

# ODRASTANJE DAROVITIH: RAZVIJANJE POTENCIJALA DJECE U OBITELJI I ŠKOLI

---

**Vuleta, Dora**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2023**

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

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:751662>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-02-01**

*Repository / Repozitorij:*

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



**SVEUČILIŠTE U SPLITU  
FILOZOFSKI FAKULTET**

**DIPLOMSKI RAD**

**ODRASTANJE DAROVITIH: RAZVIJANJE POTENCIJALA DJECE U OBITELJI I  
ŠKOLI**

**DORA VULETA**

**SPLIT, 2023.**

**SVEUČILIŠTE U SPLITU  
FILOZOFSKI FAKULTET**

**DIPLOMSKI RAD**

**ODRASTANJE DAROVITIH: RAZVIJANJE POTENCIJALA DJECE U OBITELJI I  
ŠKOLI**

Studentica:  
Dora Vuleta

Mentorica:  
Prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

**SPLIT, prosinac 2023.**

## Sadržaj

|  |           |
|--|-----------|
| 1. Uvod.....   | 4         |
| 2. Darovitost.....                                   | 6         |
| <b>2.1. Povijest i definicija pojma .....</b>        | <b>7</b>  |
| <b>2.2. Identifikacija darovitosti .....</b>         | <b>11</b> |
| <b>2.3. Darovito dijete .....</b>                    | <b>15</b> |
| <b>2.4. Cjeloviti razvoj darovitog djeteta .....</b> | <b>23</b> |
| 2.4.1. Obiteljsko okruženje.....                     | 24        |
| 2.4.2. Odgojno-obrazovni sustav.....                 | 28        |
| 3. Istraživanje .....                                | 33        |
| <b>3.1. Problem i cilj istraživanja .....</b>        | <b>33</b> |
| <b>3.2. Istraživačka pitanja .....</b>               | <b>34</b> |
| <b>3.3. Metodologija istraživanja.....</b>           | <b>34</b> |
| 3.3.1. Tehnike prikupljanja podataka.....            | 36        |
| 3.3.2. Sudionici istraživanja.....                   | 37        |
| 3.3.3. Triangulacija podataka.....                   | 37        |
| 3.3.4. Etička načela provedbe istraživanja.....      | 39        |
| 3.3.5. Analiza podataka.....                         | 41        |
| <b>3.4. Rezultati i rasprava .....</b>               | <b>42</b> |
| 4. Zaključak.....                                    | 53        |
| 5. Literatura.....                                   | 57        |
| Sažetak .....  | 63        |
| Summary .....  | 64        |
| Prilozi .....  | 65        |

## 1. Uvod

Današnjica je obilježena brojnim i uzastopnim promjenama u najrazličitijim područjima; od snažnih društvenih promjena kojima se težište stavlja ponajviše na individualne potrebe pojedinca, preko političkih i gospodarskih, pa sve do tehničko-tehnoloških. Tehnologija je ponajviše doprinijela snažnoj digitalizaciji društva i čovjekove svakodnevice što se odrazilo na svako ljudsko djelovanje pa stoga valja istaknuti nekoliko bitnih područja promjena, a to su obrazovanje, komunikacija, socio-emocionalni razvoj i vještine te slobodno vrijeme. Posebno je važno naglasiti kako se sve više uočavaju promjene na djeci i mladima, a koje nastaju zbog dubokog i sveprisutnog utjecaja tehnologije na društvo.

U ovom se radu posebna pozornost daje darovitoj djeci odnosno učenicima čije su potrebe vrlo specifične. Daroviti učenici mogu biti vrlo motivirani i angažirani u svojim aktivnostima što pak može dovesti do neravnoteže između škole, hobija i ostalih područja življenja. S obzirom na to, važno je pronaći ravnotežu koja omogućuje cjelovit razvoj pojedinca. Nadalje, daroviti učenici imaju veliki potencijal, no za ostvarenje istog od presudne je važnosti podrška od strane obitelji kao primarne sredine te škole kao mjesta učenja i socijalizacije. U modernom svijetu, pružanje podrške darovitoj djeci treba biti temeljeno na razumijevanju njihovih jedinstvenih i složenih potreba, prilagodbi odgojno-obrazovnih pristupa, osiguravanju stimulativnog okruženja i podršci njihovom emocionalnom i socijalnom razvoju. S obzirom na to, u ovom se radu prikazuju različite definicije ili koncepti darovitosti i pojašnjavaju se karakteristike darovitog pojedinca odnosno učenika. Iako je svako dijete i/ili učenik priča za sebe, kod darovitih postoje određeni načini ponašanja koji ih vrlo rano mogu razlikovati od druge djece što vodi do pitanja i procesa identifikacije darovitosti nekog djeteta i/ili učenika. Nadalje, kako je već spomenuto, bez odgovarajuće psihičke, kognitivne, emocionalne, financijske i druge vrste podrške, razvoj pa i (životni) uspjeh darovitih dovode se u pitanje jer sam potencijal nije garancija uspješnosti. U ovom se slučaju potencijal može odrediti kao mjera mogućnosti za uspjeh ili za razvoj osobe u budućnosti, ali bez aktivnosti, stimulacije, motivacije, predanosti, suradnje i edukacije taj potencijal vrlo vjerojatno neće dosegnuti svoj maksimum. I u ovom kontekstu važno je spomenuti digitalne tehnologije koje su raznoliku literaturu i sadržaje učinile dostupnima širokoj publici pa treba biti kritičan prilikom odabira i korištenja sadržaja.

Literatura i različiti (interaktivni) sadržaji koji se stvaraju i nude za darovitu djecu mogu biti vrlo poticajni i pozitivno djelovati na postizanje punog potencijala, no isto tako mogu djelovati i negativno. Upravo zato, područje interesa istraživanja u ovom radu su podrška darovitim učenicima od strane obitelji i škole te koliko i na koji način u današnjem svijetu ove dvije sredine mogu pružiti podršku tim učenicima, a kako bi oni u budućnosti bili što potpunije razvijene osobe.

## 2. Darovitost

Ne postoji samo jedna i općeprihvaćena definicija odnosno određenje pojma darovitosti koja bi ujedno objedinila i karakteristike darovitog djeteta odnosno darovitog pojedinca. Neki autori čak izbjegavaju korištenje izraza „daroviti učenik“ koristeći izraz „sposobni učenik“ (Cox i sur., 1985; prema Davis i sur., 2014). Renzulli (1994; Renzulli i Reis, 1997; prema Davis i sur., 2014) pak preferira izraz "darovita ponašanja" koja se razvijaju kod određenih učenika u određeno vrijeme i u određenim okolnostima. Osim toga, današnje koncepcije darovitosti uvelike se oslanjaju na onu koju je predstavio Lewis M. Terman početkom 20. stoljeća kada je identificirao djecu u Kaliforniji uglavnom na temelju ostvarenih rezultata na Stanford-Binetovom testu inteligencije. Također, Lazarević (2011; prema Adžić, 2011) navodi da se ljudska sposobnost snalaženja u različitim tipovima problema raspoređuje prema zvonolikoj (Gaussovoj) krivulji i da upravo iz toga proizlazi mogućnost mjerenja inteligencije, a da je razlike u sposobnosti moguće mjeriti brojem točno riješenih zadataka. S obzirom na to, kvocijent inteligencije može se pojasniti i kao odnos mentalne i kronološke dobi pojedinca. Kvocijent inteligencije ili IQ svakako i jest jedna od komponenti darovitosti jer ljudi s višim IQ-om u prosjeku jesu uspješniji od ljudi s nižim i to u mnogim životnim područjima, no visoki kvocijent inteligencije nije bezuvjetna garancija uspjeha (Terman, 1925; Terman i Oden, 1959; Deary i Whalley, 2009; sve prema Sternberg i Ambrose, 2021). Važnost jednoznačnog definiranja pojma ogleda se u prepoznavanju i ispunjenju odgojno-obrazovnih potreba darovitih učenika.

Dai i Chen (2013, 2014; prema Borland, 2021) predstavljaju "paradigmu darovitog djeteta" na temelju nekoliko postavki; unutar populacije učenika školske dobi postoji još jedna populacija učenika koji se značajno razlikuju od vršnjaka na temelju razine sposobnosti ili potencijala mnogo viših od prosjeka; točno definiranje pojma darovitosti ključno je za pružanje odgovarajućih obrazovnih iskustava za darovite učenike; identifikacija darovitih učenika i njihovo uključivanje u programe za darovite ključni su i nezamjenjivi u praksi obrazovanja darovitih; uistinu daroviti učenici trebaju biti uključeni u programe za darovite, a svi ostali učenici ne. Mediji su neizostavan faktor u kontekstu 21. stoljeća, a kada je riječ o darovitosti, njemačke autorice Stapf i sur. (n.d.) navode kako se daroviti učenici u medijima uvijek i iznova nastoje prikazati ili kao mali genijalci koji već u ranoj dobi privlače pozornost svojim iznimnim sposobnostima ili pak kao djeca s problemima jer se ne mogu nositi sa svojom svakodnevicom. Također navode da je često mišljenje kako će se daroviti pojedinac uvijek i pod svim uvjetima

uspješno razvijati isključivo zahvaljujući svom intelektualnom potencijalu. Ipak, takav prikaz ne odgovara trenutnim rezultatima istraživanja niti darovitoj djeci s njihovim obiteljima. No, na darovitost ne bi trebalo gledati kao na rizični čimbenik, nego kao na dar i priliku koja može koristiti i darovitom djetetu, ali i društvu u cjelini. Adžić (2011) navodi kako bi se na darovite učenike trebalo gledati kao na pokretače društva te im zato (kroz odgojno-obrazovno djelovanje) pristupati cjelovito uz uvažavanje njihove radne i osobne naravi.

## 2.1. Povijest i definicija pojma

Darovitost je (često) definirana ovisno o kulturnim vrijednostima jednoga društva. Povijesnim uvidom prepoznaju se različiti pristupi odgoju i obrazovanju još u staroj Sparti, Ateni i Rimskom Carstvu. Dok su Spartanci cijenili vještine vojnog upravljanja, Atenjani su pružali mogućnost izobrazbe u različitim područjima poput pisma, književnosti, povijesti, aritmetike i to isključivo dječacima iz bogatih obitelji (Meyer, 1965; prema Davis i sur., 2014). S obzirom na to, Spartanci su iznimno talentiranim smatrali dijete koje može izdržati sve treninge i vježbe, a Atenjani ono koje s iznimnom lakoćom usvaja dani sadržaj pod uvjetom da je muškoga spola i iz višega staleža. Tek su kasnije počeli odabirati djecu s obzirom na njihove stvarne intelektualne sposobnosti, a ne s obzirom na socioekonomski status i spol. Odgoj i obrazovanje ili pak prepoznavanje talenata u antičko doba moguće je usporediti s onim današnjim. Antičko je obrazovanje bilo okrenuto k očuvanju društvenog poretka, a i moderno obrazovanje u Europskoj uniji temelj je gospodarskog i društvenog napretka. U Europskoj su uniji donesene povelje i deklaracije kojima se ističe obveza osnovnoškolskog obrazovanja i pružanja potpore učenicima kako bi postigli što bolje rezultate, a istraživanja pokazuju da učenici koji dolaze iz obitelji s nižim socioekonomskim statusom češće postižu niži školski i akademski uspjeh. Slično se događalo u Ateni gdje su se najčešće obrazovala djeca iz obitelji višeg socioekonomskog statusa, a u Sparti je za neku djecu obrazovanje bilo čak i zabranjeno. Također, spartanski je kurikulum bio točno određen, a atenski se sastojao od manjeg obveznog i većeg izbornog dijela. S druge strane, Europska je unija donijela obrazovno-politički okvir uz zajedničke smjernice koje svaka država članica implementira u vlastiti nacionalni kurikulum. Kada je riječ o praćenju kvalitete i samom napretku odgojno-obrazovnog sustava važno je istaknuti da se u spartanskom sustavu provodio sustavan nadzor učitelja, učenika i učionica tj. prostorija za poučavanje i učenje, dok su učitelji u Ateni morali poštivati pravila definirana zakonom. U današnje vrijeme, na prostoru Europske unije, kvalitetno i učinkovito obrazovanje



primarni je cilj obrazovne politike po načelima uključivosti, dostupnosti i analitičnosti (Batarelo Kokić i Kokić, 2021). U zemljama Europske unije darovitost se smatra ključnom za održivi ekonomski razvoj, a obrazovni dokumenti ističu važnost poticanja originalnosti i kreativnosti uzimajući u obzir različite koncepte kojima je darovitost definirana. I u Sparti je darovitost bila cijenjena jer je spartanski obrazovni sustav uključivao i talentiranu djecu, a koja nisu dolazila iz spartanskih obitelji, dok se u Ateni cijenio individualni talent pojedinca koji bi potom bio proglašavan herojem (Davis i sur., 2014; Batarelo Kokić i Kokić, 2021).

Nadalje, na azijskom prostoru ističu se kineska dinastija Tang (618. godina) i Japan (17. stoljeće). U Kini su darovitu djecu ili naizgled prerano sazrele mlade upućivali na carski dvor gdje se njegovao koncept višestruke darovitosti; darovitost u području književnosti, originalnost u nekom području, brzina čitanja te vještina rasuđivanja i pamćenja (Tsuin-chen, 1961; prema Davis i sur., 2014). No čak i stotinama godina prije ovakvog percipiranja darovite djece, u doba Konfucija, u kineskoj se kulturi smatralo da obrazovanje treba biti dostupno svakom djetetu i to u skladu s njegovim sposobnostima. S druge strane, u Japanu su djeca Samuraji od rođenja bila podučavana o konfucijanskim klasicima, boričkim vještinama, povijesti, kaligrafiji, moralnim vrijednostima i bontonu, dok su pučani bili poučavani odanosti, poslušnosti, poniznosti i marljivosti (Anderson, 1975; prema Davis i sur., 2014). Važno je spomenuti i strukturu europskih nacionalnih odnosno državnih školskih sustava koja su uglavnom bila otvoreno usmjerena na identifikaciju i obrazovanje intelektualno najsposobnijih pojedinaca (Davis i sur., 2014).

Iako je pojam darovitosti, kako je prethodno spomenuto, postojao još u antičko doba pa čak i prije toga, a daroviti pojedinci sa svojim karakteristikama prilično cijenjeni i uvažavani, veća pozornost te aktivnije i detaljnije proučavanje tog pojma započelo je u 19. stoljeću kada su dva istaknuta znanstvenika; Francis Galton i Lewis M. Terman, na temelju svojih proučavanja i istraživanja iznijeli zaključke o inteligenciji i nasljeđivanju iste (Colangelo i Davis, 1997; Davis i Rimm, 1989; prema Karnes i Nugent, 2002; Huzjak, 2006; Koren, 2012). S obzirom na to, u tumačenjima i definiranju pojma darovitosti najčešće se polazi od inteligencije pa je stoga velika pozornost posvećena upravo kvocijentu inteligencije, a jednu od najpoznatijih studija proveo je L. M. Terman 1920. godine kada je ispitivao ukupno 1528 darovitih pojedinaca kako bi opisao njihove psiho-fizičke osobine. Terman je na temelju ove longitudinalne studije donio teoriju u kojoj tvrdi da darovite pojedince karakterizira iznadprosječni kvocijent inteligencije, ali i određene socio-emocionalne osobine (Dai, 2018). Osim toga, Terman u knjizi *The Measurement of Intelligence* iz 1916. godine navodi da se mjera u kojoj na inteligenciju utječe

gensko naslijeđe odnosno okolina može ispitati isključivo testovima inteligencije, dok u knjizi *Genetic Studies of Genius* iz 1926. godine navodi kako je za uspjeh pojedinca potrebna i visoka inteligencija i želja za uspjehom (Dai, 2018). Upravo o ovoj studiji piše i Borland (2021). Štoviše, tvrdi da su darovita djeca posebna populacija unutar ukupne školske populacije te da je njihova povijest jako kratka; otprilike jedno stoljeće. Nadalje, Borland (1996; prema Borland, 2021) navodi da naše društvo nije otkrilo darovitu djecu, već da ih je izmislilo. Drugim riječima, tvrdi da je darovitost djeteta društveni konstrukt, a ne prirodna činjenica, no da to ne umanjuje važnost pojma niti ga spušta u inferioran položaj. Isto tako navodi da ljudi odnosno da društvo stvara pojam darovitosti, a s obzirom na svoje različitosti svako ga društvo različito stvara. Stoga valja uzeti u obzir utjecaj uvjerenja, predrasuda, iskustava i položaja u društvu.

Autorice Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008) definiraju darovitost u svojoj knjizi citirajući autora Korena prema kojoj je darovitost „sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznad prosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti“ (str. 15). Može se reći kako je darovitost osim visoke inteligencije znak kreativnosti, divergentnog mišljenja, zainteresiranosti, motiviranosti, (samo)usmjerenosti, originalnosti, vještine rješavanja problema i dr. S obzirom na to, važno je spomenuti teoriju višestrukih inteligencija kojom se objašnjava razvoj vještina darovitog pojedinca, a predstavio ju je Howard Gardner u knjizi *Frames of Mind* (2011) gdje piše kako se inteligencija (IQ) najčešće utvrđuje testovima koji mjere matematičke i logičke sposobnosti, vokabular, vještinu zapamćivanja niza pojmova pa i sam kapacitet pohrane različitih informacija. Gardner nadalje navodi da rezultati ovakvih testova mogu značiti odličan školski uspjeh, ali ne i uspjeh u životu pa razlikuje i predstavlja ukupno devet vrsta inteligencije, a to su glazbena, intrapersonalna, interpersonalna ili socijalna, lingvistička, logičko-matematička, prostorna, tjelesno-kinestetička te egzistencijalistička i naturalistička ili prirodoslovna (Gardner, 1983, 1999; prema Feldhusen, 2005; Gardner, 2011). Osim Gardnera, koji je jedan od najvažnijih američkih razvojnih psihologa, važno je spomenuti i Josepha S. Renzullija kao jednog od najistaknutijih američkih psihologa i teoretičara darovitosti koji izdvaja školsku od kreativno-produktivne darovitosti. U poznatom članku *What Makes Giftedness?* (1978) definira školsku darovitost kao onu koja se mjeri testovima inteligencije, a čije su karakteristike najviše cijenjene upravo u tradicionalnoj nastavi. Kreativno-produktivnu darovitost definira uz pomoć troprstenastog modela navodeći da su iznimni pojedinci oni koji su posvećeni zadatku, kreativni i izuzetno sposobni te da je za uspjeh važno i preklapanje navedenih osobina (Renzulli, 2005). Drugim riječima, na ponašanje darovitog učenika može se gledati kao na interakciju između tri osnovna skupa ljudskih

osobina, a skupovi su iznadprosječne (ne nužno i visoke) opće i/ili specifične sposobnosti, visoka razina predanosti zadatku ili motivacija te visoka razina kreativnosti. S obzirom na to, daroviti učenici posjeduju ili su pak sposobni razviti opisani skup osobina i primijeniti ih na bilo koje potencijalno vrijedno područje ljudskog djelovanja (Renzulli, 1986; Renzulli i Reis, 2003; sve prema Davis i sur., 2014).

Neizostavan element darovitosti je i kreativnost koja se očituje u obliku znatiželje, bujne mašte, inteligencije i sl. te se može različito poticati. Prilikom razvijanja dječje kreativnosti važno je hrabriti dijete da zagovara vlastite ideje i pritom kritički prosuđuje (Adžić, 2011). Renzulli (n.d.; prema Davis i sur., 2014) također navodi da, primjerice, učitelj može identificirati učenika kao darovitog na temelju njegovog visokog kvocijenta inteligencije unatoč učenikovoj nemotiviranosti, ali i da učitelj može identificirati učenika kao darovitog i na temelju njegove kreativnosti i motivacije, bez saznanja o njegovom IQ-u. Davis, Rimm i Siegle (2014) pak navode da visoko inteligentan učenik može, ali i ne mora biti i kreativan, a rezultati studija iz 20. stoljeća (Getzels i Jackson, 1962; Wallach i Kogan, 1965; sve prema Davis i sur., 2014) koje suprotstavljaju inteligentne naspram vrlo kreativnih učenika potvrđuju da visoki IQ zaista ne znači i kreativnost i obrnuto. S druge strane, postoje i dokazi da su inteligencija i kreativnost povezani. Walberg i sur. (2003; prema Davis i sur., 2014) navode da je visoka inteligencija manje važna za kreativnost za razliku od nekih drugih osobina i uvjeta poput ustrajnosti, stimulativnog društvenog okruženja i sreće. Osim toga, navode da su kreativne osobe najčešće neovisne, samouvjerene, motivirane, energične, ne boje se izazova niti se libe izaći van okvira iako ponekad u tom procesu dožive i neuspjeh.

Sternberg (1993) daje još jednu važnu definiciju darovitosti usmjerenu na kognitivne modele tj. na sposobnost upravljanja vlastitim procesima mišljenja. Da bi se identificirala darovitost, pojedinac mora zadovoljiti pet kriterija, a to je izvrsnost odnosno superiornost u barem jednom području u odnosu na vršnjake; rijetkost postignuća i sposobnosti ili visoka razina kompetencije koja nije tako česta; produktivnost i (samo)usmjerenost koje vode do cilja; uspješnost na jednom ili više testova tj. mjerenja sposobnosti te; kriterij vrijednosti iznadprosječnog postignuća u nekom području koje je cijenjeno u društvu u kojem pojedinac živi i djeluje. Jedna od definicija darovitosti koje se pak temelje na sustavnom pristupu utjecaja na cjelokupni sustav jest ona koju predstavlja Tannenbaum (2003) u modelu morske zvijezde u kojoj se navodi pet elemenata darovitosti: opća intelektualna sposobnost, specifične sposobnosti, neintelektualni činitelji (motivacija), podrška okoline i sreća.

U Okviru za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (MZO, 2017) kao i u Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN, 1991) te u Pravilniku o srednjoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN, 1993) darovitost je određena kao skup visoko natprosječnih općih ili specifičnih sposobnosti, kreativnosti i motivacije što darovitom pojedincu omogućava razvijanje visokih kompetencija kao i postizanje izrazito natprosječnih postignuća u jednom ili više područja. Njemačke autorice Stapf i sur. (n.d.) navode da je zajedničko svim različitim modelima koji definiraju darovitost postojanje daleko iznadprosječnog intelektualnog kapaciteta odnosno da uz visoku opću inteligenciju (visoku razinu razmišljanja ili sposobnosti rješavanja problema) svaki od darovitih pojedinaca ima i specifične čimbenike inteligencije, npr. verbalne, prostorno-apstraktne ili matematičke. Dalje navode kako specifičan talent ne znači da se iznimna izvedba postiže automatski. Drugim riječima, darovitost ne shvaćaju kao garanciju ni za školski ni za profesionalni uspjeh, a čimbenici koji igraju važnu ulogu za postizanje uspjeha su osobine ličnosti darovite osobe i to motivacija, ustrajnost, volja za radom, ali i okolina i to podrška kod kuće i u školi, prihvaćanje od strane drugih ljudi, obiteljska klima, životni događaji itd.

Rost (1991) također navodi da je darovitost sve samo ne precizan pojam. Dodaje da postoji razlika između intelektualne i ne-intelektualne darovitosti; ponekad je darovitost shvaćena kao velika sposobnost u smislu opće inteligencije, a ponekad kao nešto specifično, to jest kao velika sposobnost u nekom specifičnom području. Inteligencija i vještina rješavanja problema (konvergentno mišljenje) često stoje nasuprot kreativnosti i mašti (divergentno mišljenje). Osim toga, neki autori sposobnost izjednačavaju s postignućem, dok ih drugi oštro razdvajaju.

Iz svega prethodno navedenog je jasno da nema ni jednoznačnog ni cjelovitog određenja, tj. definicije pojma darovitosti, a da su sve prikazane teorije i koncepti svojevrsni pokušaji stvaranja boljeg i sveobuhvatnijeg uvida u strukturu tog pojma. S obzirom na to, važno je spomenuti i proces identifikacije darovitosti koja najčešće zbog spomenute problematike također nije nimalo lak ni brz proces.

