

PREPOZNAVANJE I PODRŠKA DAROVITOJ DJECI U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI

Lučić, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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:172:849390>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-15**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

NIKOLINA LUČIĆ

**PREPOZNAVANJE I PODRŠKA DAROVITOJ DJECI U PREDŠKOLSKOJ
USTANOVI**

DIPLOMSKI RAD

Split, 2022.

Odsjek: Pedagogija

Studij: Diplomski studij pedagogije i povijesti

Predmet: Pedagogija darovitih

**PREPOZNAVANJE I PODRŠKA DAROVITOJ DJECI U PREDŠKOLSKOJ
USTANOVI**

Diplomski rad

Studentica:

Nikolina Lučić

Mentorica:

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, rujan 2022.

Sadržaj

| | |
|--|----|
| 1. Uvod..... | 1 |
| 2. Teorijski okvir..... | 3 |
| 2.1. Inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja | 3 |
| 2.2. Teorije darovitosti..... | 5 |
| 2.3. Odgoj i obrazovanje darovitih | 6 |
| 2.3.1. Identifikacija darovite djece | 10 |
| 2.3.2. Ubrzavanje, grupiranje, obogaćivanje u radu s darovitom djecom..... | 11 |
| 2.4. Predškolski odgoj i obrazovanje u RH | 14 |
| 2.5. Podrška darovitoj djeci u Republici Hrvatskoj..... | 16 |
| 2.6. Istraživanja podrške darovitosti u ranoj i predškolskoj dobi..... | 19 |
| 2.7. Odgojitelji darovite djece | 21 |
| 3. Empirijsko istraživanje | 24 |
| 3.1. Kvalitativna istraživanja u obrazovanju | 24 |
| 3.2. Predmet i cilj istraživanja | 26 |
| 3.3. Metode prikupljanja i analize podataka..... | 26 |
| 3.3.1. Etički kodeks istraživanja..... | 30 |
| 3.3.2. Sudionice i okruženje za provedbu istraživanja..... | 30 |
| 3.3.3. Identifikacija darovite djece | 32 |
| 3.3.4. Osobine darovite djece | 35 |
| 3.3.5. Podrška darovitoj djeci..... | 37 |
| 3.3.6. Rad i stručno usavršavanje odgojitelja..... | 48 |
| 4. Zaključak..... | 56 |
| 5. Literatura..... | 58 |
| Tablice..... | 62 |
| Sažetak | 63 |
| Abstract | 64 |
| Prilozi | 65 |

1. Uvod

Inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja podrazumijeva jednake mogućnosti odgoja i obrazovanja za svu djecu stoga uključuje i zadovoljavanje posebnih odgojno-obrazovnih potreba darovite djece. Darovitoj je djeci već tijekom njihova pohađanja predškolske ustanove potrebno osigurati pristup koji će zadovoljiti njihove jedinstvene potrebe i interese. Predškolski odgojitelji trebaju prepoznati i identificirati darovitost djeteta te utvrditi slabe strane u kojima mu je potrebno pružiti dodatnu podršku. U radu s darovitom djecom predškolske dobi preporučuju se aktivnosti koje će razvijati njihovo kreativno i kritičko mišljenje, poticati njihovu samostalnost i aktivno učenje, pri čemu se osobito ističe korištenje metode oluje ideja i projektnog načina rada. Također, darovitima je potrebno omogućiti učenje i druženje s vršnjacima prema kronološkoj i prema intelektualnoj dobi kako bi im se pomoglo u stvaranju pozitivne slike o sebi i ojačalo samopouzdanje. Boraveći u skupini s djecom iste dobi uče prihvaćati djecu neovisno o njihovim sposobnostima, dok boravak u skupini s vršnjacima intelektualne dobi zadovoljava njihovu izraženu glad za znanjem i intelektualno izazovnim aktivnostima. Dakle, darovitima je potrebno osigurati individualizirani pristup i diferencirani sadržaj rada koji će omogućiti provedbu aktivnosti i zadataka primjerenih njihovim visokim sposobnostima i interesima. Posebni programi za darovite ističu primjenu ubrzavanja, grupiranja po sposobnostima i obogaćivanja kurikuluma, pri čemu se ubrzavanje pokazalo kao najuspješnija intervencija u odgojno-obrazovnom radu s darovitima. Budući da je jednak pristup obrazovanju jedan od glavnih ciljeva svake zemlje, pa tako i Republike Hrvatske, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao jedan od svojih najznačajnijih ciljeva naglašava osiguravanje dobrobiti za svako dijete te razvoj dječjih kompetencija koje su razvojne, a ne statične zbog čega se njihov razvoj sustavno prati i potiče od strane odgojitelja i stručnog tima predškolske ustanove. Nacionalni je kurikulum razvojno primjereni kurikulum, što znači da zastupa interese darovite djece i osigurava poticajno polazište za njihov daljnji razvoj. Odgojitelji koji su skloni praksi primjerenoj djetetovom razvoju obogatit će okruženje za učenje prema načelima razlikovnosti te će staviti naglasak na poticanje njegovih jakih strana, osiguravajući mu prikladne materijale. Nužno je da odgojitelj prvenstveno prepozna individualne potrebe djeteta i poznaje njegove putove učenja kako bi pružio podršku njegovom cjelokupnom intelektualnom i socio-emocionalnom razvoju.

Kako bi se dobio uvid u provedbu procesa prepoznavanja i pružanja podrške darovitoj djeci u predškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj, u ovom su radu prikazani rezultati paralelnih studija slučaja dobiveni tehnikama polu-strukturiranog promatranja djece u odgojnim skupinama i polu-strukturiranog intervjua s pet odgojiteljica zaposlenih u pet različitih dječjih vrtića u gradu Splitu. Glavni je doprinos ovoga istraživanja u osvješćivanju važnosti zadovoljavanja specifičnih odgojno-obrazovnih potreba darovite djece predškolske dobi te u proširenju teme darovitosti.

2. Teorijski okvir

2.1. Inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja

Inkluzija ili uključivanje podrazumijeva *odgoj i obrazovanje za sve* te predstavlja najvažniji oblik društvene jednakosti, naglašavajući sustav odgoja i obrazovanja koji uključuje svu djecu i mlade na svim razinama (Karamatić Brčić, 2011). Inkluzivno je obrazovanje proces kojim škole nastoje odgovoriti na potrebe svih učenika kao pojedinaca preispitivanjem i restrukturiranjem kurikulumu te raspodjelom sredstava za povećanje jednakih mogućnosti. Ovaj proces omogućuje školama da povećaju svoje kapacitete za prihvaćanje svih učenika iz lokalne zajednice koji pokazuju želju za pohađanjem škole te na taj način smanjuje sve oblike isključenosti i marginalizacije učenika na temelju invaliditeta, etničke pripadnosti i svega što bi moglo nepotrebno otežati njihov školski život (Milovanović i sur., 2014). Navedeno uključuje osmišljavanje odgojno-obrazovnih programa u kojima zajedno uče djeca koja imaju i ona koja nemaju posebne obrazovne potrebe. Pritom se naglašava kako termin posebnih potreba podrazumijeva i djecu s poteškoćama u učenju ili razvoju, jednako kao i darovitu djecu. Koncept inkluzivnog obrazovanja u suštini odgovara na osnovni zahtjev društva, a to je jednakost obrazovanja za sve. Dakle, uvažavaju se različitosti svakog pojedinca te omogućuje pristup obrazovanju kao jedan od osnovnih ciljeva svake zemlje i naroda (Karamatić Brčić, 2011).

Obrazovno politički dokumenti Europske unije vezuju se uz globalne politike u kojima se naglašava važnost obveznog osnovnog obrazovanja i dostupnost daljnjih razina obrazovanja. Obvezno i dostupno obrazovanje u navedenom kontekstu podrazumijeva socijalnu inkluziju kroz prepoznavanje različitosti i potreba svih učenika, ali i poštivanje kulturne raznolikosti i višejezičnosti (Batarelo Kokić i Kokić, 2021). Obrazovne politike razvijenih zemalja Europe i svijeta ostvaruju zahtjeve inkluzije mijenjanjem svojih obrazovnih politika koje teorijsko uporište nalaze u konvencijama o ljudskim pravima (Karamatić Brčić, 2011). Tako je pokret za građanska prava u Sjedinjenim Američkim Državama utjecao na stavove ljudi i u Australiji, promičući prihvaćanje različitosti. Osmišljeni su programi integracije koji su proizašli iz rastuće brige o ljudskim pravima i loših rezultata djece iz manjinskih zajednica te dokaza o učinku rane intervencije. Uočeno je da samo smještanje djece s posebnim potrebama u opće obrazovanje ne podupire njihovo učenje na odgovarajući način te da su potrebne specifične intervencije. Stoga je integracija otišla dalje od smještanja u najmanje restriktivno

okruženje i uključila prilagodbe nastavnih sredstava i pružanje usluga podrške. Tada su i vladini odjeli preuzeli odgovornost za posebne obrazovne programe koje su ranije nudile dobrovoljne agencije djeci školske dobi. Australški obrazovni diskurs 1980-ih i 1990-ih godina stavio je naglasak na invaliditet i potrebe opisane kao *posebne* ili *dodatne* potrebe. Čak se i na podučavanje prosvjetnih djelatnika o darovitosti počelo gledati kao na način zadovoljavanja potreba djece. Dok su se prvi integracijski programi usmjeravali na invaliditet, međunarodna pozornost usmjerena na prava djece tijekom 1980-ih i 1990-ih također je promicala razvoj šireg anti-diskriminacijskog zakonodavstva i programa za kulturne manjine. U novije vrijeme dolazi do šireg i pozitivnijeg pogleda na različitosti te se počinje upotrebljavati izraz obrazovna inkluzija kao prikladniji za korištenje u odnosu na široka pitanja socijalne pravde. Novije definicije inkluzije uključuju kurikularnu i pedagošku diferencijaciju koja podupire djetetov osjećaj pripadanja i vrijednosti. U Australiji su opći programi ranog djetinjstva jednako kao i specijalizirani programi odigrali važnu ulogu u osiguravanju jednakosti u odgoju i obrazovanju. No, postoje stalne napetosti između konceptualizacije inkluzije, dječjih prava, gospodarskih okolnosti, odredbi o podršci i političkog pritiska da se brine o sve većem opsegu djece. Identificirana je zabrinutost u vezi s mogućnostima nastavnika, podrškom centra ili škole te ravnotežom između jedinstvene ponude i individualnog učenja koja se mora riješiti ukoliko se želi da inkluzija u ranom djetinjstvu bude uspješna (Petriwskyj, 2010).

Batarelo Kokić, Podrug i Mandarić Vukušić (2019) provele su analizu javnih i obrazovnih politika o pravima djece te pratećim zakonima o pravima djece u Republici Hrvatskoj. U analiziranim dokumentima izražene su inkluzivne vrijednosti, ali su prisutne teškoće pri implementaciji inkluzivnih praksi. Milovanović i suradnici (2014) svojom su kvalitativnom studijom pružili podatke o mogućnostima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u sedam zemalja Zapadnog Balkana (Hrvatska, BiH, Albanija, Kosovo, Makedonija, Crna Gora i Srbija) te utvrdili pet prepreka pristupu i ravnopravnom sudjelovanju u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Utvrđene prepreke su nedovoljna ponuda ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, nedovoljna zastupljenost djece u nepovoljnom položaju i nedostatak interkulturalne ponude, nedostatak financijske potpore za djecu u potencijalno nepovoljnom položaju u obrazovanju, prevlast urbane ponude te složeni sustavi upravljanja pružanjem usluga. Autori su došli do zaključka kako je pružanje ranog obrazovanja na Zapadnom Balkanu neodgovarajuće i isključivo te kako prevladavajuća jedna godina predškolskog obrazovanja prije polaska u školu ima dvojbenu vrijednost za djecu u nepovoljnom položaju.

Autori ističu kako ekonomski i obrazovno naprednije obitelji iz većinskih i/ili utjecajnih društvenih skupina imaju najviše koristi od ranog i predškolskog obrazovanja, što može dodatno povećati podjele unutar društava kojima je potrebna kohezija kako bi se osigurala stabilnija budućnost. Autori su naposljetku zaključili kako inkluzivno rano obrazovanje u zemljama Zapadnog Balkana zahtijeva ulaganja, djelovanje i nadgledanje koliko su potrebe djece u najnepovoljnijem položaju zadovoljene. Walsh i suradnici (2010) ističu kako usredotočenost na inkluziju i pristup protiv predrasuda u ranom djetinjstvu naglašava potrebe djece koja su u nepovoljnom položaju zbog invaliditeta, jezičnih prepreka i socio-ekonomskog statusa. Tada se čini kako se na darovitost gleda kao na prednost, pri čemu se naglasak stavlja samo na njene pozitivne segmente, a u obzir se ne uzimaju istraživanja koja jasno pokazuju kako se predškolska darovita djeca čije posebne odgojno-obrazovne potrebe nisu zadovoljene mogu dosađivati, doživjeti rano razočaranje u obrazovanje ili nastojati pridobiti pozornost odgojitelja na neprikladne načine. Kako bi se navedeno izbjeglo, darovitoj je djeci nužno pružiti odgovarajući odgoj i obrazovanje.

2.2. Teorije darovitosti

Pristup darovitosti u odgojno-obrazovnom radu uvjetovan je teorijskim pristupom na koji se odgojitelji i stručni suradnici oslanjaju tijekom svog obrazovanja, stručnog usavršavanja i rada. U literaturi se najčešće spominje podjela Mönks i Masona (2000) na četiri teorijska okvira: (1) definicije usmjerene na genetske činitelje; (2) definicije usmjerene na kognitivne modele; (3) definicije usmjerene na postignuće; i (4) definicije sa sustavskim pristupom.

(1) Definicije usmjerene na genetske činitelje. U području odgoja i obrazovanja najpoznatija definicija darovitosti usmjerena na genetske činitelje ili na osobine darovitih je Gardnerova teorija višestrukih inteligencija (1983). U teoriji višestrukih inteligencija, daroviti pojedinci u usporedbi s ostalom populacijom u najvećoj mjeri posjeduju određenu osobinu, a to je ujedno i genetski uvjetovano.

(2) Definicije usmjerene na kognitivne modele. Značajna definicija usmjerena na kognitivne modele je definicija darovitosti prema Sternbergu (1993) koja se odnosi na sposobnost pojedinaca za upravljanje vlastitim procesima mišljenja.

(3) Definicije usmjerene na postignuće. Prema Renzullijevoj troprstenastoj teoriji darovitosti tri su čimbenika ključna za kreativne uratke visoke kvalitete u bilo kojem području, a to su:

natprosječna opća i/ili specifične sposobnosti, visoka usmjerenost na zadatak i visok stupanj kreativnosti (Renzulli, 2016).

(4) Definicije sa sustavskim pristupom. Kod definicija sa sustavskim pristupom naglašavaju se utjecaji na cjelokupni sustav. Kod Tannenbaumove teorije (1983) navodi se pet činitelja koji moraju biti prisutni kako bi se ostvarila darovitost: opća intelektualna sposobnost, specifične sposobnosti, neintelektualni činitelji kao što je motivacija, podrška okoline i sreća.

2.3. Odgoj i obrazovanje darovitih

Darovitoj je djeci već u predškolskoj ustanovi potrebno osigurati odgoj i obrazovanje primjerene njihovim jedinstvenim karakteristikama i potrebama. Kako bi isto bilo moguće, prvenstveno je potrebno prepoznati darovitost djeteta, a zatim utvrditi njegove jedinstvene potrebe, kao i jake i slabe strane, kako bi se odredilo u kojem području razvoja djetetu treba dodatna podrška. Svako je dijete predškolske dobi jedinstveno na vlastiti način, pa tako i darovito, zbog čega je gotovo nemoguće generalizirati i uopćavati njihove osobitosti (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Čak i unatoč tome da su svi, bilo laici bilo stručnjaci, svjesni činjenice da se djeca razvijaju i uče različitim tempom, u društvu je ipak sasvim uobičajeno postavljati granice očekivanja prema kojima se procjenjuju i uspoređuju ponašanja, sposobnosti, postignuća i slično. Prema tim ustaljenim granicama očekivanja, razvijaju se vjerovanja o tome što je normalno za određenu dob djeteta, a što odskaače od *normalnoga*. Upravo zbog toga što prelaze granice očekivanoga, darovita djeca ne prestaju iznenađivati svojim sposobnostima i potrebama. O odgojno-obrazovnim potrebama darovite djece, o čemu će biti riječi u ovome poglavlju, postoje brojne predrasude zbog kojih se nerijetko te iste potrebe pogrešno ili uopće ne zadovoljavaju. Brojna istraživanja djece s visokim sposobnostima dokazala su da, što su te sposobnosti izraženije, to je više specifičnosti koje tu djecu čine veoma osjetljivom na neprimjereni odgoj i obrazovanje. Kako je već rečeno, darovita su djeca skupina djece iznad naših očekivanja glede njihovih sposobnosti, interesa, postignuća i motivacije, no nerijetko u isto vrijeme mogu biti ispod naših očekivanja zbog iskazivanja neprimjerenih oblika ponašanja do kojih dolazi uslijed nezadovoljavanja potreba, nesklada unutar njih samih, frustracija zbog osjećaja različitosti te nesporazuma s okruženjem, bilo da se radi o obitelji, predškolskoj ustanovi ili široj zajednici. Darovita su djeca često neshvaćena od strane svojih vršnjaka zbog svoga naprednoga spoznajnog razvoja i razvijenijega apstraktnog mišljenja, a istovremeno često nisu dorasla ni

starijoj djeci zbog emocionalne nezrelosti. Oni zbog naprednoga jezičnog i spoznajnog razvoja traže društvo starije djece i odraslih, no starija ih djeca, od njih naprednija u socijalnom razvoju, najčešće ne prihvaćaju. Upravo zbog toga sudara s okruženjem, oni su skupina djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i u riziku od kasnijih asocijalnih i devijantnih ponašanja. Izuzetna inteligencija darovitog pojedinca u okruženju nezadovoljavanja njegovih specifičnih potreba može se okrenuti protiv njega samog što se očituje kroz buntovništvo, školski neuspjeh, maloljetničku delikvenciju i ostala rizična ponašanja (Cvetković Lay, 2010).

Darovita djeca predškolske dobi, prepoznata kao takva ili ne, imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe. Prvenstveno, darovito dijete u isto vrijeme iskazuje potrebu za druženjem i učenjem s vršnjacima prema kronološkoj i prema intelektualnoj dobi. Ono je, naime, prema svojim sposobnostima i interesima bliže vršnjacima intelektualne dobi, no na tjelesnom i socio-emocionalnom planu i dalje je bliže kronološkim vršnjacima. Stoga je djetetu važno omogućiti boravak u skupini i s jednim i s drugima kako bi, s jedne strane, izbjeglo osjećaj da je čudno ili drukčije koje bi moglo steći u skupini s kronološkim vršnjacima, a s druge strane, kako bi naučilo prihvaćati djecu manje sposobnu od njega (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Isto tako, darovitima je važno omogućiti prilike za povezivanje s vršnjacima koji isto misle i imaju slične sposobnosti kako bi stvorili pozitivnu sliku o sebi. Neosiguravanje takvih prilika može rezultirati negativnim samopoimanjem i prikrićivanjem sposobnosti (Walsh i sur., 2010). Nadalje, darovito dijete iskazuje potrebu za radom u obogaćenim i proširenim odgojno-obrazovnim programima budući da brže od ostale djece usvaja nove predodžbe i odnose te je sposobno za složenije misaone operacije. Takva djeca imaju izraženu *glad za znanjem*, pokazuju da žele i mogu više. Zato je vrlo važno omogućiti im rad na obogaćenim, odnosno proširenim i produbljenim osnovnim odgojno-obrazovnim programima, koji omogućuju individualizaciju i diferencijaciju rada. Darovito dijete ima i potrebu za neovisnošću u učenju. Tu potrebu, zapravo, imaju sva djeca, ali kod darovite ona je posebno izražena. Ona su sklona samostalno učiti, često postavljati pitanja, istraživati, sakupljati pa razvrstavati, uporno tragajući za odgovorima, čime bogate svoje znanje i iskustvo. Kako bi ta potreba bila zadovoljena, za njih je potrebno pripremiti posebne aktivnosti i sadržaje (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Štoviše, pojedina darovita djeca imaju jako nisku toleranciju na nepoticajne, opetovane aktivnosti te ako osjete dosadu, odbacivanje ili manjak izazovnih poticaja mogu postati agresivna. Taj problem postaje još teži ukoliko se u takvim situacijama samo pokušava uspostaviti kontrola nad djetetom umjesto

traženja uzroka ponašanja (Cvetković Lay, 2002). Također, izražena je njihova potreba za izazovima sve do točke moguće pogreške. Naime, darovita djeca obično bez osobitih napora rješavaju postavljene zadatke. Zbog te činjenice može doći do toga da nauče lako dolaziti do uspjeha i počnu izbjegavati situacije u kojima mogu doživjeti neuspjeh. Navedeno može dovesti do nedovoljnog razvijanja njihovih radnih navika. Nudeći im izazovnije zadatke s više mogućih rješenja, odgojitelj im može pomoći da nastave razvijati svoje sposobnosti. Posljednja potreba darovitog djeteta koju valja spomenuti je potreba za širokim programom kojim se potiče cjelokupni razvoj djeteta (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Budući da darovita djeca imaju vrlo izraženu potrebu upoznavanja i razumijevanja svijeta koji ih okružuje, najčešće iskazuju i širok raspon interesa. Međutim, ukoliko dijete ima velik broj različitih interesa, to mu nesumnjivo može uvelike otežati fokusiranje i postizanje uspjeha u jednom od područja u kojima ima visok potencijal. Jednako tako, to može dovesti do toga da se dijete svakom od tih područja posveti površnije i da se teže usmjeri na jedan konkretan interes. Nasuprot toj pojavi, često se događa i da se dijete iznimno koncentrira na samo jedno područje te se opire tomu da se njegovi interesi prošire, što posljedično može dovesti do poteškoća u odnosu s roditeljima, vršnjacima i odgojiteljima. Djetetu koje ima vrlo usko područje interesa važno je pomoći da bude fleksibilnije, kako bi moglo posvetiti dovoljno vremena i energije i drugim životnim područjima. Navedeno se najlakše može postići tako da se krene od djetetova interesa i da ga se polako širi, tj. povezuje s drugim područjima (Gjurković, Knežević i Borić, 2019). Važno je osigurati mu rad na kvalitetnim programima izazovnog sadržaja koji će pobuditi njegovu pozornost te mu omogućiti razvoj svih njegovih potencijala (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Walsh i suradnici (2010) navode dva argumenta za zadovoljavanje odgojno-obrazovnih potreba darovitih, a to su da sva djeca zaslužuju zadovoljavanje svojih individualnih potreba pa je pravedno da se ne zanemaruju ni posebne potrebe darovitih te da su darovita djeca važan nacionalni resurs zbog čega bi se zajednica trebala posvetiti razvoju njihovih potencijala kao načinu ulaganja u vlastitu budućnost.

