Odnos darovitosti i socijalne kompetentnosti učenika

Frančić, Filip

Master's thesis / Diplomski rad

2016

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:142:254914

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij pedagogije i povijesti

Filip Frančić

Odnos darovitosti i socijalne kompetentnosti učenika

Diplomski rad

Mentor: izv.prof.dr.sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Osijek, 2016.

SAŽETAK

U ovom radu obrađena je problematika socijalne kompetentnosti među darovitim učenicima. Rad se sastoji od dva glavna dijela: Teorijskog i istraživačkog.

U prvom, teorijskom dijelu, raspravlja se o darovitim učenicima i socijalnoj kompetenciji. Prvo se objašnjava pojam darovitosti, navode se tipovi i karakteristike darovitosti, te podrijetlo darovitosti. Nakon toga su navedeni načini identifikacije darovitih, te specifičnosti njihovog školovanja. Potom se obrađuju socijalne kompetencije: njihove definicije, sastavnice, dimenzije, te karakteristike socijalno kompetentne i socijalno nekompetentne djece. Konačno raspravlja se o socijalnim kompetencijama darovite djece, njihovim odnosima s vršnjacima, poteškoćama koje mogu imati, te strategijama suočavanja s poteškoćama.

U drugom dijelu se analiziraju rezultati istraživanja koje je provedeno među darovitim učenicima i učenicima opće populacije drugog trećeg i četvrtog razreda. Cilj istraživanja bio je ispitati postoje li razlike u samoprocjenama socijalnih kompetencija i odnosa s vršnjacima darovitih učenika i učenika opće populacije u drugom, trećem i četvrtom razredu osnovne škole, te ispitati razlike po spolu unutar obje skupine.

Rezultati istraživanja su djelomično potvrdili hipotezu prema kojoj se darovita djeca svoju socijalnu kompetentnost vrednuju manje kvalitetno od učenika opće populacije. Razlike su uočene i među spolovima.

Ključne riječi: darovitost, socijalne kompetencije, odnosi s vršnjacima, učenici,

SADRŽAJ

1. UVOD 3
2. DAROVITOST 4
2.1. Definicije 4
2.2. Darovitost, nadarenost, talentiranost 6
2.3. Tipovi i karakteristike darovitosti 7
2.4. Podrijetlo darovitosti 9
3. DAROVITI U ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU 10
3.1. Identifikacija darovitih 10
3.2. Školovanje darovitih 12
3.2.1. Prilagodba kurikuluma darovitima 13
3.2.2. Subjekti u radu s darovitim učenicima 14
4. SOCIJALNE KOMPETENCIJE 16
4.1. Definicije 16
4.2. Sastavnice socijalne kompetencije 16
4.3. Dimenzije socijalne kompetencije 17
4.4. Karakteristike socijalno kompetentne i socijalno nekompetentne djece. 18
5. SOCIJALNE KOMPETENCIJE DAROVITE DJECE 19
5.1. Kako daroviti učenici vide sebe u odnosu s vršnjacima? 19
5.2. Odnosi darovitih učenika s vršnjacima 20
5.3. Poteškoće s kojim se daroviti učenici suočavaju u socijalnim odnosima 21
5.4. Strategije suočavanja s poteškoćama 22
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA 24
6.1. Problem, cilj i zadaci istraživanja 24
6.2. Uzorak 24
6.3. Instrument 25
6.4. Postupak 25
7. INTERPRETACIJA REZULTATA I RASPRAVA 26
7.1. Usporedba samoprocjena darovitih i učenika opće populacije 26
7.2. Usporedba po spolu 31
8. ZAKLJUČAK 36
9. POPIS LITERATURE 38
10. PRILOG 41

1. UVOD

Darovita djeca su posebno važna skupina društva. Ona u sebi nose potencijal da jednog dana postanu istaknuti ljudi. Mnogo važnih izumitelja, istraživača, državnika, umjetnika i sportaša su nekad bili darovita djeca (Winner, 2005). Naravno, sam potencijal ne može biti dovoljan i treba voditi računa da se takvoj djeci osiguraju svi potrebni uvjeti kako bi taj potencijal i ostvarila.

Iako se društvo divi izuzetno darovitim pojedincima, još uvijek na mnoge od njih, pogotovo one akademski darovite gleda sa sažaljenjem. O'Connor (2012) u analizi novinskih članaka o darovitoj djeci zaključuje da je u većini njih naglasak na tome da će takva djeca imati problema u životu i da će se teško uklopiti. I kada darovita djeca dođu u školu njima se rijetko posvećuje dovoljno pažnje. Ako njihovo ponašanje nije problematično, na njih se gleda kao na učenike koji se mogu nositi s gradivom i s kojima ne treba dodatno raditi. Ako ta djeca imaju problema u ponašanju, što je najčešće zbog dosade na satu, fokusira se isključivo na taj problem dok se zanemaruje zašto je do njega došlo (George, 2005).

Da bi im se pružila najbolja pomoć, mora se uzeti u obzir da su oni, unatoč svom ogromnom talentu, ipak još uvijek samo djeca. Kao takvi oni imaju brojne potrebe koje se moraju zadovoljiti. Jedna od najvažnijih je potreba za društvom sličnih po kronološkoj, ali i mentalnoj dobi (Cvetković-Lay, Sekulić-Majurec, 1998). Jedino u interakcijama s drugim djeca mogu razviti socijalne kompetencije (Katz i McCellan, 1999). Ako dobra interakcija s vršnjacima izostane mogu se javiti ozbiljni problemi poput depresije ili socijalne anksioznosti koji mogu izrazito negativno utjecati na razvoj djeteta (Schuler, 2010).

2. DAROVITOST

2.1. Definicije

Ideja o pojedincima koji su inteligentniji, sposobniji i vještiji od drugih postoji od davnina. U svakom vremenskom razdoblju možemo naići na zapise o izuzetnim pojedincima koji su učili puno brže, mogli puno više i postizali vrhunske rezultate, čak i s puno manje uloženog truda od ostalih.

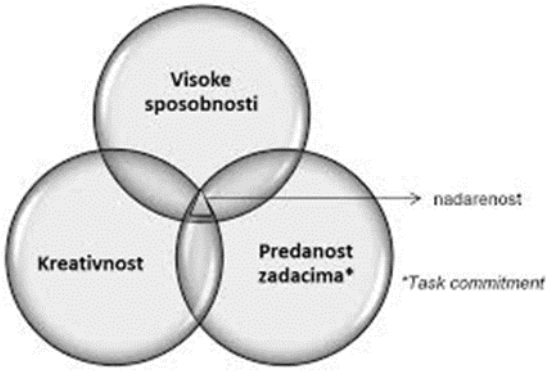
Darovitim osobama su se bavili još antički filozofi. Sokrat i njegov učenik Platon su darovite odredili kao one osobe koje brže pronalaze faze znanja i postižu više razine razumijevanja (George, 2005). Platon se posebno bazirao na društvenu ulogu darovitih. On tvrdi bi svatko trebao raditi ono za što ima prirodne sposobnosti, a da je svrha odgoja što ranije prepozna i razvije te sposobnosti. On one najsposobnije, ako se dobro odgoje, vidi kao buduće državne rukovoditelje (Koren, 2013).

Do današnjeg dana mnogo se znanstvenika bavilo pitanjem darovitih pojedinaca, no jedinstvena definicija ne postoji. Kao razlog tome Koren (2013) navodi to što pojam „darovitost“ pokriva vrlo složenu, višeslojno i multidimenzionalno uvjetovanu pojavu. Darovitost se kod određenih pojedinaca manifestira na različite načine i u različitim oblicima.

Prva i do danas najznačajnija istraživanja nad darovitom djecom provodio je američki psiholog Lewis Terman sa svojim suradnicima počevši od 1921. Njegov glavni i jedini kriterij za određivanje darovitosti bila je inteligencija. On je darovitima smatrao svu djecu koja se nalaze unutar 1% najinteligentnijih, odnosno onu djecu čiji je kvocijent inteligencije prema Stanford-Binetovom ili sličnom testu viši od 140 (Jolly, 2008).

Renzulli (1978) se suprotstavlja takvoj definiciji i iznosi svoju troprstenastu teoriju darovitosti prema kojoj je darovitost skup tri elementa: visokih sposobnosti, predanosti zadatku i kreativnosti (slika 1). Za razliku od Termana koji inteligenciju uzima kao jedini element, Renzulli smatra da darovitost ne čini samo jedan od tih elemenata, već interakcija sva tri. Svi su jednako važna. Visoke sposobnosti on povezuje sa školskim uspjehom, ali tvrdi da u većini slučajeva sam akademski uspjeh nije dovoljan da pojedincu garantira uspjeh u školi, a ponekad se čak događa da oni s najvećim sposobnostima zbog nedostatka ostalih elemenata ne budu uspješni. Posvećenost zadatku (task commitment) definira kao energiju koju pojedinac ulaže kako bi savladao određeni zadatak ili područje izvedbe. U odnosu na

opću populaciju, daroviti su znatno sposobniji uključiti se u neki problem ili područje na duži vremenski period. Ovaj element je snažno povezan s motivacijom. Treći element je kreativnost, koju Renzulli vidi kao skup faktora koji razlikuju obične od izuzetnih. Darovita djeca su sposobna razvijati tu skupinu elemenata, te ih primjenjivati u svakom potencijalno vrijednom području ljudskog djelovanja. Djeca koja manifestiraju ili su sposobna razvijati interakciju između tri polja zahtijevaju širok spektar obrazovnih prilika i potpore koji im često nisu dostupni kroz redovne institucionalne programe u kojima se najviše naglaska stavlja na razvijanje akademskih sposobnosti učenika, dok su posvećenost zadatku i kreativnost uglavnom nepravedno zanemareni.



Slika 1. Renzullijev troprstenasti koncept (Renzuli, 1978)

Renzulijev model je nadogradio Mönks (1989, prema Koren, 2013) tako što je dodao društvenu dimenziju. On kaže da, s obzirom na to da ljudska bića žive u društvu, nužno je da se dnevno ogledaju kroz socijalne situacije. Za učenike se sve odvija u interakciji obitelji, škole i vršnjaka, a kao posebno važnu ističe individualizaciju odgojnih utjecaja po uzoru na Montessori školu.

Gardner (1992, prema George, 2005) darovitost određuje na temelju očekivanja za određenu životnu dob. Prema njegovom viđenju, darovita djeca su ona koja su po bilo kojem postignuću ili sposobnosti daleko naprednija od onoga što nastavnici očekuju od djece te životne dobi.

Najpopularniju i najčešće korištenu definicija u nas do sada iznio je Ivan Koren: „Nadarenost je svojevrstan sklop osobina koje omogućavaju pojedincu da na produktivan ili reproduktivan način postiže dosljedno izrazito natprosječan uradak u jednoj ili više oblasti

ljudskih djelatnosti, a uvjetovana je visokim stupnjem razvitka pojedinih sposobnosti odnosno njihovih kompozicija i povoljnom unutarnjom i vanjskom stimulacijom“ (Koren, 1989., str.10). Pod unutarnju i vanjsku stimulaciju on podrazumijeva opće i specifične sposobnosti, kreativnost, te splet brojnih karakteristika ličnosti i motivacije. (Koren, 1989).

2.2. Darovitost, nadarenost, talentiranost

Izrazi kao što su darovitost, nadarenost, talentiranost, genijalnost, sposobnost, a ponekad čak i inteligencija i kreativnost se često koriste kao istoznačnice, što u većini slučajeva nije opravdano. Koren (2013) navodi da nadarenost i darovitost, iako imaju slično, nemaju jednako značenje. Nadarenost je pasivniji oblik i odnosi se na pojedinca koji ima određeni dar, dok je darovitost aktivniji oblik i podrazumijeva korištenje tog dara.

Pojam talentiranost dolazi iz grčkoe riječi talanton, a izvorno znači mjeru, pa zdjelicu kojom se mjeri, pa zlatan novac. Onaj koji je imao talenta bio je osoba s mjerom, s osjećajem za (zajedničku) mjeru i kao takav (duhovno) bogat (Vranjković, 2010). O odnosu darovitosti i talentiranosti različiti autori imaju različite teorije. Prva kaže da je nadarenost izvanredna kompetencija u nekoj domeni sposobnosti, a talent je izvanredni uradak u jednom ili više područja ljudskih aktivnosti, kao što su (umjetničko, sportsko ili socijalno) (Gagne, 2004, prema Koren, 2013). Drugo je često mišljenje prema kojem su darovita djeca ona koja pokazuju potencijal za izuzetnu uspješnost u mnogim različitim područjima djelovanja, dok su talentirana ona koja pokazuju potencijal za izuzetnu uspješnost u jednom području (Gardner 1983, prema George 2005). Gardner dodaje da se u Ujedinjenom Kraljevstvu i za jednu i za drugu djecu najčešće koristi naziv „sposobniji“ (more able). Winner (2005) smatra da te pojmove ne treba razlikovati zato što sva djeca, zato što i jedna i druga djeca imaju jednake karakteristike, te da ih sve treba smatrati darovitima.

