

Integracija darovitih učenika u odgojno-obrazovnom radu

Šlogar, Iva

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:843251>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Dvopredmetni studij Hrvatskoga jezika i književnosti i Pedagogije

Iva Šlogar

Integracija darovitih učenika u odgojno-obrazovnom radu

Diplomski rad

Mentor : izv. prof. dr. sc. Goran Livazović

Osijek, 2021.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za pedagogiju

Dvopredmetni studij Hrvatskoga jezika i književnosti i Pedagogije

Iva Šlogar

Integracija darovitih učenika u odgojno-obrazovnom radu
Diplomski rad

Društvene znanosti, pedagogija, posebne pedagogije

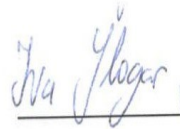
Mentor : izv. prof. dr. sc. Goran Livazović

Osijek, 2021.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravila te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 21. lipnja 2021.

 1806997305068

ime i prezime studenta, JMBAG

Sažetak i ključne riječi

Ovaj se rad bavi pitanjem integracije darovitosti u odgojno-obrazovnom radu. Cilj je rada opisati osobitosti darovitih učenika kao i njihov položaj u odgojno-obrazovnom procesu te istraživanjem uvidjeti način provedbe integracije darovitosti u odgojno-obrazovnom radu i zadovoljstvo darovitih učenika istom. Kako su daroviti učenici deklarirani kao učenici s posebnim potrebama te im je potrebno prilagoditi kriterije, metode i načine u odgojno-obrazovnom radu, navest će se i poželjni načini u radu s darovitim učenicima. Ovaj rad osim opisa darovitih učenika, njihove identifikacije i načina rada s darovitim učenicima, sadržava i istraživanje provedeno pomoću anketnog upitnika u kojem je sudjelovalo 76 ispitanika, a koje ispituje način provedbe preporuka rada s darovitim učenicima u nastavi kao proces integracije darovitih učenika u odgojno-obrazovnom radu i zadovoljstvo učenika istim. Rezultati su analizirani deskriptivnom analizom podataka. Dobiveni rezultati govore kako ne postoje statistički značajne razlike između identificiranih i neidentificiranih darovitih učenika u stavovima o podršci nastavnika u obrazovnom dijelu nastave, ali da darovite djevojčice osjećaju veću podršku nastavnika u odgojnom dijelu nastave od darovitih dječaka. Također, rezultati ovog istraživanja pokazuju kako jednaku podršku vršnjaka osjećaju i daroviti dječaci kao i djevojčice. Autor ovoga rada osmislio je i realizirao projekt Kraljevstvo umijeća u gradu Osijeku namijenjen darovitim učenicima te će isti biti prikazan kao primjer dobre prakse integrativnog pristupa u radu s darovitim učenicima.

Ključne riječi : daroviti učenici, identifikacija darovitosti, integracija darovitosti u nastavi, istraživanje, primjer iz prakse.

Sadržaj

1. UVOD	1
2. TEORIJSKA ANALIZA	2
2.1. Inkluzivni pristup – početak prihvaćanja darovitosti u odgojno-obrazovnom radu	2
2.2. Definiranje darovitosti	4
2.3. Osobine darovitih učenika	5
2.4. Područja darovitosti	7
2.5. Rad s darovitim učenicima	8
2.6. Proces identifikacije darovitih učenika	9
2.7. Čimbenici razvoja darovitosti	12
2.8. Uloga obiteljske sredine u radu s darovitimima	13
2.9. Uloga nastave u radu s darovitim učenicima	15
2.10. Integracija u odgoju i obrazovanju	15
2.11. Integracija u odgojno-obrazovnom radu s darovitim učenicima	17
2.12. Integracijski pristup u etapi uočavanja darovitih učenika	17
2.13. Integracijski pristup darovitosti u prilagodbi sadržaja	20
2.14. Integracijski pristup darovitosti u borbi protiv marginalizacije od strane vršnjaka	21
2.15. Integracija darovitih učenika u vanškolskim institucijama	23
3. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA	24
3.1. Cilj istraživanja	24
3.2. Hipoteze istraživanja	25
3.3. Ispitanici	25
3.4. Mjerni instrument	25
3.5. Postupak	26
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	26
4.1. Sociodemografski podaci	26
4.2. Deskriptivna statistika odabranih dimenzija ispitivanih varijabli	28
4.3. Rezultati t-testa za nezavisne uzorke	30

5. RASPRAVA.....	36
6. ZAKLJUČAK.....	38
7. PRIMJER IZ PRAKSE : INTEGRACIJA DAROVITIH UČENIKA U SOCIJALNOM OKRUŽENJU – PROJEKT KRALJEVSTVO UMIJEĆA NAMIJENJEN DAROVITIM UČENICIMA U GRADU OSIJEKU.....	38
8. LITERATURA	40
9. PRILOZI.....	43

1. UVOD

Današnji humanistički i holistički pristup odgoju i obrazovanju zalaže se prije svega za onaj pristup djetetu odnosno učeniku koji želi ostvariti odgojno-obrazovna postignuća, ali i nadasve izgraditi samosvjesnu, samostalnu i odgovornu individuu koja društvu doprinosi i gradi sebe u smislu napretka iz dana u dan. Upravo su se u odgojno-obrazovnim postignućima nerijetko izdvajali učenici u razne kategorije s obzirom na razinu postignuća učenika. Tako jednu od kategorija čine i daroviti učenici koji se u redovnom odgoju i obrazovanju deklariraju kao učenici s posebnim potrebama. Prema strategijskomu razvojnomu dokumentu o odgoju i obrazovanju (Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.) i Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008.), među učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, ubrajamo učenike s teškoćama različite pojavnosti i stupnja oštećenja te darovite učenike. Radi se o raznorodnoj skupini djece i učenika za koje su nužne razlike u ciljevima, odnosno očekivanim postignućima, sadržajima i metodama učenja i poučavanja sukladno njihovim individualnim sposobnostima i posebnostima (Nacionalni okvirni kurikulum, Ministarstvo znanosti, obrazovanje i športa Republike Hrvatske). Budući da se radi o prilagodbi nastavnog procesa, važno je za naglasiti da su različiti pristupi i načini u radu s darovitim učenicima te se naposljetku takav proces može nazvati integracijom darovitih učenika u odgojno-obrazovnom radu te će se u daljnjem dijelu rada isti proces nastojati prikazati i analizirati.

2. TEORIJSKA ANALIZA

2.1. Inkluzivni pristup – početak prihvaćanja darovitosti u odgojno-obrazovnom radu

Za odgoj se općenito može reći kako je društveno-povijesno uvjetovan proces koji pojedinca oblikuje u individuu različitih osobitosti pa tako odgoj analogno određuje i oblikuje čovječanstvo. Odgoj se još definira kao specifična ljudska aktivnost čovjekovog postajanja čovjekom (Bognar, 2015).¹ Vukasović smatra kako je odgoj uvjetovan intencionalnošću kojom pojedinac slijedi pravila, vrijednosti, ideala i stvara svrhu postojanja. „Da bi radio, djelovao, stvarao, preobražavao svijet, čovjek mora u tome nalaziti smisao, imati viziju ostvarenja, vidjeti neki cilj, svrhu, neku vrijednost. Bez tih idejnih vizija, obećavajućih postignuća, privlačnih vrijednosnih meta – ne bi mogao stvarati ni ljudski djelovati. Ideje, svrhe i ideali potiču, vode, usmjeravaju, čine ljude stvaralačkim ljudskim bićima. Stoga su značajke svake čovjekove djelatnosti“ (Vukasović, 2000, 131). Odgoj je dakle svjestan, svrsishodan i usmjeren način koji se vodi određenim vrijednostima s ciljem oblikovanja pojedinca. Za odgoj valja reći kako je on međuljudski odnos u kojem se stvaraju uvjeti za razvoj ljudske jedinice te taj odnos nije nikad jednostran, on uvijek mijenja i odgajnika, ali i odgajatelja. Kao takav, taj je odnos u funkciji poticanja rasta i razvoja ličnosti, a ako nije onda se ne može zvati odgojem (Bognar, 1999).² Kako je odgoj sustavan, usmjeren i planski proces, isto se može reći i za obrazovanje. Autor Ante Vukasović (1989)³ obrazovanje shvaća kao proces usvajanja znanja, umijeća i navika, što je osnova za izgrađivanje znanstvenog pogleda na svijet, za povezivanje znanja s praktičnom profesionalnom djelatnošću i za izgrađivanje sposobnosti za samoobrazovanje. Ako se odgoj i obrazovanje shvate kao procesi stjecanja znanja i razvijanja spoznaja, tada se dolazi do njihovih znatnih korelacija, a najčešće se kaže kako i jedan i drugi proces povezuje svrha unapređenja pojedinca i kreiranje civilizacije. Kao takvi, procesi odgoja i obrazovanja implementirani su u nastavu kao temeljnu sastavnicu školskoga rada. Nastavu kao sustav sa svrhovitom organizacijom autori različito tumače. Jelavić za nastavu kaže kako je pedagoški osmišljena i sustavno

¹ Bognar, B. (2015). Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi*, 22(2), 9-37.

² Bognar, L. (1999). Metodika odgoja. *Osijek, Croatia: Pedagoški fakultet Sveučilišta*.

³ Vukasović, Ante (1989), Analiza i unapređivanje odgojnog rada, Samobor: Zagreb – radna organizacija za grafičku djelatnost.

organizirana aktivnost kojoj je svrha odgoj i obrazovanje pojedinca (Jelavić, u: Bežen i sur., 1993, str. 25).⁴ Valja naglasiti da je svaka nastava kao društveno-povijesno uvjetovani proces podložna promjenama što na didaktičkom, što na metodičkom ili pak sadržajnom planu. Jednako tako nastava podliježe inkluziji koja podrazumijeva pozitivnu promjenu, beskrajno stalnog porasta učenja i sudjelovanja svih učenika, ideala kojem škole mogu težiti, ali koji nikada u potpunosti nije ostvaren i neprestano mu se stremi (Livazović, u : Buljubašić-Kuzmanović i sur., 2020, str. 9). U širem smislu riječi, obrazovna inkluzija se odnosi na uključivanje djece i odraslih koji su zbog psihofizičkih, socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih mogućnosti, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi. U užem smislu riječi, inkluzija je zahtjev kojim se naglašava da svako dijete ma pravo na obrazovanje u skladu s svojim mogućnostima (Karamatić-Brčić, 2011).⁵ Ako se dakle inkluzija u odgoju i obrazovanju shvati kao potreba za prilagođavanjem sadržaja, metoda i načela rada određenim mogućnostima, tako se dolazi do spoznaje da je inkluzivni odgoj nužno provoditi i s darovitim učenicima, kao skupini koja uistinu iziskuje određene prilagodbe unutar redovnog odgoja i obrazovanja. Karamatić-Brčić (2011) izdvaja nekoliko važnih konvencija i načela kojima se ističe važnost u doprinosu inkluzivnog odgoja i obrazovanja, a oni su sljedeći : 1948. godine održana je Deklaracija o ljudskim pravima u okviru koje se osigurava pravo na besplatno osnovno obrazovanje za svu djecu, 1989. godine održana je Konvencija UN-a o pravima djeteta pri kojoj se osigurava pravo na temeljno obrazovanje sve djece bez obzira na različitosti, 1990. godine je održana Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve (Jomtien), 1993. godine u Okviru UN-ovih standardnih pravila promiče se Jednakost prilika za osobe s poteškoćama u razvoju (Pravilo 6) te je temeljni cilj navedenog dokumenta jednakost obrazovnih šansi sve djece i mladih sa značenjem njihove uključenosti u sustav redovnog školovanja, 1994. godine održana je Izjava u Salamanci i Okvir za akciju u kojoj se donosi odluka o uključivanju sve djece u obrazovni sustav., zatim je 2000. godine na Svjetskom obrazovnom forumu (EFA ciljevi, Dakar) realiziran Okvir za akciju u kojem je naglasak na tome da sva djeca imaju pristup na potpuno besplatno i obvezno obrazovanje pri čemu se navedeni cilj planira realizirati do 2015. godine. Godine 2001. prihvaćena je studija O pravu na obrazovanje za osobe s invaliditetom: prema inkluziji, 2008. godine prihvaćena je UN-ova

⁴ Bežen, A., Jelavić, F., Kujunžić, N., Pletenac, V. (1993). Osnove didaktike. Zagreb: Školske novine.

⁵ Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 10.

