluma za darovite:

- formulirana i konkretizirana koncepcija, ciljevi i očekivani obrazovni ishodi učenikova učenja;
- višestruke obrazovne opcije na razrednoj i školskoj (međurazrednoj) razini;
- modificiran raspored i osposobljeni učitelji za polučivanje konkretnih ciljeva;
- kriteriji za identifikaciju, odgovarajuću instrumentalizaciju i proces stalnog prijema darovite djece;
- uvid u rezultate svih godina školovanja;

- artikuliranje kurikuluma tijekom školovanja;
- odabir učitelja prema ključnim kompetencijama za rad s darovitima;
- korištenje različitih resursa, uključujući i društvo/zajednicu kako bi se ostvarili postavljeni ciljevi;
- obrazovni modeli bi trebali odgovarati potrebama učenika u određenom socijalnom okruženju;
- nastavu temeljiti na rješavanju problema, višim razinama procesa mišljenja, aktivnostima temeljenim na istraživanju i otkrivanju, te učenikovim dostignućima visoke kakvoće;
- suradnja s roditeljima i stalna briga o darovitima u školi i zajednici;
- izrada kurikuluma u okviru timskog rada učitelja, uključenih u proces rada s darovitima;
- evaluacija realizacije rada uz potrebna poboljšanja u danom kontekstu.

4.1.3. Grupiranje učenika različitih sposobnosti

Uz akceleraciju i obogaćenje programa veže se i grupiranje učenika po sposobnostima. Ono „...predstavlja okupljanje učenika sličnih sposobnosti i interesa na jednom mjestu i u isto vrijeme.“ (Kadum-Bošnjak, 2013; prema Kadum i Hozjan, 2015, 220). Riječ je o grupiranju darovitih učenika prema razini sposobnosti, odnosno njihovom odvajanju od ostalih učenika. Na taj način bolje se zadovoljavaju individualne potrebe darovitih učenika za traganjem, otkrivanjem i istraživanjem (Kadum-Bošnjak, 2013; prema Kadum i Hozjan, 2015). Grupiranje se može izvesti na nekoliko načina (Pavlin-Bernardić, 2008):

- Posebni razredi za djecu sličnih sposobnosti – djeca iste dobi podijeljena su u razrede za visoko sposobne, prosječne i niske po sposobnostima, ili cijelo vrijeme, ili samo za neke predmete.

- Grupiranje učenika različite dobi – grupe se formiraju na temelju postignuća u nekom predmetu, bez obzira na dob učenika pa oni zajedno slušaju taj predmet.
- Grupiranje unutar razreda – unutar jednog razrednog odjeljenja nastavnik formira grupe učenika različitih sposobnosti i svaku skupinu poučava s obzirom na njihovu razinu sposobnosti.
- Razredi s obogaćenim programom – razred čini skupina darovitih učenika koji uče prema obogaćenom programu.
- Akcelerirani razredi – razred čini skupina darovitih učenika koji su zajedno akcelerirani. Najčešća metoda akceleracije u ovom slučaju je sažimanje, gdje učenici, primjerice, u dvije godine savladaju gradivo tri školske godine.

Ovi postupci grupiranja učenika prema sposobnostima često se kritiziraju. Navodi se kako djeca koja ostaju u razredu s nižim sposobnostima mogu za sebe pomisliti da su glupa ili patiti zbog gubitka akademskog vodstva učenika s višim sposobnostima. Učitelji kao posljedicu toga mogu očekivati manje od te djece, a to može dovesti do samoispunjavajućeg proročanstva. Također, protivnici grupiranja navode da ono šteti i darovitim učenicima zato što odvajanje najспособnijih učenika u posebnu grupu može dovesti do bahatosti i elitizma (Pavlin-Bernardić, 2008). Rezultati istraživanja govore suprotno. Izdvajanje darovitih ne umanjuje samopouzdanje i postignuće učenika iz manje sposobne skupine jer oni učenici darovite smatraju različitim od sebe i ne uspoređuju se s njima. Sposobnijoj djeci je omogućeno poučavanje prema programu prilagođenom njihovim sposobnostima i druženje s djecom sličnih kognitivnih sposobnosti, a i ostaloj djeci se postignuće poboljšava. Također, učitelji se kvalitetnije mogu posvetiti njihovim potrebama, a izdvajanje darovite djece iz razreda daje mogućnost da u razredu do izražaja dođu drugi učenici potencijalno visokih postignuća (Gentry i Owen, 1999; prema Pavlin-Bernardić, 2008).

4.2. *Nastavni sustavi učenja i poučavanja u obrazovanju darovitih*

Iz osobina i individualnosti darovitih učenika, proizlaze sljedeći načini učenja i poučavanja (Lane, 2000; prema Duvnjak i Cvetković-Lay, 2017):

- učenje temeljeno na njihovim sposobnostima i interesima
- proučavanje glavnih tema i bitnih ideja
- samostalno učenje (individualno i u manjim skupinama) i vrijeme za samoinicirane aktivnosti
- vrijeme za dublje proučavanje i istraživanje odabrane teme
- poticanje misaonog analiziranja i kritičkog mišljenja
- generaliziranje i primjena informacija i ideja
- razvoj novih i originalnih ideja
- korištenje različitih resursa izvan škole
- materijali (sadržaji, udžbenici) na prikladno izazovnoj razini
- interdisciplinarno učenje (presjek i/ili uključivanje sadržaja iz više različitih područja).

Na temelju proučavanja literature, u nastavku slijedi opis nekoliko nastavnih sustava učenja i poučavanja prikladnih za darovite učenike.

4.2.1. *Projektna nastava*

Rad na projektu je didaktički oblik rada u odgojno-obrazovnoj praksi (Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 2008; Duvnjak i Cvetković-Lay, 2017). Pri razradi rada na projektu djeca uče na vlastitu inicijativu kroz postavljanje pitanja i istraživanje te samostalno dolaženje do zaključaka (Duvnjak i Cvetković-Lay, 2017). Projektna nastava rješava potrebu učenika za praktičnim radom pa se bolje urezuje u pamćenje od ostalih nastavnih oblika i gotovo je uvijek nastava s visokom motivacijom. Također, povezuje kooperativno učenje i individualizaciju, a svi sudionici mogu dati prilog uspješnoj provedbi svojim interesima i sposobnostima (Mattes, 2007).

Projekt je plan neke aktivnosti, odnosno način na koji će se ta aktivnost odvijati kako bi dovela do određenog cilja. Koristi se u svim aktivnostima u kojima je potrebno uskladiti više elemenata kako bi se postigao željeni cilj. Posebno se koristi u istraživačkom radu čija su osnova provođenje niza aktivnosti unutar istraživanja određenog problema koje dovode do ostvarenja zadanoga spoznajnog cilja (Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 2008; Duvnjak i Cvetković-Lay, 2017). Projekt u nastavi ne može sam sebi biti svrha, već ga treba planirati i na prirodan način ukomponirati u nastavne sadržaje i mora doprinijeti ostvarivanju ciljeva učenja (Kadum i Hozjan, 2015).

Osnovna je pretpostavka da će kroz rad na nekom projektu, promatranje, postavljanje pitanja, istraživanje i poduzimanje određenih aktivnosti vezanih uz temu projekta te samostalnim razmišljanjem i zaključivanjem, dijete širiti svoja znanja do krajnjih granica vlastitih mogućnosti, aktivirajući pritom sve svoje potencijale i razvijajući mnogobrojne sposobnosti. Killpatrick (1935), jedan od utemeljitelja projektnog rada u području odgoja i obrazovanja, naglašava važnost razvijanja misaonih procesa i smatra ga jednim od osnovnih zadataka projekta (Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 2008; Duvnjak i Cvetković-Lay, 2017).

Projektna nastava moguća je u svim predmetima, a mini oblici u sklopu nastavnih sati pojedinih nastavnika mogući su i kao provedba projektnih dana i tjedana (Mattes, 2007). Provedba projekta kao oblika učenja i poučavanja može se prilagoditi učenicima svih razina sposobnosti, ali važno je naglasiti da on predstavlja jedan od najboljih pristupa za darovite učenike jer potiče neovisnost u samostalnom izboru teme više nego redoviti nastavni proces (Duvnjak i Cvetković-Lay, 2017). Također se usmjerava na kompetencije važne za 21. stoljeće, kao što su rješavanje problema, kreativnost i grupni rad (Rotherham i Willingham, 2009; prema Hovey i Ferguson, 2014), a posebno su važne za darovite učenike zato što pomažu u razvoju socijalnih vještina i potiču učenike na izravnu interakciju sa sadržajem. Stavlja se naglasak na rješavanje znanstveno relevantnih problema (koji mogu potjecati iz neposrednog okruženja), a koji rezultiraju određenim mjerljivim rezultatima, što je važno pri zadovoljavanju posebnih odgojno-obrazovnih potreba darovitih učenika i u skladu s njihovim posebnim potrebama i specifičnim osobinama. U tom je smislu važno poznavati psihološko-pedagoške

čimbenike koji uvjetuju potrebu različitog pristupa učenju i poučavanju darovitih učenika, kao i pristup učenju i poučavanju darovitih koji iz njih proizlazi (Duvnjak i Cvetković-Lay, 2017).

4.2.2. *Problemska nastava*

Problemska nastava i u njoj rješavanje problema je stvaralačka aktivnost kojom se, uz posebne zahtjeve, traže putovi novih rješenja i otkrivaju nova rješenja (Kadum i Hozjan, 2015). Ona potiče učenike da sami oblikuju i rješavaju probleme. Rješavanje problema je nasloženiji i najteži dio problemske nastave. Učenici samostalno proučavaju nastavne sadržaje na prikladnim izvorima i odgovarajućim sredstvima rada i stječu novo znanje potrebno za rješavanje problema (Kadum i Hozjan, 2015). Rješavanjem problema učenici izvedu određene radnje, a to se u didaktičko-metodičkom smislu odnosi na vježbanje. Uloga učenika i učitelja u postavljanju i rješavanju problema znatno je aktivnija u odnosu na uobičajenu nastavu i može imati nekoliko razina složenosti:

- učitelj postavlja problem i nudi korake koji će učenika dovesti do rješenja (heuristička metoda)
- učitelj postavlja problem, a učenici pronalaze korake do rješenja
- učitelj stvara situaciju, a učenici postavljaju problem i pronalaze rješenje
- učitelj stvara situaciju, učenici postavljaju problem i tijekom rješavanja nailaze na novi problem koji je učitelj predvidio
- učenici stvaraju situaciju, postavljaju problem i traže rješenje. (Duvnjak i Cvetković-Lay, 2017)

Da bi problemska nastava bila uspješno primjenjiva, učenici moraju biti primjereno osposobljeni za umni rad, a to znači kvalitetan odabir izvora za proučavanje, izdvajanje potrebnih teorijskih činjenica i njihova misaona prerada, postavljanje i provjeravanje hipoteza, jezično oblikovanje i zapis rezultata i dr. Do sposobnosti umnoga rada dolazi se postepeno pa problemsku nastavu treba primjenjivati na svim razinama obrazovanja.

Problemska nastava je, osim za učenike, zahtjevna i za učitelja. Zato, da bi problemska nastava bila uspješno primjenjiva, učitelj mora biti dobro osposobljen u stručnome i u didaktičko-metodičkome pogledu (Kadum i Hozjan, 2015).

Kako navode Kadum i Hozjan (2015), struktura sata problemske nastave zavisi o dobi učenika, sadržaju, naviknutosti učenika na novi način, tj. oblik rada i od toga hoće li učenici problem rješavati samostalno ili će problemski zadatak rješavati zajedno s učiteljem. Složeniji oblici problemske nastave izrazito su pogodni za darovite učenike u višim razredima osnovne škole te potiču i neke osobine važne u emocionalnom potpornom sklopu darovitosti kao što su vođenje, timska suradnja, podjela zaduženja, samovrednovanje i samoprezentiranje (Duvnjak i Cvetković-Lay, 2017). Problemska nastava je za darovite učenike veoma značajna upravo zbog toga što se daroviti učenici izdvajaju od ostalih učenika po jedinstvenim načinima promišljanja u problemskim situacijama. Nadalje, problemska nastava nudi mogućnost usklađivanja problemske situacije s individualnim mogućnostima učenika (Ž. Kosanović, 2019).