Posebna kategorija unutar skupine darovitih su djeca geniji. Oni su ekstremna verzija darovite djece koja pojedine aktivnosti obavljaju na nivou odrasle osobe, pa čak i iznad toga (Winner, 2005). Najčešće se djecom genijima proglašavaju ona s ekstremno visokim kvocijentom inteligencije (iznad 160). Danas se taj izraz sve manje koristi, a umjesto njega se uvodi izraz „izvanredno nadaren“ (Čudina-Obradović, 1991).

2.3. Tipovi i karakteristike darovitosti

Gardner (1983) navodi 7 vrsta inteligencije, od kojih su darovita djeca najčešće napredna samo u jednom ili dva područja: verbalno-lingvistička, logičko-matematička, vizualno-spacijalna, glazbeno-ritmička, tjelesno-kinestetička, intrapersonalna i interpersonalna inteligencija.

Verbalno-lingvistička inteligencija podrazumijeva bogatstvo rječnika i brzu i laku manipulacija riječima. Djeca napredna u ovoj vrsti inteligencije su osjetljivi na značenje riječi, njihove zvukove, ritam i metriku, te na različite funkcije jezika.

Logičko-matematička inteligencija uključuje vještine apstraktnog mišljenja i rješavanja problema. Napredne karakterizira ljubav prema apstrakciji, točnost i skeptičnost.

Vizualno-spacijalna inteligencija znači sposobnost snalaženja u prostoru, te stvaranje i transformaciju prostornih predodžbi. Napredni u ovoj vrsti inteligencije se izvrsno orijentiraju u prostoru i imaju mogućnost dobrog manevriranja.

Glazbeno-ritmička inteligencija očituje se kroz smisao za ritam i glazbu. Glazbeno-ritmički inteligentni su izuzetno osjetljivi na visinu tona, ritam, boju i karakteristična obilježja nekog zvuka.

Tjelesno-kinestetička inteligencija je sposobnost izvođenja i usklađivanja pokreta tijela. Napredni se sjajno služe svojim tijelom ili dijelovima tijela kao sredstvom za oblikovanje proizvoda, rješavanje problema ili vlastito izražavanje.

Intrapersonalna inteligencija omogućava bolje razumijevanje sebe i svojih potreba. Napredni u tom polju imaju sposobnost stvoriti precizan model sebe i primjenjivati ga kako bi uspješno djelovali u društvu.

Interpersonalna inteligencija povezana je s boljim razumijevanjem drugih i njihovih potreba. Napredni u toj vrsti inteligencije dobro razlikuju druge, njihova raspoloženja, temperamente, motivacije i namjere. Takvi su pojedinci često vođe u svojoj grupi.

Koren (1989) je nadarenost podijelio na šest područja:

1. Opće intelektualne sposobnosti – podrazumijevaju visok stupanj inteligencije, bogatstvo rječnika, radoznalost, oduševljenje novim idejama, sposobnost apstrahiranja, brzo i lako učenje
2. Stvaralačke sposobnosti – nezavisnost i fleksibilnost mišljenja, inventivnost, smisao za improvizaciju, smisao za humor, originalnost ideja, maštovitost
3. Specifične školske sposobnosti – dobra memorija, široka obaviještenost u području vlastitih interesa, brzo usvajanje znanja i vještina, brzo shvaćanje
4. Sposobnost vođenja i rukovođenja – prihvaćanje odgovornosti, sposobnost dobrog rasuđivanja, visoka očekivanja od sebe i drugih, organizatorske sposobnosti, tendencija dominaciji
5. Umjetničke sposobnosti – sposobnost opažanja i motorne koordinacije, izvanrednost u osjećaju i izražavanju preko glazbe, glume, plesa, literature ili likovne umjetnosti
6. Psihomotorne sposobnosti – dobra koordinacija i manipulativne vještine, preciznost pokreta, velike atletske mogućnosti, visok stupanj tjelesne energije

Winner (2005) navodi tri karakteristike za koje smatra da su zajedničke svoj darovitoj djeci:

- darovita djeca prve korake u savladavanju nekog područja poduzimaju znatno ranije nego što je to uobičajeno i u tom području napreduju znatno brže od ostale djece zato što u njemu lako uče,
- darovita djeca inzistiraju da „sviraju po svom“. Ona traže minimum pomoći i nastoje sve sama razumijeti i doći do rješenja na svoj način,
- darovita djeca imaju izuzetnu motiviranost za razumijevanjem područja u kome su se prijevremeno razvili. Oni mogu provoditi sate radeći na nekom problemu bez da ih netko treba nagovarati na to i bez znakova umora.

Kao karakteristike darovitih navode se još i pozitivna slika o sebi, samopoštovanje, samopouzdanje, postavljanje visokih ciljeva, odsutnost straha od kritike, osjećaj vlastite vrijednosti, te postavljanje visokih standarda vlastitog rada (Cvetković-Lay, Sekulić-Majurec, 2008).

2.4. Podrijetlo darovitosti

Postoje dva potpuno suprotna viđenja nastanka darovitosti. Prvo je „općenarodno“ vjerovanje prema kojem je darovitost urođena, dok je drugo viđenje potaknuto od strane određenog kruga psihologa i kaže kako sva djeca imaju potencijal biti darovita ako se s njima pravilno postupa (Winner, 2005).

Galton (prema Winner, 2005) je istraživao darovite roditelje i djecu i došao do zaključka da se darovitost prenosi genetski. Ipak, osim gena, roditelji i djeca dijele i okolinu, pa ne možemo biti sigurni jesu li oni tu darovitost naslijedili ili je ona okolinski faktor. U današnje vrijeme se sve manje govori o nasljeđivanju darovitosti, a sve više o dispozicijama da se razvije do određene razine (Sekulić-Majurec, 1995).

Pobornici ideja da je svako dijete darovito i da se darovitost može razviti često kao primjer ističu zemlje Dalekog istoka u kojima, zbog visokih očekivanja roditelja, djeca ranije ovladaju puno u više područja nego europska ili američka djeca, a neki od njih postižu impresivne rezultate. Međutim, darovitost se ne ogleda samo u visokim postignućima, već i u načinu kako se dolazi do njih. Za ono što prosječnoj djeci trebaju sati napornog rada, darovitoj djeci je potrebno mnogo manje vremena i truda. Osim toga, darovitu djecu se ne mora poticati na rad, jer ona to sama žele i u biti ona potiču roditelje da rade s njima (Winner, 2005).

Sekulić-Majurec (1995) kaže kako su važni i naslijeđe i okolina, značaj naslijeđa nešto veći kad su u pitanju dispozicije za razvoj sposobnosti, a značaj okoline je veći kad su u pitanju razvoj specifičnih interesa za rad i radne motivacije te razvoj kreativnosti. Winner (2005) naglašava neke obiteljske karakteristike koje darovitoj djeci omogućuju da ostvare svoje potencijale. Darovita djeca imaju poseban položaj u obitelji. Najčešće su prvorođenci, te kao takvi prve godine najviše provode s odraslima. Ona odrastaju u zanimljivim i poticajnim sredinama s roditeljima koji cijene obrazovanje i posvećuju mnogo vremena djeci. Iako njihovi roditelji traže puno od njih oni i sami pružaju dobar primjer. Vrlo je važna autoritativnost u odgoju, odnosno kombiniranja visokih očekivanja s jedne strane i njege i podrške s druge, te izbjegavanje kontroliranja djece i omogućavanja slobode. Ako dođe do pretjeranog forsiranja, odnosno veće brige o uspjesima nego o samom djetetu, ono će postati depresivno, otuđeno i ogorčeno, pa mu prijeti da nakon nekog vremena odustane od svega.

3. DAROVITI U ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU

Iako brojna djeca oduševljavaju okolinu stupnjem svoje darovitosti, sama darovitost ne može garantirati uspjeh u životu. Darovitoj djeci treba pomoći da ostvare svoj potencijal. Osim roditelja koji su najvažniji u dječjem razvoju, prilično veliku ulogu ima i škola. Prvi korak u procesu rada s darovitom djecom je njihova identifikacija.

3.1. Identifikacija darovitih

U prošlosti su se darovitima proglašavali samo oni koji su već ostvarili svoj potencijal i napravili izuzetne stvari kojima su doprinijeli društvu (George, 2005). Danas imamo mogućnost prepoznati potencijal pojedinca vrlo rano, te ga usmjeriti u određeni program koji bi mu pomogao da ostvari samoaktualizaciju. S obzirom na to da postoje različita područja darovitosti, i što je svako darovito dijete specifično na svoj način, ne postoji jedinstvena metoda identifikacije darovitih (Koren, 1989).

Identifikacija darovitosti se sastoji od dvije faze: uočavanja i utvrđivanja (Prijedlog cjelovite kurikularne reforme, 2016). Uočavanje je prepoznavanje pokazatelja koji utiču na darovitost. Prvi koji uočavaju darovitost djeteta su uglavnom njegovi roditelji, najčešće još u najranijoj dobi. Unatoč pristranosti i očitoj neobjektivnosti, procjene roditelja mogu vrlo često biti točne. Nakon što darovito dijete krene u vrtić ili školu, dolazi u grupu vršnjaka u kojoj se često ističe svojim znanjem, vještinama ili sposobnostima. Tu je vrlo važna uloga odgojitelja i učitelja koji prate njihove potrebe, interese, iskustva i ponašanja. Procjene drugih učenika, kao i samoprocjena učenika također mogu biti dragocjeni. Djeca u određenoj grupi često znaju tko je među njima najbolji u nečemu, dok se samo dijete može osjećati drugačije od ostalih (Koren, 1993). Druga faza identifikacije je utvrđivanje. Utvrđivanje je stručan i kontinuiran proces koji obuhvaća svu djecu u nekom odgojno-obrazovnom procesu. Obuhvaća razne postupke kojima se mjere potencijali, ali i vrednuju postignuća. Utvrđivanje provodi predškolski i školski tim za darovite na čelu sa psihologom. Prijedlog cjelovite kurikularne reforme (2016) preporuča korištenje testova za utvrđivanje općih intelektualnih sposobnosti u prvom, a specifičnih intelektualnih sposobnosti u šestom razredu osnovne škole. Razvijenost djece u pojedinom području darovitosti (umjetničkom, sportskom,

matematičkom...) provodi osoba koja je stručnjak za to područje na temelju ispitivanja znanja i vještina djeteta i analize njegovih uradaka (Prijedlog cjelovite kurikularne reforme, 2016).

Ipak, u samoj identifikaciji darovitih nerijetko se griješi. Najčešće dolazi do miješanja bistre i darovite djece. Bistra djeca su dobra i pametna djeca, zainteresirana za gradivo, brzo uče, lako pamte i imaju odlične ocjene. Darovita djeca se izdvajaju od njih svojim velikim žarom za učenjem i ogromnom motivacijom, velikom količinom pitanja koja postavljaju, te izuzetno visokom razinom zaključivanja i kreativnosti. (George, 2005) Bistra djeca su lakše uočljiva i zato ih se često pogrešno dijagnosticira kao darovitu djecu. Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec (2008) kažu da je ipak manje pogrešno nedarovito dijete proglasiti darovitim, nego darovito nedarovitim. puno veći problem nastaje kada se ne prepozna stvaran potencijal darovitog djeteta. Sljedeće skupine djece su u riziku da ih s ne prepozna kao darovite i zbog toga zanemari

- „neprimjetna“, mirna i povučena djeca – iako mogu biti izuzetno darovita, ona to ne pokazuju u školi, ne javljaju se za riječ, ne raspravljaju i nastavnici ih zbog toga često ne primjećuju dovoljno (Cvetković-Lay, Sekulić-Majurec, 2008).
- djeca s problemima u ponašanju – kod djece s problematičnim ponašanje uglavnom se fokusira na njihov problem i njegovo ispravljanje, dok se darovitost, ako postoji, zanemaruje. Nisu rijetke ni potpuno pogrešne dijagnoze kojima se darovitoj djeci pripisuje poremećaj pažnje ili hiperaktivnost, dok je nekima od njih uobičajena nastava dosadna i zbog toga su nemirna (Winner, 2005).
- djeca s lošim ocjenama – ova skupina je problematična zbog toga što se školski uspjeh najčešće koristi kao glavni indikator darovitost. Ovakva djeca često imaju nisko samopoštovanje i lošu sliku o sebi što je uglavnom posljedica negativne interakcije između obitelji, djeteta i škole (Prijedlog cjelovite kurikularne reforme, 2016).
- djeca s poteškoćama u razvoju – neka djeca mogu imati poteškoće u razvoju, pa čak i teži oblik zaostalosti, a istovremeno biti napredna u jednom području. Naziv za ovu skupinu su savanti, a najčešće su daroviti u likovnoj umjetnosti, glazbi, računanju i kalendarskom kalkuliranju (Winner, 2005).
- djeca iz obitelji niskog socioekonomskog statusa i obrazovanja – takva djeca se često unaprijed etiketiraju prije kao potencijalni problemi nego potencijalni daroviti učenici, pa se neka od njih i počnu ponašati u skladu sa stereotipima (Cvetković-Lay, Sekulić-Majurec, 2008).