Konvencija o pravima za osobe s invaliditetom koja promovira društvenu inkluziju kao temelj društvene jednakosti (Guideliness for Inclusion, 2005:14). Sastavnice odgojno-obrazovne inkluzije različito se ostvaruju, a većina ih škola, s obzirom na vlastite uvjete rada, provodi na svojstven način. Ipak, postoje temeljni oblici kojima se inkluzija najčešće provodi, a neki od njih su uvažavanje svih učenika te nastavnog i školskog osoblja na jednak način, sudjelovanje svih učenika, odnosno smanjivanje njihovog isključivanja iz školske kulture, kurikulumu i lokalne zajednice, restrukturiranje kulture, politike i prakse u školama tako da odgovaraju različitostima učenika, učenje i sudjelovanje svih učenika koji se mogu naći pod pritiskom isključivanja, a ne samo onih koji su kategorizirani kao učenici s poteškoćama u razvoju, savladavanje prepreka u učenju i sudjelovanju svih učenika, različitosti kod učenika predstavljaju potporu u učenju i sudjelovanju, a ne nužno problem koji se treba savladati, omogućavanje školovanja svim učenicima što bliže mjestu stanovanja, postavljanje škole kao odgojno-obrazovne ustanove koja potiče razvoj inkluzivnih vrijednosti, razvijanje suradnje sa ostalim institucijama koji su u komunikaciji sa školom te spoznaja da je obrazovna inkluzija samo jedan aspekt inkluzije u društvu (Ainscow i Booth; 2002: 3).⁶ Iako je inkluzija često shvaćena kao proces usmjeren na učenike s poteškoćama, valja naglasiti sve sastavnice inkluzije, a mnoge od njih odnose se i na darovite učenike kao kategoriziranu skupinu učenika s posebnim potrebama pa je tako inkluzivni oblik odgoja i obrazovanja prvi korak kao poticanju proizvoljne klime za nastajanje, rast i razvoj darovitosti kao fenomena kod učenika.

2.2. Definiranje darovitosti

Kako bi se shvatio kompleksan proces integracije darovitosti u odgojno-obrazovnom radu, valja poći od definiranja samoga pojma darovitosti. Pojam darovitosti složen je termin koji se često opisuje na različite načine. Nerijetko ga se koristi uz nazive natprosječnost, obdarenost, genijalnost, talentiranost, a kao najčešća istoznačnica koristi se pojam nadarenost (Kadum, Hozjan, 2015). Ipak, Furlan (1988) ⁷smatra da termini *nadaren* i *darovit* nisu istoznačnice te

⁶ Booth, T., Ainscow, M. (2002), The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, drugo izdanje. Centre for studies on Inclusive education.

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

⁷ Furlan, I. (1988) Integrativni pristup u identifikaciji i edukaciji darovitih. U : Pedagoški rad, Zagreb. 339-343.

ističe da termin *nadarenost* može imati pasivan prizvuk, dok se u slučaju *darovitosti* očekuje aktivan ishod postignuća. Autori Majurec i Lay (2008) darovitost definiraju kao sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznadprosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi. S druge strane, Winner (2005) darovitost je okarakterizirala kroz tri tipična obilježja : prijevremenu razvijenost u organiziranim područjima znanja kao što su jezici, matematika, glazba, likovna umjetnost, šah, balet, gimnastika i slično, zatim inzistiranje darovitih da „sviraju“ po svome u vidu da od odraslih traže minimum pomoći te za posljednju osobinu izdvaja žar za svladavanjem u smislu istinske motivacije za rad i napredak. Gagne (1995)⁸ pojam darovitosti opisuje kao posjedovanje visokih prirodnih sposobnosti, dijelom urođenih, koji se mogu smatrati darovima prirode i koji su dijelom razvijeni procesom sazrijevanja kao i svakodnevnim korištenjem. Nešto noviji podaci poput onih od autora Kalin i Valenčić-Zuljan (2004) o darovitosti govore onda kada pojedinci na jednom ili više područja ljudske djelatnosti osjetno iskazuju natprosječne rezultate. Definišući dakle darovitost, autori se uglavnom slažu kako je riječ o visokom stupnju postignuća na općoj ili specifičnoj razini sposobnosti. Kako ju autori različito tumače s obzirom na nasljeđe i odgoj, razvoj darovitosti valja sagledati kroz obje prizme i uvidjeti koliki je značaj urođenih i nasljednih komponenti s jedne i naučenih i poticajnih elemenata okoline s druge strane kao jednako značajnih u razvoju darovitog djeteta.

2.3. Osobine darovitih učenika

Iz prethodno navedenih definicija darovitosti vidljivo je da se pojam darovitosti različito tumači i razmatra. Suzić (2005)⁹ definicije darovitost kategorizira u tri skupine : 1. definicije s naglaskom na intelektualnu komponentu, 2. definicije koje darovitost poistovjećuju s kreativnošću, 3. definicije koje darovitost tumače interakcijom visoko razvijenih sposobnosti,

⁸ Gagne, F. 1995. From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. Roeper Review.

https://www.researchgate.net/publication/254325555_From_giftedness_to_talent_A_developmental_model_and_its_impact_on_the_language_of_the_field

⁹ Suzić, N. 2005. Pedagogija za 21.stoljeće. Banja Luka : TT -Centar.

kreativnosti, osobina ličnosti i učinkovitog okruženja. Definicije darovitosti mijenjale su se sukladno poznavanju njezinih osobitosti, ali autori se uglavnom slažu oko osobina koje pokazuje daroviti učenik. Koren (1989) izdvaja osobine darovitog učenika kroz različite sposobnosti pa tako kaže da učenik općih intelektualnih sposobnosti posjeduju sposobnost prerade informacija, lako i brzo uči, bogatog je rječnika, jake intelektualne radoznalosti te je poduzetan i naglašenog zadovoljstva u postavljanju hipoteza. Za učenika kreativnih sposobnosti, autor navodi neovisnost i originalnost mišljenja, izrazitu otvorenost, sklonost čestim improvizacijama, preferenciju složenih zadataka te pozitivnu sliku o sebi. Daroviti učenik psihomotornih sposobnosti pak ima dobro razvijene manipulativne vještine, izraženu preciznost pokreta, vrlo dobre koordinativne funkcije i visoku razinu tjelesne energije. Kod darovitog učenika umjetničkih sposobnosti primjećuje se izražen osjećaj za prostorne odnose, istaknuta sposobnost opažanja, vještina prilagođavanja i oponašanja, kreativno izražavanje u glazbi, glumi, plesu ili likovnom izrazu. Naposljetku za darovitog učenika rukovodećih sposobnosti izdvaja se spremno prihvaćanje odgovornosti, dobro predviđanje donesenih odluka, laka prilagodljivost novim situacijama, izražen smisao za suradnju i organizaciju (Koren, 1989).¹⁰ Osim navedenog, autori poput Colemana (1994) izdvajaju niz osobina koje su svojstvene svim darovitim učenicima bez obzira na kategoriju darovitosti. Tako Coleman (1994)¹¹ izdvaja kako su osobine i pokazatelji darovitih učenika osobito kvalitetno učenje, osobito kvalitetna uporaba znanja, samostalno stvaranje novog znanja te velika motiviranost. Osobito kvalitetno učenje podrazumijeva iznimno dobro pamćenje, brzo i lako usvajanje novih sadržaja te razumijevanja sadržaja na višoj i dubinskoj razini. Kvalitetna uporaba znanja podrazumijeva uporabu složenih simboličkih sustava za razumijevanja i iskazivanje znanja te traženje objašnjenja za sve nejasne ili nedovoljno dokazane dijelove znanja. Samostalno stvaranje novog znanja pretpostavlja kreativno ponašanje te odstupanje od tipičnih načina opažanja, a velika motiviranost izražena je kroz osobine inicijative i nezavisnosti te želje za organizacijom i vođenjem drugih. Autori Betts i Neihart (1986)¹²

¹⁰ Koren, I. 1989. Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika. Zagreb : Školska knjiga.

¹¹ Coleman, L. J. (1994). Portfolio assessment: A key to identifying hidden talents and empowering teachers of young children. *Gifted Child Quarterly*, 38(2), 65–69. <https://doi.org/10.1177/001698629403800203>

¹² Betts, G. T., & Neihart, M. (1986). Implementing self-directed learning models for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 174-177.

razlikuju i podtipove darovitih učenika pa s obzirom na te podtipove i različite osobine koje posjeduje svaka podskupina. Prvu skupinu čini *uspješan darovit* učenik te je on najčešće konformist, perfekcionista, obožavan u društvu vršnjaka i odraslih. Drugi tip je *izazivajuće darovit* učenik koji gaji osobinu kreativnosti, ali s razinom frustracije i nediscipline. Treći je tip *povučen darovit* učenik koji je nesiguran, sramežljiv i tih te ima nisku razinu samopouzdanja. Četvrtu podskupinu čine *daroviti otpadnici* koji iskazuju otpor i ljutnju jer smatraju da škola i okolina nisu udovoljile njihovim potrebama. Petu podskupinu čine *dvostruko daroviti* učenici koji imaju određenu poteškoću ili emocionalnu rastresenost stoga se na njih najčešće gleda kao na problem. Posljednju, šest skupinu čine *autonomno daroviti* učenici koji imaju visoko mišljenje i dobru sliku o sebi, visoku razinu motivacije i entuzijazma (Betts, Neihart, 1986, prema Livazović, 2018).

2.4. Područja darovitosti

Proučavajući darovitost, svi se autori slažu da se ona ne može kategorizirati u samo jednu od odlika *darovitog* te ne postoji precizna formula za to što je konkretno *darovito* i u kojem točno području. Pogrešno bi dakle, bilo reći kako je darovitost moguća samo u likovnoj umjetnosti, glazbenoj umjetnosti ili pak na matematičkom polju. Polazeći od tih činjenica i od složenosti pojave darovitosti, autori se odlučuju na kategorizaciju područja darovitost s obzirom na to u kojim se poljima ona javlja. Gardner (1993) ističe nekoliko područja darovitosti s obzirom na višestruku inteligenciju te tako navodi verbalno-jezičnu inteligenciju, logičko-matematičku, prostornu ili spacijalnu, tjelesno-kinestetičku, glazbenu, intrapersonalnu te naturalističku inteligenciju odnosno darovitost. Lingvističku inteligenciju obilježava učinkovito korištenje riječi, bogat rječnik, izražajnost govora, efikasno manipuliranje jezikom (verbalno i pisano), korištenje riječi u rješavanju praktičnih problema te korištenje jezika kao sredstva za pamćenje podataka. Logičko-matematičku inteligenciju karakterizira učinkovito korištenje brojeva, dobro logičko zaključivanje, lako uočavanja logičke strukture i odnosa te uzročno-posljedičnih veza, sposobnost otkrivanja obrazaca, sposobnost kategorizacije, klasifikacije, zaključivanja, generalizacije, računanja i provjere hipoteza. Za prostornu ili spacijalnu inteligenciju značajno je točno opažanje i snalaženje u prostoru, sposobnost prostornog oblikovanja, osjećaj za boje, linije i oblike, mogućnost

manipulacije i stvaraju mentalne slike s ciljem rješavanja problema, mogućnost grafičkog prezentiranja ideja. Tjelesno-kinestetička inteligencija odnosi se na korištenje mentalnih sposobnosti za koordinaciju tjelesnih pokreta, sposobnost služenja cijelim tijelom u izražavanju misli i osjećaja, mogućnost korištenja ruku pri izradi predmeta, dobra koordinacija, ravnoteža. Glazbenu inteligenciju karakterizira osjećaj za glazbu, razlikovanje glazbe, glazbena kreativnost, glazbeno izražavanje – sposobnost obuhvaća prepoznavanje i sastavljanje glazbenih tonova i melodija osjećaj za ritam, dinamiku, melodiju. Intrapersonalna inteligencija označava poznavanje samog sebe i mogućnost djelovanja u skladu s tim, svijest o vlastitim raspoloženjima, namjerama, motivima, temperamentu i željama, samodisciplina, razumijevanje samog sebe, samopoštovanje. Naposljetku prirodnu inteligenciju imaju oni koji su zainteresirani za vanjske prostore, oni koji osjećaju duboku povezanost s prirodom, razmišljaju u skladu s okolišem (Gardner 1993, prema : Posavec, 2010).¹³ Nešto drugačiju kategorizaciju područja darovitosti iznosi Koren (1988)¹⁴ te smatra kako se darovitost očituje u općim intelektualnim sposobnostima, specifičnim školskim sposobnostima, kreativnim ili produktivnim sposobnostima, sposobnostima vođenja i rukovođenja, umjetničkim sposobnostima te psihomotornim sposobnostima. Najuže gledajući, darovitost kao proces može podijeliti u kategorije osobina općih intelektualnih sposobnosti te visoke sposobnosti za jedno specifično područje (Feldman, 1990; Tannenbaum, 1983, Bloom, 1982).^{15 16 17}

2.5. Rad s darovitim učenicima

Govoreći o darovitosti kod učenika, valja prvotno poći od procesa primjećivanja komponenti darovitost, zatim slijedi sama identifikacija darovitosti te naposljetku i zahtjevan rad s darovitim učenicima koji mora biti usmjeren, kvalitetan, organiziran i svrsishodan. Livazović (2018) navodi tri temeljne grupe potreba darovitih učenika : a) elementarne potrebe

¹³ Posavec, M. (2010). Višestruke inteligencije u nastavi. *Život i škola*, 24(2), 55-64.