## 2.2. Identifikacija darovitosti

Istaknuta hrvatska autorica Jasna Cvetković Lay (2010) određuje identifikaciju darovitih učenika kao proces usmjeren ka pravilnom uočavanju i utvrđivanju mogućnosti učenika radi uspješnog zadovoljavanja njegovih odgojno-obrazovnih potreba pomoću posebno planiranih

odgojno-obrazovnih metoda i djelovanja. Nadalje, identifikacija darovitosti povezana je s odlukom o uključivanju odnosno neuključivanju učenika u neki program, a neadekvatni mjerni instrumenti, neprimjeren način i/ili vrijeme procesa identifikacije darovitosti mogu dovesti do toga da učenici s velikim potencijalom ostanu neprimijećeni. S obzirom na to, vrlo je važno što ranije uočiti znakove darovitosti kod djeteta (Čudina-Obradović, 1991). Često se zaboravlja da daroviti učenici također spadaju u grupu djece s posebnim potrebama pa je i to jedan od razloga zašto je potrebno što ranije ustanoviti je li učenik zaista darovit ili nije (Sparrow i sur., 2005; prema Kreger Silverman, 2018). Američka psihologinja L. Kreger Silverman (2018) navodi da je identifikacija darovitosti nužnija što je dijete specifičnije i osebujnije, a psihologinje von Károlyi i Winner (2005) slikovito dodaju da darovitost, ako se ne otkrije na vrijeme, umire.

Identifikacija darovitosti uglavnom se povezuje s ranim visokim sposobnostima djeteta, a uspjeh procesa identifikacije često ovisi o tome u kojoj je mjeri dijete razvilo osjećaj autonomije i u kojoj se mjeri ono ponaša samoinicijativno (Cross, 2018). U najužem smislu, identifikaciju darovitosti moguće je odrediti kao utvrđivanje osobina te vrste i stupnja darovitosti djeteta, a u tom procesu koriste se brojne metode i kriteriji, a to pak ovisi o odgojno-obrazovnoj ustanovi, roditeljima pa i samom djetetu odnosno učeniku. Ovi procesi kontinuiranog praćenja i analiziranja ponašanja te postignuća djeteta tako mogu teći uz pomoć različitih kontrolnih lista, upitnika procjene i samoprocjene, različitih testova poput Ravenovih progresivnih matrica, testova divergentnog i kreativnog mišljenja, Brunerovih zadataka itd. (Koren, 1989; prema Huzjak, 2006; George, 1995; prema Cvetković Lay, 2010). Spomenute kontrolne liste obuhvaćaju mnoštvo primjera različitih ponašanja koje (potencijalno) daroviti pojedinac može pokazivati s obzirom na dob te služe kao pomoć roditeljima, odgojiteljima i učiteljima za prepoznavanje i kasnije praćenje djeteta/učenika. One mogu biti formirane u obliku upitnika o posebnim vještinama djeteta kao i o situacijama u kojima se te vještine očituju, ali mogu biti formirane i kao niz tvrdnji koje u manjoj ili većoj mjeri opisuju dijete i to na skali procjene: nedovoljno, slabo, prosječno, dobro, iznimno (Saunders i Espland, 1991; George, 1995; sve prema Cvetković Lay, 2010). Američka Nacionalna udruga za darovitu djecu (2011; prema Inman, 2023) i Renzulli (2021; prema Inman, 2023) ističu kako bi proces identifikacije darovitosti učenika trebao uključivati više kriterija neformalnih i dinamičkih procjena.

Rost (1991) ističe da je darovitost statistički vrlo rijetka, a njezino prepoznavanje odnosno identificiranje posebno teško. Pedagoški usmjerena identifikacija darovitosti nekog učenika je ona usmjerena na pružanje i ostvarivanje specifične podrške te se odvija u tri faze, a to su preSelekcija ili „screening“, dijagnosticiranje ili "verifikacija" i "smještaj" ili detaljno

objašnjenje postavljene dijagnoze kako bi učenik dobio što bolju potrebnu podršku na različitim područjima. U prvom je koraku naglasak na potrazi za potencijalno darovitim učenicima na temelju dosadašnjeg učinka (školske ocjene) i/ili na temelju neke grupne izvedbe. U ovom dijelu često se uzimaju u obzir i komentari i zapažanja učitelja/nastavnika, roditeljske prosudbe i dr. Zatim slijedi faza potvrde („verifikacija“) u kojoj se koristi individualni test inteligencije zato što je precizniji od grupnog testiranja i mjerenja. U zadnjoj, trećoj fazi potvrđeno daroviti učenici odjeljuju se kako bi svatko dobio posebnu i odgovarajuću potporu. Naime, svaki se učenik, a tako i daroviti, razlikuje od drugog darovitog po svojim osobinama ličnosti, osjećaju sklonosti odnosno odbojnosti prema određenim predmetima, stečenom znanju o nečemu, maštovitosti, stupnju kreativnosti i originalnosti, načinu provođenja slobodnog vremena itd. S obzirom na to, važno je spomenuti indikaciju diferencijalne podrške ili pružanje odgovarajuće podrške svakom darovitom učeniku na temelju prethodno navedenih čimbenika uzimajući u obzir opširnost i raznolikost tema, razine težine zadataka i metode rada kako bi oni na kraju dosegli svoj puni potencijal (Rost, 1991).

Kako bi faze procesa identifikacije darovitosti uopće bilo moguće provoditi, važno je znati na koje čimbenike obratiti pozornost. Drugim riječima, od neizmjerne je važnosti znati koji su to znakovi darovitosti kod djeteta. Ti se znakovi uglavnom mogu uočiti samo u određenim područjima, a neki od primjera su uporaba složenih rečenica u vrlo ranoj dobi, usredotočenost i iznimno dobro zapažanje, zanimanje za različite aktivnosti i dr. Darovita su djeca odnosno učenici najčešće živahni i energični, znatiželjni, maštoviti, ustrajni te s lakoćom slijede upute i rješavaju raznovrsne (složene) zadatke, no često ih zanima nekoliko stvari odjednom te se tako uključuju u više aktivnosti pa ih nerijetko karakterizira i nestrpljivost te neurednost. S obzirom na navedeno, treba imati na umu da proces identifikacije darovitosti može biti vrlo izazovan. Osim toga, svako se dijete razlikuje jedno od drugog pa se tako i sposobnosti darovitih učenika razlikuju. Neke od razlika mogu se uočiti kada je riječ o kvocijentu inteligencije, kreativnosti, vještinama vođenja itd. Nadalje, jedan učenik ili učenica može pokazivati izuzetnu darovitost u umjetničkom području kao što je glazbena darovitost, dok drugi/a može biti izvanredan/a u sportskom području. Stoga je vrlo važno da dječji vrtići odnosno škole i roditelji darovitih učenika budu svjesni ovih raznolikosti kako bi proces identifikacije lakše, brže i uspješnije tekao, a i kako bi učenik dobio što kvalitetniju podršku (Cvetković Lay, 2002; Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008).

Davis i sur. (2014) ističu kako je važno razlikovati intelektualnu i kreativnu darovitost. Naime, navode da se darovitost identificira uglavnom ako je učenik iznimno inteligentan, no to

nije slučaj i s kreativnosti, već iznimno kreativni učenici često budu izostavljeni iz procesa identifikacije. Davis i sur. (2014) dalje naglašavaju kako učitelji kao darovite učenike uglavnom identificiraju one koji su uredni, savjesni, dobrog ponašanja i koji im ugađaju, dok će one koji se manje prilagođavaju i ugađaju te koji su više kreativni, a manje konvencionalni rjeđe uočiti pa i identificirati kao darovite.

Kada je riječ o podršci potencijalno darovitom učeniku u školi, najvažniju ulogu imaju učitelji i stručni suradnik pedagog i/ili psiholog. Njihov je zadatak uočavanje i praćenje učenikovih ponašanja i postignuća te uspoređivanje tih ponašanja i postignuća s onima učenikovih vršnjaka. Nakon potvrđivanja darovitosti učenika, učitelji i stručni suradnici zajedno s roditeljima dalje prate dijete radi utvrđivanja njegovih potreba te organiziranja što bolje podrške njegovom cjelovitom razvoju (MZO, 2017). Graham (2023) također navodi da pri procesu identifikacije darovitosti kod učenika nije dovoljno oslanjati se samo na rezultate učenika na ispitima odnosno na ocjene. Potrebno je uzeti u obzir i način na koji učenik razmišlja o sadržaju kao i način na koji o njemu razgovara. U srednjoškolskom je obrazovanju uobičajeno uočiti darovite učenike koji postavljaju složena pitanja i povezuju sadržaj sa stvarnim svijetom, što omogućuje učitelju da dublje zađe u nastavni plan i program nego je prvobitno planirao.

U procesu identifikacije darovitosti neizostavni su i roditelji darovitog učenika te različiti autori navode kako su njihovi stavovi i ponašanja ključni pri identifikaciji darovitosti njihovog djeteta. S obzirom na to, važno je svakodnevno poticanje djetetovih interesa od strane roditelja, posebno onda kada dijete samostalno inicira neku aktivnost jer upravo to može ukazivati na darovitost. Također, roditelji su svakodnevno u prilici promatrati ponašanja svog djeteta i to u različitim situacijama pa mogu uočiti brojne neuobičajene vještine, ali i određene socio-emocionalne poteškoće pri čemu ljestvice procjene djetetovih osobina, ponašanja i postignuća mogu biti od velike pomoći u svakodnevnom funkcioniranju obitelji kao i za proces identifikacije darovitosti (Porter, 2005; Gari i sur., 2018; Cross, 2018). S druge strane, neki autori ističu da darovitost može ostati i neprimijećena jer dijete može biti darovito u području o kojem roditelji, odgojitelji ili učitelji ne znaju dovoljno, a isto tako i nemogućnost uspješnog koncentriranja i/ili nezrelo socio-emocionalno ponašanje mogu utjecati na utvrđivanje darovitosti djeteta (Robinson, 1987; Kitano, 1990; White, 1985; sve prema Porter, 2005). Ponekad se događa i da dijete iskazuje ponašanja neuobičajena za njegovu dob te da upravo ta ponašanja budu znak darovitosti, no ista ta ponašanja se ne moraju niti neće očitovati kod svih darovitih (njegove dobi) (BMBF, 2009). Lee i sur. (2020; prema Inman, 2023) predstavljaju osam univerzalnih istina o identifikaciji darovitosti učenika pa tako navode da ono što se mjeri

u procesima identifikacije treba biti usklađeno s onim što se kasnije nudi u programima za darovite; da instrumenti za identifikaciju trebaju biti pouzdani i valjani; da što je veći postotak učenika koji se formalno procjenjuju, to će manje darovitih učenika ostati nezapaženo; da se svaki kriterij (tijekom identifikacije) treba obrazložiti; da korištenje nacionalnih normi potkopava lokalne programe i ciljeve za darovite; da učitelji trebaju biti dobro informirani, upućeni i educirani prije negoli se njihova zapažanja o darovitom učeniku uzmu u obzir; da je dobro imati različita mjerila, no da su detalji odlučujući; te da valja uzeti u obzir i kulturološke razlike kao i potencijalne pristranosti u procesu identifikacije. Inman (2023) dodaje da bi se svi učitelji trebali smatrati lovcima na talente odnosno na darovitost i neprestano voditi računa o sklonostima, sposobnostima, kreativnosti i talentima svojih učenika.

Iz svega navedenog može se zaključiti kako je identifikacija darovitih jedna od najvažnijih varijabli kada je riječ o darovitom pojedincu, ne samo kako bi on u što većoj mjeri ostvario svoje potencijale u nekom području (ili više njih), već i kako bi mu društvo pružilo što veću podršku još od najranije dobi u vidu prilagođenih (individualiziranih) planova i programa i poticanja njegovog svestranog (kognitivnog, konativnog i psiho-motoričkog) razvoja.

### 2.3. Darovito dijete

Kako je već spomenuto, znakovi odnosno ponašajne karakteristike koje mogu upućivati na darovitost djeteta predstavljaju tek potencijal kojeg ono treba iskoristiti onoliko koliko je to moguće. Unatoč brojnim posebnostima darovite djece, darovito dijete ne mora nužno iskazivati takve karakteristike u svojim ponašanjima i postignućima. Osim toga, iako je daroviti učenik izuzetno sposoban u nekom području (brzo pamti pojmove, shvaća procese, originalan je u rješavanju problema), on također može imati i poteškoće u učenju čiji razlog može biti poremećaj iz spektra autizma i dr. (Porter, 2005). Svakako, može se reći da veća darovitost znači veću posebnost djeteta/učenika (Clark, 1988).

Sva djeca imaju vrlo slične osobine, no kod darovite su djece one upečatljivije. Kako je već prethodno spomenuto, karakteristične osobine i ponašanja darovitih najčešće je moguće uočiti od njihove najranije dobi, a autorice Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008) navode niz atributa kojima pobliže opisuju ta ponašanja: brže, prije, više, bolje, drukčije i uspješnije. Prema Winner, kod darovitih je učenika moguće uočiti tri glavna obilježja odnosno prijevremenu razvijenost, ustrajnost i djelovanje isključivo na način koji su sami osmislili te visoka



ambicioznost i (intrinzična) motivacija što ponekad može djelovati i kao opsesivno ponašanje ili opsesivna želja za postizanjem cilja (Winner, 2005; prema Adžić, 2011). Međutim, potrebno je obratiti pozornost i na tihu, povučenu djecu koja baš zbog takvih osobina, iako (potencijalno) darovita, mogu ostati neprimijećena. Ipak, autori uglavnom ne pišu o osobitostima darovitih s obzirom na dob, nego s obzirom na područja u kojima daroviti pokazuju te (posebne) osobnosti (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Zato se postavlja pitanje kakvo je zapravo dijete koje je iskoristilo svoje potencijale.

Cvetković Lay (2010) navodi da su najvažniji ponašanje (znatiželjnost i zainteresiranost, široki vokabular, bogati izričaj i jezična tečnost), intelektualno funkcioniranje (sposobnost kritičkog mišljenja i brzog uočavanja i shvaćanja, metakognicija, smisao za humor), motiviranost (odvažnost, ustrajnost) i specifični interesi (zainteresiranost i usredotočenost na određena područja i aktivnosti). Ministarstvo znanosti i obrazovanja u Okviru za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (2017) predstavlja četiri područja specifičnih sposobnosti darovitih: spoznajno, psihomotorno, psihosocijalno i područje umjetničkog izražavanja, a pod tim se ističu fizika, matematika, informatika, tehnika i kemija; fizičke aktivnosti, sport i ples; samospoznaja, rukovođenje; glazba, gluma, likovna umjetnost i dr. Dalje se navodi kako je daroviti učenik usmjeren prema cilju, intrinzično motiviran, uporan i precizan, kreativan, da posjeduje moć vizualizacije i samosvijest, da je suosjećajan, introvertiran, moralan, pravedan, da često propituje autoritet i sl. I Vican (2018) kao važne i istaknute osobine darovitih navodi znatiželjnost, postavljanje pitanja, zainteresiranost, motiviranost, sposobnost apstraktnog i kritičkog mišljenja, humorističnost, iznimnu kognitivnu sposobnost i općenito više razine znanja u najčešće svim područjima u odnosu na pojedince iste dobi koji posjeduju prosječne sposobnosti. Neka istraživanja su pak pokazala kako su darovita djeca najčešće prilagođena jednako kao njihovi vršnjaci, no kako su, za razliku od njih, osjetljivija na potrebe drugih ljudi, to jest da pokazuju povećanu emocionalnu osjetljivost. Ipak, neki rezultati pokazuju kako se kod darovitih pojavljuju socio-emocionalni problemi, a to je posebno uočljivo tijekom adolescencije. Štoviše, daroviti su učenici uvelike svjesniji svojih akademskih kompetencija u odnosu na interpersonalne, a upravo na tom području onda i nailaze na poteškoće (Colangelo, 2002). Nadalje, autorice von Károlyi i Winner (2005) pojašnjavaju da su daroviti učenici mnogo kompetentniji u području ili područjima u kojima iskazuju izvanredne sposobnosti i/ili u kojima postižu izvanredne uspjehe, nego njihovi vršnjaci i to zato što brzo i lako shvaćaju procese te usvajaju i primjenjuju stečena znanja znatno brže. Također su ustrajni i gorljivi u želji da potpuno ovladaju nekim sadržajem te stoga posvećuju mnogo

vremena i energije istražujući i proučavajući to što ih zanima. Njihovi procesi učenja, razmišljanja i rješavanja problema uvelike se razlikuju od onih koje je moguće uočiti kod prosječnih učenika, a daroviti učenici su svjesni svoje posebnosti odnosno različitosti što ih može odvesti u dva smjera. Točnije, daroviti učenik može se osjećati vrlo sposobnim i biti ponosan na sebe i svoje osobine. S druge strane, može se osjećati izoliranim te imati jako nisko samopouzdanje što pak može voditi do toga da poriče da je darovit. Callahan i Miller (2005) dijele darovite učenike u dvije grupe: akademski aktivisti i inovatori u rješavanju problema. Prvu grupu odlikuje brže učenje, usmjerenost prema cilju, prilagodljivost, metakognicija, preferencije k izazovnim i problemskim situacijama, sposobnost sagledavanja činjenica iz tuđe perspektive i općenito detaljnija i bolja znanja i sposobnosti, dok drugu grupu, osim navedenih osobina, odlikuje i poriv za problemima, izazovima i neriješenim pitanjima kako bi mogli pronaći nova, kreativna pa i neuobičajena rješenja. Valja istaknuti intrinzičnu motivaciju i unutarnje zadovoljstvo koji se javljaju kod darovitog pojedinca. Naime, njima je bitnija vlastita satisfakcija od ekstrinzične motivacije kao što je dobivanje neke (materijalne) nagrade (Amabile, 1996; prema Callahan i Miller, 2005), što potvrđuju i autorice Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008). Iz navedenog je jasno kako darovite učenike krasi pregršt pozitivnih osobina koje uz odgovarajuću podršku te pravilno i sustavno usmjeravanje rezultiraju uspjehom. Ali, kod darovitih se mogu uočiti i neke osobitosti koje mogu priječiti njihovo lagodno i nesmetano funkcioniranje i razvoj. S jedne strane te osobitosti mogu biti uzrokom nezadovoljstva darovitog, a s druge ih strane one dodatno razlikuju od prosječnih ponašanja odnosno od ponašanja većine pa se tako nerijetko u njihovom odnosu s roditeljima, a i okolinom, javljaju nesuglasice. Isto tako, spomenute osobitosti ili specifičnosti s jedne strane koče, a s druge guraju. Drugim riječima, one mogu kod darovitog izazivati unutarnji nemir, pritisak i napor, ali ga i tjerati naprijed predstavljajući potrebnu motivaciju, usmjerenost, posvećenost, kreativnost, samokritičnost i dr. Zbog svojevrstne dihotomije pojedinih osobitosti i ponašanja darovitog djeteta koja onemogućuje njihovo kategoriziranje pod poteškoće odnosno pod nešto negativno, u ovom se radu nazivaju specifičnostima. Neke od tih specifičnosti mogu biti nestrpljivost, višestranost, tendencija ka perfekcionizmu i kompliciranju, izoliranje od okoline, osjetljivost itd. Često se kod darovitih pojavljuje osjećaj nezadovoljstva, nestrpljivosti i/ili otpora u situacijama u kojima se stvari ne mijenjaju, izazovi ne savladavaju, a problemi ne rješavaju na onaj način i onoliko brzo kako i koliko bi oni to htjeli, odnosno kako i koliko su oni to zamislili (Callahan i Miller, 2005). Posljedično, često ne djeluju po dobivenim uputama, nego po vlastitom nahođenju te sve nedosljednosti jasno prokazuju, a sva obrazloženja dovode u pitanje (Cvetković Lay, 2002). Kod darovitih se učenika može pojaviti i osjećaj dosade i

nezainteresiranosti onda kad im se čini da se aktivnosti ponavljaju ili ako im nisu dovoljno izazovne. Isto tako, osim što mogu biti nezadovoljni prosječnim vršnjacima koji neće tako efikasno rješavati zadatke i savladavati izazove, takve situacije mogu uzrokovati čak i agresivnost kod darovitih učenika jer ih, uz prethodno spomenuto, prosječni vršnjaci ponekad ne mogu u potpunosti razumjeti pa počinju odbacivati njih i njihove ideje (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Darovite učenike često karakterizira nestrpljivost, a ona ih ponekad vodi do frustracije. Drugim riječima, iako daroviti učenik gotovo uvijek u potpunosti razumije upute i shvaća koji mu je zadatak te na koji bi ga način trebao obaviti, ponekad se događa da djetetove fizičke vještine tj. tjelesna zrelost ne odgovaraju mentalnoj dobi. Primjer je razvoj fine motorike koji teče tijekom dužeg perioda te ne može pratiti kognitivni razvoj (Chamrad i Robinson 1986; Freeman 1983; Kitano 1986; Roedell i sur., 1980; Webb 1993; Whitmore 1980; prema Porter, 2005). Do navedenih se saznanja došlo još u prošlom stoljeću, a u modernom vremenu te na prostoru Istočne Europe ističe se NTC program koji za cilj ima povezati dječje svakodnevne aktivnosti sa suvremenim spoznajama iz različitih područja medicine poput neuroendokrinologije, neuroanatomije i neurofiziologije. Na taj se način efikasno potiče razvoj funkcionalnog znanja to jest razvoj brzine razmišljanja, povezivanja te zaključivanja. Nadalje, glavni je cilj ovog programa primjena neuroznanstvenih otkrića u svakodnevnom životu djece te u odgojno-obrazovnom sustavu. S obzirom na to, NTC program nudi različite aktivnosti i igre temeljene na spoznajama o razvoju i radu mozga, a koje posljedično pozitivno djeluju na sam razvoj mozga i to u vrijeme najintenzivnijeg rasta i razvoja, odnosno od rođenja do dvanaeste godine. Također, NTC u središte stavlja element igre te se na službenim internetskim stranicama ovog programa navodi da je upravo igra najbolji put za uspješno poticanje intrinzične motivacije djeteta. Program se sastoji od tri faze koje se provode upravo kroz igru i na taj se način istovremeno njeguju i kognitivni i senzomotorički razvoj, a prvu fazu karakteriziraju „evolutivno podržavajuće aktivnosti“ odnosno složene motoričke aktivnosti (fina motorika, dinamička akomodacija oka, rotacija, ravnoteža, kretanje). Druga faza obuhvaća misaone klasifikacije i asocijacije, a treća je posvećena razvoju divergentnog i konvergentnog mišljenja i funkcionalnog znanja (NTC, 2023).

Davis i sur. (2014) navode nekoliko negativnih karakteristika darovitih pojedinaca poput neravnomjernog mentalnog razvoja, neuspjeha u područjima koja im nisu zanimljiva, perfekcionizma, pretjerane samokritičnosti, sumnje u sebe, loše slike o sebi, depresivnosti, ekstremnog osjećaja različitosti itd. Navode i pozitivne karakteristike darovitih koje su i brojnije od prethodno navedenih, a to su rano i brzo učenje, brz razvoj govora i vrhunska jezična

sposobnost, široki vokabular, uživanje u učenju, akademska superiornost, vrhunska analitička sposobnost, oštra zapažanja i zaključivanja, apstraktno, složeno, logično i pronicljivo razmišljanje, veća samosvijest i metakognicija, široko područje interesa, znatiželjnost, ambicioznost, visoka razina intelektualne i tjelesne aktivnosti, visoka motiviranost, empatičnost, moralnost, osjećaj za pravdu, poštenje, samostalnost, izvrstan smisao za humor, originalnost i dr.