4.2.3. *Heuristička nastava*

Heuristička nastava je nastavni sustav u kome učenici samostalno traže put ka znanju, a učitelj ih vodi tako da oni imaju osjećaj da su sami otkrili znanje. Učitelj postavljanjem pitanja vodi učenike da oni vlastitim trudom otkrivaju nove činjenice i izvode zaključke, pronalaze zakonitosti i pravila i tako stječu nova znanja (Kadum i Hozjan, 2015). Ovaj nastavni sustav se primijenjuje kad god se problemska nastava zbog njezine zahtjevnosti ili zbog nastavnih sadržaja ne može primijeniti. Aktivnost i samostalnost učenika su u heurističkoj nastavi smanjene. Obrazovnu vrijednost imaju samo oni nastavni sadržaji koje učenici potpuno razumiju (Poljak, 1985; prema Kadum i Hozjan, 2015) pa se kao bitna didaktičko-metodička odrednica ističe da učitelji svojim načinom poučavanja misaono *vode učenika do razumijevanja obrađivanih nastavnih sadržaja* (Kadum i Hozjan, 2015). Najvažnija odlika heurističke nastave je što kod učenika razvija logičko mišljenje. Ovaj nastavni sustav prati *heuristički oblik razgovora* koji dominira pri obradi novih nastavnih sadržaja i prilikom produktivnog ponavljanja (Kadum i Hozjan, 2015). Pri obradi novih sadržaja, učenici trebaju usvojiti nova znanja

kao sustav činjenica i generalizacija, a posredstvom heurističkog razgovora učenici se vode u izvođenju generalizacija, tj. na temelju činjenica učenici se vode do razumijevanja generalizacija. Umjesto da učitelj izloži činjenice i na osnovi njih objasni generalizacije, on primjenom heurističkih pitanja učenike uključuje u proces otkrivanja novih znanja, a odgovori učenika služe kao osnova, podaci i sl. za izvođenje generalizacije (Kadum i Hozjan, 2015). Za darovite učenike, heuristička nastava je značajna zbog toga što razvija mnoge komponente darovitosti. Omogućuje punu intelektualnu mobilnost, uviđanje veza i pojava između pojava i procesa, shvaćanje kauzalnih odnosa i veza i drugo (Jovanović i Minić, 2018; prema Ž. Kosanović, 2019).

4.2.4. Istraživačka nastava

Istraživačka nastava u većoj mjeri potiče znanstveni način razmišljanja u odnosu na redovitu nastavu. To je suvremen nastavni sustav u kojem učenici samostalnim radom i samostalnim mišljenjem usvajaju nova znanja, tj. samostalno otkrivaju i pronalaze za njih nove činjenice (Kadum i Hozjan, 2015). Takva nastava je zahtjevnija i za učenike i za učitelje. Učenicima je teška zato što samostalno rješavanje problema nije ni jednostavno, ni lako pa je važno da su učenici primjereno osposobljeni za umni rad. Učitelj mora stvoriti problemske situacije, savjetovati i pomagati učenike pri izboru izvora, ukazivati na potrebne teorijske činjenice i završnoj raspravi o rezultatima istraživačkog rada učenika. Dakle, bitna pretpostavka za primjenu takve nastave je i dobra osposobljenost učitelja (Kurnik, 2008; prema Kadum i Hozjan, 2015). Istraživačka nastava mora stvarati situacije u kojima se potiče otkrivanje ili upućivanje na problem i njegovo rješavanje, a takvim radom učenik se usmjerava i prema stvaralaštvu (Kadum i Hozjan, 2015). Učenici do novih spoznaja dolaze samostalnim istraživanjem i otkrivanjem, odnosno iskustvenim učenjem, pri čemu promatraju, opisuju odnose među promatranim pojavama, postavljaju hipoteze, mjere, prikupljaju i analiziraju podatke te komuniciraju rezultate. Istraživačku nastavu moguće je organizirati na trima razinama složenosti: (Colburn, 2000; prema Duvnjak i Cvetković-Lay, 2017, 11)

- strukturirano istraživanje: učitelj učenicima postavlja problem, nudi materijale i postupke, a učenici samostalno dolaze do rezultata
- vođeno istraživanje: učitelj postavlja problem, nudi materijale, a učenici samostalno pronalaze i razvijaju postupke za dolaženje do rezultata
- otvoreno istraživanje: učenici samostalno formuliraju problem, pronalaze materijale i razvijaju postupke za dolazak do rezultata.

Složenije razine istraživačke nastave vrlo su pogodne za darovite učenike u kasnijim obrazovnim ciklusima (predmetna nastava u osnovnoj školi i srednja škola) (Duvnjak i Cvetković-Lay, 2017).

4.2.5. Mentorski rad

Još jedan oblik rada s darovitim učenicima je mentorski rad. On im daje mogućnosti individualne interakcije s odabranim osobama u nekom duljem vremenskom razdoblju u kojem će se obrađivati odabrana tema ili nešto što dijete posebno zanima. Mentorski rad može provoditi nastavnik kojeg ta tema također zanima i o čemu poprilično zna, a unutar vremena predviđenog za nastavu, ili mentorski rad može provoditi netko iz zajednice. To nije ni dopunska nastava ni tutorski rad, nego program namijenjen učenicima koji u školi ili kod kuće ne dobivaju dovoljno potpore i informacija iz područja učenja koje ih zanima, a koje žele bolje proučiti. Mentor bi trebao nadahnuti, upućivati i pomoći djeci da se uključe u određeno stručno područje, poticati učenika kroz otvorenu raspravu, promatranje i praktičan rad uz pružanje pune potpore. Također, mentorski rad učenicima omogućuje aktivno stjecanje znanja pod vodstvom stručnjaka (George, 2005).

5. Didaktičko-metodičke smjernice za rad s darovitim učenicima

Pri didaktičko-metodičkom struktuiranju nastave, važno je da su zastupljeni svi ili gotovo svi elementi procesa: socijalni (interakcija) i oni koji se odnose na usvajanje samog sadržaja znanosti predmeta. Kako navodi Gudjons (1994, 42; prema Kadum i Hozjan, 2015, 215): „...didaktičko djelovanje sastoji se od čitavog niza međusobno povezanih, složenih djelovanja, od *analize, planiranja i realizacije* nastave, *savjetovanja*, sudionika nastave, *vrednovanja* njihova napretka u učenju i poučavanju, *upravljanju* institucijom i *korporativnog djelovanja* s obzirom na grupne interese vezane uz instituciju (predstavnicu učenika, inicijative roditelja, sindikat učitelja).“

U pripremi rada s darovitim učenicom važna je izrada programa rada za svakog učenika. Svi učenici najbolje uče u okolini koja je emocionalno sigurna, koja potiče njihovu znatiželju i neovisnost, u kojoj se koriste različiti materijali i u kojoj se školsko iskustvo povezuje sa svakodnevnim životom.

5.1. Daroviti učenik u metodi nastave matematike

Matematički daroviti učenici trebali bi imati pristup aktualnim matematičkim sadržajima (Johnson i sur., 1997; prema Pavleković, 2009) i poželjno je da budu izloženi autentičnim matematičkim sadržajima (Kolitch i sur., 1997; prema Pavleković, 2009). Kurikul za matematički darovite učenike, a posebno za učenike mlađe školske dobi, treba osmisliti tako da potakne suradnički rad. Osim obrazovnih iskustava, suradničko učenje učenicima pruža i emocionalna iskustva, učenici uče jedni od drugih, međusobno se pomažu i ohrabruju (Pavleković, 2009). Izrada kurikula zahtijeva promišljanje o materijalima potrebnima za realizaciju kurikula, tehnikama poučavanja i oblicima rada (Pavleković, 2009). Važno je imati na umu da je brzina napredovanja darovitoga pojedinca individualan proces koji nije ni jednosmjernan ni linearan. To znači da realizacija darovitosti u velikoj mjeri nije vjerojatna pa je izbor sadržaja i metoda rada za darovite učenike određenoga uzrasta samo načelan i uvijek ih treba kritički provjeravati (Pavleković, 2009).

Metoda koja se smatra izrazito pogodnom za učenike iznadprosječnih sposobnosti za matematiku i potencijalno darovitih učenika je *učenje otkrivanjem* odnosno *istraživanjem*. U nastavi matematike, još k tome i s darovitim učenicima mlađe školske dobi, naglasak nije na rezultatu otkrića nego na procesu učenja koje vodi do otkrića. Da bi organizirao takvu nastavu, učitelj mora biti dobro organiziran i mora poticati učenike na aktivno učenje te mora prepoznati prikladne sadržaje koji za učenika mogu postati otkriće. Svako učenje u kojem učenik ne prepíše zaključak (rješenje, vezu i/ili zakonitost) s ploče, nego do njega dolazi ulažući osobni napor s manifestiranim *aha efektom* je *učenje otkrivanjem* odnosno *učenje istraživanjem* (Pavleković, 2005; prema Pavleković, 2009), a rezultat takvoga učenja je *učenikovo otkriće* (Pavleković, 2009).

U prva četiri razreda osnovne škole ne može se očekivati da će svi učenici samostalno istražiti i otkriti pravilnosti unutar nekoga objekta ili zakonitosti te je stoga prihvatljivija strategija poučavanja koja se zove *vođeno učenje otkrivanjem* (Pavleković, 2009). Vođeno učenje otkrivanjem je strategija učenja u kojoj učitelj vodi učenike kroz sve korake i uvjete prema rješenju, a onda im dopušta da samostalno opaze i uobliče to rješenje i na taj način prožive otkriće (Pavleković, 2009).

Prilike za matematička otkrića učenika mlađe školske dobi u obveznom školovanju mogu se ostvariti u okviru tema: domišljato računanje i induktivno zaključivanje; veličine i mjerenja; ravnina, prostor i oblici; usvajanje matematičkih koncepata mjerenjem; sređivanje i obradba podataka (Pavleković, 2009). Dobar pokazatelj za potencijalnu darovitost učenika u mlađim razredima osnovne škole su domišljatost i brzina računanja. Ona se može provjeravati i s računima u kojima su kod članova računskih operacija i/ili rezultata djelomično izbrisane znamenke (Pavleković, 2009). Za razvijanje sposobnosti domišljatoga računanja kod učenika mlađe školske dobi izvrsno didaktičko sredstvo su raznovrsne istraživačke igre domino pločicama (Pavleković, 2009). Aktivnost mjerenja motivira učenike na proučavanje veza iz okoline i mjerenjem i procjenom se svakodnevne aktivnosti povezuju s matematikom, ali i matematika s geometrijom, prirodoslovljem, obradom podataka. Učenici imaju priliku procjenjivati, a podatke dobivene mjerenjem prikazati na različite načine (tablicama, grafički) i interpretirati ih, a učitelj može učenike navesti na različita otkrića. Za vođeno učenje otkrivanjem u ravnini i prostoru, do pojma površine i obujma,

učenike se može voditi eksperimentiranjem (aktivnosti popločavanja izabranih likova, odnosno izgradnja tijela, zadani nestandardni likovi, odnosno tijela) (Pavleković, 2009). Što se tiče obradbe podataka, sadržajima prikazivanja podataka, kombinacijama situacija i vjerojatnosti treba potaknuti darovitu djecu na drugačija promišljanja, stvaralački i sustavni pristup u pronalaženju rješenja (Pavleković, 2009). Učitelj može koristiti i matematičke igre koje potiču razvoj logičko-matematičke inteligencije i vizualno-spacijalne inteligencije koja nije tipična karakteristika matematički darovite djece pa i djeca prosječnih matematičkih postignuća mogu doći do izražaja (Pavleković, 2009). Neke od igara su matematičke igre s LEGO kockicama, matematičke igre s prozirnom kockom i komadom žice, matematičke igre na šahovskoj ploči, sastavljanje i rastavljanje likova, rješavanje križaljki.