¹⁴ Koren, I. (1988). *Nastavnik i nadareni učenici*. Udružena samoupravna interesna zajednica za zapošljavanje.

¹⁵ Feldman, D. H., & Goldsmith, L. T. (1990). *Nature's Gambit: Child Prodigies and the Development of Talent*.

¹⁶ Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives* (p. 37). New York: Macmillan.

¹⁷ Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional children*, 48(6), 510-522.

koje se odnose na hranu, vodu, toplinu, sigurnost, odjeću, ljubav itd., b) specifične potrebe vezane uz razvoj darovitosti, a odnose se na socijalno-emocionalne i obrazovne potrebe i c) potrebe koje imaju i druga djeca, ali na darovite ona utječu drugačije zbog njihove osobitosti u području darovitosti. Iz prethodno navedene podjele vidljivo je kako je rad s darovitim učenicima zahtjevan i iziskuje određene prilagodbe osobinama darovitih učenika. Kako bi se uvidjela mogućnost za integrativnim pristupom u radu s darovitim učenicima, treba poći od načina identifikacije darovitih učenika.

2.6. Proces identifikacije darovitih učenika

Prije svega, valja naglasiti kako ne postoji jedinstven način identificiranja darovitog učenika. Većina država ne zahtijeva od lokalnih obrazovnih agencija da slijede isti postupak identifikacije, pa su programski kriteriji prepušteni okrugu ili pojedinoj školi. Roditelji i administratori trebali bi surađivati u pozitivnom i suradničkom duhu kako bi koristili testne podatke kao jednu od nekoliko mjera za razvijanje odgovarajuće obrazovne strategije za nadarene učenike (National association for gifted children). Iako daroviti učenici pokazuju zajedničke karakteristike i osobine, one ne moraju nužno biti kriterij po kojem bi se za nekog učenika moglo reći je li darovit ili ne. Kako identifikacija ne bi izostala kao početna, temeljna sastavnica u radu s darovitim učenicima, *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske* (na snazi od 1.siječnja 2020.) u članku 63. nalaže kako škola provodi uočavanje, praćenje i poticanje darovitih učenika te im organizira dodatni rad prema njihovim sklonostima i sposobnostima.¹⁸ Koren (1989) za identifikaciju darovitosti kaže kako se ona odnosi na utvrđivanje identiteta darovitog učenika te vrstu i stupanj njegove darovitosti. Identifikacija se karakterizira kao vrlo dinamičan i kontinuiran proces jer se različite vrste darovitosti mogu pojaviti u različito doba kod različitih pojedinaca pa se stoga nazivaju procesnom dijagnostikom (Koren, 1989:12). Za identifikaciju darovitosti tvrdi se kako je ona širi proces od otkrivanja, jer je samo otkrivanje tek jedna od etapa procesa identifikacije, a u samoj identifikaciji sudjeluju stručnjaci raznih profila poput pedagoga,

¹⁸ Hrvatska, Republika. "Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi." *Narodne novine. Službeni list Republike Hrvatske* (2008).

psihologa, liječnika i sociologa (Gagné, 2020).¹⁹ Ako bi se dakle razlikovali proces uočavanja darovitosti i njezine identifikacije, tada bi se moglo reći da samo uočavanje znakova darovitog djeteta može opaziti roditelj, dok stručnjaci različitih područja i različitim metoda mogu utvrditi radi li se uistinu o darovitosti i kojeg stupnja. Identifikacija je stoga stručno utvrđivanje jesu li opaženi znakovi uistinu pokazatelji razvijenijeg stupnja sposobnosti i hoće li dijete napredovati i po kojem programu (Chitwood, 1986).²⁰ Da je identifikacija darovitosti složen pojam govori u prilog činjenica da kriteriji mjerenja moraju biti mjerljivi, objektivni, nepristrani, dogovoreni i konstruktivni. Sve domene i područja darovitosti i talenata moraju biti obuhvaćene, uključujući ranu identifikaciju te identifikaciju na svim razinama učeničkog razvoja, a organizacija postupaka mora biti u skladu s diferencijacijom (New South Wales Department of Education and Training, 2004:7)²¹ „Akademski svijet tradicionalno se usredotočuje na teorijske deskriptore, dok je društvo u cjelini više zainteresirano za praktičnu funkciju. U svjetlu tog razvoja slijedi pomak od teorijskih shvaćanja darovitosti do fokusa na ono što nadareni i talentirani zapravo mogu učiniti. Stoga postoji niz odlučujućih čimbenika u definiranju što je darovitosti (Persson, 2013; 2).“²² Kako se identifikacijski proces mijenja ovisno o perspektivi teorije i prakse kako je naglašeno, Persson (2013) razlikuje tri stupnja identifikacijskog procesa koji ne mora nužno biti proveden od stručnjaka. Prvi je nominacija koja može biti provedena od strane učitelja, nastavnika ili pak roditelja, gdje se uglavnom dobivaju subjektivne procjene pojedinca putem lista za procjenu i nominaciju. Nakon nominacije slijedi postupak provjeravanja sposobnosti odnosno talenata u kojem su prisutne kombinacije testova, poput testova sposobnosti i testova postignuća. Treća etapa podrazumijeva nadgledanje odnosno prikupljanje podataka o tomu je li sama identifikacija bila uspješna i razvija li se talent u onom smjeru predviđenom rezultatu identifikacije (Persson, 2013). Primjeri iz procesa provjeravanja mogu se odnositi na tipične testove sposobnosti poput Stanford Binetove skale (LM) ili Wescherove inteligencijske skale za djecu. Također neverbalni testovi, kao što je naprimjer Naglierijev test neverbalne

¹⁹ Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 67-79.

²⁰ Chitwood, D. G. (1986). Guiding parents seeking testing. *Roeper Review*, 8(3), 177-179.

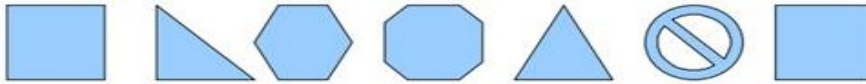
²¹ Policy and implementation strategies for the education of gifted and talented students(2004) New South Wales: Department of Education and Training. Dostupno na : <https://education.nsw.gov.au/>

²² Persson, R. S. (2013). Who decides what giftedness is?. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2).

inteligencije, mogu biti učinkoviti za učenike iz kulturnog i jezičnog područja. Pod etapom provjeravanja još bi se mogli naći testovi poput Hemmon-Nelsonova testa, Ravensovi progresivnih matrica ili pak testa matričnih analogija. Navedeni testovi uglavnom se odnose na testove kognitivnih sposobnosti dok je moguće ispitivati i postignuća učenika s obzirom na vršnjačku sposobnost. Mogu biti akademsko-specifični i odnositi se primjerice na matematiku ili jezičnu umjetnost ili to mogu biti standardizirani testovi kao što su SAT, ITBS, SRA i MAT testovi (*National association for gifted children*)²³. Slika (1) prikazuje primjer zadatka ITBS praktičnog testa namijenjenog za prvi razred osnovne škole koji bi se provodio u etapi provjeravanja prilikom identifikacije darovitosti, dok slika (2) prikazuje primjer zadatka iz Stanford Binetova testa sposobnosti.

Slika (1) – Primjer ITBS praktičnog testa namijenjenog učenicima prvoga razreda osnovne škole (*National association for gifted children*)

6. Koliko je prikazano trokuta?



- 3
- 7
- 6
- 2

7. Označite sliku koja pokazuje gdje će obitelj u New Yorku najvjerojatnije živjeti.



- Prva slika preko balona
- Druga slika preko balona
- Treća slika preko balona

8. Koja slika prikazuje odmaralište u koje bi ljudi mogli otići na odmor?



²³ <https://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices/identification/tests-assessments>

Slika (2) – Primjer Stanford Binnetova testa sposobnosti (*National association for gifted children*)

Za šest godina Jill će biti dvostruko starija od Amande. Prije godinu dana Jill je imala devet puta više od Amande. Koliko Jill sada ima godina?

9
10
11
12

2.7. Čimbenici razvoja darovitosti

Opisujući složen proces darovitosti, Winner (1996)²⁴ govori o mitovima koje vežemo uz darovitu djecu. Tim se mitovima ujedno ruše i određene predrasude o tome što sve može utjecati na razvoj darovitosti. Prvi mit vezan uz darovitu djecu jest globalna darovitost po kojoj se smatra da darovita djeca mogu iskazati darovitost u dvama važnim područjima vrednovanja u školama, a to su jezik i matematika, što je neodrživo jer učenik može biti darovit u jednom od tih područja, a u drugom potpuno podbaciti. Sljedeći mit odnosi se na talentiranost, ali ne i darovitost, a ta tvrdnja razlikuje darovitost od talentiranosti po područjima uspjeha djece, što također nije točnim. Sljedeći mit odnosi se na pretpostavku : „Djeca darovita za školska (akademska) postignuća imaju opće intelektualne sposobnosti koje im omogućuju da budu darovita u svim školskim predmetima“ (Cvetković – Lay, 2010:26)²⁵. Mit koji se nadovezuje na tu predrasudu jest mit o izuzetno visokom koeficijentu

²⁴ Winner, E., & Opačak, K. (2005). Darovita djeca: mitovi i stvarnost. Ostvarenje.

²⁵ Cvetković – Lay, J. (2010). Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu. Zagreb: Alinea.

Cvetković – Lay, J., i Sekulić Majurec, A. (1998). Darovito je, što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi. Zagreb: Alinea

inteligencije. Pri tome se pretpostavlja da učenici koji posjeduju široku intelektualnu moć na više akademskih područja jesu daroviti. Darovita djeca najčešće su darovita samo na jednom znanstvenom području te uz to postoji mogućnost da imaju poteškoća s učenjem na drugom znanstvenom području. „IQ testovi mjere usko područje ljudskih sposobnosti, prvenstveno verbalne i matematičke mogućnosti. Jako je malo dokaza da je za darovitost u neakademskim područjima kao što su umjetnost ili glazba potreban izuzetan IQ (Winner,1996;7).“ Sljedeći mit odnosi se na čimbenik biologije odnosno genetske modifikacije na utjecaj darovitosti. Općenito se vjeruje kako je darovitost jednostavno urođena, no autorica kaže kako taj mit zanemaruju utjecaj okoline koji je djelotvoran na razvijanje talenta. Još jedan mit o darovitost veže se na predrasudu da darovitu djecu stvaraju preambiciozni roditelji koji djecu nagone na postignuća iznad njihovih stvarnih sposobnosti te kada ih oni previše forsiraju, takva djeca prebrzo „sagore“ (Cvetković Lay, 2010). Winner (1996) pak tvrdi da je istina da roditelji darovite djece u velikoj mjeri uključuju poticanje razvoja talenta, ali to ne predstavlja destruktivnu silu. Preostali mitovi odnose na to da nisu sva djeca darovita te da nije nužno da sva darovita djeca postaju istaknuti ljudi. Od brojnih čimbenika koji utječu na darovitost, važnu ulogu igraju osobnost, motivacija, obiteljsko okruženje, povoljne prilike te slučajnosti (Winner, 1996).

2.8. Uloga obiteljske sredine u radu s darovitima

Prema Cvetković Lay (2010) izdvaja se podatak o rezultatima longitudinalnog istraživanja Termana i Blooma, koji pokazuje da je obiteljska struktura jedan od najznačajnijih čimbenika kasnijeg uspjeha darovite djece. Suvremena stajališta o darovitosti više ne polaze od pretpostavke kako je darovitost svojstvo koje neko dijete u sebi jednostavno nosi ili ne nosi, nego se darovitost tumači kao dvostruko socijalno određen fenomen (Matijević, Svalina, 2011).²⁶ Franks i Dolan (1982.)²⁷ za darovitost kažu kako ona zapravo ne predstavlja nekakvo objektivno stanje te da ona nije uvježbavanje u nečemu, nego je to proces nastajanja. Ako su u obzir uzmu čimbenici obitelji i škole kao institucije, tada valja

²⁶ Svalina, V., & Matijević, M. (2011). Glazbeno daroviti učenici na primarnom stupnju školovanja. Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, 152(3-4), 425-446.