- djeca pripadnici nacionalnih manjina – ona mogu imati problem sa samopoštovanjem zbog kulturnih razlika u odnosu na dominantnu kulturu. Standardni mjerni postupci, pogotovo oni koji se temelje na jezično izražavanje kod njih su nepraktični (Prijedlog cjelovite kurikularne reforme, 2016).
- djeca sa specifičnim vještinama – gotovo niti jedno dijete nije univerzalno darovito, već su najčešće napredni u jednom području. Kako je u odgojno-obrazovnom sustavu najveći naglasak na akademskim sposobnostima, dijete koje je darovito u glazbi, likovnoj umjetnosti ili sportu može proći kroz sustav da se njegov talent ne prepozna (Winner, 2005).
- djevojčice – iako se u samoj identifikaciji sve manje pravi razlika između spolova, pogotovo u mlađoj dobi, određeni dio djevojčica u odrastanju prestaje pokazivati znakove darovitosti. Jedan od razloga tome može biti odgoj u kojem se dječake nagrađuje za neovisnost, samopouzdanje i agresivnost, dok se za djevojčice poželjnim smatra prilagođavanje (George, 2005).

Kako bi identifikacija darovitih bila što uspješnija Koren (1989) preporuča da se koriste različite metode, a ako se želi što preciznije odrediti je li neko dijete darovito i u kojoj je mjeri darovito, metode se trebaju kombiniraju. Svaki proces identifikacije bi morao uzeti u obzir sve okolinske i nasljedne uvjete, a zbog različitog vremena ispoljavanja različitih vrsta darovitosti, identifikacija se mora osigurati kao kontinuirani proces. Također je od iznimna važnosti stalan kontakt s roditeljima djeteta, jer ga oni najbolje poznaju, a komunicirati treba i sa školom ili vrtićem u koji je dijete prije išlo (Koren, 1989).

3.2. Školovanje darovitih

Identificirati darovite učenike nije dovoljno, nego treba raditi na tome da im se omogući obrazovanje koje najviše odgovara njihovim potrebama. Do sada se mnogo pažnje posvećivalo učenicima s poteškoćama u razvoju dok se ne darovite učenike gledalo kao na učenike koji se mogu nositi s gradivom i samim time učenike kojima nije potrebna pomoć. Iako nije sporno da učenicima s poteškoćama u razvoju treba osigurati posebna pažnja, i darovite učenike treba prepoznati kao učenike s posebnim potrebama koji imaju zahtjeve drugačije od većine druge djece. Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec (1998) navode kako darovito dijete ima potrebu za kontaktiranjem s vršnjacima prema kronološkoj dobi, kontaktiranjem s vršnjacima prema intelektualnoj dobi, radom u obogaćenim i proširenim

odgojno-obrazovnim programima, neovisnošću u učenju, izazovima sve do točke moguće pogreške, te širokim programima koji potiču cjelokupni razvoj djeteta.

3.2.1. Prilagodba kurikuluma darovitima

Kako bi se te potrebe zadovoljile, škole moraju napraviti niz prilagodbi samog kurikuluma s ciljem pomoći darovitim učenicima. Hrvatski prijedlog cjelovite kurikularne reforme (2016) predviđa prilagodbu po odgojno-obrazovnim ishodima, pristupu učenju i poučavanju, produktima, tempu učenja i samom okružju učenja.

Odgojno-obrazovni ishodi se prilagođavaju darovitima tako što im se nastavni sadržaji pokušavaju učiniti što apstraktnijim, složenijim, povezanijim, ali i suženijim u smislu dubljeg proučavanja određenog pitanja. Tome su prilagođene i aktivnosti u kojim a se traži pomak prema višim razinama kognitivnog procesa: rješavanju problema, kreativnom i kritičkom mišljenju, te znanstvenom načinu razmišljanja. Pri učenju i poučavanju naglasak se mora staviti na aktivnu ulogu učenika u razvoju znanja, vještina i stavova.

Uradci koji se očekuju od darovitih učenika mogu biti domišljati i kreativni zadaci za druge učenike, umne mape, članci, prezentacije i slično, kao i zadaci koje rade ostali učenici, ali u manjoj mjeri, pogotovo ako se radi o ponavljanju istih zadataka.

Tempo učenja darovitih učenika je znatno brži od ostalih i zbog toga se može dogoditi da učenicima na nastavi bude dosadno i gube motivaciju da daljnjim učenjem. Kako bi se omogućilo brže napredovanje učenika preporuča se provedba akceleracije, i to ranijim prelaskom djeteta u viši razred, ranijim prelaskom u viši razred iz jednog ili više predmeta ili ubrzavanjem unutar nastavnog predmeta. Pri prelaskom u viši razred učenik može u jednoj školskoj godini završiti dva ili više razreda, te tako završiti školu. Postoje brojne kritike vezane uz ubrzani prelazak u viši razred. Jedni tvrde da se tim potezom dijete lišava djetinjstva i da ga se tjera da brže odraste, dok drugi problem vide u potencijalnom neprihvaćanju mlađeg učenika u novom razredu (Winner, 2005). Kao prednosti se ističu veće samo pouzdanje učenika, motiviranost, sprečavanje razvijanja mentalne lijenosti, razvoj pozitivnog stava prema učenju, kao i raniji završetak školovanja (George, 2005). Prije nego što se donese odluka o akceleraciji svakako treba ispitati je li dijete za to spremno u socijalnom, emocionalnom i fizičkom smislu, je li ono toliko napredno da mu je to uistinu potrebno, je li se spremno odvojiti od vršnjaka i naravno želi li ono uopće to (George, 2005). Prelazak u viši razred iz jednog ili više predmeta ostvaruje se ako je učenik iz jednog ili višeg

predmeta na znatno višoj razini, dok je iz ostalih na razini vršnjaka. Brži prolazak gradiva unutar jednog predmeta bez prelaska u viši razred omogućuje učeniku da brže prođe kroz gradivo i ostatak vremena baveći se naprednim i složenijim zadacima.

Prema prijedlogu cjelovite kurikularne reforme (2016) darovitima treba omogućiti rad s heterogenim skupinama s kronološkim vršnjacima, rad s homogenim skupinama s mentalnim vršnjacima, samostalni rad, te rad s mentorom. Rad s vršnjacima po kronološkoj dobi koristan je zato što je većina darovitih još uvijek socijalno, emocionalno i fizički na njihovoj razini. U takvim grupama daroviti mogu voditi projekte i ostalima prezentirati određeni program ili im pokušati objasniti dio gradiva. Ipak, Winner (2005) kaže kako to može biti problematično zato što daroviti učenici često ne mogu shvatiti kako netko drugi ne razumije ono što oni razumiju i zbog toga mogu biti loši učitelji. Grupiranje učenika u homogene grupe prema sposobnostima može imati blagotvoran učinak na darovite zato što ih se će se u društvu sličnih ona osjećati manje „čudno“ i „drugačije“, te će uvidjeti da postoje djeca koja slično razmišljaju i s kojima mogu razgovarati o onome što ih zanima (Cvetković-Lay, Sekulić-Majurec, 1998). Daroviti učenici, posebno oni izuzetno daroviti, imaju i potrebu za samostalnošću u radu, te upravljanjem svojim procesom učenja. Oni mogu samostalno osmišljavati korake i planirati etape učenja, ako i izrađivati vlastite materijale i proučavati brojne izvore. To je vrlo važno za razvoj njihove samostalnosti i trebalo bi se razvijati i s ostalim učenicima (Prijedlog cjelovite kurikularne reforme, 2016). Posebno darovitim učenicima, kao i darovitim učenicima s poteškoćama u razvoju, trebalo bi osigurati mentora koji bi bio zadužen za pomoć učeniku pri njegovom radu i učenju, kao i njegovo praćenje i izvješćivanje škole. Mentor je najčešće nastavnik ili stručnjak za određeno područje darovitosti i dolazi iz zajednice (Prijedlog cjelovite kurikularne reforme, 2016).

Vrlo je bitno i izvan same nastave osigurati određene aktivnosti za darovite. Dodatna nastava ne bi smjela biti samo nadomjestak nastavi, nego bi trebala služiti za obradu određenog gradiva na višem kognitivnom stupnju. Gdje je moguće treba osigurati široki spektar izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti kako bi svaki učenik mogao pronaći područje koje ga zanima i u njemu se usavršavati (Zloković, 1992).

3.2.2. Subjekti u radu s darovitim učenicima

Iako je prilagođavanja kurikuluma darovitim učenicima vrlo bitno, njegova realizacija najviše ovisi o ljudima koji rade s darovitima. Prijedlog cjelovite kurikularne reforme (2016)

ističe članove tima za darovite, odgojitelje, učitelje, stručne suradnike, mentore, ravnatelje, ali i roditelje.

Tim za darovite čine svi djelatnici škole koji se bave radom s darovitom s djecom, a mogu se uključiti i roditelji, a u skladu s mogućnostima i sami daroviti učenici. Njihova je uloga planiranje i provođenje procesa identifikacije, predlaže primjerene oblike školovanja za darovite, osmišljava, planira, provodi i vrednuje različite oblike podrške darovitima, brine se za dokumentaciju, te pružaju stručnu podršku svima koji rade s darovitima.

Odgajatelji i učitelji prate djecu kako bi uočili prve znakove darovitosti. U suradnji timom za darovite osmišljavaju brojne aktivnosti za njih. Vrednuju napredak i postignuća darovitih učenika. Brinu se o cjelovitom razvoju učenika pružajući podršku emocionalnom i socijalnom razvoju, te razvoju motivacije. Surađuju i s roditeljima darovitih kako bi im osigurali što bolje uvjete.

Psiholozi i pedagozi vode proces identifikacije darovitih i o tom izvještavaju učenike, njihove roditelje i odgojno-obrazovne djelatnike. Oni sudjeluju u pripremi i izradi mišljenja o primjerenom obliku školovanja i podrške za daovite učenike. Sustavno prate kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj darovitog djeteta i pružaju mu socioemocionalnu podršku u vidu savjetovanja, radionica, predavanja i sl.

Ravnatelj osigurava povoljne uvjete za identifikaciju darovitih učenika, kao i uvjete za odvijanje raznih oblika podrške za darovite. Uspostavlja i suradnju s drugim odgojno-obrazovnim ustanovama i centrima, te svima koji se bave darovitima (Prijedlog cjelovite kurikularne reforme, 2016).

Izuzetno važan faktor u školovanju darovitih je suradnja škole s roditeljima. Iako postoji vjerovanje da bi roditelji trebali prepustiti svoje dijete nastavnicima zato što su stručniji, istina je da roditelji najbolje poznaju svoju djecu i jedino se suradnjom dijete-roditelj-učitelj može postići dobar rezultat (Cvetković-Lay, Sekulić-Majurec, 1998). Roditelji najčešće prvi prepoznaju darovitost svoga djeteta i samim time su uključeni u proces identifikacije. Odgojno-obrazovna ustanova im treba omogućiti potpuni uvid u sve informacije vezane uz napredak djeteta, kao i u neposredni rad s djecom. Roditeljsko mišljenje vezano uz odgojno-obrazovnu podršku i rad s darovitima se mora uvažiti. Ako je potrebno, odgojno-obrazovna ustanova mora pružiti roditeljima podršku u osnaživanju roditeljskih kompetencija u vidu savjetovanja, roditeljskih sastanaka i sl. (Prijedlog cjelovite kurikularne reforme, 2016).