Kako navodi Cvetković Lay (2010), primjerenost i uspjeh oblika rada s darovitima prije svega ovise o uvjetima u kojima se izvode. Walsh i suradnici (2010) ističu kako je upravo predškolsko okruženje najosjetljivije na potrebe darovite djece zahvaljujući svojoj usmjerenosti na dijete. Takva usmjerenost omogućava primjenu individualiziranog pristupa koji se oblikuje promatranjem djetetovih interesa. Autori naglašavaju kako predškolski odgojitelji mnogo lakše identificiraju i odgovaraju na individualne potrebe, nego učitelji u

školi za koje je manje vjerojatno da će se koristiti promatranjem djece kao osnovom za planiranje rada. Cvetković Lay (2010) nadalje ističe kako u otvorenim, fleksibilnim i razvojno usmjerenim predškolskim programima postoje brojne mogućnosti poticanja sposobnosti kako darovite, tako i sve ostale djece. Međutim, Kettler, Oveross i Salman (2017) pišu kako većina predškolskih ustanova nije spremna zadovoljiti razvojne potrebe darovite djece s prerano razvijenim intelektualnim sposobnostima i akademskim vještinama. Naime, autori ističu kako neka istraživanja pokazuju da se darovitoj djeci pružaju ograničeni intelektualni izazovi te da je vrlo mali broj odgojitelja prošao obuku povezanu s identificiranjem ili stvaranjem prilika za učenje za darovitu djecu predškolske dobi.

Cvetković Lay (2010) navodi kako se u radu s darovitima preporučuju aktivnosti koje potiču aktivno učenje te razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja. Tako se s djecom mogu izvoditi razni pokusi, učiti kroz edukativne igre na računalu i logičko-kombinatoričke igrice, rješavati zagonetke, mozgalice, pitalice i tako dalje. Inicijativa darovitih te njihovo bogato znanje o određenim područjima čine dobar temelj i za primjenu projektnog načina rada. Vodopija (2004) kao jednu od novih i popularnih metoda za poticanje kreativnog mišljenja ističe oluju ideju. Pritom je važno da se dijete u toj aktivnosti osjeća potpuno slobodno kako bi upotrijebilo i pokazalo svu svoju maštu i kreativnost. Jednako tako, djeci je važno osvijestiti da nema ispravnih i pogrešnih odgovora te da su na putu do konačnog rješenja sve misli i ideje jednako važne. Djeca će, naime, u takvoj slobodnoj atmosferi prepoznati i cijeniti vlastite i tuđe ideje, što će naposljetku dovesti do stvaranja osjećaja samopouzdanja i osobne vrijednosti kod djeteta.

„Darovitoj djeci treba omogućiti individualizirani način rada i diferencirani sadržaj rada te ih uključiti u diferencirani odgojno-obrazovni program u redovitoj skupini i/ili izvan nje“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008: 56). Kettler, Oveross i Salman (2017) naglašavaju kako je diferencijacija važna u razvijanju potencijalne darovitosti u predškolskom okruženju, a ona uključuje individualizirani, ubrzani i napredni kurikulum sa složenim, kreativnim i izazovnim aktivnostima. George (2005) navodi kako kurikulum koji je različit za svako dijete predstavlja izazov koji omogućava veća postignuća i koji će dovesti do uspjeha. Diferencijacija omogućava osmišljavanje zadataka primjerenih sposobnostima, prirođenim sklonostima i interesima pojedinog djeteta, pri čemu se ne radi samo o tome da se pomogne djeci koja sporo uče ili su nezadovoljna, kao ni o izvlačenju maksimuma iz pametnog djeteta. Autor naglašava da je riječ o procesu kojim se ciljevi kurikulumu, nastavne metode, sredstva i aktivnosti učenja planiraju upravo kako bi se zadovoljile pojedinačne potrebe svakog djeteta.

2.3.1. Identifikacija darovite djece

Cvetković Lay (2010) piše kako je zapažanje ranih znakova darovitosti od strane roditelja obično početak složenog procesa uočavanja koji se naziva *višestruki pristup identifikaciji darovitih i talentiranih*. Suvremene tendencije u psihološkoj procjeni djece, naime, sve više zastupaju potrebu višestruke procjene te manje formaliziranog postupka procjene. Valja spomenuti kako se kriteriji prema kojima će dijete biti proglašeno darovitim mogu razlikovati ovisno o definiciji darovitosti i ciljevima koji proizlaze iz te definicije. Stoeger (2006) također navodi kako studije darovitosti ukazuju na to da psihometrijska mjerenja u kombinaciji sa zapažanjima i procjenama roditelja, tvore snažniji prediktor od isključive upotrebe testiranja u svrhu utvrđivanja darovitosti. Čudina-Obradović (1991) ističe kako se pokazalo da su u najvećem broju slučajeva roditelji točniji procjenjivači darovitosti iako se obično pretpostavlja da su odgojitelji i nastavnici sposobni objektivnije procijeniti darovitost djeteta budući da imaju mogućnost usporedbe s vršnjacima i iskustvo u radu s velikim brojem djece. Autorica navodi kako osnovne pogreške u procjenama odgojitelja proizlaze iz precjenjivanja intelektualnih sposobnosti poslušne, suradljive, pristupačne i uredne djece te lakšeg uočavanja umjerene nego ekstremno visoke darovitosti. Govoreći o redefiniranju odnosa između djeteta i odgojitelja, Harrison (2004) navodi kako bi odgojitelji trebali osvijestiti da mnogo toga i oni mogu naučiti od djeteta, a ne samo ono od njih, što pojačava potrebu za suradničkim učenjem i partnerskim odnosom između njih, u kojem odgojitelji provode samorefleksiju i angažiraju se u poduzimanju vlastitih istraživanja i ispitivanja.

Stoeger (2006) ukazuje na određene probleme koje treba uzeti u obzir pri identifikaciji darovitih u ranoj i predškolskoj dobi. Problemi najčešće proizlaze iz pretpostavke da su darovitost i njeni sastavni dijelovi, odnosno iznadprosječna inteligencija i visoka motivacija, stabilne osobine ličnosti te da je dovoljno identificirati te dvije karakteristike prema kojima se određuju kasniji razvoj i postignuća. Upravo suprotno, utvrđeno je da intelektualne sposobnosti i motivacija nisu osobito stabilne u ranom djetinjstvu. Stoga je potpuno neosnovano zaključke donositi isključivo na temelju te dvije karakteristike. Autorica upozorava i na problem uobičajenih metoda identifikacije koje nisu uvijek primjenjive u ranom djetinjstvu. Navedeni je problem moguće riješiti ukoliko se identifikacija provodi aktivnim pristupom, pri čemu se u obzir ne uzimaju samo osobine ličnosti, već i putovi učenja. Čotar Konrad i Kukanja-Gabrijelčić (2015) također upozoravaju na problem nedovoljno kvalificiranih ili čak nekvalificiranih odgojitelja i učitelja u području identifikacije karakteristika darovite djece i daljnjeg rada s njima. Na probleme se ne nailazi samo u

identifikaciji, već prvenstveno u terminološkom (ne)razumijevanju među predškolskim odgojiteljima. Autorice ističu kako se darovitost najčešće određuje kroz pojmove natprosječne inteligencije i iznimnih sposobnosti, što je posljedica nedovoljne definiranosti samoga pojma. Navedeni problemi za posljedicu imaju nepružanje odgovarajuće podrške darovitoj djeci predškolske dobi.

Govoreći o identifikaciji darovitih, valja istaknuti tri koraka. Prvi je korak opažanje znakova darovitosti, pri čemu ključnu ulogu imaju prvenstveno roditelji koji te znakove kod svoga djeteta obično uoče već u njegovoj prvoj godini života. Sljedeći je korak prepoznavanje, u kojem se znakovi potencijalne darovitosti prevode u signale za početak djelovanja. Ovaj korak podrazumijeva stvaranje situacija koje će stimulativno djelovati na daljnji razvoj uočenih visokih sposobnosti. Takve situacije stvaraju sami roditelji ili odgojitelji u predškolskoj ustanovi. Posljednji je korak identifikacija koja obuhvaća stručnu procjenu i donošenje odluke o uključivanju ili neuključivanju djeteta u poseban program (Čudina-Obradović, 1991). Wilson (2015) objašnjava kako, premda ne postoje studije koje izravno uspoređuju izvješća roditelja i odgojitelja/učitelja o socio-emocionalnim karakteristikama darovite djece, percepcije i jednih i drugih sastavni su dio odluke o uključivanju ili neuključivanju u programe za darovite kada dijete krene u školu. Čudina-Obradović (1991) naglašava kako neodgovarajući mjerni instrumenti te neprimjereno vrijeme ili način identifikacije dovode do toga da neka djeca, koja bi zasigurno imala velike mogućnosti razvoja, ostanu neprimijećena. No, takve opasnosti od neprepoznavanja i neuključivanja u svakom su slučaju veće kod jednokratnih, jednodimenzionalnih i isključivo kognitivnih oblika identifikacije.

2.3.2. Ubrzavanje, grupiranje, obogaćivanje u radu s darovitom djecom

Winner (2005) ističe kako se programi za darovite ne provode ili sve češće nestaju u ime ravnopravnosti. Naime, nerijetka je pojava da se kao razlog protiv posebnog odgoja i obrazovanja za darovitu djecu navodi kako su sva djeca darovita. Prosvjetni djelatnici često objašnjavaju kako sva djeca imaju snage u određenim područjima i da se odgojno-obrazovne ustanove trebaju brinuti o snagama svakog djeteta. Kako autorica navodi, ta je opća briga u svakom slučaju vrijedan cilj i za nju bi se trebali zalagati svi učitelji i odgojitelji, međutim činjenica o snagama svakog djeteta ne isključuje činjenicu da sva djeca nisu jednako darovita.

Kako je autorica Yahnke Walker (2007: 14) istaknula, „jednakost u obrazovanju ne znači da svi učenici trebaju biti na istoj stranici isti dan“.

Zagovornici posebnog obrazovanja za darovite raspravljaju o tome trebaju li daroviti učenici imati obogaćeno ili ubrzano školovanje te treba li ih grupirati u posebne skupine s djecom slične dobi i sposobnosti, ili bi im trebalo omogućiti preskakanje razreda i smještanje u razrede sa starijom djecom (Winner, 2005). Govoreći o ubrzavanju, važno je znati kako se ono odnosi na intervenciju u obrazovanju u kojoj se dijete kreće kroz obrazovni program brže ili u mlađoj dobi od uobičajene (Wai i Benbow, 2021). Potrebu za ubrzanjem u vidu prijevremenog upisa u školu zajednički utvrđuju stručni suradnik psiholog i odgojitelj, zahvaljujući vlastitim stručnim procjenama spremnosti djeteta za raniji upis. Rani upis djeteta koje nije dostiglo kronološku dob potrebnu za upis u prvi razred provodi se uz suglasnost roditelja kada je djetetu stručno utvrđena visoka razina intelektualnih sposobnosti, primjerena razina socio-emocionalne zrelosti i samostalnosti te ukoliko je usvojilo vještine čitanja, pisanja i računanja (MZO, 2022b). U društvu se generalno smatra kako su roditelji koji žele ubrzati dijete ranim upisom u školu ili preskakanjem razreda, roditelji koji forsiraju svoju djecu i lišavaju ih bezbrižnog djetinjstva. Također, ustaljeno je vjerovanje ravnatelja prema kojem se *ubrzana* djeca neće uklapati i da će im nedostajati vršnjaci. Takvi razlozi protiv ubrzavanja odražavaju uvjerenje da je škola u najvećoj mjeri mjesto za socijaliziranje djece, a ne za učenje te da je dijete koje je akademski prijevremeno razvijeno ipak sretnije kada se druži s djecom kronološke dobi, bez obzira na potpuno različite sposobnosti i interese. S druge strane, zagovornici ubrzavanja smatraju da je smještanje djeteta u skupinu s intelektualnim vršnjacima puno važnije od njegovog druženja s vršnjacima kronološke dobi. Naime, oni vjeruju da zadržavanje djeteta koje može učiti na stupnju petog razreda u drugom razredu nije očuvanje njegovog djetinjstva i razvijanje socijalizacijskih vještina, već sputavanje njegove želje za učenjem (Winner, 2005). Premda postoje rizici od nedovoljnog razvijanja socijalnih i emocionalnih vještina, ubrzavanje u obrazovanju darovite djece pokazuje brojne prednosti. S obzirom na to da se djeca međusobno razlikuju, treba im pružiti različite obrazovne mogućnosti koje odgovaraju njihovim potrebama kako bi se osiguralo obrazovanje koje je mentalno izazovno za njih (Wai i Benbow, 2021).

Grupiranje djece po sposobnostima obrazovna je intervencija koja uključuje raspoređivanje učenika u različite razrede ili male grupe na temelju njihovih sposobnosti, postignuća i interesa. Glavna je svrha grupiranja stvoriti homogenije okruženje za učenje kako bi učitelji mogli pružiti nastavu koja najbolje odgovara određenoj grupi djece i kako bi djeca

imala koristi od interakcije s učenicima sličnih intelektualnih sposobnosti (Wai i Benbow, 2021). Protivnici ove intervencije smatraju da je ona nepotrebna i da daroviti moraju biti sposobni sami sebi postavljati izazove i učiti vlastitim tempom u redovnom razredu. Smatraju, nadalje, da je isto štetno za djecu koja nisu darovita jer će se ona osjećati manje vrijednom i zapostavljenom. Nasuprot tome, zagovornici grupiranja smatraju da bi njegovo ukidanje vodilo do toga da se standardi postavljaju na najnižim stupnjevima, a da obrazovanje koje će iz toga proizlaziti neće zadovoljiti potrebe natprosječnih učenika (Winner, 2005).

Obogaćivanje kurikuluma može se promatrati kao pružanje obrazovnih mogućnosti koje su dublje i šire od uobičajenog kurikuluma (Wai i Benbow, 2021). George (2005) navodi kako obogaćivanje podrazumijeva širenje i produbljivanje iskustava učenja, pruža iskustva i aktivnosti izvan redovnog kurikuluma, razvija intelektualnu darovitost, naglašava kvalitativni razvoj sposobnosti te stavlja naglasak na proces učenja, a ne na sadržaj. Autor ističe kako bi darovita djeca trebala raditi manje, a naučiti više. Primjera radi, poželjnije je da dijete dođe do tri moguća rješenja istoga problema, nego da riješi tri slična problema. Programi obogaćivanja nastaju povećanjem, razradom i proširenjem programa učenja na istoj razini postignuća, a ne na višoj. Kako autor naglašava, programi obogaćivanja bit će korisni kako najsposobnijim, tako i najmanje sposobnim učenicima.

Wai i Benbow (2021) zaključuju kako dosadašnja istraživanja ističu ubrzavanje kao najučinkovitiju intervenciju u obrazovanju darovitih, nakon čega slijedi grupiranje pa zatim obogaćivanje. George (2005) kao prednosti akceleracijskog programa ističe kako se njime mogu izbjeći ili na najmanju mjeru svesti teškoće podbacivanja i daljnjeg dosađivanja, kako su djeca sposobna napredovati vlastitim tempom te je manja vjerojatnost da će razviti negativan odnos prema učenju. Između ostalog, moći će učiti gradivo koje je primjerenije njihovom naprednom razumijevanju, a i smanjit će se njihova uobraženost budući da među vršnjacima kronološke dobi osjećaju da sve znaju i da nemaju dovoljno izazova. Usto, Yahnke Walker (2007) navodi kako brojna istraživanja pokazuju da se ubrzavanjem djeci dopušta da uče u vlastitom ritmu, što rezultira boljom slikom o sebi, većom kreativnosti i motivacijom, postavljanjem viših ciljeva i njihovim lakšim ostvarivanjem u socijalnom okruženju.

2.4. Predškolski odgoj i obrazovanje u RH

Predškolski se programi mijenjaju kao odgovor na gospodarske, društvene i političke promjene u društvu. No, nažalost, te promjene ne uzimaju uvijek u obzir temeljne razvojne potrebe predškolske djece, koje se ne mijenjaju. Programi moraju uvijek biti po mjeri potreba djece te se od djece nikada ne smije očekivati prilagodba posebnim zahtjevima programa. Naglašavajući kako je svako dijete jedinstveno, postaje jasno da svako ima individualni obrazac i vremenski slijed odrastanja, vlastitu osobnost, stil učenja i obiteljsko podrijetlo. U skladu s tim, i kurikulum i interakcija odraslih treba odgovarati individualnim razlikama djece. Sadržaj kurikuluma određen je brojnim čimbenicima, primjerice tradicijom, raznim socijalnim i kulturnim vrijednostima, područjima pojedinih disciplina, željama roditelja, kao i mnogobrojnim sadržajima i strategijama učenja. Da bi kurikulum bio razvojno primjeren, on mora biti i dobno i individualno primjeren (Bredenkamp, 1996).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao svoje ciljeve ističe osiguravanje dobrobiti za dijete te cjelovit razvoj, odgoj i učenje, kao i razvoj kompetencija djeteta. „Planiranje odgojno-obrazovnoga procesa usmjereno je na promišljanje dobrobiti i načine na koji se ona može ostvariti, a ne na parcijalne ciljeve, tj. područja i sadržaje učenja, nezavisno od individualnih značajki svakog djeteta“ (Narodne novine, 2015). Kako se dalje navodi u Narodnim novinama (2015), osiguravanje dobrobiti odnosi se na osobnu, emocionalnu i tjelesnu te na obrazovnu i socijalnu dobrobit djeteta. Pritom se kroz sve navedene vrste dobrobiti uočava isticanje prihvaćanja različitosti svakog djeteta. Govoreći o drugom cilju, točnije o postizanju cjelovitog razvoja djeteta, naglašava se shvaćanje djeteta kao cjelovitog bića. Naime, Nacionalni je kurikulum usmjeren na razvoj dječjih kompetencija te naglašava kako su kompetencije razvojne, a ne statične pa se njihov razvoj kontinuirano prati i potiče. Nadalje, istaknuto je kako uspješnost djeteta u sudjelovanju u aktivnostima određuje upravo zbir njegovih različitih kompetencija, što je i razlog zbog kojega se one procjenjuju kao cjelina, a budući da se djeca iste kronološke dobi mogu uvelike razlikovati po svojim razvojnim mogućnostima, kompetencije se promatraju i potiču u skladu s razvojnim mogućnostima djeteta, bez obzira na kronološku dob. Poseban je naglasak stavljen na razvoj samopoštovanja, samopouzdanja i pozitivne slike o sebi s obzirom na to da navedene kompetencije pomažu razvoju svih ostalih (Narodne novine, 2015). Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (Narodne novine, 2022) u članku 3. navodi kako se predškolski odgoj ostvaruje u skladu s razvojnim osobinama i potrebama djece. Prema Bredenkamp (1996), u razvojno primjerenom kurikulumu programi osiguravaju širi raspon razvojnih interesa i

možnosti nego što proizlazi iz raspona kronološke dobi djece u grupi, zbog čega bi odrasli trebali biti spremni odgovoriti na potrebe djece koja pokazuju interese neuobičajene za njihovu dob i sposobnosti koje prelaze okvira raspona prosječnog razvoja. Iz rečenog je vidljivo da je Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u teoriji razvojno primjereni kurikulum.

