

Razumijevanje prirode darovitosti i prepoznavanje u vrtiću

Gašpar, Helena

Undergraduate thesis / Završni rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:693816>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-23**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet
Odsjek za odgojiteljski studij

Helena Gašpar

**RAZUMIJEVANJE PRIRODE DAROVITOSTI I
PREPOZNAVANJE U VRTIĆU**

DIPLOMSKI RAD

Mentor:
dr. sc. Siniša Opić, izv. prof.

Zagreb, prosinac 2015.

UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
Središnjica u Zagrebu

KOLEGIJ: Problemi u ponašanju

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnice: Helena Gašpar, univ. bacc. praesc. educ.

Tema diplomskog rada: Razumijevanje prirode darovitosti i prepoznavanje u vrtiću

Mentor: dr. sc. Siniša Opić, izv. prof.

Komisija: 1. _____
2. _____
3. dr.sc. Siniša Opić, izv.prof. _____

Ocjena: _____

Zagreb, prosinac 2015.

Sadržaj:

SAŽETAK.....	5
SUMMARY.....	6
1 UVOD.....	7
2 MODELI DEFINIRANJA DAROVITOSTI.....	8
2.1 Rana shvaćanja darovitosti.....	8
2.2 Francis Galton: Naslijeđena darovitost.....	8
2.3 Lewis M Terman: Genetička studija darovitosti.....	9
2.4 Shvaćanje darovitosti kao konstrukta višestrukih sposobnosti.....	11
2.4.1 Teorija višestrukih inteligencija.....	11
2.5 Trojna teorija inteligencije: darovitost kao spoznajna komponenta.....	14
2.6 Trodimenzionalna teorija darovitosti: odgoj kao postignuće.....	14
2.7 Darovitost kao sociokulturni / psihosocijalni model.....	16
3 POJAVNI OBLICI DAROVITOSTI.....	17
3.1 Darovito dijete.....	17
3.2 Čudo od djeteta (vunderkind).....	18
3.3 Genij.....	18
3.4 Savanti.....	19
3.5 Talenti.....	20
4 SASTAVNICE (ODREDNICE) DAROVITOSTI.....	21
4.1 Sposobnosti.....	21
4.2 Osobine ličnosti i motivacija.....	22
4.2.1 Slika o sebi.....	22
4.2.2 Nezavisnost.....	23
4.2.3 Specifična motivacija-perzistencija.....	24
4.3 Kreativnost.....	25
4.3.1 Teorija kreativnog procesa.....	26
4.3.2 Razvoj kreativnosti.....	27
5 UTJECAJI OKOLINE NA RAZVOJ DAROVITOSTI.....	27
5.1 OBITELJ.....	27
5.1.1 Podržavajući roditelji.....	28
5.1.2 Preambiciozni roditelji.....	30
5.2 VRTIĆ.....	30
5.2.1 Prepoznavanje i identificiranje darovite djece.....	31
5.2.2 Metode i postupci.....	32

5.2.3	Organizacija i oblici rada s darovitom djecom u vrtiću.....	33
5.2.4	Osobine darovite djece	34
5.2.5	Osobine odgojitelja.....	35
6	STUDIJA SLUČAJA POTENCIJALNO DAROVITOG DJEČAKA P.	36
7	ZAKLJUČAK	46
8	LITERATURA	47
9	BIOGRAFSKA BILJEŠKA.....	49
10	IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA	51
11	IZJAVA O JAVNOJ OBJAVI RADA.....	52

SAŽETAK

Predškolsko razdoblje ključno je za poticanje razvoja svih postojećih potencijala s kojima dijete dolazi na svijet, pa tako i razvoj onih područja koja bi se mogla intenzivnije razviti i iskazati kao darovitost. Hoće li dijete razviti svoju darovitost i iskazati je u nekom području svoga djelovanja, osim o onome što je genetski naslijedilo, značajno će ovisiti i o okolinskim utjecajima. U tome procesu najznačajniji doprinos imaju obiteljska sredina te odgojno-obrazovne ustanove u kojima djeca provode sve više vremena.

Jedna od sposobnosti darovite djece je kreativnost koju im omogućuje posjedovanje divergentnog mišljenja, čiji je rezultat produciranje novih i originalnih ideja. Važno je osvijestiti činjenicu da svoj opstanak, razvoj i postignuća, čovječanstvo može uvelike zahvaliti toj sposobnosti iznimnih pojedinaca.

Profesionalna zadaća učitelja¹ je, kao i slučaju djece s teškoćama u razvoju, istraživanje i osiguravanje obrazovanja koje će primjereno odgovoriti na njihove jedinstvene intelektualne, emocionalne i socijalne potrebe. Potrebno je dodatno obrazovati učitelje kako bi usvojili nova znanja i uklonili moguće zablude. U tome smislu možemo govoriti o inkluziji darovitih. Pravovremeno identificiranje i rad s darovitima nužno je kako ne bi došlo do gubitka ili podbacivanja.

U ovome se radu razmatraju najznačajniji modeli definiranja darovitosti, sastavnice (priroda), utjecaji obitelji i predškolske ustanove te se iznosi slučaj identificiranog potencijalno darovitog dječaka.

Ključne riječi: darovitost, dijete, sposobnosti, prepoznavanje

¹ U ovom se radu pojam „učitelj“ koristi za sve koji poučavaju djecu do sveučilišne razine. U poglavlju u kojem se isključivo govori o praksi u vrtiću upotrebljavat će se pojam „odgojitelj“.

SUMMARY

Preschool period is crucial time for stimulating the development of all existing potentials which children comes into existence with, including the development of those areas that could be more intensively will or will not develop and demonstrate as giftedness. The development and demonstration of childrens talents in some areas of their activities depends on what was genetically inherited, as well as on the environmental influences. In this process, the most important contribution has the family environment and educational institutions in which the children spend more and more time.

One of the talented children's abilities is their creativity that enables them the possession of divergent thinking, which results in production of new and original ideas. It is important to become aware of the fact that for their survival, development and achievements, the humanity can greatly thank to the abilities of exceptional individuals.

The professional task of the teacher² is, as well as with children with developmental disabilities, research and provision of education which will respond appropriately to their unique intellectual, emotional and social needs. It is necessary to additionally educate teachers in order for them to adopt new skills and eliminate the possible misconceptions. In this sense, we can talk on inclusion of the gifted. The promptly identification and work with gifted children is necessary in order to prevent the loss or underachievements.

This paper discusses the basic models of defining giftedness, its components (the nature), impacts of families and preschool institutions, and carries the case of a potentially gifted boy's identification.

Keywords: giftedness, child, abilities, recognition

² In this paper, the term "teacher" is used for those who teach children up until the academic level. In the chapter which solely speaks of the practice in kindergarten the term that will be used is kindergarten teacher.

1 UVOD

U vremenu rastuće globalizacije došlo je do značajnog napretka i promjena u znanosti, tehnologiji, ekonomiji i umjetnosti. Pred čovjeka su postavljeni zahtjevni intelektualni, osobni i društveni izazovi koji traže nova i originalna rješenja. Raste potreba za darovitim, kreativnim, talentiranim i hrabrim pojedincima koji posjeduju visoku razinu izvedbe, ali i odgovornosti prema dobrobiti zajednice.

Širom svijeta mnoge interesne grupe na različitim razinama, od međunarodne do lokalne, zanimaju se za spoznaje koje su rezultat proučavanja darovitosti. Raste i svijest o tome da su iznimne ljudske sposobnosti i talenti te njihovo prepoznavanje i razvijanje kroz kvalitetno primjereno obrazovanje, najvredniji i najsnažniji resursi budućnosti.

U uvjetima sve većeg jaza između bogatih i siromašnih, otvaranja ratnih i kriznih žarišta, migracija, klimatskih promjena, ekoloških incidenata, iznimni bi pojedinci mogli biti „ključ“ za smanjenje i rješenje tih pojava te unapređenje društvenih i ekonomskih uvjeta i održavanje eko sustava u vremenima pred nama. Roditelji su prepoznati kao nezaobilazni partneri u prepoznavanju i obrazovanju darovite djece.

Razumijevanje fenomena darovitosti razvijalo se kroz povijest od teološkog preko metafizičkog do empirijskog pristupa, od jednodimenzionalnog, usmjerenog na intelekt do multi dimenzionalnog koji uključuje višestruke inteligencije i talente i kulturološke razlike. Tome su uvelike pridonijele spoznaje iz neuroznanosti i kognitivne psihologije. Istraživanja su pokazala da ljudi oko pedeset posto svojih sposobnosti za učenje razvijaju tijekom prve četiri godine, a ostalih trideset posto prije navršene osme godine (Dryden i Vos, 2001). Procjenjuje se da se do djetetove pete godine razvije devedeset posto moždanih stanica (George, 2001). Tijekom prvih šest mjeseci dijete će brbljati koristeći glasove svih postojećih jezika na svijetu, no kasnije će naučiti govoriti koristeći samo one glasove i riječi koje je čulo u svojoj okolini. Mozak djeteta će izgubiti sposobnost da govori jezike čije glasove ne čuje (Koutlak, 1996; prema Dryden i Voss, 2001). Slično se događa i s ostalim sposobnostima. Ukoliko se optimalno ne potiču i ne upotrebljavaju izgubit će se ili se neće razviti do mogućih granica.

Robert Koutlak (1996) također navodi da se mozak ponaša kao „superspužva“ koja najbolje upija od rođenja do otprilike dvanaeste godine. Tijekom tog razdoblja, a osobito u prve tri godine, uspostavljaju se temelji za mišljenje, govor, vid, sposobnosti, dispozicije i ostale značajke.

„Nakon toga se prozori zatvaraju i veći dio temeljne arhitekture mozga je dovršen“ (Koutlak, 1996; prema Dryden i Vos, 2001, str. 266).

Odgojno-obrazovne ustanove, posebno predškolske, sve su više svjesne svoje važnosti i istražuju načine i postupke kako bi svoju ulogu što bolje i uspješnije ispunile. Međutim, i dalje se prepoznaje potreba za mijenjanjem tradicionalnih metoda rada i ukorijenjenih mitova te potreba za odgovornim i zainteresiranim pojedincima koji će kreirati opće i obrazovne politike i kompetentnim učiteljima koji rade s djecom.

2 MODELI DEFINIRANJA DAROVITOSTI

2.1 Rana shvaćanja darovitosti

Ziegler i Raul (2000) razlikuju tri faze u shvaćanju darovitosti: 1) teološku fazu, 2) metafizičku fazu i 3) empirijsku fazu.

Najraniji pokušaji objašnjenja fenomena darovitosti proizašli su iz religijskih doktrina. U teološkoj se fazi darovite pojedince doživljavalo kao nadnaravna bića. Platon i Konfucije govore o „*djeci raja*” (engl. „*heavenly children*“). U Bibliji stoji: „*Imamo različite darove već prema danoj nam milosti*” (Rimljanima, 12:6). Sposobnosti i postignuća dolaze od Boga.

U drugoj, metafizičkoj fazi, darovitost se sve više povezuje s ljudskim sposobnostima. Paracelsius u 16. stoljeću upotrebljava pojam talent u smislu umne sposobnosti (Passow, Monks i Heller, 1993; prema Stoeger, 2000). Iako se daroviti pojedinci nisu više smatrali nadnaravnim bićima i dalje su opstajali opće prihvaćeni mitovi. Jedan od njih je i vjerovanje da daroviti umiru mladi (Stanley i Benbow, 1986; Wuttke, 1990; prema Stoeger, 2000). Nazivani su i „*umnim čudovištima*“. Empirijsku fazu započinje F. Galton istraživanjima o nasljeđenoj darovitosti o čemu će biti riječi dalje u radu.

2.2 Francis Galton: Naslijeđena darovitost

Na mišljenje da je darovitost u potpunosti određena naslijeđem najznačajniji utjecaj imali su nativisti, posebno radovi britanskog antropologa Sir Francisa Galtona, pionira eugenike. Početak sustavnog proučavanja visokih sposobnosti pojedinca povezuje se s objavljivanjem njegove knjige *Nasljedna genijalnost: uvid u zakone i posljedice* (engl. *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*) 1896. godine. Galton je metodom proučavanja rodoslovlja istaknutih obitelji, zaključio da je darovitost prvenstveno rezultat nasljeđivanja. Bio je jedan od prvih koji je pokušao napraviti test inteligencije. Postavljajući paradigmu o nasljednoj darovitosti, odredio je put razmatranja fenomena, koji su poslije nastavili Binet i Terman pretvarajući pojam darovitosti u predmet istraživanja razlika u intelektu. Još se donedavno nasljeđivanje smatralo presudnim za nastajanje darovitosti.

2.3 Lewis M Terman: Genetička studija darovitosti

Lewis M. Terman (1877 – 1956)³, američki psiholog, profesor na sveučilištu Stanford, 1921. godine, započeo je najpoznatije i dugo vremena najutjecajnije longitudinalno istraživanje darovite djece. Djecu iz osnovnih škola pet najvećih kalifornijskih gradova testirali su, za tu priliku, revidiranom i standardiziranom verzijom Binet – Stanfordove skale (jedan od najviše korištenih testova inteligencije na svijetu). Učenici koji su ostvarili rezultate u gornjih deset posto pisali su i drugi test, a oni koji su na njemu postigli rezultat iznad 130 i treći. Inteligenciju predloženih srednjoškolaca procjenjivao je tzv. Termanovim grupnim testom kojim je izdvojio učenike s IQ iznad 135. Konačan je uzorak brojio 1528 djece čiji je IQ bio između 140 i 200 i koja su predstavljala doživotne članove skupine. Ta je skupina postala poznata kao „*termiti*”. Formirane su kontrolne grupe djece iz osnovnih i srednjih škola. Polazna pretpostavka njegova istraživanja bila je da „*djeca geniji*” identificirana na temelju mjerenja inteligencije odrastaju u „*odrasle genije*” te da se prepoznaju po iznimnim postignućima (Gladwell, 2009).

Usporedbom s kontrolnom grupom ustanovljeno je da su „*termiti*“ tijekom svih faza praćenja bili nadmoćniji, ne samo u intelektualnim sposobnostima, nego su bili i boljeg fizičkog zdravlja, napredniji u području motornog razvoja, emocionalno stabilnija, društveno prilagodljivija, manje sklona društveno neprihvatljivim ponašanjima, naprednija u pogledu moralnog rasuđivanja. Ellen Winner (2005) problematizira ove spoznaje i navodi da predrasude mogu ponekad biti blizu istine te da smo skloni zaniijekati ili idealizirati darovito dijete. Vizija darovitog djeteta koje se dobro uklapa vrijedi uglavnom za umjereno darovito dijete, dok se ekstremni slučajevi ne uklapaju u tu viziju. Čak je i Terman priznao da se djeca s vrlo visokim IQ suočavaju sa socijalnim poteškoćama. Za Termanove ispitanike koji su na testovima postigli 170 i više „*govorilo se da imaju jedan od najtežih problema socijalne prilagodbe s kojim bi se ikada trebalo sresti ljudsko biće*” (Winner, 2005, str. 179).

Što su „*termiti*“ postigli u odrasloj dobi?

³ Terman, i sam darovita osoba, želio je srušiti ondašnje stereotipe o darovitima o darovitima. Prema jednom od njih, svaka posebna sposobnost u jednom području nadomješta se određenim manjkom sposobnosti u nekom drugom području. Zbog ovakvog stava prevladavalo je mišljenje o pametnoj djeci kao o knjiškim moljcima, slabašnim i bolečivim bićima, neprilagođenima, neuroticima, osuđenima na društvenu izolaciju (Boring, 1959; prema Winner 2005).