Isto tako, u nastavi matematike se često koriste edukativne igre kojima se uvježbavaju i automatiziraju neki dijelovi gradiva (zbrajanje, oduzimanje, množenje, dijeljenje, razlomci i slično). Takve igre imaju pozitivan učinak na brzinu i kvalitetu usvajanja gradiva. Na dodatnoj nastavi učitelji mogu koristiti tzv. „matematičke igre“ koje uključuju misaone vještine, ne uključuju sreću, mogu se igrati iz rasonode, ne zahtijevaju posebnu opremu, nisu dobro ograničene, nije im uvjet dobro poznavanje školske matematike. Igre mogu biti strateške (Chomo, Hex, Dots and boxes, Go), kombinatorne (Set, Sudoku, Hanojski tornjevi) i igre popločavanja i prostora (HIQU puzzle (Pa's T-puzzle), Soma kocka, Pentomino, Origami i druge) (Borković, 2017). Osim za darovite učenike, dodatna nastava iz matematike namijenjena je svim učenicima koji su za nju zainteresirani, a cilj je motiviranje učenika za bavljenje matematikom, razvijanje matematičkog mišljenja, uočavanje uporabe matematike u svakodnevnom životu i popularizacija same matematike. Ona omogućava stjecanje šire obrazovne osnove za lakše razumijevanje i usvajanje drugih sadržaja prirodnih i društvenih znanosti. Trebalo bi se pobrinuti da se sati dodatne nastave matematike ne pretvore samo u vježbanje za natjecanja jer tada ne mogu u potpunosti zadovoljiti potrebe darovitih učenika za novim znanjima i novim oblicima rada. Isto tako, Vlahović Štetić (2008) navodi kako je podrška darovitima koja se pruža unutar školskog sustava najčešće orijentirana na sadržaj, a nije usmjerena na osobni razvoj darovitih matematičara. Stoga bi uz matematička znanja trebalo istodobno razvijati komunikacijske vještine, vještine timskog rada i dobru sliku o sebi.

Uobičajeni sadržaj je darovitima nedovoljno izazovan i treba ga mijenjati tako da se povećaju mogućnosti primjene i elaboracije onoga što se uči. Također treba povećati dubinu i širinu ponuđenih sadržaja. Iskusni učitelji matematike znat će odabrati primjerene i djeci zanimljive sadržaje (Vlahović Štetić, 2008). U načinu poučavanja treba izbjegavati klasično poučavanje i rabiti rad u malim grupama, rad na projektima ili rad s mentorom. Ako daroviti samo rješavaju nešto teže zadatke (one koji se pojavljuju na natjecanjima) i to postaje samo poznata rutina. Darovite učenike treba poučavati složenim vještinama, poticati stjecanje temeljnih znanja, a ne samo specifičnih činjenica, organizirati sadržaje koji su dovoljno izazovni i raznoliki da potiču više misaone procese (sintezu, analizu, generalizaciju, evaluaciju). Treba razvijati vještine kreativnog i kritičkog mišljenja, heuristike, te složene metode rješavanja problema i donošenja odluka. Potrebno je poučavati ih metakognitivnim vještinama (vještine kontrole vlastitog učenja i praćenja misaonih procesa i znanja). Važno je naučiti ih da znaju jasno i razumljivo prezentirati svoje uratke zato što matematički daroviti teže od verbalno darovitih komuniciraju svoja postignuća široj okolini (Vlahović Štetić, 2008).

5.2. Daroviti učenik u metodici nastave hrvatskoga jezika

Hrvatski jezik u razrednoj nastavi obuhvaća književnost i jezik, područje pravopisa, usmenog i pisanog izražavanja i medijske kulture (Lazzarich, 2017). To je složen i višedimenzionalan nastavni predmet i satnicom je najzastupljeniji u obrazovnoj vertikali. Metodika hrvatskoga jezika objedinjuje metodiku jezika, književnosti, metodiku jezičnoga izražavanja, metodiku medijske kulture (Lazzarich, 2017). Kako isti autor navodi, suvremena nastava jezika podrazumijeva uključenost komunikacijsko-funkcionalnoga metodičkog pristupa koji naglašava važnost igre, funkcionalne jezične komunikacije i pluralizam didaktičkih načela. Treba mijenjati tradicionalne odgojno-obrazovne paradigme i postaviti učenika u središte zanimanja, a to znači prilagoditi nastavne aktivnosti njegovim potrebama i razvoju (Lučić, 2005; prema Lazzarich, 2017). Među najvažnijim metodičkim kompetencijama učitelja su znanja i umijeća iz jezikoslovnih i književno-teorijskih znanstvenih disciplina (Lazzarich, 2017).

Budući da se svijet sve više digitalizira i svi smo okruženi novim medijima, predmet metodike materinskoga jezika postaje i osmišljavanje metoda i oblika rada u digitalnom okruženju. Učitelji moraju prilagoditi dinamiku nastave: nove generacije učenika zahtijevaju bržu izmjenu nastavnih metoda i oblika rada. Isto tako, i pred metodiku književnosti u razrednoj nastavi postavljaju se složeni zahtjevi, a prioritet suvremene metodike književnosti je otkrivanje i razvijanje literarnih sposobnosti učenika (Lazzarich, 2017).

George (2005:83-84) daje listu prijedloga kako učitelji mogu raditi s darovitim učenicima na satu materinskoga jezika. Nastavnici bi trebali nastojati sljedeće:

- Staviti djecu nadprosječnih sposobnosti da sjede jedno kraj drugog kako bi se olakšala njihova interakcija i razmjena ideja.
- U razrednom diskursu s pojedincima i u pismenim povratnim informacijama upotrebljavati napredan rječnik specifičan za određenu temu; izrijeком se usmjeriti na sposobnosti visokog stupnja u razrednim raspravama s najboljim skupinama učenika.
- Prilagoditi programe tako da obuhvaćaju teže tekstove i zadatke temeljene na tim tekstovima. Razvijati specifične sposobnosti kao što su:
 - sposobnost strukturiranja diskurzivnog i literarnog eseja;
 - sposobnost uporabe citata i tekstovnih referenci kako bi poduprli neko gledište;
 - pronicljiva i senzibilna analiza likova;
 - njegovanje izraženog osjećaja za čitatelje i svrhovitost;
 - sposobnost dojmljivog opisivanja mjesta radnje i likova u stvaralačkom pisanju.
- Stvoriti prilike u kojima će se učenika izazvati da brani svoja shvaćanja kroz zadatke tipa „Rasprava/pitanje“, te nadnaravnih elemenata.

- Promicati „Popis beletristike za napredne“ kako bi se učenike poticalo da čitaju što više i razvijaju što složeniji rječnik.
- Objasniti što su u razrednom diskursu opisi za 5 i 5+. Služiti se udžbenikom za viši stupanj.
- Koristiti teže tekstove i postavljati teže zadatke koja djeci pružaju priliku upoznati se s deskriptorima visokog stupnja.
- Napraviti mapu s radovima darovite djece te ih kao uzor pokazati najboljim skupinama učenika, uz objašnjenje zašto su to prvoklasni radovi.

Lazzarich (2017) navodi kako je pri učenju ili ponavljanju jezičnih sadržaja dobro da učitelj osmisli zanimljive i kreativne govorne situacije, jezične igre u kojima učenici lakše mogu ovladati gradivom koje se uči. Učitelj može ponuditi učenicima skup rečenica nadopunjenih crtežima pojma kojeg valja izreći ili napisati u određenom obliku (padežu). Na taj način mogu se zapažati i glasovne promjene o kojima će učenici više saznati u predmetnoj nastavi. Za učenje i vježbanje vrsta riječi dobro je koristiti književnoumjetnički tekst kao lingvometodički predložak jer na taj način dolazi do izražaja načelo funkcionalnosti unutarpredmetnoga povezivanja obrazovnih sadržaja. Pri učenju pridjeva učitelj može odabrati pjesmu koju učenici nisu čitali i pripremiti predložak stihova bez pridjeva, a učenici moraju ispuniti prazna mjesta odgovarajućim riječima. Na taj način učenici uče igrajući se. Problemski pristup može se koristiti i u nastavi jezika i učenicima zadavati jezične probleme koje će sami rješavati. Primjerice, u drugom razredu mogu upisivati veliko slovo u kraćim tekstovima ispisanim malim slovima. U trećem razredu učenici mogu preoblikovati tekst sa zavičajnoga govora u književni standard ili stvoriti tekst ispunjen imenicama u "malo" ili "veliko", što bi trebalo prethoditi usvajanju znanja o umanjenicama i uvećanicama (Lazzarich, 2017).

U nastavi lektire učitelj bi se trebao odmaknuti od tradicionalnog pristupa interpretaciji i provjeri čitanosti lektirnih naslova i na kreativan način interpretirati lektirne naslove te tako potaknuti učenike na aktivnosti čitanja. Na temelju fabule djela može osmisliti igru za interpretaciju toga naslova u kojoj se učenicima dodjeljuju uloge

likova iz djela. Učinkoviti su i neformalni postupci motivacije učenika za čitanje lektirnih naslova: kviz, pantomima – pogađanje naslova, priprema intervjua s glavnim likom knjige i sl. (Lazzarich, 2017). U nastavi lektire može se primijeniti problemsko-stvaralački metodički sustav. On promiče učenje putem rješavanja problema i na taj način jača motivaciju za rad i razinu usvojenosti znanja čini intenzivnijim. Ako se pažljivo pripremi i prilagodi dječjim spoznajnim mogućnostima, može se primijeniti u trećem i četvrtom razredu osnovne škole. Lazzarich u svojoj knjizi (2017) navodi neke metodičke vježbe koje se mogu primijeniti u nastavi lektire, kao što su *Razriješi sukob*, *Loptica za lektiru (Učitelji za učitelje, 2003, 99)*, *Zrcalo u razredu*, *Parlaonica*, *De Bonovi šeširi*, *Mentalne mape*, *U tuđoj koži*, *Čarobna košarica*, *Izmijeni završetak!*, *Prvaši u školskoj knjižnici* i sl.

Autorice Borić, Stanić i Borić (2016) u svojem radu bave se radom učitelja Hrvatskoga jezika s darovitim učenicima. Cilj im je bio utvrditi načine rada učitelja Hrvatskoga jezika s učenicima koji pokazuju iznadprosječne sposobnosti upotrebe riječi u govoru i pisanju, odnosno s darovitim učenicima koji pokazuju iznadprosječno razvijenu verbalno-lingvističku inteligenciju. Rezultati anketnoga istraživanja provedenoga 2015. godine na uzorku od 162 učitelja Hrvatskoga jezika pokazuju kako su dominantni oblici podrške darovitim učenicima u redovnoj nastavi proširivanje sadržaja i povećanje količine zadataka, a izvan redovne nastave dominantni oblici podrške su dodatne aktivnosti, smotre i natjecanja. Na temelju dobivenih rezultata, autorice su zaključile kako učitelji Hrvatskoga jezika, unatoč zakonskim odredbama, ne pružaju potrebnu i odgovarajuću podršku učenicima koji pokazuju iznadprosječnu verbalno-lingvističku inteligenciju (Borić, Stanić i Borić, 2016, prema Brico, 2020).

Učenici daroviti u jezično-lingvističkome području mogu sudjelovati u različitim izvannastavnim aktivnostima. Težak (1996) navodi neke izvannastavne aktivnosti: jezikoslovna ili filološka, književna (literarna), novinarska, recitatorska, dramska, filmska te radijska družina (Brico, 2020). Autorice Jurdana i Kadum (2018) u svojem radu istražuju stavove istarskih učitelja o jezično-umjetničkom stvaralaštvu učenika u području izvannastavnih aktivnosti. Provele su anketno istraživanje na uzorku od 54 učitelja koji su voditelji izvannastavnih jezično-umjetničkih aktivnosti u osnovnoj školi. Autorice su došle do sljedećih zaključaka: izvannastavne aktivnosti najčešće vode

učitelji hrvatskoga jezika, ali i učitelji primarnoga obrazovanja. Najčešće zastupljena aktivnost je dramska skupina, zatim literarna te recitatorska skupina (Jurđana i Kadum, 2018).

Winebrenner (2016) navodi nekoliko prijedloga za rad s učenicima koji su vješti u pisanju. Takvi zadaci učenicima se mogu zadati nakon čitanja književnog djela. Neki od prijedloga su:

- Promijeni određene događaje u djelu ili kraj djela;
- Napiši istu priču, ali ju smjesti u drugo vrijeme;
- Napiši novo poglavlje i dodaj ga djelu;
- Osmisli razgovor između sebe i jednoga od likova u djelu u kojemu ga uvjeravaš da se trebao/la ponašati drugačije (Winebrenner, 2016).