²⁷ Franks, B., Dolan, L. (1982.). Affective characteristics of gifted children: educational implications. Gifted Child Quarterly, 26, 4.

reći kako je obitelj jedna od ključnih čimbenika u procesu nastajanja same darovitosti. Bloom (1982.) naglašava postojanje interakcije između triju elemenata: sposobnosti, znaka i signala. Pod sposobnostima on podrazumijeva biološku karakteristiku koja djetetu omogućuje dobro funkcioniranje u nekoj aktivnosti, dok se pod znakovima misli na određene oblike djetetova ponašanja koji se mogu objektivno utvrditi, a koji ukazuju da dijete dobro funkcionira u nekoj aktivnosti. Pod signalima Bloom misli na roditeljsku percepciju dječje sposobnosti koja ovisi o željama, očekivanju i o njihovom znanju (Bloom, 1982, prema : Matijević, Svalina, 2011). Bloom također smatra kako su za očitovanje nadarenog ponašanja važniji signali već znakovi. Ako je roditelj uvjeren da dijete posjeduje visoke sposobnosti za neku aktivnost on tome posvećuje posebnu pažnju i nastoji djetetu osigurati najpovoljnije uvjete za razvoj tog pretpostavljenog talenta. Ako se uloži 10 do 15 godina ozbiljnog rada u kojemu će biti angažirano i samo dijete, ali isto tako i roditelji i učitelji, ti se signali kasnije mogu razviti i očitovati kao darovitost. Mada Bloom posebno naglašava važnost signala, on ipak pridaje velik značaj i znakovima jer prave sposobnosti djeteta dolaze sasvim do izražaja u prvom redu onda kad se očituje i brzina i lakoća u napredovanju. Time dijete dobiva određenu početnu prednost pred vršnjacima što ga potiče da se i dalje nastavi ozbiljno baviti aktivnostima za koje posjeduje visoke sposobnosti (Čudina-Obradović, 1990., 70)²⁸. Cvetković Lay i Majurec (2008) navode kako se uz utjecaj obitelji na darovitost vežu i krive nominacije darovitosti pa su tako djeca koja potječu iz obitelji koja žive u boljim socioekonomskim uvjetima pogrešno prepoznata kao darovita, dok su podcijenjena djeca čiji su roditelji skromnijih ambicija. Danas se zna da se darovita djeca rađaju u obiteljima svih obrazovnih statusa (Baska, 1983., Touq, Kamal i Fada, 1993), tj. da viši socijalni status i više obrazovanje roditelja ne utječu na to da im se češće rađaju darovita djeca, ali da mogu utjecati na to da se bolje potakne razvoj darovitosti onih komponenata koje dovode do izražavanja djetetove darovitosti (Bloom, 1982; Eccles, 1983; Roedel, Jackson i Robinson, 1980; Walberg, 1984, prema Majurec, 1995²⁹).

²⁸ Čudina-Obradović, M. (1990.). Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga

²⁹ Sekulić-Majurec, A. (1995). Darovita djeca i obitelj: istine i zablude. Društvena istraživanja-Časopis za opća društvena pitanja, 4(18+ 19), 551-561.

2.9. Uloga nastave u radu s darovitim učenicima

Kako se darovitost treba promatrati kao socijalni, ne samo biološki fenomen, valja reći kako na razvoj darovitosti utječu brojni faktori. Jedan od njih zasigurno je i odgojno-obrazovni proces, odnosno sama nastava koju pohađa potencijalno darovit učenik. Darovitost dakle ne čine samo visoke sposobnosti već su uz njih, da bi se darovitost očitovala, nužne i neke osobine ličnosti poput specifične motivacije i kreativnosti (Renzulli, Reis, 1985).³⁰ U tom slučaju nastavu valja promotriti kao odgojno-obrazovni proces u kojem je za učenika, ne samo darovitih osobina, već svakog učenika, jednako bitan i odgojni i obrazovni segment. Gledajući na odgojni utjecaj nastave, treba naglasiti u ulogu školskih vršnjaka u razredu kao bitnu sferu utjecaja na darovitog učenika. Prema Cvetković Lay i Sekulić Majurec (1998) jedna od najosnovnijih potreba je potreba za kontaktiranjem s vršnjacima prema kronološkoj dobi. Također, bitnu ulogu igra i sam učitelj odnosno nastavnik. Kompetentan učitelj mora biti osposobljen za rad s djecom s teškoćama u razvoju te darovitu djecu (Đuranović, Klasnić, Lapat, 2012).³¹ Kako je nastava bitan čimbenik u razvoju darovitosti kod učenika, daljnji će se dio teksta bazirati mogućnostima za integracijom darovitosti u odgojno-obrazovnom radu i prikazati važnost iste.

2.10. Integracija u odgoju i obrazovanju

Integracija je riječ koju se danas sve češće može čuti, iako ona za različita područja nosi i različit oblik značenja samog pojma. Općenito gledajući, integracija je spajanje u jedno; okupljanje odijeljenih elemenata u jedinstven sustav (npr. naroda, ideja, predmeta, poduzeća); proces kojim se dopunjuje ili stvara neka cjelina (Hrvatski leksikografski zavod Miroslava Krlež, Hrvatska enciklopedija). Kada se govori o području odgoja i obrazovanja, često se integracija odnosi na proces redovnog školovanja i uključivanja učenika s

³⁰ Renzulli, J., Reis, S.(1985): The schoolwide enrichment model, a cooperative plan of educational excellence. Connecticut: Mansfield center, Creative learning Press.

³¹ Đuranović, M., Klasnić, I., Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. Život i škola, LIX(29), 34-44. Preuzeto 12. rujna 2017. iz https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=179382

poteškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni proces. Cilj integracije obično se shvaća kao uključivanje djeteta s posebnim potrebama u razvoju u sustav redovnog školovanje sa sljedećim zadaćama : istaknuti pravo na obrazovanje djece s poteškoćama u razvoju, uključivanje djece s poteškoćama u razvoju u redovne škole s ostalom djecom te cjelokupna reorganizacija sustava specijalnih škola (Vislie, 2003).³² Iako integracija često izaziva konotaciju na učenike s poteškoćama, valja naglasiti sastavnicu integracija koja govori o tome kako je integracija usmjerena na učenike s posebnim potrebama pa tako i darovite učenike koji se svrstavaju u tu skupinu. Integracija i integrativna pedagogija javile su se kao odgovor na diferencijaciju stavova opće i specijalne pedagogije. Sedamdesetih se godina sve više pokušavalo zaustaviti diferencijaciju teorije odgoja djece s teškoćama u razvoju i teorije odgoja djece bez teškoća u razvoju, što je usmjereno prema mogućoj integraciji dvaju sistema u jedinstvenu teoriju odgoja i obrazovanja (Zovko, 1980; prema Biondić 1993). Zovko (1979.) izdvaja podatak o tome kako su sedamdesetih godina prošloga stoljeća djeca prosječnih sposobnosti bila u redovnim odgojno-obrazovnim procesima, dok su ostala pohađala specijalne ustanove. Sama integracija teži upravo suprotnom, a to je neodvojivost učenika s prosječnim mogućnostima s onima koji su iznad ili ispod prosjeka. Takav pristup implicira i jednako pravo na različitost koje uključuje slobodu učenika da razvije svoje sposobnosti na različitim razinama (Biondić, 1993). Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju integracija se dijeli na potpunu integraciju (redovni razredni odjeli) prema redovnom programu uz individualizaciju ili prema prilagođenom programu i na djelomičnu integraciju (redovni i posebni razredni odjeli) prema prilagođenom i posebnom programu, fizičkom integracijom u posebnim razrednim odjelima, prema prilagođenom programu, prema posebnom programu. Prema Zrilić, (2012) integracija ne znači samo kreiranje uvjeta koji će osigurati u svakom konkretnom slučaju adekvatnu okolinu za učenje; ona pretpostavlja i traži individualizirani pristup svakom djetetu, uključujući i potrebne pedagoške postupke, oblikovanje novih i raznolikih odgojno-obrazovnih alternativa, osiguravanje povoljnih subjektivnih i objektivnih

³² Vislie, V. (2003); "From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the Western European Societies", European Journal of special needs education, Vol. 18, No.1, pp 17-35
<http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SNE4110/h06/undervisningsmateriale/Vislie%20From%20education%202003-1.pdf>

pretpostavki za psiho-socijalni razvoj i obrazovni napredak djece s posebnim potrebama u redovnim uvjetima, individualni i/ili grupni rad prema dodatnim obrazovnim programima.³³ Kada se izdvaja poteškoća s kojom se nalaze daroviti učenici, najčešće se naglašava socijalno-integracijska komponenta. Bouillet (2010.) navodi kako su čimbenici teškoća socijalne integracija hiperaktivnost i pomanjkanje pažnje, pervazivni poremećaj, autizam, motorički poremećaj ali upravo i darovitost kod učenika. Šire gledajući, ne treba dakle integracija u odgoju i obrazovanju pripisivati isključivo učenicima s poteškoćama u razvoju, već ju generalnije treba shvatiti kao pristup učenicima s odgojno-obrazovnim posebnostima.

2.11. Integracija u odgojno-obrazovnom radu s darovitim učenicima

Kako su prethodno navedene etape rada s darovitim učenikom prema Perssonu, važno je naglasiti kako su i nominacija i provjeravanje i nadgledavanje jednako važne u odgojno-obrazovnim ustanovama. Također, člankom 63. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, daroviti učenici kategorizirani su kao oni s posebnim potrebama, što je prethodno objašnjeno u integracijskom smislu te je škola dužna provoditi uočavanje, praćenje i poticanje darovitih učenika. U tom smislu valja reći kako su mogućnosti za integracijskim pristupim u radu s darovitim učenicima, ne samo moguće, nego i obvezatne. Kako bi škola „odijeljene učenike“, u ovom slučaju darovite učenike s posebnim potrebama, „spojila u cjelinu“ zajedno s ostalim učenicima, potrebno je puno truda, rada i napora cijelog školskog kolektiva kako bi darovitost razvijala i ni u kojem smislu ne bi bila marginaliziranom vrijednošću.

2.12. Integracijski pristup u etapi uočavanja darovitih učenika

Valja početi od same mogućnosti za uočavanje ili nominacijom darovitih učenika. Koraci samog uočavanje potencijalne darovitosti kod učenika mogu sadržavati sljedeće elemente : opsežno i koordinirano ulaganje; sredstva za mjerenje talenta, snage i sposobnosti; profil sposobnosti i vještina svakog učenika; pisana pravila s procedurama za učenikovo

³³ Zrilić, S. (2012), Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. Magistra ladertina, 7(7), str. 89-100.

prisustvovanje, pristanak roditelja, procjenu učenika, izlazak iz programa i proces pritužbi (Yahnke Walker, 2007)³⁴. Istraživanje autora Perković, Borić, Škugor³⁵ iz 2013. s područja Republike Hrvatske govore da se statistički značajnim pokazala razlika između učitelja kojima je poznat naziv Gardnerove teorije višestrukih inteligencija u odnosu na uočavanje darovitih za prirodoslovno područje. Učitelji kojima je poznata teorija u većoj mjeri uočavaju darovite za ovo područje ljudskih sposobnosti. Rezultati upućuju na potrebu stručnog usavršavanja učitelja u području suvremenih teorijskih koncepta darovitosti te osposobljavanja radi što uspješnijeg uočavanja a kasnije identifikacije i rada s darovitim učenikom kroz različite oblike rada u školi (Perković, Borić, Škugor, 2014). Dakle, u samom procesu uočavanja darovitog učenika potrebno je da upoznavanje samih učitelja, nastavnika i stručnih suradnika s teorijskim uvidom u fenomen darovitosti i način identifikacije za istom. „Što više učimo o osobinama darovite i talentirane djece, saznajemo da smo mnogo takve djece predvidjeli, primjerice, invalidnu djecu, djecu iz manjinskih skupina pa čak i neke djevojčice (George, 2005,17).³⁶“ Analizirajući pak ovu citiranu tvrdnju, dolazi se do doticaja nastavnika s predrasudama koje mogu rezultirati pogrešnom percepcijom na darovite ili potencijalno darovite učenike. Nastavniku je dakle proučavati što starija što suvremena istraživanja o darovitoj populaciji učenika koja, već prethodno navedeno, pobijaju predrasude o tomu da neki učenik može ili ne može postati darovitim. Ako se krene od predrasude gdje povoljna okolina primjerice dobrostojećih roditelja darovitog djeteta može uvelike utjecati na razvoj njegove darovitosti, dolazi se do stigmatizacije da dijete iz obitelji slabije socio-ekonomskog statusa ne može biti deklariran kao darovit, a s druge strane ukoliko se uzme u obzir samo nasljeđe, moglo bi se reći da jedino djeca koja imaju genetske predispozicije mogu razvijati svoj talent ili darovitost. To su dakle predrasude o kojima valja voditi računa pri samom uočavanju darovitog učenika. Ni najpovoljnije okruženje ne može stvoriti darovitog pojedinca ako on u sebi nema nasljeđenih potencijala, ali se ni pojedinac uz najbolje naslijeđeni potencijal neće razviti u darovitog stvaratelja ako od najranije dobi nije naišao na

³⁴ Yahnke Walker, S. (2007). Darovita djeca, vodič za roditelje i odgajatelje. Zagreb: Veble commerce.

³⁵ Perković Krijan, I., Borić, E., & Škugor, A. (2014). Uočavanje darovitih učenika u nastavi prirode i društva. *Évkönyv*, 9(1), 156-166.