Nadmoćnost „*termita*“ najočiglednija bila je u akademskoj uspješnosti, profesionalnom životu i visokoj produktivnosti. 70 % sudionika u uzorku je završilo fakultete (u odnosu na manje od 5 % prosječne populacije) i to godinu ili dvije u odnosu na prosječnog studenta. Termanova suradnica Melita Oden provela je 1968. godine istraživanje u kojemu je usporedila 100 najuspješnijih (grupa A) i 100 najmanje uspješnih (grupa C) iz uzorka. Ispitanici se nisu razlikovali po intelektualnim sposobnostima. Ono što je obilježavalo grupu A za razliku od grupe C bili su visok socioekonomski status roditelja, znatno niža stopa razvoda, veće roditeljsko poticanje inicijative i neovisnosti u djetinjstvu, viša razina roditeljskih ohrabivanja i očekivanja u pogledu akademskog uspjeha. Što se osobina ličnosti tiče te su se dvije skupine razlikovale i po voljnim karakteristikama. Premda ih je većina izrasla u ugledne stručnjake različitih profila, nitko od njih nije zadužio čovječanstvo nekim izuzetnim postignućem, iako se to od njih očekivalo (Winner, 2005; Gladwell, 2009).⁴

Podaci dobiveni istraživanjem nedvojbeno su pokazali da, osim intelektualnih sposobnosti, i drugi čimbenici (emocionalna stabilnost, zdravlje, socijalne vještine, volja, obitelj) imaju značajnu ulogu u tome hoće li darovita djeca ostvariti izuzetna postignuća u odrasloj dobi.

Terman, koji nije napustio uvjerenje o darovitosti kao biološkoj datosti,⁵ niti uvjerenje da ju je moguće prepoznati već u djetinjstvu, nakon objavljivanja četvrtog dijela *Genetskih studija*, zaključio je „*da su intelekt i uspjeh daleko od toga da budu u savršenoj korelaciji*” (Gladwell, 2009, str. 75).

Termanov pristup proučavanju darovitosti početak je šireg empirijskog razmatranja ovog fenomena. Osim prikupljanja podataka važnih za psihologiju, Termanovo praćenje darovitih imalo je za cilj i pridonijeti rješavanju problema u području obrazovanja darovitih učenika. Po njegovom je mišljenju, glavni problem bio u tome što škola nije prepoznavala darovitu djecu te je predložio mjerenje sposobnosti u školskoj dobi i individualizirani pristup u poučavanju.

Budući da je *Genetska studija* priznala nejednakost između analitičke inteligencije temeljene na testovima i onoga što je Sternberg kasnije nazvao praktičnom inteligencijom, na neki je način anticipirala kasnije ustanovljenu multidimenzionalnost fenomena (Letić, 2015).

⁴ Termanovi terenski psiholozi testirali su dvojicu učenika osnovnih škola koji su poslije postali dobitnici Nobelove nagrade, Williama Shockleya (izum tranzistora) i Luisa Alvareza (fizika) i obojicu isključili. Nisu imali dovoljno visok IQ (Gladwell, 2009).

⁵ Terman je prihvatio samo da sredina utječe na postignuća, ali ne i na sposobnosti.

2.4 Shvaćanje darovitosti kao konstrukta višestrukih sposobnosti

Značajnu ulogu u proširivanju pojma darovitosti na čitav spektar sposobnosti i na različita područja aktivnosti imala je pojava tzv. *Marlandovog izvještaja*⁶ iz 1972. godine, u kojem se darovitost određuje kao visok učinak i/ili potencijal u jednom ili više područja: 1) *opća intelektualna sposobnost*, 2) *specifične akademske sposobnosti*, 3) *kreativno ili produktivno mišljenje*, 4) *likovne i scenske umjetnosti*, 5) *psihomotorne sposobnosti* i 6) *liderstvo* (Marland, 1971; prema Letić, 2015).

Istovremeno, u Velikoj Britaniji jedan od najistaknutijih istraživača Eric Ogilvie navodi da se darovitost može iskazivati u „*općim ili određenim sposobnostima u relativno širokom ili uskom području djelovanja*” (Ogilvie, 1972; George, 2009, str. 14). Prema Ogilvieu u obzir se mogu uzeti sljedeća područja: 1) *fizička talentiranost*, 2) *spretnost u tehnici*, 3) *vizualna i izvedbena sposobnost*, 4) *istaknuto vodstvo i socijalna svijest*, 5) *kreativnost*.

2.4.1 Teorija višestrukih inteligencija

„Mi smo svi toliko različiti uglavnom zato jer svi imamo različite kombinacije inteligencije.

Ako to prepoznamo, mislim da ćemo barem imati više prilika da se prikladno nosimo s mnogim problemima s kojima se u svijetu suočavamo.“ (Howard Gardner, 1983; prema Willis i Hodson, 2004, str. 73)

Gardner je u razumijevanju inteligencije napravio korak dalje od dotadašnjih shvaćanja o općoj inteligenciji. Većina modela za testiranje kvocijenta inteligencije, po Gardnerovu mišljenju, pokriva samo dvije vrste inteligencije: verbalno-lingvističku i logičko-matematičku.

Ono što je najznačajnije u teoriji višestrukih inteligencija jest shvaćanje da svaka osoba ima jedinstvenu kombinaciju svih vrsta inteligencije, s time da se pojedine od njih javljaju različitim intenzitetom. Ukoliko se u nekog pojedinca neka od inteligencija javi u značajno većem intenzitetu, on će biti darovit u tom području. Postojanje izraženije razvijenih sposobnosti vidljivo je već u djetinjstvu. Gardner govori o „*matrici darovitosti*“ koja može biti kombinacija jedne, dviju ili više specifičnih inteligencija.

U prvoj verziji svoje teorije ljudske je sposobnosti podijelio u sedam vrsta (dozvolivši mogućnost mijenjanja njihovog broja) i nazvao ih „*sedam inteligencija*“ (Gardner, 1983). To

⁶ Sidney Marland bio je dužnosnik Američkog Ministarstva obrazovanja (*U.S. Commissioner of Education*). Definicija sadržana u izvještaju poznata je pod nazivom „*savezna definicija*” (engl. *the federal definition*).

su 1) *verbalno-lingvistička*, 2) *logičko-matematička*, 3) *vizualno-spacijalna*, 4) *glazbeno-ritmička*, 5) *tjelesno-kinestetička*, 6) *intrapersonalna* i 7) *interpersonalna*.

Slikovito je opisao svako od ovih područja i time omogućio i pomogao učiteljima i roditeljima da karakteristično djetetovo ponašanje povežu s određenom vrstom inteligencije te mu osigura specifična iskustva posredstvom primjerenih aktivnosti i pruže odgovarajuću podršku u razvoju.

Verbalno-lingvistička inteligencija iskazuje se kao sposobnost jezičnog izražavanja i razumijevanja jezika, bogatstvo rječnika, služenja riječima u usmenom i pisanom izražavanju u složenom kontekstu. Izraženu sposobnost u ovom području imaju djeca čiji je rječnik bogatiji od vršnjaka te ona koja mogu prepričati priču ili događaj s puno detalja. Djeca koja su naglašeno lingvistična vole čitanje, pisanje, igre riječima. Ova vrsta inteligencije u visokom obliku izražena u književnika, govornika, novinara, političara, odvjetnika.

Logičko-matematička inteligencija obuhvaća sposobnosti apstraktnog mišljenja i rješavanja problema. Uz verbalno-lingvističku najviše je vrednovana u školi i zastupljena je u većini standardiziranih testova inteligencije. Djeca s izraženim sposobnostima u ovom području prije će, brže i lakše manipulirati s apstraktnim pojmovima, količinama, brojevima. Vole eksperimentirati, rješavati logičke zagonetke, računati. Ova je vrsta inteligencije najviše zastupljena u matematičara, inženjera, fizičara, astronoma.

Glazbeno-ritmička inteligencija sposobnost je primjene glazbenih elemenata. Očituje se u različitim stupnjevima intenziteta, od stvaraoca i instrumentalista do slušatelja. Djeca s razvijenom ovom vrstom inteligencije zapažaju najrazličitije zvukove, raspoznaju ritam i temu u glazbi, bolje pjevaju i kvalitetnije se ritmički izražavaju na dostupnim im udaraljka i glazbenim instrumentima. Veću glazbenu inteligenciju osim glazbenika, pokazuju i oni koji razumiju glazbu i u njoj uživaju.

Vizualno -spacijalna inteligencija sposobnost je zapažanja vizualnih informacija te mogućnost njihove vizualizacije u odsustvu vanjskih podražaja. Djeca koja imaju visoko razvijene sposobnosti u ovom području karakterizira lakoća slaganja složenijih slagalica, snalaženje i rješavanje problema u prostoru, građenje kockama i drugim materijalima, oblikovanje predmeta. Visoko razvijenu vizualno-spacijalnu inteligenciju imaju osobe koje se bave vizualnom umjetnošću, ali je važna za obavljanje i nekih „neumjetničkih“ profesija (kirurzi, kartografi, navigatori, arhitekti).

Tjelesno- kinestetička inteligencija odnosi se na sposobnost kontrole tjelesnih pokreta i baratanja predmetima. Ova vrsta inteligencije preduvjet je za postizanje visokih rezultata u

sportu i plesu i vjerojatno najeksplicitnije izražava udaljenost Gardnerove teorije u odnosu na tradicionalno shvaćanje inteligencije, Djeca s razvijenijom tjelesno-kinestetičkom inteligencijom reaguju izražajno pokretom na različite glazbene i verbalne poticaje, pokazuju spretnost u pokretima i pri baratanju različitim predmetima. Prisutna je kod svih vrsta sportaša, plesača, glumaca, žonglera, akrobata.

Intrapersonalna inteligencija je sposobnost poznavanja i razumijevanja vlastitih osjećaja, namjera i motiva kao temelj samospoznaje. Iskazuje se u boljem razumijevanju sebe i svojih potreba. Djeca s visoko razvijenom intrapersonalnom inteligencijom vole postavljati ciljeve, pokazuju veliku upornost u onome čime se bave, ljute se ako ih se prekida te ih zbog tih osobina često smatraju "svoje glavima". Ta je vrsta inteligencije razvijena u književnika, filozofa, psihologa, "mudrih glava" koji zbog bogatstva svoga unutarnjeg bića mogu savjetovati druge.

Interpersonalna inteligencija sposobnost je pojedinca u prepoznavanju i razumijevanju drugih ljudi, njihovih potreba, raspoloženja, temperamenta, namjera. Djeca s izraženom interpersonalnom inteligencijom pomažu u rješavanju sukoba, lako započinju komunikaciju i igru s drugom djecom, omiljena su u društvu, često ih se vidi kao vođe i organizatore. Ova vrsta inteligencije visoko je razvijena kod političkih i vjerskih vođa, učitelja te osoba čije su profesije povezane s pomoći drugima.

U novijoj verziji Gardner uvodi osmu, *naturalističku ili prirodnjačku inteligenciju* koja podrazumijeva sposobnost razlikovanja živih bića i osjetljivost za prirodu i pojave u njoj te devetu, *spiritualnu / egzistencijalističku inteligenciju* kao izraz svijesti o tome da su sve ljudske djelatnosti i nastojanja dio univerzalne cjeline (George, 2004).

Doprinos Gardnerove teorije je u tome što je proširio shvaćanje inteligencije i darovitosti na sposobnosti koje izlaze iz domene intelekta te razvoj od jednodimenzionalnog shvaćanja prema multidimenzionalnom.

Iako ova teorija nije znanstveno potvrđena, značajno je uticala, osobito u vrijeme nastanka, na mnoga stajališta o prirodi i razvoju darovitosti. U odgojno-obrazovnoj praksi pomogla je učiteljima u prepoznavanju i usmjeravanju djetetovih sposobnosti, individualizaciji poučavanja, što je naročito važno djeci s visokim sposobnostima koja su vrlo osjetljiva na zanemarivanje njihovih razvojnih potencijala.

2.5 Trojna teorija inteligencije: darovitost kao spoznajna komponenta

Robert Sternberg, američki psiholog, jedan je od najzaslužnijih teoretičara za sistematiziranje i razvijanje spoznaja o metakognitivnom funkcioniranju darovitih osoba. Darovitost se, prema Sternbergu, može razvijati učenjem strategija mišljenja što se najbolje postiže uvježbavanjem strategija rješavanja novih i nepoznatih problema i baratanjem novim i neuobičajenim pojmovima.

Sternberg (Čudina-Obradović, 1990) razlikuje tri tipa inteligencije: 1) *komponencijalni*, koji je najbliži tradicionalno shvaćenim intelektualnim sposobnostima i dolazi do izražaja u zadacima koji zahtijevaju konvergentno / analitičko mišljenje, 2) *iskustveni* koji je najbliži tradicionalno shvaćenom kreativnom mišljenju, dolazi do izražaja u zadacima kojima se zahtijeva uvid u problem 3) *situacijski, kontekstualna inteligencija*, najbliži je pojmu praktične inteligencije, omogućava pojedincu rješavanje problema u različitim životnim situacijama.

Maksimalno funkcioniranje sva tri tipa inteligencije može se naći samo kod genijalnih stvaralaca. Iako se temelje na istim komponentama obrade informacija, različite sposobnosti podrazumijevaju primjenu tih komponenti u različitim uvjetima i na zadacima različitog stupnja poznatosti. *Uspješna inteligencija* definirana je „*sposobnost postizanja uspjeha u životu, u skladu s vlastitom shvaćanja uspjeha i u okviru svog društveno-kulturnog konteksta, korištenjem jakih strana i unapređivanjem ili kompenziranjem slabih, u cilju prilagođavanja okolini, izbor ili oblikovanja okoline, a kombinacijom analitičke, kreativne i praktične sposobnosti*“ (Sternberg i Grigorenko, 2002; prema Letić, 2015, str. 16).

2.6 Trodimenzionalna teorija darovitosti: odgoj kao postignuće

Tvorac ove teorije je američki psiholog Joseph Renzulli. Prepoznaje se kao prvi analitički pristup u proučavanju darovitosti (Monks i Katzko, 2005; prema Letić, 2015). Renzulli smatra da se darovitost „*može razviti kod nekih ljudi ukoliko dođe do interakcije između pojedinca, njegove okoline i određenog područja ljudske djelatnosti*“ (Renzulli, 2005; prema Letić, 2015, str. 17).

Također razlikuje dvije vrste darovitosti: *školsku darovitost* (engl. *schoolhouse giftedness, lesson-learning giftedness*) koja se odnosi na one sposobnosti koje se najviše vrednuju u tradicionalnom poučavanju i koje je moguće identificirati na testovima inteligencije. Druga vrsta, ona na koju se i odnosi tzv. *troprstenasta definicija, kreativno produktivna* (engl. *creative-productive giftedness*) odnosi se na primjenu znanja u različitim životnim ulogama. Uvjeti za ovu vrstu darovitosti su tri osnovne skupine osobina: 1)

iznadprosječno razvijene sposobnosti, 2) osobine ličnosti (posebno specifične motivacije) i 3) kreativnost (Renzulli i Reis, 1985; prema Cvetković-Lay, 1998). Mjesto njihovog međusobnog preklapanja tvori prostor u kojem se darovitost iskazuje u specifičnim područjima interesa.

Pod pojmom *iznadprosječne sposobnosti* (engl. *above average ability*) Renzulli obuhvaća inteligenciju koju određuje visoko postignuće u različitim područjima ljudskog djelovanja i specifične sposobnosti koje povezuje s određenim područjima (slikanje, kompoziciju i sl.). Najvažnija osobina u kontekstu kreativne produktivne darovitosti je specifična motivacija. Ova se komponenta darovitosti određuje kao *fokusirana motivacija* koja se povezuje sa specifičnim područjem (Letić, 2015) i prepoznaje kao intrinzična motivacija. Prema Renzullijevom shvaćanju, vanjski poticaji koji pridonose osjećaju kompetencije pojedinca mogu biti u „*funkciji intrinzične motivacije*“ (Collins i sur., 1999; prema Letić, 2015).

