

PREPREKE ZA PREPOZNAVANJE DAROVITIH UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA

Španović, Nina

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:422688>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-24**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

NINA ŠPANOVIĆ

PREPREKE ZA PREPOZNAVANJE DAROVITIH UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA

ZAVRŠNI RAD

SPLIT, 2024.

Odsjek za pedagogiju

Preddiplomski sveučilišni studij Pedagogija

Predmet: Inkluzivna pedagogija

PREPREKE ZA PREPOZNAVANJE DAROVITIH UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA

Završni rad

Studentica:

Nina Španović

Mentorica:

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, rujan 2024.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Teorijski okviri darovitosti.....	2
2.1. Renzullijeva teorija darovitosti.....	3
2.2. Sternbergova teorija darovitosti.....	4
2.3. Tannenbaumov model darovitosti.....	5
3. Darovitost u školskoj dobi.....	7
3.1. Važnost ranog prepoznavanja darovitosti.....	9
3.2. Prepoznavanje potencijalne darovitosti u školskoj dobi.....	12
3.3. Emocionalne karakteristike darovitih učenika.....	13
4. Dvojna posebnost.....	15
4.1. Darovitost i teškoće u učenju.....	16
4.2. Darovitost i ADHD.....	17
4.3. Darovitost i Aspergerov sindrom.....	18
4.4. Studija slučaja učenika s dvojnou posebnosti.....	19
5. Uloga pedagoga u radu s darovitimima u osnovnoj školi.....	21
6. Zaključak.....	24
7. Literatura.....	25
8. Popis slika.....	29
SAŽETAK.....	30
ABSTRACT.....	31

1. Uvod

Prepoznavanje darovitih učenika i osiguravanje podrške važan je i izazovan aspekt suvremenog obrazovanja. Ovi učenici imaju jedinstvene potrebe koje standardni obrazovni programi ne zadovoljavaju na odgovarajući način. Potrebni su im individualizirani pristupi kako bi ostvarili svoje pune potencijale. Obrazovni sustav treba težiti inkluzivnosti, osiguravanju jednakih mogućnosti za sve učenike i udovoljavanju jedinstvenih zahtjeva učenja darovite djece od ranog školovanja pa nadalje. Inkluzivno obrazovanje je pitanje pravičnosti i jednakosti, a njime se osiguravaju odgovarajući uvjeti za uspjeh svih učenika, što je bitno za stvaranje poštenog i pravednog društva (Milovanović i sur., 2014).

Ovaj rad govori o preprekama za prepoznavanje darovitih učenika u osnovnim školama. Nastoji otkriti i pojasniti čimbenike koji sprječavaju prepoznavanje darovite djece. Razmatrane su različite teorije kako bi se što bolje mogla razumjeti složenost darovitosti. U radu se ističe koliko je za darovite učenike važno da se njihove emocionalne potrebe razumiju i podrže u školi. Provođenjem vremena sa svojim vršnjacima u odgojno-obrazovnom procesu osjećaju se dijelom grupe bez obzira na to koliko su pametni, a provođenjem vremena s djecom koja su darovita njeguju svoje intelektualne vještine. Prepreke koje se javljaju pri prepoznavanju kao nerazumijevanje darovitosti, nepravodobna identifikacija ili poteškoće poput ADHD-a, Aspergerovog sindroma i disleksije, naglašavaju važnost razumijevanja darovitosti i njenih oblika. Pedagozi igraju ključnu ulogu u uočavanju darovite djece i pružanju potrebne podrške. Pristupi u radu s darovitim učenicima ističu metode kao što su grupiranje prema razini vještina, obogaćivanje sadržaja kurikuluma, ubrzanje obrazovanja i diferencijaciju.

Odabir ove teme potaknut je željom za stjecanjem dubljeg razumijevanja načina na koji se darovitost prepoznaje i rada pedagoga u ovom kontekstu. Važno je sagledati metode koje se koriste u prepoznavanju darovitih učenika i utvrditi tko sve sudjeluje u tom procesu radi poboljšanja suradnje u osnovnoškolskom obrazovanju. Najvažnije je prepoznati darovite učenike unatoč mogućim preprekama, njegovati njihovu darovitost i poticati njihov osobni rast.

2. Teorijski okviri darovitosti

Postoji mnoštvo definicija darovitosti. Cvetković-Lay (1995) darovitost vidi kao: „*sklop urođenih osobina i sposobnosti koje osobi koja ih posjeduje omogućuju da u jednom ili više područja dosljedno postiže značajno natprosječne rezultate.*“ Koren (1989) navodi darovitost kao: „... *sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznad prosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi.*“ U službenom dokumentu Ministarstva znanosti i obrazovanja (2022) darovitost se definira kao: „... *sklop osobina, iznadprosječnih općih ili specifičnih sposobnosti, visokoga stupnja kreativnosti i motivacije koji darovitima omogućava razvijanje izvrsnih kompetencija i dosljedno postizanje izrazito iznadprosječnih postignuća i/ili uradaka u jednome ili više područja.*“

Američki psiholog Lewis Terman prvi se počeo detaljno baviti proučavanjem darovitosti. Svoje dugotrajno i opsežno istraživanje započeo je 1921. godine. Promatrao je odrastanje 1.500 djece rođene između 1903. i 1917. godine. Kroz ovaj iscrpan projekt, Terman je, sudeći po rezultatima Stanford-Binet testa, zaključio da je mala količina populacije zapravo darovita. Svega 1% je ostvarilo iznadprosječne rezultate na testu kvocijenta inteligencije. U tom testu od djece je zahtijevano da definiraju pojmove i naprave usporedbu riječi kao što su lijenost i besposlenost. Trebala su uočiti sličnosti i razlike između danih predmeta, koristeći svoje riječi prepričati odlomke teksta, doći do rješenja postavljene zagonetke, vršiti obradu priče i iz nje shvatiti te izvući moralne pouke. Nadalje, ponavljala su sedam brojeva unatrag, izračunavala matematičke probleme i dopunjavala vizualne uzorke. Sastavnice ovog testa služe za mjerenje logičkih, matematičkih, prostornih i komunikacijskih sposobnosti. Prosječni ostvareni rezultat inteligencije na ovom testu iznosi između 90 i 109. Međutim, ispitanici iz Termanovog istraživanja ostvarili su rezultate od 135 do 196, a prosjek je iznosio oko 150 (Huzjak, 2006).

Renzulli ukazuje na razliku dviju vrsta darovitosti: školsku darovitost i produktivno-kreativnu darovitost. Školska darovitost se odnosi na visoku inteligenciju, uspješno rješavanje zadataka i reproduciranje usvojenih sadržaja, a produktivno-kreativna darovitost obuhvaća sposobnost primjene usvojenih sadržaja u stvarnim životnim situacijama. On s ovom podjelom izjednačava darovitost s kreativnošću (Huzjak, 2006).

Za bolje razumijevanje važno je sagledati teorije darovitosti kroz tri ključna modela: Renzullijevu troprstenastu koncepciju, Sternebrgovu trijarhičku teoriju i Tannenbaumov model morske zvijezde.

2.1. Renzullijeva teorija darovitosti

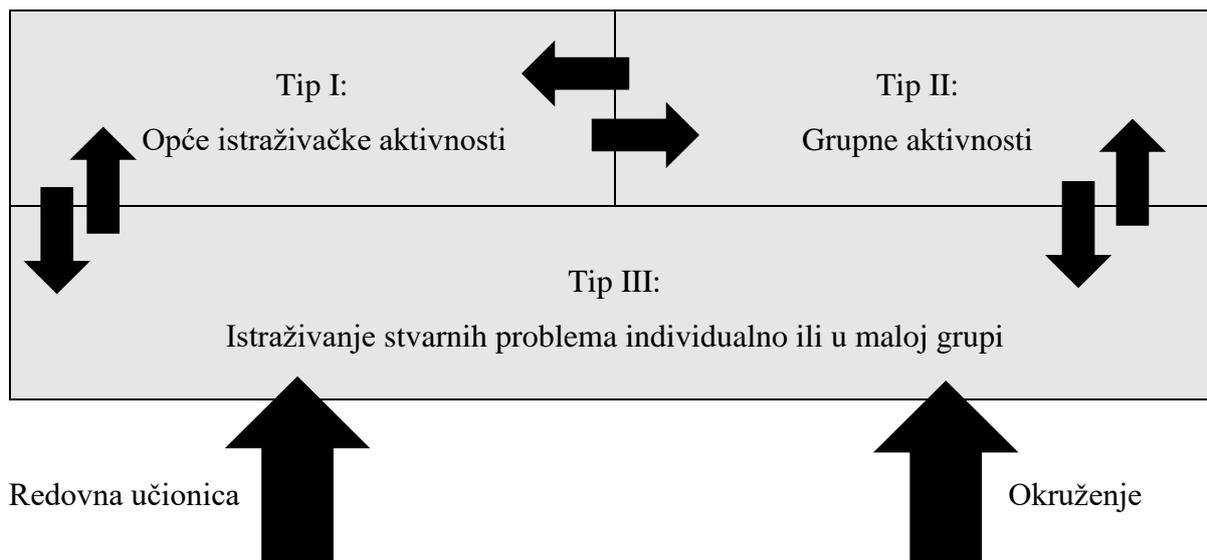
Daroviti pojedinci imaju značajan utjecaj na društvo što se često vidi u njihovim inovativnim radovima u područjima koja unapređuju društveni razvoj, umjetnosti i znanosti. U različitim društvima su se kroz povijest koristili ispiti s ciljem prepoznavanja pojedinaca koji su mogli obavljati državne poslove. Ističe se da kultura u kojoj se darovita osoba nalazi ima velik utjecaj na to hoće li se njen potencijal uopće prepoznati (Renzulli i Piaget, 2005).

