

Uloga stručnog suradnika (pedagoga) u pedagoškom strukturiranju kurikuluma za darovitu djecu

Peranić, Barbara

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, 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:131:300275>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-06-03**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**ULOGA STRUČNOG SURADNIKA (PEDAGOGA) U
PEDAGOŠKOM STRUKTURIRANJU KURIKULUMA ZA
DAROVITU DJECU**

Diplomski rad

Barbara Peranić

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za Pedagogiju

**ULOGA STRUČNOG SURADNIKA (PEDAGOGA) U PEDAGOŠKOM
STRUKTURIRANJU KURIKULUMA ZA DAROVITU DJECU**

Diplomski rad

Barbara Peranić

Mentorica: dr. sc. Jasna Arrigoni

Zagreb, 2020

Zahvala:

Ovim putem željela bih iskazati veliku zahvalnost mentorici dr. sc. Jasni Arrigoni, koju iznimno cijenim i kao stručnjakinju i kao osobu. Hvala Vam na bezuvjetnom strpljenju, pomoći, mnogobrojnim savjetima, vremenu i razumijevanju izdvojenom za mene. Isto tako, ono što je uvelike olakšalo sam proces pisanja ovoga rada jest Vaš prijateljski pristup, na kojem sam Vam također iznimno zahvalna. Draga mentorice, bez Vas, ovaj rad bilo bi nemoguće zgotoviti i dovesti do razine na kojoj jest. Od srca hvala.

Najveću zaslugu za svoj uspjeh pripisujem svojim roditeljima, koji su uvijek bili tu uz mene i bez kojih sve ovo što sam dosad postigla, ne bi bilo moguće. Bez vašeg poticaja, podrške i ljubavi ne bih stigla ovdje gdje sam danas. Veliko hvala.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Kurikulum	3
2.1. Definiranje kurikuluma.....	3
2.2. Vrste kurikuluma	6
2.3. Nacionalni odgojni i školski kurikulum.....	8
2.4. Kurikulum nove škole?	9
3. Darovitost.....	12
3.1. Definiranje pojma	12
3.2. Identifikacija darovite djece.....	14
3.3. Karakteristike darovitih učenika	15
3.4. Problem terminologije, obrazovanja darovitih učenika i zanemarivanja istih.....	16
3.5. Problem nepostojanja kontinuiranog i integriranog programa za darovite u OŠ i SŠ....	19
4. Stručna služba - pedagog.....	26
4.1. Uloga pedagoga u školi.....	26
4.2. Uloga pedagoga u radu s darovitim djetetom	27
4.3. Uloga pedagoga u strukturiranju kurikuluma	30
4.4. Pedagog kao sukreator obrazovne politike škole i kurikuluma	31
4.4.1. Uloga pedagoga u kreiranju kurikuluma škole, predmetnih kurikuluma te individualnih kurikuluma	33
5. Metodologija istraživanja.....	43
5.1. Predmet istraživanja.....	43
5.2. Cilj i zadaci istraživanja.....	44
5.3. Hipoteze	44
5.4. Populacija i uzorak.....	45
5.5. Varijable.....	49
5.6. Postupak prikupljanja podataka	49
5.7. Instrument istraživanja, obrada i analiza podataka	50
6. Rezultati i interpretacija	55

7. Zaključak.....	65
8. Popis literature.....	68
9. Prilozi	74

Uloga stručnog suradnika (pedagoga) u pedagoškom strukturiranju kurikuluma za darovitu djecu

Sažetak

Istraživački rad na temu *Uloga stručnog suradnika (pedagoga) u pedagoškom strukturiranju kurikuluma za darovite učenike* bavi se utvrđivanjem mišljenja stručnih suradnika o nacionalnom sustavu brige za darovite učenike, o osposobljavanju i daljnjem stručnom usavršavanju stručnih suradnika za rad s darovitom djecom te o njihovoj spremnosti za provođenje programa za potencijalno darovitu djecu u školskom sustavu Republike Hrvatske. U sklopu istraživanja ispunjeno je 43 anketnih upitnika od strane pedagoga osnovnih škola s područja grada Zagreba i Primorsko-goranske županije. Valja napomenuti kako se rezultati ovog istraživanja ne mogu generalizirati zbog manjeg odaziva ispitanika od predviđenog (nepredvidiva situacija u svijetu zbog pojave pandemije Koronavirusa) ali će iskazano mišljenje poslužiti kao svojevrsni trend u stavovima i ostalih pedagoga. Rezultati su pokazali kako pedagozi smatraju da je naš nacionalni sustav brige za darovite nedovoljno razvijen te kako se treba raditi na populariziranju teme, napominjući potrebu za većim angažmanom Ministarstva i konstruiranjem IOOP-a za darovitu djecu. Kada se govori o važnosti osposobljavanja i daljnjeg stručnog usavršavanja stručnih suradnika za rad s darovitim učenicima, pedagozi su mišljenja kako je to potrebno i vrlo korisno no ističu zabrinutost u načinu provođenja istoga u praksi zbog velikog obujma rada pedagoga i preopterećenosti drugim poslovima. Pitajući pedagoge o osobnoj spremnosti prihvatanja određenih mjera i aktivnosti skrbi za darovite učenike, prema njihovim odgovorima zaključuje se kako su pozitivnog stava prema istima i kako su osobno spremni na prihvatanje takvih mjera. Ako uzmemo u obzir dodatne komentare i sugestije pedagoga, zaključujemo kako su stava da treba raditi na razvijanju nacionalnog sustava za darovite učenike i na daljnjem stručnom usavršavanju. Spremni su se osobno baviti pitanjem darovitih učenika, no jako se ističe zabrinutost u načinu provođenja toga u praksi zbog nedostatka smjernica i jasno definiranog kurikuluma po kojem bi se trebalo raditi, te njihovog i ovako prenatrpanog obujma posla.

Ključne riječi: darovita djeca, kurikulum, stručni suradnici, pedagozi

The role of the school counselor in pedagogical structuring of the curricula for the gifted children

Abstract

Research paper titled *The role of the school counselor in the pedagogical structuring of the curricula for the gifted children* deals, with determining the opinions of the school counselors in regard to three things: The way the Croatian national system takes care of the gifted students, about the training and further training of school counselors in their possible work with gifted students and lastly, about their own desire and will of conducting the (newly suggested) programs for gifted children in the educational system of Croatia. It must be pointed out that the results obtained by this research cannot be generalized because of the lower response rate of the school counselors than predicted. The reason for this is the unpredictable situation regarding COVID-19 in the world. But, we can get an insight on the situation on a specific sample of school counselors from the Primorje-Gorski Kotar and Zagreb county. In the context of this research, 43 questionnaires were filled out by the school counselors (working in elementary schools) from the two counties: Primorje-Gorski Kotar and Zagreb. Results show that the school counselors do, indeed, consider the Croatian national system (when it comes to the education of the gifted students) underdeveloped. They express the need for making this topic more popular, adding that the Ministry should get involved more and that the individualized educational program for these students should be constructed. When it comes to the training and further training of school counselors for their possible work with gifted students, they think this is an important and necessary part of their work, but they also express a degree of worry in regards to not knowing how exactly would this fit within their excessive workload they already have. When questioned about their own desire and will of conducting the (newly suggested) programs for gifted children in the educational system of Croatia, they show positive stance towards those programs and are willing to start conducting them. When taking into consideration their detailed commentaries, we can conclude that they think the Croatian national system in regards to the education of gifted children needs improving, they have a positive stand towards their own training and further training and are willing to conduct the suggested programs for the education of the gifted. But, they also express concern in regards to actually putting all of this to practice because of their excessive workload and the lack of the guidelines and an actual curriculum which should serve as a schematic towards which they should organize their work.

Key words: gifted children, curriculum, associates, school counsel

1. Uvod

Problematika darovite djece i njihovog obrazovanja jest tema koja treba imati jasno određene postavke. Naime, u Nacionalnom okvirnom kurikulumu¹ iz 2010. godine, navodi se kako se tim kurikulumom djeci i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama osiguravaju uvjeti za učenje u skladu s njihovim mogućnostima i potrebama, a pritom je navedeno kako se u djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, osim one s teškoćama, ubrajaju i daroviti učenici (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010). U nastavku je navedeno kako je “odgojno-obrazovna ustanova dužna otkrivati talentirane i darovite učenike te osigurati razvoj njihovih sposobnosti, usmjeriti se na zadovoljavanje posebnih spoznajnih, socijalnih, emocionalnih i tjelesnih potreba talentirane i darovite djece i učenika, uz stalno praćenje i vrednovanje njihovih postignuća” (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, 203). Konstruiranje kurikuluma po kojem bi se ovakva djeca poučavala uvelike bi unaprijedila njihovo obrazovanje i kvalitetu rada s njima.

Uloga pedagoga u strukturiranju ovakvog kurikuluma treba se detaljno precizirati i problematizirati. U prvome dijelu rada govorit će se o kurikulumu općenito, dakle, ukratko će se objasniti definicije i vrste kurikuluma povezujući isti s darovitom djecom. U nastavku, pojam darovitosti *per se* bit će sagledan iz nekoliko perspektiva. Definirat će se pojam te će se govoriti o glavnim karakteristikama darovitih učenika, njihovoj identifikaciji i određenim problemima s kojima se osoba može susresti u radu s njima. U trećem poglavlju, raspravljat će se o pedagogu kao stručnom suradniku škole, općenito o njegovoj ulozi u školi i radu s darovitom djecom, nakon čega će se raspravljati i konkretno o ulozi pedagoga u konstruiranju kurikuluma za darovitu djecu. U sljedećem dijelu rada bit će predstavljena metodologija istraživanja te će se navesti rezultati i interpretacija istih. Na samome kraju iznijet će se zaključak teme darovite djece i uloge pedagoga u konstruiranju kurikuluma za istu.

Cilj istraživanja jest utvrditi mišljenje stručnih suradnika pedagoga o nacionalnom sustavu brige za darovite učenike, o osposobljavanju i daljnjem stručnom usavršavanju stručnih suradnika

¹ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, srpanj 2010.

pedagoga za rad s darovitom djecom te o njihovoj spremnosti za provođenje programa za potencijalno darovitu djecu u školskom sustavu Republike Hrvatske.

Ova tema je od velike važnosti za pedagoški znanost i praksu jer su darovita djeca ona koja su, nažalost, najviše zanemarena i nedovoljno poticana, što se tiče prilagođavanja programa po kojem se radi njihovim potrebama. Smatram kako je od iznimne važnosti više progovarati o ovoj problematici i time možda potaknuti konstruiranje i provođenje kurikuluma prema kojem bi se darovita djeca poučavala tako im pružajući što je moguće kvalitetnije obrazovanje i priliku iskorištavanja njihovih potencijala do maksimuma.

2. Kurikulum

Budući da se u ovome radu govori o ulozi pedagoga u kreiranju kurikuluma za darovite učenike, od iznimne je važnosti uvesti čitatelje u temu objašnjavajući glavne pojmove rada. Jedan od njih je pojam kurikuluma o kojem će se na sljedećim stranicama reći nešto više.

2.1. Definiranje kurikuluma

Za sam početak, od velike je važnosti napraviti pojmovno-sadržajno određenje samog pojma *kurikulum*. Autor Previšić pruža nam generalni uvod u općenito značenje i prva shvaćanja pojma *kurikulum*. Izvorno značenje pojma *curriculum* dolazi iz latinskog jezika i to prevedeno na hrvatski jezik znači tijek, slijed te opisuje put dolaska do određenog, zacrtanog cilja. „To je usmjereni pristup kretanju do najpovoljnijih rezultata postavljenih u nekom području rada koji sadržava nekoliko osnovnih procesa: planiranje— organizaciju— izvođenje— kontrolu. Kurikulum iskazuje sveobuhvatnost predviđanja i zasnivanja sadržaja, puteva i načina dolaženja do nekoga cilja vodeći pritom brigu o mogućim prikrivenim utjecajima s kojima uvijek treba unaprijed računati“ (Previšić, 2005, 167).

Previšić napominje kako se u pedagoškom smislu kurikulum pojavljuje već u kasnoj antici, „kada on u drugim formama znači opseg znanja i vještina koje mladež treba usvojiti i njima ovladati, kao životnim sposobnostima dostojnima slobodnog čovjeka, za razliku od ostalih poslova kojima su se bavili robovi“ (2005, 169). U kasnoj antici taj „oblik kurikuluma“ bio je poznat pod nazivom *sedam slobodnih vještina* (ili *septem artes liberales*), a one su se odnosile na gramatiku, retoriku, dijalektiku, aritmetiku, geometriju, astronomiju i teoriju glazbe. Slično tome, srednjovjekovni vitezovi se također osposobljavaju na temelju svojih razrađenih sedam vještina. To su bile: jahanje, plivanje, mačevanje, gađanje lukom i strijelom, lov, stihotvorstvo i društvene igre.

No, drugi autor (Poljak, 1984) navodi kako se pojam *curriculum* u pedagogiji pojavljuje na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće te kao značenje tog pojma navodi se redosljed učenja gradiva po godištim. Vrlo dugo, to se zapravo poistovjećivalo s nastavnim planom i programom. Tek u vrijeme Ratkea i Komenskog pojavljuje se termin *didaktika* kao nova pedagoška disciplina

poučavanja i detaljno se opisuju nacrti ciljeva, programa i organizacije cijele nastave. Previšić ukazuje na to kako se tek u drugoj polovici 20. stoljeća (i to na UNESCO-ovu institutu u Hamburgu) izvršila reafirmacija pojma *curriculum* u europskoj pedagoškoj teoriji i praksi. To je bio važan trenutak za pedagogiju kao znanost i kurikulum kao njezin iznimno važan dio. Tada se konstruiralo mnoštvo određenja kurikulumu. Previšić navodi nekolicinu različitih definicija kurikulumu raznih autora: Kurikulum je nastavni plan i program; kurikulum čine ciljevi učenja, sadržaj poučavanja, postupci i nastavni stil rada učitelja; kurikulum je konzistentan sustav optimalnog pripremanja, ostvarenja i evaluacije nastave; kurikulum je cjelokupni proces organiziranog obrazovanja, učenja i nastave; kurikulum je detaljna razrada cilja i zadataka učenja, metoda rada i kontrola učinaka; kurikulum je određenje cilja, sadržaja, metoda, sredstava, organizacije i kontrole; kurikulum je svojevrsni obrazovni ciklus koji polazi od društvenih potreba, planiranja njihove organizacije i izvođenja; osposobljavanja nastavnika i mjerenja društvenih učinaka; kurikulum je precizni sustav planiranog odgoja i obrazovanja; kurikulum predstavlja didaktičko-metodičku koncepciju učenja, poučavanja, odgoja i obrazovanja u institucijskom kontekstu; kurikulum je planirana interakcija učenika s nastavnim sadržajima, nastavnikom i medijima u procesu ostvarivanja odgojnih ciljeva; kurikulum je plan ostvarivanja optimalnog učenja; kurikulum je socijalno-pedagoški proces učenja u obrazovnoj ustanovi; kurikulum je tehnički plan ostvarivanja predviđenih, programiranih i mjerljivih učinaka ostvarenja postavljenih ciljeva itd. (Bognar, Matijević, 2002; Flechsig, Haller, 1973; Hacker, 1979; Hameyer, 1983; Jackson, 1992; Lenzen, 1998; Mijatović, Previšić, Žužul, 2000; Pastuović, 1999; Poljak, 1984, prema Previšić, 2005, 167).

Veoma je važno napomenuti kako ne postoji jedinstveno poimanje kurikulumu. No, i američki i europski modeli kurikulumu imaju nekoliko dodirnih točaka, te se može reći da je moguće sažeti najbitniji dio oba modela kurikulumu i naći nekoliko zajedničkih točaka i komponenti prema kojima “kurikulum suvremenog odgoja i škole podrazumijeva znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizacije i tehnologije provođenja, te različite oblike evaluacije učinaka. U pedagogiji je kurikulum ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju“ (Previšić, 2005, 170).

Isti autor naglašava kako u pitanju kurikulum a i detaljnom objašnjenju istoga treba poći od osnovnih pedagoških pojmova kao što su odgoj kao proces svjesnog formiranja čovjekove osobnosti, obrazovanja, tj. usvajanja znanja, nastave kao organiziranog procesa stjecanja znanja i škole kao odgojno-socijalne ustanove. Veoma je bitno znati da postoji puno različitih shvaćanja kurikulum a. Različiti ljudi i različite ustanove ga shvaćaju, objašnjavaju i provode na različite načine. Tako se npr. „kurikulum različito razumije i provodi kada stavimo u odnos obrazovnu politiku i teoretičare odgoja i obrazovanja. Upravo zbog toga je vrlo zahtjevno i izazovno dugotrajno izgrađivanje općeg kurikulum a. Ono što je iznimno zabrinjavajuće u cijelom tom procesu jest činjenica da sve to ide na štetu učenika, koje se nažalost ništa ne pita, već se nad njima samo te promjene kurikulum a provode“ (Previšić, 2005, 168).

Autor Jurić (2005) navodi kako je kurikulum škole (ili školski kurikulum) puno obuhvatniji pojam od npr. kurikulum a nastave ili nastavnih predmeta te se taj pojam odnosi na cjelokupnu aktivnost škole. Vrlo je bitno napomenuti kako je suvremena škola učinila promjene svog identiteta tako što je proširila svoju pedagošku djelatnost van granica nastave. Jurić je osmislio prikaz sastavnica i linija vodilja školskog kurikulum a. Taj prikaz sastoji se od: osiguravanja kvalitete nastave, visokog stupnja približavanja roditelja i škole, brige za stalno učenje i napredovanje, unutarnje i vanjske povezanosti, racionalnog korištenja radnog vremena, brige za idealne uvjete učenja te poticanja otvorene komunikacije. Vrlo je važno da se sve ove vodilje pokušavaju ostvariti kako bi mogli konstruirati odgovarajući kurikulum suvremene škole. Kurikulum se mora temeljiti na nacionalnim obilježjima našeg društva (Mijatović i sur., 2000), njegovim potrebama, te suvremenim spoznajama relevantnih znanosti (Morin, 2002), a u njegovom nastanku, prema Marshu (1994) ravnopravno moraju sudjelovati svi neposredni i posredni sudionici odgojno-obrazovnog rada u školi.

Još jedno polazište s kojeg se može promatrati kurikulum i njegove posebnosti jest ono kritičke pedagogije. Pristup kritičke pedagogije ističe kako postoje dvije vrste kurikulum a. Autor Pohl (2013) naziva ih „*full-lived* i *half-lived kurikulum*“. Full-lived kurikulum je onaj koji dopušta učeniku da se odmakne od čistih činjenica (Kincheloe, 2002) i to tako da mu se dozvoli da razumije svoj kulturološki svijet (Kincheloe, 2004). No, prije definiranja full-lived kurikulum a, vrlo je važno definirati half-lived kurikulum. Autor pokušava definirati ove dvije

vrste kurikuluma dajući nam primjer svog fakultetskog obrazovanja na studiju arhitekture. Objašnjava kako bi full-lived kurikulum na njegovom primjeru bio onaj u kojem se zgrade konstruiraju bez imalo znanja o tome tko će u njima živjeti i koje su potrebe tih ljudi, dok je full-lived kurikulum onaj u kojem se prvenstveno istražuje kakvi su stanari koji će nastaniti taj prostor i pokušava se otkriti kakve su njihove potrebe i želje. Kada se govori o kreiranju full-lived kurikuluma u školama, to bi značilo da se treba u potpunosti shvatiti kakva škola i njeni nastavnici žele biti i što žele postići. Dakle, full-lived kurikulum jest razumijevanje činjenice da život djeteta i njegovo obrazovanje, tj. školovanje nisu dvije odvojene sfere, već se treba razumjeti da ono što se događa u učionici utječe i na život djeteta van škole. Dakle, kurikulum bi trebao biti u duhu full-lived kurikuluma u kojem se pogreške ne penaliziraju negativnim ocjenama i kaznama, već bi trebao razviti dublju vezu između učenika i nastavnika u kojem obje strane uče od druge strane. Isto tako, trebao bi dopuštati niz pokušaja i pogrešaka u cilju učenja i postizanja šire slike (Pohl, 2013). Imajući ovu misao na pameti, rasprava se nastavlja s vrstama kurikuluma.

2.2. Vrste kurikuluma

Postoje mnoge podjele kurikuluma od različitih autora, no ovdje će biti navedene samo neke od njih. Previšić (2005) navodi kako postoje dva dominantna koncepta kurikuluma koja su se do sada pojavljivala u reformiranjima kurikuluma; humanistički kurikulum orijentiran na razvoj i funkcionalistički kurikulum orijentiran na produkt.

Humanistički kurikulum orijentiran na razvoj zapravo naginje pedagoški otvorenom pristupu i usmjeren je na učenika. Ovaj kurikulum zagovaraju oni koji kritički propituju odgoj i školu s tradicionalne uloge “učiteljice znanja”, obitelji kao autoritarne zajednice i slobodnih aktivnosti kao striktno uređenih izvaninstitucijskih aktivnosti. Dakle, ovaj pristup zagovara odmak od tradicionalne slike škole i poučavanja te otvara mogućnosti pronalaska novog načina učenja, npr. aktivno, projektno, partnersko, otkrivajući, kreativno i u ozračju prijateljskih odnosa. Vrlo je bitno napomenuti kako bi ovakva škola išla u susret učenikovim individualnim mogućnostima te bi radila na tome da svako dijete iskoristi svoj puni potencijal.

Funkcionalistički kurikulum orijentiran na produkt je pak pragmatičko poimanje kurikulumu te je više orijentiran na praksu i osposobljavanje. Početak ovakvog kurikulumu nalazi se u Deweyevoj filozofiji škole rada i osposobljavanja sretnih i upotrebljivih građana. Ovakva filozofija odgoja i kurikulumu u Americi vodila se stvaranjem učinaka i produkata koji bi odgovarali društvenim uvjetima i zahtjevima tog vremena. Jedna od polazišta ovakvog kurikulumu je zanemarivanje odgoja i socijalizacije učenika, a pretjeranu usredotočenost na praktični pozitivizam. Ovdje se javlja pojam *obrazovne birokracije* koja nalaže da se sve mora regulirati i propisati. Isto tako, smatra se kako kurikulum ne može biti zadan jednom za svagda jer je usko vezan uz reformu odgoja i škole.

Nadalje, može se govoriti o 3 vrste i kategorije kurikulumskih struktura: zatvoreni, otvoreni i mješoviti tip kurikulumu.

Zatvoreni tip kurikulumu može se shvatiti kao tradicionalno poimanje nastavnog plana i programa. Ovakav tip kurikulumu ima jasno definirane zadaće koje se tijekom školovanja trebaju ispuniti. Unutarnje vrednovanje u ovom kurikulumu temelji se na testovima i zadacima objektivnog tipa. Ovakav način rada ne ostavlja prostora za fleksibilnost i kreativnost niti učenika niti učitelja. Može se reći da „zatvoreni kurikulum birokratizira i konzervira odgoj i nastavu, sputava kreativnost i prirodnost ponašanja učenika i učitelja“ (Previšić, 169).

U otvorenom tipu kurikulumu naglasak je na fleksibilnoj metodologiji i spontanosti učitelja i učenika. Izrađuju se samo okvirne upute po kojima se može raditi, no inicijativa učenika i učitelja je i više nego dobrodošla. Kreativnost i spontanost u nastavi se cijeni i potiče. U ovom tipu kurikulumu poseban se naglasak stavlja na socijalno-komunikativnu komponentu te se ovdje misli na odnose koji vladaju u školi, utjecaje neformalnih čimbenika, međusobnog odnosa između učenika, učitelja i roditelja, te načina na koji se radi i poučava u nastavi (Bašić, 2000 prema Previšić, 2005).