Porter (2005) navodi kako se kod darovitih učenika može uočiti i težnja ka perfekcionizmu te da ona s jedne strane može predstavljati težnju ka besprijekornoj izvedbi, a s druge se strane može raditi o neurotičnosti ako je darovito dijete nezadovoljno (svojom) izvedbom ili postignućem. Štoviše, daroviti u takvim slučajevima neprestano traži greške u koracima i nedostatke svojih postupaka kako bi ih u budućnosti mogao izbjeći. Neurotičnost se može javiti i u situacijama u kojima daroviti nastoji imati kontrolu nad svime, što je skoro pa uvijek (Porter, 2005). Prema Rinn i Majority (2018), postoji niz istraživanja čiji rezultati pokazuju kako su daroviti pojedinci skloni perfekcionizmu i stoga teže prilagodljivi, ovisno o dobi, spolu i dr. U Okviru za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (MZO, 2017) perfekcionizam se objašnjava kao posljedica visokih i strogih kriterija koje su daroviti pojedinci skloni postavljati kako za sebe, tako i za druge. Za Shafran i Mansell (2001; prema Rinn i Majority, 2018) perfekcionizam su nerealno visoki standardi prema kojima daroviti učenik mjeri (svoju) sposobnost i vrijednost. Također, perfekcionizam može biti uzrok samoozljeđivanja uslijed velikog stresa onda kada daroviti ne uspijeva nešto kontrolirati. Međutim, postoje i istraživanja koja pokazuju da perfekcionizam ne znači uvijek otegotnu okolnost za darovitog učenika i njegovo svakodnevno funkcioniranje (Cross, 2018). Tako istraživanje provedeno početkom 20. stoljeća (Schuler, 2000; prema Rinn i Majority, 2018) pokazuje da više od 87% ispitanih darovitih učenika sedmih i osmih razreda ima iznimne težnje ka perfekcionizmu, a manje od pola njih (30%) ima uz to i poteškoće s prilagodbom odnosno uspješnim svakodnevnim funkcioniranjem. S obzirom na to da je daroviti učenik, kako je već spomenuto, često nezadovoljan uratkom drugih, prosječnih vršnjaka (iz razreda), događa se da se počinje izdvajati i raditi samostalno (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Istraživanja potvrđuju ovu tvrdnju, a ono provedeno još 1999. godine pokazalo je da više od polovice ispitanika radije odabire i prakticira samostalni rad radi bolje koncentracije, veće slobode i kreativnosti i dr. (Cvetković Lay, 2010).

Razdoblje adolescencije nosi sa sobom nove i veće izazove za darovitog učenika jer je to vrijeme psihofizičkih promjena i vrijeme sazrijevanja u kojem mladi pokušavaju pronaći sebe.

To je i razdoblje čestih i brzih promjena raspoloženja potaknutih hormonalnim promjenama koje prolazi svako dijete na ovom prijelazu u mlađu odraslu dob, a ti procesi su posebno intenzivni za darovitu djecu koja su već zbog svojih iznadprosječnih sposobnosti drugačija od vršnjaka. S obzirom na to, daroviti uglavnom imaju veće poteškoće s prilagodbom vršnjacima, obitelji i učiteljima/nastavnicima (Mueller i Winsor, 2018). Mueller i Winsor (2018) navode da izoliranje od vršnjaka i/ili okoline može pozitivno djelovati na koncentraciju, sistematičnost i temeljitost darovitog pojedinca, ali i da mogu pridonijeti razvoju depresivnih raspoloženja ili depresiji pa čak dovesti i do pojave suicidalnih misli. Nadalje, daroviti su vrlo osjetljivi pojedinci, a jedno istraživanje nad osamdeset darovite djece u dobi od šest do jedanaest godina pokazalo je kako su oni osjetljiviji na okolinu za razliku od drugih vršnjaka (s prosječnim IQ), te da na različite vizualne i dr. podražaje reagiraju intenzivnije (Gere i sur., 2009; prema Rinn i Majority, 2018). Štoviše, brojna istraživanja autora Piechowskog, Colangela, Gallagera, Millera, Boucheta i Falka ukazuju i na veću emocionalnu osjetljivost darovitih od vršnjaka s prosječnim kvocijentom inteligencije (Rinn i Majority, 2018). Ovakva vrsta osjetljivosti može biti uzrokom osobnijem shvaćanju kritika (Borders i sur., 2014; prema Rice i Taber, 2018). Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008) pretjeranu osjetljivost darovite djece i mladih povezuju sa samokritičnosti i osjećajem nezadovoljstva u situacijama kad rezultat nije u skladu s očekivanjima te s izuzetnom sposobnošću spoznavanja i doživljavanja osjećaja drugih. Kazimier Dabrowski postavlja teoriju prekomjerne osjetljivosti; dijeli je na ukupno pet vrsta: senzualna, psihomotorna, emocionalna, intelektualna i imaginativna. Dodaje kako osoba s jednim ili pak više oblika prekomjerne osjetljivosti stvarnost percipira na drugačiji i intenzivniji način. Dabrowski također ističe da uravnotežena osobnost podrazumijeva isključivo pozitivne osobine, a da je za proces izgradnje osobnosti bitna težnja prema idealu. Teorija pozitivne dezintegracije vrlo je važna u odgoju i obrazovanju darovitih učenika, posebno onih osjetljivih jer naglasak stavlja upravo na emocije (Harper i sur., 2016). Razvoj osobnosti nije uvijek isti niti statičan, ne počinje uvijek od najniže razine, već je promjenjiv pa tako može ići put gore, a nakon toga ići do razine niže od one na kojoj je prethodno bio, a također je i neovisan o dobi (Ackerman, 2009). Prva razina teorije pozitivne dezintegracije Dabrowskog ili razina primarne integracije obuhvaća rast osobnog interesa, egocentrizam i eksternalizam, a empatija izostaje. Druga je razina univerzalna dezintegracija i odnosi se na unutarjni sukob, zbunjenost, krizu identiteta. Treća razina ili spontana višeslojna dezintegracija podrazumijeva evaluaciju i samoevaluaciju te ponašanja prema vlastitom sustavu vrijednosti i u skladu s postavljenim ciljevima. Četvrta razina ili organizirana višeslojna dezintegracija nastupa u trenutku kada pojedinac prihvaća vrijednosti u skladu s vlastitim ciljevima i idealima, a one koje nisu

odbacuje. Na ovoj razini pojedinac ima i sposobnost prosuđivati o vlastitom kao i o razvoju drugih. Peta je razina sekundarna integracija i kao takva krajnji stupanj razvoja pojedinca (Harper i sur., 2016). Harper i sur. (2016) dodaju da su spomenuti procesi integracije odnosno dezintegracije uz tri ključna faktora razvoja, a to su socijalno okruženje, genetsko naslijeđe i vlastite odluke i izbori, sastavni dio potpunog razvoja osobnosti pojedinca. Usto, za pozitivnu razvojnu promjenu odlučujući je unutarnji sukob između željenog i stvarnog ja.

Darovita su djeca sklona asinkronom razvoju; dok su intelektualno dosta ispred svojih vršnjaka, fizički su i emocionalno više u skladu s njima. Ovakav razvoj može biti frustrirajući jer daroviti desetogodišnjak može razmišljati poput šesnaestogodišnjaka, ali emocionalno obrađivati informacije kao desetogodišnjak. Još veći izazov predstavlja to što ovaj razvoj nije dosljedan u svim/različitim područjima i domenama pa tako jedno dijete može imati nekoliko različitih dobnih razina ovisno o području i načinu na koji djeluje ili se ponaša (Silverman, 1997; prema Graham, 2023). Ovakav asinkroni ili neravnomjerni razvoj može rezultirati lošom prosudbom budući da intelekt i emocionalna zrelost nisu usklađeni, što može biti izuzetno frustrirajuće i zbunjujuće za učitelje, roditelje pa i samog učenika. Naime, izborima i odlukama koje darovito dijete donosi može nedostajati zrelosti i onog naprednog razmišljanja za koje se očekuje da ima. Spomenuti je nedostatak sposobnosti prosuđivanja povezan s prirodnim razvojem mozga, a više razine intelekta rezultiraju većim jazom u prosuđivanju (Webb, 2016; prema Graham, 2023).

Nadalje, kada je riječ o karakternim obilježjima darovitih učenika, važno je napomenuti kako ne postoje dva potpuno ista darovita učenika zato što neki učenik odnosno učenica možda neće pokazivati određenu osobinu, a isto će tako ta osobina kod njega možda biti manje izražena i sl. Kako Clark (2002; prema Graham, 2023) navodi, daroviti učenici imaju tendenciju biti akademski uspješniji od svojih vršnjaka u jednom ili više područja, a to je obično i prvi znak za roditelje i učitelje da bi učenik trebao drugačiji nastavni plan i program kako bi zadovoljio svoje jedinstvene (akademske) potrebe. Daroviti učenik tako može početi čitati u ranijoj dobi od svojih vršnjaka, brže i ranije stjecati široki vokabular te brže usvajati pojmove i shvaćati različite procese. Osim toga, mnogi daroviti učenici uočavaju i dobro razumiju odnose među temama koje ostali učenici ne shvaćaju tako lako i dobro. Stoga učenje i poučavanje darovitih učenika može biti i jako zabavno; njihove ideje mogu usmjeriti nastavni sat na drugačiji, zanimljiviji put i tako zapravo (pre)oblikovati nastavu (Winebrenner i Brulles, 2018; prema Graham, 2023).

Kako se tijekom vremena sam pojam darovitosti različito definirao, tako su nastajala i različita uvjerenja o darovitima koja mogu utjecati na privatni i profesionalni život i uspjeh ovih pojedinaca, ali i na odnos društva prema njima. Iako visoki IQ jest usko vezan za darovitost, on ipak nije nužan kako bi neki pojedinac bio proglašen darovitim u određenom području, a primjer za to je darovitost u glazbenom području. Prema Cvetković Lay (2002), testovima inteligencije najčešće se mjere numeričke i jezične sposobnosti te je uvriježeno mišljenje da učenik darovit u jednom području postiže iznadprosječne rezultate i u drugim područjima, no to najčešće nije tako. Štoviše, učenik koji je darovit u jednom području može imati poteškoće u nekom drugom području. Slično potonjem uvjerenju, mnogi smatraju i da se darovitost javlja kao rezultat genskog naslijeđa. Različita istraživanja kao što je studija F. Galtona iz 19. stoljeća i I. Furlana (koeficijent korelacije inteligencije djece i roditelja iz 20. stoljeća) zaista potvrđuju ovu tvrdnju, no u novije vrijeme odnosno krajem 20. stoljeća proveden je niz kvalitativnih istraživanja čiji su rezultati počeli ukazivati na važnost ne samo genskih predispozicija, nego i na utjecaj okoline kada je riječ o razvoju intelekta (Sekulić-Majurec, 1995). Tako rezultati spomenutih istraživanja pokazuju da se utjecaj gena na nasljednost inteligencije povećava tijekom odrastanja. Kada je riječ o nasljednosti školskih postignuća, spomenuti rezultati nisu pokazali razvojne promjene što znači da školski, a posljedično i životni uspjeh pojedinca ovisi o oblikovanju okruženja koje se podudara s genetskim sklonostima k izboru načina provođenja slobodnog vremena, učenja itd. (Plomin, 2018).

S obzirom na navedeno, pogrešno je misliti kako darovitom djetetu nije potrebna pomoć i/ili podrška kako bi ono ostvarilo svoje potencijale ili, drugim riječima, postoji i uvjerenje da je darovitom djetetu uspjeh zagarantiran već samom identifikacijom darovitosti. Štoviše, ovakvo uvjerenje može biti uzrokom manjeg uspjeha od onog koji se zapravo mogao postići da je došlo do sustavnijeg poticanja i postavljanja izazovnih zadataka. Dakle, darovito dijete pred koje se ne postavljaju izazovi u vidu dodatnih i složenijih zadataka ne razvija naviku učenja pa, na kraju, ne postaje ništa uspješnije od prosječnih vršnjaka (Brody i Stanley, 2005). Uvriježeno je i mišljenje kako su daroviti pojedinci u prosjeku popularniji i sretniji u usporedbi s drugima i da postaju društveno prominentne osobe, no oni uglavnom imaju drugačije interese i ciljeve od svojih vršnjaka. Posljedično, njihovim se vršnjacima takvi afiniteti mogu činiti vrlo neobičnima pa čak i čudnima što pak može dovesti do izoliranja darovitog iz društva. Navedeno može utjecati i na socio-emocionalni razvoj darovitog pojedinca što je još jedan razlog koji ide u prilog tezi da uspjeh darovitih nije zagarantiran bez obzira na postojanje iznimnih intelektualnih sposobnosti (Cvetković Lay, 2002). U ovom je kontekstu važno spomenuti i

istraživanje čiji su rezultati pokazali da je skoro 70% darovitih pojedinaca doživjelo izoliranje ili neki vid zlostavljanja tijekom osnovne škole (Peterson i Ray, 2006; prema Pfeiffer i Muniz Prado, 2018), a Saintil i Pfeiffer (2017; prema Pfeiffer i Muniz Prado, 2018) navode kako je preko 70% darovite djece bilo izrugivano i nazivano podrugljivim imenima. Također, Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008) spominju poslušnost kao još jedan faktor koji oblikuje uvjerenje da je darovito dijete uvijek pristojno i dobro, a ukoliko je neposlušno, utoliko će teže i rjeđe biti percipirano i okarakterizirano kao darovito. Zato je najčešće pogrešno procjenjivati je li dijete darovito ili nije na temelju njegovog dobrog ili lošeg ponašanja.

#### 2.4. Cjeloviti razvoj darovitog djeteta

Kako je u prethodnim poglavljima spomenuto, kada je riječ o darovitim učenicima, postoji mišljenje da su oni uspješni sami po sebi, a to bi značilo da ih ne treba usmjeravati niti stavljati pred njih izazove kao i da će se darovitost prvenstveno pokazati sama i bez procesa identifikacije. No, postoje istraživanja koja pokazuju da se 10% do 20% učenika koji su napustili srednju školu nalazi u grupi darovitih te da su gotovo uvijek daroviti učenici koji su napustili školu oni učenici koji nisu bili vođeni, koji nisu bili savjetovani i koji nisu bili stavljani pred izazove te da su nerijetko bili okarakterizirani kao „slabiji učenici“ (Renzulli i Park, 2002; Rimm, 2003, 2008; Whitmore, 1980; sve prema Davis i sur., 2014). Kako bi pak učenici s visokim potencijalom bili prepoznati, a njihove sposobnosti kvalitetno razvijene i usmjerene, oni moraju razumjeti tko su i što moraju podijeliti sa svijetom, tj. s okolinom. Kada roditelji, učitelji i dr. vide potencijal u učenicima, moguće je da sami učenici isti ne prepoznaju. Zato je važno je da odrasli u životu darovitog učenika odigraju svoju ulogu i pomognu mu da otkrije, prihvati i razvija svoje sposobnosti, a učenik tada može i sam postaviti jasne ciljeve i lakše do njih doći (Phelps i Lewis, 2023). Pri ovim je procesima od neizmjerne važnosti ne samo suradnja, već i partnerstvo obitelji i škole radi poboljšanja učenikovog socio-emocionalnog i kognitivnog razvoja kroz interakcije i sudjelovanje. Partnerstvo u ovom kontekstu označava najvišu razinu suradničkih odnosa obitelji i škole čiji je cilj dobrobit djeteta/učenika (Ljubetić, 2013).

Iz prethodno navedenog proizlazi da roditelji ne mogu biti garancija sreći i uspjehu svog djeteta zato što oni ne mogu utjecati na sve složene i promjenjive društvene okolnosti u kojima dijete odrasta (Pernar, 2010). Navedene okolnosti moguće je prepoznati kao dio velikog sustava dominantnih uvjerenja i ideologija koje Bronfenbrenner (1994; prema Cross, 2018) označava



kao makrosustav u svojoj ekološkoj teoriji razvoja. Makrosustav je, nadalje, širi kontekst vrijednosti i običaja koji utječu na ponašanja učenika/djeteta. Egzosustav pak uključuje veze između dva ili više čimbenika koji utječu na učenika pa je važno spomenuti (neizravan) utjecaj masovnih medija, vladinih agencija, odgojno-obrazovnog sustava i vjerske hijerarhije. Mezosustav predstavlja međudjelovanje različitih mikrosustava, a dijete svakodnevno biva u mikrosustavu škole, doma i susjedstva. Navedeni sustavi utjecaja na iskustva darovitog učenika utječu na njegove vrijednosti i navode ga da traži smisao u tim iskustvima. Daroviti učenici često primaju različite poruke iz egzosustava i mezosustava, a one uključuju tvrdnje nekih odraslih da darovitost ne postoji, da nije bitna ili da su daroviti učenici već u prednosti i da im ne treba posebna podrška. S jedne ih strane roditelji potiču da budu dobri u školi, dok učenici iskustva u njoj opisuju kao dosađivanje i čekanje da ih drugi učenici sustignu u kompetencijama i postignućima (Cross, 2018). S obzirom na navedeno, vrlo je važno pojasniti na koji način obitelj i škola djeluju na cjeloviti razvoj darovitog učenika odnosno koji su to čimbenici na koje bi obitelj darovitog djeteta i škola koju pohađa trebali obratiti posebnu pozornost kako bi daroviti dobio što bolju podršku i postigao što veći uspjeh.

#### 2.4.1. Obiteljsko okruženje

Roditeljski stilovi i način na koji obitelj prevladava probleme ključni su čimbenici dječjeg psihološkog i emocionalnog razvoja, a obitelj je glavni čimbenik socijalizacije djeteta od najranije dobi (Al-Halabi i sur., 2009; Kumpfer i Alvarado, 2003; Negreiros, 2013; Sánchez-Prieto i sur., 2019; sve prema Sanchez Prieto, Socias i Fernández, 2023). Nadalje, modeli ili stilovi roditeljstva mogu imati izravan utjecaj na psihičku ranjivost djece, pozitivno ili negativno utječući na njihovo mentalno zdravlje (Baumrind, 1971; Kumpfer, 2014; Jones i sur., 2014; Ren, Hu i Song, 2019; sve prema Sanchez Prieto, Socias i Fernández, 2023).

Roditelji mogu na svoje darovito dijete u prevelikoj mjeri prenositi svoju motivaciju, želju za uspjehom i kriterije za uspjeh; drugim riječima, mogu se ponašati nametljivo. Nadalje, donošenje odluka umjesto djeteta zapravo predstavlja oduzimanje inicijative djetetu i umanjivanje mogućnosti osjećaja ponosa zbog postignutog uspjeha. Na taj način dijete postaje ovisno o drugima što vodi k narušavanju odnosa između roditelja i djeteta, a može doći i do forsiranja u kojem se prepoznaju tri elementa: neusklađenost roditelja i aktivnosti s mogućnostima djeteta, zatvorenost roditelja kad su u pitanju interesi djeteta i tromost u njegovom napredovanju te neusklađenost roditelja s nastojanjima djeteta. Forsiranje je, dakle, obilježeno prisilom, nametanjem i uvježbavanjem, dok prirodno učenje karakterizira spontanost, zanimanje i istraživanje. Čudina-Obradović (1991) nadalje navodi kako su

nerealistična očekivanja i razočaranja roditelja uzrok poremećaja odnosa roditelja i djeteta te da se kod djeteta javljaju krivnja, strah i odbojnost prema aktivnostima.

Dijete kod kojeg je identificirana darovitost nerijetko se tako istodobno i etiketira. Iako društvo cijeni i treba darovite pojedince, često nema previše razumijevanja za njih. Štoviše, darovite se često percipira kao teret te može doći do promjena stava darovitog djeteta prema okolini, ali i prema samome sebi. Dodatno, može doći do promjena i u obiteljskim ulogama ako se izgube granice između uloge djeteta i uloge roditelja. Važno je istaknuti kako je roditeljski autoritet nužan za uspješan odgoj (darovitog) djeteta, a intenzitet iskazivanja tog autoriteta određuje jedan od četiri karakteristična roditeljska odnosno odgojna stila (Pernar, 2010).

Zanemarujući ili indiferentni stil odnosi se na odgoj djeteta u kojem su roditelji emocionalno hladni, ne pokazuju interes za djetetove želje niti pridaju pozornost djetetovim aktivnostima, ne pokazuju toplinu i ljubav prema djetetu te su ravnodušni i nemaju kontrolu nad ponašanjem djeteta. Ovaj odgojni stil negativno utječe na djetetov razvoj odnosno nepovoljan je za dijete i njegovu osobnost i djetinjstvo. Također, djeca čiji su se roditelji odnosili prema njima kao što je prethodno opisano uglavnom su neposlušna, zahtjevna, neprijateljski nastrojena, niskog samopoštovanja, promjenjivog raspoloženja, a nerijetko se okreću delikventnom ponašanju (Pernar, 2010; Zdenković, 2012). Zdenković (2012) dalje opisuje autoritarni odgojni stil kojeg karakterizira nedovoljno pokazivanje topline od strane roditelja te se taj stil smatra strogim s obzirom na to da su očekivanja roditelja od djeteta vrlo zahtjevna uz visoku kontrolu, a bez dovoljno podrške. Odnos između djeteta i roditelja temelji se na podređenosti djeteta, a nadređenosti roditelja te prema shemi nagrade i kazne. Stoga su ovakva djeca često neiskrena, agresivna, nestrpljiva, netolerantna, ali mogu biti i nesigurna i povučena te u stalnoj brizi kako ispuniti očekivanja i naredbe autoriteta (Pernar, 2010). Roditelji koji su visoko na ljestvici kontrole i postavljanja granica, ali i na ljestvici iskazivanja emocionalne topline i ljubavi u odnosu prema djetetu pripadaju autoritativnim roditeljima, a ovaj demokratski odgojni stil navodi se kao najzdraviji i najbolji za dijete i njegov svestrani razvoj. Roditelji u ovom slučaju znaju primjereno postavljati granice i očekivanja, otvoreno i primjereno komunicirati s djetetom, uzimaju u obzir raspoloženje i interese djeteta te potiču njegovu kreativnost. Dijete ovakvih roditelja uglavnom je samouvjereno, iskreno, odgovorno, postiže različite uspjehe i sl. (Pernar, 2010; Zdenković, 2012). Četvrti odgojni stil naziva se popustljivim ili permisivnim, a odnosi se na roditelje koji su visoko na ljestvici emocionalne topline i ljubavi, a nisko na ljestvici postavljanja granica. Oni su osjetljivi na djetetove potrebe i odmah ispunjavaju djetetove želje, no nisu dovoljno zahtjevni što dovodi do impulzivnosti,

nezrelosti, nedostatka samokontrole, nesigurnosti, agresivnosti i dr. kod djeteta (onda kada njegove potrebe ili želje nisu ispunjene) (Pernar, 2010; Zdenković, 2012).

Schaub (2023) spominje pojam sporog roditeljstva te objašnjava da je to način odgajanja djeteta koji roditelji biraju kako bi djeci omogućili prirodan rast i razvoj kroz samostalno istraživanje bez da se sami roditelji previše upliću. Dalje navodi pojam slobodnog roditeljstva koje potiče neovisnost djeteta te dodaje kako se i sporo i slobodno roditeljstvo temelje na uvjerenju da je u prošlosti postojalo bolje djetinjstvo ispunjeno upravo slobodom i istraživanjem. Ovakvo uvjerenje oprečno je tzv. intenzivnom roditeljstvu ili majčinstvu čija je autorica S. Hays (1996; prema Schaub, 2023), ovim pojmom pokušava opisati suvremene majke koje troše ogromnu količinu vremena, energije i novca na odgoj svoje djece. Međutim, valja naglasiti kako se roditeljstvo ne temelji na načelu *ili/ili* i da, iako se čini da su sporo i slobodno roditeljstvo na suprotnim krajevima spektra, ove dvije vrste odgojnog stila dijele važna kulturološka uvjerenja i predstavljaju opći trend u roditeljstvu kada je riječ o školovanju i općenito odgoju i uspjehu djeteta (Schaub, 2023).