Renzullijeva teorija o darovitim pojedincima, poznata kao Troprstenasta koncepcija darovitosti, opisuje darovitu djecu kao onu koja imaju ili mogu razviti kombinaciju tri karakteristike; kreativnost, predanost zadatku i iznadprosječnu sposobnost. Model prikazan na slici 1 predlaže da je darovitost ograničena na nekoliko pojedinaca, određeno vrijeme i specifične okolnosti. Ovaj model temelji se na ideji da IQ nije jedini pokazatelj talenta. (Leavitt, 2017).



Slika 1. Renzullijeva konceptualizacija darovitosti (prilagođeno, Leavitt, 2017, str. 21)

Model je dalje razvijen kroz koncept pod nazivom *Operation Houndstooth* uzimajući u obzir utjecaj okoline i osobne čimbenike kao što su optimizam, hrabrost, strast prema određenoj temi ili aktivnosti, empatija, fizička i mentalna snaga, kao i okrenutost budućnosti (Leavitt, 2017).



Slika 2. Obogaćeni trijadni model (prilagođeno, Renzulli i Reis, 1997, str. 55)

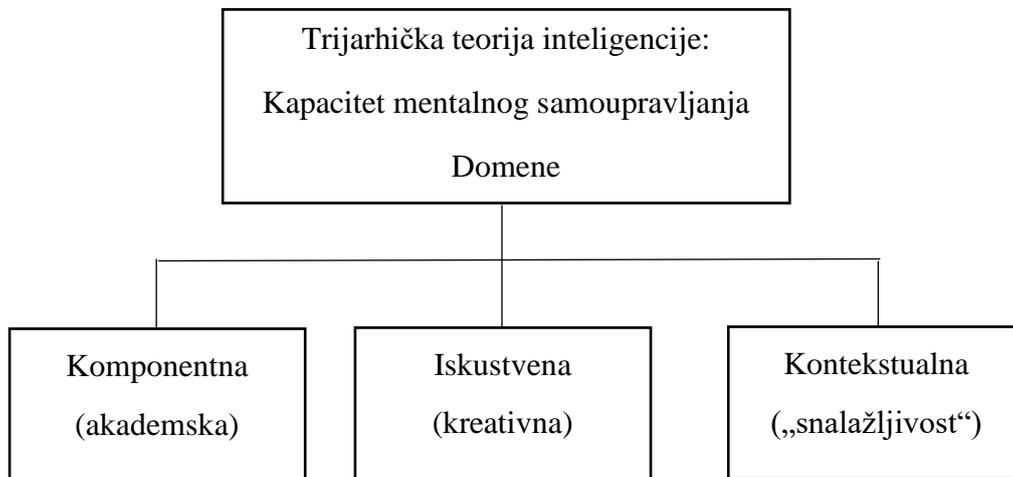
Model uključuje tri tipa obogaćivanja. U prvom tipu učenicima su približene razne teme i omogućena iskustva izvan redovnog nastavnog plana i programa. Učitelji, učenici i njihovi roditelji odabiru i organiziraju kratka predavanja i tečajeve. U drugom tipu fokus je na poticanju razvoja kreativnosti i kritičkog mišljenja. Potaknuti su koristiti stečena znanja i komunikacijske vještine pri rješavanju problema. Također, zajedno mogu odabrati aktivnosti koje su prilagođene njihovim interesima. U trećem tipu cilj je razviti samostalnost i samopouzdanje pri istraživanju stvarnih problema koristeći sva svoja znanja i vještine (Renzulli i Piaget, 2005).

2.2. Sternbergova teorija darovitosti

Sternberg zaključuje da sva intelektualno darovita djeca ne postižu svoj puni potencijal u odrasloj dobi. Pojedinci s dobrim rezultatima na IQ testu mogu se boriti s izazovima u stvarnom životu. Ističe kako različiti oblici inteligencije utječu na uspjeh u akademskom i praktičnom okruženju (Čudina - Obradović 1990).

Sternberg u svojoj trijarhičkoj teoriji inteligenciju naziva „*kapacitetom mentalnog samoupravljanja*“ i razlikuje tri domene inteligencije: komponentnu, iskustvenu i kontekstualnu (Chisholm i sur., 2009). Komponentna se odnosi na intelektualne sposobnosti, iskustvena na kreativno razmišljanje i situacijska na praktičnu domišljatost u rješavanju životnih problema bez oslanjanja na „*knjiško znanje*“ (Čudina – Obradović, 1990). Interakcija između ovih domena, posebno iskustvene i kontekstualne, potiče razumijevanje učenja u

radnom okruženju. Naglasak je na kreativnosti, inovativnosti i prilagodbi situaciji što pomaže u stvaranju promjena i oblikovanju okruženja u kojem se učenje odvija (Chisholm i sur.,2009).



Slika 3. Trijarhička teorija inteligencije (prilagođeno, Chisholm i sur., 2009, str. 332)

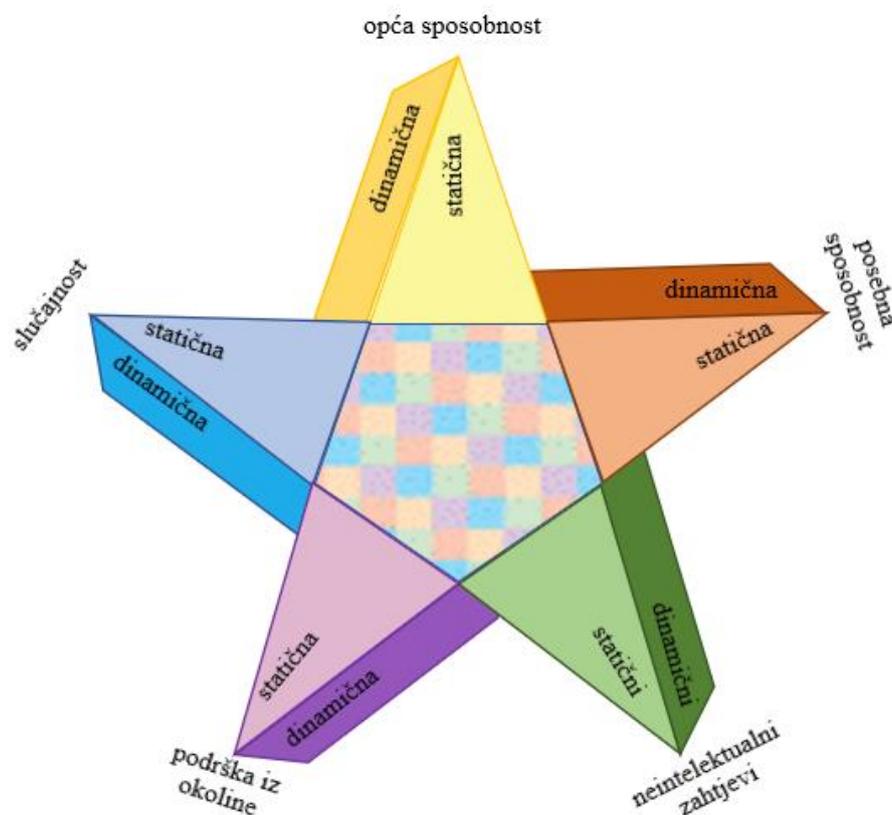
Za dublje razumijevanje darovitosti važno je razlikovati implicitno i eksplicitno poimanje inteligencije. Implicitno poimanje uključuje prepoznavanje vlastite i inteligencije drugih ljudi na temelju osobnog iskustva koje se nesvjesno odvija u svakodnevnim ljudskim interakcijama. S druge strane, eksplicitno poimanje odnosi se na znanstveno i objektivno viđenje inteligencije testirano u akademskim i profesionalnim kontekstima. Obje teorije su iznimno bitne za razumijevanje pojma inteligencije i uvažavanjem preklapanja jedne i druge možemo bolje razumjeti darovitost (Sternberg, i sur. 1981).

Kasnije, Sternberg u svom kategoriziranju dodaje i mudrost. Ocjenjivana je prema sposobnosti korištenja stečenih znanja za opće dobro i osvrta na pozitivne moralne vrijednosti. Projekt Kaleidoscope, kojim je mudrost ispitana, rezultirao je pozitivnim komentarima kandidata koji su osjećali da su dobili priliku predstaviti sebe onakvima kakvi zaista jesu (Ambrose i Sternebrg 2016).

2.3. Tannenbaumov model darovitosti

Nadalje, postoji i Tannenbaumov model darovitosti. *Model morske zvijezde* (eng. Sea Star Model) je psiho-socijalni model darovitosti koji uključuje pet osnovnih komponenti. Specifične sposobnosti ukazuju na jedinstvene sposobnosti djeteta koje ga razlikuju od drugih.

Okruženje je presudno jer poticajno okruženje doprinosi razvoju darovitosti. Slučajnost može utjecati na razvoj darovitosti stvarajući različite prilike ili izazove. Ne intelektualne osobine poput motivacije, upornosti i emocionalne inteligencije ključne su za uspjeh jer pomažu u prevladaniju prepreka. Naposljetku, opće sposobnosti obuhvaćaju djetetove opće kognitivne vještine. Ovaj se model usredotočuje na važnost pružanja bogatog nastavnog plana i programa koji promiče maksimalni potencijal djece. Da bi se darovitost razvila svi čimbenici moraju biti prisutni istovremeno, a nedostatak jednog od čimbenika ne može se nadoknaditi drugim čimbenicima. Faktor "slučajnosti" je od posebnog interesa zbog svoje nepredvidive prirode. Ovaj je model inspirirao mnoge edukatore da istražuju složenost darovitosti (Leavitt, 2017).



Slika 4. Tannenbaumov Sea Star model darovitosti (prilagođeno, Leavitt, 2017, str. 22)

3. Darovitost u školskoj dobi

Učitelji imaju velik doticaj s učenicima u obrazovnom okruženju i samim tim priliku prepoznati individualne darovitosti i vještine svakog djeteta. S obzirom na njihov čest kontakt s učenicima, učitelji mogu, s objektivnog i stručnog stajališta, lako uočiti kada neki učenici napreduju brže od drugih. S druge strane roditelji su subjektivniji i prate isključivo individualni razvoj vlastitog djeteta dok učitelj prati razvoj kroz grupu (Čudina – Obradović, 1990).