4. SOCIJALNE KOMPETENCIJE

4.1. Definicije

Za socijalnu kompetenciju, kao i za darovitost, koristi se veći broj različitih pojmova. Koriste se termini socijalna inteligencija, socijalne vještine i socijalna ili interpersonalna kompetencija. Brdar (1993) zaključuje da svi ti termini označavaju istu pojavu. Prema Katz i McCellan (1999) socijalna kompetencija predstavlja sposobnost pojedinca da inicira i održava zadovoljavajuće, recipročne odnose s vršnjacima. Combs i Slaby (1977, prema Brdar, 1993) nude širu definiciju prema kojoj socijalnu kompetenciju definiraju kao „sposobnost interakcije s drugim ljudima u određenom socijalnom kontekstu, na specifične načine koji su socijalno prihvatljivi ili vrednovani, a istodobno korisni pojedincu, uzajamno korisni ili korisni prvenstveno drugima.“ (str. 17). Lieberman i sur. (1989, prema Brdar 1993) socijalne vještine vide kao ponašanja koja pojedinci koriste u uspješnim socijalnim interakcijama, a ona obuhvaćaju socijalnu percepciju, biranje prikladnih odgovora za postizanje cilja interakcije, te verbalna i neverbalna ponašanja u interakciji. Socijalna kompetencija je način na koji pojedinac koristi te vještine u socijalnoj interakciji. Jedna od danas najpopularnijih definicija socijalne kompetencije je ona Mareloweova (1986, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010) koji socijalnu kompetenciju definira kao „sposobnosti razumijevanja tuđih i vlastitih osjećaja, misli i ponašanja u interpersonalnim situacijama, kao i određenih ponašanja koja se temelje na tom razumijevanju“ (str. 192). Ono što je zajedničko svim definicijama je da podrazumijevaju odnos s drugima u određenom socijalnom kontekstu.

4.2. Sastavnice socijalne kompetencije

Katz i McCellan (1999) kao sastavnice socijalne kompetencije navode regulaciju emocija, socijalno znanje i socijalno razumijevanje, socijalna umijeća i socijalne dispozicije.

Regulacija emocija je „sposobnost da se reagira na zahtjeve situacije s rasponom emocija i na način koji je socijalno prihvatljiv i dovoljno fleksibilan da bi ostavio prostora i za spontane reakcije, ali i za sposobnost odgode spontanih reakcija prema potrebi“ (Cole, Meichel i Teti, 1994, prema Katz i McCellan, 1999, str 17). Učenje regulacije emocija se odvija u interakciji s roditeljima, a nakon toga i u vrtiću u interakciji s vršnjacima. Neka djeca

mogu imati problema s regulacijom gnjeva, straha i frustracije, što se može negativno odraziti na njihovo stjecanje socijalnih znanja i umijeća (Katz i McCellan, 1999).

Socijalno znanje je poznavanje normi i socijalnih pravila one grupe kojoj pojedinac pripada kao što su ovladanost jezikom kojim se služe vršnjaci i upućenost u sadržaje popularne među djecom u toj grupi. Socijalno razumijevanje uključuje predviđanje tuđih reakcija na uobičajene situacije i razumijevanje tuđih osjećaja (Katz i McCellan, 1999).

Najvažnija socijalna umijeća u nižim razredima osnovne škole su umijeća pristupanja drugoj djeci u igri ili drugim aktivnostima. Osim toga sucijalna umijeća uključuju i posvećivanje pozornosti drugima, traženje informacija od drugih i doprinos tekućoj raspravi među vršnjacima (Katz i McCellan, 1999).

Socijalne dispozicije česta opetovana ponašanja bez prisile nad kojima postoji donekle svjesna kontrola. (Katz i McCellan, 1999) One mogu biti prosocijalne kao što su ljubaznost, suosjećanje i velikodušnost, ali i antisocijalne poput svadljivosti ili egoističnosti. Iako su neke od njih urođene, većina se uči iz iskustva.

4.3. Dimenzije socijalne kompetencije

Klarin (2006) navodi dva aspekta vršnjačkih odnosa, odnosno dva aspekta socijalne kompetencije: popularnost i prijateljstvo.

Popularnost se određuje odnosom vršnjaka prema jednom djetetu. Ono je jednosmjerni grupni konstrukt. Popularnost utječe na osjećaj djeteta da je uključeno u grupne aktivnosti i pripada određenoj skupini. (Klarin, 2006) Najbolje se mjeri sociometrijskim ispitivanjem u kojem svaki sudionik mora navesti jedno ili više djece s kojim bi sudjelovalo u određenim aktivnostima. Na temelju toga se određuje je li neko dijete prihvaćeno ili odbačeno. Prihvaćena djeca su najčešće fizički atraktivna, uspješna u školi s izraženom empatijom i smislom za humor, dok su odbačena djeca u većini slučajeva sklona delinkventnom ponašanju (Klarin, 2006).

Prijateljstvo je specifičan, uzajaman, pa prema tome i dvosmjeran odnos koji je odraz iskustva između dva pojedinca i mora biti prepoznat kao takav od obje strane. Simetrični reciprocitet pretvara se u iskren, otvoren odnos u kojem se prepoznaju potrebe i želje svakoga. Interakcija između prijatelja je zasnovana na zajedničkim interesima i uzajamnoj privlačnosti. Iako prijatelji utiču jedan na drugog, oni ne prisiljavaju jedan drugog na konformizam, već,

ako su razlike prevelike, dolazi do raskidanja prijateljstva i traženja drugog. Prijateljstvo donosi emocionalnu sigurnost, pozitivnu sliku o sebi, zadovoljenje potrebe za intimnošću, prosocijalan stav i zadovoljstvo (Klarin, 2006).

Jedna dimenzija prijateljstva ne podrazumijeva drugu. Dijete može biti popularno među vršnjacima, a da ne razvije recipročan prijateljski odnos nekim. Isto tako, ako je dijete odbačeno od većine vršnjaka ono može imati jednog ili više bliskih prijatelja (Katz i McCellan, 1999). Kapacitet za prijateljstvo ima veću važnost za dugoročni razvoj djeteta. Popularno dijete će možda lakše naći prijatelja zbog veće mogućnost izbora, ali ne mora nužno značiti da će ga i imati. S druge strane, dijete koje ima bliskog prijatelja puno lakše širi mrežu novih prijateljstava (Klarin, 2006).

4.4. Karakteristike socijalno kompetentne i socijalno nekompetentne djece.

Od karakteristika povezanih sa socijalnom kompetencijom izdvojeni su altruizam i empatija, dok su od karakteristika povezanih sa socijalnom nekompetencijom izdvojeni stidljivost, agresivnost i osamljenost.

Eisenberg i Mussen (1989, prema Brajša-Žganec, 2003, 47) altruizam definiraju kao „dobrovoljne činove u korist drugih koji potiču iz unutrašnje motivacije“ Empatija je pokušaj razumijevanja negativnih i pozitivnih iskustava drugih ljudi. (Brajša-Žganec, 2003). I altruizam i empatija su povezani s prosocijalnim ponašanjem. Eisenberg i Mussen (1989, prema Brajša-Žganec, 2003) proveli su istraživanje kojim je utvrđeno da je spremnost da se pomogne povezana s prosocijalnim vještinama, boljom socijalnom prilagodbom, manjom agresivnošću i većom emocionalnom stabilnosti. Iako brojne sociobiološke teorije govore o altruizmu kao dijelu nasljedne prirode on se može učiti putem interakcija s drugima (Brajša-Žganec, 2003).

Stidljivost je vrlo česta, pogotovo kod male djece. Mlađa djeca se često igraju sama, ali stupaju i u interakciju s drugima.. Ako neko dijete potpuno izbjegava društvo potrebna je intervencija odgajatelja. Ako dijete nastavi izbjegavati socijalnu interakciju može si ograničiti broj prilika u kojima bi mogli razviti primjerena socijalna umijeća, što može voditi još dubljoj povučenosti (Katz i McCellan, 1999). Agresivno ponašanje je društveno neprihvatljivo ponašanje s namjerom nanošenja štete drugoj osobi ili imovini (Brajša-Žganec, 1999). Agresivnost među djecom može biti reaktivna, koja nastaje kao odgovor na neki drugi

problem i proaktivna, koja ima za cilj zaplašivanje vršnjaka. Do agresivnosti najčešće dolazi zato što djeci manjka kontrole impulsa ili zato što se ne znaju nositi s visokim razinama bijesa (Katz i McCellan, 1999). Osjećaj usamljenosti je neugodan osjećaj subjektivnog predznaka, koji je uvjetovan nezadovoljstvom socijalnim odnosima. Ono se javlja kada djetetove potrebe za pripadanjem i intimnošću nisu zadovoljene u odnosima s vršnjacima (Klarin, 2002). Najosamljeniji su oni loših socijalnih vještina i visokog stupnja anksioznosti. Takve su osobe najčešće anksiozne upravo zbog slabih socijalnih vještina i zbog toga izbjegavaju društvo drugih ljudi, čime produbljuju svoju osamljenost (Solano i Kester, 1989, prema Brdar, 1994).

5. SOCIJALNE KOMPETENCIJE DAROVITE DJECE

5.1. Kako daroviti učenici vide sebe u odnosu s vršnjacima?

Darovita djeca su se po mnogo toga razlikuju od svojih vršnjaka i oni su toga svjesni. Već sama identifikacija može dovesti do osjećaja da su drukčija bilo u pozitivnom ili negativnom smislu. U istraživanju Korena (1993) 68,5% se izjasnilo da se osjeća sretno zbog toga što su prepoznati kao daroviti, dok je samo 4% izjavilo da zbog toga osjeća nelagodu.

Janos i sur. (1985) postavili su pitanje darovitoj djeci „osjećate li se drukčije od ostaje djece?“ 37% je izjavilo da se osjeća drukčije, i to najviše u pozitivnom smislu. Uspoređeni su s djecom koja su izjavila da se ne osjećaju drukčije u 6 faktora (ponašanje, intelektualni i školski status, tjelesni izgled, anksioznost, popularnost i sreća i zadovoljstvo). Grupa koja je izjavila da se osjeća drukčije imala je slabije rezultate u svima kategorijama, osim anksioznosti, a najviše u području popularnosti. Djeca koja su ustvrdila da se osjećaju drukčije izjavila su da imaju manje prijatelja i da zbog toga što su pametni teže nalaze prijatelje. Rekli su i da su njihovi prijatelji češće mlađi ili stariji od njih, te da se rjeđe igraju s drugom djecom.

Kroesenbergen i sur. (2015) ispitivali su self-koncept i osjećaj prihvaćenosti kod darovitih. U rezultatima koje su dobili, daroviti učenici nisu se razlikovali od nedarovitih po pitanju ponašanja i uživanja u školi, kao ni izražavanju problema i prosoijalnim vještinama. Jedina razlika je bila u tome što daroviti osjećaju nižu samovrijednost i prihvaćanje u društvu, ali i niži stupanj interanliziranih problema. Djeca koja postižu dobre rezultate imaju znatno više samopoštovanje i manje psiholoških problema od one koja postižu manje.

Litster i Roberts (2011) su ispitivali kako se daroviti osjećaju u usporedbi s vršnjacima. Prema njima daroviti se smatraju znatno sposobnijima u područjima koja podrazumijevaju inteligenciju i sposobnosti zaključivanja, dok je njihova percepcija sebe znatno niža u fizičkom izgledu i atletskim sposobnostima. Očekivano, najveća je razlika u akademskom području, dok je vrlo značajno da se daroviti smatraju znatno kompetentnijima i u bihevioralnom aspektu. Uz to, smatraju se kompetentnijima i u općem self-konceptu.

5.2. Odnosi darovitih učenika s vršnjacima

U društvu postoji uvjerenje o tome da su darovita djeca više usredotočena na učenje i školu i zbog toga se manje upuštaju u interakciju s vršnjacima (Pontes de França-Freitas, 2014). Takva uvjerenja pokušao je pobiti Terman (prema Jolly, 2008) koji u svom prema rezultatima svog istraživanja zaključuje kako su darovita djeca jednako prihvaćena od vršnjaka kao i prosječna djeca, unatoč tome što su u pravilu mlađa. Isto tako naglašava njihovu naprednost i u socijalnoj inteligenciji.