Nadalje, učenici daroviti u pisanju mogu sudjelovati na literarnom natječaju LiDraNo.¹ LiDraNo je smotra literarnog, dramsko-scenskog i novinarskog stvaralaštva na kojemu mogu sudjelovati učenici osnovnih i srednjih škola. LiDraNo se ostvarje na školskoj, općinskoj/gradskoj, županijskoj i državnoj razini. Neke od zadaća smotre su razvijati i poticati učeničko literarno, novinarsko i dramsko-scensko stvaralaštvo, promicati učeničko pisano i govorno izražavanje na hrvatskome jeziku, kao i otkrivati, pratiti i poticati učenike posebnih sklonosti, sposobnosti i kreativnosti.

Učenici koji su daroviti u čitanju shvaćaju sadržaje za čitanje primjerene učenicima starijima dvije ili tri godine, brzo i lako shvaćaju apstraktne ideje; imaju, razumiju, cijene i koriste napredan vokabular; vole čitati i čine to s velikom koncentracijom i entuzijazmom; u interakciji su s onim što čitaju na kreativne načine, preispituju ono što čitaju, razmišljaju o tome, raspravljaju i dolaze do novih ideja na temelju onoga što su pročitali (Winebrenner, 2016). Zbog toga bi im se trebao omogućiti rad s naprednijim i dodatnim materijalima za čitanje. Tekstovi za takve učenike moraju se razlikovati od

¹ Agencija za odgoj i obrazovanje (2019) *Smotra literarnog, dramskog-scenskog i novinarskog stvaralaštva LiDraNo 2020*. Dostupno na: <https://www.azoo.hr/index.php?view=article&id=7701&naziv=smotra-literarnog-dramskog-scenskog-i-novinarskog-stvaralastva-lidrano-2020->

tekstova koji su namijenjeni ostalim učenicima u razredu. To znači da takvi tekstovi moraju biti primjeri izuzetne primjene jezika i izazovnih književnih elemenata, kao što su usporedbe, metafore, alegorije i predviđanja. Nadalje, darovitim učenicima mora se omogućiti čitanje proze, poezije, biografija, novinskih članaka i različitih časopisa. Također, učenicima treba omogućiti da čitaju različite knjige iste tematike, a učenicima se nakon čitanja zadaju različiti zadaci (Winebrenner, 2016).

5.3. Daroviti učenik u metodici nastave prirode i društva

Osim obaveznih sadržaja u nastavi prirode i društva za sve učenike, postoji mogućnost zadovoljavanja osobnih interesa učenika, a koji se mogu zadovoljiti u redovitoj nastavi, dodatnoj nastavi, izvannastavnim i slobodnim aktivnostima učenika. U izvannastavnim oblicima rada, učenik može zadovoljiti osobne interese za proučavanje neke pojave iz područja prirode i društva te na taj način razvijati svoje stvaralačke sposobnosti (De Zan, 1999).

Određeni zadaci i sadržaji nastave prirode i društva mogu se vrlo uspješno obraditi u dužem neprekidnom vremenu u sklopu projektnog istraživačkog dana, odnosno kroz projektnu nastavu. Poticaj i teme za planiranje istraživanja najčešće dolaze od učitelja jer on ima pregled mogućih tema i onoga što učenici mogu i za što su sposobni. U izboru i planiranju teme mogu odlučivati i učenici, ali i izvanškolske aktivnosti, istraživanja, suradnja s osobama izvan škole i sl. Rezultate istraživanja i sve ono što se koristi u projektima dobro je izložiti na preglednom plakatu kako bi učenici u svakom trenutku mogli ponoviti i prošiti znanje o prirodi i društvu (De Zan, 1999).

George (2005:84-85) navodi nekoliko smjernica za nastavnike u radu s darovitim učenicima:

- Omogućiti dodatni rad.
- Zadavati zadatke s više mogućih rješenja.
- Usmjeriti se na sposobnosti mišljenja.

- Poticati uporabu složenijeg, znanstvenog rječnika.
- Provoditi naprednija praktična istraživanja.
- Aktivno poticati učenike na čitanje časopisa.

Nadalje, Boras (2009) ističe kako se primjenom strategije postavljanja općih i osobnih ciljeva u nastavnom procesu, omogućava poticanje razvoja i kreativnosti svakog učenika, a posebno potencijalno darovitih učenika. Učenici u uvodnom dijelu sata prije početka središnje teme dobivaju radni listić na kojem mogu upisati svoje osobne ciljeve koje žele postići prilikom usvajanja novih nastavnih sadržaja (De Zan i sur., 2007; prema Boras, 2009). Učenici svoje osobne ciljeve mogu ostvariti kroz dvije rubrike koje nude različitu razinu usvajanja sadržaja središnje teme:

- a) rubrika „*Želim znati više*“ – istražuju i pronalaze materijale na zadanu temu, spoznaju više, proširuju spoznaje prema vlastitim interesima.
- b) rubrika „*Ja sam urednik/ca*“ – istražuju, stvaraju i kreiraju nešto novo na temelju već poznatih činjenica. (Boras, 2009)

Primjenom ove strategije ostvaruju se ciljevi suvremene škole – učenik je u središtu nastavnog procesa, omogućeno je fleksibilno usvajanje predviđenih nastavnih sadržaja i obogaćivanje nastave koja omogućava individualizaciju i diferencijaciju u učenju. Isto tako, omogućava se povezivanje nastavnih sadržaja sa stvarnim životom, a učenicima nudi izazov istraživanja i proučavanja prirode koja ih okružuje. Nadarenim učenicima omogućava se maksimalno razvijanje produktivno-kreativne nadarenosti te razvijanje metakognitivnih vještina kao što su planiranje, analiza zadataka, smišljanje strategija proučavanja i rada na postavljenom zadatku te iznošenje i uspoređivanje dobivenih rezultata rada pred ostalim učenicima (Boras, 2009).

5.4. Daroviti učenik u metodici nastave likovne kulture

„Osnovni zadatak nastave likovnog odgoja jest poticati i razvijati stvaralačke sposobnosti i izgrađivati harmoničan odnos te komunikativnost mladih u odnosu na

likovne umjetnosti, kulturnu baštinu, te sposobnost senzornog doživljavanja svijeta.“ (Grgurić i Jakubin, 1996, 20). Temeljno načelo kojim je prožeta nastava likovnog odgoja je od *spontanoga ka svjesnomu* (Grgurić i Jakubin, 1996).

Chetelat (1981, 155; prema Čudina-Obradović, 1991, 129) je dao listu znakova po kojima se mogu prepoznati likovno darovita djeca: pokazuju veći raspon u izboru tema; imaju veći likovni rječnik; likovno su razvijena daleko više od svojih vršnjaka; imaju neobično razvijenu maštu; sposobnija su prikazati pokret na slici; nadmašuju prosječnu djecu u svjesnom pokušaju grupiranja objekata i ljudi; sposobnija su postići suptilnosti u upotrebi boje, kontrasta; svjesna su mogućnosti i ograničenja pojedinih likovnih medija; spremna su istraživati nove materijale za likovno izražavanje; sposobnija su i spremnija proširiti interes na nove izazovne teme i sadržaje; totalna percepcija im je više vizualno orijentirana i zapažanje im je preciznije; sposobnija su za efikasnu interakciju između vizualne opservacije i vizualne memorije; traže objašnjenja i poučavanje; osjetljivija su za neobične predmete, oblike i teme, i na njih više utječe neobičan pristup umjetnika; pokazuju naročit razvoj u stvaranju oblika, grupiranja, prikaza pokreta i upotrebe boja; pokazuju veći interes za estetske kvalitete umjetničkog djela kao što su kompozicija, boja i tehnika.

Kako navode Grgurić i Jakubin (1996), razvoj likovne kreativnosti treba biti dio svakog nastavnog procesa, a učiteljeva uloga je da organizira nastavni proces tako da potakne kreativnost kod učenika. U skadu s tim, neki od postupaka koji se mogu primijeniti su:

- vješto i samostalno stvaranje ideja
- prihvatiti i cijiniti učenikove ideje i originalna rješenja
- alternativnim pitanjima učenike poticati na drugačija rješenja
- ohrabriti učenike da sami pronalaze likovna rješenja, ohrabriti ih alternativnim pitanjima (može li drugačije, što se može doraditi i sl.)
- zainteresiranim učenicima omogućiti rad s raznolikim materijalima i tehnikama i uklopiti ih u dodatne aktivnosti

- organizirati posjete likovnim galerijama i muzejima i razgovarati o dojmovima učenika.

Posljednja dva postupka mogu posebno biti korisna i zanimljiva darovitim učenicima u području likovnog izražavanja.

U uvođenju djeteta u svijet likovnog stvaralaštva treba voditi računa o dobi djeteta, poštivati faze djetetova razvoja i pritom primjenjivati veći broj likovno-kreativnih metoda zbog šireg izbora za likovnu aktivnost i zbog mogućnosti slobodnog odabira učenika. Grgurić i Jakubin (1996) navode sljedeće nastavne metode:

- a) Analitičko promatranje i analiza likovnih problema na realitetu. Potiče likovno izražavanje.
- b) Metoda likovnog scenarija temelji se na problemskoj situaciji. Poticaj su likovni i kompozicijski elementi, učitelj sam kreira likovni scenarij u koji je uključena riječ, glazba, pokret, slika itd. U osvještavanju likovnog jezika pomažu likovni produkti (proces obrnut od metode analitičkog promatranja).
- c) Metoda razgovora – dijalog između učitelja i učenika ili učenika i učenika. Važno je uspostaviti prisnost i susretljivost između učitelja i učenika.
- d) Metoda demonstracije – pokazivanje svega što se doživljava percepcijom.
- e) Metoda rada s tekstom uključuje čitanje teksta kako bi se pisani sadržaj izrazio likovno.
- f) Metoda usmenog izlaganja uključuje pripovijedanje, opisivanje s naglaskom na likovnosti, razlaganje likovne strukture i tumačenje likovnih problema.
- g) Građenje likovnim elementima – likovni elementi slažu se jedan do drugog u različitim pravcima.
- h) Kombiniranje – kombiniraju se različiti likovni elementi.
- i) Variranje – jedan likovni element ili motiv obrće se na različite načine.

- j) Razlaganje – razlažu se gotove strukture i ponovno se komponiraju u nove likovne vrijednosti.

U nastavnom procesu se istodobno primijenjuje više nastavnih metoda što čini vizualno-likovni odgoj dinamičnim i kreativnim.

U istraživanju koje je provela Ravlić (2018) navodi se kako učitelji u radu s umjetnički darovitim učenicima u razrednoj nastavi koriste sljedeće metode: demonstraciju, razgovor, analitičko promatranje, inovaciju, građenje, likovni scenarij, slobodan izbor tehnike rada, odabir boja, motiva i slično. Također, učitelji koriste multimedijiska sredstva, metode i tehnike rada predviđene za rad u višim razredima, dodatnu literaturu i dodatne zadatke. Spominju i posjete ateljeima, muzejima, izložbama i dodatnu nastavu iz Likovne kulture te uključivanje u likovne sadržaje.

Kako bi se postignuo što potpuniji likovni doživljaj, treba se poticati aktivni odnos prema okolini, a to se može postići kroz predmetnu korelaciju i integraciju nastavnih sadržaja te manipulativnu i eksplorativnu (istraživačku) igru. U dječjem pristupu likovnom procesu i učenju, vrlo su važne razigranost, sloboda da učenici sami strukturiraju vlastitu likovnu aktivnost, otvorenost za nova likovna iskustva i znatiželja. Kako bi učenici razvijali svoj interes, igrom, kao metodom učenja i pristupa zadatku, može se potaknuti zanimanje i užitek u likovnom istraživanju, otkriću i samoj aktivnosti (Grgurić i Jakubin, 1996).