Darovita djeca pokazuju napredne verbalne vještine i brzo uče, također imaju vrlo dobro pamćenje i intenzivnu znatiželju, posebno u područjima matematike i informatike. Emocionalno su osjetljivi, empatični i imaju razvijen osjećaj pravde (Renati i sur., 2023). Mogućnost brzog razumijevanja činjenica i kompliciranijih pojmova te izražavanja kritičkog mišljenja ukazuju na kognitivne sposobnosti kojima darovito dijete barata. Darovita djeca sama sebi postavljaju visoke ciljeve i pokazuju iznimne natjecateljske tendencije kako bi što uspješnije ostvarila svoje aspiracije. Naravno, sve ima svoje dobre i loše strane pa tako i darovitost. Može se dogoditi da se dijete previše usredotoči na određeno područje pa zapostavi ostala. Naposljetku, to dovodi do nedostatka raznih iskustava i stečenih znanja (Čudina – Obradović, 1990). Previsoko postavljenim ciljevima može doći do razvoja perfekcionizma, a poteškoće u upravljanu s emocijama dovode do anksioznog viđenja samog sebe (Renati i sur. 2023). Dijete smatra da mora napraviti sve bez greške što može rezultirati velikim količinama stresa u njegovoj namjeri da ispuni svoja vlastita očekivanja (Čudina – Obradović, 1990). Stoga, Batarelo Kokić i Šimić (2011) naglašavaju važnost izlaganja darovite djece otvorenim konstruktivističkim okruženjima, poput konstruktivističkih tehnologijskih okruženja u kojima djeca imaju priliku obavljati složenije zadatke koji potiču znatiželju, maštu i uz fleksibilnost, dopuštaju i preuzimanje rizika.

Roditelji su također suočeni s emocionalnom intenzivnošću, poteškoćama u socijalizaciji, i problemima u školi kao što su dosada te manjak motivacije njihove djece. Trebali bi s njima porazgovarati, pružiti im emocionalnu podršku, zagovarati se za njihove potrebe u školi, te pronalaziti aktivnosti koje odgovaraju interesima djece. Stoga, poticajno okruženje i roditeljska podrška uvelike doprinose razvoju samoregulacijskih vještina darovite djece (Renati i sur., 2023).

Kada darovito dijete prijede iz predškolskog u školski sustav, suočava se s velikim promjenama u onome što se od njega očekuje. Cvetković-Lay (1995) ističe da postoji velika

razlika između vrtića, gdje djeca imaju slobodu biti kreativna i istraživati, i osnovne škole gdje se traži jedan točan odgovor bez vremena za preispitivanje. Darovita djeca često prolaze kroz gradivo brže od svojih vršnjaka zbog čega im može biti dosadno. U želji za prilagodbom daroviti učenici mogu izgubiti ono što ih čini posebnima, prepustiti se prosječnosti ili čak imati loš uspjeh u školi. Neka darovita djece mogu misliti da su bolja od svih ostalih, što im može otežati slaganje s vršnjacima i dovesti do osjećaja nesretnosti i usamljenosti. Agresivnost je često posljedica dosadnih zadataka, monotonije, usamljenosti ili nedostatka stimulacije, primjena autoriteta nad takvim djetetom nije najbolje rješenje.

Ako se darovitom djetetu od ranog djetinjstva pristupi na obogaćujući način onda ono kreće u školu puno svjesnije svojih mogućnosti, spremnije na korištenje svojih sposobnosti, ima razvijeno samopoimanje, lakše se nosi s činjenicom da je drugačije od svojih kolega u razredu i zna da se može usmjeravati ka području za koji ima najveći interes (Alvino, 1992. prema Cetković-Lay, 1995).

U knjizi *"Darovita djeca: mitovi i stvarnost"* Winner darovitu djecu opisuje kao onu koja pokazuje napredan razvoj u različitim područjima. Djeca pokazuju ubrzani napredak u usporedbi sa svojim vršnjacima i pokazuju izražen interes te sposobnost za učenje predmeta koji zaokupljaju njihovu strast, kao što su jezici, matematika, glazba i likovna umjetnost. Često uče na vlastiti način, istražuju i rješavaju probleme samostalno, stvarajući vlastita pravila i pristupe. Njihova strast prema učenju i predanost onome što ih zanima čine ih posebnom skupinom s ogromnim potencijalom i talentom. Winner također analizira devet mitova o darovitoj djeci. Prvi mit odnosi se na globalnu darovitost, gdje se darovitost često pogrešno povezuje s općom intelektualnom moći. Drugi mit razlikuje pojmove "darovitosti" i "talenta", dok treći mit povezuje visok IQ s darovitošću. Winner naglašava da IQ testovi mjere samo verbalne i matematičke sposobnosti, zanemarujući druge talente. Mitovi četiri i pet fokusiraju se na odnos biologije i okoline, dok šesti mit razmatra ulogu roditelja u razvoju darovitosti. Sedmi mit se bavi mentalnim zdravljem darovite djece, često pogođene vršnjačkim nasiljem. Osmi mit tvrdi da su sva djeca darovita, čime se zanemaruju potrebe ekstremno darovite djece. Posljednji, deveti mit, odnosi se na pretpostavku da će darovita djeca postati istaknuti odrasli, iako stvarnost pokazuje da uspjeh u djetinjstvu ne jamči uspjeh u odrasloj dobi (Winner, 2005).

3.1. Važnost ranog prepoznavanja darovitosti

Rano prepoznavanje darovitosti pomaže djetetu u ranom razvoju osjećaja podrške i vještina motivacije, uključujući samopouzdanje, sigurnost, slobodu misli i govora. Važan korak u njegovanju darovitosti je pravovremeno primjećivanje znakova. Što se darovitost prije prepozna, to bolje. Postoji nekoliko načina: opažanje, prepoznavanje, identifikacija i označavanje. Roditelji su često prvi koji vide znakove darovitosti već u prvoj godini života. Prepoznavanje uključuje dodavanje novog sadržaja kroz djetetova iskustva što omogućuje daljnji intelektualni razvoj. Identifikacija podrazumijeva stručnu procjenu kako bi se potvrdilo da je dijete darovito. Naposljetku dolazi označavanje i dijete se kategorizira kao darovito ili nedarovito čime se oblikuje percepcija drugih o njemu (Čudina-Obradović, 1990).

Kod procesa identifikacije koriste se testovi koji mjere sposobnosti i osobine. Točno se zna što se mjeri, koliko su pouzdani, objektivni i osjetljivi na različitosti ispitanika. Ovi testovi su standardizirani i samo ih smije provoditi za to osposobljena osoba. Osim upitnika koristi se i metoda strukturiranog intervjua kojom se mogu saznati neke karakteristike djeteta koje su metodi testiranja promakle. Važno je naglasiti da kombinacija ovih metoda daje najbolje rezultate (Koren, 1989).

Kao što je već istaknuto, roditelji su najbitniji za rano otkrivanje darovitosti. Oni na svoje dijete gledaju s velikom dozom emocija, ali mogu biti i vrlo realni kada su u pitanju znakovi. S druge strane, učitelji i nastavnici imaju radno iskustvo s velikim brojem djece i lakše mogu utvrditi ako je riječ o izvanrednim sposobnostima. Važno je promatrati znakove koje djeca rane i predškolske dobi pokazuju. Na primjeru njihovog vanjskog ponašanja možemo uočiti da posjeduju jak istraživački nagon, da aktivno postavljaju pitanja, posjeduju veći vokabular od vršnjaka, da su rano razvili sposobnost čitanja, da im rad s brojevima ne predstavlja problem i da pamte s lakoćom. Kod kvalitativnih razlika primjetna su bolje postavljena pitanja, dublje razumijevanje, bogatiji odgovori, lakše usvajanje novih riječi i spontana primjena naučenog u novonastalim situacijama. Ipak, pojavljuju se i neki negativni aspekti kao što su nejednako razvijene motoričke i kognitivne sposobnosti. Također, nezainteresiranost iz koje proizlaze frustracije i neposluš zbog prevelike znatiželje ili ogromne dosade (Čudina – Obradović, 1990). Koliko god na trenutke zahtjevnu, dječju darovitost ne smije se potiskivati. Neadekvatan pristup djetetu zbog neprepoznate darovitosti može uvelike odmoći po pitanju njegove socijalne integracije. Toplina, briga i emotivni oslonac koji roditelji

mogu pružiti svom djetetu su nezamjenjive stavke uz koje ono može postati kvalitetna i kreativna odrasla osoba (Polić i sur. 2006).

Ako se ranije ustanovi da je dijete darovito onda mu se može pomoći u napretku od malene dobi. Važno je ozbiljno doživljavati djetetove interese, ohrabrivati ga na istraživanje, shvatiti da dijete ima vlastite načine učenja nečega što ga zanima, nikako ga ne podcjenjivati, pokušati ukomponirati što više različitih materijala i time ga ohrabriti na kreativno izražavanje. Ni pod koju cijenu ne smijemo pretpostaviti da dijete „zna sve“ niti ga uspoređivati s ostalom djecom. Nadalje, kada je darovitost otkrivena u vrtićkoj dobi, djetetu se može osigurati okolina puna podrške na predškolskoj razini. Ključna je podrška i razumijevanje da dijete mora biti na prvom mjestu a ne njegov talent. Nikako ga se ne smije odvajati od vršnjaka jer samim premještanjem iz jedne grupe u drugu remetimo unutarnji mir djeteta, oduzimamo mu rutinu i prijateljstva koje je do tada ostvarilo (Polić i sur. 2006).