Treća dimenzija u Renzullijevoj teoriji je *kreativnost* koja je određena sposobnošću oblikovanja originalnih ideja ili produkata. Opisuju je originalnost, fleksibilnost, fluentnost, elaboracija. Postojanje svake od ovih komponenti nužni je uvjet da bi se darovitost pojavila. Za razliku od sposobnosti koje su relativno stabilna komponent, Renzulli smatra da se motivacija i kreativnost ne mogu objektivno i brojčano procjenjivati. Prema Čudina-Obradović (1990), prilikom identifikacije nije opravdano tražiti prisutnost sva tri činitelja u fazi potencijalne darovitosti.

U najnovijim revizijama svoje teorije ukazuje na okolinske čimbenike i proširuje je sa šest tzv. *ko-kognitivnih faktora* koji usmjeravaju pojedinca da svoj potencijal pretvori u društveni aktivitet. Ti su čimbenici: *optimizam (nada i pozitivni osjećaji proizašli iz napornog rada)*, *hrabrost (psihološka i intelektualna nezavisnost i visoka moralna uvjerenja)*, „*zaljubljenost u problem*“ ili *disciplinu (udubljenost i strast)*, *osjetljivost za ljudske potrebe (uvid i empatija)*, *psihička/ mentalna energija (karizmatičnost i radoznalost)* i *vizija (osjećaj moći da se stvari mogu mijenjati, osjećaj usmjerenosti prema ciljevima)* (Renzulli, 2005; prema Letić, 2015).

Djeca koja iskazuju kombinaciju sve tri osobine ili posjeduju potencijal, trebaju posebne obrazovne programe. Renzullijeva koncepcija ne bavi se proučavanjem darovitosti kao crta ličnosti, nego na razvoj darovitih ponašanja-razvojni model kreativne produktivnosti.

2.7 Darovitost kao sociokulturni / psihosocijalni model

Abraham Tannenbaum, tvorac ovog modela, postavlja intrigirajuću dilemu: *Stvaraju li geniji povijest ili povijest stvara genije ?*

„Snažne ideje i postignuća kreativnih genija mogu utjecati na povijest i društvene okolnosti. S druge strane duh vremena (zeitgeist) ima veliki utjecaj na genijalne umove i područja u kojima se generiraju njihove ideje“ (Tannenbaum, 2000, str. 23)

Prema Tannenbaumovoj teoriji (Tannenbaum, 1986; prema Letić, 2015), darovitost se shvaća kao dvostruko socijalno određena pojava. U prvom redu, prepoznavanje darovitosti u nekom djetetu ovisit će o tome što neko društvo smatra darovitošću. Dobar je primjer za ovo *„kompjutorska nadarenost koja nije postojala kod djece koja su rođena prije dvadesetak godina“* (Čudina-Obradović, 1990, str. 69).

Gardner je svoju teoriju višestrukih inteligencija nadopunio naturalističkom i egzistencijalističkom u povijesnim okolnostima u kojem je rasla zabrinutost zbog klimatskih promjena na našem planetu i svijest o očuvanju eko sustava. Nadalje, Winner (2005) smatra da je darovitost kulturološka odlika te navodi primjer stanovnika mjesta Pueblo u Novom Meksiku koji ne poznaju riječ za darovitost, ali imaju riječi za neke posebne sposobnosti kao što su: jezična sposobnost, posjedovanje obilnoga kulturološkog znanja, sposobnost stvaranja vlastitim rukama. Naročito važnim smatraju četvrto područje, suosjećanje, samopožrtvovnost i sućut. U navedenoj je kulturi poseban dar značajan samo ako se koristi na način koji pridonosi dobrobiti zajednice, po čemu se razlikuje od zapadnjačkog, uglavnom individualističkog shvaćanja darovitosti.

Tannenbaum (Tannenbaum, 1986; prema Letić, 2015) je naglašavao darovitost kao visoko postignuće u nekom području ili stvaranje ideja. Iskazivanje darovitog ponašanja podrazumijeva međudjelovanje pet različitih činitelja: 1) opća sposobnost, 2) specifična sposobnost, 3) osobine ličnosti, 4) okolinski čimbenici i 5) čimbenik sreće (engl. *the role of chance*) (Pekić, 2011; prema Letić, 2015) što potvrđuje psihosocijalni karakter ove teorije poznate i kao *“Sea star model of giftedness“*. Čimbenik sreće smatra se važnim za iskazivanje darovitosti u odrasloj dobi i ne bi ga trebalo potcijeniti. Obuhvaća ono nad čime osoba nema

kontrolu, npr. redosljed rođenja, spol, kristalizirajuće iskustvo ili obilježja obitelji u kojoj se netko rodio.⁷

Doprinos ove teorije značajan je i u sagledavanju i objašnjavanju problema podbacivanja darovitih u smislu temeljitijeg proučavanja okolinskih činitelja koji mogu utjecati na to hoće li se potencijal iskazati u darovito ponašanje ili ne (Monks i Katzko, 2005; prema Letić, 2015).

Definicija darovitosti mijenjala se u skladu sa spoznajama različitih istraživača i dubljeg poznavanja fenomena. Čudina-Obradović (1990) navodi opće spoznaje o prirodi darovitosti i smatra da darovitost nije rezultat jedne karakteristike, već kombinacije osobina (sposobnosti i ličnosti), da se javlja u različitim područjima sposobnosti (kao izrazito jedna sposobnost ili kao kombinacija sposobnosti) koje su najizraženije u nekom području ljudskog djelovanja. Nadalje, darovitost može biti manifestirana u obliku produktivno-kreativne aktivnosti kao rezultat ili kao potencijalna koja će se uz podršku okoline, razviti u produktivnu darovitost, tj. stvaralaštvo. Kada se spomene darovito dijete učitelji „*uvijek izdvajaju djecu koja mnoge stvari rade prije, brže, uspješnije od svojih vršnjaka i koja u tome imaju bolja i viša postignuća*“ (Cvetković-Lay, 1998, str. 15).

Darovitost se danas određuje preko dostignuća. Prema općeprihvaćenoj Korenovoju (1988) definiciji „*darovitost je sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznad prosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi*“.

3 POJAVNI OBLICI DAROVITOSTI

3.1 Darovito dijete

Winner (2005) navodi tri tipična obilježja za darovitu djecu:

1. *Prijevremena razvijenost*, što znači da dijete u svome razvoju pokazuje znakove koji ukazuju na prisutnost visokih intelektualnih sposobnosti kao što su lakoća učenja i pamćenja, smisao za humor, uočavanje uzroka i povezanosti pojava ili specifičnih sposobnosti.

⁷ Kristalizirajuće iskustvo javlja se najčešće u adolescenciji u vidu slučajnog susreta područjem problema za koje budi veliki interes i na koje se kanaliziraju sve sposobni i organizira motivacija. Opis kristalizirajućih iskustava čest je u biografijama velikih fizičara i matematičara, npr. Einstein, Goddard i, Newton (Čudina-Obradović, 1990, str. 140)

2. *Inzistiranje da „sviraju“ po svom* i pri tome traže vrlo malo pomoći odraslih u svladavanju područja u kojima pokazuju visoke sposobnosti. Winner (2005) naglašava razliku između kreativnosti (*k*) kao dolaženja do samostalnih otkrića i upotrebu novih i neobičnih načina rješavanja problema i kreativnosti (*K*) u smislu transformiranja područja aktivnosti. Djeca posjeduju navedenu prvu vrstu kreativnosti, a drugu rijetki odrasli stvaraoci. Bloom (1982) prema Čudina-Obradović (1990) navodi da do manifestacije darovitosti u produktivno-kreativnom obliku treba proći otprilike 10 – 15 godina intenzivnog odgojno-obrazovnog procesa ili treninga.
3. *Žar za savladavanjem* vidi se u intenzivnom zanimanju za područja u kojima djeca pokazuju znakove prijevremene razvijenosti. Csikszentmihaly, američki psiholog opisuje ta stanja kao stanja *zanesenosti* (*engl. flow*). Do visokih postignuća dovodi kombinacija strastvenog interesa i sposobnost lakog učenja u konkretnom području. Darovito dijete ima mogućnost da se razvije u stvaraoca, pa se govori o potencijalnoj darovitosti.

3.2 Čudo od djeteta (vunderkind)

Čudina-Obradović (1990) navodi da se pojava čuda od djeteta može protumačiti pojavom tzv. *decleagea*, tj. neujednačenog razvoja različitih djetetovih sposobnosti. Dijete se posebno ističe u jednom području, dok se ostali aspekti razvoja odvijaju uobičajenim tempom. Feldman je (1978; prema Čudina-Obradović, 1990, str. 18) u proučavanju slučajeva *čuda od djeteta* uočio da „*je svaki pojedini slučaj vunderkinda rezultat vrlo rijetke kombinacije zbivanja, tj. sretnog spoja izrazito specijaliziranih nasljednih dispozicija sa specifičnom, naročito izraženom prijemčljivošću i osjetljivošću okoline*“.

3.3 Genij

„Svi su stvaraoci nadareni, ali su samo neki genijalni. Genij ispoljuje i koristi sve one osobine i procese koji su karakteristični za nadareno ponašanje, samo u izvanrednom intenzitetu“.
(Čudina-Obradović, 1990, str. 19)

Prema psihometrijskoj definiciji pojam genijalan odnosi se na one ljude kojima je testovima inteligencije izmjeren kvocijent viši od 160. U suvremenoj literaturi pojam *genij* u statističko-psihometrijskom smislu se napušta i upotrebljavaju se termini „*izvanredno nadareni*“ ili „*iznimno, visoko nadareni*“ (Čudina-Obradović, 1990).

Prema definiciji koja je u skladu s produktivno-kreativnim shvaćanjem darovitosti pojam *genij* se odnosi na osobu koja tijekom najvećeg dijela svoga života stvara djela koja imaju snažan utjecaj na čovječanstvo.

Istraživanja⁸ koja su se bavila pitanjem postaju li djeca geniji odrasli velikani i stvaraoci dovela su do različitih spoznaja. Winner (2005) u svojoj terminologiji ne pravi razliku između vunderkinda i djeteta genija. Opisuje ga kao ekstremniju verziju darovitog djeteta. Feldman i Goldsmith (1991) definirali su pojam djeteta-genija (engl. *prodigy*) kao „*dijete koje prije desete godine života postiže znanje na stupnju odraslog čovjeka*“ (Winner, 2005, str. 249). Djecu sa sposobnostima genija najčešće se prepoznaje i proučava u jezičnom i matematičkom području, te likovnosti i glazbi. To je objašnjeno time što su spomenuta područja djeci privlačna, strukturirana su i mogu se savladati usvajanjem relativno malog broja formalnih principa. Osim u navedenim područjima ovakvu se djecu može prepoznati i u području istraživanja prirode (Charles Darwin, Jean Piaget) zbog dostupnosti.

Saffer i Bruch (1981; prema Čudina-Obradović, 1990, str. 18), smatraju da iznimno daroviti imaju neke specifične karakteristike kao što su *superosjetljivost i superkritičnost*, koje im u odnosu na druge darovite mogu znatno otežavati funkcioniranje u društvu. Nadalje, Hollingworth (1931; prema Winner, 2005), zamjećuje navedene teškoće u djece s IQ-om 160 i iznad. Djeca čiji se IQ kreće u rasponu 125 – 155 najčešće imaju uravnotežene reakcije. Naziva ih „*socijalno optimalnim*“. Po njenim riječima, ovome je razlog to što iznimno darovita djeca imaju inteligenciju odrasle osobe, a tijelo i emocije djeteta.

3.4 Savanti

Izvorni naziv bio je idioti-savanti (idioti mudraci). U suvremenoj se literaturi, zbog neznanstvene prirode ove osobe nazivaju *savantima* ili se govori da imaju *savant sindrom*. Savante se, prema Winner (2005), ne može naći na krajnje teškim stupnjevima mentalne retardacije. Čudina-Obradović (1990, str. 18) ih definira kao „*oblik neuravnoteženog i neravnomjernog, vrlo intenzivnog razvoja neke specifične sposobnosti*“.

Oni već kao djeca pokazuju visoko razvijene sposobnosti, najčešće u područjima likovnosti (realistično crtanje), glazbe (sviranje klavira), mentalno računanje, kalendarsko

⁸ Psiholog Simonton (1991), je proučavajući biografije skladatelja klasične glazbe, zaključio da su najveći od njih, po kriterijima produktivnosti i slave, uglavnom i kao djeca prepoznati kao geniji. Dvije trećine od 317 istaknutih osoba 20. stoljeća nisu čak bili prepoznati kao prijevremeno razvijeni (Goertzel, 1978).

Kod mnogih stvaratelja nisu uočene visoke sposobnosti u djetinjstvu. Izuzetak koji potvrđuje pravilo je Pablo Picasso (Csikszentmihaly, 1996; Gardner, 1993)

kalkuliranje, „fotografsko“ pamćenje. Prema izvještajima nekih istraživanja (Suth i Tsimpli, 1995; prema Winner, 2005) navode se savanti koji su imali visoke mehaničke sposobnosti i naprednu vještinu učenja stranih jezika. Winner (2005) je iznijela slučajeve savanata umjetnika i savanata koji računaju te je zaključila da, bez obzira na ograničenja, imaju slične karakteristike kao i najdarovitija djeca. U području iznimno razvijenih sposobnosti pokazuju nezaustavljiv nagon, opsjednutost u primjeni iste. Ne traže mnogo ohrabivanja, podrške i uputa.

Gardner (1983), prema Čudina-Obradović (1990) smatra da su savanti, kao i vunderkindi, dokaz da u mozgu postoje specijalizirana neurološka područja koja su odgovorna za određenu vrstu sposobnosti. Ono što ih razlikuje od vunderkinda je tipična opća mentalna retardacija uz uzimnu razvijenost pojedinih specifičnih sposobnosti. S njime se slaže i Winner (2005, str. 138) i zaključuje da je, za sada, najbolje objašnjenje savant sindroma „*selektivno oštećenje pojedinih moždanih područja*“.

3.5 Talenti

Iako se često upotrebljavaju kao sinonimi, što može dovesti do zabune, talent⁹ i darovitost se razlikuju u terminološkom smislu. Značenje pojma se mijenjalo zbog novih spoznaja o darovitosti. Po jednoj od njih talent se odnosi na ono što se danas naziva „*manifestirana nadarenost*“ (Čudina-Obradović, 1990), za razliku od „*potencijalne nadarenosti*“ koja se označava samo kao „*nadarenost*“. Prema Korenu (1987), talent je nešto niži stupanj intelektualne darovitosti.

Suvremeni autori govore o talentu kao specifičnom području darovitosti i naslanjaju se na teoriju višestrukih inteligencija. Gagneov model razvoja talenata iz darovitosti, prepoznaje sljedeća područja: 1) školsko (akademsko), 2) umjetničko, 3) sportsko i 4) tehnološko.

„*Visoke intelektualne sposobnosti predstavljaju osnovu opće nadarenosti, a sposobnosti koje omogućavaju visoko postignuće u specifičnim područjima osnova su specifične nadarenosti-talenta*“. (Čudina-Obradović, 1990, str. 19).

⁹ Talent je riječ koja dolazi iz grčkog jezika, *talanton*, odnosno latinskog, *talentum*, izvorno značenje je mjera. Osoba koja je imala talenta smatrana je osobom s mjerom, s osjećajem za zajedničku mjeru i kao takva duhovno bogata. Mjera je bila posebno izražena u umjetnostima, a mogla se naučiti putem kanona i proporcija kojima se postiže sumjerljivost (*symetria*), zajednička mjera (Vranjković, 2010).

4 SASTAVNICE (ODREDNICE) DAROVITOSTI

Suvremene definicije darovitosti ukazuju na to da se ona odnosi na sposobnost primjene sakupljenih relevantnih informacija i znanja u novim i originalnim idejama i djelima koji utiču na razumijevanje prirode, umjetnosti, čovjeka. Općenito je prihvaćen model po kojem je za stvaralaštvo potrebno sudjelovanje i međudjelovanje tri grupe karakteristika: sposobnosti, motivacije i kreativnosti.