Govoreći konkretno o odgoju i obrazovanju darovite djece u predškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj, osigurana je provedba posebnih programa predškolskog odgoja i obrazovanja. Psiholog u dječjem vrtiću zajedno s drugim stručnim suradnicima provodi rano otkrivanje i utvrđivanje darovitosti. Stručni tim predškolske ustanove u suradnji sa stručnjacima u području prirodnih i humanističkih znanosti potom donosi poseban program predškolskog odgoja i obrazovanja, uz prethodno odobrenje ministarstva nadležnoga za obrazovanje (MZO, 2022a). „Program, postupak utvrđivanja darovitosti i uvjete rada s darovitom djecom rane i predškolske dobi utvrđuje ministar nadležan za obrazovanje“ (Narodne novine, čl.3., 2022). Nadalje, program za darovite provode odgojitelji i stručni suradnici zajedno s ostalim odgojno-obrazovnim djelatnicima pojedinog dječjeg vrtića, po potrebi i u suradnji s odgovarajućim stručnim i znanstvenim ustanovama. Takvi programi temelje se na individualnim sposobnostima, interesima i sklonostima te na dodatnim programskim sadržajima. Među ostalim, naglašava se važnost stalne suradnje s roditeljima darovite djece te sa stručnjacima i znanstvenim ustanovama, kao i praćenje djetetova napretka (MZO, 2022a). Među šest temeljnih oblika partnerskih odnosa roditelja i odgojitelja, ističe se odgojiteljeva pomoć u roditeljstvu u kojoj odgojitelj, između ostalog, traži od roditelja informacije o djetetovim osobinama, sposobnostima i interesima, zatim komunikacija između roditelja i odgojitelja u vidu organiziranja prigoda za individualni razgovor, telefonsku komunikaciju i tjedno ili mjesečno slanje razvojnih mapa djeteta na uvid roditeljima te pomoć roditeljima u poticanju djetetova učenja kod kuće koja se odnosi na dobivanje informacija od odgojitelja, pedagoga ili psihologa o načinima poticanja djetetova razvoja i unaprjeđivanja njegovih vještina u obiteljskom okruženju. Osnovni preduvjet uspješnog partnerstva roditelja i odgojitelja je uzajamna spremnost na suradnju u vidu razmjene informacija o djetetu i kvalitetne komunikacije. Osim odgojitelja, za partnerstvo moraju biti otvoreni i svi ostali djelatnici ustanove, osobito stručni suradnici. Međutim, roditelji iz različitih razloga nisu uvijek spremni na suradnju, što uvelike otežava uspostavu kvalitetnog partnerstva predškolske ustanove i roditelja. Naime, mnogi su roditelji često previše zaposleni i u nedostatku vremena odbijaju individualne sastanke s odgojiteljima ili sudjelovanje u aktivnostima vrtića. Također,

nerijetko negiraju potrebu za suradnjom, što je posljedica nedostatka znanja o pozitivnim učincima iste. Ponekad su i nepovjerljivi prema suradnji s odgojiteljima zbog prijašnjeg lošeg iskustva, a i zbog nesigurnosti. U suvremenim predškolskim programima do takvih prepreka suradnji ne bi trebalo dolaziti budući da se na roditelje gleda kao na partnere. Naime, u takvim su programima osviješteni svi pozitivni utjecaji partnerstva. Među pozitivnim posljedicama kvalitetnog partnerstva ističu se osjećaj roditeljske i odgojiteljeve kompetencije, djetetova postignuća u različitim područjima te odgojiteljevo viđenje djeteta i obitelji. Osim što uključenost roditelja u aktivnosti i rad predškolske ustanove doprinosi spremnosti djeteta za školu, ona pomaže i u razvoju socio-emocionalnih vještina djeteta, zbog čega je osobito važna za darovite (Bilan i Matov, 2014).

Programi za darovitu djecu u Republici Hrvatskoj ostvaruju se u svim vrstama programa te u svim odgojno-obrazovnim skupinama dječjih vrtića, kao i u kraćim posebno prilagođenim programima koji su primjereni sposobnostima, interesima i potrebama darovitog djeteta u suradnji i dogovoru s roditeljima. Pritom se takvi posebno prilagođeni programi mogu ostvarivati kao prošireni redoviti programi, programi rada u manjim skupinama djece sličnih sposobnosti organiziranjem posebnih aktivnosti (projekti, rad na multimedijском računalu i slično) te kao posebno prilagođeni programi dopunjeni sadržajima koji potiču razvoj specifičnih područja darovitosti, uz poštovanje razvojnih karakteristika pojedinog darovitog djeteta, kao što su različite igraonice i individualni mentorski rad (MZO, 2022a).

2.5. Podrška darovitoj djeci u Republici Hrvatskoj

Djetetove rane godine imaju najvažniju ulogu u njegovom cjelokupnom razvoju koji je rezultat složenih i sustavnih interakcija djeteta i njegove društvene i materijalne sredine (Šagud, 2005). Nacionalni kurikulum ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, kako se moglo vidjeti u prethodnom poglavlju, slijedi razvojne osobitosti i individualne potrebe djece. Budući da se u obzir uzimaju razvojne specifičnosti svakoga djeteta, bez obzira na kronološku dob, može se reći da kurikulum zastupa interese darovite djece i čini poticajno polazište za njihov razvoj u Republici Hrvatskoj. Nadalje, zbog razvojne orijentacije kurikulum je i otvoren i fleksibilan te omogućava svakodnevno provođenje aktivnosti koje potiču razvoj viših razina kognitivnih procesa, pri čemu se posebno ističe razvoj vještina analiziranja, klasificiranja, sintetiziranja, procjenjivanja i predviđanja (MZO, 2022b). „Od odgajatelja ovise djetetove aktivnosti, uvjeti u kojima se one odvijaju, količina njegove inicijative i

samostalnosti, te cjelokupni socio-emocionalni, intelektualni i tjelesni razvoj općenito“ (Šagud, 2006: 7). Odgojitelji kod djece potiču originalne ideje pomoću aktivnosti i igara koje omogućuju aktivno učenje i dovode do razvoja kreativnog mišljenja. Ponovno zahvaljujući fleksibilnosti Nacionalnog kurikulumu, u predškolskim ustanovama Republike Hrvatske (RH) omogućeno je i povremeno homogeno grupiranje koje podrazumijeva druženje i zajedničko učenje djece sličnih interesa i sposobnosti. Valja napomenuti kako se odgojno-obrazovni rad u predškolskim ustanovama u Hrvatskoj planira i oblikuje cjelovito, što zapravo znači da je oblikovan tematski i projektno, a ne parcelizirano. Navedeno je izuzetno važno s obzirom na činjenicu da se u ranoj i predškolskoj dobi darovitost povezuje s potencijalom koji se rano uočava i koji se tek s daljnjim razvojem i radom može odraziti na uradcima i u postignućima u područjima u kojima dijete iskazuje darovitost (MZO, 2022b).

Odgojitelji u dječjim vrtićima kao darovitu prepoznaju onu djecu koja će većinu aktivnosti i zadataka napraviti prije, brže, najčešće drukčije i uspješnije od svojih vršnjaka. U prve tri godine djetetova života, darovitost se obično očituje u brzome napredovanju u kognitivnom razvoju, što je kod iznimno darovite djece još lakše za uočiti jer je naglašenije. Neizostavno je da odgojitelj, nakon prepoznavanja potencijalne darovitosti, ostvari kvalitetnu suradnju sa stručnom službom dječjeg vrtića kako bi pružio primjerenu odgojno-obrazovnu podršku darovitoj djeci (MZO, 2022b). Osoblje predškolske ustanove zahvaljujući svom stručnom znanju može pružiti i odgovarajuću podršku i pomoć roditeljima darovite djece koji ponekad zbog određenih razloga ne prepoznaju darovitost svoga djeteta (Siročić-Pleić, 2008). Adžić (2011) ističe kako neodgovarajući planovi i programi te metode rada koje darovitima ne predstavljaju intelektualni izazov kod njih dovode do dosade i nezainteresiranosti te nepažnje i površnosti u radu. Također, nerijetka je pojava da u takvim situacijama iskazuju otpor radu u paru ili grupi i neprihvatanje neuspjeha. Navedeno može dovesti do odbacivanja od strane vršnjaka, osobito ako darovito dijete ima naviku isticanja svoje intelektualne nadmoći. Koop i Seddig (2021) navode kako je najvažniji zahtjev za podršku darovitoj djeci ispunjen ukoliko njihov zanos za učenjem nije obeshrabren. Autori također ističu da kada odgojitelji dosljedno primjenjuju načela individualizirane podrške, djeca uče verbalizirati svoje potrebe te im se pomaže u samorefleksiji i potiče samousmjerenost u učenju. To je, naime, važan temelj za dubinsko bavljenje temama i interesima, što je svojstveno darovitoj djeci.

Odgojno-obrazovna podrška darovitima u predškolskoj dobi odnosi se na obogaćeno okruženje za učenje u kojem se aktivnosti osmišljavaju prema načelima razlikovnosti. Riječ je o poticajnim aktivnostima, kroz koje djeca stječu različita iskustva učenja. Naglasak nije na

nadoknađivanju djetetovih slabosti već na poticanju jakih strana. Kontekstualni uvjeti uključuju povoljno emocionalno ozračje te bogat spektar različitih i složenih materijala za igru i učenje. Materijali za darovite u predškolskim ustanovama trebaju biti primjereni njihovom razvoju, tj. postavljeni na razvojno zahtjevnijoj razini od tipične za kronološku dob kako bi poticali složene oblike mišljenja (MZO, 2022b). Odgojitelji koji su skloni odgojno-obrazovnoj praksi primjerenoj razvoju usmjerit će se na načela dobne, osobne, kao i socijalne i kulturalne primjerenosti te će se nastojati usmjeriti na cijelo dijete i individualizirati program kako bi odgovarao karakteristikama pojedinog djeteta. Isto tako, veliku će pažnju pridavati aktivnostima koje dijete samo započinje i cijeniti važnost igre kao načina učenja djece. Takav će odgojitelj naglašavati pristup učenju putem vlastitog iskustva djece i pružati im mogućnost samostalnog odabira aktivnosti i načina učenja, razvijati partnerski odnos s roditeljima i stvoriti fleksibilno i poticajno vrtičko okruženje (Kostelnik i sur., 2004). Osim toga, takvi odgojitelji oslušuju potrebe djece i pružaju im podršku kroz osiguravanje elastičnog rasporeda i prilagodbu trajanja aktivnosti u skladu s koncentracijom i angažmanom djece. Odgojitelji darovitima pružaju podršku u učenju i kroz integraciju igre i učenja, kao i kroz sustavni razvoj njihove mašte i kreativnosti. Nadalje, darovitost se uspješno potiče postavljanjem viših očekivanja u pogledu neovisnosti i upornosti u postavljenim zadacima, kao i produblivanjem izraženih interesa i omogućavanjem bavljenja onim za što je dijete pokazalo naročit interes. Ono što je također veoma važno jest da je djetetu potrebno osigurati uvjete za samostalno bavljenje aktivnostima i za izradu različitih projekata te pružiti prilike za učenje i igru sa sebi sličnima, tj. darovitim vršnjacima i starijom djecom, uz poticanje emocionalnog razvoja i razvoja socijalnih vještina. Posebno se potrebno usredotočiti na pružanje podrške razvoju djetetova samopoštovanja, samopouzdanja i pozitivne slike o sebi. Darovito će dijete razviti pozitivnu sliku o sebi ukoliko mu je omogućena neovisnost i samoregulacija (MZO, 2022b). Jednako tako, dijete će biti samopouzdana i sigurna u sebe i svoje sposobnosti ako i njegova okolina pokazuje sigurnost u njega, što znači da će dijete biti sposobno u onoj mjeri u kojoj ga okolina smatra sposobnim. Ukoliko su djetetove fizičke i emotivne potrebe zadovoljene, ono će sebe doživljavati kao osobu vrijednu ljubavi i uvažavanja (Vodopija, 2004). Vrlo je važna i suradnja dječjeg vrtića s roditeljima/skrbnicima darovite djece koja se ostvaruje kroz savjetodavni rad, različite radionice, predavanja te edukativnu podršku (MZO, 2022b).

Prema Ministarstvu znanosti i obrazovanja (2022b), oblici odgojno-obrazovne podrške koji zadovoljavaju posebne odgojno-obrazovne potrebe darovite djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju uključuju sljedeće oblike podrške:

- redoviti kurikulum vrtića s određenim stupnjem obogaćivanja
- kurikulume pojedinih odgojnih skupina koji potiču darovitost u određenom području (npr. spoznajnome koji uključuje rano učenje stranih jezika...)
- posebne oblike odgojno-obrazovne podrške izvan redovitog kurikuluma (kraće specijalizirane programe za intelektualno darovitu djecu)
- individualizacija u izradi i primjeni individualiziranoga kurikuluma (IK)
- ubrzavanje (prijevremeni upis u školu).

2.6. Istraživanja podrške darovitosti u ranoj i predškolskoj dobi

Autorica Harrison (2004) proučavala je prirodu darovitosti u ranoj i predškolskoj dobi s ciljem objašnjavanja načina na koji predškolsko darovito dijete razmišlja i prikazivanja stvarnih karakteristika darovitosti u ranoj dječjoj dobi, uz želju da rezultati istraživanja potaknu veću osjetljivost na darovitost u pedagogiji ranog djetinjstva. Proučavanjem je odredila osnovne karakteristike darovite djece i utvrdila kako su ona od samoga rođenja po svojoj prirodi znatiželjna te traže nove poticaje i prilike za razvoj sofisticiranog razumijevanja. Naime, daroviti već od vrlo rane dobi imaju razvijeno apstraktno i divergentno mišljenje te predano pokušavaju uspostaviti veze između poznatog i nepoznatog. Takva djeca postavljaju složene teorije i hipoteze te posjeduju kreativne načina za testiranje istih. Autorica iskustvo predškolske djece koja su darovita opisuje kao stalnu potragu za *složenošću i povezanošću*. Kako bi se djeci u njihovoj potrazi pružila odgovarajuća podrška, potrebno je da odrasli, umjesto pokušaja pojednostavljivanja i pružanja brzih i površnih odgovora na njihova brojna pitanja, istraže načine na koje djeci mogu ponuditi intelektualne izazove, jednako kao i potrebno vrijeme i resurse za dubinsko istraživanje i refleksiju. Promatranje darovitosti kao potrage za složenošću i povezanošću može biti koristan konstrukt kako obiteljima darovite djece, tako i odgojiteljima u predškolskim ustanovama, da učinkovitije odgovore na sve potrebe koje darovita djeca te dobi imaju. Perez i suradnice (1982) istraživale su funkcije vodstva kod predškolske darovite djece te su utvrdile kako su djeca identificirala sebe i svoje vršnjake kao vođe kada su verbalne vještine, osjećaj za strukturu i samostalnost bili vidljivi u ponašanju. Utvrđeno je kako darovita djeca predškolske dobi najčešće pokazuju odlično

vladanje jezikom te sposobnost svrhovitog korištenja riječi i dijeljenja ideja s drugima, odnosno koriste se jezikom točno i lako. Upravo verbalna sposobnost može olakšati put do učinkovite interakcije s drugima zbog čega vještina u prenošenju ideja drugima, koju darovita predškolska djeca stječu prije svojih vršnjaka, darovitima može pomoći u preuzimanju vodeće uloge u aktivnostima. Učinkovita komunikacija jača odnose, gradi razumijevanje i prenosi ideje pa ne čudi što je verbalna sposobnost povezana sa sposobnošću vodstva. Autorice ističu kako djeca koja pokazuju sposobnost vođenja dobro verbalno i neverbalno komuniciraju sa svojim vršnjacima. Naime, njihova upotreba vokabulara, izraz lica, držanje i govor tijela zajednički pridonose njihovoj poziciji vođe. Autorice su zaključile kako mladi vođa, uz vještinu verbalne komunikacije, pokazuje afektivna ponašanja kao što su osjetljivost prema drugima, empatija, uslužnost i obzirnost. Zbog navedenog je poželjno pružati darovitima mogućnost korištenja istaknute sposobnosti vođenja u različitim aktivnostima.

Harrison (2004), između ostalog, ističe potrebu redefiniranja uloga i odnosa između djeteta, obitelji i odgojitelja. Činjenica da su obitelji darovite djece koje su sudjelovale u istraživanju pružile detaljnu dokumentaciju koja je omogućila donošenje zaključaka, ukazuje na potrebu poimanja roditelja i obitelji kao svojevršnih stručnjaka koji imaju opsežna i veoma značajna znanja i iskustva koja mogu doprinijeti odgoju i obrazovanju darovitih. Iskustva roditelja pružaju vrijedan uvid u aspekte kao što su osobnost, temperament i stil učenja. Kako Siročić-Pleić (2008) ističe, roditelji su prvi i najznačajniji činitelji u otkrivanju, a onda i u poticanju darovitog djeteta. Premda se ranije pretpostavljalo kako su roditelji darovite djece obično i sami daroviti te kako je riječ o obiteljima višeg socio-ekonomskog statusa, istraživanja su takve pretpostavke opovrgnula i pokazala kako je angažman roditelja u poticanju razvoja darovitosti njihova djeteta važniji od njihovog socio-ekonomskog statusa. Autorica naglašava kako je važnost roditelja svakako prije svega u njihovom opažanju izuzetnosti vlastita djeteta, na koju zatim ukazuju odgojiteljima i stručnoj službi dječjeg vrtića. Međutim, prema Harrison (2004), obrazovni stručnjaci i odgojitelji u predškolskim ustanovama taj roditeljski uvid, nažalost, vrlo često ignoriraju i odbacuju. S obzirom na to da darovito dijete zbog percipirane različitosti od svojih vršnjaka po kronološkoj dobi može prikrivati svoje stvarne sposobnosti kako bi se uklopilo u skupinu, odgojiteljima je jako teško, ponekad čak i nemoguće, istinski upoznati i razumjeti dijete i njegove jedinstvene potencijale i potrebe. U takvim je situacijama nužan smisleni dijalog s roditeljima koji mogu pružiti sve informacije kako bi se naposljetku djetetu mogla pružiti odgovarajuća podrška.

2.7. Odgojitelji darovite djece

Čotar Konrad i Kukanja-Gabrijelčić (2015) navode kako studije pokazuju da su darovita djeca predškolske dobi vrlo rijetko obuhvaćena istraživanjima i literaturom u polju darovitosti te se često opisuju kao ona djeca koja *obećavaju* zbog svog naprednog ili ubrzanog razvoja. Bez sumnje se može utvrditi kako darovitim predškolicima treba pružiti mnogo prilika za istraživanje i razvijanje njihovih sposobnosti i potencijala, no kako bi se osigurala visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja, odgojitelji trebaju postati svjesni vlastite odgovornosti za njegovanje potencijala i jedinstvenih karakteristika darovite djece. Štoviše, autorice ističu kako odgojitelji, a kasnije i učitelji, koji odgajaju i obrazuju darovitu djecu, a da nisu odgovarajuće osposobljeni u području darovitosti mogu ometajuće djelovati na razvoj djetetovih sposobnosti i potencijala. Naime, utvrđeno je da su upravo slaba informiranost i niska razina osposobljenosti nastavnog osoblja najteža prepreka na putu razvoja darovitog pojedinca budući da djetetu ne omogućuju stimulativnu atmosferu učenja.

Predškolskim ustanovama potrebni su socijalno inteligentni te pedagoško i psihološki kompetentni odgojitelji. Kako bi se darovitoj djeci osiguralo odgovarajuće iskustvo učenja, predškolski odgojitelji moraju prije svega imati znanje koje će im omogućiti prepoznavanje izvora i prirode sposobnosti darovitih, a zatim i znanje i razumijevanje kognitivnih, socijalnih i emocionalnih značajki, potreba i mogućih poteškoća s kojima se daroviti mogu suočavati. Nadalje, moraju poznavati i imati pristup naprednim sadržajima, informacijama i idejama te posjedovati sposobnost razvijanja diferenciranih nastavnih planova i programa za zadovoljavanje jedinstvenih interesa, intelektualnih i emocionalnih potreba darovite djece, uz olakšavanje samostalnog učenja. Neizostavna je i osposobljenost odgojitelja za stvaranje sigurnog i poticajnog okruženja koje darovitoj djeci omogućava izražavanje njihove jedinstvenosti, dakle uspostavljanje okruženja usmjerenog na dijete (Čotar Konrad i Kukanja-Gabrijelčić, 2015).

Proučavajući profesionalne kompetencije odgojitelja potrebnih za rad s darovitom djecom rane i predškolske dobi, autorice Čotar Konrad i Kukanja-Gabrijelčić (2015) došle su do nekih ključnih nalaza. Naime, otkrile su kako je razina informiranosti odgojitelja u području identifikacije i rada s darovitom djecom vrlo niska te kako i odgojitelji u samoprocjenama sebe ocjenjuju srednje kvalificiranima u tom polju. Također, analiza interesa i potreba odgojitelja za daljnjim profesionalnim obrazovanjem i usavršavanjem ukazala je na vrlo

visoku potrebu za daljnjim obrazovanjem i dodatnim usavršavanjem. Autorice su zaključile kako su obučeni predškolski stručnjaci, koji imaju znanje o praktičnim strategijama poučavanja, u poziciji da unaprijede svoje talente u poticajnom okruženju. Stalno stručno usavršavanje u području predškolskog odgoja i obrazovanja darovitih omogućit će odgojiteljima da zaista prepoznaju darovite pojedince i pruže odgovarajuću podršku njihovim jedinstvenim potrebama.