Davis i sur. (2014) navode kako su brojna istraživanja o razvoju djece pokazala da postoje predvidljivi ishodi različitih roditeljskih/odgojnih stilova i pristupa te da je zato nemoguće težiti optimalnom i cjelovitom razvoju darovitog učenika bez saznanja o prethodno spomenutom. Također, izuzetno je važno pripremati roditelje i sustavno im pružati podršku za rad s njihovom darovitom djecom. Osim toga, uključivanje djeteta u obiteljski dijalog označava visoku razinu slobode (odlučivanja) što ga kasnije dovodi do većih životnih uspjeha. Zdravo obiteljsko okruženje pozitivno djeluje i na razvoj otpornosti darovitog pa je važno razlučiti koji odgojni stilovi osiguravaju zdrav razvoj djeteta u većoj, a koji u manjoj mjeri. Ipak, roditelji darovitog djeteta zasigurno će se susresti s različitim specifičnim preprekama, rizicima, izazovima, ali i radostima u procesu odgoja. Isto tako, neki će roditelji darovitog djeteta poricati njegove posebne sposobnosti kako bi ono "ostalo normalno" i "dobro prilagođeno". Ali postoje i roditelji koji će imati sasvim suprotan stav te se može činiti da preuveličavaju sposobnosti svog darovitog djeteta i takvi roditelji nerijetko vrše i pretjerani pritisak na dijete da ostvari visoka postignuća. Ova skupina roditelja također često misli kako su druga djeca/učenici nužno inferiorni u odnosu na njihovo darovito dijete. Bilo koja od navedenih krajnosti, poricanje ili pak uvećavanje darovitosti, može uzrokovati probleme darovitom pa je izbjegavanje ovih i drugih ekstrema ključ za zdrav i uspješan odgoj darovitog djeteta (Davis i sur. 2014).

Može se reći kako je roditeljski odgojni stil glavni čimbenik koji utječe na dijete, njegov razvoj i ponašanje, ali i na čitavu obitelj, točnije na obiteljsku kohezivnost koja pak označava

stupanj bliskosti između članova obitelji i njihovu emocionalnu povezanost (Olson, 2000; prema Berc i Kokorić, 2012). Različita istraživanja pokazuju kako upravo razina obiteljskog zajedništva ukazuje na kvalitetu života članova unutar neke obitelji (Paden i Buehler, 1995; Zabriskie i McCormik, 2003; prema Berc i Kokorić, 2012). Kako navode Craig i Mullan (2010; prema Berc i Kokorić, 2012), obiteljska se kohezivnost razvija i jača kroz zajedničke aktivnosti, a to mogu biti zajednički tj. obiteljski ručak, izlet itd. gdje su vrlo važni faktori ne samo zadovoljenje bioloških potreba, već i komunikacija, usmjerenost jednih na druge, međusobno slušanje i podržavanje i sl. I Fiese i sur. (2006; prema Berc i Kokorić, 2012) u svom istraživanju potvrđuju kako one obitelji koje redovito zajedno objeduju vjerojatnije njeguju i druge obiteljske rituale kao što je zajedničko ispunjavanje kućanskih obveza. Osim toga, članovi ovakvih obitelji bolje se i lakše prilagođavaju, stabilniji su i odgovorniji te organiziraniji kako na pojedinačnoj razini, tako i na obiteljskoj. Dakle, obitelj je, sa svim svojim vrijednostima, iznimno važan čimbenik za razvoj sustava vjerovanja i ponašanja djeteta i na razvoj djetetove osobnosti utječe upravo obitelj, kvaliteta obiteljskih interakcija i sposobnost obitelji u prevladavanju stresnih životnih događaja (Callahan i sur., 2004; Cross, 2018). Osim toga, blizak i emocionalno topao odnos djeteta s roditeljima te odgovarajuća očekivanja i uključenost roditelja u djetetove aktivnosti pozitivno djeluju na razvoj otpornosti djeteta (Masten i Shafter, 2006; prema Berk, 2015). Nadalje, bračni odnosi roditelja također mogu pozitivno ili negativno utjecati na razvoj djeteta. Točnije, topao odnos između roditelja ima pozitivan utjecaj na dijete jer roditelji koji se međusobno podupiru, podupiru se i u situacijama odgoja djeteta, manje ga kritiziraju, a više potiču. Ako pak u obitelji dolazi do napetosti i sukoba između roditelja, takve se situacije negativno odražavaju i na dijete s obzirom na to da su takvi roditelji uglavnom nedovoljno posvećeni djetetu i njegovim potrebama, češće ga kritiziraju i kažnjavaju, a dolazi i do nesuglasica u odgoju između majke i oca (Morill i sur., 2010; prema Berk i Meyers, 2016). Djeca koja su često izložena sukobima roditelja susreću se s problemima i pri stjecanju socio-emocionalnih vještina. Drugim riječima, djevojčice najčešće pokazuju internalizirane poteškoće u vidu zabrinutosti, depresivnosti i somatizacije, a dječaci eksternalizirane (agresivnost). Dakle, bitno je educirati roditelje o pozitivnim odgojnim metodama kao i o komunikacijskim vještinama jer u protivnom dolazi do narušenih roditeljskih pa onda i obiteljskih odnosa. Ipak, i u tom slučaju postoje načini pozitivnog djelovanja na dijete, a taj se zadatak tada „prenosi“ na druge članove obitelji i/ili bližnje (Cummings i sur., 2004; Cummings i Davies, 2010; Goeke-Morey, Papp i Cummings, 2013; sve prema Berk i Meyers, 2016). Cvetković Lay (2002), Hackney (1981; prema Callahan i sur., 2004), West i sur. (1989; prema Callahan i sur., 2004) samo su neki od autora koji napominju da kohezivna, otvorena i

fleksibilna obitelj zaista jest neizmjerljivo važna za dostatnu podršku razvoju darovitosti djeteta, odnosno da ona uvelike utječe na darovito dijete i njegov zdrav razvoj, no ističu i utjecaj darovitog djeteta na obitelj zato što ono pak neprestano treba izuzetno mnogo pozornosti i posebnih resursa od strane obitelji. Stoga je bitno uzeti u obzir i socioekonomski status obitelji koji obuhvaća vrstu i razinu obrazovanja roditelja, njihovo radno mjesto i dohodak, a navedeni čimbenici uvelike određuju način života članova obitelji (Golan i sur., 2009).

Sve u svemu, roditeljstvo i/ili odgojni stil roditelja nije moguće oštro interpretirati kao isključivo pozitivne ili negativne. Pernar (2010) navodi da je važna ravnoteža između pozitivnih i negativnih doživljaja prilikom odgajanja koja se stalno mijenja i koja je određena osobnostima oca odnosno majke, njihovim bračnim i socioekonomskim statusom kao i podrškom i raspoloživosti institucija za pružanje emocionalne i druge potpore.

#### 2.4.2. Odgojno-obrazovni sustav

Kao što je već više puta u ovom radu naglašeno, darovitost ne jamči uspjeh pojedincu u svim životnim područjima. Daroviti pojedinci mogu naići na jedinstvene izazove poput doživljavanja neuspjeha u nekom području, perfekcionizma, društvenih i emocionalnih problema, poteškoća u pronalaženju odgovarajućih obrazovnih prilika koje bi zadovoljile njihove specifične potrebe i dr. S obzirom na to, odgojno-obrazovni programi bi trebali biti dobro prilagođeni darovitim učenicima kako bi, u konačnici, njegovali i razvijali njihove sposobnosti, pružali im odgovarajući sadržaj u svrhu intelektualnog razvoja, ali i poticali njihov cjelokupan razvoj. Navedeno se može postići uz pomoć posebno osmišljenih obrazovnih programa čiji bi tempo i zahtjevnost odgovarali potencijalima i sposobnostima darovitih, mentorstva, različitih prilika za napredne tj. izvanredno sposobne itd. Uostalom, razumijevanje i podrška darovitim učenicima može samo pospješiti njihovo dostizanje punog potencijala te im pomoći da pruže što veći doprinos u svom području darovitosti i interesa.

Još je 1991. godine Renzulli (prema Davis i sur., 2014) isticao kako postoji velika neusklađenost između potreba i sposobnosti darovitih učenika i nastavnog plana i programa te da su daroviti većinu vremena prisiljeni samo učiti predstavljeni sadržaj. Potonju situaciju nazvao je američkom tragedijom koja se događa na svim razinama obrazovanja, u javnim i u privatnim školama, a čak i u školama koje nude programe za darovite učenike.

Tomlinson (2001; 2003; prema Graham, 2023) ističe važnost oblikovanja okruženja za učenje koje bi trebalo odražavati prakse koje odgovaraju potrebama učenika. Za neke učenike to će biti češće pružanje podrške, dok će neki, neovisniji, trebati više slobode; neki učenici

trebat će tišinu i mirno okruženje za učenje, dok će oni drugi trebati glazbu da bi se lakše usredotočili pa im treba omogućiti slušanje glazbe preko slušalica; neki će učenici uspješnije raditi u grupama, dok će neki drugi radije raditi samostalno itd. Ukratko, okruženje za učenje treba biti u skladu s potrebama pojedinog učenika. Prvo na što bi učitelji trebali obratiti pozornost pri uspostavljanju okruženja za učenje jest postavljanje vlastitih očekivanja u nastavi na samom početku (Winebrenner i Brulles, 2018; prema Graham, 2023). Graham (2023) navodi da bi, iako postoje prirodni načini na koje se učenicima mogu implicitno predstaviti spomenute ideje, učinkovitije bilo izravno objasniti što učitelj očekuje od svojih učenika te da se to treba napisati u nastavnom planu i programu; temelju nastave. Nadalje, treba voditi računa i o učeničkim radovima i učincima zato što su oni manifestacija onoga što su učenici naučili. Učitelj/ica tijekom nastave podučava i usmjerava učenike pa stoga rezultat ne treba samo biti odraz naučenog, već i proces sintetiziranja različitih znanja. U ovim nastojanjima važnu ulogu ima pružanje dosljednih povratnih informacija (*feedback*) kao i podrške tijekom cijelog procesa učenja i podučavanja, ispitivanja i vrednovanja. Graham (2023) dodaje da je sadržaj temelj svega što se na nastavi događa i da je izuzetno važno dobro razumjeti postavljene nastavne ciljeve. Ističe kako je potrebno razlikovati ciljeve temeljene na vještinama i one temeljene na sadržaju. Ciljevi temeljeni na vještinama često se odnose na temelje učenja koji su osnova za pristupanje i učenje kasnijih sadržaja. Na primjer, učenici moraju znati čitati i zaključivati kako bi razumjeli i raspravljali o idućim temama. Ciljevi koji se temelje na sadržaju, s druge strane, odnose se na specifične činjenice, brojke ili koncepte. Ovo se često opisuje i kao razlika između osnovne škole tijekom koje učenici uče čitati i srednje škole tijekom koje učenici čitaju da bi učili. Borland (2021) ističe kako bi krajnji cilj odgoja i obrazovanja darovitih učenika trebao biti njihovo pravilno i odgovarajuće obrazovanje, a ne isključivo stvaranje ili puko provođenje programa za darovite. Gallagher (2000; prema Davis i sur., 2014) pak sugerira da se neki napadi na obrazovanje darovitih događaju jer se daroviti učenici obično stavljaju u manje razrede, imaju učitelje s više entuzijazma, više individualizacije i bogatiji kurikulum što bi zapravo koristilo svim učenicima.

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011; prema Zrilić i Marin, 2017) svaki bi učenik trebao biti uključen u odgojno-obrazovni program, dodatnu nastavu i rad s obzirom na razinu i vrstu darovitosti kako bi se poticao razvoj njegovih sposobnosti. Stoga se javlja potreba prilagođavanja ili diferencijacije sadržaja, vremena savladavanja istoga te oblika rada kroz ubrzanje poučavanja, sažimanje sadržaja, prilagođavanje tempa, korištenje složenih materijala i problemskih zadataka i dr. Nastavni plan i program trebao bi se temeljiti na specifičnim

odgojno-obrazovnim potrebama darovitih učenika te se kvalitativno (ne kvantitativno) razlikovati od općeg kurikulumuma odnosno redovnog nastavnog plana i programa. U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (NN152/14; prema Zrilić i Marin, 2017) istaknuta obveza procesa identifikacije darovitosti, tj. pravovremeno uočavanje, praćenje i poticanje darovitih te organiziranje dodatnog rada u skladu s njihovim interesima i sposobnostima. Zakonom je omogućeno i pravo da daroviti učenik ili onaj koji je visoko sposoban završi školu prije nego je propisano pa tako daroviti može završiti čak dva razreda tijekom jedne školske godine. U Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu (HNOS; prema Zrilić i Marin, 2017) spominje se izrada i realizacija obogaćenog odgojno-obrazovnog programa za darovite, a uključuje identifikaciju darovitosti, uspostavljanje tima stručnjaka koji će pratiti darovitog; stvaranje uvjeta za ostvarenje ciljeva programa tj. prilagođavanje satnice, nastavnih sredstava, literature, oblika poučavanja i dr. te vrednovanje postignuća darovitog. Ističe se dublji pristup sadržaju iz područja darovitosti i povezivanje s drugim područjima te interaktivnost, ali i sudjelovanje mentora izvan škole poput znanstvenika, umjetnika i dr. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja (NN 63/2008; prema Zrilić i Marin, 2017) definira minimalne infrastrukturne, financijske i kadrovske uvjete za provedbu i razvoj osnovnoškolskog obrazovanja, a darovitost određuje kao iznadprosječne intelektualne, akademske, stvaralačke i/ili psihomotorne sposobnosti učenika.

U Ujedinjenom je Kraljevstvu sredinom 20. stoljeća osnovana Nacionalna udruga za darovitu djecu s ciljem pružanja odgovarajuće socio-emocionalne i obrazovne podrške djeci s visokim potencijalom. U današnje vrijeme u Ujedinjenom Kraljevstvu svaka škola prepoznaje individualne razlike i donosi kurikulum koji odgovara potrebama svakog učenika što znači da škole nastoje zadovoljiti potrebe i darovite i one najmanje sposobne djece. Jedan od načina je grupiranje učenika u razrede prema njihovim sposobnostima, a naglašava se i važnost dobi od 14 do 19 godina kada škola učenicima treba pružiti najbolju moguću podršku i odgovoriti na njihove potrebe. Austrijsko zakonodavstvo ističe ideju individualiziranog obrazovanja unutar redovnih kao i unutar posebnih škola. Daroviti su učenici najčešće uključeni u redovno obrazovanje gdje im se daje posebna pozornost kroz brojne radionice, individualne mentore ili različite programe iz područja jezika, matematike, znanosti, glazbe ili sporta. Postoje i škole s drukčijim, razlikovnim modelom obrazovanja darovitih. Često se organiziraju državne i međunarodne *olimpijade* na svim razinama kao i ljetne škole za darovite. Procese identifikacije darovitosti provode učitelji i psiholozi uz pomoć standardiziranih testova. U SR Njemačkoj svaka od 16 saveznih država oblikuje svoj odgojno-obrazovni sustav, a obrazovanje darovitih

se spominje samo kod nekih od njih, no sve države naglašavaju važnost prilagodljivosti unutar sustava. Daroviti se učenici uglavnom šalju na rane upise u osnovnu školu, upućuju se na preskakanje razreda, česta je suradnja sa sveučilištima te uključivanje u izvannastavne programe, natjecanja i ljetne kampove. U procesu identifikacije sudjeluju učenici, njihovi roditelji i učitelji, a izvanredan školski uspjeh osnovni je preduvjet. *Die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind* (DGhK, 2015; prema Boettger i Reid, 2015) nacionalna je organizacija osnovana 1978. godine kako bi se pružila pomoć i organizirali posebni tečajevi za darovitu djecu, njihove roditelje i obitelji, odgojitelje i psihologe. DGhK je osnovan i zbog toga jer se ne može uzeti zdravo za gotovo da daroviti uvijek postižu visoka postignuća. Naime, darovita djeca mogu imati probleme u školi i društvu ako se njihove intelektualne potrebe ne prepoznaju i ne razvijaju. Herman i Nevo (2011; prema Boettger i Reid, 2015) analizirali su i usporedili obrazovanje darovitih učenika u Njemačkoj, Austriji i Švicarskoj te su zaključili kako je pojam obrazovanja darovitih relativno nov u njemačkom govornom području, a da su obrazovni programi za darovite učenike vrlo slični u sve tri zemlje. Riječ je o ranom upisu djeteta u osnovnu školu, preskakanju razreda, pohađanju viših razreda nego što je uobičajeno za dob djeteta, rano izvanredno pohađanje fakulteta i rano „napuštanje“ škole radi pohađanja istog, grupiranje po sposobnostima, posebne škole za darovite, školska natjecanja i ljetne škole i kampovi. Kriteriji prema kojima se daroviti učenik svrstava u posebni program su ocjene, sudjelovanje i uspjeh na natjecanjima, testovi uspješnosti (IQ), upitnici koje ispunjava učenik i/ili netko drugi itd. Pri analizi utjecaja različitih programa na darovite pokazalo se da su ishodi svih vrsta programa vrlo pozitivni. Međutim, svi su programi uključivali samo učenike koji pohađaju gimnazijske programe i one koji su postigli visoki uspjeh što nije uvijek zbog visoke sposobnosti. Navodi se i kako prilagođeni, posebni programi za darovite vjerojatno ne odgovaraju najosjetljivijoj skupini darovite djece kod koje se javlja asinkroni razvoj pa imaju socio-emocionalne probleme ili probleme u ponašanju. Mađarska ima dugu tradiciju provođenja obrazovanja darovitih učenika po posebnim nastavnim planovima i programima te se ističe sustav specijaliziranih škola za učenike darovite u području matematike, a takav se pristup naziva segregacijskim. Učitelji su, uz psihologe, zaduženi za selekciju učenika koji će biti usmjeravani u takve škole (Stockton, 2009; prema Zrilić i Marin, 2017). Mađarski obrazovni sustav teži obogaćivanju kurikuluma za darovite, individualizaciji i diferencijaciji u poučavanju, a ne toliko u akceleraciji u smislu preskakanja razreda kao u Njemačkoj. Obrazovna politika u Mađarskoj više je integracijska; stručnjaci se obrazuju za prepoznavanje i pružanje potpore darovitim učenicima u svakoj državnoj i mnogim privatnim školama. U Finskoj je česta individualizacija u pedagoško-metodičkom pristupu darovitim učenicima koji



se ne smatraju skupinom s posebnim potrebama pa se ističe nedovoljna posvećenost pitanju obrazovanja darovitih (Tirri 2005; Tirri i Kuusisto 2013; prema Zrilić i Marin, 2017).

U Republici Hrvatskoj se, osim spomenutih dokumenata i zakona, ističe i djelovanje Centara izvrsnosti u županijama koji za cilj imaju osmišljavanje i provođenje rada s darovitim učenicima osnovnih i srednjih škola uz promicanje generacijske solidarnosti, pristup i rad s novim tehnologijama, osiguravanje najboljih mentora i dr. Uz pomoć različitih programa pruža se cjelovita stručna potpora darovitim učenicima pri čemu se vodi računa i o njihovim socio-emocionalnim potrebama, a bez obzira na socioekonomsko, etničko i dr. porijeklo. Centri izvrsnosti dio su Europske mreže te djeluju na povezivanju udruga, centara, osoba i sl. koji istražuju, podržavaju i rade s darovitima od najranije dobi. Sveukupno se na stranicama Europskog centra za darovite - ETC-a navodi 13 centara izvrsnosti ovisno o području kojim se bave pa tako postoji centar za matematiku, fiziku, nacionalnu povijest, hrvatski jezik, komunikaciju, šah, astronomiju itd. (ETC, 2023). Centar izvrsnosti SDŽ (2023) surađuje s Ministarstvom znanosti i obrazovanja, Agencijom za odgoj i obrazovanje, Nacionalnim centrom za vanjsko vrednovanje obrazovanja i dr. kako bi lakše i uspješnije donosili i provodili normativne akte, znanstveno-stručne konferencije, sustave praćenja darovitih učenika te vanjske evaluacije.

### 3. Istraživanje

Prema Hrvatskoj enciklopediji (2021), znanost se definira kao „skup svih sustavno metodički stečenih i uobličениh znanja te djelatnost kojom se stječu takva znanja“. Drugim riječima, znanost predstavlja znanja do kojih se došlo uz pomoć znanstvenih metoda kako bi se moglo predvidjeti i objasniti pojave u okolini, iste uopćiti te ih u budućnosti uspješno kontrolirati, usmjeravati i koristiti. Istaknuti autori u području metodologije znanstvenog istraživanja König i Zedler (2001, prema Mužić, 2004) kao glavne odrednice znanosti navode znanstvene temeljne pojmove, istraživačke metode, deskriptivne iskaze o mogućim vezama i metodu intervencije. Kada je riječ o istraživanjima u području odgoja i obrazovanja, Mužić (2004) problematizira navedeno područje kao izuzetno kompleksno te pojašnjava da je moguće naići na problem ili situaciju koje se ne može lako jednoznačno interpretirati i pojasniti. Kao primjer navodi intervjuiranje učenika prilikom kojeg učenički odgovori stoje kao dokaz za ono što je učenik rekao, ali ne i za ono što je zapravo mislio pa ističe važnost preciznijeg određenja pojedinih sastavnica provođenja znanstvene metodologije. Dalje Mužić (2004) ističe postojanje paradigme razumijevanja i paradigme pojašnjavanja ili tumačenja koje predstavljaju dva znanstvena pristupa u polju društvenih znanosti. Paradigma razumijevanja odnosi se na detaljno i dublje pojašnjenje promatrane pojave odnosno njenu dublju interpretaciju, a paradigma tumačenja fokus usmjerava na pojašnjavanje pojave putem egzaktnog utvrđivanja uzročno-posljedičnih veza. Nadalje, jedna od češćih podjela istraživanja je na transverzalno i longitudinalno; prva vrsta istražuje pojavu u određenom trenutku dok se druga vrsta bavi istraživanjem pojave tijekom određenog, duljeg vremenskog razdoblja. Još jedna važna podjela je na empirijska i neempirijska istraživanja pri kojoj se prva vrsta odnosi na iskustveno istraživanje, tj. na prikupljanje podataka iz neposrednog odgojno-obrazovnog rada, a druga vrsta istraživanja je vaniskustvena pri kojoj se radi o analizi dokumentacije pa se često naziva i teorijskim istraživanjem, što terminološki pak nije najpreciznije.

#### 3.1. Problem i cilj istraživanja

Ovo istraživanje provedeno je na temelju analize literature i ranije prepoznatih situacija u odgoju i obrazovanju darovitih učenika. Mnoštvo dostupne literature tematizira kako identificirati i prepoznati darovito dijete, kako zadovoljiti njegove specifične potrebe i, s obzirom na to, kakve obrazovne programe kreirati i uvrstiti u kurikulare. Također, daroviti

često imaju specifične društvene i emocionalne potrebe, a njihovo razumijevanje ključno je za uspješan i cjelovit razvoj spomenute skupine. U navedene procese potrebno je uključivati i roditelje darovitih, a upravo se uloga roditelja kao i škole, tj. učitelja i stručnih suradnika u podržavanju darovitosti djeteta problematizira u ovom istraživanju. Naime, mnogi roditelji, učitelji pa i stručno osoblje škole nemaju odgovarajuće vještine ni znanja za prepoznavanje darovitosti pa ni za podršku darovitima. Zato je cilj ovog istraživanja opisati na koji način obitelj odnosno roditelji te učitelji i stručni suradnici utječu na razvoj i svakodnevno funkcioniranje darovitih pojedinaca te otkriti što i na koji način promijeniti u odgojno-obrazovnom sustavu ili tek implementirati u školski kurikulum, a u svrhu razvoja potencijala darovitih, njihovog optimalnog napretka i sveukupnog zadovoljstva životom.

### 3.2. Istraživačka pitanja

Istraživačka pitanja na koja će se potražiti odgovor provedbom ovog istraživanja su:

1. Kakva je samopercepcija darovitih učenika, a u usporedbi s percepcijom koju o darovitim učenicima imaju odrasle osobe koje su s njima u izravnom odnosu?
2. Koje su aktualne odrednice prepoznavanja i podrške darovitim učenicima u okviru odgojno-obrazovnog sustava?
3. Na koji se način očitava važnost i vrste bliskih odnosa u životu darovitih učenika, s posebnim osvrtom na ulogu i podršku obitelji u odrastanju darovitih učenika?