4.1 Sposobnosti

Sposobnost je, prema Čudina-Obradović (1990, str. 70), „*biološki uvjetovana karakteristika dobrog funkcioniranja živčanog tkiva u nekoj aktivnosti*”. Razvijenije sposobnosti darovitim pojedincima omogućavaju postignuća koja su znatno iznad prosjeka. Sposobnosti se obično svrstavaju u *opće intelektualne i specifične sposobnosti*.

Kvantitativnim pristupom, razvijenije sposobnosti prikazuju se kao rezultat u testovima i njime se naglašava važnost općih intelektualnih sposobnosti. Unutar ovog pristupa postoji pristup koji pridaje veću važnost specifičnim sposobnostima. Najizrazitiji je u teoriji višestrukih inteligencija. Iako Gardner u zaključivanju o dječjim sposobnostima ne koristi testove, već promatranje djece svrstava se u kvantitativne pristupe jer govori o relativnoj razvijenosti specifičnih sposobnosti ako se međusobno usporede (Čudina-Obradović, 1990).

Kvalitativni (kognitivni) pristup vidi specifičnost darovitosti u načinu mentalnog funkcioniranja (Čudina- Obradović, 1990). Ovaj se pristup nadovezuje na Piagetove ideje, a u njegovom okviru najveću važnost ima Guilfordov SOI model i Sternbergova teorija inteligencije. Prema Guilfordovom modelu ljudsko se intelektualno funkcioniranje sastoji od 120 osnovnih sposobnosti od kojih je svaka specijalizirana za obradu određene vrste informacije.

Kognitivni psiholozi bave se mehanizmima odgojnog procesa koji odgovaraju na pitanje kako je ispitanik riješio zadatak, je li pri rješavanju formulirao neku strategiju, je li te strategije bio svjestan i je li ju mijenjao kako bi se prilagodio promjenama u situaciji (Čudina-Obradović, 1990, str. 27).

Iznadprosječno kognitivno funkcioniranje u prvi plan stavlja *metakogniciju*.¹⁰ Metakognitivno funkcioniranje obuhvaća: 1) razvijenije metakognitivne vještine (vještine spoznavanja koje omogućuju planiranje strategija u rješavanju) i 2) metakognitivno znanje

¹⁰ Metakognicija se definira kao znanje, svijest o vlastitim spoznajnim procesima (Shore i Dover, 1987, prema Čudina-Obradović, 1990).

(znanje o karakteristikama vlastite spoznaje). Čudina-Obradović (1990) navodi i *metamemoriju*, znanje vlastitim procesima pamćenja kao preduvjet za uspješno rješavanje problema. Njezino postojanje jedan je od signala djetetovih iznadprosječnih mogućnosti.

Robert Sternberg je najviše učinio za sistematiziranje i razvijanje spoznaja o metakognitivnom funkcioniranju darovitih i opisao njegove karakteristike (prema Čudina-Obradović, 1990). To su :

1. Visoki stupanj opće inteligencije i neke specifične sposobnosti
2. Visoko razvijena sposobnost uočavanja odnosa
3. Visoko razvijena sposobnost pronalaženja problema
4. Velika vještina korištenja kombinacija onih sposobnosti u kojima su najbolji
5. Naročita sposobnost mijenjanja okoline

Iz navedenog vidljivo je da kvalitativni pristupi temeljeni na psihometrijskim definicijama darovitosti naglašavaju konvergentno mišljenje, a noviji kvalitativni pristup zahtijeva divergentno mišljenje, u prvom redu osjetljivost za probleme i snalaženje u novim situacijama.

4.2 Osobine ličnosti i motivacija

Renzulli i Reis (1985; prema Čudina-Obradović, 1990) istaknuli važnu karakteristiku važnih i plodnih stvaraoca i produktivne darovite djece, a to je sposobnost da se predaju određenom problemu u potpunosti za dugi vremenski rok, tj. predanost zadatku.

Opće osobine ličnosti darovite djece su (Čudina-Obradović, 1990): *1) pozitivna slika o sebi, 2) odsutnost straha od kritike, 3) osjećaj vlastite vrijednosti, 4) postavljanje visokih standarda vlastitog rada, 5) veća nezavisnost u radu.*

4.2.1 Slika o sebi

Slika o sebi rezultat je utjecaja socijalnih interakcija pojedinca i percepcije vlastitih rezultata do rane adolescencije. Osnova je samopouzdanja i prva je dimenzija emocionalne inteligencije. Čini se vjerojatnim da će pojedinci s visoko razvijenim sposobnostima imati pozitivnu sliku o sebi. Provedena su mnoga istaživanja koja su se bavila kvalitetom slike o sebi darovitih pojedinaca, a dovela su do višeznačnih rezultata. Janos i Robinson (1985; prema Čudina-Obradović, 1990) navode da daroviti pojedinci imaju podjednake ili nešto pozitivnije samoprocjene od prosječnih vršnjaka. Hollingworth (1942; prema Winner, 2005) je ukazala na osobite socijalne i emocionalne probleme s kojima su suočavaju iznimno darovita djeca. Procjenjuje se da između 20 i 25 % darovite djece ima socijalne i emocionalne teškoće (Janos i Robinson, 1985; prema Winner, 2005). Njihove intelektualne slike o sebi su

također nešto pozitivnije od njihove socijalne slike o sebi (Ross i Parker, 1980; prema Čudina-Obradović, 1990).

Darovita djeca s iznimno visokim sposobnostima podložnija su negativnim samoprocjenama zbog svoje velike senzibilnosti i perfekcionizma, pa vrlo često ne mogu zadovoljiti ni vlastita očekivanja, ni očekivanja okoline (Janos i Robinson, 1985; prema Čudina-Obradović, 1990). Novija istraživanja pokazuju da je svijest o samome sebi u darovite djece viša nego u prosječne djece. Takva djeca imaju, uz jasan osjećaj identiteta, snažniju spoznaju o tome čime se žele baviti u budućnosti (Csikzentmihaly, 1993; prema Cvetković-Lay, 2010).

Posebno se razmatra uloga spola u kvaliteti slike o sebi. Winner (2005) navodi da se u djevojčica zamjećuje tendencija djelovanja ispod razine svojih mogućnosti, zbog toga što samostalnost i postignuće koje pokazuju daroviti više ruše uvriježene stavove o djevojčicama nego o dječacima. Darovite djevojčice određuje konflikt uloga i očekivanja okoline. Indikativno je istraživanje (Liftig i Nichols, 1991; prema Winner, 2005) čiji su rezultati pokazali da su od četiri grupe (daroviti i prosječni dječaci, darovite i prosječne djevojčice) najpopularniji bili daroviti dječaci, a najnepopularnije darovite djevojčice.

Razmatrajući pitanje kako na sliku o sebi utiče identifikacija i uključivanje u posebne programe za darovite, Čudina-Obradović (1990) smatra da je u ranoj dobi važno posvećivati veliku pažnju *etiketiranju* i *forsiranju* koji mogu biti posljedica identifikacije i negativno utjecati na sliku o sebi. Nakon puberteteta, kada slika o sebi više nije podložna većim promjenama očekuje se da će grupiranje darovitih imati više pozitivnih nego negativnih posljedica, u prvom redu zbog druženja s vršnjacima koji su im slični.

4.2.2 Nezavisnost

Pojam nezavisnosti najčešće se razumijeva kao „*nekonformizam u mišljenju i ponašanju i socijalna nezavisnost u smislu samodostatnosti, odsutnosti potrebe za društvom i podrškom, toleriranja i samoizabrane aktivnosti*“ (Čudina-Obradović, 1990, str. 37). Darovite osobe imaju unutarnje kriterije i vrijednosti koji su im važniji od odobravanja okoline i snažan osjećaj vlastitog identiteta

Doživljaj lokusa kontrole također je značajan u iskazivanju nezavisnosti. Kod darovitih se češće primjećuje unutarnji lokus kontrole (Franks i Dolan, 1982; prema Čudina-Obradović, 1990). Više osjećaju odgovornost za svoje postupke i skloni su preuzimanju inicijative. Janos i Robinson (1982, prema Čudina-Obradović, 1990) navode da češće pokazuju potrebu za upravljanjem vlastitim aktivnostima. U predškolskoj se dobi ova osobina

može prepoznati u čestim aktivnostima koje dijete samo bira, organizira ili prilagođava svojim interesima i potrebama ili onima koje možemo prepoznati kao „bijeg u maštu“.

4.2.3 Specifična motivacija-perzistencija

Motivacija je jedna od dimenzija emocionalne inteligencije. Izvor motivacije može biti unutarnji (intrinzičan) i vanjski (ekstrinzičan). Karakteristike koje se mogu uočiti u ponašanju darovitih osoba su: velika radna energija i ustrajnost u radu (Renzulli i Reis, 1985; prema Čudina-Obradović, 1990). Taj skup motivacijskih osobina naziva se *perzistencija*.

Motivacijski razvoj svakog, pa i darovitog djeteta, započinje znatizeljnom i potrebom za istraživanjem i otkrivanjem. Uvođenje optimalnih promjena potiče dijete da traži objašnjenja i prilagođavanje. Održavanje intrinzične motivacije kod darovite djeteta ovisit će i o postupcima roditelja i djetetovih prvih učitelja koji će znati podržati motivaciju u fazama stagnacije (Bloom, 1982; prema Čudina-Obradović, 1990). Oni bi trebali razviti umijeća vođenja darovitog djeteta omogućavanjem tzv. motivacijskih skokova koji su potrebni kada za postizanje iznadprosječnih rezultata nisu dovoljne samo prirodne sposobnosti. Prema tome Čudina-Obradović (1990) navodi postojanje triju takvih motivacijskih skokova:

- Prvi motivacijski skok događa se nakon što samostalno istraživanje donese djetetu osjećaj kompetentnosti i samoutjecajnosti.
- Drugi motivacijski skok je prijelaz s motivacije kompetentnosti koja proizlazi iz prirodnih sposobnosti, na motivaciju kompetentnosti koja je rezultat napretka u učenju i izloženosti različitim iskustvima.
- U trećem motivacijskom skoku događa se prijelaz s motivacije kompetentnosti koja je pomognuta nekim vanjskim mjerilima uspjeha na samoutjecajnu komponentnost.

U ovom procesu naročito je važna uloga okoline kako bi se izbjegle situacije posustajanja i zaustavljanja razvoja talenta .

Najpoznatija primjena razvoja motivacije i motivacijskih skokova vidljiva je u glazbeno-odgojnoj metodi Shincija Suzukija, koju je nazvao *Metoda obrazovanja talenata*.¹¹ Zanimljiva je pretpostavka o povezanosti potrebe za izvođenjem motivacijskog skoka i uloge stresa i frustracije u razvoju darovitosti. McCinonovo (1964) istraživanje koje navodi Čudina-Obradović (1990), te neka druga koja navodi Winner (2005), ukazuju na pretpostavku

¹¹ Metoda promiče radosnu izdržljivost u samodisciplinirajućoj točnosti, ponavljanje, ustrajno i strastveno disciplinirano vježbanje koje potiče kreativnost mozga (www.yolasite.com).

da stres, frustracije, traume mogu imati ulogu koju ima motivacijski skok u razvoju darovitosti.¹²

Prema Ericsonovoj teoriji osjećaj sigurnosti je temeljna pretpostavka razvoja motivacije. Djeci odrasloj u nepovoljnim okolnosti, koja imaju dovoljno prilika za samostalnost i samoutjecajnost, nedostaje osjećaj sigurnosti. Takvoj je djeci izuzetno važna mogućnost uspostavljanja kvalitetnog odnosa s nekom osobom uz koju će dobiti osjećaj sigurnosti (Rutter i Madge, 1976; prema Čudina-Obradović, 1990).

„Kako bi se odigralo učenje, okruženje za učenje se mora doživljavati kao emocionalno sigurno. Kad se dijete osjeća zaplašeno, odbačeno, pod rizikom, dolazi do prekomjernog stvaranja hormona stresa, koji uzrokuje da dijete usmjerava pažnju za osobnu zaštitu umjesto na učenje.“

(Tomlinson i Kolbletleisch, 1988; prema Willis i Hodson, 2004, str. 67)

4.3 Kreativnost

U svakodnevnoj i znanstvenoj komunikaciji pojam kreativnost upotrebljava se dvoznačno, kao stvaralaštvo i kao osobina koja omogućuje i potiče stvaralaštvo-produktivnost (Čudina-Obradović, 1990). Kreativni pojedinac uočava i kombinira pojave u svijetu na originalan način i proizvodi nove i drugačije ideje i djela.

Razlika između produktivnih i neproduktivnih darovitih pojedinaca utvrđena je postojanjem barem tri vrste karakteristika (Čudina-Obradović, 1990):

1. Kreativne vještine (fluentnost, fleksibilnost, originalnost mišljenja)
2. Kreativni stil (znatiželja, mentalna zaigranost, otvorenost za novo iskustvo)
3. Emocionalne karakteristike koje obuhvaćaju „emocionalni potporanj“ (samopozdanje, nezavisnost) i „estetski odnos“ (osjetljivost za detalje, estetska kvaliteta misli i produkata).

Pojam divergentno mišljenje u izučavanje kreativnosti uveo je Guilford 1956. godine. U svom modelu intelektualnog funkcioniranja (SOI) razlikuje dva oblika misaonih operacija, konvergentni i divergentni. Konvergentno mišljenje usmjereno je prema jedinom mogućem

¹²Jean Paul Sartre je napisao da je smrt njegova oca bila „veliki događaj u životu...dala mi je slobodu“ (Winner, 2005, str. 238).

rješenju dok se divergentno mišljenje aktivira u zadacima u kojima ne postoji samo jedno točno rješenje, a često ni zadatak nije jasno definiran. Stvaranje novih rješenja ključno je obilježje kreativnog ponašanja. Kvaliteta i vrijednost divergentnog mišljenja se procjenjuje na temelju nekoliko kriterija (Čudina-Obradović, 1990): fluentnost, originalnost, fleksibilnost, elaboracija.

Najčešći kriteriji za mjerenja stupnja kreativnosti produkta ili ideje su novost (originalnost) i valjanost (funkcioniranje u praksi ili teoretska održivost ideje). Guilford (1956, prema Čudina-Obradović, 1990) smatra da se kreativnost može unaprijediti ako se uvježbavaju kreativne vještine. Razvijene su različite tehnike za razvijanje kreativnih vještina kao što su oluja ideja, sinektika, prisilne transformacije, lateralno mišljenje, popis atributa.

4.3.1 Teorija kreativnog procesa

Kreativni proces odnosi se na slijed misli i akcija koji do njega dovode, Teorija kreativnog procesa pokazuje po čemu se kreativni proces razlikuje od rutinskog rješavanja problema.

Najrašireniji Wallasov model obuhvaća *preparaciju, inkubaciju, iluminaciju i verifikaciju*. U nekih drugih autora (Ochse, 1993; prema Arar-Rački, 2003) javlja se i faza osjećaja teškoće.

U fazi *preparacije* problem se analizira, prikupljaju se informacije. Ova faza uključuje i prethodno stjecanje znanja i vještina.

U fazi *inkubacije* dolazi do prividnog prestanka bavljenja problemom, međutim proces rješavanja se nastavlja. Aktiviraju se, tijekom preparacije nakupljene, intuitivne predodžbe pod dominacijom desne strane mozga. Može trajati nekoliko trenutaka, a ponekad i godinama.

Iluminacija se može opisati kao bljesak ili iznenadni uvid. Wallas je, smatrao da mu često prethodi intuitivni osjećaj nadolaska ideje, koji se događa na rubu svijesti. Nazvao ga je *intimacija*. Može se dogoditi na neuobičajenim mjestima i u neuobičajeno vrijeme te ga se lako može omesti vanjskim prekidima.

U fazi *verifikacije* provjerava se vrijednost i valjanost rješenja.