Mješoviti tip kurikulumu naziva se modernom vrstom kurikulumu. Kao što mu samo ime nalaže, ovo je tzv. hibridna vrsta kurikulumu nastala miješanjem postavki otvorenog i zatvorenog tipa. Njegova metodologija i struktura okrenuta je prema konstrukciji više činitelja, i onoj propisanoj i onoj koja nastaje u tijeku samog događaja odgojnog čina. Ovakav tip kurikulumu

prihvaća samo kurikularne okvire kada se govori o propisanosti sadržaja i pravila. U te kurikularne okvire ugrađuju se izvedbene jezgre koje su najčešće realizirane na kreativan i slobodan način jer se tako maksimalno aktiviraju učenici. Prije određene kurikularne jezgre, tj. radne cjeline učitelj skupa s učenicima kreativno pretvara u projektne, istraživačke i radne zadatke. U ovakvom tipu kurikuluma učitelj ima slobodne ruke u odabiru organizacije i metode rada. Na ovaj tip kurikuluma gleda se kao na dokument koji treba „u praksi provesti i oživjeti“ (Marsh, 1994, prema Previšić, 2005). Upravo zato, što se spominje kurikulum kojeg u praksi treba provesti, nastavljamo s definiranjem i objašnjavanjem nacionalnog i školskog kurikuluma.

2.3. Nacionalni odgojni i školski kurikulum

Izrada nacionalnog kurikuluma polazi od kulturne tradicije pojedinog naroda, stupnja znanstvenih postignuća, stanja društvene svijesti, političke svakodnevice i pedagoške sposobnosti. U vrijeme nastanka ovog članka, Previšić (2005) napominje kako je u Hrvatskoj bilo nedovoljno znanstvenih istraživanja koja bi usmjerila pitanje izgradnje nacionalnog kurikuluma prema suvremenim europskim i svjetskim kretanjima i stanjima. Zapravo, navodi se kako su u našoj zemlji do 2005. provedena samo 4 istraživanja koja su se bavila tom tematikom. „U Zavodu za istraživanje pri Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu rađena dva veća projekta: Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture (1996-2000) i Metodologija i struktura nacionalnog kurikuluma (2001-2005), te u Centru za istraživanje obrazovanja Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu, također dva: Evaluacija nastavnih programa i razvoj modela kurikuluma za obvezno obrazovanje (2002-2006) i Modeli obveznog školovanja — studija izvodljivosti (2002-2006)“.

„Cilj odgoja treba prije svega postaviti tako da proizlazi iz filozofskog određenja čovjeka kao slobodnog bića kojega dalje odgojem treba formirati kao samostalnog i prosocijalnoga građanina. Zadaci i sadržaji neka proizlaze iz razvoja znanosti vodeći pritom brigu da didaktička transformacija sadržaja podrazumijeva i metodičku prilagodbu“ (Previšić, 2005, 170). Pri izrađivanju nacionalnog kurikuluma, od iznimne je važnosti uzeti u obzir stanje i događaje u Europi i svijetu. Bez toga, dovodimo se u opasnost samoizolacije i zaostajanja za ostatkom svijeta. Vrlo je bitno biti u toku s događanjima izvan granica naše zemlje kako bi pokušali

unaprijediti vlastiti obrazovni sustav uzimajući u obzir valjane kurikulume u ostatku svijeta. Treba se konstantno pratiti stanje u drugim zemljama, te ako se neki obrazovni sustav čini iznimno dobrim, pokušati u vlastiti implementirati ključne dijelove tog sustava. Nije u cilju naš nacionalni kurikulum iz temelja promijeniti već zadržati ono što funkcionira te dodati dijelove stranih za koje se smatra da bi naš samo dodatno unaprijedili. „Umjesto *ad hoc* aranžmana s pozicija vlasti, potrebne su nam, dakle, znanstveno utemeljene i sustavno konstruirane kurikularne procedure” (Previšić, 2005, 171). Upravo zato se i postavlja pitanje postoji li možda neka vrsta kurikuluma „budućnosti“ ili nove škole koji bi se mogao/trebao konstruirati.

2.4. Kurikulum nove škole?

Autorica Sekulić-Majurec (2005) navodi što se sve u našoj školi treba mijenjati i zašto. Ovo je razrađeno u tri dijela. Prvo, kao općenitu promjenu navodi kako se treba ponovo sagledati svjetonazor vezan za školu, nakon toga, potrebne su promjene cilja obrazovanja i uloge nastavnika. Autorica smatra kako nije dovoljno samo uspostaviti institucije društva, već su nam potrebne i „ozbiljne promjene svijesti i ponašanja ljudi u svom svakodnevnom životu“ (Sekulić-Majurec, 2005, 3). Ista autorica navodi u svome radu iz 1992. godine kako: „najveću mogućnost izgradnje nove društvene svijesti pruža škola, jer promjene u školi predstavljaju osnovu promjena odnosa u društvu“ (Sekulić-Majurec, 1992, 64). Ovdje se škola ističe kao jedna od najvažnijih komponenti u oblikovanju djece za budući život. U školi djeca uče načine na koje se ponašati društveno poželjno i načine funkcioniranja u svijetu koji ih okružuje.

Od iznimne je važnosti stvarati programe u školama koji u svojoj srži sadrže plan kako odgojiti djecu na taj način da se uspostave uspješni demokratski odnosi u društvu i da ih se osposobi za život u istome. Upravo zbog toga nameće se potreba stvaranja novog kurikuluma koji bi osigurao upravo to. „Jer kurikulum, uz znanja i vještine koje bi se procesom obrazovanja trebale postići, nužno mora sadržavati i vrijednosti koje bi se u školi trebale usvojiti. On, znači, treba definirati ciljeve koje obrazovanjem želimo postići (a koji, uz kognitivnu, nužno obuhvaćaju i vrijednosnu komponentu), ali i načine kojima ćemo ih postići, koji se ne svode samo na načine poučavanja i učenja, već obuhvaćaju i odnose među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Uz to, kurikulum posredno obuhvaća i upravljanje školom, načina

vrednovanja učeničkih i nastavničkih postignuća, evaluaciju ostvarivosti ciljeva pa i stručno osposobljavanje (izobrazbu) i usavršavanje učitelja. On proizlazi iz sveukupne koncepcije škole, ali i određuje njenu sveukupnu koncepciju! Kurikulum je stoga najvjerniji odraz koncepcije škole (Sekulić-Majurec, 2005, 3).

Važno pitanje koje se treba postaviti jest: koje stavke kurikulumu treba mijenjati. Prema Balić (2005), kurikulum bi trebao počivati na pluralizmu koji omogućuje slobodu izbora, opredjeljivanje i vrednovanje, individualnost, autonomiju i toleranciju te smatra kako upravo te vrijednosti moraju biti zastupljene u novoj školi koja bi djecu odgajala da postanu punopravni građani demokratskog društva. Naravno, ako se govori o stvaranju novog programa prema kojem bi škola funkcionirala na drugačiji način od ovog principa po kojem trenutno funkcionira, prvi korak bi trebao biti konstruiranje strogo propisanog nastavnog plana i programa u kojem bi bili točno navedeni svi predmeti, aktivnosti i sadržaji koje učenici moraju usvojiti, te bi on trebao biti fleksibilniji i temeljen na izbornosti. Upravo na taj način, djeca bi učila o važnosti slobode izbora, te bi mogla na neki način kreirati svoj kurikulum, temeljen na onim sadržajima koji njih zanimaju. Autorica navodi i neke osobitosti poželjne ličnosti djeteta; ličnost mora prijeći iz pasivne u aktivnu, nekritične u kritičnu, neinventivne u inovativnu, poslušne u hrabru i sposobnu za biranje. Isto tako, treba imati aktivnu participaciju u zbivanjima, razvijati svijest o sebi i pozitivnu sliku o sebi.

Promjena cilja obrazovanja odnosi se na promjenu u smislu da se učenike ne treba učiti točno propisanim sadržajima, već im dati samo osnovne spoznaje, te ih naučiti kako učiti. Treba im omogućiti dostupnost podataka kako bi sami mogli doći do određenih spoznaja, a ne im sažeti samo ono što je kurikulumom propisano kao nešto što moraju znati. Dakle, „cilj obrazovanja treba biti ne samo učenje, već osposobljavanje za samostalno učenje temeljeno na samospoznavanju, poticanju razvoja svijesti o sebi, svojim sposobnostima, potencijalima, interesima i mogućnostima, te izgradnja pozitivne slike o sebi, što znači da naglasak treba biti i na njegovoj afektivnoj komponenti“ (Sekulić-Majurec, 2005, 5).

Promjena uloge nastavnika zamišljena je u tom smislu da se uloga nastavnika mijenja iz uloge osobe koja ima moć i širi znanje na učenika koji je pasivni primatelj. Radi se o tome da bi nastavnik trebao biti samo katalizator učenja i usmjeravati taj proces prema učeniku. Ono što bi

se trebalo promijeniti jest njihov stav prema učeniku; umjesto da brinu o tome jesu li ispunili sve teoretske obveze, trebaju se potruditi pružiti učenicima kvalitetno obrazovanje. Dakle, uloga nastavnika bi se trebala transformirati iz glavnog prenositelja znanja na onu akcijskog istraživača i refleksivnog praktičara koji dijete vodi do toga da ono samo dođe do određenih spoznaja. Ova misao je od iznimne važnosti kada u školi postoje djeca s posebnim potrebama koja nerijetko zahtijevaju još veći angažman nastavnika i stručnih suradnika. Djeca koja pripadaju ovoj grupi, osim djece s teškoćama u razvoju, su i daroviti učenici. O samom pojmu darovitosti i karakteristikama takve djece reći će se više u nastavku.

3. Darovitost

3.1. Definiranje pojma

Pojam darovitosti može se objasniti na mnogo različitih načina. Samih definicija ima zaista puno, međutim izdvojile su se samo neke od njih:

- „Nadarenost je svojevrsan sklop osobina na osnovi kojih je pojedinac u jednome ili više područja ljudskih djelatnosti sposoban trajno postizati izrazito visok natprosječni uradak” (Koren, 1989, 9).
- „Djeca i mladi koji su iznimno talentirani pokazuju mogućnost dostizanja izvanredno visokih razina postignuća u odnosu na svoje vršnjake, iskustvo ili okruženje. Ta djeca i mladi pokazuju velike izvedbene sposobnosti u intelektualnom, stvaralačkom i/ili umjetničkom smislu; ona posjeduju neuobičajenu sposobnost vođenja ili se ističu u određenom akademskom području. Potrebno im je pružiti programe i aktivnosti koje škole obično ne pružaju” (George, 2004, 13).
- „Darovita djeca su djeca koja stvari rade prije, brže, uspješnije i drugačije od vršnjaka i koja u tome imaju bolja i viša postignuća” / „Darovitost je sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznadprosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi” (Cvetković i Sekulić Majurec, 2008, 34)
- Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika* iz 1990. godine darovitost djeteta određuje se u definiciji „spojem triju osnovnih skupina, osobina: natprosječnih općih ili specifičnih sposobnosti, motivacije i visokog stupnja kreativnosti, a prema sposobnostima područja darovitosti su: opće intelektualne sposobnosti, stvaralačke (kreativne) sposobnosti, sposobnosti za pojedina umjetnička područja te psihomotorne sposobnosti” (NN broj 59/1990).

Pojam darovitosti nikako nije nov pojam, naime, autor Epstein M. navodi kako se čak i prije više od 2300 godina, Platon bavio jednim vidom darovitosti. On je bio zabrinut oko toga kako identificirati pojedince superiorne inteligencije. U njegovoj idealnoj državi, najvišu poziciju imaju oni superiorne inteligencije i izvanrednog talenta. Isto tako, Rimljani su također davali prednost onima koji su bili iznad svojih prosječnih kolega, te su smatrali kako je takvim

superiornim pojedincima važno osigurati i poseban trening da u maksimumu razviju svoje sposobnosti. Isto tako, autor Adžić D. navodi kako su još neki značajni pojedinci govorili o darovitosti i u 17. stoljeću kao npr. Jan Amos Komensky, te se taj pojam proteže i do suvremenika kao Georgea, Traversa, Tannenbauma, Mayera, Winnera, Termana, Kovačića, Čudinu Obradović i drugih (Adžić, 2011).

Autori Cvetković i Sekulić (2008) nadalje objašnjavaju kako se u slučaju darovite djece može uočiti troprstenasta koncepcija darovitosti (Renzulli i Reis) koja ukazuje na to kako produktivnu darovitost uvjetuju tri skupine osobina, a to su iznadprosječno razvijene sposobnosti, osobine ličnosti, posebno specifična motivacija za rad i kreativnost.

Autor Borland (1997) dodaje kako darovitost nije stanje u kojem se dijete rodi, dakle nije urođeno niti je nešto što su psiholozi i odgajatelji otkrili. Umjesto toga, autor tvrdi kako je to socijalno konstruiran koncept, nešto što je nedavno otkriveno. Isto tako, navodi neke problematične situacije koje se pojavljuju otkada je termin 'darovitost' prisutan u našoj stvarnosti. Kao neke od problema navodi roditelje koji su uvjereni da su njihova djeca darovita iako to nekada nije slučaj i kako će njihova djeca biti zakinuta ukoliko ih se ne 'etiketira' darovitima. Sagledavajući to iz naše perspektive, naravno da u ovome ima istine. Pojam darovitosti nosi sa sobom određene probleme i komplikacije, kao npr. ovu upravo navedenu, no ne smijemo zbog toga zanemariti djecu koja doista jesu darovita i tako ih zakinuti za obrazovanje na koje imaju pravo. Trebala bi se naći granica da se pomiri obje strane. To jest zahtjevan i izazovan posao, no autor smatra kako su darovita djeca vrijedna toga (Borland, 1997).

Winner (1996) predlaže mijenjanje termina iz iznimno daroviti u napredne učenike, te smatra kako ih se ne bi trebalo identificirati prema visini njihovog približnog IQ-a već prema njihovih postignućima. Pojam IQ-a sam je po sebi problematičan jer je preusko definiran i dosta samoprolizvoljan. Djecu se treba identificirati kao naprednu prema njihovim sposobnostima kreativnog razmišljanja, razumijevanja kompleksnih materijala i dolaženja do novih intelektualnih spoznaja. Kao jedan od pozitivnijih pristupa učenicima koje ona naziva naprednima, autorica spominje način Instituta za akademski naprednu mladež. To je vrsta ljetne škole u kojoj se naprednoj djeci omogućuju intenzivni tečajevi brzog tempa u njihovom području

darovitosti. No, kao što je i prije navedeno, prvi i veoma važan korak u radu s darovitom djecom jest identifikacija iste.

3.2. Identifikacija darovite djece

Veliki problem javlja se u identificiranju darovite djece. Autor David George napominje kako nije jednostavno prepoznati sposobnije dijete jer ta djeca ne tvore homogenu skupinu o čijim se talentima lako generalizira (George, 2004). Dakle, može se reći kako darovita djece ne „odskaku“ toliko od svojih vršnjaka, te je lako moguće u potpunosti predvidjeti njihovu darovitost. Koren (1989) definira identifikaciju kao „utvrđivanje identiteta darovitog učenika te vrstu i stupanj njegove darovitosti. Ističe, isto tako, da je identifikacija vrlo dinamičan i kontinuiran proces jer se različite vrste darovitosti mogu pojaviti u različito doba kod različitih pojedinaca pa se zato nazivaju procesnom dijagnostikom“ (Koren, 1989, 12). Ako se govori o periodu kada bi bilo najbolje započeti s identifikacijom darovite djece, na to različiti autori nude različite odgovore. Čudina-Obradović (1991) napominje kako je najbolje vrijeme za početi proces identifikacije darovitog djeteta onda kada se na njemu primjete naznake darovitosti ili naprednosti u odnosu na vršnjake. S druge strane, Koren (1989) smatra kako bi se s identifikacijom trebalo krenuti u predškolskom periodu i nastaviti ju kroz niže razrede osnovne škole, a „pravu identifikaciju bi trebalo provesti na početku predmetne nastave, kako bi se učenicima pružila adekvatna obrazovna podrška“ (Koren, 1989, 31).

Darovitost može biti manifestirana u nekoliko različitih područja. Autori Koren i Ivezić (1989) navode intelektualno, kreativno (umjetničko), socio-emocionalno i senzo-motorno područje. Dakle, darovita djeca mogu iskazivati manifestacije darovitosti u jednome ili više područja. Prema podacima iz UNESCO-a, sve više država prihvaća otvoreniju, tj. liberalniju definiciju obrazovanja, što bi značilo da se na darovitost krenulo gledati iz raznih aspekata, a ne samo kroz intelektualni tip darovitosti. Iako, još uvijek je izražena tendencija prema intelektualnoj darovitosti, i daje joj se prednost pred ostalim vrstama darovitosti. Imajući to na umu, mora se napomenuti i kako mnogo država počinje stavljati kreativnost veoma blizu inteligencije na ljestvici „najdominantnijih vrsta darovitosti“ (UNESCO, Education of the gifted). Valja napomenuti i kako je „poticanje kreativnosti i realizacija vlastitih projekata jedna

od najvažnijih aktivnosti u radu s nadarenom djecom'' (Bistrić, Centar za poticanje darovitosti). Dakle, ključan dio procesa identifikacije jest ono što bi se nazvalo prvim korakom k primjećivanju da je dijete drugačije od ostalih vršnjaka. Ovdje se naziru određene karakteristike koje mogu nagovijestiti da bi dijete moglo biti darovito.

3.3. Karakteristike darovitih učenika

Naravno, ni jedno dijete nema sve odlike darovitog djeteta (Vranjković, 2010), ali većina odlika je prisutna. Npr. autor Koren (1989) navodi kako se darovitost dijeli prema sposobnostima na šest područja, a to su darovitost u općim intelektualnim sposobnostima, darovitost u stvaralačkim (kreativnim) sposobnostima, darovitost u specifičnim školskim sposobnostima, darovitost u socijalnim i rukovodnim sposobnostima, darovitost u umjetničkim sposobnostima i darovitost u psihomotornim sposobnostima. Nadalje, autori Koren i Ivezić (1989) ističu kako pojedinci koji su istodobno daroviti u nekoliko područja, spadaju u kategoriju multiple darovitosti. Ovdje se treba napomenuti i kako autor Adžić D. spominje jednu jako bitnu komponentu darovitosti: „Zbog često neodgovarajućih nastavnih planova i programa te sadržaja koji se obrađuje i koji u njima izaziva dosadu i nezainteresiranost, mogu biti nepažljivi ili ometati druge učenike svojim aktivnostima, stoga ponekad pokazuju one osobine koje se od njih najmanje očekuju: otpor radu u grupi ili paru, površnost, neprihvatanje neuspjeha, a u razredu često nisu omiljeni pogotovo ako imaju naviku isticanja svoje intelektualne nadmoći'' (Adžić, 2011, 173). Ovo se može poduprijeti i tvrdnjom autora George D. „Sposobna djeca često pribjegavaju asocijalnom ponašanju, ukoliko im ne ponudimo više i ne obogaćujemo ih obrazovanjem'' (George, 2004, 12). Dakle, s darovitošću, javljaju se i moguće teškoće socijalne integracije kod djeteta (Bouillet, 2010). Ista autorica navodi neke oblike mogućih socijalizacijskih problema: dosada i s njom povezana nediscipliniranost, neusklađena očekivanja i mogućnosti, problem socijalizacije, razlike između pojedinih aspekata razvoja (npr. motorne i intelektualne razvijenosti).

Ono što je vrlo važno napomenuti kada se govori o darovitoj djeci jest činjenica da takva djeca imaju iznimnu sposobnost razumijevanja i korištenja apstraktnih simbola i pojmova pri dolasku do rješenja određenih problema s kojima se susreću. Imajući na umu koliko su ova djeca

jedinstvena i fascinantna, postavlja se pitanje što su učitelji učinili za njih, što su učinili da utaže žeđ za znanjem tih mladih britkih umova, ove djece koja imaju mnoge interese, koja su spontana, imaju razne hobije i neuobičajenu sposobnost i generaliziranja i uviđanja dijela u cjelini, koja imaju mogućnost davanja kritičke evaluacija te koja su općenito svjesnija i naprednija od ostalih? Mnoga istraživanja pokazuju kako su daroviti učenici malo do nimalo zaintrigirani za gradivo koje se uči na satu jer im je to sve poznato i dosadno, nimalo ih ne izaziva da napregnu svoje mozgove te to nije poticajna okolina za njih. Većina darovitih učenika je zapravo prisilno zadržana u razredima njihovog uzrasta, iako je to u realnosti nekada za čak 2 ili 3 razreda ispod njihovih mogućnosti. Dakle, ovdje se dokazuje kako su ta djeca zaključila za napredak i učenje nečega što bi im zaista dobro došlo. Nemaju motivacije niti se potruditi za nešto što znaju da su već davno naučili i prevazišli.

George navodi: „Kada se utvrdi da je dijete darovito ili ima neki određeni talent, škola će se naći pred dilemom što učiniti kako bi dijete maksimalno iskoristilo svoje potencijale” (George, 2004, 44). Upravo zbog nedovoljno dobrih smjernica i nedostatka kurikuluma za darovitu djecu, mora se nešto reći i o problemima koji se pojavljuju u procesu obrazovanja darovite djece.

3.4. Problem terminologije, obrazovanja darovitih učenika i zanemarivanja istih

Autorica Winner (1996) ističe jasan problem edukacije darovitih učenika. Nažalost, daroviti učenici obično nemaju lijepe riječi za svoje školovanje. Najčešće im je dosadno i ne osjećaju se dovoljno izazvanima tijekom svog školovanja. Veliki problem predstavljaju im i njihovi učitelji prema kojima su izuzetno kritički nastrojeni jer se nerijetko događa da učitelji znaju manje od njih, te ih ne smatraju dovoljno kompetentnima za prenošenje znanja. Dodaje kako u najboljem slučaju učitelji prepoznaju dijete kao darovito no budući da nisu sposobni podučavati dijete na razini na kojoj situacija od njih to zahtijeva, dijete prepuštaju da samo radi na proširivanju svog znanja, a u najgorem slučaju dijete ni ne prepoznaju kao darovito te ga kategoriziraju kao nemotivirano i ponekad kao neprijateljski nastrojeno. Informacija koja je zabrinjavajuća jest ona koja je navedena u izvješću iz 1972. godine koje je izdao Sidney Marland, američki povjerenik za obrazovanje, a to je da je samo 4 posto darovite djece primalo neku vrstu posebne pažnje i edukacije a više od polovice učitelja ispitanih bilo je uvjereneno kako u njihovom

razredu nema darovite djece. Autorica problematizira i kategorizaciju darovitih učenika. Smatra kako bi se termin 'daroviti učenici' trebao razložiti na dva preciznija termina; umjereno i iznimno darovita djeca. Winner (1996) smatra kako je od iznimne važnosti odvojiti ove dvije kategorizacije jer zahtijevaju različiti pristup. U nastavku slijedi kratko objašnjenje o navedenoj kategorizaciji darovite djece.

Iznimno darovita djeca su prema mentalnoj dobi naprednija nekoliko godina od svojih vršnjaka, uče izuzetno brzo i samostalno i posjeduju neobično veliku glad za znanjem i učenjem, pogotovo u području svoje darovitosti. To su djeca koja svakodnevna iskustva i događaje pretvaraju u matematičke izazove koji samo čekaju da ih se riješi i koja sama sebi zadaju kompleksne zadatke za rješavanje na dnevnoj razini.

Umjereno darovita djeca su ona za koji bi možda bolji opis bio pametna ili bistra djeca, ona koja na standardiziranom IQ testu postižu 130 ili više bodova, koja imaju viša postignuća od svojih vršnjaka ali koja ne pokazuju toliku glad za učenjem i savladavanjem tolikog opsega gradiva i toliko naprednije građe od svojih vršnjaka.