### 3.3. Metodologija istraživanja

Ključni element kvalitativne analize podataka je upravljanje podacima. Kvalitativni podaci često su opsežni i potrebno ih je reducirati kako bi se istaklo najbitnije spoznaje prilikom interpretacije rezultata. Creswell (1998; prema Cohen i sur., 2018) navodi da kvalitetno kvalitativno istraživanje ima nekoliko značajki: korištenje više metoda za prikupljanje podataka, istraživanje počinje s fokusom na pitanje i ispitanike, a ne na hipotezu ili pretpostavku o uzročnom odnosu varijabli, vjerodostojnost odnosno kada čitatelj može zamisliti da se nalazi u toj situaciji, višeslojnost podataka, tekst koji zaokuplja čitatelja i prepun je neočekivanih uvida, a istovremeno zadržava uvjerljivost i točnost.

Mužić (2004) ističe kako se u pedagogiji pri kvalitativnoj analizi primjenjuje hermeneutika koja označava interpretaciju teksta kako bi se shvatio njegov smisao, odnosno

pristupa se kvalitativno-analitički. Prema Maxwellu (2005; prema Cohen i sur., 2018), kvalitativno bi istraživanje trebalo imati praktične ciljeve (ciljeve koje se može postići) i intelektualne ciljeve (razumjeti ili objasniti nešto). Nadalje, praktični ciljevi predstavljaju generiranje vjerodostojnih rezultata i teorija razumljivih sudionicima i čitateljima, provođenje formativne evaluacije u cilju poboljšanja prakse i uključivanje u akcijsko istraživanje. Intelektualni ciljevi su razumijevanje značenja koja događajima i situacijama pripisuju sudionici, razumijevanje konteksta u kojima se sudionici nalaze, identifikacija nepredviđenih događaja, situacija i pojava, razumijevanje procesa koji pridonose situacijama, događajima i radnjama i uzročno objašnjenje uočenih fenomena.

Kako navode Cohen i sur. (2018), kada je riječ o kvalitativnoj metodologiji, odabir područja istraživanja ovisi o svrsi istraživanja, potrebi za istraživanjem, o tome što je dovelo do istraživanja, problemu koji se želi riješiti te istraživačkim pitanjima. Isto tako, istraživačka su pitanja sastavni i pokretački dio kvalitativnog istraživanja i na njih treba odgovoriti konkretno. Područje istraživanja u ovom radu pripada polju inkluzivne pedagogije, točnije cilj je istraživanja pobliže istražiti odrastanje darovitih učenika, tj. kako na njihov razvoj utječu škola i obitelj.

S ciljem dobivanja odgovora na postavljena istraživačka pitanja korištena je kvalitativna metoda studije slučaja u kojem istraživač dubinski istražuje program, događaj, aktivnost, proces ili jednog ili više pojedinaca. Spomenuta metoda koristi se kako bi se proučilo neku pojavu unutar stvarnog konteksta. Primjerice, uz pomoć studije slučaja moguće je objasniti uzročno-posljedične veze koje se ne bi mogle dobro ili uspješno objasniti pomoću ankete ili eksperimenta. Nadalje, ova metoda omogućava opisivanje i ilustraciju nekih pojava i/ili događaja kao i kontekstualnih uvjeta u kojima se nešto dogodilo, a može se koristiti za detaljnije istraživanje ili kao metaevaluacija. Istraživač može crpiti podatke na nekoliko načina, primjerice iz arhivskih zapisa i različitih dokumenata, izravnim promatranjem, promatranjem sa sudjelovanjem i iz fizičkih artefakata, a navedeno se može odnositi na psihološko testiranje, projektivne tehnike, fotografije, filmove i dr. Svaki od navedenih izvora podataka ima svoje prednosti i nedostatke, no nijedan nije posebno bolji od drugih pa je važno dobro promisliti o pojavi koja se istražuje te koristiti što više izvora u studiji kako bi se podaci nadopunjavali. Štoviše, postoje tri načela prikupljanja podataka: korištenje višestrukih izvora podataka, kreiranje baze podataka studije slučaja i održavanje lanca dokaza (Yin, 2007).

Yin (2007) navodi kako su za studiju slučaja najvažnija pitanja, moguće pretpostavke, jedinice analize, logika u povezivanju pretpostavki s podacima i kriteriji za interpretaciju

rezultata. Pitanja primjerena za provođenje metode studije slučaja su „zašto“ i „kako“, no ta pitanja ne ukazuju na predmet istraživanja. Stoga je važno kreirati pretpostavke koje će potom usmjeriti istraživača na ono što treba istražiti. Također, važno je biti što precizniji u postavljanju pretpostavki kako bi studija bila što bolje i lakše provediva. Jedinica analize odnosi se na sam problem istraživanja, a slučaj proučavanja može biti i pojedinačna osoba pa se više osoba uključuje u studiju slučaja. Povezivanje pretpostavki i podataka nije strogo definirano, a uglavnom je riječ o povezivanju različitih podataka neke studije slučaja s određenim teorijama, odnosno o podudaranju pretpostavljenih i stvarnih obrazaca. Isto tako, ne postoje precizni ni jednoznačni kriteriji za interpretaciju rezultata studije slučaja. Ipak, analiza podataka uvijek uključuje razvrstavanje, tabeliranje i proučavanje kvalitativnih i/ili kvantitativnih podataka.

### 3.3.1. Tehnike prikupljanja podataka

Tehnike prikupljanja podataka korištene u ovom istraživanju su polustrukturirani individualni intervju, ankete i fokus grupe. Mužić (2004, str. 87) ističe da je prednost intervjuja to što je „najljudskiji način prikupljanja podataka“. Nadalje, vezani intervju sadrži unaprijed pripremljena pitanja koja obuhvaćaju sadržaj koji se želi pobliže ispitati, sam intervju sniman je, a zvučni zapis na kraju transkribiran kako bi se dobiveni tekstualni sadržaj mogao kodirati i zatim analizirati i interpretirati.

Anonimnim anketiranjem ispitanik pisanim putem odgovara na postavljena pitanja u vezi određene teme te je ovaj postupak prikupljanja podataka ekonomičniji od intervjuja. Ovom postupku se pribjeglo radi udaljenosti ispitanika što je još jedna prednost ankete, a postavljena su pitanja otvorenog i kombiniranog tipa radi mogućnosti dobivanja detaljnijih odgovora (prilog 2, 3, 4, 5). Također, otvorena pitanja ne sugeriraju odgovor ispitaniku i imaju veliku heurističku tj. spoznajnu vrijednost (Zelenika, 2000; Mužić, 2004). Zvonarević (1989; prema Zelenika, 2000) navodi dva značenja ankete. Pri tom se anketa u užem smislu odnosi na postupak u kojem se sudionicima postavljaju pitanja usmenim ili pisanim putem, a oni na njih usmeno ili pisano odgovaraju. Dobiveni se odgovori potom analiziraju kvalitativno, kvantitativno i kauzalno. S druge strane, anketa u širem smislu predstavlja direktno prikupljanje podataka o određenim karakteristikama određene skupine ljudi, a uključuje i analizu dokumentacije, opažanje, razgovor s jednom ili više osoba i sl.

Fokus grupa je metoda koja označava grupno intervjuiranje u kojem se interakcija uz pomoć pripremljenih pitanja zbiva između voditelja i grupe i između članova grupe radi dobivanja određenih informacija. Glavne su značajke ove metode snimanje i analiza dobivenih nepristranih informacija. Osim toga, prednost ove metode je upravo grupna interakcija;

sudionik se uspješnije dosjeća detalja i opušteniji je pri samoj interakciji i iznošenju iskustava i mišljenja, a pri analizi podataka moguće je analizirati i neverbalnu komunikaciju sudionika. Fokus grupa ima dvije svrhe, a to su sadržajna i metodološka. Prva se odnosi na usmjerenost ka dolasku do određenih spoznaja, odnosno saznanja o stavovima, značenjima itd. Druga, metodološka, odnosi se na poboljšanje same metodologije istraživanja (Merton i dr., 1956; prema Skoko i Benković, 2009). Skoko i Benković (2009) navode da je jedna od važnijih postavki kod ove metode homogenost ispitanika. Drugim riječima, ispitanici bi trebali imati što sličnije osobine, a kada je riječ o istraživanju predstavljenom u ovom radu to je identificirana darovitost, dob i škola.

### 3.3.2. Sudionici istraživanja

Istraživanje treba koliko je god više moguće oponašati ili čak predstavljati realnost kako bi rezultati bili što značajniji i primjenjivi na općoj ili pak određenoj populaciji pa je važno pomno odabrati uzorak ispitanika u istraživanju. Potrebno je voditi računa o nekoliko ključnih čimbenika kada je riječ o odabiru uzorka, a to su veličina uzorka; reprezentativnost i parametri uzorka; pristup uzorku; strategija uzorkovanja; vrsta istraživanja (npr. kvantitativno, kvalitativno i sl.) (prema Cohen i sur., 2018).

U studiji slučaja prikazanoj u ovom radu podaci su se prikupljali putem fokus grupe, individualnog polustrukturiranog intervjua, anketnog upitnika za stručnjake u području i anketnog upitnika za roditelje. U fokus grupi su sudjelovala tri učenika i jedna učenica splitske osnovne škole. Točnije, to su učenici petog razreda kod kojih je identificirana darovitost, a odabrani su nasumično između većeg broja drugih darovitih učenika. Uz pomoć individualnog usmenog intervjua i polustrukturiranih upitnika ispitanice su; učiteljica razredne nastave navedenih učenika s točno 30 godina radnog iskustva i njihova razrednica. Pomoću anketnog upitnika su ispitanice i dvije sudionice od kojih je jedna nedavno umirovljena psihologinja s dugogodišnjim radnim iskustvom, a druga majka jednog darovitog djeteta koje nije sudjelovalo u spomenutoj fokus grupi. Svi sudionici ispitani su krajem školske godine, a fokus grupa s učenicima trajala je cijela dva sata. Individualni intervjui trajali su u prosjeku 15 minuta, dok je vrijeme prikupljanja podataka anketom bilo nekoliko dana.

### 3.3.3. Triangulacija podataka

U društvenim se znanostima bogatstvo i složenost ljudskog ponašanja pokušavaju uvijek što potpunije objasniti pa se predmet istraživanja nerijetko proučava s više od jednog stajališta i to korištenjem i kvalitativnih i kvantitativnih podataka. Pojam triangulacije označava takav pristup problemu istraživanja s mješovitim metodama. Osim tzv. metodološke triangulacije,

postoji i vremenska triangulacija koja u obzir uzima čimbenike promjene. Dijakronijska pouzdanost podrazumijeva stabilnost opažanja tijekom vremena, dok sinkronijska pouzdanost podrazumijeva sličnost podataka prikupljenih u isto vrijeme. Prostornom se triangulacijom pokušava prevladati parohijalizam ili ograničenost istraživanja koja se provode u istoj zemlji ili unutar iste (sup)kulture korištenjem međukulturalnih tehnika. Pri kombiniranim razinama triangulacije koristi se više od jedne razine analize s tri glavne razine koje se koriste u društvenim znanostima, a to su individualna, interaktivna (grupe) i razina zajednice/kolektiva (organizacijska, kulturna ili društvena). Teorijska triangulacija oslanja se na alternativne ili konkurentske teorije umjesto korištenja samo jednog gledišta, a triangulacija istraživača uključuje više od jednog promatrača u istraživanju. Metodološka triangulacija označava korištenje ili iste metodologije u različitim istraživanjima ili različitim metoda na istom predmetu istraživanja (Denzin, 1970; Kirk i Miller, 1986; Silverman, 1993; sve prema Cohen i sur., 2018). Brojna istraživanja u polju društvenih znanosti provode se samo u jednom vremenskom periodu čime se isključuju učinci društvenih promjena i procesa. Vremenska triangulacija tako može ispraviti moguće propuste uz pomoć longitudinalnih pristupa. Longitudinalnim istraživanjem prikupljaju se podaci na istim ispitanicima u različitim vremenskim periodima. Važna su i istraživanja koja kombiniraju nekoliko razina analize pa tako teorijska triangulacija zahtijeva od istraživača da promatra predmet istraživanja kroz različite teorije i koncepte (Cohen i sur., 2018).

Ipak, postoji kritika da je sam pojam triangulacije pozitivistički što se najlakše vidi u triangulaciji podataka s obzirom na imputiranje gledišta da je više izvora podataka više vrijedno od jednog izvora. Čak i postojanje višestrukih izvora podataka, osobito kvalitativnih, ne osigurava dosljednost ili ponavljanje tj. potvrdu već dobivenih rezultata. Metodološka triangulacija dakle ne mora nužno povećati valjanost, smanjiti pristranost ili donijeti objektivnost nekom istraživanju (Patton, 1980; Silverman, 1985; Fielding i Fielding, 1986, Denzin, 1997; sve prema Cohen i sur., 2018). Tracy (2010; prema Cohen i sur., 2018) navodi kako triangulacija implicira da postoji samo jedan ispravan zaključak ili fokus u istraživanju, no da to u kvalitativnom istraživanju ne mora biti slučaj.

Kvalitativni podaci proizlaze iz mnogobrojnih izvora: intervju; promatranje; dokumenti, izvješća, novine, zapisnici; memorandum; e-pošta i online razgovori; dnevnik; audio, slikovni, vizualni, video i filmski materijal; web stranice; kvalitativni podaci istraživanja iz upitnika itd. (Cohen i sur., 2018). Kvalitativna analiza podataka označava koncentriranje na kontekstualno specifične i bogate subjektivne podatke i značenja sudionika u toj situaciji, sa samim

istraživačem kao glavnim istraživačkim instrumentom. Nadalje, bitno je smanjiti količinu podataka kako bi se izbjegla preopterećenost, tj. previše detalja i materijala. Važno je pravilno prikazati podatke, analizirati ih i interpretirati te izvesti valjane zaključke (Gläser i Laudel, 2013; prema Cohen i sur., 2018).

Pri pisanju ovog rada počelo se pregledom različite literature i dokumenata, a Creswell (2012) to naziva pisanim sažetkom knjiga, dokumenata, članaka i dr. u kojima su predstavljena i pobliže opisana dosadašnja saznanja o odabranoj temi i predmetu istraživanja. Pregled literature služi u mnoge svrhe te je svojevrsna triangulacija podataka odnosno teoretska triangulacija: osigurava da predloženo istraživanje neće samo „reciklirati“ postojeće sadržaje; osigurava vjerodostojnost i legitimitet istraživanju, pokazuje da istraživač poznaje aktualna, ključna pitanja kao i teorijske, konceptualne, metodološke i sadržajne probleme u području istraživanja. Pregledom literature, tj. analizom različite dokumentacije autor/istraživač pojašnjava ključne pojmove, termine i njihovo značenje za istraživanje. Nadalje, pregled literature je svojevrsna odskočna daska za istraživanje jer se uvidom u literaturu može ustanoviti gdje postoje praznine u polju istraživanja. Dakle moguće je postaviti kontekst za istraživanje (Cohen i sur., 2018). U kvalitativnom istraživanju literatura se spominje na početku u svrhu dokumentiranja ili opravdavanja važnosti istraživačkog problema (Shelden i sur., 2010; prema Creswell, 2012). Također, u kvalitativnim istraživanjima literatura se koristi radi potkrjepljenja rezultata, ali i za usporedbu istih (podataka iz literature i rezultata provedenog istraživanja). U kvalitativnom istraživanju istraživači ne predviđaju rezultate, već ih zanima podupiru li rezultati ili pak mijenjaju postojeće ideje i prakse opisane u literaturi (Shelden i sur., 2010; prema Creswell, 2012).

#### 3.3.4. Etička načela provedbe istraživanja

Kada je riječ o prikupljanju konkretnih podataka uz pomoć različitih metoda ili jednostavno provođenju istraživanja iz ovog diplomskog rada i pri izradi istoga, vodilo se računa o nekoliko bitnih načela. Još je 1977. Cavan (prema Cohen i sur., 2018) definirao etiku kao načelnu osjetljivost za prava drugih. S obzirom na to, istraživači u području odgoja i obrazovanja (što ne isključuje i bilo koje drugo područje u kojem se provodi neko istraživanje) trebaju uzeti u obzir učinke istraživanja na sudionike te se prema istima trebaju odnositi na dostojanstven način imajući na umu da su ljudska bića. Važnost ovakvog pristupa posebno je potrebno imati na umu kada je u istraživanju riječ i o djeci, a u Republici Hrvatskoj je na snazi Etički kodeks istraživanja s djecom (MRMS, 2020) čiji je pravni temelj Odluka o osnivanju Vijeća za djecu (NN 105/2017; prema MRMS, 2020). Kodeks osim navedenog dokumenta



slijedi načela i drugih dokumenata poput onih Ujedinjenih naroda, Vijeća Europe i dr., a ono što se Kodeksom želi posebno naglasiti jest zaštita djece od diskriminacije i pravo djece na izražavanje vlastitog mišljenja i slobodu izražavanja, pravo na zaštitu privatnosti, časti i ugleda i dr. pri sudjelovanju djece u znanstvenim istraživanjima. Osim za utvrđivanje prava i zaštite djece, Kodeksom se određuju prava i odgovornost istraživača koji provodi istraživanje, ali i roditelja ili skrbnika djeteta. Roditelj tako treba biti informiran o istraživanju, pristati na sudjelovanje djeteta u istome kao i na obradu osobnih podataka djeteta, a istraživač je na kraju dužan obavijestiti ga o rezultatima istraživanja. Nadalje, istraživač (i njegovi suradnici u istraživanju) je dužan voditi računa o dobrobiti djeteta, a u slučaju štete nanesene djetetu snosi odgovornost. Na kraju je, osim roditelju, dužan predstaviti rezultate istraživanja svim sudionicima i stručnjacima iz ustanova u kojima se istraživanje provodilo. Dakle, poštivanje dostojanstva djece srž je etičkog istraživanja i etičko istraživanje je na korist djeci (MRMS, 2020).

Važno je i načelo informiranog pristanka koje proizlazi iz prava sudionika istraživanja na slobodu i samoodređenje. Informirani pristanak također stavlja dio odgovornosti na sudionika ako nešto pođe po zlu u istraživanju jer prethodno ima mogućnost i pravo odvagnuti rizike i dobrobiti od uključenosti u istraživanje i pravo odlučivanja hoće li uopće sudjelovati (Howe i Moses, 1999; prema Cohen i sur., 2018). Osim toga, Frankfort-Nachmias i Nachmias, 1992; prema Cohen i sur., 2018) navode da ovo načelo daje sudioniku pravo odbiti sudjelovati ili se povući nakon što je istraživanje već počelo što se označava kao informirano odbijanje. Diener i Crandall (1978; prema Cohen i sur., 2018) određuju četiri elementa spomenutog načela, a to su kompetencija, dragovoljnost ili voluntarizam, potpuna informiranost i razumijevanje. Prema Etičkom kodeksu (MRMS, 2020), za dijete do četrnaeste godine informirani pristanak daje roditelj putem e-poruke, SMS-poruke i sl., a zatim se traži pristanak i od djeteta. Ono najčešće pristanak daje pisanim putem, no to ovisi o njegovoj dobi, razvoju, posebnostima istraživanja itd. Od istraživača se očekuje i da djetetu prikladno objasni svrhu, ciljeve i postupak istraživanja te da mu razjasni moguće nejasnoće i odgovori na eventualna pitanja o istraživanju. Također, djeca starija od četrnaest godina imaju pravo informirani pristanak dati sama. U skladu s navedenim načelima, prije provedbe istraživanja prikupljene su suglasnosti roditelja ispitanih darovitih učenika (prilog 1). Vrlo je važna i anonimnost sudionika koja se ostvaruje onda kada nije poznat identitet ispitanika te kada nijedna informacija koju on daje zapravo ne otkriva njegov identitet. Anonimnost se može postići korištenjem pseudonima, šifri i dr. (Frankfort-Nachmias i Nachmias, 1992; prema Cohen i sur., 2018). Ako pak sudionik

želi biti identificiran, istraživač mora razmotriti tu opciju te zahtjev prihvatiti ili ga odbiti (primjerice ako se želi izbjeći bilo kakav rizik od klevete i sl.) (Hammersley i Traianou, 2012; prema Cohen i sur., 2018).

### 3.3.5. Analiza podataka

Pri kvalitativnoj analizi podataka istraživači se susreću s problemom smanjenja odnosno reduciranja velikih količina prikupljenih podataka. Redukcija podataka ključni je element kvalitativne analize vodeći računa o kvaliteti podataka. Najčešće se provodi analiza sadržaja koja obuhvaća klasifikaciju više riječi iz teksta u nekoliko kategorija vodeći računa o problemu i svrsi istraživanja (Cohen i sur., 2018).

Tekst može biti slabo ili gusto kodiran, a kod je naziv ili oznaka koju istraživač daje dijelu teksta koji sadrži neku ideju ili informaciju (Miles i Huberman, 1994; Gläser i Laudel, 2013; sve prema Cohen i sur., 2018). Isti kod daje se tekstovima koji upućuju na isto ili koji govore o istome. Kod može označavati tekst, odlomak ili pak činjenicu. Nadalje, kodiranje teksta označava i dodavanje tekstualne oznake poput komentara ili bilješke podacima iz netekstualnih izvora kao što su audio i video materijal, slike, grafikoni itd. Ovaj proces može se pojasniti i kao svrstavanje nekog podatka pod određenu kategoriju. Isti dio teksta može imati više od jednoga koda, što ovisi o samom sadržaju. Nakon ovoga procesa rastavljanja dijelova teksta u manje jedinice na temelju relevantnih kriterija slijede ispitivanje, usporedbe, konceptualizacije i kategorizacije podataka. Naime, istraživač „prolazi“ kroz tekst označavajući ga šiframa koje opisuju taj tekst, a kod može biti istraživačeva vlastita kreacija ili može potjecati iz riječi izgovorenih od strane jednog od ispitanika u transkribiranim podacima. Također, kodirati se može na temelju specifičnih radnji, razgovora, ponašanja, događaja, interakcija, značenja, stanja, simbola, sudjelovanja, odnosa itd. (Seidel i Kelle, 1995; Gibbs, 2007; sve prema Cohen i sur., 2018).

Postoji nekoliko vrsta kodiranja i to otvoreno, analitičko, aksijalno ili osno, selektivno i teoretsko. Otvoreni je kod nova oznaka koju istraživač pridaje dijelu teksta radi opisivanja i kategorizacije (Strauss i Corbin, 1990; prema Cohen i sur., 2018). Analitički je kod više interpretativan i proizlazi iz teme ili iz samih podataka. Primjerice, „eksperimentiranje“, „kontroliranje varijabli“ i „testiranje“ su deskriptivni kodovi, dok bi analitički kodovi bili „raditi kao znanstvenik“, „baviti se znanostima“ itd. Aksijalno kodiranje označava novo kombiniranje podataka koji su izvorno segmentirani u male jedinice cijelog teksta, točnije uspostavljaju se odnosi unutar kategorije. Selektivnim kodiranjem označavaju se ključne kategorije tekstualnih podataka i integrira ih se u teoriju (Strauss i Corbin, 1990; prema Cohen

i sur., 2018). Pri teoretskom kodiranju istraživač vodi računa o tome kako su kodovi integrirani i kako se uklapaju u stvaranje teorije ili hipoteze (Thornberg, 2012; prema Cohen i sur., 2018).

U prilogu 7 navedeni su kodovi do kojih je istraživač došao tijekom provedbe analize podataka u ovom istraživanju. Generirano je devet kodova i 38 podkodova.