U prilog tome govori i istraživanje Pontes de França-Freitas i sur. (2014) u su uspoređivali darovite učenike s prosječnima u šest kategorija: odgovornost, empatija, asertivnost, samokontrola, izbjegavanje problema, ekspresija pozitivnih osjećaja. Daroviti su se pokazali superiorniji nedarovitima u pet kategorija, dok su rezultati u kategoriji empatije bili jednaki. To navodi autore na zaključak da su darovita djeca dobro prilagođena, dobro poznaju društvene norme i mogu očekivati višu kvalitetu života.

Stankovska i sur. (2013) se slažu kako većina darovite djece dobro funkcionira u društvu, ali da se značajan dio njih može susresti s emocionalnim i socijalnim problemima. Naglašava kako su posebno ugroženi oni najinteligentniji.

Winner (2005) tvrdi da izuzetno darovita djeca zbog više razloga najviše vole biti sama. Prije svega, intelektualno su mnogo zrelija od ostale djece i gotovo sve njihove aktivnosti, uključujući igru, su na višoj razini nego njihovih vršnjaka. To potvrđuje i istraživanje Lupkowski (1992) u kojem je utvrđeno da djeca u darovitoj grupi sudjeluju su u kooperativnoj igri do mnogo više razine nego nedarovita djeca. Neka od njih su na znatno višoj razini moralnog rasuđivanja od prosječne djece. Zbog toga se ističu među vršnjacima koji razmišljaju drukčije i mogu se osjećati otuđeno. Winner tvrdi da su daroviti često introvertirani, što znači da energiju više izvlače iz sebe samih, a manje iz interakcije s

vršnjacima. Uz to darovitima je potrebno više vremena za razvijanje talenta. Tu se autorica poziva na istraživanje Czikszentmihalya prema kojem daroviti provode sami pet sati tjedno više od ostalih. Kako darovita djeca provode najviše vremena sama, imaju bolju toleranciju na samoću i puno manje pate do ostalih.

5.3. Poteškoće s kojim se daroviti učenici suočavaju u socijalnim odnosima

Robinson (2008) kaže kako daroviti učenici imaju potrebe kao i sva ostala djeca, ali i određene potrebe koje su karakteristične isključivo njima. Poput ostale djece oni trebaju grupu bliskih prijatelja s kojima se osjećaju ugodno i s kojma imaju zajedničke interese za koje imaju podjednaku strast. S obzirom na to da daroviti učenici imaju specifične interese i napredniji su u razvoju, znatno im je teže pronaći prijatelje s kojima dijele interese. Kada darovitoj djeci obična igra postane dosadna, ona se povlače iz igre čime ostavljaju dojam oholosti što ostala djeca ne vole. Uz to darovita djeca su često nejednako razvijena. Intelektualno mogu biti na vrlo visokoj razini, čak i razini odrasle osobe, dok su socijalno, emotivno i tjelesno još uvijek samo djeca.

Silverman (2012) navodi da darovita djeca u školi nemaju odgovarajući izazov i zbog toga se u školi dosađuju. Dugoročna dosada može izazvati depresiju koja može negativno utjecati na socijalnu interakciju. Stankovska i sur. (2013) upozoravaju na problem socijalne anksioznosti. Kako su darovita djeca sklonija samokritičnosti ona se mogu vidjeti kao povučenije i manje prihvaćena u društvu. Ako se na vrijeme ne intervenira može se javiti socijalna anksioznost.

Kako sva darovita djeca nisu jednaka, ne proživljavaju sva jednake teškoće u socijalnim odnosima. Dauber i Benbow (1990) su ispitivali razliku u društvenoj prihvaćenosti između matematički i verbalno darovite. Ispostavilo se da su matematički darovita djeca manje izložena teškoćama s vršnjacima od verbalno darovite djece. Matematički darovita djeca su se smatrala da ih njihovi vršnjaci smatraju „važnima“ više nego verbalno darovita, čak i više nego prosječno darovita. Ipak, to možda više govori o samopouzdanju nego prihvaćenosti među vršnjacima. Nejasno je zašto se verbalno daroviti osjećaju manje bitnima i manje socijaliziranima. Autori sugeriraju da to može biti zbog toga što smatraju da njihovi talenti manje socijalno prihvatljivi u današnjem društvu orijentiranom na tehnologiju. Druga je mogućnost to što su matematička darovitost djeca manje očigledna u socijalnim

situacijama. S druge strane, verbalno darovita djeca imaju drukčiji rječnik i prosječnoj djeci može biti teško s njima uspostaviti komunikaciju.

Daroviti učenici se u proživljavanju poteškoća razlikuju i po spolu. Winner (2005) kaže kako su darovite djevojčice u gorem položaju od darovitih dječaka Zbog toga mogu djelovati ispod svojih mogućnosti kako bi se uklopile. S tim se slaže i Rimm (2002, prema Robinson, 2008) koja uspoređuje darovite dječake i djevojčice s prosječnim dječacima i djevojčicama prema popularnosti. Najpopularnijima su se pokazali daroviti dječaci, dok su najnepopularnije bile darovite djevojčice. George (2005) smatra da je to zbog stava u društvu prema kojem se na djevojčice još uvijek gleda kao na buduće žene i majke. Dok se dječake nagrađuje za neovisnost, samopouzdanje i agresivnost, djevojčice se nagrađuje za prilagođavanje. Silverman (2012) naglašava da je zbog toga je za djevojčice izuzetno važno da što prije dođu u doticaj s djecom bliskom sebi po mentalnoj dobi kako ne bi odustale od razvijanja svojih talenata.

5.4. Strategije suočavanja s poteškoćama

Kako bi se darovita djeca bolje nosila s problemima u odnosima s vršnjacima i kako bi što bolje prevladala razliku između sebe i njih, oni koriste različite strategije. Schuler (2010) navodi pet osnovnih strategija. Prvu i najčešću primjenjuju djeca kojima je prihvaćenost među vršnjacima jako bitna. Ona se prilagođavaju ostaloj djeci i pokušavaju biti prosječna, odnosno „normalna“. Druga strategija je povlačenje. Djeca jednostavno odustanu od interakcije s vršnjacima i povlače se u sebe. Djeca koja krive sebe najčešće upadaju u depresiju, dok ona koja krive druge mogu frustraciju ispoljavati agresivnim ponašanjem. Konačno, dijete može prihvatiti svoju različitost i nastaviti se ponašati u skladu s njom.

Buescher (1989, prema Robinson, 2008) ispitivao suočavanje darovite djece sa stresom u društvenim odnosima i ustvrdio da postoji cijeli niz različitih ponašanja. Najnegativnijim za djecu smatra ponašanja u kojima su djeca pokušavala sakriti svoju darovitost tako što su se pravila da znaju manje, prilagođavala svoj jezik i ponašanje ostalima ili izbjegavali programe za darovite, ili se pravila „pametnom“ kako bi ih drugi ostavili na miru. Drugi su učenici tražili programe u školi i izvan nje u kojima su godine manje bitne i u kojima se mogu družiti sa sebi sličnima, čak i odraslima. Kao najbolju strategiju autor ističe potpuno prihvaćenje svojih sposobnosti i njihovo korištenje kako bi pomogli drugima.

Kao što je već navedeno, daroviti su skloni tražiti društvo djece što sličnije njima s kojima dijele interese. Prema istraživanju Manna (1957, prema Gallagher, 1958) darovita djeca su kao prijatelje odabirala najčešće jednako darovitu djecu. Janos i sur. (1985) su u svom istraživanju došli do zaključka da su darovita djeca sklona tražiti društvo starije djece znatno češće nego prosječna djeca. Razlog tome je najčešće to što su starije djeca mnogo bliže njima po mentalnoj dobi od vršnjaka.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1. Problem, cilj i zadaci istraživanja

Problem od kojega se polazi u ovom istraživanju odnosi se na socijalne kompetencije i odnose u društvu darovitih učenika nižih razreda osnovne škole.

Cilj istraživanja je ispitati postoje li razlike u samoprocjenama socijalnih kompetencija i odnosa s vršnjacima darovitih učenika i učenika opće populacije u drugom, trećem i četvrtom razredu osnovne škole, te ispitati razlike po spolu unutar obje skupine.

Na osnovu postavljenog cilja definirani su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati kvalitetu procjene vlastite socijalne kompetentnosti i odnosa s vršnjacima
2. Ispitati razlike u kvaliteti samoprocjene darovitih učenika i učenika opće populacije
3. Ispitati razlike u kvaliteti samoprocjene učenika opće populacije s obzirom na spol
4. Ispitati razlike u kvaliteti samoprocjene darovitih učenika s obzirom na spol
5. Usporediti razlike među spolovima u obje skupine

Nezavisne varijable su stupanj darovitosti učenika i njihov spol. Zavisne varijable su samovrednovanja socijalne kompetentnosti i odnosa s vršnjacima.

Hipoteza od koje se polazi u istraživanju je da će daroviti učenici svoju socijalnu kompetentnost i odnose s vršnjacima vrednovati manje kvalitetno od učenika opće populacije.

6.2. Uzorak

Istraživanje je rađeno na uzorku od 70 učenika drugog, trećeg i četvrtog razreda. Polovica (35) učenika predstavlja opću populaciju i odabrani su slučajnim odabirom među učenicima drugog, trećeg i četvrtog razreda OŠ Remete iz Zagreba.

Druga polovicu uzorka su daroviti učenici, polaznici programa u udruzi za darovitu djecu „Vjetar u leđa“ iz Zagreba. Pri upisu u program identificirani su različitim testovima kao što su Ravenove progresivne matrice u boji i WISC IV za procjenu intelektualnog statusa, zatim TTCT (Torrence test creative thinking) za procjenu kreativnosti i listu za praćenje darovite djece (iz Cvetković-Lay, Sekulić-Majurec, 1998).

U oba uzorka bilo je 15 učenika drugog, 10 učenika trećeg i 10 učenika četvrtog razreda. Oba uzorka su podijeljena po spolu i čine ih po 23 učenika i 12 učenica.

6.3. Instrument

U istraživanju je korišten instrument za ispitivanje samoprocjene djetetove socijalne kompetentnosti i odnosa s vršnjacima. Pri izradi instrumenta kao predložak je korišten upitnik o socijalnoj kompetentnosti Društva za psihološku pomoć.

Upitnik se sastoji od 25 tvrdnji na koje su učenici odgovarali upisujući x u polje koje se odnosi na njih. Ponuđene opcije bile su da, ni da ni ne i ne.

Prije provedbe istraživanja provedeno je pilot istraživanje na uzorku od 12 učenika s ciljem testiranja i dorade upitnika.

6.4. Postupak

Istraživanje je provedeno u svibnju 2016. godine. Istraživanja među darovitom djecom provedena su u prostorijama udruge, a među djecom opće populacije u školi. Prije provođenja istraživanja dobivena je dozvola od ravnateljice i psihologa u školi, te voditeljice udruge. O provođenu su obaviješteni i roditelji koji su dali svoje dopuštenje.

Ankete su bile anonimne što je učenicima prije rješavanja objašnjeno, a zamoljeni su i da ozbiljno pristupe rješavanju, što su oni i poslušali. Učenicima je čitano i objašnjeno jedno po jedno pitanje, nakon čega je bilo odgovoreno na sva njihova pitanja vezana uz anketu. Nakon prikupljanja anketa među učenicima opće populacije slučajnim odabirom odabrano je 35 anketa koje su ušle u konačni uzorak.

Nakon što su učenički odgovori zbrojeni, izračunate su aritmetičke srednje i standardne devijacije. Prikazani su rezultati darovitih učenika i učenika opće populacije, te su uspoređeni po stupnju darovitosti, te po spolu unutar svake skupine uporabom t-testa.

7. INTERPRETACIJA REZULTATA I RASPRAVA

7.1. Usporedba samoprocjena darovitih i učenika opće populacije

U tablici 1 navedeni su rezultati samoprocjene socijalne kompetentnosti i odnosa s vršnjacima darovitih učenika i učenika opće populacije.

Tablica 1. Rezultati samoprocjene socijalne kompetentnosti darovitih učenika i učenika opće populacije.