U vizualno-likovnom odgoju i obrazovanju važna je individualizacija nastave. Ovisno o vizualno-likovnoj zrelosti učenika, trebalo bi varirati težinu zadatka, omogućiti izbore likovnih sadržaja, metoda i vrsta likovno-tehničkih sredstava i likovnih tehnika (Grgurić i Jakubin, 1996). Učitelj treba poticati učenike i intervenirati samo kad se učenik dvoumi. Intervencija je u većini slučajeva predočavanje alternativa učeniku: „A što s ostalim dijelovima slike?“, „Ne bi li bilo bolje tankim kistom?“ itd. Učitelj treba upoznati raznovrsnost poticaja i metoda i osposobiti se za odgovarajući odabir sadržaja nastave vizualno-likovnog odgoja i obrazovanja iz okvirnog programa. „Didaktičko-metodičko oblikovanje nastavne jedinice od učitelja zahtjeva stručno i metodičko umijeće u odabiranju poticaja koji će razviti crtačke, grafičke, slikarske, prostorno-plastične i medijske komunikacijske sposobnosti.“ (Grgurić i Jakubin, 1996,

107). Nadalje, učitelj u likovnom procesu mora osjetiti kakve su izražajne mogućnosti i kako će usmjeriti individualni način izražavanja učenika. Učiteljev metodički pristup treba biti kreativan i fleksibilan, temeljen na dobru poznavanju likovne problematike i likovnog i psiho-fizičkog razvitka djece. Kako bi učitelji na pravilan način poticali likovnu nadarenost djece, moraju posjedovati kompetencije u okviru nastavnog predmeta likovne kulture. Likovno nadareni učenici trebaju raditi u obogaćenim odgojno-obrazovnim ustanovama, rješavati izazovne zadatke, postizati uspjeh, sudjelovati u školskim programima koji potiču cjelokupan razvoj te stalno samostalno stvarati i istraživati (Jurasić, 2013; prema Brajčić i sur., 2018). Brajčić i sur. (2018) naglašavaju važnost edukacije, stručnih programa i radionica za likovno nadarene učenike koji bi se u školi odvijali u okviru izvannastavnih aktivnosti.

5.5. Daroviti učenik u metodici nastave glazbene kulture

Glazbena darovitost se od svih darovitosti najranije manifestira. Najčešći znakovi rane glazbene darovitosti kod djeteta su: pokazuje interes za zvukove iz okoline; umiruje se na zvuk ili glazbu; pažljivo i mirno sluša glazbu; rado sudjeluje u glazbenim aktivnostima; traži priliku za slušanje i stvaranje glazbe; pokazuje znakove ugođe, veselja i drugih emocija dok sluša glazbu; reagira pokretima na ritam i promjene tempa; voli opisivati pomoću zvuka i melodije; uči melodije „usput“ dok radi nešto drugo; zamjećuje istodobno zvučanje različitih instrumenata u orkestralnoj izvedbi; lako pamti i reproducira dijelove ili čitavu melodiju; vrlo točno reproducira pojedinačne tonove; vrlo točno reproducira melodiju (Karnes i Shwedel, 1983a; Bloom, 1982; prema Čudina-Obradović, 1991).

U općeobrazovnim školama potrebno je osigurati onaj tip glazbenog obrazovanja koji će biti primjeren glazbenim sposobnostima glazbeno darovite (muzikalne djece). Na nastavi glazbene kulture svi se učenici najčešće podjednako uključuju u različite glazbene aktivnosti. Djeca se uključuju u aktivnosti pjevanja, slušanja i upoznavanja glazbe te u izvođenje glazbenih igara (Rojko, 2005, 16; prema Svalina i Matijević, 2011). Budući da se kod djece rane školske dobi glas još uvijek razvija, važno je

ostvariti pristup koji će biti primjeren svoj djeci, bez obzira na to što su njihove glazbene sposobnosti bitno različite. Potrebno je osigurati pristup koji će omogućiti i razvoj muzikalnosti kao i razvoj dječjih glasovnih mogućnosti (Svalina i Matijević, 2011).

Glazbeno daroviti učenici često mogu pjevati zajedno, ali i samostalno. Kod savladavanja zahtjevnijih pjesama učitelji trebaju voditi računa da se kod djece razvija osjećaj za lijepo pjevanje (čisto intoniranje, precizno izvođenje ritma, logično fraziranje, dinamičko nijansiranje i sl.). Jako je dobro ako učitelj/učiteljica može pratiti pjevanje učenika na nekom harmonijskom glazbalu (npr. na glasoviru, gitari, harmonici, synthesizeru i sl.). Učenici s izrazitim glazbenim sposobnostima često se u osnovnoj školi uključuju u rad školskog pjevačkog zbora, kao izvannastavne aktivnosti (Svalina i Matijević, 2011). Glazbeno daroviti učenici iskazuju i želju za sviranjem različitih glazbenih instrumenata. Bilo bi dobro da se takvi učenici upućuju u glazbenu školu jer tamo mogu sustavno savladavati vještinu sviranja odabranog instrumenta. „Za kvalitetno sviranje u općeobrazovnoj (osnovnoj) školi postoje dvije mogućnosti: to je u prvom redu i u sadašnjim okolnostima, sviranje u ansamblu – tamburaškom, puhačkom, harmonikaškom ili eventualno nekom drugom – i, u drugom, sviranje u razredu u sklopu jedne drugačije, otvorenije, slobodnije koncepcije glazbene nastave“ (Rojko, 1993, 15; prema Svalina i Matijević, 2011, 9).

Takve aktivnosti nisu dovoljne za maksimalan razvoj potencijala glazbeno darovitih učenika, stoga bi najbolje bilo uputiti ih na dodatno glazbeno obrazovanje ili na dodatnu privatnu glazbenu poduku te im na taj način osigurati stručno vođenje za koje većina učitelja primarnog obrazovanja još uvijek nije dovoljno osposobljena (Svalina, Matijević, 2011).

Brđanović (2015) u svom članku navodi kako posebno nadareni učenici u glazbenim školama, ako su i prepoznati, nemaju optimalne uvjete za svoj razvoj unatoč individualnim naporima učitelja i nastavnika jer iza njihovih napora ne stoji nikakav šire osmišljeni program. Zato bi posebno darovitim glazbenim pojedincima trebalo omogućiti školovanje u posebnoj školi, školi za izrazite glazbene talente, koja bi bila od nacionalnog interesa. Za sada takva glazbena škola u sustavu glazbenog obrazovanja u Hrvatskoj nedostaje.

U pristupu darovitim učenicima na satu glazbene kulture učitelji darovitim učenicima mogu omogućiti da pokažu svoje pjevačko ili sviračko umijeće pred drugim učenicima u razredu, da budu demonstratori u pjevanju, sviranju, plesu i glazbenim igrama, omogućiti im da pomažu drugim učenicima tijekom pojedinih glazbenih aktivnosti te da sudjeluju na školskim priredbama kako bi pokazali svoje glazbeno umijeće pred drugim učenicima i roditeljima. Daroviti učenici mogu dobiti i nešto složenije zadatke: pjevanje zahtjevnijih melodija, izvođenje zahtjevnijih ritmova ili realiziranje nešto težih zadataka vezanih uz slušanje glazbe (Sukop i sur., 2016). Budući da sadržaji i aktivnosti predviđeni nastavnim programom ponekad nisu dostatni treba ih proširiti. Dodatne sadržaje kojima nastoje obogatiti glazbenu nastavu učitelji namjenjuju svim učenicima, ali njima žele potaknuti i glazbeno darovite učenike na još intenzivnije bavljenje glazbom: pri učenju neke pjesme, može se uključiti i tijelo kroz ples, dramatizaciju i sl. Kako bi se proširila znanja djece i kako bi ih se potaknulo na dodatnu aktivnost, na kraju sata može biti odvojeni dio u kojemu daroviti učenici mogu pokazati što znaju, učenike se može poticati da uz pjesmice smišljaju i pokrete, učitelj može povezati sat glazbene kulture s drugim predmetima (hrvatski, tjelesni, matematika, likovni), daroviti učenici na satu mogu izvoditi sadržaje koje su usvojili dodatnim glazbenim obrazovanjem, otpjevati ili nešto odsvirati. Na sve te načine djeluje se poticajno i na druge učenike koji uz darovite i sami mogu težiti da budu uspješniji u tom području, a daroviti učenici mogu pomoći drugim učenicima da se lakše izraze u pojedinim glazbenim aktivnostima (Sukop i sur., 2016).

5.6. Daroviti učenik u metodici nastave tjelesne i zdravstvene kulture

Smatra se da je najvažniji period za motorički razvoj mlađi školski uzrast (od 7 do 12 godina) te se naziva i „prozorom mogućnosti“ zato što su u tom razdoblju djeca unutrašnje motivirana (intrinzična motivacija koja je važna kod ispoljavanja darovitosti), spremna na učenje, intelektualno spremna da izvuku najbolje iz tjelesne i zdravstvene kulture. Razvoj osnovnih kretnji ne odvija se samo pod utjecajem unutrašnjih faktora pa je učenicima potrebno usmjeravanje i vodstvo u atmosferi koja potiče motoričko učenje (Sturza Milić, 2014). Ista autorica navodi da bi se u okviru

programa tjelesne i zdravstvene kulture, a u cilju razvoja motoričkog iskustva i poticanja motoričke kreativnosti učenika osigurala široka osnova kretanja, neophodna je organizacija i prisustvo obogaćene sredine koja podrazumijeva zanimljivu, kreativnu i poticajnu okolinu za učenike, koja pruža izazove i podiže standarde uspješnosti učenika te je potrebna spremnost i edukacija odraslih da se angažiraju u ovom dijelu odgojno-obrazovnog rada. Darovitim učenicima treba se posvetiti posebna pozornost kako bi se usmjerili u sport i druge primjerene programirane kineziološke aktivnosti. Kako se navodi u Odluci o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Tjelesne i zdravstvene kulture za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (NN 27/19) „Za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (učenici s teškoćama i daroviti učenici) učitelji/nastavnici planiraju kurikulum usmjeren na učenika. Osobitosti učenika zahtijevaju njima sukladne diferencirane postupke, ciljeve učenja, razinu ostvarenosti odgojno-obrazovnoga ishoda, opseg i dubinu sadržaja učenja, strategije i aktivnosti poučavanja kojima se žele ostvariti postavljeni ciljevi te načini vrednovanja ostvarenih postignuća.“ U nastavi tjelesne i zdravstvene kulture u nižim razredima neopohodno je osigurati složenu okolinu učenja, diferencirane motoričke sadržaje, izazovne prilike za učenje, bogatstvo sprava i rekvizita, povezivanje različitih motornih sadržaja s različitim razvojnim područjima, a važni su i radoznali učitelji koji su spremni shvatiti načine na koje učenici opažaju, tumače i predstavljaju svijet (Sturza Milić, 2014). Isto tako, u procesu praćenja i poticanja razvoja darovitih učenika u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi obrazovne potrebe ovih učenika mogu se ostvariti i uvođenjem složenijih zadataka, formativnim ocjenjivanjem postignuća učenika i uključivanjem učenika u izvannastavne aktivnosti u različitim sportovima (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2016; Bailey i Morely, 2006; Lazarević; 2005, 2007; prema Lazarević i Radisavljević Janić, 2020). Učitelji bi pri organizaciji i ostvarivanju nastave tjelesne i zdravstvene kulture trebali ostvariti antropološke, obrazovne i odgojne zadaće sata tjelesne i zdravstvene kulture te pri tom kod učenika pobuditi interes za vježbanje i ljubav prema vježbanju imajući u vidu dob i sposobnosti učenika (Findak, 2011; Pejčić i Trajkovski, 2018).

6. Učitelj u radu s darovitim učenicima

U razvoju darovitosti, osim roditelja, značajnu ulogu imaju i odgojitelji, učitelji i drugi djelatnici u odgojno-obrazovnim ustanovama, ali i opće karakteristike odgojno-obrazovnih ustanova. „Osobine učitelja za rad s darovitim (ali i s drugim) učenicima određuju se sa stajališta otvaranja učiteljske profesije prema uvažavanju razvojnih potreba djeteta, interdisciplinarnosti posla, društvenoj situaciji i preuzimanju odgovornosti za vlastiti profesionalni razvoj“ (Kovač-Cerović i dr., 2004; prema Kadum i Hozjan, 2015, 117). Kompetencije koje se traže od učitelja obuhvaćaju korištenje i razvoj znanja i vrijednosti kako bi se stvorile stimulatívne situacije učenja; komunikacija s učenicima, roditeljima, drugim učiteljima i lokalnom zajednicom te društvom u cjelini; preuzimanje odgovornosti za planiranje, programiranje i upravljanje nastavom, učenjem i poučavanjem; sustavno praćenje napredovanja učenika; planiranje i evaluacija vlastitog rada i stalno profesionalno usavršavanje (Kadum i Hozjan, 2015).