### 3.4. Rezultati i rasprava

Kako bi se utvrdilo utječu li i u kojoj mjeri ili na koji način obitelj i škola na razvoj darovitih učenika, važno je krenuti od prvog istraživačkog pitanja; samopercepcije darovitih učenika u usporedbi s percepcijom koju o darovitim učenicima imaju odrasle osobe koje su s njima u izravnom odnosu. Analizom podataka je utvrđeno kako darovita djeca percipiraju sama sebe, kako doživljavaju obitelj i školu te kako opisuju i shvaćaju svoju svakodnevicu odnosno što i koga izdvajaju, čemu i kome pridaju važnost te koje im situacije ili čimbenici predstavljaju izazov ili pak otegotnu okolnost za funkcioniranje i razvoj.

Ranije spomenuto istraživanje darovitih pojedinaca i njihovih karakteristika iz 20. stoljeća koje je proveo Terman srušilo je mit da su ti pojedinci „slabići“, neprivlačni i emocionalno nestabilni. Terman je istraživanjem dokazao ne samo da su daroviti dobro prilagođeni tijekom djetinjstva, već da su i sami svjesni viših sposobnosti prilagodbe, emocionalne stabilnosti, samopoštovanja, profesionalnog uspjeha i osobnog zadovoljstva (Sears, 1979; Terman i Oden, 1947, 1959; sve prema Davis i sur., 2014). Ispitani učenici također pokazuju visoki stupanj samopoimanja i samosvijesti: „Ne volim govoriti to jest ne volim za sebe reći kakva sam jer ne znam oće li mi neko reći ajme ova je razmažena, ova misli o sebi da je predobra“, a navedena izjava odražava i visoku sposobnost sagledavanja iz tuđe perspektive, štoviše riječ je o sposobnosti metakognicije. O visokim sposobnostima zaključivanja na temelju propitivanja, problematiziranja i povezivanja svjedoči i izjava: „Onda sam rekao - ako se neću bojati nakon prvog puta, zašto bih se bojao i prvi put“. Izjava „Volim što me sve zanima, znači ovoga... nikoji baš predmet u školi nije ono kao da je - baš mi se ne da na njega ići. I kao... u mnogim temama sam dobar“ odražava ne samo samosvijest, nego i visoko samopouzdanje darovitih što spada u domenu socio-emocionalnih vještina koje pak pripomažu sposobnostima prilagodbe, nošenju sa stresom i pronalasku motivacije kako svakodnevno, tako i kada je riječ o školskim/akademske obvezama (Blumen, 2020; prema Blumen, 2021). Učiteljica razredne nastave opisuje darovitog učenika kao zahtjevnog jer traži detaljno i logično objašnjenje „do zadnje tančine“, kao vrlo znatiželjnog i zainteresiranog za određeno područje, kao sarkastičnog i ne samo spremnog, nego i željnog izazova. Razrednica, a ujedno i učiteljica hrvatskog jezika

i književnosti također ističe kako daroviti učenici vrlo rano razumiju sarkazam i šalu, da su najviše usredotočeni na ono što njih zanima i da su bogati činjeničnim znanjem odnosno različitim informacijama vezanim za to područje, da su rječiti, maštoviti, kreativni, znatiželjni, nekonvencionalni i praktični (pri dostizanju cilja) te da imaju „dobro razvijene komunikacijske sposobnosti, ali više s odraslim osobama“. Ove karakteristike navode se i u istraživanjima o kojima izvještavaju Porter (2005), Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008), Cvetković Lay (2010), Davis i sur. (2014), Vican (2018), Phelps i Lewis (2023), Graham (2023) i dr. kao i u različitim dokumentima i člancima objavljenim na stranicama Američke udruge za darovite (NAGC, 2023), Centra izvrsnosti (2023), ali i u dokumentima izdanima od strane Ministarstva RH poput Okvira za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece (2017) i mnogih drugih. U mnogobrojnoj se literaturi ističe i osjetljivost i intenzivnost osjećaja i doživljaja darovitih, a isto spominje i razrednica te dodaje kako su daroviti učenici često i jako moralni te postaju „razredni odvjetnici“. I Phelps i Lewis (2023) navode kako su daroviti učenici zbog svoje osjetljivosti na okolinu i intenziteta osjećaja ujedno osjetljiviji i na probleme u školskom okruženju. Ispitani daroviti učenici ne potvrđuju ovu tezu eksplicitno, no iz izjave „Moj dida ima dijabetes, šećer. Jedanput je povratia i došla je hitna i od tada imam taj strah“ moguće je zaključiti kako darovito dijete razvija strah zbog izoliranog slučaja. S druge strane, razvijanje osjećaja straha u ovom je slučaju moguće povezati i s obiteljskim odnosima. Drugim riječima, darovito dijete zbog bliskosti i povezanosti s djedom brine se za njega i identificira se kroz njegovo iskustvo. Izjava „Imali smo jednu lektiru koja mi je stvarno išla na živce jer mi je bila jako dosadna“ također pokazuje prenaplašenost osjećaja darovitih, no ukazuje i na potrebu konstantnog stavljanja darovitih pred izazove, ispunjavanje njihovih zanimanja, pružanje (nastavnih) materijala i sadržaja koji bi odgovarali njihovom interesu i sposobnostima obrade podataka. Učiteljica razredne nastave ovu potrebu sažima izjavom da bi se darovitoj djeci trebalo omogućiti „malo bolje i jače školovanje jer ono treba ići za onim što psihologija kaže - nikad davat samo onoliko koliko oni mogu, nego uvijek stepenicu više tako da im bude izazovno“. Brody i Stanley (2005) ističu da ako daroviti ne mora učiti da bi nešto naučio, najvjerojatnije neće uspjeti razviti navike učenja pa postoji mogućnost da postigne prosječan ili čak ispodprosječan uspjeh. Moguće je i da ovakvi učenici kasnije ne pokažu interes za neki sadržaj te da razviju socio-emocionalne poteškoće.

Upravo zbog prepreka na koje daroviti učenici nailaze tijekom svog školovanja, važno je pronaći odgovore na drugo istraživačko pitanje o aktualnim odrednicama prepoznavanja i podrške darovitim učenicima u okviru odgojno-obrazovnog sustava. U analiziranim podacima

se istakla primjedba razrednice koja govori o darovitim učenicima koji dolaze u sukob s autoritetom i dodaje kako je mogući uzrok takvom ponašanju to što dugo nisu bili identificirani kao daroviti pa se osjećaju „odbijeno od strane sustava, ljuti su i frustrirani, povučeni“. Sternberg i Ambrose (2021) ističu kako su roditelji često frustrirani prilično uskim kriterijima koje škole koriste za identifikaciju darovitosti. Identifikacija se obično vrši na način da se u obzir uzimaju rezultati djeteta na testovima akademskih vještina i postignuća i mišljenja učitelja. Na kraju se kao daroviti identificiraju oni koji se ističu u verbalnim i kognitivnim sposobnostima i koji uspješno i voljno rade ono što im se kaže, ali koji nisu nužno izvrsni kada je riječ i o drugim čimbenicima/situacijama. Autori napominju i da rezultati na standardiziranim testovima ne pružaju informaciju o tome tko će od darovitih/testiranih postati aktivni građanin koji pokušava napraviti pozitivnu i trajnu razliku u svijetu. I razrednica implicira potrebu sustavnog provođenja procesa identifikacije darovitosti te ističe kako se ne smije zanemariti ni učenike „koji nisu nužno na testu inteligencije ostvarili visoke rezultate, ali iskazuju darovitost u nekom drugom području prema procjenama učitelja i roditelja“, a kako bi se organizirale različite izvannastavne aktivnosti, projekti i dr. u svrhu razvoja potencijala učenika. U Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN, 1991) čak se ni ne koristi riječ identifikacija, već izraz „uočavanje i utvrđivanje darovitih učenika“. S jedne je strane moguće uočiti darovite učenike, no nije ih moguće utvrditi, već je moguće utvrditi njihovu darovitost što se može iščitati iz dostupne mnogobrojne znanstvene i dr. literature. Nadalje, ovaj se proces određuje kao kontinuiran te je navedeno da obuhvaća učenike svih dobnih skupina, a da se provodi od strane nastavnika i stručnih suradnika, a uz pomoć podataka i mišljenja roditelja, odgajatelja i dr. U Pravilniku o srednjoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN, 1993) navodi se slijedeće: „Srednja škola obvezno će koristiti osnovnoškolsku dokumentaciju o darovitim učenicima i učenicima koji su završili osnovnu školu u kraćem vremenu od propisanog, mišljenja roditelja i drugih stručnjaka - realizatora programa u koje je učenik uključen izvan škole“. Osim navedenih Pravilnika (NN, 1991; 1993), u Republici Hrvatskoj ne postoji zakon kojim bi se pobliže odredila sama darovitost i tako precizno utvrdio proces identifikacije i daljnjeg rada s darovitim učenicima. Potrebu za potonjim ističe i ispitana psihologinja: „Najprije napraviti dobar zakon i pravilnik u kojem će jasno i znalački biti definirane potrebe darovite djece te kako, tijekom cijelog školovanja, zadovoljavati njihove potrebe“. U ovom je smislu neosporiva i potreba za educiranjem svih sudionika u procesu identifikacije darovitosti, i to odgajatelja, učitelja u razrednoj i u predmetnoj nastavi, stručnih suradnika i roditelja. Potreba se očituje i u iskustvu majke darovitog učenika kada kaže: „U vrtiću odgajateljica je primijetila da je dosta samostalan i

osamljen, voli se povući i raditi sam. Tu mi je ukazala na mogući problem, ali se ispostavilo u školi da je pokazao na testiranju veliki uspjeh u odnosu na drugu djecu“ iz čega se da zaključiti da odgajateljica nije ukazala na osobine djeteta u pozitivnom smislu, odnosno da je moguće da je ono darovito, već je te osobine sagledala vrlo „usko“, tj. nije popratila dijete pa je samim tim uklonila mogućnost prepoznavanja darovitosti, utvrđivanja primjerenog oblika rada s djetetom, realizacije istog te, općenito, mogućnost uspješnog i, nadalje, prijeko potrebnog cjelovitog razvoja djeteta. Važnost i potrebu prethodno navedenog ističu i psihologinja kao stručni suradnik i razrednica i roditelj i učiteljica razredne nastave. Štoviše, ispitani sudionici ističu (neki čak i opetovano) zanemarenost darovitih učenika u odnosu na učenike s poteškoćama u razvoju. „Daroviti učenici su zanemarena, dakle zlostavljana skupina i nedopustivo su izvan sustava. S njima se ne radi planski i kontinuirano, od početka školovanja, do kraja, kako bi trebalo“ navodi psihologinja, a Assouline i sur. (2020; prema Inman, 2023) navode da je nužno biti brz, efikasan i posvećen u izradi plana i programa za darovite učenike kako bi se pozitivno utjecalo na razvoj njihovih kognitivnih, socijalnih i emocionalnih sposobnosti. Gentry i Cress te Matthews i Hujar, (2020; 2020; sve prema Inman, 2023) ističu izdvajanje i grupiranje darovitih učenika kako bi radili po posebnom nastavnom planu i programu. Osim toga, naglašava se pozitivno djelovanje na cjelovit razvoj darovitih kroz problemsko učenje, istraživačku nastavu, samostalni rad te uz pomoć individualnih i prilagođenih materijala i zadataka svakom darovitom, no onda kada se navedeni čimbenici implementiraju i provode na pravilan način (Buerk, 2016; Fisher, 2016; Hockett i Doubet, 2020; Matthews i Hujar, 2020; sve prema Inman, 2023). Renzulli (1995; 1991; sve prema Davis i sur., 2014) naziva grupiranje najvećim problemom u obrazovanju darovitih i ističe kako metodom heterogenog grupiranja ili ne odvajanja darovitih u zasebne razrede s prilagođenim nastavnim planom i programom darovita djeca ne uče ništa novo do siječnja. I prethodno navedeno implicira potrebu i važnost educiranja stručnjaka i učitelja kako bi pravovremeno i na odgovarajući način odgovorili na potrebe darovitih. Crutchfeld i Inman (2020; prema Inman, 2023) ističu kako većina učitelja nije spremna poučavati darovite učenike te kako je u SAD-u od 2018. godine ukupno pet saveznih država zahtijevalo edukaciju nastavnika i stručnih suradnika prije zasnivanja radnog odnosa, a četiri države nakon tj. tijekom rada. Nieto (2013; prema Inman, 2023) dodaje da su različiti stručni suradnici i učitelji nakon jednog ili dva tečajeva o odgoju i obrazovanju darovitih učenika izjavili kako se još uvijek se osjećaju spremnima za rad s njima, što implicira specijalizirano akademsko osposobljavanje i stalni profesionalni razvoj. U Hrvatskoj se ističu Centri izvrsnosti čiji je cilj osmišljavanje i implementiranje metoda rada s darovitim učenicima. Između ostalog, bave se i osposobljavanjem odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s darovitim

učenicima, a u svrhu poboljšanja cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava (CI SDŽ, 2023). Ipak, ispitanica u predstavljenom istraživanju, psihologinja s dugogodišnjim iskustvom i edukatorica iz područja darovitosti navodi da „rad u centrima izvrsnosti nije rad s darovitim učenicima! To je dril“ jer se ne potiče socio-emocionalni razvoj učenika, nego samo kognitivne sposobnosti. Socio-emocionalni razvoj važan je radi jačanja otpornosti, samopouzdanja, motivacije, osjećaja vrijednosti darovitih kao i uspješnog nošenja sa stresom i svakodnevnog uspješnog funkcioniranja (Phelps i Lewis, 2023). Roditelj darovitog djeteta navodi problemske situacije kada je dijete bilo etiketirano i omalovažavano u školi, ali i da su na razini obitelji jačali upravo njegovo samopouzdanje.

Što se tiče same identifikacije darovitosti nekog učenika, važno je spomenuti da postoje i oni „teže uočljivi (...) koji se dosađuju na nastavi, ometaju ostale u radu privlačeći pažnju na sebe i glumeći razrednog klauna, nije im bitan školski uspjeh, imaju loše radne navike i u čijoj su pozadini najčešće komplicirane obiteljske situacije“ kako svoja zapažanja ističe razrednica, ali i autorice Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008) koje problematiziraju ponašanje darovitih kao još jedan element koji može pripomoći oblikovanju mišljenja da su daroviti učenici pristojni, poslušni i dobri te tako uzrokovati zanemarivanje nekog učenika koji će zaista biti darovit, ali će zbog svoje nepristojnosti i neposlušnosti (namjerno ili slučajno) ostati nezapažen. Ispitani roditelj ističe kako komunikacija s njegovim darovitim djetetom često bude intenzivna („mora izaći sve na čistac, biti sve jasno do detalja“), što nerijetko predstavlja problem i uzrokuje nesuglasice. Ipak, Davis i sur. (2014) nazivaju ovo potrebom za logikom i točnošću jer, kako i roditelj dalje navodi, „takvo dijete zna što hoće i što želi i tome cilju ide bez obzira što mu roditelj govori“. Upravo u ovim situacijama roditelj ili pak učitelj treba ostati strpljiv i posvećen. Prema navodima roditelja, učiteljice i razrednice, daroviti su učenici i jako uporni, tvrdoglavi, rade onako kako misle da treba, a i teško se nose s kritikom. S jedne je strane riječ o visokoj motivaciji, koncentraciji i orijentiranosti na zadatak, a s druge strane može biti riječ i o prevelikoj osjetljivosti i ne trpljenju autoriteta, kako opisuje i razrednica (Davis i sur., 2014). Ipak, darovita učenica tijekom fokus grupe navodi da je voljela trenirati, no da joj se nije sviđalo ponašanje trenerice: „Dala nam je da se ponašamo kako nas je volja. Drago mi je da nam neko naređuje kako da se ponašamo, nije mi ugodno kad nam neko da da radimo šta nas je volja“ iz čega je vidljiva njezina potreba za autoritetom. Ovaj iskaz može se povezati i s jakom (unutarnjom) kontrolom, visokom motivacijom i zainteresiranošću kao i željom za učenjem pa učenica, kako bi lakše stekla znanja i sposobnosti, želi autoritet, ali i imati odgovarajuće (mirno, organizirano, aktivno, suradničko) okruženje.

Iz razgovora s razrednicom očito je da daroviti učenici nerijetko imaju i neku socio-emocionalnu poteškoću, poremećaj učenja, ADHD itd. U tom slučaju učenici su pod stresom, frustrirani, osjećaju se bespomoćno i izolirano, nestrpljivi su i kritični prema sebi te imaju nisko samopoštovanje. Specifične poteškoće u učenju imaju nekoliko značajki. Naime, riječ je o poremećaju rada živčanog sustava kroz verbalni i/ili neverbalni kod; poremećaji se mogu manifestirati na području shvaćanja, obrade podataka, računanju, pisanju, čitanju itd. (Forness, 1995; prema Malogorski Jurjević, 2013). Ono što je karakteristično za djecu koja imaju navedene poteškoće jest (iznad)prosječna inteligencija i neproporcionalnost između potencijala i postignuća, a navedeno dovodi do frustracija, lošeg samopouzdanja itd., a što je spomenula i razrednica, kako je ranije navedeno (DSM-IV, 1996; prema Malogorski Jurjević, 2013). Jedan od ispitanih darovitih učenika naveo je da ima poremećaj u učenju i to disgrafiju ili trajno prisutne poteškoće u ovladavanju vještinom pisanja bez obzira na iznadprosječnu intelektualnu i govorno-jezičnu sposobnost i razvoj te normalno razvijen sluh i vid (Udruga DYXY, 2023). Ispitani daroviti učenik upravo zbog blagog oblika disgrafije više voli pisati priče, nego čitati te je svjestan da mu čitanje lošije ide. Dodaje: „Kad pišem onda znam sto posto da će biti nešto zanimljivo, meni zanimljivo“ što još jednom potvrđuje potrebu darovitih da se bave onim što ih interesira i što ih razvija. Ova izjava odražava i njihovu kreativnost i originalnost kao i nastojanje da ono što im predstavlja poteškoću ipak nekako iskoriste. Perfekcionizam je još jedna od poteškoća s kojom se daroviti učenici često susreću iako se ta značajka može u nekim situacijama smatrati i prednošću jer pripomaže dostizanju potpunog zadovoljstva. Ipak, najčešće se na perfekcionizam kod darovitih gleda kao na otegotnu okolnost jer se takvi pojedinci teško nose s pogreškama i kritikama, kao što je ranije navedeno da je svjedočila majka darovitog djeteta u ovom istraživanju. Isto tako, darovita učenica ispitana za potrebe ovog istraživanja, kada je se pita o proslavi rođendana, kaže: „Najčešće budem živčana jer imam nešto... ja baš hoću da izgleda po mom planu, al nikad ne izgleda i onda imam mentalne raspade na rođendanu i onda mi se počnu svi smijati jer ja počnem kmecati jer mi se nešto ne sviđa. Vjerojatno nikad neću biti zadovoljna, no bude mi na kraju zabavno nakon pet dana“ iz čega je vidljivo da teži savršenstvu, no ni sama nije sigurna koje to elemente treba poboljšati ili promijeniti. Cross (2018) navodi da se težnja ka savršenstvu može povezati i sa spremnošću na rizik pa učenik, od straha da ne bude sve onako kako zamišlja, izbjegava izazove i nove sadržaje, što mu pak stvara i strah od neuspjeha. S obzirom na to, stručnjaci u radu s darovitim učenicima trebaju ih naučiti pravilno uspostaviti realne ciljeve koji će biti razmjerni potencijalu kojeg imaju, a kako ne bi ostali unutar već ostvarenih postignuća i okvira.



Ono što su sve ispitanice točnije majka, razrednica i učiteljica te psihologinja navele jest loša inkluzivna politika u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. Naime, sve su istaknule kako postoji potreba stvaranja nastavnog plana i programa za darovite učenike koji bi uspješno odgovarao na sve potrebe darovitih učenika, nudio zanimljive sadržaje i raznolike aktivnosti, bio izazovan i zanimljiv učenicima, pobuđivao u njima znatiželju, jačao kreativnost i originalnost i, općenito govoreći, služio stručnim suradnicima i učiteljima da pozitivno utječu na sveukupni razvoj darovitih; kognitivni, afektivni i psiho-motorni. Učiteljica razredne nastave navodi da je hrvatski odgojno-obrazovni sistem prejednostavan kad je riječ o potrebama darovitih, da ih „uprosječuje“ te da je „namijenjen prosječnicima“. Štoviše, skoro sve ispitanice naglašavaju kako postoje programi za djecu s poteškoćama u razvoju, no da isto treba osigurati i darovitim učenicima, i to počevši od razine predškolskog odgoja i obrazovanja. Stoga učiteljica razredne nastave kaže: „Puno više pažnje bih posvećivala darovitim negoli djeci s poteškoćama iako ni njih ne bih zakinula. (...) darovite bih baš... ne opteretila, ali zaista bih im davala i izvannastavne aktivnosti i dodatni rad i uključivala ih u sve moguće gdje oni žele, mogu i imaju afinitete“ što je vid isticanja potrebe za odgovarajućom, a nedostatnom pa čak i nepostojećom podrškom za darovite učenike. U skladu s tim izjavljuje i razrednica, a ujedno i učiteljica hrvatskog jezika kada kaže da se više posvećuje i više vremena daje učenicima s teškoćama u razredu, dok za darovite učenike nalazi „zadatak u kojem će oni moći pokazati svoju kreativnost i sposobnosti“.

Treće istraživačko pitanje vezuje se uz prepoznavanje važnosti i vrsta bliskih odnosa u životu darovitih učenika, s posebnim osvrtom na ulogu i podršku obitelji u odrastanju darovitih učenika. Vezano uz izgradnju bliskih odnosa, u kontekstu školskog okruženja, značajan je aspekt atmosfere i funkcioniranja darovitih učenika u razredu. Učiteljica ističe da se daroviti učenik više druži s onim učenicima koji su mu bliže po intelektualnim sposobnostima, ali i da daroviti učenik može biti poticaj i djelovati inspirativno na druge učenike (prosječnih i/ili ispodprosječnih sposobnosti). Razrednica pak ističe problem etiketiranja darovitih kao štrebera, ali Cross (2018) navodi da je intervjuirajući i promatrajući darovitu djecu naučio da je taj izraz poprimio neutralnu konotaciju što sugerira da postoji rastuća svijest o važnosti visokih sposobnosti u modernom društvu. Dodaje da učenici vide da pojedinci koje se nekoć smatralo štreberima daju doprinose našem društvu, ali i da bivaju nagrađeni za svoja postignuća. Učiteljica razredne nastave ističe da nikada nije imala negativna iskustva u razredu koji je pohađao daroviti učenik, već da je ostalim učenicima on bio uzor i motivacija za napredak, a slično tvrdi i psihologinja: „To su učenici s visoko razvijenim intelektualnim kapacitetima,

znatiželjni, puni pitanja (...) Jako ih je dobro imati u razredu, jer i ostale učenike vuku na višu razinu“. Kada su pak daroviti učenici tijekom ovog istraživanja upitani o razredu i razrednoj atmosferi, istaknuli su razrednicu (također ispitanu za potrebe ovog istraživanja) i kako smatraju da je „odlična“ i „fenomenalna“ zato što je spremna objasniti ono što ne shvaćaju. Spomenuli su i da su složni kao razred, što vide i sami, ali i čuju od drugih učitelja. Ističu kako je samo tijekom prvog polugodišta bilo nesuglasica, što pripisuju učeniku koji „je bio malo nestašniji“. Jedan od učenika dodaje i kako mu je žao što je jedan učenik napustio njihov razred jer „bio je vrlo pametan, samo što nije htio učiti“ gdje se očituje tendencija darovitih da se izražavaju i promatraju situaciju poput odraslih. Dalje dodaju kako im je vrlo važno ponašanje, raspoloženje i kompetencija učitelja. Ističu i da cijene kada je učitelj šaljiv i opušten te da to utječe i na njihovo raspoloženje i kvalitetu uratka: „sve učiteljice se isto šale, sve su isto dobre. Ali ako je neka bezveze, nismo ni mi zainteresirani“, „mislim da kad je učiteljica dobra da će nam i predmet postat bolji kad neko dobro objašnjava“. Iz navedenog se može zaključiti kako su darovita djeca itekako svjesna kompetencije svojih učitelja te da od istih očekuju razumijevanje i podršku.