	Tvrdnja		Da	Niti da, niti ne	Ne	AS	SD	t	p
1.	Imam barem jednog bliskog prijatelja.	d	31	1	3	2.80	0.584	1.228	0.224
		o	34	0	1	2.94	0.338		
2.	Drugi učenici često provode odmor sa mnom.	d	24	3	8	2.46	0.852	1.580	0.119
		o	29	3	3	2.74	0.611		
3.	Radije se družim s učenicima iz razreda nego s drugom djecom.	d	19	3	13	2.17	0.954	2.002	**0.049**
		o	24	7	4	2.57	0.698		
4.	Drugi učenici mi često govore lijepe stvari zbog kojih se osjećam sretno.	d	21	5	9	2.34	0.873	0.246	0.806
		o	18	9	8	2.29	0.825		
5.	Žao mi je što nemam više bliskih prijatelja. (R)	d	13	4	18	2.14	0.944	0.267	0.790
		o	12	4	19	2.20	0.933		
6.	Radije se družim učenicima suprotnog spola. (R)	d	5	6	24	2.54	0.741	2.210	**0.031**
		o	1	3	31	2.86	0.430		
7.	Netko od učenika me često tuče, vrijeđa ili namjerno ignorira. (R)	d	14	1	20	2.17	0.985	2.631	**0.011**
		o	5	0	30	2.71	0.710		
8.	Ako sam tužan/na ili ljut/a mogu se obratiti nekome od prijatelja da me sasluša.	d	26	2	7	2.54	0.817	0.689	0.493
		o	23	3	9	2.40	0.881		
9.	Smatram se popularnim/popularnom među vršnjacima.	d	7	10	18	1.69	0.796	0.610	0.544
		o	8	4	23	1.57	0.850		
10.	Najviše volim biti sam/a. (R)	d	5	3	27	2.63	0.731	0.849	0.400
		o	4	0	31	2.77	0.646		

11.	Pažljivo slušam druge kada mi nešto govore.	d	28	5	2	2.74	0.561	2.322	**0.023**
		o	34	1	0	2.97	0.169		
12.	Kada mi je teško ili imam neki problem, tražim pomoć od drugih učenika.	d	23	1	11	2.34	0.938	0.134	0.894
		o	24	0	11	2.37	0.942		
13.	Ako netko napravi nešto lijepo za mene, pokažem da mi se to sviđa.	d	35	0	0	3.00	0.000	1.050	0.297
		o	34	1	0	2.97	0.169		
14.	Svađam se s drugom djecom. (R)	d	5	6	24	2.54	0.741	0.912	0.365
		o	3	5	27	2.69	0.631		
15.	Znam kako se uključiti u neku igru ili razgovor u kojem već sudjeluju druga djeca.	d	24	1	10	2.40	0.914	0.838	0.405
		o	26	3	6	2.57	0.778		
16.	Lako mi je prepoznati kako se drugi osjećaju.	d	27	3	5	2.63	0.731	0.632	0.530
		o	26	1	8	2.51	0.853		
17.	Lako mi je objasniti drugima što želim.	d	21	4	10	2.31	0.900	0.423	0.674
		o	23	3	9	2.40	0.881		
18.	Ako vidim da netko ima problema, pokušavam mu pomoći.	d	31	1	3	2.80	0.584	1.002	0.320
		o	32	3	0	2.91	0.284		
19.	Ako je netko ljut, pokušavam razumjeti zašto je ljut.	d	27	2	6	2.60	0.775	0.167	0.868
		o	27	3	5	2.63	0.731		
20.	Ako me netko izaziva, udarim ga. (R)	d	8	2	25	2.49	0.853	1.202	0.234
		o	4	2	29	2.71	0.667		
21.	Ako se s nekim posvađam, želim se što prije pomiriti.	d	29	1	5	2.69	0.718	0.490	0.626
		o	31	0	4	2.77	0.646		
22.	Ako me netko zadirkuje, pravim se da ga ne primjećujem.	d	20	4	11	2.26	0.919	1.274	0.207
		o	16	2	17	1.97	0.985		
23	Ako se druga djeca potuku, pokušam ih razdvojiti.	d	22	1	12	2.29	0.957	2.130	**0.037**
		o	29	2	4	2.71	0.667		
24.	Ako se druga djeca posvađaju, pokušam ih pomiriti.	d	21	4	10	2.31	0.900	2.113	**0.038**
		o	29	2	4	2.71	0.667		
25.	Ako se s nekim posvađam ili potučem, mislim da je on/ona kriv/a, a ne ja. (R)	d	7	13	15	2.23	0.770	0.330	0.742
		o	6	13	16	2.29	0.750		

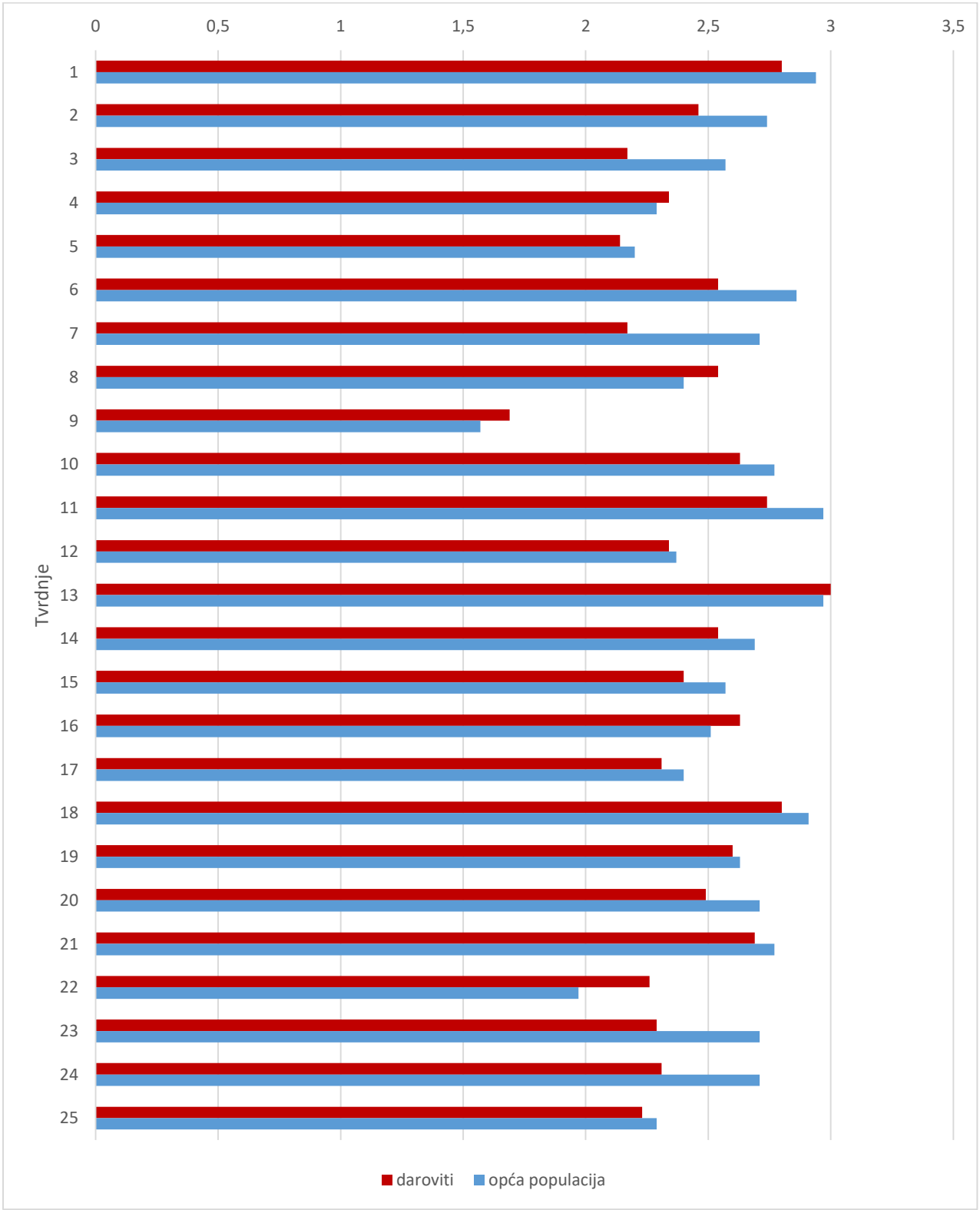
Velika većina učenika (89% darovitih i 97% opće populacije) se izjasnila da ima barem jednog bliskog prijatelja, dok su 3 darovita (9%) i 1 učenik opće populacije (35) rekli da nemaju bliskog prijatelja. 24 darovita (69%) i 29 učenika opće populacije (83%) izjasnili su se kako drugi učenici često provode odmor s njima. 8 darovitih (23%) i 3 učenika opće

populacije (9%) odmore češće provode sami. Učenici i jedne i druge skupine se češće druže s učenicima iz svog razreda (19 darovitih – 54% i 24 učenika opće populacije – 69%), međutim znatno više darovitih (37%) nego učenika opće populacije (11%) društvo radije bira izvan razreda. 60% darovitih i 51% učenika opće populacije tvrda da im drugi učenici često govore lijepe stvari koje ih čine sretnima, dok 26% darovitih i 23% opće populacije se ne susreću s tim. Većina učenika (51% i 54%) je zadovoljna brojem svojih bliskih prijatelja dok bi ih 37% darovitih i 34% učenika opće populacije voljeli imati više. I jedni i drugi više preferiraju društvo učenika istog spola (69% i 89%), ali je više darovitih pokazalo sklonost druženju s učenicima suprotnog spola (14%) od učenika opće populacije (3%). Daroviti su se izjasnili da doživljavaju nasilničko ponašanje znatno češće od učenika opće populacije (40% naprema 14%). Za većinu učenika (74% i 66%) postoji netko kome se mogu obratiti ako su tužni ili ljuti, međutim, 20% darovitih i 26% učenika opće populacije izjasnilo se da nema takvu osobu. Što se tiče popularnosti, većina učenika (51% i 66%) se ne smatra popularnima među svojim vršnjacima, a vrlo malo (14% i 11%) ih više voli biti samo nego u društvu.

Obje grupe su se izjasnile da pažljivo slušaju druge dok govore, učenici opće populacije nešto češće od darovitih (97% naprema 80%). I jedna i druga grupa su dosta skloni tražiti pomoć od vršnjaka ako imaju problem (66% i 69%). Gotovo svi ispitanici su se izjasnili da pokazuju zahvalnost ako netko napravi nešto lijepo za njih. Malo ih je reklo da su skloni svađi s vršnjacima (14% i 9%). Kada se govori o uključivanju u igru 69% darovitih i 75% djece opće populacije tvrdi kako se znaju uključiti u igru ili razgovor u kojem već sudjeluju druga djeca. Pri prepoznavanju emocija drugih, 77% darovitih i 74% učenika opće populacije kaže da nema većih problema, a kada treba izraziti neku svoju potrebu ili želju 60% darovitih i 66% učenika opće populacije se osjeća kompetentno. 89% darovitih i 91% učenika opće populacije su izjavili da će pomoći drugome ako vide da ima problem. Kada vidi da je netko ljut, 77% ispitanika obje grupe kaže da će pokušati razumjeti zašto se ta osoba ljuti. U slučaju da ih netko izaziva 23% darovitih i 11% djece opće populacije je izjavilo da su spremna udariti tu osobu, dok 57% darovitih i 64% djece opće populacije u takvim slučajevima ignorira onoga tko ih provocira. Ako se s nekim posvađaju, većina učenika obje populacije (83% i 89%) kaže da se nastoji što prije pomiriti s tom osobom. Ako se druga djeca potuku, 63% darovitih i 83% djece opće populacije se tvrdi da će ih pokušati razdvojiti. 60% darovitih i 83% djece opće populacije se izjašnjavaju da, ako dođe do svađe, pokušavaju pomiriti posvađane. Ako se s nekim posvađaju ili potuku 20% darovitih i 17% učenika opće populacije vidi samo druge kao krivce, dok 43%, odnosno 46% njih smatra da i sami mogu

biti krivci. Na ovu tvrdnju je mnogo ispitanika odgovorilo „niti da, niti ne“ (po 37%) obrazlažući to da i jedni i drugi mogu biti krivi.

Odnosi između darovitih učenika i učenika opće populacije mogu se i grafički prikazati:



Graf 1. Usporedba aritmetičkih sredina odgovora darovitih učenika i učenika opće populacije

Iako u većini tvrdnji ne postoji značajna razlika u odgovorima, vidljivo je da se u određenim tvrdnjama odgovori ispitanika značajno razlikuju, što je potvrdio i t-test. To su tvrdnje 3, 6, 7, 11, 23 i 24.

Na tvrdnju: „Radije se družim s učenicima iz razreda nego s drugom djecom.“ Značajno više darovitih učenika je odgovorilo negativno, što može biti dokaz teoriji da darovitim učenicima društvo u razredu nije dovoljno zanimljivo, te da oni više traže društvo koje im više odgovara po mentalnoj dobi ili interesima.