Sindik (2010) naglašava kako je identificiranu darovitost djeteta potrebno poticati u što ranijoj dobi kako bi mu se osigurao širok raspon iskustava te pružila podrška razvoju znanja, vještina i stavova potrebnih za daljnje razvijanje darovitosti. Naime, Koop i Seddig (2021) objašnjavaju kako je razvoj djece generalno ovisan o specifičnim uvjetima okoline, prilikama za učenje i poticajima uz koje odrastaju, zbog čega je djecu važno promatrati od najranije dobi usredotočujući se na njihove jake strane i pružajući im različite prilike za isprobavanje novih stvari u različitim područjima. Navedeno će djeci omogućiti da otkriju svoje interese i strasti, a odgojiteljima da podrže jedinstvene snage darovite djece. Sindik (2010) piše kako je jedna od najvažnijih zadaća obrazovanja za rad s darovitima razviti sposobnost odgojitelja za uočavanje i rano prepoznavanje darovitosti djece u odgojnim skupinama predškolskih ustanova u kojima rade. Usto, autor naglašava kako su u prepoznavanju darovitosti veoma važni stavovi koje odgojitelji imaju prema samom pojmu darovitosti, a posljedično i prema darovitoj djeci. Pritom će psihički zdrav odgojitelj s pozitivnom slikom o sebi, koji je fleksibilan i otvoren u radu s djecom te pozitivan i strpljiv, raspolagati većim brojem poželjnih i stimulativnih odgojnih postupaka. Samim tim, takav će odgojitelj imati realnije stavove prema darovitima koji će mu svojim jedinstvenim interesima i potrebama predstavljati profesionalni izazov, a ne teret s kojim se ne može i ne želi odgovarajuće nositi. Autor je svojim istraživanjem došao do zaključka da što je odgojitelji empatičniji, manje je sklon imati određene predrasude prema darovitoj djeci. Koop i Seddig (2021) ističu kako postoje dva preduvjeta koja obrazovni stručnjaci trebaju zadovoljiti kako bi ispunili uvjete za rad s darovitom djecom. Naime, odgojitelji bi prvenstveno trebali prepoznati da postoji mnogo različitih vrsta sposobnosti te bi trebali biti sposobni cijeniti i podržati djecu kao pojedince, a na sebe gledati kao na njihove partnere u učenju. Pritom bi trebali biti spremni na to da svakom djetetu pruže prilike za izvođenje aktivnosti na vlastitoj razini učenja. Drugi je preduvjet posjedovanje opsežnog znanja o čimbenicima darovitosti i specifičnim pitanjima koja se vežu uz identifikaciju i podršku predškolskoj djeci s visokim sposobnostima. To će im znanje omogućiti da prepoznaju posebne sposobnosti, interpretiraju vlastita zapažanja,

testiraju dijagnostičke hipoteze i donesu odgovarajuće mjere za podršku pojedinom djetetu. Usto, moraju znati tko im može pružiti stručne savjete kada je to potrebno te kome mogu uputiti roditelje koji su u potrazi za savjetima. Šagud (2005) ističe kako bi učinkoviti odgojitelj bi trebao znati prepoznati individualne potrebe djeteta, poznavati putove i načine učenja djeteta, ali i organizaciju procesa učenja. Također, odgojitelji bi trebao znati procijeniti djetetov uspjeh, poznavati alternativne strategije učenja i njihov utjecaj na razvoj i odgoj djeteta.

3. Empirijsko istraživanje

3.1. Kvalitativna istraživanja u obrazovanju

Za ovo je istraživanje izabran kvalitativni pristup, iz više razloga. Naime, kako Miles i Huberman (1994) objašnjavaju, podaci dobiveni kvalitativnim istraživanjima izvor su dobro utemeljenih, bogatih opisa i objašnjenja pojave ili procesa u prepoznatljivim kontekstima. S kvalitativnim se podacima može sačuvati kronološki tijek te točno vidjeti koji su događaji doveli do određenih posljedica, zahvaljujući čemu se mogu izvući plodonosna objašnjenja. Autori također ističu kako je vjerojatnije da će dobri kvalitativni podaci dovesti do slučajnih otkrića i novih poveznica s obzirom na to da oni pomažu istraživačima da nadiđu početne koncepcije i stvaraju ili revidiraju konceptualne okvire. Između ostalog, nalazi kvalitativnih studija pokazuju nepobitnost. Njihova osnovna prednost nasuprot kvantitativnim podacima je u tome što riječi, posebno organizirane u priče ili događaje, djeluju konkretno, smisleno i slikovito, zbog čega su najčešće mnogo uvjerljivije čitatelju, bio on drugi istraživač, kreator politike ili praktičar, od stranica sa sažetim brojevima. Halmi (2013) ističe kako se svako kvalitativno istraživanje temelji na specifičnom razumijevanju subjekta istraživanja te kako se kvalitativne metode ne mogu promatrati odvojeno od predmeta istraživanja i istraživačkog procesa. Autor dalje navodi kako se u kvalitativnom istraživanju koristi čitav niz metoda i tehnika za prikupljanje podataka, od vizualnih do verbalnih u koje se, između ostalih, ubrajaju sudjelujuće promatranje i dubinsko intervjuiranje. Također ističe kako su kvantitativne studije, za razliku od kvalitativnih, vrijednosno neutralne, odnosno vrijednosne su orijentacije zadržane izvan konteksta i nisu uključene u samu studiju, dok je kvalitativno istraživanje vrijednosno angažirano, tj. akcijski usmjereno. Isto tako, kvalitativne i kvantitativne studije razlikuju se i po jeziku istraživanja. Naime, u kvantitativnim studijama koristi se jezik varijabli i koncepata koji govori o kauzalnim relacijama među fenomenima koji se istražuju. S druge strane, u kvalitativnim se istraživanjima koristi svakodnevni govor, onaj koji nastaje u akcijama i interakcijama sudionika istraživanja. Taj se jezik odnosi na razumijevanje i interpretaciju smisla i značenja svakodnevnih životnih situacija aktera istraživanja. Drugim riječima, jezik kvalitativnog istraživača u obrazovanju neformalan je i slobodan te se temelji na definicijama koje se oblikuju za vrijeme trajanja studije. Autor naposljetku ističe kako se te dvije vrste istraživanja razlikuju i po tome što kvantitativna metodologija koristi deduktivnu logiku za razliku od kvalitativne metodologije koja se bazira na induktivnoj logici. Naime, s

jedne strane, deduktivna se logika temelji na apriornim hipotezama, teorijama i modelima koje je potrebno testirati u daljnjem tijeku istraživanja, dok se, s druge strane, kvalitativna metodologija temelji na induktivnoj logici koja se razvija sasvim obrnutim putem.

Yin (2007) navodi kako je korištenje studije slučaja kao istraživačke metode jedno od najizazovnijih postignuća u društvenoj znanosti. Autor objašnjava kako je studija slučaja kao istraživačka strategija upotrebljavana u brojnim situacijama kako bi pridonijela našem znanju o individualnim, grupnim, društvenim, političkim i srodnim fenomenima. Stoga ne iznenađuje što je upravo ta metoda bila uobičajena istraživačka strategija u sociologiji, psihologiji, socijalnom radu, politologiji, kao i planiranju u zajednici. Kako autor ističe, u svim navedenim znanostima potreba korištenja studije slučaja ukazuje na želju za razumijevanjem nekakvih kompleksnih društvenih fenomena. „Ukratko, metoda studije slučaja omogućuje istraživaču zadržavanje cjelovitih i smislenih svojstava događaja iz stvarnog života, kao što su individualni životni ciklusi, organizacijski i upravljački procesi, promjene u susjedstvu, međunarodni odnosi i razvijanje industrija“ (Yin, 2007: 12). Studija slučaja može se definirati kao empirijsko istraživanje koje proučava neki suvremeni fenomen unutar njegovog stvarnog životnog konteksta, osobito u situacijama kada granice između ispitivanog fenomena i konteksta nisu vidljive. Dakle, metoda studije slučaja dobar je izbor kada se namjerno žele obuhvatiti kontekstualni uvjeti zbog pretpostavke da bi oni mogli biti relevantni za istraživani fenomen. Usporedbe radi, metoda eksperimenta namjerno razdvaja fenomen od konteksta, kako bi se pažnja mogla usmjeriti samo na nekoliko varijabli, a kontekst je najčešće kontroliran putem laboratorijskog okruženja. Ankete se, s druge strane, mogu baviti i fenomenom i njegovim kontekstom, međutim njihova je mogućnost istraživanja konteksta ograničena. Naime, dizajner ankete pokušava ograničiti broj varijabli za analizu, a time i broj pitanja koja se mogu postaviti ispitanicima, kako bi osigurao što veći broj ispitanika (Yin, 2007). Cvetković Lay (2010) objašnjava kako su upravo studije slučaja primjerene istraživanju darovite djece jer omogućuju sveobuhvatno i intenzivno proučavanje pojedinca. Kako autorica navodi, ta metoda nastoji omogućiti razumijevanje općih načela putem intenzivnog proučavanja pojedinačnih slučajeva. Ono što autorica ističe kao posebnu prednost metode studije slučaja nasuprot drugim metodama za proučavanje darovitosti jest činjenica da je ona jednako dostupna i razumljiva i odgojitelju, i roditelju upravo zato što je, kako je rečeno ranije, neformalno pisana i opisuje konkretnu pojavu, tj. određeno darovito dijete u životnom kontekstu. Samim tim, i roditelji i odgojitelji i učitelji mogu se učinkovitije koristiti podacima i rezultatima istraživanja.

S obzirom na sve istaknute prednosti metode studije slučaja u proučavanju darovitosti, glavna istraživačica ovoga rada koristila se paralelnim studijama slučaja pomoću kojih su prikupljeni podaci o radu odgojiteljica s darovitom djecom u pet različitim predškolskih ustanova u gradu Splitu.

3.2. Predmet i cilj istraživanja

Predmet istraživanja je provedba procesa prepoznavanja i pružanja odgovarajuće podrške darovitoj djeci predškolske dobi, s ciljem osvješćivanja važnosti zadovoljavanja specifičnih odgojno-obrazovnih potreba darovite djece. U literaturi i praksi ističu se brojne negativne posljedice neprimjerenog rada s darovitima, zbog čega se naglašava potreba diferenciranog sadržaja i individualiziranog pristupa već u predškolskoj dobi budući da se tada darovitost povezuje s potencijalom koji će se tek daljnjim uspješnim radom i podrškom očitovati u potpunosti. Pritom je velika odgovornost na predškolskim odgojiteljima koji bi trebali biti osposobljeni za stvaranje poticajnog vrtićkog okruženja koje će omogućiti djetetov razvoj.

Iz predmeta istraživanja oblikovana su istraživačka pitanja:

- Kako izgleda postupak identifikacije darovite djece predškolske dobi?
- Na koji način odgojitelji pružaju podršku darovitoj djeci i potiču li njihovu darovitost?

3.3. Metode prikupljanja i analize podataka

Provedeno istraživanje obuhvatilo je pet odgojiteljica u pet dječjih vrtića u sklopu predškolske ustanove *DV Marjan* u gradu Splitu. Glavna istraživačica, studentica diplomskog studija Pedagogije i Povijesti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu, boravila je u različitim skupinama djece u kojima je provodila paralelne studije slučaja. Vremenski okvir provedenog kvalitativnog istraživanja prikazan je u Tablici 1. Navedeno vrijeme provedbe istraživanja izabrano je jer omogućuje dobivanje vjerodostojnih podataka budući da je pedagoška godina pri kraju, što implicira da ispitivane odgojiteljice rade najmanje godinu dana u svojim odgojnim skupinama te već imaju jasnu sliku o darovitom djetetu/djeci, kao i o dinamici rada u skupinama u kojima se provodi promatranje.

Tablica 1. Tijek provedbe istraživanja

| Razdoblje | Aktivnost |
|-----------------------|--|
| travanj 2022. | Priprema pitanja za polu-strukturirani intervju |
| travanj 2022. | Priprema protokola polu-strukturiranog promatranja |
| travanj-svibanj 2022. | Provođenje intervjua s odgojiteljicama |
| travanj-svibanj 2022. | Promatranje djece u skupini |
| svibanj 2022. | Refleksija s odgojiteljicama nakon polu-strukturiranog promatranja |
| lipanj 2022. | Pisanje transkripata provedenih intervjua s odgojiteljicama |
| lipanj 2022. | Kodiranje intervjua |
| srpanj-kolovoz 2022. | Analiza podataka |

Istraživačica se u svom istraživanju koristila tehnikama polu-strukturiranog intervjua s odgojiteljicama (Prilog 1) i polu-strukturiranog promatranja djece u skupini (Prilog 2). Dakle, osnovne metode prikupljanja podataka bile su intervju i promatranje, jer iste omogućuju stjecanje potpunijeg uvida u istraživanu pojavu. Polu-strukturirani intervju je razgovor istraživača s ispitanikom koji do neke mjere zadržava prirodnu atmosferu, no ipak je vođen od strane istraživača. Samo vođenje takvoga intervjua je prilagodljivo te se istraživač ubacuje u razgovor samo ako on skrene sa željene teme ili ukoliko ga želi usmjeriti na probleme koji se još nisu spomenuli. Ispitivač pritom ima samo natuknice u kojima su označene osnovne teme o kojima se želi saznati kroz razgovor (Bognar, 2000). Promatranje se kao tehnika prikupljanja podataka uvelike razlikuje od intervjua budući da se oslanja na gledanje i slušanje te bilježenje vlastitih zapažanja, umjesto oslanjanja na odgovore subjekta. Uvijek se odvija u specifičnom kontekstu, pri čemu će različita promatranja obavljena na različitim mjestima i u različito vrijeme rijetko dati iste rezultate. Za polu-stukturirano promatranje potrebno je određeno planiranje, u vidu podsjetnika/protokola, ili barem popisa elemenata koji se promatraju. No, istraživač može i slučajno identificirati i odabrati određena ponašanja važna za istraživanje. U tom slučaju istraživač može imati hipotezu, iskaz problema ili problemsko pitanje, iako i samo promatranje može pokrenuti problem za provođenje istraživanja (Nel, 2020).

Područje obrazovanja darovitih prepoznato je po unapređivanju uvođenja inovativnih nastavnih praksi u učionicu, poput istraživačkog učenja, vještina kritičkog i kreativnog razmišljanja, strategija postavljanja pitanja višeg reda, metakognicije te korištenja bogatih i raznolikih kurikularnih materijala, umjesto isključivog oslanjanja na udžbenike. U nedostatku podataka o utjecaju učenika, ocjenjivači programa za darovite često se moraju oslanjati na kvalitetu nastavnog iskustva kao zamjensku metodu za istraživanje učinkovitosti programa. Promatranje razreda osigurava vezu između ulaznih varijabli nastavnika i njegovih/njezinih učenika te samog procesa podučavanja koji kombinira namjenu podučavanja (ciljeve i zadatke), kurikularne materijale i resurse, strategije podučavanja i ocjenjivanja te vještine upravljanja razredom unutar određenog vremenskog razdoblja. U zadovoljavanju potreba darovitog učenika promatrač se mora usredotočiti na tri dimenzije prakse; dobro podučavanje općenito, ključni elementi obrazovne reforme i diferencijacija za učenike s visokim sposobnostima. Promatranje razreda može se smatrati procjenom nastavnika koja je temeljena na učinku unutar konteksta okruženja za učenje, pri čemu je jedinica fokusa nastavnik, a ne učenik. Upotrebom polu-strukturiranog obrasca promatranja (prilog 2), promatranje pruža mjerilo prema kojemu se nastavni proces može ocijeniti na temelju očekivanja proizašlih iz najbolje prakse u određenom području (VanTassel-Baska i sur., 2003). Stoga se polu-strukturirano promatranje u ovom istraživanju temeljilo na opisanom protokolu promatranja razreda, koji je prilagođen za potrebe promatranja okruženja u kojem boravi darovito dijete predškolske dobi. Prilikom promatranja istraživačica je usmjerena na zastupljenost elemenata navedenih u protokolu promatranja te specifičnosti sudjelovanja djeteta u aktivnosti. Elementi koji su se promatrali su planiranje i provedba kurikuluma, prilagodbe za individualne razlike, rješavanje problema, strategije kritičkog mišljenja, strategije kreativnog mišljenja te istraživačke strategije. Prikupljeni podaci prikazani su kroz tablice 2 – 7 i dodatno pojašnjeni. Cjeloviti podaci prikazani su u prilogu 3.

Uz intervju e i polu-strukturirano promatranje u istraživanju je korišten i pristup refleksije odgojitelja. S obzirom na to da je praksa nesigurna i veoma složena, sve što radimo zahtijeva stalnu refleksiju i provjeru prošlih iskustava u sadašnjim uvjetima. Naime, svakog refleksivnog praktičara karakterizira refleksivna otvorenost koja se javlja kada je osoba otvorena za preispitivanje vlastitih zapažanja i mišljenja te kada je voljna spoznati da je svako individualno stajalište samo hipoteza o svijetu i vlastita zamisao koju je uvijek moguće podvrgnuti preispitivanju i poboljšanju, neovisno o tome koliko se može činiti uvjerljivom (Šagud, 2005). Istraživačica je nakon polu-strukturiranog promatranja pristupila refleksiji s

odgojiteljicama koja joj je omogućila donošenje zaključaka o zastupljenosti pojedinih vrsta aktivnosti u promatranim odgojnim skupinama. Razgovorom s ispitivanim odgojiteljicama, istraživačici je bila namjera razumjeti razloge provođenja određenih aktivnosti, za iste utvrditi točno mjesto u protokolu promatranja te provjeriti ispravnost vlastitih zapažanja i zabilješki. Istraživačica je tijekom razgovora istaknula svoja zapažanja i razmišljanja o njihovom odgojno-obrazovnom radu s darovitima, nakon čega su odgojiteljice komentirale vlastitu praksu i pružale povratne informacije o uočenom. Pri komentiranju određenih aktivnosti, neke od odgojiteljica nisu ni bile svjesne da su u dva sata promatranja provele sve zabilježene aktivnosti. Istraživačica je nakon refleksije izmijenila određene komentare u tablici budući da se odgojiteljice s istima nisu slagale. Refleksija je istraživačici omogućila da organizira svoje zabilješke promatranja i riješi nedoumice o smještanju pojedinih aktivnosti u određenu kategoriju u protokolu promatranja.

Nakon polu-strukturiranog promatranja koje je trajalo mjesec dana (od travnja do svibnja 2022. godine) i koje se provodilo u radnom okruženju sudionica istraživanja, rađeni su transkripti provedenih polu-strukturiranih intervjua i transkripti refleksija odgojiteljica na provedeno promatranje. Preslušavane su zvučne snimke i pristupilo se njihovoj transkripciji pomoću platforme *oTranscribe*¹, a transkripti su spremljeni i dalje analizirani u Microsoft Wordu.

U dogovoru sa sudionicama istraživanja, istraživačica je organizirala svoje zabilješke promatranja. Nakon obavljenih transkripcija intervjua, osmislila je strukturu kodova (Prilog 4), pri čemu je utvrdila glavne kodove s pripadajućim podkodovima, odnosno temama koje su bile zastupljene u svim intervjuima. Kodiranje je drugi korak u analizi podataka kvalitativnih istraživanja koji slijedi nakon transkripcije, a riječ je o procesu organiziranja i sortiranja podataka (Stuckey, 2015). Kodovi su najčešće kratki dijelovi teksta koji se odnose na druge dijelove teksta, grafike, audio ili video podatke. S metodološkog stajališta, kodovi služe u razne svrhe. Oni, naime, hvataju značenje u prikupljenim podacima. Također služe kao alati za pronalaženje specifičnih pojava u podacima koje nije moguće pronaći samim pretraživanjem teksta. Njihova je glavna svrha klasificirati mnoge tekstualne ili druge podatkovne jedinice na takav način da se podaci koji pripadaju zajedno mogu grupirati kao takvi za jednostavnu analizu i strukturiranje. U kodiranju je važno da je duljina koda ograničena, točnije da kod nije predug. Kodiranjem se prikupljeni podaci preuređuju pod različitim naslovima koji predstavljaju korake u procesu istraživanja (Nel, 2020).

¹<https://otranscribe.com/>

3.3.1. Etički kodeks istraživanja

Izravni sudionici ovog kvalitativnog istraživanja bile su odgojiteljice koje su dale informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Polu-strukturirano promatranje odvijalo se u stvarnom okruženju pri čemu je fokus promatranja bio na provedbi aktivnosti i kasnijoj refleksiji odgojitelja na odgojno-obrazovnu praksu u radu s darovitom djecom, a ne na ponašanju pojedinog djeteta. Kod provedbe polu-strukturiranih intervjua, odgojiteljice su spominjale darovitu djecu iz svoje skupine kada su imale potrebu dati primjere pristupa prakse koje provode u svom radu.

Za intervjuirane odgojiteljice koje su bile u središtu paralelnih studija slučaja koriste se pseudonimi Mirjana, Lucija, Dora, Petra i Kristina. Polu-strukturirani intervjui obuhvatio je četiri glavne teme o kojima se razgovaralo s odgojiteljicama i koje su istraživačici služile kao smjernice za intervjue; razvojne karakteristike darovitog djeteta, podrška u radu, rad s djetetom te komunikacija s roditeljima. Za djecu koju su odgojiteljice opisivale kod davanja primjera o provedbi identifikacije i podrške za darovitu djecu u odgojnoj skupini i vrtiću, također se koriste pseudonimi: Filip i Lana, Paula, Karlo, Marko, Mislav i Ivo.

3.3.2. Sudionice i okruženje za provedbu istraživanja

Od pet odgojiteljica koje su bile u središtu paralelnih studija slučaja, samo jedna nije prošla neki oblik edukacije o odgojno-obrazovnom radu s darovitom djecom. Odgojiteljica Mirjana je, naime, bila na edukacijama o radu s djecom s teškoćama s obzirom na to da je u svim odgojnim skupinama u kojima je radila obično bilo barem jedno dijete s nekim oblikom teškoće. Međutim, radno joj iskustvo pomaže u pružanju odgovarajuće podrške darovitima budući da se u preko 30 godina rada u praksi često susretala s darovitom djecom i uspješno odgovarala na njihove potrebe. Ista je odgojiteljica istaknula kako tijekom studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nije imala kolegij koji se bavio darovitima, a isto je navela i odgojiteljica Dora koja također ima više od 30 godina radnog iskustva. Ostale odgojiteljice koje imaju desetak godina radnog staža bile su suglasne u tome kako na studiju nisu imale priliku dovoljno naučiti o radu s darovitima budući da je tema darovitosti uglavnom bila kratko obrađena kroz jedan kolegij, zbog čega su se morale više angažirati oko samostalnog učenja i informiranja. Odgojiteljica Petra jedina je istaknula kako je prisustvovala

konferencijama i edukacijama kako na razini grada i države, tako i na međunarodnoj razini, a uz to je navela kako u svom radu s darovitima surađuje i s drugim odgojno-obrazovnim ustanovama na razini cijele RH. Spomenuta je odgojiteljica magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s radnim iskustvom od 13 godina te odgojitelj mentor. Odgojiteljica Lucija također je navela kako joj u unapređivanju vlastite prakse pomaže zajedničko komentiranje i razmjenjivanje iskustava s odgojiteljicama iz drugih predškolskih ustanova. Odgojiteljica Kristina prošla je edukaciju o darovitima u *Stručno razvojnom centru DV Cvit Mediterana*² koja joj je najviše pomogla u shvaćanju darovitosti i pružanju odgovarajuće podrške darovitoj djeci u njezinoj skupini.