Autor Hershey izrazio je zabrinutost činjenicom da se u školama ne radi ništa niti približno dovoljno onome što darovita djeca trebaju i ističe kako bi darovitoj djeci trebalo omogućiti ili asistenta u nastavi da se bavi ostvarivanjem njihovog potencijala u potpunosti ili učitelje detaljnije obrazovati za načine poučavanja darovitih. „Oni su naše najdragocjenije prirodno bogatstvo, ali kao i ostale manjine, zanemareni su. Kada se njihova općenita razina obrazovanja usporedi s njihovom izmjerenom sposobnošću, moglo bi se reći da su oni naša „najretardiranija” školska skupina. „Isto tako, obični” učitelji imaju premalo vremena, energije i ponekad čak i znanja da bi uspješno zadovoljili potrebe te djece i ostvarili njihove potencijale do maksimuma. Nadalje, zar ne bi bilo i učiteljima lakše kada bi darovita djeca imala nekoga tko će im dodatno pomagati i ispuniti njihove potencijale do maksimuma?” (Hershey, 1988, 280). Dakako, treba se obratiti pažnju na činjenicu da je ovaj rad napisan prije 32 godine, te se može govoriti o pomaku na bolje od tada.

Autorica Winner (1996) smatra kako ovo što se najčešće radi za darovite učenike nije ni približno dovoljno za ispunjavanje njihovih punih potencijala². Napominje kako je najčešći način na koji se darovitu djecu dodatno potiče jednostavno jednom ili dva puta tjedno dodatni sati nakon ili prije redovitih sati u školi tijekom kojih se grupiraju s ostalim darovitim učenicima i rade na kreativnim rješenjima problema, raznim projektima, igrama ili odlaze na terensku nastavu. Autorica je stajališta kako ovakva nastava nije niti približno dovoljna za darovitu djecu, već napominje kako bi svi učenici profitirali u nekom pogledu s ovakvom vrstom nastave. Kao jedno od boljih rješenja navodi preskakanje razreda i objašnjava kako ovakav oblik napredovanja nije pokazao štetne posljedice na djecu ni u socijalnom ni u emocionalnom pogledu. No, ponovno se vraća na one učenike koje naziva iznimno darovitima i ističe kako oni ostaju zakinuti u svakom pogledu. Za njih čak ni programi koji postoje za darovite učenike nisu dovoljno izazovni, čak ni u posebnim školama isključivo za darovite učenike oni zapravo ne dostižu svoj puni potencijal. Situacija nažalost ostaje takva sve do odlaska na fakultet.

Jedno od mogućih i donekle prihvatljivih rješenja koje se može primijeniti u svim školama jest jednostavno podizanje ljestvice poučavanja i očekivanja za sve učenike. Istraživanja su pokazala da čak i ona djeca koja nisu darovita uvelike imaju velike koristi od toga. Dakle, podizanjem kvalitete poučavanja i očekivanja od sve djece u školi koristi bi imali i učenici koji nisu okarakterizirani kao daroviti i oni umjereno daroviti. Jedino bi iznimno daroviti i dalje ostali donekle uskraćeni, no zapravo se u „običnim“ školama niti ne može postići ta razina zahtjevnosti na kojoj bi iznimno daroviti mogli ostvariti svoj puni potencijal jer bi to bilo prenapredno za ostale učenike škole. To bi dakle riješilo problematiku umjereno darovitih, a za iznimno darovite treba se osmisliti način primjerenog poučavanja (Winner, 1996).

Od iznimne je važnosti imati na umu da su darovita djeca dio populacije koju nazivamo djecom s posebnim potrebama, te ne smijemo zaboraviti uzeti u obzir upravo to, njihove posebne potrebe. „Nažalost, mnoge škole ne prilagođavaju opći kurikulum potrebama darovitih učenika. Tim učenicima trebalo bi se osigurati napredno poučavanje, intenzivnu uključenost u njihova područja darovitosti i napredne materijale koji se inače ne obrađuju u školama. Umjesto toga, ono

² Važno je napomenuti kako Winner govori o situaciji u američkim školama, no možemo situaciju ondje i njeno gledište na nju primjeniti i na Hrvatsku.

što se njima u većini slučajeva osigura jest oblik dopunske nastave koja traje dva do četiri sata tjedno“ (VanTassel-Baska, 1989, 13).

Situacija u školi i na samoj nastavi većinom je prepuštena nastavnicima. Neki od njih se ne znaju nositi s problemima darovitih učenika na nastavi, a neki jednostavno nisu o tom pitanju dovoljno educirani i trebaju pomoć stručnih suradnika. Pedagozi u tome imaju ključnu ulogu kao nositelji razvojne djelatnosti jer moraju pružiti podršku nastavnicima, savjetodavnim radom i upućivanjem nastavnika na stručno usavršavanje, ukoliko postoji potreba za time, radom s učenicom i njegovim roditeljima te podizanjem svijesti ostalih zaposlenika škole, učenika i ostalih roditelja o pojavi darovitosti i problemima s kojima se susreću darovita djeca i njihovi roditelji.

Činjenica je da se škole sve više susreću s pojavom darovitosti, stoga je važno educirati sve dionike odgojno-obrazovnog procesa o problemima darovitih učenika koji se mogu pojaviti u radu. Dakle, postavlja se pitanje kako, na koji način školovati darovitu djecu. Postoje mnogi pravilnici i okviri koji navode što se s darovitom djecom treba u školi raditi, no čini se kako nijedan od njih nije istinski zaživio. Samo neki od pravilnika i okvira su: *Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (2017)*, *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1991)*, *Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju darovitih učenika (1993)*.

Sustav redovitog školovanja, odgojno obrazovnog procesa i djelovanja „skrojen“ je za potrebe prosječnog djeteta - učenika. Darovita djeca uključena su u redovan sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, a za svako takvo, darovito dijete trebao bi se izraditi individualni plan i program koji bi zajedno načinili učitelji i stručni suradnici škole koju pohađa to dijete.

3.5. Problem nepostojanja kontinuiranog i integriranog programa za darovite u OŠ i SŠ.

Važno je, odmah na početku, napomenuti da u hrvatskim osnovnim i srednjim školama ne postoji jasno zadan i konkretan plan za otkrivanje darovitosti djece, te je on često prepušten na volju, odnosno mogućnostima i željama škola i pojedinih nastavnika da takvo dijete prepozna i usmjerava. S obzirom na to da nema jasnog plana i strategije za otkrivanje darovitosti kod djece u osnovnim i srednjim školama, ne može se sa sigurnošću reći koji je broj potencijalno darovite i

darovite djece. Ako se primjene podaci prema znanstveno-teorijskim postavkama pojedinih koncepcija može ih biti oko 10% (prema nekima više, a nekima manje od toga postotka) od ukupnog broja učenika razreda/škole (Sternberg i Davidson, 2005). Kada bi takav plan i postojao, nailazi se, nadalje, na problem nepostojanja kontinuiranog i integriranog programa za darovite.

Ovaj problem mogao bi se čak definirati i kao problem javnog mijenja jer se direktno tiče uskraćivanja grupe učenika na razini cijele države koja ne ispunjava svoje potencijale u potpunosti. Posljedica takvog indiferentnog ponašanja države indirektno uzrokuje odljev mozgova, gubljenje potencijalno visokoobrazovane radne snage, te nametanje krive poruke mladima u državi i društvu - da se ne potiče nečiji potencijal i da se ne vrijedi truditi, što potencijalno uzrokuje i gubljenje motivacije za daljnji rad kako kod darovite djece, tako i kod prosječne.

Kada se govori o nekom problemu u školstvu, najčešće se, kao čimbenik koji najviše koči rješavanje tog problema, javlja financijski aspekt. Moglo bi se reći kako je opravdano utrošiti sredstva javnog proračuna na rješavanje ovog problema jer se poticanjem i razvijanjem kompetencija darovitih učenika, njihovom integracijom u nastavni proces potiče povećanje broja radno kompetentnih darovitih ljudi, čime se posljedično povećava i konkurentnost na tržištu, ali i u odnosu na druge države. Uvjeti koji uzrokuju problem ne nalaze se samo u lošoj ekonomskoj situaciji države, već i u nekompetentnosti i neupućenosti nastavnika kojima nedostaje znanja i uvjeta za provedbu programa, nesenzibilitetu za potrebe darovitih učenika, te nebriga za njihovo prepoznavanje i poticanje čemu doprinosi i problem univerzalizacije učenika u paradigmi ukalupljivanja koji svoje korijenje vuče iz industrijskog koncepta i pristupa školstvu i obrazovanju. Također, problem nestručnosti ljudi koji odlučuju, donose odluke u obrazovanju te njihova nezainteresiranost uzrokuju da ovaj problem bude još i veći. Najveći problem koji uzrokuje nepostojanje programa je ustrajnost u provedbi neodgovarajućeg kurikulumu.

Postoji nekoliko aktera koje se ovaj problem tiče, to su: učenici, darovita djeca, školski djelatnici, roditelji, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, mediji, znanstvenici, tj. stručni suradnici te naposljetku, sama škola kao ustanova. U nastavku ukratko će se objasniti utjecaj na sudionike ovog procesa.

Učenici – učenici ovim putem svakako mogu razviti kompetencije empatije, pozitivne komunikacije i suradnje s darovitom djecom, isto tako, mogu razviti osjećaj tolerancije prema darovitoj djeci i mogu učiti od njih te unaprijediti, poboljšati svoje sposobnosti i postignuća u određenim područjima

Darovita djeca – dobivanje odgovarajuće odgojno-obrazovne potpore, pozornosti koja im treba u učenju, u obrazovanju općenito, razvijanje potencijala do maksimuma, kvalitetnije provedeno vrijeme u školi, osjećaj pripadnosti, a ne izoliranosti zbog neshvaćanja, razvijanje pozitivnih odnosa i komunikacije s ostalim učenicima, isto tako i s drugim darovitim učenicima, te dobivanje povratne informacije da postoje i druga djeca kao što su ona, da u izostanku programa za darovitu djecu ne misle da oni imaju problem jer ne rade istim tempom kao i sva ostala djeca, podizanje samopouzdanja i kreiranje pozitivnih odnosa u razredu.

Nastavnici / Školski djelatnici – imaju obvezu pružiti svakome djetetu kvalitetno obrazovanje temeljeno na njegovim mogućnostima i aspiracijama, moguće je da bi im se uvođenjem programa za darovitu djecu povećao opus nastavnog plana i programa, te da bi imali više obveza, međutim, vjerojatno bi i bili zadovoljniji svojim doprinosom znajući da su nekoj djeci (darovitoj) pomogli razviti potencijale i mogućnosti do maksimuma. Iz istraživanja stavova učitelja primarnog obrazovanja prema darovitim učenicima (2015) kojeg su provele Perković Krijan, Jurčec i Borić na uzorku od 209 učitelja vidljivo je da učitelji općenito imaju neutralan stav prema darovitima, odnosno da prepoznaju potrebe, podršku i društvenu vrijednost darovitih, ali nemaju jasno izražen stav prema načinu pristupa radu s darovitima. Nadalje, istraživanja potvrđuju da je za razvoj potencijala darovitih učenika važno učiteljevo razumijevanje njegovih kognitivnih, socijalnih i emocionalnih potreba. Zadovoljavanje kognitivnih potreba uključuje mogućnost odabira sadržaja za koje učenik iskazuje interes, izlaganje novim izazovnim temama na višim razinama znanja, tempo podučavanja prilagođen sposobnostima učenika. Socijalne i emocionalne potrebe darovitih uključuju učiteljevo razumijevanje neusklađenosti njihova intelektualnog i emocionalnog razvoja, specifičnog odnosa prema vršnjacima i perfekcionizam koji im je često svojstven (McGinty McCord, 2010, prema Borić, Jurčec, Krijan, 2015).

Isto tako, valja napomenuti kako u Hrvatskoj na sveučilištima ne postoji mogućnost dodatne specijalističke edukacije u području rada s darovitim učenicima. Znanja koja su im potrebna iz područja darovitosti, učitelji mogu dobiti u svom formalnom učiteljskom obrazovanju, a zatim, putem stručnih usavršavanja tijekom radnog staža (Borić, Jurčec, Krijan, 2015). Trebalo bi dakle, unaprijediti stupanj fakultetskog obrazovanja za potrebe kvalitetnog rada s darovitim učenicima. Nakon što se područje rada s darovitim kvalitetno obradi (i u teoriji i u praksi) tijekom fakultetskog obrazovanja, učiteljima bi trebalo dati mogućnost daljnjeg usavršavanja na tu temu.

Isti autori (Borić, Jurčec, Krijan, 2015) napominju kako osim nedovoljne edukacije učitelja, postoje još neki pokazatelji koji govore o tome da u hrvatskim školama nema sustavne brige i skrbi za darovite učenike. Kao primjer navode podatak koji govori o tome da je samo 25 učenika akceleriralo razred u posljednjih 10 godina, i time ukazuju na neiskorištenu mogućnost ubranog savladavanja programa. Kao još jedan problem ističu i nedovoljan broj psihologa u osnovnim školama koji ukazuje na nedostatak odgovarajuće stručne pomoći učiteljima kako bi se mogla izvršiti pravodobna i valjana identifikacija darovitih učenika i, shodno tome, izrada kurikulumu prilagođenog mogućnostima darovitog učenika.

Može se reći kako učitelji jesu zainteresirani i žele znati više o području darovitosti te načinu rada s darovitom djecom, no ono što im nedostaje jest informiranost o toj temi i iskustveni rad s darovitom djecom. Upravo zato, može se dogoditi da će “darovit učenik u razrednoj nastavi možda imati učitelja koji ima pozitivne stavove prema darovitim, ali neće imati nastavu prilagođenu svojim potrebama” (Borić, Jurčec, Krijan, 2015, 723). Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN 34/1991) predviđen je postupak identifikacije te različiti oblici rada s darovitim, no nažalost, u onim školama koje nemaju zaposlenog stručnog suradnika psihologa, bit će otežan proces provođenja spomenutih zakonskih odredaba. To posljedično otežava i rad učiteljima, koji su ključne osobe za prilagodbu nastave stvarnim potrebama darovitih, te oni sami ukazuju na potrebu dodatne edukacije u tom području. ”Upravo ta činjenica treba biti polazište u organizaciji stručnih usavršavanja učitelja i obrazovanja budućih učitelja koje će ići u skladu s novim spoznajama, s ciljem unapređivanja znanja i kompetencija učitelja u području darovitosti. No iako je učitelj važna osoba u otkrivanju

i razvoju darovitosti, ne smijemo zanemariti neophodnu podršku cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava na nacionalnoj razini. " (Borić, Jurčec, Krijan, 2015, 724).

Roditelji – roditelji darovite djece bi svakako dobili osjećaj sigurnosti i zadovoljstva znajući da im djeca dobivaju odgovarajuću potporu u školi, te da zaista postoji određeni program koji se brine da njihova djeca razvijaju svoje potencijale, isto tako, imaju značajnu ulogu u poticanju svoje djece na rad i zalaganje u školi, kao i u obiteljskom okruženju.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja – MZO ima veliku ulogu i odgovornost kada se govori o stvaranju kvalitetnijeg obrazovanja za darovite učenike. U nastavku navest će se razni pravilnici, dokumenti i okviri koji se bave problematikom darovitih učenika i ističu važnosti rađanja na njihovom obrazovanju.

Prema članku 4. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (na snazi od 30.12.2014.) cilj odgoja i obrazovanja u školskim ustanovama je, među ostalom, "osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unapređivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima." Prema Zakonu MZO je bilo dužno izraditi popratne materijale koji reguliraju pojedino područje. Izrađeni su odgovarajući Pravilnici: 1990. donesen je *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika* (NN broj 59/1990.), a 1993. *Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju darovitih učenika* (NN broj 90/93) kojima se uređuje način uočavanja, školovanja, poticanja i praćenja darovitih učenika.

Donesena je i *Strategija obrazovanja znanosti i tehnologije* koja regulira pitanje obrazovanja darovitih i prema njihovim procjenama u okviru projekta *Nove boje znanja* (2015.) u Hrvatskoj je bilo oko 7500 darovitih učenika.

Iako je Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2014. godine radilo na novom prijedlogu Pravilnika o načinu uočavanja, školovanja, praćenja i poticanja darovitih učenika u osnovnoj i srednjoj školi, isti nažalost, nikada nije formalno prihvaćen. To, dakle, znači, da je i dalje na snazi Pravilnik iz daleke 1990. godine. To ukazuje na potrebu kreiranja novog Pravilnika koji će govoriti o obrazovanju darovitih učenika, no i njegovog formalnog prihvaćanja i implementiranja u praksi.

Mediji – imaju veliku ulogu u, prvenstveno, osvještavanju javnosti i Ministarstva na problem, oni su ti koji mogu utjecati na javno mnijenje da je obrazovanje darovitih problem. Mediji se uključuju u obilježavanje Dana darovitih učenika, 21. ožujka u Hrvatskoj, posebno TV, jer se na emisiji Dobro jutro Hrvatska veliki dio vremena posvetio upravo toj temi (i druge televizije) Isto tako, Internet kao jedan od medija ima veliku ulogu u ovome problemu jer na Internetu postoje razne stranice koje se bave upravo ovom temom, te su lako dostupne. Iako se mediji bave ovom temom, moglo bi biti upitno bave li se njome dovoljno. Isto tako, mediji se najčešće bave pitanjem identifikacije darovite djece, ali ne i samim problemom nepostojanja programa za nj.

Znanstvenici/Stručni suradnici (pedagozi, psiholozi, defektolozi) – poboljšanjem kvalitete obrazovanja za darovitu djecu, otvara im se više mogućnosti za zapošljavanje u struci i upotrebljavanje svojih specijalnosti za pomoć i dodatni razvitak darovite djece. Znanstvena zajednica je proaktivna kada se radi o problemu nedostajanja kurikuluma za darovite učenike. To se zaključuje na temelju mnoštva objavljenih članaka, knjiga te Okvira o ovoj temi. Da bi popularizirali problem, znanstvena zajednica mogla bi češće održavati prezentacije, tribine, čak i debate na ovu temu, te tim putem potaknuti javnost, te ujedno i ministarstvo da se više usmjeri na rješavanje problema.

Škole kao odgojno-obrazovne ustanove – škole kao ustanove imale bi za zadatak uvesti u svoj plan i program ove programe koji bi eventualno nastali, dakako, sigurno bi im se podignuo ugled u zajednici imajući u svojem programu i integrirani program za darovite učenike.

„Kako bi područje obrazovanja darovitih dobilo na vjerodostojnosti, mora postići konsenzus između teoretičara, istraživača, praktičara te političara u svezi s određivanjem temeljnoga pojma – darovitosti“ (Arrigoni, 2015, 579), što je vidljivo i iz prethodno navedenih sudionika koje zahvaća problem nepostojanja kurikuluma za obrazovanje darovite djece.

Autori Marcia Gentry i C. Matthew Fugate ističu da je pozornost učitelja u školama usmjerena na one učenike koji postižu (ispod)prosječne rezultate te se time zanemaruje drugi dio krivulje, učenici s iznadprosječnim sposobnostima i uspjehom.

Za kraj, kao jedan od važnih čimbenika obrazovanja darovitih učenika, ističe se individualan pristup. Crljen i Polić naglašavaju važnost integracije predškolske i školske djece u redovan sustav, ali prema individualnom pristupu. „Za posebno talentirane osmisliti i provoditi kraće dodatne programe koji će biti didaktički i metodički bogati i raznoliki, usmjereni višem stupnju mišljenja i zaključivanja, usmjereni kreativnosti i budućnosti. Jednom riječju, darovitoj djeci treba omogućiti cjelokupan osobni razvoj” (Crljen i Polić, 2006, prema Adžić, 2011). Istu ideju kao iznimno važnu ističe i autor Adžić: „Rad s učenicima naše škole treba počivati na individualnom pristupu za koji treba stvoriti sve preduvjete, kako za svu školsku djecu, tako i za darovitu djecu u odgojno-obrazovnom sustavu. Darovitu djecu valja prepoznati kao buduće pokretače našeg društva, pri čemu ne mislim da im treba neki „elitistički” pristup, nego im treba omogućiti razvoj njihovih sklonosti uz puno uvažavanje svačije osobnosti. Rad s darovitom djecom treba provoditi uvažavajući svu složenost odgojno-obrazovnog procesa” (Adžić, 2011, 180).

U većini slučajeva, posredovanje između roditelja i škole obavlja se preko stručnih suradnika škole, najčešće preko pedagoga. Upravo zato, u sljedećem poglavlju govori se o stručnoj službi škole, točnije, o pedagogu, kao krucijalnom sudioniku i nositelju ovog cjelokupnog procesa i njegovoj važnosti i ulozi u radu s darovitim učenicima.

4. Stručna služba - pedagog

4.1. *Uloga pedagoga u školi*

Posao školskog pedagoga vrlo je zahtjevan. Nekada ga se nazivalo i „tampon zonom“ između učenika, učitelja, ravnatelja, roditelja i školske zajednice. Budući da je članak autorice Farrant objavljen davne 1957. godine, ona u detalje opisuje radni dan školskog pedagoga kao one osobe kojoj glavninu dana zauzme rad s „problematičnom“ djecom. Ovaj članak pruža sjajan uvid u promjene koje su se s godinama dogodila u zaduženjima i opisu posla pedagoga kao stručnog suradnika u školama. Prijašnje gledanje na školskog pedagoga bio je upravo ovakav, on se bavio isključivo „problematičnom“ djecom i bio je „desna ruka ravnatelja“ te pomagao u pomoćnim administrativnim poslovima (Farrant, 1957). Vrlo je važno objasniti koje su zapravo zadaće školskog pedagoga. Daleko su školski pedagozi dogurali od onih vremena kada ih se nazivalo „desnom rukom ravnatelja“ i kada je njihov posao bio ograničen isključivo na prebiranje papira u uredu i obavljanja pomoćnih poslova ravnatelja. Današnji pedagozi su ključni članovi stručnog tima škole i snose popriličnu odgovornost, što za neposredni rad s učenicom, što za konstruiranje najboljeg mogućeg kurikulumu škole. Nadalje, pomažu učenicima u svim područjima njihovog rasta i razvoja, od akademskog postignuća, karijernog i sociološko-emocionalnog razvoja, i općeg ljudskog postignuća. Zaduženja školskih pedagoga odnose se, ugrubo, na, kreiranje školskog kurikulumu, neposredni rad s učenicima i na zadatke koji padaju na stručni tim kao skupinu profesionalaca koju pojedina škola ima npr. pedagog, psiholog, socijalni pedagog, logoped itd. (American school counselor education).

Navode se neke od zadataka i izazova školskih pedagoga:

„Odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva jedan je od ciljeva i načela Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi i zadaća koja se postavlja pred sve odgojno-obrazovne radnike, a napose pedagoge što podrazumijeva visoku stručnost i njihovu visoku odgovornost“. (...) „Pedagoške kompetencije

trebaju odgovoriti svim izazovima suvremenog svijeta i generacije koja je pred nama. Pedagozi trebaju biti potpora učeniku prema njegovim razvojnim potrebama da bi se mogli nositi sa svim što ih okružuje, pomoći im da postanu samopouzdana kreatori vlastite budućnosti“ (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2014).

„Područje djelovanja školskog pedagoga obuhvaća sve sudionike u odgojno-obrazovnom procesu, a to svakako pokreće mnoge izazove“ (Vuković, 2011, 552). Vuković isto tako navodi razne izazove i zadatke pedagoga u suvremenoj školi: razvijanje individualnosti učenika, motiviranje učenika za potpuno uključivanje u nove pedagoške procese u školi, organiziranje života i rada učenika u školi, osmišljavanje kvalitetnih oblika stručnog usavršavanja učitelja, poučavanje učenika za samopoučavanje, izgrađivanje nastavnih procesa, stvaranje prepoznatljivosti škole u kojoj radi, razvijanje i jačanje ključnih učeničkih kompetencija, kreiranje školskog kurikulum, koordiniranje rada na ostvarivanju postavljenih ciljeva škole, dok Staničić nadodaje „budući da školski pedagozi svoj rad temelje na suradnji, potrebno je i osposobiti ravnatelja i druge pedagoške djelatnike za timski pristup razvoju škole“ (Staničić, 2008, 189). Pedagog, kao stručni suradnik škole, naravno, ima veliku ulogu u odlučivanju na koji će se način raditi s darovitim djetetom. U nastavku reći će se nešto više o tome.