Na tvrdnju: „Radije se družim učenicima suprotnog spola“ pozitivno je odgovorilo značajno više darovitih učenika nego učenika opće populacije što također može značiti da su daroviti učenici skloniji tražiti društvo izvan krugova u kojima se to od njih očekuje, ali i da su možda manje skloni rodno-spolnim stereotipima od svojih vršnjaka.

Da ih netko od učenika često tuče, vrijeđa ili namjerno ignorira odgovorilo je također znatno više darovitih učenika. To bi mogla biti potvrda tužnog stereotipa o tome da se daroviti učenici češće nalaze na udaru nasilnika od prosječnih. Međutim, ti bi se rezultati mogli povezati i s većom osjetljivosti darovite djece, koja na ponašanje koje prosječna djeca doživljava kao normalno, poput naguravanja, zadirkivanja ili tučnjava, gledaju kao na nasilničko ponašanje.

Odgovor na tvrdnju „Pažljivo slušam druge kada mi nešto govore“ možda je i najneočekivaniji od svih. Naime, pokazalo se da značajno manje darovitih učenika pažljivo sluša druge dok govore. Ti bi se rezultati mogli objasniti zamišljenošću darovitih, kojima bi svakodnevne teme o kojima njihovi vršnjaci pričaju mogle biti dosadne. Drugo objašnjenje je veća samokritičnost darovitih pri odgovaranju na pitanje.

Prema odgovorima na tvrdnje „Ako se druga djeca potuku, pokušam ih razdvojiti“ i „Ako se druga djeca posvađaju, pokušam ih pomiriti“ može se iščitati da se darovita djeca manje vole upuštati u sukobe među drugim učenicima i radije ih puštaju da sami rješavaju svoje probleme. Nekolicina njih se ne želi miješati iz praktičnih razloga. Naime, svoje nemiješanje su potkrijepili riječima: „ako se uključim u tučnjavu, onda će mene tući“. Ovdje se isto može postaviti pitanje: jesu li daroviti učenici više samokritični i iskreniji u odgovorima?

7.2. Usporedba po spolu

U nastavku slijede usporedbe samoprocjena učenika opće populacije, te darovitih učenika po spolu.

Tablica 2. Rezultati samoprocjene socijalne kompetentnosti učenika opće populacije po spolu

	Tvrdnja		Da	Niti da, niti ne	Ne	AS	SD	t	p
1.	Imam barem jednog bliskog prijatelja.	m	22	0	1	2.91	0.417	0.742	0.632
		ž	12	0	0	3.00	0.000		
2.	Drugi učenici često provode odmor sa mnom.	m	19	2	2	2.74	0.619	0.045	0.964
		ž	10	1	1	2.75	0.622		
3.	Radije se družim s učenicima iz razreda nego s drugom djecom.	m	13	6	4	2.39	0.783	2.253	**0.031**
		ž	11	1	0	2.92	0.289		
4.	Drugi učenici mi često govore lijepe stvari zbog kojih se osjećam sretno.	m	9	7	7	2.09	0.848	2.067	**0.047**
		ž	9	2	1	2.67	0.651		
5.	Žao mi je što nemam više bliskih prijatelja. (R)	m	8	2	13	2.22	0.951	0.148	0.883
		ž	4	2	6	2.17	0.937		
6.	Radije se družim učenicima suprotnog spola. (R)	m	0	2	21	2.91	0.288	1.047	0.303
		ž	1	1	10	2.75	0.622		
7.	Netko od učenika me često tuče, vrijeđa ili namjerno ignorira. (R)	m	5	0	18	2.57	0.843	1.754	0.089
		ž	0	0	12	3.00	0.000		
8.	Ako sam tužan/na ili ljut/a mogu se obratiti nekome od prijatelja da me sasluša.	m	13	2	8	2.22	0.951	1.740	0.091
		ž	10	1	1	2.75	0.622		
9.	Smatram se popularnim/popularnom među vršnjacima.	m	6	3	14	1.65	0.885	0.755	0.456
		ž	2	1	9	1.42	0.793		
10.	Najviše volim biti sam/a. (R)	m	3	0	20	2.74	0.689	0.387	0.702
		ž	1	0	11	2.83	0.577		
11.	Pažljivo slušam druge kada mi nešto govore.	m	22	1	0	2.96	0.209	0.658	0.515
		ž	12	0	0	3.00	0.000		
12.	Kada mi je teško ili imam neki problem, tražim pomoć od drugih učenika.	m	15	0	8	2.30	0.974	0.590	0.559
		ž	9	0	3	2.50	0.905		

13.	Ako netko napravi nešto lijepo za mene, pokažem da mi se to sviđa.	m	22	1	0	2.96	0.209	0.658	0.515
		ž	12	0	0	3.00	0.000		
14.	Svađam se s drugom djecom. (R)	m	3	4	16	2.57	0.728	1.592	0.121
		ž	0	1	11	2.92	0.289		
15.	Znam kako se uključiti u neku igru ili razgovor u kojem već sudjeluju druga djeca.	m	18	2	3	2.65	0.714	0.827	0.414
		ž	8	1	3	2.42	0.900		
16.	Lako mi je prepoznati kako se drugi osjećaju.	m	14	1	8	2.26	0.964	2.640	**0.013**
		ž	12	0	0	3.00	0.000		
17.	Lako mi je objasniti drugima što želim.	m	16	2	5	2.48	0.846	0.728	0.472
		ž	7	1	4	2.25	0.965		
18.	Ako vidim da netko ima problema, pokušavam mu pomoći.	m	21	2	0	2.91	0.288	0.097	0.923
		ž	11	1	0	2.92	0.289		
19.	Ako je netko ljut, pokušavam razumjeti zašto je ljut.	m	16	2	5	2.48	0.845	1.741	0.091
		ž	11	1	0	2.92	0.289		
20.	Ako me netko izaziva, udarim ga. (R)	m	3	1	19	2.70	0.703	0.207	0.837
		ž	1	1	10	2.75	0.622		
21.	Ako se s nekim posvađam, želim se što prije pomiriti.	m	20	0	3	2.74	0.689	0.387	0.702
		ž	11	0	1	2.83	0.577		
22.	Ako me netko zadirkuje, pravim se da ga ne primjećujem.	m	10	1	12	1.91	0.996	0.479	0.635
		ž	6	1	5	2.08	0.996		
23	Ako se druga djeca potuku, pokušam ih razdvojiti.	m	20	1	2	2.78	0.600	0.838	0.408
		ž	9	1	2	2.58	0.793		
24.	Ako se druga djeca posvađaju, pokušam ih pomiriti.	m	17	2	4	2.57	0.788	1.877	0.069
		ž	12	0	0	3.00	0.000		
25.	Ako se s nekim posvađam ili potučem, mislim da je on/ona kriv/a, a ne ja. (R)	m	5	8	10	2.22	0.795	0.744	0.462
		ž	1	5	6	2.42	0.669		

Razlika među ispitanicima se pokazala značajnom u tri tvrdnje: 3, 4 i 16.

Na tvrdnju „Radije se družim s učenicima iz razreda nego s drugom djecom“ 11 od 12 djevojčica odgovorilo je pozitivno, što je 92%, dok je od dječaka tako odgovorilo 13 od 23 (57%). To bi mogao biti pokazatelj bolje uklopljenosti djevojčica u razredno okruženje.

Da im drugi učenici često govore lijepe stvari zbog kojih se osjećaju sretno kaže 9 djevojčica (82%) i jednako toliko dječaka, što je u njihovom uzorku samo 39%. To bi mogli

biti posljedica odgoja u kojem se dječake tretira kao manje osjećajne, te im se rjeđe govore lijepe stvari.

S tim bi mogli imati veze i odgovori na tvrdnju „Lako mi je prepoznati kako se drugi osjećaju“ gdje je 8 dječaka (35%) odgovorilo negativno za razliku od djevojčica koje su sve odgovorile pozitivno. To bi se isto moglo povezati s odgojem u kojem se djevojčice uči da više pokazuju emocije od dječaka, pa ih samim time i bolje prepoznaju.

Tablica 2. Rezultati samoprocjene socijalne kompetentnosti učenika opće populacije po spolu

	Tvrdnja		**Da**	**Niti da, niti ne**	**Ne**	**AS**	**SD**	**t**	**p**
1.	Imam barem jednog bliskog prijatelja.	m	20	1	2	2.78	0.600	0.332	0.742
		ž	11	0	1	2.83	0.577		
2.	Drugi učenici često provode odmor sa mnom.	m	15	2	6	2.39	0.891	0.621	0.539
		ž	9	1	2	2.58	0.793		
3.	Radije se družim s učenicima iz razreda nego s drugom djecom.	m	11	1	11	2.00	1.000	1.500	0.144
		ž	8	2	2	2.50	0.798		
4.	Drugi učenici mi često govore lijepe stvari zbog kojih se osjećam sretno.	m	12	4	7	2.22	0.902	1.166	0.252
		ž	9	1	2	2.58	0.793		
5.	Žao mi je što nemam više bliskih prijatelja. (R)	m	9	4	10	2.04	0.928	0.860	0.396
		ž	4	0	8	2.33	0.985		
6.	Radije se družim učenicima suprotnog spola. (R)	m	4	3	16	2.52	0.790	0.224	0.824
		ž	1	3	8	2.58	0.669		
7.	Netko od učenika me često tuče, vrijeđa ili namjerno ignorira. (R)	m	10	0	13	2.13	1.014	0.338	0.738
		ž	4	1	7	2.25	0.965		
8.	Ako sam tužan/na ili ljut/a mogu se obratiti nekome od prijatelja da me sasluša.	m	14	2	7	2.30	0.926	2.600	**0.014**
		ž	12	0	0	3.00	0.000		
9.	Smatram se popularnim/popularnom među vršnjacima.	m	4	7	12	1.65	0.775	0.348	0.730
		ž	3	3	6	1.75	0.866		
10.	Najviše volim biti sam/a. (R)	m	5	0	18	2.57	0.843	0.687	0.497

		ž	0	3	9	2.75	0.452		
11.	Pažljivo slušam druge kada mi nešto govore.	m	19	2	2	2.74	0.619	0.049	0.961
		ž	9	3	0	2.75	0.452		
12.	Kada mi je teško ili imam neki problem, tražim pomoć od drugih učenika.	m	12	0	11	2.04	1.022	2.904	**0.007**
		ž	11	1	0	2.92	0.289		
13.	Ako netko napravi nešto lijepo za mene, pokažem da mi se to sviđa.	m	23	0	0	3.00	0.000	0.000	1.000
		ž	12	0	0	3.00	0.000		
14.	Svađam se s drugom djecom. (R)	m	2	4	17	2.65	0.647	1.222	0.231
		ž	3	2	7	2.33	0.888		
15.	Znam kako se uključiti u neku igru ili razgovor u kojem već sudjeluju druga djeca.	m	16	0	7	2.39	0.941	0.091	0.928
		ž	8	1	3	2.42	0.900		
16.	Lako mi je prepoznati kako se drugi osjećaju.	m	17	2	4	2.57	0.788	0.686	0.498
		ž	10	1	1	2.75	0.622		
17.	Lako mi je objasniti drugima što želim.	m	13	4	6	2.30	0.876	0.092	0.927
		ž	8	0	4	2.33	0.985		
18.	Ako vidim da netko ima problema, pokušavam mu pomoći.	m	20	0	3	2.74	0.689	0.861	0.395
		ž	11	1	0	2.92	0.289		
19.	Ako je netko ljut, pokušavam razumjeti zašto je ljut.	m	16	1	6	2.43	0.896	1.834	0.076
		ž	11	1	0	2.92	0.289		
20.	Ako me netko izaziva, udarim ga. (R)	m	5	2	16	2.48	0.846	0.065	0.949
		ž	3	0	9	2.50	0.905		
21.	Ako se s nekim posvađam, želim se što prije pomiriti.	m	18	1	4	2.61	0.783	0.857	0.400
		ž	11	0	1	2.83	0.577		
22.	Ako me netko zadirkuje, pravim se da ga ne primjećujem.	m	12	3	8	2.17	0.937	0.759	0.453
		ž	8	1	3	2.42	0.900		
23	Ako se druga djeca potuku, pokušam ih razdvojiti.	m	13	1	9	2.17	0.984	1.000	0.341
		ž	9	0	3	2.50	0.905		
24.	Ako se druga djeca posvađaju, pokušam ih pomiriti.	m	11	2	10	2.04	0.976	2.680	**0.011**
		ž	10	2	0	2.83	0.389		
25.	Ako se s nekim posvađam ili potučem, mislim da je on/ona kriv/a, a ne ja. (R)	m	4	7	12	2.35	0.775	1.288	0.2073,
		ž	3	6	3	2.00	0.739		

Daroviti s u pokazali najveću razliku među spolovima u tvrdnjama 8, 12 i 24.