Kaplan i Hertzog (2016 prema Spiteri, 2020) smatraju da način na koji se darovitost može uočiti leži u tome koliko se mala djeca intelektualno bave onim što rade. Oni darovitost vide kao svojevrsno obećanje koje treba njegovati i razvijati kroz pravu vrstu obrazovanja i pomoći. Obično, otkrivanje je li dijete darovito počinje nakon što ono krene u drugi razred kada se testira standardnim testovima, ali rano otkrivanje darovitosti znači da ta djeca mogu prije dobiti potrebnu podršku za svoje posebne sposobnosti. Povezanost djece s odgajateljima vrlo je važna za njihov rast i želju za učenjem. Ljudi obično misle da će se darovita djeca dobro snaći sama, što uopće nije dobro uvjerenje. Ono može rezultirati neobraćanjem dovoljno pažnje na ono što im je potrebno dok su u predškolskoj ustanovi.

Kada raspravljaju o pokazateljima koje dijete pokazuje u ranoj dobi, Wright i Ford (2017 prema Spiteri 2020) kategoriziraju ih u tri grupe:

1. Darovita djeca rano počinju govoriti i čitati, imaju bogat vokabular i talente vezane za umjetnosti.
2. Ranije prohodaju, imaju bolje motoričke sposobnosti, postavljaju puno pitanja i vole istraživati.
3. Lakše razgovaraju s odraslima nego s vršnjacima, neovisnija su i bolje razumiju složene teme.

Djeca koja su darovita mogu imati imaginarne prijatelje poput ostale djece, ali također mogu glumiti nacije ili sportske grupe. Neki od njih sudjeluju u složenim mentalnim igrama u

kojima pomno pamte akcije svakog sudionika tijekom raznih natjecanja ili generiraju sofisticirani jezik za svoju izmišljenu naciju koji poboljšavaju uvođenjem novog vokabulara i zamršenih gramatičkih pravila. Ova djeca mogu čak održavati cijele dijaloge koristeći ove izmišljene jezike. Iznimno darovita djeca često imaju živopisan unutarnji svijet u kojem izmišljaju imaginarne prijatelje i cijele izmišljene sustave poput državnih sportskih klubova i jezika. Njihove aktivnosti igranja i jezične kreacije mogu biti vrlo složene i sofisticirane ukazujući na stalno usavršavanje (Lovecky, 2004.).

Ključno je rano uočiti jesu li djeca darovita kako bi ih roditelji mogli bolje odgojiti. To im daje priliku razumjeti što znači biti darovit i kako najbolje pomoći svojoj djeci (Wellisch 2020. prema Spiteri 2020). Određivanje darovitosti u ranom djetinjstvu korištenjem testova inteligencije postalo je složeno zbog neslaganja oko toga kada je najbolje vrijeme za testiranje. Ne preporučuje se provođenje kognitivnih testova prije šeste godine jer rezultati na testovima inteligencije nisu stabilni prije te dobi. Razni testovi provode se na različite načine i zahtijevaju različite jezične vještine i sposobnosti rješavanja problema što dovodi u pitanje njihovu jedinstvenu ulogu u prepoznavanju darovitosti. Nadalje, visoki troškovi testiranja mogli bi odbiti roditelje iz manje bogatih sredina (Spiteri 2020).

Neformalni načini da se prepozna ima li dijete posebne talente uključuju razumijevanje njegovih sposobnosti, vještina i načina na koje se ponašaju, što su primijetili njihovi roditelji (Wellisch 2020. prema Spiteri 2020). Važna je uloga odgajatelja u prepoznavanju darovite djece, a zato je značajna i priprema odgajatelja za prepoznavanje. Nažalost, mnogi odgajatelji nisu poučeni kako uočiti darovitost kod male djece, što rezultira nedostatkom podrške i stimulacijom intelekta koja je ovoj djeci potrebna. Angažirani odgajatelji koji pospješuju djetetovo učenje su oni koji najučinkovitije vide znakove. Oni moraju odmaknuti svoj način poučavanja od starih načina stjecanja znanja. Također, moraju promijeniti svoja uvjerenja da se darovitost ne može vidjeti u ranim godinama obrazovanja. Što se tiče aktivnosti, za vrijeme promatranja vrlo je važno da postoji ravnoteža između onoga što započinju odgajatelji i onoga što započinje dijete. Potrebno je voditi brigu o dječjim potrebama i interesima kako bi se darovitost pravodobno prepoznala i samim tim stvorili odgovarajući obrazovni okviri i planovi (Spiteri, 2020).

3.2. Prepoznavanje potencijalne darovitosti u školskoj dobi

Neki učitelji vjeruju da je lako uočiti darovitu djecu jer blistaju među svojim kolegama. Ipak, nije svako pametno dijete toliko uočljivo. Uočavanje onih kojima ne ide dobro ili onih koji osim što su pametni imaju i izazove u učenju, može biti teško. Dakle, kada uočavanje darovitosti nije pravodobno to znači da se djeci ne daju šanse koje su im potrebne da do kraja razviju svoje vještine. Budući da nitko zapravo ne zna koliko netko može postati pametan, učitelji i roditelji bi trebali poticati svako dijete, čak i one koji su posebno pametni, kako bi bili što bolji (Leavitt, 2017). Naročito kada Cvetković-Lay i Sekulić Majurec (2008) ističu da: „...o jednoj činjenici nema dvojbe: u radu s darovitim djetetom važnije je *KAKO se radi nego ŠTO se radi!*“ Učitelji moraju obratiti posebnu pozornost kada razmišljaju o tome je li dijete darovito. Trebali sagledati svaki dio tog djeteta, uključujući njegovo emocionalno stanje u društvenom životu i kako im ide u školi. Ne želi se propustiti uočavanje djeteta koje je stvarno pametno, ali se ne ističe na prvi pogled. Isto tako, ne želi se dijete krivo nazvati darovitim ako ono to nije. Učiniti to pogrešno na bilo koji način djetetu nanosi štetu (Leavitt, 2017).

Učiteljima je često teško razlikovati bistro dijete od nekoga tko je darovit, posebno kada se miješaju pojmovi "*visoka postignuća*" i "*intelektualna darovitost*". Obje vrste učenika postižu bolje rezultate od većine, ali učenici koji su daroviti postižu više od samog uspjeha u školi, oni također misle da su kreativniji i originalniji. Bistar učenik ima rješenja, pokazuje znatiželju i angažiranost, dok daroviti učenik postavlja pitanja, pokazuje duboku znatiželju i koncentraciju te ima nekonvencionalne ideje. Pametna djeca obično prihvaćaju pravila bez puno buke i bolje se slažu s drugima, dok ona djecu koja su darovita možda neće tako lako prihvatiti njihovi vršnjaci jer su toliko različita (Leavitt, 2017).

Neprepoznata darovitost nosi sa sobom mnoge otežavajuće okolnosti za dijete u kontekstu odgojno-obrazovne sredine, ali prije svega potrebno je razlučiti greške koje dovode do neprepoznavanja. Greške u identifikaciji nisu u tome koliko je krivih identifikacija brojčano, već koliko one djece koja su darovita, ali neprepoznata. Njih se još naziva i *neprepoznatljivi*. Razloga prikrivene darovitosti je puno, ali neki uključuju: nepodobne situacije u obitelji, roditelje koji su migrirali u zemlju pa se djeca nisu dovoljno asimilirala, razvojne nedostatke kod djeteta, djevojčice s darovitošću i ne iskorištavanje punih potencijala nekog djeteta (Čudina-Obradović, 1990).

Sve ove pretpostavke utječu na njihov razvoj unutar školske zajednice i samim time postavljaju izazove u radu. Pojedinci s razvojnim nedostatkom često pate od fizičke

nemogućnosti, adekvatno nerazvijene psihomotorike, disleksije i emotivnih teškoća. Tu djecu se percipira na temelju onoga što im nedostaje, pa njihova darovitost prolazi ispod radara. Zbog nedostataka djeca ostvaruju lošije uspjehe u školi i samim tim se ruši njihovo samopouzdanje i doživljaj o sebi. Okolina od njih ne očekuje ništa više od pokušaja uklapanja u društvo i otklanjana nedostataka te tim stavovima dolazi do pogreške u identifikaciji darovitosti ovakve djece (Čudina-Obradović 1990). Stoga, pogreške u prepoznavanju darovitih učenika često dolaze iz nepravilnog procjenjivanja pojedinih osobina koje posjeduju. Obično su povezane s djetetovim obiteljskim i društvenim statusom, njihovim ponašanjem i izgledom (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008).

Djeca roditelja migranata (Baldwin, 1985; Fulgosi i sur. 1985; prema Čudina-Obradović 1990) imaju drugačije probleme jer su pod utjecajem dvije kulture. U novoj kulturi njihove se razlike često smatraju nedostacima, pa se sav fokus usmjerava na njihovo otklanjanje, što dovodi do pogrešnog procjenjivanja njihovih sposobnosti i smatra ih se manje sposobnima od djece iz nove kulture. Djecu koja funkcioniraju ispod svojih mogućnosti (Janos i Robinson, 1985, prema Čudina-Obradović, 1990) teško je prepoznati. Pokazuju smanjenu sposobnost učenja i postizanja uspjeha te se ne smatraju potencijalno darovitima. Zbog ponovljenih neuspjeha imaju lošu sliku o sebi. Često su u konfliktu s autoritetima poput roditelja i učitelja, što dodatno pogoršava njihove neuspjehe. Što se tiče darovitih djevojčica Eccles (prema Čudina-Obradović, 1990) navodi kako postoji više razloga za njihovu ne identifikaciju. Smatra se da djevojčice rjeđe posjeduju izvanredne sposobnosti, da su usmjerene na bolji uspjeh u školi, a njihovu vlastiti afiniteti su zanemareni i prihvaćanje rodnih uloga bez ispunjenja svojih mogućnosti. Sve navedeno upućuje na to da je pravodobna identifikacija vrlo bitna jer se u suprotnom ne razvija samopouzdanje, odgovarajuća emocionalna stabilnost i dolazi do pogrešno ustanovljenih interesa (Čudina-Obradović, 1990).