4.2. Uloga pedagoga u radu s darovitim djetetom

Pedagog u svom poslu treba raditi na identificiranju darovite djece i osmišljavanju individualiziranih oblika i metoda rada nastavnika s djetetom. Istovremeno, u svrhu razvoja djelotvornosti škole treba svojim saznanjima i znanstvenim spoznajama o tom pitanju educirati ostale zaposlenike i nastavnike škole za uspješnu implementaciju inovacija u nastavni proces. Veliki problem javlja se upravo u identificiranju darovite djece.

Autor David George napominje kako nije jednostavno prepoznati sposobnije dijete jer ta djeca ne tvore homogenu skupinu o čijim se talentima lako generalizira (George, 2004). Detektiranjem darovitih učenika u redovnom odgojno-obrazovnom procesu, individualizirani bi program trebalo načiniti za svakog darovitog učenika (Adžić, 2011).

Za posebno talentirane treba osmisлити i provoditi kraće dodatne programe koji će biti didaktički i metodički bogati i raznoliki, usmjereni višem stupnju mišljenja i zaključivanja,

usmjereni kreativnosti i budućnosti. Jednostavno, darovitoj djeci treba omogućiti cjelokupan osobni razvoj (Crljen i Polić, 2006).

„Pedagog, dakle, mora uzimati u obzir: osobitosti svakog pojedinog učenika, raznolikost sudova nastavnika, stupanj teškoće koja se pojavljuje i svoja iskustva u radu s učenicima kao kriterije utvrđivanja posebnosti. Zanimarivanje ovih kriterija dovodi do uključivanja prevelikog broja učenika među posebne pojedince ili skupine i do teškoća u izradi posebnih programa, odnosno, njihova efikasnog ostvarivanja" (Jurić, 1988, 199). Dakle, važno je poštovati ove kriterije ukoliko se ne želimo dovesti u opasnost pogrešnog izvođenja posebnih programa za određene učenike.

Autor Jurić u svojoj Metodici rada školskog pedagoga (1988) navodi kako pedagog treba stvarati uvjete za rad u grupi darovitih učenika u suradnji s nastavnikom. Smatra da takav oblik rada potiče kreativnosti i kompenzira potencijalnu ili vidljivu izdvojenost od ostalih. Ističe kako se pedagog mora neposredno baviti darovitim učenicima. Naime, provodeći vrijeme s takvima učenicima, pedagog će ih bolje upoznati i prikupit će podatke koji će mu omogućiti da u suradnji s nastavnicima bolje organizira rad takvih učenika. Autor navodi i neke smjernice za rad s darovitima: voditi posebnu evidenciju o darovitim učenicima, analizirati školske uvjete u vezi s razvojem darovitih učenika i mijenjati ih kako bi postali još povoljniji, orijentirati takve učenike prema raznim klubovima s odgovarajućim programima, pretplatiti na znanstveno popularne časopise i uputiti ih u literaturu, omogućiti im da upoznaju školsku sredinu sa svojim radom i da više sudjeluju u organiziranju rada u području njihovih interesa, s roditeljima takvih učenika korisno je raspravljati o povoljnim uvjetima koje mogu ostvariti u roditeljskom domu, te im omogućiti da razvijaju ono u čemu iskazuju veći potencijal (Jurić, 1988).

- ***Neposredni rad s darovitim učenicom***

Pedagog treba napraviti plan rada s darovitom djecom u suradnji s drugim stručnim suradnicima (psiholog i defektolog). Isto tako, autor Jurić (1988) navodi kako pedagog treba pomoći djetetu da upozna, razumije i prihvati samog sebe, te ga usmjeriti na korištenje svojih osobnih prednosti i otklanjanje ili ublažavanje nedostataka. Nastavlja govoreći kako pedagog treba, kad god je to potrebno, biti uz dijete i pomagati mu u svladavanju obrazovnih teškoća,

razvojnih smetnji i emocionalnih problema. Upravo to smatra se najvažnijim dijelom posla pedagoga.

Konkretno, pedagog bi u radu s darovitom djecom trebao raditi na osvještavanju vlastite uloge u razredu i obraćanje pažnje na to kako se njegovo ponašanje reflektira na drugu djecu u razredu, trebao bi mu pomoći u socijalizaciji, te naravno rješavati eventualne sukobe do kojih dolazi s drugom djecom u razredu ili školi.

Nadalje, trebao bi poticati izvannastavnu aktivnost sukladno djetetovim interesima i uvijek biti dostupan djetetu za razgovor ukoliko je djetetu to potrebno. Pedagog bi trebao imati prislan i otvoren odnos s djetetom i biti ona osoba kojoj dijete uvijek može vjerovati i popričati s njime.

- ***Rad s roditeljima***

Važno je rad s roditeljima koncipirati na način da pedagozi obuhvate i roditelje darovitog djeteta i roditelje ostale djece. Činjenica je da roditelji darovitog djeteta zahtijevaju od nastavnika da više vremena na nastavi posveti darovitom djetetu, potičući ga i dajući mu dodatne zadatke. Ostali roditelji smatraju da time zakidaju ostale učenike i gube vrijeme koje trebaju posvetiti i prosječnoj djeci.

S roditeljima darovitog djeteta pedagog bi trebao razgovarati o djetetovim jakim stranama i pokušati pronaći način kako će izvannastavnim aktivnostima u suradnji s nastavnikom poticati djetetove potencijale. Poželjno je s roditeljima raditi na planu nastave kako bi maksimalno iskoristili djetetove interese. Ukoliko postoji mogućnost, pedagog može, u suradnji s lokalnom zajednicom, organizirati izvannastavne aktivnosti koje će pomoći djetetu u razvijanju njegovih specifičnih interesa. Na primjer, to je moguće u suradnji s muzejima Grada, institutima i različitim udrugama koje se bave odgojem i obrazovanjem. Pri tome je izuzeto bitno s roditeljima razvijati suradnički i prijateljski odnos.

Pedagog s ostalim roditeljima treba raditi na osvještavanju problema s kojima se u nastavi susreću darovita djeca i njihovi roditelji. To bi značilo da je potrebno ostale roditelje senzibilizirati na različite interese, potrebe i mogućnosti djece te da ne postoji diskriminacija

prema bilo kojem djetetu. Konkretno, pedagog može organizirati radionice ili tribinu za roditelje ili za djecu i roditelje kako bi raspravljali o prednostima koje nosi obrazovanje darovitih za sve.

- ***Rad s nastavnicima***

George D. navodi: „Kada se utvrdi da je dijete darovito ili ima neki određeni talent, škola će se naći pred dilemom što učiniti kako bi dijete maksimalno iskoristilo svoje potencijale” (George, 2004, 44). Naime, škola, točnije nastavnici, nailaze na velike probleme u obrazovanju darovitih učenika.

Za razliku od ostalih učenika s posebnim potrebama, za darovite ne postoji individualizirani program po kojem bi nastavnici mogli s njima raditi, te dolazi do problema u razredu. Zato se može reći da je zadaća pedagoga: nastavnike, prvenstveno, educirati o tome kako mogu na nastavnom satu raditi s darovitom djecom, kako uskladiti rad s darovitom djecom i ostalom djecom prosječnih sposobnosti. To se može postići pomaganjem nastavniku u osmišljavanju metoda i oblika rada s darovitom djecom.

Iako se ukratko u ovome poglavlju dotaknula tema strukturiranja detaljnih programa, tj. kurikuluma od strane pedagoga, u sljedećem poglavlju reći će se nešto više o tome.

4.3. Uloga pedagoga u strukturiranju kurikuluma

Jedna od glavnih zadaća školskih pedagoga jest sudjelovanje u strukturiranju kurikuluma škole. To je dugotrajan proces koji iziskuje puno truda i vremena budući da se u obzir mora uzeti područja koja treba obraditi, odgojno-obrazovni ciljevi učenja, ključne domene u organizaciji područja kurikuluma, odgojno-obrazovna očekivanja, povezivanje s ostalim područjima kurikuluma i međupredmetnim temama (Jokić i Ristić Dedić, 2018). „Razvoj i građenje kurikuluma u određenom odgojno - obrazovnom kontekstu mora biti rezultat promatranja, procjenjivanja, razumijevanja i njegovog razvijanja u konkretnim uvjetima što je posljedica ne samo aktivnosti odgajatelja koji neposredno planira i realizira odgojno - obrazovni proces, nego zajedničkih akcija odgajatelja i cjelokupnog stručnog tima, posebice pedagoga. U suradnji s odgajateljima, pedagog promišlja te zajedno sa svima koji participiraju u odgojno - obrazovnoj praksi planira, provjerava građenje i realizaciju određenih dijelova kurikuluma” (Šagud, 2010).

Iako Šagud piše o situaciji u vrtićima, isto se događa i u školama te se njena zapažanja istaknuta u tekstu iznad mogu primjeniti i na školske pedagoge.

Ono što bi pedagozi trebali pratiti i o čemu bi se trebali brinuti može se sažeti u 3 grupe. Naime, trebali bi promicati ideju o kurikulumu kao svjetonazoru i sveukupnoj koncepciji škole, promicati ideju o kurikulumu kao osnovnoj odrednici nove uloge škole i nastavnika te poticati stvaranje novih odnosa u školi (Sekulić-Majurec, 2005). Sve što je upravo navedeno ukazuje na veliku važnosti pedagoga u školi kao osobe koja pomaže kreiranju i samog kurikuluma, no i obrazovne politike škole u cjelini.

4.4. Pedagog kao sukreator obrazovne politike škole i kurikuluma

U tijeku kurikularne reforme izrađen je Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika iz 2017. godine³ koji navodi, između ostalog, i ulogu pedagoga u radu s darovitom djecom i konstruiranju njima primjerenog kurikuluma: pedagog uočava potencijalno darovitu djecu i učenike na temelju analize njihovih postignuća i iznimnih uradaka, sudjeluje u pripremi i izradi mišljenja o primjerenom obliku školovanja i/ili podrške za darovito dijete i učenika, unutar tima za darovite koordinira osmišljavanje, izradu, provedbu i vrednovanje prikladnih oblika podrške darovitima te sugerira odgovarajuća organizacijska i didaktičko-metodička rješenja, koordinira vođenje pedagoške dokumentacije o darovitim učenicima.

Kada bi se program za darovite učenike kreirao, trebalo bi se pobrinuti za osposobljavanje nastavnika i stručnih suradnika (pedagoga) za rad s darovitim učenicima, tj. trebalo bi ih se educirati kako prepoznati i integrirati u nastavu darovito dijete. Darovitim učenicima to bi naravno, najviše pogodovalo; napokon bi ispunjavali svoj puni potencijal, s time bi došla i prihvaćenosti/asimiliranost u razredu i veći senzibilitet u razvoju te poboljšani međuljudski odnosi. Školski djelatnici stekli bi bolje kompetencije i bolje bi razumjeli djecu u vlastitom razredu, bili bi u mogućnosti razmjenjivati iskustva s drugim nastavnicima na edukacijama te bi imali više mogućnosti za umrežavanje s drugim nastavnicima; roditelji bi stekli veću sigurnost i povjerenje u sustav koji odgovara na potrebe njihova djeteta; za stručne suradnike to bi značilo

³ Važno je napomenuti kako je ovaj Okvir ostao na razini Prijedloga nakon javne rasprave u prosincu 2017. godine.

otvaranje novih radnih mjesta (za radionice, edukacije), stvaranje većeg interesa za temu te veći broj znanstvenih i stručnih radova. Škola kao ustanova razvijala bi kvalitetniju nastavu, stekla veći ugled u društvu, imala više realiziranih projekata i više sredstava. Bilo bi poželjno i kada bi pedagog svoja saznanja iskoristio i za prijavljivanje projekata za sredstva Europske unije u cilju usavršavanja same odgojno-obrazovne ustanove. Ako je to moguće, u suradnji s vlastima lokalne samouprave dogovoriti model sufinanciranja dodatnih izvannastavnih aktivnosti koje pomažu djetetu u razvoju njegovih specifičnih interesa.

U članku autora Milića iz 2007. godine navode se razne postavke u kreiranju kreativnog kurikuluma za svu djecu. Prema učenjima proslavljenih pedagoga i psihologa Maslowa, Eriksona, Piageta, Vygotskog, Gardnera i Smilansky slažu se etape razvoja kurikuluma koji bi uvelike pridonio boljem dječjem razvoju i kreativnosti. Iako autor u članku ne spominje posebno darovitu djecu, ovakav kurikulum (dakako, detaljnije prilagođen za njih) bio bi veliki korak k poboljšanju njihovog obrazovanja.

Ističe se važnost pridavanja posebne pozornosti prvim trima razvojnim fazama prema Eriksonu, koje on naziva: povjerenje nasuprot nepovjerenju (razdoblje dojenčeta), autonomija nasuprot sramu i sumnji (1–3 godine) i inicijativa nasuprot krivnji (3–5 godina). Djecu, dakle, treba od samog stadija dojenčadi početi poticati na razne načine. Ono što je od iznimne važnosti ovdje jest činjenica da sam autor nalaže na koji način mogu odgajatelji/učitelji utjecati na bolji razvoj djece: „program pomaže odgajateljima/učiteljima da: kreiraju sredinu za učenje s odgovarajućim materijalima za igru, pomognu djeci u nesmetanom izražavanju osjećanja, razrješavanju konflikata na konstruktivan način, da pružaju djeci mogućnosti izbora, kreativnog izražaja, slobodu u istraživanju okoline, da ohrabruju djecu da rade samostalno i da mogu u toku igre napraviti manji nered u učionici, da vrednuju dječje ideje i promoviraju učenje kroz rješavanje problema. Krajnji cilj uspješnog rada s djecom i adekvatnog odgovora na navedene razvojne faze prema Eriksonovoj teoriji jest da se djeci otvore vrata i razviju sposobnosti doživotnog učenja“ (Milić, 2007, 68). Veliki dio navedenih radnji uvelike bi darovitoj djeci olakšao i unaprijedio obrazovanje.

Nadalje, ako se kurikulum shvaća kao jedan tijek, tj. proces koji ima svoju strukturu, onda se svaki pedagoški proces može smatrati kurikulumom, kao npr. kurikulum škole, kurikulum

nastavnog predmeta te kurikulum djeteta. Stoga se i mjesto i uloga pedagoga može sagledavati u kontekstu kreiranja kurikuluma na razini škola, kurikuluma na razini predmeta te kreiranja kurikuluma na razini djeteta.

4.4.1. Uloga pedagoga u kreiranju kurikuluma škole, predmetnih kurikuluma te individualnih kurikuluma

Kreiranje kurikuluma (bilo da se govori o kurikulumu škole, predmeta ili o individualnom kurikulumu) zahtjevan je proces. Naime, pedagog kao stručni suradnik škole, treba pri kreiranju kurikuluma misliti na sve učenike i nastavnike, te uzeti u obzir način na koji bi kurikulum odgovarao potrebama svih sudionika odgojno obrazovnog procesa. No, kreiranje kurikuluma za darovite učenike predstavlja još kompliciraniji zadatak. Željeznov Seničar (2016) navodi kako je planiranje programa za darovitu djecu veliki izazov. Planovi se razvijaju tako da se aktivnosti i metode planiraju kako bi se školski i ekstrakurikularni programi mogli prilagoditi potrebama darovitih učenika. Planiranje individualiziranih programa za darovite učenike ovisi o školskoj legislaturi, konceptu i vrsti darovitosti, modelu kurikuluma i sposobnosti školskih i učeničkih sustava da implementiraju takve programe. U današnjem svijetu planovi za obrazovanje darovitih učenika usredotočuju se na razvijanje osnovnog kurikuluma za svu djecu škole. Tako su sva djeca uključena u metode poučavanja koje su karakteristične za poučavanje darovite djece. Na ovaj način ostvaruje se dobrobit i za darovitu i svu ostalu djecu.

Autor Bhatt (2011) ponavlja važnu činjenicu da se daroviti učenici često dosađuju i ne osjećaju da im školsko gradivo predstavlja izazov jer su u većini slučajeva to gradivo već odavno savladali. Upravo zato, programi i općenito obrazovanje darovitih učenika smatra se vrijednim alatom za stimuliranje i poticanje darovitih učenika na učenje te za privlačenje takvih učenika u škole i poticanje istih da rade na sebi. SAD je zemlja s vrlo specifičnim sustavom brige za darovite. Iako u Sjedinjenim Američkim Državama ne postoji federalni mandat koji se tiče obrazovanja darovitih učenika, više od polovice saveznih država zahtijeva i nalaže identifikaciju i obrazovanje darovitih pojedinaca. Čak i u onim državama koje nemaju službeni mandat, obrazovanje darovitih je vrlo popularno. Navodi se kako je u zadnjem desetljeću u svim saveznm državama postotak sudjelovanja u programima za darovite učenike različit od nule. Drugim

riječima, u svim savezним državama SAD-a, postoje programi i sudjelovanje u programima za darovite učenike, ne postoji, dakle, niti jedna savezna država u kojoj se ne radi na obrazovanju darovitih učenika. Uloga države u obrazovanju darovitih ograničena je isključivo na financiranje ovakvog obrazovanja i isticanje kriterija koji bi se trebali koristiti da se procjene učenici koji bi imali pravo na takvo obrazovanje. Svi ostali detalji koji se tiču ovog obrazovanja određeni su od strane škola i općina. Ovime se osigurava heterogenost u programima diljem države u kojima je naglasak na kurikulumu koji se poučava, metodama poučavanja te kriterijima koji se moraju zadovoljiti da bi dijete ušlo u sam sistem takvog poučavanja. Kod ovakvih programa važno je sljedeće: budući da se programi i obrazovanje za darovite vrlo razlikuju jer ima nekoliko dimenzija iz kojih ga se može sagledavati, treba biti vrlo oprezan kada se želi iskoristiti i primijeniti rezultate jednog programa na drugi (Bhatt, 2011).

Djeca koja čine grupu darovitih učenika vrlo se međusobno razlikuju. Svako dijete je individua i ima posebne potrebe. Razlike među (darovitom) djecom vide se u određenim sposobnostima, vještinama, postignućima te posvećenosti određenim zadacima. Razvojne potrebe darovitih učenika iste su kao i ostalih učenika u razredu (jedino se stupanj potreba može razlikovati). To dokazuju načini koji se preporučuju za poučavanje darovitih učenika. Oni se temelje na općim modelima poučavanja⁴. Oni pojedinci koji se bave poučavanjem darovite djece koriste ove modele kako bi potaknuli zanimanje i volju darovitih učenika za učenje ali oni bi trebali biti sastavni dijelovi pripreme za rad svih učitelja koji žele od svojih učenika dobiti maksimum i koji učenike tretiraju kao individue (što oni i jesu). Osim ovih općenitih modela, učitelji koji se bave poučavanjem darovitih učenika, koriste se i dvama modelima koji su konstruirani isključivo za obrazovanje darovite djece: Trijadni model obogaćivanja ili *Enrichment Triad Model* (Renzulli, 1977) te Program obogaćivanja na razini škole ili *Schoolwide Enrichment Program* (Reis & Renzulli, 1985)⁵.

⁴ Npr. Meekerov SOI (Structure od Intellect), Model Tabe, Bloomova taksonomija, Parnes-ov model za kreativno rješavanje problema, de Bono-v CoRT (Cognitive Research Trust) itd.

⁵ Prema: Xenos-Whiston M., A. Leroux J. (1992). Gifted Education: Isn't This Good for All Children? *Middle School Journal* 23 (4); 36-39.

Ovi modeli promoviraju kvalitetno obrazovanje, tj. učinkovite strategije poučavanja koje zadovoljavaju posebne potrebe darovitih učenika. Učitelji u različitim vrstama obrazovanja (općenito obrazovanje, obrazovanje djece s teškoćama te obrazovanje darovitih učenika) mogu postići harmoniju poučavanja koja bi uvelike unaprijedila cjelokupno obrazovanje ako i kada bi se obrazovanje darovitih priznalo kao ravnopravno općem obrazovanju. Samo zato što se kvalitetne prakse u poučavanju često povezuju s obrazovanjem darovitih učenika, to ne znači da su one rezervirane samo za darovite učenike. Svi obrazovni programi mogu se koristiti i u općem obrazovanju, samo što je često mišljenje učitelja da im posebne tehnike „ne trebaju”. Ako svi učitelji primjene individualizirane pristupe svoj djeci, to bi uvelike poboljšalo i unaprijedilo obrazovanje. Ovo je jedan od načina na koji se može unaprijediti obrazovanje za sve učenike, a ne samo za darovite (Xenos-Whiston i Leroux, 1992).

Dakako, ne postoji prava formula za kreiranje jednog općeg kurikulumu za darovitu djecu jer čine iznimno heterogenu grupu. Ono na što se treba usredotočiti pri kreiranju kurikulumu za darovite učenike sljedeće su tri postavke (prema Tomlinson, 2005): treba im se prilagoditi ritam učenja, odgovarajuća razina izazova tj. problema koje trebaju savladati i pružati im podršku i mogućnosti za razvijanje interesa. Učinkovit kurikulum za darovite učenike odgovarat će njihovim pojedinačnim interesima, razini zainteresiranosti i modelima učenja, budući da svako darovito dijete iskazuje potencijal u različitim područjima. Kako bi se darovite učenike poučavalo na najučinkovitiji mogući način, ta problematika treba se sagledati iz 3 perspektive: a) razmišljanje o karakteristikama najboljeg mogućeg kurikulumu i načina poučavanja b) ispitivanje o tome što bi još trebalo osigurati za darovite učenike osim kvalitetnog kurikulumu i načina poučavanja te c) sagledavanje situacija kako bi se učitelji mogli pripremiti na najbolji mogući način za poučavanje darovite djece i prilagođavanje gradiva i načina poučavanja imajući na umu razlike među učenicima.

Kao jedna od najvažnijih karakteristika kvalitetnog načina poučavanja darovitih učenika nameće se pažljivo odabiranje onoga što se i kako uči. Kao jedan od mnogih primjera učinkovitog kurikulumu i načina poučavanja Tomlinson (2005) navodi elemente koje je istaknuo Levy (1996): tema (ono što je naloženo da se mora učiti), fokusiranje na „genij“ teme (ono po čemu je ta tema jedinstvena i posebna), ilustracije (način dočaravanja teme učenicima, kako nešto

apstraktno učiniti razumljivim), iskustva (povezivanje „genija teme“ sa stvarnim događajima kako bi lakše razumjeli apstraktne ideje), pitanja (koja pomažu učenicima povezati njihove živote, važne ideje teme i cjelokupni svijet), priča (proces prepričavanja događaja u cjelini unutar teme, tako da ona sadrži i početak i sredinu i kraj), aktivnosti (napori koji direktno i osobno povezuju učenike s važnim idejama i premisama teme), vještine i navike (osposobljavanje učenika za razumijevanje koje su im vještine i navike potrebne da pretvore teoriju u praksu), rezultati („pretakanje“ onog naučenog u neke konkretne produkte tog znanja), evaluacija (sagledavanje napretka i učenika i učitelja).

Treba se zapitati što je zapravo potrebno unaprijediti kako bi pružili kvalitetno obrazovanje darovitoj djeci. Kao što je već ranije spomenuto, Tomlinson (2005) smatra kako treba unaprijediti sljedeća 3 elementa: prilagođavanje tempa učenja, razine izazova i razvijanja strasti. Prilagođavanje tempa odnosi se na dozvoljavanje učeniku koji brže razumije gradivo da uči bržim tempom koji će mu više odgovarati. Kada se govori o prilagođavanju razine izazova, misli se na stanje koje se često događa u školama ako su prisutna darovita djeca; dijete koje je naprednije od svojih vršnjaka jednostavno se neće osjećati kao da mu gradivo koje ostatak razred obrađuje predstavlja izazov te će se na satu dosađivati (možda čak i biti kvalificirano kao problematično jer će raditi druge stvari iz dosade). Treba se dakle prilagoditi gradivo i način na koji se to gradivo poučava kako bi im bilo izazovno i tako koristili svoje potencijale do maksimuma. Razvijanje strasti odnosi se na činjenicu da su darovita djeca najčešće darovita u nekom specifičnom području. Treba ih se poticati da slijede svoje interese i aktivnije se bave područjima svoje darovitosti.