Od pet promatranih odgojnih skupina, u dvije se provodi poseban program ranog učenja engleskog jezika. To su skupine odgojiteljica Dore i Petre. U odgojnoj skupini odgojiteljice Kristine provodi se poseban program likovno-scenskog izraza. Skupina odgojiteljice Mirjane je zanimljiva budući da je u njezinoj skupini, uz dvoje darovite djece, i troje djece s teškoćama, zbog čega joj se nerijetko teško posvetiti pripremanju posebnih materijala za darovite. S obzirom na to da odgojiteljice Petra i Kristina prostor doživljavaju kao trećeg odgojitelja, veliku pažnju posvećuju uređivanju prostora u kojem borave djeca. Stoga svaki kutak ima određenu namjenu, primjerice kutak za učenje engleskog jezika, likovni kutak, istraživački, glazbeni, znanstveni, kutak za početno čitanje i pisanje i tako dalje. Djeca u skupini ovisno o svom trenutnom interesu mogu otići u željeni kutak i baviti se izabranom aktivnosti. U svim se promatranim skupinama potiče samostalnost kod djece te se uvažavaju dječji interesi.

Odgojiteljica Mirjana u svojoj skupini ima dvoje darovite djece, dječaka Filipa i djevojčicu Lanu. Dok Filipa s jedne strane zanimaju brojevi, izumi i konstruiranje, s druge strane Lanu zanima crtanje i slikanje. Iz odgojiteljinih je opisa vidljivo da je kod Filipa razvijena vizualno-prostorna inteligencija kao i logičko-matematička, dok je Lana također izuzetno prostorno inteligentna, što dokazuje njezina likovna darovitost. Odgojiteljica Lucija kod darovite djevojčice Paule naglašava iznimnu kreativnost u crtanju i slikanju, iz odgojiteljinih se opisa može zaključiti kako je Paula vizualno-prostorno i verbalno-lingvistički darovita. Odgojiteljica Petra za darovitog dječaka Marka ističe nuđenje detaljnih opisa i objašnjenja vlastitih uradaka i crteža, u kojima su vidljive apstraktne ideje, a iz čega se da zaključiti kako je Marko verbalno-lingvistički darovito dijete. Odgojiteljica Kristina u svojoj skupini ima dvojicu darovitih dječaka, Mislava i Ivu, kod kojih posebno ističe vrlo

²<https://cvit-mediterana.hr/strucno-razvojni-centar/>

bogat vokabular. Kod oba dječaka u Kristininoj skupini vrlo razvijena verbalno-lingvistička inteligencija. Odgojiteljica Dora za dječaka Karla navodi odlično verbalno izražavanje, matematičke sposobnosti i izuzetno snalaženje u prostoru, a što je moguće povezati s izraženom verbalno-lingvističkom, vizualno-prostornom te logičko-matematičkom inteligencijom.

Analizom podataka prepoznata su sljedeća tematska područja: (1) identifikacija darovite djece; (2) osobine darovite djece; (3) podrška darovitoj djeci; te (4) rad i stručno usavršavanje odgojitelja.

3.3.3. Identifikacija darovite djece

3.3.3.1. Identifikacija

Objašnjavajući na koji se način provodi postupak identifikacije darovite djece u njihovoj predškolskoj ustanovi, sve odgojiteljice dale su slične, gotovo iste odgovore. Naime, navode kako su one te koje prve primijete potencijalnu darovitost djeteta, nakon čega na istu obraćaju pozornost stručnom timu, najčešće psihologu, koji zatim osigurava potrebne materijale za rad. Tako odgojiteljica Mirjana navodi:

Što se tiče identifikacije, psihologinja je provodila testiranje. Znači, odgajateljica, ja, primijeti, obrati pozornost psihologinji i onda se ide na daljnje testiranje. Naravno, može i sam psiholog ili pedagog to primijetiti' ako boravi u skupini.

Odgojiteljica Lucija spominje i procjenu roditelja:

Prvi je korak prepoznavanje djeteta od strane odgojitelja. Zatim ide razgovor s roditeljima i njihova procjena djeteta. Nakon toga se uključuju stručni suradnici, psiholog radi procjenu djeteta.

Odgojiteljica Dora ističe:

Ja prepoznam potencijalnu darovitost, a onda psiholog osigurava materijale. Evo, on je uvijek tražio više pa mu to i omogućujemo.

Odgojiteljica Petra istaknula je kako dječaka u njezinoj skupini nisu testirali pa nije mogla opisati proceduru identifikacije u svojoj ustanovi, no odgojiteljica Kristina ponudila je vrlo detaljan opis, redom navodeći korake samoga postupka:

To je multidimenzionalni model identifikacije. Ja ću vam ga po koracima objasniti. Ono se sastoji od samoprocjene, procjene vršnjaka, roditeljske procjene i psihološkog testiranja u suradnji sa stručnim timom. Znači, prvi korak su odgajatelji koji uoče potencijalnu darovitost, u drugom koraku psiholog radi testove, odnosno razvojni test, test neverbalnih sposobnosti i test vizualno-motoričke percepcije, i oni onda pomoću tih testova zapravo opisuju razvojni stupanj djeteta. Treći korak je suradnja sa stručnim timom. Četvrti korak je procjena roditelja u kojoj roditelji dobiju papir s pitanjima za procjenu osobina djeteta. Peti je korak procjena vršnjaka, što je isto jako bitno i bude zanimljivo. Oni to rade kroz takozvanu igricu „Upoznajte Muffa“. To je, znači, izmišljeni lik koji njih pita npr. „Što mislite tko najbolje crta?“ i slično i, evo, toga dječaka od prošle godine je u toj procjeni većina ostale djece navela kao toga koji najbolje „nešto“. I zadnji korak je ta samoprocjena. Mi u sklopu samoprocjene radimo „igru prstićima“, npr. pitam dijete koliko si sretan od jedan do pet pa on pokaže prstićima, pa ne znam, koliko si pametan pa on pokaže, koliko si velik i slično. Taj daroviti dječak od prošle godine je, recimo, u samoprocjeni izabrao da je najpametniji, da je sretan, da je velik, jak, da nije ni ružan ni lijep i tako. To isto bude baš zanimljivo, to njihovo viđenje samih sebe.

Odgojiteljice prilikom pojašnjavanja postupka identifikacije darovitosti naglašavaju važnost potvrđivanja darovitosti od strane psihologa, pri čemu svoju ulogu svode na razinu prepoznavanja bez pojašnjavanja pristupa ili alata poput identifikacijskih lista koje odgojitelji mogu koristiti u prvoj fazi identifikacije. Ipak, ispitivane odgojiteljice ističu korake identifikacije koje opisuje Čudina-Obradović (1991), naglašavajući kako one nakon učenih znakova potencijalne darovitosti počinju s djelovanjem, odnosno s osiguravanjem odgovarajućih materijala za odgojno-obrazovni rad s darovitima. U osiguravanju materijala pomaže im suradnja sa stručnim timom vrtića, koji u posljednjem koraku identifikacije obavlja stručnu procjenu djeteta.

3.3.3.2. Korisnost identifikacije

Vezano uz proces identifikacije, ispitivane su odgojiteljice istaknule i što vide kao potencijalnu korist od rane identifikacije darovitosti, pri čemu sve kao prvenstvenu korist navode osiguravanje odgovarajućih materijala za rad, čime se djeci pruža odgovarajuća podrška, zadovoljavaju njihove posebne odgojno-obrazovne potrebe i potiče daljnji razvoj njihove darovitosti. Odgojiteljica Mirjana kaže:

Smatram da je korisno i dobro rano identificirati darovito dijete zato što mu se onda može adekvatne sadržaje ponuditi, razvijati polja darovitosti, a i dijete je zadovoljnije zbog prilagođenih sadržaja. To što sam vam pričala kako dječak odbija rješavati radne liste, jednostavno njemu je to dosadno i trebaju mu neki sadržaji koji će ga više zainteresirati'.

Odgojiteljica Dora kao korist od identifikacije darovite djece u vrtiću vidi mogućnost individualizacije kroz koju se uspješno može odgovoriti na djetetove jedinstvene potrebe:

Kao korist vidim to što se dijete bolje razvija kroz individualni pristup i zadovoljavanje njegovih potreba.

Odgojiteljica Kristina ističe kako identifikacija omogućava osiguravanje posebnog odgojno-obrazovnog programa za darovite, što rezultira njihovom boljom prilagodbom na život u odgojnoj skupini:

Korist je bolja kvaliteta rada, odgojno-obrazovnog rada, zadovoljavanje potreba i interesa djeteta, olakšavanje njihova života u skupini. S tim dječakom od prošle godine sam prošla takoreći kaos, on je stalno bio „Daj još, daj još“. Dakle, osiguravanje posebnog programa jer i darovita djeca su djeca s kojima treba raditi prema posebnom programu.

Odgojiteljica Lucija kao korisnost identifikacije spominje i činjenicu da se dijete ne treba dodatno procjenjivati u školi s obzirom na to da je ono kao takvo već prepoznato u predškolskoj ustanovi:

Korist vidim u mogućnosti da se takvoj djeci pruže bolji uvjeti za ostvarivanje njihovih potencijala, da se postave dobri temelji za školu, odnosno da je dijete već prepoznato u vrtiću pa ne treba biti prepoznato u školi.

Odgojiteljica Petra ponudila je nešto drugačiji odgovor od ostalih, naglašavajući samopouzdanje koje dijete stekne kao rezultat prepoznavanja i zadovoljavanja njegovih potreba:

Težnja sustava da procijeni individualno svako dijete je korisna za sustav. Smatram da svako dijete dugoročno ima korist od te razine samopouzdanja koje dobiju u predškolskoj ustanovi. Naravno, to je još važnije za darovite jer tako upoznaju svoje jake i slabe strane i specifičnosti. Ne smije ih se uravniti, treba cijeniti tu njihovu glad za nečim višim, većim. Razlika je samo u vrsti gladi.

Odgojiteljice prilikom davanja odgovora o korisnosti identifikacije ističu zadovoljavanje posebnih potreba darovite djece. Kako Walsh i suradnici (2010) naglašavaju, postoji mogućnost da darovita djeca predškolske dobi čije posebne odgojno-obrazovne potrebe nisu zadovoljene dožive rano razočaranje u obrazovanje, dosađuju se tijekom aktivnosti koje im nisu intelektualno izazovne ili pokušaju usmjeriti pažnju na sebe neprikladnim načinima. Zbog toga je važno pružiti im odgoj i obrazovanje prilagođen njihovim visokim sposobnostima i izraženoj *gladi za znanjem*.

3.3.4. Osobine darovite djece

Razgovarajući s odgojiteljicama o karakteristikama darovite djece u njihovoj skupini, vidljivi su slični opisi, pri čemu su gotovo sve odgojiteljice spomenule izuzetnu kreativnost, odbijanje zadataka koji ne predstavljaju intelektualni izazov te motivaciju uglavnom za vlastite interese.

3.3.4.1. Kreativnost

Sve su ispitivane odgojiteljice istaknule izuzetnu kreativnost darovite djece u svojoj skupini, osim odgojiteljice Dore, koja opisujući dječaka Karla izričito ne navodi kreativnost, no ističe izraženu znatiželju:

Jako je znatiželjan, često postavlja neka pitanja koja ni meni ne bi pala napamet. Jednom me pitao je li Aljaska pripada SAD-u, ja sam mu odgovorila da je, on mi nije vjerovao jer je toliko udaljena od SAD-a. Taj dan je bio općenito posebno živahan pa sam mu rekla da ću ga poslat' na Aljasku, a on je rekao da može, da će kopat' zlato tamo.

Odgojiteljica Lucija kod Paule je primijetila izuzetno razvijenu maštu i kreativnost, koja dolazi do izražaja u svakoj aktivnosti:

Vrlo je maštovita, kreativna. Na primjer, jedan dan kad smo bili vani u parku djevojčice su brale cvijeće i donosile ga meni onako kako su ga ubrale, ali ona, evo, nije htjela samo tako donijet' to cvijeće, nego je cijeli buket aranžirala, potrudila se da to predivno izgleda.

Odgojiteljica Kristina kreativnost kod Mislava i Ive uočila je posebno pri korištenju metode oluje ideja:

Dakle, jako su kreativni, što se posebno vidi kad od njih tražim da dođu do nekog rješenja metodom oluje ideja.

Odgojiteljice kao istaknutu osobinu darovite djece u svojim skupinama opisuju kreativnost koju daroviti iskazuju kroz različite aktivnosti. Renzulli (2016) ističe kako su rješenja i uradci darovitih pojedinaca u bilo kojem području iznimno kreativni zahvaljujući njihovim natprosječnim sposobnostima, visokoj usmjerenosti na zadatak te visokom stupnju kreativnosti. Zbog njihove izražene kreativnosti, Cvetković Lay (2010) naglašava važnost provođenja aktivnosti koje će dodatno poticati razvoj kreativnog mišljenja.

3.3.4.2. Motivacija

Govoreći o motivaciji darovite djece, odgojiteljice uglavnom navode kako je motivacija prisutna u bavljenju aktivnostima koje djecu osobno zanimaju. Odgojiteljica Mirjana ističe kako za razliku od dječaka Filipa, koji je motiviran samo za vlastite interese, djevojčica Lana ima motivaciju za bavljenje svakom aktivnosti u vrtiću:

Ja često s djecom radim razne priredbe, predstave i tako smo jednom prilikom ovdje organizirali valcer, ja sam postavila svijeće i tako. On se toliko iznervirao zbog tih svijeća i valcera, odbio je sudjelovat' u tome. Rekao je da je to „žensko“, da on neće plesat' nikakav valcer. Bio je silno ljut. Dakle, on je isključivo motiviran za svoje interese, za ono što njega osobno zanima. S druge strane, ona nekako ima motivaciju za sve.

Odgojiteljica Petra za Marka kaže kako je visoka motivacija za sve kod njega stalno prisutna:

Motivacija mu je na visokoj razini uvijek, za sve.

Odgojiteljica Kristina objašnjava kako joj je ponekad zahtjevno tražiti materijale koji će zainteresirati Mislava i Ivu budući da su motivirani isključivo za vlastite interese:

Što se tiče motivacije, motivirani su samo za ono što ih osobno zanima, zato je izazov radit' s njima, jer stalno treba pronalaziti ono što ih zanima.

Odgojiteljice opisujući darovite, uz kreativnost, naglašavaju motivaciju koja je prisutna u područjima interesa djeteta. Upravo Tannenbaumova teorija (1983) ističe motivaciju kao jednu od pet činitelja koja mora biti prisutna kako bi se ostvarivala darovitost. Nadalje, Stoeger (2006) naglašava da intelektualne sposobnosti i motivacija nisu osobito stabilne u ranom djetinjstvu i to je potrebno uzeti u obzir u radu s darovitom djecom.

3.3.5. Podrška darovitoj djeci

3.3.5.1. Pristupi u radu

Budući da nisu motivirani za zadatke koji im nisu intelektualni izazov, odgojiteljice opisuju koje pristupe i način rada koriste s darovitima. Tako odgojiteljica Mirjana ističe projektni način rada:

Koristim projektni način rada. Krene se od njihovih interesa i onda se to širi pa pratimo povratnu informaciju.

Odgojiteljica Lucija navodi kako darovitima osigurava materijale koji potiču njihovu kreativnost:

Rad planiramo dva koraka unaprijed da imamo sve spremno. Pripremamo materijale za rad i ponudimo im materijale koji traže više kreativnosti, koji su njima zanimljivi.

Odgojiteljica Dora ističe kako za Karla, dječaka kod kojeg se darovitost prepoznaje u više područja uvijek mora tražiti dodatne aktivnosti:

Pa, kod svake aktivnosti koju radim s djecom za njega tražim dodatno. Ili obogatim tu aktivnost koju radim s ostalima ili tražim neku novu aktivnost zato što je njemu to sve što već zna i može s lakoćom napraviti' dosadno i zamara ga.

Odgojiteljica Petra ističe važnost dokumentiranja i analiziranja dječje igre u planiranju daljnjeg rada:

Dokumentiramo proces vezano uz njihovu igru, zatim analiziramo tu dokumentaciju. Uočimo njihove interese, potrebe i onda planiramo rad. To planiranje je tjedno, nekad čak i dnevno. Dnevno svakako dokumentiramo. Godišnje planiramo u smislu smjernica za rad. Onda na kraju godine obavljamo

analizu i provodimo samorefleksiju. To planiranje radimo i za prostor i za komunikacije. I to se sve radi timski.

Odgojiteljica Kristina navodi individualizaciju rada:

Radim na način da im individualno pristupam. Tako zadovoljavam njihove individualne potrebe. Njihova kreativnost se onda najbolje vide kroz likovne uratke. Isto tako, radila sam s njima „Izumi stroj“ pa oni tu izmišljaju neki vlastiti stroj i to bude baš zanimljivo.

Kad je riječ o pružanju podrške u poticanju darovitosti djece, sve odgojiteljice smatraju da svojim pristupima u radu potiču razvoj darovitosti djece u svojoj skupini, onoliko koliko im zahtjevi grupe to dopuštaju. Odgojiteljica Mirjana tako navodi:

Smatram da jesam, ali uvijek ima prostora za još. Ja je potičem koliko mogu u grupi.

Odgojiteljica Dora ističe kako uvijek prihvaća Karlovu inicijativu:

Smatram da jesam jer uvijek prihvaćam njegovu inicijativu, zadovoljavam njegove potrebe i pružam mu potporu.

Odgojiteljica Petra govori kako Marku pruža jednaku podršku kao i svakom drugom djetetu:

Smatram da jesam. Kao i svakog djeteta. Tu se radi o optimalnim poticajima.

Odgojiteljica Kristina navodi brojne aktivnosti kojima se koristi u pružanju podrške razvoju darovitih:

Smatram da jesam, putem različitih poticajnih aktivnosti, npr. NTC učenje, prema Rajoviću, braingym, primjena praktičnih igara, interakcija igrom u pijesku i slično, razne mozgalice, rebusi, oluja ideja koju stalno prakticiram, materijali centra Bistrić, različite slike i priče, recimo često im kažem da promijene kraj nekoj priči. Za oluju ideju moram istaknut' da koristim često UPS model lutku, koja je zapravo vodič preko koje pronalaze rješenje za neki problem.

Odgojiteljica Lucija ističe važnost stvaranja pozitivne slike o sebi kod darovitog djeteta, jačanje samopouzdanja i samopoštovanja:

Budući da je djevojčica likovno darovita potičem likovno izražavanje, šaljem njezine radove na natjecanje, što njoj puno znači. Evo, nedavno je njen rad objavljen u Slobodnoj Dalmaciji. Na taj način podižemo njeno samopouzdanje jer je nesigurna u sebe. Zbog toga je konstantno ohrabrujem.

Također, sve ispitivane odgojiteljice ističu emocionalnu nezrelost darovite djece u njihovoj skupini, a kod neke i manjak socijalizacijskih vještina, zbog čega im je potrebna dodatna podrška na tom polju. Odgojiteljica Mirjana uspoređuje dvoje darovite djece u svojoj skupini:

Ona se odlično snalazi generalno, ima razvijenu socijalnu inteligenciju, a i emocionalnu inteligenciju. Ima razvijene socijalne vještine, voli se družiti. On malo manje, ali generalno i jedno i drugo dosta odskaču od vršnjaka.

Odgojiteljica Lucija kod Paule ističe emocionalnu nezrelost zbog koje je sugerirala odgodu upisa djevojčice u školu:

U skupini imam darovitu djevojčicu, ona je predškolac s odgodom upisa zbog emocionalne nezrelosti. Dosta je djetinjastija od svojih vršnjaka. Što se tiče socijalizacije, socijalizirana je i društvena.

Odgojiteljica Kristina za Mislava i Ivu kaže:

Emocionalni razvoj im je slaba strana. Kad bi' ih uspoređivala s vršnjacima, vidi se taj skok u razvoju, naročito u jezicima i kognitivnom razvoju, dok u emocionalnom i socijalnom razvoju malo zaostaju.

Odgojiteljica Dora za Karla navodi kako nema problema na socio-emocionalnom polju:

Karlo se jako voli družiti s drugom djecom, i druga djeca ga vole.

Odgojiteljica Petra objašnjava kako je dječak Marko izuzetno napredovao na socio-emocionalnom polju zahvaljujući podršci u vrtiću:

To je jedno nevjerovatno emotivno, empatično, divno dijete. On jako dobro izražava sve što misli, jako je duhovit, inteligentan, razumije ironiju i sarkazam. Generalno kad je on tek došao ovdje, motorika mu je bila stvarno loša, bio je jako nespretn, nije se snašao, da smo mi njega tako na početku procjenjivali prije bi ga svrstali u kategoriju djece s teškoćama, ali s vremenom je on toliko napredovao do neke nevjerovatne mjere da bi' ja sad rekla da je on darovit baš

po tom svom nevjerojatnom napretku koji je postigao. Dakle, po tom emocionalnom razvoju je bio nezreo, zatvoren i anksiozan pa se dogodio taj ogroman napredak. I kad je riječ o socijalizaciji, tu je isto bio nespretn kad je tek došao u vrtić, nije imao razvijene socijalne vještine, a sada je karizmatičan, druga djeca ga obožavaju.