³⁶ George, D., & Supek, M. V. (2005). Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike. *Educa*.

razumijevanje, brigu, poticaj i potporu okruženja (Kadum, Bošnjak, 2013).³⁷ Ne vodeći se predrasudama, odgojno-obrazovni djelatnik nadalje mora slijediti identifikacijske postupke. Prema Ivić (1988) u identifikacijske postupke spadaju :

1. Visoka školska postignuća
2. Uspjesi na natjecanjima
3. Standardizirani testovi općih ili specijalnih sposobnosti
4. Intelektualna i stvaralačka postignuća u vidu produkta djelatnosti
5. Učiteljska procjena sposobnosti učenika
6. Dijagnostički programi uočavanja (Ivić, 1988, prema Kadum, Hozjan, 2015)

U procesu uočavanja potencijalno darovitog djeteta bitno je takvog učenika razlikovati od ostalih vršnjaka kako bi se prema identifikaciji mogao usmjeriti i daljnji rad s darovitim pojedincem. U tablici 1 prikazane su razlike bistre i darovite djece prema autorici Szabos (1989)³⁸, a koje mogu poslužiti kao razlikovni kriterij u uočavanju darovitih učenika s obzirom na vršnjake koje odlikuje visok akademski status ali sami nisu daroviti.

Tablica 1 – Razlike između bistre i darovite djece, Szabos, J. (1989). Bright child, gifted learner.

Bistro dijete	Darovito dijete
Zna odgovor na pitanje.	Uz odgovor postavlja dodatna pitanja.
Uživa sa svojim vršnjacima.	Uz vršnjake uživa i u odraslome društvu.
Voli školu i razumije sve ciljeve.	Voli učenje i apstraktne ideje i ciljeve.
Dobro memorira.	Dobro je u pogađanju.
Bistro je dijete tehničar.	Darovito je dijete pronalazač.
Zadovoljno je svojim učenjem.	Izuzetno je samokritičan.
Bistro djetetu potrebno je mnogo rada do rezultata.	Darovito dijete više će vremena posvetiti igri, a i dalje dobro prolaziti na svim testiranjima.

³⁷ Kadum-Bošnjak, S. (2013). Darovitost i daroviti u nastavi (matematike) primarnog obrazovanja. Koper, Pedagoški fakultet.

³⁸ Szabos, J. (1989). Bright child, gifted learner. *Challenge*, 34(4), 3. Dostupno na : <https://www.kentschools.net/gifted/files/2014/12/BRIGHT-CHILD.-Gifted-Learner-1.pdf> Zadnja posjeta 22.4.2021.

U identifikacijskom smislu pristupa ka darovitom djetetu, treba dakle poći od činjenice da je nastavniku, učitelju ili stručnom suradniku potrebna dodatna teorijska podloga za uviđanje znakova potencijalne darovitost, odsustvo predrasuda o darovitim učenicima te praćenje identifikacijskih postupaka. Na taj način ostvaruje se integracijski pristup u etapi uočavanja darovitih učenika te se učenike darovitih odlika integriranim pristupom uz individualizacijske aktivnosti postavlja u pravovaljani sustav pogodan za daljnji rast i razvoj darovitosti.

2.13. Integracijski pristup darovitosti u prilagodbi sadržaja

Stručnjaci u području odgoja i obrazovanja današnji naglasak stavljaju na to da je učenik subjekt, a ne objekt u nastavi. Na taj način učenici doprinose razvoju suvremene nastave i postaju aktivni sudionicima te prikazuju i ostvaruju svoj potencijal. Kod darovitih učenika taj bi se pristup u potpunosti trebao provoditi kako bi darovit učenik bio integriran u nastavu i kako ne bi ostao neotkrivenog ili nerazvijenog potencijala. Autorica Karen Rogers je 2007. godine sintetizirala niz istraživanja ne temu darovitih učenika i došla do nekoliko ključnih stavki o darovitima. Jedna od njih je i ta da darovitim učenicima treba omogućiti akceleraciju sadržaja u skladu sa njihovim obrazovnim potrebama. Neke od ovih akceleracijskih opcija temelje se na uključivanju u rani polazak u školu (polazak u vrtić ili prvi razred najmanje godinu dana ranije od "normalnog"), ubrzanje predmeta (izlaganje nadarenog učenika sadržaju u području koji je primjeren godinu ili više prije stvarne razine ishoda učenja), upoznavanje sa sveučilišnim programima, održavanje tečaja za nadarene učenike osnovnih i srednjih škola u fakultetskim kampusima), ponuda učenja online (tečajevi koji se nude putem televizije ili Interneta koji nude napredni sadržaj postavljen u individualnom ritmu), napredni plasman ili međunarodna matura, dodatni tečajevi za maturante (pružanje sadržaja na fakultetskoj razini u određenim sadržajima učenicima srednjih škola, sa stipendiranjem koje se daje za uspješno polaganje na vanjskom nacionalnom, odnosno međunarodnom ispitu), dvostruki upis (dopuštajući studentu upisa na više fakulteta), mentorstva (povezivanje nadarenih učenika sa stručnjakom za sadržaj koji strukturira iskustva učenja u određenom vremenskom razdoblju) i slično (Rogers, 2007).³⁹ U Republici Hrvatskoj Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, člankom 64. regulirano je kako učenik koji se ističe

³⁹Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted child quarterly*, 51(4), 382-396.

<https://aea11gt.pbworks.com/f/LessonsLrnd-Rogers.pdf>

znanjem i sposobnostima ima pravo završiti školu u kraćem vremenskom periodu te da u tijeku jedne školske godine može završiti dva razreda. Ukoliko bi se dogodila situacija u kojoj bi daroviti učenik završio dva razreda u tijeku jedne školske godine, tada bi se moglo reći da se ostvario integracijski pristup u nastavi jer učenik u nastavi obrađuje one sadržaje koji mu nisu poznati, a istovremeno preskače one sadržaje koje je već usvojio i na temelju kojih je vrednovan. Učeniku se na taj način pruža i integracija u socijalnom okruženju jer ga okružuju oni učenici koje to gradivo također obrađuju kao novo i time se pretpostavlja zajednički partnerski rad i razvoj jer kako navodi Rogers (2007), darovitim učenicima treba dati prilike da se druže i uče sa vršnjacima sličnih sposobnosti. Govoreći o prilagodbi sadržaja darovitim učenicima, Crljen i Polić naglašavaju važnost integracije predškolske i školske djece u redovitom sustavu, no uz individualni pristup. Naglašavaju kako za darovite valja osmisliti i provoditi kraće dodatne programe koji će biti didaktički i metodički bogati i raznoliki, usmjereni višem stupnju mišljenja i zaključivanja, usmjereni kreativnosti i budućnosti (Crljen, Polić, 2006).⁴⁰

2.14. Integracijski pristup darovitosti u borbi protiv marginalizacije od strane vršnjaka

Govoreći o integracijskom pristupu u odgoju i obrazovanju darovitih učenika, valja veliki naglasak staviti na socijalno okruženje darovitih, ponajviše na njihove vršnjake. Godine 2011. French i suradnici su u Sjedinjenim Američkim Državama proveli istraživanje na temu ispitivanja preferencija darovitih učenika osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta u samostalnom radu. Rezultati su pokazali da daroviti učenici koji smatraju da u nastavi ne primaju dovoljno podrške, češće biraju samostalne aktivnosti, a odnosi se to na podršku nastavnika i vršnjaka, dok s druge strane, daroviti učenici koji imaju podršku vršnjaka i nastavnika, lakše i voljnije pristupaju timskom radu (French i sur., 2011).⁴¹ Istraživanja poput onog kojeg su proveli Kroesenbergen i sur. (2015) pokazuju rezultate kako daroviti učenici

⁴⁰ Crljen, M. i Polić, R., (2006), Briga za nadarenu djecu, *Metodički ogledi*, 13 (2006) 1, str 137-140

⁴¹ French, L., Walker, Ch. & Shore, B. (2011), Do Gifted Students Really Prefer to Work Alone?, *Roeper Review*, vol. 33, no. 3, 145–159. Dostupno na :
<file:///C:/Users/Mateja/Downloads/2011FrenchWalkerShoreRoeperWorkAlone.pdf>

imaju niži osjećaj vrijednosti i prihvaćanja od strane vršnjaka. Također, navodi se kako daroviti učenici mogu susresti sa socijalnim problemima u odnosima s vršnjacima (Stankovska, 2013).⁴² Razlog tomu može se pronaći u činjenici da daroviti učenici prije savladavaju sadržaj, brže reagiraju od ostalih, doimaju se superiornija, pa ih vršnjaci stoga svjesno ili nesvjesno marginaliziraju unutar grupe. Kao i svakom djetetu, tako i darovitom, neophodan je cjeloviti rast i razvoj. Daroviti su također u potrebi za prijateljima, grupom vršnjaka koja ih razumije, potiče, s kojima provode slobodno vrijeme, rješavaju školske obveze i slično. U tom procesu integracije darovitih u odgoju i obrazovanju veliku ulogu mogu imati nastavnici i stručni suradnici. Oni bi trebali poticati što veću razinu socijalne interakcije među darovitom i nedarovitom djecom kako ne bi došlo do izdvajanja darovitog djeteta iz skupine. Stankovska (2013) ističe kako su daroviti učenici izuzetno samokritični što može rezultirati anksioznošću i depresijom čak i najmanje marginalizacije od strane vršnjaka. Winner (2005) govoreći o mitovima vezanih uz darovite učenike, ustvrđuje kako se daroviti dječaci više favoriziraju od strane vršnjake, nego li darovite djevojčice. Škola bi prema tome trebala biti snažan integracijski čimbenik u prihvaćanju darovitih od strane vršnjaka, a primjer tomu može biti poticanje partnerskih odnosa. „Partnerske odnose karakteriziraju duh suradnje, pomaganja, jednake odgovornosti i uključenosti. Na taj način stvara se posebna vrsta interakcije, koja omogućava razvoj sposobnosti svih učenika, pa tako i darovitih. Rad sa učenicima ne treba biti usmjeren isključivo na stjecanje novih vještina, znanja i navika već i na razvijanje cjelokupnog kognitivnog i afektivno-motivacijskog aspekta ličnosti. Kada su u nastavi uspostavljeni partnerski odnosi, učenicima se pruža mogućnost da razvijaju kritičko mišljenje, kreativnost, a postoji i pozitivan utjecaj na socijalne kompetencije ličnosti (Pavlović, Mijaović:2016; 276)⁴³.“ Osim razvijanja partnerskih odnosa, predlaže se i rad u skupni u kojoj članovi mogu izmjenjivati svoje uloge. Unutar skupine mogu se odrediti pravila te organizirati igre upoznavanja koje će omogućiti opuštanje članova skupine. Tijekom rada poželjno je izmjenjivanje interaktivnih aktivnosti u kojima je dominantno kreativno izražavanje, mišljenje, izražavanje pokretom, kreativno rješavanje problema, poticanje misaonih procesa (Cvetković-Lay i Majurec-Sekulić, 1989.), aktivnost za razvoj

⁴² Stankovska, G., Pandilovska S., Taneska, A., Miftari Sadiku S. (2013), Psychological aspects of gifted children, International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education, 1(2), 33-36. Dostupno na : <https://cyberleninka.ru/article/n/psychological-aspects-of-gifted-children/viewer>

⁴³ Pavlović, J. Mijatović, M. (2016). Uspostavljanje i razvoj partnerskih odnosa u nastavi iz ugla darovitih. Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“. Vršac.

socijalnih vještina djece, aktivnosti za razvoj boljih odnosa s drugima, učenje vještina rješavanja frustracija i konflikata, nenasilnog rješavanja sukoba (Adžić,⁴⁴ 2011. prema Ajduković i Pećnik, 1994). U takvim je skupina važno integrirati djecu sličnih interesa kako bi sam daroviti učenik mogao poslužiti kao potencijalni model skupini i onaj koji skupinu može dodatno osnažiti svojom darovitošću. Time se postiže prihvaćanje od strane vršnjaka, kao i osjećaj veće vrijednosti samog darovitog učenika, koji je nerijetko narušen. Nastavnici također mogu provoditi i razne pedagoške radionice na temu empatije ili prihvaćanja različitosti kako bi i na taj način utjecali na borbu protiv marginalizacije darovitih od strane vršnjaka i kako bi time ostvarivali integracijski pristup u svojoj nastavi.