Ono što s darovitom djecom treba raditi kako bi najbolje iskoristila godine provedene u školskom sustavu jest a) učiti ih da savladavaju razne prepreke “misleći svojom glavom” i b) poticati ih da riskiraju i rade greške jer se na greškama najbolje uči.

- a) Sternberg, Jarvin i Grigorenko (2011) navode kako bi svijet bio puno gore mjesto kada ne bi bilo onih individua koji imaju hrabrosti suprotstaviti se onome što je pogrešno (a većina se tome priklanja) i koji se bore za promjenu ustaljenog sustava

- b) Svi se možemo složiti s time da nam je najlakše zapamtiti ispravan način kako se nešto radi ako smo prvi put radeći napravili grešku. Tada nam ispravan način rada ostane zauvijek urezan u pamćenje (Sternberg, Jarvin i Grigorenko, 2011).

Još jedan način unaprjeđivanja obrazovanja darovitih učenika vidi se u češćem korištenju akceleracije. Kao jednu od velikih zabluda u školstvu autorica VanTassel-Baska (1989) navodi akceleraciju koja se rezervira samo za onih nekoliko „najnaprednijih” učenika, no autorica navodi kako je, od svih intervencija koje se primjenjuju za darovitu djecu, akceleracija najpogodnija. Napominje i kako je od velike važnosti obratiti pozornost na posebne potrebe darovitih učenika kako bi ih se moglo zadovoljiti i prema njima kreirati kurikulum koji će najbolje odgovarati takvim učenicima. Ista autorica (2005) detaljnije opisuje upotrebu akceleracije i njene oblike. Stavlja se, dakle, naglasak na akceleraciju kao jedan od boljih pristupa poučavanju darovite djece, no isto tako, kao iznimno važan čimbenik u procesu pružanja darovitoj djeci najkvalitetnijeg mogućeg obrazovanja, nameće se sposobnost učitelja čije vještine i način poučavanja mora biti na istoj (visokoj) razini na kojoj su i djeca koju se poučava.

Ono što se treba razumjeti kako bi se darovitoj djeci uspio kreirati kvalitetan kurikulum jest činjenica da se učenici razlikuju po potrebnom tempu tj. brzini učenja za određene predmete i za određene materijale koji se koriste pri poučavanju. No, fleksibilnost u školskom sustavu oduvijek je bila zahtjevna zadaća, navodi VanTassel-Baska (2005). Isti stav zauzimaju i autori Sternberg, Jarvin i Grigorenko (2011) smatrajući kako bi učenici, kao i učitelji, trebali razviti fleksibilnost kako bi im učenje bilo lakše i kvalitetnije. VanTassel-Baska nastavlja govoreći kako su mnoga darovita djeca spremna za ući u školski sustav pun prije „čarobne dobi” od otprilike 7 godina te onima koji jesu spremni za to, to se treba i dopustiti. Isto tako im se treba dopustiti da napreduju tempom koji njima odgovara, a to je najčešće, puno brže od svojih vršnjaka. Opet se naglasak stavlja na akceleraciju kao jedan od najboljih pristupa darovitoj djeci. Akceleracija se može provoditi u nekoliko različitih oblika. Navode se akceleracija sadržaja (omogućavanje darovitom djetetu napredniji sadržaj od onoga koji obrađuju njegovi vršnjaci), različiti oblici nastave (online predavanja i opskrbljivanje darovitih učenika sa sadržajima koji su im zanimljivi i van samog okvira školske ustanove), preskakanje razreda (ova opcija dobra je za one učenike koji pokazuju da su u svim predmetima napredniji za više od 2 godine u uspoređi sa

svojim vršnjacima), fleksibilno grupiranje (pod ovime se misli na oblike kao što su stažiranja i mentorstva te grupiranje darovitih učenika u manje skupine kako bi mogli svakom zadatku pristupiti na onoj dubini i razini koja je njima najpogodnija) te izmijenjeni kurikulum. Izmijenjeni kurikulum odnosi se na varijacije općeg kurikulumu koji bi bio najpogodniji za darovite učenike. Ono o čemu ne smije biti pregovora pri konstruiranju kurikulumu za darovite učenike jest precizan dizajn koji povezuje elemente općeg kurikulumu sa značajkama tema određenih sadržaja i karakteristikama darovitog učenika. Kvalitetni kurikulum za darovite učenike mora utvrditi prikladne ciljeve i ishode učenja. Isto tako, treba se primijeniti učenje na temelju rješavanja problema kao jedan od načina koji izuzetno dobro djeluje na poticanje dječje kreativnosti i imanja otvorenog uma te nalaženja novih načina za rješavanje starih problema.

Kao preduvjet stvaranja kvalitetnog kurikulumu za darovite učenike, treba istaknuti i kompetencije učitelja i nastavnika, no i pedagoga. „Učitelji/nastavnici trebali bi biti osposobljeni za realizaciju diferenciranih programa, za procese integracije kurikulumu, za realizaciju različitih nastavnih strategija i individualizaciju nastave. Trebali bi biti osposobljeni kreirati fleksibilno i poticajno školsko okruženje, znati uključiti učenike u planiranje i realizaciju nastave, znati permanentno poticati samostalnost, samoregulaciju i samoevaluaciju učenika, znati učenike naučiti kako timski raditi te znati pridobiti roditelje na partnerstvo u radu škole“ (Jerković, Nikčević-Milković, Rukavina, 2016, 19).

Autori Bean i Karnes (2008) navode, po njihovom mišljenju, najbolje strategije za obrazovanje darovitih učenika: poučavanje vještina analitičkog i kreativnog promišljanja, primjenjivanje učenja na temelju rješavanja problema, važnost promoviranja kreativnog mišljenja, razvijanje vještina istraživanja, važnost obraćanja pažnje na socijalne i emocionalne potrebe učenika, osposobljavanje učenika za vodstvo, produbljivanje učenja kroz mentorstva, učenje kroz simulaciju i igru. Kvalitetan kurikulum za darovite učenike ukorijenjen je, zapravo, u kvalitetnom općem kurikulumu. Sve počinje općim kurikulumom koji treba biti ispravno konstruiran, te ga je onda potrebno unaprijediti u nekim dijelovima kako bi u potpunosti odgovarao darovitim učenicima (Tomlinson, 2005).

Od iznimne je važnosti darovitoj djeci pronaći zadatke koji im nisu niti prelagani (da izgube volju za radom na temi koju su nekada voljeli ili se počnu ponašati problematično na satu

iz dosade) niti preizazovni (može se dogoditi da pomisle kako nisu dovoljno pametni za određenu temu, te isto tako izgube u potpunosti volju za radom). Vrlo je važno pronaći odgovarajuće strategije i metode rada s darovitim učenicima upravo iz navedenih razloga.

Autori Wilkins, Wilkins i Oliver (2006) navode primjer načina poučavanja učenika koji su daroviti u području matematike. Na njihovom primjeru vidljiv je veoma kreativan način na koji se može raditi na poticanju darovitih učenika iz ovog područja. Navode devet različitih aktivnosti koje su ponuđene učenicima te od njih devet, najčešće sami mogu izabrati koje žele riješiti. Aktivnosti su grupirane u tri skupine: prva skupina odnosi se na prožimanje cjelokupnog kurikulumu s matematikom, dakle povezivanje matematike i ostalih školskih predmeta (Integriranje matematike u znanstvene predmete, Pisanje o matematici, Književnost i matematika i Matematika i društveni predmeti), druga skupina se usredotočuje na razvijanje logičkog promišljanja i vještina rješavanja problema (Matematička igra, Građevinski projekt, Logički projekt i Rješavanje problema). Zadnja skupina sadrži samo jednu aktivnost koja se odnosi na korištenje podataka koje učenici sami trebaju skupiti, obraditi i predstaviti svoje rezultate i zaključke (Projekt podataka). Svaka od ovih aktivnosti uzima u obzir činjenicu da daroviti učenici razumiju kompleksne i apstraktne teme i pojmove te se radi na poboljšanju vještina pri služenju s istima. Takvi učenici često pristupaju problemima na jedinstven i nov način kojeg se čak ni odrasle osobe ne bi sjetili. Upravo zato, daroviti učenici ne trebaju količinski više sadržaja na istim temama i područjima rada (što se njima najčešće i pruža), već im treba osigurati raznovrsne aktivnosti koje će ih zaintrigirati i natjerati da smišljaju nove načine rješavanja problema.

Još jedan iznimno dobar primjer poučavanja darovitih učenika nalazimo u Novom Zelandu. Oni obrazovanje darovitih učenika temelje na sljedećim principima: integracija, osposobljenost osoblja (darovite učenike poučavaju kvalificirani profesori koji se kontinuirano usavršavaju i odlaze na stručna osposobljavanja kako bi bili kvalificirani raditi s takvom djecom), pažnja usmjerena na kulturnu različitost, visoka očekivanja, učenje kako učiti, inkluzija, uključenost, mogućnost dokazivanja (svi pristupi temelje se na relevantnim istraživanjima i teorijama), prihvatanje i reagiranje na različitosti, usklađenost i fokusiranje na budućnost (Željeznov Seničar, 2016).

Treba se ponoviti kako je uloga pedagoga u konstruiranju školskih kurikuluma (i općenito, no i specifično za darovitu djecu) od iznimne važnosti. Upravo je stručni suradnik pedagog ta osoba koja bi trebala imati percepciju posebnosti darovitih učenika i njihovih potencijala, te ona osoba koja bi trebala moći (možda kroz daljnja stručna osposobljavanja i usavršavanja) kvalitetno konstruirati kurikulum koji bi zadovoljio obrazovne potrebe darovitih učenika. Upravo zato, i taj dio rada pedagoga ispitao se u empirijskom dijelu istraživanja o kojem će biti govora kasnije u tekstu.

Pedagozi kao stručni suradnici škole, dakako, sudjeluju u kreiranju predmetnih kurikuluma određene škole u kojoj su zaposleni. Imajući to na umu, otvara im se mogućnost konstruiranja kurikuluma koji bi bio od koristi i darovitoj, ali i ostaloj djeci u razredu. Dakako, pri konstruiranju predmetnih kurikuluma, pedagozi moraju surađivati s nastavnicima, te kroz kvalitetnu komunikaciju doći do rješenja na koji način oblikovati predmetni kurikulum koji bi najviše pogodio (darovitoj) djeci. Ovdje je bitno istaknuti specifičnu ulogu pedagoga koja je od iznimne važnosti u ovome kontekstu. „Osim posebnih osobina i opredijeljenosti za rad s učenicima, uloga pedagoga zahtijeva i sposobnost uspješne komunikacije, organiziranost i provođenje zamisli u djelo, analizu situacije i smisleno rješavanje problema te praćenje i vrednovanje cjelokupnog rada škole“ (Fajdetić i Šnidarić, 2012, 240).

U nacionalnom dokumentu Okvira za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (2017) navodi se kreiranje razlikovnih i osobnih kurikuluma za darovite učenike. Razlikovni kurikulum za darovite učenike predstavlja unošenje izmjena (razlikovnosti) u predmetne kurikulume i kurikulume međupredmetnih tema. Uvodi se za sve darovite učenike i prilagođen je njihovim odgojno-obrazovnim potrebama. Međutim, za određene darovite učenike nije dovoljno okvirno planirati izmjene u predmetnim i međupredmetnim kurikulumima, odnosno takvoj djeci ne bi odgovarao razlikovni kurikulum, već je potrebno izraditi osobni kurikulum kao dokument koji regulira odgojno-obrazovni rad s pojedinim darovitim učenikom. Planiranje, provedba i vrednovanje osobnog kurikuluma podrazumijeva postojanje cjelovitoga stručnog tima za darovite u odgojno-obrazovnoj ustanovi (uključujući psihologa). Osobni kurikulum provode u većoj mjeri učitelji i mentor, ali se u provedbu pojedinih dijelova uključuju i stručni suradnici (psiholog, socijalni pedagog, edukacijski rehabilitator, logoped, pedagog).

Kada se govori o individualiziranim ili osobnim kurikulumima, i to onima prilagođenim darovitim učenicima, važno je spomenuti rad iz 2016. godine autorice Maruške Željeznov Seničara. Naime, spomenuta autorica navodi kako daroviti učenici ulaze u skupinu djece koja imaju posebne obrazovne potrebe. Konstruiranje kurikuluma za darovite učenike jedan je od načina iskazivanja brige za posebne potrebe učenika. U sklopu toga, planiraju se posebne aktivnosti i izazovi koji ciljaju na prilagođavanje obrazovnog sustava darovitoj djeci. Planiranje ovakvih programa prilagođenih darovitima počiva na legislativi škole, konceptu darovitosti djeteta, modelu kurikuluma i na sposobnosti škole i cijelog školskog sustava za primjenjivanje i provođenje programa (Željeznov Seničar, 2016).

Upravo u ovome dijelu ističe se uloga pedagoga u konstruiranju ovakvog kurikuluma. Stručni suradnik pedagog je ona osoba koja sukonstruira kurikulum škole, te osoba koja bi trebala biti, uz učitelje, najkompetentnija za prepoznavanje darovite djece (posebno ako u školi radi kao jedini stručni suradnik, bez psihologa) te za oblikovanje njihovog obrazovanja. Pedagog je ona osoba koja može i treba imati toliki utjecaj da uz kurikulume za djecu s teškoćama u razvoju, kreira i kurikulum za potencijalno darovitu djecu. O važnosti pedagoga u školskom sustavu govore i rezultati istraživanja iz 2005. godine autora Staničića: „razina kvalitete ostvarivanja odgojno-obrazovnih zadataka škole znatno je porasla uvođenjem školskog pedagoga“ (Staničić, 2005, 45). Isto tako, uz samo konstruiranje kurikuluma, pedagog je osoba koja bi trebala biti zadužena za pomoć nastavnicima u realizaciji takvog kurikuluma. Željeznov Seničar navodi kako je od iznimne važnosti identificirati ključne izazove pri konstruiranju individualiziranih programa za darovite. Te izazove vidi u sljedećem: definiranje ciljeva i smjera individualiziranih programa, odabir koncepta darovitosti i modela kurikuluma, način na koji su učenici, roditelji i škola uključeni u proces planiranja te na kraju, samo planiranje takvih programa. Pedagog kao stručni suradnik trebao bi biti uključen u sva četiri navedena izazova te tim svojim sudjelovanjem u konstruiranju kurikuluma za darovite učenike pomoći njihovom kvalitetnijem obrazovanju. Kao primjer jednog od izuzetno dobro konstruiranog sustava za obrazovanje darovitih, autorica

navodi Novi Zeland i dokument naziva *Daroviti i talentirani učenici – kako udovoljiti njihovim potrebama* (Željeznov Seničar, 2016)⁶.

Tomlinson (2005) ističe kako postoje određene smjernice efikasnog kurikuluma i poučavanja te navodi određene kriterije koje bi bilo poželjno zadovoljiti kako bi se i konstruirao jedan takav:

- Fokusirati se na ona znanja, vještine, principe i vrijednosne stavove koji su priznati u krugovima profesionalaca stručnjaka.
- Osigurati djeci mogućnost da u cijelosti razumiju činjenice, koncepte, principe, odnosno da djeci bude jasno gdje, kako i zašto mogu koristiti znanja koja su naučili.
- Afektivno i kognitivno uključivati učenika.
- Postaviti učenike u središte procesa učenja i razvijati svjesnost da različiti učenici uče na različite načine, različitim tempom, s različitim interesima.
- Usmjeravati se na produkt.
- Voditi učenike „u razvijanju njihovih kapaciteta kao mislioe i njihovu svjesnost o njihovim kapacitetima kao mislioca“ (Tomlison, 2005, 161).
- Biti relevantan za dječja raznolika iskustva i njihove živote neovisno o spolu, kulturi, ekonomskom statusu.
- Podržavati učenika u razvijanju autonomnog i nezavisnog pojedinca koji uči.

Pedagozi bi isto tako mogli imati veliku ulogu u izvođenju ovakvih prije navedenih aktivnosti i konstruiranju kurikuluma prilagođenog za njih. U prvome redu, na pedagozima je rad s darovitom djecom. No, kada se govori o nekom specifičnom području darovitosti kao što je glazbeno područje, matematičko područje ili bilo koje drugo, valjalo bi osigurati stručnjaka iz određenog područja. Na pedagogu bi u ovome slučaju bila zadaća pružanja potpore učitelju/mentor u njegovo dodatno osposobljavanje za rad s darovitim djetetom kako bi taj rad što je moguće učinkovitije urodio plodom. Sljedeće poglavlje odnosi se na empirijski dio rada u kojem su se ispitali i stavovi pedagoga o njihovoj spremnosti za rad s darovitim učenicima

⁶ Za više informacija i preporuka za daljnje čitanje o temi: Željeznov Seničar, M. (2016). The challenges of planning individualized programmes for gifted students. *Research in Pedagogy* 6 (2); 138-153.

5. Metodologija istraživanja

5.1. Predmet istraživanja

Opće je poznato da se u obrazovnim sustavima Hrvatske i cijeloga svijeta nastoji poštovati svako dijete kao individua za sebe te se cijeni individualizacija. No, uzimajući u obzir djecu s posebnim potrebama, treba imati na umu da taj pojam čine i djeca s teškoćama u razvoju i darovita djeca. Popularno mišljenje jest to da djeci s teškoćama treba više pomoći, jer ona ne mogu pomoći sama sebi, a kada se govori o darovitoj djeci, prevladava mit da će se ona sama snaći jer imaju potencijala za postići puno više. No, to nije ispravno gledanje na darovitu djecu. Od iznimne je važnosti kreirati kurikulum koji će raditi na ispunjavanju njihovih potencijala do maksimuma i koji će ih izazivati da se potrude i postignu više. Nažalost, ne postoje razvijeni programi za obrazovanje darovite djece u Republici Hrvatskoj. Dakako, unutar Nacionalnog okvirnog kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje iz 2010. godine, postoje određene smjernice o tome kako bi kurikulum za darovite učenike trebao izgledati, čak je konstruirano i nekoliko okvirnih kurikuluma (jedan od ciljeva Nacionalnog okvirnog kurikulum iz 2010. godine glasi: omogućiti darovitoj i talentiranoj djeci/učenicima razvoj i ostvarenje njihovih potencijala, uz uvažavanje njihovih socioemocionalnih potreba, Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN 34/91), Nacrt prijedloga Pravilnika o načinu uočavanja, školovanja, praćenja i poticanja darovitih učenika u osnovnoj i srednjoj školi te uvjetima i postupcima pod kojima učenik može završiti školu u kraćem vremenu od propisanog iz 2014. godine, Nacionalni dokument okvira za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika iz 2017. godine). No, problem leži u činjenici da se još uvijek nije krenulo u daljnje planiranje i kreiranje kurikuluma za darovite učenike koji bi bio spreman za implementaciju i provedbu. Osim toga, treba se zapitati i istražiti tko bi radio s darovitom djecom, kako bi trebala izgledati njihova edukacija te njihova spremnost na stručno osposobljavanje i usavršavanje za rad s takvom djecom. Upravo zato, u ovom istraživanju želi se ispitati kakvo je mišljenje stručnih suradnika (pedagoga) o nacionalnom sustavu brige za darovite, njihovo mišljenje o osposobljavanju i daljnjem stručnom usavršavanju njih samih za rad s darovitom djecom te njihovu volju i

spremnost za prihvaćanje predloženih mjera i aktivnosti kako bi bili spremni za rad s darovitim učenicima te sudjelovali u primjeni odgovarajućeg kurikuluma za darovite.

5.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja jest utvrditi mišljenje stručnih suradnika o nacionalnom sustavu brige za darovite učenike, o osposobljavanju i daljnjem stručnom usavršavanju stručnih suradnika za rad s darovitom djecom te o njihovoj spremnosti za provođenje programa za potencijalno darovitu djecu u školskom sustavu Republike Hrvatske.

Zadaci istraživanja:

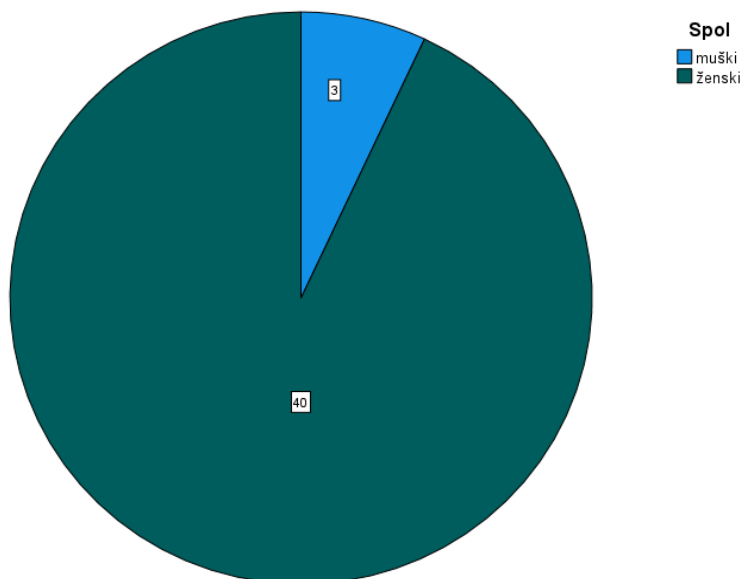
- 1) Utvrditi mišljenja stručnih suradnika (pedagoga) o nacionalnom sustavu brige za darovite učenike s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesto zaposlenja
- 2) Utvrditi mišljenja školskih pedagoga o osposobljavanju i stručnom usavršavanju za rad s darovitom djecom s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesto zaposlenja
- 3) Utvrditi spremnost stručnih suradnika za prihvaćanje i implementiranje predloženih mjera i aktivnosti u svoj način rada s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesto zaposlenja.

5.3. Hipoteze

1. Očekuje se da stručni suradnici imaju pozitivan stav prema unapređivanju nacionalnog sustava za darovite s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesto zaposlenja.
2. Očekuju se pozitivna mišljenja pedagoga o uključivanju u razne oblike stručnog osposobljavanja i usavršavanja s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesto zaposlenja.
3. Očekuje se da će stručni suradnici biti spremni prihvatiti predložene mjere te implementirati predložene aktivnosti u svoj način rada s obzirom na godine starosti, godine staža i mjesto zaposlenja.