Nadalje, djeca u obitelji uče se govoriti, stječu mnogobrojne vještine, usvajaju različite socijalne i kulturne norme. Štoviše, obiteljski odnosi, tj. odnosi koje darovito dijete izgradi s ocem, majkom, bratom i/ili sestrom su modeli prema kojima ono stvara sve druge odnose tijekom života. Obitelj djetetu pruža toplinu, podršku i ljubav, a ukoliko se ono osjeća izolirano od nje, utoliko uglavnom nailazi na različite i brojne (razvojne) probleme (Parke i Buriel, 2006; Khaleque i Rohner, 2012; sve prema Berk i Meyers, 2016). Maleš (1993) navodi da mnogi kažu da je biti roditelj jedna od najljepših uloga, ali da biti uspješan roditelj nije nimalo lako. Štoviše, imati i odgajati darovito dijete uz sve druge obveze posebno je složeno i teško jer takva djeca zahtijevaju mnogo ljubavi i podrške, ali i izazova. Stoga je roditeljima darovitih učenika važno pružiti podršku kako bi profitirali ne samo oni, već i darovito dijete. Maleš (1993) naglašava nužnost suradnje obitelji s brojnim ustanovama i stručnjacima. Učiteljica ističe kako je u svom radu susretala roditelje darovitih koji su od nje očekivali savjet i pomoć te bili susretljivi, ali da su i sami nastojali pružiti što efikasniju podršku svom darovitom djetetu. Razrednica navodi kako nema razlike u suradnji s roditeljima darovitog učenika u odnosu na roditelje učenika koji nije darovit, no da roditelji darovitog „rjeđe dolaze na primanja roditelja i ne kontaktiraju često učitelje“ te objašnjava: „ako je riječ o darovitim učenicima s odličnim uspjehom, ne vide potrebu dolaska u školu. Ako je riječ o teže uočljivim darovitim učenicima, često je riječ o nedovoljnoj brizi roditelja“. Sam roditelj darovitog u ovom istraživanju ne nudi puno

informacija o suradnji i partnerstvu s odgojno-obrazovnim ustanovama i njihovim djelatnicima, već se više usredotočuje na sebe i vlastitu roditeljsku kompetenciju pa govori kako zna biti zahtjevan kada je riječ o „odgovornosti, obvezama i pristupu životu“, a ne toliko o školi i ocjenama. Ističe važnost emocionalne kompetentnosti i aktivnog slušanja, ali i važnost uvažavanja povratne informacije koju roditelju pruža dijete. Dakle, ne samo da roditelji oblikuju dijete, nego i dijete oblikuje roditelje (Pernar, 2010). Ispitana majka darovitog dodaje i da je izazovno biti roditelj djetetu koje stalno očekuje dodatne aktivnosti i izazove, posebno onda kada ni sam roditelj ne zna na koji način to djetetu i pružiti. S obzirom na navedeno, važno je da roditelji i učitelji te stručni suradnici budu i partneri i suradnici u radu, kako ističe i psihologinja. Osim toga, iznimno je važno educirati roditelje o pozitivnim odgojnim metodama i, kako i majka darovitog ističe, komunikacijskim vještinama kako ne bi došlo do narušavanja tih odnosa. Ipak, i u tom slučaju postoje načini pozitivnog djelovanja na dijete, a taj se zadatak tada „prenosi“ na druge članove obitelji i/ili bližnje. Kao primjer navode bake i djedove koji mogu pripomoći izravno i neizravno. S jedne se strane prema djetetu trebaju odnositi s ljubavlju i strpljenjem te mu pružiti podršku, s druge strane mogu pomoći putem savjetovanja djetetovih roditelja ili pak financijski (prema Berk i Meyers, 2016). Ovakvo pozitivno djelovanje bližnjih vidljivo je iz iskaza darovite učenice koja opetovano spominje baku, djeda, ujaka i rodicu. Obiteljska kohezija i zdravi odnosi te međusobna podrška vidljivi su i iz iskaza drugih darovitih učenika koji, poput djevojčice koja spominje majku, nebrojeno puta spominju roditelje, braću, sestre, ali i rođake i to u različitim kontekstima; može se zaključiti da su im izvor podrške u socio-emocionalnom smislu, ali i financijskom jer sva četiri ispitanika navode kako vole putovati, baviti se raznim sportovima te pohađati različite izvanškolske aktivnosti poput učenja nekoliko jezika u školama stranih jezika: „Idem na talijanski, tenis. Idem na Laboratorij čuda. Idem i na dodatni engleski van škole, u školu stranih jezika Papagalo“. Podrška obitelji vidljiva je i kada učenici pričaju o ocjenama. Iako svi obično imaju odlične ocjene ili petice, zna im se dogoditi i pokoja niža ocjena, najčešće iz predmeta koji im nije zanimljiv. Također, nemaju strah ili nelagodu kada roditeljima trebaju reći za nižu ocjenu jer roditelji reagiraju s razumijevanjem i podrškom: „Isto se ne živciram baš niti mi roditelji stvaraju neki presing oko toga. Kažu da sam dao sve od sebe, a ako nisam uspio nema veze“. Jedino učiteljica razredne nastave ističe problematiku ocjenjivanja: „Način našeg ocjenjivanja nije u redu jer danas većina učenika su odlikaši, jednostavno se ocjenjivanje svelo na ocjenu od tri do pet gdje se i tri morate misliti hoćete li dat zbog roditelja“ što pak upućuje na nerazumijevanje od strane roditelja, ali i otvara pitanje zahtjevnosti usmenih i pisanih ispita, pitanje važnosti ocjene u odnosu na stečeno i pokazano znanje učenika itd. Isto tako, natprosječni intelekt se ne odražava uvijek u

postignuću. Daroviti učenici mogu ostvariti i niži rezultat tj. dobiti nižu ocjenu (Besnoy i sur., 2011; prema Graham, 2023). Ocjene su često odraz toga kako je učenik odradio zadatak, a neki daroviti učenici, ako ne vide smisao zadatka ili je to neki njima već poznat sadržaj, možda ga neće ni pokušati riješiti (Winebrenner i Brulles, 2018; prema Graham, 2023). To je još jedan od razloga zašto zadaci moraju biti na razini složenosti koja je potrebna darovitim učenicima.

Ističe se i važnost prijatelja i prijateljskih odnosa između darovitih i njihovih vršnjaka jer je svako ispitano dijete prilikom opisivanja svog uobičajenog dana navelo da se u određenom dijelu dana druži i igra s prijateljima. Dječaci su isključivo navodili prijatelje, a djevojčica je spominjala prijateljice. Što se tiče aktivnosti u koje se tad uključuju, riječ je o sportskim aktivnostima, društvenim igrama i razgovoru o različitim temama. Iz izjave „Vjerojatno mi je najdosadnije dosad bilo kod moje druge bake u Bosni jer gore nemam prijatelja pa sam bio samo s njom“ je vidljiva potreba dječaka ne samo za obitelji, nego i za prijateljima što je odraz zdravih obiteljskih odnosa. Zanimljivo je kako su tri od četiri ispitana darovita učenika spomenula kućne ljubimce kao i da se nijednom od njih nije puno dalo brinuti o istima. To se može pojasniti ili kao nešto što im nije dovoljno zanimljivo i novo ili pak kao dodatnu obvezu koju žele izbjeći: „imala sam ribu koju baka nije voljela jer je bila kod nje. Donijeli smo je iz dućana pa smo je odnijeli kod nje jer mi se nije dalo brinit o njoj“, „zaboravio sam reći da imam ja mislim dvanaest ribica. Pošto su mi sada okotile male... volim životinje (...) Ribice mi nemaju ime, samo neke... većinom je moja sestra davala imena“. Samo jedan ispitanik pronalazi nešto što mu je zabavno, a to je izvođenje trikova sa psom prilikom hranjenja istog. Vrlo je zanimljivo i to što samo jedan ispitanik od njih ukupno 8 spominje tehnologiju, točnije mobilni telefon kada tvrdi da bi imao još bolje ocjene „da nema mobitela“. Tvrdi i kako je problem: „Kad mi nešto dosadi, onda sam na mobitelu i kad se prikvačim ne mogu ga se ostaviti. Svi kažu da to nije istina, ali svi lažu jer ja znam da sam puno na mobitelu. Imam vremensko ograničenje, no znam da su neki drugi prijatelji manje na mobitelu od mene“ gdje se opet očituje duboko samopoimanje i samokritičnost darovitih pojedinaca. Zanimljivo je i kako se dostupna literatura ponajviše usmjerava na tehnologiju u kontekstu pomoćnih alata u području darovitosti, a ne sagledava je kao jedan od faktora koji pozitivno i/ili negativno utječu na darovite učenike pa se ovim pruža mogućnost istraživanja stupnja korelacije tehnologije koja je neodvojivi dio današnjeg društva i razvoja darovitih učenika.

Što se tiče nekih društvenih problema i razmišljanja o budućnosti, može doći do stresa kada učenici osjećaju da trebaju riješiti probleme s kojima se svijet (godinama) suočava. Problemi poput nejednakosti mogu opteretiti darovitog učenika i mogu se činiti nepremostivima

i važno je da učitelji i drugi stručnjaci u radu s darovitom djecom to imaju na umu (Clark, 2002; Graham, 2023). Daroviti u ovom istraživanju spominju budućnost u kontekstu planova za srednjoškolsko i fakultetsko obrazovanje, ali i u kontekstu putovanja: „Ja i M. jako volimo Japan i proučavamo o njemu i ja i on smo se dogovorili da ćemo otići za nekoliko godina... desetljeća... ja sam malo gledao koliko traju letovi, no nadam se da će se kad mi budemo išli malo ubrzat avioni“. Iz prethodnog citata vidljivo je kako daroviti učenici ne razmišljaju samo o putovanju kao takvom ili kao načinu uživanja i zadovoljenja znatiželje, već uzimaju u obzir i neke druge, praktične stvari kao što je vrijeme trajanja leta što odražava sagledavanje šire slike, pronicljivost i detaljnost darovitih, motivaciju itd. (Davis i sur., 2014).

## 4. Zaključak

Cilj istraživanja predstavljenog u ovom radu bio je pokazati na koji način obiteljska sredina i odnosi kao i odgojno-obrazovna ustanova, u ovom slučaju škola, sa svim svojim čimbenicima utječu na cjelokupni razvoj darovitog djeteta odnosno učenika. Do rezultata se došlo uz pomoć sveukupno osam ispitanika. Četvero njih bili su daroviti učenici petog razreda osnovne škole i ujedno sudionici studije slučaja s obzirom na to da pohađaju istu školu te da idu u isti razred. Ostale ispitanice bile su majka darovitog djeteta, učiteljica razredne nastave, učiteljica predmetne nastave hrvatskog jezika, a ujedno i razrednica spomenutih učenika, te umirovljena psihologinja. Navedene učiteljice i stručna suradnica su se na temelju bogatog iskustva u radu s darovitim učenicima osvrnule na vlastitu praksu i iskustvo, ali i na širu sliku odnosno na odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske. Otvorenim pitanjima uz pomoć različite metodologije došlo se do brojnih spoznaja o različitim čimbenicima koji su neizmjerljivo važni za sustavno poticanje zdravog i cjelovitog razvoja darovitih učenika, a to su obitelj, škola, prijatelji i hobiji ili slobodno vrijeme učenika.

Važnost obitelji očituje se u sustavnom pružanju podrške darovitom djetetu, od najranijih dana i od najprimarnijih potreba pa sve tijekom djetinjstva i odrastanja djeteta pružajući mu najrazličitiju podršku, ovisno o djetetovim interesima, željama i sposobnostima. Potonje se ostvaruje dobrim i zdravim obiteljskim odnosima koji uključuju otvorenu i redovitu komunikaciju članova, aktivno slušanje, spremnost na suradnju i kompromise, iskazivanje topline i ljubavi, iskrenost i međusobno uvažavanje i poštivanje, ali i postavljanje zdravih granice i ne narušavanje istih, obavljanje različitih kućanskih obveza sukladno dobi i fizičkim sposobnostima, zajedničko rješavanje problema i nadilaženje raznih prepreka. Osim navedenog, važan je i socioekonomski status obitelji jer je istraživanje pokazalo kako se daroviti učenici uglavnom uključuju u različite izvanškolske aktivnosti i tako treniraju razne sportove, pohađaju glazbenu školu, škole stranih jezika, učlanjuju se u knjižnice, čitaju razne knjige itd. Nerijetko se uključuju u više navedenih aktivnosti istovremeno pa osim financijskih resursa, zahtijevaju i vremenske i druge resurse (članova) obitelji. Obiteljsko vrijeme važno je i za jačanje ranije spomenutih odnosa među članovima obitelji, a istraživanje je pokazalo da daroviti osim s roditeljima razvija snažne veze i s braćom i sestrama, ali i sa širom obitelji; bake, djedovi, rođaci, ujaci i dr. Zato je važno ne isključivati darovitog člana iz obiteljskih događanja i ophoditi se prema njemu na način koji je prikladan njegovoj mentalnoj zrelosti te voditi računa o njegovim željama i osjećajima, a navedeno se nameće kao odgovor na jedno od

istraživačkih pitanja o važnosti bliskih odnosa u životu darovitih s posebnim naglaskom na obitelj.

Kada je riječ o školi i pitanju aktualnih odrednica prepoznavanja i podrške darovitim učenicima u okviru odgojno-obrazovnog sustava potrebno je spomenuti nekoliko čimbenika, a to su učitelji, nastava i razred. Svaki od navedenih čimbenika djeluje sinergijski na darovitog učenika i njegov razvoj. Stoga je važno da učitelji vode računa o svom ponašanju na nastavi jer njihovo raspoloženje utječe na raspoloženje učenika, a time i na razrednu atmosferu. Njihovo raspoloženje, smisao za humor, spremnost na šalu te sama kompetentnost u metodičko-didaktičkom smislu itekako djeluje na razred i učenike, a posebno na darovite s obzirom na to da su oni skupina koja posebno intenzivno doživljava svijet oko sebe. Važno je i da učitelji vode računa o ponašanju i osjećajima učenika te da pravovremeno i prikladno reagiraju na nesuglasice, probleme ili pak priskoče u pomoć onda kada učenici to od njih traže ili, još bolje, kada sami učitelji primijete da učeniku nešto nije jasno i/ili da ima pitanja. Nastava bi trebala biti izazovna, istraživačka kad je god to moguće, ne prestrogo strukturirana; učitelji bi trebali (kad je god moguće) pustiti učenicima da pomalo preoblikuju nastavni sat i usmjere ga prema područjima svog interesa. Dobar primjer je nastava stranog jezika kad učenici imaju mogućnost usvajati nova znanja uz pomoć pjesme, zanimljivih kratkih priča i sl., a učitelj je onaj koji im to s vremena na vrijeme treba dopustiti i omogućiti kako bi zadržao motivaciju i koncentraciju učenika, a posebno onih darovitih, na visokom nivou. Nerijetko će daroviti učenici i sami reći što žele i što ih zanima, a na učitelju je da to poslušati, prihvati i ispuni koliko je moguće, imajući na umu ostvarivanje nastavnih ishoda, ali i jačanje svakog razvojnog aspekta darovitog učenika i tako mu osigurati zanimljive, izazovne i nove zadatke koji će širiti njegovo znanje, jačati mu samopouzdanje i želju za novim aktivnostima i izazovima, ali i pružati zadovoljstvo nakon ostvarenog cilja i dolaska do rješenja na način koji on želi i zna, a uz vodstvo učitelja onda kada je to potrebno. Razred, s jedne strane, predstavlja učeniku konkurenciju ako ima još učenika s iznimnim ili bar iznadprosječnim sposobnostima i izazov ako daroviti nije najbolje uvažavan i afirmiran u razrednom okruženju. S druge strane, razred predstavlja i sigurnu luku i mjesto socijalizacije ako je učitelj uspješno definirao pravila ponašanja i ako uspješno kontrolira eventualne nesuglasice ili negativna ophođenja učenika u razredu. Osim toga, u predmetnoj je nastavi od velike važnosti i komunikacija učitelja iz različitih školskih predmeta kako međusobno, tako i s razrednicom darovitog učenika i s njegovim roditeljima kako bi se spriječile bilo kakve poteškoće i problemi s darovitim učenikom u školi i/ili kod kuće. Isto tako,

ta komunikacija ili partnerstvo važno je i onda kad ipak dođe do problemskih situacija kako bi se one uz pomoć određenih koraka i metoda uspješno riješile.

Prijatelji su važan faktor za zdrav razvoj darovite djece jer se ona na taj način socijaliziraju, tj. razvijaju prvenstveno svoje socijalne, a onda i emocionalne pa i kognitivne vještine, a tijekom odrastanja oni provode sve više vremena upravo s prijateljima, a sve manje s obitelji. U ovim odnosima, s naglaskom na dječju dob, važno mjesto zauzima dječja igra tijekom koje se dijete svestrano razvija, uči se novim ponašanjima, ali razvija i motoričke i/ili kognitivne sposobnosti, ovisno o vrsti igre. Kako dijete odrasta, zanimaju ga drukčije stvari pa se tako daroviti uglavnom druže s vršnjacima koji imaju iste interese i iste ili približne kognitivne sposobnosti. Zajedničko vrijeme provode svakodnevno uz razgovor o školi, učiteljima, problemima koji ih muče ili igrajući različite društvene i sportske igre. Također, nijedno ispitano dijete nije opisalo svoj uobičajeni dan bez da je barem jednom spomenulo prijatelje što dodatno ističe važnost prijateljstva za cjelovit razvoj, a to valja imati na umu i pri odgoju, ali i obrazovanju darovitih jer će uz pomoć i podršku prijatelja daroviti učenik prije i lakše shvatiti kako rješavati probleme u odnosima, bit će više empatičan i moći će lakše sagledati situaciju iz tuđe perspektive. Osim toga, darovito dijete koje ne ostvaruje prijateljstva te ne pokazuje spomenute obrasce ponašanja treba popratiti i pomoći mu da kontaktira s drugima i bude dovoljno slobodno i samopouzđano da na zdrav način iskaže svoje osjećaje, mišljenja i stavove. U ovom je kontekstu moguće dati uvid u samopercepciju darovitih učenika, a u usporedbi s percepcijom koju o njima imaju odrasle osobe koje su s njima u izravnom odnosu jer se te dvije slike uglavnom ne razlikuju. Drugim riječima, daroviti učenici kao i njihovi vršnjaci najčešće su svjesni svojih iznadprosječnih sposobnosti, što se ne kosi s percepcijom učitelja, stručnih suradnika i roditelja o njima. Ipak, ukoliko se daroviti učenik ne osjeća kompetentnim u nekom području poput ostvarivanja socijalnih kontakata i izražavanja i tumačenja emocija, utoliko su njemu bliske odrasle osobe od velike važnosti za postizanje uspjeha na navedenom području jer bolje razumiju prirodu međuljudskih odnosa i interakcija.

Hobi ili slobodno vrijeme darovitih učenika istaknulo se kao još jedan bitan faktor koji pozitivno utječe na razvoj darovitog učenika. Slobodno je vrijeme važno jer ga daroviti može oblikovati onako kako on želi, a ovisno o mogućnostima obitelji. S obzirom na to, provođenje slobodnog vremena proteže se od čitanja knjiga i slušanja glazbe, preko pomaganja obitelji u kućanskim i drugim poslovima (poput sudjelovanja u čišćenju dvora, sakupljanju voća) i odlaženja na trening pa do druženja s prijateljima uz razgovor i/ili igru, ali i pohađanja raznih ljetnih kampova (primjerice za učenje stranog jezika). Svi ovi elementi bitni su za razvoj djeteta



te se mogu pozitivno odraziti na isti ako djetetu ne stvaraju stres, napor, tjeskobu i sl. Zato je važno voditi računa da dijete samo oblikuje svoje slobodno vrijeme u najvećoj mogućoj mjeri i da zaista ostane slobodno; slobodno odabrati, slobodno se igrati, slobodno pričati, slobodno istraživati, slobodno ljenčariti itd.

Sve u svemu, današnje vrijeme prožeto je najrazličitijim promjenama, a mnoge od njih utjecale su i na obitelj i obiteljsku svakodnevicu kao i na odgojno-obrazovni sustav. Sve se češće događa da dijete više ne provodi toliko vremena sa svojom obitelji te da dobar dio podrške cjelokupnom razvoju stiže upravo od odgojno-obrazovne ustanove. Važno je i naglasiti kako darovitost nije statična kvaliteta, već ju je uvijek potrebno poticati kako bi se dalje razvijala. S obzirom na to, neizmjerne je važna sustavna podrška darovitom učeniku kako od obitelji tako i od škole kao odgojno-obrazovne ustanove. Važno je da svaki pojedinac zaštiti darovito dijete i pruži mu podršku kada je god i koliko je god to moguće. Država i društvo sa svim institucijama i pripadajućim stručnjacima, ali i obitelj i bližnji dužni su omogućiti darovitom djetetu sretno i ispunjeno djetinjstvo te ga podržavati na svekolike načine; moralno, obrazovno, financijski itd. U to spada razvoj i jačanje partnerskih odnosa škole i obitelji, osiguravanje prikladnih obrazovnih materijala, posjeti institucijama,

Daroviti učenici često imaju posebne potrebe koje zahtijevaju prilagođavanje obrazovnih programa; mogu brzo usvojiti nastavni sadržaj, dublje ga razumjeti i trebati dodatne izazove kako bi se osjećali motivirano. Stoga je potrebno pružiti im stimulativno i poticajno okruženje koje odgovara njihovim individualnim potrebama uz uvažavanje socio-emocionalnog aspekta. Drugim riječima, svako je darovito dijete jedinstveno, s vlastitim skupom sposobnosti i interesa. Individualizirani pristup obrazovanju ključan je kako bi se podržale njihove specifične potrebe, što uključuje prilagođavanje nastavnih metoda i materijala te osiguranje fleksibilnosti u pristupu učenju.

Također, u današnje vrijeme koje je prožeto tehnologijom, upravo ona može biti vrijedan alat za darovite učenike jer im omogućuje pristup širokom rasponu informacija, naprednih alata i resursa. Pružanje pristupa tehnologiji i digitalnim platformama koje podržavaju učenje može biti ključno za njihov razvoj, a upravo je ovo područje koje bi se trebalo dodatno istražiti.