Da bi došlo do kreativnog rezultata potrebni su: 1) *znanje*¹³, 2) *divergentno mišljenje*, 3) *kritičko-logičko mišljenje*, 4) *vještina komuniciranja* (Čudina-Obradović, 1990).

¹³ Lubart (1994; prema Rački i Arar, 2003) ističe pozitivne utjecaje znanja na kreativnost: prepoznavanje i razumijevanje prirode problema, sprečava osobu da ne otkriva već otkriveno, omogućuje mu da koncentrira svoje kognitivne resurse na procesiranje novih ideja, jer su osnove već poznate. Negativni efekt znanja na kreativnost je u tome što smanjuje fleksibilnost mišljenja o novim problemima (Schank, 1988, prema Rački i Arar, 2003).

4.3.2 Razvoj kreativnosti

Američki psiholog John Gowan (1972; prema Čudina-Obradović, 1990) iznosi stajalište da se intelektualni razvoj nastavlja i nakon postizanja apstraktnog i hipotetičkog mišljenja. Za razvoj kreativnosti su, smatra Gowan, najvažnija tri zadatka koje moraju ispuniti roditelji i učitelji. To su: 1) *razvijanje kreativne mašte (4 – 6 godina)*, 2) *sprečavanje pada*¹⁴*kreativnosti (7 – 11 godina)*, 3) *njegovanje verbalne kreativnosti (adolescencija)*.

U predškolskoj se dobi razvoj emocionalne osnove kreativnosti nastavlja i započinje razvijanje kreativnog stila (uvježbavanje tehnika divergentnog mišljenja, podržavanje stvaranja perceptivnih predodžbi). U školskoj je dobi uz emocionalne pretpostavke, važno učenje kao osnova kreativnosti dok se adolescenciji, osim navedenog, naglasak stavlja i na originalnost koja proizlazi iz potrebe za samoafirmiranjem.

5 UTJECAJI OKOLINE NA RAZVOJ DAROVITOSTI

5.1 OBITELJ

U proučavanju darovitosti nemoguće je zaobići veliki utjecaj koji imaju roditelji i obitelj, u prvom redu u njihovoj percepciji izuzetnosti djeteta. Mnogobrojne spoznaje o prirodi utjecaja mijenjale su se u skladu s razvojem istraživanja darovitosti kroz povijest. Od spoznaje da je darovitost potpuno naslijeđena do suvremenih interakcionističkih modela po kojima stvaralačka sposobnost kao njezin razvojni rezultat, ovisi o međusobnom utjecaju okoline i pojedinca.

Freeman (1990; prema Sekulić-Majurec, 1995) naglašava da nikad nije prerano za početak razvoja sposobnosti jer je brzina razvoja u ranom djetinjstvu znatno veća nego ikada kasnije u životu. Darovitoj su djeci potrebni stimulativniji uvjeti u roditeljskom domu nego prosječnom djetetu, stoga im treba osigurati raznolikost poticaja, aktivnosti i iskustava.

Najčešće su pretpostavke utjecaja obitelji, prema Čudina-Obradović (1990), pretpostavka da se najviše darovite djece rađa u obiteljima višeg socioekonomskog statusa te da imaju darovite roditelje. Rezultati istraživanja koje su proveli Humphreys (1985) te Willerman i Fiedler (1977) (prema Čudina-Obradović, 1990) pokazuju da je za razvoj darovitosti važnija kvaliteta roditeljske uključenosti nego njihov stupanj obrazovanja ili ekonomske moći. S druge strane, Olszewski-Kubilius (2008) ističe upravo važnost roditelja

¹⁴ Pad kreativnosti izrazit je kod većine djece već u trećem razredu. Gowan ga smatra posljedicom školskog načina učenja zbog uvježbavanja funkcija koje zahtijevaju verbalno-logičko mišljenje. Istovremeno se smanjuje perceptivno predočavanje.

na razini osiguranja materijalnih sredstava i vremena potrebnog za podršku darovitom djetetu. Renzulli (1985; prema Cvetković-Lay, 2010), navodi da je značaj naslijeđa veći kad su u pitanju dispozicije za razvoj sposobnosti, a značaj okoline kad su u pitanju razvoj specifičnih interesa za rad i motivacija. Cvetković-Lay (2010) apostrofira *dvosmjernost* veze utjecaja obitelji na darovitost. Naime, prisutnost darovitog djeteta jako utječe na obitelj koja prema njemu usmjerava cjelokupnu pozornost.

5.1.1 Podržavajući roditelji

Winner (2005) iznosi šest općih obilježja koje karakteriziraju obiteljske sredine iznadprosječno darovite djece:

1. *Poseban položaj u obitelji.* Još je Galton u 19. stoljeću istraživao korelaciju između redoslijeda rođenja i darovitosti, pri tome isključujući žensku djecu. Zapazio je da je među muškarcima koji su postigli iznimna znanstvena dostignuća najveći broj provorodenaca. Navedene spoznaje ne mogu se tumačiti nasljednim faktorima već samo okolinskim. Jedno od objašnjenja je motivacijske prirode. Prvorodena su djeca i jedinci više izloženi jeziku, više vremena provedu u položaju istaknutosti te su često u prilici, kao starije dijete u obitelji odgovarati na pitanja mlađe djece. Razgovor je, prema Čudina-Obradović (1990, str. 79), „jedan od najefikasnijih specifičnih obrazovnih postupaka“ u poticanju darovitosti i verbalnih sposobnosti.

2. *Obogaćena okolina.* Postoji čvrsta veza između darovitosti i obogaćene obiteljske okoline u smislu unapređivanja stupnjeva razvoja. Djeca koja odrastaju u depriviranim obiteljskim sredinama ili sirotištima u kojima nema toliko verbalne i socijalne komunikacije razvijaju se sporo, ali kada ih se izdvoji i premjesti u poticajne, vrlo brzo to nadoknade. Pokazalo se da većina darovite djece odrasta u poticajnim sredinama u kojima su knjige, čitanje i izloženost različitim iskustvima (kazalište, kino, muzeji, koncerti, izložbe i sl.) te naknadne prerade tih iskustava kroz razgovore i komentiranje, stil poučavanja. Veliku ulogu ima i stupanj obrazovanja roditelja. Obrazovaniji roditelji imaju šire mogućnosti i želju za osiguravanjem obogaćene okoline. Kada roditelji prepoznaju da imaju darovito dijete odgovaraju tako što povećaju razinu obogaćenosti okoline i time potiču razvoj.

3. *Usmjerenost na dijete.* U poticajnim obiteljima roditelji veći dio svoje energije usmjeravaju na dijete koje je prepoznato kao darovito¹⁵. Obiteljski je život potpuno organiziran u cilju zadovoljavanja djetetovih potreba, bilo da jedan ili oba roditelja provode veliki dio vremena poučavajući dijete ili rade dodatne poslove kako bi mogli osigurati materijalna sredstva za dodatno obrazovanje u području djetetove darovitosti.

4. *Pružanje primjera i visoka očekivanja.* Roditelji darovite djece postavljaju se kao modeli svojoj djeci u smislu napornog rada i aktivno provedenog vremena. Imaju visoka očekivanja u pogledu postignuća u području darovitosti djeteta. Winner (2005) navodi da su obitelji djece koja su darovita u području glazbe i sporta najusmjerenije, dok su obitelji djece darovite u području likovnosti najmanje usmjerene. Obitelji s akademski darovitom djecom su između njih. Spomenute razlike u obiteljskoj direktivnosti mogu se objasniti time što je za uspjeh u području izvedbe potreban rani i intenzivni trening da bi se postigla visoka razina virtuoznosti. Cvetković-Lay (2010, str. 139) upozorava, da kad su „*roditelji preangažirani i ekstremno „pritiskajući” i vole djetetovo postignuće više od njega samog, postoji opasnost od podbacivanja u postignućima zbog prevelikih očekivanja*“. Prema Winner (2005) preangažirani i direktivni roditelji teško se nose s prihvatanjem djetetove samostalnosti.

5. *Omogućavanje samostalnosti.* Čini se da se motivacija za postignuća razvija kad djeca imaju priliku izazove svladavati samostalno. U pogledu poticanja i razvoja autonomije i samostalnosti, važnu ulogu imaju stilovi roditeljstva. Pokazalo se da autoritativni roditeljski stil najbolje podržava optimalni razvoj sve djece, pa tako i darovitog djeteta, za razliku od autoritarnog ili popustljivog.

6. *Stimulacija i visoki standardi, sklad i njega.* Roditelji će kombinacijom visokih očekivanja, poticaja i njegujuće emocionalne podrške najbolje pridonijeti razvoju stvaralačke sposobnosti. Ovu „idealnu“ kombinaciju prikazao je Csikszentmihaly (1993; prema Cvetković-Lay, 2010) u svojoj longitudinalnoj studiji adolescenata talentiranih u matematici, znanosti, glazbi i atletici. Karakteristične tipove obitelji svrstao je u četiri grupe:

- *razlikovne (diferencirane) obitelji* su one koje osiguravaju intelektualne poticaje i stimulaciju, ali s premalo emocionalne podrške
- *integrirajuće obitelji* su one koje pružaju emocionalnu podršku, ali s premalo intelektualnih poticaja

¹⁵ Obitelj Menuhin je u svakoj generaciji odabirala jedno dijete koje je imalo iznadprosječno razvijene sposobnosti i onda je sva svoja sredstva usmjeravala na razvijanje talenta tog djeteta. U 20. stoljeću, to je dijete bio violinist Yehudi (Feldman i Goldsmith, 1991; prema Winner, 2005).

- *složene obitelji* su one koje osiguravaju i jedno i drugo
- *jednostavne obitelji* su one koje ne osiguravaju ni jedno ni drugo

Rezultati upitnika pokazali su da su se djeca iz složenih obitelji osjećala najsretnijom ta da su imala višu razinu aktivnosti i usmjerenosti svojih ciljeva. Više su vremena povodila učeći kod kuće te su imala visoka postignuća u području svog talenta. Iznimka koja je potvrdila pravilo bili su adolescenti sa sportskim talentom. Oni iz razlikovnih obitelji ostvarili su najveća postignuća u sportu. To se objašnjava tako da sportski talenti postižu najviše kada se pred njih postavlja izazov, ali im se pri tome ne pruža velika emocionalna podrška ili im određena razina ljutnje pomaže u natjecanju.

5.1.2 Preambiciozni roditelji

„Sam prizor matematičke formule čini me fizički bolesnim. Sve što želim, jest raditi na pokretnoj traci, ali novinari me ne žele pustiti na miru” (Williams J. Sidis, matematički genij) (Winner, 2005).

Navedeno svjedočanstvo nedvosmisleno pokazuje posljedice ekstremnog pritiskanja iznimno darovitog djeteta od strane preambicioznih roditelja. Takvi su roditelji primjer onoga što se u psihologiji i psihopatologiji naziva „*roditelj kreator*“. Oni žive kroz djetetovo postignuće i privlače pozornost na sebe. Jedna od posljedica takvog odnosa je da dijete odustaje od sebe, svojih interesa, osjećaja i postaje „*glina*“ u rukama „*roditelja kreatora*“. Iz prethodno navedenog očito je da kod jednog dijela darovite djece takvo djelovanje razorno utječe na njihovu psihu i uzrokuje ozbiljne psihičke poremećaje u odrasloj dobi.

Mnogi velikani su svjedočili o tome da su se zbog prekomjernog forsiranja osjećali ugnjetavano. Poznati su slučajevi Johna Ruskina, sociologa, Johna Stuarta Milla, filozofa, Norberta Wienera, utemeljitelja kibernetike.

Osim ovih otvoreno pritiskajućih roditelja Winner (2005) skreće pažnju na drugu vrstu suptilnijeg pritiska roditelja koji nikad nisu zadovoljni postignutim rezultatima. Dodjeljuju svojoj djeci ulogu „*žrtve*“, a sebi ulogu „*spasitelja*“.

5.2 VRTIĆ

Prema Nacionalnom i okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje „*odgojno-obrazovna ustanova je dužna otkrivati talentirane i darovite učenike te osigurati razvoj njihovih sposobnosti, usmjeriti se na zadovoljavanje*

njihovih socijalnih, emocionalnih i tjelesnih potreba, uz stalno praćenje i vrednovanje njihovih postignuća” (MZOŠ, 2011, str. 274).

Cjelovit sustav pružanja potpore razvoju darovite djece u vrtiću sastoji se od: 1) postupaka otkrivanja (a prema potrebi i utvrđivanja) darovitosti, 2) programa potpore razvoju darovitosti i 3) početni sustav praćenja napredovanja djeteta koje bi se nastavljalo tijekom daljeg školovanja (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju i obrazovanju, čl. 6).

Za sada je povezanost vrtića i škola u pogledu kontinuiranosti praćenja vrlo slaba. Kurikularna reforma bi u tom smislu trebala donijeti poboljšanje kako bi se sve ovo i ostvarilo u odgojno-obrazovnoj praksi.

5.2.1 Prepoznavanje i identificiranje darovite djece

Čudina-Obradović (1990) smatra da je rano prepoznavanje *znakova darovitosti* najznačajnija početna stepenica u podršci darovitosti. Razlikuje nekoliko stupnjeva angažiranosti okoline koji različito utječu na razvoj darovitosti.

Opažanje znakova darovitosti započinju roditelji od djetetova rođenja zamjećujući reakcije na poticaje iz okoline kao što su zvuk, boja¹⁶, oblik, socijalne situacije. Ako ih roditelji i ne prepoznaju kao znakove bržeg razvijanja sposobnosti, njihova će razvojna očekivanja biti viša što će na dijete djelovati poticajno.

Prepoznavanje znakova darovitosti. Roditelji i učitelji nakon opažanja prevode opažene znakove u aktivnosti kojima postavljaju viša očekivanja u skladu s razvojnim mogućnostima djeteta.

Identifikacija je stručno utvrđivanje darovitosti. „*U odgojno-obrazovnoj praksi darovita su ona djeca koja su od strane profesionalnih osoba identificirana kao djeca koja imaju natprosječne sposobnosti i koja su izrazito uspješna u jednom ili više područja*” (Čudina-Obradović, 1990, str. 92).

¹⁶ Novopečeni roditelji često stavljaju djecu u okolinu koja je pastelnih boja. To je za dijete katastrofalno. Dijete treba vidjeti kontraste, vanjske obrise oblika i slika, treba vidjeti crno-bijele kontraste (Janet Doman; prema Dryden i Vos, 2001).

5.2.2 Metode i postupci

Dvije su osnovne grupe postupaka u otkrivanju¹⁷ i identifikaciji: 1) metode procjenjivanja i 2) metode testiranja (George, 2003; Sindik i Elez, 2011).

Procjenjuje se razvijenost odgovarajućih osobina opažanog djeteta (sposobnosti, ličnost, motivacija, itd.) te vrijednost njegovih produkata. Procjene su često subjektivne i podložne pogreškama. George (2003) navodi da su skale procjene ili mjerne skale pouzdanije od općenitih kontrolnih lista te sadrže i podskale kao što su kreativnost, vodstvo, karakteristike motiviranosti i učenja. U postupku procjenjivanja mogu sudjelovati roditelji ili skrbnici, odgojitelji, psiholozi, pedagozi, druga djeca, samo dijete u samoprocjeni. Metoda testiranja u ovom postupku ima najveću težinu, jer testovi imaju najbolje metrijske karakteristike (Sindik i Elez, 2011). U suvremenim identifikacijskim postupcima koriste se testovi općih sposobnosti (inteligencija) i specifičnih sposobnosti (vebalnih, prostornih, psihomotornih, umjetničkih, itd.).

Za testiranje općih sposobnosti koriste se psihodijagnostički testovi. Najčešće su to Ravenove progresivne matice u boji (CPM), razvojni test Čturić (RTČ-P) i Wechslerov test inteligencije za djecu (Wisc-IV-HR) (Cvetković-Lay, 2010). U novije vrijeme provode se i testovi stvaralačkih osobina, upitnici za utvrđivanje osobina ličnosti, testovi postignuća ili uradaka.