3.3. Emocionalne karakteristike darovitih učenika

U odgojno-obrazovnom radu s darovitim učenicima, obično su istaknute intelektualne sposobnosti darovitog djeteta, ali je zanemarena njegova emocionalna strana. Dijete ne vidi sebe boljim od vršnjaka nego drugačije izražava svoje osjećaje, a intenzitet emocija koje doživljava omogućuje mu da vidi svijet na jedinstven način (Shenfield, 2016). Darovita djeca u osnovnoj školi pokazuju izuzetnu znatiželju, imaju razvijenu osjetilnu percepciju i bogatu maštu. Osim toga mogu pokazati pojačan osjećaj empatije prema drugima. Njihove reakcije na

intelektualne i emocionalne podražaje mogu biti toliko intenzivne da se ponekad odražavaju na fizički način. Ova djeca imaju puno energije, svjesni su što je pravedno, a što nije i biraju stariju djecu za prijatelje. Njihov humor se dosta razlikuje od njihove dobne skupine, a ponekad čak i skrivaju koliko su zapravo daroviti. Teže perfekcionizmu, idealizmu i želji da čine dobro drugima, stvaraju bliske veze samo s nekoliko pojedinaca, a ideja o životu i smrti ih fascinira (Jurić, 2022).

Emocionalna složenost često se pogrešno shvaća kao znak nestabilnosti. Emocije i intelekt se promatraju odvojeno i pokušavaju se kontrolirati. Zanemarivanje emocionalne strane darovitosti može dovesti do usamljenosti kod djece, sprječavajući njihov razvoj. Darovitu djecu treba poticati da priznaju svoju osjetljivost. Poticajna atmosfera omogućava darovitoj djeci da prigrle osjećaje i izbjegnu usamljenost. Važno je podržavati djecu u slobodnom dijeljenju osjećaja bez osude. Roditelji ne bi trebali gledati samo na školski uspjeh, a kada se suoče s teškoćama u odgoju darovitog djeteta važno je da potraže podršku ili stručnu pomoć. Na taj način se pomaže djeci da prihvate sebe, razviju vještine i ostvare svoje mogućnosti (Shenfield, 2016).

Emocionalna inteligencija označava prepoznavanje, iskazivanje, upravljanje i kontroliranje emocija sebe i drugih (Zeidner i Matthews, 2017). Zeidner i Matthews (2017) ističu da darovitim učenicima obično nije potrebna ciljana poduka o emocionalnoj inteligenciji, ali korištenje tehnika utemeljenih na dokazima za poboljšanje EI može biti vrlo korisno. Ove metode pomažu učenicima u razumijevanju i učinkovitijoj kontroli svojih emocija, poboljšavaju njihove društvene i emocionalne vještine koje u konačnici pomažu u razvoju njihove darovitosti. Skupnjak (2019) navodi da daroviti obično očekuju da se emocije usklade s logikom zbog čega se ponekad osjećaju zbunjeno. Također, nisu dobri u primanju kritika i artikuliranju svojih emocija, što u konačnici može dovesti do povučenosti. Upravljanje emocijama ovisi o pojedincu i okolnostima te zahtijeva prilagođeni program obuke koji uzima u obzir jedinstvene razlike među učenicima. Emocionalna inteligencija sve više postaje važna u obrazovanju, ali se posebne potrebe talentiranih učenika često zanemaruju (Zeidner i Matthews, 2017). Prema Zeidner i Matthews (2017), podučavanje se mora baviti pitanjima kao što su otuđenje, upravljanje stresom i borba s akademskim samopouzdanjem koja je rezultat fenomena isticanja učenika u maloj sredini. Na primjer, netko može biti najbolji učenik u maloj školi, ali kada bi prešao u veću školu s više darovitih učenika, možda se ne bi isticao u istoj mjeri.

4. Dvojna posebnost

Izraz „*dvojna posebnost*“ uveo je Gallagher za opisivanje djece koja pokazuju i nevjerojatne sposobnosti kao što je darovitost i neki vid teškoće (Ronksley-Pavia, 2015). Učenik se smatra dvostruko iznimnim kada je prepoznat kao darovit u jednom ili više područja, a istovremeno ima i teškoće učenja ili emocionalnih, fizičkih, senzornih te razvojnih poteškoća (Assouline i sur. 2006 prema Ronksley-Pavia, 2015). Darovito dijete s dvojnomo posebnosću može imati teškoće u učenju kao što su problemi s čitanjem ili pisanjem. Ponašanje može biti nemirno i ometajuće što dovodi do poteškoća u odnosu s vršnjacima i ponekad izbacivanja iz razreda zbog napada bijesa (Montgomery, 2003).

Spoj darovitosti i razvojnih teškoća stvara izazove roditeljima, učiteljima i stručnjacima. Dijete s dvostrukim posebnostima kao što su ADHD, poremećaji učenja i autizam pokazuje izrazitu sposobnost kreativnog razmišljanja, ali se suočava s preprekama u učenju korak po korak. Dijete može imati dobro vizualno pamćenje, dok su kratkoročno pamćenje i sposobnost obrade slušnih informacija često područja slabosti (Mlinarević i Zrilić, 2021).

U obrazovanju izraz "poteškoće u učenju" opisuje razlike između akademskih postignuća učenika i onoga što se očekuje s obzirom na njihove vještine. Takva stanja se prepoznaju kao specifične poteškoće u učenju i mogu se riješiti odgovarajućim školovanjem ili terapijom. Ako je dijete darovito, ali ima i poteškoće u učenju, ova dva čimbenika mogu se međusobno poništiti što dovodi do ukupnog prosječnog uspjeha u školskom radu. Procjenjuje se da se oko polovica učenika suočava s tim skrivenim problemima (Montgomery, 2003).

Neuspješni učenici dijele se u tri skupine. Prva skupina uključuje učenike koji imaju visoke sposobnosti, ali nemaju dobre akademske rezultate, druga skupina učenika postiže umjeren uspjeh, ali ima problema poput disleksije, a treća skupina učenika suočava se s društvenim izazovima i malim interesom za školu. Svi oni nailaze na prepreke u obrazovanju koje se često zanemaruju, što naglašava važnost prepoznavanja i pružanja odgovarajuće podrške (Montgomery, 2003). Često se ova djeca ne primjećuju previše u učionicama, posebno kada njihov uspjeh nije u skladu s onim što bi mogli postići u pojedinim predmetima. Nažalost, učitelji mnogo puta više gledaju na razliku između toga koliko dobro dijete radi i onoga što bi moglo postići umjesto da uočavaju znakove darovitosti. Kada se radi o djetetu koje je dobilo dvije različite dijagnoze, mnogi učitelji i roditelji obraćaju pažnju uglavnom na probleme dok zaboravljaju na djetetove prirodne talente (Leavitt, 2017).

4.1. Darovitost i teškoće u učenju

Teškoću se često opisuje kao poremećaj koji utječe na to kako osobe s natprosječnom ili prosječnom inteligencijom razumiju, uče i koriste znanje (Learning Disabilities Association of Canada, 2015 prema Cvitković i Stošić, 2022). Teško je uočiti kada postoje teškoće zajedno s darovitošću jer jedno može prikriti znakove drugoga. Postoje tri skupine učenika: daroviti s blagim poteškoćama, učenici s prosječnim postignućem i učenici s teškoćama učenja čija darovitost nije prepoznata. Istraživanje pokazuje da ako dijete ne postigne dobre rezultate na testu brzine obrade informacija i radne memorije, to vjerojatno znači da ima neku teškoću (Cvitković i Stošić, 2022).

Loši akademski rezultati često su povezani s osobnim, obiteljskim i obrazovnim čimbenicima, no mnogi daroviti učenici nailaze na neurobiološke prepreke kao što su ADD, ADHD, disleksija i Aspergerov sindrom koji ometaju njihove akademske i socio-emocionalne sposobnosti (Montgomery, 2008). Suvremeno shvaćanje disleksije ukazuje da osobe s disleksijom imaju problema s razvojem sposobnosti čitanja unatoč tome što posjeduju normalnu inteligenciju, adekvatnu senzornu percepciju i dobivaju odgovarajuću poduku (Grubin 2002 prema Mesec 2005). U priručniku DSM-IV navodi se da postoje tri različite vrste problema učenja. To su problemi povezani s čitanjem, pisanjem i matematikom. Bilo koji od njih može se pojaviti sam ili zajedno. Problemi s čitanjem i pisanjem su česti jer su pisane jezične vještine složene. Disleksija pokazuje simptome poput sporoga i netočnog čitanja i slovkavanja (Mesec, 2005).

Osobama s disleksijom teško je povezati zvukove sa simbolima zbog čega imaju poteškoća u shvaćanju kako slova odgovaraju glasovima. Mnoga djeca više razmišljaju o pisanju nego o čitanju što utječe na njihovu sposobnost učenja. Važno je koristiti posebno osmišljene metode kod podučavanja djece s disleksijom radi poboljšanja njihovih vještina čitanja i pisanja prema njihovom uzrastu i sposobnostima (Montgomery, 2015). Istraživanja pokazuju da je trećina ljudi s disleksijom jako inteligentna i ima kvocijent inteligencije preko 130 (Montgomery, 2007 prema Montgomery 2015). Disleksija otežava testove zbog čega daroviti postižu niže rezultate od svog pravog intelekta. Nažalost, mnoga pametna djeca ne dobivaju pomoć koja im je potrebna jer pravila kažu da njihovi rezultati moraju biti vrlo niski da bi se kvalificirali za potporu. Učenici s disleksijom često čitaju oko 20% lošije od ostalih u svojoj dobnoj skupini. Darovita djeca zbog svojih jakih intelektualnih sposobnosti razumijevanja mogu biti bolja na testovima čitanja što ponekad dovodi do neprepoznavanja

disleksije. Darovito dijete bez disleksije moglo bi pokazati sposobnost čitanja koja premašuje njihovu stvarnu dob za pet godina. Nasuprot tome, dijete s disleksijom može biti vješto čitati, ali imati poteškoća s pravopisom što predstavlja izazov u pismenom zadatku (Montgomery 2015).