Objašnjavajući pristup koji koriste u svom radu s darovitima, vidljivo je kako odgojiteljice rad prilagođavaju individualnim karakteristikama i potrebama pojedinog darovitog djeteta, koristeći se poticajnim aktivnostima kojima se pruža podrška daljnjem razvijanju darovitosti. Kako Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008) ističu, svako je dijete jedinstveno zbog čega je važno utvrditi njegove jake i slabe strane kako bi se jake strane moglo odgovarajuće poticati i razvijati, a slabim pružati dodatna podrška.

3.3.5.2. Vrste aktivnosti

Polu-strukturiranim promatranjem djece u odgojnim skupinama u pet različitih dječjih vrtića uočena je razlika u zastupljenosti pojedinih aktivnosti i pristupa. U kategoriji planiranja i provedbe kurikuluma, visoka očekivanja od djeteta nisu bili primijećena u skupinama odgojiteljice Dore i Kristine, dok su ostale tri ispitivane odgojiteljice imale visoka očekivanja od darovite djece u svojoj skupini. Pritom se ističe kako su sve tri odgojiteljice sklone poticati dijete i hrabriti ga kada je obeshrabreno ili ne vjeruje u svoj uspjeh. Odgojiteljica Mirjana svoja je visoka očekivanja od darovitih pokazala u provedbi zanimljive aktivnosti koja potiče razvoj divergentnog mišljenja. Djeca su trebala nacrtati na koji bi način spojila dva naizgled nespojiva predmeta, uz isticanje što jedan može dati drugome i kako bi mu to koristilo. Djevojčica Lana i dječak Filip ponudili su kreativna rješenja ove mozgalice. Naime, u spajanju kamiona i tobogana, Lana je osmislila kako tobogan može služiti kao nastavak prikolice preko kojega se može iznositi roba s kamiona. Filip se u spajanju aviona i stabla dosjetio kako avion stablu može ponuditi svoj mlazni motor pa stablo može poletjeti u svemir kao raketa. Nadalje, provedba aktivnosti u kojima dijete primjenjuje novo znanje uočena je u skupinama gotovo svih odgojiteljica, pri čemu se kod svih najviše ističe proučavanje različitih enciklopedija (o životinjama, biljkama, vozilima...), koje je poslužilo kao pomoć u aktivnostima izrade različitih predmeta i provođenju projekta. Odgojiteljica Lucija omogućila je djevojčici Pauli primjenu novih znanja kroz crtanje nakon što joj je na njezino zanimanje opisala kako izgleda plaža Bačvice, pokazala fotografije i odgovorila na sva njena pitanja.

Djevojčica je nakon toga nacrtala vjeran prikaz plaže na kojoj nikada nije bila, obraćajući pozornost na sve detalje koje joj je odgojiteljica spomenula. Uključenost djeteta u planiranje, promatranje i procjenu učenja uočena je jedino u radu odgojiteljice Kristine koja djecu na ovaj način uključuje kroz projektni način rada. Naime, dječaci Mislav i Ivo su sami procjenjivali uspješnost u svom radu na temu koju su izabrali u projektu. S druge strane, sve ispitivane odgojiteljice potiču djecu na izražavanje vlastitog mišljenja, bilo u nekoj aktivnosti, bilo u neobaveznom razgovoru, prvenstveno kako bi im ojačale samopouzdanje. Odgojiteljica Kristina s djecom u svojoj skupini provodila je aktivnost „djeca – filozofi“ u kojoj su djeca imala priliku izraziti svoje misli na određenu temu o kojoj se razgovaralo, a i pokazati veliko bogatstvo svoje mašte. Prilika za refleksiju o naučenom uočena je u skupinama odgojiteljica Lucije i Kristine, koje su djeci postavljale pitanja o tome koliko im se svidjela provedena aktivnost, koliko su s njom zadovoljna, što su iz nje naučila i kako mogu primijeniti nova znanja. Zbirni podaci vezani uz kategoriju planiranja i provedbe kurikuluma nalaze se u tablici 2.

Tablica 2. Promatranje planiranja i provedbe kurikuluma

| Planiranje i provedba kurikuluma | Zastupljenost | KOMENTAR/OPIŠ |
|---|---------------|---|
| Visoka očekivanja od djeteta | 3 | Nuđenje aktivnosti koje potiču razvoj divergentnog mišljenja (kako povezati dva različita predmeta, npr. što avion može dati stablu, a što stablo avionu). Poticanje djeteta kada ono samo ne vjeruje u sebe. |
| Provedba aktivnosti u kojima dijete primjenjuje novo znanje | 4 | Proučavanje enciklopedija kao pomoć u aktivnosti povezivanja dva predmeta. Crtanje sebe na Bačvicama nakon odgojiteljičinih opisa. Izrađivanje „rakete“ i „letjelice“ prema uputama u enciklopediji. Primjena novih znanja u projektnom načinu rada. |
| Uključenost djeteta u planiranje, promatranje i procjenu učenja | 1 | Uključenost djeteta u projektnom načinu rada. |
| Poticanje djeteta na izražavanje vlastitih misli | 5 | Dijete se pita za mišljenje kako bi mu se ojačalo samopouzdanje. Provođenje aktivnosti „djeca - filozofi“. |
| Prilika za refleksiju o naučenom | 2 | Dijete se pita koliko je zadovoljno aktivnošću i što je iz nje naučilo. |

Što se tiče kategorije prilagodbi za individualne razlike, sve su odgojiteljice djeci omogućile prilike i za samostalno i za grupno učenje. Naime, djeci su ostavljale na izbor hoće li zadane aktivnosti raditi u manjoj grupi, paru ili samostalno. Također, kod odgojiteljica Petre i Kristine, koje prostor vrtića vide kao trećeg odgojitelja, dijete je imalo priliku samo otići u istraživački kutak ili „mirni kutić“ i raditi samostalno. Individualne razlike, poticanje različitih interpretacija i omogućavanje prepoznavanja vlastitih ideja uočena su kroz međusobno uspoređivanje radova, komentiranje, opisivanje i objašnjavanje vlastitog rada, pri čemu su likovna rješenja darovitih često bila van okvira i odskakala od rješenja ostale djece, kao i njihovi opisi i komentari vlastitih radova. Odgojiteljice su djeci omogućile da komentiraju i pojasne svoje radove te im pružile povratne informacije o radu i vlastite komentare. Prilagodbe za individualne razlike i razlike pojedinih skupina djece nisu uočene jedino u skupinama odgojiteljica Mirjane i Dore, a ostalo što je prethodno opisano uočeno je i u njihovim skupinama. Zbirni podaci vezani uz kategoriju prilagodbi individualnim razlikama djece nalaze se u tablici 3.

Tablica 3. Promatranje prilagodbe individualnim razlikama

| Prilagodbe za individualne razlike | Zastupljenost | KOMENTAR/OPIS |
|--|---------------|---|
| Osigurane mogućnosti za samostalno i grupno učenje | 5 | Djetetu se daje mogućnost samostalnog i grupnog rada. Dijete ima priliku samo otići u istraživački kutak i raditi samostalno. |
| Prilagodbe za individualne razlike i razlike pojedinih skupina djece | 3 | Uspoređivanje radova s drugom djecom. |
| Poticanje različitih interpretacija događaja i situacija | 5 | Objašnjavanje i komentiranje svoga uratka. Objašnjavanje i komentiranje crteža. |
| Omogućavanje prepoznavanja vlastitih ideja | 5 | Likovna rješenja su često van okvira, drugačija od rješenja druge djece. Ideje u <i>aktivnosti oluje ideja</i> drugačije od ideja druge djece. |

U kategoriji rješavanja problema, uočeno je korištenje metode oluje ideja kod odgojiteljica Lucije, Petre i Kristine. Odgojiteljica Lucija u toj je aktivnosti dopustila Pauli da svoje ideje iskazuje likovno, a ne verbalno budući da je likovno darovita i odgojiteljica je primijetila da se djevojčica u ovakvim vrstama aktivnosti lakše izražava pomoću crteža i ilustracija, nego pomoću riječi. U skupini odgojiteljice Petre djeca su koristila oluju ideja kako bi zajednički

došla do konačnog proizvoda, tj. kako bi izradila „letjelicu“ i „raketu“. U grupi su nudila svoje prijedloge i rješenja izrade. Odgojiteljica Kristina ovu je aktivnost provela kroz korištenje tzv. UPS modela lutke koja je djeci služila kao vodič preko koje su pronalazila rješenja za određeni problem. Pritom su sve tri promatrane odgojiteljice u aktivnostima *oluje ideja* djeci istaknule kako nema ispravnih i pogrešnih ideja, već se svako mišljenje i prijedlog uvažava jer pomaže na putu do konačnog rješenja. Uključivanje samoga djeteta u proces prepoznavanja i definiranja problema uočeno je jedino u skupini odgojiteljice Kristine koja je navedeno postigla kroz već spomenuti UPS model lutke, dok je uključivanje u pronalaženje i pojašnjavanje rješenja uočeno i u Petrinoj skupini u aktivnosti izrade „letjelice“ i „rakete“ te u skupini odgojiteljice Lucije koja je Petru poticala na objašnjavanje svojih likovnih rješenja. Djeca koja su zajedno izrađivala spomenute predmete morala su sama pronaći najbolji način za izradu proučavanjem uputa u enciklopediji te naposljetku prezentirati ostaloj djeci svoj konačan proizvod i objasniti korake izrade. Dječak Marko pritom je detaljno objasnio način rada rakete, dijelove koje je prikazao na svom modelu te korake izrade. Raketu je izrađivao zajedno s djevojčicom i dječakom, a u aktivnosti su bile vrlo izražene njegove sposobnosti vođenja. Zbirni podaci vezani uz kategoriju pristupa rješavanju problema prikazani su u tablici 4.

Tablica 4. Promatranje pristupa rješavanju problema

| Rješavanje problema | Zastupljenost | KOMENTAR/OPIS |
|---|---------------|--|
| Korištenje oluje ideja | 3 | Dijete koristi oluju ideja likovno, ne verbalno. Oluja ideja u grupnom radu pri izradi „rakete“ i „letjelice“. UPS model lutka – vodič preko koje dijete pronalazi rješenja. |
| Uključivanje djeteta u proces prepoznavanja i definiranja problema | 1 | UPS model lutka. |
| Uključivanje djeteta u aktivnosti pronalaženja rješenja te pojašnjavanja sveobuhvatnog rješenja | 3 | U grupnom radu pri izradi „rakete“ i „letjelice“. Preko UPS modela lutke dijete pronalazi rješenja postavljenog problema. |

Što se tiče korištenja strategija kritičkog mišljenja, poticanje djece na procjenu situacije, problema ili događaja nije uočeno ni u jednoj promatranoj odgojnoj skupini, a djeca su se poticala na uspoređivanje i sukobljavanje ideja u skupinama odgojiteljica Petre i Kristine. Spomenute odgojiteljice brižljivo vode razvojne mape djece te dopuštaju djeci međusobno

uspoređivanje svojih ideja, radova, raznih izjava i crteža zabilježenih u mapama. Uočeno je uživanje djece u listanju razvojnih mapa i zajedničkom komentiranju. Odgojiteljica Kristina, između ostalog, pomoću razvojnih mapa na isti način osigurava djeci mogućnosti za generalizaciju i apstrakciju. U svim je promatranim skupinama uočeno da je djeci omogućeno povezivanje informacija iz različitih područja kroz već spomenuto proučavanje različitih enciklopedija, slikovnica ili priča te kroz gledanje fotografija ili slika. Likovno darovitoj djevojčici Pauli odgojiteljica je ponudila informacije o Bačvicama svojim opisima i različitim fotografijama što joj je pomoglo da ih naposljetku nacрта, iako plažu nikada nije vidjela uživo. Zbirni podaci vezani uz kategoriju korištenja strategija kritičkog mišljenja nalaze se u tablici 5.

Tablica 5. Promatranje korištenja strategija kritičkog mišljenja

| Strategije kritičkog mišljenja | Zastupljenost | KOMENTAR/OPIS |
|--|---------------|--|
| Poticanje djeteta na procjenu situacije, problema ili događaja. | 0 | Nije uočeno. |
| Poticanje djece na uspoređivanje i sukobljavanje ideja | 2 | Djeca uspoređuju ideje preko razvojnih mapa. |
| Osigurane mogućnosti za generalizaciju i apstrakciju | 1 | Preko razvojnih mapa. |
| Osigurana mogućnost povezivanja informacija iz različitih područja | 5 | Proučavanje enciklopedija. Gledanje slika i fotografija, odgojiteljičini opisi. |

U razvijanju dječje kreativnosti, uočena je mogućnost za iskazivanje različitih ideja kod svih pet odgojiteljica koje su navedeno omogućavale kroz likovne i poticajne aktivnosti. Odgojiteljica Lucija provodila je aktivnost izrade jagoda od plastelina koja potiče razvoj fine motorike, kao i mašte i kreativnosti. Djevojčica Paula je u toj poticajnoj aktivnosti posebnu pažnju posvetila detaljima na jagodi pa je tako nožićem urezala rupice u plastelinu te posebno izrezala i oblikovala peteljku jagode, čime se njen rad isticao među ostalima. Odgojiteljica Kristina s djecom je radila neku vrstu kodiranja koristeći se digitalnim alatom – robotom kojega su djeca pokretala pomoću uputa. Tako im je omogućeno promatranje problema iz različitih kutova, a dječaci Mislav i Ivo bili su iznimno motivirani za sudjelovanje u toj aktivnosti. Naime, odgojiteljica je istaknula kako obojica vole naučiti nešto novo pomoću digitalnih alata, zbog čega im to sve češće omogućava. Osim toga, takvim i sličnim digitalnim alatima ista se odgojiteljica koristila i za poticanje djece na otvorenost, maštu i igru prilikom

rješavanja problema. Isto je uočeno i kod svih ostalih odgojiteljica koje su to ostvarivale pomoć grupnih aktivnosti u kojima su djeca zajednički izrađivala predmete. Usto, odgojiteljica Kristina tijekom promatranja se koristila i Kahoot-om, čime je djeci omogućila učenje kroz igru. Također, sve su odgojiteljice djeci osigurale mogućnosti za razvoj i elaboraciju vlastitih ideja. Djeca su se, naime, osjećala slobodno da svaki svoj likovni ili drugi uradak verbaliziraju, kao što su i objašnjavala sve svoje ideje u svakoj aktivnosti budući da su sve promatrane odgojiteljice tražile i aktivno slušale njihove komentare i mišljenja. Zbirni podaci vezani uz kategoriju korištenja strategija kreativnog mišljenja prikazani su u tablici 6.

Tablica 6. Promatranje korištenja strategija kreativnog mišljenja

| Strategije kreativnog mišljenja | Zastupljenost | KOMENTAR/OPIS |
|---|---------------|--|
| Mogućnost za iskazivanje različitih ideja | 5 | Likovne aktivnosti. Poticajne aktivnosti. |
| Promatranja problema iz različitih kutova | 1 | Digitalni alati (robot – upute lijevo, desno, naprijed, nazad; neka vrsta kodiranja) |
| Poticanje djeteta na otvorenost, maštu, igru prilikom rješavanja problema | 5 | Grupne aktivnosti. Digitalne aktivnosti. Kahoot. |
| Osigurane mogućnosti za razvoj i elaboraciju vlastitih ideja | 5 | Objašnjava i verbalizira svoj rad. Dijete objašnjava svoje ideje u svakoj aktivnosti. |

Istraživačke se strategije kod darovite djece u promatranim skupinama razvijaju kroz poticanje na pronalaženje ideja iz različitih izvora. Djeca odgojiteljica Petre i Kristine imaju istraživački kutić u koji mogu otići i samostalno ili s prijateljima istraživati i proučavati literaturu u vidu enciklopedija, priča, slikovnica i slično. Kod ostale tri odgojiteljice ne postoji istraživački kutak, ali djeca su također imala priliku u svakom trenutku uzeti različite knjige s polica i istraživati. Odgojiteljice Petra i Kristina osiguravale su i mogućnosti za analizu podataka tako što su djeci omogućile međusobno uspoređivanje i analiziranje radova. Odgojiteljica Lucija Paulu je potakla na donošenje zaključaka temeljenih na podacima tako što je kroz razgovor i pitanja obogatila njezino iskustvo, odnosno znanje o izgledu plaže Bačvice. Takav je razgovor Pauli omogućio da naposljetku donese zaključak o izgledu plaže i nacrtu je. Odgojiteljica Kristina navedeno je postigla kroz provođenje kvizova na Kahoot-u, dok kod ostalih odgojiteljica nešto slično nije primijećeno. Poticanje djeteta na donošenje

zaključaka o mogućim posljedicama ili utjecaju rezultata istraživanja nije uočeno ni u jednoj promatranoj skupini. Kod svih je odgojiteljica uočeno kako potiču djecu na prikazivanje rezultata svojih istraživanja, tj. svojih radova što ostvaruju pomoću razvojnih mapa koje su djeca imala priliku listati i zajedno komentirati te na taj način vidjeti vlastiti uspjeh u nekoj aktivnosti. Uočeno je kako sva promatrana darovita djeca svojim prijateljima u skupini s radošću i ponosom prikazuju svoje radove. Zbirni podaci vezani iz kategoriju korištenja istraživačkih strategija nalaze se u tablici 7.

Tablica 7. Promatranje korištenja istraživačkih strategija

| Istraživačke strategije | Zastupljenost | KOMENTAR/OPIS |
|--|---------------|--|
| Poticanje na pronalaženje ideja iz različitih izvora uz korištenje istraživačkih tehnika | 5 | Istraživanje u istraživačkom kutku. Proučavanje enciklopedija, slika, fotografija i uspoređivanje s vlastitim rješenjima. |
| Osiguravanje mogućnosti za analizu podataka | 3 | Uspoređivanje i analiziranje s drugom djecom. |
| Odgojitelj postavlja pitanja koje potiču dijete na donošenje zaključaka temeljenih na podacima | 2 | Kroz razgovor obogaćuje iskustvo djeteta (npr. djevojčica nikada nije bila na Bačvicama pa joj odgojiteljica pokazuje fotografije i opisuje plažu, djevojčica postavlja pitanja te na temelju opisa i fotografija crta sebe na Bačvicama). Pomoću digitalnih alata i kvizova. |
| Poticanje djeteta na donošenje zaključaka o mogućim posljedicama (utjecaju) rezultata istraživanja | 0 | Nije uočeno. |
| Prikazivanje rezultata istraživanja drugima | 5 | Razvojne mape. |

Istraživačica je tijekom promatranja zabilježila kako odgojiteljice Kristina i Dora imaju visoka očekivanja od darovitih kao i ostale tri odgojiteljice budući da provode s njima intelektualno izazovne aktivnosti i vjeruju u njihov uspjeh, a u refleksiji se one s tim nisu složile. Odgojiteljica Dora istaknula je kako smatra da dječaku Karlu uvijek pruža potporu i uvažava njegove interese i želje, ali od njega ne traži i ne očekuje uspjeh u svakoj aktivnosti. Odgojiteljica Kristina od Mislava i Ive također ne traži da uvijek budu savršeni i ne postavlja im visoke ciljeve, već je svjesna da su oni ipak još uvijek samo djeca koje je potrebno saslušati, oslušivati njihove potrebe i želje i podržavati ih. Što se tiče dijelova u protokolu za

koje je istraživačica zabilježila da nisu uočeni, sve su se odgojiteljice složile i potvrdile navedeno. Odgojiteljica Kristina istraživačici je obratila pozornost na to gdje u tablici promatranja smjestiti korištenje digitalnih alata te joj objasnila razlog korištenja robota za kodiranje. Sve ispitivane odgojiteljice istraživačici su pokazale razvojne mape darovite djece, koje su i djeca zajednički listala i komentirala te joj obratile pozornost na to kako djeca sukobljavaju ideje preko razvojnih mapa. Nakon što je istraživačica uočila kako odgojiteljica Lucija djevojčici Pauli kroz razgovor i fotografije opisuje izgled plaže Bačvice, u kasnijem razgovoru odgojiteljica je objasnila kako Paula tamo nikada nije išla, a velika joj je želja otići te kako je htjela detaljno saznati sve o plaži kako bi je mogla što vjernije prikazati na crtežu, što joj je na kraju i uspjelo.

Polu-strukturiranim promatranjem djece u skupini istraživačica je uočila korištenje različitih aktivnosti kojima se potiče razvoj darovitosti. Ističe se važnost korištenja oluje ideja kao načina rješavanja problema u radu s darovitom djecom. Promatranjem je uočeno da ispitivane odgojiteljice ovu metodu koriste na različite načine, ovisno o karakteristikama samoga djeteta te djeci osvješčuju kako nema ispravnih i pogrešnih odgovora, već u sve njihove misli i ideje dopuštene i važne kako bi se došlo do konačnog rješenja. Uočeno je i kako odgojiteljice zajedno s djecom komentiraju njihove uratke što je, prema Vodopiji (2004) vrlo svrsishodno i potrebno jer je komentiranje onoga što je nacrtalo s djetetom prvi korak prema figurativnoj komunikaciji, odnosno novi način interpretacije stvarnosti. U likovnim uradcima promatrane darovite djece, istraživačica je primijetila kako je velika pozornost posvećena detaljima, primjerice na portretima su nacrtane obrve, trepavice, naušnice i slično. Kod likovno darovite djevojčice Paule vidljiva je sramežljivost i nesigurnost, zbog čega je odgojiteljica potiče i ohrabruje. Odgojiteljica pritom naglašava kako Paulini roditelji ne pridaju veliku važnost njevoj darovitosti, što nije neuobičajeno budući da, kako Winner (1996) naglašava, u društvu umjetnost nije visoko vrednovana sposobnost, zbog čega obitelji likovno darovite djece moraju njegovati njihove iznimne umjetničke sposobnosti, što većina roditelja ne čini iz istog razloga, odnosno zato što obezvrjeđuju umjetnost. U aktivnosti u kojoj su se izrađivale „letjelica“ i „raketa“ također je naglasak na detaljima; mlazni pogon na raketi, raketni motor, prozor na raketi i tako dalje. Dječak Marko pritom detaljno objašnjava način rada rakete, dijelove koje je prikazao na svom modelu te korake izrade. Raketu je izrađivao zajedno s djevojčicom i dječakom, a upute su pronašli u enciklopediji koju im je odgojiteljica donijela. U aktivnosti se ističu njegove sposobnosti vođenja. U aktivnosti u kojoj su djeca trebala nacrtati na koji bi način spojili dva predmeta, uz isticanje što jedan može dati

drugome, ističu se kreativna rješenja djevojčice Lane i dječaka Filipa. Osim istaknutih, u svim provedenim aktivnostima ističe se iznimna kreativnost darovitih u promatranim skupinama, kao i poticanje i podrška od strane odgojiteljica.