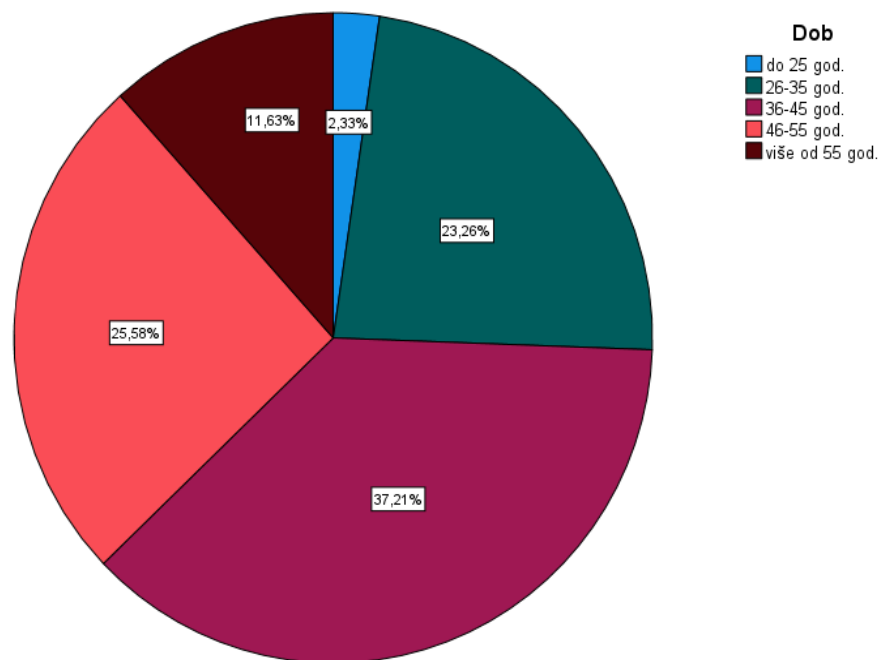
5.4. Populacija i uzorak

Populaciju su činili pedagozi osnovnih škola RH. Uzorak istraživanja bio je namjeran i glavni kriterij za njegov odabir bila je dostupnost i dobrovoljnost pedagoga osnovnih škola Primorsko-goranske i Zagrebačke županije. Uzimajući u obzir situaciju u državi i svijetu (pandemija Koronavirusa), odaziv pedagoga bio je puno manji od očekivanog te je na kraju istraživanja cjelokupni broj pedagoga koji su ispunili anketni upitnik (online) bio 43. Od 43 ispunjenih anketnih upitnika, samo je 3 ispitanika bilo muškog spola, dok su ostatak uzorka činile ženske ispitanice (40 ženskih ispitanica). Dakle, muški ispitanici tvore simboličnih 7 % dok su ženske ispitanice u velikoj većini, tvoreći čak 93% ukupnog uzorka.



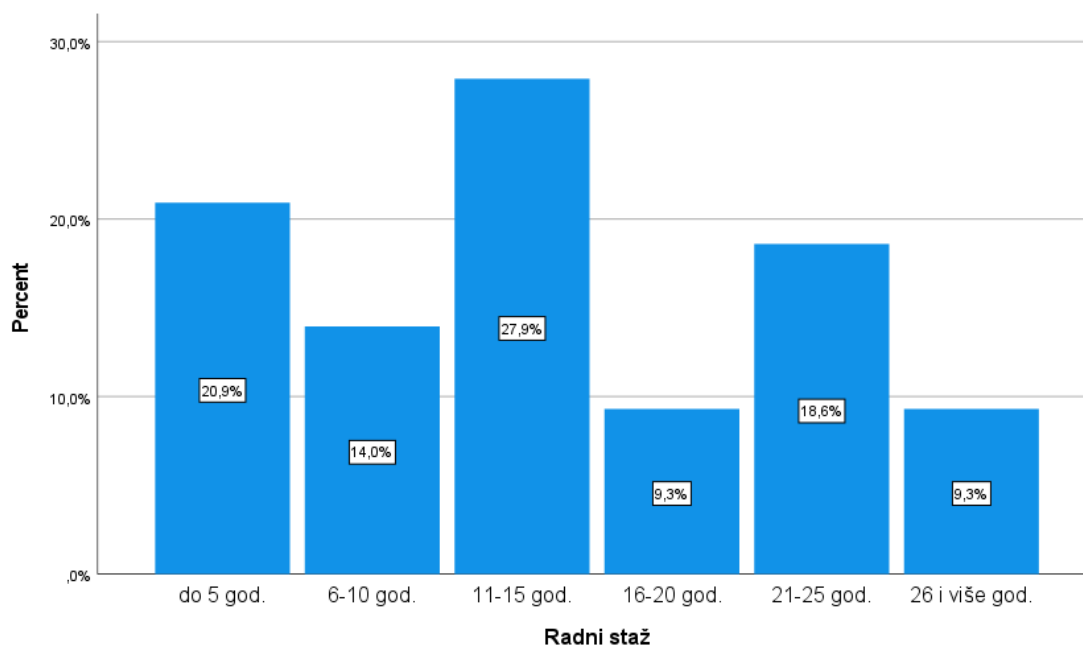
Slika 1. Spol ispitanika

U pitanju o dobi ispitanika, vidljivo je kako je na pitanje do 25. godina odgovorila 1 osoba ili 2,3%, ispitanika u rasponu od 26 do 35 godina bilo je 10, ili 26,2%, onih starosti od 36 do 45 godina u uzorku je 16, ili 37,2 %, malo starijih, tj. onih starosti od 46 do 55 godina ima 11 što čini 25,6 posto te ispitanika starijih od 55 godina bilo je 5, što je 11.6 %. Prikaz dobi ispitanika može se vidjeti na Slici 2.



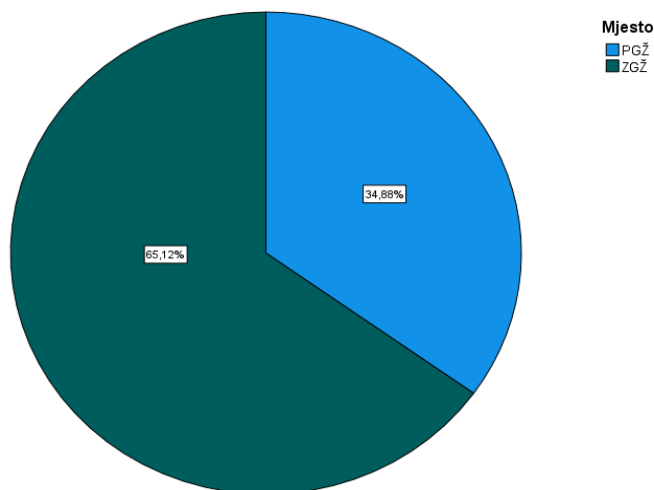
Slika 2. Dob ispitanika

Iduće što je bilo ispitano bio je radni staž ispitanika. Pokazalo se kako 9 ispitanika ili 20,9 % njih ima radni staž do 5 godina, onih s radnim stažom između 6 i 10 godina bilo je 6 ili 14 %, ispitanika s radnim stažom od 11 do 15 godina bilo je 12, ili 27,9 %. Pedagoga s radnim stažom između 16 i 20 godina bilo je 4, ili 9,3 %, onih s radnim stažom između 21 i 25 godina bilo je 8, tj. 18,6 % i na kraju, ispitanika s radnim stažom od 26 godina i više bilo je 4, što čini 9,3% ispitanika. Ove vrijednosti prikazane na Slici 3.



Slika 3. Radni staž ispitanika

Isto tako, tražio se odgovor na pitanje u kojoj su županiji ispitanici zaposleni. Budući da je uzorak bio namjeren i ograničen na Zagrebačku i Primorsko-goransku županiju, bila su ponuđena ta dva odgovora. Rezultati su pokazali kako je bilo 15 ispitanika koji su zaposleni u Primorsko-goranskoj županiji, što čini 34,9% ukupnog uzorka, dok je ostatak, tj. 28 ispitanika, ili 65,1% uzorka zaposleno u Zagrebačkoj županiji. Prikaz je vidljiv na Slici 4.



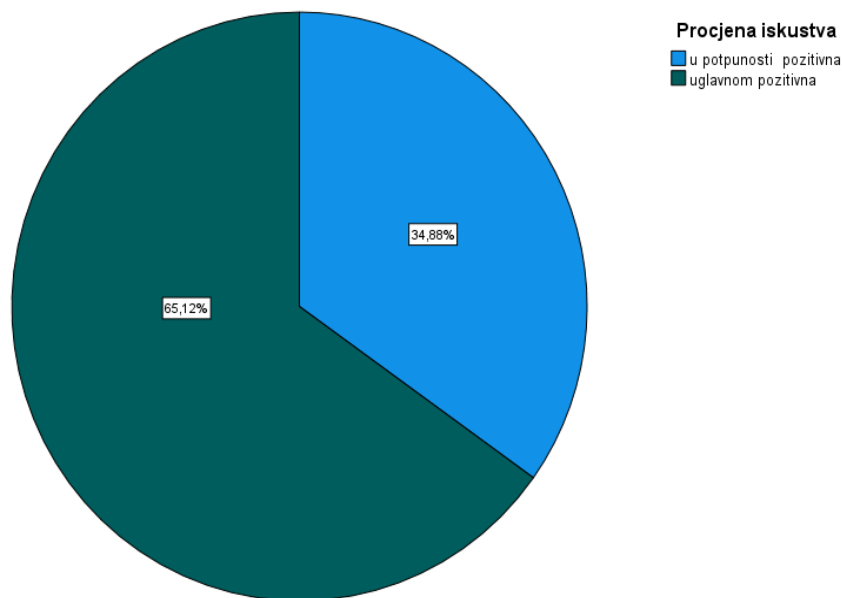
Slika 4. Mjesto zaposlenja

Nadalje, željelo se dobiti uvid u radno iskustvo pedagoga s darovitim učenicima (Tablica 1). Pokazalo se kako su svi ispitanici osim jednog radili s darovitom djecom. Dakle, 42 ispitanika, ili 97,7% njih ima iskustva u radu s darovitim učenicima, dok samo 1 osoba ili 2,3% nema iskustva u radu s darovitim djetetom.

Tablica 1 Iskustvo pedagoga u radu s darovitima

Iskustvo u radu s darovitima				
	Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Ukupni postotak
DA	42	97,7	97,7	97,7
NE	1	2,3	2,3	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Ispitanici koji su imali iskustvo u radu s darovitima, u sljedećem su pitanju procijenili kvalitetu tog iskustva. Ponuđeni odgovori bili su u potpunosti negativna, uglavnom negativna, uglavnom pozitivna te u potpunosti pozitivna. Mora se napomenuti kako niti jedan ispitanik nije odgovorio u potpunosti negativno ni uglavnom negativno, već su svi odgovori bili u rasponu od uglavnom pozitivno i u potpunosti pozitivno. Točnije, 28 ispitanika, tj. 65,1% ispitanika odgovorilo je kako su im iskustva bila uglavnom pozitivna, dok je 15 osoba ili 34,8% odgovorilo kako su im iskustva u potpunosti pozitivna (slika 5.). Uz postojanje iskustva u radu s darovitima, ispitanici su u pitanju otvorenog tipa *Ukratko obrazložite svoja iskustva u radu s darovitim učenikom* mogli procijeniti i kvalitetu tog iskustva. Ispitanici su odgovarali prema osobnom izboru.



Slika 5. Procjena iskustva rada s darovitima

5.5. Varijable

U ovom istraživanju nezavisne varijable su spol, dob, godine rada u struci, mjesto zaposlenja, iskustvo rada s darovitim učenicima. Zavisne varijable su stav prema nacionalnom sustavu brige za darovite, stručno osposobljavanje i usavršavanje te osobna spremnost za provođenje kurikuluma za potencijalno darovite učenike.

5.6. Postupak prikupljanja podataka

Istraživanje se provodilo tijekom lipnja, srpnja, kolovoza i rujna 2020. godine. Podaci su prikupljeni postupkom anketiranja. Prvotno, ankete su trebale biti osobno predane pedagogima osnovnih škola na području Primorsko-goranske i Zagrebačke županije (te grada Zagreba), no uzimajući u obzir nepredvidivu situaciju (pojava pandemije Koronavirusa), ipak se odlučilo provesti anketu u online obliku (Google forms). Upravo zato se i vrijeme ispunjavanja anketa produžilo te se očekivani broj ispitanika smanjio na svega 43. Ankete su slane nekim pedagogima direktno na e-mail adresu (poznanstva zahvaljujući prijašnjih godina studiranja i angažiranja), no većina anketa put do pedagoga našla je preko voditeljica županijskih stručnih vijeća Primorsko-goranske županije i Zagrebačke županije. One su u anketu prosljedile svim pedagogima na tim područjima. Zadovoljavajući broj anketa prikupio se tek prvom polovicom mjeseca rujna.

5.7. Instrument istraživanja, obrada i analiza podataka

Podaci su prikupljeni kvantitativnom metodom prikupljanja podataka, dok je instrument istraživanja bio anketni upitnik konstruiran za potrebe ovog rada. Vrijeme predviđeno za ispunjavanje upitnika bilo je 10-ak minuta. Anketni upitnik sadržavao je pitanja otvorenog i zatvorenog tipa te tri tablice u kojima su navedene tvrdnje po uzoru na skalu Likertovog tipa. U tablicama, ispitanicima su bili ponuđeni brojevi od 1 do 5 pri čemu 1 znači uopće se ne slažem, 2 ne slažem se, 3 neodlučan/na, 4 slažem se i 5 u potpunosti se slažem. Prvi dio upitnika odnosi se na osnovne demografske podatke ispitanika - spol, godine starosti, godine radnog iskustva, županije u kojoj su zaposleni, iskustva u radu s darovitom djecom. Nakon svake tablice, ispitanicima je ponuđeno pitanje otvorenog tipa koje im daje mogućnost da iskažu svoje mišljenje o ispitivanom području.

Prva skala, koja se odnosi na razvoj nacionalnog sustava za darovite, sadrži 10 čestica na koje su ispitanici trebali iskazati stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama. Provjerom pouzdanosti skale (Cronbach alpha) utvrđeno je da postoje tvrdnje koje umanjuju pouzdanost skale te su stoga čestice NACSUS01, NACSUS02, NACSUS03, NACSUS04 I NACSUS10 izuzete iz daljnje obrade. Novonastala skala ima dobru pouzdanost Cronbach alpha 0,814 s pet čestica koja su vidljive u Tablici 2.

Tablica 2 Skala o nacionalnom sustavu brige za darovite

Stavovi o nacionalnom sustavu brige za darovite	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Simetričnost	Spljoštenost
NACSUS05 RH premalo ulaže finansijskih sredstava u razvijanje sustavne brige za darovite.	4,581	,5869	-1,072	,232
NACSUS06 Valja poticati osnivanje i privatnih fondova za stipendiranje darovitih pojedinaca.	4,302	,6738	-,448	-,720
NACSUS07 Nakon osnovne škole dio darovite djece se ne prepoznaje u srednjim školama.	4,047	,8985	-,714	-,133

NACSUS08 Na lokalnim razinama treba formirati timove koji će biti zaduženi za otkrivanje, rad i praćenje darovitih učenika	4,233	,5706	-,011	-,244
NACSUS09 Nacionalni sustav brige za darovite mora biti podržan od političkih institucija na najvišim razinama – Sabora i Ministarstva.	4,628	,5356	-1,030	,024

Druga skala, u kojoj se ispituje mišljenje ispitanika u svezi osposobljavanja i daljnjeg stručnog usavršavanja stručnih suradnika za rad s darovitim učenicima, sadrži 10 čestica. Provjerom pouzdanosti skale utvrđeno je da se čestice OSPOSO04 , OSPOSO07 i OSPOSO10 moraju izuzeti iz daljnje obrade kako bi se postigla odgovarajuća pouzdanost skale (Crobach alpha 0,698). Skala ima 7 čestica s kojima ide u daljnju obradu. Vidljivo u Tablici 3.

Tablica 3 Skala o stručnom usavršavanju i osposobljavanju

Stavovi o stručnom usavršavanju i osposobljavanju	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Simetričnost	Spljoštenost
OSPOSO01 Pedagozi koji neposredno rade s darovitom djecom moraju se znatno više pripremati za svoj rad.	4,302	,7411	-1,295	2,556
OSPOSO02 Sustavna priprema pedagoga za rad s darovitim učenicima treba obuhvaćati uvodno osposobljavanje na dodiplomskom studiju i program stručnog usavršavanja tijekom rada u školi.	4,488	,6314	-1,442	3,858
OSPOSO03 Potrebno je pokrenuti poslijediplomski doktorski studij za specijaliste iz područja obrazovanja darovitih.	4,093	,8111	-,456	-,549
OSPOSO05 Stručna usavršavanja za rad s potencijalno darovitom djecom treba ponuditi SVIM pedagozima.	4,628	,5356	-1,030	,024
OSPOSO06 Pedagozi trebaju biti pokretači i realizatori raznovrsnih programa za darovite učenike	4,140	,6755	-,173	-,728
OSPOSO08 Stručni suradnici (pedagozi) moraju biti ravnopravni sudionici znanstvenih istraživanja s	4,442	,5025	,243	-2,038

ciljem unapređivanja obrazovanja darovitih u školama.				
OSPOSO09 Da bi se ovo područje kvalitetno unapređivalo, valja ostvariti suradnju s institucijama i nacionalnim udrugama u/kroz/izvan Republike Hrvatske.	4,465	,5047	,145	-2,078

Zadnja skala, koja istražuje osobnu spremnost pedagoga da prihvate predložene mjere i aktivnosti skrbi za darovite, sastoji se od 11 čestica. Pouzdanost skale iznosi Cronbach alpha 0,882. Čestice i njihove vrijednosti vidljive su u Tablici 4.

Tablica 4 Skala o osobnoj spremnosti uključivanja u predložene mjere i aktivnosti

Stavovi o osobnoj spremnost uključivanja u predložene mjere i aktivnosti	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Simetričnost	Spljoštenost
OSSPREM01 Spreman/na sam imati važnu ulogu u postupku identifikacije darovitog djeteta	4,535	,5498	-,594	-,779
OSSPREM02 Spreman/na sam raditi s darovitom djecom u okviru 25 sati neposrednog rada.	4,302	,6738	-,937	1,846
OSSPREM03 Spreman/na sam u suradnji s učiteljem izraditi obrazovni program koji će nuditi izazovne sadržaje kako bi motivirala darovito dijete i pomoglo mu da radi na razvoju svojih sposobnosti i interesa.	4,419	,4992	,342	-1,977
OSSPREM04 Spreman/na sam pomoći učiteljima u prilagođavanju predmetnog kurikulumu sposobnostima i interesima darovitog djeteta.	4,488	,5058	,048	-2,098
OSSPREM05 Spreman/na sam raditi s učiteljima na mijenjanju strategija poučavanja kako bi se poboljšala kvaliteta nastave za svu djecu, a posebno za potencijalno darovito dijete.	4,535	,5498	-,594	-,779
OSSPREM06 Spreman/na sam provoditi akceleraciju na stručan način,	4,093	,8111	-,456	-,549

te vjerujem da sam osposobljen(a) za to.				
OSSPREM07 Spreman/na sam biti mentor darovitom djetetu.	4,233	,8117	-1,020	,899
OSSPREM08 Spreman/na sam kontinuirano se usavršavati, obrazovati i osposobljavati za primjenu novih programa, metoda i oblika rada.	4,581	,5448	-,802	-,458
OSSPREM09 Spreman/na sam biti pokretač i realizator raznovrsnih programa za darovite učenike u okviru škole.	4,233	,6844	-,332	-,791
OSSPREM10 Spreman/na sam voditi računa o emocionalnom razvoju darovitog djeteta.	4,558	,5478	-,696	-,635
OSSPREM11 Spreman/na sam usko surađivati s učiteljima škole za kvalitetan rad s darovitima	4,512	,5508	-,496	-,890

Osim simetričnosti i spljoštenosti, odredili su se i Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilkov testovi normalnosti distribucije za sve tri skale uz $p < 0,05$.

Tablica 5 Ispitivanje normalnosti distribucije rezultata po skalama

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Aritmet. sredina	Standardna. devijacija	Simetričnost	Spljoštenost
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.				
NACSUS	0,135	43	0,047	0,928	43	0,010	4,3581	0,50438	-0,369	-0,635
OSPOSO	0,146	43	0,022	0,944	43	0,036	4,3654	0,38091	-0,368	-0,937
OSSPREM	0,159	43	0,008	0,924	43	0,007	4,4080	0,42100	-0,102	-1,278

Svi podaci govore u prilog distribucija koje značajnije odstupaju od normalne distribucije. Stoga će se u daljnjim postupcima koristiti postupci neparametrijske statistike.

Sa 4 pitanja otvorenog tipa ispitanici su imali mogućnost iskazati svoje mišljenje o njihovim stavovima prema temi darovite djece i njihovom obrazovanju te mogućnostima organizacije rada s njima. Isto tako, na samome kraju upitnika, navedeno je još jedno, peto po redu pitanje otvorenog tipa te ujedno zadnje pitanje anketnog upitnika, koje ispitanicima pruža mogućnosti

dodatnih komentara ili sugestija koje nisu spomenute u upitniku. Primjer anketnog upitnika nalazi se na kraju diplomskog rada, u prilogima (Prilog 1.).

Za obradu podataka korišten je statistički program IBM SPSS. U procesu obrade podataka korištene su metode univarijantne statistike: frekvencije, postoci, standardna devijacija i aritmetička sredina. Izračunate su i simetričnost i spljoštenost, a osim njih, odredili su se i Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilkov testovi normalnosti distribucije. Za usporedbu numeričkih varijabli između dviju grupa koristio se Mann-Whitney test, dok se za ispitivanje korelacije između dobi i radnog staža zaposlenika s njihovim stavovima o nacionalnom sustavu za darovite, stručnom osposobljavanju i usavršavanje te osobnoj spremnosti prihvatanja mjera i aktivnosti za rad s darovitim učenicima koristio Spearmanov test korelacije, no izračunat je i Pearsonov koeficijent korelacije zbog usporedbe. Isto tako, korišten je i program Microsoft Office Word za unošenje pitanja otvorenog tipa.

6. Rezultati i interpretacija

Prvi zadatak istraživanja je glasio *Utvrditi mišljenje stručnih suradnika (pedagoga) o nacionalnom sustavu brige za darovite učenike s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesto zaposlenja*. U skladu s njime postavljena je i prva hipoteza istraživanja: H1 – *Očekuje se da stručni suradnici imaju pozitivan stav prema nacionalnom sustavu za darovite s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesta zaposlenja*.

U prvoj skali po uzoru na Likertovu skalu, ponuđene su tvrdnje koje su se bavile temom nacionalnog sustava brige za darovite. Ispitanicima je bilo ponuđeno 5 mogućih odgovora (1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – neodlučan/na, 4 – slažem se i 5 – u potpunosti se slažem). Važno je napomenuti kako u ovom skupu pitanja o nacionalnom sustavu niti jedan ispitanik nije označio odgovor „uopće se ne slažem“, dok se samo u 4 slučaja dobio odgovor „ne slažem se“. Svi ostali odgovori variraju na pozitivnoj strani, dakle, velika većina ispitanika odgovarala je ili da je neodlučna, ili da se slažu ili u potpunosti slažu s tvrdnjama koje su se odnosile na nacionalni sustav brige za darovite. U tablici 2, mogu se vidjeti aritmetičke sredine koje govore da su stavovi koji se tiču nacionalnog sustava izuzetno pozitivni budući da je najniža aritmetička sredina iznosila 4,047. Ove vrijednosti vidljive su u Tablici 2.

Mann-Whitney test pokazao je kako postoji statistički značajna razlika u stavovima prema nacionalnom sustavu kada se uzme u obzir mjesto zaposlenja (Tablica 6). Točnije, ispitanici iz Primorsko-goranske županije imaju pozitivnije odgovore, tj. u većoj mjeri smatraju kako se nacionalni sustav brige za darovite treba unaprijediti od onih ispitanika u Zagrebačkoj županiji.

Tablica 6 Mann Whitney test za varijablu nacionalnog sustava

	Mjesto	N	Mean rank	P vrijednost
NACSUS	PGŽ	15	29,13	0,006
	ZGŽ	28	18,18	
	Total	43		

Kazalo: NACSUS – stavovi o nacionalnom sustavu brige za darovite.

Provedbom Spearmanovog testa korelacije (Tablica 7), ispitala se povezanost između dobi i radnog staža ispitanika i njihovih stavova prema nacionalnom sustavu za darovite. Rezultati su pokazali kako postoji negativna korelacija između dobi ispitanika i njihovih stavova o

nacionalnom sustavu no ne postoji statistički značajna razlika. Za razliku od drugog istraživanja (Arrigoni, 2017) gdje su dobiveni rezultati koji govore da ne postoje razlike među učiteljima u stavu prema nacionalnom sustavu brige za darovite s obzirom na godine radnog iskustva i godine starosti. Iskazana negativna korelacija u ovom radu je slabije jakosti ali ukazuje na trend da s povećanim radnim iskustvom i godinama starosti ispitanici iskazuju manje pozitivan stav prema nacionalnom sustavu brige za darovite. S obzirom na nedovoljan uzorak, valjalo bi dobiveni podatak prihvatiti u skladu s ograničenjima te ovom problemu posvetiti pozornosti u nekim daljnjim istraživanjima s obzirom da se radi o stručnim suradnicima pedagozima, a ne učiteljima.