4.2. Darovitost i ADHD

Smatra se da ADHD i darovitost dijele slične osobine, koje mogu uključivati kreativnost, energičnost, divergentno razmišljanje, empatiju, entuzijizam, jedinstveno rješavanje problema, kao i anksioznost, socijalne izazove, perfekcionizam, intenzivnost i emocionalnost. Unatoč tome, dok se na jedno gleda kao na hendikep, na drugo se gleda kao na prednost. Postojanje ADHD-a uz darovitost označava to dijete kao dvostruko posebno (2e) (Skolnick, 2017).

ADHD je obilježen trajnom prisutnošću nepažnje i/ili hiperaktivnosti, a uključuje tri temeljne osobine: impulzivnost, nedostatak pažnje i hiperaktivnost (Vlah i sur., 2018). Prevladavajuće je neurorazvojno stanje kod djece i tinejdžera (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). *"Dijagnostički i statistički priručnik mentalnih poremećaja"* (DSM-IV) koji je objavilo Američko udruženje psihijatarata 2000. godine ima detaljne dijagnostičke kriterije za ADHD. Razlikuje različite tipove ADHD-a poput kombiniranog tipa, nekažnjivog tipa i hiperaktivno-impulzivnog tipa. Za potrebe dijagnoze, sistem kodiranja Svjetske zdravstvene organizacije *"Međunarodna klasifikacija bolesti – deseto izdanje"* (ICD-10) često se koristi uz DSM-IV. Kontrolne liste strukturiranih intervjua i obrazaca za povijest bolesti uzimaju u obzir simptome iz oba sistema klasifikacije kako bi se pomoglo u dijagnosticiranju ADHD-a (Lovecky, 2004). Simptomi se obično očituju prije sedme godine života, a češći su kod dječaka nego kod djevojčica. Za dijagnozu je potrebna postojanost simptoma najmanje šest mjeseci u dvije različite okoline (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008).

Socijalna isključenost umanjuje mogućnosti razvoja kreativnog potencijala pozitivnih osobina ličnosti i sposobnosti učenika s ADHD-om (Sunko i sur., 2021). ADHD često se javlja uz anksioznu depresiju i oporbenu prkosno ponašanje. Istraživanja pokazuju da više od pola djece s ADHD-om ima neki drugi poremećaj. Postoje dva oblika ADHD-a, jedan koji se javlja u ranom djetinjstvu i većinom pogađa dječake i nastavlja se u odrasloj dobi, a drugi oblik je manje impulzivnost i problematičan (Lovecky, 2004). Djeca koja imaju ADHD, a također su darovita, suočavaju se s izazovima u školi kao što su zadržavanje pažnje, organizacija,

ostvarivanje odnosa s drugom djecom, ponašanje i upravljanje emocijama. Slabosti su im pisanje, slušanje i dovršavanje radova. S druge strane skloni su dubokom razmišljanju, kreativnosti i zadacima koji imaju veze s prostorom (Reis i sur., 2014). Kada je dijete iznimno inteligentno, ono može brzo usvojiti nove pojmove, ali i suočiti s preprekama u učinkovitom korištenju strategija učenja i kontroliranju svojih emocija. Često imaju intenzivnije emocionalne reakcije i pokazuju dosta empatije za potrebe drugih, ali teško im je razumjeti ostale kada njihove vlastite potrebe nisu zadovoljene. (Lovecky, 2004).

Darovita djeca često se suočavaju s izazovima kada naiđu na prevelika očekivanja koja ne uzimaju u obzir njihove različite karakteristike. Djeca s dijagnosticiranim ADHD-om sklona su koncentrirati se na svoje slabosti ako njihova snaga prođe nezapaženo. Prepoznavanje snaga i potpora u vezi poteškoće uvelike pomažu u podizanju djetetovog samopouzdanja i pomažu im da ostvare svoj puni potencijal. Samopouzdanje je ključno za postizanje uspjeha, stoga je važno razumjeti i primjereno podržati dijete koje pokazuje iznimne sposobnosti u različitim područjima (Skolnick, 2017). Ključno je osmisliti obrazovne strategije koje u vid uzimaju njihove snage, ali i slabosti kako bi ostvarili svoj puni potencijal (Lovecky, 2004).

4.3. Darovitost i Aspergerov sindrom

Djeca s Aspergerovim sindromom imaju uredan psihomotorni razvoj, ali se ističu neobičnim interesima i imaju poteškoće u socijalnim interakcijama i motoričkim vještinama (Bujas Petković i Frey Škrinjar, 2010). Aspergerov sindrom je dio spektra razvojnih poremećaja koji se klasificiraju kao pervazivni razvojni poremećaji. Prepoznavanje, dijagnosticiranje i liječenje ključni su aspekti o kojima treba razmišljati. Nakon što je uključen u DSM-IV (1996.), učestalost Aspergerovog sindroma je porasla. Međutim, i dalje postoje brojne nejasnoće i pitanja u vezi s dijagnozom i liječenjem djece s tim stanjem. Osobe s Aspergerovim sindromom obično su mlade i prosječne ili natprosječne inteligencije (Šimleša i sur. 2009).

Darovita djeca Aspergerovim sindromom imaju dobro pamćenje, rani komunikacijski razvoj, povećanu osjetljivost na podražaje i duboku koncentraciju na specifična područja koja ih zanimaju (Webb i sur., 2010). U ranim fazama počinju govoriti ranije i koriste kompliciranije riječi. Neki nauče čitati dok su još u predškolskoj dobi. Međutim, nije svako darovito dijete s Aspergerovim sindromom ono koje pokazuje napredne jezične vještine. Također mnoga od ove djece s Aspergerovim sindromom pokazuju iznimnu vještinu u matematici često prelazeći na tečajeve na fakultetskoj razini dok su tinejdžeri (Lovecky, 2004).

Istraživanja usredotočena na darovitu djecu s autizmom naglašavaju važnost razumijevanja njihovih jedinstvenih potreba i njegovanja njihovih darovitosti. Njihove izvanredne sposobnosti mogu postati hobiji ili karijere koje im pružaju zadovoljstvo. Razlikovanje darovitosti i Aspergerovog sindroma uključuje prepoznavanje govornih obrazaca, reakcija na rutinu, poteškoća s pažnjom i motoričkom koordinacijom, smisla za humor, neprikladnih emocija i sklonosti ponavljajućem ponašanju. Darovita djeca s Aspergerovim sindromom obično pokazuju povećanu strast za obrazovanjem za razliku od tipične djece s istim stanjem. Također, neko talentirano dijete s AS-om pokazuje sposobnost inovativnog rješavanja problema koristeći svoju maštu. (Lovecky, 2004).

Ponekad može doći do pogrešno dijagnosticiranog Aspergerovog sindroma jer daroviti učenici znaju djelovati povučeno i usredotočeno na preciznost i red. Međutim, u doticaju s vršnjacima koje zanimaju ista područja svi ovi „simptomi“ nestaju (Webb, 2006). Darovita djeca s Aspergerovim sindromom često pokazuju širi raspon vještina nego što je tipično za djecu s Aspergerovim sindromom. Oni mogu imati znatno veće verbalne sposobnosti, ali obično im socijalne vještine uvelike nedostaju. Iako mogu biti vrlo dobri u razumijevanju društvenih situacija u pričama, često imaju problema kada su u pitanju praktične socijalne vještine (Lovecky, 2004). Postavljanje prave dijagnoze važno je kako bi se osiguralo pravilno liječenje jer može biti teško razlikovati darovitu djecu od one s Aspergerovim sindromom (Webb, 2006).

4.4. Studija slučaja učenika s dvojnou posebnosti

Studije slučaja su koristan alat za prikaz složenosti određenih odgojno-obrazovnih fenomena, a studija slučaja dječaka Thomasa dobar je primjer važnosti odgovarajuće identifikacije djece s dvojnou posebnou (Wormald i sur., 2014). Iako mu je darovitost otkrivena, zbog teškoća u učenju ona je potpuno zanemarena. Ovaj studija služi kao svojevrsna ilustracija svih izazova s kojima se djeca s zanemarenou darovitou suočavaju, ali i ona kojima je darovitost prikrivena teškoćama u učenju, jer se prema njemu obrazovni sustav na taj način i odnosio, te ističe važnost podrške djetetu od strane svih sudionika u odgojno obrazovnom procesu. Zbog disleksije i problema s koordinacijou pokreta Thomasova darovitost je pala u drugi plan i nije dobivala adekvatnu potporu za daljnji razvoj. Unatoč naporima njegove majke i raznim testiranjima, u školi Thomas nije dobio odgovarajuću podršku. Školski djelatnici nisu bili osposobljeni za rad s dvojnou posebnou djecom, pa su

Thomasove teškoće i darovitost razumijevali kao loše ponašanje. Škola je odbijala poduzeti bilo kakve korake po pitanju Thomasovog individualiziranog programa učenja te je to rezultiralo njegovim neprimjerenim ponašanjem i potpunim gubitkom interesa za školu. Izvan škole Thomas je dobivao podršku i pokazivao znatizelju za aktivnosti namijenjene darovitoj djeci, ali u školi je uvijek bio zanemaren, a njegova darovitost nezapažena što je od njega stvorilo jedno demotivirano dijete s problemima u ponašanju (Wormald i sur., 2014).

U prethodnim poglavljima naglašena je važnost pravodobnog prepoznavanja darovitosti, ali bez odgovarajućih obrazovnih programa dvojno posebni učenici poput Thomasa ne mogu ostvariti svoj puni potencijal. Wormald i sur. (2014) naglašavaju da je iz ovog primjera vidljivo kako je znanje i spremnost učitelja i stručnih suradnika na rad s darovitom djecom s teškoćama u učenju izrazito važna. Kao što je u radu već istaknuto, sve strane trebaju biti uključene jer majka nije mogla sama biti jedini izvor podrške Thomasu. Naposljetku, ovaj slučaj potvrđuje da neprepoznavanje i neosiguravanje dosljedne podrške može dovesti do zaostatka u obrazovanju, problemima u ponašanju i velikim emocionalnim poteškoćama, a sve to uvelike otežava obrazovanje darovitog učenika. Vidljivo je da je Thomasu nedostajalo inkluzivno okruženje koje bi razumjelo da njegova frustracija proizlazi iz repetitivnog obrazovnog sadržaja, da je nemir rezultat fizičke boli od predugog sjedenja u istom položaju, a da je netrpeljivost prema učiteljima uzrokovana osjećajem neshvaćenosti.