3.3.5.3. *Vodstvo u aktivnostima*

Odgojiteljice Mirjana, Petra i Kristina ističu kako su dječaci Filip, Karlo, Mislav i Ivo često vođe u mnogim aktivnostima i projektima:

On je, recimo, inicirao gradnju stroja za hranu (...) On je davao smjernice za gradnju stroja, tu je bio vođa.

On vam je onako šta bi' ja rekla „tihan“, onaj prirodni vođa, pokretač u bilo kojoj aktivnosti.

(...) oni su uvijek inicijatori projekta, nenametljivi vođe.

Opisujući sudjelovanje darovite djece u aktivnostima, ispitivane odgojiteljice naglašavaju njihove sposobnosti vođenja. Takvo preuzimanje uloge vođe u aktivnostima nije neuobičajeno za darovitu predškolsku djecu jer ona, kako Perez i suradnice (1982) ističu, najčešće imaju vrlo razvijenu verbalnu sposobnost u odnosu na svoje vršnjake. Navedena sposobnost komunikacije im omogućava lakše izražavanje misli i prijenos ideja i posljedično im olakšava preuzimanje uloge vođenja.

3.3.6. Rad i stručno usavršavanje odgojitelja

3.3.6.1. *Podrška ustanove*

Odgojiteljicama se postavilo pitanje i o poticajnim mogućnostima i podršci koju dobivaju od predškolske ustanove i stručne službe vezano uz rad s darovitima. Odgojiteljice redom navode kako je njihova suradnja sa stručnim timom jako dobra te kako se zajedno dogovaraju o nabavci posebnih materijala za darovite. Odgojiteljica Mirjana ističe sljedeće:

Pa, poticajno za rad s darovitima je to što je tu stručni tim kojem se uvijek možeš obratiti' ako imaš neka pitanja, nedoumice. Oni nekad sugeriraju daljnje korake i tako. Važno mi je da se mogu osloniti' na njih, da je to sve nekako zajednički rad i da mogu računati' na njih.

Odgojiteljica Lucija odgovara kako više razgovara s pedagogom i dogovara se o nabavci materijala za darovite:

Naša stručna služba sastoji se od pedagoga i psihologa. Psiholog odradi test za procjenu, a s pedagogom se dogovorimo za materijale. Dakle, više surađujem s pedagogom, dogovaram se, razgovaram, nego s psihologom. Poticajno je to što se u dogovoru s pedagogom radi na nabavci dodatnih materijala za darovitu djecu.

Odgojiteljica Dora ističe kako je psiholog stalno motivira u radu:

Poticajno je to što me psiholog stalno motivira i imamo odličnu suradnju. Suradnja sa stručnom službom generalno je odlična.

Odgojiteljica Petra ističe kako dva pedagoga u njoj predškolskoj ustanovi imaju isto viđenje rada kao i ona, zbog čega je njihova suradnja još uspješnija:

Znači, naša se stručna služba sastoji od psihologa, dva pedagoga, dva logopeda, jednog edukacijskog rehabilitatora i dvije medicinske sestre. Ja imam izvrsnu suradnju s pedagozima, imamo isto viđenje rada, stalno razmjenjujemo informacije, nadopunjujemo se... Zajedno obavljamo planiranje i refleksiju. Imamo podršku ravnatelja s nabavkom materijala, za edukacije i tako dalje. Sve u svemu, riječ je o jednoj jako dobroj suradnji koja je na visokoj profesionalnoj razini.

Odgojiteljica Kristina ističe suradnju koja je na visokoj razini, a koja je njoj samoj u radu veoma važna:

Naša suradnja je na visokoj razini, a i suradnja je izuzetno bitna kako bi sve funkcioniralo kako treba.

Odgojiteljice Petra i Kristina kao poticajne mogućnosti u ustanovi također posebno ističu organizaciju prostora koju vide kao vrlo važnu stavku njihova rada s darovitom djecom:

Mi stalno planiramo nešto novo na bazi njihovih interesa. Evo, i sami vidite kako je prostor osmišljen, ovo smo mi [kolegica iz druge smjene] sve same osmislile i sredile u suradnji s ravnateljicom. Prostor doživljavamo kao trećeg odgajatelja tako da ovdje svaki kutak ima neko značenje, svaki je kutak za sebe; kutak za engleski, istraživački, likovni kutak i tako dalje. Tako da zapravo čak i

da mi ode samo sjedimo prekrivenih ruku i ne radimo ništa, oni zahvaljujući tako osmišljenom prostoru uče kroz igru, razvijaju se. Mi uvažavamo njihove interese, vrednujemo njihovu igru i na temelju toga planiramo dalje.

U novije vrijeme prostorno-materijalno okruženje se dodatno obogaćuje. To je poticajno, jer ono zadovoljava potrebe darovite djece. Okruženje je svakako bolje nego što je bilo, a i prostor je sve aktualnija tema, jako je bitna ta organizacija prostora.

Iskustva odgojiteljica reflektiraju aktualne obrazovne politike prema darovitima u Republici Hrvatskoj. Na zakonskoj razini osigurava se provedba posebnih programa za darovitu djecu, a stručni timovi provode rano otkrivanje i utvrđivanje darovitosti (MZO, 2022a).

3.3.6.2. Edukacija za odgojitelje

Odgojiteljice se upitalo i osjećaju li se kompetentnima, odnosno odgovarajuće educiranim za svoj rad s darovitima te pomaže li im suradnja s drugim odgojno-obrazovnim ustanovama. Ponovno se pojavljuju slični odgovori; odgojiteljice navode kako se osjećaju pripremljenima, no ostavljaju mjesta za napredak, a za suradnju s drugim ustanovama obično navode različite konferencije, seminare i radionice. Odgojiteljica Lucija kaže:

Najviše na seminarima razmjenjujem i uspoređujem iskustva, tu su i edukacije na kojima također razmjenjujem iskustva o radu s darovitom djecom. S drugim odgojiteljicama razgovaram i dijelim iskustva o konkretnim primjerima iz prakse. Trudim se obogatiti svoje znanje edukacijama i u predškolskoj ustanovi i van nje. Što se tiče studija, u sklopu jednog predmeta kratko je obrađena darovitost, nekako tome nije bila posvećena pažnja dok sam studirala.

Nadalje, odgojiteljica Dora ističe kako joj u njezinom radu s darovitima pomaže i savjetovanje dodatno educiranih kolegica:

Na seminarima dosta toga saznam od kolegica koje su dodatno educirane.

Osjećam se jednakom kompetentnom za rad s darovitom djecom koliko i za rad općenito kao odgajatelj. Savjetujem se s psihologom, samostalno tražim informacije po Internetu, a pedagoginja mi osigurava materijale.

Odgojiteljica Petra ističe suradnju na razini cijele države, kao i međunarodne konferencije koje joj omogućuju dodatno educiranje:

Suradujemo s drugim odgojno-obrazovnim ustanovama na razini cijele Republike Hrvatske. Imamo konferencije na razini grada, države. Također, idem i na međunarodne konferencije na kojima razmjenjujemo iskustva iz prakse tako da mi je to sve jako poticajno. (...) Osjećam se kompetentnom, ali proces nikada ne prestaje. Usavršavam se kroz razne edukacije. Jednostavno nemam osjećaj da je to proces koji prestaje.

Odgojiteljica Kristina posebno ističu edukaciju koju je prošla u *Stručno razvojnom centru DV Cvit Mediterana*:

U tom pogledu mi je najviše pomogla edukacija na kojoj sam bila u Centru izvrsnosti Cvit Mediterana. Bila sam na 10 modula. Pomogla mi je u načinu gledanja na darovitu djecu.

Da, ima prostora za razvijat' se još jer je to ipak opsežna i kompleksna tema, ali osjećam se kompetentnom najviše zahvaljujući toj edukaciji koju sam vam spomenula. Smatram da bi se trebala otvorit' nekakva radionica za darovite jer je to stvarno nešto što njima treba i bilo bi im od velike koristi.

Odgojiteljica Mirjana objašnjava kako joj u njenom radu s darovitima najviše pomaže iskustvo koje ima u radu s djecom predškolske dobi budući da na studiju nije imala kolegij koji se izričito bavio darovitom djecom, a nije prošla ni posebne edukacije koje spominju ostale odgojiteljice:

Na studiju nisam imala kolegij o darovitima tako da na studiju nisam naučila o tome. A, i prošlo je puno vremena otkad sam ja studirala, možda se sad' to barem malo promijenilo. Ali, s obzirom na godine staža, u svakodnevnoj praksi sam se susretala s darovitom djecom i to sam vidjela kao izazov. (...) Što se tiče nekih edukacija, to nisam prošla, bila sam na raznim edukacijama za djecu s teškoćama i o tome bi vam mogla puno pričat', ali na edukacijama za darovite baš i nisam bila. Tako da meni više u radu pomaže to iskustvo koje imam, nekakav osjećaj što trebam raditi, različita literatura koju proučavam. Evo, imam ovdje knjigu „Darovito je, što ću s njim?“, a kući imam i onu drugu

knjigu, „Darovito je, što ću sa sobom?“. Tako da, eto, nekako samu sebe educiram iz dana u dan.

3.3.6.3. Izazovi u radu

Ispitivanim je odgojiteljicama bilo postavljeno pitanje i o mogućim nedostacima ili izazovima s kojima se susreću kad je u pitanju njihov rad s darovitima i podrška koju imaju od predškolske ustanove u kojoj rade. Tri od pet odgojiteljica kao najveći izazov, ujedno i nedostatak, navode broj djece u odgojnoj skupini, koji im onemogućuje da se više posvete darovitoj djeci i njihovim jedinstvenim potrebama. Odgojiteljica Mirjana pritom ističe i rad s djecom s teškoćama u njenoj skupini koji joj oduzima dosta vremena i otežava posvećivanju svakom djetetu individualno:

Nedostatak je definitivno broj djece u skupini. Ja u svojoj skupini imam 21 dijete. Pogotovo je to problem zbog broja djece s teškoćama koje imam u skupini. Jednostavno oni zahtijevaju puno pažnje, posvećivanja, rada tako da je teško posvetiti se svakom djetetu u skupini pojedinačno. To je onda ujedno i izazov.

Dalje ističe kako su za nju najveći izazov sama darovita djeca:

Pa, izazovi su oni sami. Treba im pružit' odgovarajuće sadržaje, smislit' ideje što im pružit'.

Sličan odgovor daje i odgojiteljica Petra koja kaže kako bi za nju odgovarajući broj djece u skupini bio 18 te navodi kako su izazov u radu i djetetove slabe strane koje zahtijevaju pružanje dodatne podrške:

Što se tiče generalno rada s darovitima, izazov je broj djece u skupini. Bolje je kad je manje djece. Ja ih u skupini imam 23, a mislim da bi idealno bilo 18, to je pedagoški standard. A izazov u radu s darovitima su djetetove slabe strane, npr. kod njega u početku nedostatak socijalnih vještina i slično.

Odgojiteljica Lucija uz broj djece u skupini, kao izazov ističe i komunikaciju s roditeljima darovite djece te dodatno informiranje o darovitima:

Izazov je komunikacija s roditeljima, jer roditelji nedovoljno cijene njezinu darovitost samo zato što se radi o likovnom području. Izazov su i zahtjevi grupe,

zbog čega se ne mogu dovoljno posvetiti darovitima. Izazov je i to što moram tražiti dodatne odgovore. To radim kroz uključivanje ljudi u cijeloj zajednici koji su voljni pomoći. Koristim se i raznovrsnim materijalima.

Odgoviteljica Dora kao izazov je također prepoznala to što se sama morala informirati o darovitima preko Interneta kako bi uspješno odgovorila na potrebe darovitog dječaka Karla:

Osobni izazov mi je to dodatno obrazovanje o darovitoj djeci. Sva sreća pa danas što god ne znamo ili nas zanima možemo pogledat' na Google-u tako da ja izguglam sve što ne znam i to mi dosta pomaže. Samostalno radim, snalazim se.

Odgoviteljica Kristina jedina je istaknula kako nije primijetila nikakve izazove u svom radu s darovitima, kao ni u podršci u tom radu:

Nisam vidjela nedostatke, što se tiče podrške. A kao izazove vidim to što sam sebe obogatila i svoju kvalitetnu praksu. Nekako, sad sve gledam kroz tu prizmu darovitosti. Ono, uočim nešto neobično u djetetovom ponašanju i pomislim „Aha, a da nije možda darovit“. Stalno provodim samorefleksiju, koristim nove metode mjerenja i tako dalje.

3.3.6.4. Suradnja s roditeljima

Što se tiče komunikacije i suradnje s roditeljima darovite djece, svih pet ispitivanih odgojiteljica istaknulo je izvrsnu suradnju, razmjenu informacija i savjeta te uključenost roditelja u rad predškolske ustanove. Odgojiteljica Mirjana kaže:

Razmjenjujemo informacije o tome što dijete radi u vrtiću, što doma. U svakom slučaju, ja im ponudim različite sadržaje, knjige...Roditelji se uključuju u aktivnosti vrtića. Roditelju svakako uvijek imponira ako im kažem da je djetetu utvrđena darovitost ili je potencijalno darovito. Roditelji su zainteresirani i žele sudjelovat'. Te aktivnosti u vrtiću su nadogradnja na ono u kući. I roditelji i odgajatelj prate dijete, osjećaje djeteta, nema tu neke druge pomoći sa strane. Roditelji darovite djece su jednako uključeni u rad ustanove kao i svaki drugi roditelj.

Odgoviteljica Dora ističe obostrano savjetovanje:

Komunikacija je dobra. Otac dječaka je inženjer, majka mu je pedagog tako da mi i oni pomažu jer mi prenose svoje znanje. Pričaju mi i o djetetovom ponašanju kod kuće i tako dalje. Oni su nakon testiranja išli kod psihologa jer ih je zanimao rezultat ispitivanja. Smatram da su dovoljno uključeni općenito u rad ustanove. Najviše kroz individualne razgovore, razmjenjivanje iskustava... Izmjenjivali smo i informacije o njegovim ponašanjima uslijed nezadovoljavanja potreba u vezi čega sam ih savjetovala.

Odgojiteljica Petra naglašava angažiranost roditelja koji rado prihvaćaju njezine savjete:

Roditelji su uključeni, kao i svi ostali roditelji. On je inače, spomenula sam, jedinic. Njegovi roditelji su divni, pošteni, iskreni ljudi. Više smo međusobno komunicirali o problemima, nego o darovitosti, ali to u početku kad je bilo tih problema, oni bi uvažili svaki savjet, jako su posvećeni roditelji.

Odgojiteljica Kristina ističe čak svakodnevno razmjenjivanje informacije o djetetu:

Suradnja je jako dobra. Roditelji su izgubljeni i oni traže podršku kao i to dijete. Ja njima ne pružam podršku samo kad' dovedu ili odvedu dijete, nego tijekom cijelog dana. Ne znaju kako sa svojim djetetom, traže rješenja tako da ih stalno savjetujem i pružam podršku. Svakodnevno razmjenjujemo informacije. Savjetujem ih za aktivnosti koje bi mogli provoditi s djetetom kod kuće i slično. U rad ustanove su uključeni u smislu „roditelj u skupini“. Dakle, borave u skupini i tako se upoznaju s odgojno–obrazovnim radom. Tad dolazi do zajedničkog planiranja i realiziranja aktivnosti i do evaluacije tih aktivnosti.

Odgovor odgojiteljice Lucije ističe se među ostalim odgovorima budući da ona navodi kako roditelji djevojčice Paule koja je likovno darovita ne pridaju osobitu važnost toj vrsti darovitosti, zbog čega je odgojiteljici još veći izazov ojačati Paulino samopouzdanje:

Komunikacija je izvrsna, otvorena. No, roditeljima konkretno ove djevojčice ta njena darovitost nije previše važna jer je vezana za likovnost, a ne za spoznajno područje. Kao, „Aha, lijepo crta“ i odmahnu rukom. Razmjenjujemo informacije i oni poslušaju moje savjete. Ja sam im i sugerirala tu odgodu upisa zbog emocionalne nezrelosti i poslušali su moj savjet. To partnerstvo roditelja i ustanove uvijek ovisi o roditeljima, koliko su posvećeni. Ustanova je uvijek voljna uključiti ih u aktivnosti. Roditelji ove djevojčice prihvate svaku sugestiju

za neku radionicu, predavanje, ali više im je stalo do toga da ona nauči brojeve, nego do toga što ona lijepo crta.

Ispitivane odgojiteljice opisuju suradnju s roditeljima darovite djece koja je na visokoj razini, iz čega se može zaključiti kako je partnerstvo roditelja i predškolske ustanove ostvareno. Vidljivo je kako su i odgojiteljice i roditelji otvoreni i spremni za razmjenu informacija i savjeta, a upravo je takva uzajamna spremnost ono što Bilan i Matov (2014) ističu kao jedan od glavnih preduvjeta uspješnog partnerstva. Autori navode i brojne pozitivne učinke uspješnog partnerstva, zbog čega se može zaključiti kako će opisana suradnja znatno pomoći u cjelokupnom razvoju darovite djece iz promatranih odgojnih skupina.

4. Zaključak

Posebne odgojno-obrazovne potrebe darovite djece potrebno je prepoznati i zadovoljiti već u predškolskoj ustanovi budući da su daroviti vrlo osjetljivi na neodgovarajući odgoj i obrazovanje. Naime, kao rezultat neprepoznavanja i nezadovoljavanja jedinstvenih potreba, nerijetka je pojava iskazivanja neprimjerenih oblika ponašanja. Darovitoj je djeci potrebno osigurati rad u obogaćenim i proširenim odgojno-obrazovnim programima koji omogućuju individualizaciju i diferencijaciju rada te kojima se potiče cjelokupni razvoj djeteta. U predškolskim programima koji su fleksibilni i razvojno usmjereni postoje mnoge mogućnosti poticanja kompetencija koje se promatraju u skladu s razvojnim mogućnostima djeteta, neovisno o kronološkoj dobi. Posebne programe za darovite provode odgojitelji i stručni suradnici predškolske ustanove, a temelje se na individualnim sposobnostima i sklonostima te se naglašava važnost kvalitetnog partnerstva s roditeljima/skrbnicima darovite djece. Naime, uključenost roditelja u rad predškolske ustanove pridonosi spremnosti djeteta za školu te pomaže u razvoju njegovih socio-emocionalnih vještina. Odgojitelji skloni praksi primjerenoj razvoju usmjerit će se na cijelo dijete te će posebnu pažnju pridavati razvoju djetetova samopouzdanja i stvaranju pozitivne slike o sebi, do čega će doći ukoliko je djetetu omogućena neovisnost i samoregulacija. Kako bi se osigurala visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja darovitih, odgojitelji trebaju postati svjesni vlastite odgovornosti za njegovanje potencijala darovite djece.

Kvalitativnim istraživanjem, koje omogućuje dobivanje dobro utemeljenih i bogatih opisa i objašnjenja ispitivane pojave u prepoznatljivom kontekstu, nastojalo se dobiti odgovor na dva istraživačka pitanja oblikovana iz predmeta istraživanja. Do odgovora se došlo primjenom metode studije slučaja koja je izabrana kao primjerena za istraživanje darovitosti s obzirom na to da omogućuje razumijevanje općih načela pomoću intenzivnog i sveobuhvatnog proučavanje pojedinačnih slučajeva. Paralelnim studijama slučaja prikupljeni su podaci o odgojno-obrazovnom radu pet različitih odgojiteljica s darovitom djecom u njihovoj predškolskoj ustanovi. Naime, postupak identifikacije darovite djece u predškolskim ustanovama provodi se suradnjom odgojitelja i stručnog tima pojedinog dječjeg vrtića, uz razgovor i procjenu roditelja, vršnjaka te samoprocjenu djeteta. Ispitivane odgojiteljice pritom svoju ulogu svode isključivo na razinu prepoznavanja. Identifikacija djeteta u predškolskoj ustanovi omogućava osiguravanje odgovarajućih materijala za odgojno-obrazovni rad, čime odgojitelji i stručni suradnici zajednički pružaju djetetu odgovarajuću podršku te potiču razvoj

uočene i prepoznate darovitosti. Osiguravanje prikladnih materijala u konačnici omogućava zadovoljavanje posebnih potreba darovitih pojedinaca te se izbjegavaju moguće negativne posljedice primjene neodgovarajućih metoda rada. Kroz primjenu individualizacije, uspješno se odgovora na djetetove jedinstvene potrebe i interese te se ojačava njegovo samopouzdanje. Budući da su darovita djeca motivirana uglavnom za bavljenje intelektualno izazovnim aktivnostima kroz koje iskazuju svoju izuzetnu kreativnost, ispitivane odgojiteljice koriste se projektnim načinom rada, metodom oluje ideja te različitim materijalima koji potiču razvoj kreativnosti i kritičkog mišljenja. U navedenim aktivnostima daroviti nerijetko preuzimaju ulogu vođe, zahvaljujući svojoj veoma razvijenoj verbalnoj sposobnosti. Ističe se potreba za smanjenjem broja djece u odgojnim skupinama kako bi se uspješnije odgovorilo na individualne potrebe pojedinog djeteta. Također se naglašava potreba dodatnog educiranja odgojitelja o radu s darovitom djecom te važnost partnerstva roditelja i predškolske ustanove, koje pomaže u cjelokupnom razvoju darovitog djeteta.