Do sada je već naglašeno da su u procesu razvoja darovitosti i kreativnosti učenika najznačajniji činitelji škola i učitelji, a uloga učitelja je nezamjenjiva u prepoznavanju područja za iskazivanje darovitosti, u stjecanju osnovnih znanja i ovladavanju područjem interesa, u razvoju motivacije i izgrađivanju mnogih drugih osobitosti kojima se pripisuje i objašnjava nastanak kreativnog djela, ako i kada do njega dođe (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2005; prema Kadum i Hozjan 2015). Važno je da učitelj dobro poznaje i voli svoj predmet, da poznaje fiziologiju i psihologiju svojih učenika i da je dobar metodičar (Kadum-Bošnjak, 2013; prema Kadum i Hozjan 2015).

Da bi uspješno radio s darovitim učenicima, učitelj mora bolje razumjeti darovitu djecu, mora usvojiti određena znanja o darovitoj djeci i razviti odgovarajuće vještine za rad s njima. Prvi i najvažniji od uvjeta kojima se mora udovoljiti je da se zahtjevi za posebnom podrškom za darovite i za poticanje darovitosti i kreativnosti učenika pretoče u nastavne programe koji se trebaju uključiti u pripremu i obuku učitelja. Oni moraju zadovoljiti standardima za kvalitetu kako bi se osigurala suradnja između zainteresiranih i kompetentnih sudionika (Čebić i Dejić, 2005; prema Kadum i Hozjan 2015). Nadalje, uloga učitelja je važna i u stvaranju ozračja u kojem će se daroviti učenik osjećati prihvaćeno i uspješno, a kako bi se potaknula intrinzična motivacija,

kako bi se učenicima osigurala mogućnost za aktivnu uključenost u nastavu, obrađivale se teme koje su im važne i aktivnosti koje su izazovne (Petani i Palić, 2018).

Prema Jovanović (2004; prema Kadum i Hozjan 2015,118), obrazovanje za rad s darovitim učenicima mora obuhvatiti sljedeće:

1. upoznavanje fenomena darovitosti, osposobljavanje za identificiranje, pedagoško-psihološki i didaktičko-metodički rad s darovitima, ovladavanje znanjima i vještinama rada s darovitim učenicima u redovnoj nastavi i drugim oblicima odgojno-obrazovnog rada u školi i izvan nje;
2. razvoj pozitivnih stavova prema darovitim učenicima, društvenom i osobnom značenju razvoja darovitosti;
3. uočavanje vlastite uloge u razvoju darovitih pojedinaca;
4. razvoj kritičkog stava prema vlastitoj praksi u radu s darovitima i potrebe za stalnim profesionalnim usavršavanjem u području darovitosti.

Ovakvi se ciljevi, kako navodi Kadum-Bošnjak (2013; prema Kadum i Hozjan 2015), mogu dostići kroz obrazovne programe, izučavanjem pedagoških i psiholoških disciplina, didaktike i odgovarajućih metodika nastave, izbornim programima za usavršavanje učitelja koji imaju poseban interes za rad s darovitima i koji su motivirani za višu razinu samostalnog i kreativnog rada i za one koji već ostvaruju zapažene rezultate u odnosu na druge učitelje.

U poticanju darovitosti mijenja se uloga učitelja i nameće mu se veća odgovornost za razvoj darovitih učenika. Autoritativna pozicija učitelja je smanjena, a učenicima je dopušteno više slobode jer oni svojim poznavanjem tematike prelaze granice znanja učitelja. Nadalje, učitelj ima suradničku ulogu, osigurava dobre uvjete i sredstva za rad i pomaže kad se to od njega traži (Sisk, 1988; prema Sekulić-Majurec, 2002). Učitelj bi od darovitih učenika trebao tražiti više samoaktivnosti, upućivati ih na samostalno traženje novih informacija, poticati da informacije traže izvan školskih udžbenika, da reorganiziraju postojeće informacije i nalaze nove mogućnosti njihove primjene i slično (Sekulić-Majurec, 2002). Ono što je najvažnije, navodi Kosanović, Ž. (2019), je da

suvremeni učitelj oslobodi potencijalne sposobnosti svojih učenika i da zauzme optimističan stav i shvaćanje da svaki učenik ima različite sposobnosti.

EMPIRIJSKI DIO RADA

7. Metodologija istraživanja

7.1. *Cilj istraživanja i istraživačka pitanja*

U kontekstu dosadašnjih istraživanja rada učitelja s darovitim učenicima uglavnom su istraživani stavovi učitelja prema radu s darovitim učenicima i programima za darovite. Istraživanja u nas pokazuju kako su stavovi prema programima za darovite vrlo pozitivni, dok su najpozitivniji stavovi u onim školama koje provode identifikaciju nadarenih (Arambašić i sur., 2006; prema Pavlin-Bernardić, 2008), dok druga istraživanja upućuju na općenito neutralan stav prema darovitima, odnosno pokazuju da učitelji prepoznaju potrebe, podršku i društvenu vrijednost darovitih, ali nemaju jasno izražene stavove prema pristupima radu s darovitimima (akceleracija i grupiranje prema sposobnostima) ni prema posljedicama pozitivne potpore darovitih (Perković Krijan i sur., 2015, Perković Krijan i Borić, 2015). Istraživali su se i stanje, problemi i potrebe u području identifikacije i rada s darovitim učenicima u (osnovno)školskom sustavu. Rezultati pokazuju da postoji vrlo izražen interes i potreba za stručnim usavršavanjem u području darovitosti i to među stručnjacima osnovnih škola jer je identifikacija i rad s darovitimima vrlo važna u mlađoj razvojnoj dobi (Vojnović, 2008). U istraživanju se navodi kako postoji veliko zanimanje učitelja i nešto više psihologa za stručno usavršavanje i unapređivanje identifikacijskih postupaka, dok je najveći interes učitelja za stručno usavršavanje bio za obogaćivanje programa i socijalnu podršku darovitim učenicima u školskom sustavu. Za učitelje je prioritetno unapređivanje podrške i rada s učenicima u različitim vrstama nastave, naročito u redovitoj nastavi kroz individualizirani pristup i diferencijaciju programa i u dodatnoj nastavi, a zatim kroz izborne, izvannastavne i izvanškolske programe te natjecanja. Učitelji također pokazuju potrebu za usavršavanjem za suvremene oblike i metode rada. Isto tako, učitelji i nastavnici u osnovnim i srednjim školama najviše primjenjuju posebne programe, metode i oblike rada u radu s darovitim učenicima (akceleracija, grupiranje po sposobnostima, praćenje darovitih, izborni predmeti, rad s mentorom i sl.) nego što neposredno skrbe o darovitim učenicima, a najmanje provode identifikaciju darovitih učenika (Milković i sur., 2017).

Iz ovoga se može zaključiti kako u nacionalnim okvirima nedostaje istraživanja koja se bave neposrednim odgojno-obrazovnim radom učitelja s darovitim učenicima. Tako bi se u narednim istraživanjima darovitosti trebalo odmaknuti od poopćavanja darovitosti i rada s darovitim učenicima te bi se više trebalo usmjeriti na neposredan rad učitelja i nastavnika s darovitim učenicima u nastavi kako bi se поближе moglo vidjeti stanje i podrška koja se u odgoju i obrazovanju pridaje darovitoj djeci, ali i način rada učitelja s darovitim učenicima.

Cilj ovog istraživanja je ispitati didaktičko-metodičke smjernice u radu učitelja razredne nastave s darovitim učenicima, odnosno dobiti uvid u didaktičko-metodičke postupke koje učitelj razredne nastave koristi u radu s darovitim učenicima. Na temelju tog cilja proizlaze sljedeća istraživačka pitanja: Koje sociološke oblike rada učitelj koristi? Koji oblici odgojno-obrazovne podrške postoje u radu s darovitim učenicima? Koji nastavni sustavi podrške postoje u radu s darovitim učenicima? Koja ostala opažanja se uočavaju u radu s darovitim učenicima?

7.2. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u osnovnoj školi u Zagrebu, a koju pohađaju i potencijalno daroviti učenici. Psihologinja škole provodi identifikaciju darovitih učenika u prvom i trećem razredu osnovne škole. Istraživanje sam provela praćenjem nastavnih sati u prvom razredu razredne nastave u svibnju 2019. godine, tijekom dva nastavna dana. Tijekom nastavnih sati pratila sam i bilježila aktivnosti učiteljice i učenika te dodatna zapažanja.

7.3. Uzorak

Uzorak istraživanja čine učiteljica i potencijalno daroviti učenici 1. razreda osnovne škole u Zagrebu. Uzorak je prigodan, neprobabilistički.

7.4. *Postupci i instrumenti istraživanja*

Za prikupljanje podataka koristila sam metodu *sustavnog (izravnog) promatranja*. Sustavno promatranje i bilježenje od strane promatrača bez tehničkih pomagala je najizravniji i najprirodniji od svih puteva prikupljanja podataka u kojima se polazi od empirije odgoja i obrazovanja (Mužić, 2004). Prednost promatranja i bilježenja od strane promatrača je u mogućnosti usmjeravanja pozornosti na finije nijanse događanja i sigurnost od nepredviđenih tehničkih smetnji. Mjerni instrument za potrebe ovog istraživanja bio je protokol za praćenje didaktičko-metodičkih odrednica koje učitelj koristi u svom radu s darovitim učenicima, a koji je osmišljen za potrebe ovog istraživanja (Prilog 1). Protokol praćenja sastojao se od didaktičko-metodičkih odrednica koje su proizvoljno izabrane, a čija se prisutnost ili odsutnost u nastavi trebala odrediti. Protokol je korišten kao smjernica za promatranje, no nastojao se dobiti uvid u širu situaciju, nego što to omogućuje protokol. Zbog toga se bilježilo sve što bi moglo poslužiti za bolje razumijevanje pedagoške prakse. Sadržavao je didaktičko-metodičke odrednice koje su svrstane u tri kategorije. Prvu kategoriju činili su sociološki oblici rada – individualni rad, rad u paru i grupni rad. Druga kategorija bili su oblici odgojno-obrazovne podrške darovitim učenicima – akceleracija, obogaćenje programa i grupiranje učenika različitih sposobnosti, dok su treću kategoriju činili suvremeni sustavi učenja i poučavanja. Osim toga, bilježila su se i dodatna zapažanja, kao što su komunikacija između učitelja i darovitog učenika, ozračje u razredu. Unaprijed pretpostavljene didaktičko-metodičke odrednice nisu uvijek odgovarale stvarnim odrednicama koje je učiteljica koristila u radu s darovitim učenicima. Neke se nisu uopće koristile, dok su se neke koristile u više navrata.

7.5. *Obrada podataka*

Za obradu podataka koristila sam kvalitativnu metodologiju, odnosno provela sam kvalitativnu analizu sadržaja. Kvalitativna analiza sadržaja ima specifičan tijek. On obuhvaća (prema Miles i Huberman, 1994; Mužić, 2004): redukciju podataka, sređivanje podataka i izvođenje zaključaka. Ove etape se ne javljaju uvijek ovim

slijedom, može doći do međusobne interakcije. Svrha redukcije podataka je svođenje na bitno, pronalaženje onog što je bitno za tematiku istraživanja. Sređivanjem se bitni podaci svrstavaju u odgovarajuće preglede, matrice i sl. uz primjerenu kategorizaciju. Iščitavanjem protokola rada učitelja s darovitim učenicima, uočene su didaktičko-metodičke odrednice koje se koriste u radu te su objašnjene.

U nastavku rada slijedi analiza dobivenih podataka prema istraživačkim pitanjima.