Za testiranje stvaralačkih sposobnosti koriste se Torranceov test kreativnosti osmišljen da mjeri *fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboraciju*, Urban-Jellenov test kreativnog mišljenja (izrada crteža koji daje naznake nekih konvencionalnih značenja da bi se postigla maksimalna fleksibilnost) i Goodenough-crtež čovjeka (George, 2003). Testiranje provode osposobljeni stručnjaci (psiholozi) koji uspoređujući rezultate s prosječnom populacijom vrednuju postignuća darovitog pojedinca.

Odgojitelj je osoba koja najčešće prva primijeti znakove navedene u kontrolnim listama i započinje dijalog s roditeljima i stručnim suradnicima u vrtiću. To ga označava kao značajan čimbenik u identifikaciji darovitih. Odgojitelji¹⁸ trebaju razviti promatračke i procjenjivačke vještine kako bi izbjegli moguće greške procjenjivanja ili podcjenjivanja.

¹⁷ Otkrivati znači indicirati, naznačiti, prepoznati darovito dijete, dok identificirati znači utvrditi njegov identitet, tj. skup osobina koje ga čine darovitim, preciznije utvrditi vrstu i stupanj njegove darovitosti (Koren, 1989; prema Huzjak, 2006, str. 233).

¹⁸ „Za 31 dijete koje su odgojiteljice uočile u svojim skupinama kao potencijalno darovite, stručna dijagnostička procjena je to potvrdila za 29 djece, što iznosi 94 % točnosti u procjenama odgojiteljica“ (Bakotić i dr., 2000; prema Cvetković-Lay, 2010, str. 77).

Opasnosti koje proizlaze iz identifikacije, osobito u ranoj dobi, prepoznaju se kroz *forsiranje* i *etiketiranje*. Obje pojave imaju negativne posljedice za dijete.

Također postoji opasnost i od neprepoznavanja. To se posebno odnosi na djecu s problemima u ponašanju, povučenu i tihi djecu, djecu koja znaju odgovore na sva pitanja, djecu iz obitelji s niskim socioekonomskim i obrazovnim statusom te skromnijim roditeljskim ambicijama, djecu s razvojnim nedostatkom, djecu koja dolaze iz drugih kultura. Zbog brojnih nedoumica u praksi preporučeno je u takvim situacijama primijeniti pravilo po kojem je manje pogrešno u grupu darovitih uvrstiti neko nedarovito dijete, nego neko dijete previdjeti i ne osigurati mu daljnje poticaje za razvoj.

U većini zemalja IQ je jedan od glavnih kriterija kojim se određuje darovitost. Za donji prag se uzima IQ koji je za barem dvije standardne devijacije iznad prosječne.

5.2.3 Organizacija i oblici rada s darovitom djecom u vrtiću

Nakon identificiranja slijedi proces poticanja i praćenja darovite djece u vrtiću. Primjerena podrška može se osigurati kroz :

- izdvajanje (povremene igraonice, posebne odgojne grupe, posebni dječji vrtić)
- akceleracija (upis u odgojnu skupinu u kojoj borave djeca u skladu s djetetovom mentalnom dobi)
- obogaćivanje (individualni rad s darovitim djetetom u redovnoj odgojnoj grupi s primjerenim igračkama i didaktičkim sredstvima).

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja predviđa tri modela rada s darovitom djecom. Jedan od njih su posebno prilagođeni programi koji se dopunjuju sadržajima koji potiču razvoj specifičnih područja, a ostvaruju se kao:

- igraonice za darovitu djecu sličnih intelektualnih sposobnosti i interesa
- programi specifičnih sadržaja za djecu sličnih sposobnosti, interesa i talenata
- posebni programi za visoko intelektualno darovitu djecu i darovitu djecu s dodatnim teškoćama u razvoju.

Rad s darovitom djecom u ovako zamišljenim programima omogućava im zadovoljavanje specifičnih potreba, naročito potrebu za komunikacijom s vršnjacima prema intelektualnoj dobi. Strategije rada obuhvaćaju:

- obogaćivanje programa unutar odgojne skupine

- diferenciranje redovitog programa kroz proširivanje i produbljivanje sadržaja i bržeg tempa odvijanja aktivnosti za darovitu djecu
- projektno planiranje rada unutar redovitog programa za svu djecu.

U pogledu posebnih organizacijskih uvjeta diferenciranog programa treba osigurati:

- fleksibilan raspored i prekid aktivnosti usklađen s koncentracijom i uključenosti
- više prostora, vremena i materijala, organiziranje složenijih i zahjevnijih aktivnosti u cilju vježbanja i korištenja apstraktnog i divergentnog mišljenja i viših razina misaonog procesa
- postavljanje viših očekivanja u pogledu neovisnosti i ustrajnosti u postavljenim zadacima
- pristup kojim se omogućuje djetetu da slijedi i produbljuje svoje interese te da se bavi onim što ga zanima
- uvjete za potpuno samostalne aktivnosti i izradu malih projekata

5.2.4 Osobine darovite djece

U dostupnoj literaturi može se pronaći mnogo korisnih kontrolnih lista i podsjetnika u kojima su navedene opće i specifične osobine darovite djece. Ovdje će se prikazati osobine i kvalitete darovitog djeteta s visokim IQ-om. Prema Winner (2005), najčešće karakteristike o kojima se raspravlja u velikom broju literature o darovitoj djeci su:

najraniji znakovi: pažnja i memorija prepoznavanja, sklonost prema novom, prijevremeni tjelesni razvoj, govor i prekomjerna osjetljivost;

stil učenja: učenje uz minimalno upućivanje, znatiželja, upornost i koncentracija, energija, metakognitivna svijest i opsesivni interesi;

akademske sposobnosti: rana vještina čitanje, fasciniranost brojevima i brojevnim odnosima, pamćenje i apstraktno logičko razmišljanje;

socijalni aspekti: često se igraju sami i u tome uživaju, više vole društvo starije djece koja su im bliža po mentalnoj dobi;

emocionalni aspekti: neovisnost, volja i nepopustljivost, napredno moralno rasuđivanje, pojačana osjetljivost, introvertiranost i humor.

Čudina-Obradović (1990) navodi još neke kvalitativne razlike darovite djece: 1) smislenija i kvalitetnija pitanja, 2) kvalitetniji odgovori i mogućnost elaboriranja odgovora, 3) primjena stečenog znanja u novim situacijama i 4) kreativnost.

U ponašanju darovite djece mogu se uočiti sljedeći problemi u ponašanju:

- Različiti oblici neprimjerenog ponašanja, kao npr. agresivnost kao posljedica nedovoljno poticajnog okruženja i dosade, odbačenosti od strane vršnjaka, netolerantnosti prema manje sposobnoj djeci, zahtjevi da radi nešto što već zna ili ga ne zanima.
- Frustriranost i pretjerana osjetljivost zbog raskoraka između postavljenih ciljeva i nemogućnosti njihovog ostvarenja.

Znanja o osobinama i razumijevanje uzroka obrazaca ponašanja darovite djece pomažu odgojiteljima objektivnije prepoznavanje i procjenjivanje.

5.2.5 Osobine odgojitelja

Uspješan odgojitelj darovite djece mora imati sve one osobine ličnosti i profesionalne značajke koje su mu potrebne za kvalitetno obavljanje posla. Prva razina su fizičko i psihičko zdravlje, pozitivna sliku o sebi, fleksibilnost, strpljivost, otvorenost i pozitivan model (Wilson i Headley, 1999; prema Sindik, 2010).

Druga su razina one osobine koje su važne za rad s darovitima. Saunders (1986, prema Cvetković- Lay, 1998) ih navodi kao sposobnost da shvati i dopusti nedvomislenost i neodređenost, iskazuje intelektualnu znatiželju, razvija vještinu promatranja dječjeg ponašanja, ima sposobnost prilagodbe razvojnih zadaća, prijemljiv je za nove ideje, strpljiv, čvrst, ali i prilagodljiv.

Treća su razina posjedovanje specifičnih znanja i vještina za poticanje specifičnih vrsta darovitosti.

Kako bi stekao nužne kompetencije za rad s darovitom djecom odgojitelj mora razvijati i specifične osobine koje se razvijaju kroz usavršavanje na osobnom i profesionalnom razvoju.

6 STUDIJA SLUČAJA POTENCIJALNO DAROVITOG DJEČAKA P.

P. je došao u jaslice u pedagoškoj godini 2010/2011 s navršene dvije godine. Živi s mamom i tatom. Roditelji su visoko obrazovani. Mama je profesorica matematike i radi u školi, a tata dipl. ing. elektrotehnike. Njegova uža i šira obitelj su jako povezane, što se da zaključiti iz njegovih priča te njihovog interesa i uključenosti u P. vrtićki život. Do vremena kad je krenuo u školu dobio je još dvije sestre i brata. Nisam primijetila promjene u ponašanju koje bih mogla povezati s prinovama u obitelji. Za vrijeme maminih trudnoća crtao je obitelj i u crtež uključivao i „*bebu koja živi u maminom trbuhu i čeka dovoljno vremena da izađe van*“ (P., 3;2). U šestoj godini je znao da se beba hrani „*kroz jednu cijev koja se zova pupčana vrpca i koju kad se beba rodi i više joj ne treba, doktori odrežu*“. Kada je u vrijeme zadnje trudnoće saznao da će dobiti brata bio je jako sretan „*jer dobro je da nas ima jednako, dva brata i dvije sestre*“. Ljetne je praznike provodio na selu kod bake i „*dida*“ u Hercegovini, odakle se vraćao pun novih iskustava, priča o životinjama i biljkama koje oni uzgajaju. Uvijek se jako veselio tim odlascima i donosio nam nešto što bi tamo pronašao ili bi nacrtao što ga je zaintrigiralo. U šestoj je godini već znao praviti popise stvari koje će nositi kod bake i na temelju tog popisa pripremati i pakirati svoju naprtnjaču.

U periodu prilagodbe, neposredno nakon upisa u jaslice, pokazivao je tipična ponašanja za djecu tog uzrasta. Na samom početku lako se odvajao od roditelja, s vrlo malo reakcija kao što je plač, tiha tuga ili bacanje na pod i slično. Znatiželjan je, istražuje prostor, igračke i materijale, samoinicijativno bira igračke i organizira vlastitu igru. Nakon dva tjedna rastanci s roditeljima postali su teži. Nije želio ući u sobu, niti se fizički odvojiti od mame. Tada je kod smirivanja i tješnja djelotvoran bio fizički kontakt s odgojiteljicom. Uočivši njegov izražen interes za slagalice koristila sam ih za smirivanje i kanaliziranje „teških“ osjećaja. S obzirom da je razina njegovog rječnika to omogućavala, tijekom igre bi kroz razgovor prerađivali iskustvo odvajanja. Složenost slagalica koje smo imali na raspolaganju u jasličkoj didaktici bila je daleko ispod njegovih sposobnosti, pa sam ih nadopunjavala složenijima.

Odmah opaža promjene u našem vrtićkom boravku, hodnicima, bilo da se radi o izostanku nekih materijala ili novom rasporedu, izgledu odgojiteljica (frizura, odjeća, obuća) i glasno komentira. Kasnije nam je znao i udijeliti kompliment: „*Sviđa mi se tvoja nova majica*“. Znala sam namjerno pogrešno okrenuti dijelove slagalice želeći isprovocirati reakciju djece. P. bi uvijek uglavnom prvi ili jedini zamijetio pogrešno složene dijelove. Mogao je na temelju jednog dijela (krzno, rep, uši) s potpunom točnošću pogoditi o kojoj je

životinji riječ. Omiljene igre iz tog perioda su mu bile one u kojima je nakon promatranja trebalo pogoditi što/tko nedostaje ili je promijenio/lo položaj.

Iz prvog razgovora s roditeljima saznala sam da je s 1;9 godina samostalno slagao slagalice od 25 dijelova i razlikovao vrste automobila. Prvi osmijeh je uputio mami s mjesec dana, a sa sedam mjeseci okreće se na poziv imenom. Prve riječi izgovorio je prije navršene prve godine, a nakon prvog rođendana ima rječnik od tri riječi (mama, tata, koka). Voli kad mu se čitaju slikovnice, s godinu i pol završava rečenice kad mu se čitaju omiljene slikovnice. Pokazuje sličice u slikovnicama povezujući ih s izgovorenim pojmovima. Prve korake je napravio s 11 mjeseci, a samostalno počinje hodati tjedan dana prije prvog rođendana. U procesu identifikacije ovi rani znakovi razvoja u područjima grube i fine motorike te spoznajno-jezičnog razvoja mogu ukazivati na darovitost.

Tijekom prvih mjeseci u jaslicama često bi zbog sukoba s vršnjacima oko prava prvenstva na neku igračku ili ako ga bi netko ometao u igri ili kad se činilo da nije ničim izazvan, znao ugristi ili gurnuti drugo dijete ili odgojiteljicu. Strategija koju smo primijenili, u dogovoru s roditeljima i s P., grizenje posebne loptice, pokazala se nakon nekog vremena vrlo uspješnom. Činilo se kao da je zadovoljan što je uspio prevladati ovo neprimjereno ponašanje. Često se i u kasnijem razdoblju ta strategija prevladavanja nekih ponašanja pokazala uspješnom, osobito kad bi ga uključili u planiranje, izradi nekih vizualnih uputa, bilježenja napretka i slično.

S navršene dvije godine broji do 10 i na nalog donosi točan broj predmeta. Igra se s brojevima koji su bili dostupni u obliku kartica s brojevima od brusnog papira, magnetinim brojevima te ih slaže po redosljedu. U aktivnostima serijacije slaže predmete od najmanjeg do najvećeg i obratno, uočava koji predmet negdje ne pripada (npr. slikovnice koje je netko ostavio u centru građenja vraća u čitaonicu). Fina motorika je iznad prosječno razvijena. P. uživa u aktivnostima rezanja škalicama (reže po označenoj ravnoj liniji), crtanja olovkom (verbalno označava nacrtano ili namjeru), modeliranju plastelinom, slanim tijestom glinom, ne libi se „prljavih” materijala za razliku od većine djece koja su glinu prihvatila znatno kasnije. Aktivnost rezanja škalicama jednom je popratio komentarom: „Škarice su pojele papir”.

Od samog početka zapazila sam intenzivnu zaokupljenost, nesvojevitu većinu dvogodišnjaka, i priličnu uključenost u ono čime bi se trenutno bavio. Jednom prilikom, dok je za „štafelajom” slikao, vidjela sam „lokvicu“ pokraj njegovih nogu. Predložila sam da se ide presvući i kasnije nastavi. Odgovorio je: „Nemoj me sada prekidati, moram još bojati”.