5. Literatura

- Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima: kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola*, 25(1), 171-184.
- Batarello Kokić, 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>
- Batarello Kokić, I., Podrug, A., Mandarić Vukušić, A. (2019). Operacionalizacija obrazovnih politika o pravima djece: analiza dokumenata Republike Hrvatske i Sjedinjenih Američkih Država. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 68(2), 370-388.
- Bilan, D. N., Matov, J. (2014). Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove kao potpora roditeljstvu. *Magistra Iadertina*, 9(1), 123-135.
- Bognar, L. (2000). Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 45-54.
- Bredenkamp, S. (1996). *Kako djecu odgajati: razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine*. Zagreb: Educa.
- Cvetković Lay, J. (2002). *Ja hoću i mogu više: priručnik za odgoj darovite djece od 3 do 8 godina*. Zagreb: Alinea.
- Cvetković Lay, J. (2010). *Darovito je, što ću sa sobom?: Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea.
- Cvetković Lay, J., Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim: priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.
- Čotar Konrad, S., Kukanja-Gabrijelčič, M. (2015). Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in Slovenia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(2), 65-78.
- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.
- Gjurković, T., Knežević, T., Borić, J. (2019). *Unutarnji svijet darovite djece*. Zagreb: udruga Centar Proventus.
- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagoška istraživanja*, 10(2), 203-217.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26(2), 78-84.
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39-47.
- Kettler, T., Oveross, M. E., Salman, R. C. (2017). Preschool gifted education: Perceived challenges associated with program development. *Gifted Child Quarterly*, 61(2), 117-132.
- Koop, C., Seddig, N. (2021). Frequently asked questions about giftedness in early childhood. *Karg-Hefte*.
- Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama*. Zagreb: Educa.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Milovanović, S. M., Kokić, I. B., Kristiansen, S. D., Gera, I., Ikononi, E., Kafedžić, L., ... Closs, A. (2014). Dearth of early education experience: a significant barrier to educational and social inclusion in the Western Balkans. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 36-54.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2022a). Odgoj i obrazovanje darovite djece u dječjem vrtiću. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/odgoj-i-obrazovanje/posebne-mogucnosti-u-sustavu-odgoja-i-obrazovanja/posebne-mogucnosti-u-sustavu-ranog-i-predskolskog-odgoja-i-obrazovanja/odgoj-i-obrazovanje-darovite-djece-u-djecjem-vrticu/1020>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2022b). Smjernice za rad s darovitom djecom i učenicima. eSavjetovanja. <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=211>

- Mönks, F. J., Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. U: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (ur.), *International handbook of research on giftedness and talent* (str. 141-155). New York: Elsevier.
- Narodne novine (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb: Narodne novine, NN 05/15
- Narodne novine (2022). Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. Zagreb: Narodne novine, NN 05/22
- Nel, H. (2020). Article 81: Research Methods for Ph. D. and Master's Degree Studies: Data Collection Methods: Observation: Part 1 of 2 Parts. *iNtgrty – Publishing and the Mentoring Network Journal*. Dostupno na: <https://www.intgrty.co.za/tag/semi-structuredobservation/#:~:text=A%20semi%2Dstructured%20observation%20will,what%20you%20are%20looking%20for>
- Perez, G. S., Chassin, D., Ellington, C., Smith, J. A. (1982). Leadership giftedness in preschool children. *Roeper Review*, 4(3),26-28.
- Petriwskyj, A. (2010). Who has rights to what? Inclusion in Australian early childhood programs. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(4), 342-352.
- Renzulli, J. S. (2021). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. U: Renzulli, J. S., Reis, S. M. *Reflections on gifted education* (str. 55-90). Routledge.
- Sindik, J. (2010). Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja sa stavovima o darovitoj djeci. *Život i škola*, 56(24), 65-90.
- Siročić-Plečić, R. (2008). *Kako darovitoj djeci olakšati život*. Đakovo: Tempo.
- Sternberg, R. J. (2007). The concept of 'giftedness': A pentagonal implicit theory. U: *Ciba Foundation Symposium 178 - Origins and Development of High Ability* (str. 5-21). Chichester, UK: John Wiley&Sons, Ltd.
- Stoeger, H. (2006). Identification of giftedness in early childhood. *Gifted and Talented International*, 21(1), 47-65.

- Stuckey, H. L. (2015). The Second Step in Data Analysis: Coding Qualitative Research Data. *Journal of Social Health and Diabetes*, 3, 7-10. Dostupno na: <https://dnb.info/1183546165/34>
- Šagud, M. (2005). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York: Mac Millan.
- VanTassel-Baska, J., Avery, L., Struck, J., Feng, A. X., Bracken, B., Drummond, D., i Stambaugh, T. (2003). *Classroom observation scale-revised*. Williamsburg, VA: Center for Gifted Education, The College of William and Mary.
- Vodopija, Š. (2004). *Kako otkriti i potaknuti darovitost: savjetnik*. Rijeka: Naklada Žagar.
- Wai, J., Benbow C. P. (2021). Educational interventions on behalf of the gifted: Do They Have Lasting Impacts on Development? U: VanTassel-Baska, J. (ur.). (115-130). *Talent Development in Gifted Education: Theory, Research, and Practice*. Routledge.
- Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M. & Kemp, C. R. (2010). Same age, different page: Overcoming the barriers to catering for young gifted children in prior-to-school settings. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 43-58.
- Wilson, H. E. (2015). Social and emotional characteristics and early childhood mathematical and literacy giftedness: Observations from parents and child care providers using the ECLS-B. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 377-404.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.
- Yahnke Walker, S. (2007). *Darovita djeca: vodič za roditelje i odgajatelje: kako razumjeti, podržati i potaknuti vaše darovito dijete*. Zagreb: Veble commerce.
- Yin, R. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode*. Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.

Tablice

| | |
|---|----|
| Tablica 1. Tijek provedbe istraživanja | 27 |
| Tablica 2. Promatranje planiranja i provedbe kurikuluma | 41 |
| Tablica 3. Promatranje prilagodbe individualnim razlikama | 42 |
| Tablica 4. Promatranje pristupa rješavanju problema | 43 |
| Tablica 5. Promatranje korištenja strategija kritičkog mišljenja..... | 44 |
| Tablica 6. Promatranje korištenja strategija kreativnog mišljenja | 45 |
| Tablica 7. Promatranje korištenja istraživačkih strategija | 46 |

Sažetak

Ovaj rad prikazuje važnost prepoznavanja i zadovoljavanja posebnih odgojno-obrazovnih potreba darovite djece predškolske dobi. Darovitima je potrebno osigurati individualizirani pristup i diferencirani sadržaj rada koji će omogućiti provedbu aktivnosti i zadataka primjerenih njihovim visokim sposobnostima i interesima. U radu su prikazani rezultati pet paralelnih studija slučaja kojima se dobio uvid u provedbu procesa prepoznavanja i pružanja podrške darovitoj djeci u pet predškolskih ustanova u gradu Splitu. Rezultati su dobiveni tehnikama polu-strukturiranog promatranja djece u odgojnim skupinama i polu-strukturiranog intervjua s odgojiteljicama. Glavni je doprinos ovoga istraživanja u osvješćivanju važnosti zadovoljavanja specifičnih odgojno-obrazovnih potreba darovite djece predškolske dobi te u proširenju teme darovitosti. Budući da se u literaturi i praksi naglašavaju razne negativne posljedice neprimjerenog odgojno-obrazovnog rada s darovitima, naglašava se potreba individualiziranog pristupa u predškolskoj ustanovi kako bi se djetetu već u ranoj dobi osigurali uvjeti za razvijanje potencijala. Velika je odgovornost stavljena na predškolske odgojitelje, pri čemu je potrebna njihova dodatna edukacija i osposobljenost za stvaranje poticajnog okruženja koje će omogućiti djetetov cjelokupni razvoj.

Ključne riječi: darovita djeca, odgojno-obrazovne potrebe, predškolske ustanove, individualizirani pristup, predškolski odgojitelji

Abstract

This paper shows the importance of recognizing and meeting the special educational needs of gifted preschool children. Gifted children need to be provided with an individualized approach and differentiated work content that will enable the implementation of activities and tasks appropriate to their high abilities and interests. The paper presents the results of five parallel case studies that provided insight into the implementation of the process of recognizing and providing support to gifted children in five preschool institutions in the city of Split. The results were obtained using the techniques of semi-structured observation of children in educational groups and semi-structured interviews with preschool educators. The main contribution of this research is in raising awareness of the importance of meeting the specific educational needs of gifted preschool children and in expanding the topic of giftedness. Since various negative consequences of inappropriate educational work with the gifted are emphasized in the literature and in practice, the need for an individualized approach in preschool institutions is emphasized in order to provide the child with the conditions for developing its potential at an early age. A great responsibility is placed on educators, where their additional education and training is needed to create a stimulating environment that will enable the child's overall development.

Key words: gifted children, educational needs, preschool institutions, individualized approach, preschool educators

Prilozi

Prilog 1. Polu-strukturirani intervju

Razvojne karakteristike darovitog djeteta

1. Kako bi opisali darovito dijete ili djecu u svojoj skupini?(jezični razvoj, matematičke operacije, apstrakcija, motorika, kreativnost, emocionalni razvoj, motivacija, socijalizacija, usporedba s vršnjacima)

Podrška u radu

1. Kako izgleda postupak identifikacije darovite djece u vašoj ustanovi?
2. Koje ste mogućnosti u vašoj ustanovi prepoznali kao poticajne u radu s darovitom djecom?
3. Kakva je vaša suradnja sa stručnom službom vezano uz rad s darovitom djecom?
4. Koje ste mogućnosti kroz suradnju s drugim odgojno-obrazovnim ustanovama prepoznali kao poticajne u radu s darovitom djecom?
5. Koji su izazovi i nedostaci koje ste prepoznali?
6. Što vidite kao potencijalnu korist od rane identifikacije darovitosti?

Rad s djetetom

1. Koje pristupe koristite u radu s darovitom ili potencijalno darovitom djecom? Na koji način planirate rad?
2. Smatrate li da potičete li njihovu darovitost (i kako)?
3. Osjećate li se kompetentnom (educiranom, pripremljenom) za rad s darovitom djecom?
4. Na koje izazove nailazite u radu s darovitom djecom?

Komunikacija s roditeljima

1. Kakva je vaša komunikacija i suradnja s roditeljima darovite djece?
2. Razmjenjujete li međusobno informacije o djetetu, savjetujete li roditelje?
3. Kako biste ocijenili partnerstvo roditelja i ustanove, smatrate li da su roditelji dovoljno uključeni u rad ustanove?

Prilog 2: Protokol promatranja odgojnih skupina (prilagođeno od VanTassel-Baska i sur. 2003)

| | PRISUTNO (DA/Ne) | KOMENTAR/OPIS |
|---|-----------------------------|----------------------|
| Planiranje i provedba kurikuluma | | |
| Visoka očekivanja od djeteta | | |
| Provedba aktivnosti u kojima dijete primjenjuje novo znanje | | |
| Uključenost djeteta u planiranje, promatranje i procjenu učenja | | |
| Poticanje djeteta na izražavanje vlastitih misli | | |
| Prilika za refleksiju o naučenom | | |
| Prilagodbe za individualne razlike | | |
| Osigurane mogućnosti za samostalno i grupno učenje | | |
| Prilagodbe za individualne razlike i razlike pojedinih skupina djece | | |
| Poticanje različitih interpretacija događaja i situacija | | |
| Omogućavanje prepoznavanja vlastitih ideja | | |
| Rješavanje problema | | |
| Korištenje oluje ideja | | |
| Uključivanje djeteta u proces prepoznavanja i definiranja problema | | |
| Uključivanje djeteta u aktivnosti pronalaženja rješenja te pojašnjavanja sveobuhvatnog rješenja | | |
| Strategije kritičkog mišljenja | | |
| Poticanje djeteta na procjenu situacije, problema ili događaja. | | |
| Poticanje djece na uspoređivanje i sukobljavanje ideja | | |
| Osigurane mogućnosti za generalizaciju i apstrakciju | | |
| Osigurana mogućnost povezivanja informacija iz različitih područja | | |
| Strategije kreativnog mišljenja | | |
| Mogućnost za iskazivanje različitih ideja | | |
| Promatranja problema iz različitih kutova | | |
| Poticanje djeteta na otvorenost, maštu, igru prilikom rješavanja problema | | |
| Osigurane mogućnosti za razvoj i elaboraciju vlastitih ideja | | |
| Istraživačke strategije | | |
| Poticanje na pronalaženje ideja iz različitih izvora uz korištenje istraživačkih tehnika | | |
| Osiguravanje mogućnosti za analizu podataka | | |
| Odgovornost postavlja pitanja koje potiču dijete na donošenje zaključaka temeljenih na podacima. | | |
| Poticanje djeteta na donošenje zaključaka o mogućim posljedicama (utjecaju) rezultata istraživanja. | | |
| Prikazivanje rezultata istraživanja drugima. | | |

Prilog 3: Cjeloviti podaci promatranja odgojnih skupina

| Planiranje i provedba kurikuluma | Mirjana | Lucija | Dora | Petra | Kristina | KOMENTAR/OPIS |
|---|---------|--------|------|-------|----------|---|
| Visoka očekivanja od djeteta | DA | DA | NE | DA | NE | Nudjenje aktivnosti koje potiču razvoj divergentnog mišljenja (kako povezati dva različita predmeta, npr. što avion može dati stablu, a što stablo avionu). Poticanje djeteta kada ono samo ne vjeruje u sebe. |
| Provedba aktivnosti u kojima dijete primjenjuje novo znanje | DA | DA | NE | DA | DA | Proučavanje enciklopedija kao pomoć u aktivnosti povezivanja dva predmeta. Crtanje sebe na Bačvicama nakon odgojiteljskih opisa. Izrađivanje „rakete“ i „letjelice“ prema uputama u enciklopediji. Primjena novih znanja u projektnom načinu rada. |
| Uključenost djeteta u planiranje, promatranje i procjenu učenja | NE | NE | NE | NE | DA | Uključenost djeteta u projektnom načinu rada. |
| Poticanje djeteta na izražavanje vlastitih misli | DA | DA | DA | DA | DA | Dijete se pita za mišljenje kako bi mu se ojačalo samopouzdanje. Provođenje aktivnosti „djeca - filozofi“. |
| Prilika za refleksiju o naučenom | NE | DA | NE | NE | DA | Dijete se pita koliko je zadovoljno aktivnošću i što je iz nje naučilo. |
| Prilagodbe za individualne razlike | | | | | | |
| Osigurane mogućnosti za samostalno i grupno učenje | DA | DA | DA | DA | DA | Djetetu se daje mogućnost samostalnog i grupnog rada. Dijete ima priliku samo otići u istraživački kutak i raditi samostalno. |
| Prilagodbe za individualne razlike i razlike pojedinih skupina djece | NE | DA | NE | DA | DA | Uspoređivanje radova s drugom djecom. |
| Poticanje različitih interpretacija događaja i situacija | DA | DA | DA | DA | DA | Objašnjavanje i komentiranje svoga uratka. Objašnjavanje i komentiranje crteža. |
| Omogućavanje prepoznavanja vlastitih ideja | DA | DA | DA | DA | DA | Likovna rješenja su često van okvira, drugačija od rješenja druge djece. Ideje u <i>brainstormingusu</i> drugačije od ideja druge djece. |
| Rješavanje problema | | | | | | |
| Korištenje oluje ideja | NE | DA | NE | DA | DA | Dijete koristi oluju ideja likovno, ne verbalno. Oluja ideja u grupnom radu pri izradi „rakete“ i „letjelice“. UPS model lutka – vodič preko koje dijete pronalazi rješenja. |
| Uključivanje djeteta u proces prepoznavanja i definiranja problema | NE | NE | NE | NE | DA | UPS model lutka. |
| Uključivanje djeteta u aktivnosti pronalaženja rješenja te pojašnjavanja sveobuhvatnog rješenja | NE | DA | NE | DA | DA | U grupnom radu pri izradi „rakete“ i „letjelice“. Preko UPS modela lutke dijete pronalazi rješenja postavljenog problema. |
| Strategije kritičkog mišljenja | | | | | | |
| Poticanje djeteta na procjenu situacije, problema ili događaja. | NE | NE | NE | NE | NE | Nije uočeno. |
| Poticanje djece na uspoređivanje i sukobljavanje ideja | NE | NE | NE | DA | DA | Djeca uspoređuju ideje preko razvojnih mapa. |
| Osigurane mogućnosti za generalizaciju i apstrakciju | NE | NE | NE | NE | DA | Preko razvojnih mapa. |
| Osigurana mogućnost | DA | DA | DA | DA | DA | Proučavanje enciklopedija. |

| | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|--|
| povezivanja informacija iz različitih područja | | | | | | Gledanje slika i fotografija, odgojiteljski opisi. |
| Strategije kreativnog mišljenja | | | | | | |
| Mogućnost za iskazivanje različitih ideja | DA | DA | DA | DA | DA | Likovne aktivnosti. Poticajne aktivnosti. |
| Promatranja problema iz različitih kutova | NE | NE | NE | NE | DA | Digitalni alati (robot – upute lijevo, desno, naprijed, nazad; neka vrsta kodiranja) |
| Poticanje djeteta na otvorenost, maštu, igru prilikom rješavanja problema | DA | DA | DA | DA | DA | Grupne aktivnosti. Digitalne aktivnosti. Kahoot. |
| Osigurane mogućnosti za razvoj i elaboraciju vlastitih ideja | DA | DA | DA | DA | DA | Objašnjava i verbalizira svoj rad. Dijete objašnjava svoje ideje u svakoj aktivnosti. |
| Istraživačke strategije | | | | | | |
| Poticanje na pronalaženje ideja iz različitih izvora uz korištenje istraživačkih tehnika | DA | DA | DA | DA | DA | Istraživanje u istraživačkom kutku. Proučavanje enciklopedija, slika, fotografija i uspoređivanje s vlastitim rješenjima. |
| Osiguravanje mogućnosti za analizu podataka | NE | DA | NE | DA | DA | Uspoređivanje i analiziranje s drugom djecom. |
| Odgojitelj postavlja pitanja koje potiču dijete na donošenje zaključaka temeljenih na podacima | NE | DA | NE | NE | DA | Kroz razgovor obogaćuje iskustvo djeteta (npr. djevojčica nikada nije bila na Bačvicama pa joj odgojiteljica pokazuje fotografije i opisuje plažu, djevojčica postavlja pitanja te na temelju opisa i fotografija crta sebe na Bačvicama). Pomoću digitalnih alata i kvizova. |
| Poticanje djeteta na donošenje zaključaka o mogućim posljedicama (utjecaju) rezultata istraživanja | NE | NE | NE | NE | NE | Nije uočeno. |
| Prikazivanje rezultata istraživanja drugima | DA | DA | DA | DA | DA | Razvojne mape. |

Prilog 4: Struktura kodova i podkodova

| KOD | PODKOD |
|--------------------------|--|
| KREATIVNOST | 1) apstraktne ideje 2) maštovitost 3) oluja ideja |
| MOTIVACIJA | 1) određena područja 2) vlastiti interesi 3) motivacija za sve 4) intelektualni izazovi |
| PRISTUPI U RADU | 1) projektni način rada 2) posebni materijali 3) dodatne aktivnosti 4) individualizacija 5) igra |
| VODSTVO U AKTIVNOSTIMA | 1) inicijativa 2) davanje smjernica 3) pokretači |
| IDENTIFIKACIJA | 1) prepoznavanje darovitosti 2) procjena psihologa 3) roditelji 4) vršnjaci 5) samoprocjena |
| KORISNOST IDENTIFIKACIJE | 1) odgovarajući materijali 2) podrška u razvijanju darovitosti 3) kvalitetniji odgojno-obrazovni rad 4) jake i slabe strane |
| PODRŠKA USTANOVE | 1) suradnja sa stručnim timom 2) osiguravanje materijala 3) organizacija prostora |
| IZAZOVI U RADU | 1) broj djece u skupini 2) samostalno informiranje 3) komunikacija s roditeljima |
| PODRŠKA DAROVITIMA | 1) zahtjevi grupe 2) zadovoljavanje potreba 3) poticajne aktivnosti 4) podrška u socio-emocionalnom razvoju |
| EDUKACIJA | 1) konferencije, seminari 2) iskustvo 3) mjesto za napredak |
| RODITELJI | 1) suradnja 2) razmjena informacija 3) savjetovanje 4) partnerstvo s ustanovom |

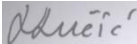
SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Kojom ja Nikolina Lučić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice _____ pedagogije i povijesti, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 21. rujan 2022.

Potpis 

OBRAZAC I. P.

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

| | |
|---|---|
| STUDENT/ICA | Nikolina Lučić |
| NASLOV RADA | Prepoznavanje i podrška darovitoj djeci u predškolskoj ustanovi |
| 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. doc. dr. sc. Ines Blažević 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. prof. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić |

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog diplomskog rada 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 