Na tvrdnju „Ako sam tužan/na ili ljut/a mogu se obratiti nekome od prijatelja da me sasluša“ sve su djevojčice odgovorile pozitivno, za razliku od dječaka od kojih je 30% odgovorilo negativno. Razlog tome također može biti u odgoju u kojem se dječake potiče da ne govore previše o svojim problemima i osjećajima, nego da ih samostalno rješavaju.

U prilog tome govore i odgovori na tvrdnju „Kada mi je teško ili imam neki problem, tražim pomoć od drugih učenika“ gdje je 11 od 12 djevojčica, te samo 12 od 23 dječaka odgovorilo potvrdno.

Odgovori na tvrdnju „Ako se druga djeca posvađaju, pokušam ih pomiriti“ također se uvelike razlikuju s obzirom na spol. 10 djevojčica (83%) je odgovorilo potvrdno, dok je kod dječaka tako odgovorilo njih 11 (48%). To ne mora značiti da je dječacima manje stalo do drugih već bi mogao biti dokaz da dječaci češće preferiraju ostati po strani i pustiti druge da rješavaju svoje probleme.

Kada usporedimo razlike između dječaka i djevojčica u obje skupine, možemo zaključiti da razlike, iako nisu velike postoje. Ono što je posebno zanimljivo je to što se daroviti dječaci i djevojčice i dječaci i djevojčice opće populacije razlikuju u različitim stvarima. Iako razlike u odgovorima na tvrdnje „radije se družim s učenicima iz razreda nego s drugom djecom“, „drugi učenici mi često govore lijepe stvari zbog kojih se osjećam sretno“ i „lako mi je prepoznati kako se drugi osjećaju“ postoje kod obje skupine, one su se pokazale statistički značajne samo kod učenika opće populacije. Za razliku od toga, razlika u odgovorima na tvrdnje „ako sam tužan/na ili ljut/a mogu se obratiti nekome od prijatelja da me sasluša“, „kada mi je teško ili imam neki problem, tražim pomoć od drugih učenika“ i „ako se druga djeca posvađaju, pokušam ih pomiriti“ pokazala se značajnom samo kod darovitih učenika. Također je uočena veća tendencija djevojčica da daju društveno prihvatljive odgovore od dječaka, što bi se moglo povezati s teorijama koje govore o tome da se djevojčice više pokušavaju uklopiti u društvo.

8. ZAKLJUČAK

Kada se govori o socijalnoj kompetentnosti darovitih učenika često se lome koplja. Od stereotipa, koji darovite često prikazuju kao vrlo loše u odnosima s vršnjacima, preko Termana koji kaže kako su daroviti socijalno kompetentniji od prosječne djece, pa sve do modernih istraživanja koja daju različite rezultate, još uvijek je teška sa sigurnošću reći razlikuju li se darovita djeca od prosječne djece po stupnju socijalne kompetentnosti.

Cilj ovog istraživanja bilo je ispitati postoje li razlike u samoprocjenama socijalnih kompetencija i odnosa s vršnjacima darovitih učenika i učenika opće populacije u drugom, trećem i četvrtom razredu osnovne škole, te ispitati razlike po spolu unutar obje skupine. U ovo istraživanje se krenulo s hipotezom da će daroviti učenici svoju socijalnu kompetentnost i odnose s vršnjacima vrednovati manje kvalitetno od učenika opće populacije. Ta hipoteza je djelomično potvrđena. Iako su u većini tvrdnji daroviti učenici postigli nešto niži rezultat, statistički značajna razlika dokazana je samo u odgovorima na neke od tvrdnji. Tako je značajno veći broj darovitih učenika izjavio da su skloniji družiti se s učenicima izvan svog razreda, te s učenicima suprotnog spola, da su često žrtva nasilničkog ponašanja. Veći broj darovitih izjavio je i da ne sluša druge dok pričaju, te da se ne upliću u svađe i tučnjave druge djece.

Što se tiče razlike među spolovima, dječaci i djevojčice opće populacije najviše se razlikuju po pitanjima druženja s učenicima izvan razreda, lijepih stvari koje im drugi upućuju, te prepoznavanja osjećaja drugih. Za razliku od njih, daroviti dječaci i djevojčice najveću su razliku pokazali u pitanjima traženja pomoći od drugih, te uključivanja u svađe među drugim učenicima.

Ograničenja ovog istraživanja su to što je provedeno samo nad djecom u jednoj zagrebačkoj školi i jednoj udruzi, što znači da može prezentirati samo tu populaciju. Također, odnosi se samo na djecu od drugog do četvtog razreda osnovne škole. Daroviti učenici koji su ispitani su samo oni uključeni u rad udruge, te također ne predstavljaju svu darovitu djecu. Nadalje, istraživanje je rađeno na principu samoprocjene i ono odražava samo stavove i osjećaje učenika u trenutku rješavanja upitnika, što ne mora odgovarati stvarnom stanju. Iako je učenicima naglašeno kako su ankete anonimne i zamoljeni su da odgovaraju iskreno, svejedno se može postaviti pitanje koliko je učenika odgovaralo potpuno iskreno, a koliko je davalo socijalno poželjne odgovore.

Unatoč ograničenjima, rezultati ovog istraživanja mogli bi indikativni. Oni pokazuju kako postoji određena skupina darovitih, ali i prosječnih učenika s problemima u odnosima s vršnjacima. Zbog toga je bitno što ranije identificirati te teškoće i pomoći ugroženim učenicima da ostvare što bolje odnose s vršnjacima, kako onima po kronološkoj tako i onima po intelektualnoj dobi, ali i da mu se osigura određeno vrijeme za samoću ako to dijete tako želi. Tako će se najbolje pomoći djetetu da se u potpunosti razvije kao cjelovita osoba i ostvari svoje potencijale.

9. POPIS LITERATURE

Brajša-Žganec, A. (2003), Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj; Jastrebarsko:Naklada Slap.

Brdar, I. (1993), Što je socijalna kompetencija ? Godišnjak Zavoda za psihologiju, Rijeka, 13-19.

Brdar, I. (1994), Socijalna kompetencija i neki aspekti ličnosti. Godišnjak zavoda za psihologiju, Rijeka, 11.-19.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010), Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi, Pedagogijska istraživanja, 7(2) 191-201.

Cvetković-Lay, J., Sekulić-Majurec, A. (2008), Darovito je, što ću s njim?: priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi. Zagreb: Alinea.

Čudina-Obradović, M. (1991), Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.

Dauber, S.L. i Benbow, C.P. (1990), Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. Gifted child quarterly, 34(1), 10-14.

Gallagher, J. (1958), Peer acceptance of highly gifted children in elementary school, The elementary school journal, 58(8), 465-470.

George, D. (2005), Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike. Zagreb: Educa.

Janos, P., Fung H., Robinson, N. (1985), Self-concept,self-esteem, and peer relations among gifted children who feel „different“, Gifted Child Quarterly, 29(2), 78-82.

Janos, P. M., Marwood, K. A., Robinson, N. M. (1985), Friendship patterns in highly intelligent children, Roeper Review, 8(1), 46-49.

Jolly, J. L. (2008), Lewis Terman: Genetic Study of Genius- Elementary School Students, Gifted Child Today, 31(1), 27-33.

Katz, L., McCellan D. (1999), Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica. Zagreb: Educa.

Klarin, M. (2002), Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekstu socijalne interakcije, Ljetopis socijalnog rada , 9(2), 249-258.

Klarin, M. (2006), Razvoj djece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelji - kontekst razvoja djeteta. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Koren, I. (1989), Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika. Zagreb: Školske novine.

Koren, I. (1993), Što identificirani nadareni učenici govore o sebi i svom odnosu prema okolini, Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 134(1), 5-12.

Koren, I. (2013), Povijesni osvrt na konceptualizaciju pojave nadarenosti, Napredak : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 154(3), 339-361.

Kreger Silverman, L (2012), Social development in the gifted, preuzeto 4. travnja s http://www.gifteddevelopment.com/sites/default/files/Social%20Development%20in%20the %20Gifted.pdf.

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.

Litster, K., Roberts., J. (2011), The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis, Journal of Research in Special Educational Needs, 11(2), 130-140.

Lupkowski, A.E (1992), Socijalno ponašanje darovitih i tipičnih predškolaca u eksperimentalnom programu, Napredak, 133(2), 146-150.

O'Connor, J. (2012), Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child, Children & Society, 26(4), 293-303.

Pontes de França-Freitas, M., L, Del Prette, A., Pereira Del Prette, Z., (2014), Social skills of gifted and talented children, Estudos de Psicologia, 19(4), 288-295.

Prijedlog cjelovite kurikularne reforme (2016), Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, preuzeto 4. travnja s http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Okvir-darovita-djeca-i-ucenici.pdf.

Renzulli J. (1978), What makes giftedness? Reexamining a definition, Phi Delta Kappan, 60(3), 180-184.

Robinson N. (2008), The social world of gifted children and youth. U S. Pfeiffer (Ur.) Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices, (str. 33-51), New York: Springer - science business media.

Schuler, P (2010), Gifted kids at risk: who's listening? Preuzeto 4. travnja s http://sengifted.org/archives/articles/gifted-kids-at-risk-whos-listening.

Sekulić-Majurec, A. (1995),Darovita djeca i obitelj: istine i zablude. Društvena istraživanja 4(4-5), 18-19.

Stankovska, G., Pandilovska S., Taneska, A., Miftari Sadiku S. (2013), Psychological apsects of gifted children, International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education, 1(2), 33-36.

Vranjković, Lj (2010), Daroviti učenici. Život i škola, 24(1), 253-258.

Winner, E. (2005), Darovita djeca : mitovi i stvarnost. Lekenik : Ostvarenje.

Zloković, J. (1992), Mogućnost razvoja kreativnih i darovitih učenika u osnovnom i srednjem obrazovanju, Napredak : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu , 133(1), 49-56.

10. PRILOG

Upitnik za učenike

Razred: _____ Spol: M Ž

Molim te da pažljivo pročitaš sljedeće tvrdnje i budeš iskren/a u rješavanju.

Upiši **x** u polje koje se odnosi na tebe.

	Tvrdnja	**Da**	**Niti da, niti ne**	**Ne**
1.	Imam barem jednog bliskog prijatelja.			
2.	Drugi učenici često provode odmor sa mnom.			
3.	Radije se družim s učenicima iz razreda nego s drugom djecom.			
4.	Drugi učenici mi često govore lijepe stvari zbog kojih se osjećam sretno.			
5.	Žao mi je što nemam više bliskih prijatelja.			
6.	Radije se družim učenicima suprotnog spola.			
7.	Netko od učenika me često tuče, vrijeđa ili namjerno ignorira.			
8.	Ako sam tužan/na ili ljut/a mogu se obratiti nekome od prijatelja da me sasluša.			
9.	Smatram se popularnim/popularnom među vršnjacima.			
10.	Najviše volim biti sam/a.			

11.	Pažljivo slušam druge kada mi nešto govore.			
12.	Kada mi je teško ili imam neki problem, tražim pomoć od drugih učenika.			
13.	Ako netko napravi nešto lijepo za mene, pokažem da mi se to sviđa.			
14.	Svađam se s drugom djecom.			
15.	Znam kako se uključiti u neku igru ili razgovor u kojem već sudjeluju druga djeca.			
16.	Lako mi je prepoznati kako se drugi osjećaju.			
17.	Lako mi je objasniti drugima što želim.			
18.	Ako vidim da netko ima problema, pokušavam mu pomoći.			
19.	Ako je netko ljut, pokušavam razumjeti zašto je ljut.			
20.	Ako me netko izaziva, udarim ga.			
21.	Ako se s nekim posvađam, želim se što prije pomiriti.			
22.	Ako me netko zadirkuje, pravim se da ga ne primjećujem.			
23	Ako se druga djeca potuku, pokušam ih razdvojiti.			
24.	Ako se druga djeca posvađaju, pokušam ih pomiriti.			
25.	Ako se s nekim posvađam ili potučem, mislim da je on/ona kriv/a, a ne ja.			

HVALA NA SUDJELOVANJU !