Tablica 7 Pearsonov i Spearmanov koeficijent korelacije za varijablu nacionalnog sustava

		NACSUS
Dob	Pearson correl.	-0,066
	Sig. (2-tailed)	0,673
	Spearman's rho	-0,071
	Sig. (2-tailed)	0,653
Radni staž	Pearson correl.	-0,094
	Sig. (2-tailed)	0,548
	Spearman's rho	-0,096
	Sig. (2-tailed)	0,539

Usljedilo je pitanje otvorenog tipa koje se odnosilo na razvoj nacionalnog sustava brige za darovite učenike i glasilo je: *Navedite bilo koji prijedlog ili komentar za koji smatrate da je izrazito važan za razvoj nacionalnog sustava brige za darovite.* Na ovo pitanje odgovori su bili raznovrsni, no može se reći da su se svi temeljili na tome da je od iznimne važnosti veći angažman Ministarstva, konstruiranje individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (ili IOOP-a), suradnja stručnih suradnika, nastavnika i roditelja (jedan odgovor je glasilo: „Samo utvrđivanje darovitosti nije problematično, no sve što slijedi nakon toga jest. Stručni suradnici, nastavnici i roditelji trebaju međusobno surađivati, samo uz partnerski odnos tih triju skupina moguće je ostvariti povoljnu okolinu za razvoj svih potencijala djeteta“, pedagoginja, Zagrebačka županija, 11-15 godina radnog iskustva). Stručni suradnici pedagozi mišljenja su da je naš nacionalni sustav brige za darovite učenike nedovoljno razvijen te da mu je potrebno daljnje razvijanje. Nekoliko pedagoga napominje kako je rad s darovitim učenicima prepušten na volju stručnih suradnika i škola te ističu kako bi se to obavezno trebalo promijeniti („Godinama se

radilo na edukaciji prihvaćanja djece TUR kroz sustavne edukacije od strane AZOO, MZO i srodnih fakulteta. Na isti način trebalo bi pristupiti problematici darovitih učenika. Trenutno je rad s njima prepušten inicijativama škola, makar je taj isti rad s darovitim učenicima definiran Pravilnikom i Zakonom. Inicijativa, usustavljenost problematike treba biti inicirana od državnih institucija i fakulteta“, pedagoginja, Zagrebačka županija, 1-5 godina radnog iskustva / „Smatram da je veliki broj djece koja su nadarena, a njihovi potpuni potencijali nisu ostvareni iz razloga jer je naš obrazovni sustav zakazao po tom pitanju. Stručni suradnici bi trebali biti više educirani glede ove problematike, trebali bi dobiti jasne upute i smjernice temeljem kojih će njihov rad biti vođen. Čest je slučaj da se sve "svaljuje na leđa pedagoga" i da će razina posvećenosti i kvalitete rada s darovitom djecom ovisiti o kompetencija, inicijativi i kreativnosti samog pedagoga. Neupitno je da je prvi korak edukacija pedagoga jer je prepoznavanje i budućnost obrazovanja darovitog djeteta često u našim rukama. Treba uzeti u obzir da mi također trebamo savjetovati učitelje kao i članove obitelji i utjecati na modifikaciju rada s djetetom koje se odvija unutar razreda i obitelji“, pedagoginja, Zagrebačka županija, 11-15 godina radnog iskustva / „Područje darovitosti je jako kompleksno. Razlog zašto je premalo brige od strane sustava usmjereno takvim pojedincima je činjenica da su napredni u nekim aspektima što se ne doživljava kao problem već se prepušta djelatnicima škole da djeluju kako znaju i umiju. Takav pristup je loš jer neće omogućiti razvojni maksimum djeci koja su iznad prosjeka. Ono što je potrebno formirati je plan rada za darovite u vidu svakog predmeta. Djeca koja su darovita za određene predmete trebaju dobivati zahtjevnije zadatke, ne smije ih se sputavati“, pedagoginja, Zagrebačka županija, 21-25 godina radnog iskustva). Jedna ispitanica čak je mišljenja kako daroviti učenici u našoj državi nisu samo nevidljivi već i da trpe oblike emocionalnog nasilja: „Darovita djeca ne samo da su u našem sustavu nevidljiva, već sustav nad njima provodio trajno intelektualno i emocionalno nasilje!“, pedagoginja, Primorsko-goranska županija, 21-25 godina radnog iskustva. Ovdje se može uočiti kako se pedagozi slažu s time da se nacionalni sustav brige za darovite treba unaprijediti i kako smatraju da se treba konstruirati poseban program po kojem bi se njihovo obrazovanje odvijalo. Slično zaključuje i Adžić, govoreći: „Detektiranjem darovitih učenika u redovnom odgojno-obrazovnom procesu, individualizirani bi program trebalo načiniti za svakog darovitog učenika“ (Adžić, 2011).

Shodno priloženim podacima statističke obrade, može se zaključiti da se hipoteza 1 prihvaća budući da su ispitanici zaista iskazali kako su pozitivnih mišljenja o potrebi razvijanja nacionalnog sustava brige za darovite učenike, da ne postoje statističke značajne razlike prema dobi i radnom iskustvu, osim prema mjestu zaposlenja.

Nadalje, drugi zadatak istraživanja glasio je: *Utvrđiti mišljenja školskih pedagoga o osposobljavanju i stručnom usavršavanju za rad s darovitom djecom s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesto zaposlenja*. Na temelju ovog zadatka istraživanja, donesena je i druga hipoteza. H2 – *Očekuju se pozitivna mišljenja pedagoga o uključivanju u razne oblike stručnog osposobljavanja i usavršavanja s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesto zaposlenja..*

Kada se od ispitanika tražio stav o stručnom usavršavanju i osposobljavanju, odgovori su bili nešto raznovrsniji nego u prethodnom setu pitanja, no i dalje su ostali na pozitivnoj strani. Valja napomenuti kako se najviše odgovora 'ne slažem se' (9) i 'neodlučan/na' (17) i čak jedan odgovor 'uopće se na slažem' dobilo na tvrdnji *Prema stručnoj osposobljenosti pedagozi u potpunosti posjeduju kompetencije za rad s darovitim učenicima*, što nam isto tako ukazuje na potrebe daljnjeg stručnog usavršavanja i osposobljavanja pedagoga. Dakle, postotak odgovora 'neodlučan' na ovoj čestici bio je 39,5% a odgovora 'ne slažem se' 20,9% što je znatno više nego u drugim česticama. Najniža aritmetička sredina ove tablice bila je 3,18 (upravo na prije spomenutoj tvrdnji), dok su sve ostale bile 4,0 i 4,6 što ukazuje na pozitivne stavove pedagoga u tvrdnjama o stručnom usavršavanju i osposobljavanju. Podaci su vidljivi u tablici 3.

Kada se govori o razlikama u stavovima o stručnom usavršavanju i osposobljavanju pokazalo se kako se stavovi ispitanika Primorsko-goranske i Zagrebačke županije ne razlikuju, tj. da nema statistički značajne razlike (Tablica 8).

Tablica 8 Mann-Whitney test za varijablu stručnog usavršavanja i osposobljavanja

OSPOSO	PGŽ	15	25,47	0,182
	ZGŽ	28	20,14	
	Total	43		

Kazalo: OSPOSO – stavovi o stručnom usavršavanju i osposobljavanju pedagoga za rad s darovitim učenicima.

Provedbom Spearmanovog testa korelacije, ispitala se povezanost između dobi i radnog staža ispitanika i njihovih stavova prema stručnom osposobljavanju i usavršavanju (Tablica 9). Rezultati pokazuju pozitivnu korelaciju između dobi i stavova prema stručnom osposobljavanju i usavršavanju i između radnog staža i stavovima prema stručnom osposobljavanju i usavršavanju, no, nigdje nije vidljiva statistički značajna razlika.

Tablica 9 Pearsonov i Spearmanov koeficijent korelacije za varijablu stručnog usavršavanja i osposobljavanja

		OSPOS
Dob	Pearson correl.	0,070
	Sig. (2-tailed)	0,654
	Spearman's rho	0,084
	Sig. (2-tailed)	0,594
Radni staž	Pearson correl.	0,107
	Sig. (2-tailed)	0,496
	Spearman's rho	0,105
	Sig. (2-tailed)	0,504

Iduće pitanje otvorenog tipa tražilo je odgovor na sljedeću tvrdnju: *Navedite bilo koji prijedlog ili komentar za koji smatrate da je izrazito važan za razvoj kompetencija stručnih suradnika na području obrazovanja darovitih.* Ovdje su ispitanici bili složni u stavu da bi obavezno trebala biti dostupna (u većoj mjeri) dodatna stručna osposobljavanja i usavršavanja za rad s darovitim učenicima. Isto tako, smatraju kako je ta problematika nedovoljno zastupljena na fakultetima, te kako se prednost daje djeci s teškoćama u razvoju (*„Osim što je potrebno tijekom studijskom obrazovanja studente više uključiti u praktičan rad u kojemu će se susretati sa specifičnim situacijama i pojedincima (pa tako i darovitima) nužno je pedagozima omogućiti daljnje obrazovanje i nakon završetka fakulteta i pronalaska posla. Pritom konkretno mislim na edukacije, radionice i susrete sa stručnjacima“*, pedagoginja, Zagrebačka županija, 11-15 godina radnog iskustva). No, iako se iz odgovora vidi da su pedagozi voljni dalje se usavršavati po ovome pitanju, važno je napomenuti kako ih je većina izrazila stupanj zabrinutosti oko načina na koji bi se to trebalo uskladiti s velikim brojem obaveza koje već i bez tog aspekta rada imaju (*„Plan i program rada stručnog suradnika nedopustivo je opsežan, pogotovo u školama u kojima je jedini član stručno razvojne službe škole.. Ukoliko pedagog odredi da će posvetiti veći dio svog*

rada darovitim učenicima sigurno će zakazati u realizaciji ostalih komponenti svog programa“, pedagoginja, Primorsko-goranska županija, 26 i više godina radnog iskustva). Treba napomenuti i kako je jedna ispitanica odgovorila kako smatra da pedagozi trebaju biti uključeni u konstruiranje programa za darovite učenike, no ne i u njihovu realizaciju („Smatram da su pedagozi izuzetno važni u tom dijelu prepoznavanja darovitih, identifikaciji i u edukaciji čitavog kolektiva vezano uz darovite. Ne slažem se s tvrdnjom da bi mi trebali realizirati programe. Mi možemo biti od pomoći u pisanju programa, koordinaciji no ne i u provođenju. Npr., program za fizičare, ja svakako ne bih bila od koristi. Da bi to mogli svakako nam je potrebna kvalitetna edukacija, koja NE podrazumijeva predavanje od par sati“, pedagoginja, Primorsko-goranska županija, 6-10 godina radnog iskustva).

Temeljem statističke obrade rezultata može se zaključiti kako je hipoteza 2 prihvaćena.

Treći zadatak istraživanja glasio je: *Utvrđiti spremnost stručnih suradnika za prihvaćanje i implementiranje predloženih mjera i aktivnosti u svoj način rada s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesto zaposlenja.* Iz ovog zadatka proizlazi i posljednja hipoteza rada koja je glasila H3: *Očekuje se da će stručni suradnici biti spremni prihvatiti predložene mjere te implementirati predložene aktivnosti u svoj način rada s obzirom na godine starosti, godine staža i mjesto zaposlenja.*

Treća i posljednja skupina pitanja temeljena je na stavovima pedagoga o osobnoj spremnosti uključivanja u predložene aktivnosti i mjere pri radu s darovitim učenicima. Ovdje je također iskazan izuzetno pozitivan stav pedagoga prema osobnoj spremnosti uključivanja. Niti na jedno pitanje nitko od ispitanika nije odgovorio s 'uopće se ne slažem', dok se na tek 4 tvrdnje dobio odgovor 'ne slažem se'. Najmanja aritmetička sredina ovog skupa pitanja bila je čak 4,093 te možemo zaključiti kako su pedagozi pozitivnog stava prema osobnom uključivanju u predložene aktivnosti i mjere. Zanimljivo je vidjeti da se pojavljuje čak 9 odgovora 'neodlučan/na sam' što čini čak 20,9% na česticu *Spreman/na sam provoditi akceleraciju na stručan način, te vjerujem da sam osposobljen/a za to.* Ovdje se može vidjeti kako ispitanici nisu u potpunosti sigurni u svoju stručnu osposobljenost za bavljenje akceleracijom. Ovo bi mogao biti zanimljiv poticaj za daljnja istraživanja na tu temu kako bi se saznalo zašto su stručni suradnici pedagozi ovakvog stava. Isto tako, na česticu koja glasi *Spreman/na sam biti pokretač i realizator raznovrsnih*

programa za darovite učenike u okviru škole, čak je 6 ispitanika odgovorilo kako su neodlučni, što čini 14%. Ovo bi se moglo povezati s njihovim odgovorima na pitanja otvorenog tipa u kojima se često iskazivala zabrinutost u pogledu prenatrpanosti raznim zadacima i obavezama te nepostojanje ideje kako uklopiti i rad s darovitim učenicima u njihov radni dan. Podaci za ovaj skup pitanja vidljivi su u tablici 4.

Kao i za prošla dva zadatka, i za posljednji, proveo se Mann-Whitney test za ispitivanje razlika u stavovima o potrebi razvijanja nacionalnog sustava između ispitanika iz Primorsko-goranske županije i onih iz Zagrebačke županije, te Spearmanov koeficijent korelacije između dobi i radnog staža zaposlenika s njihovim stavovima o osobnoj spremnosti prihvaćanja mjera i aktivnosti za rad s darovitim učenicima.

Kada se govori o razlikama u stavovima o osobnoj spremnosti prihvaćanja aktivnosti i mjera rada s darovitim, pokazalo se kako se stavovi ispitanika Primorsko-goranske i Zagrebačke županije ne razlikuju, tj. da nema statistički značajne razlike među ispitanicima o osobnoj spremnosti za provođenje kurikuluma (Tablica 10).

Tablica 10 Mann-Whitney test za varijablu osobne spremnosti uključivanja u aktivnosti

OSSPREM	PGŽ	15	21,90	0,969
	ZGŽ	28	22,05	

Kazalo: OSSPREM – stavovi o osobnoj spremnosti uključivanja u predložene mjere i aktivnosti rada s darovitim učenicima.

Provedbom Spearmanovog testa korelacije (Tablica 11), ispitala se povezanost između dobi i radnog staža ispitanika i njihovih stavova prema osobnoj spremnosti prihvaćanja mjera i aktivnosti za rad s darovitim učenicima. Rezultati su pokazali pozitivnu korelaciju između dobi i stavova o osobnoj spremnosti prihvaćanja mjera i aktivnosti za rad s darovitim učenicima, isto kao i između radnog staža i stavova prema osobnoj spremnosti prihvaćanja mjera i aktivnosti za rad s darovitim učenicima no, nigdje nije vidljiva statistički značajna razlika.

Tablica 11 Pearsonov i Spearmanov koeficijent korelacije za varijablu osobne spremnosti uključivanja u aktivnosti

		OSSPREM
Dob	Pearson correl.	0,003
	Sig. (2-tailed)	0,984
	Spearman's rho	0,006
	Sig. (2-tailed)	0,969
Radni staž	Pearson correl.	0,132
	Sig. (2-tailed)	0,398
	Spearman's rho	0,128
	Sig. (2-tailed)	0,413

Četvrto pitanje otvorenog tipa tražilo je od pedagoga odgovor na tvrdnju: *Navedite bilo koji prijedlog ili komentar za koji smatrate da je izrazito važan po pitanju vaše spremnosti za provedbu kurikuluma obrazovanja darovitih učenika.* U ovome pitanju svi ispitanici su uglavnom iskazivali slične stavove. Smatraju kako bi oni osobno bili voljni raditi detaljnije na ovoj problematici no jednostavno ne pronalaze dovoljno prostora među svojim postojećim obvezama. („Osobno sam uvijek voljna naučiti nešto novo i preuzeti inicijativu. Mnoštvo puta sam na svoju ruku istraživala, informirala se i proučavala stručnu literaturu kako bih ostvarila uspjehe s djecom, no treba uzeti u obzir broj djece s kojom se radi. Stručni suradnici su preopterećeni, posebno oni koji rade u dvije škole. Za kvalitetan pristup potrebno je vrijeme kojeg vrlo često djelatnici zbog mnoštva djece jednostavno nemaju“, pedagoginja, Zagrebačka županija, 11-15 godina radnog iskustva). Ističu važnost intrinzične motivacije pedagoga, organizacije vremena, rasterećivanje u administrativnim poslovima, suradnju s drugim profilima stručnih suradnika (psiholozi, psihijatri), ali i veći angažman ravnatelja škole. Ovo isto napominje i Staničić, govoreći „budući da školski pedagozi svoj rad temelje na suradnji, potrebno je i osposobiti ravnatelja i druge pedagoške djelatnike za timski pristup razvoju škole” (Staničić, 2008, 189).

U nekoliko odgovora pedagozi napominju kako im ne nedostaje volje za rad s darovitim učenicima, već kompetencija za kvalitetan rad s njima („U radu s darovitimima je iznimno važan timski rad, bez njega se ne može puno postići. Želim reći kako ja jesam spremna voditi računa o emocionalnom razvoju darovitih učenika no nisam uvijek i kompetentna. Ima djece koja imaju većih emocionalnih poteškoća. Takvoj djeci je potrebna pomoć psihologa ili psihijatra. To

nažalost, često izostaje jer rijetko koja škola ima tim stručnih suradnika“, pedagoginja, Primorsko-goranska županija, 6-10 godina radnog iskustva). Kao što je i prije spomenuto, zabrinutost u ovome pogledu iskazala se i ranije u sklopu pitanja o stupnju njihove osposobljenosti za rad s darovitim učenicima. Nadalje, kao potvrdu ovoga može se istraživanje o kompetencijama školskih pedagoga iz 2013. godine. Cilj je bio utvrditi doprinos visokoškolskog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja stjecanju pojedinih kompetencija školskih pedagoga. Jedna od čestica koje su se trebale procijeniti bila je i procjena o njihovoj osposobljenosti za rad s darovitim učenicima. Iz rezultata tog istraživanja uočljivo je kako je aritmetička sredina odgovora na tu česticu bila jedna od nižih. Dakle, pedagozi smatraju kako nisu u potpunosti osposobljeni za kvalitetan rad s darovitim učenicima niti u okviru visokoškolskog obrazovanja niti u okviru programa stručnog usavršavanja (Ledić, Staničić, Turk, 2013).

Temeljem statističke obrade može se zaključiti kako je treća hipoteza prihvaćena budući da pedagozi iskazuju pozitivne stavove prema osobnoj spremnosti uključivanja predloženih mjera i aktivnosti rada s darovitim učenicima u svoj način rada bez obzira na dob, godine iskustva i mjesto zaposlenja.

U zadnjem pitanju otvorenog tipa, no ujedno i zadnjem pitanju anketnog upitnika, pedagogima se pruža mogućnost dodatnih napomena o ovoj temi. Pitanje glasi: *Molimo Vas da ovdje iznesete svoje mišljenje u svezi obrazovanja darovite djece, koje niste imali prilike iznijeti u upitniku (komentari, prijedlozi, smjernice itd.).* Ovdje su pedagozi uglavnom ponavljali važnost većeg angažmana Ministarstva i boljih programa stručnog usavršavanja. Jedna ispitanica navela je i važnost suradnje s roditeljima po ovome pitanju. Ističe se u nekoliko odgovora kako smatraju da su darovita djeca zanemarena („*Smatram da se darovita djeca zapostavljaju. Nažalost, razvoj njihovih potencijala ovise isključivo o financijskim mogućnostima njihovih roditelja te o učiteljima pojedincima, koji obožavaju svoj posao te na volonterskoj bazi rade s njima. Po meni je to zločin jer su to djeca koja su potencijalni znanstvenici, istraživači, inovatori, uspješni poduzetnici. Jedino s njima društvo i svijet mogu ići naprijed*“, pedagoginja, Primorsko-goranska županija, 6-10 godina radnog iskustva). Kao jedno od sveobuhvatnijih odgovora navela bih sljedeći te time zaključila prezentiranje rezultata istraživanja: „*Kako se godinama od škola tražila*

spremnost prihvaćanja učenika TUR, organizirale edukacije, seminari, radionice na isti način treba započeti edukaciju za spremnost u radu s darovitim učenicima. Sama sam i inicirala u svojoj školi izradu programa rada s darovitima. Krenuli smo prije dvije godine s identifikacijom, ali smo trebali angažirati vanjskog suradnika psihologa. Imamo psihologa u školi, ali kolegica bi trebala proći edukaciju za provedbu identifikacije. Kao što znate sve to treba škola i finansijski popratiti, a svota nije baš dostupna svima. Ono što primjećujem kod učiteljica i razredne i predmetne nastave je formalna zainteresiranost za rad s darovitima, ali se vrlo teško provode dodatni sadržaji. U svojim izvještajima sa sjednica RV spremniji su elaborirati u detalje problematiku djece TUR i svoj angažman, a za darovite se samo konstatira kako su to "pametna" djeca. Znači, edukacija na prvom mjestu i to od strane državnih institucija, jer drugačije se prihvaća edukacija od nadležnih institucija od govorenja i angažmana stručnih suradnika u školi. Isto tako važna je i podrška rukovodeće osobe u školi“, pedagoginja, Zagrebačka županija, 26 i više godina radnog iskustva.

7. Zaključak

Osnovna tema ovoga rada bila je dobiti uvid u ulogu pedagoga u pedagoškom strukturiranju kurikuluma za darovite učenike. Imajući to na umu, konstruiran je i početni cilj istraživanja: utvrditi mišljenje stručnih suradnika o nacionalnom sustavu brige za darovite učenike, o osposobljavanju i daljnjem stručnom usavršavanju stručnih suradnika za rad s darovitom djecom te o njihovoj spremnosti za provođenje programa za potencijalno darovitu djecu u školskom sustavu Republike Hrvatske. Shodno tome, zadaci istraživanja glasila su: utvrditi mišljenje stručnih suradnika (pedagoga) o nacionalnom sustavu brige za darovite učenike s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesta zaposlenja; utvrditi mišljenja školskih pedagoga o osposobljavanju i stručnom usavršavanju za rad s darovitom djecom s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesta zaposlenja; utvrditi spremnost stručnih suradnika za prihvaćanje i implementiranje predloženih mjera i aktivnosti u svoj način rada s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesta zaposlenja. Na temelju konstruiranih zadataka formirale su se i tri hipoteze istraživanja: očekuje se da stručni suradnici imaju pozitivan stav prema nacionalnom sustavu za darovite s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesta zaposlenja; očekuju se pozitivna mišljenja pedagoga o uključivanju u razne oblike stručnog osposobljavanja i usavršavanja s obzirom na godine starosti, godine staža, mjesta zaposlenja; očekuje se da će stručni suradnici biti spremni prihvatiti predložene mjere te implementirati predložene aktivnosti u svoj način rada s obzirom na godine starosti, godine staža i mjesta zaposlenja.

Imajući na umu rezultate dobivene istraživanjem, može se reći da su sve tri hipoteze postavljene na početku rada potvrđene. Naime, pokazalo se da sudionici imaju pozitivne stavove prema potrebi unaprjeđivanja nacionalnog sustava brige za darovite, uključivanja u razne oblike stručnog osposobljavanja i usavršavanja te da su spremni prihvatiti predložene mjere u svoj način rada. Valja napomenuti kako su u pitanjima otvorenog karaktera pedagozi isticali kako zaista smatraju da treba unaprijediti nacionalni sustav brige za darovite, kako bi se trebalo više uključivati u stručna osposobljavanja i usavršavanja te kako smatraju da bi osobno bili spremni uključiti predložene mjere i aktivnosti u rad, no, nisu sigurni kako bi se to moglo uklopiti u njihove i ovako prenatrpane rasporede.