5. Uloga pedagoga u radu s darovitima u osnovnoj školi

Školski pedagog ima važnu ulogu u pružanju podrške, ostvarivanju učinkovite komunikacije i akademskog napredovanja darovitog učenika. Pedagog je najprikladniji za obavljanje ovih zadataka zbog svoje stručnosti i aktivne uključenosti u razne aktivnosti u školi u kojima su daroviti učenici sudionici. Pedagog se bavi planiranjem obrazovnih aktivnosti u školi ističući potrebu za razumijevanjem i programom podrške za darovitog učenika. Dok se učitelji kontinuirano usavršavaju, pedagog osigurava pristup odgovarajućim materijalima potrebnim za provedbu programa. Pedagog prepoznaje darovite učenike i njihove potrebe te radi s učiteljima i stručnim suradnicima na stvaranju individualiziranih programa za te učenike (Maksimović i Petrović, 2017). Jurić (1989) navodi važnost korištenja sistematiziranih promatranja učitelja, roditelja i pedagoga kao i alata za prepoznavanje istinski darovitog učenika. Ističe da darovitost postoji u jako malo pojedinaca, naglašavajući važnost prepoznavanja i pomaganja ovim učenicima. Maksimović i Petrović (2017) ističu važnost korištenja suvremenih metoda podučavanja u svrhu stvaranja pozitivnog okruženja za darovitog učenika. Cilj tih strategija je poticanje individualnog rasta i naglašavanje holističkog pristupa obrazovanju gdje je razvoj osobnosti svakog učenika prioritet.

Prema Ministarstvu znanosti i obrazovanja (MZO, 2022) uloga pedagoga u radu s darovitima obuhvaća doprinos pri izradi nastavnih planova i programa kao dio tima za darovite. Također, otkrivanje darovitih učenika kroz rad s učiteljima i stručnjacima. Pronalaženje prikladnih načina podrške u obrazovanju darovitog učenika. Praćenje napretka darovitih učenika i vođenje dokumentacije, ali i pomaganje u njihovoj socijalizaciji s vršnjacima. Stoga, Jurić (1989) ističe važnost vođenja evidencije o darovitim učenicima zbog mogućnosti prilagodbe školskih uvjeta njihovom razvoju. Nadalje, MZO (2022) navodi da bi pedagog trebao savjetovati ostale djelatnike u radu s darovitim učenicima i organizirati razne edukacije za roditelje darovite djece te im na taj način pružati pedagoško vodstvo. Nadalje, pedagog ocjenjuje i daje povratne informacije o provedbi kurikuluma za darovite te predlaže moguća poboljšanja.

Odgovornosti školskog pedagoga moraju biti u skladu s važnim načelima koja uključuju pouzdanost, povjerenje i usklađenost. Druge vrijednosti su vjera, optimizam, skromnost, marljivost, radoznalost, stalno usavršavanje, dosljednost u radu i integritet. One su temelj uspješnog rada školskog pedagoga. U radu s učenicima bitno je izgraditi njihovo

samopoštovanje i podržati razvoj njihovih interesa. Školski pedagozi imaju važnu ulogu u poticanju samopouzdanja, stvaranju partnerskih odnosa između škole i roditelja, davanju povratnih informacija i promicanju timskog rada. Najznačajnija osobina školskih pedagoga je njihova spremnost na suradnju i stvaranje inkluzivne obrazovne atmosfere (Vuković, 2009).

U *Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika* (Narodne novine, 1990; NN 59/90) prema članku 5. stavka 3. škola bi trebala pružiti i grupno i individualizirano iskustvo učenja koje je prilagođeno posebnim obrazovnim potrebama darovitog učenika. To može uključivati mogućnosti ranog upisa u program mentorstva, ubrzano napredovanje kroz nastavu, zajedno sa sudjelovanjem u izvannastavnim aktivnostima koje pružaju pristup specijaliziranim znanjima i stručnjacima unutar srodne discipline. Kao što Jurić (1989) navodi važnost usmjeravanja darovitih učenika ka sudjelovanju u aktivnostima koje su izvan redovne nastave i pružanja prilike da pokažu svoj rad u školi. Također, sudjelovanje u dodatnim aktivnostima bitno je za poticanje brzog napretka darovitih učenika pomažući im da razviju i pokažu svoje sposobnosti izvan normalne nastave. U članku 6. stavku 3. objašnjeno je da škola organizira samostalne zadatke za učenike koji pokažu zapažene sposobnosti u pojedinim predmetima. Mentori im pomažu da ostvare svoje pune potencijale. Program uključuje dodatne materijale i strategije osmišljene posebno da zadovolje jedinstvene potrebe vještih učenika (Narodne novine, 1990; NN 59/90).

Dva primarna pristupa obrazovanju darovitih učenika uključuju specijalizirani ili obogaćeni obrazovni program i ubrzanje. Ubrzanje je prepoznato kao učinkovit način poboljšanja akademskog uspjeha uključivanjem darovitih učenika u tečajeve kako bi mogli završiti svoje temeljno obrazovanje ranije nego inače (Erdeš Babić i Mirosavljević 2020). Omogućuje učenicima brže prolaženje kroz akademski kurikulum što poboljšava ne samo kratkoročni akademski učinak, već također povećava šanse za bolja postignuća u budućnosti (Alsuwailimi, 2024). Studije pokazuju da ubrzanje pozitivno utječe na društveni, osobni i akademski razvoj učenika. Unatoč ovim prednostima, škole rijetko usvajaju metode ubrzanja, a mnogi učitelji radije drže darovite učenike u redovnoj učionici umjesto da ih odvajaju u različite programe (Erdeš Babić i Mirosavljević 2020). Razlog tome je što neki učenici mogu pokazivati neujednačeno napredovanje ili posjedovati specifične emocionalne ili socijalne potrebe koje zahtijevaju dodatnu pomoć. Stoga bi svaka odluka o ubrzanju trebala uključivati učenike, roditelje, učitelje i stručne suradnike kako bi se osigurao najpoželjniji ishod (Alsuwailimi, 2024).

Uz ubrzanje, prema Alsuwailimi (2024), pristupi u radu, također obuhvaćaju obogaćivanje, diferencijaciju i grupiranje. Obogaćivanje se koristi umjesto ubrzanja kako bi se učinkovitije zadovoljile emocionalne i društvene potrebe darovitih učenika. Ovim pristupom uključuje ih se u naprednije i zanimljivije školske aktivnosti s vršnjacima. Diferencijacijom se nastavne strategije i zadatci oblikuju prema učeniku uzimajući u obzir da različiti učenici imaju različite početne točke, interese i načine na koje uče. Grupiranje učenika prema sličnim razinama vještina poboljšava ishode učenja, dok skupine s mješovitim vještinama izbjegavaju etiketiranje i potiču inkluzivnost u nastavi. Svi pristupi usmjereni su ka dostizanju punog potencijala darovitih učenika, uzimajući u obzir njihove interese i sposobnosti.

6. Zaključak

U radu se daje uvid na poteškoće i važnost prepoznavanja darovitih učenika u osnovnoškolskom obrazovanju. Usprkos nastojanjima da se poboljša proces identifikacije, još uvijek postoje mnogi izazovi u prepoznavanju darovitih učenika. Ovi izazovi uključuju nedovoljnu obuku učitelja, nedostatak edukacija na temu darovitosti i prisutnost različitih poteškoća u učenju koje mogu prikriti darovite sposobnosti. Naglašena je važnost razvoja individualiziranih strategija i pristupa za pružanje podrške darovitim učenicima pri ostvarenju svog punog potencijala.

Učitelji i pedagozi igraju ključnu ulogu u prepoznavanju darovitih učenika i obogaćivanju procesa usvajanja znanja. Kontinuirano stručno usavršavanje ključno je za bolje i pravodobnije prepoznavanje darovitih učenika i provedbu odgovarajućih strategija podučavanja. Nadalje, iznimno je naglašena važnost suradnje između svih strana uključenih u obrazovanje – roditelja, učitelja, školskih suradnika i učenika – kako bi se stvorilo poticajno okruženje koje zadovoljava potrebe darovitih pojedinaca. Obogaćivanjem nastavnog plana i programa darovitih korištenjem individualiziranog pristupa i pružanjem dodatne pomoći onima kojima je darovitost prikrivena zbog teškoće moguće je svakom učeniku pružiti priliku da ispuni svoj puni potencijal. Uzimajući u obzir sve aspekte darovitosti, možemo osigurati da daroviti učenici dobiju potporu i poticaj koji zaslužuju kako bi postigli izvanredne rezultate. Ne samo za vlastitu dobrobit, već i za poticanje razvoja društva. Naposljetku, pravovremeno identificiranje darovitih učenika zahtijeva stalnu predanost promjenama u obrazovnim okvirima i usavršavanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa kako bi se osiguralo da svaki daroviti učenik dobije, za njega, najbolji mogući pristup i njegovanje darovitosti usprkos postojanju mogućih prepreka.