2.15. Integracija darovitih učenika u vanškolskim institucijama

Odgojno-obrazovne institucije, kako je već utvrđeno, nisu jedini čimbenik razvoja darovitosti kod učenika. Daroviti učenici gaje potrebu za širokim programom kojim se potiče cjelokupni razvoj djeteta (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). U Republici Hrvatskoj djeluje sve više udruga čiji je cilj unaprjeđenje rada s darovitom djecom. Jednako tako, djeluju i sve popularniji centri izvrsnosti te je grad Varaždin pozitivan primjer rada s darovitim učenicima u sklopu ETC Hrvatska te sadrži Centar izvrsnosti za kemiju, biologiju, fiziku, nacionalnu povijest, hrvatski jezik, poduzetništva, komunikaciju te centar izvrsnosti za nove tehnologije. Osim toga postoje različiti oblici i načini rada s darovitima osim same integrirane nastave. „Najčešći su načini rada izvanučionična nastava i rad na projektima koji su također podložni tome da se rad na njima može produžiti i izvan redovitih 45 minuta, kao što je slučaj u klasičnoj školskoj satnici. Dodatna nastava i izvannastavni sadržaji, organizirani prema sličnim načelima u radu s darovitom djecom, pokazali su se važnom poveznicom u cjelokupnom odgojno-obrazovnom radu s ovom populacijom djece (Cvetković-Lay, Sekulić Majurec, 2008; 196).“ Također, zbog epidemiološke situacije uzrokovane Covid-19 virusom, sve aktualnija je i nastava na daljinu pa se u tom smjeru valja zapitati kako

⁴⁴ Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(25), 171-184. Dostupno na : [file:///C:/Users/Mateja/Downloads/D Adzic Darovitost i rad s darovitim ucenicima.pdf](file:///C:/Users/Mateja/Downloads/D%20Adzic%20Darovitost%20i%20rad%20s%20darovitim%20ucenicima.pdf)

ona utječe na mogućnost takvog rada s darovitim učenicima. Rister (2008)⁴⁵ navodi mogućnosti e-oblika rada s darovitim učenicima, a odnose se na online tečajeve za darovite učenike. Autor navodi The Education Program for Gifted Youth (EPGY) kao primjer e-učenja namijenjenog darovitim učenicima različitih uzrasta (od vrtića do fakulteta) te putem EPGY-ja Sveučilište Stanford na temelju svoje tehničke i instruktorske ekspertize osigurava darovitim učenicima individualizirano učenje uz CD-ROM i internetskim tehnologijama. Osim navedenog, provode se i razne radionice koje potiču razvoj darovitost čega su primjer dramske radionice engleskog jezika za darovite (Mišić, 2014), zatim kreativne radionice za matematičko područje (Kadum-Bošnjak, 2005) ili pak radionica emocionalnog osnaživanja darovitih (Bašić, 2005).

3. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

3.1. Cilj istraživanja

Cilj empirijskog istraživanja je ispitati informacije vezane uz integracijski pristup u radu s darovitim učenicima. S obzirom na integracijski pristup sagledat će se stavovi učenika o provedbi integracije u odgojnom dijelu nastave, obrazovnom dijelu nastave te stavovi darovitih o prihvaćanju od strane vršnjaka u razredu. Nezavisne varijable su sociodemografska obilježja ispitanika koja uključuju dob, spol, školski uspjeh, razinu samopouzdanja te identificiranost darovitosti. Zavisne varijable uključuju stavove darovitih učenika o podršci nastavnika prema darovitim u odgojnom kao i obrazovnom dijelu nastave te podršku darovitim od strane vršnjaka. Problem istraživanja su stavovi darovitih učenika prema integracijskom pristupu u odgoju, obrazovanju kao i odnosima s vršnjacima s obzirom na sociodemografska obilježja, spol, školski uspjeh, identificiranosti darovitosti i razinu samopouzdanja.

⁴⁵ Rister, Damir (2008). E-učenje za darovite srednjoškolce - kako e-učenje u obliku online tečaja može zadovoljiti specifične obrazovne potrebe darovite djece. Edupoint – časopis o primjeni informacijskih tehnologija u obrazovanju.

3.2. Hipoteze istraživanja

H1 - Očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika o stavovima darovitih učenika o provedbi integracijskog pristupa darovitima u obrazovnom dijelu nastave s obzirom na identificiranost darovitosti kod ispitanika.

H2 - Očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika u stavovima darovitih učenika o provedbi integracijskog pristupa darovitim učenicima u odgojnom dijelu nastave s obzirom na spol.

H3 – Očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika u stavovima o podršci vršnjaka darovitim učenicima s obzirom na spol.

3.3. Ispitanici

Istraživanje je provedeno na uzorku od 76 darovitih učenika u dobi između 10 i 14 ili više godina na razini osnovnih škola. Istraživanje je provedeno sa sudionicima projekta „Kraljevstvo umijeća, Osijek“ namijenjenom darovitim učenicima te s članovima Udruge Dar, kao udruge usmjerene na darovite učenike te Centra za poticanje darovitosti, Rijeka. Od ukupnog broja učenika ispitano je 42 učenika (55,3%) i 34 učenice (44,7%).

3.4. Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja izrađen je anketni upitnik. Anketni upitnik sastavljen je od 31 pitanja, a koncipiran je od dijelova koji se odnose na integracijski pristup u obrazovnom dijelu nastave, integracijski pristup u odgojnom dijelu nastave kao i integracijski pristup u prihvaćanju darovitih učenika od strane vršnjaka. Ispitanici na Likertovoj skali (1- uopće se ne slažem, 2- uglavnom se ne slažem, 3- niti se slažem, niti se ne slažem, 4- uglavnom se slažem i 5- u potpunosti se slažem) zaokružuju vrijednost koju smatraju odgovarajućom za postavljeno pitanje. Uvodni dio upitnika odnosi se na spol, dob, područje darovitosti, radni status roditelja ispitanika kao i vlastito samopouzdanje ispitanika s obzirom na darovitost.

3.5. Postupak

Ispitivanje je provedeno u travnju 2021. godine. Nakon pregledavanja anketnog upitnika od strane mentora ovoga rada, upitnik je prosljeđen putem e-mail adrese predstavnicima udruga u Republici Hrvatskoj koje su usmjerene na rad s darovitim. Predstavnicima Udruga anketni upitnik prosljedili su roditeljima darovitih učenika te su učenici anketni upitnik mogli riješiti pomoću Google obrasca. Voditelj projekta Kraljevstvo umijeća, ujedno i autor ovoga rada, prikupio je privole za obradu podataka te je isti anketni upitnik po završetku projekta prosljedio darovitim učenicima koji su sudjelovali u samome Projektu. Prikupljeni podatci su uneseni i obrađeni pomoću statističkog programa za računalnu obradu podataka SPSS postupcima deskriptivne statistike. Obzirom na epidemiološku situaciju uzrokovanu SARS virusom Covid-19, ovaj se digitalni postupak prikupljanja podataka pokazao najpoželjniji što su potvrdili ravnatelji škola, kao i predstavnici udruga za darovite koje su sudjelovali u ovom istraživanju.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

4.1. Sociodemografski podaci

Istraživanje je provedeno na ukupno 76 ispitanika koji su identificirani kao daroviti učenici ili ih se po nekom obilježju smatra darovitim. Od ukupnog broja učenika ispitano je 42 učenika (55,3%) i 34 učenice (44,7%). Ispitanici su učenici osnovnih škola između 10 i 15 godine života, od čega najviše 33,3% učenika u dobi od 14 ili više godina, 24,4% u dobi od 13 godina, 17,8% u dobi od 11 godina, 17,8% u dobi od 10 godina i 6,7% ispitanika u dobi od 12 godina starosti. Od školskog uspjeha, najviše je ispitanika izvrsnog uspjeha (60%) dok je vrlo dobrih (33,8%) i najmanji broj dobrih učenika (5,2%). Prema identificiranosti darovitosti 44 ispitanika je identificirano kao darovit učenik (57,9%) dok njih 32 nisu identificirani kao daroviti učenici (42,1%). Prema području darovitosti, najviše je darovitih učenika iz područja matematike (26,3%), zatim iz područja likovnosti (19,7%), iz područja kreativnosti (15,8%), područja učenja (11,8%), područja glazbenosti (7,9%), planiranja i znanosti jednako po (5,3%), tehnologije i drame jednako po (2,6%) te posljednja područja iz vodstva i čitanja po (1,3%).

Tablica 2 Broj ispitanika prema spolu

Spol	N	%
Muški	42	55,3
Ženski	34	44,7
Σ	76	100

Tablica 3 Broj ispitanika prema dobi

Dob	N	%
10	13	17,8
11	13	17,8
12	5	6,7
13	19	24,4
14 ili više	26	33,3
Σ	76	100

Tablica 4 Broj ispitanika prema školskome uspjehu

Školski uspjeh	N	%
Dobar	4	5.3
vrlo dobar	26	34.2
Izvrstan	46	60.5
Σ	76	100.0

Tablica 4 Identificiranost darovitosti ispitanika

Identificiran sam kao darovit učenik.	N	%
Da	44	57.9
Ne	32	42.1
Σ	76	100.0

Tablica 5 Područje darovitosti ispitanika

Područje darovitosti	N	%
Učenje	9	11.8
Kreativnost	12	15.8
Drama	2	2.6
Vodstvo	1	1.3
Likovnost	15	19.7
Glazbenost	6	7.9
Planiranje	4	5.3
Matematika	20	26.3
Čitanje	1	1.3
Tehnologija	2	2.6
Znanost	4	5.3
Σ	76	100.0

4.2. Deskriptivna statistika odabranih dimenzija ispitivanih varijabli

U dijelu upitnika koji se odnosio na podršku nastavnika darovitima u odgojno-obrazovnom radu u nastavi, pomoću Likertove skale, ispitivali su se stavovi ispitanika o integracijskom pristupu prema darovitim učenicima. Na pitanje smatraju li učenici da se u njihovoj školi traže da se svi uklope u isti okvir, čak 23,8% učenika se u potpunosti slaže, 34,2% niti se slažu niti se ne slažu, dok se 14,5% ispitanika ne slaže s tom tvrdnjom.

Tablica 6 Stavovi učenika o uklapanju u istu okvir u njihovim školama

Smatram da se u mojoj školi traži da se svi uklopimo u isti okvir (kalup).	N	%
U potpunosti se ne slažem.	6	7.9
Ne slažem se.	11	14.5
Niti se slažem niti se ne slažem.	26	34.2
Uglavnom se slažem.	15	19.7
U potpunosti se slažem.	18	23.7
Σ	76	100.0

Na pitanje je li škola uputila ispitanika na dijagnostičku provjeru darovitosti, čak 81,6% ispitanika nudi negativan odgovor, dok 18,4% ispitanika tvrdi da ih je škola uputila na dijagnostičku provjeru darovitosti kao primjer integrativnog pristupa darovitim učenicima.

Tablica 7 Dijagnostička provjera darovitosti

Moja me školska ustanova uputila na dijagnostičku provjeru darovitosti.	N	%
Da	14	18.4
Ne	62	81.6
Σ	76	100.0

Kada je riječ o akceleracijskom pristupu darovitima u nastavi, točnije o prijedlogu ranijeg pohađanja osnovne škole ili preskakanju razreda, čak 82,9% ispitanika tvrdi da im nije predloženo da u osnovnu školu krenu ranije od predviđene dobi što je vidljivo u Tablici 8.

Tablica 8 Akceleracija u nastavi darovitih učenika

Predloženo mi je da krenem ranij u školu (sa šest godina) ili da preskočim razred.	N	%
Da	13	17.1
Ne	63	82.9
Σ	76	100.0

Za dodatne aktivnosti namijenjene darovitim učenicima u sklopu odgojno-obrazovne institucije, 34,2% ispitanika tvrdi kako se one provode u njihovim školama, dok se ostatak od 65,8% ispitanika ne slaže s tom tvrdnjom, a isto je prikazano u Tablici 9.