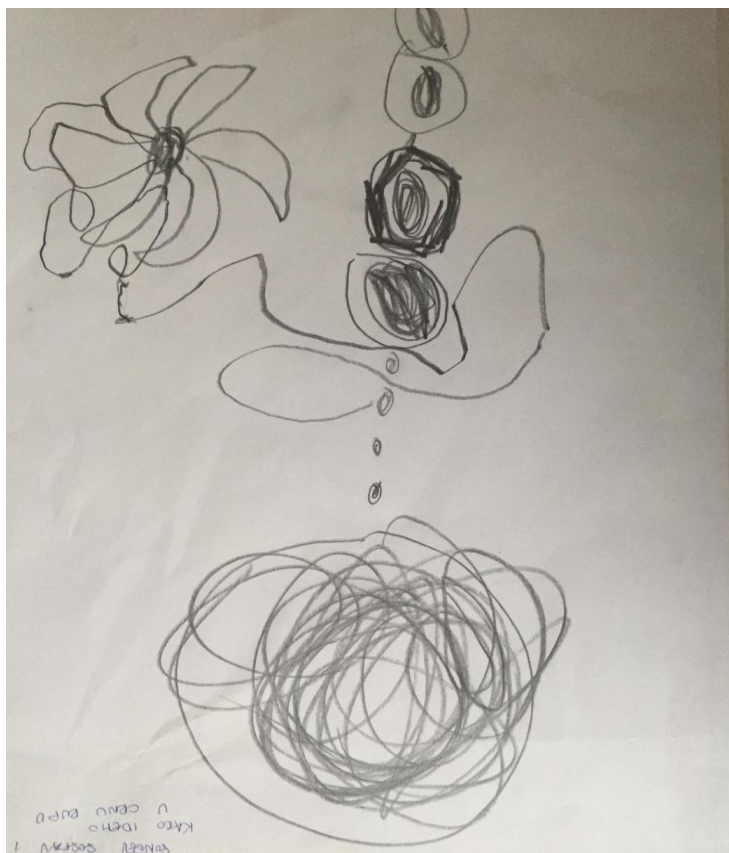
Imenuje i prepoznaje osnovne emocije na slikovnom materijalu i u komunikaciji. Objašnjava razloge zašto se osjeća sretan ili tužan ili se boji. Ne voli priče u kojima ima "strašnih" detalja i smeta mu iznenadna ili prevelika buka. U isto vrijeme, primijećeno je uočavanje uzročno-posljedičnih odnosa (povezanost vremenskih prilika s odjećom i ritmom dana u vrtiću), razlikovanje koncepata (tvrdo – mekano, teže – lakše). S 2,5 godine precrtava krug i trokut, prepoznaje i imenuje sve primarne i neke od sekundarnih boja. Često u igri građenja razvrstava kocke ili autiće po veličini i boji. Zna točno gdje se što u boravku nalazi, pamti vrlo brzo i izgovara tekstove brojalica, pjesmica. Mama navodi da je nakon drugog rođendana zapamtio točno od koga je dobio koji poklon.

Već se u trećoj godini mogao zapaziti vrlo bogat rječnik, prepričavao bi sve što mu se događalo. Kasnije je razvio sposobnost iniciranja i održavanja razgovora, njegova pitanja i odgovori jasno su odražavali ono čime je trenutno bio zaokupljen i pokušavao je uključiti u to i svoje prijatelje iz skupine i odgojiteljice. U to vrijeme započinje i bogata simbolička igra i još naprednija samoorganizacija aktivnosti. Kada je potreban doprinos odgojitelja u pogledu nadopune materijalima precizno traži što mu treba. Socijalni odnosi s vršnjacima poprimaju višu razinu, pa ako želi neku igračku koju ima drugo dijete počinje se služiti strategijama pregovaranja (npr. zamjena). Promatrajući ga u takvim situacijama vidim da neposredno prije nego pride drugom djetetu nekoliko trenutaka zastane, kao da promatra i razmišlja o tome koju će strategiju upotrijebiti kako bi ostvario ono što je zamislio. U ovom periodu započinje intenzivan interes za dinosaure. Obogaćujemo centar istraživanja prirode velikim brojem gumenih modela dinosaura, slikovnicama, dječjim enciklopedijama. To mu je omiljeno mjesto za igru. P. već sada zna sva slova, a ono što je zanimljivo je da ih pokazuje i pokretima tijela, što zahtijeva dobru koordinaciju. Na pitanje što pije krava, jedini odgovara, „*vodu, a daje mlijeko*“, dok druga djeca odgovaraju „mlijeko“.

U četvrtoj godini vidljivo je bogaćenje njegovog fonda podataka i znanja. Zna nazive egzotičnih i manje poznatih životinja (vrste majmuna) i dinosaura. Crtež čovjeka bogat je detaljima, ali je na neki način simboličan. U aktivnostima (lego kocke, sitniji konstruktivni materijali) započinje se služiti postojećim nacrtima uočavajući redoslijed i postupak.

U petoj godini javlja se izražen i interes za rješavanje labirinta, mozgalica i zadataka. Često se o od druge djece, voli biti u fizičkom kontaktu (sjeda u krilo, zagrljaj) s odgojiteljicom nakon čega postavlja različita pitanja. Ovo je period snažnog zanimanja za robote i različite strojeve. Jako puno crta robote, razmišlja o njihovoj namjeni, crta sebe i prijatelje kao robote, izrađuje prototipe od pedagoški neoblikovanog materijala. Tijekom rada rješava probleme koji se pojavljuju (ljepljenje kosina). Tada smo u sobi imali i P. „centar za

robotiku” u kojem je bila i kutija sa stalnim zalihama materijala koji su mu služili za realizaciju zaisli koje bi prije nacrtao i objasnio odgojiteljici ili zainteresiranom prijatelju.



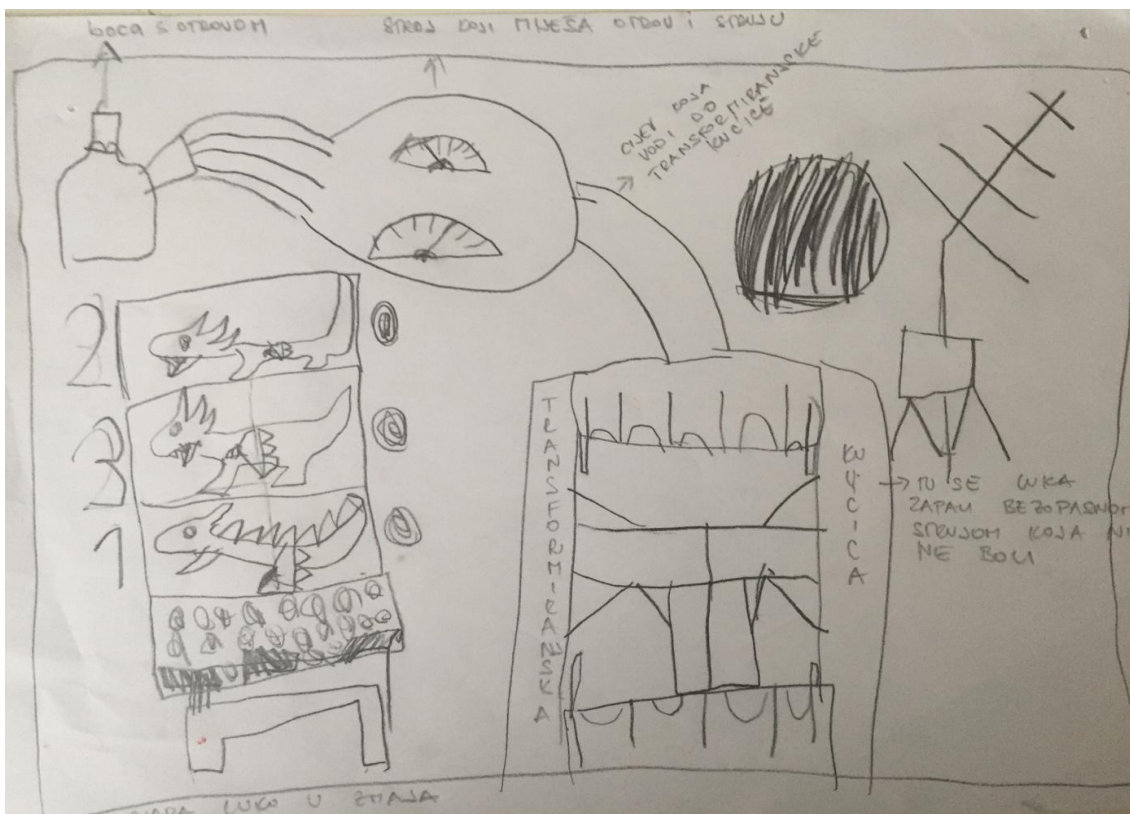
Slika 1. Sunčev sistem-kako idemo u crnu rupu (P., 5;2)



Slika 2. Prezentacija modela Sunčevog sustava, koji je sam izradio, u jutarnjem krugu

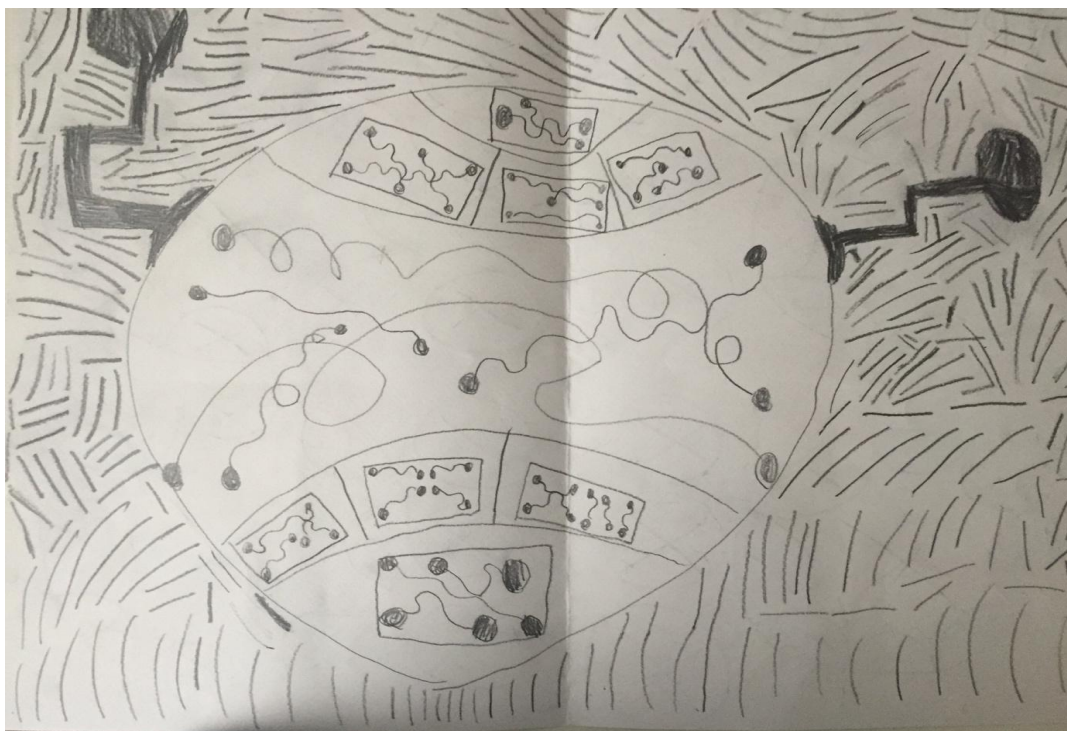
Psihologinja ga je na temelju naših zapažanja i provedenih testiranja identificirala kao potencijalno darovito dijete. 2012. godine počeo je pohađati igraonicu „Klikerići” koja u vrtiću Špansko djeluje nešto manje od deset godina, najprije pod supervizijom Jasne Cvetković-Lay, psihologinjom, jednom od najzaslužnijih za razvoj obrazovanja darovite djece u Hrvatskoj.

Iz tog vremena zabilježila sam različite uratke kao što su „*usavršavanje stroja za brže curenje čokolade*”, „*čistovod-stroj za čišćenje vode*”, „*pravopitkica-laboratorij za stvaranje čarobnih napitaka*”, „*zmajopretvarač*“.



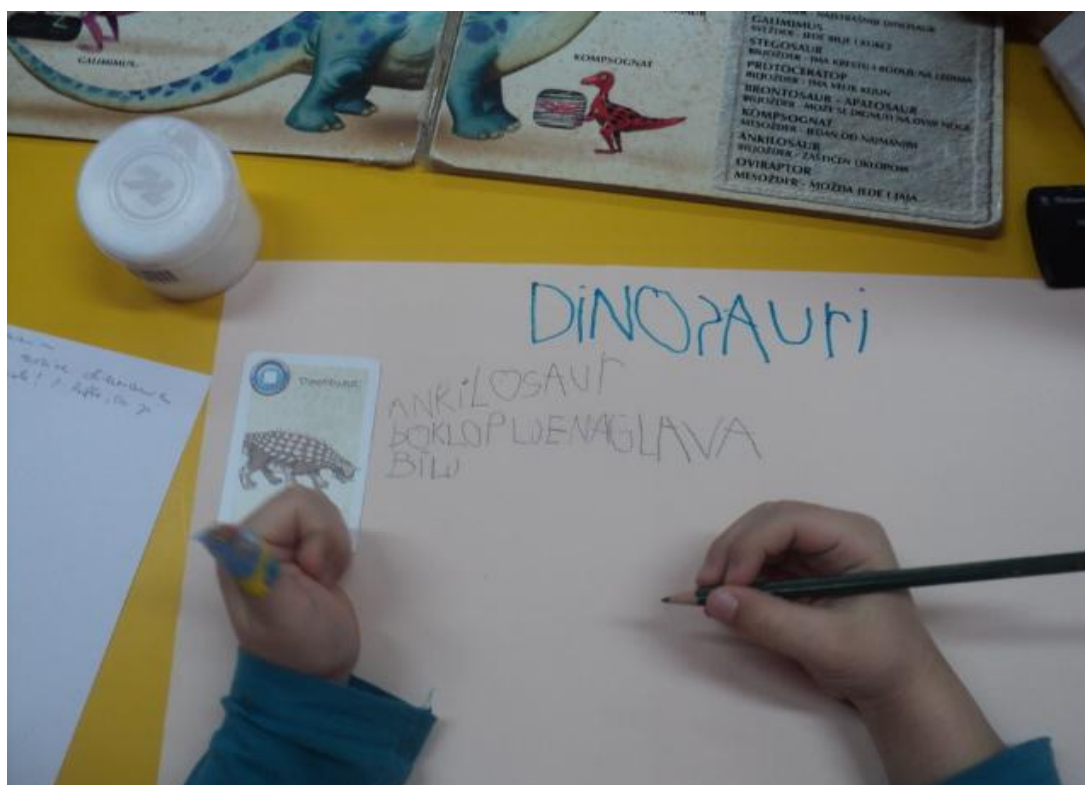
Slika 3. Zmajopretvarač (P., 5;11)

Budući da je poznao sva slova i principe rada na kompjutoru pojmove koji ga zanimaju upisuje u tražilicu i zadovoljava svoju radoznalost i želju za znanjem.



Slika 4. Kompjutor iznutra (P., 6;1)

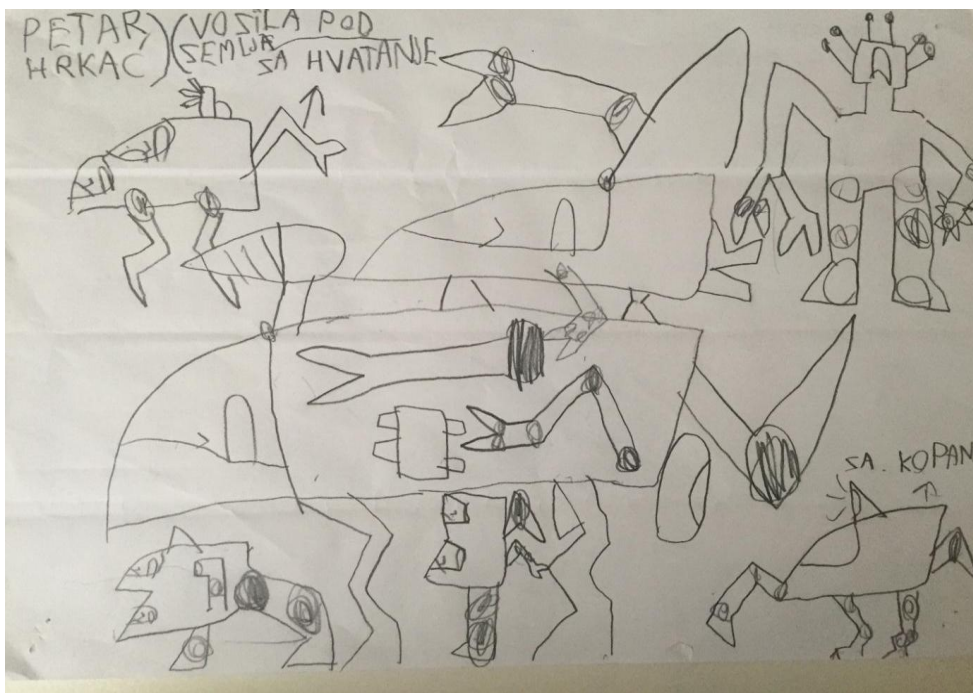
Znanje o dinosaurima produbljuje i proširuje, piše njihova složena imena, zna prijevode njihovih imena s latinskog, njihove prehrambene navike, obilježja doba u kojem su živjeli, kako su nestali te ta znanja prerađuje u različitim igrovnim situacijama (paleontolozi u traganju za fosilima, pad velikog meteora, i sl.).