7. Literatura

- Ambrose, D., i Sternberg, R. J. (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Alsuwailimi, M. S. (2024). Pedagogical Approaches for Meeting Gifted Students' Needs: Literature Review. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 11(3), 43–59. <https://doi.org/10.14738/assrj.113.16628>
- Batarelo Kokić, I., i Šimić, M. (2011). Evaluation of educational software for the gifted students. *ITRO. Informacione tehnologije i razvoj obrazovanja*, 1(1), 14-19.
- Bujas Petković, Z. i Frey Škrinjar, J. (2010). *Poremećaji autističnog spektra : značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Školska knjiga
- Chisholm, C., Harris, M., Northwood, D., i Johrendt, J. (2009). The characterisation of work-based learning by consideration of the theories of experiential learning. *European Journal of Education*, 44(3), 319-337. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01394.x>
- Cvetković-Lay, J. (1995). *Ja hoću i mogu više*. Alineja.
- Cvetković-Lay, J. i Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?* Alinea.
- Cvitković, D., i Stošić, J. (2022). Gifted students with disabilities. *Croatian Journal of Education*, 24(3), 949-986. <https://doi.org/10.15516/cje.v24i3.4470>
- Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb. Školska knjiga.
- Erdeš Babić, N., i Mirosavljević, A. (2020). Mogućnosti implementacije učinkovitih pristupa u radu s darovitim učenicima. *Acta Iadertina*, 17(2), 345-359.
- Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8(1(11)), 289-300.
- Jurić, M. (2022). Socioemocionalne karakteristike darovite djece. *Klikeraj*. Dostupno na: <https://klikeraj.hr/socioemocionalne-karakteristike-darovite-djece.pdf>
- Jurić, V. (1989). *Metodika rada školskog pedagoga*. Školska knjiga.
- Jurin, M., i Sekušak-Galešev, S. (2008). Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD)-multimodalni pristup. *Paediatrica Croatica*, 52(3), 195-201.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Školske novine.
- Leavitt, M. (2017). *Your passport to gifted education*. Springer.
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with AD/HD, Asperger syndrome, and other learning deficits*. Jessica Kingsley Publishers.

- Maksimović, J., i Petrović, J. (2014). *Uloga školskih pedagoga u obrazovanju darovitih*. Univerzitet u Nišu.
- Mesec, I. (2005). Disleksija. *Dijete, vrtić, obitelj*, 11(39), 20-23.
- Narodne novine (NN 59/1990). *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika*. Narodne novine.
- Milovanović, S. M., Kokić, I. B., Kristiansen, S. D., Gera, I., Ikonomi, E., Kafedžić, L., ... i Closs, A. (2014). Dearth of early education experience: a significant barrier to educational and social inclusion in the Western Balkans. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 36-54. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.756948>
- MZO (2022). *Smjernice za rad s darovitom djecom i učenicima*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Smjernice-za-rad-s-darovitom-djecom-i-ucenicima.pdf>
- Mlinarević, V. i Zrilić, S. (2021). *Integralan pristup darovitosti – perspektiva u odgoju i obrazovanju*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Montgomery, D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. NACE/Fulton.
- Montgomery, D. (2015). *Teaching gifted children with special educational needs: Supporting dual and multiple exceptionality* (1. izd.). Routledge.
- Polić, R., i Crljen, M. (2006). Briga za nadarenu djecu. *Metodički ogledi*, 13(1), 137-147.
- Reis, S. M., Baum, S. M., i Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., Dilda, M., Mascia, M. L., i Penna, M. P. (2023). Gifted Children through the Eyes of Their Parents: Talents, Social-Emotional Challenges, and Educational Strategies from Preschool through Middle School. *Children*, 10(1), 42. <https://doi.org/10.3390/children10010042>
- Renzulli, J., i Piaget, J. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. U: Sternberg, R. i Davidson, J.E. (ur.) *Conceptions of giftedness*, (str. 246-279). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>
- Renzulli, J., i Reis, S. M. (2016). *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues*. Routledge.

- Renzulli, J. S., i Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence*. Creative Learning Press.
- Ronksley-Pavia, M. (2015). A model of twice-exceptionality. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 318-340. <https://doi.org/10.1177/0162353215592499>
- Shenfield, T. (2016). Understanding emotional complexity of a gifted child. *Advanced Psychology*. Dostupno na: <https://www.psy-ed.com/wpblog/emotional-complexity-gifted-child/>
- Skolnick, J. (2017). Giftedness and ADHD: A strength-based perspective and approach. *Attention magazine*. Dostupno na: <https://chadd.org/attention-article/giftedness-adhd-a-strengths-based-perspectiveand-approach/>
- Skupnjak, D. (2019). Socio-emocionalne osobitosti darovitih i moguće poteškoće. *Varaždinski učitelj: Digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 2(2), 109-120.
- Spiteri, J. (2020). *Early childhood gifted education*. U: M. A. Peters (ur.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer.
- Spiteri, J. (2020). Giftedness in the Early Years. U: M. A. Peters (ur.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., i Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 37–55.
- Sunko, E., Batarelo Kokić, I., i Vlah, N. (2021). Teachers' inclusive beliefs and teaching practices in work with students with some inattentive symptoms associated with ADHD. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, 19(19), 103-126.
- Šimleša, S. i Ljubešić, M. (2009). Aspergerov sindrom u dječjoj dobi. *Suvremena psihologija*, 12(2), 373-389.
- Vlah, N., Sekušak-Galešev, S., i Skočić-Mihić, S. (2018). Relations between teacher and student characteristics in the assessment of symptoms of inattention, impulsivity and hyperactivity related to ADHD. *Socijalna psihijatrija* 46(4), 372-389
- Vuković, N. (2009). Unaprjeđivanje kvalitete rada školskog pedagoga. *Napredak*, 150(2), 209-223.
- Webb, J. T. (2006). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children*. Outlook, Minnesota Council for the Gifted and Talented (MCGT).
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., i Olenchak, F. R. (2010). *Pogrešne i dvojne dijagnoze darovite djece i odraslih*. Veble commerce.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca: Mitovi i stvarnost*. Ostvarenje.

Wormald, C., Vialle, W. i Rogers, K. (2014). Young and misunderstood in the education system: A case study of giftedness and specific learning disabilities. *Australasian Journal of Gifted Education*. 23. 16-28.

Zeidner, M., i Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182. <https://doi.org/10.1177/0261429417711986>

8. Popis slika

Slika 1. Renzullijeva konceptualizacija darovitosti (prilagođeno, Leavitt, 2017, str. 21)	3
Slika 2. Obogaćeni trijadni model (prilagođeno, Renzulli i Reis,1997, str. 55)	4
Slika 3. Trijarhička teorija inteligencije (prilagođeno, Chisholm i sur., 2009, str. 332).....	5
Slika 4. Tannenbaumov Sea Star model darovitosti (prilagođeno, Leavitt, 2017, str. 22)	6

SAŽETAK

U radu se govori o preprekama koje se javljaju pri otkrivanju darovitih učenika na razini osnovne škole. Ističe se koliko je važno prepoznati i podržati darovite pojedince unutar odgojno-obrazovnog sustava. Teorijski dio odnosi se na različite definicije i okvire darovitosti uključujući Renzullijevu troprstenastu teoriju, Sternbergovu trijarhičnu teoriju inteligencije i Tannenbaumov model psiho-socijalne interpretacije darovitosti. Darovitost osnovnoškolske djece pobliže je dočarana mitovima o darovitima, njihovim karakteristikama ali i samom važnošću pravovremenog prepoznavanja. Teškoće u učenju kao što su ADHD, Aspergerov sindrom i disleksija mogu dodatno prikriti darovitost. Pridavanje pažnje emocionalnim karakteristikama darovitih učenika je ključno, a poseban fokus je na kontroliranju i razumijevanju intenzivnih emocija. Pedagozi igraju ključnu ulogu u prepoznavanju darovitih učenika i pružanju podrške. Stručne kompetencije pedagoga su važne kao i suradnja s učiteljima pri uočavanju darovitih učenika. Različiti pristupi predlažu se za rad s darovitima kao što su grupiranje na temelju sposobnosti, obogaćivanje kurikuluma, ubrzanje tempa učenja i primjena tehnike diferencijacije. Rad naglašava potrebu za potporom darovitim učenicima, kako na akademskom tako i na emocionalnom planu. Cilj je bolje razumjeti kako prepoznati darovitost unatoč teškoćama koje ju mogu prikriti i kako pedagozi i učitelji svojim timskim radom mogu velikim dijelom doprinijeti razvoju darovitih učenika do njihovog punog potencijala.

Ključne riječi: darovitost, teorijski modeli darovitosti, dvojna posebnost, podrška darovitima

ABSTRACT

The paper discusses the difficulties that arise in identifying gifted students at the elementary school level. It is emphasized how important it is to recognize and support gifted individuals within the educational system. Theoretical part discusses various meanings and frameworks of giftedness such as Renzulli's three-ring theory, Sternberg's triarchic theory of intelligence and Tannenbaum's Sea Star Model. The giftedness of primary school children is shown by myths about the gifted, their characteristics, but also by how important early identification is. Learning difficulties such as ADHD, Asperger's syndrome and dyslexia can also hide giftedness. Paying attention to the emotional characteristics of gifted students is crucial, with a focus on managing and understanding intense emotions. Pedagogues play a key role in the identification of gifted students and providing support. Professional competences of pedagogues are as important as cooperation with teachers in identifying gifted students. Different approaches are suggested for working with the gifted, such as grouping based on abilities, enriching the curriculum, accelerating the pace of learning and applying the differentiation technique. The paper emphasizes the support gifted students need, both academically and emotionally. The goal is better understanding of recognition of giftedness despite the difficulties that can hide it and how pedagogues and teachers, through their teamwork, can largely contribute to the development of gifted students to their full potential.

Keywords: giftedness, theoretical models of giftedness, double exceptionality, support for the gifted

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Nina Španović, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce Pedagogije i Engleskog jezika i književnosti, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 18.09.2024.

Potpis



IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI
REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	Nina Španović
NASLOV RADA	Prepreke za prepoznavanje darovitih učenika osnovnih škola
VRSTA RADA	Završni rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	-
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. izv. prof. dr. sc. Ines Blažević 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. dr. sc. Sani Ćavar

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

- a.) u otvorenom pristupu
 b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu
 c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Potpis