Tablica 9 Dodatne školske aktivnosti za darovite učenike

U mojoj školi provode se dodatne aktivnosti za darovite učenike.	N	%
Da	26	34.2
Ne	50	65.8
Σ	76	100.0

4.3. Rezultati t-testa za nezavisne uzorke

Kako bi se promotrio ukupni stav učenika o podršci nastavnika u provedbi integracije u obrazovnom dijelu nastave, kreiran je ukupni rezultat (nova varijabla) sa 6 pitanja kojima su ti stavovi ispitani te je isti prikazan u Tablici 10. Varijabla je prosječan odgovor ispitnika na sljedećih 6 pitanja : */Ako završim zadatak ranije, nastavnici mi daju zahtjevnije zadatke umjesto više zadataka jednake težine,/ Nastavnici mi dozvoljavaju da radim u paru s učenikom koji je uspješan i brzo rješava zadatke/,Nastavnici mi dozvoljavaju da odaberem neku zanimljivu aktivnost koja ne mora nužno biti povezana s nastavnim sadržajem/, Nastavnici koriste različite metode i načine kako nam prezentirati gradivo/, Nastavnici mi osiguraju znanstveno-popularne knjige sa zanimljivim i zabavnim činjenicama kao i časopise takve vrste/, S nastavnicima rješavam dodatne testove koji nisu dio školskoga sadržaja, kako bi se provjerila moja potencijalna darovitost.*

Tablica 10 Varijabla – Podrška nastavnika darovitim učenicima u obrazovnom dijelu nastave

Podrška nastavnika darovitim učenicima u obrazovnom dijelu nastave	Aritmetička sredina (AS)	Standardna devijacija (SD)	Teorijski raspon odgovora	Minimum	Maximum
1. Ako završim zadatak ranije, nastavnici mi daju zahtjevnije zadatke umjesto više zadataka jednake težine.	3.32	1.45	1-5	1	5
2. Nastavnici mi dozvoljavaju da radim u paru s učenikom koji je uspješan i brzo rješava zadatke.	3.41	1.33	1-5	1	5
3. Nastavnici mi dozvoljavaju da odaberem neku zanimljivu aktivnost koja ne mora nužno biti povezana s nastavnim sadržajem.	3.13	1.32	1-5	1	5
4. Nastavnici koriste različite metode i načine kako nam prezentirati gradivo.	4.42	0.74	1-5	3	5
5. Nastavnici mi osiguraju znanstveno-popularne knjige sa zanimljivim i zabavnim činjenicama kao i časopise takve vrste.	3.11	1.26	1-5	1	5
6. S nastavnicima rješavam dodatne testove koji nisu dio školskoga sadržaja, kako bi se provjerila moja potencijalna darovitost.	1.82	0.56	1-5	1	3

Kako bi se utvrdila značajnost razlika između ispitanika s obzirom na spol, provedena je analiza t-testom za nezavisne uzorke. Analizom rezultata utvrđena je statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u stavovima o provedi podrške nastavnika u integracijskom pristupu darovitima u obrazovnom dijelu nastave. Rezultati provedenog t-testa

pokazuju da djevojčice imaju pozitivnije stavove od dječaka ($t = -2.02$, $df=74$, $p < 0.05$). S druge strane, ne postoji statistički značajna razlika u stavovima između učenika koji jesu ($AS=3,14$) i koji nisu ($AS=3,24$) identificirani kao daroviti o podršci nastavnika u integracijskom pristupu darovitima u obrazovnom dijelu nastave.

Tablica 11 T-test prema spolu i stava podrške nastavnika darovitim učenicima u obrazovnom dijelu nastave

Varijabla	Spol	N	AS	SD	t
Podrška nastavnika u obrazovnom dijelu	Muški	42	3.04	.760	-2.02*
	Ženski	34	3.37	.61	

Bilješka: $p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^{***}$

Tablica 12 T-test prema identificiranosti darovitosti ispitanika i stava podrške nastavnika darovitim učenicima u obrazovnom dijelu nastave

Varijabla	Identificiran/na sam kao darovit učenik.	N	AS	SD	T
Podrška nastavnika u obrazovnom dijelu	DA	44	3.15	.69	-0.58
	NE	32	3.25	.74	

Bilješka: $p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^{***}$

Kako bi se promotrio ukupni stav učenika o podršci nastavnika u provedbi integracije u odgojnom dijelu nastave, kreiran je ukupni rezultat (nova varijabla) sa 6 pitanja kojima su ti stavovi ispitani te je isti prikazan u Tablici 13. Varijabla je prosječan odgovor ispitanika na sljedećih 6 pitanja: *Nastavnici mi uvijek daju mogućnost da odgovorim na pitanje/, Kada nešto dobro napravim nastavnici me uvijek pohvale/, Nastavnici me motiviraju na rad i vlastiti razvoj/, Ukoliko nastavnik primijeti da se me vršnjaci odbacuju iz skupine, on nastoji riješiti tu situaciju/, Nastavnici, pedagozi ili psiholozi u našoj školi provode radionice na temu prihvaćanja različitosti.*

Tablica 13 Varijabla - Podrška nastavnika darovitim učenicima u odgojnom dijelu nastave

Podrška nastavnika darovitim učenicima u odgojnom dijelu nastave	Aritmetička sredina (AS)	Standardna devijacija (SD)	Teorijski raspon odgovora	Minimum	Maximum
1. Nastavnici mi uvijek daju mogućnost da odgovorim na pitanje.	4.04	1.01	1-5	2	5
2. Kada nešto dobro napravim nastavnici me uvijek pohvale.	4.13	.91	1-5	1	5
3. Nastavnici me motiviraju na rad i vlastiti razvoj.	3.93	1.13	1-5	1	5
4. Nastavnicima ne predstavlja problem kada postavljam dodatna pitanja.	4.25	1.15	1-5	2	5
5. Ukoliko nastavnik primijeti da se me vršnjaci odbacuju iz skupine, on nastoji riješiti tu situaciju.	3.29	1.37	1-5	1	5
6. Nastavnici, pedagozi ili psiholozi u našoj školi provode radionice na temu prihvaćanja različitosti.	3.46	1.33	1-5	1	5

Kako bi se testirala razlika u stavovima između učenika koji jesu i koji nisu identificirani kao daroviti, proveden je t-test, a rezultati pokazuju kako ne postoji statistički značajna razlika između njih u stavovima o provedbi integracije u odgojnom djelu nastave, što je vidljivo iz Tablice 14. S druge strane, postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u stavovima o provedbi integracije u odgojnom djelu nastave. Rezultati provedenog t-testa pokazuju da djevojčice imaju pozitivnije stavove od dječaka, a prikazuje ih Tablica 15.

Tablica 14 T-test prema identificiranosti darovitosti ispitanika i stava podrške nastavnika darovitim učenicima u odgojnom dijelu nastave

Varijabla	Identificiran/na sam kao darovit učenik.	N	AS	SD	T
Podrška nastavnika u odgojnom dijelu	DA	44	3.83	.70	-0.19
	NE	32	3.86	.72	

Bilješka: $p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^{***}$

Tablica 15 T-test prema spolu i stava podrške nastavnika darovitim učenicima u odgojnom dijelu nastave

Varijabla	Spol	N	AS	SD	t
Podrška nastavnika u odgojnom dijelu	Muški	42	3.6667	.71	-2.60*
	Ženski	34	4.0784	.64	

Bilješka: $p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^{***}$

Kako bi se promotrio ukupni stav učenika o podršci vršnjaka darovitim učenicima, kreiran je ukupni rezultat (nova varijabla) sa tri pitanja kojima su ti stavovi ispitani te je isti prikazan u Tablici 16. Varijabla sačinjava zbroj sljedećih pitanja : *Moji su prijatelji iz razreda ponosni na mene kada uspijem/ Smatram da moji vršnjaci na moju darovitost gledaju kao na nešto pozitivno/ Vršnjaci me odbacuju iz skupine zato što sam darovit.*

Tablica 16 Varijabla – Podrška vršnjaka darovitim učenicima

Podrška vršnjaka darovitima	N	Teorijski raspon	Minimum	Maximum	AS	SD
Moji su prijatelji iz razreda ponosni na mene kada uspijem.	76	1-5	1	5	3.61	1.29
Smatram da moji vršnjaci na moju darovitost gledaju kao na nešto pozitivno.	76	1-5	1	5	3.49	1.08
Vršnjaci me ne odbacuju iz skupine zato što sam darovit.	76	1-5	1	5	3.53	1.36

Kako bi se testirala razlika u stavovima podrške vršnjaka darovitimima i spola, proveden je t-test, a rezultati pokazuju kako ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u stavovima o podršci vršnjaka. Rezultati provedenog t-testa pokazuju i djevojčice i dječaci smatraju da imaju jednaku podršku od vršnjaka ($t = -1.18$ $df = 74$, $p > 0.05$) te je isto prikazano u Tablici 17.

Tablica 17 T-test prema stavu podrške vršnjaka darovitimima i spolu

Varijabla	Spol	N	AS	SD	T
Podrška vršnjaka	Muški	42	3.40	1.17	-1.18
	Ženski	34	3.70	1.01	

Bilješka: $p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^{***}$

5. RASPRAVA

Namjera provedenog ispitivanja bila je ispitati stavove darovitih učenika o provedbi integracijskog pristupa kroz podršku nastavnika u obrazovnom kao i odgojnom dijelu nastave te podršku vršnjaka darovitim učenicima s obzirom na varijable spola i identificiranosti darovitosti kod ispitanika.

H1 - Očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika o stavovima darovitih učenika o provedbi integracijskog pristupa darovitima u obrazovnom dijelu nastave s obzirom na identificiranost darovitosti kod ispitanika.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da djevojčice imaju pozitivnije stavove od dječaka. S druge strane, nije utvrđena statistički značajna razlika u stavovima između učenika koji jesu i koji nisu identificirani kao daroviti o podršci nastavnika u integracijskom pristupu darovitima u obrazovnom dijelu nastave. Budući da su svi ispitanici članovi udruga za darovite ili prijavljeni na projekt namijenjen darovitim učenicima, vidljivo je kako bez obzira na to jesu li oni konkretno identificirani kao daroviti ili ne, ne postoji razlika u njihovim stavovima o podršci nastavnika u obrazovnom dijelu nastave. Prosječan odgovor ispitanika o stavovima podrške nastavnika darovitima u obrazovnom dijelu nastave govori kako se daroviti učenici uglavnom slažu kako im nastavnici pružaju podršku u obrazovnom dijelu nastave. Rezultati provedenog istraživanja skupine autora (Nikčević-Milković, Jerković i Rukavina, 2016) pokazuju da učitelji i nastavnici u osnovnim školama najviše primjenjuju akceleraciju, grupiranje nadarenih po sposobnostima, njihovo praćenje, izborne predmete, rad s mentorima i sl. Stavovi ispitanika ipak ne pokazuju potpuno zadovoljstvo darovitih učenika podrškom nastavnika u integracijskom pristupu darovitima u obrazovnom dijelu nastave, a s obzirom na identificiranost same darovitosti nije utvrđena statistički značajna razlika među ispitanicima. Burney, V. H. i Cross, T. (2006) provele su istraživanje između darovitih i redovnih učenika i nisu utvrdile statistički značajne razlike između zadovoljstva učenika obrazovnim radom u školama, a rezultati ovog istraživanja pokazuju kako i među neidentificiranim i identificiranim darovitim učenicima također ne postoje statistički značajne razlike u stavovima o zadovoljstvu podrške nastavnika darovitim učenicima u obrazovnom dijelu nastave.

H2 - Očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika u stavovima darovitih učenika o provedbi integracijskog pristupa darovitim učenicima u odgojnom dijelu nastave s obzirom na spol.

Važnost integracijskog pristupa darovitim učenicima kroz podršku nastavnika u odgojnom dijelu nastave izuzetno je bitna. Istraživanje provedeno 1991. koje je proveo J.D. McIntyre na Sveučilištu Southern Illinois pokazuje kako nema značajnijih razlika prema spolu u stavu darovitih o self-konceptu kao i podršci od strane nastavnika darovitim učenicima. Ovim istraživanjem dobiven je rezultat koji govori kako postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u stavovima o provedi integracije u odgojnom djelu nastave. Rezultati provedenog t-testa pokazuju da djevojčice imaju pozitivnije stavove od dječaka odnosno da se u većoj mjeri slažu kako imaju podršku nastavnika u njihovoj darovitosti u odgojnom dijelu nastave. Rezultati se mogu povezati i s nedavnim istraživanjem (Škrobonja, 2019.) koje govori kako djevojčice razvijaju veću privrženost prema odgojno-obrazovnim djelatnicima pa tako i pozitivnije stavove.

H3 – Očekuju se statistički značajne razlike između ispitanika u stavovima o podršci vršnjaka darovitim učenicima s obzirom na spol.

Kroesenbergen i sur. (2015) ispitivali su self-koncept i osjećaj prihvaćenosti kod darovitih učenika. U rezultatima koje su dobili, daroviti učenici nisu se razlikovali od nedarovitih po pitanju ponašanja i uživanja u školi, kao ni izražavanju problema i prosocijalnim vještinama. Razlika je bila u tome što daroviti osjećaju niže samopouzdanje i prihvaćanje u društvu, ali i niži stupanj interanliziranih problema.⁴⁶ Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako i djevojčice i dječaci smatraju da imaju jednaku podršku od vršnjaka. Hipoteza da postoje razlike između darovitih djevojčica i darovitih dječaka u stavovima o podršci njihovih vršnjaka nije potvrđena.