8. Analiza rezultata i rasprava

8.1. Sociološki oblici rada koje učitelj koristi u radu s darovitim učenicima

Prvo istraživačko pitanje odnosi se na *sociološke oblike rada koje učitelj koristi u radu s darovitim učenicima*, a obuhvatilo je rad u paru, grupni rad i individualni rad. Promatranjem i praćenjem nastavnih sati u prvom razredu, uočeno je da učiteljica koristi sva tri oblika rada. Individualni rad koristio se kada su učenici, nakon što su odradili zadatke na nastavnom satu, radili na radnim listićima s matematičkim i logičkim zadacima koji potiču maštu, logičko i divergentno mišljenje. Na satu hrvatskog jezika, učenici su radili individualno, ponavljali su pisanje velikog i malog slova i pravilnog pisanja rečence i rečeničnih znakova tako što je učenik-dobrovoljac na ploču pisao rečenicu iz zadanih riječi, a ostali su zapisivali u bilježnicu. Nakon toga, učenici su zapisivali vlastite rečenice u bilježnice. Na drugom satu hrvatskog jezika čitali su i obrađivali pjesmu „Puž na ljetovanju“. Individualni rad bio je dok su čitali pjesmu i odgovarali učiteljici na pitanja vezana uz pjesmu te kada su dobili zadatak da odaberu kiticu iz pjesme i nacrtaju ju u svoju bilježnicu. Na satu matematike učenici su individualno rješavali radni listić na kojem je bio likovni sudoku s geometrijskim likovima u boji. Ako je neki učenik bio prije gotov, mogao je uzeti dodatni listić koji se nalazi u kutiji „Kutija izazova i iznenađenja“. Isto tako, na satu likovne kulture svi učenici radili su individualno – izrađivali su školjku od glinamola, a na kraju sata su, metodom likovnog izlaganja, izložili svoj rad i ispričali ostalim učenicima u razredu što mu/joj je školjka ispričala. Zanimljivo je bilo slušati njihove odgovore o tome što predstavlja njihova školjka i što im je školjka šapnula. Posebice je zanimljivo bilo

slušati jednu djevojčicu koja je imala najkreativniju priču oko toga što predstavlja njezina školjka. Učiteljica je napomenula kako se ta učenica i inače ističe u kreativnom i maštovitom pristupu i uradcima. Rad u paru kao sociološki oblik rada bio je prisutan na satu matematike. Zadatak je bio da jedan učenik zadaje zadatke zbrajanja i kasnije oduzimanja, a u paru svi, na znak učiteljice, u isto vrijeme dižu rješenja (svaki učenik je imao kartice s brojevima od 0 do 9) i zatim jedan učenik usmeno govori računski zadatak i rješenje. Nakon toga su uslijedili računski zadaci zbrajanja i oduzimanja s tri broja po istom principu. Grupni rad, uz individualni rad, bili su prisutni na satu prirode i društva. Učenici su ponavljali gradivo prvoga razreda. Učiteljica ih je podijelila u četiri grupe i najavila što će raditi te su zajedno ponovili pravila grupnog rada i natjecanja. Svakoj grupi dala je pitanja koja su bila ispisana na poleđini slike koja je bila izrezana u nepravilne oblike. Prvo su u grupi morali raspodijeliti pitanja i individualno odgovoriti na njih, a potom je svaki član iz svake grupe čitao pitanje i odgovarao na njega. Zatim su mogli okrenuti izrezane oblike i pravilno spojiti oblike kako bi dobili sliku. Slike su predstavljale likove iz crtića „Potraga za Nemom“. Zatim su trebali reći nešto po čemu je taj lik iz crtića poznat. Što se tiče sata tjelesne i zdravstvene kulture, na prvom satu, učenici su išli u obližnji park gdje se nalazi teretana na otvorenom. Učiteljica je, uz glazbu, vodila zagrijavanje nakon čega ih je podijelila u grupe pa su tako išli po postajama. Na svakoj postaji trebali su odraditi od 10-12 ponavljanja određene vježbe i tako su se rotirali po svim postajama. Nakon toga je slijedila aktivnost lovice, a nakon toga, opuštanje i rastezanje pod vodstvom učiteljice. Na drugom satu, učenici su individualno radili tri aktivnosti: poligon natraške, skok u dalj s mjesta i izdržaj. Ovi elementi tjelesne i zdravstvene kulture se sada još ne ocjenjuju, ali služe učiteljici kako bi mogla pratiti rezultate i napredak učenika.

Prvo istraživačko pitanje ukazuje na to da učiteljica kombinira različite sociološke oblike rada. Najzastupljeniji je bio individualni rad, a zatim rad u paru i rad u grupi. To, naravno, ovisi o pojedinom nastavnom predmetu, ali i o aktivnosti koja se provodi.

8.2. *Oblici odgojno-obrazovne podrške u radu s darovitim učenicima*

Drugo istraživačko pitanje tiče se *oblika odgojno-obrazovne podrške u radu s darovitim učenicima*, a obuhvaćalo je akceleraciju, obogaćenje programa i grupiranje učenika po sposobnostima. Promatrajući sate iz nastavnih predmeta, uočeno je da od oblika odgojno-obrazovne podrške prevladava obogaćenje programa. Kako navodi Kosanović Ž. (2019), obogaćenje predstavlja jedan od najprihvaćenijih oblika u radu s darovitim učenicima. Iz nastavnog predmeta hrvatski jezik uočena su dodatna pitanja i dodatni zadaci, dodatna aktivnost bila je pravilno napisati imena gradova (veliko i malo slovo) i dodatna pitanja pri obradi pjesme. Što se tiče radnih listića kao još jednog oblika obogaćivanja, oni su se koristili u svim nastavnim predmetima, odnosno stalno su bili dostupni darovitim učenicima, ali i ostalim učenicima u razredu kada bi završili s radom. Dodatni listići nalaze se u kutiji „Kutija izazova i iznenađenja“. „Kutija izazova i iznenađenja“ namijenjena je darovitim učenicima, ali mogu ju koristiti svi učenici koji žele. U kutiji se nalaze različiti radni listići s matematičkim i logičkim zadacima, zadaci riječima koji potiču maštu, zadaci koji potiču divergentno mišljenje. Ako daroviti učenik ranije završi zadatak, može ispuniti vrijeme rješavajući te radne listiće. Učiteljica je napomenula da su zadaci namijenjeni svim učenicima koji to žele, a ne samo darovitim, ali se često pokazu preteški za ostale učenike pa ih samo vrata nazad. Isto tako, učenici na takav listić trebaju napisati „dodatno“ kako bi roditelji znali da to nisu klasični radni listići iz redovite nastave. Kada se govori o obogaćenju, autorice Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski (2016; prema Kosanović, Ž., 2019), ukazuju da se s jedne strane mora uvažiti da se ono ne odnosi samo na darovite učenike, a s druge strane treba prepoznati koji oblici obogaćenja su poticajni za darovite.

Drugo istraživačko pitanje ukazuje na to da se u nastavi najviše koristi obogaćenje kao jedan od oblika odgojno-obrazovne podrške darovitim učenicima, a ostvaruje se kroz dodatna pitanja i zadatke, kao i kroz nastavne listiće.

8.3. *Nastavni sustavi učenja i poučavanja u radu s darovitim učenicima*

Treće istraživačko pitanje odnosi se na *nastavne sustave učenja i poučavanja* koji se koriste *u radu s darovitim učenicima*. Promatranjem nastavnih sati, uočen je projektni zadatak, kojeg su svi učenici radili iz nastave prirode i društva na temu opasnosti od životinja na koje se može naići na ljetovanju, a koji je bio izložen u obliku plakata.

Budući da nastavni sustavi učenja i poučavanja zahtijevaju pomnu pripremu i planiranje učitelja kako bi se proveli, a i od učenika zahtijevaju veći angažman i prilično su složeni, može se zaključiti kako se češće primijenjuju u višim razredima osnovne škole te se pojava samo jednog elementa nastavnih sustava, u ovom slučaju projekta, može pripisati tome da je istraživanje provedeno u prvom razredu.

8.4. *Dodatna zapažanja u radu s darovitim učenicima*

Što se tiče *dodatnih zapažanja u radu s darovitim učenicima*, pratio se i način rada učiteljice u radu s darovitim učenicima, budući da je za didaktičku kulturu škole vrlo važan čimbenik učitelj, odnosno osobna didaktička kultura učitelja koji ju stvara i njome upravlja (Kolpak, 2016). Nadalje, nastavnom praksom svakog učitelja najviše upravlja njegova osobna koncepcija – njegova osobna teorija i kultura, što se još može nazvati i mentalnim modelom nastavnika (Kolpak, 2016) koji čine vrijednosti i stajališta koji oblikuju percepciju nastavnika i njegovo razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa. Uočeno je da učiteljica ne izdvaja darovite učenike od ostalih učenika u razredu pa ne dolazi do negativnih utjecaja etiketiranja. U razredu prevladava pozitivno i poticajno razredno ozračje, čiju važnost naglašavaju Petani i Palić (2018), i suradnja između učiteljice i učenika u kojemu se učenici osjećaju prihvaćeno i uspješno, čime se otvaraju veće mogućnosti za uvažavanje i poticanje odgojno-obrazovnih potreba darovitih, ali i ostalih učenika.

9. Zaključak

Zbog mnogih definicija i koncepcija darovitosti, sada se zna da je darovitost složena, dinamična i multidimenzionalna te da su, osim visokih intelektualnih sposobnosti, osobina ličnosti i motivacije, važni i vanjski faktori koji utječu na to da se darovitost iskaže u izuzetnim postignućima. Kada se govori o odgoju i obrazovanju darovitih učenika, valja imati na umu da su to učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Zbog toga su za darovite učenike potrebne razlike u ciljevima, odnosno očekivanim postignućima, sadržajima i metodama učenja i poučavanja koje su prilagođene njihovim individualnim sposobnostima i posebnostima (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). U svakodnevnom nastavnom radu razvoj darovitih učenika potiče se diferenciranjem nastavnih sadržaja i individualizacijom rada, a u izvannastavnom radu postiže se različitim aktivnostima u koje se daroviti učenici uključuju prema vlastitim interesima. U tom procesu važnu ulogu imaju učitelji i nastavnici koji predstavljaju važan čimbenik u uspješnom radu s darovitim učenicima.

Cilj ovog rada bio je ispitati didaktičko-metodičke smjernice u radu učitelja razredne nastave s darovitim učenicima, odnosno dobiti uvid u didaktičko-metodičke postupke koje učitelj razredne nastave koristi u radu s darovitim učenicima.

Rezultati istraživanja pokazuju kako je rad s darovitim učenicima složen i dinamičan proces koji ovisi i o darovitim učenicima i o učiteljima koji rade s njima. Potrebno je u obzir uzeti specifične individualne karakteristike darovite djece i pronaći najbolji način rada koji odgovara svakom pojedinom darovitom učeniku. Učiteljica je u radu s darovitim učenicima od socioloških oblika rada koristila individualni rad, rad u paru i rad u grupi, pri čemu je najzastupljeniji oblik rada bio individualni rad. Također, sociološki oblici rada ovise o nastavnom predmetu, kao i o sadržaju koji se obrađuje i aktivnostima koje se koriste. Od oblika odgojno-obrazovne podrške u radu s darovitim učenicima, primjenjivano je obogaćivanje u vidu dodatnih pitanja i zadataka za dublje ulaženje u temu i produbljivanje interesa učenika, kao i dodatni radni listići, odnosno radni listići s matematičkim i logičkim zadacima, zadacima riječima koji potiču maštu, zadacima koji potiču divergentno mišljenje, a koje bi učenici rješavali nakon što su bili gotovi sa zadacima na satu koji su im zadani. Zanimljivo je bilo primijetiti da su te

dodatne zadatke mogli rješavati i drugi učenici. Nadalje, od nastavnih sustava učenja i poučavanja korišten je projekt. Učenici su iz prirode i društva radili na projektu kojeg su predstavili u obliku plakata, s ciljem da ih se potakne na samostalno zaključivanje i istraživanje. Isto tako, važno je napomenuti kako je darovitim učenicima omogućeno sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima. Nadalje, u razredu prevladava pozitivno i poticajno razredno ozračje i suradnja između učiteljice i učenika čime se otvaraju veće mogućnosti za uvažavanje i poticanje odgojno-obrazovnih potreba darovitih, ali i ostalih učenika. Učiteljica nije izdvajala darovite učenike od ostalih učenika u razredu pa ne dolazi do negativnih utjecaja etiketiranja.