U konačnici, većina pedagoga smatra kako je važno konstruirati kurikulum za darovite učenike i kako promjene u vezi obrazovanja darovitih učenika moraju krenuti s vrha (tj. od Ministarstva). Kada se govori o volji i spremnosti implementiranja određenih mjera u vlastiti rad, može se reći kako pedagozi smatraju kako bi se to trebalo učiniti no nisu sigurni kako bi se to moglo uklopiti u njihove brojne obveze koje već sada imaju. U svezi toga može se otvoriti pitanje zapošljavanja stručnih suradnika u školama s ciljem ekipiranosti tima. Nažalost, odlukom MZO to je onemogućeno te su stručni suradnici, pedagozi, koji nemaju druge suradnike u školi, iznimno opterećeni obvezama. Naravno, rezultati ovog istraživanja ne mogu se generalizirati zbog toga što je uzorak zastupljen u istraživanju bio premalen. No, ovaj uzorak može nam biti pokazatelj trenda u stavovima stručnih suradnika pedagoga.

Svrha ovog rada jest ukazati na ulogu i stavove pedagoga o kreiranju kurikuluma za darovite učenike te sam problem njihovog obrazovanja. Doprinos ovog istraživanja jest ukazivanje na potrebu intenziviranja daljnjih istraživanja na ovu temu, budući da je uzorak u ovome radu bio premalen za donošenje generaliziranih zaključaka na širu populaciju. Kao preporuku za daljnja istraživanja navela bih uključivanje većeg uzorka i rasprostranjenost uzorka na većem području (više županija) da bi se dobio što je moguće bolji uvid u stvarnu situaciju te točniji i objektivniji rezultati. Isto tako, smatram kako postoji potreba za većim brojem stručnih znanstvenih radova koji govore konkretno o ulozi pedagoga u konstruiranju ovakvog kurikuluma, budući da je u pretraživanju izvora za pisanje ovog rada pronađen izuzetno malen broj (skoro niti jedan koji se bavi konkretno tom problematikom) takvih radova. Pitanje kompetencija pedagoga za obavljanje poslova vezanih uz obrazovanje darovitih učenika (Ledić, Staničić, Turk, 2013) može biti od velikog značaja s obzirom da istraživanja ukazuju na slabije kompetencije pedagoga. Kao i ovo istraživanje u okviru diplomskog rada daje naslutiti moguće probleme u svezi tog dijela kompetencija pedagoga. Postojanje formalnih oblika obrazovanja za stjecanje kompetencija kao i organizirani stručni i vrednovani oblici usavršavanja u RH o darovitima i njihovom obrazovanju su najvažniji preduvjeti za ostvarivanje značajnije uloge pedagoga u ovoj problematici. Činjenica da su pedagozi kao stručni suradnici u osnovnim i srednjim školama najzastupljeniji dio stručne službe, potvrđuje njihovu važnost u razvijanju ovog područja.

Smatram da je ovo jedna aktualna tema koju je zaista potrebno dalje i detaljnije istraživati i baviti se njome ozbiljnije budući da darovita djeca imaju iznimno veliki potencijal koji se jednostavno ne smije zanemariti te im je potreban kurikulum kako bi dobili što je moguće kvalitetnije obrazovanje.

8. Popis literature

- Adžić, D. (2011) Darovitost i rad s darovitim učenicima. Kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola* [online], 25 (1). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=106725 [4. siječnja 2020.]
- Agencija za odgoj i obrazovanje, (<https://www.azoo.hr>). Odgoj u školi, uloga i kompetencija pedagoga (2014). Pristupljeno 2. lipnja 2019.
- Altun, F., Yazici, H. (2014) Perfekcionizam, školska motivacija, stilovi učenja i akademski uspjeh darovitih i nedarovitih učenika. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* [online], 16 (4). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=196457 [16. studenog 2019.]
- American school counselor association. Dostupno na: <https://www.schoolcounselor.org/> [26. ožujka 2020.]
- Arrigoni, J., Pejić, P., Tuhtan-Maras, T. (2007) Suvremeni pristupi poticanju dječje darovitosti s kreativnim radionicama. *Magistra Iadertina* [online], 2 (1). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=33346 [15. siječnja 2020.]
- Arrigoni J. (2015) Recenzija članka: Carolyn M. Callahan i Holly L. Hertberg-Davis (Ur.): Fundamentals of Gifted Education. Considering Multiple Perspectives. *Društvena istraživanja* [online], 24 (4). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=226015 [23. listopada 2019.]
- Arrigoni, J. (2017) *Pedagoško strukturiranje kurikuluma za darovite učenike*. Doktorat. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Balić, N. (2005) Europeizacija hrvatskog školstva. *Napredak*, 146 (2).
- Bhatt R. (2011) A Review of Gifted and Talented Education in the United States. *Education Finance and Policy* [online], 6 (4). Dostupno na: <http://www.jstor.org/>. [20. veljače 2020.]

- Borić, E., Jurčec, L., Perković Krijan, I. (2015) Stavovi učitelja primarnog obrazovanja prema darovitim učenicima. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* [online], 17 (3). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=216349 [23. veljače 2020.]
- Borland, H., J. (1997) The construct of giftedness. *Peabody Journal of Education* [online], 72 (3). Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/1493033> [4. travnja 2019.]
- Bouillet, D. (2010) *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Crljen, M., Polić, R. (2006). Briga za nadarenu djecu. *Metodički ogledi* [online], 13 (1). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=7169 [4. travnja 2019.]
- Cvetković L., J., Sekulić M., A. (2008) *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alineja.
- Centar za poticanje darovitosti. Dostupno na: <http://czpd.hr/category/novosti/> [26. kolovoza 2020.]
- Čudina-Obradović, M., Posavec, T. (2009) Korelati pozitivnih, negativnih i ambivalentnih gledišta učitelja o darovitosti. *Napredak* [online], 150 (3-4). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123252 [6. travnja 2020]
- Čudina-Obradović, M. (1991) *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Državni pedagoški standard za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski sustav odgoja i obrazovanja (2008). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH
- Epstein, M. (1963) Teachers Look At Gifted Children. *Peabody Journal of Education* [online], 31 (1). Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/1489610> [5. travnja 2019.]
- Fajdetić, M., Šnidarić, N. (2012) Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 154 (3).
- Farrant, B. E. (1957) The Elementary School Counselor. *The School Counselor* [online], 4 (4). Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/45136466> [20. veljače 2020.]
- Gentry, M. (2006) No child left behind: Gifted children and School Counselors. *Professional School Counseling* [online], 10 (1). Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/42732504> [13. veljače 2020.]

- George, D. (2004) *Obrazovanje darovitih: Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.
- Hershey, M. (1988) Gifted Child Education. *The Clearing House* [online], 61 (6). Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/30188338> [10. travnja 2019.]
- Hozjan, D., Kadum S. (2015) *Darovitost u nastavi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
- Huzjak, M. (2006) Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojna znanost* [online], 8 (11). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=41460 [10. travnja 2020.]
- J. Laine, C., S. Blank, S. (1989) Integrative Program Policy for the Gifted: Continuum or Dichotomy? *Canadian Journal of Education* [online], 14 (1). Dostupno na <https://www.jstor.org/stable/1495200> [15. travnja 2020.]
- Jerković, A., Nikčević-Milković, A., 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/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=261827 [9. ožujka 2020.]
- Jokić, B., Ristić Dedić, Z. (2018) *Metodološki priručnik za izradu kurikuluma*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Jurić, V. (1988) *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jurić, V. (2005) Kurikulum suvremene škole. *Pedagoški istraživanja* [online], 2 (2). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205422 [2. lipnja 2019.]
- Kolić-Vehovec, S., Rončević, B. (2003) Perfekcionizam, ispitna anksioznost i akademsko samopoimanje darovitih gimnazijalaca. *Društvena istraživanja* [online], 12 (5). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/19310> [25. ožujka 2020.]
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Koren, I., Ivezić, Z. (1989) *Pogled na pojavu darovitosti i drugi članci*. Pula: Profesionalna orijentacija.
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013) *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

- Morin, E. (2002) *Odgoj za budućnost — sedam temeljnih spoznaja u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Marsh, C. J. (1994) *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Mijatović, A., Previšić, V., Žužul, A. (2000) Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. *Napredak*, 141 (2).
- Milić, S. (2007) Razvoj kreativnog kurikuluma. *Metodički ogledi* [online], 14 (2). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=32688 [2. lipnja 2019.]
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr> [2. lipnja 2019.]
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH
- Narodne novine (2008) *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. Zagreb: Narodne novine NN 63/08 i 90/10 članci 2., 9., 10., 11., 12.)
- Narodne novine (1991) *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika*. Zagreb: Narodne novine NN 34/1991)
- Narodne novine (1993) *Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju darovitih učenika*. Zagreb: Narodne novine NN 59/1993)
- Narodne novine (2008) *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Narodne novine NN 87/2008, 2789.
- Narodne novine *Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi*. Zagreb: Narodne novine NN 10/97 i 107/07.
- Okvir nacionalnog kurikuluma, Prijedlog nakon javne rasprave, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zagreb, Prosinac 2017.
- Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, Prijedlog nakon javne rasprave, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zagreb, Prosinac 2017.
- Pleić, N. (2010) Mišljenje i stavovi učitelja o darovitim učenicima. *Školski vjesnik* [online], 59 (1). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122448 [20. siječnja 2020.]
- Pohl, E. B. (2013) The search for the full-lived curriculum. *Counterpoints* [online], 444 (1). Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/42982144?> [2. lipnja 2019.]

Poljak, V. (1984) *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*. Zagreb: Školska knjiga.

UNESCO. Dostupno na <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000060274> [10. travnja 2019.]

Previšić, V. (2005) Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja* [online], 2 (2). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205425 [2. lipnja 2019.]

Sekulić-Majurec, A. (1992) Prema novim mogućnostima poticanja razvoja nadarenih u školi. *Istraživanja odgoja i obrazovanja*, 9 (1).

Sekulić-Majurec, A. (2005) Kurikulum nove škole — istraživački izazov školskim pedagogima. *Pedagogijska istraživanja* [online], 2 (2). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205397 [2. lipnja 2019.]

Staničić, S. (2005) Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja* [online], 2 (1). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205466 [20. Kolovoza 2020.]

Staničić, S. (2008) *Pedeset godina školskog pedagoga u Hrvatskoj*. Zagreb: Znamen.

Sternberg, R. J. i Davidson, J. E. (2005) *Conceptions of giftedness*. USA: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., Grigorenko E. L. (2011) *Explorations in Giftedness*. USA: Cambridge University Press.

Šagud, M. (2010) Pedagog u građenju i razvijanju kurikuluma. *Zrno : časopis za obitelj, vrtić i školu* [online], 90 (91).

Tomlinson, C. A. (2005) Quality Curriculum and Instruction for Highly Able Students. *Theory Into Practice* [online], 44 (2). Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/3497034> [20. ožujka 2020.]

Thomas, B.R. (1990) Designing a Curriculum for the Gifted and Talented. *Music Educators Journal* [online], 76 (7). Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/3401039> [2. lipnja 2019.]

VanTassel-Baska, J. (2005) Gifted Programs and Services: What Are the Nonnegotiables?. *Theory Into Practice* [online], 44 (2). Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/3497027> [6. travnja 2020.]

VanTassel-Baska, J. (1989) Appropriate Curriculum for Gifted Learners. Dostupno na: <http://www.ascd.org/>

Vranjković, Lj. (2010) Daroviti učenici. *Život i škola* [online], 24 (2). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/63364> [9. travnja 2019.]

Vučemil, M., Kovačević, M. (2010) Darovita, talentirana i kreativna djeca – potencijalni stručnjaci i stvaratelji. *Školski vjesnik* [online], 59 (1). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122451 [20. srpnja 2019.]

Vuković, N. (2011) Izazovi školskom pedagogu. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 152 (3/4); 55-568.

Wilkins, M. M., Wilkins, L. M. J., Oliver, T. (2006) Differentiating the Curriculum for Elementary Gifted Mathematics Students. *Teaching Children Mathematics* [online], 13 (1). Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/41198835> [2. lipnja 2019.]

Winner, E. (1996) The miseducation of our gifted children. Dostupno na: <https://www.davidsongifted.org/> [17. siječnja 2020.]

Xenos-Whiston, M., Leroux J. A. (1992) Gifted Education: Isn't This Good for All Children?. *Middle School Journal* [online], 23 (4). Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/23023577> [3. veljače 2020.]

Željeznov Seničar, M. (2016) The challenges of planning individualized programmes for gifted students. *Research in Pedagogy*, 6 (2).

9. Prilozi

Prilog 1. Anketni upitnik

ANKETNI LIST ZA STRUČNE SURADNIKE (PEDAGOGE)

Poštovana/i!

Pred Vama je upitnik namijenjen stručnim suradnicima pedagozima (pedagozima) osnovnih škola kojim nastojimo upoznati Vaše mišljenje o kurikulumu za darovite učenike. Upitnik je podijeljen u tri dijela koji čine temeljnu strukturu takvog kurikuluma. S obzirom na profesionalno iskustvo koje imate, Vaše nam je mišljenje iznimno važno pa vas molimo da za ispunjavanje upitnika odvojite određeno vrijeme i na postavljena pitanja odgovorite što iskrenije. Dobiveni rezultati koristit će se za izradu diplomskog rada pod nazivom Uloga stručnog suradnika (pedagoga) u pedagoškom strukturiranju kurikuluma za darovite učenike. Rad se piše u sklopu Filozofskog fakulteta u Zagrebu, a mentorira ga dr. sc. Jasna Arrigoni.

Upitnik je u potpunosti anoniman, a dobiveni podaci će se koristiti isključivo u istraživačke svrhe. Riječi i pojmovi koji imaju rodno značenje u upitniku će se koristiti ravnopravno za oba spola.

Zbog jedinstvenog shvaćanja pojedinih pojmova navedenih u anketnom listu, ukratko Vas podsjećamo na ključne pojmove:

Darovit učenik je učenik koji posjeduje određene osobine koje mu omogućuju da u jednom ili više područja ljudske djelatnosti trajno postiže natprosječan uradak. (Koren, 1989) Pri tome valja imati na umu da darovita djeca posjeduju različite osobine i da ih na različit način manifestiraju.

Prepoznavanje ili otkrivanje darovitog učenika je jedna od etapa procesa identifikacije, a pretpostavlja, (predstavlja, čini ju) indiciranje ili uočavanje darovitog učenika sa strane učitelja.

Identifikacija je dijagnostičko-prognostički postupak kojim tim stručnjaka zajedno s roditeljima i djetetom utvrđuju vrstu i stupanj darovitosti djeteta tj. utvrđuju skup osobina koje ga čine darovitim te područje darovitosti.

Zahvaljujemo na suradnji i uloženom naporu!

OPĆI PODACI O ISPITANIKU

1. Odaberite slovo koje označava vaš spol: M Ž
2. Koliko ste godina navršili? a) do 25 g. b) 26-35 g. c) 36-45 g. d) 46-55 g. e) više od 55 g.
3. Koliko godina radite u školi kao stručni suradnik pedagog?
a) do 5 godina b) 6-10 g. c) 11-15 g. d) 16-20 g. e) 21-25 g. g) 26 i više g.
4. Odaberite županiju u kojoj radite: a) Primorsko-goranska županija b) Zagrebačka županija
5. Jeste li tijekom svog profesionalnog iskustva u školi radili s darovitim učenikom? DA NE
6. Ako je odgovor na prethodno pitanje DA, procijenite kakva su bila Vaša iskustva u tom radu (zaokružite jedan odgovor):

- a) u potpunosti pozitivna
- b) uglavnom pozitivna
- c) uglavnom negativna
- d) u potpunosti negativna

7. Ukratko obrazložite svoja iskustva u radu s darovitim učenikom:

8. Ako ste tijekom svog profesionalnog iskustva još negdje radili s darovitim učenicima, navedite gdje (možete zaokružiti više odgovora):

- a) u radionicama u školi
- d) u radionicama izvan škole
- e) pri nekoj udruzi
- f) u školama stvaralaštva u organizaciji MZOŠ
- g) ljetne/zimske škole za darovite
- h) negdje drugdje,

gdje _____

9. Molimo vas da zaokruživanjem broja ispod ponuđenog odgovora izrazite svoj stupanj slaganja sa svakom od dolje navedenih tvrdnji u svezi **razvoja nacionalnog sustava za darovite općenito**.

	uopće se ne slažem 1	ne slažem se 2	neodlučan/na 3	slažem se 4	u potpunosti se slažem 5
1. Trebaju postojati jasne i konkretne upute stručnim suradnicima i učiteljima o radu s darovitim učenicima.	1	2	3	4	5
2. Rad s darovitimima prepušten je stihiji, afinitetu i interesu učitelja neke škole.	1	2	3	4	5
3. Stručni suradnici općenito imaju pozitivan stav prema darovitim učenicima i njihovom obrazovanju.	1	2	3	4	5
4. Da bi škole mogle kvalitetno provoditi sustavnu brigu za darovite, potrebno je ekipirati stručne službe (pedagog + psiholog).	1	2	3	4	5
5. RH premalo ulaže financijskih sredstava u razvijanje sustavne brige za darovite.	1	2	3	4	5
6. Valja poticati osnivanje i privatnih fondova za stipendiranje darovitih pojedinaca.	1	2	3	4	5
7. Nakon osnovne škole dio darovite djece se ne prepoznaje u srednjim školama.	1	2	3	4	5
8. Na lokalnim razinama treba formirati timove koji će biti zaduženi za otkrivanje, rad i praćenje darovitih učenika.	1	2	3	4	5
9. Nacionalni sustav brige za darovite mora biti podržan od političkih institucija na najvišim razinama – Sabora i Ministarstva.	1	2	3	4	5
10. U okviru Nacionalnog sustava brige za darovite treba donijeti poseban kurikulum za darovite i talentirane s detaljnim uputama o provođenju istog u svim odgojno-obrazovnim ustanovama u RH.	1	2	3	4	5
Navedite bilo koji prijedlog ili komentar za koji smatrate da je izrazito važan za razvoj nacionalnog sustava brige za darovite.					

10. Molimo vas da zaokruživanjem broja ispod ponuđenog odgovora izrazite svoj stupanj slaganja sa svakom od dolje navedenih tvrdnji u svezi **osposobljavanja i daljnjeg stručnog usavršavanja stručnih suradnika za rad s darovitim učenicima**.

	uopće se ne slažem 1	ne slažem se 2	neodlučan 3	slažem se 4	u potpunosti se slažem 5
1. Pedagozi koji neposredno rade s darovitom djecom moraju se znatno više pripremati za svoj rad.	1	2	3	4	5
2. Sustavna priprema pedagoga za rad s darovitim učenicima treba obuhvaćati uvodno osposobljavanje na dodiplomskom studiju i program stručnog usavršavanja tijekom rada u školi.	1	2	3	4	5

3. Potrebno je pokrenuti poslijediplomski doktorski studij za specijaliste iz područja obrazovanja darovitih.	1	2	3	4	5
4. Prema stručnoj osposobljenosti pedagozi u potpunosti posjeduju kompetencije za rad s darovitim učenicima.	1	2	3	4	5
5. Stručna usavršavanja za rad s potencijalno darovitom djecom treba ponuditi SVIM pedagozima.	1	2	3	4	5
6. Pedagozi trebaju biti pokretači i realizatori raznovrsnih programa za darovite učenike.	1	2	3	4	5
7. U istraživačkim radovima znanstvenika u RH nedovoljno je zastupljena problematika obrazovanja darovitih.	1	2	3	4	5
8. Stručni suradnici (pedagozi) moraju biti ravnopravni sudionici znanstvenih istraživanja s ciljem unapređivanja obrazovanja darovitih u školama.	1	2	3	4	5
9. Da bi se ovo područje kvalitetno unapređivalo, valja ostvariti suradnju s institucijama i nacionalnim udrugama u/kroz/izvan Republike Hrvatske.	1	2	3	4	5
10. Aktivno sudjelovanje pedagoga na konferencijama pisanjem stručnih i znanstvenih radova značajno podiže profesionalne kompetencije pedagoga.	1	2	3	4	5
Navedite bilo koji prijedlog ili komentar za koji smatrate da je izrazito važan za razvoj kompetencija stručnih suradnika na području obrazovanja darovitih.					

11. U ovom dijelu upitnika iznesene su tvrdnje koje se odnose na ulogu stručnih suradnika (psihologa, pedagoga) u identifikaciji, ostvarivanju kurikuluma za darovite, osposobljavanje i usavršavanje i sl. Molimo vas da zaokruživanjem broja ispod ponuđenog odgovora procijenite **koliko ste Vi osobno spremni prihvatiti predložene mjere i aktivnosti.** Zaokružite jedan od brojeva ispod ponuđenih odgovora .

Spremna/spreman sam:	Uopće nisam spreman 1	Nisam spreman 2	Neodlučan 3	Spremna sam 4	U potpunosti sam spreman 5
1... imati važnu ulogu u postupku identifikacije darovitog djeteta	1	2	3	4	5
2. ... raditi s darovitom djecom u okviru 25 sati neposrednog rada.	1	2	3	4	5
3. ... u suradnji s učiteljem izraditi obrazovni program koji će nuditi izazovne sadržaje kako bi motivirala darovito dijete i pomoglo mu da radi na razvoju svojih sposobnosti i interesa.	1	2	3	4	5
4. pomoći učiteljima u prilagođavanju predmetnog kurikuluma sposobnostima i interesima darovitog djeteta.	1	2	3	4	5
5. ... raditi s učiteljima na mijenjanju strategija poučavanja kako bi se poboljšala kvaliteta nastave za svu djecu, a posebno za potencijalno darovito dijete.	1	2	3	4	5
6. ... provoditi akceleraciju na stručan način, te vjerujem da sam	1	2	3	4	5

osposobljen(a) za to.					
7. ... biti mentor darovitom djetetu.	1	2	3	4	5
8. ... kontinuirano se usavršavati, obrazovati i osposobljavati za primjenu novih programa, metoda i oblika rada.	1	2	3	4	5
9. ... biti pokretač i realizator raznovrsnih programa za darovite učenike u okviru škole.	1	2	3	4	5
10. ... voditi računa o emocionalnom razvoju darovitog djeteta.	1	2	3	4	5
11. ... usko surađivati s učiteljima škole za kvalitetan rad s darovitima.	1	2	3	4	5
Navedite bilo koji prijedlog ili komentar za koji smatrate da je izrazito važan po pitanju vaše spremnosti za provedbu kurikuluma obrazovanja darovitih učenika.					

12. Molimo Vas da ovdje iznesete svoje mišljenje u svezi obrazovanja darovite djece, a koje niste imali prilike iznijeti u upitniku. (komentari, prijedlozi, smjernice...):

Prilog 2. *Odobrenje za provedbu istraživanja*

Odsjek za pedagogiju

Filozofskog fakulteta

Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb

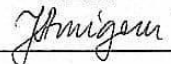
ODOBRENJE ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Studentici *Barbari Peranić* odobrava se provedba istraživanja pod nazivom *Uloga stručnog suradnika (pedagoga) u pedagoškom strukturiranju kurikulumu za darovitu djecu* i mentorstvom *dr. sc. Jasne Arrigoni* u svrhu izrade diplomskoga rada.

Temeljem uvida u nacrt istraživanja te sve instrumente i postupke čija se primjena planira, mentor potvrđuje da istraživanje udovoljava etičkim načelima propisanim Etičkim kodeksom istraživanja s djecom.

Zagreb, 9. lipnja 2020

Mentor:



Dr. sc. Jasna Arrigoni