⁴⁶ Kroesenbergen, E., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman M., Reijnders, J. (2015), The psychological well-being of early identified gifted children, *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 1-15. Dostupno na : https://www.researchgate.net/profile/Evelyn-Kroesbergen/publication/283860200_The_Psychological_Well-Being_of_Early_Identified_Gifted_Children/links/567409fc08ae502c99c76c48/The-Psychological-Well-Being-of-Early-Identified-Gifted-Children.pdf

6. ZAKLJUČAK

Valja zaključiti kako je integracija u odgojno-obrazovnom radu izuzetno bitna stavka. Od integracije valja poći bez pretpostavke da je ona nužno usmjerena na učenike s teškoćama, već da je integracijski pristup neophodan svakom učeniku pa tako i onom koji pokazuje darovite osobine. Budući da se daroviti učenici kategoriziraju kao učenici s posebnim potrebama, u integracijskom pristupu valja stvoriti preduvjete za takvom vrstom nastave koja će jednako u odgojnom kao i u obrazovnom dijelu stvoriti potporu darovitim učenicima za razvijanje njihova talenta i dara po kojem se ti učenici ističu. Nastavnicima valja poznavati teorijski pristup u radu s darovitim djecom kao i način praktičnog djelovanja kako bi njihova nastava bila aktualna i dovoljno zanimljiva, ali jednako tako stimulativna za dodatni razvoj učeničkih talenata. Rezultati ovog istraživanja pokazuju prosječno zadovoljstvo darovitih učenika integracijskim pristupom u nastavi kao odgojno-obrazovnom procesu te jednako zadovoljstvo podrške od strane vršnjaka s obzirom na spol ispitanika. U prilog tomu, valja ipak konstantno unaprjeđivati rad odgojno-obrazovnih djelatnika kako bi integracija darovitih učenika u nastavi bila na što većoj razini. Kako je rijedak broj ispitivanja stavova samih darovitih učenika o načinu provedbe integracijskog pristupa, autor ovoga rada predlaže daljnja istraživanja na temu zadovoljstva učenika koji su identificirani kao daroviti redovnim planom i programom nastave koji je namijenjen jednako darovitim i redovnim učenicima.

7. PRIMJER IZ PRAKSE : INTEGRACIJA DAROVITIH UČENIKA U SOCIJALNOM OKRUŽENJU – PROJEKT KRALJEVSTVO UMIJEĆA NAMIJENJEN DAROVITIM UČENICIMA U GRADU OSIJEKU

Potaknut pozitivnim primjerima rada s darovitim učenicima, autor ovoga rada osmislio je i realizirao projekt Kraljevstvo umijeća namijenjen darovitim učenicima grada Osijeka. Cilj projekta bio je poticati stručne suradnike, nastavnike i ravnatelje osnovnih škola s područja grada Osijeka na prepoznavanje odlika darovitih učenika, prikaz jednog od njihovih radova te sistematiziranje i vrednovanje dobivenih radova od strane stručnih osoba za procjenu razine darovitosti i naposljetku nagrađivanje učeničkih radova od donatora projekta. *„Kao izvrstan student završne godine diplomskoga studija Filozofskog fakulteta u Osijeku, kao budući*

pedagog i nastavnik, svjesna sam važnosti promicanja kvalitetnoga rada odgojno-obrazovnih djelatnika. Kako su mladi budućnost koji će tek doprinijeti izgradnji bolje i uspješnije zajednice u kojoj živimo, želim se aktivirati u područjima u kojima će se potencijali upravo najmlađih članova naše zajednice, prepoznati i u kojima će se ti isti potencijali moći formirati i biti usmjereni u pravilnome smjeru rasta, razvoja ali i doprinosa samoj zajednici. Smatram da boljitak zajednice kreće od pojedinca i da zajednicu čine niz kotačića koji pokreću jedan drugog te rad pojedinca mora biti snažno i visoko motiviran u želji za stvaranjem boljeg sutra. Jedino na takvim pozitivnim stajalištima mogu se pokrenuti inovativni, zanimljivi i kvalitetni projekti od koje mogu prosperirati i zajednica i sam pojedinac. Budući da su područja mog profesionalnog djelovanja odgoj i obrazovanje, želim se aktivno uključiti u doprinos poboljšanju toga područja i aktivno slijediti načela koje nam zadaju vodeće institucije za provedbu odgojno-obrazovnog procesa Republike Hrvatske (Šlogar, 2020, Iskaz o potrebama projekta Kraljevstvo umijeća).“ Projekt je ostvaren u suradnji s Centrom izvrsnosti grada Osijeka te su u etapu vrednovanja radova učenika bili uključeni ostali studenti završnih godina diplomskih studija čiji studiji pripadaju u područja za koji se učenici prijavljuju. Projekt je bio namijenjen svim učenicima osnovnih škola grada Osijeka od petog do osmog razreda koji pokazuju neke od odlika darovitih učenika. Na projekt je prijavljeno ukupno 45 učenika te je od toga njih pet nagrađeno od strane donatora, dok su svi učenici, kao i njihovi mentori, dobili zahvalnicu za samo sudjelovanje u projektu. Cilj projekta je ostvaren kroz uključivanje što potencijalno darovite djece, što njihovih nastavnika-mentora te je time ostvaren integracijski pristup darovitosti u suradnji škole s izvanškolskim projektom grada Osijeka. Privolom za sudjelovanje i obradu osobnih podataka sudionika projekta, bit će prikazani i radovi nagrađivanih učenika iz umjetničkog područja (Prilog 1, Prilog 2, Prilog 3) dok će njihovi osobni podaci biti izostavljeni.

8. LITERATURA

- Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(25), 171-184. Dostupno na : file:///C:/Users/Mateja/Downloads/D_Adzic_Darovitost_i_rad_s_darovitim_ucenicima.pdf
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1986). Implementing self-directed learning models for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 174-177.
- Bežen, A., Jelavić, F., Kujunžić, N., Pletenac, V. (1993). Osnove didaktike. Zagreb: Školske novine.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002), The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, drugo izdanje. Centre for studies on Inclusive education. Dostupno na: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bognar, B. (2015). Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi*, 22(2), 9-37.
- Bognar, L. (1999). Metodika odgoja. *Osijek, Croatia: Pedagoški fakultet Sveučilišta*.
- Chitwood, D. G. (1986). Guiding parents seeking testing. *Roeper Review*, 8(3), 177-179.
- Coleman, L. J. (1994). Portfolio assessment: A key to identifying hidden talents and empowering teachers of young children. *Gifted Child Quarterly*, 38(2), 65–69. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/001698629403800203>
- Crljen, M. i Polić, R., (2006), Briga za nadarenu djecu, *Metodički ogledi*, 13 (2006) 1, str 137-140
- Cvetković – Lay, J. (2010). Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu. Zagreb: Alinea.
- Cvetković – Lay, J. i Sekulić Majurec, A. (1998). Darovito je, što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi. Zagreb: Alinea
- Čudina-Obradović, M. (1990.). Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga
- Đuranović, M., Klasnić, I., Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, LIX(29), 34-44. Preuzeto 12. rujna 2017. iz https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=179382
- Feldman, D. H., & Goldsmith, L. T. (1990). Nature's Gambit: Child Prodigies and the Development of Talent.
- Franks, B., Dolan, L. (1982.). Affective characteristics of gifted children: educational implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, 4.
- French, L., Walker, Ch. & Shore, B. (2011), Do Gifted Students Really Prefer to Work Alone?, *Roeper Review*, vol. 33, no. 3, 145–159. Dostupno na : <file:///C:/Users/Mateja/Downloads/2011FrenchWalkerShoreRoeperWorkAlone.pdf>

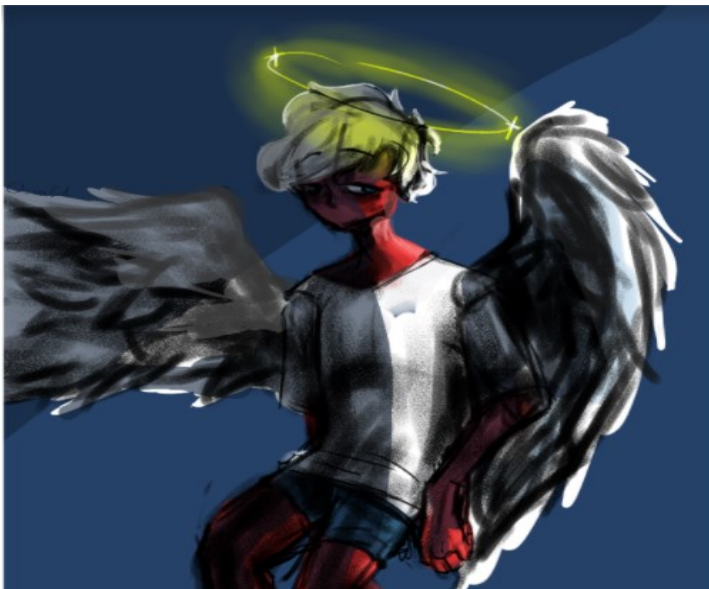
- Furlan, I. (1988) Integrativni pristup u identifikaciji i edukaciji darovitih. U : Pedagoški rad, Zagreb. 339-343.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 67-79.
- Gagne, F. 1995. From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/254325555_From_giftedness_to_talent_A_developmental_model_and_its_impact_on_the_language_of_the_field
- George, D. i Supek, M. V. (2005). *Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Educa.
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 0-0.
- Kadum-Bošnjak, S. (2013). *Darovitost i daroviti u nastavi (matematike) primarnog obrazovanja*. Koper, Pedagoški fakultet.
- Koren, I. (1988). *Nastavnik i nadareni učenici*. Udružena samoupravna interesna zajednica za zapošljavanje.
- Koren, I. 1989. *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb : Školska knjiga.
- Kroesenbergen, E., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman M., Reijnders, J. (2015), The psychological well-being of early identified gifted children, *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 1-15. Dostupno na : https://www.researchgate.net/profile/Evelyn-Kroesenbergen/publication/283860200_The_Psychological_Well-Being_of_Early_Identified_Gifted_Children/links/567409fc08ae502c99c76c48/The-Psychological-Well-Being-of-Early-Identified-Gifted-Children.pdf
- National Association for Gifted Children (2021). Dostupno na : <https://www.nagc.org/> Zadnja posjeta 21.lipnja 2021.
- Pavlović, J. Mijatović, M. (2016). Uspostavljanje i razvoj partnerskih odnosa u nastavi iz ugla darovitih. *Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”*. Vršac.
- Perković Krijan, I., Borić, E. i Škugor, A. (2014). Uočavanje darovitih učenika u nastavi prirode i društva. *Évkönyv*, 9(1), 156-166.
- Persson, R. S. (2013). Who decides what giftedness is?. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2).
- Policy and implementation strategies for the education of gifted and talented students(2004) New South Wales: Department of Education and Training. Dostupno na : <https://education.nsw.gov.au/>
- Posavec, M. (2010). Višestruke inteligencije u nastavi. *Život i škola*, 24(2), 55-64.
- Renzulli, J., Reis, S.(1985): *The schoolwide enrichment model, a cooperative plan of educational excellence*. Connecticut: Mansfield center, Creative learning Press.

- Rister, Damir (2008). E-učenje za darovite srednjoškolce - kako e-učenje u obliku online tečaja može zadovoljiti specifične obrazovne potrebe darovite djece. *Edupoint – časopis o primjeni informacijskih tehnologija u obrazovanju*.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted child quarterly*, 51(4), 382-396. Dostupno na: <https://aeal1gt.pbworks.com/f/LessonsLrnd-Rogers.pdf>
- Sekulić-Majurec, A. (1995). Darovita djeca i obitelj: istine i zablude. Društvena istraživanja-Časopis za opća društvena pitanja, 4(18+ 19), 551-561.
- Stankovska, G., Pandilovska S., Taneska, A., Miftari Sadiku S. (2013), Psychological aspects of gifted children, *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education*, 1(2), 33-36. Dostupno na : <https://cyberleninka.ru/article/n/psychological-aspects-of-gifted-children/viewer>
- Suzić, N. 2005. Pedagogija za 21.stoljeće. Banja Luka : TT -Centar.
- Svalina, V. i Matijević, M. (2011). Glazbeno daroviti učenici na primarnom stupnju školovanja. Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, 152(3-4), 425-446.
- Szabos, J. (1989). Bright child, gifted learner. *Challenge*, 34(4), 3. Dostupno na : <https://www.kentschools.net/gifted/files/2014/12/BRIGHT-CHILD.-Gifted-Learner-1.pdf>
[Zadnja posjeta 22.4.2021.](#)
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives* (p. 37). New York: Macmillan.
- Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional children*, 48(6), 510-522.
- Vislie, V. (2003); "From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the Western European Societies", *European Journal of special needs education*, Vol. 18, No.1, pp 17-35
- Vukasović, Ante (1989), Analiza i unapređivanje odgojnog rada, Samobor: Zagreb – radna organizacija za grafičku djelatnost.
- Winner, E. i Opačak, K. (2005). Darovita djeca: mitovi i stvarnost. Ostvarenje.
- Yahnke Walker, S. (2007). Darovita djeca, vodič za roditelje i odgajatelje. Zagreb: Veble commerce.
- Hrvatska, R. (2008). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine br, 86*, 09-92.
- Zrilić, S. (2012), Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 7(7), str. 89-100.

9. PRILOZI



Prilog (1) Rad učenice sedmoga razreda osnovne škole prijavljene na projekt Kraljevstvo umijeća, prva nagrada.



Prilog (2) Rad učenice šestoga razreda osnovne škole prijavljene na projekt Kraljevstvo umijeća, druga nagrada.

ONLINE stvarNOST

Mandalena Erzić, 8.a



Prilog (3) Rad učenice osmoga razreda osnovne škole prijavljene na projekt Kraljevstvo umijeća, treća nagrada.