Slika 5. Dinosauri – što znače njihova imena (P., 5;3)

Nije bio zadovoljan nazivima centara aktivnosti, pa ih je nazvao i napisao prema svojim zamislima (*crtalica, stiskalica, gradilica, salagalica, brojalica, kuhalica, spavalica*), a zatim i zalijepio na zid. Smišlja nove riječi (*pjeskopad*, za cijevi kojima prolazi pijesak), daje objašnjenja o mozgu: „*Od male djece je mozak bolje razvijen, jer nije istrošen. “ili“ Ako nešto razmišljaš, te ti misli idu u oči i to sanjaš. Snovi su stvoreni u očima.*“ Također upotrebljava i analogiju: „*Meni se čini da smo mi prije bili gusjenice, a sad smo postali Leptirići*“ (ime naše grupe). „*Dinosauri zapravo znače velike guštere.*“

Kada mu nešto ne ide onako kako je to zamislio burno reagira, plače, ljuti se na sebe. Imao je prilično zahtjevne dijagnostičke preglede i poteškoće zbog noćne enureze koje strpljivo podnosi i detaljno opisuje. U tom razdoblju zapažam ponašanje koje me podsjeća na hod profesora Baltazara iz crtanog filma, pa smo ga interno zvali „baltazarski hod“. Započinjao bi hodati gore-dolje, ponekad poskakujući, postepeno smanjujući putanju hodanja. U tim je trenucima izgledao kao da nije duhom prisutan. Kada bi zastao, rekao bi da je zamišljao ili razmišljao. Nakon toga bi slijedilo crtanje, obično nacrt nekog stroja.¹⁹ Prva takva šetnja koju sam primijetila, iznjedrila je razmišljanje: „*Nama se čini da je svemir samo gore, ali je i dolje. Nama se čini da Zemlja nema kraja, ali ima, prema dolje.*“



Slika 6. Roboti i vozila za istraživanje podzemlja (P., 6;4)

¹⁹ Kasnije u zreloj dobi matematičari također koriste ovu sposobnost- velik dio njihovog rada odvija se u „glavi“, a tek kad dođu izvjesnog stupnja rješenja, posegne za olovkom i papirom (Čudina-Obradović, 1990, str. 139).

Iako ima zadovoljavajuće socijalne odnose s drugom djecom u grupi i omiljen je, ima potrebu za povremenim osamljivanjem. Često je fizički odsutan iz zajedničkih rituala, kojima smo u grupi razvijali grupni identitet i zajedništvo, baveći se nekom svojom aktivnošću. Povremeno traži da ruča izdvojeno od ostale djece i objašnjava: „*To je moje vrijeme za razmišljanje i ne želim da mi nitko smeta.*”

U godini prije škole njegov se interes poklopio s projektom o održivom razvoju koji smo razvijali. Neke P. zamisli iz tog perioda su: „*pokazivač za budućnost koji će pokazivati vrijeme za kišu, bolesti ljudi, viruse koji su u tijelu*“, „*vodopročišćivači u različitim verzijama*“, „*sonda koja mjeri koliko je jaka protivgravitacija*” (poslije se ispravio), „*mislio sam antigravitacija*“, „*solarne kuće*”.



Slika 7. Izrada „antigravitacijske sonde“

Predložio je i zajedno s odgojiteljicom isplanirao i oglasio „dan eksperimenata”. Izjavljuje: „*Volim raditi eksperimente, jer uvijek nešto novo naučim*”. Služi se pisanjem podsjetnika za pripremu potrebnog materijala nakon što smo sa zainteresiranom djecom izabrali pokuse koji će se izvoditi. Pisanje mu nije omiljena aktivnost jer „*ne mogu tako brzo pisati kako bi želio*”.

Kada smo se pripremali za odlazak u Grad mladih napravio je kalendar te svakodnevno pratio proticanje vremena označavajući dane koji su prošli. Zanimljivo je bilo u Gradu mladih za vrijeme „disco večeri”. Dok su djeca plesala P. se povukao s knjigom o morskim životinjama i zadubljen je listao. Njega je u tom trenutku jako zanimalo „*koliko morski pas točno ima zubi*”. Primijetivši ogrebotinu na nosu pitala sam ga što se dogodilo, a P. je odgovorio s finim smislom za humor, koji je često pokazivao, „*isprobavao sam koliko je madrac hrapav*”.

Određeno vrijeme bavio se „origamijem“ i prenosio je svoju vještinu drugoj djeci. Kod jednog naročito zahtjevnog oblika je izjavio (nakon mnoštva pokušaja), da „*orlov kljun zahtijeva potpunu koncentraciju*”, ne odustavši dok ga nije savladao.

Njegova razmišljanja:

- o budućnosti: „*to su godine koje će doći nakon ovih*”,
- o ljubavi: „*kad smo svi sretni, kad se smijemo, a možemo malo i plakati*”,
- o vodi: „*može biti lagana i teška, lagano je more jer nas drži dok plivamo*”, „*moramo spasiti vodu da ne bude prljava, ja ću smisliti branu koja će pročistiti sve što ljudi bace u nju*”.

Voditeljica igraonice Klikerići zamjećuje slične interese i u sudjelovanju u programu. P. rado prezentira svoje ideje i uratke. Ima iznad prosječne rezultate u svim subtestovima. Rijetko bira društvene igre. Ističe njegovu samostalnost u djelovanju i kreativnost. Tužan je što odlazi iz vrtića i u nekoliko navrata plače. Emocionalne reakcije i načini nošenja s tugom su primjereni.

P. je ove školske godine krenuo u prvi razred. U razgovoru s mamom nekoliko mjeseci nakon početka nastave saznala sam da je, po riječima učiteljice, izuzetan u svim područjima. Najviše voli matematiku i likovni, hrvatski manje „*jer puno mora pisati, a on je spor*”. I dalje je perfekcionista i teško se nosi s osrednjošću u nekom području. Socijalni kontakti s djecom u razredu su dobri, premda ga dečki ne zovu toliko u igru jer P. uopće ne voli nogomet, koji je dječacima iz razreda trenutno najveća preokupacija. Mama kaže da je prilično spor dok se sprema za školu. Kada je vrijeme za oblačenje, on lista knjigu i slično.

Već u vrtiću prepoznali smo da se radi o potencijalno darovitom djetetu čije su jake strane sposobnost pamćenja i planiranja potrebnih za sukcesivno rješavanje problema, sposobnost prostornog predočavanja, sposobnost logičkog zaključivanja i uočavanja veza, sposobnost produciranja i ostvarivanja neobičnih ideja.

Primjerenim poticajima i obogaćenom sredinom nastojali smo poticati prepoznatu darovitost. Nadam se da će to nastaviti i njegovi budući učitelji „u godinama koje dolaze nakon ovih”.

7 ZAKLJUČAK

Više od jednog stoljeća nastojanja znanstvenika iz različitih područja doprinijela su da se darovitost razmotri iz različitih teorijskih perspektiva. Shvaćanje darovitosti ni danas nije posve jednoznačno. Postoji mnoštvo, ponekad proturječnih, teorijskih, metodoloških i obrazovnih pristupa koji razumijevanju iznimno visokih ljudskih sposobnosti prilaze temeljem različitih kriterija.

Vidljivo je veliko zanimanje, naročito roditelja i učitelja koji imaju ili misle da imaju darovito dijete, za spoznaje psihologijskih istraživanja koje imaju praktičnu valjanost, za instrumente za prepoznavanje i identifikaciju te obrazovne mogućnosti za daljnji razvoj.

Darovita i talentirana djeca prisutna su svim slojevima društva, te u svim područjima ljudskog djelovanja. Već su u ranoj dobi svjesna da imaju drukčije sposobnosti, načine mišljenja, interese nego njihovi vršnjaci. Taj doživljaj se pojačava kada postanu prepoznata i identificirana od okoline. Još uvijek se ne zna dovoljno kako identifikacija utječe na razvoj djece s različitim stupnjem darovitosti, što može predstavljati izazov za buduća istraživanja.

Kako bi se pružila primjerena podrška djeci s visokim sposobnostima u vrtiću, potrebno je razviti sustav identifikacije. Općenito govoreći, u hrvatskim vrtićima, a naročito u školama, ta podrška nije poprimila osobine sustava, nego je više rezultat individualnih i grupnih nastojanja. Da bi obrazovanje darovite djece postalo redovita aktivnost u odgojno-obrazovnom sustavu potrebna je široka društvena potpora. Za početak bi u obrazovanju učitelja i odgojitelja trebalo uvesti poseban kolegij o poučavanju darovitih, kako bi ih znali voditi do potpunog razvoja njihovih potencijala.

Učitelji i odgojitelji bi u svoje profesionalne misije trebali unijeti prepoznavanje jedinstvenog načina djetetove interakcije s procesom učenja i podržati ga na sve moguće načine koji su im dostupni.

8 LITERATURA

- Anić, V. (1994). *Rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi liber.
- Arar, Lj., Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, Vol. 47, 3 – 22.
- Clark, R., Rice, G. (1982). Family Constellations and Eminence: The Birth Order of Nobel Prize Winners. *Journal of Psychology*, Vol. 110, 281 – 287.
- Cvetković-Lay, J. (2002). *Ja hoću i mogu više, Priručnik za odgoj darovite djece od 3-8 godina*. Zagreb: Alinea i Centar za poticanje razvoja djeteta „Bistrić“.
- Cvetković-Lay, J. (2010). *Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea i Centar za poticanje razvoja djeteta „Bistrić“.
- Cvetković-Lay, J., Sekulić- Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?, Priručnik za odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea i Centar za poticanje razvoja djeteta „Bistrić“.
- Cvetković-Lay, J., Pečjak, V. (2004). *Možeš i drukčije, Priručnik s vježbama kreativnog mišljenja*. Zagreb: Alinea i Centar za poticanje razvoja djeteta „Bistrić“.
- Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- George, D. (2003). *Obrazovanje darovitih, Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.
- Gladwell, M. (2009). *Izvan prosjeka*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Hrvatski sabor (2013). *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Narodne novine
- Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, Vol. 8, 289 – 300.
- Kaštelan, J., Duda, B., (ur.) (1987). *Biblija*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Koren, I. (1987). *Pogled na pojavu nadarenosti i ulogu nadarenih pojedinaca u suvremenom svijetu*. Zagreb: Prosvjetni savjet Hrvatske.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Letić, M. (2015). *Značaj moralnih i liderskih svojstava za ostvarivanje darovitosti*. Objavljen doktorski rad. Novi Sad: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. www.ff.uns.ac.rs (19.11.2015.)
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2005). *Hrvatski nacionalni obrazovni standard*. Zagreb: Studio international d.o.o

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Printera grupa.
- Olszewski-Kubilius (2001). *Parenting practises that promote talent development, creativity and optimal adjustment*. www.davidsongifted.org. (22.11.2015).
- Olszewski-Kubilius, P. (2008). The Role of the Family in Talent Development. U S. Pfeifer (ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (str. 53 – 71). New York: Springer.
- Sekulić-Majurec, A., (1995). Darovita djeca i obitelj: istine i zablude. *Društvena israživanja*., Vol.4, 551 – 558.
- Sindik, J. (2010). Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja sa stavovima o darovitoj djeci. *Život i škola*, Vol. 24, 65 – 90.
- Sindik, J., Elez. K. (2010). Mogućnost određivanja pouzdanosti i konstruktivne valjanosti za tri skale procjene nekih aspekata darovitosti. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol. 47, 108 – 121.
- Stoeger, H., (2009). The History of Giftedness Research. U L. V. Shavinina (ur.) *International Handbook of Giftedness: Psycho-educational theory, research, and best practices* (str. 17-38). New York: Springer..
- Tannenbaum, A. J. (2000). A History of Giftedness in School and Society. U K. Heller, F. Monks, R. Sternberg, R. Subotnik (ur.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (str. 23 – 53). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Vranković, Lj. (2010). Daroviti učenici. *Život i škola*, Vol. 24, 253 – 258.
- Willis, M., Hodson, V. (2004). *Otkrijte stil učenja vašeg djeteta*. Lekenik: Ostvarenje.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca*. Lekenik: Ostvarenje.

Mrežne stranice

Suzuki metoda na adresi www.yolasite.com/suzuki-istrazivanje-mozga (28.11.2015)

Ostali izvori

Bilješke odgojiteljice u svrhu promatranja djeteta

Materijali sa seminara o prepoznavanju i poticanju darovitosti u organizaciji Centra za poticanje darovitosti Bistrić (2008)

Program rada s darovitima (igraonica „Klikerići“, DV Špansko Zagreb)

Razvojna mapa potencijalno darovitog dječaka P.

9 BIOGRAFSKA BILJEŠKA

Opći podaci

Ime: Helena
Prezime: Gašpar
Datum rođenja: 30. 5. 1962.
Mjesto rođenja: Metković
Državljanstvo: Hrvatsko
Adresa: Miroslava Milića 4, HR 10090 Zagreb
E-mail: helenagaspar@net.hr

Formalno obrazovanje

Institucija / mjesto: Učiteljski fakultet, Zagreb
Godina: 2013.
Zanimanje: Sveučilišna prvostupnica (Baccalaurea)
Odgojiteljica djece rane i predškolske dobi (univ. bacc. praesc.educ)

Institucija / mjesto: Pedagoška akademija Zagreb
Godina: 1998-2001
Zanimanje: Odgojitelj predškolske djece

Institucija / mjesto: Srednjoškolski centar, Ploče
Godina: 1976-1980
Zanimanje: Suradnik u nastavi prirodno-matematičkog smjera

Profesionalno iskustvo

Vrijeme: 1995.-
Lokacija: Zagreb
Organizacija: DV Špansko
Pozicija: Odgojiteljica
Opis posla: Odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi

Vrijeme: 2005.-
Lokacija: Zagreb

Organizacija: POU Korak po korak

Pozicija: Trener

Opis posla: Priprema i vođenje stručnih radionica za odgojitelje i stručne suradnike

Napredovanje u zvanju

Godina: 2007- 2012, 2012. -

Zvanje: Odgojitelj mentor

10 IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Ovim putem izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad Razumijevanje darovitosti i prepoznavanje u vrtiću izradila samostalno, temeljem znanja stečenim na Učiteljskom fakultetu, profesionalnog iskustva, služeći se navedenim izvorima, uz stručno vodstvo mentora izv. prof, dr.sc. Siniše Opića, kojem se zahvaljujem.

U Zagrebu, prosinac 2015.

Helena Gašpar, univ. bacc. praesc. educ

11 IZJAVA O JAVNOJ OBJAVI RADA

Naziv visokog učilišta

UČITELJSKI FAKULTET

SVEUČILIŠTA U ZAGREBU

IZJAVA

kojom izjavljujem da sam suglasna da se trajno pohrani i javno objavi moj rad

naslov

RAZUMIJEVANJE PRIRODE DAROVITOSTI I PREPOZNAVANJE U VRTIĆU

vrsta rada

DIPLOMSKI RAD

u javno dostupnom institucijskom repozitoriju

KNJIŽNICE UČITELJSKOG FAKULTETA

i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15).

U Zagrebu, _____

Helena Gašpar

OIB 75983575564

potpis