Provedeno istraživanje pružilo je uvid u način rada učitelja s darovitim učenicima. Zanimljivo bi bilo proučiti rad učitelja iz perspektive darovitih učenika kako bi se dobio uvid i u njihovo iskustvo te implikacije koje ono može imati na rad učitelja i kvalitetu odgojno-obrazovne prakse.

Mogući nedostatak i veliko ograničenje ovog istraživanja je mali uzorak zbog čega generalizacija nije moguća, kao i nemogućnost sudjelovanja na satu glazbene kulture, koji se nije održao u vrijeme istraživanja. Nadalje, istraživanje se nije moglo provesti prema planu, čime bi se većim uzorkom dobili potencijalno širi i raznolikiji rezultati, zbog trajanja pandemije Covid-19 i provođenja epidemioloških mjera. Zbog moje velike želje i motivacije za sudjelovanjem u empirijskom dijelu, odlučila sam se, unatoč ograničenjima uzorka, predstaviti rezultate istraživanja. U narednim istraživanjima ove tematike bilo bi poželjno ispitati veći uzorak kako bi se potencijalno dobili širi i raznolikiji načini rada učitelja s darovitim učenicima. Isto tako, u obzir treba uzeti i subjektivnost istraživača koja je prisutna u kvalitativnom pristupu.

Isto tako, nameću se neka važna pitanja za promišljanje vezana uz sadržajno-organizacijske prilagodbe i mogućnosti kada je riječ o radu s darovitim učenicima u osnovnoj školi: Zašto djeca s teškoćama u razvoju često imaju asistenta u nastavi, a daroviti učenici nemaju mentora? Zašto se akceleracija ne provodi na način da daroviti učenik ostane u razrednom odjelu, a nastavni predmet iz područja darovitosti sluša u višem razredu? Koje su mogućnosti i dobrobiti e-učenja i/ili e-mentorstva u radu s darovitim učenicima?

Potrebno je obratiti veću pozornost na darovitu djecu u obrazovnom sustavu ako želimo razumjeti i poduprijeti njihov budući razvoj. U skladu s tim, važno je da se budućim učiteljima u inicijalnom obrazovanju omoguće kolegiji koji obuhvaćaju rad s darovitim učenicima, a kasnije bi se učiteljima trebalo omogućiti stručno usavršavanje iz područja darovitosti i brige o darovitim učenicima. Briga o darovitim pojedincima trebala bi biti obveza svakog društva ukoliko žele osigurati kontinuirani razvoj i napredak društva. Istraživanje je naglasilo značaj obrazovanja darovitih učenika, posebno način rada učitelja s darovitim učenicima, ali i prepoznavanja, važnosti i poticanja darovitosti. Zbog toga je važna suradnja učitelja, profesora i svih uključenih u odgojno-obrazovni proces.

10. Literatura

Agencija za odgoj i obrazovanje (2019) *Smotra literarnog, dramskog-scenskog i novinarskog stvaralaštva LiDraNo 2020*. Dostupno na: <https://www.azoo.hr/index.php?view=article&id=7701&naziv=smotra-literarnog-dramskog-scenskog-i-novinarskog-stvaralastva-lidrano-2020-> [4. studeni 2020.]

Boras, M. (2009) Suvremeni pristupi nastavi prirode i društva. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* [online], LV (21). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/37079> [11. studeni 2020.]

Borković, T. (2017) Izazov rada s darovitim učenicima u dodatoj nastavi matematike. *Poučak* [online], 18 (70). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/189794> [23. veljače 2018.]

Brajčić, M., Kuščević, D. i Pupiće Bakrač, M., (2018) Identifikacija likovno nadarene djece u nastavi likovne kulture. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* [online], 20 (3). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=304856 [9. srpnja 2019]

Brdanović, D. (2015) Glazbena darovitost i obrazovni sustav. *Školski vijesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu* [online], 64 (4). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/153135> [9. srpnja 2019.]

Brico, J. (2020) *Pristupi učitelja darovitim učenicima u jezično-lingvističkom području na satu Hrvatskoga jezika*. Diplomski rad. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Cvetković-Lay, J. i Sekulić Majurec, A. (2008) *Darovito je, što ću s njim?*. Zagreb: Alinea.

Čudina-Obradović, M. (1991) *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Drugo izdanje. Zagreb: Školska knjiga.

De Zan, I. (1999) *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.

Duvnjak, K. i Cvetković-Lay, J. (2017) *Priručnik za rad s darovitim učenicima u razrednoj nastavi – Mali vodič za provedbu projektne nastave u prirodoslovlju* [online].

Zagreb: Bioteka – udruga za promicanje biologije i srodnih znanosti. Dostupno na: http://udruga.bioteka.hr/wp-content/uploads/2018/01/Panda-Priru%C4%8Dnik_final.pdf [23. veljače 2018.]

George, D. (2005) *Obrazovanje darovitih: Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.

Grgurić, N. i Jakubin, M. (1996) *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje: metodički priručnik*. Zagreb: Educa.

Hovey, K. A. i Ferguson, S. L. (2014) Teacher Perspectives and Experiences: Using Project-Based Learning With Exceptional and Diverse Students. *Curriculum and Teaching Dialogue* [online], 16 (1&2). Dostupno na: <https://search.proquest.com/docview/1566612772/3C861CEA53EF4CBDPQ/1?accountid=202234> [11. studeni 2020.]

Jurdana, V. i Kadum, S. (2018) Temelji za stvaralačku ulogu istarskih učitelja u izvannastavnim aktivnostima književnoga odgoja i obrazovanja. *Tabula: časopis Filozofskog fakulteta, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli* [online], (15). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/205063> [1. listopada 2020.]

Kadum, S. i Hozjan, D. (2015) *Darovitost u nastavi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Karijašević, L. (2013) Izazovi učitelja u radu s darovitim djecom. *Metodički obzori* [online], 8(17). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/106251> [19. veljače 2019.]

Kolak, A. (2016) Daroviti učenici u didaktičkoj kulturi škole [online]. U: Gojkov, G., ur., *Daroviti i didaktička kultura: Zbornik 21*. Vršac – Arad: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“ – Vršac; Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”, Arad, Romania, str. 53-61. Dostupno na: <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/21%20Okrugli%20sto/default.htm> [12. rujna 2020.]

Koren, I. (1989) *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine: Prosvjetni savjet SR Hrvatske.

Kosanović, Ž. M. (2019) Različiti pristupi u radu sa darovitim učenicima. *Pedagogija* [online], LXXIV. Dostupno na: <http://www.forumpedagoga.rs/wp-content/uploads/2018/07/Pedagogija-3-2019.pdf#page=43> [9. rujna 2020.]

Lazarević, D. i Radisavljević Janić, S. (2020) *Doprinos nastave fizičkog vaspitanja u identifikovanju i razvoju darovitosti i talenata u sportu*. Dostupno na: [http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/25%20Okrug%20li%20sto/24%20-%20Lazarevic Radisavljevic.pdf](http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/25%20Okrug%20li%20sto/24%20-%20Lazarevic%20Radisavljevic.pdf) [25. srpanj 2020.]

Lazzarich, M. (2017) *Metodika hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Rijeka: Učiteljski fakultet.

Mattes, W. (2007) *Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

Mužić, V. (2004) *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Drugo, izmijenjeno i dopunjeno izdanje. Zagreb: Educa.

Narodne novine (1991) *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika*. Zagreb: Narodne novine d.d. 34.

Narodne novine (2019) *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Tjelesne i zdravstvene kulture za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Narodne novine d.d. 27.

Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Rukavina, M. (2016) Stanje, problemi i potrebe rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. *Magistra Iadertina* [online], 11 (1). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/177627> [15. veljače 2019.]

Pavleković, M. (2009) *Matematika i nadareni učenici: razvoj kurikula na učiteljskim studijima za prepoznavanje, izobrazbu i podršku darovitih učenika*. Zagreb: Element.

Pavlin-Bernardić, N. (2008) Obrazovanje darovitih učenika. U: Vlahović-Štetić, V., ur., *Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi*. Drugo dopunjeno i izmijenjeno izdanje. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 51-60.

Perković Krijan, I., Jurčec, L. i Borić, E. (2015) Stavovi učitelja primarnog obrazovanja prema darovitim učenicima. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* [online], 17 (3). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=216349. [12. srpnja 2019.]

Perković Krijan, I. i Borić, E. (2015) Stavovi učitelja prema darovitim učenicima i razlike u stavovima s obzirom na staž. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* [online], 17 (1). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=202954. [12. srpnja 2019.]

Petani, R. i Palić, B. (2018) Mentorski i savjetodavni rad s darovitim učenicima. U: Radeka, I., ur., *Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: suvremene pedagoške implikacije*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 69-83.

Ravlić, D. (2018) Znanja i stavovi učitelja o prilagodbi likovne kulture umjetnički darovitoj djeci. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* [online], LXIV (1). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/219668>. [27. kolovoza 2019.]

Sekulić-Majurec, A. (2002) Novosti u pedagoškom pristupu darovitoj djeci i učenicima. U: Vrgoč, H., ur., *Poticanje darovite djece i učenika*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. (26. škola pedagoga), str. 46-57.

Sturza Milić, N. (2014) Identifikacija motoričke darovitosti i kreativnosti učenika i podsticanje diverzifikovanim programskim sadržajima fizičkog vaspitanja [online]. U: Gojkov, G., ur., *Kompetencije učitelja za identifikaciju i rad sa darovitim učenicima: Radovi sa projekta - Bilten 2*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”; Istraživačko edukativni centar – Vršac, str. 65-77. Dostupno na: <http://www.rec.org.rs/wp-content/uploads/2014/01/Bilten-2.pdf> [14. rujna 2020.]

Sukop, I., Metić, M. i Svalina, V. (2016) *Odgoj i obrazovanje glazbeno darovitih učenika iz perspektive učitelja primarnoga obrazovanja*. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/855422.Odgoj_i_obrazovanje_glazbeno_darovitih_u.pdf. [9. srpnja 2019.]

Svalina, V. i Matijević, M. (2011) Glazbeno daroviti učenici na primarnom stupnju školovanja. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* [online], 152 (3-4). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82784>. [9. srpnja 2019.]

Vican, D. (2018) Doživljajna pedagogija u kontekstu odgoja i obrazovanja talentiranih i darovitih učenika. U: Radeka, I., ur., *Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: suvremene pedagoške implikacije*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 9-33.

Vizek Vidović, V. (2008) Osobine darovite djece. U: Vlahović-Štetić, V., ur., *Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi*. Drugo dopunjeno i izmijenjeno izdanje. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 25-47.

Vlahović-Štetić, V. (2008) Teorijski pristupi darovitosti. U: Vlahović-Štetić, V., ur., *Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi*. Drugo dopunjeno i izmijenjeno izdanje. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 13-22.

Vlahović-Štetić, V. (2008) *Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi*. Drugo dopunjeno i izmijenjeno izdanje. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Vojnović, N. (2008) Stanje, problemi i potrebe u području skrbi o darovitim učenicima u hrvatskom školskom sustavu. U: Vlahović-Štetić, V., ur., *Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi*. Drugo dopunjeno i izmijenjeno izdanje. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 81-118.

Vrgoč, H. (2002) *Poticanje darovite djece i učenika*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. (26. škola pedagoga).

Vrkić Dimić, J. i Buterin Mičić, M. (2018) Razvoj darovitosti kroz suradničke oblike učenja. U: Radeka, I., ur., *Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: suvremene pedagoške implikacije*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 51-67.

Winebrenner, S. (2016) *Želim znati više: kako poučavati darovitu djecu u suvremenoj nastavi*. Zagreb: Naklada Kosinj.

Winner, E. (2005) *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.

11. Prilozi

Prilog 1: PROTOKOL ZA PRAĆENJE NASTAVE (daroviti učenici)

Razr.odj. _____ Nadnevak _____

Nast. predmet _____

Sociološki oblici rada	Oblici odgojno-obrazovne podrške darovitim učenicima	Suvremeni sustavi učenja i poučavanja
<ul style="list-style-type: none">• Individualni rad• Radu u paru• Grupni rad	<ul style="list-style-type: none">• Akceleracija<ul style="list-style-type: none">- raniji upis- u predmetu- sažimanje predmeta• Obogaćenje programa• Grupiranje učenika prema sposobnostima	<ul style="list-style-type: none">• Projektna nastava• Problemska nastava• Heuristička nastava• Istraživačka nastava• Mentorski rad