## 5. Literatura

- Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola, LVII* (25), 171-184.
- Ackerman, C. M. (2009). *The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected*. *Roeper Review*, 31(2), 81-95.
- Batarelo Kokić, I., i Kokić, T. (2021). Obrazovno-političke postavke u Europskoj uniji: Što o obrazovanju možemo naučiti od Sparte i Atene? *Nova prisutnost*, 19(2), 541-557.  
<https://doi.org/10.31192/np.19.3.5>
- Berc, G. i Blažeka Kokorić, S. (2012). Slobodno vrijeme obitelji kao čimbenik obiteljske kohezivnosti i zadovoljstva obiteljskim životom. *Kriminologija & socijalna integracija*, 20 (2), 15-27.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap.
- Berk, L. E., i Meyers, A. B. (2016). *Infants and Children: Prenatal Trough Middle Childhood*. Pearson.
- Blumen, S. (2021). Talent Development, Cultural Diversity, and Equity: The Challenge of the Andean Countries. U R. J. Sternberg i D. Ambrose (Ur.), *Conceptions of Giftedness and Talent*. (str. 37-49). Palgrave Macmillan
- Borland, J. H. (2021). The Trouble with Conceptions of Giftedness. U R. J. Sternberg i D. Ambrose (Ur.), *Conceptions of Giftedness and Talent*. (str. 21-35). Palgrave Macmillan.
- Boettger, E. R. H. i Reid, E. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic pedagogical studies journal*, 4(2), 158-171.
- Brody, L. E., i Stanley, J. C. (2005). Youths Who Reason Exceptionally Well Mathematically and/or Verbally: Using the MVT:D<sup>4</sup> Model to Develop Their Talents. U J. E. Davidson, i R. J. Sternberg (Ur.), *Conceptions of Giftedness*. (str. 20-37). Cambridge University Press.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2009). *Begabte Kinder finden und fördern: Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Preuzeto 11.5.2021. s

[https://www.unitrier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/HBF/begabte\\_kinder\\_finden\\_und\\_foertern.pdf](https://www.unitrier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/HBF/begabte_kinder_finden_und_foertern.pdf)

- Callahan, C. M., Sowa, C. J., May, K. M., Tomchin, E. M., Plucker, J. A., Cunningham, C. M. i Taylor, W. (2004). *The Social and Emotional Development of Gifted Students*. National Research Center on the Gifted and Talented.
- Callahan, C. M., i Miller, E. M. (2005). A Child-Responsive Model of Giftedness. U J. E. Davidson, i R. J. Sternberg (Ur.), *Conceptions of Giftedness*. (str. 38-51). Cambridge University Press
- Centar izvrsnosti Splitsko-dalmatinske županije [CI SDŽ] (2023). Centar izvrsnosti. Split: Centar izvrsnosti Splitsko-dalmatinske županije. Preuzeto 20.7.2023. s <https://ci-sdz.hr/>
- Clark, B. (1988). *Growing up Gifted*. Merrill Publishing Company.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge
- Colangelo, N. (2002). *Counseling Gifted and Talented Students*. National Research Center on the Gifted and Talented.
- Creswell, J., W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Cross, T. L. (2018). *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children: Understanding and Guiding Their Development*. Prufrock Press Inc.
- Cvetković Lay, J., i Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?: Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Alinea.
- Cvetković Lay, J. (2010). *Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Alinea.
- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Školska knjiga
- Dai, D. Y. (2018). A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes. U S. I. Pfeiffer (Ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. (str. 1–14). Springer.

- Davis, G. A., Rimm S. B. i Siegle, D. (2014). *Education of the Gifted and Talented*. Pearson Education Limited
- Davis, G. A., Rimm S. B. i Siegle, D. (2014). Gifted Education: Matching Instruction with Needs. U G. A. Davis, S. B. Rimm i D. Siegle (Ur.), *Education of the Gifted and Talented*. (str. 1-30). Pearson Education Limited
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. U J. E. Davidson, i R. J. Sternberg (Ur.), *Conceptions of Giftedness*. (str. 64-79). Cambridge University Press
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Golan, M. i sur. (2009). The Effect of Familiar Factors on the Management of Childhood Obesity. U P. H. Krause, i T. M. Dailey (Ur.), *Handbook of Parenting: Styles, Stresses and Strategies*. (str. 241-257). New York, USA: Nova Science Publishers, Inc.
- Graham, DJ (2023). *A Teacher's Guide to Supporting Gifted Middle School Students: Reaching Adolescents in the Pivotal Years*. Routledge/Prufrock Press
- Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8(1(11)), 232–238.
- Inman, T. F. (2023). *Educating the Gifted: Wisdom and Insights for Inspired Teaching*. Routledge/Prufrock Press.
- Koren, I. (2012). Povijesni osvrt na konceptualizaciju pojave nadarenosti. *Napredak*, 154(3), 339–361.
- Kreger Silverman, L. (2018). Assessment of Giftedness. U S. I. Pfeiffer (Ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. (str. 183-207). Springer.
- Ljubetić, M. (2013). *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Maleš, D. (1993). Škola – roditelji – djeca. *Obnovljeni život*, 48(6), 587-593.
- Malogorski Jurjević, M. (2013). Specifične poteškoće u učenju: teorijska polazišta i dosadašnja istraživanja. *Školski vjesnik*, 62 (2-3), 411-424.
- Ministarstvo rada i mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike [MRMS] (2020). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Preuzeto 18.7.2023. s

<https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/Obitelj%20i%20djeca/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20istra%C5%BEivanja%20s%20djecom%20-%20integrirani%20tekst%20s%20prilozima.pdf>

Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO] (2017) *Nacionalni dokument okvira za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

Mueller, C. E., i Winsor, D. L. (2018). Depression, Suicide, and Giftedness: Disentangling Risk Factors, Protective Factors, and Implications for Optimal Growth: U S. I. Pfeiffer (Ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. (str. 255-284). Springer.

Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Educa.

National Association for Gifted Children [NAGC] (2023). National Association for Gifted Children. Preuzeto 20.8.2023. s <https://www.nagc.org/>

NN (1991). Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika. Narodne novine. Preuzeto 28.6.2023. s [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991\\_07\\_34\\_967.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_07_34_967.html).

NN (1993). Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju darovitih učenika. Zagreb: Narodne novine. Preuzeto 28.6.2023. s [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1993\\_10\\_90\\_1755.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1993_10_90_1755.html).

NTC Hrvatska (2023). NTC sustav učenja. Preuzeto 2.7.2023. s <https://ntchrvatska.com/>

Pernar, M. (2010). Roditeljstvo. *Medicina Fluminensis*, 46 (3), 255-260.

Pfeiffer, S. I. (2018). *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*. Springer.

Pfeiffer, I, i Muniz Prado, R. (2018). Counseling the Gifted: Current Status and Future Prospects. U S. I. Pfeiffer (Ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. (str. 299-313). Springer.

Phelps, V. i Lewis, K. (2023). *Strength-based Goal Setting in Gifted Education: Addressing Social-Emotional Awareness, Self-Advocacy, and Underachievement in Gifted Education*. Routledge/Prufrock Press

- Plomin, R. J. (2018). *Blueprint: How DNA makes us who we are*. Allen Lane.
- Plucker, A. Jonathan, McWilliams, J. i Guo, J. (2021). Smart Contexts for 21st Century Talent Development. U R. J. Sternberg i D. Ambrose (Ur.), *Conceptions of Giftedness and Talent*. (str. 295-316) Palgrave Macmillan
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Allen & Unwin.
- Renzulli, J. S. (siječanj, 1979). *What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition*. Preuzeto 5.5.2021. s [https://www.researchgate.net/publication/234665343\\_What\\_Makes\\_Giftedness\\_A\\_Re\\_examination\\_of\\_the\\_Definition](https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Re_examination_of_the_Definition)
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. U J. E. Davidson, i R. J. Sternberg (Ur.), *Conceptions of Giftedness*. (str. 246-279). Cambridge University Press
- Rinn, A. N., i Majority, K. L. (2018). The Social and Emotional World of the Gifted. U S. I. Pfeiffer (Ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. (str. 49-63). Springer.
- Rost, D. H. (1991). Identifizierung von Hochbegabten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23(3), 197–231.
- Sanchez Prieto, L., Socias, C.O. i Fernández, J.A. (2023). Professional perceptions of differences between the parenting styles and coping responses of fathers and mothers registered with the child protection system. *Ljetopis socijalnog rada*, 30 (1), 59-81.
- Schaub, M. (2023). *Motherhood, Childhood, and Parenting in an Age of Education: An Invited Invasion*. Routledge
- Sekulić-Majurec, A. (1995). Darovita djeca i obitelji: Istine i zablude. *Društvena istraživanja*, 4(4-5(18-19)), 551-561.
- Skoko, B. i Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 46 (3), 217-236.
- Stapf, A., Lang, R., Schiefer, J., Sauer, J. (n.d.). *Was versteht man unter Hochbegabung?*. Tübinger Institut für Hochbegabung. Preuzeto 15.6.2023. s

<https://www.tuebingerinstitut-hb.de/informationen-ueber-hochbegabung/was-versteht-man-unter-hochbegabung/>

Sternberg, R. J. (1993). The concept of 'giftedness': A pentagonal implicit theory. The origins and development of high ability, 5-21.

Sternberg, R. J. i Davidson, J. E. (2005). *Conception of Giftedness*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Ambrose, D. (2021). *Conceptions of Giftedness and Talent*. Palgrave Macmillan.

Tannenbaum, J. A. (2003). Nature and nurture of giftedness. N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.) Handbook of gifted education (str. 45-59). Allyn and Bacon.

Udruga DYXY (n.d., 2023). *Što je disgrafija?*. Preuzeto 20.7.2023. s <http://udrugadyxy.hr/sto-je-disgrafija/>

Vican, D. (2018). Doživljajna pedagogija u kontekstu odgoja i obrazovanja talentiranih i darovitih učenika. U Radeka I. (Ur.), *Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: suvremene pedagoške implikacije* (str. 9-32). Sveučilište u Zadru: Printera Grupa d.o.o.

von Károlyi, C., i Winner, E. (2005). Extreme Giftedness. U J. E. Davidson, i R. J. Sternberg (Ur.), *Conceptions of Giftedness* (str. 377-394). Cambridge University Press

Zdenković, R. (2012). *Odgojni stilovi roditeljstva*. Poliklinika za zaštitu djece i mladih grada Zagreba.

Zelenika, R. (2000). *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela*. Ekonomski fakultet u Rijeci.

znanost. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 31. 7. 2023. s <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=67353>.

Zrilić, S. i Marin, D. (2017). Zakonski okvir odgoja i obrazovanja darovitih učenika u Republici Hrvatskoj. *Magistra Iadertina*, 12 (1), 0-104.

Yin, R. K. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.

## Sažetak

Tema ovog diplomskog rada je darovitost te utjecaj škole i obitelji na razvoj darovitih učenika. Cilj rada i istraživanja bio je prikazati kako i u kojoj mjeri obitelj i njena obilježja te škola kao odgojno-obrazovna ustanova sa svim svojim bitnim elementima poput učitelja, nastave i sl. utječu na kognitivne i socioemocionalne sposobnosti darovitih učenika. U radu se krenulo s pregledom relevantne literature u području darovitosti; definicije i koncepti darovitosti, identifikacija darovitosti, osobine darovitog djeteta te u području utjecaja škole i obitelji na darovitog učenika. U drugom je dijelu predstavljeno istraživanje provedeno među darovitim učenicima petog razreda osnovne škole, njihovom razrednicom i učiteljicom razredne nastave te roditeljem i stručnim suradnikom psihologom. Rezultati istraživanja pokazali su kako i škola i obitelj imaju izniman i neosporan utjecaj na razvoj darovitog. Važnost obitelji ogleda se u njenoj kohezivnosti, sposobnosti prevladavanja prepreka i savladavanja izazova, u pružanju topline i svekolike podrške darovitom djetetu, ali i davanju slobode. Škola je važna u pogledu obrazovanja, ali i odgoja te su se kao važni faktori istakli učitelji i njihova metodičko-didaktička sposobnost, razred i razredna atmosfera kao mjesto socijalizacije darovitog učenika te nastavni plan i program. Za potonji se element istaknulo kako nije dovoljno razvijen, prilagođen, recentan i koristan za darovite učenike te, kao takav, ne pogoduje njihovom razvoju na optimalan način pa se težište pružanja podrške u školi stavlja na učitelje i stručne suradnike. Može se zaključiti kako ne jenjava potreba razvijanja i jačanja sustavne suradnje te partnerskih odnosa između obitelji te odgojno-obrazovne ustanove tj. škole, a u svrhu cjelovitog i zdravog razvoja darovitog učenika čije su potrebe iznimno kompleksne. Stoga se ovim radom naglašava potreba prekrajanja postojećih Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju darovitih te donošenja zakona o njihovom odgoju i obrazovanju kao i pružanja najraznovrsnije podrške darovitom, njegovoj obitelji i učiteljima.

**Ključne riječi:** daroviti učenici, inkluzivnost, obitelj darovitog učenika, podrška darovitim učenicima



## Summary

The topic of this thesis is Giftedness and the Influence of School and Family on the Development of Gifted Students. The goal of the work and the research was to show how and to what extent the family and its characteristics and the school as an educational institution with all its essential elements such as teachers, classes, etc. influence the cognitive and socio-emotional abilities of gifted students. The paper began with a review of the relevant literature in the field of giftedness; definitions and concepts of giftedness, identification of giftedness, characteristics of a gifted child and the influence of school and family on a gifted student. The second part presents the research that was conducted among gifted students of the fifth grade of elementary school, their class teacher and their parent and professional associate psychologist. The results of the research showed that both the school and the family have an exceptional and undeniable influence on the development of the gifted children. The importance of the family is reflected in its cohesiveness, ability to overcome obstacles and overcome challenges, in providing warmth and full support to a gifted child, but also in giving freedom. The school is important in terms of education, but also upbringing, and the teachers and their methodical and didactic ability, the class and class atmosphere as a place of socialization of a gifted student, and the curriculum stood out as important factors. For the latter element, it was pointed out that it is not sufficiently developed, adapted, recent and useful for gifted students and, as such, does not favour their development in an optimal way, so the focus of support in the school is placed on teachers and professional associates. It can be concluded that the need to develop and strengthen systematic cooperation and partnership relations between the family and the educational institution, i.e., the school, for the purpose of integral and healthy development of a gifted student whose needs are extremely complex, is not diminishing. Therefore, this work emphasizes the need to rewrite the existing Regulations on elementary and secondary education of the gifted and to pass laws on their upbringing and education, as well as providing the most diverse support to the gifted, their families and teachers.

**Keywords:** gifted students, inclusion, family of gifted student, supporting the gifted

## Prilozi

**Prilog 1: Obrazac suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju**

**Prilog 2: Anketni upitnik za stručnog suradnika**

**Prilog 3: Anketni upitnik za roditelje darovitog učenika**

**Prilog 4: Polustrukturirani intervju za razrednicu**

**Prilog 5: Polustrukturirani intervju za učiteljicu razredne nastave**

**Prilog 6: Polustrukturirani intervju za učenike – fokus grupa**

**Prilog 7: Kodovi i podkodovi za analizu intervjuja**

## Prilog 1: Obrazac suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju

### Izjava o suglasnosti roditelja u vezi sudjelovanja djeteta u istraživanju za potrebe diplomskog rada

#### IZJAVA

Ja, \_\_\_\_\_, roditelj/skrbnik (ime i prezime roditelja/skrbnika) učenika/ce \_\_\_\_\_ (ime i prezime učenika/ce) u \_\_\_\_\_ (naziv škole) dajem suglasnost za sudjelovanje mog djeteta u istraživanju za potrebe pisanja diplomskog rada na temu „Odrastanje darovitih: razvijanje potencijala djece u obitelji i školi“.

Datum i mjesto \_\_\_\_\_

Potpis roditelja/skrbnika \_\_\_\_\_

## **Prilog 2: Anketni upitnik za stručnog suradnika**

Dora Vuleta

2022./2023.

### **Anketni upitnik za stručnog suradnika**

1. Koliko dugo radite i koja su Vaša dosadašnja (obrazovna i praktična) iskustva u radu s darovitim učenicima?
2. Kako biste opisali Vašu komunikaciju i odnos s darovitim učenicima, a kako s njihovim roditeljima?
3. Kako biste opisali darovitog učenika/cu?
4. Što Vam je najizazovnije u radu s darovitim djetetom, a u čemu posebno uživate?
5. Kakav je položaj darovitog učenika/ce u razredu i školi, a u odnosu na druge učenike?
6. Kakav je položaj darovitog učenika/ce u razredu i školi, a u odnosu na učitelje?
  - a. Kakva je Vaša suradnja s učiteljima darovitog djeteta? Kakva je bila suradnja sa učiteljicom darovitog učenika?
7. Kakav je Vaš odnos s roditeljima i/ili obitelji darovitog učenika?
8. Što bi, po Vašem mišljenju, trebalo mijenjati u odgojno-obrazovnom sustavu, a u korist darovitih učenika i učinkovitijeg rada s njima?

### **Prilog 3: Anketni upitnik za roditelje darovitog učenika**

Dora Vuleta

2022./2023.

#### **Anketni upitnik za roditelje darovitog učenika**

1. Molim Vas opišite svoju obitelj (članovi obitelji, dob).
2. Kako biste opisali sebe kao roditelja?
3. Biste li nešto promijenili vezano uz svoju roditeljsku kompetenciju? Ako da, što i na koji način?
4. Kako biste opisali Vaše darovito dijete? (općenito, u odnosu s drugima itd.)
5. Što Vam je najizazovnije kod odgoja Vašeg darovitog djeteta, a u čemu mislite da ste „u prednosti“ u odnosu na odgajanje djeteta koje nije darovito?
6. Kako biste opisali komunikaciju s Vašim darovitim djetetom?
7. Nailazite li na nesuglasice s Vašim darovitim djetetom? Ako jeste, koliko često, u kojim situacijama i na koji način ih rješavate?
8. Ima li Vaše darovito dijete još braće i sestara? Ako ima, kakav je njihov međusobni odnos i svakodnevna komunikacija?
9. Uočavate li razlike u Vašem odgoju i odnosu prema darovitom djetetu i prema Vašoj drugoj djeci? Ako da, koje su to razlike?
10. Možete li pobliže opisati kakvi su bili Vaši komunikacija i odnos s odgojiteljicom Vašeg darovitog djeteta u vrtiću, kakvi su bili s učiteljicom, a kakvi su sada s razrednicom?
11. Je li se Vaše dijete ikada susrelo s omalovažavanjem ili ruganjem s obzirom na darovitost? Ako jest, kako ste se nosili s tim (osobno i vezano za dijete)?
12. Što bi, po Vašem mišljenju, trebalo mijenjati i/ili poboljšati u odgojno-obrazovnom sustavu, a u svrhu poboljšanja potpore Vašem djetetu unutar istoga?

## **Prilog 4: Polustrukturirani intervju za razrednicu darovitog učenika**

Dora Vuleta

2022./2023.

### **Polustrukturirani upitnik za razrednicu darovitog učenika**

1. Koji predmet/predmete predajete? Koliko dugo radite? Jeste li ranije u svom radu radili s darovitim učenicima?
2. Kako biste opisali Vašu komunikaciju i odnos s učenicima, a kako s roditeljima učenika?
  - a. Razlikuju li se vaše pripreme i komunikacija s darovitim učenikom od rada s ostalim učenicima? Razlikuje li se suradnja s roditeljima darovitog učenika od suradnje s roditeljima drugih učenika.
3. Kako biste opisali darovitog učenika/cu?
4. Razlikuje li se vaša komunikacija s darovitim učenikom/com od komunikacije koju imate s drugim učenicima (npr. učestalost, pružanje smjernica za učenje i rad na zadaćama).
5. Što Vam je bilo najizazovnije u radu s darovitim učenikom, a u čemu vidite svoj poseban doprinos?
6. Kako biste opisali razrednu atmosferu i položaj darovitog učenika u razredu?
7. Je li dolazilo do situacija u kojima se daroviti učenik/ca osjećao loše/napadnuto/i sl. zbog drugih učenika? Ako jest, kako ste tada postupali?
8. Kakav je položaj darovitog učenika/ce u razredu i školi, a u odnosu na učitelje?
  - a. Kakva je Vaša suradnja s učiteljima darovitog djeteta? Kakva je bila suradnja sa učiteljicom darovitog učenika?
9. Što bi, po Vašem mišljenju, trebalo mijenjati u odgojno-obrazovnom sustavu, a u korist darovitih učenika i učinkovitijeg rada s njima?

## **Prilog 5: Polustrukturirani intervju za učiteljicu razredne nastave**

Dora Vuleta

2022./2023.

### **Polustrukturirani upitnik za učiteljicu darovitog učenika/ce (učiteljica iz predmeta za koje učenik/ca pokazuje izraziti akademski interes)**

1. Koji predmet/predmete predajete? Koliko dugo radite? Jeste li ranije u svom radu radili s darovitim učenicima?
2. Kako biste opisali Vašu komunikaciju i odnos s učenicima, a kako s roditeljima učenika?
  - a. Razlikuju li se Vaše pripreme i komunikacija s darovitim učenikom od rada s ostalim učenicima? Razlikuje li se suradnja s roditeljima darovitog učenika od suradnje s roditeljima drugih učenika?
3. Kako biste opisali darovitog učenika/cu?
4. Razlikuje li se Vaša komunikacija s darovitim učenikom/com od komunikacije koju imate s drugim učenicima (npr. učestalost, pružanje smjernica za učenje i rad na zadaćama)?
5. Što Vam je bilo najizazovnije u radu s darovitim učenikom, a u čemu vidite svoj poseban doprinos?
6. Kako biste opisali razrednu atmosferu i položaj darovitog učenika u razredu?
7. Je li dolazilo do situacija u kojima se daroviti učenik/ca osjećao loše/napadnuto/i sl. zbog drugih učenika? Ako jest, kako ste tada postupali?
8. Što bi, po Vašem mišljenju, trebalo mijenjati u odgojno-obrazovnom sustavu, a u korist darovitih učenika i učinkovitijeg rada s njima?

## **Prilog 6: Polustrukturirani intervju za učenike – fokus grupa**

Dora Vuleta

2022./2023.

### **Polustrukturirani upitnik za darovitog učenika/učenicu**

1. O sebi i obitelji (kako vidi sebe: mane, vrline, strahovi, područja zanimanja itd., odnos s roditeljima i braćom i sestrama).
2. O svakodnevici (uobičajen dan, najdraže aktivnosti i hobiji, treninzi itd.).
3. O prijateljima (najbolji prijatelj/ica, kako provode zajedničko vrijeme, zajednički interesi, proslave rođendana itd.).
4. O školi (omiljeni predmet, zanimljivo i monotono, razred i drugi učenici, učiteljica, prijelaz iz nižih u više razrede, razrednica i učitelji, domaća zadaća itd.).
  - a. Dobiva li učenik/ca dovoljno podrške u području svog interesa?
  - b. Je li uključen/a u neke dodatne aktivnosti vezano uz područje interesa u školi ili izvan škole (npr. izvanškolske i izvannastavne aktivnosti; Centar izvrsnosti)?



**Prilog 7: Kodovi i podkodovi za analizu intervjua**

| <b>KOD</b>               | <b>PODKODOVI</b>   |
|--------------------------|--|
| Roditelji                | Pružanje topline i ljubavi darovitom<br>Pružanje autonomije darovitom  |
| Obitelj                  | Obiteljska kohezija<br>Zajedničko vrijeme<br>Komunikacija unutar obitelji<br>Partnerstvo obitelji i škole  |
| Škola                    | Razred<br>Partnerstvo obitelji i škole<br>Socijalizacija   |
| Stručni suradnici        | Edukacije stručnih suradnika<br>Podrška darovitim učenicima<br>Podrška učiteljima  |
| Učitelji                 | Poučavanje darovitih<br>Komunikacija<br>Motivacija<br>Samoprocjena učitelja<br>Edukacije učitelja  |
| Odgojno-obrazovni sustav | Zakonska regulativa<br>Identifikacija darovitosti<br>Prilagodba nastavnog plana i programa<br>Inkluzija<br>Edukacije<br>Daroviti učenici s poteškoćama u razvoju |
| Nastava                  | Nastavni sadržaj<br>Ocjene<br>Jačanje motivacije darovitih   |
| Daroviti učenici         | Podrška obitelji<br>Prijatelji<br>Igra i druženje<br>Sport<br>Hobi   |

|                             |   |
|-----------------------------|---|
|                             | Samopoimanje<br>Kućni ljubimac<br>Važnost autoriteta<br>Promišljanja o budućnosti<br>Socio-emocionalni razvoj |
| Podrška darovitim učenicima | Izvanškolske aktivnosti<br>Izvannastavne aktivnosti   |

Obrazac A.Č.

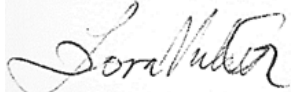
SVEUČILIŠTE U SPLITU  
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Dora Vuleta, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja mag. paed. et philol. germ., izjavljujem daje ovaj diplomski 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 diplomskog 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 diplomskog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 13. prosinca 2023.

Potpis

  
\_\_\_\_\_

**OBRAZAC I.P.****IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI  
REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU**

|   |  |
|---|--|
| STUDENT/ICA                                 | Dora Vuleta  |
| NASLOV RADA                                 | Odrastanje darovitih: razvijanje potencijala djece u obitelji i školi  |
| VRSTA RADA                                  | Diplomski 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<br>2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić<br>3. doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić |

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



\_\_\_\_\_